

Geographiedidaktische Forschungen

Herausgegeben im Auftrag des
Hochschulverbandes für Geographiedidaktik e.V.
von

Michael Hemmer

Yvonne Krautter

Jan C. Schubert

Frühere Herausgeber waren Jürgen Nebel (bis 2017),
Hartwig Haubrich (bis 2013), Helmut Schrettenbrunner (bis 2013)
und Arnold Schultze (bis 2003).

70

Stephan Langer

Heterogenität im Geographieunterricht

Handlungs- und Wahrnehmungsmuster
von GeographielehrerInnen in Nordrhein-Westfalen

Diese Arbeit wurde als Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades Dr. sc. ed. von der Mathematisch-Naturwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln angenommen unter dem Titel:

„Auf dem Weg zu Inklusion im Geographieunterricht? Heterogenität von SchülerInnen in Wahrnehmungs- und Handlungsmustern von GeographielehrerInnen der Sekundarstufe“

Vorsitzende des Prüfungsausschusses:
Prof. Dr. Daniela Schmeinck, Universität zu Köln

Gutachter:
Prof. Dr. Alexandra Budke, Universität zu Köln
Prof. Dr. Boris Braun, Universität zu Köln

Datum der mündlichen Prüfung: 26.06.2017

Geographiedidaktische Forschungen

Herausgegeben im Auftrag des Hochschulverbandes für
Geographiedidaktik e.V. von M. Hemmer, Y. Krautter und J. C. Schubert
Schriftleitung: S. Höhnle

Stephan Langer:
Heterogenität im Geographieunterricht.
Handlungs- und Wahrnehmungsmuster von GeographielehrerInnen in
Nordrhein-Westfalen.

© 2018 der vorliegenden Ausgabe:
readbox unipress
in der readbox publishing GmbH | <http://unipress.readbox.net>
Am Hawerkamp 31, 48155 Münster
Münsterscher Verlag für Wissenschaft
© 2018 Stephan Langer
Alle Rechte vorbehalten

ISBN 978-3-96163-147-6

Für meine Familie

Lydia

Yelda

Mila

Jonna

und Lynn

Danksagung

Mein erster Dank gilt den BetreuerInnen der vorliegenden Arbeit Prof. Dr. Alexandra Budke (Institut für Geographiedidaktik) und Prof. Dr. Boris Braun (Geographisches Institut) von der Universität zu Köln. Beide haben mich in meiner ungewöhnlichen Situation als abgeordneter Lehrer am Geographischen Institut, mit einem in der Fachdidaktik angesiedelten Dissertationsprojekt, ganz im Sinne von Inklusion, mit ihren unterschiedlichen fachlichen Expertisen sehr unterstützt. Dabei waren sie jederzeit offen für interdisziplinäre Grenzgänge, wie es die vorliegende Arbeit notwendig machte.

Die Zusammenarbeit mit Frau Prof. Dr. Kerstin Ziemer, Inhaberin des Lehrstuhls für Pädagogik und Didaktik bei Menschen mit geistiger Behinderung an der Universität zu Köln, ist dafür ein gutes Beispiel. Ihr und der DoktorandInnenwerkstatt mit Benjamin Badstieber, Mara Wittenhorst, Hannah Nitschmann, Robert Kamp und Christian Thiess gilt mein Dank für wertvolle Einblicke in die Sonderpädagogik als forschender Disziplin sowie für wichtige fachliche Anregungen, die meine Motivation für diese Arbeit immer wieder bestärkt haben.

Ohne die Unterstützung von Dr. Dorothea Wiktorin und Prof. Dr. Josef Nipper wäre diese Arbeit wohl kaum möglich gewesen. Mein besonderer Dank gilt beiden für geduldige Beratungen, kreative und sachkundige Hinweise an kritischen Stellen des Projekts sowie für wichtige Kontakte in die Fachgemeinschaft hinein. So ermöglichten es die guten Verbindungen zum Verband Deutscher SchulgeographInnen (VDSG) sowie zu GeographielehrerInnen in verschiedenen Bereichen und Funktionen des Bildungswesens rund um Köln, dass der empirische Teil dieser Arbeit erfolgreich durchgeführt werden konnte.

Wichtigen Anteil an der Dokumentation und Niederschrift der vorliegenden Forschungsarbeit haben individuelle Unterstützungsangebote der Graduiertenschule für LehrerInnenbildung des Zentrums für LehrerInnenbildung (ZfL) der Universität zu Köln. Ganz herzlich bedanken möchte ich mich bei Dr. Gabriele Schwager-Büschges, von deren Bemühungen um die wissenschaftliche Tätigkeit der abgeordneter LehrerInnen an der Universität zu Köln mein Forschungsprojekt sehr profitiert hat.

Einblicke in die geographiedidaktische Forschung konnte ich im Wesentlichen durch die Forscherwerkstatt von Prof. Dr. Alexandra Budke und hier ganz besonders durch die ForscherkollegInnen Dr. Nils Thönnessen, Jun. Prof. Dr. Miriam Kuckuck, Dr. Andreas Hoogen, Dr. Beatrice Müller, Dr. Stephanie Leder, PD Dr. Günther Weiß, Frederik von Reumont, Veit Maier, Michael Morawski, Ronja Ege, Kristina Schulz und Tam Thanh Nguyen erhalten. Ihnen allen und weiteren KollegInnen gilt mein Dank für die Diskussion des Projekts, viele wertvolle Ratschläge, Hinweise und kritische Fragen sowie für Anregungen, die ich über die verschiedenen Forschungsvorhaben erhalten habe.

Für die Zusammenarbeit in der Lehre, wertvolle fachliche Hilfestellungen sowie die zeitintensive Unterstützung bei der Überarbeitung der Texte und Grafiken bedanke ich mich ganz herzlich bei Elisabeth Gohrbandt, Dr. Veronika Selbach, Johanna Mäsgen, Dr. Holger Kretschmer, Dr. Birte Rafflenbeul, Ulrike Schwedler und Dr. Regine Spohner. Sehr bedanken möchte ich mich auch bei Katharina Esser als wissenschaftlicher Hilfskraft im Pulheimer Bach Projekt, die mich immer zuverlässig und engagierte unterstützt hat.

Allen LehrerkollegInnen, die sich trotz ihrer knappen Zeitressourcen an den Interviews und den Befragungen sowie an Kooperationsveranstaltungen in der Lehre am Geographischen Institut im weiteren Rahmen dieses Forschungsprojekts beteiligt haben, gilt ebenso mein ganz besonderer Dank. Hervorheben möchte ich dabei meine KollegInnen vom Geschwister-Scholl-Gymnasium Pulheim. Durch die Gewährung von Einblicken in ihre Unterrichtspraxis und viele andere Formen der Unterstützung meines Forschungsvorhabens haben sie entscheidende Beiträge zum Gelingen dieser Arbeit geleistet.

Ein besonderer Dank gilt meiner Familie. Meine Frau Lydia und unsere Töchter Yelda, Mila, Jonna und Lynn wissen, wie dankbar ich ihnen für die viele Zeit bin, die diese Arbeit in Anspruch genommen hat.

Köln, im September 2018

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis.....	XI
Tabellenverzeichnis	XIV
Kurzzusammenfassung	XVI
Abstract	XVII
1 Einleitung	1
1.1 Problemstellung und Zielsetzung	1
1.2 Aufbau der Arbeit.....	6
2 Heterogenität im Geographieunterricht	9
2.1 Heterogenität im bildungswissenschaftlichen Diskurs	9
2.1.1 Der Begriff Heterogenität.....	9
2.1.2 Heterogenität von SchülerInnen	12
2.1.3 Inklusion – Hintergründe und aktuelle Entwicklungen.....	15
2.2 Wahrnehmung von und Umgang mit Heterogenität	21
2.2.1 LehrerInnenkognitionen als Basis des LehrerInnenhandelns	22
2.2.1.1 Wissensbereiche	22
2.2.1.2 Implizite Theorien	25
2.2.1.3 Einstellungen	28
2.2.1.4 Selbstwirksamkeitserwartungen	32
2.2.2 Diagnostik in heterogenen Lerngruppen.....	33
2.2.3 Innere Differenzierung im Unterricht.....	37
2.3 Heterogenität in der geographiedidaktischen Forschung	44
2.3.1 Heterogenität im aktuellen geographiedidaktischen Diskurs	44
2.3.2 Diagnostik.....	47
2.3.3 Individualisierung und innere Differenzierung.....	49
2.3.4 Inklusion	52
3 Professionalisierung von GeographielehrerInnen	54
3.1 Der Begriff der Lehrerprofessionalität	54
3.2 Professionalisierung von Lehrkräften für heterogene Lerngruppen ..	58
3.3 Professionalisierung von Lehrkräften für Inklusion	60
3.3.1 Gesetzliche Rahmenbedingungen	61
3.3.2 Inklusion in den drei Phasen der LehrerInnenbildung.....	63
3.3.3 Professionalisierung von Lehrkräften für kooperatives Lehren	65
3.3.4 Forschungsdesiderate zur Professionalisierung von	

	Lehrkräften für Inklusion.....	68
3.4	Geographiedidaktische Forschung zur Professionalisierung von GeographielehrerInnen.....	69
3.4.1	Geographiedidaktische Forschung zur LehrerInnenausbildung	69
3.4.2	Geographiedidaktische Forschung zur LehrerInnenfortbildung	72
4	Zwischenfazit und forschungsleitende Hypothesen	75
4.1	Zusammenfassung der theoretischen Grundlagen	75
4.2	Forschungsleitende Fragen und Hypothesen.....	77
5	Forschungsdesign.....	79
5.1	Methodischer Rahmen.....	79
5.2	Qualitative Interviews	81
5.3	Quantitative Methoden	84
5.3.1	Standardisierte Befragung	84
5.3.2	Entwurf des Erhebungsinstruments.....	88
5.3.3	Darstellung der Stichprobe	91
5.3.4	Auswertung der Befragungsergebnisse	93
5.4	Reflexion des forschungsmethodischen Vorgehens	96
6	Wahrnehmungs- und Handlungsmuster von GeographielehrerInnen	99
6.1	Wahrnehmungsmuster von GeographielehrerInnen.....	99
6.1.1	Verschiedene Heterogenitätsdimensionen im Vergleich	99
6.1.1.1	Kognitions- und performanzbezogene Merkmale	103
6.1.1.2	Lernstrategiebezogene Merkmale	105
6.1.1.3	Persönlichkeitsbezogene Merkmale	106
6.1.1.4	Förderungsbezogene Merkmale	107
6.1.2	Wissen über den Umgang mit Heterogenität	108
6.1.2.1	Wissen über innere Differenzierung	108
6.1.2.2	Wissenserwerb in Aus- und Fortbildung	110
6.1.2.3	Wissenserwerb in den Fachschaften Geographie	113
6.1.3	Wissen über Inklusion	115
6.1.3.1	Sonderpädagogisches Grundlagenwissen.....	115
6.1.3.2	Wissenserwerb in Aus- und Fortbildung	118
6.1.4	Implizite Theorien zu Heterogenität im Geographieunterricht.....	120
6.1.4.1	Potenziale für den Umgang mit Heterogenität	120
6.1.4.2	Probleme im Umgang mit Heterogenität	126
6.1.5	Einstellungen zur Heterogenität von SchülerInnen	132

6.1.6	Einstellungen zu Inklusion im Geographieunterricht	139
6.1.6.1	„Soziale Integration“ im inklusiven Geographieunterricht.....	143
6.1.6.2	„Schulische Förderung und Unterstützung“ im inklusive Geographieunterricht.....	144
6.2	Handlungsmuster von GeographielehrerInnen	145
6.2.1	Anwendung diagnostischer Verfahren	146
6.2.1.1	Diagnostik in der Sekundarstufe I	146
6.2.1.2	Diagnostik in der Sekundarstufe II	150
6.2.2	Innere Differenzierung und Individualisierung.....	153
6.2.2.1	Bereiche der inneren Differenzierung	153
6.2.2.2	Methodeneinsatz zur inneren Differenzierung	156
6.2.2.3	Potenziale verschiedener Medien für differenzierenden Geographieunterricht	160
6.2.2.4	Notwendigkeit zur inneren Differenzierung in bestimmten Themenfeldern der Geographie	163
6.2.2.5	Notwendigkeit zur inneren Differenzierung in den Kompetenz- und Anforderungsbereichen	169
6.2.3	Kooperatives Lehren	175
6.3	Zusammenhänge zwischen Wahrnehmungs- und Handlungsmustern	181
6.3.1	Einfluss berufsbiographischer Merkmale auf Wahrnehmungs- und Handlungsmuster	184
6.3.1.1	Einfluss der Schulform	184
6.3.1.2	Einfluss der Berufserfahrung	192
6.3.1.3	Einfluss des Anteils von SchülerInnen mit Migrationshintergrund	199
6.3.2	Wahrnehmungskomponenten und ihr Zusammenhang mit Handlungsaspekten.....	206
6.3.2.1	Wahrnehmung von Heterogenität als belastend	206
6.3.2.2	Wahrnehmung von Heterogenität als bereichernd	212
6.3.3	Wissen über Heterogenität	218
6.3.3.1	Der Einfluss des Wissens über innere Differenzierung.....	218
6.3.3.2	Der Einfluss von Wissen über Inklusion.....	225
6.3.4	Wahrnehmungstypen von GeographielehrerInnen	232
6.3.4.1	LehrerInnentypen auf der Grundlage der Wahrnehmung von Heterogenitätsmerkmalen	232
6.3.4.2	LehrerInnentypen auf der Grundlage der Einstellungen zu Inklusion	245
7	Diskussion der Untersuchungsergebnisse	253
7.1	Wahrnehmungsmuster von GeographielehrerInnen in der Diskussion	254

7.2	Handlungsmuster von GeographielehrerInnen in der Diskussion.....	258
7.3	Zusammenhänge zwischen Wahrnehmungs- und Handlungsmustern.....	263
8	Fazit	268
8.1	Resumée und zentrale Ergebnisse	268
8.2	Ausblick	271
9	Literaturverzeichnis	275
Anhang		299

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1:	Inklusion in Regelschulen der Sekundarstufe in Nordrhein-Westfalen	2
Abb. 2:	Ausländische SchülerInnen an Regelschulen der Sekundarschule in Nordrhein-Westfalen	3
Abb. 3:	Inklusiver Unterricht nach Hans Wocken (2015).....	20
Abb. 4:	Dimensionen- und Kriterienraster (Ordnungs- und Suchraster) zur inneren Differenzierung	39
Abb. 5:	Möglichkeiten der inneren Differenzierung	50
Abb. 6:	Klassifizierung von Differenzierungsformen	51
Abb. 7:	Modell professioneller Handlungskompetenz von Lehrkräften.....	57
Abb. 8:	Handlungsfelder der Professionalisierungsforschung für Inklusion	66
Abb. 9:	Handlungsfelder der Lehramtsausbildung für Inklusion	69
Abb. 10:	Empirisch gesicherte Merkmale zur Gestaltung wirksamer Fortbildungsangebote	74
Abb. 11:	Übersicht der theoretischen Grundlagen des Forschungsvorhabens	76
Abb. 12:	Forschungsdesign und Forschungsprozess der vorliegenden Arbeit	79
Abb. 13:	Heterogenitätsmerkmale in der Wahrnehmung von GeographielehrerInnen.....	100
Abb. 14:	Wissen über innere Differenzierung im Geographieunterricht	109
Abb. 15:	Qualität der Aus- und Fortbildungsangebote zum Umgang mit Heterogenität	111
Abb. 16:	Umgang mit Heterogenität als Thema der Fachschaftsarbeit...	114
Abb. 17:	Wissen über sonderpädagogische Förderbedarfe	116
Abb. 18:	Aus- und Fortbildungsangebote zu sonderpädagogischem Grundlagenwissen.....	117
Abb. 19:	LehrerInnenbildungsphasen mit Erwerb von sonderpädagogischem Grundlagenwissen.....	118
Abb. 20:	Potenziale des Geographieunterrichts für inklusive Lerngruppen.....	121
Abb. 21:	Probleme bei der inneren Differenzierung im Geographieunterricht der Gesamtstichprobe.....	128
Abb. 22:	Probleme bei der inneren Differenzierung im Geographieunterricht von Realschullehrkräften.....	128
Abb. 23:	Einschätzung der Heterogenität ihrer Klassen der	

	Sekundarstufe I durch GeographielehrerInnen	132
Abb. 24:	Einschätzung der Heterogenität in der Sekundarstufe II	135
Abb. 25:	Heterogenität von SchülerInnen in der Wahrnehmung von GeographielehrerInnen.....	137
Abb. 26:	Einstellung zu Inklusion.....	140
Abb. 27:	Einstellung von GeographielehrerInnen zu Inklusion nach Schulformen.....	141
Abb. 28:	Nutzung verschiedener Diagnoseinstrumente im Geographieunterricht der Sekundarstufe I	146
Abb. 29:	Nutzung von Diagnoseinstrumenten von GeographielehrerInnen der Sekundarstufe II	152
Abb. 30:	Berücksichtigung verschiedener Bereiche der Unterrichtsplanung zur Differenzierung des Geographieunterrichts in NRW.....	154
Abb. 31:	Methodennutzung im Geographieunterricht der Gesamtstichprobe	157
Abb. 32:	Methodennutzung im Geographieunterricht an Hauptschulen	159
Abb. 33:	Potenziale von Medien für Binnendifferenzierung im Geographieunterricht	161
Abb. 34:	Die Notwendigkeit zur Differenzierung in verschiedenen Themenbereichen.....	165
Abb. 35:	Notwendigkeit zur Differenzierung in den folgenden Kompetenzbereichen.....	171
Abb. 36:	Notwendigkeit zur Differenzierung in den Anforderungsbereichen I-III	173
Abb. 37:	Kooperation von GeographielehrerInnen in NRW in ihrem Fachunterricht mit anderen Lehrkräften/ LernbegleiterInnen	177
Abb. 38:	Kooperation von GeographielehrerInnen an Gymnasien in ihrem Fachunterricht mit anderen Lehrkräften/ LernbegleiterInnen	178
Abb. 39:	Kooperation von GeographielehrerInnen an Hauptschulen in ihrem Fachunterricht mit anderen Lehrkräften/ LernbegleiterInnen	178
Abb. 40:	Kooperation bei der Unterrichtsplanung	179
Abb. 41:	Kooperation bei der Bewertung	179
Abb. 42:	GeographielehrerInnentypen in Bezug auf die Hauptkomponente der Heterogenitätsdimension.....	233
Abb. 43:	GeographielehrerInnentyp 1 – Wahrnehmung von Heterogenität	237
Abb. 44:	GeographielehrerInnentyp 2 – Wahrnehmung von	

	Heterogenität.....	239
Abb. 45:	GeographielehrerInnentyp 3 – Wahrnehmung von Heterogenität.....	241
Abb. 46:	GeographielehrerInnentyp 4 Wahrnehmung von Heterogenität.....	243
Abb. 47:	Einstellungstypen zu Inklusion (EZI)	245
Abb. 48:	Einstellungstyp 1 – EZI.....	247
Abb. 49:	Einstellungstyp 2 – EZI.....	249
Abb. 50:	Einstellungstyp 3 – EZI.....	250
Abb. 51:	Einstellungstyp 4 – EZI.....	251
Abb. 52:	Mögliche Aus- und Fortbildungsschwerpunkte für die LehrerInnentypen	273

Tabellenverzeichnis

Tab. 1:	Forschungsleitende Fragestellungen der Arbeit	5
Tab. 2:	Forschungsprozess und Aufbau der Arbeit	7
Tab. 3:	Schulamtliche Bezeichnung für Behinderungen bzw. sonderpädagogische Förderbedarfe im deutsch- und englischsprachigen Raum	17
Tab. 4:	Praxis der Integration und Inklusion	19
Tab. 5:	Professionelles Wissen von Lehrkräften	22
Tab. 6:	Unterscheidung von Selektionsdiagnostik und Förderdiagnostik	35
Tab. 7:	Chronologie und Ziele der methodischen Schritte	80
Tab. 8:	ProbandInnen der Gruppen-, Einzelinterviews, Pretests, Online-Befragung	82
Tab. 9:	Anzahl der kontaktierten Schulen in Nordrhein-Westfalen	87
Tab. 10:	Inhaltliche Struktur des Fragebogens	88
Tab. 11:	Items der Skala Einstellung zu Integration (EZI) im originalen Wortlaut	90
Tab. 12:	Grundgesamtheit der Befragung	91
Tab. 13:	Zusammensetzung der Stichprobe – Geschlecht, Alter, Schulform	92
Tab. 14:	Hauptkomponentenanalyse von Heterogenitätsmerkmalen	101
Tab. 15:	Rotierte Komponentenmatrix zu den Itemsets von EZI	142
Tab. 16:	Darstellung der Variablenbezeichnungen der Kontingenztafel	182
Tab. 17:	Kontingenzanalyse – Schulform	185
Tab. 18:	Residualanalyse – Schulform	186
Tab. 19:	Korrelationsanalyse – Berufserfahrung	192
Tab. 20:	Residualanalyse – Berufserfahrung	193
Tab. 21:	Korrelationsanalyse – SchülerInnen mit Migrationshintergrund	200
Tab. 22:	Residualanalyse – SchülerInnen mit Migrationshintergrund	201
Tab. 23:	Kontingenzanalyse – Einstellung zu Heterogenität (belastend)	207
Tab. 24:	Residualanalyse Einstellung zu Heterogenität (belastend)	208
Tab. 25:	Kontingenzanalyse – Einstellung zu Heterogenität (bereichernd)	212
Tab. 26:	Residualanalyse – Einstellung zu Heterogenität (bereichernd)	213
Tab. 27:	Kontingenzanalyse – Wissen zu Differenzierung	219
Tab. 28:	Residualanalyse – Wissen zu Differenzierung	220

Tab. 29: Kontingenzanalyse – Wissen zu Inklusion 226

Tab. 30: Residualanalyse – Wissen zu Inklusion..... 227

Tab. 31: Kontingenzanalyse – CL4_HeteroMerk 233

Tab. 32: Residualanalyse – CL4_HeteroMerk..... 234

Tab. 33: Kontingenzanalyse – CL4_ EZI 246

Tab. 34: Residualanalyse Cluster EZI 246

Tab. 35: Schulformen der Einstellungstypen 250

Kurzzusammenfassung

GeographielehrerInnen der Sekundarstufe treffen aktuell an allen Schulformen auf eine zunehmend heterogene Schülerschaft. Gründe für den Wandel sind u. a. der zunehmende Anteil an SchülerInnen mit Migrationshintergrund sowie die Einführung von Inklusion (UN-BRK 2009) an allen Regelschulformen. SchülerInnen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf sowie SchülerInnen, denen eine besondere Sprachförderung auch im Fachunterricht zusteht, verändern die Ansprüche an die professionelle Handlungskompetenz von GeographielehrerInnen nachhaltig.

Die vorliegende Arbeit geht mittels qualitativer Interviews und einer standardisierter Befragung Wahrnehmungs- und Handlungsmustern von GeographielehrerInnen in heterogenen Lerngruppen nach. Zentral sind Lehrerkognitionen wie das Professionswissen, implizite Theorien, Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen von GeographielehrerInnen in heterogenen Lerngruppen. Fragen zum Einsatz diagnostischer Instrumente, zu Methoden innerer Differenzierung und Individualisierung sowie zur Einschätzung von Potenzialen und Einschränkungen des Geographieunterrichts für heterogene Lerngruppen ermöglichen Einblicke in den Entwicklungsstand der Professionalisierung der Lehrkräfte für Inklusion. Dabei können in Bezug auf die Einstellung zu Inklusion und die Wahrnehmung von bestimmten Heterogenitätsmerkmalen LehrerInnentypen identifiziert werden, die mittels Kontingenzanalysen nicht nur Hinweise auf Aus- und Fortbildungsbedarfe, sondern auch gezielte Angebote der LehrerInnenbildung geben.

Abstract

Over the past few years geography teachers at secondary level high schools in Germany have been challenged with an increasingly diverse group of students. One reason for this development has been a growing share of students with a migration background. Another reason is the introduction of an inclusive education system due to the ratification of the UN-Convention on the Rights of Persons with Disabilities (UN-CRPD 2009). Students with special educational needs as well as students with a need for training in German as second language will require new expertise and pedagogical competences of German geography teachers.

This study identifies patterns in the perception of diversity and in the actions taken by geography teachers respectively. By means of qualitative interviews and a quantitative survey this study focuses on teacher cognitions such as professional knowledge, implicit theories, attitudes and self-efficacy in diverse classes. Essential are research questions about the utilization of diagnostic devices, of methods used for differentiation and individual support, as well as estimations concerning the strengths and weaknesses of geography lessons for diverse classes. This study is supposed to identity the current state of the professionalization of geography teachers for inclusion. Results of the data analysis show that teachers can be classified by their attitudes towards inclusion and by the combinations of student characteristics that they consider while planning and conducting geography lessons. Additional results of a contingency and cluster analysis provide interesting knowledge about possible needs for education and further training of geography teachers for inclusion.

1 Einleitung

1.1 Problemstellung und Zielsetzung

Die Begriffe *Heterogenität* und *Inklusion* kennzeichnen gegenwärtige gesellschaftliche und bildungspolitische Prozesse, die den Geographieunterricht in der Bundesrepublik Deutschland nachhaltig verändern werden. Zentral für den Wandel sind zum einen die Verpflichtung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention und damit die Einführung eines „*inclusive education system at all levels*“ (UN-BRK 2006, Artikel 24), das allen Menschen uneingeschränkte Teilhabe an Bildung, Kultur und Gesellschaft ermöglicht. Bislang werden SchülerInnen mit sonderpädagogischen Förderbedarfen mehrheitlich in separaten Schulen mit verschiedenen Förderschwerpunkten unterrichtet. Der europäische Einigungsprozess und die Flüchtlingsbewegungen nach Deutschland haben zum anderen dazu geführt, dass dem Bildungssystem zunehmend wichtige Aufgaben bei der sprachlichen und kulturellen Integration von Menschen mit sogenanntem Migrationshintergrund zukommen. Internationale Bildungsvergleichsstudien wie PISA (vgl. GEHARDT ET AL. 2013) weisen jedoch immer wieder auf die Defizite des deutschen Bildungssystems in Hinblick auf die Förderung von SchülerInnen mit Migrationshintergrund hin. Das traditionell selektive und auf leistungshomogene Lerngruppen in der Sekundarstufe ausgelegte deutsche Schulsystem steht somit vor großen Herausforderungen (vgl. TRAUTMANN & WISCHER 2011).

Die Heterogenität der SchülerInnen insbesondere in Bezug auf die Heterogenitätsmerkmale *sonderpädagogischer Förderbedarf* und *Sprachkompetenz* nimmt an allen Regelschulformen zu und betrifft inzwischen alltäglich den Unterricht zahlreicher GeographielehrerInnen. Aufgrund der Hoheit der Bundesländer in Bildungsfragen, findet die Umsetzung der UN-BRK sowohl bei der Einführung von Inklusion an Primar- und Sekundarschulen als auch im Bereich der LehrerInnenbildung uneinheitlich statt (vgl. BLANCK 2015, KLEMM 2015). Wie in Abb. 1 und 2 am Beispiel des Bundeslandes Nordrhein-Westfalen erkennbar, hat sich die SchülerInnenpopulation in den verschiedenen Schulformen der Sekundarstufe bereits deutlich verändert. Durch die Zunahme des Gemeinsamen Unterrichts¹ an allen Regelschulformen steigt die Inklusionsquote. Das 9. Schulrechtsänderungsgesetz setzt in Nordrhein-Westfalen seit dem 16. Oktober 2013 die gesetzliche Verpflichtung

¹ Der Begriff *Gemeinsamer Unterricht* bezieht sich im folgenden Text auf Unterricht in Regelschulklassen, an dem SchülerInnen mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf teilnehmen (MSW 2017). Er wird nach wie vor in dieser Schreibweise auch im Rahmen der Inklusionsdebatte genutzt, wenn der Fokus auf dem Heterogenitätsmerkmal sonderpädagogischer Förderbedarf liegt (vgl. SCHWAGER 2011).

der UN-BRK auf Landesebene um (MSW 2013). Alle SchülerInnen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf haben ab dem Schuljahr 2014/15 den gesetzlichen Anspruch auf eine möglichst wohnortnahe

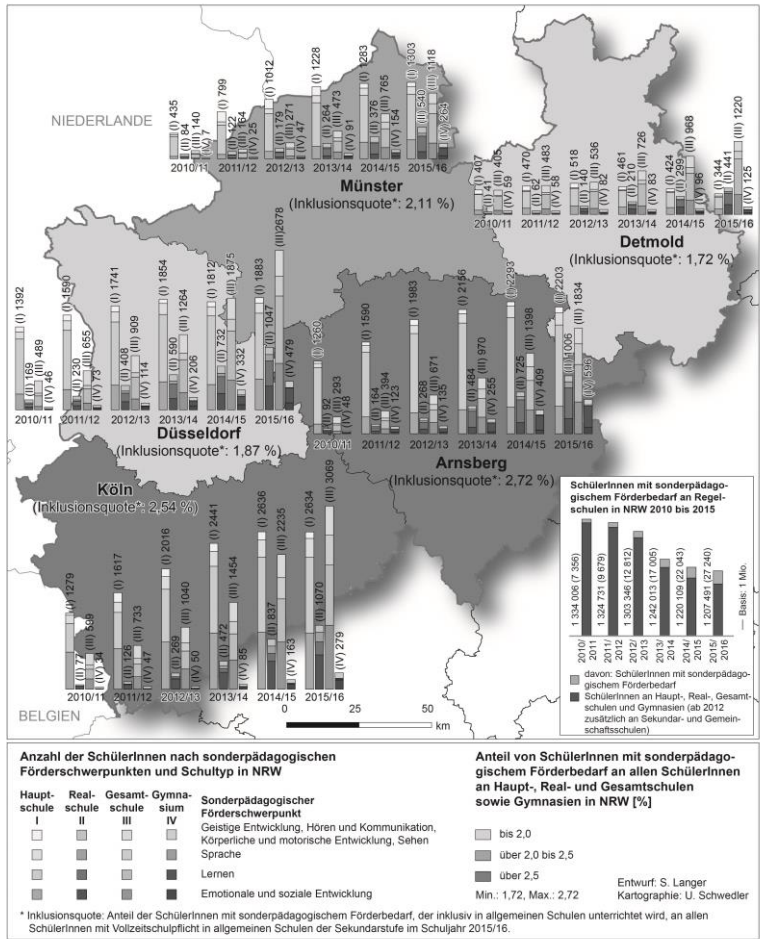


Abb. 1 | Inklusion in Regelschulen der Sekundarstufe in Nordrhein-Westfalen (Information und Technik NRW 2016a)

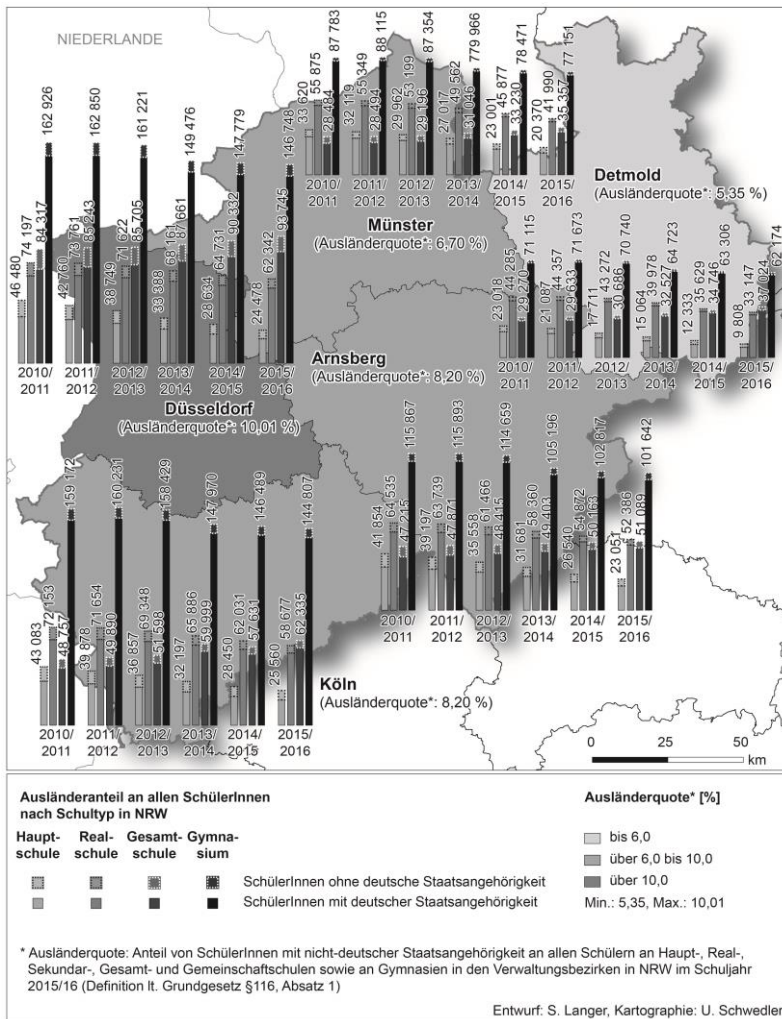


Abb. 2 | Ausländische SchülerInnen an Regelschulen der Sekundarstufe in Nordrhein-Westfalen (Information und Technik NRW 2016b)

Teilnahme am Regelschulunterricht.² Gleichzeitig verändert sich der Anteil von SchülerInnen mit Migrationshintergrund an den verschiedenen Schulformen. In Abb. 2 kann dies an dem Anteil von ausländischen SchülerInnen an allen SchülerInnen der Sekundarstufe nachvollzogen werden. Dabei ist wichtig zu beachten, dass ausländische SchülerInnen, laut Definition, nur diejenigen SchülerInnen sind, die nicht die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen. SchülerInnen mit Migrationshintergrund hingegen haben entweder selbst eine Zuwanderungsgeschichte oder aber mindestens eines ihrer Elternteile bzw. sprechen in ihrer Familie nicht die deutsche Sprache. Der Anteil an SchülerInnen mit Migrationshintergrund lag in Nordrhein-Westfalen im Schuljahr 2010/ 11 bei 26,2% (vgl. Information und Technik NRW 2012). Erlasse des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW) legen fest, dass SchülerInnen, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, an allen Schulformen den Regelunterricht besuchen können. Sprachliche Förderung in separaten Sprachfördergruppen und im Fachunterricht soll die sukzessive Integration der SchülerInnen in den Regelunterricht sicherstellen (MSW 2016a). Lehrkräfte aller Schulformen und Fachrichtungen werden somit durch die Zunahme an Heterogenität vor neue Anforderungen an ihre professionellen Handlungskompetenzen gestellt. Ein besonderer Fokus liegt dabei u. a. auf diagnostischen und didaktisch-methodischen Kompetenzen sowie auf der Verbesserung der Sprachförderung im Fachunterricht (vgl. KMK 2013; 2014). Im Rahmen der Inklusionsdebatte wird zusätzlich die Förderung der Kooperation in multiprofessionellen Teams aus RegelschullehrerInnen, SonderpädagogInnen, SchulbegleiterInnen und weiteren auch außerschulischen Spezialkräften eingefordert (vgl. WERNING 2013; KULLMANN ET AL. 2014).

Ziel der vorliegenden Forschungsarbeit ist es, Wahrnehmungs- und Handlungsmuster von GeographielehrerInnen in heterogenen Lerngruppen in den Blick zu nehmen, um eine Art Standortbestimmung der Professionalisierung der Fachlehrkräfte für Inklusion vornehmen zu können. Im Zentrum stehen u. a. die für Inklusion als grundlegend erachteten Einstellungen zu Heterogenität (vgl. PRENGEL 2001, REICH 2012, ZIEMEN 2014), das Wissen zum Umgang mit Heterogenität im Fach Erdkunde/ Geographie sowie die impliziten Theorien der Fachlehrkräfte in diesem Kontext. Um herausarbeiten zu können, in welcher Beziehung diese Wahrnehmungskomponenten mit dem Handeln der Lehrkräfte im Zuge ihrer Unterrichtsplanung und -durchführung stehen, wurden qualitative Interviews (n=20) und eine standardisierte Befragung (n=343) durchgeführt. Folgende forschungsleitenden Fragen standen dabei im Zentrum des Forschungsprozesses (s. Tab. 1).

² Das 9. Schulrechtsänderungsgesetz sieht vor, dass allen Eltern, deren Kinder einen diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarf haben, in Absprache mit den Schulen mindestens eine Schule im Primar- bzw. Sekundarbereich angeboten werden muss, in der das Kind am Gemeinsamen Unterricht teilnehmen kann (MSW 2013).

Tab. 1 | Forschungsleitende Fragestellungen der Arbeit (eigene Darstellung)

1. Wie nehmen GeographielehrerInnen die Heterogenität ihrer SchülerInnen wahr?
1.1 Welche Rolle spielen bestimmte Heterogenitätsmerkmale (z. B. Geschlecht, Leistung, Lern-typ) von SchülerInnen in der Wahrnehmung von GeographielehrerInnen? 1.2 Inwiefern sind Wissen und implizite Theorien zum Umgang mit Heterogenität für Geogra- phielehrerInnen handlungsleitend? 1.3 Welche Einstellungen haben GeographielehrerInnen gegenüber der Heterogenität ihrer Lerngruppen und wie schätzen sie die Zunahme an Heterogenität durch Inklusion ein?
2. Wie gehen GeographielehrerInnen mit der Heterogenität Ihrer SchülerInnen um?
2.1 Wie diagnostizieren GeographielehrerInnen den Entwicklungsstand ihrer SchülerInnen in Be- zug auf fachspezifische und überfachliche Kompetenzen? 2.2 Welche Planungselemente des Geographieunterrichts schätzen GeographielehrerInnen in Hinblick auf Binnendifferenzierung als besonders lernwirksam ein? 2.3 Inwiefern kooperieren GeographielehrerInnen bereits mit KollegInnen, um in ihrem Unter- richt individuelle Förderung leisten zu können?
3. Welche Zusammenhänge sind zwischen Wahrnehmungs- und Handlungsmustern von Geo- graphielehrerInnen in heterogenen Lerngruppen erkennbar?
3.1 Welche berufsbiographischen Merkmale von GeographielehrerInnen sind in Bezug auf die Wahrnehmung von und den Umgang mit Heterogenität besonders bedeutsam und welchen Einfluss haben sie? 3.2 Welche Zusammenhänge lassen sich zwischen den Lehrerkognitionen und dem Umgang mit Heterogenität feststellen? 3.3 Welche Typen von GeographielehrerInnen sind in Hinblick auf die Wahrnehmung von und den Umgang mit Heterogenität im Geographieunterricht zu erkennen und wie können sie charakterisiert werden?

Zur Bearbeitung der Forschungsfragen wurde der räumliche Fokus auf das Bundesland Nordrhein-Westfalen und die dort tätigen GeographielehrerInnen der Sekundarstufe gelegt. Ausschlaggebend für die Eingrenzung des Untersuchungsraumes waren dabei zum einen die uneinheitlichen systemischen Rahmenbedingungen im Bereich der LehrerInnenbildung sowie der länderspezifischen Einführung von Inklusion an Schulen der Sekundarstufe zum anderen forschungspraktische Gründe (eingeschränkte Zeitressourcen, vorhandene Kontakte zu LehrerInnen/ ExpertInnen etc.). Für die Datenerhebung und -auswertung war die Fokussierung auf eine klar definierte Grundgesamtheit in einem Bundesland notwendig. Die Ergebnisse sind aufgrund der bundes einheitlichen *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften* (vgl. KMK 2014), die von der Deutschen Gesellschaft für Geographie (DGfG 2010) vorgelegten *Rahmenvorgaben für die Lehrerbildung* im

Fach Geographie an deutschen Universitäten und Hochschulen sowie die Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss (DGfG 2014) jedoch weitestgehend auf die Situation in anderen Bundesländern zu übertragen.

1.2 Aufbau der Arbeit

Entsprechend der Zielstellungen der vorliegenden Forschungsarbeit und in Anbetracht der Tatsache, dass es sich dabei in weiten Teilen um Grundlagenforschung (vgl. HEMMER 2012, S. 12) in einem bislang von der geographiedidaktischen Forschung wenig bearbeiteten, aktuell in den Bildungswissenschaften jedoch sehr kontrovers diskutierten Themenfeld handelt, wird das Forschungsvorhaben wie folgt strukturiert:

In den Kapiteln 2 und 3 werden zunächst die theoretischen Grundlagen des Forschungsprojekts dargestellt. Dabei geht es ganz grundsätzlich um eine Klärung der Begriffe *Heterogenität* und *Inklusion* in bildungswissenschaftlichen, heil- bzw. sonderpädagogischen und geographiedidaktischen Diskursen. Besonders wichtig ist die Herleitung und Abgrenzung des Begriffs Inklusion, um das Begriffsverständnis im Kontext geographiedidaktischer Unterrichtsentwicklung allgemein und im Kontext der durchgeführten empirischen Untersuchungen zu klären. Grundsätzlich wird der Forschungsstand zu LehrerInnenkognitionen, zu didaktisch-methodischen Ansätzen und zur Professionalisierung im Rahmen der LehrerInnenbildung primär auf den Umgang mit Heterogenität allgemein dargestellt, bevor im Anschluss daran der Bezug zu Inklusion hergestellt wird. Die geographiedidaktische Forschung in diesem Themenfeld ist bislang als marginal zu bezeichnen. Bislang gibt es theoretisch angelegte Aufsätze zu Binnendifferenzierung und Diagnostik im Geographieunterricht, allerdings liegen dazu bisher keine empirisch fundierten Forschungsergebnisse vor. Aus diesem Grund werden insbesondere theoretische Ansätze und empirische Forschungsergebnisse der Bildungswissenschaften und der Sonderpädagogik in den Blick genommen.

Kapitel 4 dient im Sinne eines Zwischenfazit der Verknüpfung der verschiedenen Theorieebenen. Darüber hinaus erfolgt an dieser Stelle die Formulierung eines Zwischenergebnisses in Form von Hypothesen. Die Hypothesen stellen jeweils eine knappe vorläufige Antwort auf die drei zentralen Fragenkomplexe der Forschungsarbeit dar und dienen im weiteren Forschungsprozess u. a. als Grundlage für die Konstruktion des Fragebogens als zentralem Erhebungsinstrument für die standardisierte Befragung von GeographielehrerInnen.

Im Kapitel 5 wird die Methodik der Datenerhebung und Auswertung vorgestellt. Dabei handelt es sich um ein Mixed-Methods-Forschungsdesign, in dem, wie bereits angedeutet, in einem explorativen Ansatz zunächst qualitative Interviews geführt wurden. Diese dienten im Folgenden nicht nur zur Formulierung von Hypothesen, die in der quantitativen Hauptstudie forschungsleitend sein sollten, son-

dern konnten bei der Auswertung und Beschreibung der Daten im Sinne der Triangulation genutzt werden, um die Erklärungen der Ergebnisse zu stützen bzw. zu veranschaulichen.

Im Anschluss an die Methodik erfolgt in Kapitel 6 die Darstellung der Forschungsergebnisse der Befragung. Die Struktur der Ergebnispräsentation orientiert sich an den drei Fragekomplexen der vorliegenden Forschungsarbeit. Sie ist auch in Kapitel 7 die Grundstruktur der Ergebnisdiskussion. Im Rahmen der Ergebnisdiskussion werden die Hypothesen aus Kapitel 4 überprüft und im Zuge dessen herausgestellt, inwiefern der alte Forschungsstand korrigiert, erweitert oder präzisiert werden kann. Zentrale Forschungsergebnisse sollen in Kapitel 8 zusammengefasst und durch einen Ausblick für anschließende Forschungsarbeiten fruchtbar gemacht werden.

Tab. 2 | Forschungsprozess und Aufbau der Arbeit (eigene Darstellung)

Forschungsprozess	Struktur der Arbeit
<i>Exploration des Forschungsfeldes Schule und inklusionsorientierter Schul- und Unterrichtsentwicklung,</i> <i>Bestimmung der Forschungsziele und konkreten Forschungsfragen</i>	1. Einleitung • Problemstellung, Ziele und Forschungsfragen • Darstellung der Struktur der Arbeit
<i>Recherchen zu relevanten Theorien zur Wahrnehmung von LehrerInnen, zum Umgang mit Heterogenität und zu Inklusion</i>	2. Heterogenität im Geographieunterricht • Definition grundlegender Begriffe: Heterogenität, Inklusion • Darstellung des aktuellen Forschungsstandes und relevanter Theorien aus den allgemeinen Bildungswissenschaften, der Sonderpädagogik und der Geographiedidaktik zur Wahrnehmung von und zum Umgang mit Heterogenität
<i>Recherchen zur aktuellen Situation der LehrerInnenbildung und den Anforderungen der Professionalisierung für Inklusion</i>	3. Professionalisierung von GeographielehrerInnen • Darstellung des Forschungsstandes zur LehrerInnenbildung • Verknüpfung des Forschungsstandes zur LehrerInnenbildung mit den Anforderungen an professionelle Handlungskompetenz im inklusiven Fachunterricht
<i>Durchführung qualitativer Interviews zur vertieften Exploration des Forschungsfeldes</i> <i>Formulierung von Hypothesen als Vorbereitung zur Erstellung des Fragebogens</i>	4. Zwischenfazit und forschungsleitende Hypothesen • Zusammenführung der verschiedenen Theorieebenen • Formulierung erster Zwischenergebnisse auf der Basis der Literaturrecherche und qualitativen Interviews
<i>Konzeption eines Fragebogens und Durchführung der Online-Befragung</i> <i>Bearbeitung und Auswertung der Daten</i>	5. Forschungsdesign • Qualitative Interviews • Quantitative Befragung • Darstellung der Stichprobe • Methoden der Datenauswertung
<i>Dokumentation der Forschungsergebnisse</i>	6. Wahrnehmungs- und Handlungsmuster von GeographielehrerInnen • Darstellung der Ergebnisse der quantitativen Befragung und Verknüpfung der Daten

<i>Diskussion der empirischen Forschungsergebnisse mit dem Forschungsstand</i>	7. Diskussion der Forschungsergebnisse • Überprüfung der drei forschungsleitenden Hypothesen • Diskussion der Forschungsergebnisse mit dem dargestellten Forschungsstand
<i>Zusammenfassung der wichtigsten Forschungsergebnisse</i>	8. Resümée • Zusammenfassung der wichtigsten Forschungsergebnisse • Skizzierung möglicher anschließender Forschungsfragen, -vorhaben

2 Heterogenität im Geographieunterricht

2.1 Heterogenität im bildungswissenschaftlichen Diskurs

Heterogenität und Inklusion – die Leitbegriffe der vorliegenden Forschungsarbeit – sind sowohl in den Diskursen der aktuellen bildungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Forschung als auch in den allgemeinen öffentlichen Debatten gleichermaßen prominent wie umstritten. Beide werden in den unterschiedlichsten Kontexten genutzt und i. d. R. ein Konsens über das Begriffsverständnis vorausgesetzt. Wie jedoch ein genauerer Blick in die inzwischen umfangreiche wissenschaftliche Literatur zu diesen beiden Konstrukten bestätigt, existiert dieser Konsens keineswegs. Vielmehr sind beide Begriffe Teil einer kritischen Auseinandersetzung darüber, in welche Richtung sich das Bildungswesen allgemein, Schule und (Fach-) Unterricht an sich und entsprechende aus- und fortbildende Institutionen entwickeln sollen. Diese Fragen rufen z. T. erhebliche Kontroversen sowohl schul- als auch wissenschaftspolitischer Art hervor.

Aus diesem Grund soll im folgenden Kapitel das Verständnis der beiden Leitbegriffe im Kontext der vorliegenden Forschungsarbeit beleuchtet werden. Der Fokus liegt dabei zunächst auf dem Begriff Heterogenität und dem allgemeinen Heterogenitätsdiskurs in den Bildungswissenschaften, um im Anschluss daran die Relevanz der Betrachtung von Heterogenität von SchülerInnen auf der Basis bestimmter Heterogenitätsmerkmale zu hinterfragen. Abschließend wird dann der Inklusionsbegriff sowohl in Hinblick auf das Heterogenitätsmerkmal des sonderpädagogischen Förderbedarfs historisch und theoretisch hergeleitet als auch durch den sogenannten erweiterten Inklusionsbegriff für das Begriffsverständnis der vorliegenden Arbeit grundgelegt.

2.1.1 Der Begriff Heterogenität

Betrachtet man die kaum überschaubare Anzahl an Publikationen, die den Begriff *Heterogenität* in den vergangenen Jahren im Titel tragen, so könnte man den Eindruck erhalten, dass er diese prominente Stellung im Diskurs der Bildungswissenschaften bereits seit langer Zeit innehat. WALGENBACH (vgl. 2014, S. 22) weist jedoch darauf hin, dass der aus dem Altgriechischen stammende Begriff Heterogenität (ἕτερος heteros = von anderer Art, abweichend, verschieden; εἶδος genos = Geschlecht, Herkunft), der im Fremdwörter-Duden mit „*einer anderen Gattung angehörend; uneinheitlich, aus Ungleichartigem zusammengesetzt*“ (DUDEN 2007) übersetzt wird, erst seit den frühen 2000er Jahren zunehmend Verbreitung gefunden hat. Für die Einführung des Begriffs hebt WALGENBACH die Bedeutung der internationalen Schulleistungsvergleichsstudie PISA (2000) als „*Gründungsnarrativ*“ (ebd.) hervor. Der bis dahin gebräuchliche Begriff *Differenz* wurde dabei keines-

wegs abgelöst, ebenso wenig andere Synonyme wie *Diversität*, *Vielfalt*, *Verschiedenheit* oder *Anderssein* verdrängt. Vielmehr existiert eine Vielzahl an Begriffen mit gleicher Bedeutung, die jedoch in verschiedenen Teilbereichen der Bildungswissenschaften, z. B. der Pädagogik (interkulturelle, feministische, integrative Pädagogik) und der Didaktik (allgemeine Didaktik und Fachdidaktiken), unterschiedlich häufig anzutreffen sind.

Der Begriff *Heterogenität* kennzeichnet den bildungswissenschaftlichen Diskurs insbesondere im Bereich der Schulpädagogik. Er steht hier nicht nur im wissenschaftlichen, sondern auch im gesellschaftlich-medialen Fokus der Forderung nach grundlegenden Reformen im deutschen Bildungssystem (vgl. TRAUTMANN & WISCHER 2011, S. 7). Das im OECD-Vergleich schlechte Abschneiden deutscher SchülerInnen im Bereich der Lesekompetenz sowie Erkenntnisse darüber, dass SchülerInnen im dreigliedrigen Schulsystem über die verschiedenen Schulformen hinweg defizitäre Leseleistungen erbrachten und Schulerfolg in Deutschland auffallend deutlich mit der sozialen Herkunft der Eltern korreliert (vgl. BAUMERT 2001; FEND 2008), lenkten die Aufmerksamkeit auf die Vernachlässigung der individuellen Lernvoraussetzungen und Förderbedürfnisse von SchülerInnen. Gefordert wird ein anderer Umgang mit der Heterogenität der SchülerInnen im deutschen Schulsystem. Bislang wurde durch Maßnahmen wie die Zurückstellung vom Schulbesuch, die leistungsbezogene Zuweisung zu unterschiedlichen Schultypen nach der Grundschule, das Sitzenbleiben und die Versetzung auf andere Schulformen sowie durch ein stark ausdifferenziertes Sonderschulwesen eine möglichst große Homogenität der Lerngruppen in der Sekundarstufe angestrebt. BUDDE (vgl. 2012, S. 523 f.) verweist in diesem Zusammenhang auf Spannungslinien zwischen den Homogenisierungsbestrebungen des deutschen Schulsystems auf der einen Seite und der faktischen Zunahme von Heterogenität. Erkennbar sei dies u. a. an der zunehmenden Etablierung eines zweigliedrigen Schulsystems in verschiedenen Bundesländern sowie den steigenden Anmeldezahlen an Gymnasien, an denen der Elternwille die Schulzuweisungsempfehlungen der GrundschullehrerInnen außer Kraft setze. Diese Spannungslinie auf der Makroebene des Schulsystems setze sich fort bis auf die Mikroebene des Unterrichts, wo sich die Homogenisierungstendenzen im weit verbreiteten lehrerzentrierten und an DurchschnittsschülerInnen orientiertem Unterricht widerspiegeln.

Die Einforderung einer verstärkten Heterogenitätsorientierung wird in den Bildungswissenschaften besonders in dem prominenten Diskurs zu *Heterogenität als Chance* deutlich. PRENGEL (1993) entwirft in ihrer viel zitierten Monographie „*Pädagogik der Vielfalt*“ den Begriff der *egalitären Differenz* als eine theoretische Perspektive auf Bildungsprozesse, in der die Verschiedenheit und die Gleichberechtigung zur Teilhabe von SchülerInnen als sich bedingende und für das demokratische Zusammenleben zentrale Kategorien normativ gesetzt werden. Diese Perspektive könne, so PRENGEL (2001, S. 93),

„zu einem grundlegenden Erkenntnis- und Handlungsmotiv in schulischer und außerschulischer Bildungsforschung, -politik und -praxis werden und sich auf einzelne Menschen, Angehörige verschiedener Geschlechter, verschiedener Kulturen und Subkulturen, Menschen mit und ohne Behinderung sowie weitere Gruppierungen und die Beziehungen zwischen ihnen beziehen.“

Der Ansatz weist der Verschiedenheit von SchülerInnen entscheidende Bedeutung in schulischen Bildungsprozessen zu, die einen Bezug zum interkulturellen Lernen, der Erziehung zu Demokratie, Toleranz und Geschlechtersensibilität haben. Gleichzeitig stellt PRENGEL die wichtige Rolle von Lehrkräften für die Planung und Reflexion eines entsprechenden Unterrichts heraus. Im Diskurs wird ein Einstellungswandel der LehrerInnen von der *„Sehnsucht nach der homogenen Lerngruppe“* (TILLMANN 2004, S. 9) hin zu einer grundsätzlichen Wertschätzung von Heterogenität und einem konstruktiven Umgang mit Heterogenität postuliert (vgl. BRÄU & SCHWERDT 2005). Zahlreiche AutorInnen nehmen an, dass die Mehrheit der Lehrkräfte insbesondere in der Sekundarstufe bislang eine solche Wertschätzung vermissen lasse und ganz im Gegenteil die Heterogenität der SchülerInnen eher als Überforderung, Belastung und Erschwernis ihrer Arbeit empfänden. Sie verweisen zudem darauf, dass Lehrkräfte im deutschen Schulsystem zu selten individualisierende und differenzierende Lernformen, wie sie bereits aus reformpädagogischen Unterrichtskonzeptionen bekannt seien, praktizierten und anstatt dessen auf die immer differenziertere Selektion des Schulsystems setzten (vgl. GRAUMANN 2002, BECKER 2004, TILLMANN 2004).

Die Kritik an den LehrerInneneinstellungen, dem LehrerInnenhandeln und folglich auch an den für die Professionalisierung der Lehrkräfte verantwortlichen aus- und fortbildenden Institutionen wird seit einiger Zeit von verschiedenen BildungswissenschaftlerInnen relativiert. Mit Verweis auf einen deutlichen Mangel an empirischen Befunden zur Einstellung von Lehrkräften zu Heterogenität, wie auch zum tatsächlichen Methodeneinsatz im Unterricht warnt u. a. WISCHER (2007, S. 35 ff.) vor einer verkürzten Sichtweise des Problems und einer einseitigen Schuldzuweisung an die Lehrkräfte, in der *„das Problem primär als eine Frage des Wollens und weniger als eine Frage des Könnens“* (ebd., S. 38) gekennzeichnet sei. Ihrer Ansicht nach verkenne diese einseitige Problembeschreibung die Komplexität der Einstellungen von Lehrkräften. Diese basierten auf den für das Handeln von Lehrkräften grundlegenden subjektiven Theorien, von denen aus der Forschung bekannt sei, dass sie einerseits sehr stabil und veränderungsresistent seien. Andererseits habe die Forschung gezeigt, dass subjektive Theorien Ausdruck von Lösungsstrategien seien, die es Lehrkräften erlaubten in komplexen Situationen handlungsfähig zu bleiben. Dieser Kritik am wissenschaftlichen Diskurs entsprechend postuliert auch FEND (2006, S. 134):

„Der Wissenschaftler bzw. die Wissenschaftlerin muss vielmehr das (pädagogische) Wissen im System (von Lehrpersonen, Eltern und Schülerschaften) in seiner Eigenständigkeit und möglichen Funktionalität ernst nehmen, systematisieren und so von seiner Seite anschlussfähiges Wissen über das System für das Wissen im System bereitstellen“.

Von Seiten der Bildungswissenschaften gelte es, die systembedingten Erschwerisse eines stärker subjektorientierten Unterrichts, durch z. B. höheren Vorbereitungsaufwand, große Klassen und für alle SchülerInnen einer Lerngruppe verbindlich formulierte Bildungsstandards, wahrzunehmen und in die Formulierung realistisch möglicher Kompetenzerwartungen an Lehrkräfte für den Umgang mit Heterogenität einfließen zu lassen (vgl. TRAUTMANN & WISCHER 2011, S. 133 ff.).

Die beschriebenen Spannungslinien im bildungswissenschaftlichen Heterogenitätsdiskurs aufgreifend, unterzieht BUDDE den Heterogenitätsbegriff in verschiedenen Diskursarenen einer Analyse und kommt zu dem Schluss, dass er *„ebenso vielschichtig und schillernd wie empirisch und theoretisch ungeklärt ist. [...] Was heterogen ist, lässt sich nicht eindeutig bestimmen“* (2012, S. 526). Aus einer Betrachtung der Diskursarenen zur soziokulturellen Heterogenität und zur Leistungsheterogenität leitet er ab, dass Heterogenität in Schule vielfach als generell vorhandenen konzipiert, nicht jedoch als durch institutionelle Rahmenbedingungen, Einstellungen von Lehrkräften und deren unterrichtliche Praktiken konstruiert betrachtet wird. Er plädiert für eine veränderte Sichtweise auf Heterogenität von SchülerInnen als einer Tatsache, der Lehrkräfte durch geeignete Umgangsformen begegnen müssten, hin zu einer Perspektive, die Heterogenität als etwas versteht, das im Vollzug des Unterrichts entsteht, indem *„Prozesse der Unterscheidungspraktiken als „doing differences“ [...] zur aktiven Anwendung kommen.“* (ebd., S. 532) Lehrkräfte seien gewissermaßen aus funktionalen Gründen gezwungen, SchülerInnen zu klassifizieren, weshalb es wichtig sei, die der Konzeptionierung von Heterogenität zugrundeliegenden Systematiken dieser Klassifizierungen im Feld Schule zu untersuchen (vgl. BUDDE 2012, S. 531 f.). Ein wichtiger Ansatzpunkt zur Analyse dieser Systematiken ist die differenzierte Betrachtung von Heterogenitätsmerkmalen von SchülerInnen und deren Wahrnehmung durch die Lehrkräfte, die im Folgenden in den Fokus genommen werden.

2.1.2 Heterogenität von SchülerInnen

Im schulpädagogischen Diskurs wird auf die Relativität von Heterogenität u. a. wie folgt hingewiesen:

„[...] wenn man von Differenz redet, setzt man Gleichheit voraus, denn läge absolute Differenz ohne jeden Berührungspunkt, ohne jede Gemeinsamkeit

vor, wäre es unmöglich, Aussagen, die für das voneinander Verschiedene gemeinsam gelten könnten, zu treffen“ (PRENGEL 2001, S. 96).

Dies bedeutet einerseits, dass Vergleichsgegenstände, um überhaupt miteinander verglichen werden zu können, in Bezug auf mindestens ein Kriterium als homogen bestimmt werden müssen, Heterogenität also ohne Homogenität nicht existiert. Andererseits kann daraus geschlossen werden, dass der Bestimmung von Heterogenität mindestens ein Vergleichskriterium und ein Maßstab zu Grunde liegen müssen. Heterogenität beschreibt demnach einen Zustand, in dem Vergleichsgegenstände in Bezug auf ein bestimmtes Kriterium als ungleich identifiziert werden. Die Bewertung eines Zustands als mehr oder weniger heterogen sei, so WENNING (2007, S. 23), zudem immer in seiner zeitlichen Begrenztheit und durch seine Bewertung anhand eines Maßstabes durch eine Person, als konstruiert zu betrachten:

„Homogenität/ Heterogenität sind keine objektiven Eigenschaften der Vergleichsgegenstände; sie werden ihnen durch Vergleichsoperationen zugeschrieben. Heterogenität/ Homogenität werden also »hergestellt« und liegen nur bezogen auf den Beobachtenden und die von ihm angestellten Operationen vor.“ (ebd.)

Der Maßstab der Bewertung wandle sich z. B. mit gesellschaftlichen Veränderungen. WENNING (vgl. 2007, S. 25) hält fest, dass sich der Bewertungsmaßstab von Lehrkräften historisch mit der schrittweisen Ausdehnung der gemeinsamen Beschulung von Kindern unterschiedlicher sozialer Schichten, beider Geschlechter, unterschiedlicher ethnischer Herkunft sowie von Kindern mit und ohne Behinderung gewandelt habe. Im gegenwärtig existierenden koedukativen deutschen Bildungssystem etwa führte die Anwesenheit von Mädchen nicht mehr grundsätzlich zur Wahrnehmung einer Lerngruppe als heterogen.

