

Thema

Editorial

Bildungsprozesse in heterogenen Kontexten

Monika Waldis, Markus Neuenschwander und Afra Sturm, Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz (PH FHNW)

Der Begriff der Heterogenität erhält seit den 1980er Jahren grosse Aufmerksamkeit in den Bildungswissenschaften (Buholzer & Kummer, 2012; Emmerich & Hormel, 2013; Klippert, 2010; Prengel, 2006). Nebst der Schulpädagogik begründen verschiedene pädagogische Ansätze und Teildisziplinen wie die Pädagogik der Vielfalt, Integrationspädagogik, die koedukative Pädagogik, die interkulturelle und antirassistische Pädagogik sowie jüngst die Reformagenda für ein inklusives Bildungssystem die Notwendigkeit, Heterogenität als Norm und als Kontext schulischer Lernprozesse zu betrachten. Mit Heterogenität sind zunächst meist Unterschiede zwischen Personen aufgrund sogenannter soziokultureller Differenzkategorien wie Geschlecht, Ethnizität, Milieu oder Behinderung gemeint. In der Schule werden unter dem Stichwort Leistungsheterogenität insbesondere auch lern- und leistungsbezogene Unterschiede verstanden. Solche und weitere Kategorien sind relevant, da sie Bedingungen von Bildung und Lernen prägen und insgesamt in Bildungsprozessen wirksam werden.

Individuelle und soziale Merkmale, eingebettet in institutionelle Strukturen und in ein gesellschaftliches Umfeld, bilden komplexe Konstellationen, welche individuelle und kollektive Bildungsprozesse begünstigen oder beeinträchtigen. Somit greift die Vorstellung zu kurz, dass Schüler*innen «an sich heterogen sind». Vielmehr ist die Feststellung von Unterschieden das Resultat sozialer Vergleiche und der daraus resultierenden Konstruktion von Kategorien, die institutionell gestützt und mit schulischen Organisationsformen verbunden sind. Dies führt unter anderem zur Frage, ob ‘Unterschiede’ von Natur aus gegeben sind, oder durch institutionelle Vorgaben und Entscheidungen beeinflusst und somit als ‘sozial konstruiert’ betrachtet werden müssen. So können beispielsweise die Gemeinsamkeiten einer Lerngruppe fokussiert und dadurch Bildungskontexte als homogen interpretiert werden. Es können umgekehrt die Individuen in ihrer Einmaligkeit als Teil einer Lerngruppe in den Blick genommen werden. Lern- und Bildungskonzepte erscheinen so grundsätzlich als heterogen. In ersterer Sichtweise sind die individuellen Voraussetzungen und Lernziele für die Gestaltung von Lernarrangements mit dem Ziel der bestmöglichen individuellen Förderung grundlegend. Die zweite Sichtweise, die Heterogenität als Norm postuliert, fordert die Weiterentwicklung der bildungstheoretischen und (fach-)didaktischen Ansätze heraus und zieht Schul- und Unterrichtsentwicklungsprojekte nach sich. Individuelle Unterschiede zwischen Lernenden sollen hierbei nicht mehr länger als Problem oder Störung, sondern als Voraussetzung für erfolgreiches Lernen konzipiert werden. Allerdings stehen Funktionsmechanismen in Bildungssystemen wie Selektion und Allokation teilweise in einem spannungsgeladenen und zum Teil widersprüchlichen Verhältnis zur von Heterogenität geprägten Ausgangslage (Prengel, 2006). In diesem Zusammenhang interessiert, ob gewählte Strategien zur Reduzierung von Komplexität wie Schulformen, Schulformtypen, Selektionsprozesse sowie didaktische und innerschulische Differenzierungen zur Herstellung der Gleichartigkeit von Lernvoraussetzungen gerecht sind. Im Kern geht es um die Frage, ob institutionalisierte Praktiken selbst Ungleichheiten hervorrufen (Kronig, 2007).

