

3. Zukunftsforum Bildungsforschung

HETEROGENITÄT – DIVERSITÄT – INKLUSION

25. & 26. November 2016
PH Ludwigsburg

Konferenzreader



graph

Zukunftsforum Bildungsforschung: Heterogenität – Diversität – Inklusion

Das Programm im Überblick	2
Sessions	2
Keynotevortrag: Von Heterogenität zu Ungleichheit (Prof. Dr. Frank-Olaf Radtke)	3
Themenstrang 1: Fachdidaktische Ansätze zu Heterogenität – Diversität – Inklusion	4
Session 1A	4
Session 1B	7
Session 1D	9
Session 1E: Open Space – Fachdidaktische Ansätze	11
Session 1F	11
Themenstrang 2 : Heterogenität – Diversität – Inklusion: Ansätze aus der empirischen Bildungsforschung	14
Session 2B	14
Session 2C	16
Session 2E	19
Session 2F	21
Themenstrang 3: Heterogenität – Diversität – Inklusion aus schulpädagogischer Sicht	24
Session 3A	24
Session 3C	27
Session 3D	29
Session 3E – Open Space mit Impulsvortrag	31
Themenstrang 4: Differenzen, Differenzierungen, Ungleichheiten – Sozialwissenschaftliche Perspektiven auf Heterogenität, Diversität und Inklusion	33
Session 4A	33
Session 4B	36
Session 4C	38
Session 4D – mit Diskussion zur Reproduktion sozialer Ungleichheiten im Hochschulkontext	41
Session 4E	43
Session 4F	45

Das Programm im Überblick

Eröffnung und Begrüßung

Freitag, 25. November 2016, 11:00–11:30, Hörsaal 1.101

Prof. Dr. Christine Bescherer

Prorektorin für Forschung, Nachwuchsförderung und IT-Management der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg
Sprecherin der Prorektor/innen für Forschung der Pädagogischen Hochschulen Baden-Württembergs

Prof. Dr. Annette Worth

Prorektorin für Forschung und Nachwuchsförderung der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe
Leiterin der Graduiertenakademie

Sessions

Freitag, 25. November 2016

	Strang 1 Fachdidaktische Ansätze zu Heterogenität, Diversität und Inklusion	Strang 2 Heterogenität – Diversität – Inklusion: Ansätze aus der empirischen Bildungsforschung	Strang 3 Heterogenität – Diversität – Inklusion aus schulpädagogischer Sicht	Strang 4 Differenzen, Differenzierung- en, Ungleichheiten – sozialwissenschaftliche Perspektiven
Zeitschiene A 11:30–13:00	Session 1A Chair Prof. Dr. Jörg-U. Keßler Vortragende Corinna Wulf & Charlotte Mesters Dr. Heike Niesen Anne Schulz Raum: 1.248		Session 3A Chair Prof. Dr. S. Pohlmann-Rother Vortragende Dr. Ulrike Beate Müller Dr. Mirelle Christine Schied Katharina Swider & Dr. Christiane Schmidt-Maiwald Raum: 1.249	Session 4A Chair Prof. Dr. Ulrike Hormel Vortragende Rene Breiwé Judith Jording Neriman Orman & Sinem Ulutas Raum: 1.250
13:00–14:00	Mittagspause (Essensgelegenheit in der Mensa)			
Zeitschiene B 14:00–15:30	Session 1B Chair Prof. Dr. Christine Bescherer Vortragende Dr. Wiebke Dannecker Ulrike Oechsle Dr. Simon Zell Raum: 1.248	Session 2B Chair Prof. Dr. Ulf Kieschke Vortragende Kathrin Ding Steffen Wild Juliane Rutsch Raum: 1.247		Session 4B Chair Dr. Stefan Müller Vortragende Bianca Maria Baßler Julia Thibaut Fabian Mundt Raum: 1.250
15:30–16:00	Kaffeepause – Literatur-Café im Eingangsbereich von Gebäude 1			
Zeitschiene C 16:00–17:30		Session 2C Chair Prof. Dr. Steffen Schaal Vortragende Lisa Laur Manfred Mohr Franziska Greiner Raum: 1.247	Session 3C Chair Prof. Dr. Christian Spannagel Vortragende Dirk Weidmann Jan Hiller Christoph Hertrich Raum: 1.249	Session 4C Chair Dr. Kenneth Horvath Vortragende Arne Böker Eva Moser Susanne Heil Raum: 1.250
18:00–19:00	Keynote-Vortrag von Prof. Dr. Frank-Olaf Radtke			
Ab 20:00	Gemeinsames Konferenzdinner im Rathauskeller			

Samstag, 26. November 2016

Zeitschiene D 09:15–10:45	Session 1D		Session 3D	Session 4D
	Chair Prof. Dr. Steffen Schaal		Chair Jun.-Prof. Dr. Kathrin Müller	Chair Dr. Stefanie Rhein
	Vortragende Pelagia Papadopoulou Annika Rodenhauser Jan Markus Stegkemper		Vortragende Ulrike Bruhn Dr. Svenja Hoyer Silke Müller-Lehmann	Vortragende Anja Franz Madeleine Kumbartzki
	Raum: 1.248		Raum: 1.249	Raum: 1.250
10:45–11:15	Kaffeepause – Literatur-Café			
Zeitschiene E 11:15–12:45	Session 1E	Session 2E	Session 3E	Session 4E
		Chair Prof. Dr. Steffen Schaal	OPEN SPACE mit Impulsvortrag	Chair Dr. Thomas Geier
	OPEN SPACE Fachdidaktische Ansätze zu Heterogenität – Diversität – Inklusion	Vortragende Nathalie Lichy Dr. Veronika Zimmer Christian Herbig	Prof. Dr. Robert Schneider (PH Salzburg) „Verschiedenheit und Gleichheit im schulischen Spannungsfeld: Inklusive Pädagogik als nicht- reduktionistische und reflexive Erziehungswissenschaft“	Vortragende Mona Hasenzahl Maike Rühl Dr. Veronika Schmidt & Michaela Zöhrer
	Raum: 1.248	Raum: 1.247	Raum: 1.249	Raum: 1.250
12:45–13:45	Mittagspause – Literatur-Café im Eingangsbereich von Gebäude 1			
Zeitschiene F 13:45–15:15	Session 1F	Session 2F	Session 4F	
	Chair Jun.-Prof. Dr. Iris Kleinbub	Chair Prof. Dr. Ulf Kieschke	Chairs Prof. Dr. Ulrike Hormel & Dr. Kenneth Horvath	
	Vortragende Dr. Christiane Hochstadt Dr. Katharina Böhnert Dr. Ina Henning	Vortragende Jasmin Benz Janina Ehmke Ricarda Trapp	Vortragende Andrea Kreuzer Dr. Cristian D. Magnus Jutta Krauß	
	Raum: 1.248	Raum: 1.247	Raum: 1.250	
15:30–16:00	Blitzlicht Zukunftsforum – 4x3x2 Schlussworte – Literatur-Café Jasmin Benz (PH Ludwigsburg) Ulrike Bruhn (Universität Rostock) Pelagia Papadopoulou (PH Ludwigsburg) Maike Rühl (PH Heidelberg) Moderation: Dr. Stefanie Rhein (PH Ludwigsburg)			

Keynotevortrag: Von Heterogenität zu Ungleichheit (Prof. Dr. Frank-Olaf Radtke)**Freitag, 25.11.2016, 18:00–19:00, Hörsaal 1.101**

Im Vortrag wird danach gefragt, wie pädagogische Einrichtungen Differenzen ihrer Klientel wahrnehmen, etwa „Migrationshintergrund“, wie sie diese Unterscheidungen in der Organisation prozessieren und für ihre Entscheidungen nutzen und schließlich, welche Semantiken sie zur Legitimation von Ungleichheiten im Bildungserfolg einsetzen.

Prof. Dr. Frank-Olaf Radtke ist Erziehungswissenschaftler an der Goethe-Universität Frankfurt. Er studierte Soziologie, Psychologie und Ökonomie an der Goethe-Universität sowie an der Freien Universität Berlin. Seine Promotion zum Dr. phil. und seine Habilitation legte er an der Universität Bielefeld (Fakultät für Pädagogik) ab. 1991 war er Research Fellow *am Centre for Research in Ethnic Relations* der University of Warwick/Coventry (GB). Er lehrte im Themenbereich „Nationalismus und Fremdenfeindlichkeit“ am Hamburger Institut für Sozialforschung. Seit 1994 ist er Professor für Erziehungswissenschaften mit den Schwerpunkten Erziehung und Migration, Erziehung und Profession/Organisation an der Goethe-Universität Frankfurt am Main. Er ist Herausgeber der Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft, Mitherausgeber der Buchreihen „Grundriss der Pädagogik/Erziehungswissenschaft“ und „Migration und Kultur“ sowie Mitglied im Stiftungsrat des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF).

Themenstrang 1: Fachdidaktische Ansätze zu Heterogenität – Diversität – Inklusion

Aufgabe jedes Faches ist es, allen Schülerinnen und Schülern Bildungserfolge zu ermöglichen, sie in ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu unterstützen, soziale Integration und Partizipation zu fördern. Dies bedeutet, den diversen Lernvoraussetzungen, die eine Lerngruppe prägen, besondere Aufmerksamkeit zu schenken und didaktische Entscheidungen bei der Planung und Durchführung von Unterricht verstärkt daran auszurichten. Die Diversität der Lerner-Merkmale angemessen zu berücksichtigen oder sie sogar als Ressource fachlichen Lehrens und Lernens zu nutzen, stellt für alle Fachdidaktiken eine Herausforderung dar.

In diesem Strang werden daher empirisch und konzeptionell orientierte Arbeiten präsentiert und zur Diskussion gestellt, die aus einer fachdidaktischen Perspektive (aller Fächer) den Umgang mit „Heterogenität – Diversität – Inklusion“ in Lehr-Lern-Situationen thematisieren. Hierbei kann der Fokus sowohl auf das Lehren (z.B. Diagnose, Förderung, Vermittlung) als auch auf das Lernen (z.B. Erwerb, Erweiterung, Vertiefung, Festigung) gerichtet sein.

Beispielhafte Themenfelder, die diskutiert werden sollen, sind:

- Deutsch als Zweitsprache, Bildungssprache, Mehrsprachigkeit im Fachunterricht
- Inklusion im Fachunterricht
- Leistungsheterogenität (z.B. Begabung, Lernschwierigkeiten) und Neigungsheterogenität im Fachunterricht
- kulturelle Diversität im Fachunterricht

Session 1A

Freitag, 25.11., 11:30–13:00, Raum 1.248

Chair: Prof. Dr. Jörg-U. Keßler (Pädagogische Hochschule Ludwigsburg)

Corinna Wulf & Charlotte Mesters (Technische Universität Dortmund)

Diagnose & individuelle Förderung der Lesefähigkeit mit Tablets – Ein Forschungsprojekt zur Verzahnung von Lehrerbildung und lokaler Schulentwicklung

Schulleistungsstudien haben belegt, dass Schülerschwierigkeiten im Bereich des Lesens vom Primarbereich bis hin in den Sekundarbereich I vorliegen, diese von Lehrkräften z.T. jedoch nicht erkannt werden (z.B. Bos, 2012). Auch scheinen bestimmte Schüler/-innen, z.B. Jungen und Schüler/-innen mit niedrigem sozialen Status, besonders benachteiligt. Im Rahmen schulischer Inklusion ist es relevant, die Schlüsselkompetenz des Lesens – auch und gerade im Zeitalter der Digitalisierung – unterstützend auszubilden und verschiedene Wege zu schaffen, Schüler/-innen zum Lesen zu motivieren, um Bildungserfolge bei möglichst allen zu sichern. Dies erfordert von (angehenden) Lehrkräften umfassende Kompetenzen, um (Lese-)Leistungen richtig einzuschätzen und daran anknüpfend Fördermaßnahmen zu initiieren, die auch das Lesen in digitalen Kontexten in den Blick nehmen. (Digitale) Medien werden an Schulen jedoch bisher kaum genutzt – hinzukommt, dass ein erhöhter Professionalisierungsbedarf für Lehrpersonen in den Kompetenzbereichen der Lese- und Medienkompetenzförderung aufgezeigt wurde (z.B. Bos, 2012/2014; atene KOM GmbH, 2014), dessen Relativierung auch in Zeiten der Inklusion höchste Relevanz hat. Im Rahmen des Vortrags geht es um ein Teilkonzept aus dem Dortmunder Forschungsprojekt Medienbildung in der Grundschule, das die engmaschige Diagnose und Förderung von Lesekompetenz im Sinne des Response-to-intervention-Modells (Huber & Grosche, 2012) praxisnah verbindet. Dazu führen Lehramtsstudierende Lesefördermaßnahmen im Rahmen einer 1:1-Förderung mit leseschwachen Schülern/-innen einer inklusiv arbeitenden Grundschule durch. Hierbei werden verschiedene Funktionen des Tablets genutzt, um die Motivation der Schüler/-innen zu steigern und je nach Bedarf die Leseflüssigkeit und das Leseverständnis zu verbessern. Das Forschungsprojekt verfolgt somit folgende Zielsetzungen:

1. Lehramtsstudierende mit dem Fach Deutsch für die Bereiche Lesediagnostik, Leseförderung und Medienbildung professionalisieren und für heterogene Lerngruppen sensibilisieren
2. Wissenschaftliche Begleitung beim Schulentwicklungsprozess der Kooperationsschule
3. Vernetzung von Schule und Hochschule

Das vorzustellende Konzept wird multimethodisch evaluiert: Neben teilnehmenden Beobachtungen und den Lernverlaufsdiagnostiken, die die Entwicklungen der Schüler/-innen sowie einer Vergleichsgruppe über zehn Wochen hinweg in den Blick nehmen, wurden auch die teilnehmenden Lehramtsstudierenden zu den individuellen Kompetenzen, Einstellungen zu Medien und zur Inklusion sowie den Projekterfahrungen mit Tablets befragt. Das Forschungs- und Interventionsprojekt arbeitet dazu nach den Prinzipien der Aktionsforschung (Altrichter & Posch, 2007). Dabei handelt es sich um einen interventiven Ansatz, welcher den Grundstein für eine forschungsbasierte Schulentwicklung der Kooperationsschule darstellt (vgl. Marci-Boehncke & Rath, 2014). Ergebnisse der ersten Projektphase (04–07/2016) sollen im Vortrag vorgestellt werden.

- Altrichter, H. & Posch, P. (2007). Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht - Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung. (4. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- atene KOM GmbH (Hrsg.) (2014). Medienbildung an deutschen Schulen. Handlungsempfehlungen für die digitale Gesellschaft. Online: http://www.initiated21.de/wp-content/uploads/2014/11/141106_Medienbildung_Onlinefassung_komprimiert.pdf. 22.06.2016.
- Bos, W. (Hrsg.) (2012). IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.
- Bos, W. et al. (2014). ICILS 2013. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in der 8. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Waxmann. Online: http://ifs-dortmund.de/assets/files/icils2013/ICILS_2013_Berichtsband.pdf, 17.01.2016.
- Huber, C. & Grosche, M. (2012). Das response-to-intervention-Modell als Grundlage für einen inklusiven Paradigmenwechsel in der Sonderpädagogik. Zeitschrift für Heilpädagogik, 63 (8), 312-322.
- Marci-Boehncke, G. & Rath, M. (2014). Action Research reloaded: Grounded Practice – Warum Netzwerkprojekte zur Kooperativen Medienbildungsverantwortung die Interventionsforschung brauchen. In A. Hartung et. al. (Hrsg.). Jahrbuch Medienpädagogik 10 (S. 231-248). Wiesbaden: Springer.

Dr. Heike Niesen (Goethe-Universität Frankfurt am Main)

Zur videogestützten Entwicklung professioneller Wahrnehmungs- und Handlungskompetenz mehrsprachigkeitssensibler „reflective practitioners“

Im Zuge der vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ hat es sich der Fachverbund Sprachen der Goethe Universität Frankfurt am Main zur Aufgabe gemacht, die professionelle Wahrnehmungskompetenz angehender Englischlehrer schulartübergreifend zu entwickeln. Im Beitrag wird ein Trainingsmodul vorgestellt, das – im Kontext aktueller Erkenntnisse der Mehrsprachigkeitsdidaktik (u.a. Bausch, Königs & Krumm, 2004, Conteh & Meier, 2014, Hu, 2003, May, 2014, Oomen-Welke, 2016) den Anspruch erhebt, Lehramtsstudierende in die Lage zu versetzen, mehrsprachigkeitsrelevante Situationen im Englischunterricht a) zu erkennen und zu beschreiben („noticing“ nach Sherin & Van Es, 2009) sowie b) mit theoriebasiertem Wissen zu verknüpfen und zu interpretieren („knowledge-based reasoning“ nach Kleinknecht & Schneider, 2013). Im weiteren Verlauf des Moduls wurde die Fähigkeit geschult, Lehrkräfte hinsichtlich ihrer Mehrsprachigkeitssensitivität zu prüfen, das heißt zu beurteilen, inwiefern im Unterricht ergriffene Maßnahmen adäquat sind, Mehrsprachigkeit von Schülern als Lernvoraussetzung aufzugreifen sowie als Lernziel umzusetzen. Sodann erfolgte die Entwicklung von Handlungsalternativen zur Gestaltung eines Unterrichts, der sprachliche Heterogenität von Lernern als Ressource zur Kompetenzsteigerung aller Schüler in der Zielsprache nutzt, wobei u.a. das Verständnis einer „retrospektiv-prospektiven“ (Neuner, 2003) Mehrsprachigkeit zugrunde gelegt wurde. Die angebahnte professionelle Wahrnehmungs- und Handlungskompetenz basierte auf kognitiv, interaktionistisch und soziokulturell geprägten Spracherwerbstheorien, um den Konzepten „Sprach(lern)bewusstheit“, „kooperatives Lernen“ sowie „Bedeutungsaushandlung“ gerecht zu werden. Zur Erreichung der o.a. Lernziele wurden Unterrichtssimulationsvideos eingesetzt (fallbasiertes Lernen), wobei differenzierte Beobachtungsaufgaben die Analyse der Videos begleiteten. Zur Schulung professioneller Handlungskompetenz waren die Studierenden sodann angehalten, mehrsprachigkeitssensitiven Unterricht zu planen und durchzuführen. Dokumentation und Messung der Kompetenzentwicklung der Studierenden erfolgte qualitativ unter Einsatz von Selbsteinschätzungsbögen/der Bearbeitung von Fallvignetten. Einsichten in den Verlauf der Kompetenzentwicklung lieferten leitfadengestützte Interviews. Diese modulbegleitende Forschung erlaubt die Beantwortung u.a. folgender Forschungsfragen:

1. Wie kann die Fähigkeit, mehrsprachigkeits-relevante Situationen im Unterricht wahrzunehmen, differenziert gefördert werden?
2. Was zeichnet die Überführung professioneller Wahrnehmungs- in professionelle Handlungskompetenz aus?

Erste Ergebnisse deuten darauf hin, dass sowohl der Einsatz verschiedener Videotypen als auch die Sprach(lern)biographien der Studierenden Auswirkungen auf die Kompetenzentwicklung haben.

- Bausch, K.-R., Königs, F.G. & Krumm, H.-J. (Hg.). (2004). Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr.
- Conteh, J. and Meier, G. (Eds.) (2014). The Multilingual Turn. Opportunities and Challenges. Multilingual Matters.
- Hu, A. (2003). Schulischer Fremdsprachenunterricht und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit. Tübingen: Narr.
- Kleinknecht, M., & Schneider, J. (2013). What do teachers think and feel when analyzing videos of themselves and other teachers teaching? *Teaching and Teacher Education*, 33(1), 13-23.
- May, S. (Ed.). (2014). The Multilingual Turn. Implications for SLA, TESOL, and Bilingual Education. New York, NY: Routledge.
- Neuner, G. (2003). Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik. In B. Hufeisen & G. Neuner (Hg.). *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachen – Deutsch nach Englisch*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 13-34.
- Oomen-Welke, I. (2016). Formen von Zwei- und Mehrsprachigkeit im Elementar- und Primarschulalter. In E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, C. Riemer, K.-R. Bausch & H.-J. Krumm (Hg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr/Francke, 290 – 294.
- Sherin, M.G., & van Es, E.A. (2009). Effects of video club participation on teachers' professional vision. *Journal of Teacher Education*, 60(1), 20-37.
- Königs, F. G. (2000). Mehrsprachigkeit statt Sprachenlosigkeit. X. Lateinamerikanischer Germanistenkongress. Caracas 2000, 1-17.

Anne Schulz (Universität Rostock)

Inklusion im Sportunterricht – Ansatzpunkte auf fachdidaktischer, fachwissenschaftlicher und hochschuldidaktischer Ebene

„Wie begegnen Sie der Herausforderung, nun inklusiven Sportunterricht zu gestalten?“ – „Mit Herz und Verstand.“ Diese Antwort des Sportlehrers im Rahmen eines Interviews spiegelt verschiedene Aspekte der Umsetzung eines inklusiven Bildungssystems wider. Zum einen wird deutlich, dass Lehrkräfte eben die zentrale Aufgabe wahrnehmen, Unterricht so auszuführen, dass er den Ansprüchen von Heterogenität gerecht wird. Zum anderen legt die Aussage nahe, dass es neben „Herz und Verstand“ auf dem vergleichsweise kurzen Weg der Inklusion im deutschen Schulsystem bislang keine ausreichenden Möglichkeiten der Unterstützung gibt. Neben Beratung und Qualifizierung müssen die Basisqualifikationen für inklusive Praxis in allen Lehramtsstudiengängen stärker verankert werden (vgl. Seitz, 2011). Auch in Bezug auf den Sportunterricht hat das Hinzukommen der Heterogenitätsdimension „Behinderung“ weitere Entwicklungen angestoßen und verlangt eine Ausstattung der Lehrkräfte mit entsprechendem pädagogischen Handwerkszeug (vgl. Tiemann, 2012). Im Rahmen des vom BMBF geförderten Verbundprojektes „LEHREN in M-V“ (Qualitätsoffensive Lehrerbildung) orientiert sich die Sportwissenschaft an Fragestellungen, die sich der Thematik Inklusion auf mehreren Wegen nähern. Auf der fachdidaktischen Ebene werden basierend auf einer theoretischen Analyse bisheriger Ansätze weitere mögliche Herangehensweisen an inklusiven Sportunterricht entwickelt und erprobt. Im fachwissenschaftlichen Kontext steht die Frage der körperlichen Leistungsfähigkeit von Schüler*innen mit und ohne Behinderung im Mittelpunkt. Die Ergebnisse sportmotorischer Untersuchungen dienen dabei als Grundlage, um evidenzbasiert Möglichkeiten des Nachteilsausgleichs bei der Leistungsbewertung zu erstellen. Einen besonderen Aspekt stellt aus hochschuldidaktischer Perspektive die Konzeption von Lehrveranstaltungen dar. Mit Formaten des Forschenden Lernens sollen Lehramtsstudierende an Inklusion herangeführt werden und ihre Kompetenzen hinsichtlich der Reflexion, der Diagnostik und des Ausgleichs von Nachteilen in heterogenen Lerngruppen erweitern. Die Konzeptionen werden mittels Evaluation überprüft und im Prozess weiterentwickelt. Nicht zuletzt fließen die Ergebnisse zusammen mit denen anderer Fachbereiche in einen interdisziplinär geführten Dialog ein und werden zum Zweck der Beratung von Studierenden, Lehrkräften und Hochschullehrenden aufgearbeitet. Die Ansatzpunkte der Sportwissenschaft sind bewusst multiperspektivisch mit Aspekten der Fachdidaktik, Fachwissenschaft und Hochschuldidaktik gewählt. Sie sollen der Forderung gerecht werden, dass die Inklusionsdiskussion verstärkt Eingang in Forschung und Lehre an Universitäten und Hochschulen finden muss (vgl. Fediuk, 2015). Resultierend aus einem interdisziplinären Diskurs sollen (Sport-)Lehrer künftig die Möglichkeit haben, neben „Herz und Verstand“ weitere Unterstützung zu nutzen.

- Fediuk, F. (2015). Inklusion im Sportunterricht. In S. Meier & S. Ruin (Hrsg.), *Inklusion als Herausforderung, Aufgabe und Chance für den Schulsport* (S. 67-77). Berlin: Logos.
- Seitz, S. (2011). Was Inklusion für die Qualifizierung von Lehrkräften bedeutet. *Journal für LehrerInnenbildung*, 11 (2011), 4, 50-54.
- Tiemann, H. (2012). Vielfalt im Sportunterricht. *Sportunterricht*, 61 (2012), 6, 168-172.

Session 1B

Freitag, 25.11., 14:00–15:30, Raum 1.248

Chair: Prof. Dr. Christine Bescherer (Pädagogische Hochschule Ludwigsburg)

Dr. Wiebke Dannecker (Universität zu Köln)

Literar(ästhet)isches Lernen in inklusiven Lerngruppen – jenseits von Disparitäten planen, gestalten, evaluieren

Inklusiver Unterricht wird oftmals mit der Verwirklichung von Bildungsgerechtigkeit und deren rechtlicher Verankerung begründet. Doch nicht selten werden bei der Konzeption solcher Modelle soziale Etikettierungen fortgeschrieben, indem einzelne Schülerinnen und Schüler (SuS) auf Grund einer bestimmten persönlichen oder körperlichen Disposition als Ziel der Inklusion identifiziert werden. Demgegenüber wird in diesem Vortrag ein fachdidaktischer Zugriff auf das literar(-ästhet)ische Lernen in inklusiven Lerngruppen skizziert, dem ein „erweitertes“ Verständnis von Inklusion zugrunde liegt, das sich nicht ausschließlich – wie das oftmals in der öffentlichen Diskussion passiert (vgl. BMAS, 2011) – auf die körperlich-emotionale Disposition der Lernenden beschränkt, sondern das sich auf mehr als eine „Differenzlinie“ und somit auch auf Dimensionen wie soziale Herkunft, kultureller Hintergrund und Migrationserfahrung bezieht (Leiprecht & Lutz, 2015). Damit folgt der hier vorgestellte fachdidaktische Ansatz den Erkenntnissen der Diversity Education, der von der fachlichen Struktur der Unterrichtsgegenstände ausgeht und sich begrifflich als „Vermittlung jenseits von Differenzkonstruktionen“ fassen lässt (Dannecker, 2014). Am Beispiel von Andreas Steinhöfels Roman „Anders“ (2015) werden mögliche Zugänge, Hilfestellungen und Aufgaben im Sinne eines curriculumbasierten Lernarrangements skizziert. Inwiefern ein solches Lernarrangement verschiedene Lernvoraussetzungen, aber auch Begabungen und Interessen der Schülerinnen und Schüler würdigen kann, soll in einer empirischen Vergleichsstudie untersucht werden. Der Vortrag stellt das fachdidaktische Konzept und das Forschungsdesign zur Diskussion.

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hrsg.)(2011). Unser Weg in eine inklusive Gesellschaft. Der Nationale Aktionsplan der Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention, siehe: http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/a740-nationaler-aktionsplan-barrierefrei.pdf?__blob=publicationFile, 15.09.2015.

Leiprecht, R. und H. Lutz (2015). Intersektionalität im Klassenzimmer: Ethnizität, Klasse, Geschlecht, in: Schule in der Migrationsgesellschaft. (S. 218-234). Schwalbach i.T. Wochenschau-Verlag.

Dannecker, W. (2014). Literaturunterricht inklusiv gestalten – individuelle Zugänge zu einem literarischen Text ermöglichen. Ergebnisse eines empirischen Unterrichtsprojekts. In: Hennies, J. & M. Ritter (Hrsg.). Deutschunterricht in der Inklusion. Auf dem Weg in eine inklusive Deutschdidaktik. (S. 209-220). Stuttgart: Fillibach.

Ulrike Oechsle (Pädagogische Hochschule Freiburg)

Einblicke in die berichtete Praxis des inklusiven Mathematikunterrichts

Derzeit besteht in nahezu allen deutschen Bundesländern für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf (kurz: SFB) keine Sonderschulpflicht mehr (u.a. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2015). Das damit einhergehende Angebot von inklusivem Unterricht, insbesondere auch für Schülerinnen und Schüler mit kognitiven Einschränkungen, stellt für Lehrkräfte eine neue Herausforderung dar (Korff & Scheidt, 2011). Speziell im Fach Mathematik fällt es den Lehrkräften besonders schwer, gemeinsame Lernsituationen zu schaffen, in denen ein mit- und voneinander Lernen stattfindet (Korff, 2015). Im Rahmen des eigenen Promotionsprojekts sollen daher Best-Practice-Beispiele für ein gemeinsames Lernen identifiziert und charakterisiert werden. Dazu wurden folgende Forschungsfragen formuliert:

- Welche Unterrichtsformen inklusiven Mathematikunterrichts lassen sich ausmachen, in denen ein gemeinsames Lernen im Sinne eines mit- und voneinander Lernens realisiert wird? Welche Aufgaben werden eingesetzt? Welche Rolle nehmen die Schüler mit SFB ein?
- Welche äußeren Rahmenbedingungen sind diesbezüglich förderlich?
- Welche Überzeugungen besitzen die Lehrkräfte bezüglich eines inklusiven Mathematikunterrichts?

Zur Beantwortung dieser Fragen soll die Umsetzung inklusiven Mathematikunterrichts erforscht werden, indem zunächst

Lehrkräfte in Interviews von ihrer Unterrichtspraxis berichten und anschließend ausgewählte Unterrichtsskripte, in denen laut der berichteten Praxis in den Interviews gemeinsame Lernsituationen im Sinne eines mit- und voneinander Lernens stattfinden, mittels Videos näher betrachtet werden. An der Interviewstudie, auf die in diesem Vortrag näher eingegangen werden soll, nehmen 19 Lehrkräfte, die aktuell in inklusiven Settings arbeiten oder über eine mehrjährige Erfahrung mit einem entsprechenden Unterricht verfügen, teil. Im Mittelpunkt der leitfadengestützten Interviews stehen die eigene Unterrichtspraxis der befragten Lehrkräfte sowie ihre Erfahrungen mit inklusivem Mathematikunterricht. Die transkribierten Interviewdaten werden in Anlehnung an die qualitative Inhaltsanalyse ausgewertet und es wird eine Typenbildung vorgenommen. Es gibt erste Hinweise, dass im inklusiven Mathematikunterricht mit Schülerinnen und Schülern mit SFB zwar häufig individualisierte Unterrichtformen vorzufinden sind, aber doch auch immer wieder gemeinsame Lernsituationen stattfinden. In diesen gemeinsamen Lernsituationen werden meist Aufgaben mit natürlicher Differenzierung (z.B. SINUS-Aufgaben) eingesetzt. Insgesamt wird deutlich, dass gemeinsames Lernen im Sinne eines mit- und voneinander Lernens in unterschiedlichem Maße realisiert wird.

