

Soziale Ungleichheit als Schwerpunkt in der Lehrer*innenbildung

Fachdidaktische Überlegungen und Konzepte

Friederike Kern^{1,*}, Sebastian Gehrman¹, Valerie Kastrup¹,
Beate Lingnau¹, Anton Meier¹, Ulrike Preußner¹, Sandra Siewert¹,
Björn Stövesand¹ & Eva Kristin Vogt¹

¹ Universität Bielefeld

* Kontakt: Universität Bielefeld,

Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft,

Universitätsstr. 25,

33615 Bielefeld

friederike.kern@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: Im Mittelpunkt des Teilprojekts 3 „Fachdidaktische Professionalisierung unter Berücksichtigung sozialer Ungleichheit und Inklusion“ des Bielefelder Projekts BiProfessional der Qualitätsoffensive Lehrerbildung (Förderkennzeichen: 01JA1908) stand die Frage, wie die Produktion und Reproduktion sozialer Ungleichheit durch Lehrer*innenhandeln und institutionelle Diskriminierung in universitären Veranstaltungen verschiedener Fachdidaktiken in den Blick genommen werden kann, um bei Studierenden durch transdisziplinäre und phasenübergreifende Formate des Forschenden Lernens ein reflexiv-kritisches Praxisverständnis zu entwickeln. Dieser Beitrag stellt die Ergebnisse des Projekts dar, indem er zunächst grundlegende Begriffe klärt und in den Kontext allgemeiner sowie fachspezifischer Ungleichheitsphänomene setzt. Anschließend werden Konzepte aus den einzelnen Fachdidaktiken dargestellt, durch die angehende Lehrkräfte eine kritisch-reflexive Distanzierung zu ihren eigenen Wahrnehmungsmustern anstreben und deren potenziellen Zusammenhang mit einer möglichen Reproduktion sozialer Ungleichheit erkennen sollen. Die Ausführungen zeigen, wie Lehramtsstudierenden bewusst gemacht werden kann, auf welche Weise Schule und Unterricht als (Re-)Produktionsort und sie selbst als Lehrkräfte als Reproduktionsagent*innen von Ungleichheit eine zentrale Rolle spielen und dass eine entsprechend kritisch-reflexive Distanzierung zu den eigenen Wahrnehmungsmustern eine notwendige Ressource zu deren Bearbeitung darstellt.

Schlüsselwörter: Professionalisierung; Lehramt; Soziale Ungleichheit; Fachdidaktik



1 Einleitung

In Deutschland sind die Entstehung und Reproduktion von sozialer Ungleichheit seit langem ein zentrales Thema in der bildungspolitischen Diskussion und Forschung (vgl. Baader & Freytag, 2017, S. 255). Dieser Umstand findet auch im Schulgesetz Ausdruck, nach dem alle Schüler*innen unabhängig von ihrer „wirtschaftliche[n] Lage und Herkunft und [ihres] Geschlecht[s]“ (Schulgesetz NRW § 1; MSB NRW, 2020) und ausschließlich in Abhängigkeit von ihrer individuellen „Lernbereitschaft und Leistungsfähigkeit“ gleichermaßen ein Recht auf Zugang zu schulischer Bildung haben. Nichtsdestotrotz attestieren die großen Schulleistungsstudien wiederholt eine deutliche Abhängigkeit dieses Rechts von sozialem Milieu und Zuwanderungsgeschichte – zwei Parameter, die zudem oft in eine enge Verbindung gebracht werden (vgl. Moser & Lütjcklose, 2016; Reiss et al., 2018; Stanat & Edele, 2015). Die letzten IQB-Bildungstrends von 2022 (Stanat et al., 2022) sowie die Ergebnisse der jüngsten PISA-Studie von 2022, deren Ergebnisse im Dezember 2023 veröffentlicht wurden (OECD, 2023), bestätigen dies nachdrücklich. Nach wie vor erreichen Schüler*innen aus Haushalten mit niedrigem sozioökonomischen Status niedrigere Kompetenzwerte als Kinder aus Haushalten mit höherem sozioökonomischen Status; dabei hat sich der Zusammenhang zwischen sozioökonomischem Status und erreichter Kompetenz bei Neuntklässler*innen im Vergleich zum vorherigen Untersuchungszeitraum sogar signifikant verstärkt. Es ist dem Schulsystem also nachweislich noch weniger gelungen, Bildungsnachteile aufgrund von sozioökonomischem Status auszugleichen.

Das Schulsystem in Deutschland schafft es also nach wie vor nachweislich nicht, Chancengleichheit in Bezug auf Bildungs- und Teilhabemöglichkeiten herzustellen; zu dieser Situation hat in den letzten Jahren die Corona-Pandemie noch verschärfend beigetragen (Bremm, 2021). Während die Gründe einerseits in den unterschiedlichen Voraussetzungen der Schüler*innen gesehen werden, richtet sich das Interesse zunehmend auf die Rolle von Lehrkräften für die Herstellung bzw. Fortsetzung von Bildungsbenachteiligung bestimmter Gruppen von Schüler*innen; schließlich „haben sie eine „zentrale Position im schulischen Geschehen inne“ (Behrmann, 2022, S. 15). Aus Sicht der Lehrer*innenbildung ergibt sich in diesem Zusammenhang zunehmend die Aufgabe, die Rolle von Lehrkräften bei der (Re-)Produktion von sozialer Ungleichheit schon in der Hochschule fachspezifisch zu thematisieren und zu reflektieren, um angehende Lehrkräfte in diesem Bereich zu professionalisieren.

Strukturtheoretischer Ausgangspunkt konzeptioneller Überlegungen zu einer solchen Professionalisierung ist die Annahme, schulischer Unterricht weise paradoxe Grundstrukturen auf und das Handeln der Lehrkräfte sei dementsprechend von verschiedenen pädagogischen Antinomien geprägt (Helsper, 2004). Aus der Perspektive sozialer Ungleichheit scheint die „Differenzierungsantinomie“ (Helsper, 2022, S. 60) besonders bedeutsam: Während die Lehrkraft einerseits die heterogenen Lernvoraussetzungen der Schüler*innen durch unterschiedliche Behandlung berücksichtigen soll, ist sie andererseits dem Anspruch einer universalistischen Gleichbehandlung verpflichtet. Dieser Gleichbehandlungsanspruch dient nicht zuletzt der Aufrechterhaltung der Fiktion, alle Kinder bekämen unabhängig von ihrer Herkunft und ihren individuellen Voraussetzungen die gleichen Bildungschancen (Breidenstein, 2020; Götz & Sandfuchs, 2011). Zusätzlich wird die Vorgabe von Inklusion zu einem weiteren „strukturellen Hiatus“ (Helsper, 2022, S. 69), da insbesondere Lehrkräfte der Grundschule in ihrem professionellen Handeln nun den unauflösbaren Widerspruch zwischen einem im Anspruch auf Inklusion ausgerichteten und in der Realität nach dem Leistungsprinzip hochgradig selektierenden Schulsystem bearbeiten müssen.

Zur Bearbeitung der im Grunde unauflösbaren Antinomien wird in der Lehrer*innenbildung schon seit längerem vorgeschlagen, die Fähigkeit zur Einnahme einer kritischen und distanzierten Haltung zu fremdem und eigenem Handeln zu vermitteln, durch die

eine theoriegeleitete Reflexion des Handelns ermöglicht werden soll (Schüssler et al., 2017). Neben dem Erwerb fachlicher Expertise gilt die Fähigkeit zur Einnahme einer solchen distanzierten Haltung als zentral für eine schon im Studium anzustrebende „doppelte Professionalisierung“ (Helsper, 2001, S. 10). Dabei gilt es nicht nur, die produktiven Aspekte der Offenheit unterrichtlicher Prozesse in der Lehrer*innenbildung zu thematisieren und zu untersuchen (Gröben & Ukley, 2018; Schelle et al., 2010; Stövesand, 2019), sondern auch die eigene Wahrnehmung auf alle am Unterricht beteiligten Akteur*innen mithilfe von erlernten Distanzierungsstrategien einer kritischen Reflexion zu unterwerfen. Ziel kritischer Reflexion ist dann, eigene und fremde unterrichts- und schüler*innenbezogene kategoriale Praktiken der Wahrnehmung und Benennung in ihrem Potenzial für die (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit durch potenziell negative Zuschreibungen und (Leistung-)Bewertungen zu erkennen und zu bearbeiten.

Kategoriale Wahrnehmungs- und Benennungspraktiken werden insbesondere in inklusiven Unterrichtsettings bedeutsam, in denen der heterogenen Schüler*innenschaft schon aufgrund institutioneller Anforderungen systematisch Differenzkategorien zugeordnet werden, damit Nachteilsausgleiche in Anspruch genommen werden können.¹ Darüber hinaus können für Lehrkräfte auch weitere Kategorien relevant sein: Schüler*innen werden aufgrund ihres Geschlechts, ihrer Herkunft (Milieu, Migration), ihrer (vermeintlichen) Sprachkompetenz oder ihrer „Disability“ eingeordnet (Budde, 2018). Wie fest diese Kategorien bereits in der Wahrnehmung angehender Lehrkräfte verankert sind, zeigt sich im folgenden Beispiel in der Kurzbeschreibung, die eine Studentin über eine Klasse angefertigt hat, in der sie ihr Praxissemester absolviert:

„Es handelt sich um eine erste Klasse mit 24 Schülern. Kein Schüler hat einen zugewiesenen Förderschwerpunkt, jedoch bekommen einige Schüler Einzelförderung, die von Sonderpädagoginnen oder Sozialarbeiterinnen außerhalb der Gruppe durchgeführt wird. Hierbei werden 4 Kinder auf sprachlicher Ebene gefördert, da sie besondere Schwierigkeiten aufweisen (teilweise durch Herkunft aus anderen Ländern).“

In dem kurzen Ausschnitt wird die heterogene Schüler*innenschaft in spezifische pädagogische und soziale Differenzkategorien übersetzt: *Förderschwerpunkt, (Einzel-)Förderung, sprachliche Schwierigkeiten, Herkunft*. Diese können in unterrichtlichen Lehr-Lern-Prozessen eine Wirksamkeit entfalten, indem sie die Wahrnehmung und Beurteilung von Leistungen von Schüler*innen beeinflussen und sich damit mittel- und langfristig auf deren Schulerfolg auswirken (Budde, 2018; Pörnbacher, 2011; Weber, 2003). Im Sinne einer sich selbst erfüllenden Prophezeiung kann somit der unreflektierte Gebrauch von institutionell oder sozial relevanten Differenzkategorien potenziell zu einer Verstärkung bereits vorhandener (sozialer) Ungleichheit führen, denn „kategoriale Unterscheidungen etablieren Kollektivkategorien, die substanzielle Unterschiede zwischen den Individuen, die in die jeweilige Kategorie eingeordnet werden, in sozial folgenreicher Weise behaupten“ (Scherr, 2017, S. 42). Eine solche folgenreiche Behauptung zeigt sich beispielsweise, wenn Schüler*innen mit Zuwanderungsgeschichte von Lehrkräften als nicht konform mit den auf Homogenität ausgerichteten schulischen Normen wahrgenommen werden (Pörnbacher, 2011) oder wenn an sie jeweils unterschiedliche (Leistungs-)Erwartungen gestellt werden, die sich an stereotypischen Vorstellungen über fremde Kulturen orientieren (Heller, 2012).

Aus der Perspektive der Lehrer*innenbildung stellt sich nun die Frage, wie angehenden Lehrkräften Anlässe angeboten werden können, durch die sie den Einfluss der eigenen kategorialen Wahrnehmung auf ihre Bewertungs- und Beurteilungspraktiken reflektieren können. Ausgehend von diesen Überlegungen wurde im Rahmen des BiProfessional-Teilprojekts 3 „Fachdidaktische Professionalisierung unter Berücksichtigung

¹ Budde (2018, S. 144) spricht hier treffend vom „Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma“.

sozialer Ungleichheit und Inklusion“ des Bielefelder Projekts BiProfessional² der Blick daher verstärkt auf die Produktion und Reproduktion sozialer Ungleichheit durch Lehrer*innenhandeln und institutionelle Diskriminierung gerichtet, um zur Förderung eines reflexiv-kritischen Praxisverständnisses transdisziplinäre und phasenübergreifende Formate für das Forschende Lernen in den verschiedenen beteiligten Fachdidaktiken zu etablieren. Ziel dieses Beitrags ist es, dazu grundlegende Begriffe zu klären und in den Kontext allgemeiner sowie fachspezifischer Ungleichheitsphänomene zu setzen. Anschließend werden Konzepte aus den einzelnen Fachdidaktiken vorgestellt, durch die Studierende eine kritisch-reflexive Distanzierung von ihren eigenen Wahrnehmungsmustern anstreben und deren potenziellen Zusammenhang mit einer möglichen Reproduktion sozialer Ungleichheit erkennen sollen. Dabei werden Besonderheiten der verschiedenen Fächer im Kanon schulischer Bildung berücksichtigt.

2 Heterogenität und soziale Ungleichheit als Schwerpunkt in den Fachdidaktiken

Es lässt sich also festhalten, dass Bildungsverläufe nicht immer mit Leistungen von Schüler*innen korrespondieren, sondern sich entlang sozialisationsbedingter Kategorisierungen als Schulempfehlungen entscheiden, die sich wiederum an Erfolgserwartungen und familiärem Unterstützungspotenzial bemessen und primäre Herkunftseffekte verstärken können (Boudon, 1974; Hüpping, 2017). Da das Verhältnis zwischen sozialen Gruppen und ihren Bewertungen und Zuschreibungen nicht grundlegend deterministisch angelegt ist (Neckel & Sutterlüty, 2010), muss den symbolisch ausgetragenen Grenzziehungsprozessen, mit denen Differenzen zwischen Gruppen hergestellt und damit auch legitimiert werden, Rechnung getragen werden: Differenzzuschreibungen bestätigen keine bestehende Rangordnung, sondern produzieren diese erst (Neckel & Sutterlüty, 2008); damit wirken hergestellte Differenzen auch vor dem Hintergrund formaler Gleichheit weiter und können so Machtasymmetrien festschreiben. Mit der Legitimierung nach meritokratischen Prinzipien – z.B. durch die Anwendung pädagogischer Differenzkriterien für die Inanspruchnahme des Nachteilsausgleiches – entzieht sich ihr konstruktivistischer Charakter der Sichtbarkeit und sedimentiert somit hegemoniale Deutungsordnungen. Gleichermaßen bildet eine isolierte Betrachtung sozioökonomischer Faktoren soziale Ungleichheit nicht hinreichend ab. Mit der Offenlegung interdependenter Verschränkungen von Differenzkategorien auf verschiedenen Ebenen über eine intersektionale Perspektive wird die Hoffnung verbunden, dass ihre Ontologisierungen – also ihre Wahrnehmung als natürlich und unveränderlich – verhindert werden (Budde, 2021).

Im Anschluss an sozialwissenschaftlich geprägte Konzeptionen wird hier ein weiterer Begriff von Heterogenität vertreten. Das bedeutet, dass zunächst alle Dimensionen von Heterogenität als grundsätzlich relevant für schulische Kontexte angenommen werden (Gender, Kultur, Klasse, Alter, „Disability“ etc.), weil sie Prozesse gesellschaftlicher und sozialer In- bzw. Exklusion auslösen können (Schröter & Zimenkova, 2019, S. 48; Stichweh, 2016; vgl. auch Dirim & Mecheril, 2018). Dabei ist es wichtig zu betonen, dass die Feststellung von Heterogenität bereits Resultat eines Prozesses von Zuschreibungen und somit eine Konstruktion ist, die durch Praktiken des *Otherings* (Rawls & David, 2005; Riegel, 2016; Zimenkova & Molitor, 2022) in Gang gesetzt bzw. festgeschrieben werden kann. Heterogenitätsmerkmale sind mit unterschiedlichen Zugangsmöglichkeiten zu Ressourcen und gesellschaftlichen Machtpositionen verbunden (Zimenkova & Molitor, 2022); eine weite Kenntnis von gesellschaftlich relevanten Heterogenitätsdimensionen ist daher für ein grundlegendes Verständnis von Chancen und

² BiProfessional wurde im Rahmen der Qualitätsinitiative Lehrerbildung von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert (Förderkennzeichen: 01JA1908).