Bildungsorganisatorische Entscheide gehen mit Konsequenzen für Lehrpersonen und Schüler*innen einher. In der Primarstufe sind Schulklassen in den meisten Schulen bezüglich Leistung und sozialem und kulturellem Hintergrund und individuellem Förderbedarf heterogener als in der Sekundarstufe I, wenn beim Übertritt selektioniert wird. Studien zeigen allerdings, dass die jährlichen Leistungszuwächse in der Primarstufe nicht kleiner, sondern eher grösser sind als in der Oberstufe (Neuenschwander, 2017). Eder (2001, S. 156) fand in seinen Untersuchungen, dass sich Schulleistungen innerhalb stabiler Lerngruppen wie Leistungsgruppen, Klassenzüge und Schulformen homogener entwickeln, als dies aufgrund der gemessenen Intelligenz erwartbar gewesen wäre. Durch die gemeinsame Beschulung entstehen offenbar relativ homogene Lernkulturen. Ab den 2000er Jahren machten insbesondere die Forschungsdaten der internationalen Schulvergleichsforschung wie PISA, TIMSS, IGLU auf Bildungsungleichheiten und -benachteiligungen verschiedener sozialer Gruppen aufmerksam. Zahlreiche Folge- und Begleitstudien verweisen auf Mehrfachbenachteiligungen aufgrund der Kombination von Ausprägungen verschiedener Heterogenitätsdimensionen. Migrationshintergrund und geringe sozioökonomische Ressourcen des Elternhauses sind in Deutschland und in der Schweiz systematisch

mit geringen Ausprägungen der Lesekompetenz assoziiert (Stanat, Rauch & Segeritz, 2010). Eine hohe Heterogenität in Lerngruppen stellt hohe Anforderungen an Lehrpersonen, weil dadurch bspw. auch die Komplexität unterrichtlichen Handelns steigt. Wenn Lehrpersonen mit Homogenitätsvorstellungen an heterogene Kontexte herantreten, kann dies zu Überforderung und Überlastung führen (Terhart, 2015). Überzeugungen von Lehrpersonen scheinen in dieser Hinsicht bedeutsam zu sein (Hartwig et al., 2017; Merl & Winter, 2014). Noch weitgehend ungeklärt ist die Frage, wie sich die soziale, kulturelle und leistungsbezogene Heterogenität von Schulklassen auf die Entwicklung überfachlicher Kompetenzen (Selbstregulation, soziale Kompetenzen, Umgang mit Neuem u.a.) auswirken. Ebenfalls nicht abschliessend geklärt ist, ob Massnahmen zum Umgang mit Heterogenität und Vielfalt zu einer Verletzung des Postulats der Chancengerechtigkeit führen oder Voraussetzung für dessen Umsetzung darstellen (Haenni Hoti, 2015; SKBF, 2014). Die empirischen Grundlagen der Bildungsforschung sind diesbezüglich noch wenig belastbar.