- Korff, N. (2015). Inklusiver Mathematikunterricht in der Primarstufe: Erfahrungen, Perspektiven und Herausforderungen. Univ., Diss.
- Korff, N. (2013). Belief-Systeme von Grundschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik zu inklusivem Mathematikunterricht in der Primarstufe. Basiswissen Grundschule: Vol. 31. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Korff, N., & Scheidt, K. (2011). Inklusive (Fach-)Didaktik und LehrerInnenexpertise: Ergebnisse zweier Pilotstudien. In P. Flieger & V. Schönwiese (Eds.), Menschenrechte - Integration - Inklusion. Aktuelle Perspektiven aus der Forschung (pp. 91–97). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. (2015). Gesetzesänderung - Inklusion. Retrieved from <http://www.km-bw.de/Lde/Startseite/Themen/Inklusion>.

Dr. Simon Zell (Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd)

Differenzieren im Mathematikunterricht der DDR

Heterogene Lerner sind so lange bekannt, wie es Unterricht gibt. Schon Kühnel (1916) weist in seinem Neubau des Rechenunterrichts auf nicht zu unterschätzende Gefahren hin, wenn alle Kinder gleichmäßig gefördert werden. Angesichts der langen Zeit mathematikdidaktischer Forschungen lohnt sich aus unserer Sicht ein Blick in die Historie: Gewiss gibt es schon dort auf die alte Frage nach dem „wie“ differenzierenden Arbeitens Lösungen, die möglicherweise bei der Bewältigung aktueller Probleme von Nutzen sind. In jüngster Zeit greifen Leuders und Prediger (2016) das Problem der Differenzierung auf und nennen Entscheidungsfelder für Differenzierungsansätze und geben Beispiele für eine fokussierte Förderung der Lernenden im Mathematikunterricht. Mit dem von ihnen entwickelten allgemeinen Modell ZAFE soll die Kernfrage „Wie gestaltet man eine Lernsituation für eine heterogene Lerngruppe?“ gelöst werden. Jedoch werden durch dieses Modell Möglichkeiten der fachdidaktischen Treffsicherheit nur in Ansätzen beschrieben. Es ist bekannt, dass es im Unterrichtsalltag einer Klasse nicht selten mit bester Absicht nach Individualisierung eben nicht zu innerer, sondern in Wirklichkeit zu äußerer Differenzierung kommen kann: Lernende sitzen zwar im gleichen Raum, bearbeiten nebeneinander aber völlig isoliert voneinander wesensverschiedene Aufgaben. Werden leistungsschwächeren Kindern immer wieder nur einfachste Routineaufgaben zugewiesen, können diese Kinder demotiviert und Leistungsunterschiede manifestiert werden. Ein produktiverer Ansatz besteht u.E. darin, dass Kinder gemeinsam eine Aufgabe beginnen, deren Wesen alle erfassen, mit der zunächst alle in elementarster Form arbeiten können ... Ein derartiges Arbeiten ist historisch gesehen nicht neu. Es wurde in den 1980er Jahren u.a. von Pietzsch, Neigenfind und Rehm (1990) intensiv untersucht. Sie alle forschten mit Blick auf die Optimierung des Unterrichtes in der Einheitsschule der DDR, für die das Prinzip von Einheitlichkeit und Differenzierung galt. Interessant ist der Ansatz ausgehend vom Prozess der Auseinandersetzung mit dem Aneignungsgegenstand: Didaktische Maßnahmen zur Differenzierung wurden in solche bezüglich des Aneignungsgegenstandes (Objekt-, Inhalts-, Stoffbezug), des Verlaufs und der Art und Weise der Aneignung (Prozessorientiertheit) sowie des Lernenden selbst (Subjektbezug, Schülerorientiertheit) untergliedert (vgl. Neigenfind, 1985). Der Schwerpunkt lag in der Aufgabendifferenzierung. Als Hauptmittel, Kinder geistig zu aktivieren und so die Unterrichtsziele zu erreichen, wurde ein geeignetes Arbeiten mit Aufgaben angesehen (Fanghänel, 1984). Alle Schülerinnen und Schüler sollten „das im Prinzip gleiche“ bearbeiten. Dazu wurden die Struktur von Aufgaben analysiert und Kriterien zur Passung aufgestellt (vgl. Rehm, 1989; Kosmowski, 1989). Es wurde gezeigt, wie ein vom Fach aus differenziertes Arbeiten in einer Klasse möglich ist. Das ist u.E. eine wertvolle Ergänzung für die heute aktuellen Differenzierungsansätze.

- Pietzsch, G. (Hrsg; 1990): Seminarberichte Nr.111 Zur Differenzierung im Mathematikunterricht - methodische Empfehlungen Teil I und II. Fachbereich Mathematik der Humboldt Universität zu Berlin.
- Leuders, T.; Prediger, S.(2016): Flexibel differenzieren und fokussiert fördern im Mathematikunterricht. Cornelsen.
- Fanghänel, G. (1984): Zum Arbeiten mit Aufgaben im Mathematikunterricht. DissB, APW Berlin 1984.
- Jahnke, T. (2010): Vom mählichen Verschwinden des Fachs aus der Mathematikdidaktik. In: Beiträge zum Mathematikunterricht 2010, S.441-444.

Neigenfind (1985): Zur einheitlichen und differenzierten Förderung aller Schüler im Mathematikunterricht. In: Mathematik in der Schule 23 (6), S.400-411.

Walsch, W.; Weber, K. (Hrsg;1975): Methodik Mathematikunterricht. Volk und Wissen.

Berge, M.; Gapp,R. (Hrsg; 1980): Differenzierung als didaktische Aufgabe. Volk und Wissen.

Session 1D

Samstag, 26.11., 09:15–10:45, Raum 1.248

Chair: Prof. Dr. Steffen Schaal (Pädagogische Hochschule Ludwigsburg)

Pelagia Papadopoulou (Pädagogische Hochschule Ludwigsburg)

Herausforderungen und Chancen der sprachlichen und fachlichen Heterogenität im sprachsensiblen Mathematikförderunterricht der Sekundarstufe I

Im FörBis-Projekt (Förderung der Bildungssprache Deutsch im Deutschunterricht und im Fachunterricht auf der Grundlage förderdiagnostischer Verfahren) werden verschiedene Materialien und Methoden erprobt, um Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I sowohl fachlich als auch sprachlich zu fördern. Es handelt sich um eine explorative Studie, in der Studierende der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg Fördergruppen an verschiedenen Schulen betreuen. Die „Sprachfähigkeit [ist] ein zentraler Schlüssel für den Zugang zu Bildung und somit auch zu mathematischer Bildung [...]“ (Heinze, Herwartz-Emden, Braun, Reiss, 2011, S.21). Im Teilprojekt Mathematik werden Möglichkeiten der mathematischen und sprachlichen Förderung, die in der Literatur fächerübergreifend diskutiert werden, spezifiziert und im Förderunterricht eingesetzt. Die Möglichkeiten einer, für das mathematische Lernen grundlegenden, sprachlichen Förderung werden unter dem Gesichtspunkt verschiedener Förderansätze diskutiert. Zwei dieser Ansätze fokussieren die defensive und offensive Herangehensweisen an das sprachliche und mathematische Anforderungsniveau. In diesem Vortrag werden die in der Literatur diskutierten Maßnahmen zur sprachlichen Förderung im Fachunterricht aufgegriffen und am Beispiel des Einsatzes von Text- und Sachaufgaben im Rahmen des Mathematikförderunterrichts diskutiert. Basierend auf den qualitativen Einzelfallanalysen werden sprachliche und mathematische Aspekte, die beim Lesen und Lösen von Text- und Sachaufgaben schwierigkeitsgenerierend sein können, vorgestellt. Am Beispiel des Vorgehens der Schülerinnen und Schüler beim Bearbeiten von Text- und Sachaufgaben werden die beobachteten sprachlichen und mathematischen Anforderungsbereiche aufgezeigt und erste Überlegungen hinsichtlich einer differenzierten Herangehensweise im Förderunterricht anhand des verwendeten Materials abgeleitet. Es wird vor allem die sprachliche und fachliche Heterogenität beim Bearbeiten von Text- und Sachaufgaben diskutiert, um daran die Herausforderungen und Chancen im sprachsensiblen Mathematikförderunterricht zu betrachten.

Heinze, A.; Herwartz-Emden, L.; Braun, C.; Reiss, K. (2011): Die Rolle von Kenntnissen der Unterrichtssprache beim Mathematiklernen.

Ergebnisse einer qualitativen Längsschnittstudie in der Grundschule. In: S. Prediger und E. Özdi (Hrsg.): Mathematiklernen unter Bedingungen der Mehrsprachigkeit. Stand und Perspektiven der Forschung und Entwicklung in Deutschland. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, S. 11–33.

Mayring, P. (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12., aktualisierte und überarb. Aufl. Weinheim [u.a.]: Beltz.

Schmölzer-Eibinger, S.; Dörner, M.; Langer, E.; Helten-Pacher, M.-R. (2015): Sprachförderung im Fachunterricht in sprachlich heterogenen Klassen, Stuttgart: Fillibach bei Klett.

Dr. Annika Rodenhauser (Universität Vechta)

Bilingualer Biologieunterricht als Modell für inklusiven Biologieunterricht (?)

Im Rahmen eines Forschungsprojekts zu bilingualen biologischen Schülerlaborkursen (Rodenhauser, 2016) konnte gezeigt werden, dass derartige Kurse einen nachhaltigen Wissenserwerb hervorrufen und auch im Vergleich zu deutschsprachigen Kursen keine negativen Auswirkungen auf das sachfachliche Lernen vorliegen. Auf affektiver Ebene haben sich Hinweise darauf finden lassen, dass sich einerseits fremdsprachlich orientierte Lerner naturwissenschaftlich

und andererseits naturwissenschaftlich orientierte Lerner fremdsprachlich besonders fördern lassen. Das Lehr-Lernkonzept der entwickelten Schülerlaborkurse orientiert sich an den Leitlinien zur Gestaltung problemorientierter Lernumgebungen nach Reinmann und Mandl (2006), welche auf den Grundsätzen des gemäßigten Konstruktivismus basieren. Gemäß dieser Leitlinien soll situiert und anhand authentischer Probleme, in multiplen Kontexten, unter multiplen Perspektiven, in einem sozialen Kontext sowie mit instruktionaler Unterstützung gelernt werden (Reinmann und Mandl, 2006). Um die Schüler im bilingualen Setting trotz der vielfach bestehenden Diskrepanz zwischen fremdsprachlichen und kognitiven Möglichkeiten (Thürmann, 2010) in die Lage zu versetzen, aktiv am Laborkursgeschehen teilhaben zu können, wurden gemäß dem „Scaffolding“-Ansatz (Thürmann, 2010) sprachliche Unterstützungsmaßnahmen bereitgestellt. Das Lehr-Lern-Arrangement, welches einerseits auf forschendes Lernen sowie Problemorientierung und andererseits auf ein gezieltes „Scaffolding“ setzt, erscheint nicht nur im Rahmen des bilingualen, sondern auch des inklusiven Unterrichts vielversprechend. Anforderungen an inklusive Lernumgebungen betonen die Notwendigkeit, Lernanlässe und -settings bereitzustellen, die allen Schülerinnen und Schülern eine Teilhabe ermöglichen. Ein Ansatz, dem das Potential zugesprochen wird, diesen Forderungen gerecht zu werden, ist das forschende Lernen (engl. Inquiry-based Learning) (Rocard et al., 2007). Die Eignung dieses Ansatzes für inklusive Lernumgebungen wurde für den Chemieunterricht bereits von Abels (2015) untersucht. Im geplanten Forschungsprojekt sollen mithilfe von qualitativen Videoanalysen zunächst Bedingungen und Unterstützungsbedarfe in inklusiven Settings zum forschenden Lernen identifiziert werden, um diese im nächsten Schritt in die Weiterentwicklung des aus dem Bereich des bilingualen Biologieunterrichts stammenden Lehr-Lernkonzepts einfließen zu lassen. Abschließend sollen Eignung und Qualität des auf den inklusiven Biologieunterricht angepassten Lehr-Lern-Konzepts mit quantitativen Methoden überprüft werden. Mithilfe dieser Forschungsmethodik soll einerseits das kognitive und affektive Potential des forschenden Lernens für den inklusiven Biologieunterricht untersucht werden. Andererseits sollen Leitlinien sowie Support-Materialien für ein gezieltes „Scaffolding“ entwickelt werden, die Biologielehrer und -lehrerinnen in inklusiven Klassen bei der Planung und Umsetzung forschenden Lernens unterstützen.

- Abels, S. (2015). Scaffolding Inquiry-Based Science and Chemistry Education in Inclusive Classrooms. In Yates, N. L. (Ed.). *New Developments in Science Education Research* (pp. 77-95). Hauppauge, New York: Nova Science Publishers.
- Reinmann, G., Mandl, H. (2006). Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In Krapp, A. & Weidenmann, A. (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch* (S. 613-658). Weinheim u.a.: Beltz, PVU.
- Rocard, M., Csermely, P., Jorde, D., Lenzen, D., Walberg-Henriksson, H. & Hemmo, V. (2007). *Science Education Now: A Renewed Pedagogy for the Future of Europe*. http://ec.europa.eu/research/science-society/document_library/pdf_06/report-rocard-on-science-education_en.pdf, 30.06.2016.
- Rodenhauser, A. (2016). *Bilinguale biologische Schülerlaborkurse. Konzeption und Durchführung sowie Evaluation der kognitiven und affektiven Wirksamkeit*. Unveröffentlichte Dissertation. Bergische Universität Wuppertal.
- Thürmann, E. (2010). Zur Konstruktion von Sprachgerüsten im bilingualen Sachfachunterricht. In Doff, S. (Hrsg.). *Bilingualer Sachfachunterricht in der Sekundarstufe. Eine Einführung* (S. 137-153). Tübingen: Narr.

Jan Markus Stegkemper (Universität Koblenz-Landau)

Elementarisierung als zentraler Baustein eines inklusiven Fachunterrichts. Überlegungen zur Entwicklung von Bildmaterialien und Videovignetten im Fach Gemeinschaftskunde

Eine zentrale Herausforderung des Fachunterrichts in inklusiven Settings liegt darin, Lerngegenstände so aufzubereiten, dass eine gewinnbringende Auseinandersetzung für alle Schülerinnen und Schüler möglich ist. Wenn der UN-Behindertenrechtskonvention folgend auch Schülerinnen und Schüler mit geistiger Behinderung einbezogen werden, wird diese Herausforderung unter Umständen besonders deutlich. Gilt es doch gerade auch vermeintlich sprachlastige und abstrakte Fächer, wie bspw. Gemeinschaftskunde, inklusiv zu denken (vgl. Köhler, 2014, S.173). Zentral ist dabei, dass die Aufbereitung von Lerngegenständen über eine reine Simplifizierung von Inhalten hinausgehen muss, das heißt elementare Kernstrukturen des Gegenstands ausmacht und diese so aufbereitet, dass sie für Schülerinnen und Schüler erfahrbar werden (vgl. Heinen, 2003, S. 132f.). Diese Überlegungen schließen an das Konzept der Elementarisierung an, welches in der Vergangenheit sowohl in einzelnen Fachdidaktiken, als auch in der Geistigbehindertenpädagogik rezipiert und fortgedacht wurde (vgl. bspw. Heinen, 2003). Die konkrete praktische Umsetzung des Konzepts ist allerdings nicht eindeutig bestimmt; es lässt sich nicht einfach schematisch umsetzen. Vielmehr bietet das Konzept Impulse für eine fortwährende gemeinsame Suche von Lehrenden und Lernenden (vgl. ebd., S. 140f.). Im Rahmen meines Promotionsvorhabens interessiere ich mich für subjektive, politische Wissenskonstrukte von Schülerinnen und Schülern der Schule für Geistigbehinderte. Zentraler Zugang meiner explorativen, qualitativen Studie sind Interviews mit den Schülerinnen und Schülern selbst. Insbesondere in ihren sprachlichen Fähigkeiten ist die Schülerschaft jedoch äußerst

heterogen: Die Spanne reicht von Schülern, die sich in komplexen Sätzen mitteilen, über Schüler, die sich in Ein- und Zweiwortsätzen äußern, bis hin zu nichtsprechenden Schülern. Deshalb konnten die Interviews nicht alleine verbalsprachlich geführt werden. Um mich im Interview verständlich zu machen und Gesprächsimpulse und –grundlagen einzubringen, setze ich deshalb auf einen eigens entwickelten „Gesprächskoffer“ für den ausgewählte Basis- und Fachkonzepte der Politik (Weißeno et al., 2010) in einem umfangreichen, mehrschrittigen Prozess elementarisiert wurden. In dem Gesprächskoffer finden sich sowohl Fragen in leichter und schwerer Sprache, als auch zahlreiche Visualisierungen und Videovignetten. Diese thematisieren unterschiedlichste politische Inhalte, bspw. das zunächst sehr abstrakt anmutende „Mehrheitsprinzip“ in Form einer 10-sekündigen Videovignette. Der Vortrag zeichnet die Überlegungen zur Elementarisierung und Gestaltung ausgewählter Materialien des Gesprächskoffers anhand konkreter Beispiele nach. Abschließend soll dann zur Diskussion gestellt werden, inwieweit das Vorgehen zur Elementarisierung und die entwickelten Materialien als Vorlage zur Gestaltung von Unterrichtsmaterialien, auch für weitere Fächer, nutzbar gemacht werden könnte.

Heinen, N. (2003). Überlegungen zur Didaktik mit Menschen mit schwerer Behinderung. In A. Fröhlich, N. Heinen & W. Lamers (Hrsg.), *Schulentwicklung - Gestaltungs(r)äume in der Arbeit mit schwerbehinderten Schülerinnen und Schülern* (S. 121-143). Düsseldorf: Selbstbestimmtes Leben.

Köhler [Geburtsname], J. M. (2014). Teilhabe ernst nehmen: Politische Bildung für Menschen mit geistiger Behinderung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 65(5), 173-180.

Weißeno, G., Detjen, J., Juchler, I., Massing, P. & Richter, D. (2010). *Konzepte der Politik - ein Kompetenzmodell*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Session 1E: Open Space – Fachdidaktische Ansätze

Samstag, 26.11., 11:15–12:45, Raum 1.248

Session 1F

Samstag, 26.11., 13:45–15:15, Raum 1.248

Chair: Jun.-Prof. Iris Kleinbub (Pädagogische Hochschule Ludwigsburg)

Dr. Christiane Hochstadt (Pädagogische Hochschule Heidelberg)

Paradoxien im Kontext der Inklusion: Sprachliches Lernen zwischen Fachdidaktik und Sonderpädagogik

Seit dem Inkrafttreten der UN-Behindertenrechtskonvention stehen die Fachdidaktiken vor der Aufgabe, auf die bildungspolitischen Vorgaben zu reagieren und das Konzept Inklusion in ihren Diskurs aufzunehmen. Das bedeutet nicht nur die Notwendigkeit, den Begriff in seiner interdisziplinär geprägten Komplexität grundlegend theoretisch zu bearbeiten, sondern sich vor seinem Hintergrund erneut mit fachdidaktischen Grundfragen auseinanderzusetzen, die im Zusammenhang mit dem Inklusionsbegriff neu „gelesen“ werden müssen. Dazu gehören zum Beispiel die Fragen, welches Bild eines Lernalters und, in Bezug auf sprachliches Lernen, welcher Begriff von Sprache und sprachlicher Förderung konzeptionellen Überlegungen zugrunde gelegt wird. Eine zukunftsfähige Auseinandersetzung mit solchen Fragen kann nur, so eine These des Vortrags, interdisziplinär stattfinden. Am Beispiel von Deutschdidaktik und Sonderpädagogik sollen Notwendigkeiten und Grenzen interdisziplinärer diskursiver Schnittstellen erörtert werden. Im Vortrag werden zunächst grundlegende Fragen vorgestellt, die sich im Rahmen der „Inklusionswende“ für die Deutschdidaktik ergeben (Hochstadt, 2016). Dazu gehört auch die wesentliche Frage, wie ein inklusiv ausgerichteter Unterricht mit einem kompetenzorientierten vereinbar ist (v. Brand & Pompe, 2015, 29). In einem weiteren Schritt wird die

These vorgestellt, dass diese Fragen einen interdisziplinären Diskursrahmen brauchen, damit tragfähige Antworten entwickelt werden können. Anschließend soll am Beispiel der Sprachdidaktik gezeigt werden, wie der Begriff der sprachlichen Förderung zwischen den beiden Disziplinen Sprachdidaktik und Sonderpädagogik und ihren konzeptionellen Ansätzen steht, ohne dass eine nennenswerte diskursive Annäherung der beiden Wissenschaften erfolgt. Am Beispiel konzeptioneller Ansätze zur Förderung grammatischer Fähigkeiten soll das Nebeneinander der beiden Wissenschaften exemplarisch dargelegt werden. Welche Auswirkungen dieses Nebeneinander im Unterricht hat, soll am Beispiel einer Einzelfallanalyse aus der Primarstufe gezeigt werden. Am Ende werden Paradoxien, die mit Inklusion verbunden sind, aufgezeigt und Vorschläge gemacht, wie diesen Paradoxien begegnet werden könnte.

- Hochstadt, C. (2016). „Sprache ist nicht, daß sie das Fremde abweist“ – Sprachdidaktik und Inklusion. In Frickel, D. A. & Kagelmann, A. (Hrsg.). *Der inklusive Blick. Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma* (S. 151-167). Frankfurt a. M.: Lang.
- Brand, T. v. & Pompe, A. (2015). Inklusion im Deutschunterricht. In Pompe, A. (Hrsg.). *Deutsch inklusiv. Gemeinsam lernen in der Grundschule* (S. 29-44). Baltmannsweiler: Schneider.

Dr. Katharina Böhnert (RWTH Aachen)

Inklusive Sprachreflexion: Zugänge zu Sprache(n) individuell und gemeinsam finden

Inklusive Lehr-Lernsituationen stellen Lehrkräfte im Unterrichtsalldag vor vielfältige Herausforderungen: Das gemeinsame Lernen an einem Gegenstand (Feuser, 1995) oder in einer Lernsituation (Wocken, 1993) muss auf die individuellen Lernstände aller Schülerinnen und Schüler abgestimmt werden. So ist es Aufgabe der Deutschdidaktik, fachliche Anforderungen in den Kompetenzbereichen an die spezifischen Gegebenheiten inklusiver Lehr-Lernsettings anzupassen. Wie jedoch Hennies und Ritter (2014: 7) betonen, verhält sich gerade die Fachdidaktik Deutsch äußerst zurückhaltend, wenn es darum geht, das Was und das Wie inklusiven Deutschunterrichts mitzugestalten. Allen voran der sprachreflektorische Kompetenzbereich „Über Sprache und Sprachgebrauch nachdenken“ zeichnet sich durch eine fast völlige Absenz inklusiver Konzeptualisierungen und unterrichtspraktischer Vorschläge aus (vgl. Hölzner, 2014). Von diesem Befund ausgehend sollen im Vortrag zunächst Gründe für das bisherige Fehlen einer inklusiven Sprachreflexion erörtert werden. So wird gängigerweise angenommen, Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf verfügten nicht über die erforderlichen kognitiven Fähigkeiten, um Sprache metareflexiv zum Gegenstand ihres Denkens zu machen. Diese lernpsychologische Annahme besitzt jedoch keine empirische Grundlage und muss folglich auf ihre Gültigkeit überprüft werden. Demgegenüber haben empirische Studien zu sprachbewussten Äußerungen von Kindern im Vorschul- und Primarstufenbereich nachgewiesen, dass metasprachliche Kommentare bereits in einem frühen Entwicklungsstadium der Lernenden stattfinden (vgl. Jäkel, 2008). Ein vorangeschrittener Erwerb des grammatischen und orthographischen Systems ist somit keine unerlässliche Voraussetzung für Sprachbewusstheit. Hieran anknüpfend sollen erste Ergebnisse einer eigenen empirischen Studie zu Sprachbewusstheit von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf vorgestellt werden. In der Studie wurden metasprachliche Kommentare in Inklusionsklassen aufgezeichnet und qualitativ ausgewertet. Die bisherigen Befunde legen nahe, dass – ähnlich wie die bei Jäkel (2008) befragten Vorschulkinder – auch Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Lage sind, Sprache zum Gegenstand ihres Denkens zu machen. So kommentieren diese semantische (z. B. Polysemien) und pragmatische (z. B. Anredeformen) sprachliche Aspekte „intuitiv unwillentlich“ bzw. „implizit sprachbewusst“ (Spitta, 2000: 3). Diese Äußerungen bilden die Basis für ein Modell differenzierter sprachreflektischer Förderung, mit dem Lernende ihren Fähig- und Fertigkeiten sowie ihren Neigungen und Interessen entsprechend gefördert werden können. Das Modell inklusiver Sprachreflexion soll im Vortrag dargelegt und abschließend zur Diskussion gestellt werden.

- Feuser, G. (1995). *Behinderte Kinder und Jugendliche: Zwischen Integration und Aussonderung*. Darmstadt: WBG.
- Hennies, J. & Ritter, M. (2014). Zur Einführung: Deutschunterricht in der Inklusion. In dies. (Hrsg.). *Deutschunterricht in der Inklusion. Auf dem Weg zu einer inklusiven Deutschdidaktik* (S. 7-17). Stuttgart: Klett Fillibach.
- Hölzner, M. (2014). Inclusive Deutschdidaktik in der Sekundarstufe I zwischen gemeinsamen Lernsituationen und einem gemeinsamen Lerngegenstand. In Hennies J. & Ritter M. (Hrsg.). *Deutschunterricht in der Inklusion. Auf dem Weg zu einer inklusiven Deutschdidaktik* (S. 47-57). Stuttgart: Klett Fillibach.
- Jäkel, O. (2008). Die Vielfalt früher Sprachbewusstheit: Evidenz aus zwei Sprachenwerbskorpora. In Funke R., Jäkel O. & Januschek F. (Hrsg.). *Denken über Sprechen: Facetten von Sprachbewußtheit* (S. 73-91). Flensburg: Flensburg University Press.
- Spitta, G. (2000). Sind Sprachbewusstheit und Sprachbewusstsein dasselbe? Gedanken zu einer vernachlässigten Differenzierung. <http://elib.suub.uni-bremen.de/edocs/00101144-1.PDF>. 31.03.2016.
- Wocken, H. (1998). Gemeinsame Lernsituationen. In Hildeschiedt A & Schnell I. (Hrsg.). *Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle* (S. 37-52). München: Beltz.

Dr. Ina Henning (Pädagogische Hochschule Ludwigsburg)

Aneignungsebenen als fachdidaktisches Prinzip- ein Praxismodell für inklusives Arbeiten an der Grundschule mit inklusiven Förderschülern Geistige Entwicklung im Fach Musik

Der Bildungsplan 2016 der Grundschulen in Baden-Württemberg betont in stärkerer Weise die individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler. Dabei rücken vor allem prozess- und inhaltsbezogene Kompetenzen in den Vordergrund. Die Gestaltung von Kompetenzstandards schafft konzeptionell eine Nähe zu den Kompetenzspektren der Bildungspläne der Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren (SBBZ) und aus meiner Sicht Anknüpfungspunkte für inklusive Bildungsprozesse. Beispielsweise wird im Bildungsplan Bildungsplan G durch individuelle Zugangsweisen zum Lerngegenstand die Diversität der Lerner-Merkmale im Konzept der Aneignungsebenen gewährleistet (BP G 2009, S. 14f.). Die vier Aneignungsebenen werden kritisch als „pragmatische Melange“ aus der Tätigkeitstheorie und den Repräsentationsmodi des Psychologen Bruner bezeichnet (siehe Riegert und Musenberg, 2015, Kapitel 9.2.2), erfahren aber eine starke Nutzung, wie eine videobasierte Studie zur inklusiven Didaktik aufzeigt (vgl. Lenschow, 2015). Der Bildungsplan G hat das Bruner'sche E-I-S Schema aufgegriffen und ergänzt. Somit ergeben sich vier Aneignungsebenen, basal-perzeptiv (ergänzt), konkret-gegenständlich (enaktiv), anschaulich (ikonisch) und abstrakt-begrifflich (symbolisch). Der vorliegende Beitrag will einen Vergleich im Fach Musik zwischen dem Bildungsplan Grundschule 2016 und dem Bildungsplan G 2009 vornehmen. Brücke zwischen den Bildungsplänen sind die Aneignungsebenen, die bereits als fachdidaktischer Ansatz in der aktuellen inklusiven Pädagogik Anwendung finden (vgl. Terfloth und Cesak, 2016). Somit ist Bruners Ansatz – wenn auch erst in seiner weiterentwickelten Form – als historisch bedeutsam zu bewerten. Die Ergebnisse der Analyse beider Bildungspläne sollen in eine Unterrichtseinheit im Fach Musik in einer 4. Klasse an einer inklusiven Grundschule einfließen: Hierbei handelt es sich nicht um eine quantitative Erhebung, sondern um die Beschreibung einer qualitativen Unterrichtssituation.

Bildungsplan Grundschule Musik (2016). Verfügbar unter http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lbw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW_ALLG_GS_MUS.pdf [2.10.16]

Bildungsplan Geistige Entwicklung (2009). Ministerium für Kultur, Jugend und Sport BW, Schönaich: Mack, S. 14-15.