Welche Vergleichskriterien zur Bestimmung von Heterogenität von SchülerInnen herangezogen werden, hängt vom jeweiligen gesellschaftlichen Kontext ab. Vergleichskriterien, die Lehrkräfte zur Beschreibung der Heterogenität von SchülerInnen in ihrem Unterricht heranziehen, werden in der bildungswissenschaftlichen Literatur auch als LernerInnenmerkmale, Heterogenitäts- oder Differenzlinien, Heterogenitätskategorien, -merkmale und -dimensionen bezeichnet. In den weiteren Ausführungen der vorliegenden Arbeit wird der Begriff Heterogenitätsmerkmal genutzt. Die im schulischen Kontext benannten Heterogenitätsmerkmale sind solche, die in einem Zusammenhang mit der Erreichung der Lehr-Lern-Ziele von Schule gesehen werden. Dabei wird bei einem Blick in die Literatur, die sich mit der Heterogenität von SchülerInnen und dem Umgang mit Heterogenität in der Schule befasst schnell deutlich, dass weder in den allgemeinen Bildungswissenschaften noch in den Fachdidaktiken Einigkeit darüber besteht, welche Heteroge-

nitätsmerkmale im Kontext Schule Relevanz haben und welche Kriterien der Eingrenzung oder Klassifizierung der Merkmale jeweils zu Grunde zu legen sind (TRAUTMANN & WISCHER 2011, S. 40). ALTRICHTER und HAUSER (2007, S. 6) verdeutlichen dies in dem folgenden Merkmalskatalog:

„Die Klassenzimmer sind gleichsam mit Heterogenität gepflastert, Schülerinnen und Schüler einer Klasse sind oft sehr unterschiedlich in Bezug auf:

- *Erfahrungshintergrund – nach ihrer sozialen, kulturellen, nationalen Identität, Erziehungsstil der Eltern etc.*
- *Kenntnisse und Vorerfahrungen, Leseverhalten, Fernsehkonsum etc.*
- *Allgemeine Fähigkeiten und Begabungen und logisches Denken, künstlerische Fähigkeiten, sportliche Eigenschaften etc.*
- *Persönlichkeitsmerkmale, wie Schüchternheit, Offenheit, unterschiedliche Lerntypen etc.*
- *Arbeitshaltungen – Durchhaltevermögen, zielgerichtetes Arbeiten, Ehrgeiz, Langsamkeit, Entmutigung, Unsicherheit etc.*
- *Arbeitstechniken im Umgang mit angebotenen Lernmaterialien*
- *Motivation und Einstellung zu bestimmten Unterrichtsfächern*
- *Arbeits- und Lerntempo, Ausdauer, Lernorganisation*
- *Leistungen.“*

Derartige Auflistungen existieren zahlreich; sie sind jedoch nie deckungsgleich, was darauf hinweist, dass es auf die Perspektive der jeweiligen Wissenschaftsdisziplin oder der einzelnen BetrachterInnen ankommt, welche Heterogenitätsmerkmale bei der Analyse zu welchen Zwecken herangezogen werden. So beschreibt HELMKE (vgl. 2012, S. 248 ff.) die Heterogenitätsmerkmale Vorwissen, Migrationshintergrund, Entwicklungsstand und Lernstil aus einer lehr-lernpsychologischen Sicht mit der Absicht, Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen zu eruieren. Daraus sollen Rückschlüsse auf erfolgsversprechende Unterrichtskonzepte mit dem Ziel der Erreichung v. a. kognitiver Lernziele gezogen werden. Eine eher sozial- und erkenntniskritische Perspektive wie die bereits dargestellte von PRENGEL (2001) hingegen, betrachtet u. U. die gleichen Heterogenitätsmerkmale, um jedoch auf Aspekte von Bildungsgerechtigkeit hinzuweisen und durch Dekonstruktion die Benachteiligung bestimmter SchülerInnengruppen nachzuweisen. TRAUTMANN und WISCHER (2011, S. 50) weisen darauf hin, dass einzelne Heterogenitätsmerkmale wie Geschlecht, Behinderung oder ethnisch-kultureller Hintergrund lange Zeit in Spezialdiskursen betrachtet wurden (Genderforschung, Sonderpädagogik, Interkulturelle Pädagogik). Seit der Jahrtausendwende jedoch werde zunehmend von der Verwobenheit und dem Zusammenwirken verschiedener Heterogenitätsmerkmale ausgegangen, was z. B. in relativ jungen Forschungsrichtungen wie der

Intersektionalitätsforschung und ihren Analysen der Wechselwirkungen zwischen verschiedenen Merkmalen deutlich wird (vgl. WALGENBACH 2014, S. 54 ff.).

Auch die seit jüngerer Zeit in der Entwicklung befindliche Inklusionspädagogik lehnt eine eindimensionale Betrachtung von Bildungsprozessen mit einem Fokus auf dem Heterogenitätsmerkmal sonderpädagogischer Förderbedarf bzw. Behinderung als verkürzt ab. Inklusion hat zum Ziel, eine allgemeine Pädagogik für alle SchülerInnen zu schaffen. Dieser Paradigmenwechsel im Umgang mit Heterogenität im deutschen Bildungssystem wird nachfolgend betrachtet.

2.1.3 Inklusion – Hintergründe und aktuelle Entwicklungen

Der Gemeinsame Unterricht wie er in aktuellen Diskursen um Inklusion behandelt wird, kann auf einen langen historischen und wissenschaftstheoretischen Entwicklungsprozess zurückgeführt werden. Aufgrund des einführenden Charakters der vorliegenden geographiedidaktischen Forschungsarbeit in das Feld der empirischen Bildungsforschung zu Inklusion, soll im Folgenden zunächst ein Überblick zu wesentlichen Entwicklungen im Integrations-/Inklusionsdiskurs skizziert werden. Aufgrund der vielfältigen möglichen Begriffsverständnisse von Inklusion fordert GROSCHE (vgl. 2015) eine klare Definition und Positionierung jeder empirischen Forschungsarbeit im Kontext von Inklusion. Diese Positionierung wird im Anschluss daran vorgenommen.

Grundlegend für das Verständnis des Inklusionsbegriffs in der gegenwärtigen gesellschaftlichen und bildungswissenschaftlichen Debatte, war die in den deutschsprachigen Ländern (Bundesrepublik Deutschland, Österreich, Schweiz) bereits früh einsetzende Entwicklung des Sonderschulwesens als Teil des gegliederten Schulsystems und der Heilpädagogik. Heilpädagogik, verstanden als „*Theorie und Praxis der Erziehung unter erschwerten personalen und sozialen Bedingungen*“ (KLEIN ET AL. 1999, S. 19) wird synonym auch als Sonderpädagogik, Behindertenpädagogik und Rehabilitationspädagogik bezeichnet (vgl. BUNDSCHUH ET AL. 2007, S. 119). BIEWER (vgl. 2010, S. 11) stellt die Genese des Sonderschulsystems und der Heilpädagogik in Deutschland in seiner aktuellen, ausdifferenzierten Form als ein Produkt des 20. Jahrhunderts dar, das jedoch über eine weit in die Geschichte der Erziehung und Bildung von Menschen mit Behinderung zurückreichende Tradition verfüge. Die historische Entwicklung³ macht deutlich, wie tief verwurzelt die Separierung von SchülerInnen mit und ohne sonderpädagogische Förderbedarfe im Regel- und Sonderschulsystem durch verschiedene Schultypen in Deutschland ist. Damit einher geht die Entwicklung unterschiedlicher Theorieansätze und (heil-)pädagogischer Denktraditionen bis in die Gegenwart.

³ An dieser Stelle sei aus Kapazitätsgründen auf entsprechende Literatur zur genaueren Erschließung der historischen Entwicklung der Heilpädagogik und des Sonderschulsystems, auch z. B. der unterschiedlichen Entwicklungen in der ehemaligen DDR, verwiesen (vgl. z. B. MÖCKEL 2007).

Eine erste bildungspolitische Annäherung zwischen Regel- und Sonderschulwesen, die mit dem Begriff *Integration* bezeichnet wurde, fand in der Bundesrepublik Deutschland erst in den 1970er Jahren statt. Mit dem „*Gutachten zur Ordnung des Sonderschulwesens*“ gab die Kultusministerkonferenz (KMK) dem Sonderschulwesen im Jahr 1960 eine neue Struktur und legte sich dabei zunächst auf 13 Sonderschulformen fest, die bereits 1972 durch die „*Empfehlung zur Ordnung des Sonderschulwesens*“ (vgl. KMK 1972, S. 21) auf 10 Sonderschultypen reduziert wurden. PLATTE (vgl. 2005, S. 109 f.) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass die Schaffung einer Schule für Geistigbehinderte durch die KMK-Empfehlung von 1972 das Resultat des Engagements u. a. der Elterninitiative Lebenshilfe e. V. war, die das Schulrecht für Kinder mit geistiger Behinderung forderte. Die Tatsache, dass zu diesem Zeitpunkt für das Recht auf Schulbildung für Menschen mit geistiger Behinderung gestritten werden musste, nicht aber z. B. für das Recht von Menschen mit körperlicher Behinderung, macht zweierlei deutlich. Das Beispiel weist auf die Problematik der Einteilung einzelner Behinderungskategorien hin: Wann wird ein Mensch als geistig behindert befunden und ab wann liegt eine Lernbehinderung vor? Ab wann ist ein Mensch bildungsfähig? Ausdruck der kritischen Auseinandersetzung mit diesen Fragestellungen innerhalb der Heilpädagogik, der Bildungswissenschaften und in der Folge auch der Bildungspolitik war die im Jahr 1978 erst spät eingeführte Schulpflicht für Kinder mit schweren Behinderungen. Hinzu kamen erste Anfänge einer kritischen Revision der getrennten Bildungsgänge von behinderten und nichtbehinderten SchülerInnen. PLATTE (vgl. 2005, S. 110 f.) beschreibt in diesem Zusammenhang, dass die 1970er und 1980er Jahre einerseits durch den Ausbau des Sonderschulwesens gekennzeichnet waren, andererseits die allgemeine gesellschaftliche Debatte um Chancengleichheit des Sonderschulwesens in Frage zu stellen begann.

Kennzeichnend dafür ist, dass der Deutsche Bildungsrat⁴ in der Bundesrepublik Deutschland bereits 1973 erste Schulversuche mit sogenannten Integrationsklassen genehmigte, denen die Entstehung der Integrationspädagogik folgte. Der Empfehlung des Deutschen Bildungsrates „*Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher*“ (DBR 1973) folgten erste Schulversuche zum Gemeinsamen Unterricht in sogenannten Integrationsklassen an Grundschulen in Berlin und Hamburg. AMRHEIN (vgl. 2011, S. 38 ff.) beschreibt ausführlich, dass in Nordrhein-Westfalen seit 1981 Schulversuche integrativer Beschulung an Schulen der Primarstufe und ab 1985 der Sekundarstufe unter wissenschaftlicher Begutachtung stattfanden. Die Einrichtung von Schulversuchen wurde begleitet von der Entwicklung der Integrationspädagogik, die sich

⁴ Der Deutsche Bildungsrat wurde 1965 durch ein Bund-Länder-Abkommen gegründet. Zu seinen Aufgaben gehörte es u. a. „Bedarfs- und Entwicklungspläne für das Bildungswesen zu entwerfen, Vorschläge für die Struktur des Bildungswesens zu machen [...] und schließlich Empfehlungen für eine langfristige Bildungsplanung auszusprechen.“ (MUTH 1992, S. 22)

kritisch zur Legitimation heil-/ sonderpädagogischen Handelns auf der Grundlage eines defekt- und normorientierten Behinderungsbegriffs positionierte. EBERWEIN (2002, S. 23) konstatiert:

„Wenn es normal ist, anders zu sein – jeder von uns ist anders! –, wenn also die Vielfalt als Normalität angesehen wird, dann brauchen wir keine scheinbare Homogenität mehr anzustreben und bestimmte Menschen nicht mehr als normabweichend auszusondern. Dann bedarf es auch keiner als besonders bezeichneten Pädagogik mehr. In diesem Falle würde es ausreichen, die individuellen Bedürfnisse und Dispositionen eines jeden Kindes zu beschreiben, statt sie in einem stigmatisierenden Begriff zu verkürzen [...].“

Die Integrationspädagogik übte Kritik an der dichotomen Kategorisierung von behinderten und nichtbehinderten Kindern und trug dazu bei, dass einem internationalen Trend folgend seit 1994 im Kontext von Ressourcenzuweisungen oder schulischer Förderung von amtlicher Seite auf den Behinderungsbegriff verzichtet wurde (s. Tab. 3). Die Bezeichnung *SchülerIn mit sonderpädagogischem Förderbedarf bzw. Förderschwerpunkt XY* (international: students with SEN = students with special educational needs) sollte der Pauschalisierung und Stigmatisierung entgegenwirken und die individuellen Unterstützungsbedarfe und Entwicklungsmöglichkeiten in den Vordergrund stellen (PREUSS-LAUSITZ 2011, S. 166). Ein weiterer Begriff der von internationaler Seite in die Debatte um die gleichberechtigte Teilhabe von Kindern und Jugendlichen mit und ohne sonderpädagogische Förderbedarfe in Deutschland eingebracht wurde, war der Begriff der Inklusion.

Tab. 3 | Schulamtliche Bezeichnung für Behinderungen bzw. sonderpädagogische Förderbedarfe im deutsch- und englischsprachigen Raum (Verändert nach PREUSS-LAUSITZ 2011, S. 168)

Amtliche Bezeichnung bis 1994 in der Bundesrepublik Deutschland	Amtliche Bezeichnung seit 1994 in der Bundesrepublik Deutschland	Englischsprachige Bezeichnung
Behinderte	SchülerInnen und Schüler mit Förderschwerpunkt...	Students with special educational needs (SEN)
Lernbehinderung	... Lernen	learning difficulty, slow learner
Verhaltensstörung/Verhaltensauffälligkeit	...emotionale und soziale Entwicklung („em-soz“)	emotional and behaviour difficulty, behaviour disorders
Sprachbehinderung	... Sprache	language/speech impairment
Geistige Behinderung	... geistige Entwicklung	intellectual disability; mentally retarded

Blindheit und Sehbehinderung	... Sehen	(blindness and) visual disability
Taubheit und Hörbehinderung	... Hören	(deaf and) hearing disability
Körperbehinderte	... körperliche und motorische Entwicklung	physical disability, physically handicapped
Krankheit	... Krankheit	
übergreifend bzw. ohne Zuordnung, Mehrfachbehinderung	... übergreifend bzw. ohne Zuordnung, Mehrfachbehinderung	multiple handicapped

Der Begriff *Inclusion* (lat. includere: einschließen, einbeziehen) löste in den 1980er Jahren den bis dahin in den USA für den Gemeinsamen Unterricht an Regelschulen gebräuchlichen Begriffe des *Mainstreaming* ab (vgl. HINZ 2008, S. 34). BIEWER (2011, S. 125) beschreibt, dass *Inclusion* daraufhin zunächst in Staaten wie z. B. Großbritannien und Australien den Begriff *Integration* ersetzte, bevor er durch die UNESCO-Erklärung von Salamanca 1994 internationale Aufmerksamkeit hervorrief und sich schnell weltweit durchsetzte. Die schnelle und z. T. unreflektierte Übernahme und Verbreitung des Begriffs machen Kritiker inzwischen für die begriffliche Unschärfe sowie für ein zunächst weit verbreitetes Missverständnis verantwortlich. Inclusion/ inclusive schools und Integration/ integrative Schulen seien konzeptionell deckungsgleich. HINZ (2002) hinterfragt diese Annahme in seinem vielzitierten Aufsatz „Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung?“ indem er Inklusion wie folgt erklärt und von Integration abgrenzt (s. Tab. 4):

„Es geht diesem Verständnis nach nicht um die Einbeziehung einer Gruppe von Menschen mit Schädigungen in eine Gruppe Nichtgeschädigter, vielmehr liegt die Zielsetzung in einem Miteinander unterschiedlichster Mehr- und Minderheiten – darunter auch die Minderheiten der Menschen mit Behinderungen. Hier geht es um diverse Dimensionen von Heterogenität, etwa die der Geschlechterrollen im Sinne einer reflexiven Koedukation, die der unterschiedlichen kulturellen und sprachlichen Herkunft im Sinne einer interkulturellen oder antirassistischen Erziehung, weiter die Heterogenität bildungsferner und bildungsnaher Milieus mit unterschiedlichen sozialen Umfeldern, auch die Heterogenität weltanschaulicher Orientierungen im Sinne eines interreligiösen oder multiethnischen Unterrichts, schließlich die Heterogenität verschiedenster Lebensentwürfe, sexueller Orientierungen usw.“ (ebd., S. 355).

Tab. 4 | Praxis der Integration und Inklusion (verändert nach Hinz 2002, S. 359)

Praxis der Integration	Praxis der Inklusion
Eingliederung von Kindern mit bestimmten Bedarfen in die Allgemeine Schule	Leben und Lernen für alle Kinder in der Allgemeinen Schule
Differenziertes System je nach Schädigung	Umfassendes System für alle
Zwei-Gruppen-Theorie (behindert/nichtbehindert; mit/ohne sonderpädagogischen Förderbedarf)	Theorie einer heterogenen Gruppe (viele Minderheiten und Mehrheiten)
Aufnahme von behinderten Kindern	Veränderung des Selbstverständnisses von Schule
Individuumszentrierter Ansatz	Systemischer Ansatz
Fixierung auf die institutionelle Ebene	Beachtung der emotionalen, sozialen und unterrichtlichen Ebenen
Ressourcen für Kinder mit Etikettierung	Ressourcen für Systeme (Schule)
Spezielle Förderung für behinderte Kinder	Gemeinsames und individuelles Lernen für alle
Individuelle Curricula für einzelne	Ein individualisiertes Curriculum für alle
Förderpläne für behinderte Kinder	Gemeinsame Reflexion und Planung aller Beteiligten
Anliegen und Auftrag der Sonderpädagogik und Sonderpädagogen	Anliegen und Auftrag der Schulpädagogik und Schulpädagogen
Sonderpädagogen als Unterstützung für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf	Sonderpädagogen als Unterstützung für Klassenlehrer, Klassen und Schulen
Ausweitung von Sonderpädagogik in die Schulpädagogik hinein	Veränderung von Sonderpädagogik und Schulpädagogik
Kombination von (unveränderter) Schul- und Sonderpädagogik	Synthese von (veränderter) Schul- und Sonderpädagogik
Kontrolle durch Expertinnen und Experten	Kollegiales Problemlösen im Team

In dieser Gegenüberstellung wird besonders deutlich, dass mit Inklusion eine klare Ablehnung der sogenannten *Zwei-Gruppen-Theorie* verbunden ist und alle SchülerInnen mit ihren individuellen Lern- und Förderbedürfnissen gleichberechtigt am Gemeinsamen Unterricht teilhaben sollen. Inklusion wird in Übereinstimmung mit den „*Guidelines for Inclusion*“ (UNESCO 2005) als Prozess verstanden, in dem die an Bildungsprozessen beteiligten Akteure das normative Ziel verfolgen, das Recht aller Lernenden zur gleichberechtigten Teilhabe an Bildungsprozessen umzusetzen. Dieses Begriffsverständnis von Inklusion soll der vorliegenden Forschungsarbeit zu Grund gelegt werden.

WOCKEN (2015) nimmt in Übereinstimmung mit diesem Inklusionsverständnis eine Definition von inklusivem Unterricht vor und strukturiert diese in drei zentrale Dimensionen: „*Vielfalt der Kinder, Vielfalt des Unterrichts und Vielfalt der Pädagogen*“ (2015, S. 112 f.), die er jeweils mittels verschiedener Indikatoren näher bestimmt (s. Abb. 3).

Inklusiver Unterricht bedeutet,

- **dass alle Kinder**
 - einer unausgelesenen
 - und ungeteilten Lerngruppe
- **sich allgemeine Bildung**
 - nach individuellem Vermögen
 - und individuellen Bedürfnissen
 - in vielfältigen Lernprozessen
 - mit gemeinsamen und differentiellen Lernsituationen
 - unter Nutzung förderlicher Ressourcen
 - ohne behindernde Lernbarrieren und
 - ohne diskriminierende und exkludierende Praxen sowie
 - mit entwicklungsorientierter Lernevaluation

aneignen können und zwar,

- **mit aktiver Unterstützung**
 - von kooperierenden Pädagogen
 - und sozialen Netzwerken.

Abb. 3 | Inklusiver Unterricht nach Hans Wocken (WOCKEN 2015, S. 134)

Eine Didaktik des inklusiven Unterrichts, die sämtliche Elemente der Definition von WOCKEN (ebd.) aufgreift und die als empirisch validiert bezeichnet werden könnte, existiert bislang nicht. In der integrations-/inklusionspädagogischen, aber auch in der allgemein bildungswissenschaftlichen Literatur wird immer wieder ein Theoriedefizit im Bereich der Didaktik des Gemeinsamen Unterrichts konstatiert (SEITZ 2004, 2006; PLATTE 2007). Dem Hinweis auf einen allgemeinen Mangel an theoretisch fundierten und empirisch validierten Modellen wird u. a. die *Entwicklungslogische Didaktik* des Sonder- und Integrationspädagogen Georg Feuser entgegengehalten (vgl. ZIEMEN 2008, S. 165 f., 2012). FEUSER (1995) legt seiner Konzeption einer *Allgemeinen integrativen Pädagogik* seine *Entwicklungslogische Didaktik* zugrunde. Zentrale Merkmale der *Entwicklungslogischen Didaktik* sind die Kooperation von SchülerInnen einer Lerngruppe am *Gemeinsamen Gegenstand* sowie eine innere Differenzierung bzw. Individualisierung des Unterrichts, orientiert an dem im Moment der Unterrichtsplanung bekannten Entwicklungsniveau der SchülerInnen im Sinne der bei VYGOTSKIJ (1987) theoretisch verankerten „*Zone der nächsten*“

*Entwicklung*⁵. Die zieldifferente Förderung von SchülerInnen und Individualisierung sind in der Konzeption FEUSERS nicht als Forderung nach einer Separierung unterschiedlicher Lernwege innerhalb einer Lerngruppe zu verstehen. Vielmehr sollen alle grundsätzlich ihren Platz innerhalb kooperativer Lernarrangements finden, wobei die Projektmethode immer wieder als die geeignetste aus einem Spektrum reformpädagogischer Unterrichtsmethoden hervorgehoben wird (vgl. FEUSER 1989, S. 31; GRAUMANN 2002, S. 159). ZIEMEN (vgl. 2008, 2014, S. 51 ff.) entwickelt eine *Reflexive Didaktik*, indem sie Grundüberlegungen der *Entwicklungslogischen Didaktik* von FEUSER (1995) aufnimmt, jedoch zu einem intensiven Reflexionsprozess auf der Ebene der SchülerInnen (Subjektseite), der Ebene des Lerngegenstandes (Objektseite) sowie der Ebene der Lehrkräfte/ Lehrkräfteteams (Subjektseite) anregt. Durch Reflexion sollen Möglichkeitsräume „des gemeinsamen Tätigseins und gemeinsamen Erlebens unter Berücksichtigung der Potentiale und Ressourcen jedes Einzelnen“ (ZIEMEN 2014, S. 53) geschaffen werden.

REICH (2014) legt in seiner „*Inklusiven Didaktik*“ eine umfassende Rahmenkonzeption für inklusiven Unterricht vor. Ausgehend von fünf Standards der Inklusion, (wie dem ersten Standard „(1) *Ethnokulturelle Gerechtigkeit ausüben und Antirassismus stärken*“ (REICH 2014, S. 32)) stellt er ausführlich dar, wie diese in einer inklusiven Schule und im inklusiven Unterricht umzusetzen sind. Grundlegend sind nach REICH (2014) u. a. die Haltung und die Einstellung der Lehrkräfte zu Heterogenität sowie im Umgang mit heterogenen Lerngruppen die genaue Kenntnis der Lernausgangslagen und des Lernfortschritts als Ausgangspunkt jeder individualisierenden/differenzierenden Unterrichtsplanung. Im folgenden Kapitel sollen diese als wesentliche Voraussetzung für erfolgreichen Unterricht mit heterogenen bzw. inklusiven Lerngruppen erkannten Aspekte einer genaueren theoretischen Betrachtung unterzogen werden.

2.2 Wahrnehmung von und Umgang mit Heterogenität

Die zentrale Aufgabe jeder Lehrkraft ist es, „*Unterricht zu erteilen und verständnisvolles Lernen von Schülerinnen und Schülern systematisch anzubahnen und zu unterstützen*“ (BAUMERT & KUNTER 2006, S. 470). Dieser Aufgabe in zunehmend heterogenen Lerngruppen für alle SchülerInnen erfolgreich nachkommen zu können, stellt hohe Anforderungen an die professionellen Kompetenzen von Lehrkräften (vgl. WISCHER 2007a). Als grundlegend wird eine positive und wertschätzende Einstellung von Lehrkräften gegenüber den differenten Lernausgangslagen ihrer SchülerInnen angesehen. Jede Lehrkraft sollte zudem über ein breites Methoden-

⁵ Die „*Zone der nächsten Entwicklung*“ (VYGOTSKIJ 2007) beschreibt FEUSER (2011, S. 96) auch als Möglichkeitsraum, in dem durch innere Differenzierung für alle SchülerInnen Möglichkeiten der individuellen Entwicklung geschaffen werden müssen.

spektrum für differenzierenden bzw. individualisierenden Unterricht und Möglichkeiten zur Erhebung von Informationen über den individuellen Entwicklungsstand im Bereich der fachlichen und überfachlichen Kompetenzen verfügen. Im folgenden Kapitel soll der gegenwärtige Forschungsstand zu Lehrerkognitionen, zu diagnostischen Kompetenzen und dem Einsatz differenzierender Unterrichtsmethoden dargestellt werden.

2.2.1 LehrerInnenkognitionen als Basis des LehrerInnenhandelns

2.2.1.1 Wissensbereiche

In ihrem Modell professioneller Handlungskompetenz⁶ weisen BAUMERT und KUNTER (vgl. 2006, S. 482) das Professionswissen als einen von vier wesentlichen Teilbereichen der Handlungskompetenz von Lehrkräften aus. Das Professionswissen ist Voraussetzung für Handlungsentscheidungen, die Lehrkräfte in ihrer tagtäglichen Praxis fällen müssen. Wie BAUMERT und KUNTER (ebd.) darstellen, wird das Professionswissen von verschiedenen Autoren in unterschiedliche Wissensbereiche eingeteilt (vgl. SHULMAN 1986, BROMME 1997, BASTIAN & HELSPER 2000). SHULMAN (1986) nahm zunächst eine Einteilung in die Bereiche allgemeines Wissen, fachdidaktisches Wissen und Wissen über das Fachcurriculum vor, die BROMME später als „*Topologie des professionellen Wissens*“ (1997, S. 196) bezeichnete. DANN (2008, S. 184 f.) nimmt in Anlehnung an BROMME (1997) eine Einteilung in sechs Wissensbereiche vor, die für die Analysen der vorliegenden Forschungsarbeit geeignet ist:

Tab. 5 | Professionelles Wissen von Lehrkräften (verändert nach DANN 2008, S. 186)

1. Inhaltswissen
• Fachwissen des Schulfachs • Pädagogisches Inhaltswissen („pedagogical content knowledge“, Shulman 1986) • Philosophie des Schulfachs
2. Curriculares Wissen
• Sonderform des Inhaltswissens • „Die Schulfächer haben in ihrem fachlichen Aufbau innerhalb der Klassenstufen und über diese hinweg eine eigene Logik, in die auch Zielvorstellungen über Schule und Unterricht (z. B. Allgemeinbildungskonzeptionen) eingehen und äußere Bedingungen (z.B. verfügbare Stundenzahl und Bezug zu anderen Fächern) sowie Auffassungen über Eigenarten und Möglichkeiten der Lerner Berücksichtigung finden.“ (Dann 2008, S. 184)

⁶ Das Modell professioneller Handlungskompetenz (BAUMERT & KUNTER 2006, S. 482) besteht aus den vier Hauptkomponenten motivationale Orientierung, selbstregulative Fähigkeiten, Professionswissen und Überzeugungen/ Werthaltungen.

3. Wissen über Lerner und Lernen
• „Dies ist Wissen über Prozesse des sozialen Lernens, des Wissenserwerbs und des Gedächtnisses, über Motive und Motivierung von Schüler/ innen, über ihre physische und psychische Entwicklung, über soziale Prozesse und Strukturen in der Klasse. Dazu gehört auch das Wissen über Unterschiede der ethnischen Herkunft, des sozialen Status, des Geschlechts, des Alters und der Persönlichkeit der Schüler/ innen sowie über Lern- und Verhaltensstörungen. Teilweise liegen hier, aber auch im pädagogischen Inhaltswissen die Grundlagen für diagnostische Kompetenzen, nicht nur im Hinblick auf die formalisierte Beurteilung (Notengebung), sondern v.a. auch auf die aktuelle Urteilsbildung während des Unterrichtens.“ (Bromme 2008, S. 184)
4. Pädagogisches Wissen
• Gestaltung und Strukturierung von Unterricht • Einsatz von Lehrmethoden, Medien und Sozialformen
5. Kontextwissen
• Wissen über unterrichtliche Rahmenbedingungen (Einzugsgebiet der Schule, Familie der SchülerInnen, die Region etc.)
6. Wissen über die eigene Person
• Einschätzung der eigenen Stärken und Schwächen • Werte und Ziele, die mit dem eigenen Unterricht verfolgt werden

Die Wissensbereiche nach DANN (vgl. 2008, S. 184 f.) lassen deutliche Übereinstimmungen mit den benannten vorangegangenen Modellen erkennen. DANN (ebd.) stellt jedoch den SchülerInnenbezug der einzelnen Wissensbereiche besonders heraus und benennt explizit Merkmale einzelner Wissensbereiche, die immer wieder im Zusammenhang mit der Unterrichtung heterogener Lerngruppen im Sinne von Inklusion benannt werden.

Besonders hervorzuheben ist auch die Feststellung, dass curriculares Wissen strukturelle Eigenheiten der jeweiligen Schulfächer in Bezug auf ihren fachinhaltenlichen Aufbau in Verbindung mit den „*Eigenarten und Möglichkeiten der Lerner*“ (ebd.) umfasse. Diese Darstellung stimmt mit den Forschungsergebnissen überein, die BAUMERT und KUNTER (2006, S. 483) aus der Expertiseforschung zum Lehrerberuf zusammenfassen. Darin heißt es u.a.:

- „*Professionelles Wissen ist domänenspezifisch und ausbildungs- und trainingsabhängig. [...]*
- *In professionellen Domänen ist Expertenwissen um Schlüsselkonzepte und eine begrenzte Zahl von Ereignisschemata arrangiert, an die Einzelfälle, episodische Einheiten oder Sequenzen von Episoden (Skripts) ange-dockt sind. [...].“* (ebd.)

Da Lehrkräfte in ihrer Ausbildung für bestimmte Fächer ausgebildet werden, die im Schulalltag den jeweiligen Handlungsrahmen bestimmen, sei davon auszugehen, dass das fachwissenschaftliche und fachdidaktische Wissen der Lehrkräfte (Inhaltswissen bei DANN 2008, pedagogical content knowledge bei SHULMAN 1986) starken Einfluss auf ihre professionelle Handlungskompetenz hat. Unter Berufung auf eine große Anzahl qualitativer Studien stellen BAUMERT und KUNTER fest, „dass das tatsächlich im Unterricht verfügbare Handlungsrepertoire von Lehrkräften weitgehend von der Breite und Tiefe ihres konzeptuellen Fachverständnisses abhängt.“ (ebd., S. 492) Untersuchungen dazu wurden v. a. im Fachbereich Mathematik durchgeführt. In der COACTIV-Studie⁷ wurde u. a. herausgearbeitet, dass sowohl das fachdidaktische als auch das fachwissenschaftliche Wissen von Mathematiklehrkräften ein verlässlicher Prädiktor für die Erstellung herausfordernder Aufgaben und gelingender Unterstützung von Lernprozessen im Fachunterricht darstellen (KUNTER ET AL. 2009, S. 160). Erfasst wurden die drei Dimensionen „Wissen über Instruktionsstrategien, über das Potenzial von mathematischen Aufgaben und über fachbezogene Schülerkognitionen“ (ebd., S. 156), die eine fachspezifische Ausrichtung der Lehrkräfte nahelegen.

Eine Einteilung von Wissensbereichen, die in der lehr-lern-theoretischen Literatur sehr verbreitet ist, und in den jeweiligen Kontexten auf SchülerInnen wie auch auf Lehrkräfte bezogen wird, ist die aus der Kognitionspsychologie stammende Unterscheidung von deklarativem und prozeduralem Wissen, die in der Didaktik durch den Bereich des metakognitiven Wissens ergänzt wird. Deklaratives Wissen beinhaltet abrufbare Wissensbestände (explizites Wissen), die in formalen Bildungsprozessen oder durch Erfahrungslernen angeeignet und bei Bedarf verbalisiert werden können (Fakten, Namen, Begriffe, Konzepte). Prozedurales Wissen hingegen drückt sich im Vollzug von Handlungen eher unbewusst (implizites Wissen), bzw. automatisiert aus (z. B. im Klavierspiel, Schwimmen, Fahrradfahren etc.). In der Didaktik geht man deshalb davon aus, dass prozedurales Wissen erst durch Metakognition bewusst wird und damit der Veränderung und Entwicklung zugänglich gemacht werden kann (GREWE 2007, S. 335 f.).

Mit den benannten Einteilungen von Wissensbereichen gehen in der LehrerInnen- und SchülerInnenkognitionsforschung Untersuchungen zu unterschiedlichen Repräsentationsformen dieser Wissensbereiche einher. Im deutschen Sprachraum besonders prominent sind die Forschungen zu subjektiven Theorien und zu Einstellungen von Lehrkräften, auf die in den folgenden Kapiteln näher eingegangen werden soll, da sie einen zentralen Stellenwert bei der Untersuchung der Wahrnehmung von SchülerInnen durch Lehrkräfte darstellen.

⁷ Im Rahmen des DFG-Schwerpunktprogramms „Bildungsqualität von Schule“ stellte COACTIV ein Projekt zur Erforschung der professionellen Kompetenzen von MathematiklehrerInnen dar (s. a. KUNTER ET AL. 2009).

2.2.1.2 Implizite Theorien

Neben den Einstellungen wird in der Literatur immer wieder die Bedeutung der subjektiven Theorien von Lehrkräften angesprochen, wenn es um die kognitiven Voraussetzungen, die Wirksamkeit und die Beeinflussung des LehrerInnenhandelns durch Aus- und Fortbildung geht. Auch für Überlegungen zur stärkeren Sensibilisierung von Lehrkräften für die Heterogenität ihrer SchülerInnen trifft dies zu. BAUMERT ET AL. (2006, S. 499) konstatieren:

„Es gilt weithin als selbstverständlich, dass die subjektiven Theorien, die Lehrpersonen über das Lehren und Lernen haben, ihre allgemeinen Zielvorstellungen, die sie im Unterricht verfolgen, die Wahrnehmungen und Deutung von Unterrichtssituationen, die an Schüler gerichteten Erwartungen und letztlich auch das professionelle Handeln beeinflussen.“

Subjektive Theorien, auch als implizite Theorien, naive Theorien oder Alltagstheorien/-vorstellungen bezeichnet, werden im *Forschungsprogramm Subjektive Theorien (FST)* von GROEBEN ET AL. (1988, S. 19) in einer weiten Definition erklärt als

„Kognitionen der Selbst- und Weltsicht, als komplexes Aggregat mit (zumindest impliziter) Argumentationsstruktur, das auch die zu objektiven (wissenschaftlichen) Theorien parallelen Funktionen der Erklärung, Prognose und Technologie erfüllt.“

In der Lehrerkognitionsforschung wird davon ausgegangen, dass das LehrerInnenhandeln Resultat eines lebenslangen Erfahrungsprozesses im Berufs- und Alltagsleben ist, in dem Lehrkräfte im sozialen Miteinander Gelegenheit haben, ein Regelnetzwerk erfolgreichen Interagierens und Handelns zu entwickeln. Dieses Regelnetzwerk, auch als mentale Strukturen mit einer konsistenten, inneren Argumentationsstruktur beschrieben (vgl. SCHULER 2011, S. 103), kann in seiner Funktion als eine Theorie im wissenschaftlichen Sinne verstanden werden. Es steht Lehrkräften z. T. unbewusst zur Verfügung, um spontan handlungsfähig zu sein. Allerdings genügt es wissenschaftlichen Gütekriterien wie Systematik, Explizitheit und Falsifizierbarkeit nicht (vgl. HELMKE 2012, S. 115). Subjektive Theorien sind *„nicht als Oberflächenphänomene konzeptualisiert und [können] deswegen nur mittels langsam induzierter Bewußtseinsprozesse in einem zweischrittigen Verfahren (Dialog-Konsens-Verfahren) rekonstruiert und erfasst werden [...]“* (PATRY 2011, S. 19).⁸ Sie gelten deshalb auch im Rahmen von Aus- und Fortbildungsveranstaltungen als schwer zugänglich und in hohem Maß veränderungsresistent.

⁸ DANN (1992) stellt eine Reihe von grafischen Rekonstruktionsverfahren vor, die im Rahmen des FST entwickelt wurden, um subjektive Theorien bewusst und damit für Veränderungen zugänglich zu machen.

Für die allgemeine Wahrnehmung von SchülerInnen durch Lehrkräfte spielen implizite Persönlichkeitstheorien als Teilbereich der subjektiven Theorien eine wichtige Rolle. In seiner „Sozialpsychologie erzieherischen Handelns“ definiert Hofer (1986, S. 71):

„Die implizite Persönlichkeitstheorie eines Menschen ist das Insgesamt an Annahmen, die er über die Zusammenhänge und Organisation von Eigenschaften bei anderen Menschen besitzt. Diese Annahmen betreffen die Art der Eigenschaften und die Art und Weise ihrer Zusammenhänge.“

Lehrkräfte beobachten SchülerInnenverhaltensweisen und schließen daraus auf deren Persönlichkeitseigenschaften. Dabei ist bekannt, dass von einzelnen Verhaltensweisen auf verschiedene Persönlichkeitsmerkmale geschlossen wird (ebd., S. 108). In der komplexen Situation des Unterrichts, haben implizite Persönlichkeitstheorien die Funktion, im Sinne der Wenn-Dann-Zusammenhänge der Argumentationsstruktur von Subjektiven Theorien, die Reaktionen der SchülerInnen auf bestimmte Lehrerhandlungen vorherzusagen oder zu erklären. Hofer (vgl. 1986, S. 139 ff.) stellt dar, dass Lehrkräfte SchülerInnen nach Merkmalen kategorisieren, die in ihrer impliziten Persönlichkeitstheorie enthalten und für sie von Bedeutung sind. In einer empirischen Studie weist er nach, dass Lehrkräfte ihre Lerngruppen in vier bis fünf Typengruppen einteilen, deren dominante Merkmale Anstrengung, Aktivität, wahrgenommene Schulleistung, Diszipliniertheit und Begabung sind (ebd., S. 149 ff.). Die Typisierungen haben Einfluss auf zielgerichtete Handlungen, mit denen sich Lehrkräfte an bestimmte SchülerInnentypen richten. Die Verbindung von kognitiven Strukturen und gezielten, oft spontanen Handlungen lässt sich auch mit dem Skriptansatz von Abelson (1976) erklären. Nach diesem Ansatz resultieren SchülerInnen-Kategorisierungen in Kombination mit bestimmten Situationskategorien in Handlungsprogrammen, deren Ereignisabfolge sich für die ausführende Lehrkraft als kohärent und erfolgreich bewährt haben. Nach Wahl (vgl. 2006, S. 19 ff.) muss in Bezug auf die Verbindung von Wissen und Handeln zwischen subjektiven Theorien unterschiedlicher Reichweite differenziert werden. In seinen Studien konnte Wahl (1991) nachweisen, dass die rekonstruierten Subjektiven Theorien seiner ProbandInnen individuell sehr unterschiedlich und zudem über mehrere Jahre hinweg, trotz Weiterbildungsmaßnahmen, stabil blieben. Unterschieden werden konnten subjektive Theorien großer und mittlerer Reichweite, die in ihrer Binnenstruktur den wissenschaftlichen Theorien (vgl. Groeben et al. 1988) ähnelten, die jedoch kaum dem Handeln der Lehrkräfte zugrunde

Die ProbandInnen erklären in einem ersten Schritt im Dialog mit dem Forscher ihre Handlungen. Der Forscher rekonstruiert und strukturiert die geäußerten Theorien und stellt sie in einem zweiten Schritt dem ProbandInnen noch einmal zur Überprüfung vor. Erst wenn der Proband mit den ermittelten Theorien einverstanden ist (Konsens), können die Theorien als gültige Ursache-Wirkungszusammenhänge für bestimmte Handlungen angesehen werden.

lagen. Subjektive Theorien geringer Reichweite hingegen sind solche, deren Einfluss auf das Handeln in konkreten Alltagssituationen nachgewiesen werden konnte. Während subjektive Theorien großer und mittlerer Reichweite durch Aus- und Fortbildung veränderbar sind, etwa in Bezug auf den Umgang mit aggressivem Verhalten von SchülerInnen, *Underachievement* oder erfolgreichem Lernen, haben sie keinen direkten Einfluss auf die Steuerung von Handlungsprozessen. Das konkrete Alltagshandeln wird vielmehr von subjektiven Theorien geringer Reichweite gesteuert, welches durch biographisch erworbenes Wissen in Form von sogenannten Situationsprototypen in Kombination mit Handlungsprototypen ein effektives Handeln in wiederkehrenden Situationen ermöglicht. Zu einer typischen Situation verfügt eine Lehrkraft i. d. R. über ein oder zwei typische Handlungsprototypen, die innerhalb weniger Sekunden aktiviert werden können (vgl. WAHL 2006, S. 23 ff.). Der Faktor Zeit ist hierbei entscheidend. Die Notwendigkeit, schnell reagieren zu müssen, zwingt Lehrkräfte dazu, auf Subjektive Theorien geringer Reichweite zurückzugreifen. Für die Aktivierung von Subjektiven Theorien großer und mittlerer Reichweite verbleibt keine Zeit. Dies sei der Grund, so WAHL, weshalb erst die reflexive Bearbeitung von konkreten Situationen und die wiederholte metaanalytische Betrachtung einer durchlebten Erfahrung nachhaltige Verhaltensänderungen auf der konkreten Handlungsebene von Lehrkräften bewirken könnten. Aus diesem Grund wird Videographie nicht nur im Prozess der Rekonstruktion von Subjektiven Theorien im Rahmen des Einsatzes der Dialog-Konsens-Methode genutzt (vgl. WAHL 1991, S. 65 ff.), sondern seit längerem auch für die Aus- und Fortbildung von Lehrkräften empfohlen. Videographie soll Selbstreflexion und Feedback ermöglichen und damit subjektive Theorien für Veränderungen im Sinne der professionellen Unterrichtswahrnehmung und Handlungskompetenz zugänglich machen (vgl. SUNDER ET AL. 2015, KRAMMER & REUSSER 2005).

Studien zu Subjektiven Theorien von Lehrkräften in Bezug auf verschiedene Aspekte ihres Unterrichts konnten bislang in der Geographiedidaktik erst sehr wenige realisiert werden. So führen HORN und SCHWEIZER (vgl. 2015, S. 72) eine Studie zu Subjektiven Theorien von Lehrkräften zum kompetenzorientierten Unterricht mit der Struktur-Lege-Technik des FST durch. Diese Studie hat jedoch eher methodologischen Charakter, indem sie Vor- und Nachteile der Anwendung der Methode für geographiedidaktische Forschungen reflektiert. Im Rahmen der geographiedidaktischen Lehrerfortbildungsforschung weisen FÖGELE und MEHREN (vgl. 2015) auf den stark zeitverzögerten Transfer von Innovationen der Geographiefachdidaktik, wie dem erweiterten Raumverständnis (Curriculum 2000+) und der Kompetenzorientierung durch die Nationalen Bildungsstandards hin. Da Lehrkräfte eine Schlüsselrolle bei der Ein- und Durchführung von Innovationen im Geographieunterricht einnehmen, gleichzeitig Lehrerüberzeugungen und Subjektive Theorien dabei eine Filterwirkung ausübten, spiele der richtige Ansatz der LehrerInnenaus- und -fortbildung eine zentrale Rolle. Sie fassen zahlreiche didaktische

Merkmale für Lehrerfortbildungsmaßnahmen zusammen, die kontinuierliche Veränderungen der professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften bewirken können (vgl. FÖGELE & MEHREN 2015, S. 90 f.). Da Inklusion für GeographielehrerInnen in vielerlei Hinsicht als Innovation für ihren Geographieunterricht betrachtet werden kann, sollen diese Merkmale im Verlauf der vorliegenden Forschungsarbeit noch genauer in den Blick genommen werden.

2.2.1.3 Einstellungen

Der Wandel der Einstellungen von Lehrkräften zur Heterogenität ihrer SchülerInnen gilt als eine der zentralen Gelingensbedingung, die zur Umsetzung der UN-BRK (2006) im Regelschulsystem der Bundesrepublik Deutschland durchgeführt werden müssen (vgl. HELMKE 2009, WISCHER 2007, GRAUMANN 2002, BECKER 2004). SCHWAB ET AL. (vgl. 2014, S. 75) weisen unter Rückbezug auf ein Literaturreview von DE BOER ET AL. (vgl. 2010) darauf hin, dass in den zahlreichen jüngeren Studien zur Einstellung von LehrerInnen zur schulischen Inklusion ein uneinheitliches Begriffsverständnis vorherrsche. Unter dem Begriff *Einstellung* wird in der vorliegenden Arbeit ein psychologisches Konstrukt verstanden, das auf der Ebene der individuellen Lehrkraft eine Bewertung im Sinne einer Zu- oder Abneigung gegenüber einem Objekt darstellt. In Untersuchungen von Einstellungen wird zwischen kognitiven, affektiven und verhaltensbezogenen Komponenten unterschieden und Bewertungen als positiv, negativ oder neutral beschrieben (vgl. EAGLY & CHAIKEN 1993, S. 10 ff.). Da die Einstellungsforschung in den Bildungswissenschaften auf eine lange Tradition zurückblicken kann, gilt die theoretische Fundierung des Konstrukts als gesichert.

In vergleichbaren Zusammenhängen wird in der Literatur auch häufig von der Lehrerhaltung bzw. einer professionellen pädagogischen Grundhaltung ebenso wie von Anerkennung gesprochen, die zur Voraussetzung für individuelle Förderung und Inklusion gemacht wird. FIEGERT und SOLZBACHER (2014, S. 40) gehen der Thematisierung der Lehrerhaltung aus historischer Perspektive nach und konstatieren, dass diese seit den frühesten Abhandlungen zu normativen Ansprüchen an den Lehrerberuf „*Empathiefähigkeit, Selbstreflexionsfähigkeit und eine grundsätzlich positive emotionale Zugewandtheit zum Schüler impliziert*“ (ebd., S. 40). Sie weisen jedoch darauf hin, dass bislang nicht eindeutig definiert sei, was die professionelle Haltung von Lehrkräften ausmache und weiterhin Klärungsbedarf darüber bestünde, wie Lehrerbildung daran zu arbeiten habe (ebd., S. 41). Ähnlich verhält es sich mit der Thematisierung von Anerkennung im Kontext von Lehrer-Schüler-Interaktionen, die von GROSSRIEDER (2012, S. 89 f.) als „*eine positive Einstellung gegenüber einer anderen Person, eine positive Bewertung ihrer Eigenschaften und Leistungen*“ (ebd., S. 89) definiert wird. Er unterscheidet zudem die Anerkennung erster und zweiter Ordnung. Während Anerkennung erster Ordnung durch

„anerkenkende Handlungen“ der Lehrkraft wie Lob, erfreute Mimik oder Belohnung, z. B. in der Form einer präferierten Arbeitsmethode, *„eine Haltung, die sich an einem vorgegebenen Konzept des „richtigen Verhaltens“ orientiert“* zum Ausdruck bringe, sei Anerkennung zweiter Ordnung nicht direkt zu beobachten (ebd.).

„Lehrkräfte, die eine anerkennende Grundhaltung entwickelt und internalisiert haben, verstehen Anerkennung erster Ordnung als notwendiges Grundbedürfnis, aber noch nicht als hinreichende, anthropologische Grundhaltung. Anerkennung zweiter Ordnung misst sich an der solidarischen Grundhaltung gegenüber unterschiedlichen menschlichen Auffassungen, Anschauungen, Kultur- und Lebensformen.“ (ebd., S. 90)

In diesem Sinne sei Anerkennung zweiter Ordnung für die *„Pädagogik der Vielfalt“* (PRENGEL 1995) zentral.

Trotz der hohen Relevanz, die der Einstellung von Lehrkräften gegenüber der Heterogenität ihrer SchülerInnen zugesprochen wird, liegen bislang wenige empirische Untersuchungen in diesem Themenfeld vor (vgl. WISCHER 2007, S. 35). In der TIMSS-Studie zum internationalen Vergleich des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts stellen BAUMERT und LEHMANN (vgl. 1997, S. 2010 f.) fest, dass die Heterogenität der SchülerInnen für die Lehrkräfte der beteiligten Nationen das größte Problem für ihre Berufsausübung sei. Deutsche Lehrkräfte geben an, dass besonders die Heterogenitätsmerkmale Nationalität und Sprache eine Erschwernis ihres Unterrichts darstellten. Begabungsunterschiede ihrer SchülerInnen bezeichnen 55 % der befragten deutschen, 63 % der japanischen und 44 % der amerikanischen Lehrkräfte als größte Beruferschwernis. Dabei sind die Ergebnisse der Studie auf dem Hintergrund unterschiedlicher Schulsysteme, insbesondere in Hinblick auf die frühe Selektion nach schulischen Leistungen im deutschen Schulsystem, zu betrachten. BAUMERT und SCHÜMER (2001, S. 454) stellen im Rahmen ihres Berichts zur PISA 2000-Studie heraus, dass der sichtbarste Effekt der Zuweisung von SchülerInnen auf die verschiedenen Schulformen des gegliederten Schulsystems im internationalen Vergleich die relativ hohe Leistungshomogenität der SchülerInnen innerhalb einzelner Schulen sei und resümieren:

„Vergegenwärtigt man sich diesen Sachverhalt, muss die in Deutschland häufig zu hörende Klage über die zu große Leistungsheterogenität in Sekundarschulen verblüffen. Im internationalen Vergleich gibt es kaum leistungshomogenere Sekundarschulen als in Deutschland. Dies gilt im Übrigen auch – wenngleich abgeschwächt – für Integrierte Gesamtschulen.“ (ebd.)

Untersuchungen zur Einstellung von Lehrkräften zum Gemeinsamen Unterricht von SchülerInnen mit und ohne sonderpädagogische Förderbedarfe wurden bereits seit den 1970er Jahren international und mit den ersten Schulversuchen von

integrativer Beschulung auch in Deutschland durchgeführt. Der Grund dafür war, dass eine positive Einstellung von Lehrkräften zu den bildungspolitischen Reformen (s. Kapitel 2.1.3) als wichtige Voraussetzung für den Erfolg angesehen wurde. An dieser Stelle soll mit einem Hinweis auf die Studien von DUMKE ET AL. (1989) und EBERL (2000) aus Kapazitätsgründen auf einen ausführlichen Überblick zu den Forschungsergebnissen der insbesondere in den USA international und in der Bundesrepublik Deutschland durchgeführten Studien verzichtet werden. Für die vorliegende Forschungsarbeit liefern die Arbeiten von AMRHEIN (2011) und TRUMPA ET AL. (2014) sowie weitere jüngere Studien interessante Ergebnisse, da sie zu den wenigen Studien gezählt werden können, die Einstellungen von (zukünftigen) LehrerInnen der Sekundarstufe zu Inklusion in den Blick nehmen.

Im Rahmen der Implementierung von Gemeinsamen Unterricht an zwölf Schulen der Sekundarstufe in NRW befragt AMRHEIN (vgl. 2011, S. 134) Lehrkräfte und Schulleitungen. Insgesamt 44,8 % der befragten Lehrkräfte (n=239) zeigen eine positive Ausprägung des Merkmals *Allgemeine Einstellung zu integrativen Lerngruppen*, bei 24,3 % negativer und 31,0 % indifferenter Ausprägung. Dabei stellt sie einen deutlichen Unterschied zwischen den Einstellungen von Lehrkräften mit (58,1 % positiv) und ohne (39,5 % positiv) Erfahrungen mit integrativen Lerngruppen fest⁹. Sie weist jedoch darauf hin, dass diese positiven Werte nicht mit der Bereitschaft der befragten Lehrkräfte zur Übernahme einer integrativen Lerngruppen übereinstimmen (35,3 % nicht bereit, 34,7 % indifferent, 30 % bereit) (ebd., S. 135). Ein Befund der Studie, der sich mit Ergebnissen anderer Forschungsprojekte deckt, ist die Abhängigkeit der Einstellung zur Integration von den sonderpädagogischen Förderbedarfen der SchülerInnen (s. a. GEBHARDT ET AL. 2011, HEYL ET AL. 2012, GRUBMÜLLER 2014). So halten nur 2,5 % der Befragten die Integration von SchülerInnen mit dem sonderpädagogischen Förderbedarf *Geistige Entwicklung* und nur 11,9 % die Integration von SchülerInnen mit dem sonderpädagogischen Förderbedarf *Emotionale und soziale Entwicklung* für möglich (ebd., S. 147). Die sonderpädagogischen Förderbedarfe *Motorische Entwicklung* (43,2 % Zustimmung) und *Lernen* (32,1 % Zustimmung) werden als weniger problematisch angesehen. Die Wahrnehmung von Inklusion als Problem wird auf der LehrerInnenseite durch die Einschätzung der Belastung (zeitlicher, nervlicher, emotionaler und intellektueller Art) des Unterrichts in integrativen Lerngruppen im Vergleich zu Regelklassen deutlich. Insgesamt schätzen 76 % der Stichprobe die Belastung in integrativen Lerngruppen als höher ein. In diesem Zusammenhang verweisen HEYL ET AL. (vgl.

⁹ TRUMPA ET AL. (2014) verweisen in ihrer Studie ebenfalls auf einen deutlichen Zusammenhang zwischen Erfahrungen im GU und der Ausprägung des Merkmals Einstellung zu Integration hin. In diesem Kontext wird auch an anderen Stellen in der Literatur häufig auf die sogenannte Kontakthypothese des Psychologen CLOERKES (1982) verwiesen, der darauf aufmerksam macht, dass ein positiv bewerteter Kontakt mit Menschen mit Behinderung zu einer positiveren Einstellung behinderten Menschen gegenüber bewirken kann.

2012, S. 20) darauf, dass die Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrkräften einen hohen Einfluss auf ihre Einstellung gegenüber Inklusion habe. In der Aus- und Fortbildung sollte entsprechend auf die Ermöglichung positiver Erfahrungen von Lehrkräften im Gemeinsamen Unterricht Wert gelegt werden¹⁰.

Auch TRUMPA ET AL. (2014) führten in Mannheim und Heidelberg eine Fragebogenerhebung im Rahmen des Forschungsprojekts *Einstellungen zu Inklusion* (EFI) durch. Befragt wurden sowohl Lehrkräfte als auch Eltern in Grundschulen, Schulen der Sekundarstufe (Werkreal- und Realschulen, Gymnasien) und an Sonderschulen. Sie nutzten die in der vorliegenden Forschungsarbeit ebenfalls zum Einsatz kommende Skala *Einstellung zu Integration* (EZI), die KUNZ ET AL. (2010) für den deutschsprachigen Raum als Messinstrument mit den Subskalen *Soziale Integration* und *Schulische Förderung und Unterstützung* einführten (s. Kapitel 5.3.3). Aufgrund des zu geringen Rücklaufs wurden die Schulformen der Sekundarstufe anders als ursprünglich geplant zu einer Kategorie zusammengezogen. Die Befunde weisen sowohl im Bereich der EZI-Gesamt-Skala als auch in der EZI-Subskala *Schulische Förderung und Unterstützung* auf eine deutlich positivere Einstellung von Sonderschullehrkräften als von Grund- und SekundarschullehrerInnen hin. Letztere unterscheiden sich in diesen Bereichen nicht signifikant voneinander. TRUMPA ET AL. (vgl. 2014, S. 249) führen den Unterschied auf bereits bestehende Erfahrungen in der Beschulung von Kindern mit sonderpädagogischen Förderbedarfen zurück. Im Vergleich der Einstellungen von Eltern und Lehrkräften an Sekundarschulen zeigt sich ein deutlich höherer Wert der EZI-Gesamt-Skala bei den Eltern. Während beide Gruppen ähnliche Werte im Bereich der EZI-Einstellungskomponente *Soziale Inklusion* aufweisen, zeigt sich ein hochsignifikanter Unterschied in der Einstellung zur *Schulischen Förderung und Unterstützung*. Die negativere Einstellung der Lehrkräfte im Bereich dieser Einstellungskomponente deutet darauf hin, dass die Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehrkräfte in Bezug auf ihre Kompetenzen zur Unterstützung und Förderung von SchülerInnen mit sonderpädagogischen Förderbedarfen im Regelschulunterricht bislang schwach ausgeprägt sind (ebd., S. 252). Interessant ist hier auch der Befund, dass LehrerInnen der Förderschulen eine signifikant positivere Einstellung zur Einstellungskomponente *Schulischen Förderung und Unterstützung* haben als ihre KollegInnen der Regelschulen, was auf eine höhere Selbstwirksamkeit der LehrerInnen in Bezug auf ihre Kompetenzen im Bereich der *Schulischen Förderung und Unterstützung* schließen lässt (ebd.).

¹⁰ URTON ET AL. (2014) verweisen darauf, dass die Schulleitung einen wesentlichen Anteil an der Einstellung zu Integration und die Selbstwirksamkeit habe, jedoch weitere Studien zu Gruppenprozessen in Lehrerkollegien sowie individuellen und situativen Einflussgrößen notwendig seien.

Für die aufgeführten Untersuchungen gilt gleichermaßen, dass sie Lehrkräfte aller Fachrichtungen im Blick hatten. Fachspezifische empirische Forschungen zur Einstellungen von Lehrkräften zu Heterogenität ihrer SchülerInnen bzw. zu Inklusion wurden bislang nicht veröffentlicht. Dies gilt auch für das Fach Geographie.

2.2.1.4 Selbstwirksamkeitserwartungen

Das theoretische Konstrukt der Selbstwirksamkeitserwartung bzw. -überzeugung wird u. a. herangezogen, wenn es darum geht zu erklären, wie Lehrkräfte ihre eigenen Kompetenzen zur Bewältigung herausfordernder und ihnen unbekannter Situationen einschätzen. WARNER und SCHWARZER (2009) definieren Selbstwirksamkeitserwartung in Anlehnung an das von BANDURA (1992) in seiner sozial-kognitiven Theorie geprägte Konzept wie folgt:

„Selbstwirksamkeitserwartung wird definiert als die subjektive Gewissheit, neue oder schwierige Anforderungssituationen aufgrund eigener Kompetenz bewältigen zu können. Dabei handelt es sich nicht um Aufgaben, die durch einfache Routine lösbar sind, sondern um solche mit einem Schwierigkeitsgrad, der Anstrengung und Ausdauer für die Bewältigung erforderlich macht.“ (WARNER & SCHWARZER 2009, S. 629)

Als Grundlage von Selbstwirksamkeitserwartung können nach Bandura vier zentrale Quellen angenommen werden:

- *„Bewältigungserfahrungen (Erfolg vs. Misserfolg),*
- *stellvertretende Erfahrungen, bei denen sich Selbstwirksamkeit aus der Beobachtung eines erfolgreichen/ erfolglosen Modells speist,*
- *Rückmeldung durch Dritte und*
- *physiologische und affektive Zustände, bei denen Personen auf Grund ihrer starken Erregung in einer Leistungssituation auf Kompetenzmangel schließen.“* (KÖLLER & MÖLLER 2010, S. 768)

Die Selbstwirksamkeitserwartungen, bzw. -überzeugungen, basierend auf konkreten Erfahrungssituationen, regulieren das Verhalten von Lehrkräften in ihrem Unterricht, indem z. B. positive Selbstwirksamkeitserwartungen zu einem optimistischen Herangehen an herausfordernde Situationen mit kreativen Ideen und Durchhaltevermögen, sowie kurzfristiger Frustrationstoleranz, gebunden ist. In zahlreichen Studien konnte nachgewiesen werden, dass Lehrkräfte mit ausgeprägten positiven Selbstwirksamkeitsüberzeugungen mehr Engagement für ihren Unterricht, konstruktiveres Unterstützungsverhalten in ihrer Lehrtätigkeit und mehr

Zufriedenheit durch ihren Beruf aufweisen, was sich auch in gesundheitlicher Hinsicht, z. B. durch eine geringere Anfälligkeit für Burnout, nachweisen lässt (vgl. BAUMERT & KUNTER 2006, S. 502 f.; WARNER & SCHWARZER 2009, S. 632 f.).