Hindernissen in und durch Sozialisationsprozesse, zu denen auch Bildungs(miss)erfolge gehören, unerlässlich.

Mit dem Begriff der sozialen Ungleichheit verbindet sich in den Sozialwissenschaften eine lange Theorietradition (für eine Übersicht: Hradil, 1987, 2005; Kreckel, 1983; Solga et al., 2009). Nach Huinink und Schröder (2008, S. 99; vgl. auch Hradil, 1987, S. 144) ist soziale Ungleichheit eine „gesellschaftlich bedingte, strukturell verankerte Ungleichheit der Lebens- und Handlungsbedingungen von Menschen, die ihnen in unterschiedlichem Ausmaß erlauben, in der Gesellschaft allgemein anerkannte Lebensziele zu verwirklichen“. Bezüglich der Entstehung und Reproduktion von sozialer Ungleichheit können zwei Erklärungsansätze unterschieden werden: Zum einen werden die Ausgangslagen in den Familien selbst betrachtet; zum anderen wird die Reproduktion und Fortschreibung sozialer Ungleichheit in Bildungssystemen untersucht (vgl. Weitkämper, 2019, für einen umfangreichen Forschungsüberblick). Aus Perspektive der Lehrer*innenbildung ist letzteres von besonderer Bedeutung, da Lehrkräfte einerseits ungleichheitsverstärkend wirken, andererseits jedoch eine wichtige Rolle als Transformations-agent*innen einnehmen können (Weitkämper, 2019). So wurde für Schulkontexte gezeigt, dass Lehrkräfte auf der Grundlage von stereotypischen Vorstellungen beispielsweise über Geschlecht oder soziale Herkunft zur Produktion sozialer Ungleichheit beitragen, da ihre Einstellungen ihre individuellen Handlungsoptionen beeinflussen (vgl. Weitkämper, 2019, S. 39). Studien zum professionellen Habitus von Lehrkräften zeigen dabei deren „Verwobenheit [...] im sozialen Raum“ (Weitkämper, 2019, S. 38), die zu systematischen Benachteiligungen von Schüler*innen führt. Auch unsere eigenen Überlegungen nehmen unter anderem Bezug auf Bourdieu (1982), nach dem soziale Ungleichheit in Abhängigkeit von im Rahmen sozialer Herkunft angeeignetem kulturellen und sozialen Kapital (re)produziert wird. Nicht nur werden individuelle Entscheidungen über einen angestrebten Bildungsverlauf von unbewusst einverleibten Normen und Einstellungen beeinflusst (vgl. Gehrman, 2019); auch Einstellungen von Lehrkräften gegenüber Schüler*innen sind habitusgeprägt (Bauer & Bittlingmayer, 2005; Rutter, 2021; Sander, 2014; Schmitt, 2010). Daher schließen wir mit unseren Überlegungen zur Professionalisierung von Lehrkräften im Hinblick auf ihre Rolle bei der (Re-)Produktion sozialer Ungleichheiten an Konzepte zur „Habitus-sensibilität“ (Sander, 2014) an. Die fachdidaktischen Konzepte, die weiter unten vorgestellt werden, basieren folglich auf der Annahme, durch eine Bewusstmachung des eigenen Habitus lasse sich die kategoriale Wahrnehmung gesellschaftlicher Wirklichkeit und damit auch deren Bewertung von sozialen Gruppen nachhaltig verändern.

3 Fachdidaktische Ausdifferenzierungen von Heterogenitätsdimensionen

Während also von einer Vielzahl von Heterogenitätsdimensionen ausgegangen werden kann, die in engem Zusammenhang mit der Herstellung und Reproduktion von sozialer Ungleichheit in der Schule gesehen werden können, stellt sich die Lage in den einzelnen Fachdidaktiken noch einmal differenzierter dar, da die verschiedenen Heterogenitätskategorien als jeweils unterschiedlich bedeutsam angenommen werden. In den folgenden Abschnitten wird nun im Einzelnen skizziert, welche Heterogenitätsdimensionen jeweils relevant sind und wie angehende Lehrkräfte über Reflexionsangebote für sie sensibilisiert werden können.

3.1 Heterogenitätsdimensionen in der Didaktik der Sozialwissenschaften

Der Umgang mit Heterogenität hat innerhalb der Didaktik der Sozialwissenschaften vor dem Hintergrund sozialer Benachteiligungen einen besonderen Stellenwert. Bereits Giesecke (vgl. 1979, S. 127) verweist darauf, dass Demokratisierung eine Emanzipation sozial benachteiligter Gruppen erfordert. Allerdings ist sozialwissenschaftliche Bildung auch heute mit vielfältigen sozialen Ungleichheiten konfrontiert, die dem genannten Prozess entgegenstehen.

Die fachdidaktisch diskutierten Dimensionen der Benachteiligung beziehen sich unter anderem auf sozioökonomische Benachteiligung, Bildungs- und Berufsstatus, zugeschriebene Behinderung, Geschlecht und Herkunft. Personen in sozioökonomisch prekären Lebenslagen (Armut, Arbeitslosigkeit) tendieren dazu, sich aus öffentlichen Angelegenheiten herauszuhalten und sich auf die individuelle Lebenssituation zu konzentrieren (vgl. Kroh & Könnecke, 2013, S. 8–9; in Bezug auf Kinder und Jugendliche vgl. Bremer et al., 2017, S. 42). Bildungsstudien zeigen auf, dass sie eher über alltags- und lebensweltliche Praxisformen Zugang zum Politischen finden als über anerkannte politische Institutionen (vgl. Bremer & Ludwig, 2015, S. 30; Calmbach & Borgstedt, 2012, S. 66ff.). In diesem Kontext scheinen auch unterrichtliche Inhalte zur Verstärkung geschlechtsspezifischer Ungleichheiten beizutragen. Einzelne Studien zeigen auf, dass Schülerinnen weltanschauliche und normative Fragen häufiger in den politischen Urteilsbildungsprozess einbeziehen, wohingegen Schüler eher institutionelle, systembezogene Aspekte verwenden (vgl. Eyrich-Stur, 2009, S. 346).

Studien der politischen Partizipations- und Einstellungsforschung weisen zudem darauf hin, dass die Einstellung zur Demokratie stark vom Grad der Schulbildung und vom sozioökonomischen Status abhängt (vgl. Küpper et al., 2021, S. 96ff.; Schneekloth & Albert, 2019, S. 51). Der Bildungsstatus von Kindern und Jugendlichen ist eng geknüpft an den formalen Bildungshintergrund der Herkunftsfamilie. Mit einem niedrigen formalen Bildungsgrad sinkt die Chance darauf, sich politisch zu engagieren (vgl. Baykarakrumme & Deimel, 2017, S. 318; Schneekloth & Albert, 2019, S. 96). Es ist anzunehmen, dass die Ungleichheit in der politischen Partizipation und im Kommunikations- und Organisationsstil durch eine milieuhängige Beurteilung der Schüler*innen verstärkt wird. Lehrkräfte stützen sich bei deren Beurteilung häufig auf „Mittelschichtcodes“ (Wittau, 2019, S. 236). Nicht die Präferenzen der Schüler*innen, beispielsweise im Hinblick auf Konsum, sondern Leitlinien, welche die etablierten herrschenden Strukturen erfordern, werden von den Lehrkräften als Maßstab zur Beurteilung des Schüler*innenverhaltens verwendet (vgl. Wittau, 2019, S. 212ff.).

Im Schulformvergleich werden Kinder und Jugendliche aus nichtgymnasialen Schulformen innerhalb der sozialwissenschaftlichen Bildung auf curricularer, unterrichtspraktischer Ebene und auf Ebene des Unterrichtsmaterials systematisch benachteiligt (Achour & Wagner, 2019; Gökbudak et al., 2021; Gökbudak & Hedtke, 2018; Wesle, 2017). Zudem ist sozialwissenschaftliche Bildung an nichtgymnasialen Schulformen mit einem relativ hohen Anteil fachfremden Unterrichts konfrontiert (vgl. BMFSFJ, 2020, S. 246; MSB NRW, 2021, S. 128–129). Da der Lernerfolg entscheidend von der fachlichen Ausbildung der Lehrkräfte abhängt, lässt sich in diesem Zusammenhang von institutioneller Diskriminierung sprechen (vgl. Zurstrassen, 2021a, S. 67).

Aus der sozialwissenschaftlichen Forschung ist bekannt, dass soziale Ungleichheit über Ideologien der Ungleichwertigkeit aufrechterhalten wird (vgl. Küpper, 2016, S. 25–26). Zur Reproduktion sozialer Ungleichheit an Schulen gehört die Unsicherheit und Vermeidungshaltung von Lehrkräften gegenüber ausgrenzenden Diskursen und diskriminierendem Verhalten innerhalb der Schule. Fallstudien zeigen auf, dass Lehrkräfte des Faches Sozialwissenschaften diskriminierenden Einstellungen von Schüler*innen nur wenig Zeit widmen, um den Schul- und Klassenfrieden zu bewahren (vgl. Behrens, 2014, S. 65ff.) und auch selbst diskriminierende Einstellungen reproduzieren (vgl. Fereidooni, 2017, S. 42–45; Georg & Dürr, 2017, S. 22ff.).

3.2 Heterogenitätsdimensionen in der Sportdidaktik

In dem großen kulturellen Feld des Sports stößt man auf Überraschungen, existiert doch der Mythos, dass der Zugang zum Sport allen Mitgliedern unserer Gesellschaft offenstehe. Der Slogan des Deutschen Olympischen Sportbundes – „Sport für alle“ – mutet so an, als ob im Sport alle Menschen gleich seien und gleiche Voraussetzungen für den Zugang hätten. Diesen Erwartungen widersprechen allerdings empirische Befunde, die zeigen, dass die Zugangsmöglichkeiten zum Sport auf mehreren Ebenen in hohem Maße von Ungleichheit geprägt sind. Heterogene Voraussetzungen wie das *Geschlecht*, das Vorhandensein eines *Migrationshintergrunds*, aber auch der *soziale Status der Herkunftsfamilie* beeinflussen die Sportpartizipation teils beträchtlich (Haut, 2020). Insofern ist der Zugang zum Sport nicht allen Mitgliedern der Gesellschaft gleichermaßen gesichert, sodass nicht alle per se und in gleicher Weise an positiven Effekten des Sports partizipieren.

Geschlecht ist für das Sozialsystem Sport, ganz gleich in welchem Kontext (Schule oder Verein), eine relevante Heterogenitätsdimension. Denn dadurch, dass der Körper im Mittelpunkt steht und es um körperliche Leistungen geht, ist die Evidenz der Zweigeschlechtlichkeit unmittelbar. Eine scheinbar natürliche Ordnung zwischen den Geschlechtern, die sich nach Anatomie, Physiologie und Leistungsfähigkeit unterscheiden lassen, gilt im Alltagswissen als erwiesen. Mit dieser binären Geschlechterordnung sind geschlechtliche Zuschreibungen verbunden, die zu polarisierenden Unterscheidungen, diskriminierenden Wertungen und ungleichen Positionierungen führen. Sie bringen die beiden Genus-Gruppen – unabhängig von ihrem Willen – in eine Oppositionsbeziehung, die zugleich mit einer Besser- versus Schlechterstellung verbunden ist (Hartmann-Tews, 2008). Geschlechtsbezogene Zuschreibungen halten ebenso – bewusst oder unbewusst – Einzug in den Sportunterricht, und zwar sowohl durch die Sportlehrkräfte als auch durch die Schüler*innen. So können unterschiedliche Erwartungen an die Leistungsfähigkeit von Jungen und Mädchen auf Seiten der Lehrkraft und auch der Schüler*innen selbst bestehen und qua Geschlecht bestimmte Kompetenzen von vornherein zu- oder abgesprochen werden. Studien zeigen, dass der Sportunterricht zu Ungleichheit und zu Hierarchien zwischen den Geschlechtergruppen und nicht zu einer gleichberechtigten Teilhabe aller führt (vgl. Frohn & Süßenbach, 2012, S. 2). Hartmann-Tews und Luetkens-Hovemann (2006) sind der Ansicht, dass der koedukative Sportunterricht für Jungen größere Entwicklungschancen bietet. So scheinen inhaltliche Interessen von Jungen im Sportunterricht mehr Berücksichtigung zu finden als die der Mädchen. Beispielsweise dominieren Sportspiele in hohem Maße, während ästhetische Inhalte oftmals gar nicht thematisiert werden (Kleindienst-Cachay et al., 2008). Zudem erhalten Jungen im Durchschnitt bessere Noten als Mädchen (vgl. DSB, 2006, S. 121).

Auch der *soziale Status der Herkunftsfamilie* beeinflusst die sportliche Aktivität von Kindern und Jugendlichen in einem hohen Maße. Als Argumentation dafür dienen einzelne Annahmen, zum Beispiel jene, dass gute finanzielle Ressourcen die Wahrscheinlichkeit der Partizipation am Sport erhöhen, weil sie für die Bezahlung der Vereinsgebühren oder für die Beschaffung von Equipment notwendig seien; auch existiert die Annahme, dass eine hohe Bildung in Form von Wissen über den gesundheitlichen Nutzen sportlicher Aktivität die Wahrscheinlichkeit der Partizipation erhöhe (Haut, 2020). Vielmehr zeigt sich sportliche Aktivität jedoch als Ausdruck bestimmter Lebensstile, die ebenfalls in vielfältiger Weise vom Status des Elternhauses beeinflusst werden. Bourdieu (1982) spricht diesbezüglich von einem Klassengeschmack. Empirische Ergebnisse stützen diese Argumentationen: Schon bei kleinen Kindern im Grundschul- und Kindergartenalter ist festzustellen, dass diese sich weniger bewegen (Manz et al., 2014) und seltener Mitglied in einem Sportverein sind (Jänsch & Schneekloth, 2013), wenn der sozioökonomische Status der Eltern niedrig einzuordnen ist. Dieser Forschungsbefund zeigt sich ebenfalls bei der Betrachtung der Sportpartizipation von Jugendlichen allgemein (Klocke, 2013) und bezüglich der Vereinsmitgliedschaft (Burrmann et al., 2016).

Blickt man auf die Herkunftsindikatoren, so fällt auf, dass das elterliche Einkommen (Manz et al., 2016), deren beruflicher Status (Burrmann, 2005), deren Bildungsabschluss (Burrmann et al., 2016) und auch ein Index, der mehrere Indikatoren (Manz et al., 2014) berücksichtigt, die Sportpartizipation beeinflussen. Der Zusammenhang zwischen dem sozialen Status der Herkunftsfamilie und der Sportpartizipation ist also vielfältiger Natur.

Der *Migrationshintergrund* beeinflusst die sportliche Aktivität von Kindern und Jugendlichen ebenfalls. Als Gründe werden ungleiche Voraussetzungen beim Zugang, kulturelle und ethnische Differenzen, unterschiedliche Präferenzen aufgrund des Lebensstils sowie strukturelle Barrieren aufgeführt (Klostermann et al., 2019). Mehrere empirische Studien konnten zeigen, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund in Sportvereinen unterrepräsentiert sind (Fussan & Nobis, 2007; Mutz, 2012, 2013; Mutz & Burrmann, 2011, 2015). Sie weisen eine signifikant geringere Wahrscheinlichkeit auf, Vereinsmitglied zu sein, als Jugendliche ohne Migrationshintergrund (Hönemann et al., 2021). Auch Kinder, die im Grundschulalter oder noch jünger sind, sind seltener Mitglied im Sportverein (Gehrmann, 2019; Mutz, 2013) und nehmen darüber hinaus seltener an frühkindlichen Sport- und Bewegungsaktivitäten teil, sofern sie einen Migrationshintergrund haben (Schmiade & Mutz, 2012).

