

David Rott, Nina Zeuch, Christian Fischer,
Elmar Souvignier, Ewald Terhart (Hrsg.)

Dealing with Diversity

Innovative Lehrkonzepte in der Lehrer*innenbildung
zum Umgang mit Heterogenität und Inklusion



Begabungsförderung

Individuelle Förderung und Inklusive Bildung

herausgegeben von
Christian Fischer

Band 6

David Rott, Nina Zeuch, Christian Fischer,
Elmar Souvignier, Ewald Terhart (Hrsg.)

Dealing with Diversity

Innovative Lehrkonzepte in der
Lehrer*innenbildung zum Umgang
mit Heterogenität und Inklusion



Waxmann 2018
Münster • New York

Der Herausgeberband „Dealing with Diversity. Innovative Lehrkonzepte in der Lehrer*innenbildung zum Umgang mit Heterogenität und Inklusion“ aus dem Teilprojekt „Curriculare Maßnahmen“ des Projekts „Dealing with Diversity. Kompetenter Umgang mit Heterogenität durch reflektierte Praxiserfahrung“ der WWU Münster wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1621 gefördert.

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

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

Begabungsförderung: Individuelle Förderung und Inklusive Bildung, Band 6

Print-ISBN 978-3-8309-3881-1

E-Book-ISBN 978-3-8309-8881-6

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2018

Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster

Umschlagabbildung: © Holiho | www.pixabay.com

Satz: Roger Stoddart, Münster

Druck: CPI Books GmbH, Leck

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des
Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung
elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

<i>Christian Fischer, Ewald Terhart und Elmar Souvignier</i> Dealing with Diversity: Heterogenität als durchgängiges Thema im Curriculum	7
<i>Tanja Sturm</i> Begriffliche Perspektiven auf Unterschiede und Ungleichheit im schulpädagogischen Diskurs – eine kritische Reflexion	15
<i>David Rott</i> Diversity als Anhaltspunkt für die Hochschullehre Fragen zu Gestaltungsmöglichkeiten in der Lehrer*innenbildung	29
<i>Myriam Haddara</i> Das Konzept des Seminars „Inklusion im Kontext von Sprachvermittlung“	41
<i>Stefanie Auditor</i> „Jede Jeck is’ anders“ – Heterogenität als theologische, kommunikative und didaktische Herausforderung für angehende Religionslehrer*innen	57
<i>Timo Dexel, Friedhelm Käpnick und Daniel Bertels</i> „Diversität im Mathematikunterricht der Grundschule“ – Ein kooperatives Lehrprojekt	75
<i>Anke Schumacher und Gabriele Schröder</i> Einsatzmöglichkeiten digitaler Medien im Geographieunterricht im Kontext heterogener Lernvoraussetzungen – Entwicklung eines geographie- didaktischen Seminars in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung	89
<i>Franziska Duensing-Knop, Uta Kaundinya und Nils Neuber</i> Inklusion in der Sportlehrerbildung – Hochschuldidaktische Konzepte zur Förderung einer inklusiven Haltung	109
<i>Katharina Düsing, Helge Gresch und Marcus Hammann</i> Diversitätssensibler Biologieunterricht – Veränderungen im Lehramtsstudium zur Vorbereitung auf das Unterrichten in heterogenen Lerngruppen	127

<i>Jan Matthias Hoffrogge und Vanessa Kilimann</i> Heterogenitätssensibler Geschichtsunterricht als Thema der universitären Lehrer*innenbildung – geschichtsdidaktische Zugänge	141
<i>Ursula Bylinski, Nora Austermann und Melanie Wiegelmann</i> Entwicklung von inklusionsorientierten Curricula im beruflichen Lehramtsstudium	159
<i>Eva Schöll und Stephan Dutke</i> Metakognition in Lernprozessen als Facette von Heterogenität.	175
<i>Julia Feldmann und David Rott</i> Kooperative und diagnostische Kompetenzen schärfen: Zwei erziehungswissenschaftliche Konzepte zur Kooperation von Lehrkräften und der Entwicklung von Beobachtungskompetenzen	189
<i>Nina Zeuch und David Rott</i> Heterogenität in der universitären Lehrer*innenbildung: Perspektiven, Begriffe und Ansätze in der Qualitätsoffensive Lehrerbildung Münster – eine Standortbestimmung	217
Autor*innenverzeichnis	229

Dealing with Diversity: Heterogenität als durchgängiges Thema im Curriculum

Wie kaum ein anderes gesellschaftliches Feld erfreuen sich Schule, Lehrer*innenberuf und Lehrer*innenbildung kontinuierlich eines hohen öffentlichen Interesses. *Alle* sind dringlich an einem modernen Schulsystem, an guten Einzelschulen, an engagierten und kompetenten Lehrkräften interessiert – und zugleich haben *alle* unterschiedliche Vorstellungen darüber, was dies jeweils inhaltlich heißt. Aus diesen unterschiedlichen Vorstellungen resultieren dann auch ebenso unterschiedliche Ideen und Überzeugungen dazu, wie man die zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer am besten auf ihren Beruf vorbereitet. Die Lehrer*innenbildung steht kontinuierlich in der Diskussion, sie gilt grundsätzlich als verbesserungsbedürftig, und auf jede neue Lehrer*innenbildung richten sich viele Hoffnungen. Damit ist in knappen Strichen skizziert, warum die Lehrer*innenbildung vielen Beobachtern als eine Art von Dauerbaustelle erscheint.

In den letzten zwei Jahrzehnten ist das System der Lehrer*innenbildung in Deutschland in seinen Strukturen und Prozessen vielfach verändert und reformiert worden. Die Umstellung auf das Bachelor-Master-System ist dabei nur der äußere Rahmen gewesen. Die Erarbeitung eines einheitlichen Leitbildes für den Lehrer*innenberuf, die Definition von Standards für den bildungswissenschaftlichen Studienanteil sowie von länderübergreifenden Vereinbarungen für Anforderungen in den fachlichen und fachdidaktischen Teilen der Lehrer*innenbildung (in erster und zweiter Phase), die Angleichung der verschiedenen Lehramtsstudiengänge an die sich wandelnden Schulstrukturen sowie untereinander, die Ausweitung und bessere Betreuung der Praxiselemente, die Etablierung von Zentren für Lehrer*innenbildung an Universitäten, der Ausbau der Fachdidaktiken an den Universitäten sowie auch die Weiterentwicklung der zweiten Phase hinsichtlich ihrer Coaching-, Lehr- und Prüfungsformate sind dafür deutliche Anzeichen. Diese Wandlungsprozesse sowie nicht zuletzt der sehr deutliche Ausbau der Forschung zur Lehrer*innenbildung und zum Lehrer*innenberuf (vgl. Terhart, Bennewitz & Rothland, 2014; Kunter, 2016), der sich in erhöhten Drittmittelwerbungen manifestiert, haben die Aufmerksamkeit und Wertschätzung der Lehrer*innenbildung seitens der Universitätsleitungen ersichtlich gesteigert.

Weil Lehrer*innenbildung Ländersache ist, und die Länder unterhalb des allgemeinen, durch die Kultusministerkonferenz gesetzten Rahmens durchaus eigene Reformprogramme aufgebaut haben, hat sich in den letzten Jahren die Vielfalt der Wege zum Lehrer*innenberuf deutlich vergrößert; man könnte auch sagen: die Wege sind unübersichtlicher geworden (vgl. Walm & Wittek, 2014; KMK, 2017 sowie die Seite www.monitor-lehrerbildung.de/web/monitor-lehrerbildung). Zugleich haben die Bundesländer erklärt, die Lehramtsabschlüsse wechselseitig

problemloser anzuerkennen und damit Mobilität von Lehrkräften zwischen den Bundesländern zu erleichtern. Aufgrund von absehbaren und unabsehbaren demographischen Entwicklungen ist gegenwärtig eine neue und gravierende Mangelsituation bei den Grundschullehrkräften entstanden, die die Schulverwaltungen zur vermehrten Einstellung von Quer- und Seiteneinsteiger*innen zwingt. Hierdurch werden de facto viele Bemühungen um die langfristige Steigerung der Qualität der Lehrer*innenbildung kurzfristig ausgehebelt.