Da der Umgang mit Heterogenität als berufliche Herausforderung für Lehrkräfte thematisiert und gleichzeitig das Gelingen von Inklusion als von der positiven Einstellung der Lehrkräfte abhängig betrachtet wird, spielen Selbstwirksamkeitserwartungen in der Inklusionsforschung bereits eine wichtige Rolle. Verschiedene Studien, die im Zuge der Einführung von Inklusion im Bildungswesen, die Einstellungen der beteiligten Akteure zur zunehmenden Heterogenität der Lerngruppen und zu Inklusion allgemein untersucht haben, nehmen dabei auch die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen auf.

Bislang fokussierten diese Untersuchungen v. a. Lehramtsstudierende und Lehrkräfte an Grundschulen. So können HECHT ET AL. (2016) in einem Mixed-Methods-Forschungsdesign unter Anwendung der Skala *Teacher Efficacy for Inclusive Practices* (TEIP) und Gruppendiskussionen nachweisen, dass Lehramtsstudierende zu Beginn ihres Studiums bereits über eher positive Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen verfügen, die sich im Zuge der Ausbildung bis zum Berufseintritt positiv weiterentwickeln. KOPP (2009) weist hingegen in einer Studie zu „*inklusionen Überzeugungen*“ und „*Selbstwirksamkeit im Umgang mit besonderen Kindern*“ von Studierenden für das Grundschullehramt nach, dass die Werte für beide Konstrukte bei verschiedenen Studierendentypen z. T. sehr unterschiedlich Entwicklungsverläufe zeigen. So kann es durchaus auch zu nur sehr geringen Zuwächsen oder auch Verlusten im Verlauf des Studiums kommen. Er vermutet, „*dass selbstreflexive und forschende Maßnahmen womöglich Zweifel verstärken können und nicht bei allen Studierenden gleich fruchtbar sind.*“ (KOPP 2009, S. 22). URTON ET AL. (2014) gehen in einer quantitativen Befragung von PrimarschullehrerInnen der Frage nach, ob es einen Zusammenhang zwischen der Einstellung zu Integration, der Selbstwirksamkeitserwartung und einem Burnout-Risiko bei Schulleitungen und Lehrkräften gibt. In dieser Studie kann insbesondere ein Zusammenhang zwischen der Einstellung zu Integration des Kollegiums insgesamt und deren kollektiver Selbstwirksamkeitserwartung in Bezug auf Inklusion sowie der Einfluss der Schulleitung auf diesen Zusammenhang nachgewiesen werden. Eine Verbindung zum Burnout-Risiko konnte die Studie hingegen nicht abbilden.

2.2.2 Diagnostik in heterogenen Lerngruppen

LehrerInnenkognitionen beeinflussen die Wahrnehmung von SchülerInnenmerkmalen auf sehr grundlegende Weise, indem Sie sich mehr oder weniger un(ter)bewusst auf das pädagogisch-didaktische Handeln der Lehrkräfte auswirken. Sie sind damit für die Überprüfung und Reflexion des LehrerInnenhandelns nur schwer zugänglich. Anders verhält es sich hingegen mit der Tätigkeit des Diagnostizierens

durch die Lehrkräfte. HELMKE (2012, S. 273) definiert Diagnostik im Kontext von Unterricht wie folgt:

„Diagnostik bezieht sich auf die Erhebung von Daten bei einzelnen Personen (oder Personengruppen) mit dem Ziel, bestimmte Entscheidungen zu treffen, die genau diese Personen betreffen. Diagnostik dient der Informationsbeschaffung; deshalb sind Diagnosen oder diagnostische Befunde als solche zunächst einmal wertfrei und folgenlos. Ob sie Folgen haben und welche dies sind, hängt von der Entscheidungssituation ab. Sofern wissenschaftlich fundierte und empirisch erprobte Messinstrumente verwendet und bestimmte methodische Gütekriterien berücksichtigt werden, spricht man von wissenschaftlicher Diagnostik (im Unterschied zur Alltagsdiagnostik).“

Er verweist auf die hohe Relevanz diagnostischer Kompetenz von Lehrkräften insbesondere für die Passung von Unterrichtsangeboten an die Lernausgangslagen von SchülerInnen (vgl. HELMKE 2012, S. 121). Diagnostische Kompetenz kann nach WEINERT (2000, S. 14) wie folgt verstanden werden:

„Dabei handelt es sich um ein Bündel von Fähigkeiten, um den Kenntnisstand, die Lernfortschritte und die Leistungsprobleme der einzelnen Schüler sowie die Schwierigkeiten verschiedener Lernaufgaben im Unterricht fortlaufend beurteilen zu können, sodass das didaktische Handeln auf diagnostischen Einsichten aufgebaut werden kann.“

Der hoch eingeschätzten Relevanz steht ein Kompetenzdefizit von Seiten der Lehrkräfte gegenüber, auf das zahlreiche AutorInnen u. a. mit Verweis auf die internationale Vergleichsstudie PISA hinweisen, in der nachgewiesen wurde, dass Lehrkräfte die Förderbedürftigkeit ihrer SchülerInnen im Bereich der Lesekompetenz nicht identifizieren konnten (vgl. HORSTKEMPER 2006, S. 4; PARADIES ET AL. 2007, S. 28; HELMKE 2012, S. 127 f.).

Pädagogische Diagnostik kann nach INGENKAMP (vgl. 1988, S. 251 f.) in zwei wesentliche Bereiche eingeteilt werden, den der Selektions- bzw. Auslesediagnostik und den der Modifikations- bzw. Förderdiagnostik. Beide Bereiche sind durch unterschiedliche Ziele, Strategien und Funktionen gekennzeichnet (vgl. HORSTKEMPER 2006, S. 4 ff.) und werden von Lehrkräften in ihrem Fachunterricht mittels jeweils geeigneten methodischen Vorgehensweisen durchgeführt (vgl. Tab. 6).

Tab. 6 | Unterscheidung von Selektionsdiagnostik und Förderdiagnostik (BUHOLZER 2012, S. 98)

	Selektionsdiagnostik	Förderdiagnostik
Funktion der Diagnostik	Dokumentation der Lernleistung; Grundlage für Selektionsentscheide	individuelle Förderung; Adaptiver Unterricht; Beratung
Methoden beim Diagnostizieren	verschiedene Formen der Leistungsmessung	Beobachtung; Lehr-, Lerngespräch; Lernstandserfassung etc.
Form der Rückmeldung	Zensuren oder Noten	Rückmeldegespräch; Analyseergebnisse; Reflexion
Folgen	langfristig in Bezug auf die Schullaufbahn	kurzfristig in Bezug auf den anschließenden Unterricht

Die Selektionsdiagnostik dient der Beurteilung des Lernerfolgs und hat entscheidenden Einfluss auf die Platzierung von SchülerInnen innerhalb des Bildungssystems. Mittels Testverfahren (Test, Klausur etc.) wird der Leistungsstatus der SchülerInnen erhoben und durch eine Note abgebildet. Notendurchschnitte werden u. a. herangezogen, wenn es darum geht, die Versetzung in die nächste Klassenstufe und die Schulform beim Übertritt von der Grundschule in die Sekundarstufe zu bestimmen. Bei schwachen Testergebnissen kann die Überprüfung von SchülerInnen in Bezug auf sonderpädagogischen Förderbedarf veranlasst werden, der daraufhin durch ein gesondertes Feststellungsverfahren von GutachterInnen ermittelt wird (vgl. BUHOLZER 2012, S. 98). HORSTKEMPER (2006, S. 6) weist entsprechend darauf hin, dass die Funktion der Steuerung des Bildungsganges durch folgende Merkmale gekennzeichnet sei: *„folgenreich, langfristige Wirkung, häufig schwer revidierbar, oft juristisch überprüfbar“*. Von diesen Merkmalen leitet sie die hohen Qualitätsanforderungen ab, die an die Diagnostik des Leistungsstatus gestellt werden sollten.

SCHRADER (vgl. 1997, S. 670 ff.) weist jedoch auf zahlreiche Studien hin, welche zum einen die Erfüllung wissenschaftlicher Gütekriterien (Validität, Reliabilität und Objektivität) in Bezug auf die eingesetzten Methoden, zum anderen die diagnostische Kompetenz der Lehrkräfte in Bezug auf die Durchführung und die Auswertung der Testverfahren in Frage stellen (vgl. auch HELMKE 2012, S. 124 ff.). In einer Studie an Grundschulen, in der SPINATH die Akkuratheit von Lehrerurteilen in Bezug auf die Merkmale Intelligenz, Fähigkeitsselbstwahrnehmungen, Lernmotivation und Leistungssänglichkeit untersuchte, konnte nachgewiesen werden,

„dass die Akkuratheit von Lehrereinschätzungen über Schülermerkmale in Abhängigkeit des einzuschätzenden Merkmals variiert, wobei die Zusammenhänge zwischen Lehrereinschätzungen und Schülermerkmalen umso stärker sind, je enger das einzuschätzende Merkmal mit schulischen Leistungen einhergeht.“ (SPINATH 2005, S. 88)

Dieser Befund wird besonders im Bereich der Einschätzung von Intelligenz durch Lehrkräfte in anderen Studien problematisiert. ROST und HANSES (1997) zeigen, dass Lehrkräfte das intellektuelle Potenzial von SchülerInnen insbesondere dann falsch einschätzen, wenn Hochbegabung mit schlechten schulischen Leistungen einhergeht.

Für die alltäglichen didaktischen Handlungsentscheidungen von Lehrkräften, insbesondere in Bezug auf die Anpassung des Unterrichts an die Lernausgangslagen der SchülerInnen, ist eine Diagnostik notwendig, welche die individuellen Lernvoraussetzungen und -prozesse der SchülerInnen in den Blick nimmt. Die Lernprozess- bzw. Förderdiagnostik hat das Ziel, mittels Beobachtung, Lehr-Lerngesprächen und anderen Methoden der Lernstandserfassung kontinuierlich den Kompetenzstand und die Ressourcen der SchülerInnen zu ermitteln, um den weiteren Lernweg möglichst passgenau gestalten zu können. Damit spielt sie auch eine wichtige Rolle für die Bestimmung der an der individuellen Bezugsnorm der SchülerInnen ausgerichteten Lernziele sowie der damit verbundenen Überprüfung von Unterrichtsgegenständen hinsichtlich ihrer Eignung für das Erreichen dieser Ziele (vgl. BUHOLZER 2012, S. 100 f.).

Die kontinuierliche Sammlung von Informationen über die Lernfortschritte ihrer SchülerInnen stellt Lehrkräfte in ihrem Unterrichtsalltag vor große Herausforderungen. Schülerbeiträge im Unterrichtsgespräch etwa können nicht nur als Indikator für den Lernstand von SchülerInnen angesehen werden, sondern dienen auch immer der Entwicklung der Unterrichtsinhalte. BROMME (vgl. 1997, S. 201 f.) stellt in einer Interviewstudie mit MathematiklehrerInnen fest, dass diese sich nach einer Unterrichtsstunde kaum an individuelle Lernschwierigkeiten oder –fortschritte erinnern. Dagegen bleiben die Gestaltung des Unterrichtsflusses und bestimmte Unterrichtsphasen in denen curriculare Fortschritte erzielt werden, in Erinnerung. Die Studie zeigt zudem, dass nicht individuelle LernerInnen, sondern eher eine abstrakte Einheit, die er als „*Kollektiver Schüler*“ (ebd., S. 202) bezeichnet, die Wahrnehmung der Lehrkräfte bestimmen.

Um in der komplexen Unterrichtssituation als Beteiligte im Unterrichtsprozess möglichst objektive Förderdiagnosen zu individuellen SchülerInnen ermitteln zu können, ist dementsprechend eine hohe diagnostische Kompetenz der Lehrkräfte erforderlich, die nur durch eine gezielte Aus- und Fortbildung sowie ein kontinuierliches Training zu realisieren ist (vgl. PARADIES ET AL. 2007, S. 59). Voraussetzung für förderorientierte Diagnostik sind laut BUHOLZER (2012, S. 103 f.):

- „*Reflexionsfähigkeit*
- *Lerntheoretische und (fach-) didaktische Kenntnisse*
- *Wissen über Methoden und Instrumente*
- *Pädagogisch-didaktisches Wissen.*“

Eine hohe diagnostische Kompetenz der Lehrkräfte allein ist jedoch laut einer Studie von HELMKE und SCHRADER (1987, S. 27 ff.) zur Erklärung von Lernerfolg nicht ausreichend:

„Bestätigt wurde dagegen die Annahme, dass ein überdurchschnittlicher Lernerfolg nur dann resultiert, wenn hohe diagnostische Kompetenz mit einer überdurchschnittlichen Häufigkeit von Strukturierungshilfen einhergeht. Eine hohe diagnostische Kompetenz des Lehrers ist also keine hinreichende Bedingung für eine günstige Leistungsentwicklung der Schüler, scheint jedoch eine notwendige Voraussetzung für die Optimierung bestimmter Unterrichtsmaßnahmen und damit auch für die Erzielung maximalen Unterrichtserfolgs zu sein.“

Entsprechend unverzichtbar ist ein diagnostischer Ansatz im Sinne der Förderdiagnostik für die Planung und Durchführung eines Unterrichts, der durch Individualisierung und Binnendifferenzierung den Lern- und Förderbedürfnissen aller SchülerInnen in heterogenen Lerngruppen Rechnung tragen soll.

2.2.3 Innere Differenzierung im Unterricht

Die Thematisierung des Umgangs mit der Heterogenität von SchülerInnen in schulischen Lehr-Lern-Zusammenhängen ist eng an die Frage nach adäquaten Unterrichtsformen zur möglichst passgenauen, lernertragsreichen, motivierenden und nicht zuletzt störungsfreien Durchführung von Unterricht gebunden. Diskutiert und beantwortet wird die Frage nach dem Umgang mit Heterogenität seit jeher im gesellschafts- und bildungspolitischen sowie bildungswissenschaftlichen Kontext ihrer Zeit. Sie stand in den 1970er Jahren bereits mit den Leitbegriffen der *Inneren Differenzierung* und *Individualisierung* im Zentrum der Gesamtschul- und Bildungsreformdebatte. TRAUTMANN und WISCHER (2008) vergleichen die Debatte der 1970er Jahre mit derjenigen, die sich seit PISA 2000 wieder mit dem Thema beschäftigt und kommen zu dem Schluss, dass eine hohe Übereinstimmung in Bezug auf die Problemwahrnehmungen, *„euphorischen Hoffnungen“* (ebd., S. 169) und noch fehlenden Wissensbestände von Seiten der empirischen Unterrichtsforschung bestehe.

Wie BOHL ET AL. (2013, S. 249 ff.) darstellen, sind *„zahlreiche Leitbegriffe und Unterrichtskonzepte [...] potenziell geeignet, um mit Heterogenität umzugehen.“* Sie benennen als Beispiele neben Individualisierung und Differenzierung die Begriffe Adaptivität sowie Selbstregulation, direkte Instruktion und situiertes Lernen, die sich in jeweils eigenen fachdisziplinären, theoretischen Ansätzen und Zielen unterscheiden. Der Fokus der folgenden Ausführungen liegt auf den Konzepten der inneren Differenzierung und Individualisierung, da diese sowohl im Diskurs der Fachdidaktik Geographie als auch im inklusionspädagogischen und -didaktischen Diskurs eine zentrale Rolle spielen.

Auf dem Höhepunkt der Bildungsreformdebatte der 1970er Jahre definierten KLAFKI und STÖCKER in ihrem vielzitierten Artikel „*Innere Differenzierung des Unterrichts*“ (1976) Maßnahmen innerer Differenzierung wie folgt:

„Innere Differenzierung“ meint [...] alle jene Differenzierungsformen, die innerhalb einer gemeinsam unterrichteten Klasse oder Lerngruppe vorgenommen werden, im Unterschied zu allen Formen sogenannter äußerer Differenzierung, in der Schülerpopulationen nach irgendwelchen Gliederungs- oder Auswahlkriterien [...] räumlich getrennt und von verschiedenen Personen bzw. zu verschiedenen Zeiten unterrichtet werden.“ (ebd., S. 497)

Nach KLAFKI und STÖCKER (2007, S. 181) soll innere Differenzierung:

- *„der Zielsetzung optimaler Förderung aller Schüler bei der Aneignung von Erkenntnissen, Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten dienen;*
- *die Entwicklung verschiedener Persönlichkeitsdimensionen und ihre wechselseitige Beziehung anregen und unterstützen;*
- *die Selbständigkeit jedes einzelnen Schülers fördern, ihn also „das Lernen lehren“ oder besser: „das Lernen lernen lassen“;*
- *die Fähigkeit der Schüler zu bewusstem sozialem Lernen und in diesem Rahmen ihre Kooperationsfähigkeit entwickeln (während der herkömmliche, undifferenzierte Klassenunterricht den einzelnen Schüler, ob gewollt oder ungewollt, weitgehend isoliert).“*

Innere Differenzierung bezieht sich als Begriff auf eine Vielzahl unterschiedlicher Methoden und Unterrichtsmodelle, die LehrerInnen in ihrem Unterricht anwenden, um eine Lerngruppe in kleinere Einheiten einteilen zu können, in denen zum Erreichen bestimmter Lernziele verschiedene Zugänge und Bearbeitungsmöglichkeiten eröffnet werden¹¹. Individualisierung geht darüber hinaus, indem Lernangebote nicht auf Gruppen, sondern individuelle SchülerInnen zugeschnitten werden (vgl. BOHL ET AL. 2012, S. 44).

Die Komplexität der didaktischen Strukturierung von Unterrichtsstunden oder Unterrichtseinheiten im Sinne von innerer Differenzierung wird im „*Dimensionen- und Kriterienraster*“ (KLAFKI & STÖCKER 2007, S. 188; s. Abb. 4) deutlich. Die Matrix veranschaulicht mit den Dimensionen der Unterrichtsphasen (A), der Differenzierungsaspekte (B) und der Aneignungs- und Handlungsebenen (C), auf welchen theoretisch möglichen Ebenen differenzierende Unterrichtsplanung stattfinden kann und dass diese Ebenen in enger Beziehung zueinanderstehen. Zahlreiche nachfolgende Modellvorschläge zu binnendifferenzierendem Unterricht basieren auf der

¹¹ Einen Überblick über entsprechende Unterrichtsmodelle und Methoden bieten u. a. BÖNSCH (2004, S.35 ff.), PARADIES und LINSER (2008), JOLLER-GRAF (2012, 126 ff.)

Vorlage (u.a. PARADIES & LINSE 2008, JANK & MEYER 2005). KLAFFKI und STÖCKER heben die Dimension B: „Differenzierungsaspekte im Hinblick auf die Schüler“ (2007, S. 189) für die Passung von Lernangeboten als besonders wichtig hervor, stellen jedoch fest, dass es bislang sowohl in der pädagogischen als auch in der psychologischen Literatur „nur wenige Hilfen [gäbe], um relevante und in praktische Konsequenzen übersetzbare Gesichtspunkte für mögliche Binnengliederungen einer Klasse oder Kerngruppe zu entwickeln.“ (ebd.)

	C. Aneignungs- bzw. Handlungsebenen			
	a) konkrete Aneignungs- bzw. Handlungsebene			
	b) explizit-sprachliche Aneignungs- bzw. Handlungsebene			
B. Differenzierungsaspekte	c) rein gedankliche Aneignungs- bzw. Handlungsebene			
	A. Unterrichtphasen			
	I. Aufgabenstellung/-entwicklung	II. Erarbeitung	III. Festigung	IV. Anwendung / Transfer
1. Stoffumfang/ Zeitaufwand				
2. Komplexitätsgrad				
3. Anzahl der notwendigen Durchgänge				
4. Notwendigkeit direkter Hilfe/ Grad der Selbstständigkeit				
5. Art der inhaltlichen oder methodischen Zugänge/ der Vorerfahrungen				
6. Kooperationsfähigkeit				

Abb. 4 | Dimensionen- und Kriterienraster (Ordnungs- und Suchraster) zur inneren Differenzierung (verändert nach KLAFFKI und STÖCKER 2007, S. 188)

In dem Aufsatz von 1976, den KLAFFKI bezeichnenderweise in seiner Studiensammlung „*Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik – Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*“ mit jeder Neuauflage (1985-2007) immer wieder identisch veröffentlichte, gehen die Autoren KLAFFKI und STÖCKER auf den Forschungsstand der damaligen Zeit ein. Sie konstatieren, dass zwar eine zunehmende Publikationstätigkeit zum Thema innere Differenzierung zu vermerken sei, die sich in Form von Ratgeberliteratur an die Lehrerschaft wendet, jedoch kaum nennenswerte empirische Forschung im Sinne von Unterrichtsbegleitforschung durchgeführt würde¹². Sie geben jedoch an, dass sie Erkenntnisse aus der Aptitude-Treatment-Interaction (ATI)-Forschung (vgl. u. a. BROPHY & GOOD 1976) und der Forschung zum Mastery Learning (vgl. BLOCK 1971, 1974) sowie allgemeine Forschungsergebnisse zu „*Bedingungen individuellen Lernerfolgs*“ (u. a. BRUNER 1961,

¹² KLAFFKI und STÖCKER (vgl. 1976, S. 497 f.) geben im ersten Kapitel ihres Artikels zahlreiche Quellen an, die vom Autor der vorliegenden Arbeit zum großen Teil gesichtet wurden, die jedoch an dieser Stelle aus Gründen des Umfangs dieser Arbeit nicht in Einzelheiten Erwähnung finden sollen.

BLOOM 1971) auf ihre Forschungstätigkeit zur inneren Differenzierung beziehen können. Sie schließen aus den ihnen vorliegenden Forschungsergebnissen, dass der Unterricht vermeintlich homogener Gruppierungen insbesondere für leistungsschwächere SchülerInnen eher nachteilig, für leistungsstärkere SchülerInnen die Vorteile hinsichtlich einer Leistungssteigerung jedoch umstritten seien. Sie entwickeln aus den ihnen bekannten Erkenntnissen die Ziele innerer Differenzierung, sowie den Grundansatz innerer Differenzierung als Aufteilung verbindlicher Inhalte und Ziele eines Curriculums in Form eines Fundamentums für alle und eines Additums im Sinne einer Erweiterung des Lehrgangs in verschiedenen Ausbaustufen (ebd., S. 504).

Seit Beginn der bildungswissenschaftlichen Forschung zu innerer Differenzierung und Individualisierung ist die Wirksamkeit der angewandten Methoden umstritten. Nach RAUIN (vgl. 1987, s. a. LÜDGERS & RAUIN 2005) kann innere Differenzierung durchgeführt werden, um Leistungsunterschiede von SchülerInnen auszugleichen (Kompensationsfunktion) oder um die individuellen Stärken von SchülerInnen besser zur Geltung zu bringen (Profilbildung). Innere Differenzierung kann sowohl lehrer- als auch lernerzentriert angelegt sein. Lernerzentriert wären z. B. offene Unterrichtsformen, die ein hohes Maß an Selbststeuerung der SchülerInnen voraussetzen. Er bezieht sich auf eine Studie von BENNETT (1976), in der dieser die Unterrichtseffekte von lehrerzentrierten und eher progressiven, offenen Unterrichtsformen miteinander vergleicht. Diese zeigt, dass die Lerneffekte von SchülerInnen die eher traditionell, frontal unterrichtet werden, besser sind, als diejenigen der SchülerInnen, die häufiger in offene Unterrichtsformen unterrichtet werden, was zu dieser Zeit heftige Diskussionen hervorrief (RAUIN 1987, S. 125). Mit Bezug auf weitere Studien fasst RAUIN zusammen, dass die offenen Unterrichtsformen Stärken bei der Vermittlung überfachlicher Kompetenzen aufweisen, während sich herkömmlicher, lehrerzentrierter Unterricht positiver auf das fachliche Lernen und die Leistungsmotivation auswirkt. Er verweist auf anglo-amerikanische Studien und stellt fest, dass die Effekte individualisierenden Unterrichts auf die Leistungs- und Einstellungsentwicklung mit einer Effektstärke von $r = 0,08$ nur sehr gering ausfällt. Er bilanziert am Ende seines Artikels, dass es zum Zeitpunkt der Publikation des Artikels keine Hoffnung auf eine wissenschaftlich begründete Theorie der Planung von binnendifferenzierten Unterricht geben (vgl. RAUIN 1987, S. 129) und dass innere Differenzierung nur einen kleinen Beitrag zur Angleichung von SchülerInnenleistungen erbringen könne. Auf der Grundlage von Studien von BROPHY und GOOD (vgl. 1986, S. 361), stellt er zudem fest, dass lehrerzentrierter Unterricht für LehrerInnen weniger Aufwand in der Vorbereitung bedeutet, innere Differenzierung im Unterricht zudem eine höhere Aufmerksamkeit aufgrund der parallel verlaufenden Lernprozesse erfordere, was von einzelnen Lehrkräften kaum zu leisten und deshalb in der Praxis wenig vorzufinden sei.

Dieser Befund wird in einer empirischen Studie von HAAS (1998) bestätigt, der mittels der Methode des Lauten Denkens das alltägliche Planungsverhalten von BiologielehrerInnen der Sekundarstufe untersucht. Ein Befund seiner Studie ist, dass die LehrerInnen 15,3 % der Planungszeit mit der methodischen Planung beschäftigt sind, was neben der inhaltlichen Planung den zweitgrößten Anteil am Planungshandeln der ProbandInnen ausmacht (vgl. HAAS 1998, S. 158). In Bezug auf die Kategorie Individualisierung/ Differenzierung gibt er folgendes an:

„Die Kategorie „Individualisierung/ Differenzierung“ wurde nicht in das Kategorienschema aufgenommen. Sie tauchte auch in keiner Unterrichtsplanung explizit auf. Lediglich bei einem Lehrer, der einen Lernzirkel plante, gab es Zusatzstationen, so dass hier eine Individualisierung bezüglich des Lerntempos vorgenommen wurde. Die seit langem erhobene Forderung nach Individualisierung und Differenzierung hat bisher so gut wie keinen Eingang in den Biologieunterricht gefunden. Inwieweit dies in anderen Fächern der Fall ist, bleibt offen.“ (ebd.)

Dieser Befund erinnert an die häufig zitierten Befunde von HAGE ET AL. (vgl. 1985), dass die Methodenvielfalt insgesamt gering und dabei eine klare Dominanz lehrerzentrierter Unterrichtsformen festzustellen sei.

WISCHER (vgl. 2007, S. 426 f.) weist darauf hin, dass die Ergebnisse der Studie von HAGE ET AL. (1985) hinsichtlich der Vielfalt eingesetzter Unterrichtsmethoden inzwischen sicher veraltet sind. Dies sei jedoch noch kein Nachweis dafür, dass damit auch Formen innerer Differenzierung zur Umsetzung kommen. So verweisen die Verfasser der IGLU-Studie BOS ET AL. (2007, S. 335) darauf, dass im Primarbereich

„[...] anspruchsvollere, die Problemlösefähigkeit der Schülerinnen und Schüler anregende Formen des Leseunterrichts, wie etwa das Verfassen eigener Texte oder eine kreativ gestaltende Verarbeitung des Gelesenen, [...] tendenziell ebenso selten zu finden [sind] wie differenzierende und individualisierende Maßnahmen.“

Der Befund wird von einer vielzitierten Studie von ROEDER (1997) bestätigt. Dieser berichtet von einem Forschungsprojekt zur Binnendifferenzierung im Schullalltag von fünf Berliner Gesamtschulen, in der u. a. die Einstellungen von LehrerInnen gegenüber dem Konzept der Binnendifferenzierung eruiert wurden. Dabei stellt sich in zahlreichen qualitativen Interviews heraus, dass die LehrerInnen den Sinn von Binnendifferenzierung und Individualisierung anerkennen, jedoch aufgrund der institutionellen Rahmenbedingungen nicht an die Realisierbarkeit im Schulalltag glauben. Auch die notwendigen Voraussetzungen, die SchülerInnen für binnendifferenzierenden Unterricht bräuchten, wie die Bereitschaft und Fähigkeit, selbstständig und in kooperativen Lernformen an anspruchsvollen Fachinhalten

arbeiten zu wollen, sahen die interviewten LehrerInnen nicht als gegeben an (ebd., S. 13 ff.).

Insbesondere jüngere umfangreiche Schulvergleichsstudien haben weitere Ergebnisse über die Durchführung innerer Differenzierung ergeben. HELMKE (vgl. 2012, S. 259 f.) berichtet von den Ergebnissen der Grundschulstudie VERA (vgl. SCHRADER & HELMKE 2008), in der LehrerInnen nach Formen der Differenzierung befragt wurden. Als zentrale Ergebnisse der Studie stellt er heraus, dass Maßnahmen der inneren Differenzierung besonders für langsamere und schwächeren Lerner durchgeführt werden. Er vermutet, dass diese SchülerInnen den LehrerInnen ansonsten vermutlich die größeren Probleme bereiteten. Auch die verbreitete Praxis von zusätzlichen Arbeitsblättern für schnellere SchülerInnen, interpretiert HELMKE mit dem Anliegen, mehr Zeit für die schwächeren SchülerInnen gewinnen zu wollen. HELMKE verweist auf Ergebnisse der DESI-Studie der KMK (vgl. HELMKE ET AL. 2008, S. 374), in der auch die Differenzierung im Englischunterricht der Klassenstufe 9 untersucht wurde und stellt heraus, dass hier am meisten in Richtung der leistungsstärkeren SchülerInnen differenziert wird. Am deutlichsten findet eine Leistungsdifferenzierung an den Realschulen statt, dann an den Gymnasien und am wenigsten an den Haupt- und Gesamtschulen.

Ergebnisse bildungswissenschaftlicher Studien zum Einsatz und zur Effektivität bestimmter Unterrichtsmethoden zur Individualisierung und inneren Differenzierung sind in jüngerer Vergangenheit von SOLZBACHER (2008) und in der bekannten HATTIE-Studie (2009) veröffentlicht worden. In einer zweistufigen quantitativen und qualitativen empirischen Studie, an der sich 2006/ 2007 in NRW insgesamt 41 LehrerInnen in problemzentrierten Interviews und 180 LehrerInnen der verschiedenen Schulformen an einer standardisierten Online-Befragung beteiligten, stellte SOLZBACHER (2008, S. 30 ff.) u. a. fest, dass

- *„das Instrument [zur individuellen Förderung], das mit Abstand am häufigsten regelmäßig eingesetzt wird, der Förderunterricht ist (55 %). [...]“*
- *Von den meisten Befragten lediglich gelegentlich auf Instrumente oder Maßnahmen der individuellen Förderung zurückgegriffen wird.“*

Nach konkreten Instrumenten der Individuellen Förderung gefragt, die gelegentlich zum Einsatz gebracht werden, antworteten die ProbandInnen wie folgt:

- *„62 % fachliche und fachbezogene individuelle Beratung*
- *69 % Binnendifferenzierung (im eigenen Unterricht 75 %)*
- *70 % Freiarbeit (65 % im eigenen Unterricht)*
- *56 % Wochenplanarbeit (48 % im eigenen Unterricht)*
- *77 % individualisierte Lernaufgaben“ (ebd.)*

Als eher selten bis nie wurde der Einsatz der folgenden Instrumente angegeben:

- „Kompetenzraster
- Lernverträge und Lernbriefe
- Lerntagebücher
- Portfolios“ (ebd.)

Die Befunde der Studie lassen laut SOLZBACHER insgesamt darauf schließen, dass die individuelle Förderung von SchülerInnen eine zunehmend wichtige Rolle spiele, von einer systematischen Entwicklung einer Lernkultur und Lernumgebung, die individuelle Förderung ermögliche, jedoch bislang erst zögerliche Ansätze zu erkennen seien (vgl. 2008, S. 41). Aus dem Befund, dass die Befragten LehrerInnen die Kompetenzen ihrer KollegInnen zur Durchführung individueller Förderung höher einschätzen als ihre eigenen, schließt die Autorin zudem, dass dies von „*einiger Unsicherheit auf diesem Themengebiet*“ (ebd.) zeuge. Diese Unsicherheit, der Verlust an Selbstbewusstsein und das Gefühl von Überforderung resultiere für die LehrerInnen in der Unfähigkeit, sich effektiv weiter entwickeln zu können (ebd.). Der Studie von SOLZBACHER (vgl. 2008) lag die Annahme zu Grunde, dass individuelle Förderung, damit innere Differenzierung und Individualisierung Grundpfeiler einer zukünftigen Schulentwicklung sein sollten (vgl. KUNZE 2008, S. 13 ff.). Diese Grundannahme wurde mit der Veröffentlichung der sogenannten HATTIE-Studie (2009) erschüttert und löste eine Kontroverse weit über die Bildungswissenschaften und die Bildungspolitik hinaus aus. HATTIE (vgl. 2009) stellt in seiner Metaanalyse fest, dass der Einsatz verschiedener Varianten von Individualisierung und innerer Differenzierung mit einer geringen Effektstärke als relativ wenig lernwirksam zu betrachten ist. HELMKE (2012) hebt besonders folgende Befunde der HATTIE-Studie in diesem Zusammenhang hervor: „*ability grouping*“ ($d = 0.12$), „*within-class grouping*“ ($d = 0.16$), „*individualized instruction*“ ($d = 0.23$) und „*open instruction*“ ($d = 0.01$). Diese Befunde bestätigen z. T. die pessimistischen Ergebnisse die bereits aus den Studien von BENNETT (vgl. 1976, zitiert in RAUIN 1986) dargestellt wurden. Relativierend muss bei der Betrachtung der Ergebnisse jedoch berücksichtigt werden, dass es HATTIE in seiner Metaanalyse ausschließlich um die Lernwirksamkeit in Bezug auf die messbaren fachlichen Leistungen und nicht um andere mögliche Lernziele ging (vgl. HELMKE 2012, S. 261). In der Debatte zu den Ergebnissen der HATTIE-Studie weisen außerdem sowohl der Autor selbst (vgl. u. a. ZIERER 2016) als auch andere BildungswissenschaftlerInnen (vgl. TERHART 2014) darauf hin, dass der Lerneffekt auch z. B. bei offenen Unterrichtsformen groß sein kann, wenn LehrerInnen mit hoher Methodenkompetenz umsetzen, was er mit seinem Motto „*Teachers are to DIE for.*“ (ZIERER 2016, S.31) zum Ausdruck bringt, wobei DIE als Acronym für Diagnose, Intervention und Evaluation steht. Der Dreischritt einer auf diagnostischer Evidenz basierenden Unterrichtsplanung, -durchführung und -evaluation, der auf einer entsprechenden Haltung zur Selbstreflexion und Evaluation

der LehrerInnen beruhe, führe trotzdem zu großen Effekten auf die Lernleistungen von SchülerInnen.

Die bisherigen Ausführungen haben deutlich gemacht, dass es bereits eine längere Tradition der bildungswissenschaftlichen Auseinandersetzung mit den Konzepten der Individualisierung und inneren Differenzierung gibt, die eine durchaus diverse Befundlage zum Einsatz entsprechender Methoden, zur Wirksamkeit und zur Einstellung von LehrerInnen ergeben. Trotzdem kann mit ALTRICHTER und HAUSER (2007, S. 8) weiterhin darauf verwiesen werden, dass nach wie vor „*mehr Dogmen denn Wissensbestände*“ vorliegen, was sich insbesondere auf die bisherige Forschung aus fachdidaktischer Perspektive beziehen lässt. Der Stand der geographie-didaktischen Diskussion und Forschung zum Thema soll in den nun folgenden Ausführungen im Fokus stehen.

2.3 Heterogenität in der geographiedidaktischen Forschung

2.3.1 Heterogenität im aktuellen geographiedidaktischen Diskurs

Die Geographiedidaktik hat als Teildisziplin der Geographie u. a. die Aufgabe, Lerngegenstände, die für geographische Bildung relevant sind, auszuwählen und sie adressatengerecht zugänglich zu machen (vgl. HEMMER 2012, S. 12). Damit stellt sie die theoretische Fundierung von Unterrichtsentwicklungen dar, die den Umgang mit der Heterogenität der Lernausgangslagen und der Individualität der SchülerInnen im Geographieunterricht betreffen. Im folgenden Kapitel sollen insbesondere die für den Umgang mit Heterogenität wesentlichen Themen der Diagnostik und der Binnendifferenzierung aus geographiedidaktischer Perspektive im Fokus stehen und ein Überblick über den gegenwärtigen Stand der Theorie- und Konzeptentwicklung gegeben werden. Der abschließende Einblick in aktuelle inklusionsdidaktische Entwicklungen im Fachbereich Geographie wird eine erste Zwischenbilanz der Fragestellung „*Auf dem Weg zu Inklusion im Geographieunterricht?*“ erlauben, wie sie im Titel der vorliegenden Forschungsarbeit ausformuliert ist.

Auch in der Geographiedidaktik wird eine zunehmende Heterogenität von SchülerInnen im Geographieunterricht konstatiert, die verstärkte Forschungsanstrengungen zum Umgang mit Heterogenität, z. B. im Kontext von Inklusion notwendig mache (vgl. BUDKE & KANWISCHER 2015, S. 54). Der Heterogenitätsdiskurs, wie für die allgemeinen Bildungswissenschaften in Kapitel 2.1.1 beschrieben, hat bislang jedoch keinen Eingang in die Geographiedidaktik gefunden. Gibt man die beiden zentralen Begriffe „*Heterogenität*“ und „*Geographieunterricht*“ bei gängigen Literaturdatenbanken ein, so ergeben sich wenige Treffer, die sich zumeist auf Literaturtitel beziehen, die sich mit Möglichkeiten des Umgangs mit Heterogenität in Form von innerer Differenzierung beschäftigen.

Mit den Reformanstrengungen im deutschen Bildungssystem nach PISA 2000 rückte auch in der geographiedidaktischen Forschung die Berücksichtigung des

Umgangs mit der Heterogenität von SchülerInnen im Geographieunterricht stärker in den Fokus. SCHMIDT-WULFFEN (vgl. 2004, S. 7) konstatiert, dass sich die Fachdidaktik Geographie in den 1970er und 1980er Jahren intensiv mit dem Paradigmenwechsel von der Länderkunde zur Allgemeinen Geographie und der Auswahl der Unterrichtsgegenstände beschäftigte, während unterrichtliche Prinzipien wie die innere Differenzierung erst seit PISA stärkere Aufmerksamkeit erhielten. Sein Plädoyer für eine stärkere Hinwendung zur Veränderung der Unterrichtskultur des Geographieunterrichts begründet er mit dem „[...] zentralen Anliegen: *Durch verstärkte Kommunikation den individuellen Lernbedürfnissen und -möglichkeiten einer heterogenen Schülerschaft eher als im traditionellen Unterricht gerecht zu werden*“ (ebd., S. 8). Die Überschrift des Artikels „*Individualisierung im Geographieunterricht – Oder: Die überfällige Berücksichtigung einer längst bekannten Variable*“ von REUSCHENBACH (2010) macht jedoch deutlich, dass die Bemühungen um Individualisierung und innere Differenzierung im Geographieunterricht sowohl hinsichtlich der innerfachlichen Diskussion, als auch der geographiedidaktischen Grundlagenforschung, theoriegeleiteten Konzeptentwicklung und -evaluation weiterhin überschaubar geblieben sind.¹³

Wie HÖHNLE ET AL. (vgl. 2011, S. 155 ff.) in einem Artikel zu „*Differenzierung im Geographieunterricht*“ darstellen, hat die geographiefachdidaktische Forschung bislang v. a. durch die Forschung zu SchülerInneninteressen, zu Alltagstheorien und zur Weltsicht von SchülerInnen Erkenntnisse zu den heterogenen Lernausgangsvoraussetzungen von SchülerInnen im Geographieunterricht beitragen können. HEMMER und HEMMER (2010) konnten in einer repräsentativen Studie zu SchülerInneninteressen nachweisen, dass das Interesse an Themen, Regionen und Arbeitsweisen von SchülerInnen im Geographieunterricht unterschiedlich ausgeprägt ist. Beispielsweise konnte herausgearbeitet werden, dass Mädchen der 5. – 11. Klassen besonderes Interesse an Themen haben, in deren Mittelpunkt Menschen und die Entwicklung einer gerechteren Welt stehen. Jungen dagegen zeigen stärkeres Interesse an Themen mit Entdeckungscharakter, wie den Entdeckungsreisen, der Entstehung der Erde und dem Weltraum. Zahlreiche Forschungsprojekte der Conceptual-Change-Forschung konnten belegen, dass SchülerInnenvorstellungen nicht nur in Bezug auf den Grad ihrer Übereinstimmung mit wissenschaftlichen Theorien, sondern auch interindividuell stark variieren (vgl. REINFRIED 2008). HÖHNLE ET AL. (vgl. 2011, S. 160 ff.) zeigen zudem anhand eines Forschungsprojekts zu Einstellungen von SchülerInnen zur Globalisierung, wie unterschiedlich diese Einstellungen und das davon beeinflusste Wissen über und die Perspektive auf entsprechende raumrelevante Prozesse in der Welt sind.

¹³ An dieser Stelle wird die Klassifikation geographiefachdidaktischer Forschungsformate nach HEMMER (vgl. 2012, S. 14) zu Grunde gelegt.

Neben den Erkenntnissen zu differenten Lernvoraussetzungen stellt v. a. die Kompetenzforschung, die u. a. Kompetenzstufenmodelle entwickelt, einen Beitrag zu Individualisierung und innerer Differenzierung im Geographieunterricht dar (ebd., S. 168). Durch theoretisch fundierte und empirisch validierte Kompetenzstufenmodelle soll es möglich werden, SchülerInnen gezielte Rückmeldungen über ihre Lernfortschritte zu geben und mit ihnen gemeinsam Maßnahmen individueller Förderung zu planen. Die Erstellung von Unterrichtsmaterialien mit gestuften Schwierigkeitsgraden, die Kennzeichnung von Aufgaben mit bestimmten Kompetenzerwartungen und -fördermöglichkeiten sowie die Erstellung von Tests zur selbständigen Planung von Lernprozessen für SchülerInnen bzw. zur Erarbeitung von individuellen Förderprogrammen durch LehrerInnen wird mithilfe von Kompetenzstufenmodellen möglich.

Individualisierender Fachunterricht ist auf entsprechende Lern- und Diagnosematerialien angewiesen (vgl. WELLENREUTHER 2008). Für das Fach Geographie liegen diese jedoch erst in überschaubarem Umfang vor. Einsatz und Lernwirksamkeit von Unterrichtskonzepten und Unterrichtsmaterialien mit dem Ziel individueller Förderung durch Individualisierung und innere Differenzierung wurden bislang im Rahmen geographiefachdidaktischer Forschung nicht untersucht. So resümieren HÖHNLE ET AL. (2011, S. 169):

„Es erweist sich, dass das Fach im Bereich der Erhebung der heterogenen Lernvoraussetzungen sowie der individuellen Diagnostik zentrale Beiträge leistet. Im eigentlichen Kern der Differenzierung, dem didaktisch-methodischen Umgang mit Heterogenität im Unterricht, zeigen sich jedoch im Sinne der Fachspezifität noch große Desiderata für die zukünftige forschungsbezogene wie schulpraktische Arbeit.“

Der Veranstalter des im Mai 2013 in Dresden durchgeführten Symposiums *Herausforderung Differenz* des Hochschulverbandes für Geographiedidaktik (HGD) fasst deshalb nicht ganz unerwartet seinen Eindruck von den Vorträgen zu Grundlagen, Empirie und Best Practice wie folgt zusammen:

„Aufgrund der Vorträge zu den Grundlagen können vor allem zwei Feststellungen gemacht werden. Zum Ersten besteht bezüglich der als wichtig erkannten Problematik noch ein großes Forschungsdefizit (nicht nur) in der Geographiedidaktik und zum Zweiten zeugen die Vorträge von einer großen Heterogenität in unserem Fach. Nicht zuletzt sind die wenigen Best Practice Beiträge, die zum Symposium eingereicht wurden, ein Indiz für den Nachholbedarf, der hier gegeben ist. Somit kann das festgestellte theoretische, empirische und metapraktische Defizit als positives Ergebnis des Symposiums gesehen werden, wenn denn der Anstoß zu einer verstärkten Auseinandersetzung mit den Fragen der zunehmenden Heterogenität führt.“ (FRANK 2013, S. 200 f.)

Damit ist einerseits deutlich, dass Heterogenität im Geographieunterricht bislang von wenigen geographiedidaktischen Forschungsinitiativen in den Blick genommen wurde und Individualisierung und Differenzierung eine untergeordnete Rolle gespielt haben. Andererseits kann davon ausgegangen werden, dass es bereits Konzepte zur Diagnostik und inneren Differenzierung im Geographieunterricht gibt, die von den Lehrkräften zum Einsatz gebracht werden. Der Forschungsstand und die bisherige Konzeptentwicklung zu Diagnostik und Binnendifferenzierung im Geographieunterricht sollen in den folgenden Kapiteln dargestellt werden.

2.3.2 Diagnostik

Unterschiedliche didaktische Ansätze und Methoden der Beurteilung von SchülerInnenleistungen im Sinne der Selektionsfunktion von Diagnostik und der Überprüfung der Erreichung gesetzter Lernziele, spielen sowohl in der Aus- und Fortbildung als auch in der schulischen Alltagspraxis von GeographielehrerInnen seit langem eine wichtige Rolle (vgl. u. a. HOFFMANN 2013; REINFRIED & HAUBRICH 2015). In den Veröffentlichungen, die seit PISA 2000 explizit die Diagnostik im Geographieunterricht thematisieren, wird deutlich, dass die Wahrnehmung der Relevanz von Diagnostik im Geographieunterricht und der diagnostischen Kompetenzen der Lehrkräfte zunimmt. Die Entwicklung wird in den meisten Veröffentlichungen auf zwei wichtige Neuerungen in der Geographiedidaktik zurückgeführt: die konstruktivistische Lehr-/ Lerntheorie und damit verbunden die neue Lernkultur und der sogenannte erweiterte Lernbegriff sowie die Einführung der Kompetenzorientierung durch die Nationalen Bildungsstandards (HEMMER 2012, S. 90 ff.). Zunehmend gewinnt der Aspekt der Leistungsüberprüfung zur Kompetenzentwicklung und individuellen Förderung von SchülerInnen an Bedeutung. HOFFMANN (2013, S. 119) konstatiert:

„Die bisherige Bewertungspraxis in der Schule zeigt eindeutig, dass die Konzentration in erster Linie auf dem Prüfen, dem inhaltlich-fachlichen Lernbereich liegt. [...] Ziel wäre es eine „Prüfungskultur“ zu etablieren, in der die Leistungsfeststellung und -bewertung das Lernen unterstützt und fördert.“

Aus seiner Sicht wäre es im Sinne der neuen Lernkultur und des angestrebten kumulativen Kompetenzaufbaus notwendig, Lern- und Leistungsfortschritte sowohl summativ, d. h. am Ende eines Lernabschnitts, als auch formativ, d. h. in regelmäßigen Abständen während des Lernprozesses im Sinne der Modifikationsdiagnostik, durchzuführen. Diesen „*doppelten Diagnose-Blick*“ (ebd. S. 120) gelte es nicht nur im Sinne der Qualitätskriterien von Leistungsbewertung und Diagnostik, von Validität, Reliabilität und Objektivität, sondern auch im Sinne der Transparenz und der Partizipation von SchülerInnen im Geographieunterricht weiterzuentwickeln.

Sowohl Hoffmann (ebd., S. 124) als auch zahlreiche AutorInnen von Geographiedidaktiklehrbüchern, stellen Methoden, wie die Arbeit mit Portfolios, Lerntagebüchern, Selbst- und Fremdeinschätzung mithilfe von Checklisten etc. zu diesem Zweck vor. Empirische Befunde, inwiefern diese Methoden bereits im Geographieunterricht verbreitet und von GeographielehrerInnen zur Diagnostik von Schülerleistungen, Lernprozessbegleitung und Förderung eingesetzt werden, liegen bislang nicht vor. Erste Forschungsergebnisse zu zentralen Abiturprüfungen im Fach Geographie/ Erdkunde, die unterschiedliche Konzeptionierungen von Abituraufgaben im Bundesländervergleich sowie die bisherige Bearbeitungspraxis und Bewertung von Abituraufgaben wurden jedoch bereits dokumentiert (vgl. GOHRBANDT ET AL. 2013). Dabei wurde am Beispiel Nordrhein-Westfalens einerseits die Materialverwendung von SchülerInnen in der zentralen Abiturprüfung, andererseits die Bewertung der Darstellungsleistung in der zentralen Abiturprüfung durch Lehrkräfte untersucht.

Das Erscheinen des Themenhefts *„Diagnose – Herausforderung: Individualisierung“* der Praxis Geographie (2015) ist wahrscheinlich der deutlichste Beleg dafür, dass die Aufmerksamkeit, die das Thema Diagnostik im Geographieunterricht erhält, in jüngerer Zeit steigt. MEHREN (2015, S. 4 ff.) beschreibt im Eingangsartikel:

„Die Diagnose fachbezogener Kompetenzen ist die Voraussetzung, um den Geographieunterricht adaptiv und individualisierend zur Förderung der Schüler gestalten zu können. Die Grundlage für ein reflektiertes diagnostisches Urteil bilden Kenntnisse über Ziele, Gegenstände, Methoden und Abläufe der Diagnostik im Rahmen des Geographieunterrichts sowie damit verbundene Herausforderungen.“

Sie fasst in diesem Artikel für das Unterrichtsfach Geographie zusammen, was mit Diagnostik gemeint ist, wie ein hypothesengeleiteter Diagnoseprozess verlaufen sollte, welchen Qualitätskriterien diagnostische Urteile unterliegen und welche Arten der Diagnostik (Prozess-, Statusdiagnostik) möglich sind. Im Themenheft werden von verschiedenen AutorInnen Unterrichtsvorschläge zum Diagnostizieren u. a. von SchülerInnenvorstellungen (SCHULER 2015), Kartenlesekompetenz (SEYRICH 2015), fachsprachlicher Kompetenz (HOFMANN & MEHREN 2015) und der Systemkompetenz (MEHREN ET AL. 2015) vorgestellt. Den Begründungszusammenhang für eine verstärkte Fokussierung auf Diagnostik im Geographieunterricht bilden die Nationalen Bildungsstandards und darin die Forderung nach systematischer Überprüfung und Förderung der Kompetenzen der SchülerInnen.

Da der Gemeinsame Unterricht von SchülerInnen mit und ohne Special Educational Needs (SEN) im Bildungssystem Großbritanniens bereits seit den 1990er Jahren gesetzlich verankert ist, können in geographiefachdidaktischen Lehrwerken bereits deutlichere Bezüge zur Diagnostik in heterogenen und inklusiven Lerngruppen festgestellt werden. So befinden sich z. B. im Lehrwerk *„Learning to Teach*

Geography in the Secondary School“ der Autoren LAMBERT und BALDERSTONE (2010) zwei ausführliche Kapitel „2. *Pupil Learning – Planning for whole classes*“ und „3. *Pupil Learning – Supporting pupils with special educational needs*“. SWIFT (2005) stellt in ihrem Lehrwerk *„Meeting SEN in the curriculum – Geography“* dar, welche Pflichten GeographielehrerInnen im britischen Bildungssystem im Umgang mit SchülerInnen mit SEN zu erfüllen haben und welche didaktisch-methodischen Möglichkeiten ihnen von fachdidaktischer Seite dafür zur Verfügung stehen. Während in den Kapiteln des Lehrwerks von LAMBERT und BALDERSTONE (2010) die Diagnostik (hier: *assessment of student attainment*) eher in Richtung der Statusdiagnostik zur weiteren Planung adaptiven Unterrichts relativ knapp dargestellt wird, geht SWIFT (2005) in einem Kapitel zu *„Monitoring und Assessment“* explizit auf die generelle Notwendigkeit einer Kombination summativer und formativer Ansätze der Leistungsüberprüfung im Geographieunterricht ein. SWIFT (2005, S. 103) empfiehlt *„pre- and post-unit assessments“*, wenn möglich in schriftlicher Form angepasst an die Fähigkeiten der SchülerInnen durchzuführen und einen Fokus auf formative Diagnostik mit regelmäßigem Feedback zu legen. Den SchülerInnen soll so die Möglichkeit gegeben werden, ihre Lernstrategien zu verbessern. Immer wieder wird die Notwendigkeit angesprochen, regelmäßig Rücksprache mit dem Lehrerteam zu halten und die SEN-KoordinatorInnen sowohl in die Überprüfung der Leistungsentwicklung als auch die Planung von Fördermaßnahmen zu integrieren. Inwiefern dies jedoch von GeographielehrerInnen in Großbritannien umgesetzt wird, kann bislang aufgrund der noch ausstehenden empirischen Überprüfung und einer entsprechenden Dokumentation von Forschungsergebnissen nicht nachvollzogen werden.

Insgesamt kann deshalb festgehalten werden, dass sich das Thema Diagnostik im Geographieunterricht allgemein entwickelt und verstärkt auch eine Wahrnehmung der Unterrichtspraxis durch die Geographiedidaktik stattfindet, die Forschung jedoch noch keine Anhaltspunkte dafür liefert, inwiefern die unterrichtliche Praxis bereits auf eine systematische Diagnostik im Sinne der individuellen Förderung der Lernenden schließen lässt bzw. was getan werden muss, um GeographielehrerInnen für diese Herausforderungen zu qualifizieren.

2.3.3 Individualisierung und innere Differenzierung

Entgegen der noch ausstehenden wissenschaftlichen Forschung zum didaktisch-methodischen Umgang mit Heterogenität im Geographieunterricht stehen der Schulpraxis und der Lehramtsausbildung im Fach Geographie Veröffentlichungen in fachdidaktischen Zeitschriften und Lehrbüchern zur Verfügung, die einen Einblick in den aktuellen Diskussionsstand zum Thema ermöglichen. Zunächst ist festzustellen, dass zwei Klassifizierungen von Differenzierungsformen dominieren. In Anlehnung an das Modell von PARADIES und LINSER (2001) wird von einem Teil der AutorInnen (vgl. u. a. FLATH 2006, REUSCHENBACH 2010, HÖHNLE ET AL. 2011) eine

Klassifizierung in „*Didaktisch-methodische Differenzierung*“ (Methoden und Arbeitstechniken, Medien, Aufgabenstellung, Lernziele und Lerninhalte) und „*Lerngruppenbezogene Differenzierung*“ (Lernzugänge/Lerntypen, Lerntempo, Lernbereitschaft, Lerninteresse) vorgenommen (s. Abb. 5). BÄHR (vgl. 2013, S. 5) zieht eine Klassifizierung in Anlehnung an AHLING (2000) mit der Einteilung in „*Geschlossene Differenzierungsformen*“ und „*Offene Differenzierungsformen*“ vor, die jedoch von UHLENWINKEL (vgl. 2013, S. 44) als für die unterrichtliche Praxis untauglich kritisiert wird, da die verschiedenen Kategorien nicht überschneidungsfrei seien.

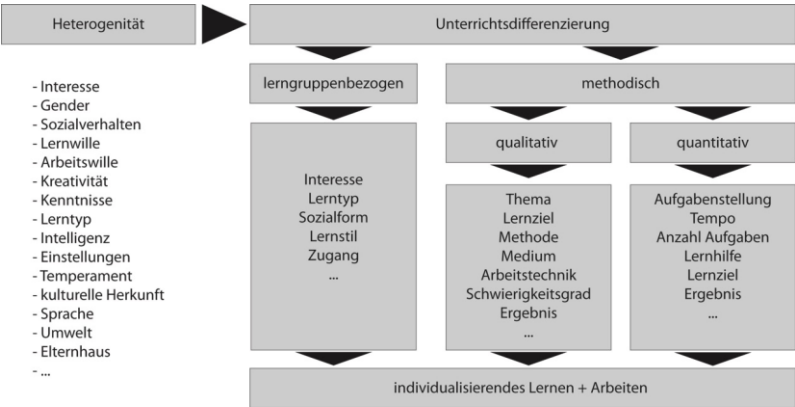


Abb. 5 | Möglichkeiten der inneren Differenzierung (Verändert nach REUSCHENBACH 2010, S. 4)

UHLENWINKEL (vgl. 2008, S. 5) verweist auf eine Klassifikation von RAWDING ET AL. (vgl. 2004, S. 19), deren fünfstufige Klassifikation auf der Basis unterschiedlicher Kombinationen aus verschiedenen Unterrichtsmaterialien, Aufgaben und erwarteten Ergebnissen (s. Abb. 6) sie für die unterrichtliche Praxis geeigneter hält. Zur konkreten unterrichtlichen Umsetzung der verschiedenen möglichen Differenzierungsformen mit Hilfe von passenden Methoden und Medien wird in Lehrbüchern für die Lehramtsausbildung auf entsprechende Methodenkapitel (vgl. RINSCHKE 2007; REINFRIED & HAUBRICH 2015 etc.) verwiesen, fachdidaktische Zeitschriften stellen Unterrichtsbeispiele und -materialien vor (z. B. die Themenhefte: Praxis Geographie 3/ 2008 und 06/ 2013, Geographie heute 285/ 2010).¹⁴

¹⁴ Aus Kapazitätsgründen wird an dieser Stelle für eine vertiefende Lektüre zu möglichen Unterrichtsmethoden auf die benannten Quellen verwiesen.

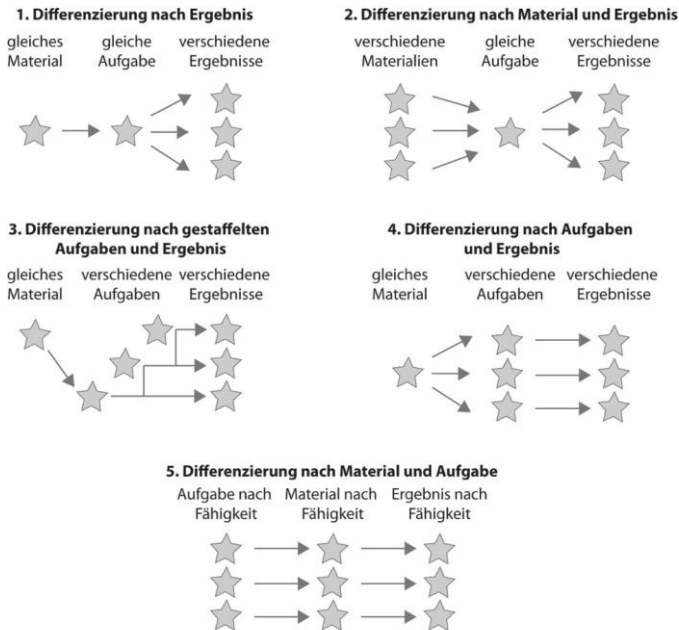


Abb. 6 | Klassifizierung von Differenzierungsformen (Verändert nach Uhlenwinkel 2012, S. 341)

Eine Differenzierungsform, der in der deutschsprachigen Literatur, besonders durch die Beiträge von UHLENWINKEL (vgl. 2008, S. 4 f., 2012, 2013) größere Aufmerksamkeit zukommt, ist die Differenzierung nach Lernstilen. In Abgrenzung zu den Lerntypen nach VESTER (1975), die den verschiedenen Sinnesorganen als bevorzugten Eingangskanälen zugeordnet sind, beruhen Lernstile auf verschiedenen Arten der kognitiven Verarbeitung von Informationen. Beruhend auf den Erkenntnissen der Kognitionsforschung, werden u. a. der Klassifikation nach GARDNER (2006, zitiert nach UHLENWINKEL 2012, S. 336) folgend verbal-sprachliche Lerner, logisch-mathematische Lerner, visuell-räumliche Lerner und physisch-kinästhetische Lerner unterschieden, denen im Sinne Innerer Differenzierung passende Lernwege ermöglicht werden können. Gegenüber anderen Lernstilklassifikationen bietet die Klassifikation von GARDNER nach UHLENWINKEL (vgl. 2012, S. 338) eine für die schulische Praxis geeignete Strukturierungshilfe.

2.3.4 Inklusion

Wie aus den Ausführungen der vorangegangenen Kapitel deutlich geworden ist, weist die geographiedidaktische Forschung zu den Themen der Wahrnehmung von und dem Umgang mit Heterogenität durch GeographielehrerInnen bislang wenige bis keine Erkenntnisse auf. Erste Bewegungen der Fachdidaktiken und der Sonderpädagogiken in Richtung eines interdisziplinären Dialogs zur Sondierung möglicher gemeinsamer Forschungsanstrengungen werden jedoch dokumentiert¹⁵. Im Sammelband *„Inklusiver Fachunterricht in der Sekundarstufe“* dokumentieren RIEGERT und MUSENBERG (2015) erste disziplinübergreifende Ansätze der Fachdidaktiken und Sonderpädagogiken der Humboldt Universität Berlin, in denen sich die FachvertreterInnen darum bemühen ein gemeinsames Verständnis von Inklusion und mögliche Auswirkungen auf die LehrerInnenausbildung sowie mögliche gemeinsame Forschungsansätze zu diskutieren.