Bruner, J.S., Olver, R.R., Greenfield, P.M. (1971). Studien zur kognitiven Entwicklung, Stuttgart: Klett.

Lenschow, H. (2015). Von basal-perzeptiv bis abstrakt-begrifflich -Unterricht bei Schülern mit heterogenen Lernausgangslagen. Eine videobasierte Studie zur inklusiven Didaktik, PH Heidelberg, Dissertation.

Riegert, J., Musenberg, O. (Hrsg.) (2015). Inklusiver Fachunterricht in der Sekundarstufe, Stuttgart: Kohlhammer.

Terfloth, K., Cesak, H. (2016). Schüler mit geistiger Behinderung im inklusiven Unterricht, München: Reinhardt.

Themenstrang 2 : Heterogenität – Diversität – Inklusion: Ansätze aus der empirischen Bildungsforschung

Empirische Bildungsforschung thematisiert Lehr- und Lernprozesse in schulischen und außerschulischen Bereichen über die Lebensspanne hinweg. Sie bedient sich hierbei vorrangig quantitativer Erhebungs- und Auswertungsmethoden. Auf diese Weise konnte sie auch Belege für die Annahme sammeln, dass Kompetenzförderung besonders effektiv dort gelingt, wo Unterschiede in Lernvoraussetzungen gezielt in didaktischen Arrangements berücksichtigt werden. Der Umgang mit Heterogenität erweist sich damit als eine Schlüsselvariable für Bildungserfolge und gewinnt als Kernherausforderung in Inklusionskontexten noch einmal zusätzlich an Gewicht. In den Vorträgen soll evidenzbasiert zu einzelnen Aspekten dieses großen Diskussionszusammenhangs Stellung genommen werden. Zur Diskussion stehen beispielsweise folgende Aspekte:

- Inklusive Schulentwicklung
- Unterrichtsqualität in heterogenen Settings
- Kompetenzentwicklung in schulischen Handlungsfeldern: Modelle und Befunde
- Förder- und Fortbildungsmaßnahmen zum Umgang mit Heterogenität
- Eignungsdiagnostik für den Lehrberuf

Session 2B

Freitag, 25.11., 14:00–15:30, Raum 1.247

Chair: Prof. Dr. Ulf Kieschke (Pädagogische Hochschule Ludwigsburg)

Kathrin Ding (Pädagogische Hochschule Heidelberg)

Selbstwirksamkeitserwartungen und Attributionsstile von Lehramtsstudierenden

Die Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung hat für den schulischen Kontext eine große Bedeutung: Lehrer mit einer hohen Selbstwirksamkeitserwartung zeigen eine größere Berufszufriedenheit sowie ein günstigeres Stresserleben (Schmitz, 1999), sie sind aufgeschlossener gegenüber neuen Unterrichtsmethoden, strukturierter in ihren Instruktionen, enthusiastischer beim Unterrichten (Allinder, 1994) und fördern verstärkt lernschwache Schüler (Gibson & Dembo, 1984). Zudem konnten Zusammenhänge festgestellt werden zwischen einer hohen Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrkräften und den Leistungen (Klassen & Tze, 2014) sowie schulbezogenen Einstellungen von Schülern (Midgley, Feldlaufer & Eccles, 1989). Mit dem Ziel, die Selbstwirksamkeitserwartung als wichtige personale Ressource bereits im Lehramtsstudium bestmöglich zu unterstützen, soll in einer ersten Studie dieses Promotionsvorhabens ein möglicher Zusammenhang der Selbstwirksamkeitserwartung von Studierenden in Bezug auf den Lehrerberuf und ihrem Attributionsverhalten (Weiner, 1986) untersucht werden. Theoretische Annahmen (Bandura, 1977) unterstützen diese These, während empirische Studien zu unterschiedlichen Ergebnissen kommen. Da für den Kontext des Lehramtsstudiums bisher keine Studien gefunden werden konnten, soll diese Lücke mit dem geplanten Vorhaben geschlossen werden. Nach einer Pilotierung der Skalen wurden im Juli 2016 117 Studierenden der Primar- und Sekundarstufe I an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, die sich zum Zeitpunkt der Befragung im Semesterpraktikum befanden, nach ihrer Selbstwirksamkeitserwartung und ihrem Attributionsstil befragt. Eine erste korrelative Auswertung zeigt einen signifikanten Zusammenhang zwischen der Attribuierung von positiven Situationen und der Höhe der Selbstwirksamkeitserwartung und auch in einer Regression zeigte sich die Attribuierung als signifikanter Prädiktor für die Selbstwirksamkeitserwartung. Für das Attributionsverhalten nach negativen Situationen konnte dagegen kein Zusammenhang nachgewiesen werden. In einer zweiten Studie im Wintersemester 2016/17 soll die Datenerhebung vor und nach dem Semesterpraktikum wiederholt werden, um eine mögliche Veränderung während des Praktikums untersuchen zu können. Diese längsschnittlichen Daten sollen darüber hinaus für ein Cross-Lagged-Panel-

Design zur weiteren Analyse des Zusammenhangs der Selbstwirksamkeitserwartung mit Attributionsstilen genutzt werden. Diese Forschungsergebnisse könnten zu einer stärkeren Berücksichtigung des Attributionsverhaltens im Studium und damit zu einer präventiven und auch interventiven Förderung der Selbstwirksamkeitserwartung führen.

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Jerusalem, M. & Hopf, D. (Hrsg.). (2002). Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44. Beiheft. Weinheim und Basel: Beltz.
- Klassen, R. M. & Tze, V. M. (2014). Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 12, 59-76.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. & Hoy, W. K. (1998). Teacher Efficacy: It's Meaning and Measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
- Weiner, B. (1986). An attributional theory of motivation and emotion. Springer series in social psychology. New York: Springer.

Steffen Wild (DHBW Ravensburg)

Wie „sozialisiert“ der Bildungsgang (G8 vs. G9) unsere Studierenden? – Ein empirischer Blick auf die präferierte Gestaltung der künftigen Berufstätigkeit von Student*innen der DHBW Ravensburg im Kontext der Schulzeitdebatte

Die Reduzierung der Schuljahre bis zum Erwerb des Abiturs (Stichwort G8) gehört zu den wichtigsten schulstrukturellen Veränderungen der vergangenen Jahre und ist heftig umstritten. Das primäre Ziel dieser Reform war es, die Schulzeit zum Abitur um ein Jahr zu verkürzen, damit 1. das hohe Eintrittsalter der Schüler*innen in den Arbeitsmarkt gesenkt wird, 2. deren internationale Wettbewerbsfähigkeit gesteigert wird und 3. die sozialen Sicherungssysteme entlastet werden. Zwischen den Jahren 2001 und 2007 haben diese Reform insgesamt 13 von 16 Bundesländern durchgeführt (Huebener & Marcus, 2015, S. 4f.). In dieser hitzig geführten Debatte zwischen Befürwortern und Kritikern dieser Reform (vgl. Kühn, van Ackeren, Bellenberg, Reintjes, & im Brahm, 2013) fehlen allerdings empirisch aussagekräftige Studien. Hierbei gilt es beispielsweise zu eruieren, wie diese Reform die Akteure im weiteren Bildungsprozess innerhalb des Bildungssystems geprägt hat. Beispielsweise ist in diesem Rahmen zu hinterfragen, wie sich Studierende von G8 von denen aus dem bisherigen G9 unterscheiden und ob sich die Studierenden ihre berufliche Zukunft unterschiedlich vorstellen, etwa im Kontext familienfreundlicher Arbeitszeitmodelle oder der „Karriereorientierung“. Ausgehend von der Humankapitaltheorie (Becker, 1964) können Unterschiede in Betracht gezogen werden und entsprechend differenzierte Einstellungen zur präferierten Gestaltung der Berufstätigkeit postuliert werden. Basierend auf einer Klumpenstichprobe von Studierenden der DHBW Ravensburg soll diese Unterschiedshypothese geprüft werden. Die auf dem Propensity Score Matching (Rosenbaum & Rubin, 1983) basierenden Ergebnisse laden die Rezipienten des Plenums zur Interpretation und Einordnung der Ergebnisse ein.

- Becker, G.S. (1964). *Human Capital. A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*. New York: Columbia Univ. Press.
- Huebener, M. & Marcus, J. (2015). Moving up a Gear: The Impact of Compressing Instructional Time into Fewer Years of Schooling. [WWW-Dokument, entnommen am 23. Mai 2015]. URL https://www.diw.de/documents/publikationen/73/diw_01.c.496890.de/dp1450.pdf
- Kühn S. M., van Ackeren, I., Bellenberg, G., Reintjes, C., & im Brahm, G. (2013). Wie viele Schuljahre bis zum Abitur? Eine multiperspektivische Standortbestimmung im Kontext der aktuellen Schulzeitdebatte. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(1), 115-136.
- Rosenbaum, P. R. & Rubin, D.B. (1983). The Central Role of the Propensity Score in Observational Studies for Causal Effects. *Biometrika*, 70(1), 41-55.

Juliane Rutsch (Pädagogische Hochschule Heidelberg)

Struktur von professionellem Wissen im Leseunterricht bei angehenden Lehrkräften

Das Professionswissen gilt als bedeutsamer Aspekt der professionellen Kompetenz von Lehrkräften (Voss, Kunina-Habenicht, Hoehne, & Kunter, 2015). In Anlehnung an Shulman (1987) wird das Professionswissen von Lehrkräften in die inhaltlichen Dimensionen Fachwissen, fachdidaktisches Wissen und pädagogisch-psychologisches Wissen differenziert. Insbesondere dem fachdidaktischen Wissen wird ein erheblicher Einfluss auf die Schülerleistungsentwicklung zugeschrieben (Baumert & Kunter, 2011). Es wird angenommen, dass fachdidaktisches Wissen aus einer Verschmelzung von Fachwissen und pädagogisch-psychologischem Wissen gebildet wird. Da die Befundlage bezüglich der Struktur professioneller Wissensinhalte von (angehenden) Lehrkräften für den Bereich des Leseunterrichts als eingeschränkt bezeichnet werden kann (Herzmann & König, 2016), stellt die Untersuchung der Struktur des professionellen Wissens von (angehenden) Deutschlehrkräften wichtiges Forschungsdesiderat dar. In der

vorliegenden Studie wurden 110 Deutschlehramtsstudierenden standardisierte Testverfahren zur Erfassung des fachdidaktischen Wissens im Leseunterricht (Rutsch & Dörfler, under review), zur Erfassung des Fachwissens im Leseunterricht (Rutsch & Dörfler, in Vorbereitung) sowie zur Erfassung des pädagogisch-psychologischen Wissens (König & Blömeke, 2010) vorgelegt. Es zeigen sich korrelative Zusammenhänge zwischen dem Fachwissen und dem fachdidaktischen Wissen ($r = .27$, $p \leq 0.01$) sowie zwischen dem fachdidaktischen Wissen und dem pädagogisch-psychologischen Wissen ($r = .19$, $p \leq 0.01$). Zwischen dem Fachwissen und dem pädagogisch-psychologischen Wissen zeigt sich kein statistisch bedeutsamer Zusammenhang. Die Ergebnisse der vorliegenden Studie bestätigen die Annahme, dass sich das fachdidaktische Wissen sowohl aus dem Fachwissen als auch aus dem pädagogisch-psychologischen Wissen von (angehenden) Lehrkräften speist. Im Vortrag werden außerdem Befunde zu den psychometrischen Eigenschaften des Fachwissenstests vorgestellt. Daneben werden mögliche Determinanten des Erwerbs von professionellen Wissensinhalten im Rahmen des Lehramtsstudiums diskutiert.

- Baumert, J., & Kunter, M. (2011). Das mathematikspezifische Wissen von Lehrkräften, kognitive Aktivierung im Unterricht und Lernfortschritte von Schülerinnen und Schülern. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss, & M. Neubrand (Eds.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (pp. 163–192). Münster [u.a.]: Waxmann.
- Herzmann, P., & König, J. (2016). *Lehrerberuf und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- König, J. & Blömeke, S. (2010). *Pädagogisches Unterrichtswissen: Dokumentation der Kurzfassung des TEDS-M Testinstruments zur Kompetenzmessung in der ersten Phase der Lehrerausbildung*: Humboldt-Universität zu Berlin.
- Rutsch, J. & Dörfler, T. Vignettentest zur Erfassung des fachdidaktischen Wissens im Leseunterricht bei angehenden Lehrkräften. Under review.
- Rutsch, J. & Dörfler, T. Fachwissen im Leseunterricht. In Vorbereitung.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1-21.
- Voss, T., Kunina-Habenicht, O., Hoehne, V., & Kunter, M. (2015). Stichwort Pädagogisches Wissen von Lehrkräften: Empirische Zugänge und Befunde. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18(2), 187-223.

Session 2C

Freitag, 25.11., 16:00–17:30, Raum 1.247

Chair: Prof. Dr. Steffen Schaal (Pädagogische Hochschule Ludwigsburg)

Lisa Laur (Pädagogische Hochschule Weingarten)

Inklusive Berufsorientierung

Besondere Relevanz hat das Thema „inklusive Berufsorientierung“ seit der UN-Behindertenrechtskommission im Jahr 2009. Seit diesem Zeitpunkt sind Regelschulen verpflichtet, auch Schüler/-innen mit Beeinträchtigung aufzunehmen. Ein zentraler Aufgabenbereich der Schule, bei dem die Inklusion umgesetzt werden muss, ist die Berufsorientierung. Die Berufsorientierung soll Jugendlichen einen Orientierungsrahmen im Berufs- und Ausbildungsmarkt geben (vgl. Schröder 2010, S. 31). Zudem soll die Berufsorientierung Schüler/-innen dazu befähigen, dass sie einen Abgleich zwischen den Anforderungen des Arbeits- und Ausbildungsmarktes, sowie den eigenen individuellen Interessen und Fähigkeiten vornehmen können (vgl. ebd., S. 32; Butz, 2008, S. 50). Lehrkräfte an Regelschulen stehen nun vor der Herausforderung, eine Berufsorientierung anzubieten, die auch eine bestmögliche Förderung für Jugendlichen mit Behinderung gewährleistet. Hierzu mangelt es jedoch an Konzepten zur Umsetzungen, diese werden u.a. von Erdsiek-Rave und John-Ohnesorg (2015, S. 13) sowie Arnade (2015, S. 79) gefordert. Eine Berücksichtigung der Lebenssituationen von Menschen mit Behinderung in ein Gesamtkonzept zur inklusiven Berufsorientierung ist unerlässlich, denn diese sind durch spezielle Faktoren gekennzeichnet, wie z.B. gesundheitliche Aspekte (vgl. BMAS, 2013, S. 7ff.). Der Vortrag wird somit folgende Frage aufgreifen: Wie muss ein systematisches Gesamtkonzept zur inklusiven Berufsorientierung gestaltet sein, das die Lebenssituationen von Schüler/-innen mit Beeinträchtigung berücksichtigt und einen erfolgreichen Übergang von der Schule in den Arbeitsmarkt ermöglicht?

- Arnade, S. (2015): Perspektiven zum Abbau von Barrieren und Teilhabebehemnisse für Menschen mit Behinderung. In: Ute Erdsiek-Rave und Marei John-Ohnesorg (Hg.): *Inklusion in der beruflichen Ausbildung*. 1. Aufl. Berlin (Schriftenreihe des Netzwerk Bildung), S. 79-81.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (2013): *Teilhabebericht der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen. Teilhabe – Beeinträchtigung – Behinderung*. Online verfügbar unter https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/a125-13-teilhabebericht.pdf?sessionid=2AC7C31271EF93C2D0D214EB21CB18EA?__blob=publicationFile, zuletzt geprüft am 16.12.2015.

- Butz, B. (2008): Grundlegende Qualitätsmerkmale einer ganzheitlichen Berufsorientierung. In: Gerd-Ewald Famulla (Hg.): Berufsorientierung als Prozess. Persönlichkeit fördern, Schule entwickeln, Übergang sichern; Ergebnisse aus dem Programm "Schule - Wirtschaft/Arbeitsleben". 1. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren (Schule - Wirtschaft, Arbeitsleben, Bd. 5), S. 42-62.
- Erdsiek-Rave, U.; John-Ohnesorg, M. (Hg.) (2015): Inklusion in der beruflichen Ausbildung. 1. Aufl. Berlin (Schriftenreihe des Netzwerk Bildung).
- Schröder, R. (2011): Berufs- und Studienorientierung: auf dem Weg zu einem Gesamtkonzept. In: Rudolf Schröder, Hans Kaminski, Ludger Wester und Thomas Hildebrandt (Hg.): Tagungsband zur Fachtagung. Übergang Schule und Beruf in Niedersachsen, S. 28-45. Online verfügbar unter http://www.ioeb.de/sites/default/files/pdf/110408_Fachtagung-Berufsorientierung_Tagungsband.pdf, zuletzt geprüft am 13.04.2016.

Manfred Mohr (Pädagogische Hochschule Weingarten)

Die Förderung der Wahl von MINT-Berufen bei Schülerinnen und Schülern – eine empirische Studie zur Bildungswirksamkeit des konstruktivistischen Dreischritts

Obgleich die Anzahl der weiblichen Studierenden wächst, entscheiden sich mit rund 30% nach wie vor besonders wenige Frauen für MINT-Studiengänge (Statistisches Bundesamt, 2016). Betrachtet man den Frauenanteil in MINT-Berufen im nicht-akademischen Bereich, kann für das letzte Jahrzehnt eine Stagnation auf einem Niveau von lediglich 12% beschrieben werden (Bundesagentur für Arbeit 2016). Aus der Abneigung junger Frauen und Mädchen gegenüber MINT-Berufen ergeben sich neben volkswirtschaftlichen auch negative persönliche Konsequenzen. MINT-Berufe gelten im Vergleich zu anderen Berufsfeldern als sicherer, zukunftssträchtiger und bieten höhere Verdienstmöglichkeiten (ebd.). Insgesamt ist die Berufswahl ein komplexer Prozess. Verhältnismäßig gut belegt ist die Berufswahltheorie nach Holland (1997), wobei den beruflichen Interessen ein hoher Einfluss auf die spätere Berufswahl zugeschrieben wird (Hirschi, 2013). Als wissenschaftlich evident gilt ferner die sozialkognitive Berufswahltheorie von Lent, Brown und Hackett (1994), die neben dem beruflichen Interesse der Selbstwirksamkeitserwartung im Berufswahlprozess eine hohe Bedeutung beimisst (Ratschinski, 2009). Konstrukte der Entwicklungstheorien hingegen gehen auf Super (1954) zurück. Der empirische Beleg zu Supers Theorie wurde gleichsam durch den Einbezug von Selbstkonzept und Berufsmerkmalen geführt (Ratschinski, 2009). Bislang konzentrieren sich die Forschung und die Lenkung von Geldern zur Förderung der Wahl von MINT-Berufen von Mädchen vorrangig auf den außerschulischen Bereich (Quaiser-Pohl, 2012). Speziell im schulischen Bereich wird ein besonderer Bedarf an Fördermaßnahmen für Mädchen konstatiert (ebd., Nickolaus et al., 2012). Außerschulische Maßnahmen, die darauf abzielen, in positiver Weise Einfluss auf spezifisches Fachinteresse oder Selbstkonzepte bezüglich einer MINT-Berufsorientierung zu nehmen, lassen bislang kaum oder nur auf kurzfristige Effekte schließen (Nickolaus et al., 2012). Basierend auf dem konstruktivistischen Dreischritt „Konstruktion, Rekonstruktion, Dekonstruktion“ modellierten Kampshoff und Wiepcke (2016) Materialien für einen geschlechtergerechten MINT-Berufsorientierungsunterricht. Für das Promotionsvorhaben stellt sich daher die Frage: Ist der didaktische Dreischritt „Konstruktion, Rekonstruktion, Dekonstruktion“ bei Schülerinnen und Schülern ein wirksames Konzept zur Förderung des Fähigkeitsselbstkonzepts in MINT-Berufen? In der quasiexperimentellen Interventionsstudie wird das fachdidaktische Modell mittels einer Evaluation auf seinen gewünschten Effekt, überprüft. Eine Woche vor und nach der Intervention werden die Schülerinnen und Schüler anhand quantitativer Fragebögen befragt. In einem Follow-up wird verifiziert, ob sich der erwartete Effekt als nachhaltig wirksam erweist.

- Hirschi, A. (2013): Berufswahltheorien - Entwicklung und Stand der Diskussion. In: Tim Brüggemann und Sylvia Rahn (Hg.): Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Münster: Waxmann (Waxmann Studium).
- Kampshoff, M.; Wiepcke, C. (2016): Zur Wirksamkeit geschlechtergerechter Interventionen in der MINT Berufsorientierung. In: Holger Arndt (Hg.): Das Theorie- Praxis-Verhältnis in der ökonomischen Bildung. Schwalbach: Wochenschau Verlag, S. 125-136.
- Nickolaus, R.; Mokhonko, S.; Windhaus, A. (2012): Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Förderprogramms „Schülerinnen forschen – Einblicke in Naturwissenschaft und Technik“. Abschlussbericht. Universität Stuttgart, Stuttgart.
- Quaiser-Pohl, C. (2012): Mädchen und Frauen in MINT: Ein Überblick. In: Heidrun Stöger (Hg.): Mädchen und Frauen in MINT. Bedingungen von Geschlechtsunterschieden und Interventionsmöglichkeiten. Berlin: Lit-Verl. (Lehr-Lern-Forschung, 1), S. 13-40.

Franziska Greiner (Friedrich-Schiller-Universität Jena)

„Die Einstellungen von Lehrpersonen gegenüber der Inklusion werden als tendenziell positiv bewertet.“ Und nun? – Modellierung von Inklusionswissen als Bestandteil pädagogischer Kompetenz

„Die Lehrkräfte aller Schularten müssen in den verschiedenen Ausbildungsphasen für den gemeinsamen Unterricht aller Schülerinnen und Schüler vorbereitet und fortgebildet werden, um die erforderlichen Kompetenzen zum Umgang mit unterschiedlichsten Ausprägungen von Heterogenität zu erwerben“ (KMK, 2010, S. 5). Diese Forderung ist deutlich und ungenau zugleich: Obwohl die Notwendigkeit eines Paradigmenwechsels in der LehrerInnenbildung explizit postuliert wird, erfolgt keine Spezifizierung der notwendigen „neuen“ Kompetenzen. In der Forschungsliteratur besteht immerhin Konsens darüber, dass Einstellungen eine entscheidende Variable für gelingende Inklusion darstellen. Diese Einigkeit zeigt sich nicht zuletzt darin, dass Einstellungen zu Inklusion derzeit im Fokus zahlreicher Forschungsarbeiten stehen (Gebhardt et al., 2015). Sollen Lehrpersonen den Umgang mit Heterogenität künftig als Schlüsselvariable für Bildungserfolge und somit als festen Bestandteil ihrer Profession begreifen, müssen bereits im Lehramtsstudium neue Wissensbestände akzentuiert und angebahnt werden. Allerdings wurden diese kognitiven Komponenten, die neben den Werthaltungen und Überzeugungen, den motivationalen Orientierungen sowie den selbstregulativen Fähigkeiten wichtiger Bestandteil professioneller Kompetenz von Lehrkräften sind (Kunter & Baumert, 2006), bislang nicht ausreichend konkretisiert. Wenn inklusionsbedingte Herausforderungen und Veränderungen berücksichtigt werden sollen, scheint eine Erweiterung des COACTIV-Modells unumgänglich. Um diesem Forschungsdesiderat nachzugehen, werden eine Dokumentenanalyse, in die sowohl inklusionsspezifische (Profil für inklusive LehrerInnen der European Agency for Special Needs Education, die KMK-Empfehlungen „Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen“ und „Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt“) als auch allgemeine Dokumente zu LehrerInnenbildung (InTASC – Model Core Teaching Standards und die KMK-Standards für die Lehrerbildung) einbezogen wurden, und die Befragung von Lehrkräften sowie FachdidaktikerInnen kombiniert. Mit Hilfe dieser Synthese von top-down- und bottom-up-orientierten Verfahren sollen sowohl inklusionsspezifische Wissensbestände abstrahiert als auch ein entsprechend modifiziertes Kompetenzmodell entworfen werden, um die Diskussion über notwendige Qualifizierungsmaßnahmen im Kontext inklusiver LehrerInnenbildung präzisieren zu können. Ausgehend von den bisherigen Ergebnissen zeichnet sich beispielsweise ab, dass es die temporäre oder längerfristige Elementarisierung von Unterrichtsinhalten als neuen Bestandteil fachdidaktischen Wissens zu fixieren gilt. Auf Basis der oben skizzierten Synthese top-down- und bottom-up-orientierter Verfahren wird in den nächsten Wochen ein Entwurf zur Modifizierung des COACTIV-Modells erstellt, der im Rahmen des Vortrags präsentiert und im Hinblick auf die Anwendbarkeit in der Lehrerbildung diskutiert werden soll.

Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9 (4), 469–520.

Gebhardt, M. et al. (2015). Wissen über Inklusion als gedankliches Netz. Vergleich zwischen Studierenden des beruflichen und des sonderpädagogischen Lehramts mithilfe von Concept-Maps. Zeitschrift für Heilpädagogik, 66, 609–622.

KMK (2010). Pädagogische und rechtliche Aspekte der Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen in der schulischen Bildung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.11.2010). http://kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2010/2010_11_18-Behindertenrechtskonvention.pdf, last modified date: 29.06.2016.

Przibilla, B. et al. (2016). Entwicklung und Validierung eines Online-Surveys zur Erhebung von Kompetenzen und Einstellungen von Lehrkräften bezüglich der Inklusion. Empirische Sonderpädagogik, 1, 36–53.

Session 2E

Samstag, 26.11., 11:15–12:45, Raum 1.247

Chair: Prof. Dr. Steffen Schaal (Pädagogische Hochschule Ludwigsburg)

Nathalie Lichy (Pädagogische Hochschule Freiburg & Universität Tübingen)

Religiöse und kulturelle Diversität in Kindertageseinrichtungen – Wie kann eine vielfaltssensible Bildung und Erziehung Vorurteilen entgegenwirken?

Ausgangspunkt der Fragestellung ist die zunehmende religiöse und kulturelle Pluralität unserer Gesellschaft, die wiederum nach Vielfaltssensibilität fördernden elementarpädagogischen Konzepten verlangt. Bislang liegen nur wenige Forschungsbefunde zum interreligiösen und interkulturellen Lernen im Bereich der Elementarpädagogik vor, die jedoch den Aspekt eines vorurteils- und stereotypgeprägten Diversitätsbewusstseins nicht analysieren. Mit frühkindlicher Bildung allgemein befasst sich eine OECD Studie (vgl. OECD, 2008) aus dem Jahr 2001, die als ein Ergebnis die Bedeutung einer vielfaltssensiblen Ausrichtung von Kindertagesstätten beschreibt. Für den Bereich des interreligiösen und interkulturellen Lernens forschte eine Tübinger Forschungsgruppe (vgl. Schweitzer, 2011) zu Differenzwahrnehmung im Kindergarten aus der Sichtweise von Kindern, Eltern und Erzieher/innen. Das vorgestellte Forschungsprojekt analysiert schwerpunktmäßig, inwieweit vielfaltssensible Bildung und Erziehung geeignet ist, Vorurteilen in Bezug auf religiöse und kulturelle Vielfalt bei Kindern entgegenzuwirken und ein positiv besetztes Diversitätsbewusstsein zu fördern. Im Rahmen der Hauptstudie wurden Leitfadeninterviews mit Fachkräften in kommunalen, kirchlichen und privaten Kindertageseinrichtungen in Großstädten mit einem hohem Migrationsanteil (> 30%) geführt. Inhaltlich sind die Interviewleitfäden in drei Teile gegliedert, in welchen die religiöse und kulturelle Herkunft der Kinder und des Teams, das pädagogische Konzept der Einrichtung, die Präsenz religiöser und kultureller Themen im Alltag sowie das Feld vielfaltssensibler Bildung und Erziehung thematisiert werden. Die Auswertung der Interviews erfolgt mit einer qualitativen Inhaltsanalyse. Da Ziel elementarpädagogischer Arbeit ein offener Umgang mit Vielfalt ist (vgl. hierzu die Bildungs- und Orientierungspläne für den Elementarbereich der einzelnen Bundesländer), wird in einem zweiten Schritt analysiert, wie eine vielfaltssensible Bildung und Erziehung zu so einem Verständnis beitragen kann. Nachdem Kindertageseinrichtungen jedoch nach sehr unterschiedlichen pädagogischen Konzepten arbeiten, ist vielfaltssensible Bildung und Erziehung im Kontext hierzu zu betrachten. Im Rahmen des Vortrags werden erste Ergebnisse der Interviewbefragung vorgestellt und diskutiert. Beschriebene Herausforderungen aus dem elementarpädagogischen Alltag werden vor dem Hintergrund von Ansätzen zur vielfaltssensiblen Bildung und Erziehung beleuchtet. Hierbei liegt ein besonderer Schwerpunkt auf Konzepten, die sich gleichermaßen gegen Ausgrenzung und Diskriminierung sowie gegen die Etablierung einer Dominanzkultur wehren.

Derman-Sparks, L. & Edwards, J. (2012). Anti-bias education for young children and ourselves. Washington DC: National Association for the Education of Young Children

OECD (2008) (Hrsg.). Starting Strong. Early Childhood Education and Care. Paris: OECD

Schweitzer, F. (2011) (Hrsg.). Interreligiöse und interkulturelle Bildung in der Kita. Eine Repräsentativbefragung von Erzieherinnen in Deutschland - interdisziplinäre, interreligiöse und internationale Perspektiven. Münster: Waxmann

Wagner, P. (2008) (Hg.). Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung. Freiburg: Herder.

Dr. Veronika Zimmer (Universität Vechta)

Heterogenität in Erziehung und Unterricht

Mit dem Projekt wird das Ziel verfolgt, aufzuzeigen, ob bzw. wie der Migrationshintergrund der Lehrkräfte die Wertorientierungen der Jugendlichen beeinflusst. Es sollen u.a. folgende Frage beantwortet werden:

- Welche Einstellungen und Werte vertreten die Lehrkräfte mit Migrationshintergrund im Vergleich zu den Lehrkräften ohne Migrationshintergrund?
- Wie wirkt sich der Migrationshintergrund der Lehrkräfte auf das ethnisch inklusive Lernen und Leben der Schülerinnen und Schüler aus?

