



Karina Karst
Dieter Thoma
Julia Derkau
Jürgen Seifried
Stefan Münzer
(Hrsg.)

Lehrer*innenbildung im Kontext leistungsbezogener Heterogenität und Mehrsprachigkeit von Schüler*innen

WAXMANN

Karina Karst, Dieter Thoma, Julia Derkau,
Jürgen Seifried & Stefan Münzer (Hrsg.)

Lehrer*innenbildung im Kontext
leistungsbezogener Heterogenität und
Mehrsprachigkeit von Schüler*innen



Waxmann 2021
Münster · New York

Gefördert vom Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst



Baden-Württemberg

MINISTERIUM FÜR WISSENSCHAFT, FORSCHUNG UND KUNST

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Print-ISBN 978-3-8309-4343-3

E-Book-ISBN 978-3-8309-9343-8

© Waxmann Verlag GmbH, 2021
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach
Umschlagabbildung: © Tyler Olson – Adobe Stock
Satz: satz&sonders GmbH, Dülmen
Druck: CPI books
Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier gemäß ISO 9706



Printed in Germany

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

Inhalt

Editorial <i>Karina Karst und Dieter Thoma</i>	7
---	---

Teil 1: Fokus „Herausforderung Heterogenität“

Einstellung zur Leistungsheterogenität bei Schülerinnen und Schülern. Wie können sie gemessen werden, wie sind sie ausgeprägt und wie können sie beeinflusst werden? <i>Stefanie Dotzel und Karina Karst</i>	15
---	----

Umgang mit Leistungsheterogenität. Differenzierungswege in Theorie und Praxis <i>Karina Karst, Merle Thielmann, Julia Derkau, Meike Bonefeld, Annette Schrannenmüller, Georg Merz und Stefan Münzer</i>	37
---	----

Die Entwicklung von Videovignetten zur Erfassung des Umgangs mit Heterogenität im Klassenzimmer. Konzeption eines Service-Learning-Projekts sowie empirische Befunde einer Validierungsstudie <i>Jürgen Seifried</i>	59
--	----

Diagnostik im Unterricht unterstützt durch Kooperationen in Campus- Community-Partnerschaften <i>Karina Karst, Stefanie Dotzel, Maximilian Stark, Julia Derkau und Stefan Münzer</i>	77
--	----

Diskussion der Beiträge zum Leuchtturm „Herausforderung Heterogenität“ <i>Marcus Syring</i>	99
---	----

Teil 2: Fokus „Kompetent Lehren und Lernen im mehrsprachigen Klassenzimmer“

Interdisziplinäre Entwicklung eines Kerncurriculums „Deutsch als Erwerbsobjekt und Unterrichtssprache im mehrsprachigen Klassenzimmer“
Frauke Fried und Ira Gawlitzek 115

Bedingungsfaktoren für die Entwicklung von Basiskompetenzen für sprachsensibles Unterrichten bei gymnasialen Lehramtsstudierenden
Dieter Thoma und Daniela Ofner 139

Vom mehrsprachigen zum mehrstimmigen Klassenzimmer: eine Bildungsreise
Ingrid Gogolin und Rosemarie Tracy 161

Autorinnen- und Autoreninformationen 180

Editorial

Karina Karst und Dieter Thoma

Qualität und Ergebnisse von Unterricht hängen heute immer mehr davon ab, wie gut Lehrkräfte Voraussetzungen und Potenziale ihrer Schüler*innen kennen und im Unterricht nutzen können. In der beruflichen Bildung wie auch am Gymnasium weisen Schüler*innen eine starke Leistungsheterogenität auf. Als von zentraler Bedeutung wird dabei angesehen, dass Schüler*innen unterschiedliche Erstsprachen haben und – in unterschiedlichen Ausmaß – Unterstützung beim Erwerb bildungssprachlicher Varianten des Deutschen benötigen. Wie können künftige Lehrer*innen auf diese Herausforderungen vorbereitet werden? Wie können angehende Lehrkräfte auf stark differierende Voraussetzungen und auf die Mehrsprachigkeit ihrer Schüler*innen eingehen und eine produktive Wirkung für Lernprozesse erreichen?

Diesen Themenfeldern („Umgang mit Heterogenität“ und „Didaktik der Mehrsprachigkeit“) widmete sich die Universität Mannheim in zwei Projekten im Rahmen der Förderlinie „Leuchttürme der Lehrerbildung ausbauen“ des Ministeriums für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg (MWK) von 2016 bis 2021. Diese Förderlinie zielte auf den strukturellen Ausbau der Lehrer*innenbildung an ausgewählten Universitäten und Pädagogischen Hochschulen im Land Baden-Württemberg für eine stärkere Professionsbezogenheit des Lehramtsstudiums.