1. Die bundesweite „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ und das Projekt „Dealing with Diversity“ der Universität Münster

In diesem langlaufenden Prozess, der auf Bundesebene mit den 2000 von der KMK veröffentlichten „Perspektiven für die Lehrerbildung in Deutschland“ (Terhart, 2000) begann und in Gestalt je länderspezifischer Reformprogramme um- und fortgesetzt wurde, markiert die gut 15 Jahre später einsetzende „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ einen äußerst wichtigen Markstein: Nach einem längeren Abstimmungs- und Planungsprozess zwischen Bund und Ländern wurde ein Programm etabliert, in dessen Rahmen für einen Zeitraum von 10 Jahren vom Bund 500 Mio. Euro in die Lehrer*innenbildung investiert werden sollen! Ein recht genau definiertes Förderprogramm wurde ausgeschrieben, Universitäten konnten sich mit ihren je besonderen Projekten bewerben, und schließlich konnten dann im Herbst 2015 bzw. Frühjahr 2016 die bewilligten Projekte starten (Prenzel & Gräsel, 2015). Auf einer Tagung des Schulministeriums NRW im Juni 2017 wurde mitgeteilt, dass aufgrund der Projekte der Qualitätsoffensive Lehrerbildung zu jenem Zeitpunkt ca. 700 zusätzliche Personen in der universitären Lehrer*innenbildung arbeiten würden.

Das Projekt der WWU zum Thema „Dealing with Diversity. Kompetenter Umgang mit Heterogenität durch reflektierte Praxiserfahrung“ basiert auf der Annahme, dass die Lehrkräfte in den Schulen auf eine deutlich vergrößerte Heterogenität der Schülerinnen und Schüler treffen werden, wobei die allmähliche Umsetzung der Inklusion diesbezügliche Herausforderungen und Qualifikationsanforderungen an Schulen und Lehrkräfte noch erhöht. Leitende Idee des münsteraner Projekts ist es, auf der einen Seite durch *curriculare Maßnahmen* in allen Teilen der Lehrer*innenbildung das Thema Heterogenität und Inklusion fest zu verankern, so dass für die Studierenden ein inhaltlicher Zusammenhang der diesbezüglichen Lehrinhalte in den Fächern, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften erfahrbar wird. Auf der anderen Seite soll diese wissensbezogene Grundlage mit einer verstärkten und erweiterten, *reflektierten Praxiserfahrung* in Universität, Schule und Unterricht verbunden werden. Hierzu werden bereits bestehende Praxisformate (nicht nur Praktika, sondern auch praxisbezogene Elemente innerhalb universitärer Lehrveranstaltungen) der Lehrer*innenbildung an der WWU zusammengefasst und ausgebaut.

Um diese Idee der reflektierten Praxiserfahrung auf der Basis einer breiteren Verankerung der Themen Heterogenität und Inklusion umzusetzen, wurden vier Teilprojekte definiert:

- Heterogenität als durchgängiges Thema im Curriculum;
- Lehr-Lern-Labore, Lernwerkstätten und Learning Center;
- Videobasierte Lehrmodule als Mittel der Theorie-Praxis-Integration;
- Praxisprojekte in Kooperationsschulen.

Folgende Übersicht verdeutlicht die Projektstruktur:

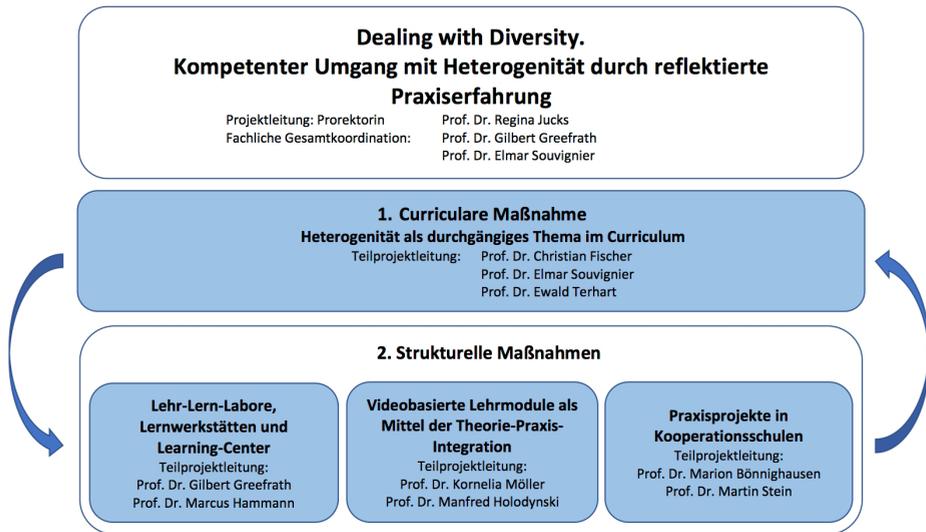


Abb. 1: Projektstruktur Dealing with Diversity (vgl. <https://www.uni-muenster.de/QLB-DwD/teilprojekte/index.html>)

Die übergreifende Zielsetzung des Projekts der Universität Münster ist es, Strukturen und Prozesse aufzubauen, die über die Laufzeit der Offensive hinaus die Situation der Lehrer*innenbildung an der Universität Münster nachhaltig verbessern, und dies auch mit Blick auf die zweite Phase der Lehrer*innenbildung durch entsprechende Kooperationsstrukturen absichert. Strategisches Ziel ist es, die positiven Erfahrungen aus dem Projekt auch für die Zeit nach der Qualitätsoffensive Lehrerbildung institutionell und personell zu sichern (interner Transfer). Zugleich wird angestrebt, dass die neuen Strukturen, Prozesse und Praxisformen, die in Münster im Rahmen einer sehr großen Universität mit einem breiten Fächerspektrum und stark ausdifferenzierten Bildungswissenschaften entwickelt wurden und werden, speziell für die Situation von anderen sehr großen lehrer*innenbildenden Universitäten wertvolle Anregungen bieten (externer Transfer).

2. Teilprojekt „Curriculare Maßnahmen“: Heterogenität als durchgängiges Thema im Curriculum

Im Rahmen des Teilprojekts „Curriculare Maßnahmen – Heterogenität als durchgängiges Thema im Curriculum“ sollen in den beteiligten Einzelprojekten innovative Lehrformate entwickelt werden, die für die Lehrer*innenbildung am Hochschulstandort Münster neue, erweiterte Perspektiven aufzeigen. Die Beteiligung unterschiedlicher Fächer (Bildungswissenschaften und mehrere Unterrichtsfächer) soll dabei eine breite Verankerung im Lehrangebot der WWU sichern und gleichzeitig den Transfer auf andere Lehrveranstaltungen und weitere Fächer erleichtern.

Für die Erfassung des bisherigen Grades der Verankerung von Themen wie Heterogenität und Inklusion im umfangreichen Lehrangebot am Hochschulstandort Münster wurden eine Curriculum-Analyse der aktuellen Lehramtsstudiengänge, eine Dokumentenanalyse des Lehrangebots im Wintersemester 2015–16 und im Sommersemesters 2016 sowie Interviews mit Lehrenden in den beteiligten Fächern durchgeführt, die sich mit heterogenitätsspezifischen Fragen in der Lehrer*innenbildung beschäftigen. Zudem wurde eine Befragung von 100 Lehrenden durchgeführt. Auf diese Weise wurden Stärken und Ausbaumöglichkeiten anhand des bisherigen Umgangs mit der Heterogenitäts-Thematik herausgearbeitet.

Auf dieser Grundlage wurden Workshops zur Gestaltung und Evaluation diversitätssensibler Lehrangebote entwickelt und durchgeführt. Auf der einen Seite stehen inhaltliche Workshops zu Themen wie „Flucht als Thema im Klassenzimmer“ oder „Salutogenese“, die Lehrenden neue Perspektiven für die Auseinandersetzung mit Heterogenität bieten und die Implementation dieser Thematik in der Lehre unterstützen. Auf der anderen Seite wurden Angebote zur tiefergehenden Evaluation von innovativen Lehrformaten entwickelt und durchgeführt, die sich primär auf forschungsmethodische Zugänge beziehen. Hiermit eng verbunden ist auch die Qualifikation der Promovierenden im Teilprojekt: In einem wöchentlichen Doktorandenkolloquium werden aktuelle Themen der Qualitätsoffensive, aber auch thematische und forschungsbezogene Angebote durch die und mit den Promovierenden gestaltet.