Allerdings ist die gesteigerte Wahrnehmung von Heterogenität und Diversität keineswegs nur bildungstheoretischen Diskursen und einschlägigen Forschungsergebnissen geschuldet. Sie ist auch im Zusammenhang gesamtgesellschaftlichen Wandels zu betrachten. Allgemeine Individualisierungstendenzen, die Zunahme migrationsbedingter ethnischer, religiöser und kultureller Vielfalt wie auch der langwierige Kampf um Anerkennung und gesellschaftliche Inklusion von Menschen mit Behinderung haben zu einer Aufwertung des Begriffs der Diversität beigetragen. Damit verbunden ist die Auffassung, dass verschiedene Menschen trotz Unterschieden gleiche Rechte und Chancen haben sollen. Die Kritik an der gängigen Schulpraxis führte zur Forderung einer «Schule für alle» und einer inklusiven Bildung, die über bisherige Konzepte der «Integration» hinausgehen. Zunächst wurde mit der Ratifizierung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung im Jahr 2006 die Verpflichtung eingegangen, ein ‚integratives‘ Bildungssystem für Menschen mit Behinderungen zu gewährleisten¹. Daran anknüpfend setzte sich die Entwicklung eines inklusiven, diskriminierungsbewussten Bildungsverständnisses ohne Hierarchien, Zuschreibungen und Barrieren durch. Inklusion verzichtet darauf, Menschen in Kategorien wie mit und ohne besonderen Förderbedarf einzuteilen. Stattdessen wird der Fokus auf alle Heterogenitätsdimensionen erweitert und inklusive Beschulung als Regelfall eingeführt. Jede Form der Segregation und Separation ist nur in besonders begründeten Einzelfällen erlaubt (Grosche, 2015, S. 24). Einschränkend sei vermerkt, dass nur in wenigen Umsetzungskonzepten Forderungen zur Inklusion in dieser umfassenden Art eingelöst werden. In der Praxis setzte sich vielerorts die gemeinsame Förderung von Schüler*innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf in Regelklassen durch, jedoch unterscheiden die meisten Schulsysteme nach wie vor zwischen diesen beiden Gruppen. Die Kategorien werden auch von der empirischen Bildungsforschung benutzt, um Lernsettings, professionelle Kooperationen von allgemein- und sonderpädagogischen Lehrpersonen sowie deren professionelles Wissen und Handeln in den Blick zu nehmen (vgl. Gottfried et al., in dieser Ausgabe). Kontexte und Prozesse der Benachteiligung, Aussonderung und Diskriminierung werden zudem in weiteren Forschungsfeldern wie demjenigen der Migrationspädagogik aufgegriffen. Diese vollzog einen Perspektivenwechsel von Konzepten der Integration hin zur Betrachtung gesellschaftlicher Bedingungen, «die Menschen in die Position versetzen, sich als migrationsgesellschaftliche spezifische Subjekte zu denken, als solche zu handeln und sich auf gesellschaftliche Bedingungen zu beziehen» (Mecheril et al., 2013, S.17). In der Folge setzte sie zur Kritik ebendieser Verhältnisse an. Die gesellschafts- und schulkritische Perspektive hat in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen. Aus interdisziplinärer Perspektive geht es darum, den Blick auf gesellschaftliche Bedingungen, Konstruktionen, Gruppierungen und Machtverhältnisse zu richten, die zu Inklusion und Exklusion und damit verbundene Bildungschancen führen. Inwiefern gesellschaftliche, politische oder gar schulische Inklusions- und Exklusionsprozesse mit Lernenden aufgegriffen und thematisiert werden sollen, wird derzeit zur Debatte gestellt und mit Forderungen und Erwartungen an die politische Bildung verbunden (vgl. Füllekrus & Mecheril, in dieser Ausgabe).

In der schulpädagogischen und (fach-)didaktischen Literatur finden sich derweilen zahlreiche Unterrichtsmodelle und Empfehlungen zum Umgang mit Leistungsheterogenität. Diese setzen auf einem individuumszentrierten Konstruktivismus Piaget'scher Prägung auf, in dessen Kontext Lernen als aktiver, kumulativer und vom

¹ <https://www.edi.admin.ch/edi/de/home/fachstellen/ebgb/recht/international0/uebereinkommen-der-uno-ueber-die-rechte-von-menschen-mit-behinde/spezifische-rechte--hauptthemen.html>. Der Begriff der Integration wurde im deutschsprachigen Raum lange dem ursprünglich aus dem englischen Sprachraum stammenden Begriff «inclusion» vorgezogen, da er im nationalen Kontext als anschlussfähig galt. Durch die Übersetzung wurde eine Gleichsetzung von Integration und Inklusion nahegelegt, die von Vertreter*innen der Inklusionsbewegung wiederum scharf kritisiert wird (vgl. Grosche, 2015, S. 22ff. für einen Überblick).