Während im Sport allgemein eine geringere Wahrscheinlichkeit der Partizipation aufgrund eines geringen sozialen Status der Herkunftsfamilie oder eines Migrationshintergrunds nachgewiesen ist, ist der Bereich des Schulsports allerdings deutlich weniger erforscht. Zum Schulsport haben alle Kinder und Jugendlichen Zugang. Aus dem dargestellten Forschungsstand zum außerschulischen Sport geht allerdings hervor, dass weibliche Schülerinnen und Schüler*innen mit einem Migrationshintergrund oder aus einer Familie mit einem niedrigen sozialen Status eine im Hinblick auf Häufigkeit geringere sportliche Aktivität aufweisen. Es ist daher anzunehmen, dass dies auch mit unterschiedlichen Startbedingungen im Sportunterricht einhergeht und Schüler*innen mit den entsprechenden Risikmerkmalen einen Nachteil aufweisen. Zudem ist zu vermuten, dass sich, ebenso wie in anderen Fächern auch, im Schulsport die Reproduktionen sozialer Ungleichheit entlang der aufgeführten Heterogenitätsdimensionen durch Lehrer*innenhandeln zeigen können. So konnte Griminger (2009) am Beispiel des Migrationshintergrunds zeigen, dass Lehrkräfte nur dann interkulturelle Unterschiede im Sportunterricht berücksichtigen, wenn sie dies als bedeutsam für alle Kinder betrachten und überzeugt sind, dass der Sportunterricht einen Einfluss darauf hat.

3.3 Heterogenitätsdimensionen in der Literaturdidaktik

Einen vergleichsweise hohen Zusammenhang zwischen sozialer und zuwanderungsbezogener Herkunft und der Lesekompetenz bei Jugendlichen bestätigten erneut Reiss et al. (2018). Befunde aus der Lesesozialisationsforschung belegen weiterhin die große Bedeutung des familialen Umgangs mit Büchern und des gemeinsamen Lesens mit Kindern für die spätere Lesekompetenz (Hurrelmann et al., 1993; Richter & Plath, 2012). So hat die Quantität und Qualität der familialen Vorlesepraxis Auswirkungen auf die Lesemotivation und daraus resultierend auch auf die Lesefähigkeit von Kindern (vgl. Richter & Plath, 2012, S. 46–47). Im Verhältnis der Kinder zum Lesen und zur Literatur zeigt sich dabei besonders stark, dass im „Unterschied zu anderen Ländern [...] in Deutschland die Bildungschancen eng an die soziale Herkunft gebunden“ (Richter & Plath, 2012, S. 89) sind. Kindern aus eher bildungsfernen Familien wird weniger vorgelesen als Kindern aus bildungsnäheren Familien. Daraus wird ein Zusammenhang zwischen dem Sozialstatus der Eltern und der Lesemotivation der Kinder geschlossen. Ein weiterer Zusammenhang besteht zwischen der Anschlusskommunikation über gemeinsam rezipierte Literatur und der kindlichen Lesemotivation: Gespräche über (Vor-)Gelesenes sowohl mit Eltern als auch mit Lehrkräften gehen mit einer höheren Lesemotivation einher (vgl. Richter & Plath, 2012, S. 86ff.). Bezüglich der Lesesozialisation und der lesebezogenen

Aktivitäten in Familien konnte darüber hinaus Wieler (1997) zeigen, dass sich die musterhafte Struktur von Vorlesegesprächen mit Vorschulkindern abhängig von der sozialen Schichtzugehörigkeit der Vorleser*innen verändert. So waren Vorleser*innen mit einem vergleichsweise hohen sozialen Status eher in der Lage, den Kindern durch rezeptionssteuernde Aktivitäten das Verständnis komplexerer textueller Strukturen zu erleichtern. Aller Voraussicht nach bringen die Kinder dadurch schon bei Schuleintritt unterschiedliche Voraussetzungen bezüglich ihrer Fähigkeit, mit Texten umzugehen, mit (vgl. Wieler, 1997). Allgemeiner fassen Garbe et al. (2010) in einem Einführungswerk, das sich an angehende Lehrer*innen richtet, zusammen, dass Kinder aus der Mittelschicht innerfamiliär deutlich mehr positiv konnotierte (mit Zuwendung in Verbindung stehende) Erfahrungen mit Schriftkultur gesammelt haben und aufgrund dessen mit größerer Neugier auf Literalität und Literarität in die Schule kommen. „[D]as (prototypische) Kind aus der Unterschicht“ (Garbe et al., 2010, S. 186) demgegenüber kenne nur alltagsgebundene Kommunikationssituationen, die außerdem häufig eine autoritäre Prägung aufweisen; es habe deutlich weniger Erfahrungen mit Geschichten und zuwendungsorientierten Interaktionen und insofern einen beeinträchtigten Zugang zur Schriftkultur (vgl. Garbe et al., 2010, S. 186). Die Grundlage dieser Rekonstruktion bildet das Mehrebenen-Modell familialer Lesesozialisation aus der Studie von Hurrelmann, Becker und Nickel-Bacon (2006), in der diese u.a. Bedingungen der Lesesozialisation im historischen Verlauf untersuchten. Letztendlich kann also davon ausgegangen werden, dass die soziale Herkunft und (daraus resultierende) unterschiedliche familiäre Umgangsweisen mit Literatur innerhalb der Literaturdidaktik eine Heterogenitätsdimension darstellen.

Die Zuspitzung dieser Zusammenfassung positiver bzw. negativer Einflüsse auf die Herausbildung von schriftkulturellem Interesse (und letztlich von Lesekompetenz) fasst Philipp in dem Arbeitsbuch zu der Einführung von Garbe et al. (2010) mit den Begriffen vom „Teufels- und Engelskreis der (schulischen) Lesesozialisation“ (Philipp, 2009, S. 200) zusammen. Die gewählten Ausdrücke lenken die Aufmerksamkeit der adressierten Lehramtsstudierenden gezielt auf das Zusammenspiel gelingender und misslingender Faktoren, die im Zusammenhang mit der Ko-Konstruktion der Lesesozialisation eine Rolle spielen. Selbstverständlich müssen sie dabei aber auch kritisch hinterfragt werden, wie an späterer Stelle verdeutlicht wird.

Für den Umgang mit Schüler*innen aus unterschiedlichen sozialen Kontexten in (Vor-)Lesegesprächen gibt es leider keine konkreten Befunde. Allerdings stellen Kramer und Helsper auf einer allgemeineren Ebene fest, dass Schüler*innen im Unterricht aufgrund ihrer sozialen Herkunft bestimmte Zugänge eröffnet, aber auch erschwert oder gar verhindert werden (vgl. Kramer & Helsper, 2011, S. 115). Dies bedeutet für die Institution Schule zum einen, dass Kinder unabhängig von ihren kognitiven Voraussetzungen mit sehr unterschiedlichen Textrezeptionserfahrungen in die Schule kommen. Zum anderen besteht die Gefahr, dass Kindern mit dahingehend ungünstigen sozialen Voraussetzungen ein Umgang mit komplexeren Texten schlicht nicht zugetraut wird, da Lehrkräfte automatisch von einer aus diesen Voraussetzungen resultierenden mangelnden Lesesozialisation der Schüler*innen ausgehen. Wenngleich dieser Zusammenhang empirisch belegt wurde, darf er keinesfalls unhinterfragt angenommen bzw. muss er von den Lehrkräften mindestens reflektiert werden. Schule sollte jedoch nicht nur ein am Ausbau der Lesefertigkeit orientierter Einfluss zugesprochen werden können, sondern auch ein kompensatorischer. Zwar ist noch nicht belegt, inwieweit fehlende Erfahrungen mit der Schriftkultur innerhalb der Familie durch gemeinsames Lesen und Anschlusskommunikationen in einem institutionellen Kontext, wie zum Beispiel in der Kindertagesstätte oder in der Schule, tatsächlich ausgeglichen werden können, doch geben u.a. die Studien von Belgrad und Klippstein berechtigten Anlass für Optimismus (Belgrad & Klippstein, 2016).

3.4 Heterogenitätsdimensionen in der Sprachdidaktik

Grundlegende Aufgabe des Sprachunterrichts ist es, Lernende bei der Entwicklung ihrer sprachlichen Fähigkeiten und ihres metasprachlichen Wissens anzuleiten – und dabei auch auf heterogene Ausgangslagen zu reagieren. Schon dadurch werden bereits die prototypischen Heterogenitätsdimensionen „Mehrsprachigkeit“ oder „Deutsch-als-Zweit-sprache“ aktualisiert (Budde et al., 2012, S. 147; vgl. auch Gogolin & Lange, 2011). Jedoch wäre eine auf Mehrsprachigkeit ausgerichtete Sprachdidaktik bei einer angemessenen Berücksichtigung gesellschaftlicher Realitäten der Regelfall und nicht die Ausnahme. Dabei zeigt sich, dass keineswegs nur Mehrsprachigkeit im Sinne einer Mehrzahl von Einzelsprachen eine für die Sprachdidaktik relevante Heterogenitätsdimension darstellt. So unterscheidet jede Sprachgemeinschaft zwischen Standard- sowie Sub- und Nonstandardvarietäten, die sich unter der Heterogenitätsdimension der sprachlichen Vielfalt oder Variation subsumieren lassen (Kern, 2019). Entscheidend für die (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit ist, dass diese Varietäten häufig für negative Bewertungen von und Zuschreibungen zu denjenigen verwendet werden, die sie außerhalb informeller Alltagssituationen benutzen. Die Standardsprache – die ihrerseits ein Konstrukt ist, das im Wesentlichen auf schriftsprachlichen Normen beruht – wird dabei als unhinterfragte Bewertungsgrundlage gesetzt (Kern, 2019). Die durch solche unreflektierten Zuschreibungs- und Beurteilungsprozesse ausgelösten Bewertungen von sprachlichen Varietäten abseits der Standardsprache betreffen Schule, Unterricht und vor allem den Sprachunterricht in besonderem Maße. Dort, wie auch in jeglichem schulischen Fachunterricht, werden sehr spezifische Varietäten des Deutschen – *Bildungssprache*, *Schulsprache* oder *Fachsprache* – zwar systematisch als Norm gesetzt, aber nur selten als Anforderungsbereich expliziert (Gogolin & Duarte, 2016; Gogolin & Lange, 2011; Kern et al., 2015, 2021; Morek & Heller, 2012; Schleppegrell, 2001). Auch die für die Aneignung von schriftsprachlicher Bildungssprache zentralen mündlichen Diskursfähigkeiten wie Erzählen, Argumentieren und Erklären (Ohlhus, 2016) werden nur selten explizit vermittelt, insbesondere in ihren jeweiligen fachspezifischen Ausprägungen (Kern & Ohlhus, 2012). Allerdings gilt die Fähigkeit, sich in schulischen Kontexten bildungssprachlich auszudrücken, als wesentlich für eine erfolgreiche Teilhabe an Bildung und Gesellschaft (Gogolin & Duarte, 2016; Morek & Heller, 2012). Somit zeigt sich auch im Sprachunterricht, dass die implizite Festlegung auf bildungssprachliche Normen systematisch jene Schüler*innen benachteiligt, die diese Normen nicht von Zuhause kennen und bereits in die Schule mitbringen. Auch im Hinblick auf literale Praktiken decken sich die familiären Erfahrungen von Kindern aus schriftfernen Haushalten häufig nicht mit den in der Schule relevanten literalen Praktiken (Nickel, 2011).

Eine besondere Herausforderung für die doppelte Professionalisierung nach Helsper stellt sich daher mit Blick auf die unterschiedlichen sozial wirksamen und normativ aufgeladenen Dimensionen von Sprache, sprachlichen Variationen und sprachlicher Kompetenz. Auf der Grundlage laienlinguistischer Normvorstellungen über sprachliche Kompetenz und sprachliche Korrektheit werden Differenzkategorien (wie z.B. „DaZ-Kind“ oder „geflüchtetes Kind“) etabliert, die den Schüler*innen individuelle und/oder gruppenbezogenen Eigenschaften wie Zuwanderungsgeschichte oder (bildungsferne) Milieuzugehörigkeit zuschreiben. Diese wiederum können auf Seiten von Lehrkräften zu ungleichen Bewertungen auch sprachunabhängiger Leistungen führen (Heller, 2012). Soziale Herkunft bzw. Bildungsnähe und -ferne sind also neben Zuwanderungsgeschichte und Mehrsprachigkeit auch hier relevante Differenzkategorien. In Bezug auf die Heterogenitätsdimension Geschlecht kann diese auch bei den Schüler*innen selbst zu Zuschreibungsprozessen hinsichtlich von (angenommener) Sprachkompetenz führen, was letztlich auf gesellschaftlich tradierten Stereotypen basiert (Muntoni et al., 2020).

Für die Sprachdidaktik (wie für sprachsensiblen Fachunterricht allgemein) bedeutet dies, dass, um dem oben genannten Zweck der Teilhabermöglichkeit zu entsprechen, eine besondere Sensibilität für heterogenitätswirksame sprachliche Vielfalt seitens der

Lehrenden gefordert ist. Gleichzeitig sollten aber auch die Lernenden ein Bewusstsein für an Sprache gebundene Ungleichheitsproduktionen entwickeln müssen.

4 Kritisch-reflexiver Umgang mit (kategorialen) Wahrnehmungs- und Deutungsgewohnheiten

Auf den engen Zusammenhang zwischen Wahrnehmung von Heterogenität und *Othe- ring* durch kategoriale Zuweisung von Differenz wurde weiter oben (Kap. 2) bereits hingewiesen. Allerdings muss auch betont werden, dass Wahrnehmungskategorien im Sinne einer intuitiven und spontanen Zuordnung von Personen und Ereignissen zu bekannten Fallkonstellationen und entsprechenden, kategorialen Zuschreibungen einen maßgeblichen Teil unseres alltäglichen Handelns darstellen (Sacks, 1992). Auch im professionellen Handeln haben Personen- und Ereigniskategorien einen wichtigen Stellenwert, da auf deren Basis intuitiv und mitunter spontan gehandelt werden kann (Bromme, 1992). So hat die Art und Weise, wie einzelne Mitglieder der Schüler*innenschaft als Repräsentant*innen bestimmter Rollen oder Hintergründe wahrgenommen und begrifflich eingeordnet werden, mitunter direkte Auswirkungen auf die Gestaltung didaktischer Settings und unterrichtlichen (Ungleich-)(Be-)Handelns. Im Sinne einer reflexiven Lehrer*innenbildung (Berndt et al., 2017) kann an dieser Stelle dahingehend angesetzt werden, dass angehenden Lehrkräften in der ersten Phase der Ausbildung Anlässe geboten werden, um die eigenen Wahrnehmungskategorien zu hinterfragen und reflexiv verfügbar zu machen und damit dem Ideal einer kritisch-reflexiven Haltung im Sinne einer *reflection-in-action* (Schön, 1983) zu folgen. Hochschuldidaktisch schließen diese Überlegungen an die Diskurse zur Professionellen Unterrichtswahrnehmung (Seidel et al., 2011), zum Forschenden Lernen (Fichten, 2010) und zur Rekonstruktiven Kasuistik (Schmidt & Wittek, 2020) an: Es geht darum, mithilfe forschungsmethodisch inspirierter Zugriffsformen eine Wahrnehmungsmodifikation hervorzurufen, die für die unterrichts- und schulspezifischen Logiken und latenten Sinnstrukturen sensibel macht. Ein solches Vorgehen setzt am Grundmodus jeder wissenschaftlichen Auseinandersetzung an: am „Suchen und Finden, Problematisieren und Einsehen, ‚Staunen‘ und Erfinden, Untersuchen und Darstellen“ (Huber, 2003, S. 18). Es geht darum, das „Vertraute zu betrachten, als sei es fremd“ (Breidenstein et al., 2013, S. 25), um so die im (beruflichen) Alltag potenziell unsichtbaren und unbewussten kategorialen Zuschreibungen und damit verknüpften Bewertungen sichtbar zu machen – ein Vorgehen, das besonderes Potenzial für eine Sensibilisierung für heterogenitätsbezogene Prozesse und Phänomene bietet.