Im Rahmen der Einzelprojekte in den Fächern Deutsch, Mathematik, Sport, Biologie, katholische Religion, Geographie, Erziehungswissenschaft, Psychologie, berufliche Bildung und Geschichte sind verschiedene innovative Lehrkonzepte entwickelt und teilweise auch in (Fach-)Curricula implementiert worden. Darunter sind fachspezifische Ansätze zur Berücksichtigung von Heterogenität im schulischen Kontext hinsichtlich verschiedener Heterogenitätsfacetten wie Sprache, (fachspezifische) Begabung und Religion. Weiterhin wurden auch inhalts- und fächerübergreifende Konzepte beispielsweise zur Kooperation zwischen Lehrkräften und zur Metakognition in Lehrkontexten entwickelt und erprobt. Diese Lehrkonzepte und Lehrmethoden bilden den Schwerpunkt der Arbeiten zur Verbesserung des Lehrangebots zum Gegenstand der Heterogenität. Grundsätzlich sind diese Lehrkonzepte dabei so angelegt, dass sie Modellcharakter für weitere Lehrangebote

haben und so als Ausgangspunkt für die Entwicklung neuer Lehrkonzepte genutzt werden können.

Dabei umfassen die Lehrkonzepte hochschuldidaktische Innovationen, die der Verbesserung der Lehre an der Universität insgesamt und speziell in der Lehrer*innenbildung sowohl in den Bildungswissenschaften als auch in den Fachdidaktiken dienen. In diesem Kontext setzen Doktorand*innen neue Impulse in der Lehre, da nicht zuletzt ihre Doppelrolle als „Noviz*innen“ in der Lehre und „Expert*innen“ im Lernen besondere Chancen für innovative Lehrkonzepte im Sinne des vielfach geforderten „Shift from Teaching to Learning“ (Barr & Tagg, 1995) bietet. Damit leisten die Doktorand*innen einen Beitrag zur „pädagogischen Hochschulentwicklung“, zumal die Qualitätsentwicklung der Hochschullehre im Kontext der Neustrukturierungen der Studienangebote in Folge der Bologna-Reform verstärkt an Bedeutung gewinnt (Brahm, Jenert & Euler, 2016). Neben der generellen Verbesserung der Lehrqualität gilt es auch, die spezielle Anpassung von Hochschulen an aktuelle gesellschaftliche Anforderungen zu fokussieren (Jütte, Walber & Lobe, 2017), wobei in der Lehrer*innenbildung gerade der kompetente Umgang mit Heterogenität besonders bedeutsam erscheint.

Dies erfordert innovative Lehrkonzepte, da es neben der Heterogenität von Schülerinnen und Schülern gleichermaßen die Vielfalt von Studierenden in den Blick zu nehmen gilt, so dass letztlich auch innovative Prüfungsformate relevant sind. Dabei bieten die verschiedenen Lehrkonzepte wichtige Ansatzpunkte für hochschuldidaktische Innovationen, wozu interdisziplinäre Kooperationen von Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken beitragen. Auch Partizipationsmöglichkeiten von Studierenden etwa bei der Materialentwicklung für hochschuldidaktische Angebote oder die Einbindung digitaler Medien zur Gestaltung heterogenitätssensibler Unterrichtsangebote setzen neue Impulse in der Lehre. Dazu trägt auch die Fokussierung einzelner Heterogenitätsdimensionen im Kontext inklusiver Bildung bei, wobei die pädagogische Haltung und reflektierte Praxiserfahrungen der Studierenden wichtige Ausgangspunkte darstellen. Entsprechende Innovationen zeigen sich in den vielfältigen Beiträgen zu den curricularen Maßnahmen, die auf eine durchgängige Verankerung des Themas Heterogenität in der Lehrer*innenbildung an der Universität Münster zielen.

3. Überblick über die Beiträge zum Teilprojekt „Curriculare Maßnahmen“ der Qualitätsoffensive Lehrerbildung am Hochschulstandort Münster

Tanja Sturm setzt mit ihrem Beitrag einen kritischen Grundstein zur Auseinandersetzung mit Unterschieden und Ungleichheit im schulpädagogischen Diskurs. In der scharfen Analyse der verwendeten Begriffsfloskeln wie ‚Umgang mit Heterogenität‘ legt sie Argumentationsstrukturen im bildungspolitischen aber auch wissenschaftlichen Kontext offen. Der Beitrag ist eine Einladung zur Reflexion der

eigenen Begriffsnutzung und bietet unterschiedliche Perspektiven für innovative Lehrprojekte an.

Im Anschluss an Tanja Sturm zeigt *David Rott*, wie Diversity als eine Strategie in der Hochschullehre eingebunden werden kann. Perspektiven für die Ausgestaltung von Lehrformaten werden gegeben, die zeigen sollen, dass das Sprechen über Heterogenität in der Hochschullehre nicht ausreicht, sondern dass die Verschiedenheit der Studierenden und Lehrenden selbst einen Platz in der Lehre finden sollte. Auf Basis einführender Reflexionen wird ein Bogen gespannt, der bereits auf die Aktivitäten innerhalb der Qualitätsoffensive Lehrerbildung am Standort Münster hinweist.

Der Einstieg in die fachdidaktischen Konzepte wird von *Myriam Haddara* gestaltet. Sie beschreibt das Seminar „Inklusion im Kontext von Sprachvermittlung“, in dem Studierende sich mit der Dimension Sprache auseinandersetzen und hierzu Praxiserfahrungen durch Hospitationen machen können.

Stefanie Auditor fokussiert in dem Beitrag „Jede Jeck is' anders“ drei Perspektiven, die sie als zentrale Herausforderung für angehende Lehrpersonen der katholischen Theologie identifiziert. Sie zeigt auf, wie die Heterogenität von Lerngruppen Ansprüche stellt an die theologische, kommunikative und didaktische Kompetenz der Studierenden und entwickelt Zugangsmöglichkeiten, um die Studierenden in ihren Entwicklungsbereichen zu begleiten. Dabei geht sie unter anderem auf innovative Prüfungsformate ein und zeigt, wie Studierende in die Materialentwicklung für hochschulische Angebote eingebunden werden können.

Kooperation als ein Weg zur Ausgestaltung heterogenitätssensibler Lernangebote ist nicht nur eine Frage für den Schulunterricht, sondern auch für die universitäre Lehre. Dies verdeutlichen *Timo Dexel*, *Friedhelm Kämpnick* und *Daniel Bertels* anhand des Seminarangebots „Diversität im Mathematikunterricht der Grundschule“. In diesem Konzept wird die erziehungswissenschaftliche Perspektive ebenso eingebunden wie die mathematikdidaktische. Vertiefend werden Partizipationsmöglichkeiten für Studierende in der Lehre aufgezeigt.

Digitale Medien gelten als ein wichtiger Umsetzungspunkt für die Gestaltung heterogenitätssensibler Unterrichtsangebote. *Anke Schumacher* und *Gabriele Schröder* skizzieren in ihrem Text die Einsatzmöglichkeiten digitaler Medien im Geographieunterricht und beleuchten dabei vor allem die Frage, wie digitale Medien sinnvoll eingesetzt werden können, um die Angebote an heterogene Lernvoraussetzungen von Schüler*innen anzupassen.

Franziska Duensing-Knop, *Uta Kaundinya* und *Nils Neuber* setzen sich in ihrem Beitrag mit theoretischen und praktischen Möglichkeiten auseinander, wie das Thema Inklusion in die Sportlehrerbildung eingebunden werden kann. Dabei heben sie darauf ab, die pädagogische Haltung der Studierenden als Ausgangspunkt zu setzen und beschreiben, welche Gestaltungsoptionen die Sportdidaktik erbringen kann.