In dieser Studie werden qualitative Methoden verwendet, um die Werte sowie die sozialen Beziehungen und Konflikte im

Detail zu rekonstruieren. Es soll eine qualitative Analyse mithilfe der problemzentrierten Interviews erfolgen (ca. 20 Interviews). Auf Basis der Ergebnisse der anvisierten Untersuchung können im Bereich der Gestaltung sozialen Lernens in Schule und Unterricht Handlungsansätze formuliert werden, um ethnische Divergenzen aufzugreifen und interethnische Kooperation und gegenseitiges wertebezogenes Lernen und den Aufbau sozialer Kompetenzen zu unterstützen. Bei den Werteorientierungen werden schwerpunktmäßig diejenigen Werte betrachtet, bei denen in bisherigen Studien Unterschiede zwischen unterschiedlichen ethnischen Gruppen besonders deutlich waren, etwa Familien- und Sexualwerte, Bildungswerte und religiöse Wertvorstellungen (Boos-Nünning, 2011). Schule verfügt nicht nur über einen Bildungs-, sondern auch einen Erziehungsauftrag, welcher u.a. auch die Werteerziehung und soziales Lernen im Schulkontext umfasst (Stein, 2014a; b; c). Untersucht werden im Rahmen des Projektes Einstellungen der Lehrkräfte mit Migrationshintergrund und ohne Migrationshintergrund zu den oben genannten Werten. Zudem wird der Einfluss der Lehrkräfte mit und ohne Migrationshintergrund in Abhängigkeit von deren Werteorientierung auf die interethnischen Freundschaften und die Heterogenität der Werteinstellungen der SuS erfasst. Im Vortrag können erste Ergebnisse der Pilotstudie vorgestellt und diskutiert werden. Außerdem sollen die Möglichkeiten und Grenzen der Erforschung von Werteinstellungen der SuS sowie der Lehrkräfte diskutiert werden. Der Schwerpunkt wird dabei auf dem Einfluss von sozialen Milieus, ethnischer Herkunft, monoethnischen und interethnischen Freundschaftsbeziehungen auf die Wertorientierungen von Jugendlichen im Schulkontext bzw. auf ihre Auswirkung auf ein ethnisch inklusives Lernen und Leben gelegt. Die Zielsetzung des Vortrages ist es, zu diskutieren, ob die gewählten Interviewtechniken eine Untersuchung von Werteinstellungen ermöglichen.

Boos-Nünning, U. (2011): Migrationsfamilien als Partner von Erziehung und Bildung. Expertise im Auftrag der Abteilung Wirtschafts- und Sozialpolitik der Friedrich-Ebert-Stiftung. Bonn.

Stein, M. (2014a). Erziehung und Werte in der Schule. In: Arnold, R. & Prescher, T. (Hrsg.). Schulentwicklung systemisch gestalten – Wege zu einem lebendigen und nachhaltigen Lernen in Schule und Unterricht. Reihe Praxishilfen Schule. Köln: Wolters Kluwer, S. 205-218.

Stein, M. (2014b). Förderung von Werten und Engagement durch soziales Lernen in Beziehungen als Aufgabe von Schule und Universität. Schulpädagogik heute. 5 (9), 1-18, <http://www.schulpaedagogik-heute.de/index.php/sh-zeitschrift-0914/empirische-forschungsbeitraege>.

Stein, M. (2014c). Soziales Lernen in der Schule: der Compassion-Ansatz. In: Tillack, C., Fetzer, J. & Fischer, N. (Hrsg.). Beziehungen in Schule und Unterricht. Teil 2: Soziokulturelle und schulische Einflüsse auf pädagogische Beziehungen. Schriftenreihe Theorie und Praxis der Schulpädagogik. Bd. 24. Immenhausen: Prolog, S. 49-69.

Christian Herbig (Universität Leipzig)

Inklusive Bildung und Leistungsorientierung als zwei Seiten einer Medaille!? – Theoretische Grundlagen und erste (Teil-)Ergebnisse einer Delphi-Studie zum personalisierenden Umgang mit Vielfalt im gymnasialen Bildungsgang

Die Ermöglichung von sozialer Partizipation bei gleichzeitiger Leistungs- bzw. Begabungsorientierung erzeugt ein Spannungsfeld, das insbesondere Lehrkräfte im gymnasialen Bildungsgang vor veränderte bzw. neue pädagogische Herausforderungen stellt. Ein notwendiger bildungsgerechter, individuell fördernder Umgang mit Vielfalt erfordert entsprechende Professionalität und unterstützende Professionalisierungsmaßnahmen (vgl. u.a. Solzbacher, 2008). Das Forschungsprojekt „Professionalität und Professionalisierung von Lehrkräften im Umgang mit Vielfalt“ geht daher der Frage nach, wie Lehr-Lern-Settings personalisiert gestaltet werden (können), um im gymnasialen Bildungsgang gleichzeitig Leistung zu fördern und Partizipation zu ermöglichen. Forschungsziel ist die Modellierung eines domänenspezifischen Handlungskonzepts für den Umgang mit Vielfalt im gymnasialen Bildungsgang und die Ableitung von Implikationen für die Professionalität und Professionalisierung von Lehrkräften. Die theoretischen Vorüberlegungen greifen die Schnittstellen der Gestaltung von inklusiven bzw. begabungsfördernden Lehr-Lern-Settings auf (vgl. u.a. iPEGE, 2009; TE4I, 2012). Das Konzept der Personalisierung als Ansatz eines bildungsgerechten, individuell fördernden Umgangs mit Vielfalt umfasst zunächst sechs Dimensionen: Diversitätsorientierung, Personorientierung, Begabungsorientierung, Inklusionsorientierung, Kooperationsorientierung und Aneignungsorientierung. Dieses Arbeitsmodell wird im empirischen Teil der Studie exploriert bzw. validiert. Dazu wird in Anlehnung an Häder (2014) eine dreistufige Delphi-Studie durchgeführt, mit dem Ziel der „Ermittlung und Qualifikation der Ansichten von Experten“ (Typ 3, ebd., 33f.). Die Stichprobe besteht aus Expert_innen, die nach feststehenden Kriterien (u.a. Tätigkeit in einem inklusiv bzw. begabungsfördernd gestalteten Lehr-Lern-Setting im gymnasialen Bildungsgang), angefragt wurden. 81 Lehrkräfte haben ihre Teilnahme an der Delphi-Studie zugesagt. In der ersten Befragungsrunde wurde Ende 2015 eine qualitative Expert_innen-Befragung durchgeführt, an der sich 51 Expert_innen (Rücklaufquote: ca. 64 %) aus zehn Bundesländern beteiligten. Die Daten wurden mit Hilfe der theorie- und empiriegeleiteten Kategorienbildung (vgl. Steigleder, 2008) ausgewertet, um die theoriebasierten Dimensionen des Arbeitsmodells durch empiriebasierte Expert_innen-Meinungen zunächst zu explorieren bzw. zu validieren. Alle Dimensionen des Modells wurden bestätigt und durch die Bildung von

Subkategorien maßgeblich ausdifferenziert. Eine weitere Dimension (Gelingensbedingungen) wurde ergänzt. Über Zusammenhänge zwischen bzw. innerhalb der Dimensionen können noch keine Aussagen getroffen werden. Die bisherigen Ergebnisse dienen daher als Basis für die Gestaltung der beiden folgenden Runden. In diesen werden Aspekte wie z.B. Relevanz, Machbarkeit, etc. von den Expert_innen in Ratings bewertet und nach Häufigkeits- und Mehrheitsfähigkeitsaspekten ausgewertet.

- Häder, M. (2014). Delphi-Befragungen. Ein Arbeitsbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- iPEGE – International Panel of Experts for Gifted Education (Hrsg.) (2009). Professionelle Begabtenförderung: Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften in der Begabtenförderung. Eigenverlag: Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung (özb). http://www.oebf.net/ipege/tl_files/inhalt/Dokumente/Publikationen_iPEGE/iPEGE_Broschuere.pdf. Zugriff am: 27.05.2016.
- Steigleder, S. (2008). Die strukturierende qualitative Inhaltsanalyse im Praxistest: Eine konstruktiv kritische Studie zur Auswertungsmethodik von Philipp Mayring. Marburg: Tectum-Verlag.
- Solzbacher, C. (2008). Positionen von Lehrerinnen und Lehrern zur individuellen Förderung in der Sekundarstufe I - Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In Kunze, I. & Solzbacher, C. (Hrsg.), Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II (S. 27-42). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehen.
- TE4I – The European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2012). Teacher Education for Inclusion. Profile of Inclusive Teachers. Odense, Denmark. <https://www.european-agency.org/agency-projects/Teacher-Education-for-Inclusion/profile>. Zugriff am: 27.05.2016.

Session 2F

Samstag, 26.11., 13:45–15:15, Raum 1.247

Chair: Prof. Dr. Ulf Kieschke (Pädagogische Hochschule Ludwigsburg)

Jasmin Benz (Pädagogische Hochschule Ludwigsburg)

Deutsch als Zweitsprache lehren: Wirksamkeitsstudie zu einem Fortbildungskonzept für Lehrkräfte in Vorbereitungsklassen

Durch die verstärkte Einwanderung in den vergangenen Monaten besteht derzeit eine erhöhte Nachfrage an Lehrerfortbildungen zu Deutsch als Zweitsprache. Seit Oktober 2015 werden an der PH Ludwigsburg fachdidaktisch orientierte Fortbildungen in diesem Bereich angeboten. Der Vortrag stellt das methodische Vorgehen sowie Ergebnisse der begleitenden empirischen Studie dar. Ziel der Studie ist es, die Wirksamkeit der Fortbildungen hinsichtlich fachdidaktischer Lehrerkompetenzen zu untersuchen und dabei auch den Einfluss individueller Voraussetzungen seitens der Lehrkräfte zu berücksichtigen. Fachdidaktisches Lehrwissen hat einen signifikanten Einfluss auf die Schülerschule (vgl. etwa Baumert & Kunter, 2011) und wird u.a. dazu benötigt, Lehr- und Lernsituationen professionell wahrnehmen und einschätzen zu können. Insbesondere hinsichtlich der heterogenen und mehrsprachigen Schülerschaft in Vorbereitungsklassen spielt diese Fähigkeit eine wichtige Rolle dabei, inwieweit das Potenzial von Mehrsprachigkeit genutzt werden kann. Vor diesem Hintergrund befasst sich die vorliegende Studie mit der Entwicklung fachdidaktischer Analysekompetenz (vgl. zur Analysekompetenz etwa Seidel & Prenzel, 2007) in Lehrerfortbildungen zu Deutsch als Zweitsprache. Für die Wirksamkeit von Lehrerfortbildungen gibt es zunehmend empirische Belege (vgl. etwa Lipowsky, 2010). Dabei unterliegt das Lernen im Rahmen von Fortbildungen zahlreichen Einflussgrößen, wie u.a. den individuellen Voraussetzungen der teilnehmenden Lehrkräfte (vgl. ebd.). Nun ist es für den Aufbau von fachdidaktischer Analysekompetenz notwendig, die bewusste Analyse von Lehr- und Lernsituationen auch im beruflichen Alltag mit seinen vielfältigen Herausforderungen weiterzuführen. Daher fokussiert die vorliegende Studie in einer zweiten Fragestellung den Umgang mit Arbeitsbelastung als eine individuelle Lehrervoraussetzung und dessen Einfluss auf die Wirksamkeit der Fortbildung. Im Rahmen der vorliegenden Studie werden den Lehrkräften (n≈150) vor und nach der Fortbildung dieselben textbasierten Vignetten vorgelegt. Jede Vignette enthält eine Lehr- und Lernsituation sowie einen offenen Bearbeitungsimpuls zur Initiierung der Analyse. Dabei fokussieren die Vignetten die drei Bereiche Diagnose, Förderung sowie didaktische Grundprinzipien für den DaZ-Unterricht (vgl. Jeuk, 2015). Das Datenmaterial wird sowohl geratet als auch qualitativ inhaltsanalytisch ausgewertet. Im Hinblick auf die zweite Fragestellung der Studie wird das diagnostische Instrument ADEM (vgl. Schaarschmidt, 2004) eingesetzt. Erste Zwischenergebnisse deuten mit signifikanten Effekten auf die Wirksamkeit der Fortbildung hin. Zum Zeitpunkt des Vortrags liegen die Daten vollständig vor, sodass erste Ergebnisse der Studie und mögliche Schlussfolgerungen zur Diskussion gestellt werden können.

- Baumert, J., & Kunter, M. (2011). Das mathematikspezifische Wissen von Lehrkräften, kognitive Aktivierung im Unterricht und Lernfortschritte von Schülerinnen und Schülern. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss, & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 163-192). Münster: Waxmann.
- Jeuk, S. (2015). *Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen – Diagnose – Förderung* (3. Aufl.). Stuttgart: Kolhammer.
- Lipowsky, F. (2010). Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung. In F. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders, & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 51-70). Münster: Waxmann.
- Schaarschmidt, U. (Hrsg.) (2004). *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes*. Weinheim: Beltz.
- Seidel, T., & Prenzel, M. (2007). Wie Lehrpersonen Unterricht wahrnehmen und einschätzen. Erfassung pädagogisch-psychologischer Kompetenzen mit Videosequenzen. In M. Prenzel, I. Gogolin, & H. Krüger (Hrsg.), *Kompetenzdiagnostik* (S. 201-216). Wiesbaden: VS.

Janina Ehmke (Universität Vechta)

Inklusiver Englischunterricht in der Primarstufe – Empirische Evaluation verschiedener Schulkonzepte

Dieser Beitrag stellt das vorläufige Forschungsdesign eines Promotionsprojekts vor, das verschiedene inklusive Settings im Englischunterricht der Primarstufe vergleichend untersucht. Ziel dieser Studie soll es sein, Aufschluss über die Effektivität verschiedener inklusiver Settings zu erhalten und damit erste Hinweise über günstige Lernsettings im inklusiven Englischunterricht der Grundschule machen zu können. Infolge der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (2006) ist mit der Ratifizierung des Artikels 24 in Deutschland im Jahre 2009 die „Schule für alle“ in Kraft getreten. In einem inklusiven Bildungssystem lernen alle SchülerInnen gemeinsam – unabhängig von ihren Lernvoraussetzungen – und erhalten die individuelle Förderung, die sie benötigen (vgl. Ainscow et al., 2006). Dass EnglischlehrerInnen den individuellen Bedürfnissen jedes Schülers gerecht werden sollen, ist kein neuer Ansatz (vgl. Trautmann & Wischer, 2012), denn heterogene Englischlernumgebungen gelten als besonders förderlich (vgl. Jaehner, 2013). Dennoch ist inklusiver Englischunterricht in Deutschland weiterhin ein innovatives Konzept, das noch nicht flächendeckend und konsequent umgesetzt wurde (vgl. Trumpa et al., 2014). In der Forschung findet man zum einen Untersuchungen zum inklusiven Grundschulunterricht (vgl. Hinz, 2009), zum anderen mehrere fachdidaktische Publikationen zum Englischunterricht in der Grundschule (vgl. Elsner, 2010). Bis dato mangelt es jedoch an empirischen Studien zum inklusiven Englischunterricht in der Grundschule. Das Projekt verfolgt folgende Fragestellungen:

1. Welche rezeptiven Kompetenzen erwerben die SchülerInnen mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf im Englischunterricht bis zum Ende der Klasse 4 in unterschiedlichen inklusiven Settings?
2. Welche sozialen Kompetenzen erwerben die SchülerInnen mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf im Englischunterricht bis zum Ende der Klasse 4 in unterschiedlichen inklusiven Settings?
3. Gibt es einen Zusammenhang zwischen dem fachlichen und dem sozialen Kompetenzerwerb der Experimentalgruppe?
4. Welche Lehrermerkmale können mit der Kompetenzentwicklung von SchülerInnen in inklusiven Settings im Englischunterricht in Zusammenhang gebracht werden?

- Ainscow, M. et al. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.
- Elsner, D. (2010). *Englisch in der Grundschule unterrichten. Grundlagen, Methoden, Praxis-beispiele*. München: Oldenbourg Schulbuchverlag.
- Hinz, R. (2009). *Heterogenität in der Grundschule. Den pädagogischen Alltag erfolgreich bewältigen*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Jaehner, C. & Schick, K. (2013). *Englisch lernen inklusiv – Englischunterricht für alle*. *Grundschulmagazin Englisch*, 11, 7-9.
- Trautmann, M. & Wischer, B. (2012). *Heterogenität in der Schule – eine kritische Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Trumpa, S. et al. (2014). *Inklusive Bildung: Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa Verlag.

Ricarda Trapp (Technische Universität Dortmund)

Erfahrungen – Haltungen – Erwartungen – Teachers' Beliefs: Eine Studie zur Schulentwicklung hinsichtlich eines inklusiven Grundschulunterrichts mit Tablets unter Berücksichtigung der Fachperspektive Deutsch

Unlängst konstatierte der neuseeländische Bildungsforscher John Hattie (2009), dass der Bildungserfolg der Schülerinnen und Schüler weniger von der Klassengröße und anderen Faktoren abhängig sei, sondern dass jener Wissenszuwachs hauptsächlich von der Lehrkraft positiv beeinflusst werden könne. Demzufolge lohnt es sich, den Blick

auf die Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern zu richten und zu erforschen, was ihre Haltung gegenüber digitalen Medien im inklusiven Deutschunterricht ist. Unter dem Begriff *Teachers' Beliefs* werden in der Wissenschaft Überzeugungen über Schülerinnen und Schüler und ihr Lernen, das Unterrichten, das eigene Selbstverständnis, die eigene Lehrerrolle sowie epistemische Überzeugungen verstanden (vgl. Calderhead, 1996; Wischmeier, 2012). Studien zur Medienkompetenz zeigen allerdings deutlich, dass sich Lehrkräfte häufig mit dem modernen Einsatz von digitalen Medien in (inklusive) Lernumgebungen überfordert fühlen und gerade deshalb jene Chance nicht wahrnehmen, die Potenziale von digitalen Medien in heterogenen Lernkontexten zu nutzen (ICILS-Studie, 2013; Deutsche Telekom Stiftung, 2015). In dem Dortmunder Forschungsprojekt Medienbildung in der Grundschule soll über drei Jahre hinweg eine Dortmunder Grundschule dabei begleitet werden, digitale Medien im Deutschunterricht – vorrangig im Bereich der Leseförderung – zu etablieren. Diesbezüglich soll ein inklusives Setting Berücksichtigung finden und evaluiert werden, inwiefern digitale Medien im inklusiven Grundschulunterricht Potenziale mit sich bringen (Bosse, 2014) und an welchen Stellen auch Grenzen erreicht werden. Nach Abschluss des Projekts soll dargestellt werden, inwiefern sich die Einstellungen und Kompetenzen von Lehrkräften zur inklusiven Medienbildung im Projektverlauf verändert haben. Dem Projekt liegt ein erweiterter Inklusionsbegriff (UNESCO, 2008; Sicking, 2012) zugrunde, der vorrangig die Diversitätsaspekte Lernschwierigkeiten, emotionale/soziale Entwicklung und Mehrsprachigkeit fokussiert, wobei eine Kumulation mehrerer Inklusionsaspekte nicht auszuschließen ist. Das triangulierte Forschungsdesign (Flick, 2004) sieht sowohl eine qualitative als auch eine quantitative Datenerhebung vor, indem mittels standardisierter Fragebögen, teilnehmender Beobachtungen und qualitativer Leitfadeninterviews eine wissenschaftlich fundierte Projektbegleitung gesichert ist. Dieser Vortrag soll die Perspektive der Lehrerinnen und Lehrer und ihre Haltung gegenüber Inklusion in den Blick nehmen und mittels erster Datenauswertung durchgeführter qualitativer Interviews (Diekmann, 2007; Scholl, 2009; Lueger, 2010) zeigen, inwiefern Grundschullehrkräfte aktuell digitale Medien im Bereich der Leseförderung vor dem Hintergrund diverser Inklusionsaspekte einsetzen, in welchen Bereichen sie Potenziale zur gezielten Förderung von Kindern mit sonderpädagogischem Bedarf sehen und in welchen Bereichen sie lieber auf digitale Medien verzichten.

Bos, W./Eickelmann, B. et. al. (2014): ICILS 2013. Münster u.a.: Waxmann.

Bosse, I. (2014): Zur Rolle der Medienpädagogik im Inklusionsprozess. In: VHN - Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nebengebiete, Heft 2, 149-153.

Calderhead, J. (1996): Teachers: Beliefs and Knowledge. In: D. Berliner & R. Calfee (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 709-725). Nova York: Macmillan.

Diekmann, A. (2012): *Empirische Sozialforschung: Grundlagen, Methoden, Anwendungen*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.

Flick, U. (2011): *Triangulation: Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hattie, J. (2012): *Visible learning for teachers: maximizing impact on learning*. London u.a.: Routledge.

Lueger, M. (2010): *Interpretative Sozialforschung: Die Methoden*. Wien: Facultas.

Scholl, A. (2015): *Die Befragung*. Konstanz: UVK.

Wischmeier, I. (2012): „Teachers' Beliefs“: Überzeugungen von (Grundschul-) Lehrkräften über Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund – Theoretische Konzeption und empirische Überprüfung. In: Wiater, Werner/Manschke, Doris (Hrsg.): *Verstehen und Kultur. Mentale Modelle und kulturelle Prägungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 167-189.

Themenstrang 3: Heterogenität – Diversität – Inklusion aus schulpädagogischer Sicht

In der gegenwärtigen pädagogischen Diskussion wird die sich in deutschen Klassenzimmern darstellende Heterogenität weniger als Problem, sondern vielmehr als Lernchance aufgefasst. Die verschiedenen Lernvoraussetzungen gilt es pädagogisch-didaktisch sinnvoll zu nutzen, um bessere Lernerfolge sowohl auf der kognitiven wie auch sozialen und emotionalen Ebene zu erzielen. Aktuell sind Maßnahmen (Verzicht auf Zurückstellungen und Sitzenbleiben, jahrgangsübergreifende Lerngruppen, Integration Behinderter) zu beobachten, welche die Heterogenität der Lerngruppen erhöhen sollen und damit ein „fruchtbares Bildungsgefälle“ (Petersen, 1980) schaffen sollen. Durch die erweiterte Heterogenität wird der Lehrerberuf in seiner Profession vor neue Herausforderungen gestellt: Es bedarf veränderter methodisch-didaktischer Vorgehensweisen ebenso wie auch einer Erweiterung der Lehrerkompetenzen in anderen Bereichen, u.a. in der Diagnostik, um Unterricht und Schulleben entsprechend adaptiv zu gestalten.

Die Frage nach dem Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht kann beispielsweise zur Diskussion der folgenden Themenbereiche führen:

- Unterschiedliche Lernsettings in heterogenen Gruppen
- Verschiedene Ansätze zur Schulentwicklung
- Möglichkeiten und Formen der Diagnose und individuellen Förderung
- Umgang mit Lernschwierigkeiten und Bildungsbenachteiligungen
- Gestaltungs- und Qualitätsmerkmale eines gemeinsamen, inklusiven Unterrichts

Session 3A

Freitag, 25.11., 11:30–13:00, Raum 1.249

Chair: Prof. Dr. Sanna Pohlmann-Rother (Pädagogische Hochschule Ludwigsburg)

Dr. Ulrike Beate Müller (zuletzt Universität Potsdam)

Inklusion im Übergang in die erste Klasse

Der Übergang in die erste Klasse ist für alle Kinder eine Herausforderung. Für beeinträchtigte Kinder ist es von besonderer Bedeutung, dass sie den Eintritt in die Schule kokonstruktiv (vgl. Transitionstheorie nach Griebel & Niesel, 2011) bewältigen können. Für die konzeptionelle Gestaltung eines inklusiven Übergangs bedeutet dieses, dass sich die Schulumgebung, der Unterricht und die Personen – die PädagogInnen und die Kinder – auf den Umgang mit Heterogenität einstellen sollten. Im Rahmen dieses Themenfeldes sollen nationale und internationale Studienbefunde den Forschungsstand des Vortrages bilden, die besagen, dass wertschätzendes Verhalten von Seiten der PädagogInnen lernförderlich und missachtendes Verhalten lernhemmend auf Kinder wirkt (vgl. z.B. Beiträge in Prengel & Winklhofer, 2014, Band 2). Im Umgang mit anderen Kindern verdeutlichen Forschungsdaten, dass das schulische Wohlbefinden eingeschränkter Kinder wesentlich von dem Verhalten der anderen Kinder ihnen gegenüber bestimmt ist (z.B. Dockett & Perry, 2007). In einer eigenen Fallstudie, die im Zentrum des Vortrages stehen soll, wurde in diesem Forschungskontext das Ziel verfolgt, den Umgang mit einem körperlich beeinträchtigten Mädchen zu Schulbeginn zu untersuchen. Die Fallstudie wurde im Rahmen eines qualitativ und quantitativ angelegten Forschungsprojektes mit insgesamt 374 Kindern zur Verzahnung von Elementar- und Primarbereich durchgeführt (Müller, 2014). Die übergreifende Fragestellung der Fallstudie hat sich darauf konzentriert, wie die Schülerin selbst und ihre MitschülerInnen die Situation im Übergang in die erste Klasse erleben und wie daraus abgeleitet Konzepte zur Inklusion verbessert werden können. Für die Fallstudie wurde das körperbehinderte Mädchen Elisa an einer Grundschule mit integrierter Vorschule kontrastierend zu Kindern mit anderen Bewältigungsschwierigkeiten und mit besonderen Bewältigungsstärken ausgewählt (Müller, 2014). Elisas

Lernkompetenzen in Deutsch und Mathematik, ihre soziale Einbindung und ihre Lerneinstellung wurden standardisiert vom Ende der Vorschulzeit bis zur Mitte der zweiten Klasse erhoben. Durch die methodische Kombination der standardisierten Instrumente (u.a. Rauer & Schauer, 2004) mit Leitfadeninterviews und Unterrichtsbeobachtungen in der ersten Klasse wurde es möglich, ein relativ ganzheitliches Bild ihrer Übergangssituation zu erhalten. Als wesentliches Ergebnis zeigte sich, dass Elisa besonders erfolgreich und mit Freude lernt, wenn auf ihren Lernstand genau eingegangen und sie zum Lernen ermutigt wird. Des Weiteren wurde sehr deutlich, dass ausgrenzendes Verhalten der anderen Kinder Elisas Zufriedenheit in der Schule stark beeinträchtigt und ihr Lernen blockiert. Der letzte Teil des Vortrags soll diskutieren, wie die Erkenntnisse aus Forschungsstand und eigener Empirie in inklusive Konzeptverbesserungen einfließen können. Die prinzipiell nicht neue Erkenntnis, dass insbesondere beeinträchtigte Kinder Anerkennung von PädagogInnen und MitschülerInnen zum erfolgreichen Lernen und Leben in der Schule benötigen, wird durch die aufgeführten Forschungsbefunde bestätigt und die offengelegten Problembereiche Elisas zeigen Ansatzpunkte für eine verbesserte Inklusion auf. Die Betrachtung von Strategien zur Achtsamkeitssensibilisierung für PädagogInnen (Prenzel & Winkhofer 2014, Band 1) und für SchülerInnen soll den Vortrag abschließen.

- Dockett, S. & Perry, B. (2007): *Transitions to school. Perceptions, Expectations, Experiences*. Sydney: University of New South Wales Press.
- Griebel, W. & Niesel, R. (2011): *Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Müller, U.B. (2014): *Kinder im verzahnten Übergang vom Elementar- zum Primarbereich*. Opladen: Barbara Budrich.
- Prenzel, A. & Winkhofer, U. (2014): *Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 1: Praxiszugänge und Band 2: Forschungszugänge*. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- Rauer, W. & Schuck, K. D. (2004): *FEES 1-2. Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern erster und zweiter Klassen*. Göttingen: Beltz Test.

Dr. Mirelle Christine Schied (Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd)

Das Forschungsprojekt IDA (Inklusion – Diversifikation unter mehrperspektivischer Analyse in der Primarstufe)

Die UN-Behindertenrechtskonvention (2006) und die Ratifizierung des Gesetzes für Menschen mit Behinderung in Deutschland (2009) stellen nur die wichtigsten Meilensteine einer Veränderung dar, die unsere Gesellschaft und unser Bildungssystem neu bestimmen. Das Eckpunktepapier Baden-Württemberg (2015) konkretisiert diese Veränderungen und räumt den Eltern ein Wahlrecht ein, um den besten Weg für ihr Kind zu finden. In diesem Prozess werden zahlreiche Akteure, v.a. jedoch erwachsene Akteure, gehört und berücksichtigt. Dieser Umstand spiegelt sich auch in der Forschungslage wider, die bislang nur wenige Studien zur Perspektive der Kinder aufweist (z.B. Seutter-Guthörlein 2015). Das Forschungsprojekt IDA möchte diesem Desiderat begegnen und stellt deshalb die Sichtweise der kleinen Akteure in den Mittelpunkt. Es wird dabei die Forschungsfrage gestellt: Wie erleben Kinder das gemeinsame Lernen in inklusiven Grundschulklassen? Diese übergeordnete Fragestellung konkretisiert sich in den operationalisierbaren Teilfragen, wie beurteilen Kinder die Umsetzung konkreter Ziele inklusiven Lernens (u.a. UN-BRK, 2010) und in der Fragestellung, ob die Art der Behinderungen einen Einfluss auf das gemeinsame Lernen hat? Um Antworten auf diese Fragen finden zu können, wurde ein aus qualitativen und quantitativen Instrumenten kombiniertes Forschungssetting entwickelt. Im Sinne einer forschungsmethodischen Triangulation wurde ein Mixed-Model-Design gewählt, in dem sowohl ein szenengestütztes Leitfadeninterview sowie ein Fragebogen zur Datengewinnung eingesetzt werden (Gläser-Zikuda et al., 2012; Flick & von Kardorff, 2007). Beide Instrumente basieren auf theoriegeleiteten Kategoriensystemen, die insbesondere die Zielsetzung inklusiver Lerngruppen untersuchen und die Forschungsfrage operationalisierbar machen. Im Leitfadeninterview werden u.a. folgende Ziele inklusiver Lerngruppen untersucht:

- Akzeptanz von Menschen mit Behinderung (Germann, 2001)
- Teilhabe aller Schüler_innen in allen Unterrichtsphasen gewährleisten (Heimlich & Kahlert, 2012)
- Abbau von Berührungsängsten (Link, 2015)
- Förderung des sozialen Zusammenhalts (Nuding & Stanislawski, 2013)
- Angemessene Vorkehrungen für die Bedürfnisse des Einzelnen treffen (UN-BRK, 2010)

Der Fragebogen entspricht in seinen Items ebenfalls den ausgewählten Zielkategorien der gesamten Studie und bedient sich direkter und indirekter Fragetechniken. Insbesondere die indirekte Fragetechnik wird zur Minderung der Sozialen Erwünschtheit im Antwortverhalten eingesetzt (z.B. für die Zielkategorie Akzeptanz von Menschen mit Behinderung das Item: „Neben wem möchtest du am liebsten sitzen? Nenne drei Mitschüler_innen“). Die Mehrperspektivität der Studie wird durch einen Zwei-Gruppen-Plan (Sichtweise der Kinder mit und ohne Behinderung) eingelöst. Die bereits

vorliegenden Daten werden mittels MAXQDA bzw. SPSS und Grafstat ausgewertet. Der Forschungszugang versteht sich in seiner Gesamtheit als explorativer Zugang zur gewählten Fragestellung (Grünke, 2016). Anliegen der Studie ist es, Gelingensbedingungen und damit Gestaltungs- und Qualitätsmerkmale für inklusive Lernsettings aus Kindersicht abzuleiten.