Im Projekt „Herausforderung Heterogenität (HEAT) – Theorie-Praxis-Kooperation zur evidenzbasierten und praxisorientierten Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräften an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen“ ging es darum, zukünftige Lehrer*innen auf den Umgang mit zunehmender Heterogenität im Klassenzimmer vorzubereiten. Gemeinsam mit weiterführenden Kooperationsschulen setzte sich die Universität Mannheim zum Ziel, den Herausforderungen der Heterogenität praxisnah, problemorientiert und forschungsbasiert zu begegnen. In Zusammenarbeit mit den Kooperationsschulen sollten Studierende situierte und strukturierte Lernerfahrungen machen. Daneben wurden Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozesse in den Kooperationsschulen initiiert und wissenschaftlich begleitet. Das Vorhaben verknüpfte so das praxisrelevante Lernen, die Unterrichtsentwicklung und begleitende Forschung in der Lehrer*innenbildung und vernetzte damit zentrale Lern- und Entwicklungsbereiche (siehe Abb. 1). Leiter*innen des Projekts waren die Bildungswissenschaftlerin Karina Karst, der Bildungspsychologe Stefan Münzer sowie der Wirtschaftspädagoge Jürgen Seifried.

Das Projekt „Kompetent Lehren und Lernen im mehrsprachigen Klassenzimmer: Verzahnung von Fachwissenschaften, Fachdidaktik und Schulpraxis in der Lehrerbildung“ hatte zum Ziel, zukünftige Lehrer*innen bestmöglich auf Schüler*innen mit

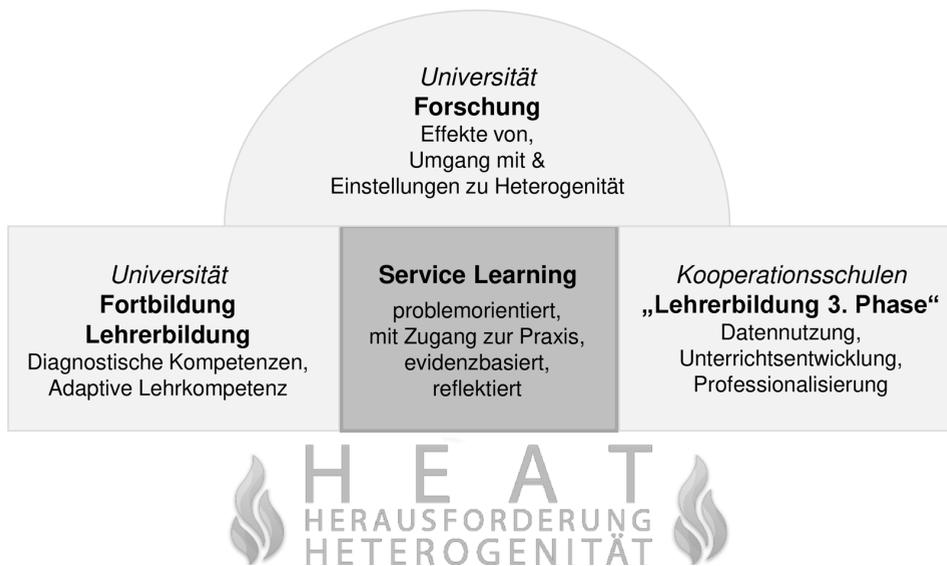


Abbildung 1. Zentrale Bestandteile des Leuchtturm-Projekts „Herausforderung Heterogenität“.

unterschiedlichen Erstsprachen vorzubereiten. Um dieses kompetenzorientierte Ziel zu erreichen, sollen zukünftige Lehrkräfte wissen, wie Menschen Sprachen lernen, verarbeiten und nutzen. Sie müssen die Fähigkeit erwerben, dieses Wissen in Lehr- und Lernkonzepten umsetzen zu können, und sie müssen in der Lage sein, dieses Wissen und Können in der Unterrichtspraxis handelnd anzuwenden. Darüber hinaus sollen die Studierenden eine Grundhaltung entwickeln, die sie dazu befähigt, sprachlich-kulturelle Diversität gleichermaßen als Herausforderung und als Potenzial für die pädagogische Praxis zu betrachten. Um sicherzustellen, dass dieses anspruchsvolle Ziel

Fachwissenschaften

- Merkmale der deutschen Sprache
- Sprache, Denken und Wissenserwerb
- Spracherwerb und Mehrsprachigkeit

Schulpraxis

- Beobachtungs- und Analysekompetenz
- Reflexion der Sprachverwendung
- Sprachsensibilisierung



Didaktik der Mehrsprachigkeit

- Didaktisch-methodisches Repertoire im heterogenen Klassenzimmer
- Sprache und Lehrmethodenkompetenz
- Sprache und Leistungsdiagnostikkompetenz

Abbildung 2. Verzahnung von Kompetenz- und Bildungsbereichen im Leuchtturm-Projekt „Mehrsprachigkeit“.

erreicht wird, verfolgte das Projekt ein strukturelles, zweites Ziel. Wie in Abbildung 2 schematisch dargestellt, sollten Fachwissenschaften (Wissen), Fachdidaktik (Können) und Schulpraktische Studien (Handeln) in Lehre und Forschung auf der Grundlage eines gemeinsamen Kerncurriculums nachhaltig verzahnt werden. Geleitet haben das Projekt Rosemarie Tracy und Dieter Thoma aus der Anglistischen Linguistik.

Der vorliegende Band dokumentiert zentrale Entwicklungsschritte und Ergebnisse der beiden Projekte, die jeweils von ausgewiesenen Expert*innen im Themenfeld kritisch kommentiert werden.