Individuum gesteuerter Prozess definiert wurde (vgl. Reusser, 2006). Sozial-konstruktivistische Ansätze weisen darauf hin, dass Wissens- und Kompetenzaufbau nicht primär individuell, sondern als soziokulturelle Sinnkonstruktionen im Erfahrungshorizont einer Kultur geschieht (Rogoff, 1990; Vygotsky, 1934) und machen damit auf den Kontext aufmerksam. Bei Hattie wird als Ergebnis von Schul- und Unterrichtsforschung betont, dass lernwirksamer Unterricht aus der Balance von strukturierten Ausbildungsprogrammen und der Anpassung an individuelle Voraussetzungen resultiert (Hattie, 2009). Fachspezifische Bildungssystematiken müssen in dieser Lesart mit den individuellen Lernbedingungen abgestimmt werden. Diese Idee findet sich aktuell in fachdidaktischen Ansätzen subjektorientierten Lernens wieder, welche Präkonzepte der Lernenden als Ausgangspunkt von Lern- und Bildungsprozessen in den Vordergrund rücken (z.B. Ammerer et al., 2015). Gemäss Idealen inklusiver Bildung soll Förderung nicht mehr nur zielgruppenspezifisch und kategorial ausgerichtet werden, sondern auf das einzelne Subjekt und seine je spezifischen Bedürfnisse ausgerichtet werden (Wischer, 2019, S. 292). Die effektive, passgenaue und individuelle Förderung jedes einzelnen Kindes, besonders in den akademischen Basisqualifikationen und Kulturtechniken und die Ermöglichung von sozialer Teilhabe, Freundschaft, Freiheit, Würde und Anerkennung werden als die bedeutendsten Ziele von Inklusion hervorgehoben (Grosche, 2015, S. 26). In der Folge werden Ausstattung und Lernumgebung der Regelklasse so angepasst, dass alle Kinder die notwendige individuelle Unterstützung erhalten (Sander, 2004). Im Übrigen orientieren sich die unter dem Dach inklusiver Bildung eingeleiteten Reformstrategien heute weniger auf die Schulstruktur (z.B. Gesamtschule) oder auf die Unterrichtsebene, sondern beauftragen die Einzelschule als pädagogische Handlungs- und Gestaltungseinheit damit, eine gezielte und systematische Schulentwicklung zu betreiben (Wischer, 2019, S. 282). Es wird davon ausgegangen, dass Schulen über recht grosse Spielräume bei der konkreten Ausgestaltung von Unterricht und pädagogischen Beziehungen verfügen. Die neuen, individualisierenden bzw. heterogenitätsorientierten Perspektiven befreien allerdings nicht von Spannungsfeldern und Dilemmata, die sich daraus ergeben, dass schul- und organisationstheoretische Perspektiven neben pädagogischen Postulaten zu berücksichtigen sind.

Die in dieser Ausgabe gesammelten Beiträge im Thementeil sind ausgehend von Referaten am Jahreskongress 2019 der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung in Basel entstanden. Sie bearbeiten Aspekte von Heterogenität aus der Perspektive verschiedenster Forschungszugänge und -disziplinen und belegen mit ihrer Auswahl die Vielfalt und Heterogenität bildungswissenschaftlicher Fragestellungen und Zugänge zur Kategorie. Sie bewegen sich im Feld der Bildungstheorie und Schulpädagogik (Schmid), der Professionsforschung (Gottfried, Casale, Hennemann, Huber, Kaspar, Spilles, Strauss & König), der Lehr-Lern-Forschung in Mathematik (Nemeth & Lipowsky), der fachdidaktischen Forschung zur Rolle von Sprache beim schulischen Lernen (Becker-Mrotzcek, Höfel & Woerfel) und der Forschung zur frühkindlichen Entwicklung (Schaub, Eberli, Ramseier, Neuhauser & Lanfranchi). Sie beleuchten den Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität (Sanchez-Maza) und leiten hin zur Analyse gesellschaftlicher Inklusions- und Exklusionsmechanismen, die mit Durchsetzungsmacht gekoppelt sind (Füllekrus & Mecheril). Den Kontext der Auseinandersetzung bilden in allen Beiträgen schulische Bildungsprozesse. In der Wahl ihrer theoretischen Bezüge verbleiben manche Texte im schulpädagogischen und/oder fach- bzw. allgemeindidaktischen Diskurs, andere erarbeiten weitere sozial-, kultur- und gesellschaftswissenschaftliche Zusammenhänge. Die Konferenz hatte 2019 den Anstoss für die Auseinandersetzung mit Heterogenität in drei Themenfeldern geboten, welche nun auch hier für die Einordnung der Texte leitend sind:

Im *ersten* Themenfeld «Definitionen von Heterogenität und Diversität» wurden Beiträge präsentiert zur Frage, wie Heterogenität, Diversität und Intersektionalität in Bildungskontexten theoretisch zu konzipieren sind und welche Konsequenzen sich daraus für den Unterricht (z.B. Fachunterricht, Klassenführung, Materialien), die Einzelschule und das Bildungssystem als Ganzes ergeben. Im vorliegenden Heft beleuchtet *Elias Schmid* im Rahmen dieses Themenstrangs die schulpädagogischen Reflexionen zu Heterogenität aus der Perspektive des diskurskritischen Deutungsmusters anhand von Werken von Budde, Schilmöller, Trautmann, Wenning und Wischer. Diese kritisieren die Gegenstandsangemessenheit der schulpädagogischen Reflexion über Heterogenität als einseitig subjektorientiert und moralisierend. Die konzeptionellen Unschärfen bei der Bestimmung des Heterogenitätsproblems werden von den Autorinnen und Autoren zwar als funktional für das Vorbringen umfassender Reformforderungen identifiziert, die geforderten Reformwirkungen aufgrund der verkürzten Sicht auf Heterogenität jedoch als unrealistisch beurteilt. Migrationspädagogische Grundlagen bilden den Ausgangspunkt des Textes von *David Füllekrus und Paul Mecheril*. Die beiden Autoren arbeiten gesellschaftliche und schulische Inklusions- und Exklusionsmechanismen migrationsgeprägter Demokratien heraus, welche von der politischen Bildung aufgegriffen werden sollten. Im Vordergrund steht dabei die Befragung von Kategorien von Heterogenität hinsichtlich ihrer machtaffirmativen Funktion und ihres Beitrags zur Stützung gesellschaftlicher

Ungleichheiten. Schüler*innen sollen – so die Forderung der beiden Autoren – für solche Prozesse sensibilisiert und befähigt werden, eigene Bedürfnisse wahrzunehmen sowie Erwartungen an gesellschaftliche Gerechtigkeit zu verbalisieren.

Im *zweiten* Themenfeld wurden Forschungsarbeiten erbeten, die Hinweise dazu enthalten, wie in fachlichen Lernkontexten mit der Herausforderung der Heterogenität umgegangen werden kann. Da Heterogenität als Teil des fachlichen Lernens betrachtet werden kann, sind die Fachdidaktiken u.a. herausgefordert, wirksame Förderansätze im Umgang mit unterschiedlichen (Vor-)Wissensständen und Interessen der Schüler*innen aufzuzeigen und dabei gleichzeitig auch zu zeigen, wie diese in den Regelunterricht implementierbar sind. Zudem muss gefragt werden, wie sich fachliche und individuelle Heterogenität der Schülerschaft zur Konzeption verbindlicher Bildungsstandards verhält, die von *allen* Jugendlichen erreicht werden sollen, respektive die Frage, wie verbindliche Kompetenzbeschreibungen im Lehrplan mit individuellen fachspezifischen Lernprozessen und Bildungsverläufen zu vereinbaren sind. Die Beiträge zu diesem Themenstrang stammen typischerweise aus der Lehr-Lernforschung und den Fachdidaktiken. So bearbeiten *Lea Nehmeth* und *Frank Lipowsky* die Strategiewahl- und Fehlerprofile von Drittklässler*innen beim Subtrahieren und gehen der Frage nach, in welchem Masse geblockt – d.h. einzelne Lerninhalte eines Themengebiets nacheinander behandelt - oder verschachtelt dargebotene Lerninhalte und -aufgaben die Flexibilität, Adaptivität und Korrektheit beim Lösen von Subtraktionsaufgaben zu fördern vermögen. *Michael Becker-Mrotzeck*, *Marta Höfler* und *Till Woerfel* beschreiben mit dem Konzept des sprachsensiblen Unterrichts, wie in verschiedenen Fächern auf kognitive und sprachliche Leistungsheterogenität bei Schüler*innen eingegangen werden kann.