Katharina Düsing, *Helge Gresch* und *Marcus Hammann* zeigen anhand von drei konkreten Beispielen, welche Möglichkeiten für die Gestaltung eines diver-

sitätssensiblen Biologieunterrichts in der universitären Lehre grundlegend angesprochen werden können. Ihre Beschäftigung mit dem Rassebegriff und dem Rassismus lädt zur Reflexion ein, Aspekte der Sexualerziehung verdeutlichen, wie mit geschlechtlicher Vielfalt in Schule und Unterricht umgegangen werden kann, bevor Differenzierungsmöglichkeiten erarbeitet werden.

Wie Geschichtsunterricht heterogenitätssensibel gestaltet werden kann, fragen sich *Jan Matthias Hoffrogge* und *Vanessa Kilimann* und zeigen, wie sie in zwei Lehrprojekten geschichtsdidaktische Zugänge für angehende Lehrpersonen in Seminare einbringen. Ausgehend von fachlogischen Überlegungen stellen sie ihre Seminarkonzepte vor – einmal zum Themenschwerpunkt der sozialen Ungleichheit und einmal mit einem Lernstrategiefokus, den Lesestrategien, und bringen aus diesen ganz unterschiedlichen Positionen kritisch-reflektierte Impulse für die Debatte um heterogenitätssensiblen Unterricht ein.

Wie das Thema Inklusion systematisch in curriculare Strukturen eingebunden werden kann, zeigt der Beitrag von *Ursula Bylinski*, *Nora Austermann* und *Melanie Wiegelmann*. Sie zeichnen die aktuellen Entwicklungen für das berufliche Lehramtsstudium nach und bieten Anschlussmöglichkeiten für andere Fachrichtungen an. Mit dem Fokus auf Inklusion legen die Autorinnen einen Schwerpunkt fest, der für weitere Institutionen Modellcharakter haben kann.

Metakognition als eine Facette von Heterogenität wird von *Eva Schöll* und *Stephan Dutke* in das Zentrum ihres Beitrags gestellt. Das Lehrprojekt aus der Psychologie zeigt Möglichkeiten auf, wie Studierende ihr Wissen über ihr eigenes Lernen in einem Seminarkontext erweitern können. Dabei unterscheiden die beiden Schreibenden zwischen einem Seminar-Rahmen und einem Seminar-Kern und Perspektiven für die fachübergreifende Nutzung werden angedeutet.

Julia Feldmann und *David Rott* gehen in ihrem Artikel auf zwei Seminarformate ein, die in der Erziehungswissenschaft im Kontext der Qualitätsoffensive Lehrerbildung etabliert wurden. Im Text zeigen sie einerseits Wege auf, wie Kooperation und Kommunikation als wichtige Entwicklungsbereiche bei den Studierenden bearbeitet werden können, andererseits, wie Studierende lernen können, Beobachtungen im Kontext von Heterogenität im schulischen Lernumfeld zu dokumentieren und welches Potenzial dieser Zugang für die Diagnosekompetenz der Studierenden in sich trägt.

Zum Ende des Bandes wird ein Fazit gezogen von *Nina Zeuch* und *David Rott*. Die Pluralität der Angebote, die in diesem Buch zusammengeführt werden, wird dabei auf einen gemeinsamen Kern hin untersucht. Neben der Setzung von Begrifflichkeiten sind es hochschuldidaktische Perspektiven, die genauer betrachtet werden. Weiterhin werden die Lehrprojekte auf ihre Innovationskraft hin untersucht. Abschließend werden die Forschungsperspektiven zur Untersuchung didaktischer Angebote aufgezeigt, die sich in der Zusammenschau darstellen lassen.

Literatur

- Barr, R.B. & Tagg, J. (1995). From Teaching to Learning — A New Paradigm For Undergraduate Education. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 27(6), 12–26.
- Brahm, T., Jenert, T. & Euler, D. (2016). Pädagogische Hochschulentwicklung – Überblick und Perspektiven. In T. Brahm, T. Jenert & D. Euler (Hrsg.), *Pädagogische Hochschulentwicklung* (S. 9–16). Wiesbaden: Springer VS.
- Jütte, W., Walber, M. & Lobe, C. (2017). Innovativer Lehre auf der Spur: Beobachtungsperspektiven und Forschungszugriffe. In W. Jütte, M. Walber & C. Lobe (Hrsg.), *Das Neue in der Hochschullehre* (S. 1–15). Wiesbaden: Springer VS.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2017). *Sachstand in der Lehrerbildung*. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/2017-03-07__Sachstand_LB_o_EW.pdf [07.03.2017].
- Kunter, M. (2016). *Qualität der Lehrerbildung – Was sagt die empirische Forschung dazu?* Vortrag auf dem 1. Programmkongress der Qualitätsoffensive Lehrerbildung. Berlin 11./12. Oktober 2016. Verfügbar unter https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/files/PK2016-Kunter_12_10_2016_Keynote.pdf [30.08.2018].
- Prenzel, M. & Gräsel, C. (2015). Der Startschuss ist gefallen. Die Qualitätsoffensive Lehrerbildung läuft. *Schulverwaltung spezial*, 5/2015, 4–7.
- Terhart, E. (Hrsg.) (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kulturministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Weinheim: Beltz.
- Terhart, E., Bennewitz, H. & Rothland, M. (Hrsg.) (2014). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann.
- Walm, M. & Wittek, D. (2014). *Lehrer_innenbildung in Deutschland im Jahr 2014 – eine phasenübergreifende Dokumentation der Regelungen in den Bundesländern* (2. Auflage). Eine Expertise im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung.

Begriffliche Perspektiven auf Unterschiede und Ungleichheit im schulpädagogischen Diskurs – eine kritische Reflexion

Innerhalb des erziehungswissenschaftlichen Diskurses um Schule und Unterricht wird eine Vielzahl an Begriffen verwendet, um Fragen von Unterschieden und Ungleichheit sowie deren Bearbeitung und Reflexion zu thematisieren. Hierzu zählen u. a. Heterogenität, Diversität, Vielfalt, Differenz und Inklusion. Die Begriffe werden sowohl synonym verwendet (vgl. z. B. Prengel, 2013), als auch voneinander unterschieden (vgl. z. B. Emmerich & Hormel, 2013; Walgenbach, 2014a); auch werden sie als neue „Leitkategorien“ (Schroeder, 2007), „Leitbegriffe“ (Wenning, 2004) oder „buzzwords“ (Baader, 2013), also Modewörter, beschrieben und kritisiert. Diese Vielfalt an Formen der Verwendung mag Studierende, die im Rahmen ihres Studiums an fachwissenschaftliche Verständnisse und Diskurse herangeführt werden, zunächst verwirren. Dies kann dazu verleiten, nach dem ‚richtigen‘ oder ‚angemessenen‘ Begriff zu suchen, der der weiteren Auseinandersetzung im Rahmen des Studiums zugrunde gelegt wird. Solche Suchbewegungen bergen zwar das Risiko zu kurz zu greifen, indem die Begriffe losgelöst von den theoretischen Bezügen, in denen sie verankert sind, abstrahiert werden; die Suche eröffnet aber auch die Möglichkeit, sich mit den hinter den Begriffen liegenden theoretischen Konzepten und Verständnissen auseinanderzusetzen und so einen vertieften Einblick in erziehungswissenschaftliche Zusammenhänge zu erlangen. Diese in Relation zu den Perspektiven anderer studierter Fächer zu setzen, stellt eine weitere Herausforderung des Studiums dar. Im Rahmen universitärer und hochschulischer Lehre sind die ersten Auseinandersetzungen der Studierenden vielfach von den angedeuteten ‚Verkürzungen‘ gekennzeichnet. Ziel dieses Beitrags ist es, diesen Verengungen zu begegnen, indem anhand von zwei exemplarisch ausgewählten erziehungswissenschaftlichen Diskursen – einem eher normativ geprägten zu Heterogenität und einem stärker deskriptiv-analytisch fundierten zu Inklusion – aufgezeigt und nachgezeichnet werden soll, dass das jeweilige Verständnis unterschiedliche Perspektiven, Analysemöglichkeiten und Praxisreflexionen eröffnet.