Teil 1: Leuchtturm „Herausforderung Heterogenität“

Ein Kernelement des Leuchtturm-Projekts „Herausforderung Heterogenität – Theorie-Praxis-Kooperation zur evidenzbasierten und praxisorientierten Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräften an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen“ war die Einbettung des gesamten Projekts in eine etablierte Bildungspartnerschaft mit Mannheimer Schulen, die als Campus-Community-Partnerschaft (Derkau & Münzer, 2020) umgesetzt wird. Solch eine Partnerschaft kennzeichnet dabei eine dauerhafte und nachhaltige Kooperation mit Praxispartnern, im vorliegenden Fall mit Kooperationschulen. Diese Zusammenarbeit wird insbesondere mittels Service-Learning-Formaten realisiert und ist somit auch Bestandteil universitärer Lehre.

Die Universität Mannheim arbeitet bereits seit 2013 in der Lehrer*innenbildung mit Kooperationschulen zusammen. Das Themenfeld dieser Kooperation ist die große leistungsbezogene Heterogenität der Schüler*innen insbesondere im Bereich sprachlicher Kompetenzen. Die Zusammenarbeit lebt durch regelmäßig und wiederholt durchgeführte Service-Learning-Seminare, die an der Universität Mannheim in das bildungswissenschaftliche Curriculum integriert sind. *Service Learning* ist eine projektorientierte Lehr- und Lernform, die wissenschaftliches Lernen („Learning“) mit gemeinwohlorientiertem Handeln („Service“) verknüpft (Karst, Derkau, Dotzel & Münzer, 2019). In den Service-Learning-Seminaren werden die beteiligten Gymnasien im Bereich Diagnostik (siehe Karst, Dotzel, Derkau, Stark & Münzer, in diesem Band) und Förderung ihrer Schüler*innen durch Studierende unterstützt (siehe Karst, Thielmann, Derkau, Bonefeld, Schrankenmüller, Merz & Münzer, in diesem Band).

Diese kooperativen Strukturen mit Mannheimer Schulen sollten im Rahmen des Projekts (Laufzeit: 02/2016-01/2021) ausgebaut und professionalisiert werden. Neben den inhaltlichen Arbeitsschwerpunkten war von Anfang an das sorgfältige Management der Zusammenarbeit in einem (rechtlich nicht geregelten) Netzwerk mit ambitionierten Zielen von hoher Relevanz. Zukunftsfokus, intellektuelle und relationale Nähe und Teamorientierung wurden als Ziele für eine gelingende Partnerschaft definiert (von der Oelsnitz, 2018). Nach vielen Jahren der Zusammenarbeit kann festgestellt werden: „It ain't easy!“. Bedeutsam für eine konstruktive Kooperation und deren stetiger Weiterentwicklung war, dass beide Partner die Optimierung der eigenen

Arbeit – z. B. durch die Lösung aktueller heterogenitätsbezogener Probleme – und den persönlichen Kompetenzzuwachs als Folge der Zusammenarbeit erlebten.

Demnach verfolgte das Projekt neben einer Professionalisierung angehender Lehrkräfte in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung auch die Initiierung von Entwicklungsprozessen bei Lehrkräften weiterführender Schulen, um der Herausforderung der Heterogenität im Praxisfeld durch gemeinsame Entwicklungs- und Kooperationsprozesse zu begegnen.

In den Beiträgen aus diesem Projekt geht es um spezifische Herausforderungen für das unterrichtliche Handeln von Lehrkräften, die mit der leistungsbezogenen Heterogenität einhergehen, und darum, wie Lehrkräfte diesen Herausforderungen begegnen können. Die Ergebnisse des „Wie“ haben praktische Implikationen für die Lehrer*innenbildung, da das Wissen über die konstruktive Auseinandersetzung mit Heterogenität in die erste Phase der Lehrer*innenbildung integriert werden kann. Das Wissen um und die Berücksichtigung von unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schüler*innen wird dabei als eine entscheidende Komponente im professionellen Handeln von Lehrkräften betrachtet.