- Flick U. & von Kardorff & Steinke I. (Hg.) (2007). Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: rowohlt Taschenbuch Verlag
- Germann P. (2001). Gemeinsamer Unterricht - Fortschritt an Humanität und Demokratie: Literaturanalyse und Gruppendiskussion mit Lehrerinnen und Lehrern zur Theorie und Praxis der Integration von Menschen mit Behinderung. Opladen: Leske+Budrich
- Gläser-Zikuda M. & Seidel T. & Rohlf S. & Gröschner A. & Ziegelbauer S. (Hrsg.) (2012). Mixed Methods in der empirischen Bildungsforschung. Münster: Waxmann-Verlag
- Grünke M. (2016). Empirisch-analytische Zugänge. In: Hedderich I. & Biewer G. & Hollenweger J. & Markowetz R. (Hrsg.)(2016). Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt
- Heimlich U. & Kahlert J. (Hrsg.)(2012). Inklusion in Schule und Unterricht: Wege zur Bildung für alle. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Link Ch. (2015). Mit youtube gegen Berührungsängste. <http://blog.zeit.de/stufenlos/2015708/13/mit-youtube-gegen-beruehrungsangste/> Datum: 05.11.2015)
- Seutter-Guthörlein, K. (2015): Kinder-Sichten – Leben und Lernen in Schwerpunktschulen. In: Blömer, D. et al. (Hrsg.): Perspektiven auf inklusive Bildung. Wiesbaden: Springer. Oder: Behr, I. (2009): Aspekte inklusiver Qualität in Kindertageseinrichtungen aus der Sicht 4- bis 6jähriger Kinder mit und ohne besondere Bedürfnisse – eine Pilotstudie. Berlin: Köster.
- Nuding A. & Stanislawski M. (2013). Grundlagen und Grundfragen der Inklusion: Theorie und Praxis des inklusiven Unterrichtens. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- UN-Behindertenrechtskonvention - Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderung (2010). Berlin (https://www.behindertenbeauftragter.de/shareddocs/publikationen/DE/Broschuere_UNKonvention_KK.pdf?_blob=publicationFile; 10.1.2016.

Katharina Swider & Dr. Christiane Schmidt-Maiwald (Universität Augsburg / Pädagogische Hochschule Ludwigsburg)

„Verfloxt und zugenäht!“ – Herausforderungen und Chancen eines Kooperationsprojekts mit einer Förderschule, einem Gymnasium und dem Lehrstuhl für Kunstpädagogik der Universität Augsburg

2015 wurde eine Kooperation zwischen einer Förderschule, einem Gymnasium und dem Lehrstuhl für Kunstpädagogik der Universität Augsburg ins Leben gerufen. Bei einem ersten Treffen einigten sich alle Beteiligten auf ein gemeinsames Konzept, das das Arbeiten mit Textil vorsieht und in eine Ausstellung in der Säulenhalle in Landsberg am Lech am 13. Dezember 2016 (Vernissage) münden wird. Unter dem Titel „Verbunden“ entstehen in einer Projektwoche im Juli mit dem Werkstoff Textil Stoff- und Wollplastiken. Zudem geht es um den Erlebnisprozess des gemeinsamen Arbeitens, Sich-Annäherens, der über Fotografie und Videografie (Teil des Ausstellungskonzeptes) festgehalten wird. Das Projekt wird begleitetet von einer qualitativ-empirischen Studie, deren Leitfragen lauten:

- Welche Einstellungen und Haltungen zeigen die Beteiligten zum Kooperationsprojekt im Ganzen?
- Welche Haltungen zeigen sich im Moment der Zusammenarbeit im inklusiven Setting?
- Welche Haltungen zeigen sich speziell zur materialbestimmten textilen Gestaltungsarbeit?

Vorüberlegungen aus der Theorie zum Thema Inklusion sollen so an der Praxis überprüft werden, dass Herausforderungen und Chancen inklusiver Projektarbeit im textilen Bereich konkreter gefasst werden können. Die Studie stützt sich auf Beobachtungsprotokolle, fokussierte Interviews mit den teilnehmenden Studierenden und Gruppendiskussionen mit SchülerInnen im Anschluss an die Projektwoche im Schullandheim. Ausgewertet werden die Daten mittels Qualitativer Inhaltsanalyse und der Dokumentarischen Methode. Der Vortrag stellt zunächst das Kooperationsprojekt, die Konzepte der am Projekt beteiligten Universitätsseminare sowie die qualitativ-empirische Studie vor. Dies umfasst auch die theoretische Grundlage des textilen Gestaltens im Setting eines Kooperationsprojekts. Abschließend soll übergreifend Antwort gegeben werden auf folgende Fragen:

- Welche Schlüsse lassen sich allgemein für inklusive Projektarbeiten ziehen?
- Was sind die Gelingensfaktoren?

- Braun, C. (2012). Textil und Kleidung als Materialien in der Kunst: Kulturhistorischer Überblick und Ideen für den Textil- und Kunstunterricht. Hamburg: Diplomica Verlag.
- Heinzel, F. (Hrsg.) (2012). Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Textor, A. (2015). Einführung in die Inklusionspädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Session 3C

Freitag, 25.11., 16:00–17:30, Raum 1.249

Chair: Prof. Dr. Christian Spannagel (Pädagogische Hochschule Heidelberg)

Dirk Weidmann (Philipps-Universität Marburg)

Das ICMM im inklusiven Englischunterricht der Sekundarstufe I – Ein Praxisbeispiel

Für die moderne Lehreraus- und -fortbildung sowie für die Unterrichtspraxis stellt das Thema der effektiven Inklusion eine bedeutende Herausforderung dar. Um den individuellen Bedürfnissen der betroffenen Schülerinnen und Schüler möglichst umfassend gerecht zu werden und ihnen eine erfolgreiche Partizipation am Unterricht zu ermöglichen, bedarf es multidimensionaler Lern- und Unterrichtskonzepte, die gleichermaßen von Schülern, Eltern und Unterrichtenden getragen werden. Innovative Lehr-/Lernkonzepte stellen in diesem Zusammenhang zentrale Modulbausteine bereit und tragen in Kombination mit anderen Differenzierungsmaßnahmen dazu bei, inklusiven Unterricht in der Praxis erfolgreich umzusetzen. Im Unterrichtsalltag ergeben sich insbesondere durch den Einsatz neuer Medien wertvolle Synergieeffekte, mit deren Hilfe Lernszenarien geschaffen werden können, welche eine bestmögliche Passung zwischen Unterrichtsinhalt und individuellen Lernvoraussetzungen gestatten. In diesem Kontext bietet der Rückgriff auf das sog. Inverted Classroom (Mastery) Model (ICM bzw. ICMM) vielschichtige Anwendungsmöglichkeiten und Vorzüge, wobei gerade auch auf den gewinnbringenden Einsatz dieses Konzeptes in heterogen-inklusive Lerngruppen verwiesen werden kann. Der Hauptansatz des ICM besteht darin, die klassischen Orte der Inhaltsvermittlung (= Schule) und des individuellen Übens (= häusliches Umfeld) zu vertauschen, d.h. die Lernenden erschließen sich die Inhalte im eigenen Lerntempo unter Rückgriff auf geeignete Medien weitestgehend selbst und nutzen die gemeinsame Lernzeit in der Schule – bei Bedarf – für gezielte Rückfragen, vor allem jedoch für Übungs- und Transferaufgaben, während denen der Lehrer bei Bedarf für Rückfragen und Hilfestellungen zur Verfügung steht. In der Mastery-Variante wird die Phase der Inhaltsvermittlung durch Selbsttests abgerundet. Der Beitrag zeigt die aus einem experimentellen Forschungsdesign abgeleiteten zentralen Gelingensbedingungen für die erfolgreiche Implementierung des ICMM im inklusiven Fremdsprachenunterricht. Dies geschieht praxisnah anhand eines konkreten Einsatzszenarios aus dem Englischunterricht im 3. Lernjahr, bei dem ICMM-Elemente in den Ablauf des Fachunterrichts integriert wurden, um einer Lerngruppe, welche auch von zwei Schülerinnen mit Förderschwerpunkt „Lernen“ besucht wird, ein Grammatikthema näher zu bringen. Zu diesem Zweck wurden von der Lehrkraft frei verfügbare (YouTube-)Videos als Lernmaterial bereitgestellt, die mithilfe von kurzen, selbsterstellten Online-Selbsttests passgenau ergänzt wurden. Die positive (subjektive) Rückmeldung der betroffenen Schülerinnen sowie ihr (objektiv) messbarer Lernerfolg deuten auf das Potential des Einsatzes dieses Unterrichtskonzeptes für den inklusiven Unterricht hin, welches analog auf andere Schulfächer und Jahrgangsstufen übertragen werden kann.

Bergmann, J. & Sams, A. (2014). Flipped learning. Gateway to Student Engagement. Eugene: ISTE.

Ebel, C., Manthey, L., Mütter, J. & Spannagel, C. (2015). "Flip your class!" - Ein entwicklungsorientiertes Forschungsprojekt an Berliner Schulen. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), Individuell fördern mit digitalen Medien (S. 310-331). Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.

Großkurth, E.-M. & Weidmann, D. (2015). "Auf den Kopf gestellt. Das Inverted-Classroom-Mastery-Model in der Praxis". PÄDAGOGIK, 1, 20-23.

Kück, A. (2014). Unterrichten mit dem Flipped Classroom Konzept. Mülheim: Verlag an der Ruhr.

Weidmann, Dirk (2016). Viele Wege führen zum Ziel?! – Diagnostisches Assessment als Wegweiser für individuelle Lernrouten im Inverted Classroom Mastery Modell. In: Freisleben-Teutscher C. & Haag J. (Hrsg.), Das Inverted Classroom Modell. Begleitband zur 5. Konferenz an der FH St. Pölten (S. 145-154). Brunn am Gebirge (A): ikon.

Jan Hiller (Pädagogische Hochschule Ludwigsburg)

„Ich versteh' das einfach nicht!“ – Individuelle Lernpfade als Diagnose- und Entwicklungsinstrument für die Unterrichtsgestaltung nutzen

Heterogene Lerngruppen und die Forderung nach differenzierendem oder individualisierendem Lernen stellen den zielorientierten Fachunterricht vor die Herausforderung, den Wissenserwerb möglichst passgenau an den individuellen Lernvoraussetzungen auszurichten. Fachdidaktische Forschungs- und Entwicklungsarbeiten stehen aber in diesem Zusammenhang über Fächergrenzen hinweg häufig vor dem sogenannten „Theorie-Praxis-Problem“ (Euler, 2014): Einerseits mangelt es empirisch und analytisch orientierter Lehr-Lernforschung an praktischer Anwendung, andererseits fußen Innovationen in der unterrichtlichen Praxis allzu oft nicht auf empirischen Evidenzen. Ansätze des Design-Based

Research (DBRC, 2003) bieten die Chance, Entwicklung und Erforschung von Unterricht unmittelbar miteinander zu verbinden, dabei evidenzbasierte Innovationen inklusive fachdidaktischer Theoriebildung hervorzubringen und damit einen Beitrag zur Überwindung des Theorie-Praxis-Problems zu leisten. Die Motivation des Beitrags generiert sich aus einem forschungsmethodischen Erkenntnisinteresse. Konkret soll die Frage beantwortet werden, wie die Identifizierung individueller Lernvoraussetzungen mit der Entwicklung und Erforschung von Unterricht gekoppelt werden kann. Als mögliche Antwort wird die Erfassung und Analyse von individuellen Lernpfaden präsentiert. Als empirisches Diagnose- und fachdidaktisches Entwicklungsinstrument ermöglichen es empirisch valide Lernpfade, unterrichtsrelevante Entscheidungen auf Grundlage individueller Bedürfnisse der Lerner zu treffen. Die im Rahmen des Dissertationsprojekts untersuchten Lernprozesse entstammen dem Geographieunterricht der Sekundarstufe I. Da insbesondere für den Bereich der Wirtschaftsgeographie eine Inkongruenz zwischen wissenschaftlicher (inkl. fachdidaktischer) Theoriebildung und unterrichtlicher Alltagspraxis feststellbar ist, bilden postmoderne Ansätze einer akteurszentrierten Wirtschaftsgeographie (Bathelt/Glückler, 2012) den fachtheoretischen Hintergrund. Die eingesetzten Erhebungsinstrumente des zyklischen Forschungsdesigns sind videographierte Vermittlungsexperimente und leitfadengestützte Pre-Post-Interviews. Die Rekonstruktion des individuellen Wissenserwerbs erfolgt mithilfe der Qualitativen Inhaltsanalyse auf der Ebene der kognitiven Strukturen der Lerner (Gropengießer, 2008). Grundlegend dabei ist eine moderat-konstruktivistische Sichtweise des schulischen Lernens. Im Anschluss an die Datenerhebung expliziert eine fallübergreifende Analyse Schlüsselstellen und Hindernisse in den Lernprozessen. Der Design-Rahmen formuliert anschließend Konsequenzen für die Unterrichtsentwicklung. Dabei werden die der eingesetzten prototypischen Lernumgebung zugrunde liegenden Design-Prinzipien weiterentwickelt und dekontextualisiert.

Bathelt, H. & Glückler, J. (2012): Wirtschaftsgeographie. 3. Auflage. Stuttgart: Ulmer UTB.

(DBRC) Design-Based Research Collective (2003): Design-Based Research: An Emerging Paradigm for Educational Inquiry. In: Educational Researcher, Vol. 32, No. 1, S. 5-8.

Euler, D. (2014): Design-Research – a paradigm under development. In: Euler, D. & Sloane, P.F.E. (Hrsg.): Design-Based Research. Stuttgart: Franz Steiner Verlag, S. 15-44.

Gropengießer, H. (2008): Qualitative Inhaltsanalyse in der fachdidaktischen Lehr-Lernforschung. In: Mayring, P. & Gläser-Zikuda, M. (Hrsg.): Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse. 2. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Verlag, S. 172-189.

Christoph Hertrich (Pädagogische Hochschule Freiburg)

Welche Faktoren fördern oder hemmen einen erfolgreichen Umgang mit Heterogenität im Wirtschaftsunterricht?

Als Zielsetzungen der Studie sollen Handlungsempfehlungen für einen erfolgreichen Umgang mit Heterogenität im Wirtschaftsunterricht generiert werden, die als Beitrag zur Klärung in einem häufig unpräzisen Heterogenitätsdiskurs dienen können (Trautmann & Wischer, 2011, S. 36 ff.). Das damit verbundene Erkenntnisinteresse liegt darin, herauszufinden, welche Maßnahmen / Voraussetzungen von Experten für einen erfolgreichen Wirtschaftsunterricht als relevant und umsetzbar angesehen werden. Zudem soll erörtert werden, welche der vielen Differenzlinien überhaupt für den Wirtschaftsunterricht relevant und daher für die Lehrkraft von Bedeutung sind. Mögliche relevante Aspekte ergeben sich einerseits auf Grundlage theoretischer Überlegungen, andererseits durch in der Praxis bereits (teilweise) realisierte Maßnahmen und Expertenurteile. Die theoretischen Überlegungen sind vor allem im fachdidaktischen Bereich zu verorten, wie zum Beispiel methodische und inhaltliche Abwägungen, Umgang mit Antinomien, Fragen zu unterschiedlichen Niveaustufen und Anforderungen an vielseitige Aufgabenstellungen, die alle die Grundlage für eine konsequente Differenzierung bilden (Leuders, 2013, S. 184 ff.). Die Wirtschaftsdidaktik hat bisher leider noch kein einheitliches Modell um Aufgaben zu klassifizieren, sondern orientiert sich u.a. an der Lernzieltaxonomie nach Bloom und übergeordneten Prinzipien wie der Handlungsorientierung (Arndt, 2013, S. 193). Daher werden auch Erkenntnisse anderer Fachdidaktiken in die Studie einbezogen. Gleichzeitig macht dies auch die Notwendigkeit originärer Forschung im Bereich Wirtschaftsdidaktik zur Heterogenität deutlich. Es sollen hierfür Expertenurteile in einer ersten, offen gestalteten Delphirunde erhoben und anschließend mit den anderen Aspekten zu einem kohärenten Modell zusammengeführt werden. Dieses wird in einer zweiten Delphirunde den Experten vorgelegt und von diesen analysiert bzw. bewertet. Als Experten sollen Lehrkräfte im Bereich Wirtschaft, Praktiker aus den Seminaren und Wirtschaftsdidaktiker an den Hochschulen zu Rate gezogen werden. Schulpolitischer Hintergrund der Studie sind die seit 2011 deutlich veränderten Rahmenvorgaben zur Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg, welche den Verzicht auf sämtliche Formen der externen Differenzierung, das Aussetzen der Nichtversetzung (KI. 5/6) etc. vorsehen. Diese verändern die Lehrtätigkeit an den Gemeinschaftsschulen und darüber hinaus (Kratzmeier, 2013, S. 29). Um den häufig als Appell formulierten Forderungen, dass Lehrer die zunehmende Heterogenität als Chance verstehen sollten, eine

fundierte didaktische Handlungsempfehlungen für den Wirtschaftsunterricht entgegensetzen zu können, ist eine Einschätzung derer, die mit der Heterogenität letztendlich umgehen müssen, erforderlich. Bis zur Tagung werden bis auf einen Pretest leider noch keine konkreten Ergebnisse vorliegen. Es würde eher darum gehen, das Forschungsdesign vorzustellen und zu diskutieren.

Arndt, H. (2013): Fachdidaktische Analyse von Aufgaben im Wirtschaftsunterricht. In: Thorsten Bohl, Marc Kleinknecht, Uwe Maier und Kerstin Metz (Hg.): Lern- und Leistungsaufgaben im Unterricht. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 193–206.

Kratzmeier, U. (2013): Die Einführung der Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg. In: Thorsten Bohl und Sibylle Meissner (Hg.): Expertise Gemeinschaftsschule. Forschungsergebnisse und Handlungsempfehlungen für Baden-Württemberg. 1. Aufl. s.l.: Beltz (Pädagogik 2013), S. 19–30.

Leuders, T. (2013): Standards und Unterrichtsentwicklung am Beispiel des Faches Mathematik. In: Thorsten Bohl und Sibylle Meissner (Hg.): Expertise Gemeinschaftsschule. Forschungsergebnisse und Handlungsempfehlungen für Baden-Württemberg. 1. Aufl. s.l.: Beltz (Pädagogik 2013), S. 179–194.

Trautmann, M.; Wischer, B. (2011): Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Springer.

Session 3D

Samstag, 26.11., 09:15–10:45, Raum 1.249

Chair: Jun.-Prof. Dr. Kathrin Müller (Pädagogische Hochschule Ludwigsburg)

Ulrike Bruhn (Universität Rostock)

Förderung der Diagnosekompetenz von Lehramtsstudierenden durch (Video-)Fallarbeit und kollegiale Fallberatung in inklusiven Lehr-/Lernsettings

Beim Transfer von professioneller Kompetenz in Performanz spielen die situationsbezogenen Fähigkeiten der Wahrnehmung, Interpretation und Entscheidungsfindung eine besondere Rolle (Blömeke, Gustafsson & Shavelson, 2015). Durch die zunehmend inklusive Beschulung sind Diagnosekompetenzen wie das Wahrnehmen und Interpretieren des Lernstands und der Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler für die Gestaltung lernwirksamer Unterrichtssituationen von großer Bedeutung. Die Arbeit mit Fällen bietet die Möglichkeit, ohne Handlungsdruck diese berufsspezifischen Kompetenzen zu erwerben und professionelles Handeln videogestützt einzuüben (Digel et al., 2012). Allerdings ist die empirische Befundlage zum Lernen mit Unterrichtsvideos uneinheitlich (Gaudin & Charliés, 2015). Ziel des Promotionsvorhabens ist es, zu untersuchen, inwieweit mit (Video-)Fallarbeit und kollegialer Fallberatung die Diagnosekompetenz bei Lehramtsstudierenden gefördert werden kann. Es wird davon ausgegangen, dass durch (Video-)Fallarbeit wissenschaftliches Wissen mit praktischem Können verknüpft wird. Dabei soll das implizite Wissen mittels kollegialer Fallberatung theoretisch reflektiert werden und ein distanzierter diagnostischer Blick durch situations- und fallbezogene Erfahrungen in der inklusiven Schulpraxis herausgebildet werden. In zwei Teilstudien sollen folgende Fragen geklärt werden: (1) Unterscheiden sich Kohorten von Lehramtsstudierenden, die eine videobasierte Beobachtung der unterrichtlichen Praxis durchgeführt haben, von Kohorten mit teilnehmender Beobachtung im Hinblick auf ihre Diagnosekompetenz? (2) Lassen sich weitere Unterschiede zwischen Beobachtung und Beratung feststellen und wenn ja, welche? Für die erste Fragestellung werden in einem Seminar zur Pädagogischen Psychologie nach dem Instruktionsmodell der Cognitive Flexibility (Spiro et al., 1991) zum situierten Lernen und dem problemorientierten Lernen (Reinmann-Rothmeier & Mandl, 2001) zwei unterschiedliche hochschuldidaktische Lehr-/Lernsettings konzipiert. Für die zweite Fragestellung werden diese mit dem Ansatz der kollegialen Fallberatung in den Schulpraktischen Übungen implementiert. Die Kohorten von Lehramtsstudierenden werden quasi-experimentell längsschnittlich (Prä/Post/Follow-Up-Kontrollgruppen-Design) wiederholt untersucht. Um die Wirksamkeit der (Video-)Fallarbeit und der kollegialen Fallberatung zu überprüfen, kommen u. a. Fragebögen zu Vorerfahrungen mit Fallarbeit und inklusiven Unterricht zum Einsatz. Mit einem Test zum pädagogischen Wissen und Selbsteinschätzungsbogen zur Inklusion wird überprüft, ob die Qualifikationsziele erreicht wurden. Um herauszufinden, inwieweit die Studierenden in der Lage sind, das theoretisch erworbene Wissen auch in der Praxis reflektiert anzuwenden, werden bspw. (Video-)Fallvignetten und ein Lerntagebuch verwendet. Anschließend werden die erhobenen Daten methodenintegrativ ausgewertet.

- Blömeke, S., Gustafsson, J.-E. & Shavelson, R. J. (2015). Beyond Dichotomies: Competence Viewed as a Continuum. *Zeitschrift für Psychologie*, 223(1), 3-13.
- Digel, S., Goeze, A. & Schrader, J. (2012). *Aus Videofällen lernen. Einführung in die Praxis für Lehrkräfte, Trainer und Berater*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Gaudin, C. & Charliés, S. (2015). Video viewing in teacher education and professional development: A literature review. *Educational Research Review*, 16, 41-67.
- Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H. (2001). Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 601-646). Weinheim: Beltz.
- Spiro, R.J., Feltovich, P.J., Jacobson, M.J. & Coulson, R.L. (1991). Cognitive flexibility, constructivism and hypertext: Random access instruction for advanced knowledge acquisition in ill-structured domains. *Educational Technology*, 31, 24-33.

Dr. Svenja Hoyer (Pädagogische Hochschule Ludwigsburg)

Medienpädagogische Zugänge in der Lehrerbildung: Ergebnisse aus dem Dokumentarfilmprojekt „Das chronisch kranke Kind in der Schule“ im Studiengang Sonderpädagogik der PH Ludwigsburg

In diesem Vortrag soll ein Beitrag zu dem Thema „Inklusion von Kindern mit einer chronisch körperlichen Erkrankung“ im Kontext schulischer Bildung geleistet werden. Epidemiologischen Studien zufolge ist jedes 8. Kind in Deutschland chronisch körperlich krank (vgl. Kamtsiuris et al., 2007). Lehrkräfte sollten daher gut über die verschiedenen Erkrankungsbilder informiert sein, um die betroffenen Kinder bei der Krankheitsbewältigung im schulischen Alltag unterstützen zu können. Studienergebnisse von Szepanski et al. (2001) zeigen erhebliche Wissenslücken von Lehrkräften in Bezug auf den adäquaten Umgang mit chronisch körperlich kranken Kindern. Hieraus kann die Notwendigkeit für entsprechende Lehrerfortbildungen abgeleitet werden. Dies gilt besonders für Lehrkräfte auf sonderpädagogischem Fachgebiet, da Kinder mit entsprechendem Förderbedarf aufgrund mangelnder „inklusive“ Patientenschulungsangebote häufig nur unzureichend über ihre Erkrankung informiert sind. An der PH Ludwigsburg wurde daher im Lehramtsstudiengang Sonderpädagogik ein medienpädagogisches Seminar mit dem Titel „Chronisch kranke Kinder in der Schule – eine Herausforderung für Lehrkräfte“ durchgeführt. Zur Vertiefung der theoretischen Seminareinheiten entwickelten die Studierenden im Praxisteil des Seminars Dokumentarfilme über chronisch körperliche Erkrankungsbilder, die als Informationsmaterial für SchülerInnen mit Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot dienen sollen. Begleitend wurde evaluiert, wie sich die Teilnahme an dem Seminar auf Aspekte des theoretischen Wissens, des Handlungswissen und der Medienkompetenz von Lehramtsstudierenden auswirkt. Im Fokus standen die folgenden Fragestellungen:

1. Was wissen Lehramtsstudierende über chronisch körperliche Erkrankungsbilder (am Beispiel Asthma bronchiale)?
2. Lässt sich das Asthmawissen von Lehramtsstudierenden durch die Teilnahme an dem theoretischen Teil des Seminars „Das chronisch kranke Kind in der Schule“ erhöhen?
3. Ist der praktische Teil des Seminars – das Dokumentarfilmprojekt zum Thema „Chronisch körperliche Erkrankungen“ – ein geeignetes Mittel, um das Handlungswissen von Lehramtsstudierenden auf diesem Gebiet zu erhöhen?
4. Wie beschreiben die TeilnehmerInnen den Effekt des Seminars auf ihre medienpädagogische Kompetenz?

Die Untersuchung des Theoriewissens der Lehramtsstudierenden bezüglich chronisch körperlicher Erkrankungsbilder erfolgt mit einem quasi-experimentellen Pretest-Posttest-Design. Zudem wird eine inhaltsanalytische Auswertung von Gruppendiskussionen zur Untersuchung der Effekte des Seminars auf Handlungswissen und Medienkompetenz der Lehramtsstudierenden vorgenommen. Die Auswertung des standardisierten Fragebogens „Asthma in der Schule“ erfolgt quantitativ (Mittelwertsunterschiede). Bei der Auswertung der Transkripte der Gruppendiskussionen wird die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring angewandt. Die Datenerhebung ist abgeschlossen. Erste Untersuchungsergebnisse werden im November 2016 präsentiert.

- Kamtsiuris, P. et al. (2007): Prävalenz von somatischen Erkrankungen im Kindes- und Jugendalter. Ergebnisse des Kinder- und Jugendgesundheits surveys (KIGGS). In: Bundesgesundheitsbl - Gesundheitsforsch - Gesundheitsschutz 2007 • 50:686–700 DOI 10.1007/s00103-007-0230-x. Springer Medizin Verlag.
- Szepanski et al.: Asthmaschulung für Lehrer – Notwendigkeit und Möglichkeiten. *Pneumologie* 2001; 55:512-519
- Stohlhofer et al.: Erhebung des Wissensstandes von Wiener Volksschullehrerinnen über Asthma bronchiale bei Kindern. *Pneumologie* 1998; 52: 406-411.

Silke Müller-Lehmann (Pädagogische Hochschule Ludwigsburg)

Lerncoaching von SchülerInnen durch Lehrkräfte an Gemeinschaftsschulen – Chance für die Professionalisierung der Lehrkräfte?