In diesem Sammelband stellt BAGOLY-SIMÓ (2015) zu Beginn des Dialogprozesses zunächst am Beispiel des Aralseesyndroms allgemein dar, welchen Beitrag geographische Bildung im Sinne der Bildungs- und Kompetenzstandards leisten kann und wie vielfältig die Möglichkeiten zu deren Thematisierung und Förderung im Geographieunterricht sein können. Als Vertreter der Sonderpädagogik beschreibt DÖNGES (2015) anschließend aus der Perspektive des sonderpädagogischen Förderschwerpunktes Geistige Entwicklung, in welcher Form geographische Fachinhalte bislang im Bildungsgang der Sekundarstufe für SchülerInnen seines Fachbereichs eine Rolle spielen. Dabei macht er deutlich, dass es bislang keine Publikationen von Forschungsprojekten aus dem Fachbereich Geographie und dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung gibt, geographische Fachinhalte insbesondere *„im tradierten lebenspraktischen Bildungsverständnis“* (ebd., S. 180) im Sinne der Verkehrserziehung, Orientierung im Umfeld der Schule und des Wohnortes etc. jedoch eine wichtige Rolle spielen. Die didaktische Perspektive auf das Thema Aralseesyndrom leitet auch er u. a. aus der Entwicklungslogischen Didaktik von FEUSER (1995) ab¹⁶ und verweist auf das Konzept der Elementarisierung von Inhalten (vgl. LAMERS & HEINEN 2006, S. 160), wenn es darum geht, Fachinhalte systematisch so zu strukturieren, dass alle SchülerInnen wesentliche Lerninhalte auf ihrem Entwicklungsniveau aufnehmen und verarbeiten können. SEEBER (2015) stellt in einem abschließenden Überblick knapp erste Überlegungen dar, welche didaktisch-methodischen Formen der Elementarisierung sie zur Durchführung einer Unterrichtseinheit zum Thema Aralseesyndrom für möglich und sinnvoll halten würde.

¹⁵ An dieser Stelle sei ausdrücklich auf den Dialog der Fachdidaktiken und Sonderpädagogiken an der Universität zu Köln hingewiesen, der in dem Sammelband *„Fachdidaktik inklusiv – Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule“* (AMRHEIN & DZIAK-MAHLER 2014) dokumentiert wird, jedoch keine Beiträge zum Geographieunterricht enthält.

¹⁶ Die Entwicklungslogische Didaktik nach Georg Feuser (1995) wird in Kapitel 2.1.3 kurz dargestellt.

Weitere Publikationen zum inklusiven Geographieunterricht existieren bislang nicht. Eine inklusive Fachdidaktik Geographie befindet sich somit gegenwärtig noch am Anfang ihrer Entwicklung. BUDKE und KANWISCHER (vgl. 2015, S. 54) konstatieren, dass es angesichts der zunehmenden Heterogenität der SchülerInnen durch u. a. die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention und ansteigende Zahlen von SchülerInnen mit sog. Migrationshintergrund verlangt sei, geographiedidaktische Konzepte zu entwickeln, die Antwort auf die Frage nach dem Umgang mit Heterogenität im Geographieunterricht geben. Im Sinne eines weiten Inklusionsverständnisses hat geographiedidaktische Inklusionsforschung das Ziel, mögliche Barrieren im Aneignungsprozess geographischer Kompetenzen zu identifizieren sowie Potenziale des Faches für individualisiertes, differenziertes und kooperatives Lernen weiterzuentwickeln (vgl. LANGER 2017, S. 115). Grundlagenforschung zur Professionalisierung von LehrerInnen für inklusiven Geographieunterricht steht ebenfalls bislang aus. Im Folgenden soll es um die theoretischen Grundlagen zur Professionalisierung von Lehrkräften für den Geographieunterricht mit heterogenen Lerngruppen im Sinne von Inklusion gehen, die einen Fokus der vorliegenden Forschungsarbeit darstellt.

3 Professionalisierung von GeographielehrerInnen

In den bisherigen Ausführungen standen die Heterogenität von SchülerInnen sowie die Wahrnehmung von und der Umgang mit Heterogenität von Seiten der LehrerInnen im Mittelpunkt. Sowohl von Seiten der Bildungspolitik als auch der Bildungswissenschaften wird die Professionalisierung von Lehrkräften in Hinblick auf die zunehmende Heterogenität und die damit verbundenen Herausforderungen für das LehrerInnenhandeln zu einer wichtigen Aufgabe der Reformen der LehrerInnenbildung erklärt. Damit stellen sich Fragen, wie z. B. was genau mit *Lehrerprofessionalität* gemeint ist und wie diese im deutschen Bildungssystem gefördert wird. Welche Möglichkeiten der Professionalisierung sind gegeben? Wie sollten sich diese in Zukunft verändern, insbesondere mit Blick auf die Verpflichtung zur Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems?

Zunächst soll das Begriffsverständnis der vorliegenden Arbeit zur Lehrerprofessionalität geklärt und die in den vergangenen Jahren umfangreiche bildungswissenschaftliche Forschung mit Fokus auf den Umgang mit Heterogenität dargestellt werden. Von grundlegender Relevanz ist es dabei auch, die gesetzlichen Rahmenbedingungen und Anforderungen von Seiten der Kultusministerkonferenz und der Bildungspolitik an die Kompetenzerwartungen zukünftiger GeographielehrerInnen zu berücksichtigen, um davon die Ziele und mögliche Veränderungen der Aus- und Fortbildung von GeographielehrerInnen für Inklusion ableiten zu können. Dem beinahe unüberschaubaren Umfang an Literatur zum Themenfeld von Seiten der allgemeinen Bildungswissenschaften (TERHART & ROTHLAND 2010; REINISCH 2009) steht eine bislang überschaubare Forschungstätigkeit von Seiten der Geographiedidaktik gegenüber, die in Kapitel 3.4 mit Blick auf den Forschungsschwerpunkt der vorliegenden Arbeit dargestellt werden soll.

3.1 Der Begriff der LehrerInnenprofessionalität

Abgesehen von einem klassischen Professionsverständnis¹⁷, wie es in der amerikanischen Berufssoziologie der 1950er und 1960er Jahr vorherrschend war, geht es bei dem Begriff der *Lehrerprofessionalität* um die Frage, welches Wissen und welche Kompetenzen der Lehrerberuf voraussetzt, um SchülerInnen erfolgreich unterrichten, erziehen und bilden zu können bzw. um die „*erfolgreiche Bewältigung der Aufgaben, vor die Lehrkräfte gestellt sind.*“ (KUNTER ET AL. 2009, S. 154)

¹⁷ In der klassischen Berufssoziologie wurde für Berufe, die dem Gemeinwohl dienen und die eine hohe Wissens- und Erfahrungsbasis voraussetzen, um fallspezifisch und unabhängig entscheiden zu können, die Kategorie „Profession“ genutzt (Jurisprudenz, Medizin, Theologie). Der Lehrerberuf wurde in dieser Klassifizierung als „semi-profession“ bezeichnet, da nicht deutlich war, inwieweit der Beruf Gemeinwohl dienlich und unabhängig in seinen Entscheidungen war. In der Literatur wird häufig auf diese Herkunft des Professionsbegriffs hingewiesen und die Abgrenzung davon vorgenommen (s. TERHART 2015, TERHART & ROTHLAND 2010, REINISCH 2009, BAUER 2000).

LehrerInnenprofessionalität in diesem Sinne beschäftigt die bildungswissenschaftliche Forschung seit Jahrhunderten, sehr intensiv in den vergangenen Jahrzehnten und verstärkt noch seit den Anstrengungen der Reformen der LehrerInnenbildung nach dem sogenannten *PISA-Schock* und den Bemühungen um eine europäische Angleichung der Ausbildungssysteme und -abschlüsse im Zuge des Bologna-Prozesses (vgl. REINISCH 2009, S. 36).

TERHART (vgl. 2015, S. 14 ff.) unterscheidet drei Ansätze, mit denen bisher versucht worden ist, Professionalität von LehrerInnen zu bestimmen: kompetenztheoretische, strukturtheoretische und berufsbiographische Bestimmungsansätze. Während kompetenztheoretische und berufsbiographische Ansätze eng miteinander verbunden sind, unterscheiden sich strukturtheoretisch von den beiden anderen deutlich. Kompetenztheoretische Ansätze gehen den notwendigen Kompetenz- und Wissensbeständen von LehrerInnen sowie deren Ausprägung in Niveaustufen nach, die Aussagen über den Grad der erreichten Professionalität ermöglichen. Sie liefern damit Grundlagen für die Erforschung des Entwicklungsprozesses von LehrerInnen im Sinne eines kumulativen Kompetenzaufbaus im Verlauf ihrer Berufsbiographie. Eng verbunden mit dem berufsbiographischen Ansatz ist die Perspektive der Expertiseforschung wie sie der Experten-Novizen Forschungsansatz vertritt (vgl. u.a. DREYFUS 2004, BERLINER 2004, BESSER & KRAUSS 2009). Er geht davon aus, dass sich LehrerInnen in bestimmten Phasen ihrer Berufsbiographie in ihrem Expertisestatus verändern. Strukturtheoretische Ansätze hingegen richten ihren Blick auf Anforderungen und Aufgaben des Lehrerberufs, die sich im institutionellen Rahmen eines staatlich organisierten Bildungssystems oft als widersprüchlich, als sogenannte Antinomien, erweisen. Professionalität in diesem Sinne besteht für LehrerInnen u. a. darin, mit diesen Widersprüchen umgehen, sie durch Reflexion und bewusstes Handeln zunehmend besser bewältigen zu können (vgl. dazu auch BAUMERT & KUNTER 2006; COMBE & KOLBE 2008; HELSPER 2014).

Im Zentrum der Diskussionen um die Modernisierung und die Reformen der LehrerInnenbildung in der Bundesrepublik Deutschland stand in den vergangenen Jahren der kompetenztheoretische Ansatz und mit ihm das theoretische Konstrukt der professionellen Handlungskompetenz von LehrerInnen (vgl. BAUMERT & KUNTER 2006, S. 478). Spätestens der Bericht der Expertenkommission an die Kultusministerkonferenz „*Perspektiven der Lehrerbildung*“ (TERHART 2000) legte grundlegende Mängel der LehrerInnenbildung offen. Die Kritik der ExpertenInnenkommission bezog sich u. a. auf die fehlende Kohärenz zwischen fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen sowie schulpraktischen Studienangeboten in der universitären Erstausbildung. Weitere Schwächen wurden im fachinhaltlichen, kulturellen und personellen Nebeneinander der ersten beiden Ausbildungsphasen und in der fehlenden Unterstützung der LehrerInnen bei der Fortführung ihrer Professionalisierung nach Berufseintritt dokumentiert (ebd., S. 16). Eine zentrale Forderung der ExpertenInnenkommission bestand darin, die LehrerInnenbildung zukünftig stärker als eine übergreifende berufsbiographische

Aufgabe zu betrachten. Im Trend der allgemeinen Entwicklungen des bildungswissenschaftlichen Diskurses nach PISA 2000 wurde diese Forderung zeitnah mit der Forderung nach einer Standardisierung und der Orientierung der LehrerInnenbildung an Kompetenzerwartungen verknüpft (vgl. TERHART 2005, S. 278). Es folgten 2004 die „Standards für die Lehrerbildung“ (KMK 2004) sowie nachfolgend die schrittweise Anpassung der gesetzlichen Rahmenbedingungen und Implementierung der Standards in der LehrerInnenbildung der Länder. Sowohl in der Forschung zur *LehrerInnenprofessionalität* als auch in den benannten Rahmenrichtlinien zur LehrerInnenbildung hat sich der sowohl auf kognitive, als auch auf emotionale, motivationale, volitionale und soziale Faktoren eingehende Kompetenzbegriff von WEINERT (2001) durchgesetzt (vgl. SEIFRIED & ZIEGLER 2009, S. 84).

Die Einführung von Standards und Kompetenzerwartungen in der LehrerInnenbildung wurde von bildungswissenschaftlicher Forschung an Kompetenzmodellen zu den für *LehrerInnenprofessionalität* relevanten Wissens- und Kompetenzbereichen begleitet. Das Modell professioneller Handlungskompetenz, entwickelt im Rahmen der COACTIV-Studie (vgl. KRAUSS 2004), zeichnet sich nach BAUMERT und KUNTER insbesondere dadurch aus, dass es gegenüber zahlreichen anderen Modellen über ein theoretisch fundiertes Rahmenmodell verfügt (vgl. 2006, S. 478 f.). Wie in Abb. 7 zu sehen ist, verbindet das Modell Komponenten eines allgemeinen Professionsmodells mit der von SHULMAN (1987) beschriebenen Topologie professionellen Wissens. LehrerInnenprofessionalität wird im Modell als komplexes Konstrukt aus persönlichen Sichtweisen, Überzeugungen, Haltungen und verschiedenen Wissensbereichen konstruiert. Die verschiedenen Wissensbereiche modelliert SHULMAN auf der Basis von Anforderungsanalysen der beruflichen Tätigkeit von LehrerInnen. Differenziert werden allgemeines pädagogisches Wissen, Fachwissen, fachdidaktisches Wissen, Organisationswissen und Beratungswissen (vgl. BAUMERT & KUNTER 2006, S. 482, verändert nach SHULMAN 1987, S. 8). Dabei kommt den verschiedenen Wissensdomänen unterschiedliches Gewicht zu. Fachwissen, fachdidaktisches Wissen und pädagogisches Wissen werden als Kernkomponenten der professionellen Handlungskompetenz betrachtet. SHULMAN (1987, S. 8) hebt das fachdidaktische Wissen (pedagogical content knowledge) als besonders bedeutsam hervor:

„Among those categories, pedagogical content knowledge is of special interest because it identifies the distinctive bodies of knowledge for teaching. It represents the blending of content and pedagogy into an understanding of how particular topics, problems, or issues are organized, represented, and adapted to the diverse interests and abilities of learners, and presented for instruction.“
(ebd.)

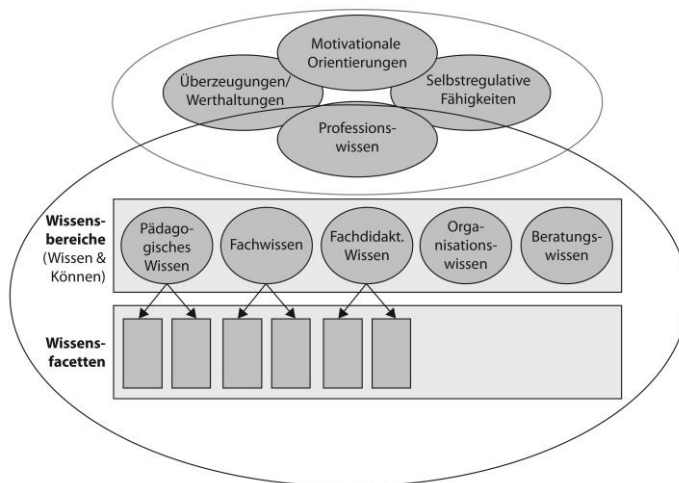


Abb. 7 | Modell professioneller Handlungskompetenz von Lehrkräften (verändert nach BAUMERT und KUNTER (2006, S. 482))

Sowohl die Bedeutung des Fachwissens und des fachdidaktischen Wissens für professionelle Handlungskompetenz, als auch die Tatsache, dass sich LehrerInnenprofessionalität im Verlauf einer Berufsbiographie kontextspezifisch entwickelt, legen die Vermutung nahe, dass LehrerInnenprofessionalität domänenspezifisch ist. Sie variiert somit bei Lehrkräften, die mehrere Fächer unterrichten, je nach Fach und zwischen den Schultypen. Studien, die sich mit domänenspezifischen Sichtweisen sowie mit dem Fachwissen von Lehrkräften beschäftigen, liegen jedoch nur wenige vor (vgl. SEIFRIED & ZIEGLER 2009, S. 89 f.). Die COACTIV-Studie ist eine der wenigen Studien, die Rückschlüsse auf Kompetenzunterschiede zwischen MathematiklehrerInnen aufzeigen. So zeigt die Studie, dass didaktische Fähigkeiten bei HauptschullehrerInnen nicht besser ausgeprägt sind als bei GymnasiallehrerInnen. Dies wurde vor dieser Studie lange Zeit vermutet. Zudem konnte ein systematischer Zusammenhang zwischen Fachwissen und Überzeugungen nachgewiesen werden: Je höher das Fachwissen ausgeprägt ist, desto eher weisen die LehrerInnen konstruktivistisch geprägte Lehr-Lern-Überzeugungen auf. Schwächer ausgeprägtes Fachwissen hängt offensichtlich mit einer stärkeren Orientierung an der Reproduktion von Lehrstoff zusammen (vgl. SEIFRIED & ZIEGLER 2009, S. 90).

3.2 Professionalisierung von Lehrkräften für heterogene Lerngruppen

Die Professionalisierung von Lehrkräften findet in allen Bundesländern in drei zeitlich aufeinander folgenden Phasen der LehrerInnenbildung statt.¹⁸ In der ersten Ausbildungsphase erwerben angehende LehrerInnen an Universitäten bzw. an rechtlich gleichgestellten pädagogischen Hochschulen die wissenschaftlichen Grundlagen ihrer Unterrichtsfächer sowie fachdidaktische und erziehungswissenschaftliche Grundlagen. Im Zuge der Umstellung auf das Bachelor-Master-System¹⁹ findet dieses in den meisten Bundesländern in zwei konsekutiven Ausbildungsabschnitten mit dem Studienabschluss des Master of Education statt, der dem ersten Staatsexamen äquivalent ist. Die zweite Ausbildungsphase, welche die praktische Unterrichtserfahrung der ersten Ausbildungsphase vertiefen soll, findet an einer Schule der jeweiligen Schulform sowie an einem Studienseminar (in NRW *Zentrum für schulpraktische LehrerInnenausbildung*) statt.²⁰ Diese Ausbildungsphase wird von Seminar- und FachleiterInnen an den Zentren für schulpraktische LehrerInnenausbildung sowie von an den Schulen zuständigen LehrerInnen in MentorInnenfunktion begleitet. Sie beinhaltet bereits die Erteilung eigenverantwortlichen Unterrichts. Nach Abschluss des Referendariats mit der Abschlussprüfung des 2. Staatsexamens beginnt mit dem Eintritt in den LehrerInnenberuf die dritte Phase der berufsbegleitenden Fort-/ bzw. Weiterbildung mit dem Ziel, die Erstqualifikation kontinuierlich weiterzuentwickeln (vgl. TERHART 2004, 2009). Forderungen nach einer stärkeren Berücksichtigung des Umgangs mit Heterogenität im deutschen LehrerInnenausbildungswesen existieren bereits lange, jedoch unterscheidet sich die Bildungspolitik der Bundesländer zur Ausgestaltung dieses Themas deutlich (vgl. KRÜGER-POTRATZ 2004, S. 558 f.). Der Umgang mit Heterogenität wird an den Universitäten allgemein als Querschnittsaufgabe in der LehrerInnenbildung betrachtet. Es existieren Studiengänge und zusätzliche Studienangebote für bestimmte Heterogenitätsmerkmale wie u. a. Geschlecht, Migrationshintergrund und Sprache, die Zusatzangebote sind i. d. R. interdisziplinär ausgerichtet. Trotz aller Angebote ist es jedoch immer noch möglich, dass Studierende ein Lehramtsstudium absolvieren, ohne sich jemals mit einer dieser Differenzlinien

¹⁸ Die Geschichte und Struktur des deutschen LehrerInnenbildungssystems stellen u. a. SANDFUCHS (2004) und TERHART (2004) ausführlich dar.

¹⁹ Auf die Studienreformen im Rahmen des Bolognaprozesses wird an dieser Stelle nicht vertiefend eingegangen. Einen Überblick über die Hintergründe, Konferenzen und Studienreformen stellt z. B. SIEH (2014) sehr ausführlich dar.

²⁰ Die KMK unterscheidet insgesamt sechs Lehramtstypen: 1. Lehramt der Grundschulen bzw. Primarstufe, 2. Übergreifende Lehramter der Primarstufe und aller oder einzelner Schularten der Sekundarstufe I, 3. Lehramter für alle oder einzelne Schularten der Sekundarstufe I, 4. Lehramter für die Sekundarstufe II (allgemeinbildende Fächer) oder für das Gymnasium, 5. Lehramter für die Sekundarstufe II (berufliche Fächer) oder für die beruflichen Schulen, 6. Sonderpädagogische Lehramter.

auseinandergesetzt zu haben (ebd., S. 562). In der zweiten Phase der Lehrerbildung gilt das Gleiche. Sowohl an den Universitäten als auch an den Seminaren ist das persönliche Interesse der Lehrenden ausschlaggebend dafür, ob der Umgang mit Heterogenität in der Erstausbildung thematisiert wird. In der dritten Phase sind zwar deutliche Anstrengungen zur Erstellung von Fort- und Weiterbildungsangeboten unternommen worden, diese sind jedoch problematisch, da sie freiwillig besucht und meistens für LehrerInnen mit Lerngruppen mit hoher sprachlich-kultureller Vielfalt angeboten werden, während andere Heterogenitätsmerkmale eine untergeordnete Rolle spielen. KRÜGER-POTRATZ (2004, S. 565) konstatiert:

„Um ‚Umgang mit Heterogenität‘ als Querschnittsaufgabe in allen Teilen und in allen Phasen der Lehrerbildung zu verankern, bedarf es zunächst keiner neuen Inhalte, sondern einer grundlegenden Überprüfung aller inhaltlichen wie strukturellen Elemente der Lehramtsausbildung unter der Frage, ob sie der veränderten gesellschaftlichen Realität Rechnung tragen und ob sie geeignet sind, die historisch herausgebildeten und bis in die Gegenwart tradierten Normalitätsverständnisse in kritischer Absicht zu reflektieren und einen Perspektivwechsel in Theorie und Praxis einzuleiten. Dabei gilt es, alle Differenzlinien, die für den Umgang mit Heterogenität eine Rolle spielen, zu beachten.“

KRÜGER-POTRATZ empfiehlt in der LehrerInnenbildung Normalitätskonstrukte aufzubrechen und Differenz als Defizit oder Sonderproblem kritisch zu hinterfragen. Sie fordert:

„Generell müsste quer durch die Aus- und Fortbildung eine kritische Auseinandersetzung mit dichotomischen und hierarchisierenden Denkmustern und deren Folgen für die pädagogische Theoriebildung wie Praxis stattfinden. Ziel wäre hier die Gewinnung von Offenheit (begründete Sowohl-als-auch-Perspektive), Dezentrierung und das Erproben von Mehrperspektivität“ (ebd., S. 566).

Innerhalb der kompetenztheoretischen Forschung zur LehrerInnenprofessionalität mit Bezug auf den Umgang mit Heterogenität wird in den Bildungswissenschaften ein besonderer Fokus auf die Diagnosekompetenz gelegt (vgl. TERHART 2015, S. 24). HELMKE (vgl. 2012, S. 129) liefert einen ausführlichen Überblick über die empirische Schulforschung zur diagnostischen Kompetenz von Lehrkräften. Wie sich diagnostische Kompetenz bei LehrerInnen entwickelt, inwiefern diese z. B. über die Fächer, die sie unterrichten, hinweg gleichermaßen ausgeprägt ist, bleibt unbekannt, auch wenn davon ausgegangen wird, dass „Leistungsdiagnostik, die i. d. R. im Handlungsrahmen von Fächern erfolgt, vom fachdidaktischen Wissen der Lehrkräfte abhängig sein könnte“ (BAUMERT & KUNTER 2006, S. 489). Inwiefern die Lehrerbildung im Verlauf der Berufsbiographie von LehrerInnen Einfluss auf die

Entwicklung der Diagnosekompetenz nimmt, ist bislang schwer zu bestimmen. JÄGER (vgl. 2009, S. 109 f.) bspw. bezieht sich auf eine standardisierte Befragung von Lehrkräften, in der nach einer Selbsteinschätzung zur Vorbereitung auf bestimmte Förderbereiche (Soziale Kompetenz, Kommunikation, Motorik, Lern- und Arbeitsverhalten etc.) während der Ausbildung gefragt wurde. Das Ergebnis lässt auf eine defizitäre Ausbildungssituation schließen. Jedoch ist die Untersuchung der Wirksamkeit der LehrerInnenbildung aufgrund der vielen Variablen, die Einfluss auf die Ausbildung nehmen und aufgrund der Unsicherheit der Kriterien, nach denen die Wirksamkeit beurteilt werden soll, komplex. Wie BLÖMEKE (vgl. 2004, S. 61) darstellt, hat es aus diesem Grund bis nach 2000 kaum empirische Forschung zur Wirksamkeit der LehrerInnenbildung in der Bundesrepublik Deutschland gegeben. Deshalb war die LehrerInnenbildungsforschung lange Zeit auf Erkenntnisse US-amerikanischer BildungsforscherInnen angewiesen. Die Befunde US-amerikanischer, internationaler und deutscher empirischer Studien zur Wirksamkeit der LehrerInnenbildung sind jedoch häufig umstritten, da sie kritischen Überprüfungen in Hinblick auf methodologische Qualitätskriterien nicht standhalten (ebd., S. 66 ff.).

Das fachdidaktische und fachwissenschaftliche Wissen von LehrerInnen wird immer wieder als wichtige Voraussetzung für Differenzierung und Diagnostik sowie als wichtiger Teil der professionellen Handlungskompetenz von LehrerInnen benannt. Inwiefern die Professionalisierung von GeographielehrerInnen in Hinblick auf diese Bereiche bereits in der Geographiedidaktik empirisch erforscht worden ist und welche Ergebnisse hinsichtlich des aktuellen Standes der Lehrerbildung von GeographielehrerInnen in Deutschland von den vorliegenden Forschungsarbeiten abgeleitet werden können, soll im nachfolgenden Kapitel dargelegt werden.

3.3 Professionalisierung von Lehrkräften für Inklusion

Mit der Einführung von Inklusion im Bildungswesen hat die Dringlichkeit der Professionalisierung von Lehrkräften für den Umgang mit Heterogenität in den vergangenen Jahren stark zugenommen. Gesetzliche Vorgaben von der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK 2009), über Vorgaben der Kultusministerkonferenz der Länder (KMK 2011, 2014), Schul- und LehrerInnenausbildungsgesetze (z. B. in NRW) legen eine Anpassung der LehrerInnenbildung an die Erfordernisse inklusiven Unterrichts fest. Gleichzeitig nimmt der Bedarf der betroffenen Akteure in der inklusionsorientierten Schulpraxis nach Professionalisierungsangeboten in allen drei Phasen der LehrerInnenbildung deutlich zu. Zahlreiche Initiativen in den Bundesländern, an den Universitäten, Zentren für LehrerInnenbildung und den Schulen selbst, haben ein heterogenes LehrerInnenbildungsangebot geschaffen (vgl. HILLENBRAND ET AL. 2013, S. 38 ff.). Dieses kann es jedoch bislang nicht ausreichend

leisten, auf die veränderten Anforderungen an die Lehrkräfte im inklusiven Fachunterricht vorzubereiten (vgl. AMRHEIN 2015, S. 149). Ein wesentliches Problem bei der Entwicklung effektiver LehrerInnenaus- und Fortbildungsformate ist der Mangel an empirischer Forschung.

Nachfolgend werden zunächst wichtige gesetzliche Rahmenbedingungen sowie Richtlinien der KMK vorgestellt, die in den Bundesländern Einfluss auf die LehrerInnenbildung haben. Anschließend wird die aktuelle Situation der Lehrerbildung für Inklusion dargestellt. Dabei spielt die Ausbildung für kooperatives Lehren in Form von Co-Teaching eine wesentliche Rolle, weshalb diesem Themenschwerpunkt ein eigenes Kapitel gewidmet ist, bevor am Ende ein (kurzer) Einblick in wichtige Forschungsdesiderate gegeben wird, die in der Literatur aktuell zur Diskussion stehen.

3.3.1 Gesetzliche Rahmenbedingungen

Im föderativen Bildungssystem der Bundesrepublik Deutschland stellt die ständige Konferenz der Kultusminister der Länder das länderübergreifende „*notwendige Maß an Gemeinsamkeit in Bildung, Wissenschaft und Kultur*“ (KMK 2016) sicher. Sie hat damit auch die Aufgabe, die Umsetzung der UN-BRK (2009) auf der Ebene der LehrerInnenbildung durch den Erlass von Kompetenzstandards bundesweit zu vereinheitlichen. So wurden im Jahr 2004 in Anlehnung an die Bildungsstandards für SchülerInnen zunächst die „*Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*“ (KMK 2004) und vier Jahre später „*Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung*“ (KMK 2008) veröffentlicht. In Folge zunehmender Anstrengungen um die Einführung von Inklusion im Bildungswesen erfolgte 2014 eine Neufassung der „*Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*“, in der Folgendes beschlossen wurde:

„Die Weiterentwicklung eines Bildungssystems, das allen Kindern und Jugendlichen Bildungserfolg und gesellschaftliche Teilhabe ermöglichen will, verändert das Anforderungsprofil von Lehrkräften. Bildungswissenschaftliche Standards müssen sich somit an der Entwicklung von Schulen, an den Veränderungen in den Schulen und in der Schülerschaft sowie dementsprechend geänderten Anforderungen an die Lehrerschaft orientieren. Der achtsame, konstruktive und professionelle Umgang mit Vielfalt, die Fähigkeit und Bereitschaft zur Kooperation mit anderen Professionen und Einrichtungen erhalten dabei zunehmend Bedeutung.“ (KMK 2014, S. 2)

Für den Wandel der LehrerInnenbildung bedeutsam, ist hier die Erweiterung der Standards um die Themen Umgang mit Vielfalt und Kooperation von LehrerInnen

mit anderen Professionen (vgl. LINDMEIER 2015, S. 21 f.), was sich in der Ausformulierung der Kompetenzen z. T. deutlich niederschlägt. An dieser Stelle soll beispielhaft nur eine Kompetenzbeschreibung dargestellt werden, die deutlich den Einfluss von Inklusion auf die Neufassung der Standards und deren Bedeutung auch für die fachdidaktische Ausbildung von LehrerInnen erkennen lässt:

„Kompetenz 7: Lehrerinnen und Lehrer diagnostizieren Lernvoraussetzungen und Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern gezielt und beraten Lernende und deren Eltern.

*Standards für die theoretischen Ausbildungsabschnitte –
Die Absolventinnen und Absolventen...*

- *kennen Begriffe und Merkmale von Heterogenität bzw. Diversität.*
- *wissen, wie unterschiedliche Lernvoraussetzungen Lehren und Lernen beeinflussen und wie sie im Unterricht in heterogenen Lerngruppe positive nutzbar gemacht werden können“ (KMK 2014, S. 5 ff.).*

Die angegebenen Standards sind die Grundlage für die Weiterentwicklung von Aus-, Fort- und Weiterbildungsangeboten der Lehrerbildung aller Schulformen in der Bundesrepublik Deutschland. Auch die Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Sekundarstufe I und II spiegeln diese Neuerungen wieder: *„Den pädagogischen und didaktischen Basisqualifikationen in den Themenbereichen Umgang mit Heterogenität und Inklusion sowie Grundlagen der Förderdiagnostik kommt dabei eine besondere Bedeutung zu.“* (KMK 2013, S. 2) LINDMEIER (vgl. 2014, S. 85) kritisiert an dieser sogenannten Sockelformulierung, dass sie für die Lehramtstypen 3 und 4²¹ lediglich auf die Studienanteile der Bildungswissenschaften und die schulpraktischen Studien bezogen sei und damit der Bezug auf die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken der Lehrämter bislang fehle. Wie die Auszüge aus den *„Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“* (2014) jedoch erkennen lassen, liegt der Bezug auf die fachdidaktische LehrerInnenbildung deutlich in den Kompetenzformulierungen vor. Vermutlich aufgrund der bisher noch ausstehenden intensiveren wissenschaftlichen Auseinandersetzung der Fachdidaktiken mit dem Einfluss von Inklusion auf die fachspezifischen Anforderungen für ihre Lehrkräfte, kann in dem Beschluss der KMK (16.10.2008 in der Fassung vom 16.05.2013) über *„Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung“* bislang kein Einfluss der angestrebten Reformen zur Umsetzung der UN-BRK (2009) festgestellt werden. Dies gilt auch für das fachspezifische Kompetenzprofil für das Unterrichtsfach Geographie.

²¹ s. Lehramtstypen der KMK-Klassifizierung in der Fußnote auf S. 56.

Den von der KMK zur Umsetzung von Inklusion im deutschen Bildungswesen angepassten Standards und Rahmenvereinbarungen und den auf Länderebene entsprechend angepassten Schulgesetzen und LehrerInnenausbildungsgesetzen²² steht weder im Bereich der LehrerInnenausbildung noch im Bereich der Fortbildung ein Angebot gegenüber, das den Anforderungen an eine entsprechende Professionalisierung der Lehrkräfte gerecht wird. Nach AMRHEIN (vgl. 2015, S. 149) besteht auch deswegen eine Diskrepanz zwischen Angeboten der Lehrerbildung und den Anforderungen, die sich an die LehrerInnen durch die Umsetzung der UN-BRK ergeben, weil bislang nur sehr wenige empirische Forschungsergebnisse dazu vorliegen. Im folgenden Kapitel soll die Zusammenfassung wesentlicher Forschungsergebnisse einen Überblick über den Entwicklungsstand der LehrerInnenbildung für Inklusion geben.

3.3.2 Inklusion in den drei Phasen der LehrerInnenbildung

Die Ausbildung von Lehrkräften richtet sich in der ersten und zweiten Phase der LehrerInnenbildung²³ nach Schulformen (Lehramt an Grundschulen, Haupt-, Real-, Gesamtschulen bzw. am Gymnasium oder an Berufsschulen) und Schulstufen (Primarstufe, Sekundarstufe I oder/und Sekundarstufe II). Die Ausbildung im Lehramt für Sonderpädagogik findet schulstufenunabhängig überwiegend für die Primar- und Sekundarstufe statt, wobei neben einem fachlichen Ausbildungsschwerpunkt eine starke Akzentuierung auf der Ausbildung in einem oder mehreren sonderpädagogischen Förderschwerpunkten liegt. Es wird davon ausgegangen, dass die verschiedenen Schulformen jeweils unterschiedliche Kompetenzprofile der Lehrkräfte voraussetzen (vgl. HEINRICH ET AL. 2013, S. 71). Die Orientierung der LehrerInnenbildung am selektiven Bildungssystem und an der Herstellung möglichst homogener Lerngruppen ist mit den Zielen von Inklusion auf allen Ebenen in der gegenwärtig praktizierten Form jedoch nicht vereinbar (vgl. u. a. MERZ-ATALIK 2014, HEINRICH ET AL. 2013, AMRHEIN 2015).

An einigen Universitätsstandorten, wie an den Universitäten Bremen, Bielefeld und Siegen werden deshalb bereits sonderpädagogische Studiengänge mit anderen Lehramtsstudiengängen fusioniert. In Berlin (2012) z. B. empfehlen Experten-Innenkommissionen das Lehramt Sonderpädagogik in einen Studienschwerpunkt Sonderpädagogik/ Rehabilitationswissenschaften im Regelschullehramt umzuwandeln. Erste Universitäten setzen mit sogenannten Basismodulen zum Thema Inklusion und Umgang mit Heterogenität Vorgaben der „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“ (KMK 2014) um. LINDMEIER warnt jedoch, dass

²² s. Schulgesetz NRW, LABG in NRW.

²³ In der dreiphasigen LehrerInnenbildung werden die universitäre Ausbildung als erste Phase, die Referendariatsausbildung als zweite Phase und die Fort- und Weiterbildung als dritte Phase bezeichnet (s. dazu Kapitel 3.2).

„die Gefahr groß [sei], dass ein ‚Basismodul Inklusion‘ innerhalb eines Studiengangs ein Fremdkörper bleibt, für den sich keine der beteiligten Fachdisziplinen wirklich zuständig fühlt“ (2015, S. 32). Er plädiert dafür, die Standards in die Studiengangskonzepte zu integrieren, um dadurch größere curriculare Kohärenz und interdisziplinäre Kooperation herzustellen. Der Frage, welche Effekte die bisher genannten LehrerInnenbildungsmaßnahmen auf die Kompetenzentwicklung von angehenden LehrerInnen für inklusiven Unterricht haben, ist bislang nicht nachgegangen worden. Wissenschaftliche Arbeiten zur Evaluation von Lehrveranstaltungs-konzepten in denen alternative Konzepte erprobt wurden, wie z. B. Lehrveranstaltungen, in denen Studierende der Sonder- und der Regelpädagogik in gemeinsamen Seminaren Unterrichtskonzepte erstellen, durchführen und evaluieren, liegen bislang wenige vor (vgl. z. B. KRÄMER ET AL. 2014; KÖPFER & BÖING 2014) und haben auch eher dokumentarischen Charakter.

Die zweite LehrerInnenbildungsphase ist bislang in Hinblick auf die Förderung von Kompetenzen für den inklusiven Unterricht kaum untersucht worden. HEINRICH ET AL. (vgl. 2013, S. 99) postulieren eine stärkere Vernetzung von Universitäten und Studienseminaren, um inklusionsbezogene Ausbildungselemente in Theorie und Praxis aufeinander abzustimmen und damit die theoriebasierte Reflexion von Unterrichtserfahrungen zu unterstützen. Im gleichen Zusammenhang beschreibt DE BOER (vgl. 2014, S. 137) das Projekt *KONECS*, dem Koblenzer Netzwerk Campus, Schulen & Studienseminare, in dem Studierende, DozentInnen, FachleiterInnen und Lehrkräfte sich im Dialog mit den Lernausgangslagen von SchülerInnen beschäftigen. Auf diese Weise soll der für die pädagogische Diagnostik im inklusiven Unterricht relevante Paradigmenwechsel von der Defizit- zur Ressourcenorientierung in der schulischen Praxis implementiert werden. Auch dies ist ein Ansatz um die drei LehrerInnenbildungsphasen stärker miteinander zu verzahnen. KRÖNUNG und MAND (2015) berichten von einer Studie mit ReferendarInnen an drei verschiedenen Seminarstandorten in Niedersachsen, in der sie sich mit dem Wandel der Wahrnehmung von Störverhalten von SchülerInnen im Verlauf der 2. LehrerInnen-ausbildungsphase beschäftigten. Sie stellen u. a. fest, dass die angehenden LehrerInnen keine Grundkenntnisse im Bereich der Diagnostik besitzen. Daraus resultiert auch, dass SchülerInnen im Verlauf der Ausbildung zunehmend als problematisch und verhaltensauffällig etikettiert werden, was dem Ziel inklusiver Bildung widerspricht. Um die Wahrnehmung der LehramtsanwärterInnen in der zweiten LehrerInnenbildungsphase effektiv entwickeln zu können, sei ein größeres sonderpädagogisches Theoriewissen notwendig, das bereits im Studium vermittelt werden müsse (ebd., S. 188).

Eine Expertise zum Stand der Fortbildungssituation zu Inklusion, die AMRHEIN und BADSTIEBER (2013) im Auftrag der *Bertelsmann-Stiftung* durchführten, zeigt, dass sowohl die Fortbildungsformate und deren Implementationsstrategien als auch die Fortbildungsinhalte bei einem insgesamt deutlich angestiegenen Angebot an

Veranstaltungen in den Bundesländern stark variiert. Fortbildungskonzepte beziehen sich u. a. auf die „*Schulung zentraler Akteure (wie Multiplikatoren, Schulleitungen etc.)*“, „*Bereitstellung zusätzlicher Fortbildungsmaßnahmen oder Anreicherung bestehender Maßnahmen mit Aspekten der Inklusion*“, „*Evaluation/ Begleitforschung*“ und „*Entwicklung von Materialien*“ (AMRHEIN 2015, S. 144). Als zentrale Themenfelder der Fortbildungen werden identifiziert:

- „1. *Grundlagen inklusiver Bildung*
2. *Inklusive Struktur und Schulentwicklung*
3. *Inklusive Unterrichtsentwicklung*
4. *Sonderpädagogische Förderung*
5. *Interdisziplinäre Zusammenarbeit, Kooperation und Vernetzung*“ (ebd., S. 145)

AMRHEIN (ebd., S. 146) kritisiert, dass die Fortbildungsangebote zum Thema Inklusion ausschließlich auf das Heterogenitätsmerkmal sonderpädagogischer Förderbedarf bzw. Behinderung ausgerichtet sind, die Angebote sich mehrheitlich an Einzelpersonen richten und einmalig stattfindende Maßnahmen darstellen. Damit dienen die Fortbildungsangebote der kurzfristigen Bedarfsdeckung jedoch nicht der Nachhaltigkeit und Wirksamkeit, wie es z. B. für den Wandel von Einstellungen und Haltungen notwendig sei (ebd., S. 147). Eine Qualitätssicherung, im Sinne einer wissenschaftlichen, prozessbegleitenden Evaluation und Erforschung der Wirksamkeit der Maßnahmen bleiben gegenwärtig größtenteils aus. Auch HILLENBRAND (2015, S. 55 f.) konstatiert:

„Dementsprechend fehlen derzeit stringent aus Professionalisierungsmodellen und Aufgabenbereichen abgeleitete Fortbildungsprogramme mit Trainingselementen zur inklusiven Bildung, die in ihrer Evaluation eine Steigerung der Professionalität der Lehrkräfte und damit der Lern- und Entwicklungsprozesse der Schüler belegen.“

Recherchen des Autors der vorliegenden Arbeit haben ergeben, dass unterrichtsfachspezifische Fortbildungen zum Thema Inklusion gegenwärtig von Seiten der staatlichen Fortbildungsagenturen nicht angeboten werden, entsprechend auch keine Forschung in diesem Bereich vorliegt. Dies betrifft auch das Unterrichtsfach der Geographie.

3.3.3 Professionalisierung von Lehrkräften für kooperatives Lehren

Forschungsprojekte zum Professionalisierungsstand von Lehrkräften sowie zu verschiedenen Professionalisierungsmaßnahmen und deren Wirksamkeit beziehen sich meist auf die in Abb. 8 dargestellten Handlungsfelder (HEINRICH ET AL. 2013, S. 82 ff.; GREITEN 2014, S. 115). Da ein großer Teil der benannten Handlungsfelder

bzw. Kompetenzbereiche bereits in Kapitel 2 ausführlich dargestellt wurden, soll an dieser Stelle der Fokus auf die Kooperation von Regel- und SonderpädagogInnen im inklusiven Unterricht sowie auf den Stand der Forschung zu Professionalisierungsmaßnahmen in den drei Lehrerbildungsphasen gelegt werden.



Abb. 8 | Handlungsfelder der Professionalisierungsforschung für Inklusion (verändert nach GREITEN 2014, S. 111)

Die Forschung zur Kooperation von Lehrkräften hat bereits eine lange Tradition und in den vergangenen Jahren im Rahmen von Forschungsprojekten zur Schul- und Unterrichtsqualität, zum Ausbau von Ganztagschulen, zu Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen von Lehrkräften und allgemein zur Einführung von Innovationen im Rahmen der Schulentwicklung erhöhte Aufmerksamkeit erfahren (vgl. FUSSNAGEL & GRÄSEL 2014, S. 854 ff.). Für die Einführung inklusiver Unterrichtsprinzipien, insbesondere in Bezug auf den Gemeinsamen Unterricht gilt die Kooperation von Lehrkräften unterschiedlicher Professionen als unerlässlich (vgl. WERNING & ARNDT 2015, S. 82). Regel- und SonderpädagogInnen sowie sogenannte AssistenzlehrerInnen bzw. SchulbegleiterInnen führen in der Planung, Organisation und Durchführung von Unterricht sowie in der pädagogischen Diagnostik ihre spezifischen Kompetenzen zur individuellen Förderung aller SchülerInnen einer Lerngruppe zusammen. Erfolgreiche Kooperation setzt damit die „Überwindung der Rolle des Lehrers als Einzelkämpfer voraus“ (WERNING & LÜTJE-KLOSE 2006, S. 197).

ALBERS (vgl. 2013, S. 138) stellt unter Bezugnahme auf COOK (2004) sechs verschiedene Formen des Co-Teachings vor²⁴, die sowohl Regel- als auch SonderpädagogInnen im Gemeinsamen Unterricht veränderte Rollen zuweisen. Gelingensbedingungen für kooperatives Lehren sind *„Flexibilität, Fähigkeit zur Selbstreflexion, gegenseitige Wertschätzung der Fachkompetenzen, Übereinstimmung in den Werten und Zielen, komplementäre Unterrichtsstile, eine bereits bestehende soziale oder berufliche Beziehung.“* (LÜTJE-KLOSE & WILLENBRINK 1999, S. 11) Wie LÜTJE-KLOSE und WILLENBRINK (1999) mit dem Titel ihres Artikels *„Kooperation fällt nicht vom Himmel“* zum Ausdruck bringen, steht einer gelingenden Zusammenarbeit von Regel- und SonderpädagogInnen bislang jedoch oftmals u. a. ein unterschiedliches Verständnis von Unterrichtsplanung erschwerend entgegen. GREITEN (vgl. 2014, S. 111 ff.) konstatiert in einer qualitativen Interviewstudie, dass Planungskomponenten wie Diagnostik, Förderung, Aufgabenkonzeption, Differenzierung und Unterrichtsmaterialien von Regel- und Sonderpädagogen in Interviews benannt werden, jedoch im Planungsprozess einen jeweils sehr unterschiedlichen Stellenwert einnehmen und stark in ihrer inhaltlichen Ausgestaltung divergieren (s. Abb. 8). Gelingende Kooperation muss entsprechend in der Lehrerbildung systematisch angebahnt werden.

LÜTJE-KLOSE und WILLENBRINK (1999) legen ein *„Reflexionsinstrument für kooperativ arbeitende Teams“* vor, das u. a. einen *„Erhebungsbogen der Planungs- und Durchführungsaufgaben“* und einen *„Fragebogen zur Analyse des Kommunikationsprozesses im Team“* beinhaltet. Eine klare Rollen- und Aufgabenverteilung stellt demnach innerhalb eines Teams eine deutliche Gelingensbedingung von Co-Teaching dar. Wie ALBERS (vgl. 2013, S. 142 f.) auf der Basis von Forschungsergebnissen aufzeigt, ergeben sich Rollenkonflikte in der Kooperation von Regel- und SonderpädagogInnen insbesondere dann, wenn die Aufgabenverteilung unklar ist. So kann z. B. in Bezug auf die Lernwirksamkeit von Unterricht, der im Co-Teaching durchgeführt, aus der Schülerperspektive darauf geschlossen werden, dass kooperatives Lehren grundsätzlich als positiv wahrgenommen wird. Problematisch empfinden SchülerInnen jedoch, dass sie von *„unterschiedlichen LehrerInnen verschiedene Erklärungen erhielten“* (ebd., S. 143). Inklusiver Unterricht setzt also eine klare Rollenverteilung voraus, bei der Regel- und SonderpädagogInnen auf gleichberechtigter Beziehungsebene interagieren. Wie WERNING und ARNDT (vgl. 2015, S. 85) konstatieren, begrenzt insbesondere der Faktor Zeit aufgrund der fehlenden Einbettung von Kooperation im schulstrukturellen Kontext gegenwärtig die Möglichkeiten gemeinsamer Unterrichtsplanung und -durchführung sowie die Entwicklung von Teamstrukturen.

²⁴ Die Formen des Co-Teaching werden nach COOK (2004) als One teach, one observe; One teach, one drift; Station Teaching; Parallel Teaching; Alternative Teaching; Team Teaching benannt und stellen unterschiedliche Rollenverteilungen und Organisationsformen einer Doppelbesetzung im Fachunterricht dar.

Da der Kooperation von Regel- und SonderpädagogInnen nicht nur grundlegende Bedeutung für das Gelingen von Inklusion, sondern auch ein hohes Potenzial für deren Professionalisierung zugesprochen wird, steht diese im Zentrum erster Forschungsprojekte. Darüber hinaus stehen jedoch zahlreiche weitere Bereiche der Professionalisierung von Lehrkräften für Inklusion zur Evaluation und Konzeptentwicklung für empirische Bildungsforschung an.

3.3.4 Forschungsdesiderate zur Professionalisierung von Lehrkräften für Inklusion

Durch die Verabschiedung der UN-BRK (2009) und die Verpflichtung zur Entwicklung eines inklusiven Schulsystems, haben sich für die von den bereits durchgeführten Reformen betroffenen SchülerInnen, Lehrkräfte, Schulleitungen und für alle in der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften tätigen Akteure zahlreiche Neuerungen in ihren Handlungsfeldern ergeben. Derzeit befinden sich verschiedene Aus- und Fortbildungsformate für eine inklusionsorientierte LehrerInnenbildung im Erarbeitungsprozess. Wie in den bisherigen Ausführungen der Kapitel 2 und 3 deutlich geworden ist, bedarf es neben der Entwicklung von Konzepten zur effizienten Aus- und Fortbildung von Lehrkräften deutlicher Anstrengungen im Bereich der Grundlagenforschung zum Umgang mit Heterogenität, um Konzepte theoriebasiert erstellen und evaluieren zu können. HEINRICH ET AL. (2013) stellen in einem Überblick dar, dass das Feld LehrerInnenkompetenzen für Inklusion mit den Themen der Didaktik, des fachlichen und fachdidaktischen Wissens, der Diagnostik, der Lehrerverkooperation, Beratung und Schulentwicklung deutliche Forschungslücken aufweist, die für die Schaffung eines LehrerInnenbildungssystems für Inklusion sukzessive geschlossen werden müssen. Forschungen zu „*Grundlagen inklusiver Lehrerbildung*“, zur „*Spezialisierung inklusiver Lehrerbildung*“, zu „*Schulpraktika & Praxissemester als Ausbildungsformen*“ sowie den „*Studienseminaren und Kooperationsformen Universität – Studienseminare*“ seien dringend notwendig, so HEINRICH ET AL. (ebd., S. 118 ff.). In Abb. 9 sind die Forschungsbereiche, die zur Umsetzung inklusiver Bildung in der Bundesrepublik Deutschland zu bearbeiten sind, abgebildet. Der Überblick zu anstehenden Handlungs- und Forschungsfeldern, die aus allgemein bildungswissenschaftlicher Perspektive hier im Überblick dargestellt werden, kann an dieser Stelle für sich stehen, da die meisten Teilbereiche bereits im Verlauf der Darstellungen der theoretischen Einbettung dieser Arbeit thematisiert wurden.

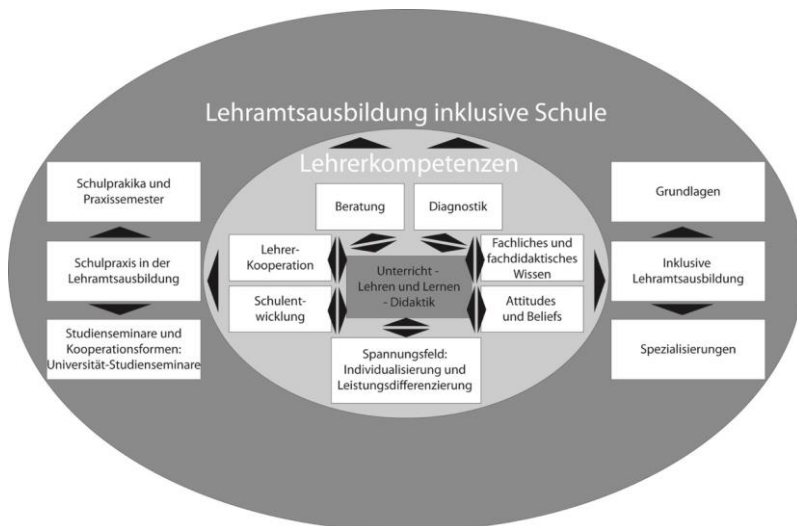


Abb. 9 | Handlungsfelder der Lehramtsausbildung für Inklusion (verändert nach HEINRICH ET AL. 2013, S. 122)

3.4 Geographiedidaktische Forschung zur Professionalisierung von GeographielehrerInnen

Die Aus- und Weiterbildung von GeographielehrerInnen in Deutschland entspricht der beschriebenen dreiphasigen Struktur der LehrerInnenbildung. Mit der Kritik an der deutschen LehrerInnenbildung Ende der 1990er Jahre (TERHART 2000) und verstärkt durch die nach PISA 2000 eingeführten Bildungsreformen, insbesondere der Bildungsstandards und der damit verbundenen Kompetenzorientierung (HEMMER 2011), ist in den vergangenen Jahren ein erhöhtes Interesse an geographiedidaktischer Forschung zur Qualität der LehrerInnenbildung festzustellen. Der nun folgende Überblick über die bisherigen Forschungsaktivitäten zur Professionalisierung von GeographielehrerInnen in der LehrerInnenausbildung und -weiterbildung kann jedoch durchaus als „*Forschungsfeld in den Kinderschuhen*“ (OHL & RESENBERGER 2014) bezeichnet werden.

3.4.1 Geographiedidaktische Forschung zur LehrerInnenausbildung

Im Zuge der allgemeinen Debatte um Reformen in der LehrerInnenbildung wurden 1997 bei einem Treffen von GeographiedidaktikerInnen und FachleiterInnen die „*Nürnberger Empfehlungen*“ (HGD 1997) zur Verstärkung der Verzahnung von

erster und zweiter Ausbildungsphase erstellt und in der Folge von einzelnen Projekten der LehrerInnenbildungsforschung im Fach Geographie begleitet (HEMMER 2004, S. 443).

Im Zuge dessen sind insbesondere Forschungsprojekte an bayerischen Universitäten entstanden, die durch Befragungen der betroffenen Akteure zu Erkenntnissen über die Qualität der LehrerInnenbildung und Möglichkeiten zu deren Verbesserung beitragen wollten. Eine bundesweite Befragung von FachleiterInnen, die eine Bewertung der ersten Ausbildungsphase aus ihrer Perspektive aufnehmen sollte, ergab die deutliche Forderung nach größeren Praxisanteilen in der universitären Ausbildung und damit einhergehend eine stärkere Verknüpfung von Theorie und Praxis in der geographiedidaktischen Ausbildung (HEMMER & HEEMER 2000, S. 83). Befragt nach der Bedeutung und Zufriedenheit einzelner Teilbereiche der geographiedidaktischen Ausbildung an den Universitäten, zeigte sich, dass zu diesem Zeitpunkt die höchste Relevanz den Subskalen „*unterrichtspraktische Bedeutung*“, „*Methoden und Medieneinsatz*“ sowie „*innovative/ schülerorientierte Themen*“ beigemessen wurde. Die Subskala „*Geschlechterdifferenzen*“ hingegen wurde insgesamt als kaum bis mäßig bedeutsam eingestuft. Bemerkenswert an diesem Ergebnis ist die große Diskrepanz zwischen der Einschätzung der Bedeutung dieser Subskalen und der geringen Zufriedenheit mit der Relevanz dieser Ausbildungsinhalte in der universitären Ausbildung, die als deutlicher Hinweis auf einen Handlungs- und Reformbedarf gedeutet wurde.

Eine Befragung von bayerischen GeographielehrerInnen (n = 95, 69 Gymnasial- und 20 RealschullehrerInnen und 6 ohne Angabe) zu ihrer fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen LehrerInnenbildung an der Universität machte ebenfalls die Unzufriedenheit mit der fachdidaktischen Ausbildung und deren Wahrnehmung als praxisfern deutlich (vgl. HEMMER & OBERMAIER 2003, S. 81). In Bezug auf die Ausbildungssituation von FachleiterInnen und GeographielehrerInnen, schätzt ein großer Teil der LehrerInnen „*Interkulturelle Erziehung*“, „*Lehrplanvergleich*“, „*Geschlechterdifferenz*“ und „*Computererziehung*“ (ebd., S. 88) von den abgefragten Teilbereichen der geographiedidaktischen Ausbildung mit der geringsten Zufriedenheit ein. Außerdem zeigen die Ergebnisse eine signifikant höhere Diskrepanz zwischen Bedeutung und Zufriedenheit bei der Einschätzung der Items „*Relevante Grundlagen der Allgemeinen Pädagogik*“, „*Unterrichtsprinzipien*“ und „*Handlungsorientierung*“ bei GymnasiallehrerInnen gegenüber den befragten RealschullehrerInnen. Das Ergebnis zeigt somit, dass sich die Befragten durch ihre universitäre Ausbildung nicht gut auf den Umgang mit zwei unterrichtsrelevanten Heterogenitätsmerkmalen (sozial-kultureller Hintergrund, Geschlecht) vorbereitet sehen.

Der Befund der gleichen Befragung von GeographielehrerInnen zum Forschungsbedarf in verschiedenen geographiedidaktischen Themengebieten zeigte des Weiteren, dass den „*Schülerinteressen*“ am Geographieunterricht an zweiter Stelle

von 16 Themen eine hohe Relevanz zugesprochen wird, was auf den Informationsbedarf der Befragten auch zu diesem Heterogenitätsmerkmal hinweist (HEMMER & OBERMAIER 2004, S. 192). Außerdem kommt es zu deutlich divergierenden Einschätzungen zwischen GeographielehrerInnen unterschiedlicher Schulformen. Diese beziehen sich auf die Ausbildungsbereiche „*Relevante Grundlagen der Allgemeinen Pädagogik*“ und „*Unterrichtsprinzipien*“, die in der Wahrnehmung der Befragten die Bereiche der Diagnostik und der Differenzierung eingeschlossen haben könnten. HEMMER und OBERMAIER (vgl. 2003, S. 103) vermuten einen Zusammenhang zwischen der geringen Bedeutung der Geographiedidaktik während des Studiums von GymnasiallehrerInnen und ihrer im Vergleich zu den RealschullehrerInnen größeren Unzufriedenheit mit der universitären Ausbildung.

Befunde der Studie von HEMMER und OBERMAIER (2003) werden durch eine jüngere Studie von HOF und HENNEMANN (2013) teilweise bestätigt, in der LehrerInnen dazu befragt wurden, inwiefern die in der ersten und zweiten Ausbildungsphase erworbenen Kompetenzen mit den für den Geographieunterricht tatsächlich geforderten übereinstimmen. An der Studie nahmen 179 GeographielehrerInnen von Gymnasien, Real- und Hauptschulen in Hessen teil. Die Studie zeigt deutlich, dass die fachdidaktischen Inhaltsbereiche des „*fachübergreifenden Arbeitens*“²⁵ und die „*Kenntnis von Unterrichtsprinzipien*“²⁶ (ebd., S. 70) als hoch relevant eingeschätzt werden, die nach Meinung der Befragten in den ersten beiden Lehrerbildungsphasen jedoch nur in geringem Maß erworben werden (vgl. HOF & HENNEMANN 2013, S. 70). Sowohl die Inhaltsbereiche des „*fachübergreifenden Arbeitens*“ also auch die „*Kenntnis von Unterrichtsprinzipien*“ stellen mit ihren Subskalen Bereiche dar, die relevant für den Umgang mit Heterogenität und deshalb ein zentrales Handlungs- und Entwicklungsfeld in der LehrerInnenbildung sind. Mit Blick auf den Fokus der vorliegenden Forschungsarbeit ist anzumerken, dass die Studie von HOF und HENNEMANN (2013) die diagnostischen Kompetenzen und auch die Methodenkompetenz im Bereich der Binnendifferenzierung, der individuellen Förderung und der Beratung nicht explizit in den Blick nimmt. Diese Tatsache deutet möglicherweise auf die geringe Relevanz hin, die dem Kompetenzerwerb von GeographielehrerInnen in diesem Bereich von den AutorInnen der Studie zu diesem Zeitpunkt beigemessen wurde. Weitere Forschungsarbeiten, die sich der Professionalisierung von GeographielehrerInnen in der ersten und zweiten Phase der LehrerInnenbildung in Hinblick auf den Forschungsschwerpunkt der vorliegenden Arbeit widmen liegen bislang nicht vor.

²⁵ Subskalen des fachübergreifenden Arbeitens: Umweltbildung, Bildung für nachhaltige Entwicklung, Interkulturelles Lernen, Konfliktbewältigung, Globales Lernen (HOF & HENNEMANN 2013, S. 72).

²⁶ Subskalen der Kenntnis von Unterrichtsprinzipien: Schülerorientierung, Handlungsorientierung, Aktualitätsbezug, Problemorientierung, Wissenschaftsorientierung (HOF & HENNEMANN 2013, S. 72).

3.4.2 Geographiedidaktische Forschung zur LehrerInnenfortbildung

Jüngere geographiedidaktische Studien widmen sich besonders der dritten Phase der LehrerInnenbildung. KANWISCHER untersucht *„Schwachstellen der Lehrerbildung“* (2008, S. 97), indem er am Beispiel Thüringer GeographielehrerInnen u. a. der Frage nachgeht, wie diese durch Fort- und Weiterbildung auf neue Lernformen vorbereitet werden können. Er stellt fest, dass die neue Lernkultur im Sinne der konstruktivistischen Lehr-/ Lerntheorie einen Wandel hin zu kooperativen Arbeitsformen, situierten Lernumgebungen, selbstgesteuertem und eigenverantwortlichem Lernen notwendig mache (ebd., S. 98 f.). Die Studie erfragte auch die von Thüringer GeographielehrerInnen praktizierten Lehrstile. Sie kam zu dem Ergebnis, dass diese von lehrerorientierten Unterrichtskonzepten und -methoden dominiert sind:

„Mehr als drei Viertel der Lehrer verwenden sehr häufig oder regelmäßig die Unterrichtskonzepte des Frontalunterrichts (91 %), des wissensorientierten Lernens (88 %) und des fragend-entwickelnden Verfahrens (78 %). [...] Die Gruppen und Partnerarbeit wird nur von 57 % bzw. 67 % der Lehrer sehr oft oder regelmäßig im Unterricht angewendet. Der Schülervortrag kommt nur bei knapp über einem Drittel der Lehrer im Unterricht zum Tragen (41 %). Stationenlernen bzw. Lernzirkel und Projektlernen werden nur von 16 % bzw. 15 % der Lehrer sehr oft oder regelmäßig im Unterricht verwirklicht“ (ebd., S. 105).