In diesem ersten Teil des Bandes werden bedeutsame Projektschritte und zentrale Ergebnisse zum Projekt „Herausforderung Heterogenität“ in vier Beiträgen dargestellt. Der Teil beginnt mit einem Beitrag zu den Einstellungen zur Heterogenität (Stefanie Dotzel & Karina Karst) – und zwar nicht wie vielleicht vermutet aus Perspektive der Lehrkräfte, sondern aus Sicht der Lernenden. In diesem Kapitel zeigt sich, dass die leistungsbezogene Heterogenität von Schüler*innen selbst weitestgehend positiv bewertet wird. Gleichzeitig verdeutlichen die Ergebnisse, dass Lehrkräfte durch ihr unterrichtliches Handeln die Einstellungen der Schüler*innen beeinflussen können. Der konstruktive Umgang mit der leistungsbezogenen Heterogenität ist Bestandteil von Kapitel 2 und 3. Während in Kapitel 2 (Karina Karst, Merle Thielmann, Julia Derkau, Meike Bonefeld, Annette Schrankenmüller, Georg Merz & Stefan Münzer) unterschiedliche Differenzierungswege in Theorie und Praxis aus unterschiedlichen Perspektiven aufgezeigt werden, fokussiert Kapitel 3 (Jürgen Seifried) auf die Diskussion unterschiedlicher Differenzierungswege auf der Grundlage von Videovignetten. Diese Videovignetten stellen idealtypische unterrichtliche Situationen dar, die auf leistungsbezogene Unterschiede zwischen den Schüler*innen verweisen. Um sich dieser Unterschiede in den Lernvoraussetzungen als Lehrkraft bewusst zu werden, ist eine grundlegende Evidenzorientierung seitens der Lehrkraft notwendig. Dies ist Thema des vierten Kapitels (Karina Karst, Stefanie Dotzel, Maximilian Stark, Julia Derkau & Stefan Münzer). Im Kern geht es um Diagnostik im Unterricht und wie angehenden Lehrkräften die hierfür notwendigen Kompetenzen vermittelt werden können. Gleichzeitig verfolgte das Projekt mit dieser Diagnostik zwei weitere Funktionen, die ebenfalls in Kapitel 4 beleuchtet werden. Neben der Professionalisierung aktiver Lehrkräfte durch Heranziehen von Daten zum Treffen pädagogischer Entscheidungen, ging es um die Realisierung der gesellschaftlichen Verantwortung von Hochschulen, welche durch Campus-Community-Partnerschaften zum Ausdruck kommt. In allen

vier Beiträgen wird deutlich, wie eng sich Forschung, Anwendung und Schulpraxis sowie die Weiterentwicklung der universitären Lehrer*innenbildung begegnen und gegenseitig befruchten können. In Kapitel 5 diskutiert Marcus Syring die Beiträge zum Projekt „Herausforderung Heterogenität“ und ordnet sie in die aktuellen Diskurslinien ein. In seiner Diskussion liegt der Fokus auf den Forschungsergebnissen aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. Daraus leiten sich Impulse für zukünftige Forschungsfragen ab.

Teil 2: Leuchtturm „Kompetent Lehren und Lernen im mehrsprachigen Klassenzimmer“

Das Leuchtturm-Projekt „Kompetent Lehren und Lernen im mehrsprachigen Klassenzimmer“ entstand vor dem Hintergrund zahlreicher Forschungs- und Transferprojekte an der Universität Mannheim, die sich mit dem Spracherwerb und der Sprachförderung unter den Bedingungen herkunftsbedingter Mehrsprachigkeit beschäftigt haben. Ein Beispiel ist die Erkenntnis aus dem Forschungsprojekt „Zweitspracherwerb in der Kindheit unter besonderer Berücksichtigung der Migration“ (gefördert vom Ministerium für Wissenschaft Forschung und Kunst Baden-Württemberg, 2003–2005), dass der Zweitspracherwerb des Deutschen im Kindergartenalter unter geeigneten Bedingungen sehr ähnlich wie der Erstspracherwerb verlaufen kann (z. B. Tracy & Thoma, 2009). Im Rahmen der BMBF-Forschungsinitiative Sprachdiagnostik und Sprachförderung (FiSS) konnte das Projekt „SprachförderKompetenz Pädagogischer Fachkräfte“ (SprachKoPF 1&2, gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, Förderkennzeichen 01GJ0905 und 01GJ1201, 2009–2014) die entscheidende Rolle professioneller Kompetenzen pädagogischen Personals für die erfolgreiche Unterstützung des Spracherwerbs von Kindern und Jugendlichen aufzeigen (z. B. Michel, Ofner & Thoma, 2014; Thoma, Ofner, Tracy & Roth, 2015). Ferner entstand in diesem Projekt mit *SprachKoPF* ein Instrument zur standardisierten Erhebung sprachförderrelevanter Kompetenzen, dessen Weiterentwicklung im Projekt direkt zum Einsatz kam. Zudem hat die Baden-Württemberg Stiftung die Universität umfangreich in der Mehrsprachigkeitsforschung unterstützt, woraus mit LiSe-DaZ® (Schulz & Tracy, 2011) unter anderem ein standardisierter Vorschultest für Deutsch als Zweitsprache hervorgegangen ist.

Der Transfer von Forschungsergebnissen aus solchen Forschungsprojekten in die Bildungspraxis und die direkte Beteiligung von (Lehramts-)Studierenden ist dabei immer ein besonderes Anliegen gewesen. In Kooperation mit Grund- und berufsbildenden Schulen und finanziell unterstützt durch Praxispartner wie aim – Akademie für Innovative Bildung und Management Heilbronn-Franken, BASF SE, Heinrich-Vetter-Stiftung, MAZEM – Mannheimer Zentrum für Empirische Mehrsprachigkeitsforschung, Stadt Mannheim und Stiftung Mercator können so Studierende seit 2003 praktische Erfahrungen in der Sprachförderung in Schulen sammeln. Die Universität

hat die Studierenden dafür qualifiziert und laufend gecoacht sowie Fort- und Weiterbildungsangebote für Lehrkräfte entwickelt, durchgeführt, evaluiert und optimiert. Diese Aktivitäten haben sich zunehmend auch auf die Gestaltung der fachdidaktischen Lehre im Sprachstudium ausgewirkt und damit eine wesentliche Grundlage für die Initiative zum Leuchtturm-Projekt gebildet.