Der Vortrag leistet einen Beitrag zum Diskurs der Lehrerprofessionalitätsforschung in heterogenen Settings. Im Zentrum steht die Fragestellung, inwiefern das in der Gemeinschaftsschule als Organisationselement eingeführte Verfahren des Lerncoachings für die Professionalisierung der Lehrkräfte in heterogenen Lerngruppen bedeutsam ist. Lerncoaching durch Lehrkräfte wurde mit der Einführung der neuen Schulart GMS in Baden-Württemberg im SJ 2012/13 implementiert (vgl. § 4, Abs. 2 Verordnung zum Lerncoaching). Die Intention der Einführung ist eine Rahmung individualisierter Lernformen durch verbindliche Verfahren der Lernprozessberatung (vgl. Bohl, 2013). Das Forschungsinteresse wurde aber durch eine emotionale positive Bewertung des neuen Verfahrens durch die Lehrkräfte ausgelöst. Vorliegende Fallstudie wurde an einer Gemeinschaftsschule Ba-Wü durchgeführt und ist als partizipatives Handlungsforschungsprojekt angelegt (vgl. v. Unger, 2014). Ziel war es, einen Beitrag zur Schulentwicklung zu leisten und gleichzeitig Wissen für die Forschung zu generieren. Einer schriftliche Befragung der Lehrkräfte mit offenen Fragen, die als Vollerhebung durchgeführt und mit der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) ausgewertet wurde, folgte eine Gruppendiskussion mit einer Focus-Group. Intention war dabei sowohl eine Validierung der Analyse der schriftlichen Befragung als auch die Gewinnung von Daten zur Bedeutung und Praxis des Coachings. Im zweiten Schritt wurden die Daten im deduktiven Verfahren der Inhaltsanalyse nach Mayring analysiert. Dabei wurde das Modell der beruflichen Entwicklungsaufgaben (vgl. Keller-Schneider, 2011; Hellrung, 2011; Wittek, 2013) verortet im berufsbiographischen Ansatz, als Kategoriensystem auf das Material gelegt. Die befragten Lehrkräfte sehen das Verfahren des Coachings als Zeit und Raum zur Bewältigung ihrer zentralen beruflichen Herausforderung in heterogenen Settings: der ganzheitlichen Begleitung jeder/s einzelnen SchülerIn, um dieser/m zu Empowerment zu verhelfen. Ihr didaktisches Selbstkonzept wird dabei durch die Praxis des Coachings beeinflusst – sie begreifen sich als pädagogische (Lern)BegleiterIn. Darüber hinaus sehen sie sich als SchulentwicklerIn der GMS, für die es unter anderem ein Coachingkonzept zu entwickeln gilt (vgl. Bastian & Hellrung, 2011). Die Praxis des Lerncoaching bedeutet damit eine Progression der Professionalisierung der Lehrkraft, da das Verfahren als Katalysator und Hilfe des Rollenwechsels der Lehrkraft von der Wissensvermittlerin zur LernbegleiterIn und Schulentwicklerin dient. Der in der Schulpädagogik festzustellende Paradigmenwechsel „from teaching to learning“ (Niemi, 2009) impliziert die individuelle Begleitung des einzelnen Lernenden. Hier ist das Verfahren des Lerncoachings gefragt. Die Ergebnisse der Studie sind dabei relevant für Lehrkräftefortbildung und -ausbildung.

- Bohl, T. (2013). Charakteristika und Wirksamkeit unterschiedlicher Schulsysteme. In: ders.; Meissner, S. (Hrsg.). Expertise Gemeinschaftsschule. Forschungsergebnisse und Handlungsempfehlungen für Baden-Württemberg. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 95-110.
- Helsper, W. (2014). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrberuf. In: Terhart, E.; Bennewitz, H.; Rothland, M. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrberuf. 2. überarb. u. erw. Aufl. Münster und New York: Waxmann, 216-240.
- Keller-Schneider, M.; Hericks, U. (2011). Forschungen zum Berufseinstieg. Übergang von der Ausbildung in den Beruf. In: Terhart, E.; Bennewitz, H.; Rothland, M. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrberuf. Münster (u.a.): Waxmann, 296-313.
- Schnebel, S. (2013). Lernberatung, Lernbegleitung, Lerncoaching. Neue Handlungskonzepte in der Allgemeinen Didaktik? In: Bohl, T. (Hrsg.): Jahrbuch für Allgemeine Didaktik 2013. Neuere Ansätze in der Allgemeinen Didaktik, Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 278-296.
- Wittek, D. (2013). Heterogenität als Handlungsproblem: Entwicklungsaufgaben und Deutungsmuster von Lehrenden an Gemeinschaftsschulen. Opladen, Berlin (u.a.): Verlag Barbara Budrich.

Session 3E – Open Space mit Impulsvortrag

Samstag, 26.11., 11:15–12:45, Raum 1.249

Prof. Robert Schneider (Pädagogische Hochschule Salzburg – Stefan Zweig)

Verschiedenheit und Gleichheit im schulischen Spannungsfeld: Inklusive Pädagogik als nicht-reduktionistische und reflexive Erziehungswissenschaft – Gedanken zur Perspektive der Heterogenisierung

Heterogenität – so Sliwka (2011) – lässt sich lediglich unter integrativer Perspektive verhandeln, sodass es, um das Konzept vollständig erfassen zu können, eines Perspektivenwechsels bedürfe. Mit Hilfe Sens (1991) früher Überlegung zum Konzept der Diversität kann diese These einsichtig werden. Nachfolgend wird die Perspektive auf "Heterogenität"

aus Sicht der Diversität korrigiert und mit einer relationalen Deutung, d.h. den Prozess fokussierend, als eine der Alterität auszuweisen versucht, die einmal auf die Gleichartigkeit der Form und des Bedeutungsraumes verweist, andererseits Heterogenität radikal als Singularität deutet, die aber nicht ohne das Moment der Gleichheit auskommt. Hier zeigt sich, dass die Dialektik von Gleichheit und Verschiedenheit sowohl als eine innere als auch als eine äußere darzustellen ist und die Reduzierung z.B. auf die empirische Gleichheit andere Perspektiven der Verschiedenheit verdeckt. Gleichheit und Verschiedenheit lassen sich fundamental verhandeln – mit Arendt (1958/2014: 213) – als „Faktum menschlicher Pluralität“. Heterogenität in diesem Sinne ist dann eine Scheinform von Gleichheit, weil sie dem gleichen Konstruktionsvorgang unterliegt, indem Sie Besonderes meint und Gleichheit herstellt, dabei jedoch eigentlich auf Gleichartigkeit referiert. Dieser Vorgang des Unterscheidens im Resonanzraum der Gleichartigkeit wird als ein Prozess der Heterogenisierung zu charakterisieren versucht, in welchem sich Menschen sich als unterschiedliche Gleiche artikulieren können. Eine Pädagogik, die sowohl die Gleichheit der Menschen wie auch deren Verschiedenwerden durch Bildung theoretisch zu fassen und praktisch zu nutzen vermag, wird sodann als eine nicht-reduktionistische und im besten Sinne inklusive bezeichnet.

Arendt, H. (1958/2014). *Vita activa. Oder: Vom tätigen Leben*. München.

Prenzel, A. (1993/2006). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Wiesbaden.

Schneider, R. (2016). Annäherungen Allgemeiner Pädagogik und Didaktik an Inklusion. Eine etwas andere Hinführung an Inklusive Pädagogik, ihr Menschenbild und die Frage nach einer angemessenen Schule. In A.M. Loffredo (Hrsg.): *Kunstunterricht und Inklusion. Eine bildungstheoretische und fachdidaktische Untersuchung gegenwärtiger Anforderungen an ausgewählten Unterrichtsbeispielen für die Primar- und Sekundarstufen*. Oberhausen, 145-157.

Themenstrang 4: Differenzen, Differenzierungen, Ungleichheiten – Sozialwissenschaftliche Perspektiven auf Heterogenität, Diversität und Inklusion

Der Themenstrang fokussiert das facettenreiche Zusammenspiel von Unterschieden, Unterscheidungen und Ungleichheiten in aktuellen Bildungskontexten. Im Zentrum steht dabei die übergeordnete Frage nach den komplexen Formen, in denen Bildungsprozesse in gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse eingebettet sind, sowie nach den Mechanismen, die zu einer (Re-)Produktion oder Transformation sozialer Ungleichheitsstrukturen beitragen. Gerade vor dem Hintergrund aktueller gesellschaftlicher Entwicklungen kommt dabei der Problematik ungleicher Bildungsteilhabe in der Migrationsgesellschaft eine besondere Bedeutung zu. Von Interesse sind folglich Formen und Folgen pädagogisch-professioneller und institutioneller Differenzierungs- und Differenzsetzungspraktiken auf der Basis von Kategorien wie „Begabung“, „soziale Herkunft“, „Migrationshintergrund“ oder „Geschlecht“. Zu den Aspekten, die im Rahmen des Themenstrangs diskutiert werden, zählen beispielsweise:

- Muster aktueller Bildungsungleichheiten
- Mechanismen und Formen (institutioneller) Diskriminierung
- Schulische und außerschulische Selektions- und Sozialisationsprozesse
- Praktiken und Logiken pädagogischen Unterscheidens
- Auseinandersetzungen mit aktuellen bildungspolitischen und pädagogischen Diskursen und Wissensformen
- Diskussionen neuerer theoretisch-methodologischer Zugänge wie etwa „Intersektionalität“

Der Themenstrang strebt explizit disziplinäre und methodologische Grenzen überschreitende Auseinandersetzungen mit diesen Fragen an.

Session 4A

Freitag, 25.11., 11:30–13:00, Raum 1.250

Chair: Prof. Dr. Ulrike Hormel (Pädagogische Hochschule Ludwigsburg)

René Breiwe (Universität Duisburg-Essen)

Institutionelle Differenzierungs- und Differenzsetzungspraktiken in rechtlichen Vorgaben des deutschen Schulsystems: Die länderspezifische Schulgesetzgebung und die (De)-Thematisierung differenz- und diskriminierungskritischer Aspekte

Vor dem Hintergrund subjektiv konstruierter Diversität ist der kritische Umgang mit Vielfalt im Bildungssystem bedeutsam. Im pädagogischen Diskurs fokussiert der Blick auf Diversität reflexiv Ungleichheits- und Diskriminierungsverhältnisse „in einem durch Migrationsgesellschaft, Klassen- und Geschlechterverhältnisse spezifisch konstituierten gesellschaftlichen Bedingungsgefüge“ (Emmerich/Hormel, 2013, 201). Die landesspezifischen Schulgesetze geben formaljuristisch bzw. normativ die Umgangsformen mit Diversität, insbesondere unter der Perspektive der Antidiskriminierung, vor. Die Vorgaben werden jedoch nicht einfach übernommen, sondern rekontextualisiert. Als ein (korporativer) Akteur im multiakteurialen Geflecht kann die Bildungspolitik bzw. die Schulgesetzgebung „als zu reinterpretierendes Kommunikationsangebot“ (Rürup/Heinrich, 2007, 159) gesehen werden, das den Akteur_innen in den Schulen verschiedene Anschlussmöglichkeiten bietet. Rechtliche Vorgaben weisen dabei nicht nur eine Gerechtigkeitsfunktion, sondern auch eine Herrschaftsfunktion auf, nach der kategorial differenzorientierte Ungleichheiten perpetuiert werden. Differenzen werden dabei verstanden als hierarchisch strukturierte, normierende und subjektivierende Differenzordnungen (Mecheril/Plöber, 2011). Vor diesem Hintergrund untersucht die vorgestellte Studie die deutschen

Schulgesetze dahingehend, „ob und inwiefern diese [...] zur Routinisierung der Verwendung sozialer Klassifikationen führen“ (Hormel, 2008, 22) bzw. welche Funktion die jeweilige herangezogene Kategorie in Hinblick auf die strukturelle Positionierung im Rahmen sozialer Ungleichheit hat, d.h. in welcher Weise und mit welchen Mechanismen soziale Ungleichheitsstrukturen auf eben dieser formaljuristischen Ebene transformiert bzw. (re-)produziert werden. Um die Rahmenbedingungen diversitätsreflexiver Bildung im deutschen Schulsystem zu ermitteln und zu problematisieren, werden die 16 bundesdeutschen Schulgesetze einer strukturierenden Qualitativen Inhaltsanalyse mit dem Instrument eines deduktiv-induktiv entwickelten Kategoriensystems unterzogen. So werden sowohl deskriptiv-statistische als auch inhaltlich-interpretative Aussagen zu den Fragestellungen getätigt. Bezogen auf diese Fragestellungen werden im Beitrag Ergebnisse der Studie vorgestellt, die neben der Dethematisierung von mehrdimensionaler, intersektionaler, institutioneller und struktureller Diskriminierung eine problematische und unsystematische bzw. uneinheitliche Implementation von Differenzkategorien in den Schulgesetzen erkennen lassen, indem insbesondere machtvolle Differenzziehungen in Form von binären Schemata reproduziert werden. Als Antwort auf die Ergebnisse, die einen „wirmächtigen ‚antidiskriminierungsrechtlichen‘ essentialistischen Fehlschluss“ (Naguib, 2012, 180) erkennen lassen, werden abschließend diversitätsreflexive Überlegungen zu gesetzestextlichen Sprachformen im Sinne des Konzepts des postkategorialen Diskriminierungsrechts angestellt.

Emmerich, M.; Hormel, U. (2013): Heterogenität - Diversity - Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz. Wiesbaden: Springer VS.

Hormel, U. (2008): Diversity und Diskriminierung. In: Praxis aktuell: Soziale Arbeit und Diversity (11/12), 20-23.

Mecherli, P./Plöber, M. (2011): Differenzordnungen, Pädagogik und der Diversity-Ansatz. In: Spannring, R.; Arens, S.; Mecherli, P. (Hrsg.): Bildung – Macht – Unterschiede: Facetten eines Zusammenhangs (59-79). Innsbruck: Studia.

Naguib, T. (2012): Postkategoriale ‚Gleichheit und Differenz‘. Antidiskriminierungsrecht ohne Kategorien denken!? - In: Ast, S.; Hänni, J.; Mathis, K.; Zabel, B. (Hrsg.): Gleichheit und Universalität. Tagungen des Jungen Forums Rechtsphilosophie (JFR) in der internationalen Vereinigung für Rechts- und Sozialphilosophie (IVR) im September 2010 in Halle (Saale) und im Februar 2011 in Luzern, 179-194. Online verfügbar unter: <http://pd.zhaw.ch/publikation/upload/202875.pdf> [Letzter Zugriff: 08.03.2016].

Rürup, M./Heinrich, M. (2007): Schulen unter Zugzwang – Die Schulautonomiegesetzgebung der deutschen Länder als Rahmen der Schulentwicklung. In: Altrichter, H. et al. (Hrsg.): Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. Wiesbaden: VS Verlag, 157-184.

Judith Jording (Pädagogische Hochschule Ludwigsburg)

Das Konstrukt „Seiteneinsteiger“ als Bezugspunkt kommunaler Beschulungspraxis im Horizont von Flucht und Migration

Die verstärkten Flucht- und Migrationsbewegungen nach sowie innerhalb von Europa führen gegenwärtig dazu, dass zunehmend auch Kinder und Jugendliche im schulpflichtigen Alter nach Deutschland einreisen. Damit sind Flucht und Migration in besonderem Maße zu einem Bezugspunkt kommunaler Bildungsplanung und Bildungspraxis geworden, in deren Rahmen mögliche Strategien im Umgang mit dieser „neuen“ Migration entworfen und umgesetzt werden. Infolge der in den letzten Jahren forcierten Regionalisierung im Bildungsbereich ist hierbei „ein je spezifisch strukturiertes Feld der lokalen bzw. regionalen Handlungskoordination zwischen Schulaufsicht, Schulträger und Schulen“ zu berücksichtigen, innerhalb dessen sich spezifische Akteurskonstellationen „mit Fokus auf spezifizierte Problembezüge“ (Emmerich, 2010) herausbilden. Insgesamt lässt sich aktuell beobachten, dass neu zugewanderte schulpflichtige Kinder und Jugendliche im Zuge der Aufnahme in das gegliederte deutsche Schulsystem als spezifische Gruppe(n) definiert und durch die Klassifizierung als „Seiteneinsteiger“ zum Bezugspunkt „einer besonderen Behandlung“ (Mecherli & Shure, 2015) werden. So können, wenngleich die im Vortrag im Mittelpunkt stehende Kommune im Primärbereich keine separierenden Beschulungskonzepte in Form von Vorbereitungsklassen umsetzt – wie dies beispielsweise bundesweit in den 1970er bis 1990er Jahren zu beobachten war (Gomolla & Radtke, 2002; Emmerich & Hormel, 2013) –, schulorganisatorische Ad-hoc-Lösungen für die Beschulung von „Seiteneinsteigern“ beobachtet werden, die potentiell folgenreich für die Bildungschancen der neu Zugewanderten sind. Vor diesem Hintergrund wird im Vortrag anhand der Fallanalyse einer nordrhein-westfälischen Kommune der Frage nachgegangen, a) wie und auf Grundlage welcher Entscheidungsprämissen die als „Seiteneinsteiger“ klassifizierten Kinder und Jugendlichen innerhalb der lokalen schulorganisatorischen Strukturen verteilt werden und b) welche Orientierungen für die Beschulungspraxis innerhalb der Einzelschulen unter den gegebenen kommunalen Rahmenbedingungen handlungsleitend sind. Im Vortrag wird auf der Grundlage erster Auswertungsergebnisse von Expert*inneninterviews mit Akteur*innen auf der Ebene der Steuerungsstruktur der Kommune sowie dokumentarisch ausgewerteten Interviews mit Schulleitungen und Lehrer*innen ein spezifischer Fokus auf das Zusammenspiel von kommunaler Bildungssteuerung und konkreten pädagogischen Maßnahmen im lokalen Schulsystem gerichtet. Erste Ergebnisse weisen

auf eine Varianz in der Umsetzung bildungspolitischer Vorgaben durch die Schulen hin. So entwickeln Grundschulen beispielsweise eigene interne Verfahren für die Rückstufung von neu Zugewanderten sowie für die Überweisungen von „Seiteneinsteigern“ in Regelklassen und auf weiterführende Schulen. Des Weiteren zeigt sich auf der Ebene der Steuerungsstruktur, dass die Verteilung der Kinder und Jugendlichen auf Schulen kaum an pädagogischen Kriterien orientiert ist, sondern vielmehr an Fragen der Aufnahmekapazität und Aufnahmebereitschaft auf Schulebene.

- Emmerich, M. & Hormel, U. (2013). *Heterogenität-Diversity-Intersektionalität: zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz*. Wiesbaden: Springer VS.
- Emmerich, M. (2010). Regionalisierung und Schulentwicklung: Bildungsregionen als Modernisierungsansätze im Bildungssektor. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.). *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 355–375). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gomolla, M. & Radtke, F.-O. (2002). *Institutionelle Diskriminierung: die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule* (3. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Mecheril, P. & Shure, S. (2015). Natio-ethnokulturelle Zugehörigkeitsordnungen – über die Unterscheidungspraxis „Seiteneinsteiger.“ In K. Bräu & C. Schlickum (Hrsg.). *Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht: zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, Soziale Herkunft und deren Interdependenzen* (S. 109-121). Opladen: Budrich.

Neriman Orman & Sinem Ulutaş (Universität zu Köln)

Die Übergangsphase am Ende der Grundschulzeit aus der Sicht von aus der Türkei migrierten Kindern und deren Eltern – eine qualitative Studie

Die „massive Bildungsbenachteiligung“ (Leiprecht/Kerber, 2009, S. 9) von Menschen mit „Migrationshintergrund“ hat das Thema Migration und Bildung wieder in den Fokus des erziehungswissenschaftlichen Diskurses gerückt (vgl. u.a. Auernheimer, 2007; Dirim et al., 2009; Mecheril, 2004). Kinder aus Familien, die aus der Türkei zugewandert sind, sehen sich strukturell vernachlässigt (vgl. Auernheimer, 2010). Auch Gomolla und Radtke (2009) zeigen auf, dass Kinder mit „Migrationshintergrund“ in der Schule systematisch diskriminiert, marginalisiert und benachteiligt werden. In diesem Beitrag wird die von Rosen (2014) aufgeworfene Frage diskutiert, inwiefern diese Benachteiligungen seitens der Betroffenen wahrgenommen und welche Verhaltensstrategien dagegen aufgebaut werden (vgl. Rosen, 2014, S. 339). Inklusion und Diversität markieren im schulischen Kontext also ein facettenreiches Forschungsfeld und spiegeln sich vor allem im Zusammenspiel von Differenzsetzungspraktiken wider, insbesondere in der Forderung nach Einsprachigkeit im Unterricht. Vor diesem Hintergrund werden in diesem Diskussionsbeitrag zunächst Unterrichtserfahrungen von Schüler_innen, deren Eltern aus der Türkei zugewandert sind, referiert. Das primäre Anliegen des Beitrages besteht darin, im Rahmen poststrukturalistischer und postkolonialer Theorien stärker nach Subjektivierungsprozessen zu fragen und erst nachrangig auf die Förderung und Benachteiligung durch die Schule und auf bestehende Mechanismen der institutionellen Diskriminierung einzugehen. Von besonderer Relevanz für subjektive Entscheidungen sind die gesellschaftlichen Diskurse, die ihrerseits wesentlich gelenkt werden durch vorherrschende Wissensinhalte oder sogenannte „Wahrheiten“. Subjektivität ist demnach ein gesellschaftlich Gewordenes, das sich in der Auseinandersetzung mit sozialen Normen und Regeln herausbildet (Foucault, 1994, S. 248). Grenzziehung scheint zum einen als Konstitutiv der Subjektivierung zu dienen, zum anderen beinhaltet Grenzziehung aber immer auch die Bewertung des „Eigenen“ und des „Fremden“ mit auf- oder abwertenden und damit im vorliegenden Zusammenhang rassistischen Bedeutungsgehalten. Auch in der Schule, die ein Abbild gesellschaftlicher Grenzziehungen ist, werden die gesellschaftlich vorherrschenden Wissensinhalte transportiert. Der Diskurs um die Notwendigkeit einer inklusiv ausgerichteten Schulentwicklung wird anhand von Interviewpassagen mit Kindern eingeleitet, die mit der Grounded Theory ausgewertet wurden. Hierbei tritt an mehreren Stellen die Vision einer diversitätsbewussten Erziehung zur Mehrsprachigkeit zutage. Von herkömmlichen Modellen, die demgegenüber ein Nebeneinander von Kulturen und Sprachen praktizieren und somit soziale Hierarchien (re-)produzieren, wird aus der Perspektive der Kinder und ihrer Eltern berichtet.

- Auernheimer, G. (2007). *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik*. Darmstadt.
- Auernheimer, G. (2010). Einleitung. In: Auernheimer, G. (Hg.): *Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder*. Wiesbaden, S. 7-11.
- Dirim, I./Lütje-Klose, B./Willenbring, M. (2009): Dialogische Sprachstandsdiagnostik für mehrsprachige Kinder in der Grundschule. In: Dirim, I./Mecheril, P. (Hrsg.): *Migration und Bildung. Soziologische und erziehungswissenschaftliche Schlaglichter*. Münster et al., S. 7-26.
- Foucault, M. (1994): Das Subjekt und die Macht. In: Dreyfus, Hubert L./Rabinow, Paul (Hrsg.): *Foucault, Michel. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik*. Weinheim, S. 241-261.
- Gomolla, M./Radtke, F.-O. (2009): *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Wiesbaden.
- Leiprecht, R./Kerber, A. (2009). Einleitung. Schule in der pluriformen Einwanderungsgesellschaft. In: Leiprecht, R./Kerber, A. (Hrsg.): *Schule in der Einwanderungsgesellschaft*. Schwalbach/Ts., S. 7-23.
- Rosen, Lisa (2014): Empirische Schlaglichter auf Identitätskonstruktionen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. In: Hagedorn, Jörg (Hrsg.): *Jugend, Schule und Identität. Selbstwerdung und Identitätskonstruktion im Kontext Schule*. Wiesbaden, S. 331-348.

Session 4B

Freitag, 25.11., 14:00–15:30, Raum 1.250

Chair: Dr. Stefan Müller

Bianca Maria Baßler (Pädagogische Hochschule Freiburg)

Methodologische und theoretische Zusammenschau eines ethnografischen Forschungsprojektes unter dem Label „Intersektionalität“ in der Sozialen Arbeit

In meinem Dissertationsprojekt stelle ich die Frage nach Praxen der (De-)Thematisierung von Differenzkonstruktionen in Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit sowie der Jugendberufshilfe. Ich gehe dabei von gesellschaftlichen Verhältnissen von Macht und Ungleichheit aus und verorte mein Projekt im Diskurs um macht- und ungleichheitskritische Intersektionalitätsdebatten. Dabei ist es mir wichtig, nicht ausschließlich Differenzkategorien in den Blick zu nehmen, sondern den Blick auf Prozesse von Zuschreibung/Adressierung, Reproduktion und Transformation von diskursiv und strukturell scheinbar selbstverständlichen Differenzkonstruktionen zu richten. Dafür habe ich ein kontrastierendes ethnografisches Vorgehen gewählt. Ich gehe des Weiteren davon aus, dass Professionelle in Logiken pädagogischer Institutionen sowie in gesellschaftliche Verhältnisse eingebunden sind. Mein Interesse gilt dabei insbesondere der Frage, inwiefern und auf welche Weise Professionelle Differenzkonstruktionen relevant setzen, worauf sie dabei ihren Fokus legen. Ich frage zudem, welche Folgen das für die Kinder und Jugendlichen als Adressat_innen der Sozialen Arbeit hat. In meinem Vortrag setze ich mich damit auseinander, wie in einem Forschungsprojekt Intersektionalität als machtkritische und mehrbenenanalytische sowie selbstreflexive Analyseperspektive eingenommen werden kann (Riegel, 2016). Mein Fokus liegt dabei auf der Analyse von diskursiven Praktiken (Reckwitz, 2008). Ich gehe der Frage nach, inwiefern in dem Wechselspiel von Handeln, Diskurs und Strukturen ungleiche Verhältnisse stabilisiert und/oder destabilisiert werden. In diesem Spannungsfeld sehe ich auch Soziale Arbeit verortet: Einerseits reagiert Soziale Arbeit auf Ungleichheitsverhältnisse und andererseits stellt sie diese gleichzeitig mit her. Um dieser Spur nachgehen zu können – und dabei die Komplexität der gesellschaftlichen Wechselwirkungen in Verhältnissen von Macht und Ungleichheit in ihren Ambivalenzen zu berücksichtigen – verknüpfe ich ein rekonstruktives mit einem dekonstruktivistischen Verfahren. Unter Bezugnahme auf poststrukturalistische, postkoloniale und feministische Theorien werde ich eine methodologische und letztendlich methodische Perspektive darstellen, welche dekonstruktivistische Überlegungen (Butler, 2009) in eine intersektionale Analyseperspektive einschließt. Diese habe ich in mein ethnografisches Vorgehen integriert. Um sowohl Regelmäßigkeiten der performativen Praxis als auch deren Transformationen wahrnehmen zu können, schlage ich in Anschluss an Machold (2015) die Analyse von Positionierungen als einen Schritt der Datenanalyse und -auswertung vor (Baßler & Bock, 2017). Ich werde darstellen und diskutieren, inwiefern Selbst- und Fremdpositionierungen in Zusammenhang stehen, wie sie sich gegenseitig bedingen und hervorbringen, gegenseitig beeinflussen und dadurch jeweils spezifische Differenzannahmen (de-)thematisieren. Dabei möchte ich – als ein Ergebnis – insbesondere auf die Aspekte der Kontextualisierung und der Historisierung eingehen und diese als relevante Größen in der Analyse von Zuschreibungsprozessen herausarbeiten.

Baßler, B./ Bock, P. (i.E.): Methodologische Überlegungen zur Denkfigur „Soziale Arbeit als Grenzbearbeitung“ – Eine intersektional informierte Grenzbearbeitung als Reflexions- und Analyseinstrument im Kontext von Jugendberufshilfe. Tagungsbeitrag. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Kruse, J. (2014): Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz. Weinheim und Basel: Beltz Juventa (Grundlagentexte Methoden).

Machold, C. (2015): Kinder und Differenz. Wiesbaden: Springer VS (Kinder, Kindheiten und Kindheitsforschung, 9).

Reckwitz, A. (2008a): Praktiken und Diskurse. Eine sozialtheoretische und methodologische Relation. In: Herbert Kalthoff, Stefan Hirschauer und Gesa Lindemann (Hg.): Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung. Frankfurt/ Main: Suhrkamp, S. 188-209.

Riegel, C. (2016): Bildung - Intersektionalität - Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen. 1. Auflage. Bielefeld: transcript.

Julia Thibaut (Universität Bayreuth)

Positionswechsel. Eine netzwerktheoretische Perspektive auf Tandembeziehungen zwischen UnterstützerInnen und Geflüchteten

In meinem Vortrag stelle ich erste Ergebnisse sowie die theoretischen Grundannahmen meiner laufenden Promotionsarbeit zur Diskussion. Mich interessiert dabei besonders die Diskussion um die Reproduktion von Kategorisierungen und Differenzsetzungen in Bildungsprozessen. Im Zentrum meiner Arbeit steht die Frage, inwiefern Tandembeziehungen zwischen Geflüchteten und ehrenamtlichen Unterstützer_innen als Brückenkopfbeziehungen zwischen unterschiedlichen Netzwerkdomänen verstanden werden können. Der Begriff der Netzwerkdomäne ist angelehnt an Harrison White, insbesondere in den Anschlussmöglichkeiten durch Iris Clemens, Jan Fuhse und Marco Schmitt. Er beschreibt den Zusammenhang zwischen sozialen Netzwerken (Netzwerk-) und Themen (-Domäne). Ein Themenwechsel wird dabei als Wechsel von einem in ein anderes soziales Netzwerk verstanden. In meinem Promotionsprojekt interessiert mich besonders, inwiefern die Position des_r „Unterstützers_in“ in einer Tandembeziehung an eine Einbettung in bestimmte Netzwerkdomänen gebunden ist und ob mit einer Veränderung dieser Netzwerkdomänen auch ein Positionswechsel einhergeht. Forschungsleitende Fragen sind dabei: Wann, wie und wodurch fallen Unterstützer_innen aus ihrer Position heraus und werden selbst zu den „Fragenden“, „Nicht-Wissenden“ oder vielleicht „Hilfsbedürftigen“? Dazu halte ich mich für den Zeitraum von ein bis anderthalb Jahren in dem Feld einer Tandemorganisation auf und versuche insbesondere Veränderungen des sozialen Netzwerks der Unterstützer_innen beschreibbar zu machen. Wen lernen die Ehrenamtlichen im Zusammenhang mit der Initiative kennen? Mit welchen Akteuren – auch Orten, Räumen, Einrichtungen – kommen sie in Kontakt? Und wie beschreiben sie selbst die Veränderung, die ihre Position gegenüber den Geflüchteten durchmacht? Methodisch orientiere ich mich dabei an Überlegungen aus der relationalen Soziologie, besonders bei Ann Mische sowie der relationalen Ethnografie Matthew Desmonds, die ich für meine Arbeit nutzbar mache.