Im *dritten* Themenfeld wurden Beiträge zu den Konsequenzen angefragt, die sich aus vielfältigen Konzeptionen von Heterogenität und Diversität für Bildungsorganisation, Schule und Unterricht, aber auch für ausserschulische Bildungseinrichtungen ergeben. Unter anderem ergeben sich dazu Fragen zum Professionellen Wissen von Lehrpersonen, die in inklusiven Schulsettings Lernende mit spezifischen Bedürfnissen und Regelschüler*innen gemeinsam unterrichten. Der Beitrag von *Katharina Gottfried*, *Gino Casale*, *Thomas Hennemann*, *Christian Huber*, *Kai Kaspar*, *Markus Spilles*, *Sarah Strauss* und *Johannes König* nähert sich mittels der Entwicklung eines Wissenstests dem pädagogischen Wissen zu inklusivem Unterricht mit Fokus emotionale und soziale Entwicklung von Schüler*innen an. Die Frage, wie dieses pädagogische Wissen im schulischen Alltag Diagnostik und Fördermassnahmen leitet und lenkt, muss der Beitrag offenlassen. *Margarita Sanchez-Maza* wiederum nimmt Schüler*innen mit neuen, mobileren und instabileren Migrationshintergründen in den Blick und arbeitet die besonderen Bedürfnisse dieser Lernengruppe bei der Einschulung heraus, die Lehrpersonen zur Kenntnis nehmen sollten. *Simone Schaub*, *Ramona Eberli*, *Erich Ramseier*, *Alex Neuhauser* und *Andrea Lanfranchi* richten den Blick auf familiäre Bedingungen des Aufwachsens und Lernens und gehen der Frage nach, inwiefern ein Programm zur Förderung der frühkindlichen Entwicklung in belasteten Familien positive Wirkungen entfaltet. Die Unterstützung der Familien zuhause ab Geburt ihres Kindes korrelierte im ersten Kindergartenjahr mit besseren Deutschkompetenzen, höherer Selbstregulation und weniger Verhaltensproblemen bei den begleiteten Kindern. Die Ergebnisse verweisen auf Möglichkeiten, Chancengerechtigkeit zu erhöhen, wobei sich durchaus kleinere und in der Praxis gut realisierbare Interventionen zu lohnen scheinen.

Die vorliegenden Beiträge vermögen ein aktuelles Schlaglicht auf den Stand der bildungswissenschaftlichen Forschung zu geben, die mit Fragen der Heterogenität befasst ist. Einen systematischen Überblick zu bieten, war aufgrund der Breite und der Unabgeschlossenheit des Gegenstands aber nicht möglich. Es zeigt sich, dass die aufgegriffenen Forschungsfragestellungen in unterschiedlichsten Feldern verortet sind, sich die Forschungsdiskurse teilweise noch wenig berühren und bis dato die Schnittstellen kaum intensiver bearbeitet werden. So bleibt die Forschungslandschaft selbst äusserst heterogen. Die Förderung interdisziplinärer und forschungsfeldüberschreitender Theoriebildung, Empirie und Pragmatik scheint unter diesen Prämissen zukunftsweisend.

Literaturverzeichnis

- Ammerer, H., Hellmuth, Th., Kühberger, Ch. (Hrsg.) (2015). *Subjektorientierte Geschichtsdidaktik*. Wochenschau.
- Buholzer, A. & Kummer, A. (2012). *Alle gleich – alle unterschiedlich! Zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht*, 2. Auflage. Kallmeyer & Klett.
- Eder, F. (2001). Fähigkeits- und Leistungsunterschiede auf der Sekundarstufe. In F. Eder, G. Grogger & J. Mayr (Hrsg.), *Sekundarstufe I: Probleme – Praxis – Perspektiven* (S. 135-157). StudienVerlag.
- Emmerich, M. & Hormel, U. (2013). *Heterogenität – Diversity – Intersektionalität*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94209-4_9
- Grosche, M. (2015). Was ist Inklusion? Ein Diskussions- und Positionsartikel zur Definition von Inklusion aus Sicht der empirischen Bildungsforschung. In P. Kuhl, P. Stanat, B. Lütje-Klose, C. Gresch, H. A. Pant & M. Prenzel (Hrsg.), *Inklusion von*

- Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen (S. 17-39). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06604-8_1
- Haenni Hoti, A. (Hrsg.) (2015). *Equity – Diskriminierung und Chancengerechtigkeit im Bildungswesen. Migrationshintergrund und soziale Herkunft im Fokus*. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, Studien + Berichte 37A.
- Hartwig, S. J., Schwabe, F., Gebauer, M.M., & McElvany, N. (2017). Wie beurteilen Lehrkräfte und Lehramtsstudierende Leistungsheterogenität? Ausprägungen, Zusammenhänge und Prädiktoren von Einstellungen und Motivation. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 64(2), 94-108. <http://dx.doi.org/10.2378/peu2017.art05d>
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible Learning*. Routledge.
- Klippert (2010). *Heterogenität im Klassenzimmer: Wie Lehrkräfte effektiv und zeitsparend damit umgehen können*. Beltz.
- Kronig, W. (2007). *Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs. Theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Lernentwicklung und zur Leistungsbewertung in unterschiedlichen Schulklassen*. Haupt.
- Mecheril, P., Thomas-Olalde, O., Melter, C. Arens, S. & Romaner, E. (2013). Migrationsforschung als Kritik? Erkundungen eines epistemischen Anliegens in 57 Schritten. In P. Mecheril, O. Thomas-Olalde, C. Melter, S. Arens & E. Romaner (Hrsg.), *Migrationsforschung als Kritik? Konturen einer Forschungsperspektive* (S. 7-58). Springer VS.
- Merl, T. & Winter, T. (2014). Qualitative Befunde zur Inklusion in der Schule. In E. Franz, S. Trumpa & I. Esslinger-Hinz (Hrsg.), *Inklusion. Eine Herausforderung für die Grundschulpädagogik* (S. 7-60). Schneider Verlag.
- Neuenschwander, M. P. (2017). Anpassungsprozesse beim Übergang in die Sekundarstufe I. In M. P. Neuenschwander & C. Nägele (Hrsg.), *Bildungsverläufe von der Einschulung bis in den ersten Arbeitsmarkt: Theoretische Ansätze - empirische Befunde - Beispiele* (S. 143-161).
- Prenzel, A. (2006). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik, 3. Auflage*. Springer.
- Reusser, K. (2006). Konstruktivismus – vom epistemologischen Leitbegriff zur Erneuerung der didaktischen Kultur. In: M. Baer, M. Fuchs, P. Füglistner, K. Reusser, & H. Wyss (Hrsg.), *Didaktik auf psychologischer Grundlage. Von Hans Aebli's kognitionspsychologischer Didaktik zur modernen Lehr- und Lernforschung* (S. 151-168). Hep.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking*. Oxford University Press.
- Sander, A. (2004). Inklusive Pädagogik verwirklichen – Zur Begründung des Themas. In I. Schnell & A. Sander (Hrsg.), *Inklusive Pädagogik* (S. 11-22). Klinkhardt.
- SKBF (2014). *Bildungsbericht Schweiz 2014*. Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Stanat, P., Rauch, D. & Segeritz, M. (2010). Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. In E. Klieme, et al.: *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt* (S. 200-230). Waxmann.
- Terhart, E. (2015). Umgang mit Heterogenität: Anforderungen an Professionalisierungsprozesse. In C. Fischer (Hg.), *(Keine) Angst vor Inklusion: Herausforderungen und Chancen gemeinsamen Lernens in der Schule* (S. 69-86).
- Vygotsky, L. (1934). *Sprechen und Denken*. S. Fischer.
- Wischer, B. (2019). Heterogenität als Grundprinzip der Schulgestaltung. Herausforderungen und Probleme schulpädagogischer Reformideen. In M. Westphal & G. Wansing (Hrsg.), *Migration, Flucht und Behinderung* (S. 281-300). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15099-0_14

Markus P. Neuenschwander, Prof. Dr., Leiter Forschungszentrum Lernen und Sozialisation der Pädagogischen Hochschule FHNW, Dozent Univ. Basel. Themen: Übergang Schule-Beruf, Chancengerechtigkeit, Verhaltensprobleme. Bahnhofstrasse 6, CH-5210 Windisch
E-Mail: markus.neuenschwander@fhnw.ch

Afra Sturm, Prof. Dr., Professorin für Deutsch und Deutschdidaktik und Leiterin des Zentrums Lesen der Pädagogischen Hochschule FHNW. Themen: Erwerb und Förderung von Schreibkompetenzen, Schreibprozessforschung, Expertise von Lehrpersonen in den Domänen Schreiben und Lesen. Bahnhofstrasse 6, CH-5210 Windisch
E-Mail: afra.sturm@fhnw.ch

Monika Waldis, Prof. Dr., Leiterin Zentrum Politische Bildung und Geschichtsdidaktik der Pädagogischen Hochschule FHNW am Zentrum für Demokratie Aarau. Themen: Grundlagen der politischen Bildung, Theorien des historischen und politischen Denkens und Lernens, Kompetenzmessung, fachdidaktische Unterrichtsforschung sowie Forschung zur professionellen Kompetenz von Lehrpersonen.
Zentrum für Demokratie Aarau, Abteilung PBGD, Küttigerstrasse 21, 5000 Aarau
E-Mail: monika.waldis@fhnw.ch