Die Reihe der Beiträge zum Projekt „Kompetent Lehren und Lernen im mehrsprachigen Klassenzimmer“ in diesem Band beginnt mit der Beschreibung der Entwicklung und der Inhalte des fachdidaktischen Kerncurriculums für die Lehramtsfächer an der Universität Mannheim. In diesem sechsten Kapitel thematisieren die Autorinnen (Frauke Fried & Ira Gawlitzek) die Herausforderungen für Lehrkräfte im mehrsprachigen Klassenzimmer und zeigen exemplarisch vorhandene fachdidaktische Konzepte der Lehrer*innenbildung auf, um diesen Herausforderungen vorbereitend zu begegnen. Anschließend beschreiben sie, welche Inhalte und Methoden für das Kerncurriculum auf Grundlage der Mehrsprachigkeitsforschung ausgewählt wurden und erläutern deren Integration in bisherige fachdidaktische Lehrveranstaltungen. Das siebte Kapitel (Dieter Thoma & Daniela Ofner) thematisiert, wie die Basiskompetenzen für sprachsensibles Unterrichten durch Einstellungen zur sprachlich-kulturellen Heterogenität, durch (bildungs-)biografische Faktoren sowie durch fachdidaktische Qualifizierungsmaßnahmen bei angehenden Lehrkräften im Projekt der Universität Mannheim beeinflusst werden. Es zeigen sich positive Effekte der Einstellungen und des Kerncurriculums. In Kapitel 8 diskutieren Ingrid Gogolin und Rosemarie Tracy die Beiträge zur Mehrsprachigkeitsdidaktik vor dem Hintergrund der historischen Entwicklung der Rolle der Mehrsprachigkeit im deutschsprachigen Bildungssystem.

Dieser Band ist für Leser*innen geschrieben, die sich mit Lehrer*innenbildung auseinandersetzen und in den verschiedenen Phasen der Lehrer*innenbildung tätig sind. Er ist aber auch für Lehrer*innen und Führungspersönlichkeiten in Schulen interessant, die Unterricht evidenzbasiert und reflektiert weiterentwickeln möchten. Es war uns ein Anliegen, die Forschungsperspektive, die Implikationen und Ansätze für die Lehrer*innenbildung und für die Unterrichtsentwicklung an Schulen in guter Balance und allgemein verständlich darzustellen, und wir hoffen, dass uns dies ein Stück weit gelungen ist.

Wir wünschen uns, dass die Lektüre für Lehrer*innen und alle im Bereich Lehrer*innenbildung tätigen Personen gleichermaßen erkenntnisreich und spannend ist und dass dieser Band Impulse für die Lehrer*innenbildung – in Forschung, Lehre und Unterrichtsentwicklung – geben kann.

Mannheim, im Januar 2021
Karina Karst und Dieter Thoma

Literatur

- Derkau, J. & Münzer, S. (2020). Von Kooperation in Service Learning zur Kollaboration: Eigenschaften und Wirkungen von Campus-Community-Partnerschaften. In M. Hofer & J. Derkau (Hrsg.), *Campus und Gesellschaft. Service Learning an deutschen Hochschulen. Positionen und Perspektiven* (S. 194–208). Weinheim: Beltz Juventa.
- Karst, K., Derkau, J., Dotzel, S. & Münzer, S. (2019). Service Learning an der Universität Mannheim – Tiefe Wurzeln und Innovative Ansätze. In D. Rosenkranz, S. Roderus & N. Oberbeck (Hrsg.), *Service Learning. Konzeptionelle Überlegungen und Beispiele aus der Praxis für eine innovative Hochschule* (S. 189–194). Weinheim: Beltz.
- Michel, M., Ofner, D. & Thoma, D. (2014). Early childhood educators' competences for supporting children's academic language skills in Germany. *Language Awareness*, 23(1–2), 138–156.
- Schulz, P. & Tracy, R. (2011). *Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache: LiSe-DaZ* (Hogrefe Vorschultests). Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Thoma, D., Ofner, D., Tracy, R. & Roth, C. (2015). *Sprachliche Kompetenzen Pädagogischer Fachkräfte 2 (SprachKoPF 2): Schlussbericht: Forschungsprojekt im Rahmen der Forschungsinitiative Sprachförderung und Sprachdiagnostik: Projektlaufzeit 01.05.2012–30.04.2014*.
- Tracy, R. & Thoma, D. (2009). Convergence on finite V2 clauses in L1, bilingual L1 and early L2 acquisition. In P. Jordens & C. Dimroth (Eds.), *Functional categories in learner language* (pp. 1–43). Berlin: de Gruyter.
- von der Oelsnitz, D. (2019). It don't come easy: Erfolgsvoraussetzungen von Kooperation. *HMD*, 56, 22–33.

Einstellung zur Leistungsheterogenität bei Schülerinnen und Schülern

Wie können sie gemessen werden, wie sind sie ausgeprägt und wie können sie beeinflusst werden?