Die Befunde ließen keine signifikanten Zusammenhänge mit unabhängigen Variablen, wie Alter oder Schulform der Befragten erkennen. KANWISCHER konstatiert:

„Die Ergebnisse haben [jedoch] gezeigt, dass die Lehrerschaft nicht automatisch zum gentil organisateur einer neuen Lernkultur wird, nur weil das von ihr verlangt wird. Es ist vielmehr eine kontextabhängige Betrachtungsweise notwendig. Gerade in Bezug auf das Fachverständnis und die Lernformen wurde offensichtlich, dass neben der fachlich-didaktischen und der strukturell-systemischen Ebene der entscheidende Referenzpunkt die personale Eben ist.“ (ebd., S. 110)

Am Beispiel der mehrheitlich noch vor der Wiedervereinigung in den neuen Bundesländern ausgebildeten Thüringer LehrerInnen bestätigt KANWISCHER damit in seiner Studie, dass Einstellungen und subjektive Theorien sehr veränderungsresistent sind. Die Ergebnisse lassen vermuten, dass auch der Umgang mit Heterogenität bislang keine wesentliche Rolle in der Unterrichtspraxis von GeographielehrerInnen in Thüringen spielt. Damit stellt sich die Frage, wie auf theoretischem

Wissen basierende fachwissenschaftliche, fachdidaktische und allgemein bildungswissenschaftliche Innovationen wirksamer in die schulische Unterrichtspraxis transferiert werden können.

Durch das zunehmende Bewusstsein für die Bedeutung von Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften konnten erste Projekte der Grundlagenforschung in diesem Bereich initiiert werden. APPLIS und FÖGELE (2014) gehen der Fragestellung nach, wie im Rahmen der dritten Lehrerbildungsphase die besonders veränderungsresistenten und handlungsleitenden Überzeugungen von Lehrkräften so beeinflusst werden können, dass Innovationen wie die Kompetenzorientierung im Unterrichtsallday tatsächlich zum Einsatz kommen können. Hierbei zeigen sie, dass der kognitionspsychologische Expertenansatz und der Ansatz der dokumentarischen Methode sowohl theoretisch als auch empirisch geeignet sind, Hinweise auf die Wissensbestände und Überzeugungen von Lehrkräften zu erhalten, um daraus wirkungsvolle Interventionen im Rahmen von Weiter- und Fortbildungsmaßnahmen entwickeln zu können. Welche Charakteristika wirksame LehrerInnenbildungsmaßnahmen aufweisen sollten, zeigen FÖGELE und MEHREN (2015) auf der Basis weniger, bereits existierender Evidenzen aus geographiedidaktischen Forschungsarbeiten sowie auf der Grundlage des theoretisch abgeleiteten *Modells zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildungen* von LIPOWSKY (vgl. 2010, S. 51). Das Modell wurde in Anlehnung an das Angebots-Nutzungsmodell von HELMKE (vgl. 2012, S. 69 ff.) konzipiert und stellt einerseits die schulischen Rahmenbedingungen, andererseits die persönlichkeitsabhängigen Variablen von LehrerInnen und das Wahrnehmungs- und Nutzungsverhalten von Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen dar (LIPOWSKY 2010). Das Modell von LIPOWSKY (2011, S. 409) und die Theorie des „*reflective practitioners*“ von SCHÖN (1987) aufgreifend, heben die Autoren die Bedeutung von langfristig angelegten Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen mit wiederkehrenden „*Input-, Entwicklungs-, Erprobungs- und Reflexionsphasen*“ (ebd., S. 93, s. a. FÖGELE 2016) hervor. Diese Konzeption hat am ehesten Aussicht auf eine erfolgreiche Revision und Umstrukturierung von impliziten Wissensbeständen sowie handlungsleitenden Überzeugungen, im Gegensatz zu den bisher weit verbreiteten sogenannten „*one shot-Inputs*“ (FÖGELE & MEHREN 2015, S. 88). FÖGELE und MEHREN (2015) nehmen damit Bezug auf das Konzept der Reflexivität und ihrer Bedeutung für die Entwicklung von LehrerInnenkompetenzen, das im Rahmen der allgemeinen Debatte um das lebenslange Lernen von LehrerInnen und auch in der geographiedidaktischen Debatte zur Professionalisierung von GeographielehrerInnen inzwischen eine wichtige Rolle spielt (vgl. auch GRYL 2012). Geographiedidaktische Forschungsprojekte, die den Umgang mit Heterogenität im Rahmen der Professionalisierung von Lehrkräften oder die Wirksamkeit von Professionalisierungsmaßnahmen in den drei LehrerInnenbildungsphasen thematisieren, sind bislang nicht dokumentiert. Es liegen noch keine geographiedidaktischen Publikationen zu Entwicklungsvorhaben etwa von Fort- und Weiterbildungskon-

zepten im Bereich der Förderung der diagnostischen Kompetenz, der Methodenkompetenz und der Kooperationskompetenz von GeographielehrerInnen in inklusionsorientierten Unterrichtssettings vor, die jedoch für die Entwicklung der professionellen Handlungskompetenzen für den Geographieunterricht mit zunehmend heterogenen Lerngruppen dringend notwendig sind. FÖGELE und MEHREN leiten von den bislang bestehenden empirischen Befunden bildungswissenschaftlicher und geographiedidaktischer Forschung zehn „Qualitätsmerkmale eines Lehrerfortbildungsangebots“ (2015, S. 87) ab, welche sie als eine Art Leitfaden zur Konzeption wirksamer Fortbildungsangebote konzipieren (s. Abb. 10). Im Kapitel 8. 2 dient dieser Ansatz als Grundlage für eine mögliche Konzeption von Fortbildungsangeboten zum Umgang mit Heterogenität im Geographieunterricht.

Merkmale wirksamer Lehrerfortbildung	Strukturelle Merkmale	1. Dauer und Zeitbudget	Begleitung der Lehrkraft über einen längeren Zeitraum statt one-shot-Veranstaltungen; Schaffung von Zeitbudgets für die Lehrkraft (z. B. durch Entlastungsstunden) für ausreichend aktive Lernzeit
		2. Professionelle Lerngemeinschaften	Bildung von schulinternen oder –übergreifenden Kleingruppen, in denen die Lehrkraft gemeinsam Sachlagen diskutieren, Unterrichtserfahrungen reflektieren etc. als Gegenentwurf zur isolierten Berufsausübung
		3. Institutioneller Rahmen	Herstellung zentraler Rahmenbedingungen wie Freiwilligkeit der Teilnahme, Freistellung vom Unterricht, Unterstützung durch die Schulleitung u. ä. als wichtige Determinanten volitionaler und motivationaler Haltungen der Lehrkraft
		4. Integration unterschiedlicher Expertise	Einbindung von Experten aus Hochschule, Landesinstituten und Schulen, um Erkenntnisse aus der Lehr-/Lernforschung, Wissen um politisch-administrative Intentionen und praktische Expertise zur Handhabbarkeit im Unterricht kohärent zu verknüpfen
	Didaktische Merkmale	5. Fachlichkeit, curricularer Bezug	Fokussierung auf fachspezifisches Lernen mit einem konkreten Curriculumbezug, anstelle von allgemeindidaktischen Fortbildungsinhalten, u. a. zur Erhöhung des subjektiven Relevanzempfindens
		6. Orientierung an Erkenntnissen der Unterrichtsforschung	Verknüpfung des Fortbildungsthemas mit domänenspezifischen (z. B. inquiry based learning, Schülervorstellung) und domänenübergreifend (z. B. kognitive Aktivierung) Anforderungen an guten Unterricht
		7. Mitgestaltungsmöglichkeiten	Integration von Optionen zur Mitgestaltung des Fortbildungsprogramms durch die Lehrkraft, um eine stärkere Situierung zu gewährleisten
		8. Phasen von Input, kooperativer Entwicklung, Erprobung & Reflexion	Verbindung von Phasen des externen Inputs, der darauf basierenden gemeinsamen Unterrichtsentwicklung in den Lerngemeinschaften, der anschließenden Erprobung im eigenen Unterricht sowie der intensiven Reflexion der Erfahrung wiederum in den Lerngemeinschaften
	Aktivitäten	9. Erleben der eigenen Wirksamkeit	Bereitstellung von Assessment-Tools, die die Lehrkraft im Unterricht einsetzen kann, um die Wirksamkeit des im Zuge der Fortbildung erlernten eigenen Lehrerhandelns auf das Schülerlernen zu erleben; Analyse von Videovignetten zur Erfahrung eigener Diagnosekompetenz
		10. Feedback, Coaching	Rückmeldung über Lehr-/Lernprozesse z. B. im Rahmen von Unterrichtsbesuchen/-videographie in kooperativer Weise und Konzeption von Entwicklungsplänen

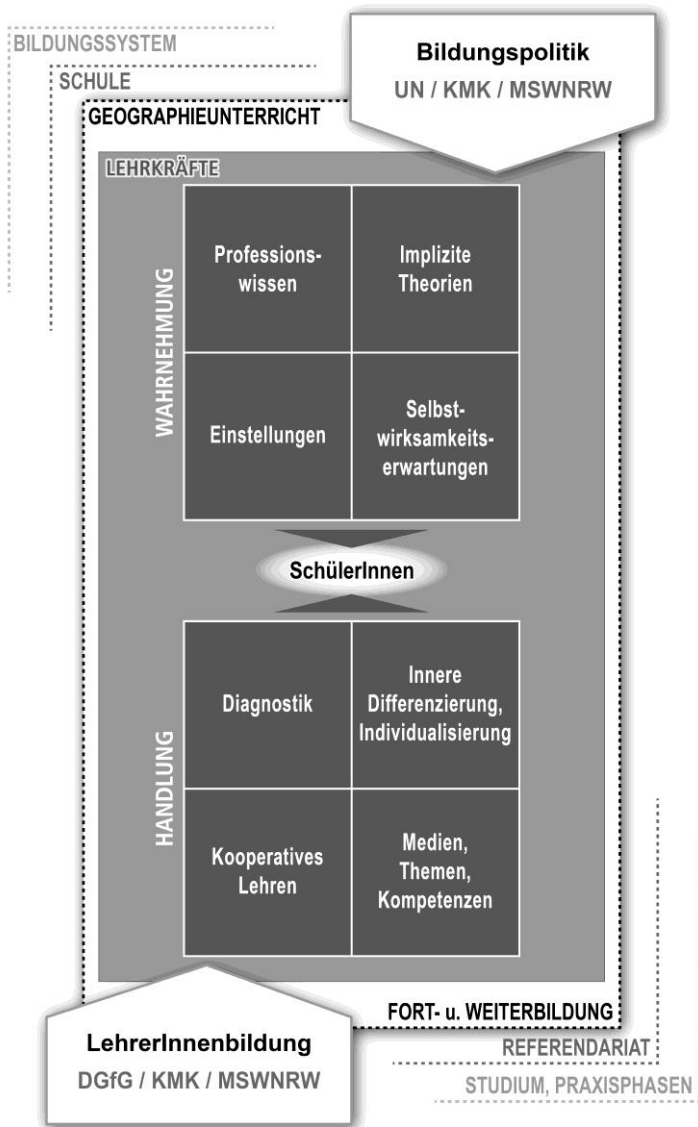
Abb. 10 | Empirisch gesicherte Merkmale zur Gestaltung wirksamer Fortbildungsangebote (verändert nach FÖGELE und MEHREN 2015, S. 87)

4 Zwischenfazit und forschungsleitende Hypothesen

4.1 Zusammenfassung der theoretischen Grundlagen

Die Ausführungen in Kapitel 2 und 3 stellen den aktuellen Diskussions- und Forschungsstand zur Wahrnehmung von und dem Umgang mit Heterogenität im Unterricht der Sekundarstufe im Allgemeinen und im Geographieunterricht im Besonderen dar. Wie in Abb. 1 und 2 dargestellt, stehen die Lehrkräfte im Fokus einer Entwicklung im Bildungswesen, die u. a. vor dem Hintergrund der zunehmenden Heterogenität der Schülerschaften aller Schulformen durch die Bildungsreformen nach PISA 2000 und die Verabschiedung der UN-BRK (2009) an Dynamik stark zugenommen hat. Dabei wirken sich bildungspolitische Vorgaben über die verschiedenen Ebenen des Bildungswesens hinweg direkt auf den Unterrichtsalltag von GeographielehrerInnen aus. Die für die Lehrerbildung zuständigen Institutionen, d. h. Universitäten, Zentren für LehrerInnenbildung und Weiterbildungsagenturen stellt diese Entwicklung vor die Herausforderung, Lehrkräfte in den verschiedenen Phasen der Aus- und Weiterbildung für die zunehmende Komplexität ihres Berufsfeldes vorbereiten und berufsbegleitend professionalisieren zu müssen.

Auf der Mikroebene des Schulsystems, dem Fachunterricht, nehmen Lehrkräfte eine entscheidende Rolle bei der Gestaltung von Lernprozessen ein, die individuelle Lern- und Unterstützungsbedürfnisse berücksichtigen (s. Abb. 11). LehrerInnenkognitionen als wichtiger Teilbereich der Wahrnehmung von SchülerInnen lenken bewusst oder unbewusst die Interaktion zwischen LehrerInnen und SchülerInnen. Als Teil der professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften haben sie starken Einfluss auf die Planung und Durchführung von Unterricht. Der allgemeine Erkenntnisstand über LehrerInnenkognitionen sowie didaktisch-methodische Handlungsfelder konnte im Theorieteil, soweit gegenwärtig bereits bekannt, mit Blick auf das Ziel der Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems dargestellt werden. Dabei ist deutlich geworden, dass nicht nur die allgemein bildungswissenschaftliche Forschung in vielen relevanten Teilbereichen der LehrerInnenprofessionalität und -professionalisierung sowohl mit der Entwicklung der Terminologie als auch empirischer Forschungsansätze befasst ist. Die im Fokus der vorliegenden Forschungsarbeit stehende geographiedidaktische Forschung teilt diesen Erkenntnisstand und hat aus facheigener Perspektive bislang nur fragmentarisch Beiträge zur Wahrnehmung von und dem Umgang mit Heterogenität sowie lediglich einzelne erste Beiträge zu Inklusion im Fachunterricht leisten können.



Layout: Stephan Langer Grafik: Regine Spohner

Abb. 11 | Übersicht der theoretischen Grundlagen des Forschungsvorhabens (Layout: S. Langer, Grafik: R. Spohner)

Im Zuge der Aufarbeitung des gegenwärtigen Diskussions- und Forschungsstandes in Bezug auf die zentralen Forschungsfragen der vorliegenden Arbeit konnten in Kapitel 2 und 3 zahlreiche Desiderate dokumentiert werden, die ergänzend zur Literaturrecherche eine erste explorative Datenerhebung in Form von qualitativen Interviews im Feld Schule notwendig machten. Wie im folgenden Kapitel 5 ausführlich beschrieben, stellten der Feldzugang und die Erhebung von Interviewdaten u. a. eine wichtige Grundlage zur Formulierung von Hypothesen dar, die den weiteren Forschungsprozess leiten sollten. Im Folgenden sollen diese Hypothesen dargestellt werden. Sie sind als Zwischenergebnisse zu betrachten, die später durch eine standardisierte Befragung von GeographielehrerInnen der Sekundarstufe in Nordrhein-Westfalen überprüft werden.

4.2 Forschungsleitende Fragen & Hypothesen

Die Literaturrecherche des aktuellen Forschungsstandes und eine erste Interviewstudie (s. Kapitel 5) haben zu den übergeordneten Fragestellungen der vorliegenden Forschungsarbeit (s. Kapitel 1.2) auf folgende Hypothesen schließen lassen:

1. Wie nehmen GeographielehrerInnen die Heterogenität ihrer SchülerInnen wahr?

Hypothese 1:

GeographielehrerInnen der Sekundarstufe nehmen die Heterogenität ihrer SchülerInnen in Bezug auf bestimmte Heterogenitätsmerkmale unterschiedlich wahr. Die individuelle Ausprägung der Wahrnehmung wird bestimmt von Wissen/ Einstellungen/ Haltungen/ impliziten Theorien zur Heterogenität von SchülerInnen sowie von der Einschätzung, die Heterogenität im Geographieunterricht für die Lernprozesse gewinnbringend nutzen zu können. Inklusion wird von den GeographielehrerInnen in Hinblick auf den Gemeinsamen Unterricht skeptisch gesehen, da sich die Lehrkräfte mangels Vorbereitung auf die neue Unterrichtssituation nicht ausreichend für die entsprechenden Anforderungen qualifiziert fühlen.

2. Wie gehen GeographielehrerInnen mit der Heterogenität ihrer SchülerInnen um?

Hypothese 2:

GeographielehrerInnen der Sekundarstufe stehen Methoden zur Diagnostik individueller Kompetenzstände und zur Planung und Durchführung differenzierenden und individualisierenden Geographieunterrichts zur Verfügung. Gegenwärtig dominiert jedoch ein weitgehend lehrerzentrierter Unterricht, der weder individuelle

Leistungs- und Entwicklungsstände noch die Möglichkeiten individueller Förderung in den Blick nimmt. Das domänenspezifische Potenzial des Geographieunterrichts für heterogene Lerngruppen wird in der Vielfalt möglicher medialer und methodischer Zugänge zu schülerorientierten Problemstellungen gesehen, jedoch im Unterrichtsalltag kaum zum Einsatz gebracht. Dabei kooperieren GeographielehrerInnen bislang selten mit FachkollegInnen und KollegInnen anderer Professionen, um ihren Unterricht differenzierend bzw. individualisierend gestalten zu können.

3. Welche Zusammenhänge zwischen Wahrnehmungs- und Handlungsmustern von GeographielehrerInnen in heterogenen Lerngruppen sind erkennbar?

Hypothese 3

GeographielehrerInnen weisen hinsichtlich ihres Umgangs mit Heterogenität Unterschiede auf, die auf verschiedene Merkmale ihrer Persönlichkeit, ihrer beruflichen Sozialisation und ihres Erfahrungsschatzes im Lehrerberuf zurückzuführen sind. Dabei gibt es Merkmale, die besonders dominant sind, wie z. B. die Schulform, an der GeographielehrerInnen unterrichten, die Berufserfahrung und die grundsätzliche Einstellung zu Heterogenität. Diese üben einen großen Einfluss auf die Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht aus und stellen somit einen Ansatzpunkt für die Typisierung von GeographielehrerInnen dar. Diese wiederum kann eine Grundlage für gezielte Aus- und Fortbildungsmaßnahmen darstellen.

5 Forschungsdesign

5.1 Methodischer Rahmen

Das Forschungsdesign der vorliegenden Arbeit spiegelt in seiner methodischen Abfolge den Charakter der Exploration eines neuen Forschungsfeldes wider (s. Abb. 12). Zur Annäherung an die in Kapitel 4 skizzierten übergeordneten Fragestellungen zu Wahrnehmungs- und Handlungsmustern von GeographielehrerInnen in heterogenen Lerngruppen der Sekundarstufe in Nordrhein-Westfalen wurde von Beginn an eine Verschränkung qualitativer und quantitativer Forschungsmethoden in Betracht gezogen. Im Sinne eines Phasenmodells (vgl. KELLE & ERZBERGER 2003, S. 301) sollte in der Annäherung an das Forschungsfeld eine qualitative Interviewstudie zunächst die Präzisierung der Forschungsfragen ermöglichen, um davon ausgehend Hypothesen generieren und diese prüfen zu können. Die Interviewstudie bestand aus zwei Gruppeninterviews gefolgt von leitfadengestützten Einzelinterviews mit ExpertenInnen unterschiedlicher Schulformen der Sekundarstufe. Ergebnisse der Interviewstudie stellten die Grundlage zur Konstruktion eines Fragebogens und zur Durchführung einer standardisierten Befragung von GeographielehrerInnen dar (s. Abb. 12 und Tab. 7).

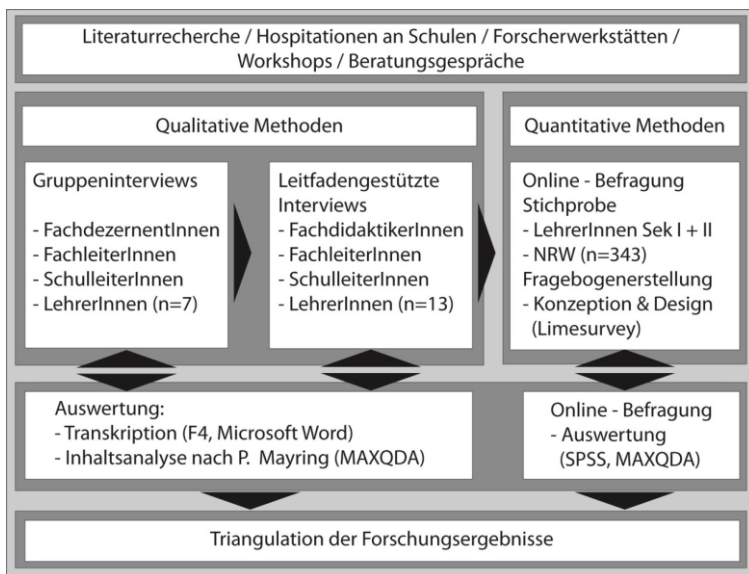


Abb. 12 | Forschungsdesign und Forschungsprozess der vorliegenden Arbeit (eigene Darstellung)

Die Kombination qualitativer und quantitativer Methoden im Forschungsprozess ermöglichte einerseits eine klassische Sequenz der Fragen- und Hypothesengenerierung und -überprüfung (vgl. KELLE & ERZBERGER 2003, S. 300). Andererseits stellt sie die Grundlage für die Triangulation verschiedener Datensätze zur Validierung von Zwischenergebnissen und Ergebnissen der abschließenden Datenauswertung dar (vgl. FLICK 2003, S. 311 ff.; BUDKE 2015, S. 27). In der Terminologie von KUCKARTZ (vgl. 2014, S. 54) kann das vorliegende Forschungsdesign zudem als Mixed Methods-Ansatz bezeichnet werden, indem qualitative und quantitative Daten kombiniert werden, um die Kontextualisierung und bessere Nachvollziehbarkeit der Interpretation quantitativer Daten sicherzustellen. Im Folgenden werden die im Forschungsprozess der vorliegenden Arbeit (s. Abb. 12) genutzten Methoden, die Auswahl der Stichproben sowie die Auswertungsverfahren ausführlich dargestellt.

Tab. 7 | Chronologie und Ziele der methodischen Schritte (eigene Darstellung)

Zeitraum	Methodische Schritte im Forschungsverlauf	Ziele der methodischen Schritte
2012	Literaturrecherche, Unterrichtshospitationen (Sonder- und Regelschulen), Beratungsgespräche	• Sichtung der existierenden Theorien zum Umgang mit Heterogenität in der Sekundarstufe • Erste Orientierung im Forschungsfeld (Förder-, Regelschule und Inklusion) • Kennenlernen der sonderpädagogischen Förderschwerpunkte im schulischen Kontext • Eruierung der Einsatzmöglichkeiten von Forschungsmethoden im inklusionsorientierten Regelunterricht
03-2013	Gruppeninterviews	• Diskussion erster Fragestellungen zum Umgang mit Heterogenität und Inklusion im Geographieunterricht mit FachexpertInnen • Eruierung von Herausforderungen und Potenzialen des Geographieunterrichts für Inklusion
03-2013 bis 04-2014	Leitfadengestützte Interviews	• Kennenlernen der Vielzahl verschiedener betroffener LehrerInnentypen (Schulformen, Regel-/ Förderschulen, Berufserfahrungen etc.) • Erhebung von Daten zur Hypothesengenerierung und als Hintergrund für die Erstellung des Fragebogens
04-2014 bis 11-2014	Konzeption des Erhebungsinstruments und Durchführung der standardisierten Befragung	• Generierung einer möglichst großen Stichprobe von Lehrkräften unterschiedlicher Schultypen etc. zur Beantwortung der Forschungsfragen und Testung von Hypothesen
11-2014 bis 12-2015	Datenauswertung	• Statistische Analyse der Daten zur Überprüfung von Hypothesen und Triangulation mit den Daten der Interviews

01-2016 bis 05-2017	Dokumentation der Forschungsergebnisse	• Darstellung des Forschungsstandes und der theoretischen Basis des Forschungsvorhabens • Herstellung von Transparenz zum methodischen Vorgehen • Darstellung der Forschungsergebnisse • Eingliederung der Forschungsergebnisse in den bisherigen Wissensstand • Darstellung möglicher Konsequenzen für die Lehrerbildung
---------------------------	--	---

5.2 Qualitative Interviews

Zur ersten Annäherung an die in Kapitel 4 formulierten Forschungsfragen stellt das Gruppeninterview als qualitative Methode der empirischen Sozialforschung einen geeigneten Zugang zum Forschungsfeld Schule dar. Die Teilnahme mehrerer Personen ermöglichte es, die Gruppe in Bezug auf ihren professionellen Hintergrund heterogen zusammenzusetzen. Auf diese Weise kann eine breite Meinungs- und Einstellungsvielfalt zu kontroversen Themen, wie es das Thema Inklusion in der Schule aktuell darstellt, erhoben werden (vgl. FLICK 2007, S. 248; BORTZ & DÖRING 2009, S. 320). Aufgrund der bereits vor den Interviews durchgeführten Literaturrecherchen zu *Umgang mit Heterogenität und Inklusion* sowie der Problemorientierung des Forschungsgegenstandes bot sich für die Konzeption der Befragungssituation das problemzentrierte Interview mit Leitfaden an, in dem der Forscher konkrete Themenfelder vorstrukturieren und Fragen vorformulieren kann (vgl. LAMNEK 2005, S. 363).

Ein Ziel des Gruppeninterviews war die Aufnahme unterschiedlicher Meinungen und Einstellungen. Das wichtigere Anliegen war jedoch zunächst die Sammlung aktueller Informationen über den Wissens- und Erfahrungsstand der Interviewten, um den zentralen Forschungsgegenstand der vorliegenden Arbeit eingrenzen zu können. Beides ermöglicht die Methode des Gruppeninterviews, da der Übergang zur Gruppendiskussion fließend sein kann. In diesem Fall wandelt sich die Rolle des Interviewers in diskursiven Phasen und nimmt einen stärker moderierenden als fragenden Charakter an (vgl. MATTISSEK ET AL. 2013, S. 183). Die Erstellung eines Leitfadens (s. Anhang) und die Beschreibung des Anliegens des Gruppeninterviews zu Beginn der Durchführung sicherten die gesteckten Ziele dieser Interviewphase ab (vgl. LAMNEK 2005, S. 367; HERMANN 2015, S. 367).

Den Feldzugang, d. h. die Kontaktaufnahme zu LehrerInnen verschiedener Schulformen, SchulleiterInnen, FachleiterInnen und VertreterInnen der Bezirksregierung ermöglichten Verbindungen des Geographischen Instituts der Universität zu Köln in die Schullandschaft in Nordrhein-Westfalen. Alle TeilnehmerInnen sind ausgebildete GeographielehrerInnen, auch wenn sich ihre Haupttätigkeiten z. T. in den Bereich der Schul- oder Fachleitung bzw. die Fachaufsicht bei der Bezirksregierung verlagert haben (s. Tab. 8). Sie können somit als ExpertInnen mit spezifi-

schem Praxis-, Handlungs- und Kontextwissen im Bereich des Geographieunterrichts charakterisiert werden (vgl. BOGNER & MENZ 2005, S. 46). In Folge kurzfristiger Absagen von zwei eingeplanten Teilnehmerinnen konnte aufgrund des hohen Organisationsaufwandes kein Ersatz gefunden werden, weshalb an den Gruppeninterviews ausschließlich Männer teilnahmen. Im Anschluss an die Gruppeninterviews wurde jedoch durch die Auswahl der ProbandInnen für die Einzelinterviews sichergestellt, dass in Bezug auf das Alter, die Berufserfahrung, die Schulformen und das Geschlecht ein annähernd ausgewogenes Verhältnis der Gesamtgruppe aller ProbandInnen der qualitativen Interviewphase abgebildet werden konnte.

Tab. 8 | ProbandInnen der Gruppen-, Einzelinterviews, Pretests, Online-Befragung (eigene Darstellung)

Methode	Datum	TeilnehmerIn (TN) (Funktion)
Gruppeninterview I	12.03.2013	TN 1 (Lehrer GS) TN 2 (Lehrer GY) TN 3 (Fachleiter GY/GS) TN 4 (Schulleiter GY)
Gruppeninterview II	20.03.2013	TN 5 (Fachdezernent GY) TN 6 (Schulleiter GY) TN7 (Fachleiter GY/GS)
Experteninterviews	15.04.2013 15.04.2013 17.04.2013 21.08.2013 19.09.2013 02.10.2013 16.10.2013 07.03.2014 20.03.2014 21.03.2014 01.04.2014 04.04.2014 08.04.2014	TN 8 (Schulleiter GY) TN 9 (Schulleiterin Förderschule) TN 10 (Sonderpädagoge GS) TN 11 (Lehrerin GY) TN 12 (Fachdidaktik Universität) TN 13 (Fachdidaktik Universität) TN 14 (Fachleiterin GY/GS) TN 15 (Lehrerin GY) TN 16 (Lehrer GS) TN 17 (Lehrer RS) TN 18 (Lehrer GS) TN 19 (Lehrer GS) TN 20 (Fachleiter Sonderpädagogik)
Pretests	02.09.2014 04.09.2014 09.09.2014 10.09.2014 10.09.2014 11.09.2014	PT 1 (Lehrer GY) PT 2 (Lehrerin GY) PT 3 (Lehrer RS) PT 4 (Lehrer GS) PT 5 (Lehrerin GY) PT 6 (Lehrer GY)
Online-Befragung		F 1 - 343
TN – TeilnehmerInnen, PT – Pretest-ProbandInnen, F – BefragungsteilnehmerInnen, GY – Gymnasium GS – Gesamtschule, RS – Realschule		

Die Gruppeninterviews wurden im März 2013 im Geographischen Institut geführt und zur Sicherung der Primärdaten mit Tonbandgeräten aufgenommen (vgl. LAMNEK 2005, S. 388 ff.). Während der Durchführung der Gruppeninterviews waren jeweils zwei stille Beobachterinnen anwesend, um die Abfolge der Beiträge der

Interviewten, Auffälligkeiten im Gesprächsverlauf und in der Gruppendynamik zu protokollieren. Die Protokolle dienten später bei der Anfertigung der Transkripte als Kontrollmöglichkeit bei der Zuordnung einzelner Aussagen zu den Interviewten (vgl. MATTISSEK ET AL. 2013, S. 187). Unmittelbar nach den Gruppeninterviews wurde ein Postskriptum angefertigt, um die Eindrücke des Interviewers und Verfassers der vorliegenden Arbeit zu Inhalten, zur Atmosphäre sowie zu nonverbalen Reaktionen der Interviewten für die spätere Interpretation der Daten festzuhalten (vgl. LAMNEK 2005, S. 391).

Im Anschluss an die erste Auswertungsphase (s. Kapitel 5.4) der Gruppeninterviews wurden die Forschungsfragen weiter ausgeschärft und die Planung und Organisation von problemzentrierten Einzelinterviews vorgenommen (vgl. ebd., S. 363 ff.). Mit Hilfe von Leitfäden (s. Anhang), die dem spezifischen Handlungsumfeld und möglichem ExpertInnenwissen der InterviewpartnerInnen angepasst wurden, sollte die Interviewsituation jeweils halbstrukturiert geleitet werden (vgl. ebd.), um genauere Informationen über den Umgang mit Heterogenität von GeographielehrerInnen zu erhalten.

Für die Auswahl der ProbandInnenen war nun ausschlaggebend, dass sie direkt oder indirekt über Erfahrung mit Inklusion im Geographieunterricht verfügen. Dabei wurde die Perspektivenvielfalt erweitert, indem neben GeographielehrerInnen der Sekundarstufe von verschiedenen Schulformen und einem Schulleiter, der als Geographielehrer und Leiter einer Schule mit Gemeinsamem Unterricht bereits über entsprechende Erfahrung verfügte, auch SonderpädagogInnen und FachdidaktikerInnen interviewt werden konnten (s. Tab. 8). Durch die Perspektivenvielfalt, sollte zum einen der Aspekt der Kooperation zwischen Regel- und SonderpädagogInnen und damit die Meinungen der unterschiedlichen Professionen voneinander thematisiert, zum anderen die Professionalisierung für inklusionsorientierten Geographieunterricht stärker in den Blick genommen werden können.

Die Interviews wurden im Zeitraum zwischen März 2013 und April 2014 jeweils an Orten durchgeführt, die sowohl für die Interviewten geeignet waren als auch den räumlichen Anforderungen zur Durchführung von Einzelinterviews entsprachen (vgl. HERMANN 2003, S. 362). Dabei konnten Tonbandaufnahmen zwischen 45 und 90 Minuten Länge erstellt werden. Nach jedem Interview wurde ein Postskriptum angelegt, um Kontextinformationen zu den jeweiligen Gesprächen, vor und nach den aufgezeichneten Interviews, von den ProbandInnen geäußerte, relevante Angaben sowie atmosphärische Besonderheiten der Gesprächssituationen für die spätere Transkription und Interpretation der Gespräche festzuhalten (vgl. LAMNEK 2005, S. 391).

Die in Tab. 8 angegebenen Interviewdaten wurden mit F4, einem Computerprogramm zur Audiotranskription, vollständig verschriftlicht. Da für die Auswertung der Interviewdaten die Gesprächsinhalte und damit die Lesbarkeit der verschriftlichten Sprachtexte im Vordergrund standen, wurde eine Transkription in Standardorthographie vorgenommen und auf parasprachliche und prosodische Merkmale

verzichtet. Dabei wurden zur Verbesserung der Lesbarkeit dialektale Besonderheiten bereinigt, Satzbaufehler korrigiert und der sprachliche Stil, wenn notwendig, geglättet (vgl. KOWAL & O'CONNELL 2003, S. 438; MATTISSEK ET AL. 2013, S. 192 ff.). Die Auswertung der verschriftlichten Interviewdaten erfolgte nach der qualitativen Inhaltsanalyse von MAYRING (2010). Dabei wurde basierend auf den in Kapitel 4 dargestellten übergeordneten Fragestellungen zunächst in einem induktiven Verfahren das Kategoriensystem entwickelt. Die Transkripte der im März und April 2013 durchgeführten Gruppen- und Einzelinterviews dienten als Ausgangsmaterial, anhand dessen in einem systematischen Verfahren zunächst Kategorien und Subkategorien deduktiv und induktiv gebildet wurden (vgl. MAYRING 2010, S. 83 ff.), bevor nach einer Revision abschließend das fertige Kategoriensystem festgelegt und an den gesamten Textkorpus, einschließlich der im Jahr 2014 geführten Interviews, angelegt wurden. Der Codiervorgang wurde computergestützt mit Hilfe des Datenverarbeitungsprogramms MAXQDA durchgeführt. Das Programm ermöglichte durch seine komfortable Handhabung und Übersichtlichkeit die effiziente Codierung und Bearbeitung des relativ umfangreichen Datensatzes (vgl. KELLE 2003, S. 488), um im Anschluss die weiteren Auswertungsschritte der Paraphrasierung, Reduktion und Generalisierung der codierten Textpassagen in Microsoft Word vornehmen zu können (vgl. MAYRING 2010, S. 70). Die Interpretation und Analyse der reduzierten und strukturierten Interviewdaten dienten im Anschluss der Ausdifferenzierung und thematischen Fokussierung der Fragestellungen sowie der Formulierung von Hypothesen. Diese sollten als Grundlage für die Erstellung des Fragebogens für eine standardisierte Online-Befragung von GeographielehrerInnen in NRW dienen.

5.3 Quantitative Methoden

5.3.1 Standardisierte Befragung

Die Forschungsfragen und Hypothesen, die im Rahmen der Annäherung an das Forschungsfeld durch Literaturrecherche und die Befragung von einzelnen ExpertInnen erstellt wurden, sollten im Rahmen einer standardisierten Befragung mittels einer größeren Stichprobe überprüft und einer Beantwortung zugeführt werden. Eine standardisierte Befragung ist ein geeignetes Instrument, um vorhandene Erkenntnisse zu präzisieren und Zusammenhänge zwischen relevanten Variablen des Forschungsthemas mit Hilfe von statistischen Verfahren genauer zu bestimmen (vgl. MATTISSEK ET AL. 2013, S. 45 f.; MEIER-KRUKER & RAUH 2005, S. 4 ff.; ATTESLANDER 2003, S. 54 ff.). Die standardisierte Befragung mit Hilfe eines Fragebogens, den die ProbandInnen in einem festgelegten Zeitrahmen schriftlich beantworten können, hat verschiedene Vor- und Nachteile, die es im Rahmen des vorliegenden Forschungsprojektes zu bedenken, kontrollieren und dokumentieren galt.

Vorteile sind u. a., dass die ProbandInnen den Fragebogen ohne Zeitdruck innerhalb eines festgelegten Zeitrahmens bearbeiten können, wodurch Interviewereffekte weitgehend vermieden werden (vgl. BORTZ & DÖRING 2006, S. 246). Die standardisierte Befragung ermöglicht den Einsatz statistischer Rechenverfahren bei der Auswertung der Ergebnisse, um z. B. *„die subjektiven Konstruktionen und Repräsentationen der Befragten über die zu untersuchenden Phänomene herauszuarbeiten“* (MATTISSEK ET AL. 2013, S. 71). Statistische Analysen können Zusammenhänge und Ausprägungsmuster relevanter Variablen aufdecken sowie dabei helfen, Typen von GeographielehrerInnen zu identifizieren, was für die Bearbeitung der Forschungsfragen der vorliegenden Arbeit von grundlegender Bedeutung war (vgl. u.a. ATTESLANDER 2013; BAHRENBERG ET AL. 2010; BACKHAUS 2008). Ein wichtiger Faktor bei der Planung des Forschungsdesigns war zudem der ressourceneffiziente Einsatz der Methode im Rahmen einer Online-Befragung. Die Versendung von Anschreiben mit einem Link zu einem Online-Fragebogen ist kostengünstig und die Übertragung und Verarbeitung der Daten zeitsparend (vgl. MEIER-KRUKER & RAUH 2005, S. 100 f.).

Die Nachteile der standardisierten Befragung bestehen u. a. in einem großen Organisationsaufwand im Vorfeld der Studie, der gleichzeitig mit dem Risiko verbunden ist, einen geringen Rücklauf zu erzielen. So wurde für die vorliegende Studie der Versuch unternommen, ein Anschreiben mit Linkadresse zum Online-Fragebogen über den Hochschulverband für Geographiedidaktik (HGD) und über die Landesverbände des Verbandes Deutscher Schulgeographen (VDSG) an deren Mitglieder deutschlandweit zu versenden. Die Stichproben aus den verschiedenen Bundesländern sollten Vergleiche bzw. Aussagen über die Entwicklung des Umgangs mit Heterogenität unter unterschiedlichen gesellschaftlichen, bildungspolitischen und schulsystemischen Voraussetzungen ermöglichen. Dieser Versuch scheiterte an einem zu geringen Rücklauf. Aus Mangel an verfügbaren Ressourcen war es in der Folge nicht möglich die Anstrengungen um einen größeren Rücklauf auf Bundesebene zu erhöhen, weshalb eine Eingrenzung des Forschungsfeldes auf das Bundesland Nordrhein-Westfalen vorgenommen wurde. Weitere Nachteile von standardisierten Online-Befragungen wurden bewusst in methodische Entscheidungen einbezogen, dokumentiert und sollen im Zuge der Ergebnispräsentation diskutiert werden. Dazu zählen z. B. fehlende Kontroll- und Hilfsmöglichkeiten bei Verständnisfragen der ProbandInnen oder mögliche Verzerrungen der Stichprobe, aufgrund von Zugangsmöglichkeiten zum Internet (vgl. MEIER-KRUKER & RAUH 2005, S. 101 f.; MATTISSEK ET AL. 2013).

Die Methode der Online-Befragung ist ein bereits seit den 1990er Jahren weit verbreitetes und intensiv reflektiertes Instrument zur Datenerhebung in der empirischen Sozialforschung (vgl. WELKER & MATZAT 2009; SCHNELL ET AL. 2011, S. 369 ff.). Für die Erstellung von Online-Fragebögen steht eine große Auswahl an Online-Befragungssoftware im Internet zur Verfügung, die Frage- und Antwortformate analoger Fragebögen nutzen und durch die Integration multimedialer Elemente, wie

Filme oder Hörtexte, die Befragungsmöglichkeiten z. T. sogar erweitern (BEST & KRUEGER 2008). Eine automatische Filterführung, die komfortable Nutzung des Mediums durch Anklicken und Scrollen sowie der Wegfall von praktischen, zeitaufwändigen Tätigkeiten, wie z. B. der postalischen Rücksendung, steigern die Qualität der Bearbeitung des Fragebogens. Gleichzeitig verhindern Kontrollskripte fehlende oder inkonsistente Einträge und die Daten liegen nach der Befragung sofort in digitaler Form vor, wodurch Übertragungsfehler vermieden werden (ebd., S. 225 ff.; THIELSCH & WELTZIN 2009, S. 70 f.). Dabei stellt die Erarbeitung eines Online-Fragebogens in Bezug auf die Erstellung der Frage- und Antwortformate, das Design sowie die Zeit, die zur Bearbeitung des Fragebogens benötigt werden, die gleichen Konstruktionsanforderungen wie ein analoger Fragebogen (vgl. MEIER-KRUKER & RAUH 2005, S. 91 ff.). THIELSCH und Weltzin (2009, S. 70) nennen als Nachteile von Online-Befragungen u. a., dass die Durchführungsbedingungen schwer zu kontrollieren sind, nicht bei allen Zielgruppen mit gleichen Kompetenzen im Umgang mit Computern zu rechnen ist und Mehrfachteilnahmen nur mit größerem technischen Aufwand verhindert werden können. Sie weisen auch darauf hin, dass ProbandInnen die Vergabe von Informationen zur eigenen Person im Internet hinsichtlich des Datenschutzes immer kritischer einschätzen. Die Entscheidung für eine Online-Befragung wurde deshalb nach gründlicher Abwägung der Vor- und Nachteile der Methode getroffen (vgl. MATTISSEK ET AL. 2013, S. 91 f.; ATTESLANDER 2003, S. 187; VEHOVAR & MANFREDA 2008, S. 181 ff.).

Ein wichtiges Argument für die Online-Befragung war die Möglichkeit, theoretisch alle GeographielehrerInnen in NRW über den E-Mail-Eingang ihrer Schule kontaktieren zu können, um damit die Stichprobe in das Verhältnis zur bekannten Grundgesamtheit setzen zu können. Da persönliche Kontaktdaten von GeographielehrerInnen i. d. R. aus Gründen des Datenschutzes nicht erhältlich sind, können Sie nur auf indirektem Weg über die Schulleitung kontaktiert werden. Mit Hilfe der im Internet vorliegenden Adresslisten aller Schulen der Sekundarstufe in NRW (MSW 2014) wurde deshalb eine Tabelle mit allen aktuellen E-Mail-Adressen der Schulen und den Namen der SchulleiterInnen in Microsoft Excel erstellt. Wie Tab. 9 zu entnehmen ist, stimmten die Anzahl der Schulen (MSW 2015b, S. 17) und die Anzahl der in den Übersichten aufgelisteten kontaktierten Schulen von NRW (MSW 2014) nicht exakt überein. Über die Gründe dafür kann nur spekuliert werden. Die Anzahl der existierenden Schulen und die Anzahl der kontaktierten Schulen weichen deshalb voneinander ab.

Tab. 9 | Anzahl der kontaktierten Schulen in Nordrhein-Westfalen (eigene Darstellung, MSW 2015)

Schulformen	Anzahl der Schulen	Kontaktierte Schulen
Hauptschule	493	485
Realschule	563	557
Gymnasium	625	624
Gesamtschule	306	297
Gemeinschaftsschule	10	7
Sekundarschule	109	103

Diese Liste diente später zur Verschickung personalisierter Anschreiben, in denen um die Weiterleitung der Adresse zur Online-Befragung an die GeographielehrerInnen der Schulen gebeten wurde. Bedingt durch das zweistufige Anschreibungsverfahren kam den Schulleitungen im Rahmen der Befragung somit eine wichtige Gate Keeper-Funktion zu (vgl. LAMNEK 2005, S. 607 f.). Um die Bereitschaft zur Weiterleitung auf Seiten der Schulleitungen zu erhöhen, stellte der Verfasser der vorliegenden Forschungsarbeit eine Anfrage im Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW NRW), um für die offizielle Unterstützung des Forschungsvorhabens zu werben. Diese wurde mit Verweis auf den Runderlass „*Wissenschaftliche Untersuchungen, Tests und Befragungen an Schulen gemäß § 120 Abs. 5 SchulG*“ vom 15.07.1996 (BASS 10 – 45 Nr. 2) zurückgewiesen, in dem die Erhebung wissenschaftlicher Daten an Schulen von der Genehmigung der Schulleitungen abhängig gemacht wird. Somit konnte im Anschreiben an die Schulleitungen nicht auf die Unterstützung des Ministeriums oder der Bezirksregierungen verwiesen werden.

Für die Programmierung des Online-Fragebogens der vorliegenden Forschungsarbeit wurde die Software Limesurvey (vgl. LIMESURVEY 2017) genutzt. Limesurvey verfügt über alle relevanten Funktionalitäten zur Programmierung eines Online-Fragebogens. Zum Einsatz gebracht wurden sowohl Einstiegs- und Schlusstexte zur Information der ProbandInnen als auch verschiedene Item-Konstruktionen (offene und geschlossen Fragen), die Einstellung eines Fortschrittsbalkens und Einstellungen zur Filterführung bzw. zur Kontrolle fehlender Angaben der ProbandInnen (s. Anhang). Nach der Entwicklung des Erhebungsinstruments und den ersten Pretests auf Papier wurde die Programmierung des Online-Fragebogens vorgenommen, das Design des Fragebogens an den Inhalt und die Zielgruppe der Befragung angepasst und mit der Weiterentwicklung des Fragebogens durch Pretests im online-Modus fortgefahren, um die reibungslose inhaltliche und technische Handhabbarkeit (usability) des Erhebungsinstruments sicherzustellen (vgl. BEST & KRUEGER 2008, S. 223 f.). Konstruktion und Struktur des Fragebogens sollen im nächsten Kapitel dargestellt werden.

5.3.2 Entwurf des Erhebungsinstruments

Der Online-Fragebogen wurde basierend auf den Forschungsfragen und -hypothesen, die in Kapitel 4 dargestellt sind, konstruiert und weist fünf Themenblöcke auf (s. Tab. 10). Einer Abfrage personenbezogener Daten im ersten Themenblock folgen die inhaltlichen Fragen zu Wahrnehmungs- und Handlungsmustern von GeographielehrerInnen sowie abschließend offene Fragen zu Inklusion allgemein und eine Feedbackfrage. Im Konstruktionsprozess wurden zu diesen Themenblöcken zunächst Fragen und Antwortmöglichkeiten mit dem Ziel der Überprüfung der Hypothesen ausgearbeitet. Danach folgte die weitere Strukturierung des Fragebogens entsprechend den in der Literatur vorzufindenden Konstruktionsempfehlungen hinsichtlich der didaktisch-dramaturgischen Gestaltung, möglicher Ausstrahlungseffekte einzelner Fragen und der Positionierung von Kontroll- bzw. Filterfragen (vgl. MATTISSEK ET AL. 2013, S. 84; BORTZ & DÖRING 2011, S. 253 ff.; MEIER-KRUKER & RAUH 2005, S. 95 f.).

Tab. 10 | Inhaltliche Struktur des Fragebogens (eigene Darstellung)

Blöcke	Inhalte	Fragen
I.	Angaben zur Person	1 bis 11
II.	Wahrnehmung von Heterogenität	12 bis 14, 28, 32, 41, 42, 43, 44
III.	Umgang mit Heterogenität	20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31
IV.	Professionalisierung	15, 16, 17, 18, 19, 33 bis 40, 42, 43
V.	Rückmeldung zum Fragebogen &	45, 46
	Bereitschaft zur weiteren Mitarbeit	

Aufgrund der für einen Fragebogen relativ langen Bearbeitungsdauer von veranschlagten 25 Minuten, waren die Struktur und begriffliche Klarheit des Fragebogens zur Aufrechterhaltung der Motivation der ProbandInnen sehr wichtig. So wurden dem Fragebogen zur inhaltlichen Orientierung und begrifflichen Klarheit während der Bearbeitung ein Einleitungstext sowie kurze Informationstexte hinzugefügt. Vor Frage 32 z. B. sollte ein Kurztext den ProbandInnen das zugrundegelegte Begriffsverständnis von Inklusion in einem Kurztext deutlich machen:

„Im bisherigen Verlauf der Befragung stand die Heterogenität von Lerngruppen allgemein im Mittelpunkt. Wie bereits angekündigt, soll im folgenden Abschnitt der Fokus auf den Geographieunterricht in inklusiven Lerngruppen gerichtet werden. Unter inklusiven Lerngruppen verstehen wir im Rahmen dieser Befragung Schulklassen, in denen SchülerInnen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf gemeinsam lernen.“ (s. Anhang)

Während die Fragen 12-31 den Umgang mit Heterogenität im Geographieunterricht ansprechen, sollte durch den Hinweis auf das enge Begriffsverständnis von Inklusion ab Frage 32 die Fokussierung auf die Neuerungen durch den Gemeinsamen Unterricht deutlich hervorgehoben werden.

Der Fragebogen besteht mehrheitlich aus geschlossenen Fragen, die u. a. für die Vergleichbarkeit der Antworten vorteilhaft sind (vgl. MEIER-KRUKER & RAUH 2005, S. 92). Die Antwortvorgaben wurden aus der Literatur oder den qualitativen Interviews abgeleitet und im Verlauf der Pretests ergänzt. Zudem wurden zu den geschlossenen auch offene Antwortmöglichkeiten angegeben (Hybridfragen), wenn Unsicherheit über die Vollständigkeit der Antwortvorgaben bestand (z. B. Frage 16, 18, 19 und 33, s. Anhang). Offene Fragen wurden an das Ende des Fragebogens gesetzt, um den ProbandInnen die Möglichkeit zu geben, ihre Meinung zu Unterstützungsbedarfen (Frage 42), zum Umgang mit Heterogenität (Frage 43) und zu Inklusion (Frage 44) allgemein mitteilen zu können. Dies wurde nicht nur durchgängig als Wunsch von den ProbandInnen der Pretests geäußert und damit als wichtiger Anreiz zur vollständigen Bearbeitung und Versendung des Fragebogens erkannt, sondern auch als Möglichkeit angesehen, weitere qualitative Daten zu den Kernthemen der Studie zu erhalten.

Die Antwortformate der geschlossenen Fragen variieren, zielen jedoch bei den meisten Fragen auf nominal- und ordinalskalierte Daten ab. Nicht rangskalierte Antwortformate geben zwischen drei und 12 verschiedene Antwortkategorien vor, von denen eine oder mehrere ausgewählt werden können. Rangskalierte Antwortmöglichkeiten sind einheitlich auf einer fünfstufigen Likert-Skala einzuschätzen, wobei häufig eine sechste Kategorie „*weiß nicht*“ hinzugefügt wurde, um Verlegenheitsantworten und damit eine Verzerrung der Ergebnisse zu vermeiden (vgl. BORTZ & DÖRING 2009, S. 224). Um die Bearbeitung zu erleichtern und Bearbeitungsfehlern vorzubeugen, wurden zum einen die Rangskalen der meisten Fragen unipolar angelegt und nur in wenigen Fragen bipolar. Zum anderen wurde eine sprachliche Beschriftung der Antwortskalen einer numerischen vorgezogen, wenn dies hilfreich erschien (vgl. BÜHNER 2011, S. 111).

Die Frage 32 des Fragebogens geht auf ein Messinstrument zurück, das von KUNZ ET AL. (2010) aus den USA übernommen wurde. Durch Übersetzung und Anpassungen in schweizerischen Studien konnte die Skala *Einstellung zu Integration* (EZI) weiterentwickelt und validiert werden. Die Beantwortung von elf Items auf einer sechsstufigen numerischen Rangskala, ermöglicht Aussagen zur Einstellung von LehrerInnen zum Gemeinsamen Unterricht (s. Tab. 11). Für die vorliegende Forschungsarbeit wurden gegenüber dem Original Änderungen vorgenommen, so z. B. die Formulierung „*Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen*“ (KUNZ ET AL. 2010, S. 92) durch „*Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf*“ ersetzt, um die im deutschen Inklusionsdiskurs bekannte Formulierung zu nutzen und Missverständnissen zu vermeiden. Die im Original sechsstufige Rangskala wurde an die im Fragebogen durchgängig genutzte fünfstufige Rangskala angepasst. Die

Ergänzung der Antwortmöglichkeit „*weiß nicht*“ war notwendig, um die Ergebnisse nicht zu verzerren, da aufgrund von mangelnder Erfahrung im inklusiven Unterricht, nicht allen ProbandInnen sichere Einschätzungen zuzutragen waren.

Tab. 11 | Items der Skala Einstellung zu Integration (EZI) im originalen Wortlaut (KUNZ ET AL. 2010, S. 92)

Item	EZI-D Lehrpersonen
1	Je mehr Zeit Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen in einer Regelklasse verbringen, desto wahrscheinlicher ist es, dass sich die Qualität ihrer schulischen Förderung verbessert.
2	Je mehr Zeit Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen in einer Regelklasse verbringen, desto eher werden sie von anderen Mitschülern in ihrer Klasse schlecht behandelt.
3	Je mehr Zeit Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen in einer Regelklasse verbringen, desto eher werden sie sich an der Schule alleine und ausgeschlossen fühlen.
4	Wenn Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen in der Regelklasse unterrichtet werden, wiegen die Vorteile für die anderen Schüler die möglichen Schwierigkeiten dieser Praxis mehr als auf.
5	Es ist möglich, die meisten Lektionen und Materialien des Regelklassenunterrichts anzupassen, um besonderen pädagogischen Bedürfnissen gerecht zu werden.
6	Wenn Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen viel Zeit in Regelklassen verbringen würden, dann würden sie nicht die Unterstützung erhalten, die sie eigentlich bräuchten.
7	Wenn Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen die meiste Zeit in Regelklassen verbringen würden, dann würden sie Freundinnen und Freunde unter ihren Mitschülern finden.
8	Die Qualität des Regelklassenunterrichts wird besser, wenn Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen integriert sind.
9	Wenn Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen die meiste Zeit in Regelklassen verbringen würden, dann würden sie dort auch alle Unterstützung erhalten, die sie sonst in einer Kleinklasse oder Sonderschule hätten.
10	Der Regelklassenunterricht bietet für Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen bedeutsamere Lernmöglichkeiten als eine Kleinklasse oder Sonderschule.
11	Je mehr Zeit Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen in einer Regelklasse verbringen, desto eher werden sie von anderen Mitschülern ihrer Klasse gut behandelt.

Der Fragebogen wurde in unterschiedlichen Phasen seiner Erstellung von Expertinnen mit methodischen und fachdidaktischen Kenntnissen geprüft und weiterentwickelt sowie abschließend als Online-Fragebogen von sechs ProbandInnen mit der Methode des Lauten Denkens in Pretests validiert. Lautes Denken sollte im Sinne eines Usability-Tests Rückschlüsse auf (fach-) sprachliche Verständnisprobleme und Probleme bei der technischen Handhabung des Erhebungsinstruments ermöglichen sowie Hinweise auf die Ab- und Zunahme der Motivation bei der Bearbeitung des Fragebogens liefern (vgl. KONRAD 2010, S. 483). Um vielseitige Rückmeldungen zu erhalten, wurden die ProbandInnen in Bezug auf das Alter, Ge-

schlecht, Berufserfahrung, schulfachlichen Hintergrund und die Schulform heterogen ausgewählt. Über die Rückmeldefunktion hinaus sollte die Methode gleichzeitig qualitative Interviewdaten generieren. Die während der Durchführung der Online-Befragung explizierten Gedanken der ProbandInnen (vgl. Konrad 2010, S. 478 ff.) und im Anschluss daran geführten leitfadengestützten Interviews wurden aufgezeichnet und transkribiert. Die verschriftlichten Aussagen der ProbandInnen konnten damit zum einen als Korrektur- und Verbesserungsleitfaden für die Überarbeitung des Fragebogens dienen (vgl. MATTISSEK ET AL. 2013, S. 88 f.), gleichzeitig auch eine mögliche Interpretationshilfe bei der Auswertung der Befragungsergebnisse liefern. Insbesondere die Gespräche im Nachgang zur Bearbeitung des Fragebogens wurden später einer qualitativen Inhaltsanalyse unterzogen und dienten als zusätzliche Datenquellen bei der Beantwortung der forschungsleitenden Fragestellungen.

5.3.3 Darstellung der Stichprobe

Zur Bearbeitung der forschungsleitenden Fragen sollten nach den qualitativen Interviews mit AkteurInnen der verschiedenen Ebenen des Bildungssystems (s. Kapitel 5.2.1) in der Hauptstudie GeographielehrerInnen der Sekundarstufe der in Nordrhein-Westfalen vertretenen staatlichen Schulformen standardisiert befragt werden. Ziel war es, eine möglichst große Stichprobe der Grundgesamtheit zu erhalten (s. Tab. 12), um „nach dem sogenannten Gesetz der großen Zahl“ (BAHRENBURG ET AL. 2010, S. 20) die statistisch ermittelten Eigenschaften der Stichprobe möglichst genau auf die der Grundgesamtheit beziehen zu können und um die für den Einsatz statistischer Rechenverfahren notwendigen Mindestfallzahlen erfüllen zu können.

Tab. 12 | Grundgesamtheit der Befragung (Eigene Darstellung, MSW 2015)

Schulformen	Anzahl der Schulen	Anzahl der GeographielehrerInnen
Hauptschule	493	1996
Realschule	563	2190
Gymnasium	625	4438
Gesamtschule	306	1906
Gemeinschaftsschule	10	36
Sekundarschule	109	303
Grundgesamtheit	2106	10869

Aus diesem Grund verfolgte der Verfasser der vorliegenden Arbeit die Strategie, alle ihm zugänglichen Kontaktmöglichkeiten zu nutzen, GeographielehrerInnen in Nordrhein-Westfalen auf das Forschungsprojekt und den zu bearbeitenden Fragebogen aufmerksam zu machen. Über folgende Adressdatenbanken konnte ein erstes Anschreiben verschickt und nach ca. einem Monat in einem zweiten Anschreiben nachgefasst werden:

- Schulen der Sekundarstufe in NRW (s. Kapitel 5.2.2.2)
- Hochschulverband für Geographiedidaktik (HGD)
- Verband Deutscher Schulgeographen (VDSG)
- E-Mail-Verteiler des Geographischen Instituts der Universität zu Köln

Im Untersuchungszeitraum vom 15. September bis 30. November 2014 bearbeiteten insgesamt 500 ProbandInnen den Online-Fragebogen. Nach gründlicher Überprüfung aller Fragebögen auf Inkonsistenzen und Auffälligkeiten, die auf eine unseriöse Bearbeitungsweise haben schließen lassen, blieben insgesamt 407 übrig, von denen 343 Fragebögen von GeographielehrerInnen aus Nordrhein-Westfalen bearbeitet wurden. Von den 343 Fragebögen wurden 297 vollständig ausgefüllt, während 46 Fragebögen z. T. unvollständig bearbeitet, jedoch für die Auswertung der Daten als geeignet befunden wurden. Von der Möglichkeit, im Untersuchungszeitraum den Fragebogen als Papierversion von der Website des Geographischen Instituts herunterzuladen, auszudrucken und per Post an den Autor der vorliegenden Arbeit zu versenden, wurde nicht Gebrauch gemacht (s. Anhang). Die Stichprobe der 343 GeographielehrerInnen setzt sich in Bezug auf die Merkmale Geschlecht, Alter und Schulform wie folgt zusammen:

Tab. 13 | Zusammensetzung der Stichprobe – Geschlecht, Alter, Schulform (eigene Darstellung)

Unabhängige Variablen	Häufigkeit	Prozent
Geschlecht		
weiblich	159	46,6
männlich	184	53,6
Alter		
20-29 Jahre	18	5,2
30-39 Jahre	132	38,5
40-49 Jahre	71	20,7
50-59 Jahre	72	21,0
60 und älter	50	14,6

Schulform		
Gymnasium	194	56,6
Gesamtschule	41	12,0
Realschule	55	16,0
Hauptschule	43	12,5
Sekundarschule/Gemeinschaftsschule	10	2,9
Gesamtsumme	343	100

Weder das Verfahren der Stichprobenziehung, das den formalen Ansprüchen einer Zufallsstichprobe nicht entspricht, noch die Stichprobengröße erfüllen vollständig die Voraussetzungen von Repräsentativität (vgl. BAHRENBURG ET AL. 2010, S. 21 ff.). Ein Vergleich weist zudem darauf hin, dass die Stichprobe in den drei angegebenen Merkmalsbereichen (s. Tab. 13) nicht die Größenverhältnisse der Grundgesamtheit abbilden. Insbesondere den hohen Anteil an Gymnasiallehrkräften galt es im Rahmen der Datenauswertung in die Interpretation der Forschungsergebnisse einzubeziehen. Aus diesem Grund kann formal statistisch nicht von einer uneingeschränkten Übertragbarkeit der Befunde dieser Arbeit auf die Grundgesamtheit aller GeographielehrerInnen in NRW ausgegangen werden. Trotzdem legt die Tatsache, dass die Stichprobe insgesamt relativ groß ist und für die statistischen Berechnungen ausreichend große Untergruppen z. B. an Lehrkräften unterschiedlicher Schulformen aufweist (ebd., S. 20), die Vermutung nahe, dass die Ergebnisse eine hohe Realitätsnähe widerspiegeln.