White, H. C. (2008): *Identity and Control. How social Formations emerge*. Second Edition. Princeton University Press.

Clemens, I. (2008): *Erziehungswissenschaft als Kulturwissenschaft: Die Potentiale der Netzwerktheorie für eine kulturwissenschaftliche und kulturtheoretische Ausrichtung der Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Beltz Juventa.

Fuhse, J.; Schmitt, M. (2015): *Zur Aktualität von Harrison White. Einführung in sein Werk*. Wiesbaden: Springer VS.

Mische, A. (2011): *Relational Sociology, Culture and Agency*. In: Scott, J.; Carrington, P. (Eds.): *The Sage Handbook of Social Network Analysis*. Los Angeles, London, Washington u.a.: Sage, S. 80-98.

Desmond, M. (2014): *Relational Ethnografie*. In: *Theory and Society* 43, S. 547-579.

Fabian Mundt (Pädagogische Hochschule Karlsruhe)

Heterogenität in Bewegung – Zur Produktion und Reproduktion studentischer Zeit-Raum-Verhältnisse in der Studieneingangsphase

Im Rahmen des Vortrags wird nach der Re-/Produktion studentischer Zeit-Raum-Verhältnisse gefragt. Deren Rekonstruktion ermöglicht eine dynamische und kritische Perspektive auf die Heterogenität der Studierendenschaft. Anstatt einzelne Differenzmerkmale wie Alter, Geschlecht, Milieu oder Ethnie hervorzuheben, fokussiert die Rekonstruktion von Zeit-Raum-Verhältnissen deren relationale Verflechtungen. Dieses Vorgehen liefert detaillierte Erkenntnisse über die Vielfalt der Studierenden, die eindimensional-statischen Konzeptionalisierungen verborgen bleiben. In drei Schritten wird diese Behauptung anhand empirischer Befunde begründet. (1) Zunächst werden Zeit-Raum-Verhältnisse als forschungsleitende Heuristik thematisiert. Zur Konzeptionalisierung wird auf die aktuelle sozialwissenschaftliche Theoriedebatte zurückgegriffen (Löw, 2001; Rosa, 2005). Diese versteht Zeit und Raum als soziale Konstruktionen, die zugleich materiale Komponenten aufweisen. Zeitlich-räumliche Konfiguration lassen sich als temporal variable relationale Ordnungen sozialer Güter und Menschen beschreiben, die durch soziale Praktiken konstituiert werden. Die Rekonstruktion und Analyse von Zeit-Raum-Verhältnisse erfolgen sowohl in subjektiver (Wahrnehmungen, Empfindungen) als auch in objektiver (Entfernungen, Tageszeiten) Richtung. (2) Im Anschluss an diese Überlegungen wird eine Forschungsstrategie zur Diskussion gestellt, die die konzeptionelle Heuristik in ein methodisches Längsschnittdesign übersetzt. Ziel ist es, heterogene Zeit-Raum-Verhältnisse in ihrer temporalen Re-/Produktion sichtbar zu machen. Um diesen Anspruch einzulösen, wird auf Verfahren der ‚Geometrischen Datenanalyse‘ (Le Roux, 2014) zurückgegriffen. Geometrische Methoden, wie die Multiple Korrespondenzanalyse, ermöglichen die Visualisierung der studentischen Alltagspraxis zu einem bestimmten Zeitpunkt. Es wird ein Abbild der relationalen Verflechtungen der Studierenden generiert, mit anderen Worten ein sozialer Raum, der die Grundlage für

eine erste Interpretation bildet. Eine weiterführende Interpretation wird durch die Verzeitlichung des Raums eröffnet. Indem die Ergebnisse eines zweiten, späteren Erhebungszeitpunkts mit in die geometrische Analyse aufgenommen werden, gerät die temporale Variation des sozialen Raums in den Blick. (3) Die forschungsstrategischen Überlegungen werden abschließend anhand der Daten, die durch zwei Befragungen der ersten BA-Education-Student/innen an der PH Karlsruhe gewonnen wurden, mit konkreten Ergebnissen geprüft. Es werden sowohl empirisch begründete Antworten auf die Frage nach der Re-/Produktion studentischer Zeit-Raum-Verhältnisse präsentiert – was eine neue Perspektive auf die Heterogenität der Studierendenschaft impliziert – als auch die forschungspraktische Durchführung kritisch reflektiert.

Kassambara, A. & Mundt, F. (2016). factextra: Extract and Visualize the Results of Multivariate Data Analyses. R package. Available at: <https://github.com/kassambara/factextra> and on CRAN.

Le Roux, B. (2014). Analyse géométrique des données multidimensionnelles. Paris: Dunod.

Löw, M. (2001). Raumsoziologie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Rosa, H. (2005). Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Session 4C

Freitag, 25.11., 16:00–17:30, Raum 1.250

Chair: Dr. Kenneth Horvath (Pädagogische Hochschule Karlsruhe)

Arne Böker (Universität Hildesheim)

Zum Verhältnis von Hochbegabtenauswahl, Kritik an sozialer Ungleichheit und institutionellem Wandel

„In der Welt hat es auch früher Stiftungen gegeben, die für Begabte die volle Ausbildung auf einen Beruf möglich machen sollten. Aber wo das sonst geschehen ist, da war dieses Verfahren immer gerichtet auf einen ganz bestimmten Menschentypus, den man gleichsam züchten wollte. [...] Nun ist aber die Studienstiftung insofern etwas völlig anderes, als sie keinen solchen Menschentypus angeben kann; vielmehr ist das Ideal, das sie mit den Stipendiaten erreichen will, zunächst ein außerordentlich weites und unbestimmtes“ (Spranger, 1930: 165). Im Mittelpunkt des Vortrags steht die Auswahl von „hochbegabten“ Studierenden in der Studienstiftung des deutschen Volkes. Ausgangspunkt meines Vortrags ist die Annahme, dass die Prüfung von Begabungen weder ein natürlicher, noch ein eindeutiger oder historisch konstanter Prozess ist. So bestehen eine Vielzahl von Begabungsmodellen und Techniken, die als besonders geeignet betrachtet werden, um das soziale Konstrukt Begabung zu konzeptionieren und messbar zu machen (vgl. Preckel et al., 2010). Im Anschluss an Boltanski/Thévenot (2007) und Boltanski/Chiapello (2003) gehe ich davon aus, dass Institutionen der Begabtenförderung ihre getroffene Entscheidung für eine spezifische Form der Auswahl legitimieren müssen und dabei auf Rechtfertigungsordnungen zurückgreifen. Im Rahmen des Vortrags fokussiere ich die Auswahl von „hochbegabten“ Studierenden in der Studienstiftung des deutschen Volkes zwischen 1925 und 2015. Spranger (1930) verweist im oben angefügten Zitat auf einen weiten und unbestimmten Begabungsbegriff, der die Basis für die Prüfung von Begabungen in der Studienstiftung bilden soll. Dieser kann als ein offener Begabungsbegriff beschrieben werden, welcher sich in der Geschichte der Studienstiftung als besonders geeignet erwiesen hat, um auf institutionelle Krisen zu reagieren. Auf Grundlage von Stellungnahmen der Mitglieder der Studienstiftung möchte ich im Rahmen des Vortrags zeigen, dass es sich bei der Auswahl von „hochbegabten“ Studierenden in der Studienstiftung nicht um eine Professionalisierungs- und Fortschrittsgeschichte (vgl. Kunze, 2001: 27f.), sondern um eine Geschichte sich wandelnder und in sich widersprüchlichen Arrangements von Prüfungen handelt. Diese Prüfungen verweisen im historischen Verlauf in erster Linie auf zwei unterschiedliche Rechtfertigungsordnungen: die Rechtfertigungsordnung der häuslichen und die der industriellen Welt. Neben der Beschreibung der beiden Rechtfertigungsordnungen anhand konkreter Zeiträume (Häusliche Welt: 1925-1933; Industrielle Welt: 1970-1981), identifiziere ich verschiedene Krisen der Studienstiftung, die sich aus veränderten gesellschaftlichen Verhältnissen ergeben (1933, 1958 und 2008). Der offene Begabungsbegriff der Studienstiftung zeigt sich dabei besonders geeignet um die sich widersprechenden Rechtfertigungsordnungen der

häuslichen und der industriellen Welt miteinander zu verbinden. Im Rahmen des Vortrags thematisiere ich darüber hinaus die Folgen der spezifischen Formen der Vermessung von Begabungen im Hinblick auf die Sozialstruktur der Studienstiftung.

- Boltanski, L. & Chiapello, É. (2003). *Der neue Geist des Kapitalismus*. Konstanz: UVK.
- Boltanski, L. & Thévenot, L. (2007). *Über die Rechtfertigung. Eine Soziologie der kritischen Urteilkraft*. Hamburg: Hamburger Edition.
- Kunze, R.-U. (2001). *Die Studienstiftung des deutschen Volkes seit 1925. Zur Geschichte der Hochbegabtenförderung in Deutschland*. Berlin: De Gruyter.
- Preckel, F.; Schneider, W.; Holling, H. (Hrsg.) (2010). *Diagnostik von Hochbegabung*. Göttingen: Hogrefe.
- Spranger, Eduard (1930). Probleme der Begabtenförderung. In: Deutschen Studentenwerk e.V. (1930). *Studentenwerk. Zeitschrift der studentischen Selbsthilfearbeit*, S. 165-181.

Eva Moser (Universität Leipzig)

Ne Eins – wie konnte das passieren? Die Differenzkategorie Begabung in Selbstentwürfen begabter Bildungsaufsteiger_innen

Die Begabungsforschung konzipiert Begabung im Allgemeinen als Leistungspotential, Leistungsvoraussetzung, individuelle Möglichkeit einer Leistung (Hoyer, 2012). In dieser Logik stellt eine Begabungsdiagnose immer auch eine Leistungsprognose dar – eine Beziehung, die Begabung in „meritokratischen“ Gesellschaftsordnungen zu einer gemeinhin anerkannten, als gerecht empfundenen und damit sehr wirksamen Kategorie der sozialen Differenzierung macht. Ihre Wirkung entfaltet die Kategorie Begabung insbesondere im Bildungssystem als Legitimation sowohl institutioneller, als auch pädagogisch-professioneller Differenzierungspraktiken. Soziale Disparitäten am untersten und obersten Rand des Leistungsspektrums werden im Begabungsdiskurs als Problem kulturell verzerrter (cultural biased) Diagnoseverfahren und mangelhafter Förderpraktiken gedeutet (Horvath, 2014). Folgerichtig wird versucht, die Problematik durch eine Verbesserung der Diagnoseinstrumente und Fördermethoden im Hinblick auf bildungsbenachteiligte Gruppen zu bearbeiten. Selbst neuere Ansätze, die Begabung als Konstrukt auffassen und Begabungsentwicklung als dialektischen Prozess konzipieren (z.B. Müller-Oppliger, 2011), lösen sich nicht in letzter Konsequenz von essentialistischen Grundannahmen. Begabung bleibt auch in kritischen Perspektiven weitgehend Anlass für eine bestimmte Art und Weise pädagogischer Interaktion. Mit Horvath (2014) ist also festzustellen, dass Deutungsmuster der Begabung, die von der vornehmlich psychologisch und pädagogisch geprägten Begabungsforschung angeboten werden, nicht geeignet sind, um die Rolle der Kategorie Begabung bei der Herstellung und Reproduktion von Differenz und sozialer Ungleichheit im Bildungssystem in den Blick zu nehmen. Dieser Problematik möchte ich mit meinem noch in den Kinderschuhen steckenden Dissertationsprojekt begegnen. Ziel ist es, Möglichkeiten auszuloten, wie Begabung als Produkt sozialer Zuschreibungen theoretisch konzipiert und die Entwicklung und Konturierung von Begabung in sozialen Interaktionen empirisch erfasst werden kann. Die ersten Schritte des Projekts bestehen darin, wissenssoziologische und poststrukturalistische Theorien auf Anschlussmöglichkeiten für dieses Projekt zu untersuchen, um dem darauffolgenden Forschungsprozess eine schlüssige Heuristik zugrunde legen zu können. Im Fokus werden dabei Überlegungen zur Dispositivanalyse stehen (vgl. Bührmann & Schneider, 2007). Dieser Rahmen ermöglicht eine analytische Bestimmung des Verhältnisses von überindividuellen Wissensordnungen, wie sie im Begabungsdiskurs produziert werden, einerseits und Subjektivierungsprozessen, wie sie beispielsweise in erzählten (Auto-)Biografien präsentiert werden, andererseits. Ziel meines Vortrags ist, meine Ideen in geschärfter Form und anhand empirischer Beispiele aus narrativen Interviews mit begabten Bildungsaufsteiger_innen vorzustellen und vor allem im Hinblick auf die Schlüssigkeit der entwickelten Heuristik sowie empirische Anschlussmöglichkeiten zur Diskussion zu stellen.

- Bührmann, A. & Schneider, W. (2007). Mehr als nur diskursive Praxis? – Konzeptionelle Grundlagen und methodische Aspekte der Dispositivanalyse. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 8(2). Retrieved from <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/rt/printFriendly/237/525#g4>.
- Horvath, K. (2014). Die doppelte Illusion der Hochbegabung. In T. Hoyer, R. Haubl & G. Weigand (Eds.), *Sozio-Emotionalität von hochbegabten Kindern. Wie sie sich sehen - was sie bewegt - wie sie sich entwickeln* (pp. 101-123). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Hoyer, T. (2012). Begabungsbegriff und Leistung: Eine pädagogische Annäherung. *Karg Hefte 4, Werte schulischer Begabtenförderung: Begabung und Leistung*, 14-22.
- Müller-Oppliger, V. (2011). (Hoch-)Begabung in pädagogischem Bezug zum Menschenbild: Paradigmenwechsel zu einem dialektischen Begabungsmodell. *Karg Hefte 5, Werte schulischer Begabtenförderung: Begabung und Verantwortung*, 55-69.

Susanne Heil (Pädagogische Hochschule Heidelberg)

"Stress" dich nicht, wenn es länger dauert, das macht nichts". Institutionelle Praktiken und Interaktionen während eines Projekttags der Klasse 8

In dem Vortrag möchte ich zunächst das Anliegen meiner Dissertation „Doing difference von Schüler_innen im Jugendalter in inklusiven Schulen“ allgemein skizzieren. Das Dissertationsvorhaben zielt in erster Linie darauf ab, einen Schritt hinter die mitunter moralistischen und optimistischen Erwartungen hinsichtlich der Effekte von heterogenen Gruppenzusammensetzungen zurückzutreten und diese selbst in den Blick zu nehmen: Ausgehend von den sozialen Praktiken und Interaktionen der Schüler_innen wird versucht, das Heterogenitätserleben entlang der Setzung relevanter Differenzen herauszuarbeiten. Die Frage nach der Konstitution von sozialen Zugehörigkeiten wird hier als Frage nach dem Doing Difference aufgenommen: Welche Differenzen hinsichtlich sozialer Gruppenzugehörigkeiten werden bedeutsam? Anhand der Praktiken der Differenzierung von Schüler_innen in einer inklusiven Schule soll nachvollzogen werden, inwieweit Differenzziehungen und Ein- und Ausschlüsse im sozialen Feld „inklusionsorientierte Schule“ unter Jugendlichen hervorgebracht werden. Damit soll ein Beitrag einer kritischen Inklusionsforschung entstehen, die die (Reproduktions-)Bedingungen gesellschaftlicher Ungleichheit in den Blick nimmt. In der Explorationsphase der ethnografischen Studie, die ich derzeit an einer Gesamtschule mit sogenanntem inklusivem Unterricht durchführe, generiere ich vor allem durch teilnehmende Beobachtung Daten. In dem Vortrag werden institutionelle Praktiken und Interaktionen zwischen Sozialarbeiter_innen und Schüler_innen sowie Peer-Aktivitäten während eines Projekttags zur Berufswahl einer achten Schulklasse dargestellt und exemplarisch gezeigt, wie diese zur Konstruktion von Differenz beitragen. Durch Ausschnitte eines Protokolls der teilnehmenden Beobachtung werden Sequenzen vorgestellt und identifizierte Differenzrelevanz aufzeigt. Die nicht zuletzt methodologische Herausforderung besteht darin, keine sozialen Differenzen vorauszusetzen, was auch als differenzsensibler Schritt verstanden werden kann, um nicht vorschnell bestimmte Differenzen zu fokussieren und diese damit zu reifizieren. Im Vortrag wird deshalb auch thematisiert, wie die Forscherin selbst an der Konstruktion von Differenz beteiligt ist und differenzproduzierende Praktiken des Feldes übernimmt. Weitere Forschungsfragen sollen in der Dissertation fokussiert werden: Was sind interpersonale Praktiken im Vollzug? Wie wird Differenz in ihrem Erleben hervorgebracht und damit bedeutsam? Wie wird Differenz erlebt und bewältigt und in der Folge intersubjektiv, also in Alltagsinteraktionen zum Ausdruck gebracht? Was sind soziale Praktiken der Differenzierung in Interaktionssituationen von Schüler_innen im Jugendalter in inklusiven Schulen, außerhalb des Unterrichts, wenn Lehrpersonen nicht anwesend sind?

Breidenstein, G./ Hirschauer, S./ Kalthoff, H./ Nieswand, B. (2013): Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung. Konstanz und München: UVK Verlagsgesellschaft mbH/ UTB.

Diehm, I. et.al (2010): Die Schwierigkeit, ethnische Differenz durch Forschung nicht zu reifizieren. Ethnographie im Kindergarten. In: Heinzel, F./ Panagiotopoulou, A. (Hg.) (2010): Qualitative Bildungsforschung im Elementar- und Primarbereich. Bedingungen und Kontexte kindlicher Lern- und Entwicklungsprozesse. Hohengehren: Schneider Verlag, S. 78-92.

Gottuck, S. / Mecheril, P. (2014): Einer Praxis, einen Sinn zu verleihen, heißt sie zu kontextualisieren. Methodologie kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung. In: von Rosenberg, F./ Geimer, A. (2014): Bildung unter Bedingungen kultureller Pluralität. Wiesbaden: Springer VS.

Puhr, K./ Geldner, J. (2016): Eine inklusionsorientierte Schule. Erzählungen von Teilhabe, Ausgrenzungen und Behinderungen. Wiesbaden: Springer VS.

Session 4D – mit Diskussion zur Reproduktion sozialer Ungleichheiten im Hochschulkontext

Samstag, 26.11., 09:15–10:45, Raum 1.250

Chair: Dr. Stefanie Rhein (Pädagogische Hochschule Ludwigsburg)

Anja Franz (Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg)

Reproduktion sozialer Ungleichheit im wissenschaftlichen Feld? Kritische Ereignisse im Abbruchprozess von Promotionsvorhaben bei Universitäts- und FachhochschulabsolventInnen im Vergleich

Mit der Zulassung besonders befähigter FachhochschulabsolventInnen zur Promotion ohne vorherigen Erwerb eines universitären Abschlusses wird u.a. das Ziel verfolgt, die Durchlässigkeit des Hochschulsystems zu erhöhen und damit zur Transformation sozialer Ungleichheitsstrukturen beizutragen (vgl. u.a. HRK, 2007). Die wissenschaftliche Eignung der KandidatInnen soll im Sinne einer institutionellen Öffnung als zentrales Selektionskriterium für die Zulassung zur Promotion wirken. Betrachtet man nun die stetig steigenden Promotionszahlen von FachhochschulabsolventInnen, so kann man von einer erfreulichen Entwicklung in Bezug auf die Durchlässigkeit des Bildungssystems sprechen. Dennoch ist hinreichend bekannt, dass mitnichten jedes Promotionsvorhaben in Deutschland zum Dokortitel führt. Vielmehr scheint eine nicht unbeträchtliche Anzahl der DoktorandInnen ihr Vorhaben vorzeitig aufzugeben (vgl. u.a. Fabian et al., 2013). Obgleich sich die bislang bekannten Zahlen auf UniversitätsabsolventInnen beziehen, ist zu vermuten, dass auch FachhochschulabsolventInnen betroffen sind. Im Anschluss an diese Überlegungen soll das Ziel dieses Beitrags sein, zu fragen, inwiefern mit der oben beschriebenen institutionellen Öffnung neue und möglicherweise subtile Formen der Schließung einhergehen, die Abbrüche von Promotionsvorhaben vor allem von FachhochschulabsolventInnen zur Folge haben (können) und damit zur Reproduktion sozialer (Bildungs-)Ungleichheit beitragen. Unter Rückbezug auf die theoretischen Überlegungen Pierre Bourdieus zum wissenschaftlichen Feld (u.a. 1975) wurden in einem Dissertationsprojekt an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg Abbrüche von Promotionsvorhaben qualitativ mithilfe der Grounded Theory Methodologie nach Strauss und Corbin (1996) auf ihren Verlauf und die entscheidenden Ereignisse hin untersucht. Die Datenerhebung erfolgte mittels problemzentrierter Interviews nach Witzel (2000), die im Zeitraum von 2010 bis 2014 mit 25 betroffenen DoktorandInnen (FH- und UniversitätsabsolventInnen) geführt wurden. Das Ergebnis der Arbeit bildet eine materiale Theorie bzw. ein Phasenmodell mit dem Titel „Sukzessiver Rückzug bis zum symbolischen Tod im wissenschaftlichen Feld“ zum Verlauf von Abbrüchen. Dieses Modell zeigt, dass Abbrüche von Promotionsvorhaben in sechs Phasen von der Irritation bis zur Manifestation verlaufen. Je nach Phase treten hierbei unterschiedliche kritische Ereignisse auf, die bremsend oder beschleunigend wirken. Die Betroffenen suchen diese Ereignisse auf eine bestimmte Weise zu bewältigen, woraus sich bestimmte Konsequenzen und neue Ereignisse ergeben. Die Analyse ergab außerdem, dass FachhochschulabsolventInnen im Unterschied zu UniversitätsabsolventInnen von verschiedenen kritischen Ereignissen betroffen sind, welche im Sinne einer Distinktion in Bezug auf ihre soziale Herkunft und die Zuschreibung von Begabung interpretiert werden können. Wenngleich die vorliegenden Daten keine Rückschlüsse auf Zusammenhänge zwischen den Ereignissen und der Bildungsherkunft der DoktorandInnen ermöglichen, so sind die Unterschiede dennoch auffällig und könnten entsprechend ein Hinweis auf eine verdeckte und implizite oder gar offene Schließung sein. Entsprechend sollen in diesem Beitrag die auftretenden Ereignisse, Bewältigungsstrategien und Konsequenzen im Abbruchprozess von FH- und UniversitätsabsolventInnen im Vergleich anhand des Phasenmodells vorgestellt und im Hinblick auf distinktive Ereignisse und eine mögliche Reproduktion sozialer Ungleichheit hin diskutiert werden.

Bourdieu, P. (1975). The Specificity of the Scientific Field and the Social Conditions of the Progress of Reason. In *Social Science Information* (Vol. 14).

Fabian, G., Rehn, T., Brandt, G., & Briedis, K. (2013). Karriere mit Hochschulabschluss. In *HIS: Forum Hochschule*.

Hochschulrektorenkonferenz (2007). Empfehlung zur Promotion von Fachhochschul-Absolventen, Entschließung des Senats der HRK vom 13. Februar 2007.

Strauss, A. L., & Corbin, J. M. (1996). *Grounded theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Beltz, Psychologie-Verlag-Union.

Witzel, A. (2000). The problem-centered interview. In *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* (Vol. 1, No. 1).

Madeleine Kumbartzki (Universität Koblenz-Landau)

ErziehungswissenschaftlerInnen mit Migrationshintergrund im Übergang von der Hochschule auf den Arbeitsmarkt – AdressatInnen für Diskriminierung?

Der Übergang vom Studium in die Erwerbstätigkeit gestaltet sich für ErziehungswissenschaftlerInnen laut Datenreport Erziehungswissenschaft 2012 so, dass 80% der Abschlusskohorte 2009 (ausgenommen Lehramt) nach 12 Monaten erwerbstätig sind und dass die Intensität von Übergangsbeschäftigungen abnimmt. Verglichen mit anderen Studienfächern ist der Berufseintritt für ErziehungswissenschaftlerInnen jedoch schwieriger (Kerst, Rauschenbach, Weishaupt, Wolter und Züchner, 2012). Diese Daten geben weder Hinweise auf das persönliche Erleben dieser Übergänge für ErziehungswissenschaftlerInnen insgesamt, noch für solche mit Migrationshintergrund. Über Diskriminierungserfahrungen von AkademikerInnen mit Migrationshintergrund liegen erste Erkenntnisse beim Übergang auf den Arbeitsmarkt vor (Schittenhelm, 2010). Das Konzept „Doing Transitions“ ermöglicht die Untersuchung der Gestaltung von Übergängen sowie der Reproduktion von sozialen Ungleichheiten in diesen (Walther und Stauber, o.J.). Auf institutioneller Ebene werden die durch Regulierungen geschaffenen Voraussetzungen für Übergänge betrachtet. Auf subjektiver Ebene dient es der Analyse der individuellen Gestaltung sowie der Bewältigung von Übergängen im Sinne von Handlungsstrategien. Auf diskursiver Ebene beschreibt es die „Thematisierung von Übergängen [als] eingebettet in lebenslaufbezogene Normalitätsvorstellungen“ (Walther, 2015, S. 43). Die Untersuchung der Wechselverhältnisse dieser drei Ebenen ist ein weiteres Ziel des Konzeptes. Normalitätsvorstellungen wirken auf Entscheidungen und Handlungen (Walther, 2015) und können zu Diskriminierung führen. Diese entstehen in stark-strukturierten Übergängen und werden auch in weniger strukturierten bzw. nicht-regulierten Übergängen, wie solchen in den Beruf, (re-)produziert (Ahmed, Pohl, Schwanenflügel von und Stauber, 2013). Die Forschungsfrage befasst sich mit der Rolle des Migrationshintergrunds bei der Gestaltung des Übergangs vom Studium in den Beruf auf subjektiver wie institutioneller Ebene. Narrative Interviews mit ErziehungswissenschaftlerInnen mit Migrationshintergrund sollen Zugang zur Wahrnehmung von offen und versteckt diskriminierenden oder als solche empfundenen Erfahrungen ermöglichen. Darüber hinaus sollen sie Strategien des Umgangs hiermit sowie sich möglicherweise zeigenden Normalitätsvorstellungen aufzeigen. ExpertInneninterviews mit MitarbeiterInnen von Career Centern sollen die institutionelle Gestaltung dieses Übergangs, die Bedeutung von institutionellen Entscheidungs- und Verfahrensmustern sowie darin enthaltene Normalitätserwartungen zeigen. Im Vortrag wird zunächst das Konzept „Doing Transitions“ erläutert. Im weiteren Verlauf werden Ergebnisse aus der Übergangsforschung vorgestellt sowie erste Hypothesen zur institutionellen und individuellen Gestaltung und zum Umgang mit den Anforderungen und Erfahrungen in diesem Übergang diskutiert.

- Ahmed, S., Pohl, A., Schwanenflügel, L. von & Stauber, B. (2013). Bildung und Bewältigung im Kontext sozialer Ungleichheit – Einleitung. In Ahmed, S., Pohl, A., Schwanenflügel, L. von & Stauber, B. (Hrsg.). Bildung und Bewältigung im Zeichen sozialer Ungleichheit. Theoretische und empirische Beiträge zur qualitativen Bildungs- und Übergangsforschung (S. 7-18). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Kerst, Ch., Rauschenbach, T., Weishaupt, H., Wolter, A. & Züchner, I. (2012). Studienabschlüsse und Arbeitsmarkt. In Koller, H.-Ch., Faulstich-Wieland, H., Weishaupt, H. & Züchner, I. (Hrsg.). Datenreport Erziehungswissenschaft 2012. Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (S. 99-135). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Schittenhelm, K. (2010). Statuspassagen in akademischen Laufbahnen der zweiten Generation. In Nohl, A.-M., Schittenhelm, K., Schmidtke, O. & Weiß, A. (Hrsg.). Kulturelles Kapital in der Migration. Hochqualifizierte Einwanderer und Einwanderinnen auf dem Arbeitsmarkt (S. 39-51). Wiesbaden: VS Verlag.
- Walther, A. (2015). Übergänge im Lebenslauf: Erziehungswissenschaftliche Heuristik oder pädagogische Gestaltungsaufgabe? In Schmidt-Lauff, S., Felden, H. von & Pätzold, H. (Hrsg.). Transitionen in der Erwachsenenbildung. Gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Übergänge (S. 35-56). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Walther, A. & Stauber, B. (o.J.): „Doing Transitions“. Formen der Gestaltung von Übergängen im Lebenslauf. Einrichtungsantrag für ein DFG-Graduiertenkolleg der Goethe-Universität Frankfurt am Main und der Eberhard Karls Universität Tübingen.