Stefanie Dotzel und Karina Karst

1 Hintergrund

Der Frage nach dem schulischen Umgang mit Heterogenität wird nicht erst in den letzten Jahren Aufmerksamkeit geschenkt. Neben den Forderungen nach Inklusion und individueller Förderung (z.B. Markic & Abels, 2014) begegnen Schulen auch einer steigenden Anzahl von Schüler*innen mit Migrationshintergrund (z.B. Maehler & Brinkman, 2016). Lehrkräfte haben zur Aufgabe mit der damit einhergehenden Heterogenität so umzugehen, dass Schüler*innen einer förderlichen Lernumgebung begegnen. Für den professionellen Umgang mit Heterogenität spielt neben der Unterrichtsgestaltung (z.B. binnendifferenzierende Maßnahmen) und den diagnostischen Kompetenzen der Lehrkraft (z.B. von Schüler*innen mit besonderem Förderbedarf) auch die Einstellung zur Heterogenität eine Rolle (Trautmann & Wischer, 2011). Aus diesem Grund wurde die Einstellung zur Heterogenität bei Lehrkräften bereits mehrfach untersucht (z.B. Hartinger, Grittnner, Lang & Rehle, 2010; Ruhberg & Porsch, 2017). Die Einstellungen von Schüler*innen blieben zunächst unberücksichtigt.

Sich den Einstellungen von Schüler*innen zu widmen, kann aber aus drei Gründen zielführend sein. Erstens zeigen Studien, dass positive Einstellungen der Schüler*innen zu Schule und Unterricht das Lernen wiederum positiv beeinflussen (z.B. Else-Quest, Mineo & Higgins, 2013; Martinez, Aricak & Jewell, 2008). Zweitens kann die Rückmeldung der schülerspezifischen Einstellung zur Heterogenität an die Lehrkraft von ebendieser bei der Unterrichtsgestaltung berücksichtigt werden (z.B. durch einen erhöhten Einsatz von Differenzierung). Und drittens werden im deutschen Bildungssystem politische Entscheidungen vollzogen, welche die Heterogenität in den Schulen stark beeinflussen (z.B. die Einführung eines offenen Übergangssystems versus eines notengebundenen Übergangssystems). Diese Entscheidungen und deren Konsequenzen können die Einstellung zur Heterogenität beeinflussen; und dies tangiert nicht nur Lehrkräfte, sondern auch die Schüler*innen.

Die Einstellungen von Schüler*innen spielen also eine wichtige Rolle. Deswegen ist es Ziel im Rahmen des Projekts HEAT (Herausforderung Heterogenität), die *Einstellung zur Leistungsheterogenität* (ELH) von Schüler*innen zu untersuchen. Mit einer Stichprobe von 784 Schüler*innen der fünften Klasse soll in den Blick genommen

werden, wie die ELH von Schüler*innen gemessen werden kann, wie diese ausgeprägt ist und wie sie für die Unterrichtsgestaltung der Lehrkraft von Bedeutung sein kann.

2 Einstellung zur Leistungsheterogenität

In der multidimensionalen Einstellungstheorie wird davon ausgegangen, dass eine Einstellung aus drei Komponenten besteht: der kognitiven, der affektiven und der behavioralen Komponente (z. B. Eagly & Chaiken, 1993; Rosenberg & Hovland, 1960) (siehe Abb. 1). Die kognitive Komponente repräsentiert dabei Überzeugungen einer Person gegenüber einem Einstellungsobjekt, die affektive Komponente repräsentiert die Emotionen gegenüber dem Einstellungsobjekt und die behaviorale Komponente repräsentiert die verhaltensbezogenen Intentionen und Reaktionen gegenüber dem Einstellungsobjekt.

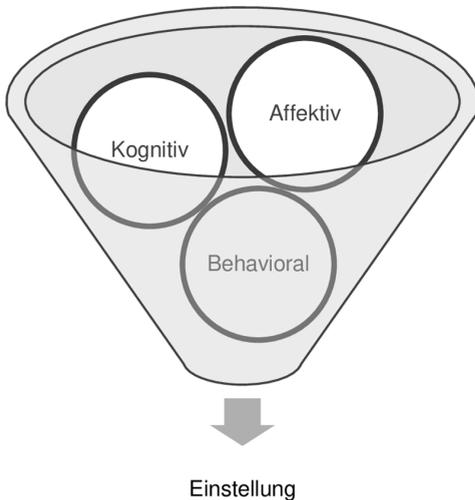


Abbildung 1. Die drei Komponenten einer Einstellung nach Eagly & Chaiken (1993).

Als Einstellungsobjekt bezeichnet man das Objekt, gegenüber dem die Einstellung ausgerichtet ist; und grundsätzlich gibt es bei der Art des Einstellungsobjekts keine Einschränkungen. So kann das Einstellungsobjekt eine bestimmte Person (z. B. die Schulleiter*in, eine gewisse Schüler*in) sowie eine Personengruppe (z. B. Lehrkräfte, Migrant*innen) sein; ein Einstellungsobjekt kann aber auch Verhalten (z. B. Rauchen), konkrete Objekte (z. B. ein Stuhl) und abstrakte Objekte (z. B. Heterogenität) umfassen (Bem, 1972). Als Einstellungsobjekt kann also auch die Leistungsheterogenität in der Klasse herangezogen werden. Die Einstellung zur Leistungsheterogenität umfasst somit, welche Überzeugungen (kognitive Komponente), Gefühle (affektive Komponente) und Verhaltensintention (behaviorale Komponente) eine Person gegenüber Leistungsheterogenität hat.