Schließlich stellt sich die Frage, wie diese Heterogenitätsdimensionen von Studierenden im Rahmen von Hochschulveranstaltungen erforscht werden können, um sie für ihre eigenen habituellen Wahrnehmungen, die oft auf gesellschaftlichen Stereotypen beruhen, zu sensibilisieren. Im Rahmen des BiProfessional-Teilprojekts 3 „Fachdidaktische Professionalisierung unter Berücksichtigung sozialer Ungleichheit und Inklusion“ wurden dazu in den beteiligten Fachdidaktiken verschiedene Szenarien entwickelt, die im Folgenden vorgestellt werden. Diese hochschuldidaktischen Szenarien sind nur bedingt an den Bielefelder Standort angepasst und lassen sich daher gut in Lehramtsstudiengänge an anderen Standorten integrieren.

4.1 Heterogenitätssensibles Lehrkonzept der Sozialwissenschaften

Für sozialwissenschaftliche Forschung und Lehre sind alle Dimensionen von Heterogenität (Kap. 3.1) grundsätzlich relevant und können in jedem Fall Anknüpfungen und Zielperspektiven für sozialwissenschaftliche und sozialwissenschaftsdidaktische Theoriebildung bieten (Dönges et al., 2015; Zurstrassen, 2017, 2022). Sie bilden – insgesamt oder situativ angepasst – den Reflexionshorizont in allen Lehr-Lern-Arrangements. Mit Blick auf die hochschuldidaktischen Konzepte ist festzuhalten, dass diese durchgängig

darauf abzielen, die Entwicklung einer sozialwissenschaftsdidaktischen Professionalität zu unterstützen, welche sich durch folgende Bestimmungsmerkmale auszeichnet (vgl. Schwier, 2021, S. 23; Zurstrassen, 2022):

- Im Modus eines prinzipiengeleiteten Forschenden Lernens soll sozialwissenschaftsdidaktische Professionalität mindestens angebahnt und dem Anspruch nach über eine auch metatheoretisch reflektierte Forschungspraxis habitualisiert werden.
- Ihre theoretisch-konzeptionelle Verortung übernimmt, erfüllt und perspektiviert durchweg sozialwissenschaftliche Anforderungen (z.B. gesellschaftliche Kontextualität, Kontroversität, (Multi-)Perspektivität, Sensibilität für soziale Ungleichheit, usw.).
- Durch lehr-lern-methodische Beispiele werden die Studierenden für die Auseinandersetzung mit sozial ungleichen Bildungsprozessen und Kompetenzen in der sozialwissenschaftlichen Bildung sensibilisiert: Fallanalysen (z.B. Analyse von Unterrichtsaufzeichnungen, Analyse von Klausuren); Analyse medialer Darstellungen ungleicher politischer Beteiligung und ungleicher politischen Bildungschancen; Auseinandersetzung mit Erklärungsansätzen für sozial ungleiche politische Beteiligung und Kompetenzstände (z.B. Ressourcenansatz); Auseinandersetzung mit empirischen Befunden zu sozial ungleichen sozialwissenschaftlichen Bildungschancen; Reflexionsmethoden zur Ermittlung eigener sozialer Vorurteile gegenüber Lernenden sozioökonomisch benachteiligter Herkunftsfamilien.
- Die Studierenden werden als aktiv teilhabende Subjekte des Entwicklungsprozesses ihrer eigenen Professionalität aufgefasst. Dies eröffnet ihnen die Möglichkeit, ihre Erfahrungen reflexiv und fachspezifisch auf die eigene Professionalität, also deren Voraussetzungen, Erscheinungsformen, Kontingenzen etc., beziehen zu können.
- Über die Modellierung einer Heuristik „sozialwissenschaftsdidaktischer Professionalität“ gelingt eine hinreichende theoretische Vermittlung von lehramtsbezogenen Professionalitätserwartungen und fachwissenschaftlich wie fachdidaktisch begründeten Reflexionshorizonten.

Zentrale Prinzipien der Sozialwissenschaften und ihrer Didaktik sind Wissenschaftsorientierung, Interdisziplinarität und Transdisziplinarität, Lebensweltorientierung, Situationsorientierung, Problemorientierung, Schülerzentrierung und -orientierung, Konfliktorientierung, Pluralität und Kontroversität sowie Handlungsorientierung (vgl. Engartner et al., 2021, S. 73ff.). Mit diesen Prinzipien, auf welche im Folgenden exemplarisch eingegangen wird, sind konstitutiv Fragen verbunden, die sich inhaltlich und methodisch mit sozialer Ungleichheit befassen und damit immer auch Gegenstand der diskursiven Auseinandersetzung im Studium sind.

Im Sinne des Prinzips der *Lebensweltorientierung* (vgl. Zurstrassen, 2021b, S. 91ff.) geht es in diesem Zusammenhang beispielsweise um die Frage, wie mit fehlenden sprachlichen Kompetenzen von Schüler*innen umgegangen werden soll, um dem Ausschluss dieser aus dem politischen Feld entgegenzuwirken (vgl. Bremer, 2008, S. 268–269; Calmbach & Borgstedt, 2012, S. 68). Im Lehrangebot wird beispielsweise die Debatte um „Leichte Sprache“ (Zurstrassen, 2015, 2017) zum Anlass genommen, um sprachlich vermittelte soziale Ungleichheitseffekte innerhalb der politischen Bildung zu thematisieren.

Angeknüpft wird auch an die Prinzipien *Problemorientierung*, *Pluralität* und *Kontroversität* (vgl. Engartner, 2021a, S. 100ff.; 2021b, S. 117ff.). Hier spielen Fragen nach ungleichen schulischen und curricularen Bildungsnormen, die vor allem an nichtgymnasialen Schulformen einen zu starken Fokus auf „soziales Lernen“ haben, und affirmative, unkritische Konzepte von beruflicher Bildung und Verbraucherbildung beinhalten (Zurstrassen, 2021a, S. 67–68.), eine wichtige Rolle. Zumeist tragen mittelschichtgeprägte soziale Erwartungen der Lehrkräfte im Hinblick auf „gute Umgangsformen“ und positives Sozialverhalten der Schüler*innen zur Reproduktion ungleicher sozialer Strukturen

bei (Schumacher, 2002, S. 262; vgl. auch Wittau, 2019, S. 236), was innerhalb des Lehrangebots ebenfalls thematisiert wird.

Im Sinne der *Wissenschaftsorientierung* (vgl. Hedtke, 2021, S. 75ff.) wird der Forschungslage zu ungleichen politischen Sachkenntnissen und der Bereitschaft zu politischer Partizipation seitens der Schüler*innen nachgegangen, und es werden diesbezüglich Zusammenhänge zur sozialen Herkunft hergestellt. Ebenso wird Fragen nach der institutionellen Diskriminierung von Schüler*innen nachgegangen, welche in sozialwissenschaftlichen Unterrichtsfächern häufig mit fachfremd erteiltem Unterricht, das heißt von Lehrkräften ohne entsprechende Fakultas, v.a. an nichtgymnasialen Schulformen (vgl. Zurstrassen, 2021a, S. 66–67), zusammentrifft.

Das Prinzip der *Schülerzentrierung und -orientierung* (vgl. Zurstrassen, 2021c, S. 107ff.) soll im Sinne einer kritisch-emanzipativen Tradition Lernende dazu befähigen, Herrschafts- und Machtverhältnisse kritisch zu hinterfragen (vgl. auch Schmiederer, 1977, S. 45). In diesem Zusammenhang beschäftigen sich die Studierenden mit der Frage, wie Schüler*innen befähigt werden können, eigene Interessen wahrzunehmen und Macht- und Herrschaftsverhältnisse im eigenen Interesse und in dem der Allgemeinheit umzugestalten. Ebdieses Interesse lässt sich unter anderem initiieren, wenn schulische politische Bildung mit außerschulischen politischen Lernmöglichkeiten verknüpft wird, beispielsweise mit Initiativen der Quartiers- und Stadtteilentwicklung (vgl. Zurstrassen, 2022, S. 227–228). Die Interaktion mit außerschulischen politischen Bildner*innen sowie Lernorten könne in Kombination mit schulischen politischen Auseinandersetzungen vor allem bei sozioökonomisch benachteiligten Lernenden ein Bewusstsein für kollektives politisches Handeln fördern (vgl. Zurstrassen, 2022, S. 227–228).

4.2 Heterogenitätssensible Lehrkonzepte der Sportwissenschaften

Die Studierenden der Lehramtsstudiengänge der Sportwissenschaft werden vom ersten BA-Semester bis zum letzten MA-Semester für den Einfluss von Heterogenitätsdimensionen in unterschiedlichen sportlichen Kontexten sensibilisiert. Durch die Sensibilisierung des Problems von Zuschreibungen auf das individuelle Bildungspotenzial aufgrund verschiedener Heterogenitätsaspekte sollen sie in Bezug auf ihre spätere Schüler*innenschaft achtsam werden und einen kritisch-reflexiven Umgang im Rahmen ihrer Sportlehrer*innentätigkeit pflegen können.

Soziale Ungleichheit in verschiedenen Lehrveranstaltungen

Die Sensibilisierung für soziale Ungleichheit erfolgt in verschiedenen Lehrveranstaltungen. So werden bereits im ersten Semester in den Grundlagenvorlesungen der Sportsoziologie und Sportpädagogik die soziale Herkunft und ihre Auswirkungen auf die Sportpartizipation von Kindern zum Thema gemacht. Dabei werden aus intersektionaler Perspektive auch andere Heterogenitätsdimensionen berücksichtigt und ihre Verwobenheit deutlich gemacht. In den folgenden Semestern greifen verschiedene Seminare die Thematik vertiefend auf, so z.B. das Seminar zur Diagnostik und Intervention in Schulklassen. Dort wird der Einfluss der Faktoren *Soziale Schicht*, *Migrationshintergrund* und *Geschlecht* auf die motorische Entwicklung und Leistungsfähigkeit sowie auf motorische Basisqualifikationen im Grundschulalter analysiert. Verschiedene Sportpädagogische Seminare des Typs *Umgang mit Heterogenität* (s.u.) greifen die Thematik ebenfalls mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung auf, so auch die soziale Integration und Partizipation unterschiedlicher Gruppen in verschiedenen sportlichen Kontexten. Auch in Praxiskursen bleibt die Thematik nicht außen vor. Insbesondere im Kurs *Psychomotorische Förderung* wird die soziale Herkunft dahingehend thematisiert, dass Kinder aus unteren sozialen Schichten oftmals einen Bedarf an anregender Spiel- und Bewegungsumgebung haben, da sie häufig in wenig lern- und bewegungsanregenden Umgebungen aufwachsen. Ausgehend davon wird thematisiert, dass der Sportunterricht im Sinne der

Psychomotorik eine Möglichkeit zur Kompensation von vielfältig fehlenden Erfahrungen darstellt.

In allen Veranstaltungen sind empirische Forschungsergebnisse und theoretische Zugänge von Belang. Das Besprechen von Texten, die Diskussion von Fallbeispielen, das Herstellen von Anwendungsbezügen und das Aufzeigen möglicher Problematiken und Handlungsoptionen von Sportlehrkräften wie auch das Angebot reflexiver Schreiblässe sind Teile der Lehrveranstaltungen.

Soziale Ungleichheit – ein konkretes Seminarbeispiel

In einem Seminar des Typs *Umgang mit Heterogenität* wird die soziale Ungleichheit in drei Schritten thematisiert (vgl. hierzu Fast et al., 2022). Mit Hilfe des didaktischen Konzepts der Reflexiven Inklusion (Budde & Humrich, 2013) sollen Differenzen wahrgenommen und damit verbundene Benachteiligungen sichtbar gemacht werden; zudem sollen durch Dekonstruktionsprozesse Festschreibungen vermieden werden. Als Strategien für die Gestaltung der einzelnen Sitzungen bieten sich die der Dramatisierung und der Entdramatisierung an (Debus, 2012). Während durch die Dramatisierung eine Ungleichheitsdimension explizit hervorgehoben und reflektiert werden soll, wird in der Phase der Entdramatisierung diese Fokussierung relativiert und darauf hingewiesen, dass neben einer Kategorie weitere Dimensionen zum Tragen kommen. Dadurch soll die Aktivierung und Reifizierung von Stereotypen verhindert werden.

Im *ersten Teil* des Seminars geht es um die Bedeutung und Wirkung sozialer Ungleichheit im (Schul-)Sport. Dieser Teil hat zum Ziel, Wissen über Theorien sozialer Ungleichheit zu erwerben (Haut, 2020) und auf den (organisierten) Sport und den Sportunterricht anzuwenden. Außerdem sollen eigene Erwartungen hinsichtlich der Gründe und Wirkung sozialer Ungleichheit kritisch reflektiert werden. Um diese Ziele zu erreichen, werden Schichtungstheorien thematisiert und auf den Sportunterricht übertragen. Im Einstieg erfolgt zur Dramatisierung die gemeinsame Rezeption des Videos *Zwei Kinder – zwei Welten?*³, das einen Einblick in gegensätzliche ökonomische Lebensbedingungen zweier Kinder im Grundschulalter bietet. Hierdurch kann die Relevanz der sozialen Herkunft für die Teilhabe am Sport thematisiert werden. In der darauffolgenden entdramatisierenden Phase wird herausgearbeitet, dass Teilhabechancen und Begründungen je nach theoretischer Perspektive unterschiedlich ausfallen. Mit Hilfe des Beitrags „Sport und soziale Ungleichheit“ von Haut (2020) erhalten die Studierenden einen ersten Überblick sowohl über verschiedene Schichtungs- und Klassentheorien als auch zu Bourdieus Habitus-Begriff und zur Relevanz von sozialer Ungleichheit im Sport.

Schließlich beschreiben die Studierenden in Gruppenarbeit aus Sicht der Theorien von Marx über Weber bis hin zu Bourdieu die Möglichkeiten der beiden Kinder aus dem Video zur kulturellen Teilhabe, speziell auch am Sport. Es soll sichtbar werden, dass die soziale Herkunft weder der einzige noch der wichtigste Faktor individueller gesellschaftlicher Differenz in Bezug auf ein Sportengagement ist. Eine Reflexionsaufgabe, bei der die Studierenden in einem Leser*innenbrief zu einem Auszug aus dem FAZ-Beitrag „Über alle Schichten hinweg“ (Wagner, 2015) unter Einbeziehung des theoretischen Hintergrundes kritisch Stellung beziehen und ihre Meinung begründen, schließt den ersten Teil ab. Diese Aufgabe dient dazu, das eigene potenzielle Handeln auf theoretischer Basis zu begründen und damit die Reflexionsfähigkeit zu stärken.

Im *zweiten Teil* stehen die zentralen Begriffe Klasse, Kapital und Bildungs(un)gleichheit im Mittelpunkt. Die Studierenden sollen Wissen über ökonomisches, soziales und kulturelles Kapital mithilfe der Theoriegrundlage Bourdieus erwerben und dieses auf das Sportengagement und den Sportunterricht anwenden. Entlang der theoretischen Grundlage der zentralen Begriffe und des Habitusbegriffs nach Bourdieu werden divergierende

³ <https://www.youtube.com/watch?v=0HiCGgap3vc>

Bildungsverläufe und Sportbiographien nachgezeichnet, um zu verdeutlichen, dass sozioökonomische Bedingungen potenziell veränderbare (Handlungs-)Dispositionen und Wahrnehmungsweisen beeinflussen. Dadurch sollen die Sportstudierenden dafür sensibilisiert werden, individuelle Kontexte anzuerkennen, um (sportabstinenten) Schüler*innen gezielte Unterstützung anbieten zu können.

In Form eines Kurzreferats erfolgt ein Einstieg in die theoretischen Überlegungen Bourdieus und ihre Relevanz für die Schule und den Schulsport. In dieser Phase der Dramatisierung soll durch eine analytische und thematische Einordnung verschiedener Alltagsbeobachtungen der Blick für die Frage danach, inwiefern die soziale Position im Alltag relevant und sichtbar wird, geschärft werden.