5.3.4 Auswertung der Befragungsergebnisse

Die Durchführung der standardisierten Befragung in Form einer Online-Befragung ermöglichte die direkte Übertragung der Befragungsdaten vom Webserver des Online-Befragung-Anbieters Limesurvey auf einen PC zur Weiterverarbeitung mit der Statistiksoftware SPSS (Version 22) und Microsoft Excel. In SPSS wurde der Datensatz zunächst überprüft und bereinigt, bevor anschließend offene Fragen kategorisiert und codiert wurden (z. B. Frage 6 zum Zweit- und Drittfach, Antwortkategorie Sonstiges etc.). Die offenen Fragen am Ende des Fragebogens (Frage 42 bis 44) wurden in Microsoft Word übertragen und mit MAXQDA einer qualitativen Inhaltsanalyse unterzogen. Fehlende Werte im Datensatz erhielten zur Markierung einheitliche Codes (-99 = keine Antwort, -88 = weiß nicht, -77 = Fragen, die von LehrerInnen der Sek. I nicht beantwortet werden konnten). Ein Protokoll, in dem während der Bearbeitung des Datensatzes die wichtigsten Bearbeitungsschritte und Entscheidungsabläufe dokumentiert wurden, diente der Nachvollziehbarkeit der Eingriffe des Forschers in die Originaldaten (vgl. ATTESLANDER 2010, S. 300). Die eigentliche Auswertung der quantitativen Daten begann nach der Sicherung des

Datensatzes, in dem die Daten der ProbandInnen aus Nordrhein-Westfalen separiert abgebildet sind. Dieser Datensatz bildet die Grundlage für die weitere deskriptive und analytische statistische Auswertung.

Ziel der Datenanalyse war es, im ersten Schritt durch die Berechnung der Häufigkeitsverteilungen und im zweiten Schritt durch Korrelationsanalysen sowie Hauptkomponenten- und Clusteranalysen Muster im Antwortverhalten der ProbandInnen identifizieren zu können. Der erste Schritt erfolgte mit Methoden der deskriptiven Statistik durch die Berechnung der Häufigkeiten und geeigneter Zentralmaße sowie deren Darstellung in Tabellen und Diagrammen (vgl. SCHNELL ET AL. 2011, S. 431 ff.; ATTESLANDER 2010, S. 306 f.). Aufgrund der Nominal- und Ordinalskalierung der Daten wurden im zweiten Auswertungsschritt Korrelationsanalysen in Form von bivariaten Kreuztabellierungen mit anschließenden Chi-Quadrat-Tests durchgeführt. Den Kreuztabellierungen wurden jeweils die Variablen der zu überprüfenden Hypothesen zugrunde gelegt, zudem auch solche, die sachlich begründet interessant und plausibel erschienen (vgl. ATTESLANDER 2010, S. 310). Das Skalenniveau der vorliegenden Daten ermöglichte zur näheren Bestimmung der Stärke und Richtung des Zusammenhangs die Berechnung des Kontingenzkoeffizienten C (nach PEARSON), der zur Vergleichbarkeit der Zusammenhänge verschiedener Variablenpaarungen in den korrigierten Kontingenzkoeffizienten C* umgewandelt wurde (vgl. MEIER-KRUKER & RAUH 2005, S. 141 f.).

Zur Hypothesenüberprüfung und Beschreibung der Stärke von Korrelationen stellt der p-Wert als Ergebnis des Chi-Quadrat-Tests eine anerkannte Kennzahl dar (vgl. BAHRENBURG ET AL. 2010, S. 175). Die Ablehnung der Null-Hypothese erfolgte bei der Datenanalyse i. d. R. ab einem Signifikanzniveau (α) von unter 5 % (vgl. SCHNELL ET AL. 2011, S. 442 f.). Im Text werden die Signifikanzniveaus für $\alpha = 5\%$ und 1% angegeben. Um signifikante Korrelationen näher beschreiben zu können, wurden zusätzlich die korrigierten standardisierten Residuen berechnet. Diese werden in Anlehnung an BAHRENBURG ET AL. (1999, S. 169-177) wie folgt interpretiert:

- > 2.58 = sehr hohe positive Residuen (signifikant auf dem $\alpha \leq 1\%$ Niveau)
- 1.96 bis 2.58 = hohe positive Residuen (signifikant auf dem $\alpha \leq 5\%$ Niveau)
- 1.96 bis -2.58 = hohe negative Residuen (signifikant auf dem $\alpha \leq 5\%$ Niveau)
- < -2,58 = sehr hohe negative Residuen (signifikant auf dem $\alpha \leq 1\%$ Niveau)

Für die Durchführung der Kreuztabellierung und die Berechnung von Chi-Quadrat-Tests gilt eine ausreichende Fallzahl je Zelle als Voraussetzung (vgl. BROSIUS 2014, S. 232). Aus diesem Grund wurde je nach Relevanz der Merkmalskorrelation die Aggregation und Umkodierung einzelner Merkmalsausprägungen vorgenommen (vgl. BÜHL 2014, S. 233 ff.). SPSS weist die Anzahl der Zellen, in denen die Mindestfallzahl nicht gegeben ist, unter jeder Kreuztabelle explizit aus. Nach Überprüfung des Verhältnisses der Gesamtanzahl der Zellen zur Anzahl der unterbelegten Zellen und der entsprechenden Auswirkungen für die Interpretation des Ergebnisses,

wurde ab einer Anzahl von zwei unterbelegten Zellen eine Aggregation von Merkmalsausprägungen vorgenommen. So wurden z. B. bei der Einschätzung verschiedener Merkmalsausprägungen auf einer 5er-Skala (z. B. nie (1), selten (2), gelegentlich (3), oft (4), immer (5)) die randlichen Ausprägungen 1 und 2 sowie 4 und 5 aggregiert, wenn 1 und 5 von zu wenigen ProbandInnen angegeben wurden. Eine tabellarische Gesamtübersicht der Ergebnisse der Korrelationsanalyse liegt im Anhang vor (s. Anhang).

Da eines der Hauptanliegen der standardisierten Befragung das Aufdecken von Wahrnehmungs- und Handlungsmustern von GeographielehrerInnen war, bot sich im folgenden Auswertungsschritt die Durchführung einer Hauptkomponentenanalyse zu verschiedenen Variablensets des Datensatzes an. Die Hauptkomponentenanalyse dient mittels der Berechnung von Korrelationen zwischen einzelnen Variablen zur Strukturierung größerer Variablensets zu Merkmalsgruppen, sogenannten Hauptkomponenten (vgl. BACKHAUS 2008, S. 324 ff.; BAHRENBURG ET AL. 2008, S. 187 f.). Hauptkomponentenanalysen boten sich insbesondere zu den Variablensets der Fragen 21 (Heterogenitätsmerkmale) und 32 (Einstellungen zu Integration) an. Zur Berechnung der Hauptkomponenten anhand der gegebenen Stichprobe wurde das Extraktionsverfahren in SPSS durchgeführt. Dem Extraktionsverfahren lag jeweils die Vorgabe zugrunde, dass alle Hauptkomponenten in der Summe der quadrierten Ladungen ihrer einzelnen Komponenten bei einem Eigenwert größer als 1 und die Gesamtvarianz der Hauptkomponenten über 50 % liegen sollte. Nach der ersten Extraktion folgte jeweils ein weiterer Rotationsschritt mit der Varimax-Methode mit Kaiser-Normalisierung, um die Sortierung der Variablen entsprechend ihrer Faktorladungen in den extrahierten Hauptkomponenten zu optimieren (vgl. BÜHL 2014, S. 595). Die Entscheidung für eine bestimmte Anzahl von Hauptkomponenten fiel jeweils nach genauer Prüfung der Gesamtvarianz, der Komponentenladungen²⁷ und nach inhaltlichen Plausibilitätsabwägungen durch den Autoren der vorliegenden Arbeit (vgl. BAHRENBURG ET AL. 2008, S. 210 f.). Abschließend folgte der mathematisch-statistische Strukturierung der Variablen die Interpretation der Hauptkomponenten und damit auch deren Namensgebung (vgl. BACKHAUS 2008, S. 355).

Im Verlauf der weiteren Datenauswertung kamen die erstellten Hauptkomponenten auch in Clusteranalysen zum Einsatz. Clusteranalysen wurden mit dem Ziel durchgeführt, die an der Befragung beteiligten GeographielehrerInnen in Bezug auf bestimmte Variablen bzw. Hauptkomponenten in möglichst homogene Gruppen einzuteilen. Gleichzeitig sollten sich die Gruppen möglichst deutlich voneinander unterscheiden (vgl. BACKHAUS 2008, S. 391). Aufgrund der gegebenen Skalenniveaus und der Fallzahl, bot sich eine hierarchische Clusteranalyse an, die SPSS mit

²⁷ Bei der Überprüfung der Komponentenladungen wurde darauf geachtet, dass die Kommunalitäten möglichst nah beieinanderliegen, um den überproportionalen Einfluss einzelner Komponenten zu vermeiden.

der Ward-Methode durchführt. Der Algorithmus der Ward-Methode ermöglicht eine zügige Zuordnung der Fälle zu möglichen Clustern und verhindert dabei eine zu große Streuung (vgl. BAHRENBURG ET AL. 2008, S. 267; BACKHAUS 2008, S. 424). Zunächst können verschiedene Lösungsmöglichkeiten mit 2 bis 6 Clustern berechnet werden. Mit Hilfe der Datenausgabe zur Ward-Verknüpfung kann daraufhin eine erste Überprüfung der Distanzen der letzten Verknüpfungen vorgenommen werden, um im Sinne des Elbow-Kriteriums Rückschlüsse auf eine geeignete Anzahl von Clustern zu erhalten (vgl. BACKHAUS 2008, S. 430 f.). Da eine eindeutige Anzahl von Clustern aufgrund des Elbow-Kriteriums, i. d. R. nicht ermittelt werden konnte, wurden im Rahmen der Datenauswertung der vorliegenden Forschungsarbeit verschiedene Cluster-Varianten miteinander verglichen. Die Entscheidung für eine bestimmte Clusteranzahl erfolgte abschließend auf der Grundlage von statistischen und sachinhaltlichen Kriterien.

Um in der weiteren Analyse beschreib- und interpretierbare Werte zu den Clustern zu erhalten, wurden im Folgenden, nach einer Sortierung der Fälle entsprechend ihrer Clusterzugehörigkeit die Mittelwerte mithilfe einer Häufigkeitsanalyse berechnet. Diese Mittelwerte sollten nun in einer weiteren Clusteranalyse mit K-Means (vgl. BROSIUS 2014, S. 294 ff.) einer Optimierung der Verteilung der Fälle zu den vier Clustern unterzogen werden. Dabei wandelten sich sowohl die Mittelwerte als auch die Standardabweichungen geringfügig, ohne jedoch eine grundsätzliche Veränderung der Grundstruktur der Datenmatrix zu bewirken. Die auf der Grundlage der Clusteranalyse erzeugten Gruppierungen von Fällen stellten somit beschreibbare Typen von GeographielehrerInnen dar, die durch spezifische Ausprägungen der Hauptkomponenten und deren Kombinationen charakterisierbar sind. Um die Nachvollziehbarkeit der Beschreibung der GeographielehrerInnentypen zu erhöhen, wurden die Ausprägungen der Hauptkomponenten in den Ergebnistabellen sowohl mit den Mittelwerten als auch farblich gekennzeichnet. Die farbliche Kennzeichnung erfolgte in fünf Graustufen, orientiert an den Abweichungen vom Mittelwert 0 (> 1 , 1 bis 0,5, 0,5 bis -0,5, -0,5 bis 1, < -1).

5.4 Reflexion des forschungsmethodischen Vorgehens

Jedes Forschungsvorhaben wird von Beginn an durch eine immer wiederkehrende kritische Überprüfung der Konzeption des Forschungsdesigns begleitet. Die Reflexion des methodischen Vorgehens bezieht sich u. a. auf die Zielführung in Bezug auf leitende Forschungsfragen, die Vereinbarkeit mit methodischen und methodologischen Standards sowie die Umsetzbarkeit im Rahmen der zur Verfügung stehenden Ressourcen, insbesondere des Zeitbudgets (vgl. FLICK 2007, S. 177). Auch im Forschungsprozess der vorliegenden Arbeit wurden kontinuierliche Reflexionen des Vorgehens durchgeführt, denen immer wieder Modifikationen im konkreten Ablauf und bei der Anwendung bestimmter Methoden folgten. Bereits an dieser Stelle kann jedoch festgehalten werden, dass sich die Grundkonzeption des

Forschungsdesigns bewährt hat. Sowohl die qualitative Interviewstudie als auch die quantitative Befragung von GeographielehrerInnen waren hinsichtlich der Gewinnung relevanter Daten sehr ergiebig und stellten eine solide Grundlage zur Durchführung der Analysen und zur Bearbeitung der Forschungsfragen dar. Nachfolgend sollen insbesondere die Teilbereiche des Forschungsprozesses skizziert werden, die dem Autor der vorliegenden Arbeit in Bezug auf eine kritische Rezeption der Forschungsergebnisse als besonders relevant erscheinen.

Die Ergebnisse der qualitativen Interviewstudie waren im Forschungsprozess sehr bedeutsam, erscheinen in der Dokumentation des Forschungsberichts jedoch in einer den quantitativen Daten untergeordneten Funktion. Während der Exploration des Forschungsfeldes Schule unter den Bedingungen der Einführung und Umsetzung von Inklusion kam den Gruppeninterviews und leitfadengestützten Einzelinterviews die wichtige Funktion zu, Kernthemen und Leitfragen der vorliegenden Forschungsarbeit herausarbeiten und im Anschluss Hypothesen generieren zu können. Ganz wesentlich ist auch die Rolle der Interviews für die Kontextualisierung der Forschungsergebnisse der quantitativen Untersuchung im Ergebnisteil der vorliegenden Arbeit. Die Interviewpassagen lassen dabei z. T. erahnen, dass ein kleinschrittiges Analyseverfahren im Sinne objektiver Hermeneutik (vgl. FUCH 2007, S. 436 ff.) den Ertrag der Interviews und deren Bedeutung im Forschungsprozess hätte deutlich aufwerten können. Aufgrund der eingeschränkten Zeitressourcen musste jedoch auf eine detailliertere Analyse verzichtet werden. Die qualitativen Ergebnisse sind somit im Rahmen der Triangulation der Daten den quantitativen eher dienlich und wirken in der Ergebnisdarstellung nachrangig. Aufgrund ihrer elementaren Bedeutung im Verlauf des Forschungsprozesses können sie jedoch durchaus als komplementär und sich wechselseitig mit den quantitativen Ergebnissen ergänzend aufgefasst werden.

Die standardisierte Online-Befragung von GeographielehrerInnen war sowohl in Hinblick auf die Konstruktion des Fragebogens als zentralem Erhebungsinstrument, als auch in Bezug auf die Generierung einer möglichst großen Stichprobe herausfordernd. Bei der Konzeption des Fragebogens stellte sich zunächst heraus, dass die Operationalisierung zentraler Variablen wie *Wissen*, *Einstellung*, und *implizite Theorien* zu Heterogenität und Inklusion mittels eines Fragebogens in einem überschaubaren Zeitumfang, schwer zu realisieren war. Aus diesem Grund bedurfte es zahlreicher Überarbeitungsschritte, um sprachliche, fachliche und technische Schwierigkeiten bei der Bearbeitung des Online-Fragebogens zu beheben (s. Anhang). Sowohl die Pretests als auch die Ergebnisse der Befragung selbst zeigten, dass der Fragebogen im angegebenen Zeitraum von ca. 25 Minuten bearbeitet werden konnte, die Items verständlich formuliert waren und der Fragebogen insgesamt übersichtlich angelegt war. Trotzdem weist der Rücklauf an bearbeiteten Fragebögen, von denen 343 nach gründlicher Überprüfung in die Stichprobe eingehen konnten, darauf hin, dass der zur Bearbeitung notwendige Zeitraum möglicherweise zu groß angesetzt war.

Ein weiterer Grund für den relativ geringen Rücklauf könnte sein, dass nur ein Teil der GeographielehrerInnen den Fragebogen erhalten hat. Zum Zeitpunkt der Befragung im September bis November 2014 wurde die öffentliche Debatte zum Thema Inklusion besonders hitzig geführt, da das 9. Schulrechtsänderungsgesetz (MSW 2013) und damit das Recht auf Gemeinsamen Unterricht an den Regelschulen in Nordrhein-Westfalen umgesetzt werden sollte (s. Kapitel 1.1). Vermutlich hatte die Verschickung der Anschreiben an die Schulleitungen mit der Bitte um Weiterleitung des Fragebogens an die GeographielehrerInnen in dieser Situation weniger Erfolg als erhofft. Entsprechend bedurfte es in erster Linie einer Schulleitung, die dem Thema Inklusion eher zu- als abgeneigt war und in zweiter Linie GeographielehrerInnen, die ausreichendes Interesse an der freiwilligen Bearbeitung des Fragebogens hatten. Dieser Filterungsprozess kann z. B. mit dafür verantwortlich sein, dass die Schulformen in der Stichprobe unterschiedlich stark repräsentiert sind (s. Kapitel 5.3.4). Unvermeidbar war jedoch, dass das Verfahren der Stichprobenziehung eine Verzerrung der Forschungsergebnisse erzeugt, deren Effekte auf die Forschungsergebnisse schwer einzuschätzen sind (vgl. MATISSEK ET AL. 2013, S. 90 ff.). Die Beeinflussung der Ergebnisse ist nach Meinung des Autors jedoch nicht so gravierend, dass sie generell in Frage gestellt werden müssten. Die Strategie, alle möglichen Zugangskanäle zu GeographielehrerInnen im Bundesland Nordrhein-Westfalen zu nutzen (HGD, VDSG, Anschreiben an alle Schulen und zusätzliche Adressdatenbanken), kann ganz im Gegenteil durchaus als erfolgreich bezeichnet werden (s. Kapitel 5.3.4). Die Stichprobe war relativ groß und die verschiedenen Untergruppen (Schulformen, Altersstruktur, Geschlecht etc.) ausreichend stark besetzt.

Die Auswertung und Triangulation der gewonnenen Daten war im Hinblick auf die Überprüfung der forschungsleitenden Hypothesen und die Bearbeitung der Forschungsfragen technisch und inhaltlich mit wenigen Einschränkungen erfolgreich. Sowohl die Übertragung des Datensatzes in SPSS als auch die anschließende Bereinigung und statistische Auswertung der Daten konnten ohne technische Probleme durchgeführt werden. Auch die Triangulation der qualitativen und quantitativen Daten konnte zu den meisten Teilkapiteln gewinnbringend durchgeführt werden. In einigen Kapiteln gab es jedoch auch Passagen, in denen qualitative Interviewdaten zur Kontextualisierung wünschenswert gewesen wären, die jedoch nicht in passender Form vorlagen. Eine weitere Interviewstudie wäre in dieser Hinsicht zur Validierung der Forschungsergebnisse wünschenswert gewesen. Diese war jedoch aus zeitlichen Gründen nicht realisierbar. Im Ausblick der vorliegenden Forschungsarbeit sollen deshalb mögliche Anschlussprojekte, die diese Lücken schließen können, skizziert werden.

6 Wahrnehmungs- und Handlungsmuster von GeographielehrerInnen

6.1 Wahrnehmungsmuster von GeographielehrerInnen

Die nachfolgende Darstellung der Forschungsergebnisse bezieht sich zunächst auf die in Kapitel 1.2 angeführte Forschungsfrage „*Wie nehmen GeographielehrerInnen die Heterogenität ihrer SchülerInnen wahr?*“ und folgt strukturell deren Unterfragen. Diese fokussieren die unterschiedliche Wahrnehmung von Heterogenitätsmerkmalen von SchülerInnen sowie die LehrerInnenkognitionen Wissen, implizite Theorien und Einstellungen. Dem inhaltlichen Schwerpunkt der vorliegenden Forschungsarbeit folgend, werden die einzelnen Themenbereiche möglichst immer allgemein auf die Wahrnehmung von Heterogenität der SchülerInnen bezogen, um anschließend auf Inklusion im Sinne des Gemeinsamen Unterrichts einzugehen. In allen Kapiteln des Ergebnisteils werden zunächst die Fragen und Antwortkategorien im Fragebogen sowie Besonderheiten in Bezug auf die Stichprobe kurz beschrieben. Im Anschluss daran werden die Daten sowie erkennbare Antwortmuster im Datensatz erläutert und wenn möglich, wie in Kapitel 5.1 angesprochen, durch Zitate aus den qualitativen Interviews genauer expliziert.

6.1.1 Verschiedene Heterogenitätsmerkmale im Vergleich

Um die Wahrnehmung von GeographielehrerInnen in Bezug auf verschiedene Heterogenitätsmerkmale der SchülerInnen (s. Kapitel 2.1.2) genauer zu untersuchen, wurden aus der Literatur und im Verlauf der Pretests 16 Heterogenitätsmerkmale ausgewählt und den ProbandInnen im Fragebogen (Frage 21) zur Einschätzung auf einer 5er-Skala²⁸ in der folgenden Formulierung vorgelegt: „*Wie stark berücksichtigen Sie die folgenden Heterogenitätsmerkmale Ihrer SchülerInnen bei der Planung und Durchführung Ihres Geographieunterrichts?*“ In Abb. 13 liegt das Untersuchungsergebnis in sortierter Reihenfolge vor. Die Merkmale wurden nach der Stärke der Berücksichtigung bei der Planung und Durchführung von Geographieunterricht (Summe aus den Antwortkategorien „*eher stark*“ und „*stark*“) in absteigender Intensität aufgelistet.

²⁸ Im Fragebogen konnten die ProbandInnen die Heterogenitätsmerkmale auf einer 5er-Skala von 1 bis 5 einschätzen, wobei die Angabe „Keine Berücksichtigung 1...5 starke Berücksichtigung“ zur Orientierung dienen sollte (s. Anhang). Zur Darstellung der Ergebnisse werden die Antwortkategorien wie folgt ausformuliert: 1 = schwach, 2 = eher schwach, 3 = unbedeutend, 4 = eher stark, 5 = stark. In ähnlicher Weise wird auch in den folgenden Kapiteln verfahren. Einschätzungen, die im Fragebogen mittels einer numerischen Skala angegeben sind, werden in den Abb. und im laufenden Text in Worten ausformuliert, um die Verständlichkeit der Beschreibungen zu erleichtern.

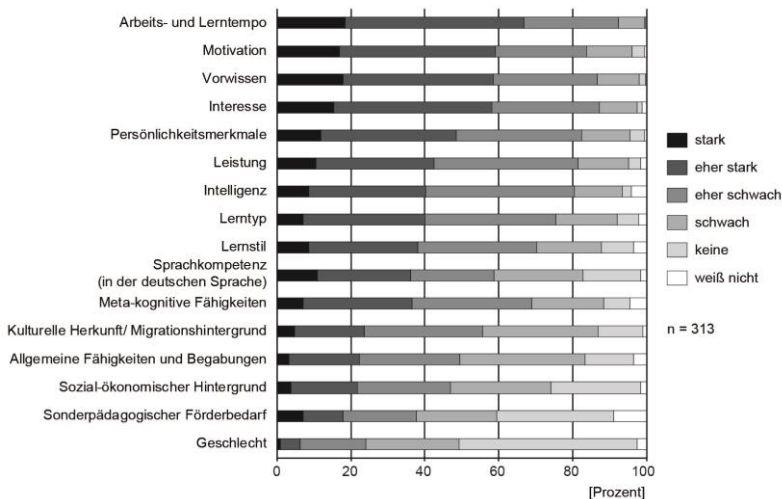


Abb. 13 | Heterogenitätsmerkmale in der Wahrnehmung von GeographielehrerInnen
(Layout: S. Langer, Grafik: U. Schwedler)

Bei der Betrachtung des Ergebnisses der Gesamtstichprobe ist zu beachten, dass die Stichprobe von Gymnasiallehrkräften dominiert wird (s. Kapitel 5. 3.4). Die Betrachtung des Antwortverhaltens getrennt nach Schulformen zeigt jedoch, dass weitgehende Übereinstimmung in der Tendenz des Antwortverhaltens vorliegt. Auffällige Abweichungen zeigen sich z. B. im Ergebnis der HauptschullehrerInnen, die bedingt durch den relativ hohen Anteil an SchülerInnen mit Migrationshintergrund an dieser Schulform der „*Sprachkompetenz*“ besonders hohe Aufmerksamkeit zukommen lassen. Aufgrund der allgemein hohen Übereinstimmung in der Tendenz des Antwortverhaltens der Lehrkräfte unterschiedlicher Schulformen, wird im Folgenden die Betrachtung der Gesamtstichprobe im Zentrum stehen. Das unterschiedliche „*Arbeits- und Lerntempo*“ ist für die befragten GeographielehrerInnen mit 66,7 % (Antwortkategorie „*eher stark*“ und „*stark*“) das Heterogenitätsmerkmal, welches am meisten Berücksichtigung bei der Planung und Durchführung ihres Geographieunterrichts findet. Darauf folgen die Variablen „*Motivation*“, „*Vorwissen*“ und „*Interesse*“ mit rund 59 % und einer insgesamt sehr ähnlichen Häufigkeitsverteilung. Die auffällige Übereinstimmung im Antwortverhalten, sichtbar in den benannten ersten vier Merkmalen, und darüber hinaus z. B. bei den Merkmalen „*Lernstil*“ und „*Lerntyp*“ war Anlass für eine Hauptkomponentenanalyse des Variablensets (s. Tab. 14). Die Analyse der Daten lässt auf eine sinnvolle Reduktion der ursprünglich 16 Variablen auf 4 Hauptkomponenten schließen. Der kumulative Anteil der Gesamtvarianz von 53,6 % ist nicht hoch, liegt jedoch über 50 % und entspricht damit den mathematischen Anforderungen zum

Erklärungsgehalt der Hauptkomponenten (s. Kapitel 5.7.6). Die Komponentenladungen liegen bis auf wenige Variablen (Motivation, Interesse) über 0,5 und erreichen in der Mehrheit über 0,6 und bis zu 0,8. Die Kommunalitäten liegen z. T. unter 0,4, jedoch in der Mehrheit über 0,5 und damit relativ nah beieinander, so dass davon ausgegangen werden kann, dass einzelne Variablen keinen weit überproportionalen Einfluss auf die Hauptkomponentenbildung nehmen.

Tab. 14 | Hauptkomponentenanalyse von Heterogenitätsmerkmalen (eigene Darstellung)

Variablen	Komponentenladungen				Hauptkomponenten
Vorwissen	,671				Kognitions- und performanzbezogene Merkmale
Arbeits- und Lerntempo	,580				
Intelligenz	,578				
Leistung	,575				
Motivation	,484				
Interesse	,476				
Lerntyp		,849			Lernstrategiebezogene Merkmale
Lernstil		,738			
Metakognitive Kompetenz		,513			
Sozioökonomischer Status			,737		Persönlichkeitsbezogene Merkmale
Kulturelle Herkunft			,715		
Gender			,644		
Allgemeine Fähigkeiten			,624		
Persönlichkeitsmerkmale			,563		
Sprachkompetenz				,768	Förderungsbezogene Merkmale
Sonderpädagog. Förderbedarf				,756	
Gesamtsumme	2,316	2,041	2,472	1,742	
% der Varianz	14,473	12,755	15,452	10,887	
Kumulativ %	29,925	42,680	15,452	53,567	
Extraktionsmethode: Analyse der Hauptkomponente.					
Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung					
a. Rotation konvergierte in 6 Iterationen.					
(n = 249)					

Auch die inhaltliche Betrachtung lässt auf eine sinnvolle Einteilung in vier Hauptkomponenten schließen. Die erste Hauptkomponente umfasst einerseits kognitive Merkmale wie „Vorwissen“, „Intelligenz“, „Motivation“ und „Interesse“ andererseits der „Leistung“ und dem „Arbeits- und Lerntempo“, die sich als wahrnehmbare Performanz resultierend aus den ersten vier Variablen interpretieren lassen. Als Bezeichnung wurde deshalb „Kognitions- und performanzbezogene Merkmale“ gewählt. Die zweite Hauptkomponente umfasst in der Gesamtbetrachtung Variablen, die mit dem Oberbegriff „Persönlichkeitsbezogene Merkmale“ beschrieben werden können. Gemeinsam ist dieser Gruppe von Merkmalen, dass sie durch den persönlichen Kontakt mit SchülerInnen, ähnlich wie im alltäglichen sozialen Kontakt außerhalb von Bildungsprozessen von den Lehrkräften wahrgenommen werden können. Um die Ausprägung dieser Merkmale wahrzunehmen, bedarf es keiner fachlichen Diagnostik (z. B. Geschlecht, sozial-ökonomischer Status), sondern

eines empathischen und aufmerksamen Blickes durch den Lehrer (z. B. allgemeine Fähigkeiten, Persönlichkeitsmerkmale). Die dritte Hauptkomponente setzt sich von der zweiten sowohl statistisch, als auch inhaltlich deutlich ab. Mit den Komponenten „*Lerntyp*“, „*Lernstil*“ und „*Metakognitive Kompetenz*“ besteht die Hauptkomponente aus drei Variablen, deren Erfassung für die Lehrkraft relevant ist, wenn es darum geht einzuschätzen, inwiefern SchülerInnen selbstreguliert lernen können und damit z. B. der Einsatz offener Unterrichtsmethoden geeignet erscheint. In die Diagnostik dieser Merkmale werden SchülerInnen i. d. R. im Sinne des Lernen-Lernens methodisch angeleitet mit einbezogen, indem sie den eigenen Arbeitsprozess dokumentieren und reflektieren. Aus diesem Grund wurde für diese Hauptkomponente die Bezeichnung „*Lernstrategiebezogene Merkmale*“ gewählt.

Die vierte Hauptkomponente ist eine Variablengruppe aus den beiden Heterogenitätsmerkmalen „*Sprachkompetenz*“ und „*Sonderpädagogischer Förderbedarf*“. Beide Variablen gehen mit einer relativ hohen Faktorladung in diese Hauptkomponente ein und weisen klare Abstände zu den anderen Hauptkomponenten auf, was sie für die Konstitution dieser Hauptkomponente geeignet erscheinen lässt. Inhaltlich ist zu vermuten, dass beide Merkmale, bislang in der Wahrnehmung von GeographielehrerInnen eine eher untergeordnete Rolle gespielt haben. Da sich sonderpädagogischer Förderbedarf häufig in einer verminderten Sprachkompetenz äußert, ist es zudem wahrscheinlich, dass die befragten Lehrkräfte beide Variablen aufeinander beziehen. In der Diagnostik und der Förderung beider Merkmale fühlen sich GeographielehrerInnen möglicherweise bislang nicht ausreichend qualifiziert und überlassen den Bereich Spezialisten. Für die Hauptkomponente wird der Oberbegriff „*Förderungsbezogene Merkmale*“ gewählt.

Der Vergleich der Hauptkomponenten mit der Darstellung der nach Stärke der Berücksichtigung in der Unterrichtsplanung und -durchführung sortierten Variablen (s. Abb. 14), zeigt zunächst, dass die drei Variablen „*Persönlichkeitsmerkmale*“, „*Sprachkompetenz*“ und „*Geschlecht*“ nicht eindeutig den Hauptkomponenten in Abb. 14 zuzuordnen sind. Dies ist jedoch kein Widerspruch, sondern das Ergebnis des statistischen Verfahrens der Hauptkomponentenanalyse, in dem die Angaben der Gesamtstichprobe zu den 16 Variablen auf verschiedene Kombinationsmöglichkeiten hinsichtlich der Korrelationen der einzelnen Variablen auf eine möglichst optimale Gruppierung hin überprüft werden. Korrelieren einzelne Variablen besonders stark miteinander, während der Zusammenhang mit anderen Variablen eher gering ist, können diese in der Rangfolge mit Abstand auftreten, trotzdem aber in einer Hauptkomponente sinnvoll zusammengefasst werden.

Der Vergleich der Rangfolge einzelner Heterogenitätsmerkmale in der Wahrnehmung von GeographielehrerInnen (s. Abb. 13) mit den in den vier Hauptkomponenten zusammengefassten Variablen (s. Tab. 14) weist darauf hin, dass die Hauptkomponenten in folgender Rangfolge in der Planung und Durchführung von Geographieunterricht für GeographielehrerInnen relevant sind:

1. Kognitions- und performanzbezogene Merkmale
2. Lernstrategiebezogene Merkmale
3. Persönlichkeitsbezogene Merkmale
4. Förderungsbezogene Merkmale

6.1.1.1 Kognitions- und performanzbezogene Merkmale

Die Gruppe der „Kognitions- und performanzbezogenen Merkmale“ erhält in der Planung und Durchführung von Geographieunterricht von den befragten Lehrkräften die höchste Aufmerksamkeit. Daraus lässt sich ableiten, dass erfolgreicher Geographieunterricht in der Wahrnehmung der Lehrkräfte in höchstem Maß von der Berücksichtigung dieser Merkmale abhängt. Die höchsten Werte der Berücksichtigung des Heterogenitätsmerkmals „Lern- und Arbeitstempo“ verwundern nicht. Der interviewte Realschullehrer TN 16 z. B. gibt an:

„Dann, was ist Heterogenität? Der größte Unterschied ist natürlich, dass es Schüler gibt, denen lege ich Material vor, gerade bei Textarbeit, das ist ja für viele, gerade für schwache Schüler, eine Schwierigkeit. Die einen sind längst fertig und die anderen haben vielleicht gerade erst angefangen, den Text zu verstehen. So das ist jetzt bei mir in der Klasse so. Ich habe jetzt selbst noch keine integrative Klasse. Also einer der größten Unterschiede ist sicher immer das Lerntempo.“ (TN 16)

Wann SchülerInnen eine Aufgabe fertig bearbeitet haben, kann von der Lehrkraft direkt beobachtet werden. Sobald einzelne SchülerInnen die Bearbeitung einer Aufgabe abgeschlossen haben, verlangen sie im besten Fall nach weiterführenden Aufgaben, im ungünstigeren Fall werden sie im Klassenzimmer Unruhe verursachen und die Arbeit der anderen SchülerInnen erschweren. Somit sind die LehrerInnen gezwungen, für schnellere SchülerInnen Zusatzmaterialien oder -aufgaben bereitzuhalten.

Ohne an dieser Stelle genaueren Bezug auf entsprechende wissenschaftliche Forschungsarbeiten und Definitionen nehmen zu können, sind die Heterogenitätsmerkmale „Motivation“ und „Interesse“, die von den ProbandInnen sehr ähnlich hohe Berücksichtigungswerte erhalten, ein Indiz dafür, dass die Wahrnehmung einzelner Schülermerkmale im Geographieunterricht stark von der mündlichen Mitarbeit und weniger von schriftlichen Leistungen ausgeht. In einem sehr stark von mündlichen Beiträgen abhängigem Fach, das i. d. R. zweistündig unterrichtet wird, scheinen Lehrkräfte sich in ihrer Wahrnehmung hinsichtlich der „Motivation“, des „Interesses“ am Fach und bestimmter „Persönlichkeitsmerkmale“ von SchülerInnen relativ schnell sicher zu sein.

Das Heterogenitätsmerkmal „Vorwissen“ nimmt an dritter Stelle im Diagramm (s. Abb. 13) und mit 58,5 % (Antwortkategorien „eher stark“ und „stark“) einen sehr hohen Stellenwert in der Berücksichtigung von GeographielehrerInnen ein. Gelegenheiten, bei denen Lehrkräfte sich einen Eindruck vom Vorwissen von SchülerInnen zu einem Thema verschaffen können, bieten sich häufig bereits in der Einstiegsphase einer Unterrichtseinheit, wenn es nach dem konstruktivistischen lehr-lern-theoretischen Paradigma darum geht, neue fachliche Inhalte auf dem bereits bestehenden Fachwissen aufzubauen, Verknüpfungen zu bestehendem Wissen herzustellen und die subjektiven Theorien der SchülerInnen zu überprüfen. SchülerInnen, die sich in solchen Phasen häufig melden und Interessantes beitragen können, fallen der Lehrkraft auf. Die Gymnasiallehrerin TN 15 stellt dazu fest:

„Ich habe das Gefühl, in Erdkunde ist es wichtig, wie viel Allgemeinbildung ein Schüler mitbringt. Es spielt immer eine große Rolle, ob sich da ein Schüler interessiert. Diese Erdkundethemen, das ist ja so vertiefte Allgemeinbildung. Es gibt Kinder, die sind immer besonders gut in Erdkunde, wo man merkt, dass die schon längere Zeit Zeitung lesen oder sich für politische Themen sehr interessieren.“ (TN 15)

SchülerInnen, die zu einem Thema bereits über ein großes Vorwissen verfügen, fordern zudem zusätzliche, möglicherweise herausfordernde Aufgaben und reagieren mit Langeweile und Unruhe, wenn ihr Vorwissen keine Berücksichtigung findet. Andere SchülerInnen dagegen sind überfordert und reagieren ebenfalls mit Unruhe, wenn Sie die Aufgaben nicht bearbeiten können, weil ihnen Vorwissen fehlt. Das „Vorwissen“ von SchülerInnen ist im Unterrichtsgespräch relativ leicht zu erfassen, eine Berücksichtigung in gewissem Maß grundlegend, wenn der Unterricht erfolgreich gestaltet werden soll, was den Stellenwert des Heterogenitätsmerkmals relativ zu den anderen Merkmalen erklärt.

Das Heterogenitätsmerkmal „Leistung“ weist eine ähnliche Häufigkeitsverteilung wie das Heterogenitätsmerkmal „Intelligenz“ auf. Zu vermuten ist, dass „Leistung“ gemessen in Noten von GeographielehrerInnen mit „Intelligenz“ sehr eng in Verbindung gebracht, wenn nicht sogar gleichgesetzt wird. Die Stellung dieses Merkmals in der Gesamtgruppe deutet auf eine relativ hohe Berücksichtigung hin, was möglicherweise darauf zurückzuführen ist, dass Schulnoten in regelmäßigen Abständen gegeben und damit Leistungsmessungen in verschiedenen Formen notwendigerweise durchgeführt werden müssen. Der Leistungsstand in Noten ist LehrerInnen damit präsent und sie können ihren Unterricht mehr oder weniger komplex anlegen, um durch Differenzierungsmaßnahmen die Über- bzw. Unterforderung von SchülerInnen zu vermeiden.

6.1.1.2 Lernstrategiebezogene Merkmale

Den zweiten Platz in der Rangliste der Variablengruppen, deren Bedeutung die befragten GeographielehrerInnen für ihre Unterrichtsplanung und -durchführung einschätzen sollten, belegt die Hauptkomponente „*Lernstrategiebezogene Merkmale*“. In dieser Variablengruppe fällt die relativ hohe Übereinstimmung der Häufigkeitsverteilungen der beiden Variablen „*Lernstil*“ und „*Lerntyp*“ auf, was vermutlich darauf zurückzuführen ist, dass eine Differenzierung nach „*Lernstilen*“ bislang in der schulischen Praxis wenig bekannt ist. Die Fachdidaktikerin TN 13 gibt dazu im Interview an:

„IV: Meinen Sie, dass die [die Lernstile] bei den Lehrern schon angekommen sind?“

TN 13: Nö. Nee. Nein, weil ich finde, das Erste, was man braucht dazu, ist eine Selbstreflexion. Das heißt, eigentlich müsste ich erst mal einen Lernstilstest mit mir machen, damit ich weiß, wie ich eigentlich „ticke“.“ (TN 13)

Während die Differenzierung nach „*Lerntypen*“ nach VESTER (1975) bereits seit den 1970er Jahren bekannt und in der LehrerInnenausbildung seit langem ein verbreitetes, wenn auch umstrittenes Modell der Differenzierung darstellt, sind „*Lernstile*“ in Fachzeitschriften zwar beschrieben und in Lehrbüchern präsent, finden in der Praxis jedoch bislang wenig Anwendung. Zu vermuten ist, dass viele ProbandInnen „*Lernstile*“ aus Unwissenheit mit „*Lerntypen*“ gleichgesetzt haben. Nach „*Lerntypen*“ zu differenzieren ist in der Wahrnehmung vieler LehrerInnen möglich, indem z. B. verschiedene Medien und Methoden zum Einsatz kommen. Da dies im Geographieunterricht ohnehin häufig der Fall ist, gehen LehrerInnen möglicherweise davon aus, dass sie durch die Stimulierung unterschiedlicher Sinne/ Eingangskanäle, automatisch die verschiedenen „*Lerntypen*“ berücksichtigen, auch wenn dem eigentlich kein auf individuelle SchülerInnen zugeschnittenes Förderkonzept zugrunde liegt. Die im Gesamtfeld der Heterogenitätsmerkmale mittlere Position bringt dies möglicherweise zum Ausdruck.

„*Meta-kognitive Fähigkeiten*“ im Geographieunterricht zu berücksichtigen, erfordert besondere Kenntnisse von LehrerInnen über ihre SchülerInnen, die sie vermutlich zum einen in der kurzen Unterrichtszeit, zum anderen möglicherweise durch die präferierten Unterrichtsformen selten erwerben. Werden Projekte und offene Lernformen wenig praktiziert, die zur Selbststeuerung und eigenen Entscheidungen im Lernprozess anregen, kann sich eine Lehrkraft kaum Informationen über die „*meta-kognitiven Fähigkeiten*“ der SchülerInnen einholen. Im eher lehrerzentrierten Unterricht wird es insbesondere in den höheren Klassenstufen weniger Gelegenheiten geben, mit den SchülerInnen über Lern- und Arbeitsstrategien zu reflektieren. Entsprechend sind sie GeographielehrerInnen vermutlich

weniger präsent und finden weniger Berücksichtigung in der Unterrichtsvorbereitung und -durchführung.

6.1.1.3 Persönlichkeitsbezogene Merkmale

Die dritte Variablengruppe ist geprägt von Heterogenitätsmerkmalen, die in der Wahrnehmung von Geographielehrkräften weniger relevant für die Unterrichtsplanung und -durchführung sind. So spielt der *„sozial-ökonomische Hintergrund“* in der Wahrnehmung von GeographielehrerInnen offensichtlich eine untergeordnete Rolle. Die Tatsache, dass das Heterogenitätsmerkmal von GeographielehrerInnen aller Schulformen wenig berücksichtigt wird, weist darauf hin, dass es in Bezug auf ihren Unterricht nicht relevant zu sein scheint. Lehrmittel, die im Geographieunterricht genutzt werden, finanziert i. d. R. der Schulträger, Übungshefte oder Lektüren, wie in den Hauptfächern, werden seltener angeschafft. Auch die Kosten für Exkursionen sind festgelegt. Ein Indiz dafür, dass der *„sozial-ökonomische Hintergrund“* stärker nur dann eine Rolle spielt, wenn SchülerInnen in sogenannten *„bildungsfernen“* Elternhäusern keine Unterstützung von ihren Eltern erhalten und möglicherweise das Erfahrungswissen durch ein anregungsarmes Umfeld niedrig ist, findet sich bei einer abweichend stärkeren Berücksichtigung des Merkmals durch die GeographielehrerInnen der Hauptschule. Hier müsste allerdings der tatsächliche sozial-ökonomische Hintergrund der SchülerInnen an den verschiedenen Schulformen überprüft werden, um diese Vermutung durch entsprechende Angaben zum Sozialstatus der Elternhäuser zu bestätigen und damit auch möglichen Vorurteilen vorzubeugen.

Diese Interpretation trifft auch für das Heterogenitätsmerkmal *„Persönlichkeitsmerkmale“* zu. *„Persönlichkeitsmerkmale“* drücken sich in der Klasse in der Teilnahme am Unterrichtsgeschehen, durch besonderes Engagement der SchülerInnen in kooperativen Unterrichtsphasen und möglicherweise auch in der Erstellung von Lernprodukten (Postern, Präsentationen etc.) aus. Zu überprüfen ist, inwiefern Lehrkräfte diese Merkmale auch bei SchülerInnen wahrnehmen, die weniger extrovertiert sind und eher subtil z. B. in Gruppenarbeiten agieren, während sie sich in schriftlichen Beiträgen und Leistungsüberprüfungen möglicherweise deutlicher präsentieren könnten und damit von der Lehrkraft stärker wahrgenommen würden.

Das *„Geschlecht“* als Heterogenitätsmerkmal von SchülerInnen belegt an allen Schulformen mit Abstand den untersten Rang. Zum Ausdruck wird damit gebracht, dass es offensichtlich eine sehr untergeordnete Rolle für die Gestaltung von Geographieunterricht spielt. Da die Interessensforschung auf unterschiedliche Präferenzen von Jungen und Mädchen hinsichtlich der Auswahl bestimmter Räume/ Regionen, Methoden und Themen hinweist (HEMMER & HEMMER 2010), verwundert das Wahlverhalten der GeographielehrerInnen einerseits, das Wissen über diese Unterschiede ist nicht nur im Fachbereich Geographie eine bekannte Größe. Die

Tatsache, dass das Interesse jedoch sehr hoch in der Berücksichtigung eingestuft wird, weist darauf hin, dass die Interessensunterschiede möglicherweise von den ProbandInnen in dieser Variablen berücksichtigt wurden, jedoch nicht mehr mit Bezug auf das „Geschlecht“. Eine Unterscheidung zwischen Jungen und Mädchen, die sich nicht mehr nur an Interessen festmachen lässt, sondern an anderen Stellen diagnostiziert werden soll, ist sehr aufwändig. Außerdem wird eine Trennung zwischen Jungen und Mädchen, wenn auch häufig nicht sehr genau begründet, in der Gesellschaft insgesamt eher negativ bewertet, sodass sich hier möglicherweise auch ein Anteil sozialer Erwünschtheit im Einschätzungsverhalten bemerkbar macht.

6.1.1.4 Förderungsbezogene Merkmale

Die Variablengruppe mit der geringsten Berücksichtigung durch GeographielehrerInnen beinhaltet mit den Variablen „*sonderpädagogische Förderbedarfe*“ und „*Sprachkompetenz*“ zwei Heterogenitätsmerkmale, die im Zentrum aktueller schulpolitischer Entwicklungen stehen. Das Heterogenitätsmerkmal „*Sprachkompetenz*“ nimmt in der Berücksichtigung von GeographielehrerInnen eine mittlere Position ein. Interessanterweise zeigt sich jedoch, dass insbesondere dieses Merkmal in den verschiedenen Schulformen vom Gymnasium bis zur Hauptschule an Bedeutung gewinnt. Während GymnasiallehrerInnen der „*Sprachkompetenz*“ relativ wenig Berücksichtigung zukommen lassen, findet das Merkmal bei Real-, Gesamt- und HauptschullehrerInnen zunehmend Beachtung. Dabei setzt sich das Merkmal „*Sprachkompetenz*“ von dem Heterogenitätsmerkmal „*kulturelle Herkunft/Migrationshintergrund*“ deutlich ab, das bei allen Schulformen im untersten Drittel verbleibt, sogar weiter relativ an Berücksichtigung verliert. Grund dafür könnte sein, dass die ethnisch-kulturelle Durchmischung der Schulklassen ohnehin stark zunimmt und von vielen Lehrkräften als Normalität angesehen wird, der man keine besondere Aufmerksamkeit mehr schenkt.

Das Heterogenitätsmerkmal „*sonderpädagogischer Förderbedarf*“ belegt bei allen Schulformen außer der Hauptschule den vorletzten Rang und zeigt zudem den höchsten Wert der Antwortkategorie „*weiß nicht*“. Die Häufigkeitsverteilung im Befund der Gesamtstichprobe weist darauf hin, dass die Berücksichtigung mit einem hohen Anteil der Antwortkategorie „*schwach*“ insgesamt auf sehr niedrigem Niveau liegt. Trotz der in Nordrhein-Westfalen steigenden Inklusionsquote von SchülerInnen mit sonderpädagogischen Förderbedarfen (s. Abb. 1), machen diese Angaben zum einen deutlich, dass Wissensdefizite bestehen und viele KollegInnen insbesondere an den Gymnasien bislang keine Erfahrungen mit dem Gemeinsamen Unterricht machen konnten. Zum anderen macht dieses Ergebnis den Mangel im Bereich des Aus- und Fortbildungsangebotes deutlich. Da die Haupt- und Gesamtschulen bisher den höchsten Anteil an SchülerInnen mit sonderpädagogi-

schen Förderbedarfen aufnehmen, die Gymnasien hingegen bisher nur an wenigen Standorten Gemeinsamen Unterricht anbieten (s. Abb. 1), ist der Wert der Berücksichtigung dieses Heterogenitätsmerkmals nachvollziehbar, in Hinblick auf die Ausweitung des Gemeinsamen Unterrichts so jedoch kritisch zu bewerten.

6.1.2 Wissen über den Umgang mit Heterogenität

6.1.2.1 Wissen über innere Differenzierung

Der erfolgreiche Umgang mit heterogenen Lerngruppen durch innere Differenzierung im Geographieunterricht setzt Wissen über geeignete Unterrichtsmethoden voraus. Werden Methoden innerer Differenzierung wirksam im Unterricht eingesetzt und erleben LehrerInnen ihr Handeln in heterogenen Lerngruppe hinsichtlich der intendierten Lernprozesse der SchülerInnen als erfolgreich, so sollte diese Selbstwirksamkeitserfahrung in der Wahrnehmung resultieren, über ausreichendes Wissen zu verfügen und kompetent im Umgang mit heterogenen Lerngruppen zu sein. Im Rahmen der Befragung war es somit das Ziel, über die Einschätzung des eigenen Wissens zu innerer Differenzierung nicht nur die Selbstwahrnehmung über deklaratives Wissen zu innerer Differenzierung in Erfahrung zu bringen, sondern auch Hinweise auf die Selbstwirksamkeitserwartung der GeographielehrerInnen in Bezug auf ihren schulalltäglichen Geographieunterricht zu erhalten. Aus diesem Grund wurden den ProbandInnen Frage 20 in folgender Formulierung vorgelegt: *„Für wie fundiert schätzen Sie Ihr persönliches Wissen über Möglichkeiten der inneren Differenzierung im Geographieunterricht ein?“*. Die Frage konnte auf einer 5er-Skala von *„wenig Wissen“* bis *„sehr viel Wissen“* eingeschätzt werden (s. Anhang).

Der Befund für die Gesamtstichprobe zeigt auf, dass ein großer Teil der befragten GeographielehrerInnen das eigene Wissen über Möglichkeiten innerer Differenzierung als gering einschätzt, was auf eher negative Selbstwirksamkeitserfahrungen im Umgang mit heterogenen Lerngruppen schließen lässt. Der Befund für die Gesamtstichprobe zeigt für einen Anteil von 51,1 % der ProbandInnen, dass diese Lehrkräfte in ihrer Selbstwahrnehmung über *„wenig Wissen“* bis *„eher wenig Wissen“* über innere Differenzierung im Geographieunterricht verfügen. Dem stehen entsprechend 48,9 % der ProbandInnen gegenüber, die angeben, über *„eher viel Wissen“* bis *„sehr viel Wissen“* zu verfügen, wobei *„sehr viel Wissen“* mit 3,8 % von einer kleinen Minderheit angegeben wurde (s. Abb. 14).

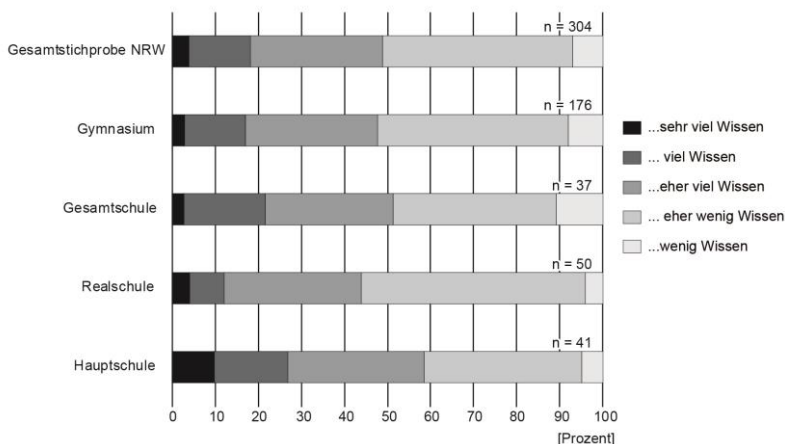


Abb. 14 | Wissen über innere Differenzierung im Geographieunterricht (Layout: S. Langer, Grafik: U. Schwedler)

Die Selbsteinschätzung zu Wissen über innere Differenzierung im Geographieunterricht variiert deutlich in Bezug auf die Schulform, an der Lehrkräfte tätig sind. So geben 26,9 % der HauptschullehrerInnen an, über „*eher viel Wissen*“ und „*viel Wissen*“ zu verfügen, stellen damit jedoch mit Abstand die Gruppe mit der positivsten Eigenwahrnehmung dar. Gefolgt werden sie von den GesamtschullehrerInnen, von denen sich noch 22,6 % sehr positiv einschätzen. Mit 17 % der GymnasiallehrerInnen und 12 % der RealschullehrerInnen auf dem Niveau der Antwortkategorien „*eher viel Wissen*“ und „*viel Wissen*“ fällt die positive Selbsteinschätzung dann sehr stark ab, was besonders bei den Anteilen der Antwortkategorien „*eher wenig Wissen*“ und „*wenig Wissen*“ deutlich wird, die bei allen Schulformen deutlich über 40 % liegen.

Der Befund lässt auf eine sehr selbstkritische Grundhaltung der befragten Lehrkräfte in Bezug auf ihr Wissen und ihre Selbstwirksamkeit im Umgang mit Heterogenität im Geographieunterricht schließen. In Bezug auf die unterschiedliche Selbsteinschätzung von Lehrkräften der verschiedenen Schulformen ist zu vermuten, dass sich LehrerInnen an Hauptschulen, Realschulen und insbesondere Gesamtschule bereits seit längerer Zeit mit einem weiteren Spektrum an Leistungsheterogenität, aber auch in Bezug auf Anteile an SchülerInnen mit sonderpädagogischen Förderbedarfen und mit Migrationshintergrund konfrontiert sehen (s. Abb. 2), während dies für LehrerInnen des Gymnasiums eine relativ neue Erfahrung darstellt. Diesem Erklärungsversuch soll im Rahmen der Kontingenzanalyse in Kapitel 6.3.1.1 genauer nachgegangen werden. Bedenklich ist, dass mehr als die Hälfte aller befragten GeographielehrerInnen angeben, über „*wenig Wissen*“ bis

„eher wenig Wissen“ zu verfügen, wenn man berücksichtigt, dass die bestmögliche individuelle Förderung im Schulgesetz von Nordrhein-Westfalen als eine Verpflichtung aller Schulen verankert ist.

Die kritische Selbsteinschätzung in Hinblick auf das Wissen über innere Differenzierung im Geographieunterricht lässt bereits eine ebenfalls kritische Einschätzung der Wirksamkeit der aus- und fortbildenden Institution zum Umgang mit Heterogenität allgemein und den speziellen Anforderungen durch Inklusion erahnen. Im Folgenden soll die Einschätzung der LehrerInnenbildung hinsichtlich ihrer Wirksamkeit mit Blick auf die Wahrnehmung von und den Umgang mit Heterogenität im Geographieunterricht im Fokus stehen.

6.1.2.2 Wissenserwerb in Aus- und Fortbildung

Der Umgang mit heterogenen Lerngruppen ist bereits seit langem Bestandteil der LehrerInnenbildung für die verschiedenen Schulformen. Mit der Einführung von Inklusion im Bildungswesen sollen die Ausbildungsinhalte zu diesem Themenbereich erweitert und an die neuen Anforderungen angepasst werden. Die Fachleiterin TN 14, die ReferendarInnen für die Schulformen Gymnasium und Gesamtschule ausbildet, gibt an:

„Wir haben natürlich ein großes Modul Differenzierung. Erst hieß es Binnendifferenzierung, jetzt heißt es Umgang mit heterogenen Lerngruppen – Chancen nutzen [lacht]. Schon gut formuliert. Und die Inklusion kommt jetzt als neuer Baustein auch mit rein. Das heißt, wir sollen jetzt so ausbilden, dass die fertigen Studenten, Referendare dann heterogene Lerngruppen unterrichten können.“
(TN 14)

Im Rahmen der vorliegenden Forschungsarbeit ist es ein wichtiges Anliegen herauszuarbeiten, für wie hilfreich GeographielehrerInnen das bisher in den verschiedenen LehrerInnenbildungsphasen existierende Aus- und Fortbildungsangebot einschätzen, um daraus Rückschlüsse auf deren Einfluss auf die Einstellungen der Lehrkräfte ziehen zu können. Die Einschätzung fachdidaktischer und allgemein bildungswissenschaftlicher Aus- und Fortbildungsangebote in den drei LehrerInnenbildungsphasen wurde den Lehrkräfte in Frage 15 auf einer 6er-Skala von „Sehr hilfreich“ bis „kein Angebot vorhanden“ vorgelegt: „Welche der folgenden Ausbildungs-/ Fortbildungsabschnitte in Ihrer Berufsbiographie waren bislang am hilfreichsten für den Umgang mit heterogenen Lerngruppen in Ihrem Geographieunterricht?“

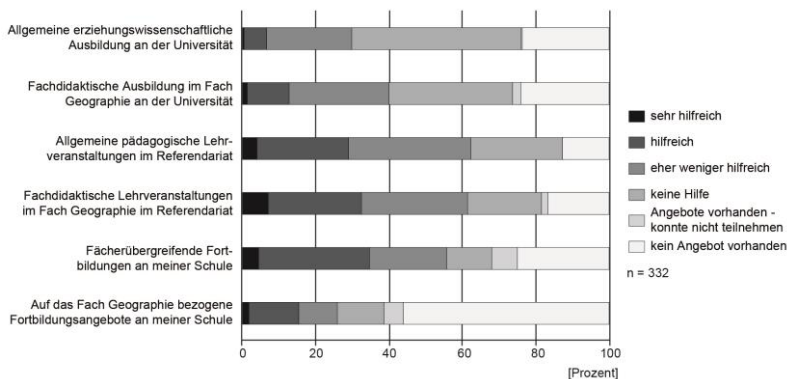


Abb. 15 | Qualität der Aus- und Fortbildungsangebote zum Umgang mit Heterogenität (Layout: S. Langer, Grafik: U. Schwedler)

Zunächst fällt auf, dass das Aus- und Fortbildungsangebot von der universitären Ausbildung bis zum fächerübergreifenden Fortbildungsangebot an einer Schule von einem zunehmenden Anteil der ProbandInnen mit „sehr hilfreich“ und „hilfreich“ eingeschätzt wird, während das auf das Fach Geographie bezogene berufsbegleitende Fortbildungsangebot wiederum von nur wenigen Lehrkräften diese Einschätzung erhält. Entsprechend nimmt die Anzahl derjenigen GeographielehrerInnen ab, die das Aus- und Fortbildungsangebot mit „eher weniger hilfreich“ und „keine Hilfe“ einschätzen. Die Antwortkategorien „Angebot vorhanden – konnte nicht teilnehmen“ und „Kein Angebot vorhanden“ wurde mit ca. 13-25 % für alle Ausbildungsabschnitte ebenfalls sehr hoch eingeschätzt, wobei wiederum das Fortbildungsangebot im Fach Geographie mit 58 % eine Sonderstellung einnimmt. Mehr als 60 % der GeographielehrerInnen geben an, bislang keine Fortbildungsveranstaltung zum Umgang mit Heterogenität besucht zu haben, da es dieses Angebot nicht gibt bzw. sie an einem Angebot nicht teilnehmen konnten. Tendenziell stimmt diese Beschreibung mit dem Vergleich der Angaben der verschiedenen Schulformen überein. Dabei fällt besonders auf, dass LehrerInnen von Gesamtschulen in weitaus höherem Maß angeben, kein auf das Fach Geographie fokussiertes Fortbildungsangebot zu erhalten, während das fächerübergreifende Fortbildungsangebot an Gesamtschulen durchaus existiert und auch von 50 % der ProbandInnen als „sehr hilfreich“ und „hilfreich“ eingeschätzt wird. Über alle Schulformen hinweg wird die Ausbildung an der Universität in Bezug auf den Umgang mit Heterogenität im Geographieunterricht von mehr als 60 % der ProbandInnen mit „eher weniger hilfreich“ und „keine Hilfe“ bewertet, wobei den weitaus größeren Anteil die Kategorie „keine Hilfe“ ausmacht.