Session 4E

Samstag, 26.11., 11:15–12:45, Raum 1.250

Chair: Dr. Thomas Geier

Mona Hasenzahl (Goethe-Universität Frankfurt am Main)

Different, but united? Sprachenpolitik und gesellschaftliche Perspektiven auf sprachlich-kulturelle Vielfalt im 20. und 21. Jahrhundert

Multikulturelle Gesellschaften sehen sich stets mit der Notwendigkeit konfrontiert, einen angemessenen Umgang mit der sprachlich-kulturellen Heterogenität ihrer Mitglieder zu finden. Die Dringlichkeit dieses Anliegens zeigt sich in Deutschland und Europa aktuell an der Flüchtlingsfrage. Nicht zuletzt stellen diese Fragen aber auch eine große Herausforderung für die Schulen und insbesondere für die sprachlichen Fächer dar. Wurde der Umgang mit sprachlich-kultureller Vielfalt über einen langen Zeitraum vorwiegend hinsichtlich des Schulfachs Deutsch und in der wissenschaftlichen Betrachtung vor allem in der Disziplin Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache diskutiert, so ist die Fragestellung heute längst nicht mehr auf ein Fach und eine akademische Disziplin begrenzt. Auch in der Fremdsprachendidaktik haben im Laufe der vergangenen Jahre Fragen des Bi- und Multilingualismus sowie des inter- und transkulturellen Lernens an Bedeutung hinzugewonnen. Während ein erster Impuls darin bestehen könnte, vor Ort innovative Lösungen für die aktuellen Fragen zu suchen, soll deshalb im Rahmen des Dissertationsprojekts untersucht werden, ob nicht bereits Ansätze existieren, welche für einen Umgang mit den aktuellen Herausforderungen aufschlussreich sein können. Zum einen gilt es zu ergründen, inwiefern ein Blick zurück in die Vergangenheit Deutschlands und Europas, in der sprachlich-kulturelle Vielfalt bereits seit langer Zeit gesellschaftliche Realität gewesen ist, Antworten liefern kann. Zu diesem Zweck werden die seit der Gründung der Bundesrepublik eingeführten Rahmenrichtlinien und Curricula für den Fremdsprachenunterricht dahingehend analysiert, welche Erkenntnisse sich aus ihnen bezüglich sprachlich-kultureller Vielfalt ziehen lassen. Diese Vorgehensweise ist vor allem deshalb für die fremdsprachendidaktische Forschung von Relevanz, weil diese eine Forschungslücke hinsichtlich der Untersuchung der ihr zugrundeliegenden Rahmenrichtlinien und Curricula aufweist (vgl. Neuner, 2001: 797). Dagegen scheint aber gerade in einer Analyse von Curricula ein großes Potential für eine soziopolitisch orientierte Fremdsprachendidaktik zu liegen, zumal diese vielfältige gesellschaftliche Bezüge umfassen (vgl. Cary, 2006: xi). Zum anderen wird vor dem Hintergrund der Annahme, dass für den deutschen Kontext relevante Ansätze zum Umgang mit Vielfalt nicht spezifisch für westliche Demokratien sind, sondern auch in anderen Regionen entstehen können, ein Blick in die Ferne, nach Namibia unternommen. Namibia ist ein Land, in dem Diversität – sowohl sprachlich als auch kulturell – ein anderes Ausmaß hat als in Deutschland, das aber ebenfalls eine sehr wechselvolle Geschichte hinsichtlich des offiziellen Umgangs mit dieser gesellschaftlichen Heterogenität aufweist. Bei der Analyse der dort gültigen Rahmenrichtlinien und Curricula findet aufgrund der Übertragung des Apartheidsystems der langjährigen Besatzungsmacht Südafrika auf Namibia auch die Bildungspolitik Südafrikas Berücksichtigung. Die Analyse fokussiert dabei drei Ebenen: Die der soziopolitischen Entwicklungen, welche sich mit Blick auf den Umgang mit und die Wertschätzung von sprachlich-kultureller Vielfalt als relevant erweisen können, die des Bildungssystems und schließlich die der Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts, ebenfalls mit speziellem Fokus auf die Thematisierung und Betrachtung dieser Heterogenität. Als Methode wird eine historiographische Rekonstruktion kombiniert mit einer qualitativen Inhaltsanalyse zur Anwendung kommen.

Albaugh, E. (2014). *State-Building and Multilingual Education in Africa*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cary, L. J. (2006). *Curriculum Spaces: Discourse, Postmodern Theory and Educational Research*. Reihe: *Complicated Conversation: A Book Series of Curriculum Studies*. Band 16. Pinar, W. F. (Hrsg.). Peter Lang: New York et al..

Christ, H. & Liebe, E. (1981). *Fremdsprachenunterricht in Amtlichen Verlautbarungen*. Reihe: *Augsburger I- & I-Schriften*. Band 14.

Finkenstaedt, T. & Schröder, K. (Hrsg.). *Augsburg*: (n.p.).

Demeter, M. (2008). *Mehrsprachigkeit und ihre Rahmenbedingungen. Fremdsprachenkompetenz in den EU-Ländern*. Europäische Hochschulschriften: Reihe XXI Linguistik. Band 321. Bern: Peter Lang.

Doff, S. (2008). *Englischdidaktik in der BRD 1949-1989. Konzeptuelle Genese einer Wissenschaft im Dialog von Theorie und Praxis*. Reihe: *Münchener Arbeiten zur Fremdsprachen-Forschung*. Band 20. Klippel, F. (Hrsg.). München: Langenscheidt ELT.

Hüllen, W. (2002). *Collected Papers on the History of Linguistic Ideas*. Isermann, M. (Hrsg.). Münster: Dutz.

Neuner, G. (2001). *Curriculumentwicklung und Lehrziele Deutsch als Fremdsprache*. In Helbig, G. & Wiegand, H. E. (Hrsg.). *Deutsch als Fremdsprache: Ein Internationales Handbuch*. Halbband 2 (S. 797-810). Reihe: *Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft*. Band 19. Wiegand, H. E. (Hrsg.). Berlin et al.: de Gruyter.

Maïke Rühl (Pädagogische Hochschule Heidelberg)

Schule macht Unterschiede: Soziale Bildungsungleichheit als Herausforderung für inklusive Pädagogik. Ein Mixed Methods-Design zur Untersuchung soziokultureller Handlungsdispositionen von Lehrkräften an Grundschulen in Baden-Württemberg

Selektion und Allokation bleiben zentrale Aufgaben des Bildungssystems – dabei stehen sie in einem inhaltlichen Spannungsverhältnis zum prominenten inklusiven Impetus und tragen zur Reproduktion von Bildungsungleichheiten bei. Indes ist ungeklärt, weshalb es kaum gelingt, ungleiche Startvoraussetzungen von Kindern schulisch aufzufangen und weshalb sozialstatusniedrigere Schüler/innen trotz gleicher Leistung und kognitiver Fähigkeiten benachteiligend bewertet werden. Möglicherweise sind es pädagogische Praxen, die Kindern unterschiedlicher sozialer Herkunft verschieden wirksame Lernumwelten bereitstellen und soziokulturelle Anerkennens- bzw. Verwehrensmodelle, die hier zum Tragen kommen: Diskutiert wird im Anschluss an Bourdieu, ob Lehrkräfte präreflexiven Dispositionen entlang der eigenen sozialen Herkunft, Bildungsbiografie und beruflichen Sozialisation folgen; ob sie sich Kindern aus Familien mit mittlerem bis hohem Bildungskapital näher fühlen, sie als besser an das Schulsystem angepasst wahrnehmen und dabei leistungsfremde Merkmale mitbewerten. Lehrkräfte sind im Feld der Bildung jedoch nicht nur dessen expliziten wie impliziten Regeln unterworfen, sie sind auch imstande, es zu verändern. Ebenso kann deshalb gefragt werden, wie sie habituell und professionenspezifisch inklinierte bildungsnormative Klassifizierungen ggf. überwinden. Wäre soziokulturelle Reflexivität einer der Gelingensfaktoren der genuin inklusiven Schule? Im Rahmen eines Mixed Methods-Designs wurden soziodemografische und berufsbiografische Merkmale von 679 Lehrkräften erhoben und deskriptivstatistisch sowie clusteranalytisch untersucht. Dies fundierte ein qualitatives Sampling für 26 offen-narrative Interviews. Deren dokumentarisch-diskursanalytische Auswertung zielt auf die Rekonstruktion der in den Narrationen repräsentierten handlungsleitenden Sinnstrukturen der Lehrkräfte und ihrer Soziogenese. Erste Ergebnisse zeigen: Krisenhafte biografische Erfahrungen, u.a. bei Bildungsaufstiegen, und der Einfluss von Mentor/innen scheinen sozioanalytische (Selbst-) Reflexionen anzustoßen. Sie führen zu einem Selbstverständnis der Lehrenden als Advokaten, die eine grundlegende Bildung für alle Kinder i. S. v. Empowerment soziallagensensibel gestalten. Dementgegen thematisieren die Befragten Bildungschancen in der Nähe meritokratischer Rhetoriken, wenn der eigene Werdegang unhinterfragt bleibt. Für sie, ob als Bildungsaufsteiger/in oder Lehrerkind, besteht die pädagogische Praxis letztlich in einer Bestenauslese. Gemeinhin konstruieren die Befragten das Gymnasium als Negativfolie – dort bewähre sich heute nur, wer Unterstützung durch gebildete Eltern habe. Apologetisch wird das Bildungssystem als durchlässig erachtet und für sozialstatusniedrige Kinder der „sanftere Weg“ (über Haupt-/Realschule zum Abitur) fokussiert. Empirisch belegt sind Bildungswege jedoch pfadabhängig, was Bildungsdisparitäten verfestigt. Selbst für reflexiv-engagierte Lehrkräfte wird hier eine enge Bindung an Systemlogiken offenbar, die retroaktiv die Handlungsmöglichkeiten der Grundschule einschränkt.

- Dumont, H., Maaz, K., Neumann, M. & Becker, M. (2014). Soziale Ungleichheit beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I: Theorie, Forschungsstand, Interventions- und Fördermöglichkeiten. In Maaz, K., Baumert, J. & Neumann, M. (Hrsg.), *Herkunft und Bildungserfolg von der frühen Kindheit bis ins Erwachsenenalter. Forschungsstand und Interventionsmöglichkeiten aus interdisziplinärer Perspektive*. Sonderheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Band 24 (S. 141-165). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Helsper, W., Kramer, R.-T. & Thiersch, S. (Hrsg.). (2014). *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Kelle, U. & Kluge, S. (2010). Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung (2., überarbeitete Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien.
- Kruse, J. (2015). *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz* (2., überarbeitete und ergänzte Aufl.). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Sander, T. (Hrsg.). (2014). *Habitussensibilität. Eine neue Herausforderung an professionelles Handeln*. Wiesbaden: Springer VS.

Dr. Veronika Schmid & Michaela Zöhrer (Pädagogische Hochschule Heidelberg)

Inklusion lehren? Pierre Bourdieu als Stichwortgeber für die Didaktik und Vermittlung soziologischer Grundlagen in der Lehrer*innen-Ausbildung

Inklusion wird zunehmend als eine Schlüsselkompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer betrachtet. An der Pädagogischen Hochschule Heidelberg ist daher das Modul „Inklusion – soziologische Dimensionen eines inklusiven Bildungssystems“ etabliert worden, das von allen Studierenden zu Beginn des Studiums absolviert wird. Angesichts der sehr unterschiedlichen Fassungen des Inklusionsgedankens stellt sich jedoch konkret die Frage, mit welchem theoretisch-konzeptionellen Verständnis von Inklusion bei der Ausbildung von Pädagoginnen und Pädagogen an den

Hochschulen operiert werden soll. Was sind die sozialwissenschaftlichen Grundlagen des Nachdenkens über Inklusion, die relevant für die schulische Praxis sind? In unserem Beitrag wollen wir ein Inklusionsverständnis für die Ausbildung von Pädagoginnen und Pädagogen vorschlagen, das sowohl die strukturellen Ursachen sozialer Ungleichheit thematisiert als auch differenztheoretisch Schule in ihrer Funktion als „Normalisierungsmacht“ betrachtet. Für die schulische Praxis bedeutet ein solches Verständnis, danach zu fragen, welche Ungleichheiten und welche Vorstellungen von vermeintlich normabweichenden „Anderen“ wie und in welcher Weise in der Lernsituation und durch Schule reproduziert werden. Ausgehend von Arbeiten, die entweder aus einer tendenziell differenztheoretischen oder strukturalistischen Perspektive an Bourdieu anschließen, argumentieren wir, dass sich diese Positionen nicht ausschließen müssen. Beide Positionen können etwa über Bourdieus Konzept des symbolischen Kapitals bzw. der symbolischen Gewalt vermittelt werden. So haben z. B. Anja Weiß und andere (2001) Aushandlungs- und Ausgrenzungsprozesse entlang sogenannter horizontaler Merkmale wie „Rasse“ oder „Gender“ mit der „klassischen“ Ungleichheitsforschung verknüpft. Lars Schmitt (2010) zeigt wiederum, wie Milieu- und Klassenzugehörigkeiten im universitären Alltag aufscheinen, aber auch durch wechselseitige Fremd- und Selbstzuschreibungen an der Universität interaktiv ausgehandelt werden. Daraus ergibt sich für ihn die Notwendigkeit, Studienstrukturen gezielt daraufhin zu befragen, inwieweit sie Passungen mit verschiedenen Habitus ermöglichen (Habitus-Struktur-Reflexivität). Solche Studien verweisen auf das Potenzial einer an Bourdieu angelehnten Perspektive für ein Verständnis von Inklusion, das die Distinktionskämpfe sowie die Differenzkonstruktionen in Schule und Hochschule reflexiv bearbeitbar macht. Hier müsste unseres Erachtens auch die Qualifikation zukünftiger Lehrender ansetzen: Um die Studierenden in die Lage zu versetzen, die Reproduktion von sozialen Ungleichheiten und Differenzen über symbolische Auseinandersetzungen zu erkennen und zu verstehen, sind Seminarkonzepte zu entwickeln, die dazu anregen, die eigene Positionierung im sozialen („vermachteten“) Raum zu reflektieren. Überlegungen dazu möchten wir abschließend auf der Grundlage unserer Lehrerfahrungen im Inklusionsmodul an der PH Heidelberg diskutieren.

Schmitt, L. (2010). Bestellt und nicht abgeholt. Soziale Ungleichheit und Habitus-Struktur-Konflikte im Studium, Wiesbaden: VS Verlag.

Weiß, A., Koppetsch, C., Scharenberg, A. & Schmidtke, O. (2001). Klasse und Klassifikation. Die symbolische Dimension sozialer Ungleichheit. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Session 4F

Samstag, 26.11., 13:45–15:15, Raum 1.250

Chair: Prof. Dr. Ulrike Hormel & Dr. Kenneth Horvath

Andrea Kreuzer (Universität Bayreuth)

Kultur und Religion in der Schule – exemplarische Perspektiven von Religions- und Ethiklehrkräften

In einer Empfehlung der Kultusministerkonferenz wird interkulturelle Bildung und Erziehung als eine Querschnittsaufgabe der Schule gesehen (KMK, 2013). Dabei soll unter anderem das Potenzial der Vielfalt herausgestellt werden, aber ohne Schüler „durch die Zuschreibung spezifischer Eigenschaften zu etikettieren“. Hohe Ansprüche, die in allen Fächern und damit auch im Religions- und Ethikunterricht umgesetzt werden sollen. Doch was kommt von diesen Vorgaben in der Praxis an? Welche kulturellen bzw. religiösen Unterschiede nehmen Lehrkräfte bei ihren Schülerinnen und Schülern wahr und wie gehen Sie damit um? Was möchten sie vermitteln und auf welche Weise? Diese Fragen sollen im Rahmen der hier vorgestellten Dissertation mit qualitativen Interviews beantwortet werden. Die Vorgehensweise orientiert sich an der Grounded Theory (Strauss & Corbin, 1996). Befragt wurden insgesamt neun Lehrkräfte an bayerischen Mittelschulen und Gymnasien, die in den Fächern katholische oder evangelische Religionslehre oder Ethik unterrichten, sowie auch eine Lehrkraft aus dem bayerischen Modellversuch Islamunterricht. Die Interviews wurden leitfadengestützt durchgeführt und thematisierten neben eigenen biographischen Bezügen insbesondere auch konkrete Situationen aus dem Unterricht, in denen aus Perspektive der Lehrkräfte Kultur und/oder Religion eine Rolle gespielt haben. Eine abschließende fallübergreifende Zusammenführung der Ergebnisse steht noch aus, doch die Interpretation der Interviews in ihren inneren Zusammenhängen macht das Handeln der Lehrkräfte im Kontext nachvollziehbar und zeigt eine große Bandbreite an Perspektiven und Herangehensweisen, auf die im Rahmen des Vortrags eingegangen werden soll: Eine

Religionspädagogin mit muslimisch-christlichem Elternhaus stellt im Unterricht muslimische und christliche Perspektiven in selbst entwickelten Unterrichtssequenzen als gleichwertig gegenüber (Kreuzer, 2016). Eine Mittelschullehrerin macht negative Erfahrungen mit männlichen, türkisch-muslimischen Jugendlichen, bekommt eine intensive interkulturelle Fortbildung und droht danach den Schülern mit dem großen Bruder. Eine andere Mittelschullehrerin bekommt den Ethikunterricht zugeteilt, da sie selbst keiner Religion angehört und begreift das Fach auch als eine Möglichkeit zur Sprachförderung und bearbeitet thematisch passende Lektüren. Eine Moschee würde sie nicht mehr besuchen, da ihr die Darstellung zu wenig sachlich und zu sehr an Gemeinsamkeiten orientiert war. Eine Islamlehrerin hingegen organisiert mit KollegInnen ein Projekt, in dem GrundschülerInnen Gemeinsamkeiten von Juden, Christen und Muslimen erfahren. Während eine Lehrkraft bewusst auf Referate von Muslimen im christlichen Religionsunterricht verzichtet und es mit fehlendem Hintergrundwissen begründet (Kreuzer, 2016), lässt eine andere Lehrkraft im Ethikunterricht muslimische Schülerinnen „ihre“ Religion vorstellen und geht davon aus, dass diese mehr über den Islam wissen als die Lehrkraft selbst und neidisch auf die Freiheiten anderer Mädchen sind.

Kreuzer, A. (2016). „Das Fremde ist nicht komisch, sondern anders.“ Wahrnehmung von und Umgang mit religiöser Differenz in der Schule. In E. Lossin & J. Ramming (Hrsg.). *Reine Glaubenssache? Neue Zugangsdaten zu religiösen und spirituellen Phänomenen im Prozess der Säkularisierung* (S. 127-141). Würzburg: Königshausen & Neumann.

Kultusministerkonferenz (2013). *Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 i. d. F. vom 05.12.2013*. Zugriff am 30.06.2016 unter http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf

Strauss, A. & Corbin J. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.

Dr. Cristian D. Magnus (Heidelberg School of Education/Universität Heidelberg)

Heteronormativitätsvorstellungen Studierender als Aspekt von Diversität in der Lehrerbildung

Der eingereichte Beitrag stellt die Ergebnisse eines Forschungsvorhabens vor, welches der Autor gemeinsam mit dem Kollegen Dr. Mattias Lundin von der Linnaeus University in Schweden durchgeführt hat. Ziel des gemeinsamen Projekts war es, Aussagen von Lehramtsstudierenden und Studierenden der Bildungswissenschaft zu untersuchen, die sich dem Aspekt der Heteronormativität widmen. Damit zielte das Projekt auf einen spezifischen Diversitätsaspekt ab, dem der sexuellen Identität und der sexuellen Orientierung. Im Mittelpunkt der Untersuchung stand die Frage nach der Art und Weise, wie Studierende Aspekte sexueller Diversität im Hinblick auf pädagogische Settings reflektieren und thematisieren. Hierzu wurden 22 Reflexionsberichte von Studierenden aus einem Seminar anhand eines qualitativen Forschungsdesigns untersucht. Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass es ein Spannungsfeld gibt, zwischen den befürwortenden Äußerungen der Studierenden über die Gleichberechtigung diverser Individuen einerseits und einem Mangel an Ideen, wie diese positiv wirken kann andererseits. Insofern weist das zentrale Ergebnis auch darauf hin, dass in der hochschulischen Ausbildung von Lehramtsstudierenden ein Mangel an Reflexionsmöglichkeiten im Hinblick auf heteronormative Muster bestehen könnte. Der Vortrag ist folgendermaßen aufgebaut:

1. Heteronormativität als Ausgangspunkt von Exklusion und Diskriminierung: Forschungsstand zur Situation von lesbian, gay, transgender, intersex and queer people (LGBTIQ) in schulischen Settings (Kjaran & Kristinsdóttir, 2015) sowie zum Lehrerhandeln im Umgang mit LGBTIQ.
2. Heteronormativitätstheorien und Konzepte zum Umgang mit Heteronormativität: Warner (1993) als Begründer des Konzepts der Heteronormativität und Ambjörnssons (2006) Modell von Heteronormativität. Heteronormativität in Bezug auf Kumashiros (2000) vier Wege diskriminierende Praxen im Bildungsbereich zu begegnen.
3. Methodische Herangehensweise der Studie: Sample und Datenerhebung, Auswertung der Daten, Handhabung des Codierbuchs sowie Interdecoderreliabilitäten.
4. Ergebnisse der Untersuchung: a.) Diversität als Zielvorstellung der Studierenden, b.) Naturalisierung von Heteronormativität in den Berichten der Studierenden, c.) Diversitätsmerkmale werden als vorteil- und/ oder nachteilhaft dargestellt in Abhängigkeit davon, ob sie heteronormativen Denkmustern entsprechen, also ob sie in einen sogenannten „heteronormativen Korridor“ fallen.

Ambjörnsson, F. (2006). *Vad är queer. [What is queer?]*. Stockholm: Natur och kultur.

Kjaran, J. I., & Kristinsdóttir, G. (2015). Schooling sexualities and gendered bodies. Experiences of LGBT students in Icelandic upper secondary schools. *International Journal of Inclusive Education*, 19(9).

Kumashiro, K. K. (2000). *Toward a Theory of Anti-Oppressive Education*. *Review of Educational Research*, 70(1), 25-53.

Warner, M. (1993). *Fear of a queer planet. Queer politics and social theory*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Jutta Krauß (Pädagogische Hochschule Freiburg)

Voguing-Körperbilder. Zum Verhältnis von Bewegung, Mode und Geschlecht

Im Zentrum dieses Forschungsvorhabens steht die kulturelle Praxis Voguing. Die Foucaultsche Diskursanalyse steuert und reflektiert dabei den analytischen Forschungsprozess. Ziel der Diskursanalyse ist, das Regelsystem und die ästhetischen Konzepte der kulturellen Praxis Voguing zu erfassen. Bei der Zusammenstellung eines Textkorpus, im Sinne eines Archivs, das die Gesamtheit aller Äußerungsformen meint, zeigten sich folgende zentrale kulturelle Wissenskonzepte des Voguing: Körper, Bewegung, Mode und Geschlecht. Theorien zu den genannten Wissenskonzepten dienen als diskurstragende Strategien und ermöglichen das Herausfiltern von semantischen Komplexen. Zu den Materialien, die geeignet sind, das System der diskursiven Regeln zu identifizieren, gehören Interviews mit Experten. Sie sind klar auszumachende Diskursproduzenten der Kulturwelt des Voguing. Die mittels der Diskursanalyse herausgefilterten ästhetischen Konzepte werden hinsichtlich ihrer pädagogischen Potenziale diskutiert. Dabei dienen Voguing und die zugrunde gelegten Bildungstheorien einer theoretisch-begrifflichen Argumentation. Der Vortrag zielt in einem ersten Schritt auf die Darstellung des Phänomens Voguing, eine Tanz- und Battlepraxis, die in den 1960ern Jahren in New York ihren Ausgangspunkt hatte. Dieser Tanzstil entstand in der Ballroom-Szene der homosexuellen Subkultur und ist gekennzeichnet durch Posen der Modewelt. Die im Voguing generierten Körperbilder hinterfragen Stereotypen im Hinblick auf geschlechtliche Identität. Dabei wird der Verweiszusammenhang zwischen Geschlechtlichkeit und Körperlichkeit stets neu verhandelt. In einem zweiten Schritt des Vortrags werden tanzspezifische Bildungstheorien gerahmt. Dabei werden die Bildungskonzepte von Klinge, Stern und Haitzinger betrachtet. Klinge beschreibt Bildung als einen nie abschließbaren Prozess, in dem Ordnungsstrukturen immer wieder neu hergestellt werden (Klinge, 2014, S.63). Sterns transformatorischer Bildungsbegriff versteht Bildung als eine Instanz, die auf Selbst- und Weltverhältnisse wirkt (Stern, 2011, S.215-216). Haitzingers Begriffsverständnis von Ästhetik findet hier Eingang in den Bildungsbegriff als „eine spezifische Ordnung des Identifizierens und Denkens von Kunst“ (Haitzinger, 2011, S.133). Gemein ist diesen Ansätzen, dass tänzerische Prozesse bilden. Der so gefächerte Bildungsbegriff ermöglicht das Denken von neuen Ordnungsstrukturen bezüglich der Kategorie Geschlecht, die Vermittlung von Tanz, die die Handlungskompetenz fördert und die Übersetzung einer soziokulturellen Praxis in eine Institution, um Kunstdenken zu begreifen. Dabei rückt die Institution Schule als Ort von Bildung in den Mittelpunkt. Bildung beinhaltet eine „Befähigung zu Toleranz und Akzeptanz von sowie zum diskriminierungsfreien Umgang mit Vielfalt in personaler, religiöser, geschlechtlicher, kultureller, ethnischer und sozialer Hinsicht“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, 2016, S.2). Darin schlägt sich ein Bildungsverständnis nieder, das sich auf kulturelle und soziale Konstruktionen von Geschlecht bezieht. Die Entfaltung der geschlechtlichen Identität stellt den Körper in den Mittelpunkt des Bildungsprozesses. Gemeinhin gilt der Körper als stärkster Geschlechtsnachweis. Auch wenn Geschlecht und Körper in einem engen Zusammenhang stehen, verweist der Körper stets auf soziale Konstruktionen. Was der Körper sei, beantwortet Schroer mit den Worten: „Das, was in verschiedenen Zeitaltern, Gesellschaften und Kulturen darunter verstanden wurde und wird“ (Schroer, 2005, S.25). Meuser verweist auf die Kategorie der Performanz: „Gerade weil der Körper als der stärkste ‚Geschlechtsnachweis‘ gilt (...), ist es wichtig, ihn ‚stimmig‘ zu präsentieren, so daß er die Geschlechtlichkeit in eindeutiger Weise verbürgt“ (Meuser, 2005, S.272). Um einen kohärenten Geschlechtskörper hervorbringen zu können, bedarf es Körpererfahrungen gegenüber kulturell geprägter Geschlechterrollen. Das Potenzial der soziokulturellen Praxis Voguing rückt in einer bildungstheoretischen Perspektive in den Blick, um Haltungen gegenüber Heterogenität und Geschlechtlichkeit zu diskutieren. Die Aussagen, die im Verständnis von Voguing bezüglich vielfältiger und unterschiedlicher Körperbilder gemacht werden, ermöglichen ein reflektiertes Handeln, das auf die Persönlichkeitsentwicklung einwirkt. Für die Formulierung eines Bildungskonzeptes für den Umgang mit Heterogenität und Körperpräsentationen sollen folgende Fragen diskutiert werden: Welcher Bildungsbegriff liegt zugrunde? Welche Bildungsdimensionen lassen sich durch Voguing entfalten? Welche Haltungen gegenüber Geschlechtlichkeit werden beim Voguing diskutiert? Wie kann Voguing in der Institution Schule verhandelt werden?

- Haitzinger, N. (2011). Die Kunst ist dazwischen: Konzepte, Programme und Manifeste zur kulturellen Institutionalisierung von Tanz. In Y. Hardt & M. Stern (Hg.), *Choreographie und Institution. Zeitgenössischer Tanz zwischen Ästhetik, Produktion und Vermittlung* (S.119-136). Bielefeld: transcript Verlag.
- Klinge, A. (2014). Alles Bildung oder was? Tanz aus bildungstheoretischer Sicht. In M. Bischof & R. Nyffeler (Hrsg.), *Visionäre Bildungskonzepte im Tanz. Kulturpolitisch handeln – tanzkulturell bilden, forschen und reflektieren* (S.59-70). Zürich: Chronos Verlag.
- Meuser, M. (2005). Frauenkörper – Männerkörper. Somatische Kulturen der Geschlechterdifferenz. In M. Schroer (Hrsg.), *Soziologie des Körpers* (S.271-294). Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Schroer, M. (2005). Zur Soziologie des Körpers. In M. Schroer (Hrsg.), *Soziologie des Körpers* (S.7-47). Frankfurt/Main: Suhrkamp Verlag.
- Stern, M. (2011). Tanz als Möglichkeit ästhetischer Bildung in der Schule. In Y. Hardt & M. Stern (Hrsg.), *Choreographie und Institution. Zeitgenössischer Tanz zwischen Ästhetik, Produktion und Vermittlung* (S.209-232). Bielefeld: transcript Verlag.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2016). *Leitperspektiven*. <http://www.kultusportal-bw.de/Lde/Startseite/schule/bw/bildungsplanreform>. 10.1.2016.

Veranstalter

- * Graduiertenakademie der Pädagogischen Hochschulen
- * Pädagogische Hochschule Ludwigsburg

Scientific Board

- * Prof. Dr. Ulrike Hormel
- * Dr. Kenneth Horvath
- * Prof. Dr. Ulf Kieschke
- * Jun.-Prof. Dr. Iris Kleinbub
- * Jun.-Prof. Dr. Kathrin Müller
- * Prof. Dr. Sanna Pohlmann-Rother

Organisation

Graduiertenakademie:

- * Prof. Dr. Annette Worth
Leiterin der Graduiertenakademie
- * Juliane Zeiser
Referentin der Graduiertenakademie
- * Sandra Ehlich
- * Renata Matejickova
Hilfskräfte der Graduiertenakademie

Pädagogische Hochschule Ludwigsburg:

- * Prof. Dr. Christine Bescherer
Prorektorin für Forschung, Nachwuchsförderung und IT-Management
- * Alexandra Findeis
Forschung und Nachwuchsförderung
- * Gloria Korn
Forschung und Nachwuchsförderung
- * Dr. Stefanie Rhein
Forschung und Nachwuchsförderung

Tagungsunterstützung:

- * Dorothea Kuhn
- * Paul Riether



Baden-Württemberg

MINISTERIUM FÜR WISSENSCHAFT, FORSCHUNG UND KUNST

Die Graduiertenakademie ist eine gemeinsame wissenschaftliche Einrichtung der Pädagogischen Hochschulen. Die Graduiertenakademie wird vom Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg gefördert.