Die Phase der Entdramatisierung wird mithilfe des Videos *Pierre Bourdieu: Habitus-Konzept*⁴ eröffnet, in dem die theoretischen Überlegungen Bourdieus, mit besonderem Fokus auf die zentralen Begriffe, das Habitus-Konzept und eine kritische Betrachtung des Schulsystems dargestellt werden. Hierdurch wird verdeutlicht, dass einzelne Kapitalien nicht die soziale Position determinieren, diese wohl aber in Kombination wirken.

Sodann wird erarbeitet, inwiefern es auch im Sportunterricht zur Reproduktion sozialer Ungleichheit kommen könnte und welche Rolle die Kapitalformen (soziales, ökonomisches, kulturelles und symbolisches Kapital) und der Habitus im Sportunterricht spielen und wie sie zum Ausdruck kommen könnten.

Im *dritten Teil* werden die zentralen Begriffe des zweiten Teils vertieft. Das Wissen um soziale Ungleichheit in Bildungskontexten nach Bourdieu soll auf Basis eines Simulationsspiels vertieft und das Bewusstsein für die Wirkungsweise sozialer Ungleichheiten in der Schule unter Verwendung der Theorie Bourdieus gefestigt werden. Im Rahmen eines Simulationsspiels wird die praktische Anwendung der Theorie am Beispiel alltagsweltlicher Situationen aus dem schulischen Kontext umgesetzt, und die Studierenden werden darauf aufbauend zur kritischen Reflexion eigener Erfahrungen angeregt.

Das Simulationsspiel *Reproduktion sozialer Ungleichheit durch die Schule* wurde von Sturm et al. (2017) mit dem Ziel konzipiert, Studierenden eine Auseinandersetzung mit den theoretischen Überlegungen Bourdieus zu ermöglichen. In Kleingruppen werden jeder*jedem Spieler*in in Anlehnung an Bourdieus Überlegungen bestimmte biographische Erfahrungskontexte (z.B. Beruf der Eltern) zugelost. Im Verlauf des Spiels können die Spieler*innen in Abhängigkeit von ihrem jeweiligen biografischen Erfahrungskontext Kapital dazugewinnen, verlieren oder tauschen. So „erfahren die Spieler*innen im Verlauf des Spiels die Reproduktion sozialer Ungleichheit“ (Sturm et al., 2017, o.S.), was insbesondere das Entfaltungspotenzial der Spieler*innen, denen ein niedriger sozioökonomischer Status zugewiesen worden war, stark begrenzt.

Der dritte Teil schließt ab mit einem zur Reflexion anregenden Arbeitsauftrag. Für diesen sollen die Studierenden zunächst den Zeitungsartikel „Ich Arbeiterkind“ (Maurer, 2013) lesen, in dem der Autor seinen beruflichen Werdegang, der stark durch ungleiche Bildungsvoraussetzungen geprägt war, beschreibt. Um die im Simulationsspiel erlangten Erfahrungen auf ein reales Beispiel zu beziehen und ihr Wissen um die Reproduktion sozialer Ungleichheit zu festigen, sollen die Studierenden sich im Rahmen einer Schreibaufgabe kritisch mit der Position einer Person aus dem Artikel, die sie selbst auswählen können, auseinandersetzen. Dafür sollen sie dieser Person aus ihrer Perspektive als angehende Sportlehrkraft einen Brief schreiben, in dem sie beispielsweise darauf eingehen können, wie sie das Verhalten der Person einordnen und beurteilen. Ebenso können sie Ratschläge und Kritik anbringen oder beschreiben, was sie sich in diesem Themenbereich für ihre Tätigkeit als Sportlehrkraft vornehmen.

⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=bRAAEBCiAcg&t=6s>

4.3 Heterogenitätssensibles Lehrkonzept der Literaturdidaktik

Die geplanten Seminarveranstaltungen, die im Praxismodul des Masterstudiengangs *Sprachliche Grundbildung*⁵ verortet sind, setzen bei den Phänomenen des *doing* und *undoing difference* an. Diese sollen den Studierenden bewusst gemacht werden, indem sie einerseits mögliche, empirisch nachgewiesene Heterogenitätsdimensionen in der Literaturdidaktik kennenlernen; andererseits sollen sie aber für das Problem der aus Zuschreibungsprozessen resultierenden Auswirkungen auf den Bildungserfolg von Schüler*innen sensibilisiert werden.

Die *Kernziele des Praxismoduls* im Hinblick auf die Berücksichtigung sozialer Ungleichheit bestehen darin, bei den Studierenden die oben genannte Fähigkeit der kritisch-reflexiven Distanzierung gegenüber der eigenen Wahrnehmung und den eigenen Vorannahmen anzubahnen. Ziel ist die Sensibilisierung der Studierenden für eine mögliche Ungleichbehandlung von Schüler*innen durch Lehrkräfte als Folge von sozialer Ungleichheit. Weiterhin sollen sie erkennen, dass der Erwerb und die Existenz literarischer Kompetenzen von Kindern nicht zwangsläufig im Zusammenhang mit ihrer sozialen Herkunft oder weiteren Heterogenitätsaspekten (wie z.B. Geschlecht) stehen, und ihre eigenen Vorannahmen dahingehend kritisch reflektieren. Damit geht auch einher, Forschungsliteratur, die einen solchen Zusammenhang suggeriert, kritisch zu reflektieren und auf entsprechende Diskurspraktiken sowie die Erfüllung der Gütekriterien qualitativer und quantitativer Forschung zu untersuchen. Darüber hinaus sollen sie lernen, Vorlesegespräche mit Bilderbüchern so zu gestalten, dass sich für alle Kinder einer Lerngruppe mit heterogenen Lernvoraussetzungen Partizipationsmöglichkeiten ergeben (Kudlowski, 2016; Spinner, 2004; Volz, 2014). Die Angebote zur Gesprächsteilhabe werden zum einen durch die Auswahl der Lektüre und zum anderen durch die Art der Gesprächsführung bestimmt (Merklinger & Fuhrmann, 2015; Merklinger & Preußner, 2014). Die Bilderbücher sollten daher sprachliche und bzw. oder visuelle Leerstellen aufweisen und insofern bereits durch ihre Gestaltung implizit zum Aushandeln von Bedeutung bzw. zum generellen Infragestellen von Sinnzuschreibungen anregen (Heizmann, 2018; Preußner, 2017). Die Gespräche zu den Büchern wiederum sollten so gestaltet werden, dass sie längere Gesprächsbeiträge mit argumentativen Strukturen ermöglichen. Philosophische Reflexion (Alt, 2019) bietet dabei ein besonders großes Potenzial, um individuelle und interindividuelle Denkprozesse sichtbar zu machen.

Im *Vorbereitungsseminar* findet zunächst eine Sensibilisierung für die Produktion und Reproduktion sozialer Ungleichheit durch Lehrer*innenhandeln und institutionelle Diskriminierung statt. In einer Einstiegsphase bekommen die Studierenden Informationen über eine (reale) Lerngruppe (z.B. Name, Geschlecht, Alter, Kurzbeurteilung des Sozialverhaltens, Sprachen); anschließend wählen sie aus einer Vorauswahl von drei Bilderbüchern unterschiedlicher Komplexität ein Buch für ebendiese Lerngruppe aus und begründen ihre Wahl unter möglicher Bezugnahme auf das ihnen ausgehändigte Lerngruppenprofil.

Im Anschluss betrachten die Studierenden Transkripte von im Vorfeld erhobenen und in ebendieser Lerngruppe durchgeführten Vorlesegesprächen zu dem Bilderbuch mit der höchsten Komplexität. Die Studierenden bekommen dadurch einen Einblick in das Gesprächsverhalten der Kinder, das nicht zwangsläufig im Zusammenhang mit der auf Basis des Lerngruppenprofils gebildeten Erwartungshaltung steht. Im Anschluss an die Betrachtung der Transkripte setzen sich die Studierenden noch einmal mit ihrer eigenen Bilderbuchwahl und insbesondere ihrer Begründung für diese auseinander und reflektieren sie kritisch (auch) unter Bezugnahme auf die Transkripte. So können sie die Erfahrung machen, dass mögliche Heterogenitätsdimensionen nicht zwangsläufig Aussagen

⁵ In Nordrhein-Westfalen vermittelt der Studiengang „Sprachliche Grundbildung“ die spezifischen Inhalte des Deutschunterrichts in der Grundschule. Das im Master angesiedelte Praxismodul beinhaltet neben dem in vielen Bundesländern existierende Praxissemester noch sogenannte universitäre Vorbereitungs-, Begleit- und Reflexionsseminare.

über die Kompetenzen von Kindern im Umgang mit literarischen Texten zulassen und für Vorlesegespräche auch komplexe und anspruchsvolle Texte ausgewählt werden können.

Im weiteren Verlauf der Veranstaltung findet eine Einführung in die theoretische Konzeption und die praktische Umsetzung von Vorlesegesprächen anhand von Gesprächsmitschnitten und Transkripten statt, um auf Spezifika der Gesprächsführung und ihre Potenziale aufmerksam zu machen. Forschungsmethodisch wird in die ethnographische Beobachtung in fachdidaktisch vorstrukturierten Situationen eingeführt, um die Studierenden auf ihre Beobachter*innenrolle in der Schule vorzubereiten. Die mit dem ethnographischen Beobachten verbundene Haltung mit ihrer „Distanzierung vom Alltagswissen“ (Breidenstein, 2012, S. 30–31) ist für ein *undoing difference* in besonderem Maße geeignet und soll auch für die Umsetzung konkreter, mit Vorlesegesprächen in Verbindung stehender Unterrichtsprojekte (z.B. Studienprojekte) genutzt werden. Als Studienleistung wird ein konkretes Bilderbuch in Zweier- bzw. Dreiergruppen auf seine Gesprächspotenziale hin analysiert (Merklinger & Preußner, 2014).

Im Begleitseminar wird die Planung von Vorlesegesprächen konkretisiert und damit ihre Durchführung in der Praxis vorbereitet. Die Studierenden werden dazu angeregt, ihre Vorlesegespräche möglichst in Zweier- oder Dreiergruppen gegenseitig ethnographisch zu beobachten. Alternativ kann das Vorlesegespräch videographiert werden. Es sollte mindestens eine Tonaufnahme des Gesprächs gemacht werden, um die anschließende Transkription von Schlüsselstellen nicht ausschließlich auf Basis von Gedächtnisprotokollen vornehmen zu müssen. Mögliche Beobachtungsschwerpunkte können dabei beispielsweise auf dem Verhalten der beisitzenden Lehrkraft (im Zusammenhang mit deren Wissen über die Schüler*innen), Interaktionen der Schüler*innen im Gespräch, dem Beziehungsgefüge *Vorleser*in – Gegenstand – Kinder*, aber auch auf der Fokussierung einzelner Schüler*innen liegen.

Im Reflexionsseminar stellen alle Gruppen ihre Vorlesegespräche vor, indem sie sie in Anlage und Durchführung kurz skizzieren und schließlich anhand der ausgewählten Schlüsselstellen Einblick in ihre Reflexionen gewähren. Darüber hinaus sollen die Kommiliton*innen zu ihren eigenen Beobachtungen animiert werden, um ein komplexes Bild der jeweiligen Lerngruppe zu erhalten, das durch situative Kontextsensitivität geprägt ist und nicht durch soziale Ungleichheit reproduzierende Vorannahmen.

4.4 Heterogenitätssensibles Lehrkonzept der Sprachdidaktik

Für die Sprachdidaktik bzw. die Ausbildung angehender Lehrkräfte für das Primarstufenfach Deutsch ergeben sich aus der oben skizzierten Problematik von deutungsrelevanten Kategorien in professioneller Wahrnehmung besondere Herausforderungen. Denn wie bereits skizziert, können bei der Diagnostik und Einschätzung von Sprachlernständen sowie zum Teil bei der sprachunabhängigen Bewertung von Leistungen laientypische Sprachideologien wirksam werden, die auf dem unhinterfragten Ideal eines *kompetenten Sprechers* bzw. *einer kompetenten Sprecherin* und einer Fiktion von monolingualer Sprachfähigkeit und Lebenswirklichkeit beruhen (Gomolla & Radtke, 2007). Grundsätzlich sind Schule und Unterricht nicht an den Fähigkeiten mehrsprachiger Kinder ausgerichtet (Gomolla & Radtke, 2007). Darüber hinaus gilt es, auf die Gefahr der Reproduktion von sozialer Ungleichheit aufgrund von literalem familiärem Habitus, der nicht den schulischen Erwartungen entspricht, aufmerksam zu machen (Nickel, 2011).

Es gilt also zum einen, dem defizitorientierten Umgang mit sprachlicher Heterogenität entgegenzuwirken (Bender-Szymanski, 2007; Kern, 2019); zum anderen muss Mechanismen begegnet werden, die exkludierende Prozesse zwar nicht unmittelbar in Gang setzen, allerdings durch normative Erwartungshaltungen nachträglich herbeiführen können.

Um den daraus folgenden Reflexionsnotwendigkeiten für Lehrkräfte zu begegnen, wird insbesondere in den sprachdidaktischen Veranstaltungen im Master of Education an der Universität Bielefeld neben der Vermittlung theoretischer Inhalte der Ansatz des *Forschenden Lernens* (Fichten, 2010; Universität Bielefeld, 2011) mit deutlichem Fokus auf qualitativ-rekonstruktiven Forschungsparadigmen verfolgt (Kern, 2020; Stövesand, 2023). Über das Adaptieren wissenschaftlicher Erkenntnispraktiken sollen die Studierenden die Doppelfunktion von Sprache als Gegenstand und Medium im Deutschunterricht (Paul, 1999) aus einer neuen, distanzierten Perspektive in den Blick nehmen und darüber hinaus die durch und mit Sprache konstituierten Heterogenitätsdimensionen reflektieren. In Orientierung an ethnografischen Grundprinzipien und kontinuierlicher Verschriftung (Breidenstein, 2012) erforschen die Studierenden im Rahmen kürzerer Feldaufenthalte im Deutschunterricht der Grundschule sprachliche Lehr-Lern-Prozesse in ihrer situierten Herstellung als eine „Vollzugswirklichkeit, d.h. als eine Wirklichkeit, die von den Interagierenden ‚lokal‘ hervorgebracht und intersubjektiv ratifiziert wird“ (Bergmann, 1994, S. 6). Um im Sinne einer fokussierten Ethnografie (vgl. Knoblauch, 2001) sprachliche Normvorstellungen im Kontrast zu sprachlicher Varianz und situativem Sprachgebrauch in den Blick zu nehmen, werden im Vorfeld der Feldphasen theoretische Bausteine gemeinsam entwickelt, die auf Basis einschlägiger Forschung und Theoriebeiträge eine Perzeptionsfolie bereitstellen können. Ein solches Training professioneller Unterrichtswahrnehmung (vgl. Barth, 2017; Gold et al., 2013; Junker et al., 2020; Sherin & van Es, 2009) zur Anleitung eines „knowledge-based reasoning“ (Sherin, 2007, S. 384) begegnet (auch) der Erfahrung, dass Studierende in ihrer Auseinandersetzung mit dokumentiertem Fachunterricht häufig eher pädagogische und allgemein-didaktische Dimensionen des Unterrichts (Klassenführung, Störmanagement, ...) beachten und fachdidaktisch-spezifische Aspekte vernachlässigen (vgl. Stövesand, 2023).