Das Ergebnis dieser Frage zeigt sehr deutlich, dass der fachbezogene und überfachliche Umgang mit der Heterogenität der Schülerschaft in der Aus- und Fortbildung von GeographielehrerInnen bislang eine untergeordnete Rolle spielt. Auffallend ist der hohe Anteil von Lehrkräften, die angeben, bislang kein entsprechendes Aus- und Fortbildungsangebot erhalten zu haben, wobei über alle Schulformen hinweg die fachbezogenen Fortbildungsangebote als fehlend oder nicht hilfreich konzipiert beschrieben werden. Die universitäre Ausbildung schneidet in der Wahrnehmung der GeographielehrerInnen in Bezug auf den Umgang mit Heterogenität besonders schlecht ab, etwas besser bewertet werden das Angebot im Referendariat und das überfachliche Fortbildungsangebot an Schulen. Ein Geographielehrer, der im Schuljahr 2014/ 15 seine erste feste Stelle nach dem Referendariat angetreten hat, beschreibt seine Ausbildung in den ersten beiden LehrerInnenbildungsphasen wie folgt:

„Wir hatten einzelne Sitzungen z. B. im Referendariat zum Thema Differenzierung und das war natürlich auch im Rahmen der Lehrproben und des Examens dann ein Thema, also wie differenziere ich gut, welche Möglichkeiten habe ich, aber, wenn ich jetzt tatsächlich im Unterrichtsalltag mit der Heterogenität fünfundzwanzig Stunden konfrontiert bin, würde ich behaupten, fehlt mir dann doch noch ein gewisses Repertoire oder einfach Erfahrung damit. Die sammle ich jetzt und ja, es gibt ja nichts Gutes, außer man tut es. Man muss die Erfahrung dann eben machen und vor allem mit den Kindern sprechen, wie die das auch empfinden, um dann gemeinsam einen Weg für die Schüler zu finden, aber von der Ausbildung her, um darauf zurückzukommen, da ist das noch relativ kurz gekommen.“ (TN 19)

Über die Schulformen hinweg wird die Ausbildung an der Universität in Bezug auf die Heterogenität der SchülerInnen als „nicht hilfreich“ bis nicht existent bewertet. Der stärkere Praxisbezug der Ausbildung im Referendariat und die Fortbildungsangebote im Beruf werden im Vergleich dazu offensichtlich als hilfreicher angesehen.

Eine deutliche Rückmeldung der Lehrkräfte aller Schulformen stellt die Bewertung des fachbezogenen Fortbildungsangebots an den Schulen dar. Insbesondere in Hinblick auf die Entwicklung eines inklusiven Geographieunterrichts, der in Nordrhein-Westfalen schon in der Umsetzung ist, erscheint dieses Ergebnis bemerkenswert. GeographielehrerInnen der Gesamtschulen geben insbesondere in Bezug auf fachbezogene Fortbildungsangebote die sehr deutliche Rückmeldung, keine Angebote zu erhalten, da an dieser Schulform mit dem Integrationsfach Gesellschaftslehre (GL) Fortbildungsangebote wenn dann fachübergreifend stattfinden. Der Geographielehrer einer Gesamtschule TN 16, der als Inklusionsbeauftragter seiner Schule fungiert, beschreibt die Situation wie folgt:

„Also fachspezifisch habe ich da eigentlich gar nichts mitgemacht, das ist jetzt eher durch meinen Job jetzt hier und durch den Bereich Inklusion, dass wir viel mit der Gesamtschule Holweide zusammengearbeitet haben. Die arbeiten ja eigentlich schon immer inklusiv und haben da immer wieder einen Fortbilder bei uns und dann immer wieder auch Teamtage, wo wir ganz intensiv zusammengearbeitet haben. Wir haben schon andere Leute auch von anderen Schulen hier gehabt, also das war eher die Genese. Nicht in Erdkunde, nein.“ (TN 16)

Einschätzungen zu Aus- und Fortbildungsveranstaltungen in der Retrospektive vornehmen zu lassen, kann zu Unsicherheiten und Ungenauigkeiten insbesondere in Bezug auf Veranstaltungen führen, die bereits längere Zeit zurückliegen. Da die ProbandInnen bis zu 41 Jahre Berufserfahrung angeben, muss davon ausgegangen werden, dass fehlerhafte Erinnerungen das Ergebnis beeinflussen. Insbesondere ältere GeographielehrerInnen haben sicher nur noch vage Erinnerungen an einzelne Lehrveranstaltungen und haben ihre Antwort nach Gefühl und Einstellung gegeben. Da der Fehler nicht messbar ist, sollte die Analyse hier kritisch gesehen werden.

6.1.2.3 Wissenserwerb in den Fachschaften Geographie

LehrerInnenbildung vollzieht sich nicht ausschließlich unter formell institutionalisierter Anleitung durch die Universitäten, Zentren für schulpraktische LehrerInnenbildung oder Anbieter von Fortbildungsprogrammen, sondern findet an vielen Schulen auch selbstorganisiert innerhalb des Fachkollegiums bzw. der Fachschaften statt. Um diesen möglichen Einfluss auf die Sensibilisierung von GeographielehrerInnen für Heterogenität in die Analyse der Wahrnehmung der GeographielehrerInnen mit einbeziehen zu können, wurden die ProbandInnen in Frage 16 gefragt: *„Wie reagiert die Fachkonferenz Geographie ihrer Schule auf die Heterogenität ihrer Schülerschaft?“* Die sechs Antwortkategorien stellen aufsteigend intensivere Varianten der fachlichen Auseinandersetzung mit dem Thema dar, wie z. B. *„Die Fachkonferenz Geographie thematisiert den Aspekt der inneren Differenzierung im Geographieunterricht immer mal wieder“* oder *„Unter den GeographielehrerInnen findet ein organisierter Austausch von differenzierenden Unterrichtsmaterialien statt“* (s. Anhang). Eine Antwortkategorie *„Sonstiges“* ermöglichte freie selbstformulierte Antworten. Von dieser Möglichkeit wurde jedoch kaum Gebrauch gemacht, die Antworten sind kurz und geben keine verwertbaren zusätzlichen Informationen an (s. Abb. 16).

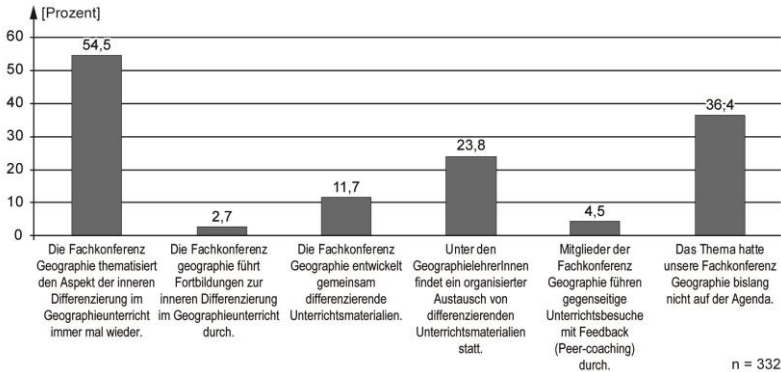


Abb. 16 | Umgang mit Heterogenität als Thema der Fachschaftsarbeit (Layout: S. Langer, Grafik: U. Schwedler)

Die Häufigkeitsverteilung deutet insgesamt darauf hin, dass der Umgang mit Heterogenität, hier wird besonders der Bereich der inneren Differenzierung und der kooperativen Materialentwicklung angesprochen, eine untergeordnete Rolle im Rahmen der Fachschaftsarbeit spielt. Mit 36,4 % geben mehr als ein Drittel der Geographielehrkräfte in NRW an, dass sich ihre Fachschaft bislang überhaupt nicht mit der Thematik auseinandergesetzt hat. Entsprechend ist das Ergebnis der vage formulierten Variablen „*Wird immer mal wieder thematisiert*“ mit 56,5 % vom übrigen Teil der Stichprobe angegeben. Die konkreten Formen der Auseinandersetzung mit Heterogenität, in denen die Fachschaft sich entsprechend organisiert und konkrete Maßnahmen ergriffen hat, variiert stark. In Übereinstimmung mit Frage 15 gibt mit 2,7 % der Stichprobe ein sehr geringer Teil an, ein Fortbildungsangebot erhalten zu haben. Ebenso selten findet ein organisiertes Peer-Coaching bei 4,5 % der ProbandInnen statt. Lediglich die Produktion und der Austausch von differenzierenden Unterrichtsmaterialien liegt mit 10-25 % bei einem relativ hohen Wert. Der Vergleich zwischen den Schulformen weist z. T. deutliche Unterschiede auf, wobei die generelle Tendenz des Antwortverhaltens jedoch ähnlich ausgeprägt ist (s. Anhang). So geben weniger GeographielehrerInnen von Gymnasien als von Gesamtschulen an, dass Ihre Fachschaft sich noch nie mit der Thematik auseinandergesetzt hat. Ebenso findet am Gymnasium weniger Materialaustausch und gemeinsame Erarbeitung von Unterrichtsmaterialien statt. Bei allen Schulformen ist der Anteil der GeographielehrerInnen, die ein Peer-Coaching durchführen sehr gering.

Mit der Verteilung von 36,4 % des Items „*Das Thema hatte unsere Fachschaft bislang nicht auf der Agenda*“ und 56,5 % des Items „*Die Fachkonferenz thematisiert den Aspekt der inneren Differenzierung im Geographieunterricht immer mal wieder*“ wird deutlich, dass diese Antworten komplementär angegeben wurden. Alle

ProbandInnen konnten eine der beiden Variablen wählen. Diejenigen, die Teil der größeren Gruppe von 56,5 % waren, konnten darüber hinaus weitere Variablen angeben, um konkrete Vorgehensweisen im Umgang mit Heterogenität zu erklären. Die Tatsache, dass die auf konkrete Maßnahmen bezogenen Variablen nicht angegeben wurden, drückt aus, dass bis auf den organisierten Austausch von Materialien sehr wenig organisierte Aktivität in Bezug auf den Umgang mit Heterogenität stattfindet. Dabei ist auch die Frage, inwieweit der *„organisierte Austausch von differenzierenden Unterrichtsmaterialien“* sich nicht allein auf lose Absprachen und gelegentliches Weiterreichen von gekauften Materialien bezieht oder auf speziell zur Differenzierung geeignete sowie auf die Bedarfe einer bestimmten Schule und Jahrgangsstufe bezogene eigenständig erstellte Unterrichtsmaterialien. Generell deutet sich hier bereits an, dass die Teamarbeit zwischen GeographielehrerInnen wenig verbreitet ist. Insbesondere das gegenseitige Feedback im Sinne von Peer-Coaching findet mit 4,5 % der Befragten sehr selten statt. Während sich die Häufigkeitsverteilung, wie bereits benannt, bei allen Schulformen auffallend ähnlich darstellt, variiert das Antwortverhalten der GesamtschullehrerInnen merkbar. Zum einen wird die Variable *„Das Thema hatte unsere Fachkonferenz Geographie bislang nicht auf der Agenda“* mit 30,0 % weniger häufig gewählt und die komplementäre Variable entsprechend mit 65,0 % häufiger, zum anderen findet mit 7,5 % häufiger Peer-Coaching statt und liegt der organisierte Austausch von Unterrichtsmaterialien ebenfalls deutlich höher als von der Gesamtstichprobe angegeben. Diese Darstellung deutet darauf hin, dass die Geographiefachschaften an Gesamtschulen die Heterogenität ihrer SchülerInnen etwas deutlicher im Blick haben und einen bewussteren Umgang mit der Thematik pflegen.

6.1.3 Wissen über Inklusion

6.1.3.1 Sonderpädagogisches Grundlagenwissen

An der Einführung von Inklusion im Bildungswesen wird von Seiten der Lehrkräfte u. a. die mangelnde Vorbereitung auf die neuen Herausforderungen kritisiert und dabei Überforderung aufgrund von Wissensdefiziten angegeben. In Frage 38, *„Wie würden Sie Ihr persönliches Wissen über verschiedene sonderpädagogische Förderbedarfe und die entsprechenden im Geographieunterricht zu berücksichtigenden Maßnahmen einschätzen?“*, wurden die ProbandInnen deshalb in einer allgemein gehaltenen Formulierung gebeten, ihr Wissen über sonderpädagogische Förderbedarfe einzuschätzen, wobei ausdrücklich auf den Bezug zum Geographieunterricht hingewiesen wurde. Die Gesamtstichprobe gibt mit 52,8 % an, über keine Grundkenntnisse zu sonderpädagogischen Förderbedarfen im Geographieunterricht zu verfügen, 43,4 % verfügen über Grundkenntnisse und 4 % über fundiertes Wissen (s. Abb. 17).

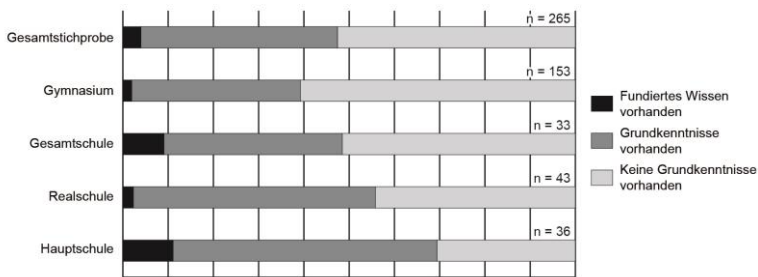


Abb. 17 | Wissen über sonderpädagogische Förderbedarfe (Layout: S. Langer, Grafik: U.Schwedler)

Die befragten Lehrkräfte unterscheiden sich in ihrer Selbsteinschätzung deutlich nach Schulformen. Gymnasiallehrkräfte verfügen demnach zu 60,8 % über keine Grundkenntnisse und nur 2 % über fundiertes Wissen, während Hauptschullehrkräfte mit immerhin 58,3 % angeben, über Grundkenntnisse und mit 11,1 % über fundiertes Wissen zu verfügen.

Da SchülerInnen mit sonderpädagogischen Förderbedarfen bislang sehr unterschiedlich auf die verschiedenen Schulformen der Regelschule verteilt waren (s. Abb. 1), sind Wissensunterschiede einerseits sicher durch den unterschiedlichen Erfahrungsstand der GeographielehrerInnen im Unterrichten von SchülerInnen mit sonderpädagogischen Förderbedarfen zu begründen. Andererseits hatten sie wahrscheinlich auch unterschiedliche Zugänge zu Fortbildungsangeboten (s. Abb. 18). Um den Zugang der befragten GeographielehrerInnen zu Aus- und Fortbildungsangeboten zu Inklusion zu eruieren, wurden sie in Frage 18 gefragt: „Hatten sie im Verlauf Ihrer Berufsbiographie als LehrerIn im Rahmen von Aus- oder Fortbildungsveranstaltungen die Möglichkeit, sonderpädagogisches Grundlagenwissen zu erwerben?“ Nach eigenen Angaben hatten 72 % der befragten GeographielehrerInnen bislang jedoch keine Möglichkeit, sonderpädagogisches Grundlagenwissen zu erwerben. Immerhin 18,07 % hatten die Möglichkeit und haben diese auch wahrgenommen. Deutlich geringer sind mit 5,72 % die Anteile der GeographielehrerInnen, die die Gelegenheit gehabt hätten, aber diese nicht wahrgenommen haben. Die Kategorie „Sonstige“ wurde von insgesamt 4,22 % gewählt. Eine Durchsicht und Kategorisierung der Antworten ergab jedoch, dass diese insgesamt wenig Interessantes in Bezug auf die zu bearbeitenden Forschungsfragen enthalten.

Der Vergleich der Schulformen weist in den Proportionen der Angaben eine sehr ähnliche Häufigkeitsverteilung auf, wie das Ergebnis der Gesamtstichprobe. Die Verteilung der Antworten für die Kategorie „Ja, es gab die Möglichkeit und ich habe teilgenommen“ ist jedoch auffällig. Der Anteil ist beim Gymnasium mit

13,37 % gegenüber allen anderen Schulformen mit Abstand am geringsten. Den höchsten Anteil bei dieser Kategorie weist die Hauptschule mit 35,71 % auf.

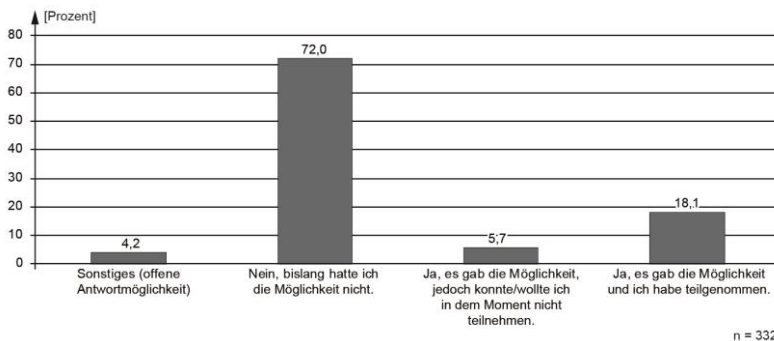


Abb. 18 | Aus- und Fortbildungsangebote zu sonderpädagogischem Grundlagenwissen (Layout: S. Langer, Grafik: U. Schwedler)

Insgesamt verwundert das Ergebnis mit Blick auf die bisherige Ausbildungssituation an den Universitäten und den Studienseminaren nicht. Aus- und Fortbildungsveranstaltungen zu sonderpädagogischem Fachwissen waren lange Zeit im segregierenden Schulsystem für das Gymnasium mit dem klaren Bildungsziel Abitur nicht vorgesehen. SchülerInnen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf wurden in dieser Schulform nur in seltenen Ausnahmefällen beschult, das Personal im Bedarfsfall mit einigen Informationen zu einem bestimmten Schüler versorgt, eine Fortbildung in seltenen Fälle angesetzt (eigene Erfahrungen in der Sek. I).

In jüngerer Zeit, an Haupt- und Gesamtschulen jedoch auch schon seit längerem, findet vermehrt ein Angebot im Rahmen des Studiums mit Blick auf die Entwicklung eines inklusiven Schulsystems statt. Schüler mit den sogenannten Lern- und Entwicklungsstörungen wurden seit den 1970er Jahren an Förderschulen immer mit dem Ziel unterrichtet, sie auf die Integration in das Regelschulsystem vorzubereiten. Dies bedeutete, dass insbesondere an Hauptschulen, aber auch an Gesamtschulen, immer wieder SchülerInnen mit den sonderpädagogischen Förderbedarfen Lernen, Emotional-soziale Entwicklung und Sprache integrativ unterrichtet wurden. Entsprechend musste es hier auch Fachwissen geben bzw. sehen sich an diesen Schulformen GeographielehrerInnen wahrscheinlich seit längerem gezwungen, entsprechende Fortbildungen zu besuchen.

6.1.3.2 Wissenserwerb in Aus- und Fortbildung

Frage 19: „In welchen Phasen Ihrer Berufsbiographie haben Sie sonderpädagogisches Grundlagenwissen erwerben können?“ wurde nur von denjenigen ProbandInnen bearbeitet, die vorher in Frage 18 die Antwortkategorie 3 angegeben hatten. Die Beantwortung war keine Pflichtangabe, sodass es hier zu abweichenden Prozentangaben gegenüber Frage 18 kommen kann. Die Antwortkategorien geben die verschiedenen Abschnitte einer Bildungsbiographie wider. Von der Kategorie „Sonstiges“ wurde nur in sehr wenigen Fällen Gebrauch gemacht. Die Informationen bezogen sich jeweils auf Informationsquellen wie Freunde und Verwandte, die als SonderpädagogInnen tätig sind. Von den 332 ProbandInnen haben nur diejenigen diese Frage beantworten können, die vorher Frage 18 mit der Antwortkategorie 3 beantworteten. Das Säulendiagramm (s. Abb. 19) stellt die Angaben der ProbandInnen in Prozent dar, wobei Mehrfachnennungen möglich waren.

Abb. 20 zeigt, dass mit 12 % der größte Anteil der Stichprobe berufsbegleitend fortgebildet wurde, mit 3,0 % und 2,4 % die erste und zweite Ausbildungsphase hingegen von sehr wenigen GeographielehrerInnen angewählt wurden. Die vierte Antwortkategorie „Eigene Weiterbildung“ wurde mit 8,1 % relativ häufig gewählt.

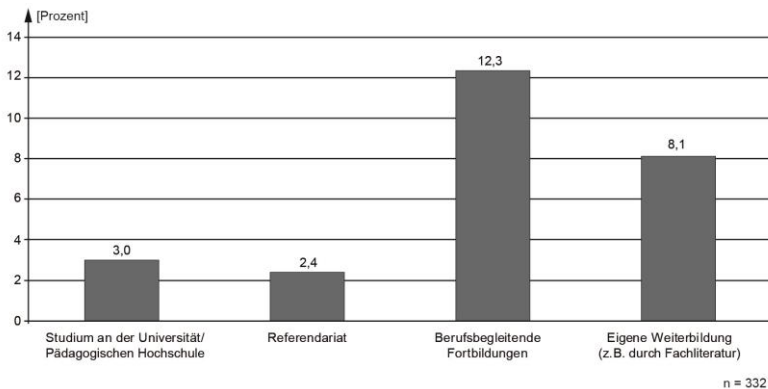


Abb. 19 | Lehrerbildungsphasen mit Erwerb von sonderpädagogischem Grundlagenwissen (Layout: S. Langer, Grafik: U. Schwedler)

Die Angaben nach Schulformen zeigen Abweichungen vom Gesamtergebnis. Insbesondere GeographielehrerInnen der Hauptschule werden im Studium und Referendariat bereits, dann aber auch berufsbegleitend deutlich stärker mit sonderpädagogischen Fachinhalten konfrontiert als ihre KollegInnen am Gymnasium oder der Realschule. Bei der Realschule fällt auf, dass das Referendariat als Ausbildungsort nicht angewählt wurde, die Universität ebenfalls nur von sehr wenigen

ProbandInnen. Beim Gymnasium fällt insgesamt das sehr niedrige Niveau der Angaben auf.

Ein interessanter Unterschied zeigt sich beim Vergleich der Angaben von Real- und HauptschullehrerInnen. Beide Gruppen geben mit 19 % an, ihr sonderpädagogisches Wissen in berufsbegleitenden Fortbildungen erworben zu haben. Die HauptschullehrerInnen geben mit 12 % an, im Studium bereits Grundlagenwissen erworben zu haben sowie mit 9 % auch im Referendariat die Möglichkeit dazu hatten. Dagegen konnten weniger als 2 % der RealschullehrerInnen in der ersten Phase ihrer Ausbildung Grundlagenwissen erwerben und hatten offensichtlich keine LehrerInnen dieser Schulform im Referendariat entsprechende Möglichkeiten. Dieser Befund macht deutlich, dass in dem nach Leistung segregierten Schulsystem nur bis zur Hauptschule Ausbildungsangebote in der ersten und zweiten Lehrerausbildungsphase gemacht wurden. Im Rahmen von Inklusion besteht in diesem Bereich ein großer Nachholbedarf, da hier dezidiert alle Schulformen in die Verantwortung genommen werden.

Das Ergebnis zeigt insgesamt deutlich, dass GeographielehrerInnen mit wenigen Ausnahmen erst nach ihrer Ausbildung mit sonderpädagogischem Fachwissen konfrontiert werden. Außer den LehrerInnen der Hauptschule sind alle anderen Schulformen bislang fast ohne Aus- und Fortbildungsmaßnahmen zum Thema Inklusion vor der Festanstellung tätig. Insgesamt werden wenige Fortbildungsangebote gemacht, wenn man die Vergleichszahlen betrachtet. Auch die eigenständige Weiterbildung, z. B. mit Literatur, scheint bislang wenig verbreitet und kann den Angebotsmangel sicher nicht auffangen. So gehen im Bereich der offenen Fragen (Frage 42-44) viele ProbandInnen auf die Aus- und Fortbildungssituation zum Thema Umgang mit Heterogenität und Inklusion ein. Zahlreiche GeographielehrerInnen äußern sich wie folgt:

„Ich habe Lehramt Sek. I studiert und nicht Sonderpädagogik. Ohne Vorbereitung, ohne Wissen unterrichten wir nun diese Schüler. Ich werde sicherlich versuchen den Schülern gerecht zu werden, aber ich werde auch viel falsch machen und Schaden anrichten aufgrund von Unwissenheit. Für wen ist die Inklusion förderlich, für die Schüler oder den Geldbeutel der Regierenden? Nicht der Mensch, sondern das Geld steht mal wieder im Mittelpunkt!“ (F 199)

Unsicherheit und Unzufriedenheit kommt auch im folgenden Kommentar zum Ausdruck:

„Inklusion ist eine tolle Sache, wenn sie personell und inhaltlich geleistet werden kann. In der bisherigen Form ist Inklusion nicht mehr als ein Schnellschuss unserer Landesregierung, der in vielen Fällen mit den vorhandenen Kenntnissen und Personalressourcen überhaupt nicht leistbar ist. Wie soll ein Lehrer ohne sonderpädagogische Fachkenntnisse, ohne Fortbildungen (... werden

nicht angeboten!) mit vier oder fünf "inkludierten" Schülern pro 30köpfiger Lerngruppe umgehen? Alle haben ihre individuell verschiedenen, zum Teil heftigen Lerndefekte. Mindestens zwei weitere pädagogische Fachkräfte wären nötig, um diese Schüler (und die Regelschüler) angemessen betreuen zu können. Diese Fachkräfte gibt es aber an den meisten Schulen nicht.“ (F 221)

Das Ergebnis legt in Hinblick auf Inklusion dringend nahe, GeographielehrerInnen aller Schulformen mit sonderpädagogischem Wissen und entsprechenden Aus- und Fortbildungsinhalten zu versorgen, um diagnostizieren und passende Differenzierungsmaßnahmen ergreifen sowie um in Teams mit SonderpädagogInnen gemeinsam Bewertungen und Förderplanungen vornehmen zu können.

6.1.4 Implizite Theorien zu Heterogenität im Geographieunterricht

Implizite Theorien von GeographielehrerInnen über Potenziale und Probleme des Geographieunterrichts in heterogenen Lerngruppen stellen einen wichtigen Hintergrund für mögliche Erklärungsansätze zum unterrichtlichen Handeln der Lehrkräfte dar. Die Frage nach Potenzialen und Problemen, die Lehrkräfte mit ihrem Unterrichtsfach Geographie für den Umgang mit der Heterogenität Ihrer Lerngruppen verbinden, war deshalb ein wichtiger Teil sowohl der qualitativen Interviews wie auch der quantitativen Befragung. In den qualitativen Interviews wurden die Fragen offen formuliert, um von den ProbandInnen durch die Reflexion ihrer unterrichtlichen Praxis möglichst vielfältige Hinweise auf ihre impliziten Theorien zu erhalten. Die Online-Befragung bot im Anschluss an die Analyse der qualitativen Interviews die Möglichkeit, konkreten Hinweisen auf implizite Theorien nachzugehen, indem den ProbandInnen zwei Itemsets mit jeweils sieben Items zu Potenzialen und acht Items zu Problemen zur Bewertung auf einer 5er-Skala mit „*stimme überhaupt nicht zu*“ bis „*stimme völlig zu*“ und der Wahlmöglichkeit „*weiß nicht*“ vorgelegt wurden (s. Anhang).

6.1.4.1 Potenziale für den Umgang mit Heterogenität

Durch die Formulierung „*Das Fach Geographie hat besondere Potenziale für den Unterricht mit heterogenen Lerngruppen im Sinne von Inklusion, weil...*“ in Frage 41 wurde im vorletzten Themenblock der Befragung der Fokus auf das erweiterte Spektrum an Heterogenitätsmerkmalen gelegt, um eine fachbezogene Einschätzung für die zu diesem Zeitpunkt in NRW größtmögliche Breite an Heterogenitätsmerkmalen im Geographieunterricht zu erhalten. Abb. 20 zeigt die Items in einer Rangfolge nach der Höhe der Summe der Antwortkategorien „*stimme völlig zu*“ und „*stimme überwiegend zu*“, um die Zustimmungstendenz in dieser Auswahl von sieben Theorien deutlicher sichtbar machen zu können. Die höchste Zustimmung erhält sehr deutlich das Item „*Hohe Anschaulichkeit und mediale Vielfalt*“, was sich ausnahmslos auch bei der Betrachtung der Zustimmung der Lehrkräfte

differenziert nach Schulformen zeigt. GeographielehrerInnen sind der Ansicht, dass die Vielfalt unterschiedlicher Methoden und Medien, die sie in ihrem Unterricht einsetzen könnten, der Vielfalt ihrer SchülerInnen entgegenkommt, wie die folgende Aussage deutlich macht:

„Also, das wäre das, Zeichnungen, Modelle erstellen, Rausgehen. Also unser Fach bietet da eigentlich viele Möglichkeiten. Und wir haben auch verschiedene Materialien, also da kann man ja auch sehen, welchen Lernzugang kann ich einem Kind geben, wo kann ich es erleichtern, welches Material braucht das Kind. Da kann ich hier so variieren, ich glaube da können wir aus dem Vollen schöpfen, ein Fach wie Deutsch ist da ziemlich einseitig geblockt.“ (TN 14)

Interessant ist an dieser Stelle auch, dass die „Hohe Anschaulichkeit und mediale Vielfalt“ durchgehend in allen Schulformen mit dem Item „Unterschiedliche Abstraktions- und Anforderungsniveaus leicht realisierbar“, das in dieser Rangliste den letzten Platz belegt, eine Klammer bildet. Das letztgenannte Item wird in allen Schulformen von den meisten Lehrkräften mit den ablehnenden Antwortkategorien „stimme überwiegend nicht zu“ und „stimme überhaupt nicht zu“ angegeben (s. Abb. 20). Da es bei dem erst- und letztplatzierten Item jeweils um unterschiedliche methodische und mediale Formen der Präsentation und Erarbeitung von Fachinhalten geht, ist zu vermuten, dass die ProbandInnen sich an der Formulierung „leicht realisierbar“ gestört haben. Offensichtlich wird die Vielfalt der Zugangsmöglichkeiten entsprechend dieser Interpretation nicht als Trivialität hinsichtlich der Kompetenzerwartungen an die fachliche Lehrkompetenz betrachtet, sondern durchaus als professionelle Herausforderung.

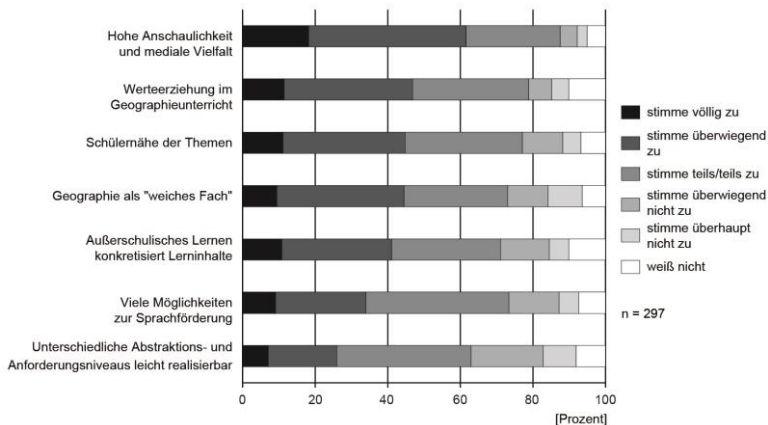


Abb. 20 | Potenziale des Geographieunterrichts für inklusive Lerngruppen (Layout: S. Langer, Grafik: U. Schwedler)

Insbesondere mit Bezug auf die Heterogenitätsmerkmale des soziokulturellen Hintergrundes und der sonderpädagogischen Förderbedarfe wird der Aspekt Werteerziehung im Geographieunterricht in den qualitativen Interviews immer wieder in ähnlicher Form wie in der folgenden Äußerung des Fachleiters TN 3 angesprochen:

„Ohne da jetzt in irgendwelche Sonntagsdidaktiken abzugleiten, aber ich meine Heterogenität als Chance, so wie das in der bildungspolitischen Debatte postuliert wird, ergibt sich aus meiner Sicht immer, weil auch ein Teil des Geographieunterrichts ja immer Werteerziehung ist, interkulturelles Lernen, Andersartigkeit, so dass in dieser starken Ausprägung besonders starker Heterogenität eigentlich damit ein ganz großer erzieherischer Aspekt liegt. Der wird in anderen Fächern genauso wirksam, ob das jetzt Politik, Religion oder vielleicht der Sportunterricht ist, aber ich denke, hier hat zumindest das Fach große Möglichkeiten der Verzahnung von Inhalten und auch dem erzieherischen Auftrag gerecht zu werden.“ (TN 3)

Entsprechend hoch eingeschätzt wird dieses Item an zweiter Stelle in der Rangfolge mit insgesamt 46,8 % Zustimmung im Bereich „stimme völlig zu“ und „stimme überwiegend zu“, während die eher ablehnenden Antwortkategorien mit 11,1 % von vergleichbar wenigen Lehrkräften angegeben wurden. Offensichtlich wird hier der Zusammenhang der Interkulturellen Erziehung im Geographieunterricht, z. B. durch den Vergleich der Lebensweisen verschiedener Völker in unterschiedlichen Vegetations- und Klimazonen übertragen auf die Erziehung zu respektvollem Zusammenleben in Vielfalt allgemein.

Ein Aspekt, der bei der Frage nach dem Potenzial des Faches Geographie für inklusionsorientierten Unterricht sehr häufig benannt wird, ist die Schülernähe der Fachinhalte, wobei die Begriffe „Alltagsnähe“ und „Lebenswirklichkeit der SchülerInnen“ oft wie in dem folgenden Zitat zentrale Bedeutung haben:

„Erdkunde hat immer mit der Lebenswirklichkeit zu tun, das wird für Mathe irgendwann nicht mehr so sein, weil es da immer mathematische Aufgaben gibt, die die Schüler mit Sonderförderbedarf Lernen beispielsweise dann überhaupt nicht verstehen oder bearbeiten können und Erdkunde bleibt ja immer mit engem Kontakt zur Lebenswirklichkeit und da werden die Schüler immer Aufgaben haben, die sie gut lösen können, die man gut herunterbrechen kann.“ (TN 15)

Die Nähe zum Alltag und der Lebenswelt der SchülerInnen ermöglicht offensichtlich das Heranführen an Fachinhalte des Geographieunterrichts auf den bereits benannten unterschiedlichen Abstraktionsniveaus, im Sinne des Herunterbre-

chens sowie des Anknüpfens an das Vorwissen der SchülerInnen auf ihrem individuellen Kompetenz- und Wissensstand. Auffällig ist dabei der Vergleich mit den Fächern Mathematik und Sprachen. Offensichtlich stellt der weniger systematische Kompetenz- und Wissensaufbau des Faches Geographie gegenüber einem Unterrichtsfach wie Mathematik in der Wahrnehmung von Lehrkräften etwas Positives, im Sinne von mehr Freiheit in der Vermittlung von Fachinhalten dar. Mit 44,8 % auf dem Niveau der Antwortkategorien „*stimme überwiegend zu*“ und „*stimme voll zu*“ erhält dieses Item von den GeographielehrerInnen ein hohes Maß an Zustimmung. Auffällig ist, dass Lehrkräfte der Schulformen Realschule und Hauptschule, diesem Item weniger deutlich zugestimmt haben, als die Schulformen mit Sekundarstufe II. Einen möglichen Erklärungsansatz liefert die Gymnasiallehrerin TN 3 durch folgende Äußerung:

„Wichtig sind sicher social skills, ob ich überhaupt gewillt bin, mich mit etwas auseinanderzusetzen. Mir fällt jetzt [...] ein, dass ich ein halbes Jahr an einer Hauptschule gearbeitet habe und da weiß ich noch, dass ich in der siebten Klasse einen Erdkundekurs hatte, da ging es um das Thema Wüsten und ich habe gedacht, das ist ja ein total spannendes Thema und habe dann in der ersten Stunde festgestellt, dass das die Schüler mal überhaupt gar nicht interessiert hat, weil die das auch in ihrem Leben voraussichtlich nicht benötigen werden, weil die Schüler, die wir da hatten, wahrscheinlich dachten, was soll das denn, das war von deren Lebenswelt so weit entfernt, dass sie damit gar nichts machen konnten. Als ich dann an das Gymnasium [...] kam und das Thema Wüsten stand an, da stellte sich für die gar nicht die Frage, ob das wichtig ist für das Leben. Ich hatte das Gefühl, dass die sich über so etwas auch unterhalten. Das geht auch ein bisschen auf das Elternhaus zurück.“ (TN 15)

Offensichtlich spielen bei der Einschätzung der Schülernähe zu bestimmten Themen sehr stark Kenntnisse über die Bildungsnähe bzw. -ferne des Elternhauses eine Rolle, sodass HauptschullehrerInnen, deren SchülerInnen in höherem Maß bildungsfernen Elternhäusern entstammen, wie die internationalen Schulleistungsvergleichsstudien zeigen, den Antwortkategorien „*stimme überwiegend zu*“ und „*stimme völlig zu*“ deutlich seltener gewählt haben als die Gesamtstichprobe erkennen lässt (s. Abb. 20).

Der Vergleich von Geographie als einem Nebenfach mit den Hauptfächern Mathematik und (Fremd-) Sprachen wird von den interviewten GeographielehrerInnen auch angeführt, um in Bezug auf den Umgang mit Heterogenität sowohl Potenziale als auch Probleme des Nebenfachstatus zu verdeutlichen. Das an dieser Stelle im Zentrum stehende Potenzial, das sich daraus ergibt, beschreiben verschiedene LehrerInnen wie folgt:

„De facto gibt es ja in den Kernfächern Lehrer, die da tätig sind, die empfinden das ja gar nicht so als Vorteil, weil sie ständig korrigieren müssen, also gerade die schriftlichen Fächer in der Sekundarstufe I und dann gibt es die vermeintlich weichen Fächer. Die haben wir ja schon immer und da kann man ja die Weichheit, wenn man sie vielleicht produktiv nutzen kann, ja auch in ihrer Vielseitigkeit nutzen. Dass man sagt, weil wir eben nicht so versetzungsrelevant sind, wie die anderen Fächer, weil wir nicht so stark im Fokus von Eltern stehen, das ganze Spiel ist ja nicht geschlossen. Von außen kommen ja wieder Eltern, die im Prinzip Schullaufbahnen kontrollieren. Die Kontrolle von Schullaufbahnen, von Lebensentwicklungschancen, die richtet sich ja immer auf Fächer, wo es knirscht.“ (TN 7)

Die „Weichheit“ des Faches Geographie, resultiert offensichtlich aus einer als größer empfundenen Gestaltungsfreiheit von Unterricht, da die Kontrolle der Eltern und auch die Relevanz des Faches für die Schullaufbahn eines Schülers als geringer eingeschätzt wird. Anders als in den Hauptfächern können Lehrkräfte im Geographieunterricht mehr mit Unterrichtsmethoden experimentieren und verschiedene Formen der Binnendifferenzierung durchführen, die ihnen möglicherweise selbst weniger vertraut sind und bei deren Einsatz sie den Verlauf des Unterrichtsgeschehens weniger genau kontrollieren können, wie z. B. beim Einsatz offener Unterrichtsmethoden. Für NRW bestätigen diesen Ansatz 44,4 % der Lehrkräfte mit „stimme überwiegend zu“ und „stimme völlig zu“ (s. Abb. 21). Auffällig ist im Vergleich der Schulformen insbesondere, dass Lehrkräfte der Realschule (49,0 %) und der Gesamtschule (54,9 %) diesem Ansatz wesentlich stärker zustimmen, als die Lehrkräfte der Gymnasien (39,2 %). Aufgrund der mit 26,2 % in der Summe aus „stimme überwiegend nicht zu“ und „stimme überhaupt nicht zu“, wesentlich höheren Ablehnung dieser Aussage von Lehrkräften des Gymnasiums gegenüber den Lehrkräften der anderen Schulformen lässt sich vermuten, dass GymnasiallehrerInnen die Bezeichnung „weiches Fach“ in höherem Maß als Abwertung ihres Faches interpretieren. Tatsächlich ist es z. B. so, dass GeographielehrerInnen am Gymnasium seltener fachfremden Unterricht geben, als z. B. an der Hauptschule oder an der Gesamtschule, was möglicherweise dazu führt, dass die Identifikation mit den beiden studierten Fachbereichen stärker ausgeprägt ist.

In Verbindung mit der Nähe der Themen und Fragestellungen des Faches Geographie zur Lebenswirklichkeit der SchülerInnen wird von vielen Geographielehrkräften außerschulisches Lernen als eine gute Möglichkeit gesehen, insbesondere Kinder mit sonderpädagogischen Förderbedarfen angemessen fördern zu können. Dabei wird die originale Begegnung mit Lerngegenständen als eine Möglichkeit betrachtet, das Abstraktionsniveau variieren und in stärkerem Maße ganzheitlich verschiedene Kompetenzen gleichzeitig weiterentwickeln zu können:

„Also das Potenzial sehe ich. da komme ich zurück zu dem was du sagtest, die außerschulischen Lernorte. Das wirklich draußen hingehen und anfassen können auch, was sehen können. Das ist speziell für unser Fach. Dass wir sehr viel mit Anschauung arbeiten, und Filme und Bilder ersetzen das nicht. Also wir haben die Möglichkeit auch sehr konkret mit der Wirklichkeit zu arbeiten, weil wir sie als Feld der Untersuchung nutzen können. Denn Kinder sind nun mal so, sie leben in der Wirklichkeit, denen begegnen bestimmte Dinge. Und einfach den Blick darauf zu lenken, dass einfach das, wo sie jeden Tag daran vorbei gehen eigentlich auch einen geographischen Hintergrund haben könnte, den man untersuchen könnte, das allein ist schon etwas wert. Und an diesem Konkreten, was man eben auch wirklich jeden Tag erfahren kann, da sehe ich auch für unterschiedliche Kinder einen Zugang. Also das wäre typisch für unser Fach, wir arbeiten halt mit dem, was da draußen ist.“ (TN 14)

Für die Gesamtstichprobe ist die Zustimmung der Geographielehrkräfte mit 41,1 % „stimme überwiegend zu“ und „stimme völlig zu“ immer noch sehr hoch. Auffällig ist jedoch auch, dass immerhin 10,1 % mit „weiß nicht“ und 30 % der Befragten mit „stimme teils/ teils zu“ votieren. Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass sich GeographielehrerInnen ohne praktische Unterrichtserfahrungen in inklusiven Lerngruppen, keine Einschätzung zutrauen. Unterrichtsgänge an außerschulische Lernorte sind für Lehrkräfte mit Unsicherheiten v. a. in Bezug auf ihre Aufsichtspflicht verbunden. Die relativ große Skepsis, die sich aus dem vorliegenden Befund entnehmen lässt, könnte mit dem Mangel an Arbeitserfahrung in inklusiven Lerngruppen zu begründen sein.

Ein weiteres Potenzial des Geographieunterrichts für den Umgang mit heterogenen Lerngruppen wird von Lehrkräften in den vielfältigen Möglichkeiten zur sprachlichen Förderung gesehen. In Verbindung mit dem Heterogenitätsmerkmal des soziokulturellen Hintergrundes von SchülerInnen, aber auch mit SchülerInnen mit sonderpädagogischen Förderbedarfen, wird einerseits auf die vielfältigen Darstellungsmöglichkeiten fachlicher Phänomene anhand von Medien über Texte und gesprochene Sprache hinaus hingewiesen. Andererseits wird die Möglichkeit der Darstellung von sachlichen Phänomenen und Prozessen in Textform oder in mündlichen Präsentationen immer wieder als Vorteil des Geographieunterrichts in den Interviews angeführt. Der Geographielehrer TN 7 unterrichtet an einer Gesamtschule mit dem Zweifach Deutsch und stellt fest:

„Ich würde mal sagen, ein Kerngedanke in der S I also auch in der S II, ist, dass wir versuchen eine Sprachangleichung zu befördern. Das Hauptinstrument [...] ist natürlich irgendwo zu versuchen, wie kann ich mich in dieser deutschen Welt, nach diesen deutschen Regularien bestmöglich etablieren. Da zeigt sich ganz einfach, dass ein Großteil unserer Schüler ganz große Sprachdefizite hat.

Und zwar dahingehend, dass es sowohl im Deutschunterricht, aber auch in allen in Deutsch abgehaltenen Stunden, ganz große Probleme gibt, Sachphänomene angemessen darzustellen und da ist Erdkunde im Prinzip das kleine Fach Deutsch.“ (TN 7)

Insgesamt 34 % der Gesamtstichprobe wählten zu dem Aspekt „Viele Möglichkeiten zur Sprachförderung“ die Antwortkategorien „stimme überwiegend zu“ und „stimme völlig zu“, was immer noch eine relativ hohe Zustimmung darstellt. Auffallend ist hier, dass die Antwortkategorie „stimme teils/ teils zu“ mit 39,4 % den höchsten Anteil im Vergleich zu allen anderen Items ausmacht, was möglicherweise auf die Unsicherheit darüber hinweist, was allgemein unter Sprachförderung im inklusiven Geographieunterricht zu verstehen ist. Der Vergleich der Schulformen legt diese Erklärung nahe. Hauptschullehrkräfte, die durch den hohen Anteil an SchülerInnen mit Migrationshintergrund und den relativ hohen Anteil an SchülerInnen mit dem sonderpädagogischen Förderbedarf Lernen über einen größeren Erfahrungshorizont zur Sprachförderung verfügen, stimmen mit 43,6 % im Bereich „stimme überwiegend zu“ und „stimme völlig zu“, während „stimme teils/ teils zu“ nur von 30,8 % der Teilstichprobe gewählt wurde.

Der beschriebene Befund legt nahe, dass GeographielehrerInnen durchaus über implizite Theorien zum Umgang mit Heterogenität im Geographieunterricht verfügen. Wie der Vergleich der Zustimmung zu den angegebenen Items von GeographielehrerInnen unterschiedlicher Schulformen bereits gezeigt hat, gibt es Unterschiede in der Zustimmung zu den einzelnen Items und damit sicher auch in den impliziten Theorien, die den Handlungen der Lehrkräfte zugrunde liegen. Deshalb ist es im Vergleich zu dieser Einschätzung besonders wichtig, auch einen Blick auf die impliziten Theorien zu den Problemen des Faches zu werfen. Die Einschätzung der Defizite des Faches in Bezug auf den Umgang mit heterogenen Lerngruppen soll zusätzliche Hinweise dazu bringen, welche Unterstützungsbedarfe GeographielehrerInnen in Bezug auf den Umgang mit heterogenen Lerngruppen im Sinne von Inklusion sehen.

6.1.4.2 Probleme im Umgang mit Heterogenität

Im Fragebogen diente besonders Frage 28 in der Formulierung „Beurteilen Sie bitte die folgenden Aussagen. Diese Aussage trifft...“ der Beurteilung von insgesamt acht Problembereichen in Bezug auf den Umgang mit Heterogenität im Geographieunterricht in Form von Binnendifferenzierung. Dabei konnten die ProbandInnen auf einer 5er-Skala von „überhaupt nicht zu“ bis „völlig zu“ und der Möglichkeit ausweichend „weiß nicht“ ihre Zustimmung oder Ablehnung angeben (s. Anhang, bzw. Abb. 21). Bei der Betrachtung der Einschätzung der GeographielehrerInnen in der gesamten Stichprobe zu den angegebenen Aussagen fällt zunächst auf, dass es drei Gruppen von Aussagen gibt, die sich in ihrer Häufigkeitsverteilung

ähneln. Die erste Gruppe mit ca. 55 % Zustimmung im Bereich „trifft überwiegend zu“ und „trifft völlig zu“ besteht aus den Aussagen „Differenzierung kostet Kraft“, „Hauptfächer haben Vorrang“ und „Geographiebücher für Differenzierung ungeeignet“. In der zweiten Gruppe mit ca. 48 % Zustimmung im Bereich „trifft überwiegend zu“ und „trifft völlig zu“ befinden sich die Aussagen „Anschaffung von Materialien zu teuer“, „Unterrichtsmaterialien nicht vorhanden“ und „Zeitaufwand zur Vorbereitung zu hoch“. Die Aussagen „Methodische Kenntnisse fehlen“ und „Themen schwer zu differenzieren“ hingegen, erhalten mit ca. 22 % vergleichbar geringe Zustimmung. Von der Kategorie „weiß nicht“ haben die GeographielehrerInnen nur bei zwei Aussagen deutlich sichtbar Gebrauch gemacht. Dies ist zum einen mit 8,7 % bei der Aussage „Anschaffung von Materialien zu teuer“ der Fall, zum anderen mit 5,8 % bei der Aussage „Hauptfächer haben Vorrang“. Auffallend ist, dass bei der Ausdifferenzierung nach Schulformen das Einschätzungsverhalten der GeographielehrerInnen mit der Kategorie „weiß nicht“ bei den benannten Aussagen sehr ähnlich ausfällt. In Bezug auf das Einschätzungsverhalten der GeographielehrerInnen unterschiedlicher Schulformen kann bereits festgehalten werden, dass sich hier z. T. gravierende Unterschiede insbesondere bei der Einschätzung der Aussagen „Geographiebücher sind für Differenzierung ungeeignet“, „Hauptfächer haben Vorrang“ und „Themen schwer zu differenzieren“ bemerkbar machen, während „Differenzierung kostet Kraft“ durchgehend im oberen Bereich der Einschätzung mit „trifft überwiegend zu“ und „trifft völlig zu“ eingeschätzt wird. Im Text wurde deshalb in den Abb. 21 und 22 dem Befund der Gesamtstichprobe die Stichprobe der Realschule vergleichend zu Seite gestellt.

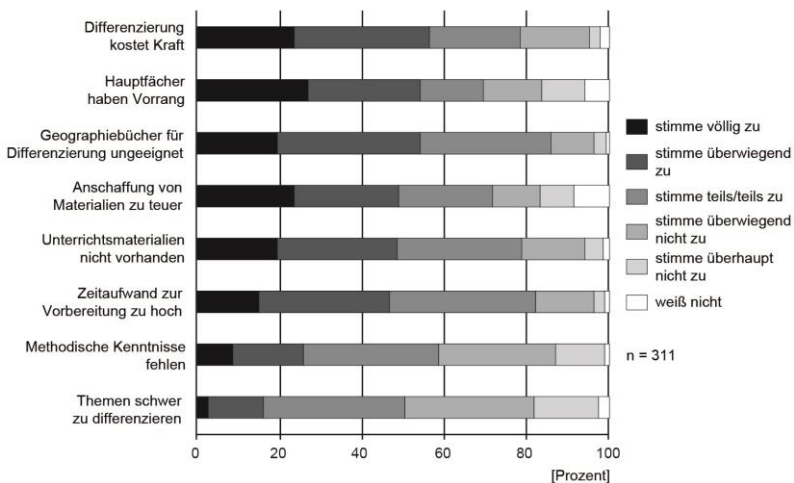


Abb. 21 | Probleme bei der Differenzierung im Geographieunterricht der Gesamtstichprobe (Layout: S. Langer, Grafik: U. Schwedler)

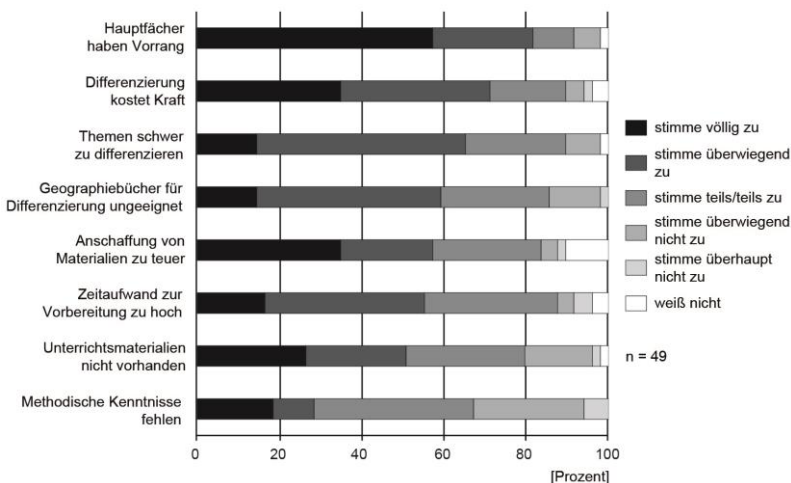


Abb. 22 | Probleme bei der inneren Differenzierung im Geographieunterricht von Real-schullehrerInnen (Layout: S. Langer, Grafik: U. Schwedler)

Das Einschätzungsverhalten der angegebenen Aussagen zu Differenzierung im Geographieunterricht macht deutlich, welche zentralen Probleme GeographielehrerInnen in Bezug auf die Differenzierung ihres Unterrichts sehen, die möglicherweise dazu führen, dass Binnendifferenzierung bislang im Geographieunterricht wenig praktiziert wird.

Ein großer Teil der Gesamtstichprobe empfindet die Durchführung von Geographieunterricht in heterogenen Lerngruppen als kräftezehrend. Eine Lehrerin eines Gymnasiums, die eine inklusive Lerngruppe im Fach Geographie unterrichtet, gibt an:

„Ein Nachteil ist, dass das Unterrichtsgeschehen mir vielschichtiger und komplexer vorkommt, sodass der Unterricht kraftraubender ist, mich mehr fordert. Wenn ich aus dem Unterricht komme, dann bin ich sehr glücklich und merke aber auch, dass immer wieder auch unvorhergesehene Sachen passieren und stärker als in anderen Klassen, dass ich da immer sehr viel mehr in meiner Flexibilität gefordert bin und in meiner Reaktion.“ (TN 15)

Der Feststellung, dass binnendifferenzierender Geographieunterricht in seiner Durchführung kräftezehrend sein kann, schließen sich in der Gesamtstichprobe 56,6 % aller Lehrkräfte mit „trifft überwiegend zu“ und „trifft völlig zu“ an. Im Vergleich der Rangfolge der einzelnen Items kann festgestellt werden, dass dieses Item bei allen Schulformen im ersten Drittel liegt. GymnasiallehrerInnen z. B. bestätigen lediglich die Aussage „Geographiebücher für Differenzierung ungeeignet“ stärker als die Aussage „Differenzierung kostet Kraft“.

In den qualitativen Interviews stellten die Lehrkräfte über die Schulformen hinweg immer wieder fest, dass sie die ihnen zur Verfügung stehenden Schulbücher im Fach Geographie für Binnendifferenzierung für nicht geeignet halten und auch die von den Schulbuchverlagen erhältlichen Unterrichtsmaterialien wenig hilfreich sind. Die folgenden Aussagen beziehen sich beispielhaft auf die Eignung von Schulbüchern und Unterrichtsmaterialien. Die erste Aussage wurde von einer Fachleiterin getätigt, die zukünftige LehrerInnen für das Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen ausbildet:

„Wenn du die Realschul- und Hauptschulbücher nimmst, dann ja. Da sind dann Hilfskärtchen oder Hinweise mit Starthilfe und solche Dinge. Die Gymnasialbücher nicht. Da hast du höchstens so eine Sternchenaufgabe für die schnellen oder Leistungsstärkeren. Also jetzt nach oben hin mit einer Zusatzaufgabe für die besonderen Schüler. Aber sonst findest du eigentlich nur in den Realschul- und Hauptschulbüchern spezielle Hilfen. Die Hilfskärtchen, das habe ich häufig schon bei den Referendaren gesehen. Das übernehmen Sie sehr schnell die Referendare, also wenn da eine Vorlage auch besteht oder sie denken sich welche aus.“ (TN 14)

Ein Geographielehrer einer Gesamtschule, die in der Sekundarstufe Erdkunde unterrichtet anstelle von Gesellschaftslehre (GL), stellt fest:

„Das Buch nutzen wir relativ wenig oder auch das, was von Praxis Geographie angeboten wird, was da schon differenziert ist, da habe ich bisher nicht so gute Erfahrungen gemacht, weil das nicht für die Lerngruppen passt und wenn man das versucht 1zu1 umzusetzen, dann klappt das nicht gut.“ (TN 19)

Insbesondere die letzte Aussage macht dabei auch die Erwartungen von Lehrkräften an entsprechende Unterrichtsmaterialien deutlich, die mit einem möglichst geringen zusätzlichen Aufwand an die individuellen Lernvoraussetzungen und Förderbedürfnisse einer Lerngruppe angepasst werden müssen können, um von Lehrkräften als echte Hilfe bei der Planung und Durchführung von binnendifferenzierendem Unterricht angesehen zu werden. Insgesamt 54,0 % der Gesamtstichprobe bestätigen diese Aussage mit „trifft überwiegend zu“ bis „trifft völlig zu“. Dabei nimmt dieses Item für GymnasiallehrerInnen den ersten Platz in der Rangfolge ein, während lediglich die Lehrkräfte der Gesamtschule mit 43,4 % dieser Aussage deutlich geringer, jedoch immer noch auf einem sehr hohen Niveau zustimmen (s. Anhang).

Wurde der Nebenfachstatus des Faches Geographie in Kapitel 6.1.3.1 als Vorteil im Sinne eines „weichen Faches“, das aufgrund der geringen Kontrolle der Eltern freier zu gestalten ist, gewertet, so wird insbesondere von RealschullehrerInnen dieser Nebenfachstatus auch so ausgelegt, dass das Fach gegenüber Hauptfächern deutlich weniger Relevanz hat und entsprechend weniger Zeit für die Vorbereitung zur Verfügung steht. Folgende Aussage wurde von einem Fachleiter angegeben, der sich dabei auch auf die Eignung von Projektunterricht für Binnendifferenzierung und Individualisierung in heterogenen Lerngruppe bezog:

„Ich glaube aber auch bei vielen Kollegen steht Erdkunde nicht so ganz weit oben, die haben vielleicht Deutsch, Englisch, Mathe und sind in anderen Kontexten manchmal die Getriebenen und dann müssen die glaube ich auch mal gucken, wie die mit den Ressourcen umgehen, wo liegen in anderen Bereichen meine Verpflichtungen und ein Projekt in der Seriosität vorzubereiten ist extrem aufwendig. Ich denke auch, wenn ich die Schüler und Schülerinnen selbstständig arbeiten lasse, aber dann das, was Heterogenität eigentlich ausmacht, nämlich Feedback geben, dann muss ich sehr gut beobachten, ich muss immer wieder Schleifen einfügen, an bestimmten Stellen, wo ich auch eine Rückmeldung bekomme, nicht jedem einzelnen Schüler, aber bestimmte Personengruppen, wo ich den Fokus auch wechseln kann. Ich glaube, dass das einfach eine ganz hohe Lehrerkompetenz ist und da ist vielleicht ein bestimmter Prozentsatz auch einfach überfordert.“ (TN 3)

Die Einschätzung der Aussage „*methodische Kenntnisse fehlen*“ zeigt erst einmal, dass sie relativ wenig Zustimmung erfährt und die beteiligten GeographielehrerInnen ihre methodischen Kenntnisse zu Binnendifferenzierung im Fach eher positiv einschätzen. Durch die 32,5 % „*trifft teils/teils zu*“ und die in der Summe 26,1 % „*trifft überwiegend zu*“ und „*trifft völlig zu*“ jedoch wird deutlich, dass die Selbsteinschätzung eher kritisch ausfällt. Diese Einschätzung korrespondiert mit dem Ergebnis zur Frage 20 zum Wissen über Möglichkeiten der Binnendifferenzierung im Geographieunterricht. Im Rahmen der Pretests äußert sich der Geographielehrer eines Gymnasiums wie folgt:

„Aber grundsätzlich, bei dem Thema, ich bin da immer sehr zurückhaltend, ich denke da immer, alles schön und gut, eigentlich weiß ich das ja auch, ein bisschen habe ich ja auch im Referendariat oder auf anderen Fortbildungen immer wieder mitgenommen, aber, wenn ich ehrlich bin, wann differenziere ich denn mal wirklich in meinem Unterricht. Da hätte ich gar keine Zeit für bei meiner Unterrichtsvorbereitung. Mal, dass man die Aufgabe ändert oder das Produkt, das dabei entstehen kann, dass man das offenlässt oder dass man überhaupt irgendwie noch weiterführende Aufgaben hat, die nicht alle machen müssen, die das zeitlich nicht mehr schaffen. Dass man sagt, man kann noch ein bisschen zusätzlich recherchieren, wenn man da Interesse hat...es gibt bestimmt noch mehr Beispiele aber ich komme selten mit verschiedenen Arbeitsblättern an. Alleine schon, dass mir nicht so klar ist, wie das wirklich praktisch umzusetzen ist.“ (PT 1)

Das Zitat von PT 1 bestätigt, sowohl den hohen Zeitaufwand als auch die fehlenden Kenntnisse zur Durchführung von innerer Differenzierung. Diese kritische Selbsteinschätzung zeigt sich bei der Betrachtung des Einschätzungsverhaltens der GeographielehrerInnen aller Schulformen.