Um diesem Vorhaben nachzukommen, soll in einem ersten Schritt kurz die Unterscheidung normativer und deskriptiv-analytischer Begriffsverwendungen in der Erziehungswissenschaft dargelegt werden. Darauf aufbauend soll anhand des Diskurses zum ‚Umgang mit Heterogenität‘ eine normativ-geprägte Begriffsverwendung und ihre Verkürzungen aufgezeigt werden. Daran anschließend werden deskriptiv-analytische Perspektiven auf zwei Verständnisse (schulischer) Inklusion vorgestellt. Abschließend wird resümiert, was die unterschiedlichen Verständnisse für die erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung im Kontext universitärer Lehre und Auseinandersetzung bedeuten.

1. **Begriffe und Theorien: erziehungswissenschaftliche Werkzeuge zur Beschreibung und Analyse von Praxis**

Die Verwendung von Begriffen in der Alltags- und in der Fachsprache unterscheidet sich. Die Alltagssprache ist auf (schnelle) Verständigung angewiesen, um kooperativ handlungsfähig zu sein, um gemeinsame Vorhaben zu koordinieren. Die Fachsprache ist zwar auch an Handlungsfähigkeit und gegenseitiger Verständigung orientiert, doch fordert sie anders als im Alltag dazu heraus, für andere nachvollziehbar zu machen, wie Begriffe genau verstanden und gebraucht werden. In wissenschaftlichen Diskursen umfasst dies sowohl die theoretischen Bezüge als auch die methodologisch-methodischen, mit denen die jeweilige Erkenntnis gewonnen wird bzw. wurde. Versteht man die Erziehungswissenschaft als eine Disziplin, die kein rezeptartiges Wissen für zukünftiges, pädagogisches Handeln bereitstellt, sondern als eine, die Wissen zur Reflexion und zum daran anknüpfenden, begründeten Abwägen pädagogischer Handlungen bereitstellt, dann stellen die Theorien und ihre Begriffe Werkzeuge dar, mit denen Praxis beschrieben, analysiert und auch kritisiert werden kann.

In der Erziehungswissenschaft lassen sich grob normative oder programmatische Perspektiven von deskriptiv-analytischen auf ihre Gegenstände – v.a. Bildung, Erziehung und Sozialisation – unterscheiden. Diese für die Fachdisziplin zentrale Unterscheidung findet sich prominent in der zu den Erziehungsverständnissen von Immanuel Kant, Wolfgang Brezinka und Friedrich W. Kron (hierzu: Koller, 2017, S. 66f.). Während Immanuel Kant Erziehung normativ und idealistisch beschreibt, indem er formuliert, was sie auszeichnen und zu welchen Ergebnissen sie führen sollte, haben sich knapp 200 Jahre später Brezinka und Kron von diesem Verständnis abgegrenzt. Wenngleich sie dies auf unterschiedliche Art und Weise tun, ist ihrer Kritik gemeinsam, dass normative Perspektiven zu kurz greifen, wenn es um die Erfassung der Komplexität pädagogischer Situationen geht. So hat Brezinka ein Erziehungsverständnis entworfen, das er als deskriptiv-analytisch, losgelöst von normativen Ansprüchen bzw. wertneutral charakterisiert. Kron hat seinerseits nicht nur das Verständnis von Kant, sondern auch das von Brezinka kritisiert, indem er – unter Bezugnahme auf den symbolischen Interaktionismus – herausgestellt hat, dass Erziehung immer im Kontext von Gesellschaft stattfindet und als solche, selbst bei der Absicht deskriptiv-analytisch vorzugehen, nicht gänzlich von Normen und Werten zu lösen sei (vgl. Koller, 2017, S. 49ff.). Die Erziehungswissenschaft ist – diesen neueren Verständnissen entsprechend – aufgefordert, über ideale Entwürfe hinauszugehen und Begriffe zu konzipieren, die als Werkzeuge zur Analyse, Beschreibung und Reflexion von pädagogisch-professionellem Alltag herangezogen werden können.

2. Normative Verwendung von Begriffen zur Beschreibung von Unterschieden: am Beispiel ‚Umgang mit Heterogenität‘

Während die meisten der eingangs genannten Begriffe, mit denen Unterschiede zwischen Schüler*innen resp. Kindern und Jugendlichen beschrieben werden, in der Breite des erziehungswissenschaftlichen Diskurses aufgegriffen werden, ist Heterogenität einer, der v.a. in deutschsprachigen, schulpädagogischen Überlegungen zu finden ist. Die Verwendung und die Bedeutung des Begriffs innerhalb der Schulpädagogik sind ebenso vielfältig wie die zunehmende kritische Auseinandersetzung mit ihnen (vgl. z. B. Budde, 2012a; Koller, Casale & Ricken, 2014; Walgenbach, 2014a). Vor dem Hintergrund seiner verstärkten Diskussion kann der Diskurs hier nur ausschnitthaft dargelegt werden, ausführlichere Darstellungen finden sich u. a. bei Emmerich und Hormel (2013), Trautmann und Wischer (2011) und Walgenbach (2014a). Die starke Zunahme der Verwendung des Begriffs im erziehungswissenschaftlichen Kontext nach der Jahrtausendwende kann mit Walgenbach (2014a) wesentlich auf die Veröffentlichung der ersten PISA-Studie der OECD, der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, zurückgeführt werden. Diese Studie bezeichnet die Erziehungswissenschaftlerin als „Gründungsnarrativ“ (2014a, S. 22), da – aus den unterschiedlichsten programmatischen und theoretischen Überlegungen heraus – auf sie rekurriert wird, wenn Heterogenität im Kontext von Schule und Unterricht thematisiert und problematisiert wird. Die erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung erscheint demnach eher reaktiv als aktiv zu sein. Dies kommt auch in der vielfach gebräuchlichen Wendung des ‚Umgangs mit Heterogenität‘ zum Ausdruck; eine Formulierung, die impliziert, dass Heterogenität von außen an die Schule und den Unterricht herangetragen wird, und nun ein didaktischer Umgang, eine Bearbeitungsform mit dieser (neuen) Situation zu gestalten sei. Sauter und Schroeder (2007) folgend, stellt eine solche pädagogisch-programmatische Perspektive nur einen Teil des mittlerweile breit geführten Diskurses zu Heterogenität dar. Dieser umfasst weiter deskriptiv-klassifizierende und normativ-regulative Perspektiven, die hier nicht weiter aufgegriffen werden.

Der pädagogisch-programmatischen Perspektive folgend, wird Heterogenität, entlang unterschiedlicher Dimensionen, im Sinne individueller Merkmale oder Eigenschaften den Schüler*innen askriptiv und damit auch objektivistisch zugeschrieben (vgl. Wagener, 2018, S. 88), ohne, dass die mögliche Bedeutung der Merkmale für pädagogisches Handeln notwendigerweise expliziert wird. Weiter bleibt vielfach offen, welche Merkmale es genau sind, die relevant für schulisches und unterrichtliches Lernen sind (kritisch hierzu: Walgenbach, 2014b). Neben der Nennung soziologisch relevanter Unterscheidungen wie z. B. Migrationshintergrund (für kritische Auseinandersetzung mit dem Begriff vgl. Stošić, 2017), Geschlecht und sozial-ökonomische Situation der Familie werden unterschiedliche Bildungs- und Lernvoraussetzungen der Schüler*innen in den Blick genommen und in ihrer Bedeutung für die Unterrichtsgestaltung benannt. Dabei wird viel-

fach offen gelassen, so kritisieren Emmerich und Hormel (2013), wie die schul-externen und -internen Kategorien miteinander zusammenhängen. So lässt sich mit Jünger (2008) zeigen, dass die Perspektiven auf Bildung und Schule, über die Schüler*innen aus (nicht-)ressourcenprivilegierten Milieus verfügen, sich deutlich voneinander unterscheiden. Diese jeweiligen Perspektiven in Schule aber sehr unterschiedlich wertgeschätzt werden und die Kinder erst in und durch die Organisation in eine Relation von besser/schlechter zueinander gestellt werden (vgl. Luhmann, 2002, S. 64).