Mit dem Ziel, eine „professionelle Wahrnehmung von heterogenitätssensiblen Unterricht“ (Junker et al., 2020, S. 236) zu erreichen, wurde im Rahmen des Projekts *Dealing with Diversity* an der Universität Münster bereits ein Konzept entwickelt, anhand dessen mit ausgewählten Unterrichtsvideographien die Wahrnehmung und Analyse heterogenitätsrelevanter Aspekte angeleitet werden kann (Buddenberg et al., 2023; Janeczko et al., 2022). Angesichts der pandemiebedingten Hürden, die teilnehmende Beobachtungen im Deutschunterricht unmöglich machten, wurde ein solches videobasiertes Lehr-Lernsetting für die sprachdidaktischen Seminare der Universität Bielefeld zunehmend verankert. So wird das Konzept der theoretischen Bausteine auf die für den Deutschunterricht höchst relevante Heterogenitätsdimension „sprachliche Vielfalt“ sowie die damit zusammenhängenden Zuschreibungs- und Kategorisierungsprozesse zugeschnitten und anhand ausgewählter Videodaten in einen kasuistischen hochschuldidaktischen Anwendungskontext gestellt. Dabei wird, wie oben skizziert, einem rekonstruktiv-qualitativen Paradigma gefolgt: Die Studierenden werden vorerst darin geschult, den im Video dokumentierten Unterricht als spezifische *interaction order* (vgl. Goffman, 1983) zu begreifen, deren Herstellung die Aufgabe aller beteiligten Akteur*innen ist. Leitend ist dabei die Frage: Was am Deutschunterricht lässt uns intuitiv wissen, dass es sich dabei um Deutschunterricht handelt? Ziel einer solchen Fragestellung ist es zunächst, als analytisches Vehikel die auf den pädagogischen Blick verengte Wahrnehmung zu weiten, um ihn dann zu suspendieren (vgl. Breidenstein, 2012). Im Anschluss erfolgt dann eine Fokussierung auf fachspezifische Heterogenitätsdimensionen und damit zusammenhängende potenzielle Reproduktionen von Ungleichheit *in situ*, d.h. in den videographisch dokumentierten authentischen Unterrichtsinteraktionen. Die Aufmerksamkeit wird dabei u.a. auf das Spannungsfeld zwischen lehrer*innenseitigen Erwartungen an sprachliche Angemessenheit, die darauf basierenden Anforderungen an die Schüler*innen, die sich meist nur implizit über die Bewertungen der Lehrkraft erschließen, sowie den schüler*innenseitigen Sprachgebrauch gerichtet, wie sie in konkreten Situationen des Miteinander-Sprechens deutlich werden (vgl. Leßmann, 2020).

5 Fazit und Ausblick: Transformation als Ziel

Die Ausführungen zeigen, dass die einzelnen Fachdidaktiken umfangreiche Konzepte entwickelt haben, um angehende Lehrkräfte für die eigenen kategorialen Wahrnehmungen und darauf aufbauend für fachlich bedeutsame Heterogenitätsdimensionen zu sensibilisieren. Auf verschiedene Weisen soll den Studierenden so bewusst gemacht werden, auf welche Weise Schule und Unterricht als (Re-)Produktionsort und sie selbst als Lehrende als Reproduktionsagent*innen von Ungleichheit eine zentrale Rolle spielen und wie eine entsprechend kritisch-reflexive Distanzierung gegenüber den eigenen Wahrnehmungsmustern eine notwendige Ressource zur Bearbeitung dieser Situation darstellt. Dazu werden heterogenitäts- und ungleichheitsrelevante Theorieaspekte vermittelt, wie beispielsweise die kapitaltheoretischen Ausführungen von Bourdieu, um diese als Reflexionsfolie für die Auseinandersetzung mit realen Beispielen aus dem Unterricht verfügbar zu machen.

Allen fachdidaktischen Konzeptionen gemein ist eine mehr oder weniger starke kasuistische Ausrichtung, bei der Theorie und Praxis mit einem Fokus auf Wahrnehmungssensibilisierung in Beziehung gesetzt werden. Damit schließen die Konzeptionen in unterschiedlich ausgeprägter Weise an die Diskurse zum Forschenden Lernen an, in deren Kern eine systematische Veränderung der Wahrnehmung und damit der Perspektive bzw. eine Abkehr vom Alltagsverstand fokussiert wird (vgl. Hitzler, 1995). Die Sensibilisierung für die Wahrnehmung von Heterogenität und Prozessen der Ungleichheits(re)produktion kann hier als Zielhorizont im Sinne eines erkenntniskritischen Reflexionsverständnisses gefasst werden: Das theoretisch informierte Abarbeiten an Praxisbeispielen soll die eigene Rolle als Lehrkraft präskriptiv erfahrbar machen und so die nötige Ausstattung für den späteren *reflective practitioner* (vgl. Schön, 1983) bereitstellen. Auf diese Weise können Lehrkräfte später als Transformationsagent*innen (vgl. Weitkämper, 2019, S. 36) agieren, um Heterogenität nicht in einem normbasierten Defizitprozess festzuschreiben, sondern als didaktische Chance und schulischen Anerkennungsauftrag zu verstehen.

Nichtsdestotrotz besteht weiterhin Forschungsbedarf hinsichtlich der Frage, wie sich die angelegte Sensibilisierung tatsächlich als Ressource im beruflichen Handeln niederschlägt. So zeigen zum Beispiel Georgi et al. (2011), wie Lehrkräfte mit Migrationshintergrund die Rolle von Transformationsagent*innen übernehmen können. Es ist zu hoffen, dass die Rolle der Lehrkräfte bei der (Re-)Produktion und Transformation gerade auch in authentischen Unterrichtskontexten und schulischen Interaktionen in den nächsten Jahren in der Forschung stärker fokussiert wird.

Literatur und Internetquellen

- Achour, S. & Wagner, S. (2019). *Wer hat, dem wird gegeben: Politische Bildung an Schulen. Bestandsaufnahme, Rückschlüsse und Handlungsempfehlungen*. Friedrich-Ebert-Stiftung. <https://www.fes.de/news-detailansicht-1/wer-hat-dem-wird-geben-politische-bildung-an-schulen>
- Alt, K. (2019). *Sprachbildung im philosophischen Gespräch mit Kindern. Eine empirische Untersuchung in der Vorschule*. Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvh9vzkk>
- Baader, M.S. & Freytag, T. (Hrsg.). (2017). *Bildung und Ungleichheit in Deutschland*. VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-14999-4>
- Barth, V. (2017). *Professionelle Wahrnehmung von Störung im Unterricht*. VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-16371-6>
- Bauer, U. & Bittlingmayer, U.H. (2005). Wer profitiert von Elternbildung? *ZSE – Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 25 (3), 263–280. <https://doi.org/10.25656/01:5674>

- Baykara-Krumme, H. & Deimel, D. (2017). Erfahrungen im familiären und räumlichen Umfeld. In H.J. Abs & K. Hahn-Laudenberg (Hrsg.), *Das politische Mindset von 14-Jährigen. Ergebnisse der International Civic and Citizenship Education Study* (S. 306–324). Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:15478>
- Behrens, R. (2014). *Solange die sich im Klassenzimmer anständig benehmen. Politiklehrer/innen und ihr Umgang mit rechtsextremer Jugendkultur in der Schule*. Dissertation. Wochenschau.
- Behrmann, L. (2022). *Bildung und soziale Ungleichheit: Deutungen und Erfahrungen von Lehrer:innen an Gesamtschulen*. Campus.
- Belgrad, J. & Klippstein, C. (2016). Leseförderung durch Vorlesen. Ein empirisch begründetes Plädoyer für das regelmäßige Vorlesen in allen Schularten. In E. Gressnich, C. Müller & L. Stark (Hrsg.), *Lernen durch Vorlesen. Sprach- und Literaturerwerb in Familie, Kindergarten und Schule* (S. 180–198). Narr. <https://elibrary.narr.digital/book/99.0000/9783772055546>
- Bender-Szymanski, D. (2007). Zunehmende sprachlich-kulturelle Heterogenität in unseren Schulen und mögliche Antworten des Bildungssystems. In Deutsche UNESCO-Kommission (Hrsg.), *Migration als Herausforderung. Praxisbeispiele aus den UNESCO-Projektschulen* (S. 161–194). Deutsche UNESCO-Kommission e.V. https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-08/Migration_als_Herausforderung.pdf
- Bergmann, J.R. (1994). Ethnomethodologische Konversationsanalyse. In G. Fritz & P. Hundsnurscher (Hrsg.), *Handbuch der Dialoganalyse* (S. 3–16). Niemeyer. <https://doi.org/10.1515/9783110940282.3>
- Berndt, C., Häcker, T. & Leonhard, T. (2017). *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven*. Klinkhardt.
- BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend). (2020). *16. Kinder- und Jugendbericht. Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter und Stellungnahme der Bundesregierung*. Drucksache 19/24200. Deutscher Bundestag. <https://dserver.bundestag.de/btd/19/242/1924200.pdf>
- Boudon, R. (1974). *Education, Opportunity, and Social Inequality: Changing Prospects in Western Society*. John Wiley & Sons.
- Bourdieu, P. (1982). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Suhrkamp.
- Breidenstein, G. (2012). Ethnographisches Beobachten. In H. de Boer & S. Reh (Hrsg.), *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen* (S. 27–44). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18938-3_2
- Breidenstein, G. (2020). Ungleiche Grundschulen und die meritokratische Fiktion im deutschen Schulsystem. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 13 (2), 295–307. <https://doi.org/10.1007/s42278-020-00078-4>
- Breidenstein, G., Hirschauer, S., Kalthoff, H. & Nieswand, B. (2013). *Ethnographie. Die Praxis der Feldforschung*. UVK. <https://doi.org/10.36198/9783838539799>
- Bremer, H. (2008). Das „politische Spiel“ zwischen Selbstausschließung und Fremdausschließung. *Außerschulische Bildung*, (3), 266–272. <https://www.researchgate.net/publication/348756023>
- Bremer, H. & Ludwig, F. (2015). Inklusion und Exklusion im politischen Feld. *Journal für politische Bildung*, (1), 28–37.
- Bremer, H., Schlitt, L. & Zosel, T. (2017). „Politikferne“ oder „ferne Politik“? Durch Beteiligungsorientierung Distanzen zwischen Jugend und Politik bearbeiten. In Transferstelle politische Bildung (Hrsg.), *Gemeinsam stärker!? Kooperationen zwischen außerschulischer politischer Bildung und Schule. Jahresthema 2017 der Transferstelle politische Bildung* (S. 42–46). Transferstelle politische Bildung. https://transfer-politische-bildung.de/fileadmin/user_upload/Transferstelle_Jahresbroschueren_PDF/Jahresbroschuere-2017-TpB-Kooperationen-web.pdf

- Bremm, N. (2021). Bildungsbenachteiligung in der Corona-Pandemie. Erste Ergebnisse einer multiperspektivischen Fragebogenstudie. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 3 (1), 54–70. <https://doi.org/10.11576/pflb-3937>
- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Huber.
- Budde, J. (2018). Differenzierungspraktiken im Unterricht. In M. Proske & K. Rabenstein (Hrsg.), *Kompendium qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren* (S. 137–152). Klinkhardt.
- Budde, J. (2021). Die Schule in intersektionaler Perspektive. In T. Hascher, T. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 1–20). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8_35-1
- Budde, J. & Hummrich, M. (2013). Reflexive Inklusion. *Zeitschrift für Inklusion*, 21 (4). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/193>
- Budde, M., Riegler, S. & Wiprächtiger-Geppert, M. (2012). *Sprachdidaktik*. Akademie. <https://doi.org/10.1524/9783050062907>
- Buddenberg, H., Höveler, K. & Tilke, F. (2023). Professionelle Wahrnehmung von Lehramtsstudierenden zum gemeinsamen Lernen im inklusiven Mathematikunterricht. In Institut für Didaktik der Mathematik und Informatik der Goethe Universität Frankfurt am Main (Hrsg.), *Beiträge zum Mathematikunterricht 2022. 56. Jahrestagung der Gesellschaft für Didaktik der Mathematik* (S. 637–640). WTM. <http://dx.doi.org/10.17877/DE290R-23591>
- Burmann, U. (2005). Zur Vermittlung und intergenerationalen „Vererbung“ von Sport-(vereins)engagement in der Herkunftsfamilie. *Sport und Gesellschaft*, 2 (2), 125–154. <https://doi.org/10.1515/sug-2005-0203>
- Burmann, U., Seyda, M., Heim, R. & Konowalczyk, S. (2016). Individualisierungstendenzen im Sport von Heranwachsenden – revisited. *Sport und Gesellschaft*, 13 (2), 113–143. <https://doi.org/10.1515/sug-2016-0007>
- Calmbach, M. & Borgstedt, S. (2012). „Unsichtbares“ Politikprogramm? Themenwelten und politisches Interesse von „bildungsfernen“ Jugendlichen. In W. Kohl & A. Seibring (Hrsg.), *„Unsichtbares“ Politikprogramm? Themenwelten und politisches Interesse von „bildungsfernen“ Jugendlichen* (S. 43–80). Bundeszentrale für politische Bildung. https://www.bpb.de/system/files/dokument_pdf/1138_Politikprogramm_ba%5B1%5D.pdf
- Debus, K. (2012). Dramatisierung, Entdramatisierung und Nicht-Dramatisierung in der geschlechterreflektierten Bildung. Oder: (Wie) Kann ich geschlechterreflektiert arbeiten, ohne geschlechterbezogene Stereotype zu verstärken? In K. Debus, B. Könnecke, K. Schwerma & O. Stuve (Hrsg.), *Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen in der Schule. Texte zu Pädagogik und Fortbildung rund um Jungen, Geschlecht und Bildung* (S. 149–158). Dissens e.V. <https://www.researchgate.net/publication/357680507>
- Dirim, İ. & Mecheril, P. (2018). *Heterogenität, Sprache(n) und Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung*. Klinkhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838544434>
- Dönges, C., Hilpert, W. & Zurstrassen, B. (Hrsg.). (2015). *Didaktik der inklusiven politischen Bildung*. Bundeszentrale für politische Bildung. https://www.bpb.de/system/files/dokument_pdf/1617_Didaktik_der_inklusiven_politischen_Bildung_ba.pdf
- DSB (Deutscher Sportbund) (Hrsg.). (2006). *DSB-SPRINT-Studie. Eine Untersuchung zur Situation des Schulsports in Deutschland*. Meyer & Meyer.
- Engartner, T. (2021a). Problemorientierung. In T. Engartner, R. Hedtke & B. Zurstrassen (Hrsg.), *Sozialwissenschaftliche Bildung. Politik – Wirtschaft – Gesellschaft* (S. 100–107). Schöningh UTB. <https://doi.org/10.36198/9783838553962>