3 Kontextuelle Einflussfaktoren auf die Einstellung zur Leistungsheterogenität

In Blooms Theorie schulischen Lernens (1976) wird angenommen, dass 25 % der schulischen Leistung auf positive Einstellungen zum Schulfach, positive Einstellungen zu eigenen Fähigkeiten und positive Einstellungen zum schulischen Umfeld zurückgeführt werden können (vgl. Papanastasiou & Zembylas, 2002). Während die Einstellungen zum Schulfach (z. B. Martinez et al., 2008) und die Einstellungen zu den eigenen Fähigkeiten (z. B. Else-Quest, Mineo & Higgins, 2013) bereits untersucht wurde, spielten die Einstellungen zum schulischen Umfeld – wie bspw. die Einstellung zur Leistungsheterogenität – eine geringere Rolle. Damit blieb ebenso unberücksichtigt, welche Faktoren die Einstellung zur Leistungsheterogenität beeinflussen können. Zwei potenzielle Faktoren, nämlich die Leistungsheterogenität in der Klasse selbst sowie das unterrichtliche Handeln der Lehrkraft, werden im Folgenden in den Blick genommen.

3.1 Leistungsheterogenität

Heterogenität lässt sich aus dem Griechischen ableiten (*heteros* = der Andere, und *gignomai* = entstehen) und beschreibt die Verschiedenheit der Teile in einem zusammengesetzten Ganzen (von der Groeben, 2003). Leistungsheterogenität kann definiert werden als die divergenten leistungsbezogenen Ausgangsbedingungen einer Schülerschaft (Scharenberg, 2012). Dementsprechend haben Schüler*innen in eher homogenen Klassen ähnliche Lernvoraussetzungen und Lernstände und Schüler*innen in eher heterogenen Klassen unterschiedliche Lernvoraussetzungen und Lernstände.

Leistungsheterogenität ist ein kontextueller Umstand, mit dem Schüler*innen einer Klassengemeinschaft konfrontiert sind. Schüler*innen in Klassen mit unterschiedlicher Leistungszusammensetzung haben unterschiedliche Erfahrungen mit Leistungsheterogenität; und es wird erwartet, dass diese Erfahrungen die *Einstellung zur Leistungsheterogenität* (ELH) von Schüler*innen beeinflussen. Auch wenn die ELH von Schüler*innen bisher nicht in den Blick genommen wurde, können Studien zu verwandten Fragestellungen einen Einblick in den Wirkmechanismus geben. So zeigen Studien zur ELH von Lehrkräften, dass diese die zunehmenden Begabungsunterschiede der Schüler*innen als eine Beruferschweris empfinden (z. B. Baumert et al., 1997; Trautmann & Wischer, 2011), jedoch führt das Unterrichten in heterogenen Klassen zu einer positiveren ELH. Haben Lehrkräfte bereits Erfahrungen mit Leistungsheterogenität, scheint sich dies in einer positiveren ELH zu manifestieren (z. B. Hartinger et al., 2010; Linchevski & Kutscher, 1998; Byrnes & Kiger, 1997). Studien, die die Einstellung zur Inklusion von Schüler*innen untersuchen, folgen einem ähnlichen Muster. Schüler*innen, die Kontakt zu Mitschüler*innen mit Behinderung haben und somit bereits Erfahrungen sammeln konnten, zeigen positivere Einstellungen als Schüler*innen ohne einen solchen Kontakt (z. B. Armstrong, Morris, Abraham & Tarrant, 2016).

Einige Wissenschaftler*innen nehmen an, dass ihre Ergebnisse durch die Kontakthypothese nach Allport (1954) erklärt werden können (z. B. Byrnes & Kiger 1997; Armstrong et al. 2016). Die Kontakthypothese besagt, dass der häufige Kontakt mit Gruppen oder Einzelpersonen (gegenüber denen Vorurteile bestehen) Vorurteile reduziert und Personen unterstützt, eine positive Einstellung zu entwickeln. Der Kontakt soll besonders wirksam sein, wenn Menschen in der Kontaktsituation kooperative Ziele verfolgen, gleichgestellt sind, miteinander interagieren und wenn der Kontakt von Autoritäten unterstützt wird. Auch Schüler*innen in einer „heterogenen Kontaktsituation“ – in einer heterogenen Klassengemeinschaft – verfolgen gemeinsame Ziele (z. B. Versetzung in die nächsthöhere Jahrgangsstufe, gemeinsame Leistungserbringung in Gruppenreferaten), interagieren miteinander (z. B. in Diskussionen) und werden in ihrem Kontakt von einer Autorität (z. B. der Lehrkraft) unterstützt. Gemäß der Kontakthypothese lässt sich ableiten, dass Schüler*innen eine positivere ELH haben sollten, wenn sie Teil einer heterogenen Klasse sind; wenn sie im Kontakt mit Leistungsheterogenität stehen.