Innerhalb des pädagogisch-programmatischen Diskurses wird dafür plädiert, Heterogenität als schulische Normalität zu betrachten, statt von einer fiktiven Homogenität auszugehen, wie dies insbesondere die Unterscheidung von nach Leistung differenzierten Bildungsgängen impliziert (vgl. Klafki & Stöcker, 1976). Hier wird eine positive Perspektive auf Heterogenität deutlich, die den Ansatz auszeichnet. Sie findet ihre Zuspitzung in Formulierungen wie „Heterogenität als Chance“ (Bräu & Schwerdt, 2005). Eigene Untersuchungen zeigen, dass die unterrichtliche Praxis von Lehrpersonen – trotz einer entsprechenden Programmatik und didaktischer Gestaltungen wie z.B. Wochenplanarbeit – sich vielfach am Abbau von Differenzen orientiert. Diese Homogenitätsorientierung ist dadurch geprägt, dass es v.a. hierarchisch aufgeladene Formen von Leistungsdifferenzen zwischen Schüler*innen sind, die in der Unterrichtspraxis relevant sind (vgl. z.B. Sturm, 2013, 2014). Dass die Schüler*innen diese unterrichtliche Unterscheidungspraxis teilen, konnte auf der Grundlage von Gruppendiskussionen und Interviews sowie Videografien von Unterricht im Rahmen des SNF-Projekts Herstellung und Bearbeitung von Differenz im Fachunterricht der Sekundarstufe I – eine Vergleichsstudie zu Unterrichtsmilieus in inklusiven und exklusiven Schulformen aufgezeigt werden (vgl. Sturm & Wagner-Willi, 2014, 2015, 2016).

Heterogenität, so eine vielfach formulierte Kritik, wird in dem skizzierten pädagogisch-programmatischen Ansatz nicht selten pauschal angeführt, um didaktische und methodische Unterrichtsentwicklung zu begründen und zugleich zu versprechen, bestehende Ungleichheiten und Ungerechtigkeiten abzubauen (vgl. kritisch dazu: Emmerich & Hormel, 2013, S. 27ff.; Walgenbach, 2014b, S. 29ff.). Damit formiert Heterogenität zu einer Kritikfigur an der aktuellen didaktisch-methodischen Praxis und entwirft, z.B. entlang der Idee individualisierten Unterrichts, Perspektiven zur Überwindung aktueller Benachteiligungen. Diese Kritik spitzt sich in dem Vorwurf zu, Lehrpersonen hätten die „falsche[n] Einstellungen“ (Trautmann & Wischer, 2008, S. 167) gegenüber Heterogenität, wie Trautmann und Wischer kritisch feststellen. Diese ‚Fehlvorstellungen‘ erklärten, so die Perspektive weiter, die bis dato nicht überwundenen ungleichen Leistungen der Schüler*innen, die die PISA-Studien regelmäßig aufzeigen. In dieser argumentativen Figur – die Bearbeitungsmöglichkeiten allein in Pädagogik resp. Didaktik zu verorten – bleibt ausgeblendet, dass die Gesellschaft und ihr Schulsystem selbst Ungleichheit hervorbringende Rahmenbedingungen darstellen. Dies geht mit der Vorstellung einher, dass es allein den Lehrpersonen und der Schule möglich sei,

bestehende gesellschaftliche Ungleichheit zu überwinden und impliziert sehr hohe Erwartungen an (angehende) Lehrpersonen (kritisch hierzu: Budde, 2012a; Emmerich & Hormel, 2013; Mecheril & Plößer, 2009; Walgenbach, 2014b).

Vor dem Hintergrund des leitenden Interesses kann zusammengefasst werden, dass eine pädagogisch-programmatische Aufforderung eines ‚gelingenden Umgangs mit Heterogenität‘ in der Schulpädagogik v.a. dadurch geprägt ist, dass sie als Herausforderung auf didaktischer Ebene verstanden wird, die durch professionelles Handeln von Lehrpersonen zu bearbeiten sei. Eine solche Perspektive birgt das Risiko, nicht nur die Schule und das professionelle Handeln kontextlos und damit verkürzt zu betrachten, sondern auch implizit die Erwartung zu fördern, dass es Lehrpersonen und den einzelnen Schulen allein möglich sei, gesellschaftliche Benachteiligungen und Ungleichheiten zu überwinden. Es wird ein Verständnis von Unterricht aufgerufen, der diesen als „Bühne [konzipiert], auf der Differenz“ (Budde, 2012b, S. 529, Anm. TS) lediglich aufgeführt wird. Ausgeblendet wird dabei, dass Unterricht und Schule selbst Orte sind, an denen Differenzen resp. Heterogenität hervorgebracht und – v.a. im Kontext der Vergabe von Noten – in vermeintlich verobjektivierter, hierarchisierter und individuell zugeschriebener Form hervorgebracht werden (vgl. Sturm, 2016b). Vor dem Hintergrund des leitenden Interesses konnte gezeigt werden, dass die begriffliche Verwendung eines ‚gelingenden Umgangs mit Heterogenität‘ nicht nur nahelegt, dass es einen solchen gibt, sondern auch wesentliche kontextuelle Bezüge unterrichtlichen Handelns ausblendet. An dieser Stelle sei noch einmal darauf hingewiesen, dass es die spezifische Verwendung des Begriffs ist, der dieses Dilemma hervorbringt und nicht der Begriff selbst.

3. Deskriptiv-analytische Begriffsverwendung: zwei Perspektiven auf den Begriff Inklusion

Die erhöhte Rezeption des Inklusionsbegriffs im Kontext von Fragen zu Schule und Bildung stellt einen vorläufigen Höhepunkt der öffentlichen Aufmerksamkeit eines gut zwei Jahrhunderte geführten Kampfes behindertenpolitischer Bewegungen und fachwissenschaftlicher Diskussionen um die ‚Bildsamkeit‘ aller Menschen sowie die unterschiedliche organisatorische Verortung von Schüler*innen, denen ein sonderpädagogischer Förderbedarf attestiert wird, dar. Dies allein markiert einen Meilenstein im Kampf von Betroffenen, Eltern und Verbänden auf soziale Teilhabe (z. B. Söderfeldt, 2013). Die vermehrte Verwendung des Inklusionsbegriffs führt aber auch zu einer „Unschärfe im Gebrauch“, wie Dieter Katzenbach (2015, S. 21) resümiert. Trotz der Kritik wird aktuell an dem Begriff festgehalten, wenn Fragen von Behinderung, ihrer Bearbeitung und Überwindung im Kontext von Schule und Unterricht beschrieben und Handlungsalternativen aufgeworfen werden.

Behinderung ist ein Begriff, der vielfach gemeinsam mit dem der Inklusion thematisiert wird. Grob lassen sich zwei Perspektiven auf Behinderung unterscheiden: eine, in der Behinderungen als Eigenschaften oder Merkmale von Personen verstanden werden, und eine zweite, die Behinderung als sozial hervorbrachte Form der behinderten Teilhabe begreift. Während in der ersten Schädigung und Behinderung aufeinander bezogen sind, werden sie in der zweiten Perspektive voneinander getrennt (vgl. Köbsell, 2015; Weisser, 2018). Eine Trennung von Schädigung und Behinderung ist anschlussfähig an das menschenrechtliche Verständnis der UN-Behindertenrechtskonvention (vgl. Bielefeldt, 2010) sowie an erziehungs- und sozialwissenschaftliche Fachdiskurse.

Die Frage der Überwindung von Benachteiligung und Behinderung stellt den Kern des normativen Anspruchs von Inklusion dar, wie ihn Mel Ainscow und Abha Sandill (2010) formulieren und dem sich zahlreiche Staaten durch die Ratifizierung der UN-BRK verpflichtet haben. An diese, nicht essentialisierende Perspektive knüpfen auch Slee und Weiner (2011) an, wenn sie inklusive Schulentwicklung als *kulturelle* Herausforderung beschreiben, die sie von einer *technischen* Bearbeitung abgrenzen. Während die letztgenannte auf ein additives Verständnis rekurriert und Inklusion auf die Frage der ‚richtigen Platzierung‘ von Schüler*innen mit attestiertem ‚sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf‘ reduziert, verweist erstere auf grundlegende, kulturelle Entwicklungen einer bis dato Benachteiligten und Ungleichheiten (re)produzierenden Schule. Um diesem Vorhaben nachzukommen, sind jene Strukturen und Praxen zu beschreiben und zu erkennen, die Benachteiligungen und Behinderungen hervorbringen, um darauf aufbauend Handlungsalternativen zu formulieren und zu diskutieren (vgl. Sturm, 2016c, S. 134ff.).