- Engartner, T. (2021b). Pluralität und Kontroversität. In T. Engartner, R. Hedtke & B. Zurstrassen (Hrsg.), *Sozialwissenschaftliche Bildung. Politik – Wirtschaft – Gesellschaft* (S. 117–124). Schöningh UTB. <https://doi.org/10.36198/9783838553962>
- Engartner, T., Hedtke, R. & Zurstrassen, B. (Hrsg.). (2021). *Sozialwissenschaftliche Bildung. Politik – Wirtschaft – Gesellschaft*. Schöningh UTB. <https://doi.org/10.36198/9783838553962>
- Eyrich-Stur, M. (2009). *Wie urteilen Hauptschüler über Politik?* Dissertation. <http://e-pub.sub.uni-hamburg.de/epub/volltexte/einzelplatz/2020/113312/>
- Fast, N., Kraus, C., Schreiner, L. & Kastrup, V. (2022). Soziale Ungleichheit in der Sportlehrer*innenbildung. Eine Konzeption zur Sensibilisierung angehender Sportlehrkräfte an der Universität Bielefeld. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 5 (1), 223–240. <https://doi.org/10.11576/hlz-4701>
- Fereidooni, K. (2017). „Ich will nicht mit Ihnen zusammenarbeiten, weil das Kopftuch ein Zeichen der Unterdrückungen der Frau ist!“ Antimuslimischer Rassismus im LehrerInnenzimmer. *Politisches Lernen*, 17 (3–4), 40–48. <https://www.budrich-journals.de/index.php/pl/article/view/38290>
- Fichten, W. (2010). Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In U. Eberhardt (Hrsg.), *Neue Impulse in der Hochschuldidaktik* (S. 127–182). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92319-2_6
- Frohn, J. & Süßenbach, J. (2012). Geschlechtersensibler Schulsport. Den unterschiedlichen Bedürfnissen von Mädchen und Jungen mit Genderkompetenz begegnen. *Sportpädagogik*, (6), 2–7.
- Fussan, N. & Nobis, T. (2007). Zur Partizipation von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Sportvereinen. In T. Nobis & J. Baur (Hrsg.), *Soziale Integration vereinsorganisierter Jugendlicher* (S. 277–297). Sportverlag Strauß.
- Garbe, C., Holle, K. & Jesch, T. (2010). *Texte lesen: Textverstehen, Lesedidaktik, Lese-sozialisation* (2., durchges. Aufl.). Schöningh. <https://doi.org/10.36198/9783838531106>
- Gehrmann, S. (2019). *Aspirationen, kulturelles Kapital und soziale Herkunft: eine quantitativ-empirische Untersuchung von Grundschulkindern in Deutschland*. VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-24604-4>
- Georg, E. & Dürr, T. (2017). „Was soll ich denn da sagen?“ Zum Umgang mit Rechts-extremismus und Rassismus im Schulalltag. Demokratiezentrum im Beratungsnetzwerk Hessen. https://www.vielfalt-mediathek.de/wp-content/uploads/2020/12/bnwh_brosch_schule_vielfalt_mediathek.pdf
- Georgi, V.B., Ackermann, L. & Karakaş, N. (2011). *Vielfalt im Lehrerzimmer. Selbstverständnis und schulische Integration von Lehrenden mit Migrationshintergrund in Deutschland*. Waxmann. <https://content.e-bookshelf.de/media/reading/L-82958-8-037eba3013.pdf>
- Giesecke, H. (1979). *Didaktik der politischen Bildung* (11. Aufl.). Beltz.
- Gökbudak, M. & Hedtke, R. (2018). *Wirtschaft gut – Politik mangelhaft. Ökonomische und politische Bildung in der Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen*. Fakultät für Soziologie der Universität Bielefeld. <https://doi.org/10.3224/gwp.v67i2.07>
- Gökbudak, M., Hedtke, R. & Hagedorn, U. (2021). *4. Ranking Politische Bildung. Politische Bildung in der Sekundarstufe I und in der Berufsschule im Bundesländervergleich 2020*. Fakultät für Soziologie der Universität Bielefeld. <https://doi.org/10.25656/01:22439>
- Götz, M. & Sandfuchs, U. (2011). Geschichte der Grundschule. In W. Einsiedler, M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzl, J. Kahlert & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (3., vollst. überarb. Aufl.) (S. 32–44). Klinkhardt.
- Goffman, E. (1983). The Interaction Order. *American Sociological Review*, 48 (1), 1–17. <https://doi.org/10.2307/2095141>

- Gogolin, I. & Duarte, J. (2016). Bildungssprache. In J. Kilian, B. Brouër & D. Lüttenberg (Hrsg.), *Handbuch Sprache in der Bildung* (S. 478–499). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110296358-025>
- Gogolin, I. & Lange, I. (2011). Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit* (S. 107–127). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92659-9_6
- Gold, B., Förster, S. & Holodyski, M. (2013). Evaluation eines videobasierten Trainingsseminars zur Förderung der professionellen Wahrnehmung von Klassenführung im Grundschulunterricht. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27 (3), 141–155. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000100>
- Gomolla, M. & Radtke, F.O. (2007). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule* (2., durchges. u. erw. Aufl.). VS.
- Grimminger, E. (2009). Interkulturelle Kompetenz von Lehrkräften als Teilaspekt professionellen Handelns. In W. Böttcher, J.N. Dicke & H. Ziegler (Hrsg.), *Evidenzbasierte Bildung. Wirkungsevaluation in Bildungspolitik und pädagogischer Praxis* (S. 95–104). Waxmann.
- Gröben, B. & Ukley, N. (2018). Forschen im eigen(tlich)en Sinne. Begründungen und Ansatzpunkte der Förderung eines reflexiv-forschenden Habitus im Format der LehrerInnenbildung im Fach Sport. In N. Ukley & B. Gröben (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Begründungen, Befunde und Beispiele aus dem Fach Sport* (Bildung und Sport, Bd. 13) (S. 47–63). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19492-5_3
- Hartmann-Tews, I. (2008). Geschlechterordnung im Sport. In K. Weis & R. Gugutzer (Hrsg.), *Handbuch Sportsoziologie* (S. 179–188). Hofmann.
- Hartmann-Tews, I. & Luetkens-Hovemann, S.A. (2006). Sportentwicklung, geschlechtsbezogene Inklusion und Inklusionspolitiken im internationalen Vergleich. In I. Hartmann-Tews & B. Rulofs (Hrsg.), *Handbuch Sport und Geschlecht* (S. 298–310). Hofmann.
- Haut, J. (2020). Sport und soziale Ungleichheit. Individualisierung, Öffnung und die Bedeutung traditioneller Unterschiede. *Indes*, 9 (1), 88–98. <https://doi.org/10.13109/inde.2020.9.1.88>
- Hedtke, R. (2021). Wissenschaftsorientierung. In T. Engartner, R. Hedtke & B. Zurstrassen (Hrsg.), *Sozialwissenschaftliche Bildung. Politik – Wirtschaft – Gesellschaft* (S. 75–86). Schöningh UTB. <https://doi.org/10.36198/9783838553962>
- Heizmann, F. (2018). *Literarische Lernprozesse in der Grundschule. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zu den Praktiken und Orientierungen von Kindern in Literarischen Unterrichtsgesprächen über ästhetisch anspruchsvolle Literatur*. Schneider Hohengehren.
- Heller, V. (2012). *Kommunikative Erfahrungen von Kindern in Familie und Unterricht. Passungen und Divergenzen*. Stauffenburg.
- Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *Journal für LehrerInnenbildung*, 1 (3), 7–15.
- Helsper, W. (2004). Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In B. Koch-Priewe, F.U. Kolbe & J. Wildt (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 49–99). Klinkhardt.
- Helsper, W. (2022). Zur pädagogischen Professionalität von Grundschullehrer*innen – strukturtheoretische Perspektiven. In I. Mammes & C. Rotter (Hrsg.), *Professionalisierung von Grundschullehrkräften. Kontext, Bedingungen und Herausforderungen* (S. 53–72). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5949-04>

- Hitzler, R. (1995). Ist Sport Kultur? Versuch, eine ‚Gretchenfrage‘ zu beantworten. In J. Winkler & K. Weis (Hrsg.), *Soziologie des Sports. Theorieansätze, Forschungsergebnisse und Forschungsperspektiven*. VS. https://doi.org/10.1007/978-3-322-94148-0_10
- Hönemann, S., Köhler, M., Kleindienst-Cachay, C., Zeeb, H. & Altenhöner, T. (2021). Migration und Sport – eine empirische Studie zur Untersuchung der Partizipation von Jugendlichen mit Migrationshintergrund am organisierten Sport. *Prävention und Gesundheitsförderung*, 16 (1), 53–61. <https://doi.org/10.1007/s11553-020-00784-y>
- Hradil, S. (1987). *Sozialstrukturanalyse in einer fortgeschrittenen Gesellschaft. Von Klassen und Schichten zu Lagen und Milieus*. Leske + Budrich. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-97175-3>
- Hradil, S. (2005). *Soziale Ungleichheit in Deutschland*. VS.
- Huber, L. (2003). Forschendes Lernen in Deutschen Hochschulen. Zum Stand der Diskussion. In A. Obolenski & H. Meyer (Hrsg.), *Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung* (S. 15–36). Klinkhardt.
- Hüpping, B. (2017). *Migrationsbedingte Heterogenität. Pädagogische Professionalität von Grundschullehrkräften im Umgang mit Vielfalt*. VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-14864-5>
- Huinink, J. & Schröder, T. (2008). *Sozialstruktur Deutschlands*. UVK.
- Hurrelmann, B., Becker, S. & Nickel-Bacon, I. (2006). *Lesekindheiten. Familie und Lesesozialisation im historischen Wandel*. Beltz Juventa.
- Hurrelmann, B., Hammer, M. & Niess, F. (1993). *Leseklima in der Familie* (Lesesozialisation, Bd. 1). Bertelsmann Stiftung.
- Jänsch, A. & Schneekloth, U. (2013). Die Freizeit: vielfältig und bunt, aber nicht für alle Kinder. In World Vision Deutschland e.V. (Hrsg.), *Kinder in Deutschland 2013* (S. 135–167). Beltz. https://www.worldvision.de/sites/worldvision.de/files/pdf/3Kinderstudie2013_komplett_small.pdf
- Janezko, J., Junker, R. & Holodynski, M. (2022). Entwicklung eines digitalen, videobasierten Lernmoduls zur Förderung der professionellen Wahrnehmung von Klassenführung bei angehenden Lehrkräften. *eleed*, 15. <https://eleed.campussource.de/archive/15/5578>
- Junker, R., Rauterberg, T., Müller, K. & Holodynski, M. (2020). Videobasierte Lehrmodule zur Förderung der professionellen Wahrnehmung von heterogenitätssensiblen Unterricht. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 3 (1), 236–255. <https://doi.org/10.4119/hlz-2554>
- Kern, F. (2019). Grammatikunterricht unter Bedingungen von Heterogenität. In C. Hochstadt & R. Olsen (Hrsg.), *Deutschunterricht und Inklusion – ein kritisches Handbuch* (S. 338–352). Beltz.
- Kern, F. (2020). Das Potenzial ethnographischer Fallarbeit für die Professionalitätswicklung angehender Lehrkräfte. In H. Kotthoff & V. Heller (Hrsg.), *Ethnografien und Interaktionsanalysen im schulischen Feld. Diskursive Praktiken und Passungen interdisziplinär* (S. 221–246). Narr. <https://elibrary.narr.digital/book/99.0000/9783823393696>
- Kern, F., Lingnau, B. & Paul, I. (2015). The Construction of ‚Academic Language‘ in German Classrooms: Communicative Practices and Linguistic Norms in ‚Morning Circles‘. *Linguistics and Education*, 31, 207–220. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2014.10.005>
- Kern, F. & Ohlhus, S. (2012). Argumentieren und Argumentationskompetenz aus gesprächsanalytischer Sicht. In A.S. Steinweg (Hrsg.), *Prozessbezogene Kompetenzen: Fördern, Beobachten, Bewerten: Tagungsband des AK Grundschule in der GDM 2012* (S. 39–54). University of Bamberg Press. <https://fis.uni-bamberg.de/server/api/core/bitstreams/c2002a63-696b-49a0-8ea3-efe05466fd88/content>

- Kern, F., Schwier, V. & Stövesand, B. (2021). Sprachensible Professionalitätsentwicklung von Sachunterrichts-Studierenden. In U. Franz, H. Giest, M. Haltenberger, A. Hartinger, J. Kantreiter & K. Michalik (Hrsg.), *Sache und Sprache. Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts* (S. 179–197). Klinkhardt. <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.35468/9783781558731>
- Kleindienst-Cachay, C., Kastrup, V. & Cachay, K. (2008). Koedukation im Sportunterricht – ernüchternde Realität einer löblichen Idee. *Sportunterricht*, 57 (4), 99–104.
- Klocke, A. (2013). Die Gesundheit von Kindern und Jugendlichen im Familienkontext. In H. Bertram (Hrsg.), *Reiche, kluge, glückliche Kinder? Der UNICEF-Bericht zur Lage der Kinder in Deutschland* (S. 200–212). Beltz.
- Klostermann, C., Nagel, S., Hayoz, C.V. & Schlesinger, T. (2019). Zur Bedeutung sportbezogener Einstellungen und Deutungsmuster für die Sportaktivität junger Menschen mit und ohne Migrationshintergrund. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 49 (2), 188–200. <https://doi.org/10.1007/s12662-019-00568-3>
- Knoblauch, H. (2001). Fokussierte Ethnographie. *Sozialer Sinn*, 2 (1), 123–142. <https://doi.org/10.1515/sosi-2001-0105>
- Kramer, R. & Helsper, W. (2011). Kulturelle Passung und Bildungsungleichheit – Potenziale einer an Bourdieu orientierten Analyse der Bildungsungleichheit. In H. Krüger, U. Rabe-Kleberg, R. Kramer & J. Budde (Hrsg.), *Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule* (2., durchges. Aufl.) (S. 103–125). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93403-7_6
- Kreckel, R. (Hrsg.). (1983). *Soziale Ungleichheiten*. Schwartz.
- Kroh, M. & Könnecke, C. (2013). Arm, arbeitslos und politisch inaktiv? *DIW Wochenbericht*, (42), 3–15. https://www.diw.de/documents/publikationen/73/diw_01.c.429633.de/13-42-1.pdf
- Kudlowski, M. (2016). Explizieren oder nicht? Zur Funktion vorlesebegleitender Impulse für Zugänge zu literarästhetisch herausfordernden Bilderbüchern. In G. Scherer & S. Volz (Hrsg.), *Im Bildungsfokus: Bilderbuchrezeptionsforschung* (S. 289–309). WVT.
- Küpper, B. (2016). Ideologien der Ungleichwertigkeit und das Syndrom „Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit“. In Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.), *Ideologien der Ungleichwertigkeit* (S. 21–36). Heinrich-Böll-Stiftung. <https://www.boell.de/de/2016/04/15/ideologien-der-ungleichwertigkeit>
- Küpper, B., Zick, A. & Rump, M. (2021). Rechtsextreme Einstellungen in der Mitte 2020/21. In A. Zick & B. Küpper (Hrsg.), *Die geforderte Mitte. Rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2020/21* (S. 75–111). Dietz. <https://www.fes.de/referat-demokratie-gesellschaft-und-innovation/gegen-rechtsextremismus/mitte-studie-2021>
- Leßmann, A.C. (2020). *Unterrichtsinteraktion in der Grundschule. Sequenzielle Analysen zur Ko-Konstruktion von Angemessenheit zwischen Lehrenden und Lernenden*. Stauffenburg.
- Manz, K., Krug, S., Schienkiewitz, A. & Finger, J.D. (2016). Determinants of Organised Sports Participation Patterns during the Transition from Childhood to Adolescence in Germany: Results of a Nationwide Cohort Study. *BMC Public Health*, 939 (16), 1–13. <https://doi.org/10.1186/s12889-016-3615-7>
- Manz, K., Schlack, R., Poethko-Müller, C., Mensink, G., Finger, J. & Lampert, T. (2014). Körperlich-sportliche Aktivität und Nutzung elektronischer Medien im Kindes- und Jugendalter. Ergebnisse der KiGGS-Studie – Erste Folgebefragung (KiGGS Welle 1). *Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz*, 57 (7), 840–848. <https://doi.org/10.1007/s00103-014-1986-4>
- Maurer, M. (2013). Ich Arbeiterkind. *DIE ZEIT ONLINE*. <https://www.zeit.de/2013/05/Arbeiterkind-Schulsystem-Aufstieg/komplettansicht>