3.2 Störungen im Unterricht und das Handeln der Lehrkraft

Lehrkräfte haben unterschiedliche Strategien, um mit heterogenen Klassen umzugehen (z. B. Differenzierung: Bohl, 2017; Pietsch, 2010; Individualisierter Unterricht: Burmeister, Bohl & Meissner, 2016; Anforderungsstufung: Prediger & von Aufschnaiter, 2017). Ein professioneller Umgang mit Heterogenität durch die Lehrkraft wirkt sich wiederum auf die Lernumwelt der Schüler*innen aus; dadurch kann eine Lehrkraft durch ihr Handeln auch einen Einfluss auf die ELH von Schüler*innen nehmen.

In der Debatte um einen professionellen Umgang mit Heterogenität wird unter anderem das Thema Störung und störungsfreier Unterricht in den Blick genommen (Rieger-Ladich, 2017). Lehrkräfte haben die Aufgabe, den Unterricht herausfordernd zu gestalten – und das für alle Schüler*innen. Während Lehrkräfte in (eher) homogenen Klassen einen Großteil der Klasse mittels Frontalunterricht oder direkter Instruktion kognitiv angemessen aktivieren können, stehen Lehrkräfte aus (eher) heterogenen Klassen bei der Nutzung solcher Methoden vor größeren Schwierigkeiten. Je größer die Unterschiede in den Lernvoraussetzungen sind, desto stärker müssen Lehrkräfte darauf achten, dass der Unterricht weder zu einer Über- noch Unterforderung bei Schüler*innen führt (z. B. Slavin, 1987; vgl. Scharenberg, 2012). Über- oder Unterforderung im Unterricht kann nämlich mit Langeweile oder Monotonie einhergehen (z. B. Czerwenka, Nölle, Pause, Schlatthaus, Schmidt & Tesloff, 1990; Helmke, 1993), woraus Störungen resultieren können (bspw. weil Schüler*innen schneller sind, als der Rest der Klasse; weil Schüler*innen um eigene Schwächen wissen und „abtauchen“). Deswegen ist es insbesondere in heterogenen Klassen wichtig, dass Lehrkräfte auf einen professionellen Umgang mit Störungen achten und Störungen gar nicht erst aufkommen lassen.

Um das Ausmaß an Störungen im Unterricht zu reduzieren, ist ein effektiver Umgang mit Störungen durch die Lehrkraft notwendig. Der Umgang mit Störungen

gilt als eine wichtige Facette im Bereich Classroom Management, der „Fähigkeit, den Klassenraum als eine effektive Umgebung für das Lehren und Lernen zu schaffen, zu erhalten und (wenn nötig) wiederherzustellen“ (Brophy 1986, vgl. Kunter & Trautwein, 2013). Um Störungen effektiv zu bewältigen, überwachen Lehrkräfte die Einhaltung von Regeln, sanktionieren Störungen angemessen und greifen zügig in störende Situationen ein (z.B. Anderson, Evertson & Brophy, 1979; Evertson, Emmer & Worsham, 2006). Durch ein solches Vorgehen können Lehrkräfte der Heterogenität positiv begegnen und mit stringenter Klassenführung die Heterogenität berücksichtigen (vgl. Bohl, 2017; Pietsch, 2010). Dies kann dazu führen, dass die Heterogenität in der Klasse nicht nur mit Negativereignissen (bspw. ein hohes Ausmaß an Störungen) verbunden wird, sondern auch positiv wahrgenommen werden kann. Somit sollte ein effektiver Umgang mit Störungen durch die Lehrkraft eine positive ELH von Schüler*innen fördern.

4 Forschungsfragen

Auf Basis des Forschungsstandes kann davon ausgegangen werden, dass Einstellungen zur Schule und Unterricht das Lernen und die Leistung von Schüler*innen beeinflussen. Insofern ist es von Bedeutung, die *Einstellung zur Leistungsheterogenität* (ELH) bei Schüler*innen in den Blick zu nehmen und der Frage nachzugehen, welche kontextuellen Faktoren die ELH beeinflusst.

Im Rahmen dieses Kapitels werden folgende Forschungsfragen untersucht:

1. Wie kann die ELH von Schüler*innen gemessen werden?
2. Wie ist die ELH von Schüler*innen ausgeprägt?
3. Welche kontextuellen Faktoren können die ELH von Schüler*innen erklären?
 - 3a. Welchen Einfluss hat die Leistungsheterogenität auf die ELH von Schüler*innen?
 - 3b. Welchen Einfluss haben Störungen im Unterricht auf die ELH von Schüler*innen?
 - 3c. Welchen Einfluss hat der Umgang der Lehrkraft mit Störungen auf die ELH von Schüler*innen?

5 Methode

5.1 Stichprobe und Design

Da bislang noch nichts über die ELH von Schüler*innen bekannt ist, wurden im April 2018 zunächst neun Leitfadenterviews (6 Mädchen, 3 Jungs) mit Schüler*innen der 5. und 6. Jahrgangsstufe durchgeführt. Auf Basis einer inhaltsanalyti-