Wenngleich auch für den Begriff Inklusion vergleichbar dem der Heterogenität eine Vielfalt an pädagogisch-programmatischen und normativen Verwendungen vorliegen, soll in diesem Abschnitt eine deskriptiv-analytische Perspektive aufgezeigt werden, um nachvollziehbar zu machen, dass es v.a. die theoretischen Bezüge sind, die Begriffe zu erziehungswissenschaftlichen Analysewerkzeugen werden lassen. Die hier exemplarisch ausgewählten theoretischen Zugänge der Kritischen Theorien einerseits (vgl. Katzenbach, 2015) und der Praxeologischen Wissenssoziologie andererseits (vgl. Wagner-Willi & Sturm, 2012; Sturm, 2015b; Wagener, 2018) können beide der deskriptiv-analytischen Perspektiven zugeordnet werden; ohne gänzlich losgelöst von normativen Bezügen zu sein. So verstehen sich beide als Ansätze, die Behinderungen und Benachteiligungen auf gesellschaftlicher und individueller Ebene mittels theoretischer oder empirischer Auseinandersetzung erkennen und beschreiben, um so fundierte Beiträge zu ihrer Überwindung leisten zu können. Diesem Vorhaben kommen die Ansätze auf unterschiedliche Art und Weise nach.

In seinen, in der Kritischen Theorie verankerten, Überlegungen zu schulischer und unterrichtlicher Inklusion beschreibt Dieter Katzenbach diese als komplexes Vorhaben. Entsprechend erhebt er den Anspruch, mithilfe begrifflicher Werkzeu-

ge, gesellschaftliche Zusammenhänge differenzierter und präziser zu beschreiben, als dies alltagssprachlich erfolgt resp. möglich ist. Dies erschöpft sich nicht in der Bereitstellung von Mitteln und Methoden, die versprechen, das programmatisch gesetzte Ziel der Inklusion zu erreichen, sondern bedarf eines theoretischen Rahmens, mit dem es gelingt, auch gesellschaftliche Konflikte und Widersprüche in den Blick zu nehmen. Dabei orientiert Katzenbach sich an dem Grundvorhaben einer Kritischen Erziehungswissenschaft, die in der Kritischen Theorie fundiert ist, Forschung an der Idee der Emanzipation, also der Befreiung aus unterdrückenden und abhängigen Verhältnissen auszurichten. Im Bereich von Bildung und Erziehung geht dies mit einer Reflexion der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen einher, in denen sie angesiedelt sind. In Abgrenzung gegenüber anderen Perspektiven versteht die Kritische Theorie auch Wissenschaft selbst nicht als wertneutral, sondern eingebunden in Sachzwänge und gesellschaftliche Widersprüche: Letztere resultieren wesentlich aus der für die Gesellschaft zentralen kapitalistischen Wirtschaftsweise und den sie hervorbringenden Formen von Ungleichheit auf der einen Seite und demokratischen, Gleichheit aufrufenden Aspekten auf der anderen. Vor diesem Hintergrund entfaltet sich das Vorhaben, mittels wissenschaftlicher Analysen die Bedingungen zu erkennen und zu beschreiben, die – vielfach als unveränderlich erlebt werden – Abhängigkeits- und Ungleichheitsverhältnisse hervorbringen. Dies ist an dem Ziel orientiert, die Herrschaft von Menschen über Menschen zu reduzieren (vgl. Koller, 2017, S. 226ff.).

Katzenbach entfaltet seine Überlegungen zu Inklusion vor diesem Hintergrund und grenzt sich so von den vielfach zu findenden normativ-programmatischen Überlegungen, wie sie beispielsweise Andreas Hinz (2009) formuliert, ab, im Rahmen von Inklusion auf jegliche Form der Kategorisierung zu verzichten und davon auszugehen, dass alle ‚per se‘ dazugehören. Wenngleich eine solche Perspektive der Reifizierung, also einer Vergegenständlichung von Differenz und damit verbundener Stigmatisierungen und Benachteiligungen, vorbeugen kann, blendet ein pauschaler Verzicht die Komplexität und Ungleichheit gesellschaftlicher Verhältnisse aus. Zentral ist hierbei, dass ein Verzicht auf Kategorisierungen, wie der des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs, bestehende Benachteiligungen und Formen sozialer Ungleichheit weiter verschärfen könnte, indem sie nicht mehr thematisierbar sind – auch in verwaltungsrechtlicher Hinsicht, die über die Gewährung von Nachteilsausgleichen entscheidet. Ein solches Risiko geht mit einer Verschleierung von Ungleichheit und damit einhergehenden Benachteiligungen einher (vgl. Herz, 2010).

Katzenbach (2015) schlägt entlang der Überlegungen der Kritischen Theorie vor, Inklusion als doppeltes Spannungsverhältnis zu verstehen, das sich einerseits durch die Pole Thematisierung und De-Thematisierung von Differenz auszeichnet und andererseits durch das Verhältnis von egalitärer und meritokratischer Differenz, also einer auf Leistung basierenden Unterscheidung. Beide Spannungslinien, so sein Vorschlag, sind zueinander in Balance zu halten, anstatt einseitig zu bearbeiten. Es ist v.a. der Verweis auf das meritokratische Prinzip, mit dem Katzenbach

hervorhebt, dass Schule im Kontext einer Leistungsgesellschaft angesiedelt ist, und entsprechend nicht allein dem normativen Bezugspunkt von Gleichheit folgt. Mit der skizzierten Denkfigur, insbesondere dem zweiten Spannungsverhältnis, eröffnet Katzenbach die Möglichkeit einer verbindenden Betrachtung von Unterschiedlichkeit und Ungleichheit, die im Kontext gesellschaftlicher Rahmenbedingungen – die nicht allein durch pädagogisches Handeln zu überwinden sind – reflektiert werden können (vgl. Katzenbach, 2015). Vor diesem Hintergrund versteht er den Begriff der Inklusion als Werkzeug zur „Kritik an der bestehenden gesellschaftlichen Organisation von Teilhabe und Ausschluss“ (ebd., S. 31). In der Konsequenz der Überlegungen und der Prämissen der Kritischen Theorie ist dieses begriffliche Werkzeug nicht allein auf den Gegenstand – hier der Anspruch, Schule inklusiv zu gestalten – gerichtet, sondern zugleich auf die wissenschaftliche Praxis, die ihrerseits eingebunden ist in gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse.

Vergleichbar zu den theoretischen Ausarbeitungen Katzenbachs wird auch in dem Vorhaben, Inklusion aus Perspektive der Praxeologischen Wissenssoziologie zu beschreiben, der ‚Gegenspieler‘ von Inklusion, die Exklusion, in die theoretischen Überlegungen einbezogen. Anders als Katzenbach, der v.a. theoretisch der Frage von Inklusion und Exklusion nachgeht, sieht es der Ansatz der Praxeologischen Wissenssoziologie vor, dies auf Basis empirischer Daten zu rekonstruieren und zu beschreiben. Von besonderem Interesse sind dabei die Handlungspraxis und die ihr zugrunde liegenden, sie strukturierenden konjunktiven Erfahrungsräume. Dabei wird die Praxis im Kontext ihrer konkreten Rahmenbedingungen von Gesellschaft und Schule, mit ihren konkreten Milieus und sozialisierenden Erfahrungen betrachtet und analysiert. Die Handlungspraxis, so die zentrale Annahme der Praxeologischen Wissenssoziologie, unterscheidet sich von dem expliziten, reflexiv zur Verfügung stehenden, kommunikativen Wissen. Die zwei voneinander unterschiedenen Wissensformen, das kommunikative oder explizite Wissen einerseits und das atheoretische, handlungspraktische andererseits, sind in der Praxis eng miteinander verbunden und lassen sich nur analytisch voneinander trennen. In Forschungszusammenhängen interessiert v.a. das handlungspraktische Wissen, das in Erfahrungen generiert wird, und im Sinne eines *modus operandi*, der Praxis zugrunde liegt. Es wird in „existenziellen Beziehungen“ (Mannheim, 1980, S. 210) mit der sozialen und materialen Umwelt, die Mannheim (1980, S. 208) als „Kontagion“ bezeichnet, erworben und ist perspektivisch gebunden. Das Gemeinsame kann in tatsächlichen, gemeinsamen Erlebnissen oder in vergleichbaren generiert werden. Wenn sich auf dieser Grundlage eine überindividuelle Handlungspraxis der Alltagsbewältigung herausbildet, wie z.B. in Bezug auf Behinderung oder Professionalität, dann wird von Milieus gesprochen (vgl. Bohnsack, 2010, S. 62ff.). Milieuspezifisches Wissen findet seinen Ausdruck nicht nur sprachlich, sondern auch performativ, also körperlich, aber auch in der spezifischen Verwendung von Begriffen, die in der sprachlichen Kommunikation miteinander verwendet werden (vgl. Mannheim, 1980, S. 208). Das milieuspezifische, konjunktive Wissen determiniert die Praxis nicht derart, dass konkrete Handlungen vorgegeben sind, sondern