- Merklinger, D. & Fuhrmann, C. (2015). Literarisches Lernen in Vorlesegesprächen. In H. de Boer & M. Bonanati (Hrsg.), *Gespräche über Lernen – Lernen im Gespräch* (S. 251–266). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-09696-0_14
- Merklinger, D. & Preußner, U. (2014). Im Vorlesegespräch Möglichkeiten für literarisches Lernen eröffnen – *Steinsuppe* von Anaïs Vaugelade. In G. Scherer, S. Volz & M. Wiprächtiger-Geppert (Hrsg.), *Bilderbuch und literar-ästhetische Bildung. Aktuelle Forschungsperspektiven* (S. 155–174). WVT.
- Morek, M. & Heller, V. (2012). Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. *Zeitschrift für angewandte Linguistik*, 57, 67–101. <https://doi.org/10.1515/zfal-2012-0011>
- Moser, V. & Lütje-Klose, B. (2016). *Schulische Inklusion*. Beltz.
- MSB NRW (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen). (2020). *Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen*. <https://bass.schul-welt.de/6043.htm>
- MSB NRW (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen). (2021). *Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht*. https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/quantita_2020.pdf
- Muntoni, F., Wagner, J. & Retelsdorf, J. (2020). Beware of Stereotypes: Are Classmates' Stereotypes Associated with Students' Reading Outcomes? *Child Development*, 92 (1), 189–204. <https://doi.org/10.1111/cdev.13359>
- Mutz, M. (2012). *Sport als Sprungbrett in die Gesellschaft? Sportengagements von Jugendlichen mit Migrationshintergrund und ihre Wirkung*. Beltz Juventa.
- Mutz, M. (2013). *DOSB | Die Partizipation von Migrantinnen und Migranten am vereinsorganisierten Sport. Expertise*. Deutscher Olympischer Sportbund. https://cdn.dosb.de/user_upload/www.integration-durch-sport.de/Service/Info-Material/Expertise_Mutz_Partizipation_MigrantenInnen.pdf
- Mutz, M. & Burrmann, U. (2011). Sportliches Engagement jugendlicher Migranten in Schule und Verein. Eine Re-Analyse der PISA- und SPRINT-Studie. In S. Braun & T. Nobis (Hrsg.), *Migration, Integration und Sport – Zivilgesellschaft vor Ort* (S. 99–124). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92831-9_6
- Mutz, M. & Burrmann, U. (2015). Zur Beteiligung junger Migrantinnen und Migranten am Vereinssport. In U. Burrmann, M. Mutz & U. Zender (Hrsg.), *Jugend, Migration und Sport. Kulturelle Unterschiede und die Sozialisation zum Vereinssport* (S. 69–89). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06397-9_3
- Neckel, S. & Sutterlüty, F. (2008). Negative Klassifikationen und die symbolische Ordnung sozialer Ungleichheit. In S. Neckel & H. Soeffner (Hrsg.), *Mittendrin im Abseits. Ethnische Gruppenbeziehungen im lokalen Kontext* (S. 15–25). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91157-1_2
- Neckel, S. & Sutterlüty, F. (2010). Negative Klassifikationen und ethnische Ungleichheit. In M. Müller & D. Zifonun (Hrsg.), *Ethnowissen. Soziologische Beiträge zu ethnischer Differenzierung und Migration* (S. 217–235). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92449-6_8
- Nickel, S. (2011). Literalität – Familie – Family Literacy: die Transmission schriftkultureller Praxis und generationenübergreifende Bildungsprogramme als Schlüsselstrategie. *Psychologie und Gesellschaftskritik*, 35 (3), 53–77.
- OECD. (2023). *PISA 2022 Ergebnisse (Band I): Lernstände und Bildungsgerechtigkeit*. PISA. wbv Media. <https://doi.org/10.3278/6004956w>
- Oester, K. (2007). Fokussierte Ethnographie. Möglichkeiten und Grenzen in der Schulforschung. *ph Akzente*, 2, 12–16.
- Ohlhus, S. (2016). Narrative Verfahren und mediale Bedingungen. Überlegungen zur Analyse mündlicher und schriftlicher Erzählungen. In U. Behrens & O. Gätje (Hrsg.), *Mündliches und schriftliches Handeln im Deutschunterricht. Wie Themen*

- entfaltet werden (S. 39–65). Lang. <https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/26103/1003984.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Paul, I. (1999). *Praktische Sprachreflexion*. Niemeyer. <https://doi.org/10.1515/9783110938425>
- Philipp, M. (2009). Der Teufels- und der Engelskreis schulischer Lesesozialisation im Modell der Ko-Konstruktion. In C. Garbe, M. Philipp & N. Ohlsen (Hrsg.), *Lesesozialisation. Arbeitsbuch* (S. 200–205). Schöningh.
- Pörnbacher, U. (2011). Alltagstheoretische Wirklichkeitskonstruktionen von Lehrkräften an Grundschulen in der Diskussion um Schulerfolg von Schülern und Schülerinnen mit Migrationshintergrund – ein narrativer Diskurs. *Bildung und Erziehung*, 64 (3), 343–364. <https://doi.org/10.7788/bue.2011.64.3.343>
- Preußner, U. (2017). „Boah, geil – ist das ab 18?“ Aspekte literarischen Lernens im Vorlesegespräch am Beispiel des Bilderbuchs „Der kleine Fischer Tong“. In F. Dietz & G.P. Wind (Hrsg.), *Zwischen Büchern und Bildschirmen. Lesen und Schreiben in verschiedenen Medien* (S. 95–115). DGLS.
- Rawls, A.W. & David, G. (2005). Accountably Other: Trust, Reciprocity and Exclusion in a Context of Situated Practice. *Human Studies*, 28 (4), 469–497. <https://doi.org/10.1007/s10746-005-9005-2>
- Reiss, K., Weis, M., Klieme, E. & Köller, O. (2018). *PISA. Grundbildung im internationalen Vergleich*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830991007>
- Richter, K. & Plath, M. (2012). *Lesemotivation in der Grundschule. Empirische Befunde und Modelle für den Unterricht*. Beltz.
- Riegel, C. (2016). *Bildung – Intersektionalität – Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen*. transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839434581>
- Rutter, S. (2021). *Sozioanalyse in der pädagogischen Arbeit. Ansätze und Möglichkeiten zur Bearbeitung von Bildungsungleichheit*. VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-32065-2>
- Sacks, H. (1992). *Lectures on Conversation*. 2 Bde. (2. Aufl.). Blackwell.
- Sander, T. (Hrsg.). (2014). *Habituensensibilität. Eine neue Anforderung an professionelles Handeln*. VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-06887-5>
- Schelle, C., Rabenstein, K. & Reh, S. (Hrsg.). (2010). *Unterricht als Interaktion: Ein Fallbuch für die Lehrerbildung*. Klinkhardt.
- Scherr, A. (2017). Soziologische Diskriminierungsforschung. In A. Scherr, A. El-Mafalaani & G. Yüksel (Hrsg.), *Handbuch Diskriminierung* (S. 39–58). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10976-9_3
- Schleppegrell, M. (2001). Linguistic Features of the Language of Schooling. *Linguistics and Education*, 12 (4), 431–459. [https://doi.org/10.1016/S0898-5898\(01\)00073-0](https://doi.org/10.1016/S0898-5898(01)00073-0)
- Schmiade, N. & Mutz, M. (2012). Sportliche Eltern, sportliche Kinder – Die Sportbeteiligung von Vorschulkindern im Kontext sozialer Ungleichheit. *Sportwissenschaft*, 42 (2), 115–125. <https://doi.org/10.1007/s12662-012-0239-7>
- Schmidt, R. & Wittek, D. (2020). Reflexion und Kasuistik. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 3 (2), 29–44. <https://doi.org/10.4119/hlz-2489>
- Schmiederer, R. (1977). *Politische Bildung im Interesse der Schüler*. Europäische Verlagsanstalt.
- Schmitt, L. (2010). *Bestellt und nicht abgeholt. Soziale Ungleichheit und Habitus-Struktur-Konflikte im Studium*. VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92193-8>
- Schneekloth, U. & Albert, M. (2019). Jugend und Politik. Demokratieverständnis und politisches Interesse im Spannungsfeld von Vielfalt, Toleranz und Populismus. In M. Albert, K. Hurrelmann, G. Quenzel, U. Schneekloth, I. Leven, H. Utzmann & S. Wolfert (Hrsg.), *18. Shell-Jugendstudie – Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort* (S. 47–101). Beltz.

- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. Basic Books. <https://doi.org/10.4324/9781315237473>
- Schröter, A. & Zimenkova, T. (2019). Norm und Normalität. Reflexion der eigenen Positionen von angehenden Lehrkräften innerhalb des Machtfeldes Schule und Schaffung nicht-normativer Räume in der Lehre. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 2 (3), 47–62. <https://doi.org/10.4119/hlz-2455>
- Schüssler, R., Schöning, A., Schwier, V., Gold, J., Weyland, U. & Schicht, S. (Hrsg.). (2017). *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen*. Klinkhardt.
- Schumacher, E. (2002). Die soziale Ungleichheit der Lehrer/innen – oder: Gibt es eine Milieuspezifität pädagogischen Handelns? In J. Mägdefrau & E. Schumacher (Hrsg.), *Pädagogik und soziale Ungleichheit. Aktuelle Beiträge – neue Herausforderungen* (S. 253–270). Klinkhardt.
- Schwier, V. (2021). *Entwicklungsbedingungen sozialwissenschaftsdidaktischer Professionalität im Spannungsfeld multipler Wissensbezüge und kontingenter Handlungsanforderungen*. Dissertation.
- Seidel, T., Stürmer, K., Blomberg, G., Kobarg, M. & Schwindt, K. (2011). Teacher Learning from Analysis of Videotaped Classroom Situations: Does It Make a Difference Whether Teachers Observe Their Own Teaching or That of Others? *Teaching and Teacher Education*, 27 (2), 259–267. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.009>
- Sherin, M.G. (2007). The Development of Teachers' Professional Vision in Video Clubs. In R. Goldman, R. Pea, B. Barron & S.J. Derry (Hrsg.), *Video Research in the Learning Sciences* (S. 383–395). Routledge.
- Sherin, M.G. & van Es, E. (2009). Effects of Video Club Participation on Teachers' Professional Vision. *Journal of Teacher Education*, 60, 20–37. <https://doi.org/10.1177/0022487108328155>
- Solga, H., Powell, J. & Berger, P.A. (Hrsg.). (2009). *Soziale Ungleichheit. Klassische Texte zur Sozialstrukturanalyse*. Campus.
- Spinner, K.H. (2004). Gesprächseinlagen beim Vorlesen. In G. Härle, M. Steinbrenner & J. Mayer (Hrsg.), *Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht* (S. 291–307). Schneider Hohengehren.
- Stanat, P. & Edele, A. (2015). VIII-3 Zuwanderung und soziale Ungleichheit. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel & B. Gniewosz (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung: Gegenstandsbereiche* (S. 215–228). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19994-8_16
- Stanat, P., Schipolowski, S., Schneider, R., Weirich, R., Henschel, S. & Sachse, K.A. (Hrsg.). *IQB-Bildungstrend 2022. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich*. Waxmann.
- Stichweh, R. (2016). *Inklusion und Exklusion. Studien zur Gesellschaftstheorie* (2., erw. Aufl.). transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839422946-014>
- Stövesand, B. (2019). Von der Beobachtung zur Reflexion – Die interaktive Emergenz fachdidaktischer und fachlicher Reflexionen zum Deutschunterricht. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 4 (2), 38–56. <https://doi.org/10.4119/hlz-2447>
- Stövesand, B. (2023). *Professional Vision und Fallarbeit in der Lehramtsausbildung. Gesprächsanalytische Perspektiven auf das Forschende Lernen*. Frank & Timme. <https://doi.org/10.57088/978-3-7329-8973-7>
- Sturm, T., Weibel, M. & Wlodarczyk, S. (2017). Simulationsspiel als hochschuldidaktisches Medium zur Auseinandersetzung mit soziologischen Theorien – am Beispiel von Bourdieus ‚Reproduktion sozialer Ungleichheit durch die Schule‘. *Zeitschrift für Inklusion*, 32 (2). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/402/319>

- Universität Bielefeld. (2011). *Leitkonzept Forschendes Lernen*. Zentrum Forschendes Lernen in Praxisstudien, Universität Bielefeld.
- Volz, S. (2014). „Kann der hinterher?“ Verstehensleistungen und Vermittlungshilfen: zeitgenössische Bilderbücher in der Rezeption von Grundschulkindern. In G. Scherer, S. Volz & M. Wiprächtiger-Geppert (Hrsg.), *Bilderbuch und literar-ästhetische Bildung. Aktuelle Forschungsperspektiven* (S. 23–43). WVT.
- Wagner, G. (2015). Über alle Schichten hinweg. *FAZ.NET*. <https://www.faz.net/aktuell/wissen/das-andere-problem-mit-der-ungleichheit-13671629.html>
- Weber, M. (2003). *Heterogenität im Schulalltag. Konstruktion ethnischer und geschlechtlicher Unterschiede*. Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-10300-4>
- Weitkämper, F. (2019). *Lehrkräfte und soziale Ungleichheit. Eine ethnographische Studie zum un/doing authority in Grundschulen*. VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-24483-5>
- Wesle, K. (2017). An der Mündigkeit sparen? Jugendliche Bürger_innen zwischen Autonomie und Anpassung. In S. Müller-Mathis & A. Wohnig (Hrsg.), *Wie Schulbücher Rollen formen. Konstruktionen der ungleichen Partizipation in Schulbüchern* (S. 32–52). Wochenschau Wissenschaft.
- Wieler, P. (1997). *Vorlesen in der Familie. Fallstudien zur literarisch-kulturellen Sozialisation von Vierjährigen*. Beltz.
- Wittau, F. (2019). *Verbraucherbildung als Alltagshilfe*. VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-27969-1>
- Zimenkova, T. & Molitor, V. (2022). Die Aushandlungen von Differenznarrativen: zwischen Essentialität und Exklusionspotential. In B. Konz & A. Schröter (Hrsg.), *DisAbility in der Migrationsgesellschaft. Betrachtungen an der Intersektion von Behinderung, Kultur und Religion in Bildungskontexten* (S. 42–55). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5937-03>
- Zurstrassen, B. (2015). Inklusion durch Leichte Sprache? Eine kritische Einschätzung. In C. Dönges, W. Hilpert & B. Zurstrassen (Hrsg.), *Didaktik der inklusiven politischen Bildung* (S. 126–137). Bundeszentrale für politische Bildung. https://www.bpb.de/system/files/dokument_pdf/1617_Didaktik_der_inkluisiven_politischen_Bildung_ba.pdf
- Zurstrassen, B. (2017). Leichte Sprache – Sprache der Chancengleichheit? In B. Bock, U. Fix & D. Lange (Hrsg.), *„Leichte Sprache“ im Spiegel theoretischer und angewandter Forschung* (S. 53–69). Frank & Timme.
- Zurstrassen, B. (2021a). Soziale Ungleichheit und diskriminierende Strukturen in der sozialwissenschaftlichen Bildung. In T. Engartner, R. Hedtke & B. Zurstrassen (Hrsg.), *Sozialwissenschaftliche Bildung. Politik – Wirtschaft – Gesellschaft* (S. 62–72). Schöningh UTB. <https://doi.org/10.1007/s11615-021-00309-y>
- Zurstrassen, B. (2021b). Lebensweltorientierung. In T. Engartner, R. Hedtke & B. Zurstrassen (Hrsg.), *Sozialwissenschaftliche Bildung. Politik – Wirtschaft – Gesellschaft* (S. 91–95). Schöningh UTB. <https://doi.org/10.1007/s11615-021-00309-y>
- Zurstrassen, B. (2021c). Schülerzentrierung und -orientierung. In T. Engartner, R. Hedtke & B. Zurstrassen (Hrsg.), *Sozialwissenschaftliche Bildung. Politik – Wirtschaft – Gesellschaft* (S. 107–111). Schöningh UTB. <https://doi.org/10.1007/s11615-021-00309-y>
- Zurstrassen, B. (2022). Politische Bildung, soziale Ungleichheit und Partizipation. Politische Bildung im Interesse bildungsdiskriminierter Kinder und Jugendlicher. In A. Wohnig & P. Zorn (Hrsg.), *Neutralität ist keine Lösung! Politik, Bildung – politische Bildung* (S. 219–231). Bundeszentrale für politische Bildung.

Beitragsinformationen⁶**Zitationshinweis:**

Kern, F., Gehrmann, S., Kastrup, V., Meier, A., Preußner, U., Siewert, S., Stövesand, B. & Vogt, E.K. (2024). Soziale Ungleichheit als Schwerpunkt in der Lehrer*innenbildung. Fachdidaktische Überlegungen und Konzepte. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 6 (1), 1–30. <https://doi.org/10.11576/pflb-7020>

Online verfügbar: 25.02.2024

ISSN: 2629-5628



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

⁶ Das diesem Artikel zugrunde liegende Vorhaben BiProfessional wurde im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1908 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor*innen.