eröffnet und begrenzt gleichermaßen Handlungsspielräume. Letztgenannte ergeben sich auch durch und für die Zugehörigkeit von Menschen zu unterschiedlichen, einander überlagernden Erfahrungsräumen (vgl. Nohl, 2010, S. 149). Folglich sind Milieus selbst nicht eindimensional – und total –, sondern mehrdimensional.

Eine Vielzahl alltäglicher und milieubildender Erfahrungen machen Menschen im Kontext gesellschaftlicher Organisationen, im hier interessierenden Fall der Schule. In Organisationen können sich „Organisationsmilieus“ (Nohl, 2010, S. 204ff.), also geteilte Handlungspraxen der Akteur*innen entwickeln. Während die Zugehörigkeit zu sozialen Milieus erfahrungsbezogen ist, ist die zu Organisationen, wie der Schule durch formale Mitgliedschaft geregelt und damit als solche reflexiv zugänglich. Die von der konjunktiven Sinnebene von Milieus zu unterscheidende „kommunikative Ebene“ (Mannheim, 1980, S. 289) von Organisationen wird durch formale Regeln konstituiert, die für ihre Mitglieder verbindlich sind. Die formalen Regeln „definieren als formalisierte Verhaltenserwartungen Rollen, die von all jenen, die Mitglied der Organisation sind, respektiert werden müssen, sofern sie nicht ihre Mitgliedschaft riskieren möchten“ (Nohl, 2007, S. 66). So wird an die Rolle der Lehrperson die Erwartung formuliert, Schüler*innen nach Leistung zu bewerten. Eine Erwartung, die eng mit den Strukturen des Schulsystems verbunden ist, da die Zensuren ihrerseits als Legitimation für Versetzungen innerhalb der Schule und Wechsel zwischen Bildungsgängen dienen. Dabei stellen die formalen Regeln der Schule keine unmittelbaren oder direkten Handlungsanweisungen dar. Die jeweilige Praxis konkretisiert sich im Verstehen und der Interpretation der Regeln der milieugeprägten Erfahrungen der konkreten Akteur*innen. Erst wenn sich in organisatorischen Zusammenhängen eine gemeinsame und geteilte Handlungspraxis im Umgang mit den formalen Regeln entwickelt und konkretisiert, wird dies als Organisationsmilieu (Nohl, 2007, S. 66) bezeichnet. Diese Überlegungen von Nohl, haben wir auf die Konstitution überindividueller Handlungspraxen im Unterricht übertragen und als *Unterrichtsmilieu* (Wagner-Willi & Sturm, 2012) bezeichnet. Entlang der skizzierten Überlegungen eröffnet sich die Perspektive auf die interaktive schulische und unterrichtliche Hervorbringung und Bearbeitung von Inklusion und Exklusion, die über eine ausschließliche Betrachtung der expliziten Ebene, wie sie z. B. in der formalen Zuschreibung, eine ‚inklusive Schule‘ zu sein, hinausgehen. Eigene Untersuchungen konnten zeigen, dass es v.a. das in Schule praktizierte Leistungsverständnis ist, das im Widerspruch zu dem Anliegen Schule und Unterricht inklusiv zu gestalten steht (vgl. Sturm, 2015a, 2016a).

Abschließend lässt sich resümieren, dass die zwei theoretischen Ansätze, die dem Anspruch folgen, Inklusion deskriptiv-analytisch zu fassen, im Vergleich zu den Ausführungen des ‚Umgang mit Heterogenität‘ über didaktische Perspektiven hinausgehen. Beide Zugänge eröffnen auf unterschiedliche Art und Weise – stärker theoretisch-analytisch gegenüber einem empirisch-analytischen Zugang – die normative Forderung und die Praxis der Umsetzung eine Reflexion, die über das Erreichen normativer Forderungen deutlich hinausweist. Anders als programma-

tische Verwendungen verengen sie den Blick nicht auf zu erfüllende Erwartungen, sondern eröffnen einen auf die Komplexität des gesellschaftlich avisierten Vorhabens Inklusion. Durch diese theoretische Erweiterung einer kontextualisierten Betrachtung der Handlungsorte und Interaktionssituationen wird dem von Baader formulierten Risiko einer „Macht- und Herrschaftsvergessenheit“ (Baader, 2013, S. 56) erziehungswissenschaftlicher Perspektiven entgegengewirkt.

4. Perspektiven für erziehungswissenschaftliche Begriffsverwendungen im Rahmen erziehungswissenschaftlicher Lehrveranstaltungen

Vor dem Hintergrund der knappen Ausführungen zu ausgewählten normativen und deskriptiv-analytischen Begriffsverwendungen am Beispiel des Umgangs mit Heterogenität und Inklusion in erziehungswissenschaftlichen und schulpädagogischen Diskursen konnte exemplarisch gezeigt werden, dass nicht allein Begriffe auf Unterschiedliches verweisen (können), sondern auch ihre jeweilige Verwendung sowie ihre Einbettung in theoretische Bezüge von Relevanz sind. Damit begriffliche Wendungen und Begriffe selbst nicht zu beliebigen Schlag- oder Modewörtern verkommen, die Gefahr laufen Ungleichheit im Kontext von Verschiedenheit auszublenden oder sogar zu verschleiern, sind die theoretischen Bezüge sowie die Zielsetzung – v.a. normativ-idealistisch gegenüber deskriptiv-analytisch – in Publikationen und Projekten genau in den Blick zu nehmen resp. zu beschreiben. Erst diese theoretischen Bezüge eröffnen die Perspektive auf die Komplexität und die kritische Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Hierarchien und Machtansprüchen sowie den damit verbundenen Strukturen und Praxen, die Ungleichheiten hervorbringen – und auf unterschiedliche Art und Weise im Widerspruch zu der Anerkennung von Vielfalt stehen (vgl. Hauenschild, Robak & Sievers, 2013).

Für die verschiedenen Begriffe, mit denen Unterschiede von Schüler*innen in Schule und Unterricht beschrieben werden, lässt sich entsprechend festhalten, diese in ihrem Verhältnis zu sozial hervorgebrachter Ungleichheit zu reflektieren. Eine Fundierung in sozialwissenschaftlichen Perspektiven kann pädagogische Reflexionen davor schützen, professionelles Handeln in Organisationen nicht auf ‚richtige‘ Einstellungen und/oder Haltungen zu reduzieren. Vielmehr können sie die Reflexion der gesellschaftlichen Praxis professioneller Akteur*innen in je spezifischen Rahmenbedingungen eröffnen.

Die Vielfalt an Begriffen und theoretischen Konzepten, mit denen Unterschiede und Ungleichheit sozialwissenschaftlich beschrieben wird, in der universitären Lehre aufzugreifen, und so die Vielfalt des Fachdiskurses selbst aufzuzeigen, stellt eine interessante Perspektive und zugleich eine herausfordernde für die universitäre Lehre dar. Bezogen auf Schule und Unterricht heißt dies konkret, nicht nur die an egalitärer Differenz orientierte Perspektiven zu thematisieren, sondern auch jene, die an einer hierarchischen Unterscheidung im Modus besser/schlech-