Das Einschätzungsverhalten in Bezug auf die Antwortkategorie „*weiß nicht*“ bei der Aussage „*Anschaffung von Materialien zu hoch*“ verweist möglicherweise darauf, dass diese Lehrkräfte bislang keine Binnendifferenzierung durchgeführt haben und ihnen entsprechende Kenntnisse fehlen. Ohne eigene Erfahrung in der Erstellung von Unterrichtsmaterialien und ohne eine Recherche bei den Schulbuchverlagen, können die GeographielehrerInnen offensichtlich keine Einschätzung abgeben. In Bezug auf die Aussage „*Hauptfächer haben Vorrang*“ könnte eine Erklärung sein, dass LehrerInnen, die kein Hauptfach unterrichten, sich nicht dazu aufgefordert fühlen, diese Aussage zu beantworten. Möglicherweise möchten sie diese Aussage auch nicht einschätzen, da sie sich über deren Inhalt ärgern, schließlich beinhaltet sie eine weniger wertschätzende Auffassung ihrer Arbeit, als für die Arbeit in den Hauptfächern. Da es sich hierbei um eine Variable handelt, die ein

Indikator für die Einstellung der LehrerInnen zu ihrer Tätigkeit und zu ihrer Motivation Binnendifferenzierung zu praktizieren ist, sollte diese Aussage noch einmal überprüft werden.

6.1.5 Einstellungen zur Heterogenität von SchülerInnen

Eine erste Annäherung an die Analyse der Einstellungen von GeographielehrerInnen zur Heterogenität ihrer SchülerInnen wurde im Rahmen der standardisierten Befragung im Fragenblock mit den Fragen 12 bis 14 vorgenommen (s. Anhang). Die Fragen 12 und 13, „Wie schätzen Sie die Heterogenität der SchülerInnen in Ihrem Geographieunterricht der Sekundarstufe I/ Sekundarstufe II ein?“, dienen in der Konzeption des Fragebogens der inhaltlichen Fokussierung der ProbandInnen auf den zentralen Gegenstand des Forschungsvorhabens. Durch die Verwendung des allgemeinen Begriffs „Heterogenität“ wurde die Frage absichtlich offen in Bezug auf konkrete Heterogenitätsmerkmale gestellt. Dabei wurde eine Formulierung gewählt, die LehrerInnen aus Alltagsgesprächen bekannt ist, um die ProbandInnen so das Thema zunächst nahe an der Oberfläche betrachten zu lassen, um dann im Verlauf der Befragung schrittweise tiefergehender beantworten zu lassen.

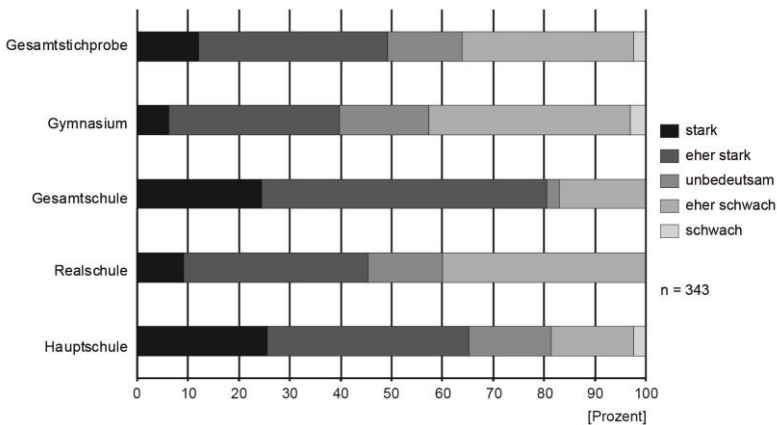


Abb. 23 | Einschätzung der Heterogenität ihrer Klassen der Sekundarstufe I (Layout: S. Langer, Grafik: U. Schwedler)

Das Ergebnis der Gesamtstichprobe lässt zunächst erkennen, dass 49,3 % der GeographielehrerInnen ihre Lerngruppen als mehr oder weniger stark heterogen einschätzen. Die mittlere Antwortkategorie „unbedeutsam“ wurde mit knapp 15 %

relativ selten gewählt. Hingegen entfallen rund 40 % in der Summe auf die Kategorien „*schwach*“ und „*eher schwach*“, wobei 35 % allein der Kategorie „*eher schwach*“ zukommen. Damit kann insgesamt festgestellt werden, dass GeographielehrerInnen in dieser Frage weniger die mittlere Antwortkategorie „*unbedeutend*“ wählen, sondern tendenziell eine Positionierung in die eine oder andere Richtung bevorzugen. Mit ca. 3 % geben jedoch auffallend wenige GeographielehrerInnen an, die Heterogenität als „*schwach*“ zu empfinden, während mit ca. 12 % der LehrerInnen ein relativ hoher Anteil die Lerngruppe als „*stark*“ heterogen bezeichnen.

Differenziert nach Schulformen zeigt der Befund, dass sich die GeographielehrerInnen der Gymnasien und Realschulen in ihrem Antwortverhalten ähnlich sind, wobei die Antwortkategorie „*schwach*“ von den RealschullehrerInnen nicht ausgewählt wurde. Die Gesamt- und Hauptschulen stellen eine zweite Gruppe dar, indem sie eine hohe Übereinstimmung mit klarer Tendenz zu den Antwortkategorien „*eher stark*“ und „*stark*“ erkennen lassen. GeographielehrerInnen der Gesamtschule, die die Schulform mit internalisiertem Differenzierungsangebot und dem aktuell höchsten Anteil an SchülerInnen mit sonderpädagogischen Förderbedarfen im gemeinsamen Lernen (s. Abb. 23) ist, stehen dabei im deutlichen Kontrast zu den Schulformen Gymnasium und Realschule mit homogenisierten Eingangsvoraussetzung, weniger allerdings zu der Schulform Hauptschule. Der Geographielehrer TN 18 einer Gesamtschule, die sich aktuell im Aufbau befindet und von Beginn an Inklusion als Grundlage ihrer Schulentwicklung in ihr Schulprogramm aufgenommen hat, gibt an:

„Völlig heterogen. Ich habe auch eine integrative Lerngruppe als Klasse. Die 7a ist unsere integrative Lerngruppe. Wir haben da acht SchülerInnen und Schüler drin mit sonderpädagogischem Förderbedarf, allein in einer Klasse. Die haben den Förderschwerpunkt Emotional-sozial. Wir haben in den anderen Klassen Kinder mit Sprachbehinderung, wir haben darunter natürlich auch viele U-Boote. Das ist ganz klar! Das sind die Kandidaten, bei denen man es in der Grundschule versäumt hat, einen Antrag zu stellen, aber die haben wir eben auch hier. Als Gesamtschule haben wir natürlich die unterschiedlichen Niveaustufen. D.h. wir haben die Hauptschüler, wir haben die Realschüler, wir haben die Gymnasiasten. D.h. auf sämtlichen Ebenen haben wir da Heterogenität, sowohl was den Leistungsstand betrifft als auch, wenn man die andere Schiene betrachtet, was die soziale Herkunft der Schüler betrifft, so eine Klasse ist dann eben kunterbunt.“ (TN 18)

Mit insgesamt 80,5 % entscheiden sich entsprechend deutlich mehr GeographielehrerInnen der Gesamtschulen für die Antwortkategorien „*eher stark*“ und „*stark*“. Sie machen damit deutlich, dass sie die Heterogenität wahrnehmen und

diese einen Einfluss auf ihren Berufsalltag hat. Interessant ist, dass die GeographielehrerInnen der Hauptschule mit 65,1 % in den Kategorien „*ehers stark*“ und „*stark*“ folgen, da sie im gegliederten Schulsystem von NRW die Schulform darstellen, die am unteren Ende der Leistungshierarchie steht und der Anteil an SchülerInnen mit Migrationshintergrund und mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf Lernen am höchsten ist (s. Abb. 23). Der im Vergleich geringere Anteil im Bereich der Antwortkategorien „*ehers stark*“ und „*stark*“ bei Realschul- und GymnasiallehrerInnen macht deutlich, dass die Homogenisierungsbestrebungen in der Zuweisung der SchülerInnen möglicherweise an dieser Stelle bislang dazu führt, dass die GeographielehrerInnen die Heterogenität der SchülerInnen weniger stark als ihre KollegInnen der anderen Schulformen wahrnehmen und in ihrer Unterrichtsgestaltung berücksichtigen, wie in folgendem Zitat des Gymnasiallehrers TN 3 deutlich erkennbar ist:

„Ich muss sagen, ich habe mich schon im Vorfeld als du mich eingeladen hast gefragt, was kann ich da substantiell zu beitragen zu diesem Thema, weil wir an unserer Schule, der Umgang mit oder zumindest die Heterogenität der Schülerschaft, was jetzt so die Lernvoraussetzung, Lernmotivationen, an Fähigkeiten und Fertigkeit angeht, ein normales Spektrum an Heterogenität haben, was man so im gymnasialen Unterricht eigentlich nicht würdig findet tatsächlich zu behandeln. Ich kann dazu sagen, dass wir an unserer Schule dieses Thema schon entdeckt haben, konzeptionell aber in keinsten Weise da irgendwie in eine Richtung laufen.“ (TN 3)

Im Bereich der Sekundarstufe I zielen zunächst alle Schulformen darauf ab, ihre SchülerInnen auf die mittleren Bildungsabschlüsse vorzubereiten. Im Anschluss daran erfolgt i. d. R. eine bewusste Entscheidung für die Fortsetzung eines Bildungsganges in Richtung einer beruflichen Qualifikation oder des Abiturs. Zu überprüfen galt es deshalb, inwiefern GeographielehrerInnen, die in der Sekundarstufe II tätig sind, die Heterogenität ihrer SchülerInnen nach der bewussten Entscheidung für die Fortsetzung der Schullaufbahn in der dreijährigen Oberstufe einschätzen (s. Abb. 24). Frage 13 richtete sich somit an die GeographielehrerInnen der Gymnasien und Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen. Hier sollte ein Abgleich der Einschätzungen der Sekundarstufe I und II ermöglicht werden, um zu eruieren, ob die Wahrnehmungen voneinander abweichen.

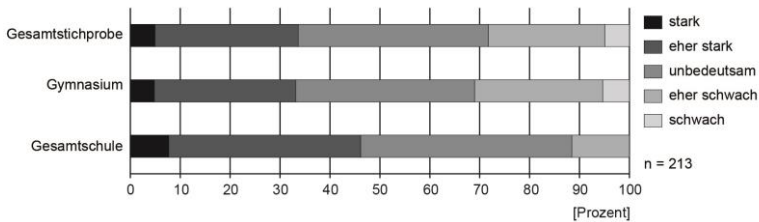


Abb. 24 | Einschätzung der Heterogenität in der Sekundarstufe II (Layout: S. Langer, Grafik: U. Schwedler)

Für die Gesamtstichprobe fällt auf, dass die mittlere Antwortkategorie „unbedeutsam“ wesentlich häufiger gewählt wurde als noch bei Frage 12. Der Anteil der Antwortkategorie „unbedeutsam“ beträgt ca. 38 %. Darüber hinaus verteilen sich die Anteile von „eher stark“ und „stark“ mit ca. 32 % sowie „schwach“ und „eher schwach“ mit ca. 28 % annähernd gleich, wobei „schwach“ und „stark“ jeweils ca. 5 % ausmachen.

GeographielehrerInnen von Gymnasien und Gesamtschulen schätzen die Heterogenität ihrer SchülerInnen in der Sekundarstufe II jedoch unterschiedlich ein. GesamtschullehrerInnen haben die Antwortkategorie „schwach“ nicht genutzt, dafür die mittlere Kategorie „unbedeutsam“ und haben „eher stark“ und „stark“ häufiger angegeben als GymnasiallehrerInnen. Der insgesamt höhere Anteil der Antwortkategorie „unbedeutsam“ zeigt, dass in der Sekundarstufe II möglicherweise eine größere Unsicherheit darüber besteht, wie sich die Heterogenität in der Oberstufe genau bemerkbar macht. Die SchülerInnen sind nach Auffassung der LehrerInnen nach dem mittleren Bildungsabschluss insgesamt weniger heterogen, da sie die Eingangszulassung für die Qualifikationsphase besitzen und leistungsschwächere SchülerInnen die Schule bereits verlassen haben. Ein weiterer Grund dafür, die SchülerInnen als weniger heterogen einzuschätzen, könnte jedoch auch darin bestehen, dass die LehrerInnen es nicht mehr für notwendig halten, die heterogenen Lernausgangsbedingungen zu berücksichtigen, da das Abitur einen einheitlich verbindlichen Standard setzt und die SchülerInnen in der Oberstufe zunehmend als selbstverantwortlich für das Erreichen dieser Standards gesehen werden. Insgesamt bedeutet das, dass in der Oberstufe weniger differenziert gefordert und gefördert wird, da es am Ende ja auch kein differenziertes Abitur zu bestreiten gilt, sondern eine einheitliche Prüfung für alle.

An Gesamtschulen scheinen GeographielehrerInnen die SchülerInnen trotzdem in höherem Maß als am Gymnasium als heterogen einzuschätzen. Zu begründen ist dies möglicherweise damit, dass es in der Oberstufe der Gesamtschule die Klassenstufe 11 eine Angleichungsklassenstufe ist, in der z. T. SchülerInnen weiter be-

schult werden, die z. B. keine Lehrstelle erhalten haben, so dass die alleinige Zielperspektive Abitur in Klasse 11 noch nicht gilt, wie der Gesamtschullehrer TN 1 im Interview berichtet:

„In der Oberstufe sind wir auch wieder heterogen, indem ungefähr die Hälfte unserer Schüler, die in die 11 kommen, von Haupt- und Realschulen kommen. Die andere Hälfte sind unsere eigenen Gewächse. Ich habe heute die Zahlen gehört. Wir haben Anmeldungen von 60 eigenen und 90 von außen [...].“ (TN 1)

Die GeographielehrerInnen der Gesamtschule haben außerdem möglicherweise noch stärker verinnerlicht, dass SchülerInnen durch die sich im Laufe der Bildungsbiographie individuell wandelnden Ziele in der Oberstufe weiterhin der Förderung bedürfen. Am Gymnasium könnte der höhere Anteil der Antwortkategorien „*schwach*“ bis „*unbedeutsam*“ gegenüber der Sekundarstufe I mit dem Ziel der zunehmenden Eigenständigkeit/-verantwortung und damit der auf das Studium vorbereitenden Förderung der Selbstständigkeit interpretiert werden. Der am Gymnasium tätige Geographielehrer TN 3 äußert dazu folgende Vermutung:

„Aber einen wirklich sinnvollen, systematischen, konzeptionell verankerten Umgang mit Heterogenität kann ich an meiner Schule nicht erkennen. Einzelne Kollegen nutzen so unterschiedliche Momente, das wird dann in der Oberstufe aber deutlich weniger, das tendiert dann da gegen null. Das ist eher in den unteren Klassen, weil die Klassen da dann, denke ich mal, auch noch heterogener sind.“ (TN 3)

Die Antwortkategorien „*bereichernd*“, „*belastend*“ und „*unbedeutsam*“ der Frage 14, „*Wie erleben Sie die Heterogenität Ihrer SchülerInnen in Ihrem Geographieunterricht*“, sollte die Einschätzung der Heterogenität durch die ProbandInnen für die Interpretation ihrer Einstellung zugänglich machen. Die wiederum ohne Spezifizierung des Begriffs „*Heterogenität*“ durch bestimmte Heterogenitätsmerkmale formulierte Frage zielte darauf ab, die Gedanken der Befragten darauf zu fokussieren, was sie selbst zunächst unter diesem Begriff verstehen und welche Empfindung sie bei dem Gedanken an ihren Fachunterricht in Bezug auf die SchülerInnen und ihre vielfältigen Lernausgangsbedingungen haben.

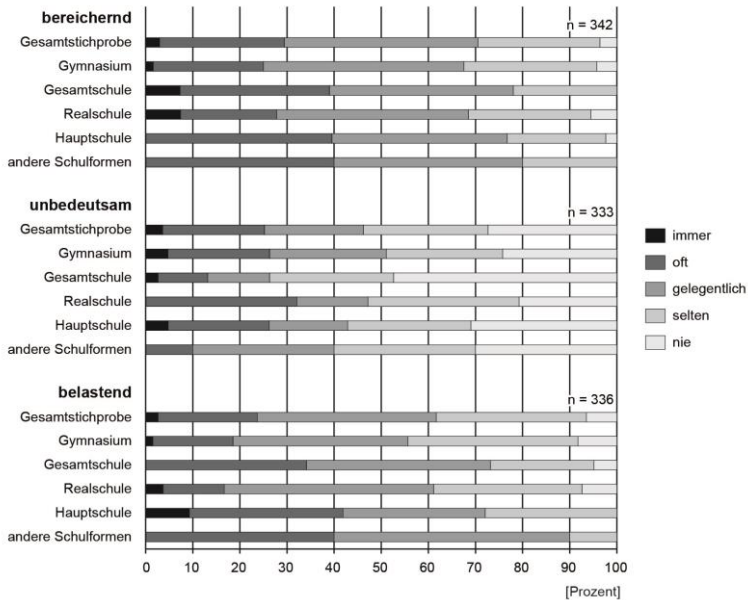


Abb. 25 | Heterogenität von SchülerInnen in der Wahrnehmung von GeographielehrerInnen (Layout: S. Langer, Grafik: U. Schwedler)

Die Häufigkeitsverteilung für die Variable „*bereichernd*“ stellt für die Gesamtstichprobe mit 29,5 % für „*nie*“ und „*selten*“, 41 % für „*gelegentlich*“ sowie 29,5 % für „*oft*“ und „*immer*“ ein auffallend in beide Richtungen gleichmäßig verteiltes Bewertungsspektrum dar. Die Variable „*belastend*“ weist eine ähnliche Tendenz mit relativ hohem Anteil der Antwortkategorie „*gelegentlich*“ auf, ist jedoch mit 38,3 % in den Kategorien „*nie*“ und „*selten*“ in diese Richtung leicht verschoben. Diesen beiden Variablen gegenüber, weist die Variable „*unbedeutsam*“ jedoch eine abweichende Struktur der Häufigkeitsverteilung auf. Während die Kategorien „*oft*“ und „*immer*“ mit 25,2 % gegenüber den beiden ersten Variablen kaum abweichen, wurde von der mittleren Kategorie „*gelegentlich*“ mit 21,0 % deutlich weniger Gebrauch gemacht, die Kategorien „*nie*“ und „*selten*“ mit 54,7 % jedoch deutlich stärker als bei den ersten beiden Variablen gewählt. Insbesondere die Antwortkategorie „*nie*“ wurde mit 27,3 % vergleichbar häufig gewählt. Im Vergleich des Antwortverhaltens der verschiedenen Schulformen zeigt sich, dass die GeographielehrerInnen des Gymnasiums und der Realschule ähnlicher geantwortet haben, als die LehrerInnen der Gesamt- und Hauptschule. Dies wird insbesondere bei den Variablen „*unbedeutsam*“ und „*belastend*“ deutlich. Für einen

erheblich größeren Anteil der LehrerInnen von Gesamt- und Hauptschulen ist die Heterogenität ihrer SchülerInnen „*nie*“ und „*selten*“ „*unbedeutsam*“. Ebenso beantworten sie die Variable „*belastend*“ deutlich häufiger mit „*oft*“ und „*immer*“ als die beiden anderen Schulformen. Im Vergleich des Antwortverhaltens in Bezug auf die Variable „*bereichernd*“ zeigt sich dieser Gegensatz ebenfalls. LehrerInnen der Gesamt- und Hauptschule geben mit ca. 40 % die Kategorie „*oft*“ und „*immer*“, LehrerInnen von Gymnasium und Realschule jedoch mit ca. 28 % deutlich seltener an.

Die Gesamtstichprobe lässt in Bezug auf die Variablen „*bereichernd*“ und „*belastend*“ keinen eindeutigen Trend erkennen, da die Verteilung mit einem hohen Anteil der Mittelkategorie „*gelegentlich*“ ein relativ ausgeglichenes Einschätzungsbild an den Rändern der Skala aufweist. Lediglich der deutlich höhere Anteil der Antwortkategorie „*nie*“ in Bezug auf die Variable „*unbedeutsam*“, weist darauf hin, dass die Heterogenität der SchülerInnen in der Wahrnehmung von GeographielehrerInnen eine Rolle spielt.

Mehr Interpretationsspielraum ermöglicht die Betrachtung des Antwortverhaltens mit Blick auf die verschiedenen Schulformen. Hier ist wiederum ein klarer Unterschied im Antwortverhalten der GeographielehrerInnen der Gymnasien und Realschulen sowie der Gesamt- und Hauptschulen zu erkennen. Offenbar führt die Segregation der SchülerInnen nach Leistung vor Eintritt in die weiterführenden Schulen dazu, dass die SchülerInnen am Gymnasium und an der Realschule als weniger heterogen angesehen werden und die Heterogenität der SchülerInnen für den alltäglichen Geographieunterricht somit eine weniger große Rolle spielt als an Gesamt- und Hauptschulen. Sowohl Gesamtschulen, als auch Hauptschulen, werden von den dort tätigen GeographielehrerInnen offensichtlich als deutlich heterogen wahrgenommen. In der Häufigkeitsverteilung spiegelt sich dabei für die Haupt- und Gesamtschule eine stärkere Belastung, wie auch eine höhere Wertschätzung dieser Heterogenität wider.

Betrachtet man die Antwortkategorie „*gelegentlich*“ bei der Variable „*belastend*“ zusammen mit den Kategorien „*oft*“ und „*immer*“, zeigt sich insbesondere bei den GeographielehrerInnen der Haupt- und Gesamtschule mit ca. 72 %, dass der Umgang mit Heterogenität im Geographieunterricht durchaus als negativ konnotiert und schwierig in der unterrichtlichen Praxis eingeschätzt wird. Dies deutet darauf hin, dass insbesondere die GeographielehrerInnen der Gesamt- und Hauptschule in Bezug auf die Wahrnehmung von und den Umgang mit Heterogenität einen deutlichen Bedarf an Unterstützung durch fachliche und überfachlichen Fortbildungen haben. Darüber hinaus sollten sie sicher auch systemisch im Zuge der Einführung von Inklusion durch Team-Teaching und kleinere Klassen Entlastung erfahren.

Abschließend kann festgehalten werden, dass der Befund keine eindeutigen Schlüsse in Bezug auf eine deutlich negative oder deutlich positive Einstellung von GeographielehrerInnen zur Heterogenität ihrer SchülerInnen zulässt. Weder die

Gesamtstichprobe noch der nach Schulformen differenzierte Blick auf die Untersuchungsergebnisse weist eine eindeutige Tendenz im Sinne einer eindeutigen Mehrheitsbildung auf. Klar ersichtlich geworden ist jedoch, dass die Heterogenität von SchülerInnen für viele der befragten LehrerInnen eine Rolle spielt. Für einen Teil der GeographielehrerInnen ruft sie eher positive Empfindungen hervor und macht sich entsprechend in einer positiven Einstellung gegenüber dieser Tatsache und den damit verbundenen Herausforderungen bemerkbar. Ein anderer großer Anteil der GeographielehrerInnen stimmt dieser Ansicht nicht zu. Diese LehrerInnen haben eher negative Empfindungen bei dem Gedanken an die Heterogenität der SchülerInnen, was sich in einer negativen Einstellung gegenüber den von der Norm abweichenden SchülerInnen bemerkbar machen kann. Weitere Analysen sollen im Folgenden dazu dienen, diese Einstellungen näher zu betrachten, Informationen über Beweggründe zu erhalten und ergänzende Wahrnehmungskomponenten in den Blick zu nehmen.

6.1.6 Einstellungen zu Inklusion im Geographieunterricht

Für die Erhebung der Einstellungen von Geographielehrkräften zu Inklusion im Geographieunterricht wurde das Messinstrument der EZI-Skala von KUNZ ET AL. (2010; s. Kapitel 5.3.3) im Fragebogen der Hauptstudie genutzt (s. Frage 32 im Anhang). An den elf Items der Skala wurden Modifikationen vorgenommen, um das Messinstrument sprachlich an die im allgemeinen Inklusions-Diskurs verwendeten Begriffe anzupassen und um die Ergebnisse eindeutig nachvollziehbar darstellen zu können²⁹. Jedoch bewirken sie aus Sicht des Autors der vorliegenden Arbeit keine so fundamentalen Veränderungen, dass die Validität des Messinstruments und damit auch die Untersuchungsergebnisse in Frage zu stellen wären (s. Kapitel 5.2.2). Ähnliche Veränderungen an der vorliegenden Skala wurden bereits auch in anderen Studien vorgenommen. (vgl. HENNEMANN ET AL. 2014, S. 6 f.). Die Anzahl der ProbandInnen, die Frage 32 bearbeiten konnten und die Anzahl der ProbandInnen, die mit „*weiß nicht*“ geantwortet haben sind an jedem Item angegeben, um deutlich zu machen, bei welchen Items die ProbandInnen offensichtlich besonders unsicher in ihrer Einschätzung waren und an welchen Schulformen diese Unsicherheit besonders stark ausgeprägt ist.

Das Ergebnis der Befragung wird für die Gesamtstichprobe und differenziert nach Schulformen dargestellt (s. Abb. 26 und Abb. 27). Auf dieser Grundlage kann bereits festgehalten werden, dass hinsichtlich der Zustimmung zu den Items eine klare Zweiteilung der Ergebnisse möglich ist. Insgesamt vier Items wurde von den ProbandInnen über dem theoretischen Mittelwert von 3 zugestimmt, während

²⁹ Wie in Abb. 27 bei den Items 3, 5 und 6 angegeben, wurden diese recodiert, d. h. die Formulierungen der Items wurden für die Auswertung und Dokumentation in positiver Richtung umformuliert und entsprechend umskaliert, um Verständnisprobleme und Fehlinterpretationen beim Lesen der Abbildungen zu vermeiden.

sieben Items, wenn auch mit deutlich unterschiedlichen Werten z. T. weit unter dem theoretischen Mittelwert angegeben wurden. Dieser erste Befund stellt eine Parallele zu den Ergebnissen der Studie von KUNZ ET AL. (2010) dar, in der diese Zweiteilung mit den gleichen Items herausgearbeitet werden konnte.

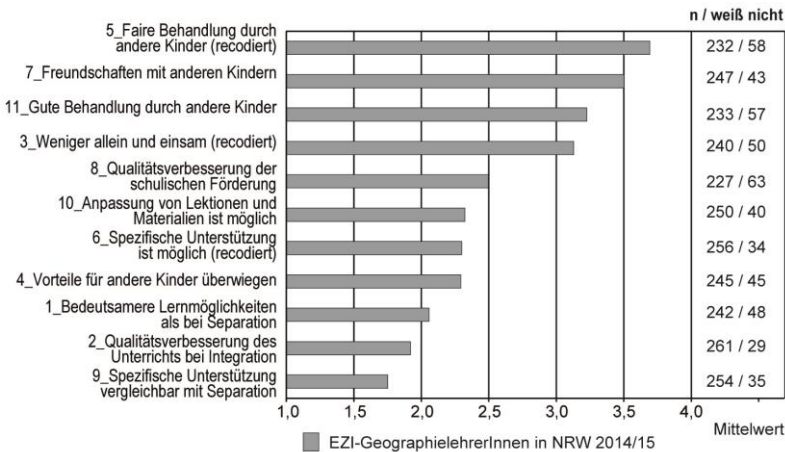


Abb. 26 | Einstellung zu Inklusion (Layout: S. Langer, Grafik: U. Schwedler)³⁰

Um zu testen, ob der Befund der vorliegenden Studie in Bezug auf die Korrelationen einzelner Items der Skala ein vergleichbares Ergebnis abbildet, wurde deshalb eine Hauptkomponentenanalyse durchgeführt. Vor deren Durchführung musste zunächst eine Reduktion der Stichprobe um diejenigen Fälle vorgenommen werden, die eines der Items mit „weiß nicht“ angegeben hatten. Aus diesem Grund ist die Stichprobe mit n = 164 deutlich kleiner. Die erste Berechnung der Hauptkomponenten auf der Basis der Extraktionsvorgabe, dass alle Hauptkomponenten in der Summe der quadrierten Ladungen ihrer einzelnen Komponenten einen Eigenwert > 1 besitzen müssen, ergab 2 Hauptkomponenten. Diese zwei Hauptkomponenten ermöglichen die Abbildung von 62,4 % der Gesamtvarianz des ursprünglichen Itemsets. In der Darstellung (s. Tab. 15) zur rotierten Komponentenmatrix werden die Ladungen der einzelnen Variablen, die in den jeweiligen Hauptkomponenten aufgehen, sortiert nach der Höhe ihres Varianzanteils angegeben. Die Übersicht ist das Resultat der Rotation der Korrelationsmatrix mit der Rotationsmethode Varimax mit Kaiser-Normalisierung, wobei insgesamt drei Iterationen zur Konvergenz der Daten notwendig waren.

³⁰ Die im Fragebogen fünfstufige Antwortskala wurde im vorliegenden Druck aufgrund der Formatierung auf vier Stufen reduziert.

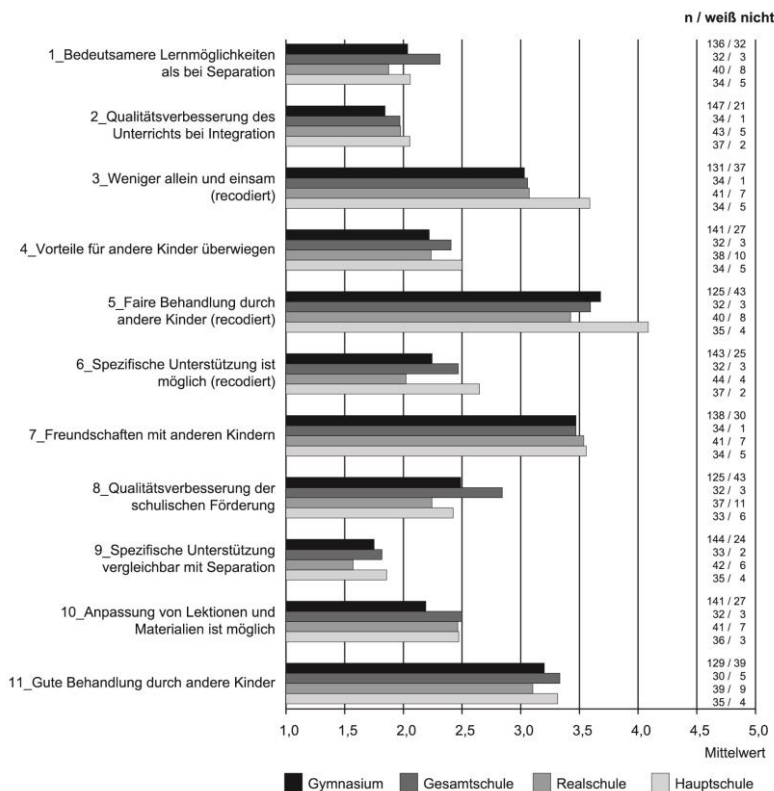


Abb. 27 | Einstellungen zu Inklusion von GeographielehrerInnen nach Schulformen (Layout: S. Langer, Grafik: U. Schwedler)

Tab. 15 | Rotierte Komponentenmatrix zu den Itemsets von EZI (eigene Darstellung)

Rotierte Komponentenmatrix ^a		
	Komponenten	
	Schulische Förderung und Unterstützung	Soziale Integration
4_Vorteile für andere Kinder überwiegen	0,837	
9_Spezifische Unterstützung vergleichbar mit Separation	0,825	
1_Bedeutsamere Lernmöglichkeiten als bei Separation	0,789	
2_Qualitätsverbesserung des Unterrichts bei Integration	0,77	
8_Qualitätsverbesserung der schulischen Förderung	0,763	
6_Spezifische Unterstützung ist möglich	0,692	
10_Anpassung von Lektionen und Materialien ist möglich	0,553	
11_Gute Behandlung durch andere Kinder		0,823
5_Faire Behandlung durch andere Kinder		0,804
7_Freundschaften mit anderen Kindern		0,715
3_Weniger allein und einsam		0,647
Extraktionsmethode: Analyse der Hauptkomponente. Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung. Rotation konvergiert in 3 Iterationen.		
(n = 164)		

Die zwei Hauptkomponenten stellen eine geeignete Reduktion des ursprünglichen Itemsets dar. Der Wert von 62,4 % der Gesamtvarianz des ursprünglichen Itemsets liegt weit über 50 % und entspricht damit den theoretischen Anforderungen zum Erklärungsgehalt einer Hauptkomponente. Die Kommunalitäten liegen in der Mehrheit z. T. weit über 0,5. Nur zwei Variablen liegen mit 0,453 (Item 3) und

0,420 (Item 10) darunter. Damit sind die Varianzanteile der Hauptkomponenten insgesamt ausreichend hoch.

Der Vergleich der Hauptkomponenten mit den Untersuchungsergebnissen von KUNZ ET AL. (2010) weist auf eine deutliche Übereinstimmung der Untersuchungsergebnisse hin. Auch KUNZ ET AL. (2010, S. 89) nehmen eine Reduktion auf zwei Hauptkomponenten vor. Diese sind mit den gleichen Items besetzt wie in der vorliegenden Arbeit, jedoch mit unterschiedlichen Varianzanteilen. Sie benennen die Hauptkomponenten „*Schulische Förderung und Unterstützung*“ (7 Items) und „*Soziale Integration*“ (4 Items). Aufgrund der hohen Übereinstimmung der Befunde und der Stimmigkeit dieser Bezeichnungen, werden diese in der vorliegenden Forschungsarbeit übernommen. Eine Beschreibung der beiden Komponenten ist auf der Grundlage der Häufigkeitsanalyse (s. Abb. 26 und 27) möglich.

6.1.6.1 „Soziale Integration“ im inklusiven Geographieunterricht

Die Hauptkomponente „*Soziale Integration*“ besteht aus vier Items, die sich darauf beziehen, inwiefern SchülerInnen mit sonderpädagogischen Förderbedarfen aus Sicht von GeographielehrerInnen im Gemeinsamen Unterricht von den SchülerInnen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf akzeptiert werden und an der unterrichtlichen Interaktion teilhaben können (Item 11, 5, 3 und 7, s. Tab. 15). In Abb. 27 und 28 ist zu sehen, dass diese Items von den ProbandInnen deutlich positiver eingeschätzt wurden als die Items, die der Hauptkomponente „*Schulische Förderung und Unterstützung*“ zugeordnet werden können. Die insgesamt positivste Bewertung erhalten die beiden Items „*5-Faire Behandlung durch andere Kinder*“ (M = 3,69) und „*7-Freundschaften mit anderen Kindern*“ (M = 3,5). In Abb. 28 wird deutlich, dass die hohe Zustimmung zu Item 5 besonders von GeographielehrerInnen der Hauptschulen unterstützt wird, gefolgt von LehrerInnen des Gymnasiums. Dabei fällt bei der Betrachtung der Stichprobe auf, dass rund ein Drittel der LehrerInnen des Gymnasiums mit „*weiß nicht*“ geantwortet haben, was sicher auf die fehlende Erfahrung mit inklusivem Geographieunterricht zurückzuführen ist. Am wenigsten Zustimmung fand Item 7 bei LehrerInnen des Gymnasiums. Die Mittelwerte für das Item „*7-Freundschaften mit anderen Kindern*“ liegen für alle Schulformen relativ nahe beieinander, von der Möglichkeit mit „*weiß nicht*“ anzukreuzen, machen insgesamt weniger ProbandInnen Gebrauch.

Im Vergleich der Items „*3-Weniger allein und einsam*“ und „*11-Gute Behandlung durch andere Kinder*“ ist erkennbar, dass diese von den Lehrkräften moderat positiv eingeschätzt werden, wobei Hauptschullehrkräfte besonders bei Item 3 eine deutlich positivere Einstellung aufweisen als die Lehrkräfte der anderen Schulformen. Dies könnte auf ihren größeren Erfahrungsschatz im Umgang insbesondere mit SchülerInnen mit dem sonderpädagogischen Förderbedarf Lernen hinweisen und den möglicherweise positiven Erfahrungen, die sie mit der Integration dieser SchülerInnen gemacht haben. Diese Vermutung wird gestützt durch den relativ

geringen Gebrauch der Antwortkategorie „*weiß nicht*“ durch Hauptschullehrkräfte im Vergleich zu den anderen Schulformen. Dieses Antwortverhalten kann z. T. auch bei den Items der Hauptkomponente „*Schulische Förderung*“ festgestellt werden.

6.1.6.2 „*Schulische Förderung und Unterstützung*“ im inklusiven Geographieunterricht

Im Vergleich zur Hauptkomponente „*Soziale Integration*“ ist die Einstellung der GeographielehrInnen aller Schulformen hinsichtlich der Hauptkomponente „*Schulische Förderung und Unterstützung*“ deutlich negativer. Die sieben Items liegen z. T. weit unter dem theoretischen Mittelwert von 3 (s. Abb. 27). Dabei erhalten die negativsten Werte die Items „*2_Qualitätsverbesserung des Unterrichts bei Integration*“ und „*9_Spezifische Unterstützung vergleichbar mit Separation*“, mit Mittelwerten von $M = 1,91$ und $M = 1,74$. Insbesondere LehrerInnen des Gymnasiums weisen mit einem $M = 1,84$ sehr negative Zustimmungswerte zu Item 2 auf. Auffallend niedrig ist zudem bei Item 2 die Wahl der Option „*weiß nicht*“ von nur 21 GeographielehrerInnen des Gymnasiums, was als Beleg für eine hohe Skepsis dieser ProbandInnengruppe gegenüber Item 2 zu werten ist. Item 9 findet insgesamt die niedrigste Zustimmung. Auch bei diesem Item verdeutlicht zusätzlich zum eigentlichen Ergebnis der geringe Gebrauch der Wahloption „*weiß nicht*“, dass hier ein großer Zweifel bei den GeographielehrerInnen der verschiedenen Schulformen besteht, SchülerInnen mit sonderpädagogischen Förderbedarfen in gleichem Maße Unterstützung zukommen lassen zu können, wie es die Beschulung in einer Förderschule in ihrer Wahrnehmung bislang ermöglicht hat.

Trotz einer insgesamt geringen Einschätzung von Item „*8_Qualitätsverbesserung der schulischen Förderung*“ mit dem Mittelwert unter 2,5 wird der Möglichkeit, dass sich durch Inklusion an der individuellen Förderung von SchülerInnen etwas verbessern wird, innerhalb dieser Hauptkomponente am meisten zugestimmt. Bei der Betrachtung der Schulformen zeigt sich, dass Gesamtschullehrkräfte in dieser Hinsicht im Vergleich zu den anderen Schulformen am zuversichtlichsten sind, gefolgt von den GeographielehrerInnen des Gymnasiums. Wie bei den meisten anderen Items dieser Hauptkomponente nehmen die Realschullehrkräfte bei Item 8 die Position der negativsten Einstellung ein.

Ein besonders hervorzuhebender Befund ist das Ergebnis zu Item „*10_Anpassung von Lektionen und Materialien ist möglich*“. Mit einem $M = 2,32$ wird dieses Item insgesamt moderat negativ bewertet. Auffallend ist jedoch das Wahlverhalten der GeographielehrerInnen sortiert nach Schulformen. Insgesamt haben relativ wenige ProbandInnen von der Option Gebrauch gemacht, mit „*weiß nicht*“ ihre Unkenntnis über Differenzierungsmöglichkeiten bei der Anpassung ihrer Unterrichtsinhalte und -materialien zum Ausdruck zu bringen. Diese LehrerInnen schätzen sich insgesamt als kompetent ein, verschiedene Möglichkeiten der Anpassung

der Unterrichtsmaterialien vornehmen zu können. Bei der Betrachtung der ProbandInnen nach Schulformen wird jedoch deutlich, dass insbesondere Lehrkräfte des Gymnasiums mit einem $M = 2,19$ sehr viel weniger davon überzeugt sind, ihre Unterrichtsinhalte und -materialien für inklusiven Geographieunterricht in ausreichendem Maß differenzieren zu können, als die Lehrkräfte der anderen Schulformen.

Der Befund lässt auf eine insgesamt negative Einstellung der GeographielehrerInnen in Bezug auf die Hauptkomponente „*schulische Förderung und Unterstützung*“ schließen. Wie bereits deutlich wurde, scheint es zwischen den Schultypen bereits unterschiedliche Einstellungen zu den einzelnen Items zu geben, was darauf schließen lässt, dass eine Analyse des Befundes hinsichtlich der Identifizierung von Einstellungstypen sinnvoll ist. Die Ergebnisse einer Clusteranalyse, welche die Hauptkomponenten „*Schulische Förderung und Unterstützung*“ und „*Soziale Integration*“ zur Grundlage hat, soll im Kapitel 6.3.4.2 vorgestellt werden. Die herausgearbeiteten Typen werden an dieser Stelle durch Ergebnisse der Kontingenzanalyse ergänzt.

6.2 Handlungsmuster von GeographielehrerInnen

Im Zentrum der nachfolgenden Ergebnispräsentation steht die Forschungsfrage „*Wie gehen GeographielehrerInnen mit der Heterogenität ihrer SchülerInnen um?*“. Strukturell folgt die Darstellung den in Kapitel 1.2 vorgestellten Unterfragen. Präsentiert werden auch hier Ergebnisse, die im Rahmen der standardisierten Befragung der Hauptstudie erhoben werden konnten (s. Tab. 10) und die z. T. mit Hilfe von Zitaten aus der vorgeschalteten Interviewstudie veranschaulicht werden. Den Ausgangspunkt bilden Fragestellungen, die den Einsatz von Methoden zur Diagnostik im Fokus haben. Im Anschluss daran wird der methodische Umgang mit Heterogenität durch innere Differenzierung und Individualisierung im Geographieunterricht in den Blick genommen. Die einzelnen Abschnitte beziehen sich mehrheitlich auf den Umgang mit Heterogenität allgemein, nehmen jedoch immer wieder besonderen Bezug auf das Thema Inklusion bzw. verweisen auch durch die angeführten Interviews auf Aspekte, die im Rahmen von Inklusion als relevant erscheinen. Abschließend stellen die Ergebnisse zur Kooperation von GeographielehrerInnen mit FachkollegInnen und KollegInnen anderer Professionen explizit den Bezug zum Thema Inklusion her.

6.2.1 Anwendung diagnostischer Verfahren

6.2.1.1 Diagnostik in der Sekundarstufe I

Der Umgang mit Heterogenität beginnt von Seiten der Lehrkräfte mit der Erfassung der Lernleistungen, der Kompetenzentwicklung und deren kontinuierlichem Zuwachs bzw. den Hindernissen, die den Entwicklungsprozessen der SchülerInnen entgegenstehen, um den Fachunterricht möglichst passgenau planen und durchführen zu können. Diagnostische Instrumente und Methoden, die im Geographieunterricht zum Einsatz kommen können, sind vielfältig. Bislang ist wenig darüber bekannt, in welcher Form GeographielehrerInnen der Sekundarstufe I und II die Entwicklung ihrer SchülerInnen diagnostizieren (s. Kapitel 2.3.2), weshalb in der qualitativen Befragung dieser Themenkomplex gezielt angesprochen wurde und die standardisierte Befragung im Anschluss eine Überprüfung von Hypothesen zu diesem Bereich ermöglichen sollte. Die ProbandInnen wurden in Frage 29 mit folgender Frage konfrontiert: „Wie häufig nutzen Sie die folgenden Instrumente zur Lern- und Leistungsdiagnostik in Ihrem Geographieunterricht der Sekundarstufe I?“. Beantwortet werden konnte die Frage auf einer 5er-Skala, die darauf abzielte, die Frequenz des Einsatzes von „bisher nicht genutzt“ über „1x im Schuljahr“, „1x im Halbjahr“, „1x im Quartal“ bis „mehrfach im Quartal“ zu erheben (s. Abb. 28).

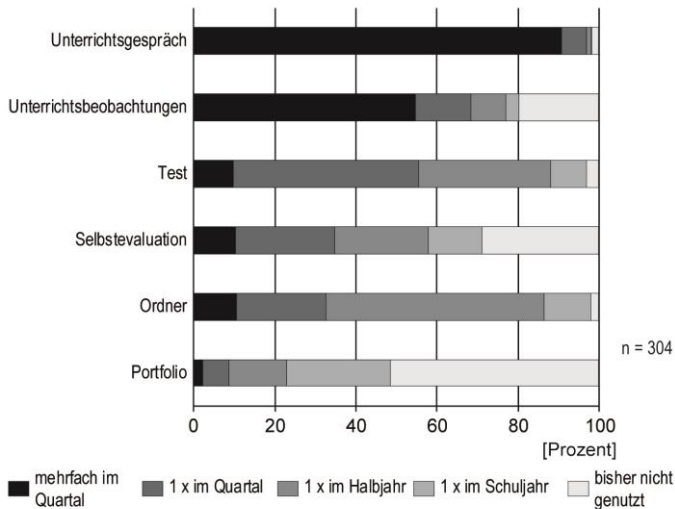


Abb. 28 | Nutzung verschiedener Diagnoseinstrumente im Geographieunterricht der Sekundarstufe I (Layout: S. Langer, Grafik: U. Schwedler)

Den ProbandInnen wurden in der Befragung sechs Methoden vorgelegt, die in den qualitativen Interviews benannt wurden und von denen entsprechend davon ausgegangen werden kann, dass sie Lehrkräften im Fach Geographie bekannt sind. Abb. 28 stellt das Ergebnis in einer Rangfolge dar, in der die Methoden entsprechend der Häufigkeit ihres Einsatzes aus „mehrfach im Quartal“ und „1x im Quartal“ absteigend sortiert werden.

Wie dem Befund in Abb. 28 zu entnehmen ist, nutzen 90,8 % der befragten GeographielehrerInnen, die in der Sekundarstufe I in NRW tätig sind, „mehrfach im Quartal“ das „Unterrichtsgespräch“, um den Leistungs- und Kompetenzstand ihrer SchülerInnen zu diagnostizieren. An zweiter Stelle steht mit 54,6 % die „Unterrichtsbeobachtung“. Beide Methoden werden von einem Großteil der Lehrkräfte mindestens „1x im Quartal“ bis „mehrfach im Quartal“ durchgeführt. Die Geographielehrerin TN 15, die bereits in einer inklusiven Klasse tätig ist, beschreibt ihren diagnostischen Ansatz wie folgt:

„Das Diagnostizieren ist etwas, das ich so wahrnehme, dass ich das eher unbewusst mache und dass ich das in der Bearbeitung von Aufgaben feststelle. Wer kommt wo mit? Wo braucht jemand noch Unterstützung? Das findet v. a. in den Übungsphasen statt, wenn ich herumgehe, dass ich feststelle aha okay, hier hakt einer, hier hakt jemand nicht und dass ich da insofern drauf eingehe, dass ich oder eben nicht drauf eingehe, aber ich habe ein Gefühl für Schüler, die eine Gymnasialempfehlung haben und dann in einer Klasse sind,[...] dann habe ich das schon bei meiner Unterrichtsvorbereitung im Kopf, da wird es Probleme geben.[...] Jetzt bei den Schülern mit Förderbedarf ist das ein Karussell finde ich, da habe ich überhaupt keine Ahnung vorher, wie viel werden die schaffen und wie viel werden die nicht schaffen, weil das dann auch bei jedem Kind so ein bisschen anders ist.“ (TN 15)

In dieser Aussage der Geographielehrerin eines Gymnasiums werden verschiedene Aspekte angesprochen, die sich im Datensatz der qualitativen Interviews mehrfach wiederfinden. Im Verständnis vieler GeographielehrerInnen bezieht sich Diagnostik im Geographieunterricht darauf, einen allgemeinen Eindruck vom Leistungs- und Kompetenzstand der SchülerInnen zu erhalten, um sicherzustellen, dass die SchülerInnen in Bezug auf die Unterrichtsinhalte möglichst nicht über- bzw. unterfordert sind. SchülerInnen im Unterrichtsgespräch oder in Arbeitsphasen dabei beobachten zu können, wie sie mit den angebotenen Fachinhalten und Methoden zurechtkommen, spielt bei einer allgemeinen Einschätzung eine wichtige Rolle. Dabei stellt sich eine Art „Gefühl“ dafür ein, welche SchülerInnen bei welchen Aufgabentypen und welchen Lernzugängen zusätzliche Hilfestellungen oder ergänzendes Unterrichtsmaterialien benötigen. Insbesondere GeographielehrerInnen des Gymnasiums fühlen sich in ihrer Einschätzung dann relativ sicher.

Erschüttert wird diese Sicherheit jedoch, wenn SchülerInnen mit sonderpädagogischen Förderbedarfen hinzukommen, bei denen GeographielehrerInnen der Regelschule bislang kein Erfahrungswissen besitzen. Der Realschullehrer TN 17 stellt die Situation der Diagnostik in einer inklusiven Lerngruppe wie folgt dar:

„Im Idealfall wird die Sonderpädagogin, die hat einen anderen Blickwinkel manchmal, die macht sich zu den Kindern Notizen, die schreibt sich auf, „hat einen guten Beitrag geleistet zum Abbau der Steinkohle und hat das und das gesagt“, sie schreibt sich dann auch etwas zu den einzelnen Kindern auf. [...] Eigentlich bin ich ja noch nicht einmal ein Experte. Ich weiß ja auch noch nicht einmal, die werden ja auch zieldifferent beschult, ich weiß ja noch nicht einmal so genau was das Ziel ist, wonach am Ende des Halbjahres, wenn das Zeugnis ausgestellt wird, dann steht da: „hat erfolgreich ein Plakat zum Thema Hochgebirge gestaltet“, da muss ich sagen, ich weiß nicht wie ich das machen soll.“
(TN 17)

Im inklusionsorientierten Geographieunterricht beschreibt dieser Lehrer, mit einer Förderdiagnostik für die SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf überfordert zu sein. Ihm mangelt es offenkundig an entsprechendem Wissen, zudem ist die Anzahl der SchülerInnen zu hoch, um für einzelne Kinder die notwendige Zeit und Aufmerksamkeit aufbringen zu können. Nach Meinung dieses Lehrers, kann eine adäquate Diagnostik bislang nur von SonderpädagogInnen geleistet werden, die jedoch häufig nicht am Unterricht im Nebenfach teilnehmen können.

In einem mündlichen Fach wie Geographie, das zweistündig in der Woche unterrichtet wird, verwundert es nicht, dass sich Lehrkräfte primär durch das „*Unterrichtsgespräch*“ und die „*Unterrichtsbeobachtung*“ einen Überblick über den Leistungsstand in der Klasse verschaffen. Systematisch durchgeführt, regelmäßig niedergeschrieben und auf der Grundlage theoretischer Kenntnisse zu Kompetenzentwicklung und zur Entwicklungspsychologie durchgeführt, sind beide Methoden wichtiger Bestandteil der Diagnostik. Da diese Systematik in vielen Fällen jedoch nicht vorhanden ist und es vor allem darum geht, der gesetzlichen Verpflichtung einer kontinuierlichen Bewertung der Leistung eines Schülers nachzukommen und jederzeit eine Note aussprechen zu können, obwohl es nur eingeschränkte Möglichkeiten einer schriftlichen Leistungsmessung gibt, ist dieses Ergebnis bedenklich. SchülerInnen, die mündlich weniger in Erscheinung treten, in anderen Ausdrucksformen möglicherweise Stärken oder aber besondere Unterstützungsbedarfe haben, werden so kaum wahrgenommen und erhalten keine adäquate Förderung.

Die Häufigkeit des Methodeneinsatzes nimmt bei den weiteren Methoden nach Angaben der Lehrkräfte der Sekundarstufe I deutlich ab. „*Tests*“ werden von 78,3 % der GeographielehrerInnen der Sekundarstufe I in NRW „*1x im Quartal*“

und „1x im Halbjahr“ durchgeführt, wobei die Abweichungen im Vergleich der Schulformen gering sind. Dies lässt darauf schließen, dass es den Lehrkräften primär darum geht, ihre Leistungsbewertung auf der Grundlage von erbrachten Testergebnissen rechtfertigen zu können und weniger darum, tatsächlich eine Lern- und Kompetenzdiagnostik durchzuführen, der sich gezielte Fördermaßnahmen anschließen könnten. Eine gesicherte Aussage darüber, inwieweit die angegebenen „Tests“ Auswirkungen auf individualisierte Förderung haben, bedarf zudem der qualitativen Analyse der Testformate und seiner didaktischen und pädagogischen Einbettung in das Unterrichtskonzept. Unklar bleibt an dieser Stelle auch, welche konkreten Testverfahren genutzt werden.

Eine „Selbstevaluation durch die SchülerInnen“ wurde von 28,9 % der Lehrkräfte bislang noch nicht durchgeführt, während die Mehrheit der Lehrkräfte diese Methode in größeren Zeitabständen immer mal wieder einsetzt. Das Ergebnis zur Durchführung einer „Selbstevaluation“, etwa der Arbeit mit Kompetenzrastern, in denen SchülerInnen ihren eigenen Kompetenzstand mit Hilfe von Aussagen zu Kompetenzen, die in einer Unterrichtsreihe gefördert werden sollten, bewerten, zeigt deutlich, dass diese Form der selbständigen Lern- und Leistungsdiagnostik der SchülerInnen bislang wenig Verbreitung gefunden hat. Mit 28,3 % der GeographielehrerInnen gibt ein großer Teil an, die Methode „bisher noch nicht genutzt“ zu haben und auch die Nutzer dieser Methode geben an, dass dies eine eher seltene Praxis ist.

Von 53,9 % der GeographielehrerInnen wird „1x im Halbjahr“ die „Überprüfung der Ordner oder Hefte“ vorgenommen und zur Lern- und Leistungsdiagnostik genutzt. Der Gesamtschullehrer TN 16 erklärt inwiefern das Einsammeln der Arbeitsergebnisse von SchülerInnen ihn bei seiner Lern- und Leistungsdiagnostik unterstützt:

„Es wird ja ganz viel eingesammelt und die bekommen dann von mir auch die Rückmeldung. Aber ich weiß jetzt nicht, ob das wirklich eine saubere Diagnose ist. Na klar, sehe ich auch, die Hefte sammle ich auch ein, auch da haben wir einen Rückmeldebogen, damit klar ist, welche Kriterien es da gibt, so dass die Schüler das auch selbst bewerten können. Aber eine wirklich fachliche Diagnose sehe ich da nicht. [...] Das stelle ich mir in Erdkunde schwierig vor, da habe ich aber auch keine Ahnung.“ (TN 16)

Mit der Kontrolle der „Ordner“ und Arbeitsergebnisse der SchülerInnen verhält es sich offensichtlich sehr ähnlich wie mit den „Tests“. Die Kontrolle der „Ordner“ wird von 53,9 % der LehrerInnen „1x im Halbjahr“ vorgenommen, d. h. sehr wahrscheinlich bevor die Zeugnisse anstehen und zur Erstellung einer Note auf Basis schriftlicher Leistungen von SchülerInnen. Damit erhalten LehrerInnen zweimal im Schuljahr einen Eindruck davon, ob und in welcher Qualität ihre SchülerInnen in der Sekundarstufe I die gestellten Aufgaben bearbeiten. Da dies häufig mit der

Kontrolle aller „Ordner“ einer Schulklasse einhergeht, werden qualitative Unterschiede in der fachlichen Leistung kaum wahrgenommen. Entsprechend kann auch nur ein oberflächliches Feedback erfolgen, vielmehr liegt der Fokus häufig auf der Vollständigkeit und formalen Kriterien, wie der sauberen Schriftweise oder der Angabe eines Datums, einer Überschrift etc. Auch an dieser Stelle müsste jedoch eine gezielte Analyse der „Ordner“-kontrolle, seiner Qualität und Auswirkung auf die individuelle Förderung von SchülerInnen vorgenommen werden.

Die „Portfolioarbeit“ kommt bei 8,6 % der ProbandInnen „mehrfach im Quartal“ und „1x im Quartal“ zum Einsatz. Von 51,6 % der befragten Lehrkräfte wird sie bislang nicht genutzt. Die Nutzung der Portfolio-Methode im Geographieunterricht beschreibt die Fachleiterin TN 14 wie folgt:

„Was jetzt neu mit drin ist aus der Ausbildung heraus, ist dieses Portfolio-Denken. Die Schüler sollen sich selber diagnostizieren und sollen den Lernprozess mit reflektieren. Und der Lehrer könnte das auch als Diagnoseinstrument mit verwenden. Da musst du natürlich erstmal deutlich machen und glaubhaft machen, dass du da keine Noten für gibst damit sie auch wirklich ehrlich dazu äußern wo ihre Schwächen sind. Also ein Schüler macht normalerweise den Laden dicht. Schwächen zugeben, um Gottes willen, das wird doch gegen mich verwendet. Bis du da so eine Vertrauensbasis aufgebaut hast, dass du da auch aus diesen Schüleräußerungen eine Schlussfolgerung ziehen kannst, das braucht eine Weile.“ (TN 14)

Die „Selbstevaluation“ und das „Portfolio“ sind in allen Schulformen offensichtlich bislang einem großen Anteil der Lehrkräfte noch nicht bekannt. Wie in diesem Zitat deutlich wird, ist die Implementation der Methoden von Seiten der LehrerInnen und ReferendarInnen wie auch der SchülerInnen voraussetzungsreich. Das „Portfolio“ ist eine Möglichkeit, die Lern- und Leistungsentwicklung von SchülerInnen über einen längeren Zeitraum hinweg kontinuierlich und systematisch zu verfolgen, auch Umbrüche in einer Bildungsbiographie, wie Schulwechsel etc. zu überbrücken. Außerdem kann es als Teil der Erziehung zu selbstverantwortlichem und selbstreguliertem Lernen angesehen werden. Das Potential des Portfolios wird allerdings kaum genutzt und spielt in der Aus- und Fortbildung von GeographielehrerInnen kaum eine Rolle.

6.2.1.2 Diagnostik in der Sekundarstufe II

Um den Einsatz diagnostischer Instrumente im Geographieunterricht der Sekundarstufe II in den Blick zu nehmen, wurden die Fragen an die Lehrkräfte der Gymnasien und Gesamtschulen leicht abgewandelt: „Wie häufig nutzen Sie die folgenden Instrumente (neben den ohnehin obligatorischen Prüfungen/ Klausuren) in Ih-

rem Geographieunterricht der Sekundarstufe II?“ Da von einer sehr hohen Bedeutung der Klausuren in der Sekundarstufe II in Hinblick auf die Abiturprüfungen auszugehen ist, sollte der Fokus hier auf die darüber hinaus zum Einsatz kommenden Diagnoseinstrumente gelegt werden. Der Befund für die Sekundarstufe II ähnelt dem Befund der beiden Schulformen für die Sekundarstufe I, jedoch sind auch wesentliche Unterschiede erkennbar. So nehmen bei beiden Schulformen das „*Unterrichtsgespräch*“ mit 94,5 % bei den GymnasiallehrerInnen und 87,5 % bei den GesamtschullehrerInnen sowie die „*Unterrichtsbeobachtung*“ mit 74,4 % bei den Gymnasiallehrkräften und 75,0 % bei den Gesamtschullehrkräften eine dominierende Rolle im Rahmen der Lern- und Leistungsdiagnostik der GeographielehrerInnen in der Sekundarstufe II ein, während die „*Portfolioarbeit*“ auch in der Oberstufe bislang offensichtlich von sehr wenigen Lehrkräften praktiziert wird. Die „*Portfolioarbeit*“ liegt deshalb auch in Abb. 29 auf dem letzten Rangplatz. Der größte Unterschied der Befunde für die Sekundarstufe I und II besteht darin, dass der Einsatz der „*Selbstevaluation durch die SchülerInnen*“ in der Sekundarstufe II sowohl am Gymnasium als auch an der Gesamtschule zunimmt. Am Gymnasium nutzen 50,0 % der GeographielehrerInnen Methoden zur Selbstevaluation, an Gesamtschulen sogar 54,2 %, was auf die zunehmende Übertragung der Verantwortung für die Lern- und Leistungsentwicklung in die Eigenverantwortlichkeit der SchülerInnen hinweist. Dafür spricht auch, dass nur noch 9,8 % der Gymnasiallehrkräfte und 16,7 % der Gesamtschullehrkräfte zur Diagnostik „*mehrfach im Quartal*“ und „*1x im Quartal*“ Einblick in die Ordner und Hefter der SchülerInnen nehmen. In beiden Schulformen hat sich der prozentuale Anteil der Lehrkräfte, die „*Schriftliche Lernstandsüberprüfungen (Tests)*“ durchführen lassen, halbiert (s. Abb. 29). Diese Reduktion ist möglicherweise auf die verpflichtende Durchführung von Klausuren in der Sekundarstufe II zurückzuführen. In den Interviewdaten befinden sich jedoch keine Anhaltspunkte dafür. Insgesamt fällt auf, dass sich die InterviewpartnerInnen im Rahmen der qualitativen Interviews wenig auf ihren Unterricht in Sekundarstufe II bezogen haben. Nach Meinung des Autors der vorliegenden Forschungsarbeit liegt ein Grund dafür in der Wahrnehmung einer engen Verzahnung von Heterogenität und Inklusion im Forschungsvorhaben durch die Interviewten. Inklusion hatte zum Zeitpunkt der Durchführung der Interviews offiziell gerade erst in den ersten beiden Jahrgängen der Sekundarstufe I begonnen. Weitere Interviews zur Präzisierung der Erkenntnisse über das Diagnoseverhalten von GeographielehrerInnen in der Sekundarstufe wären an dieser Stelle sinnvoll.

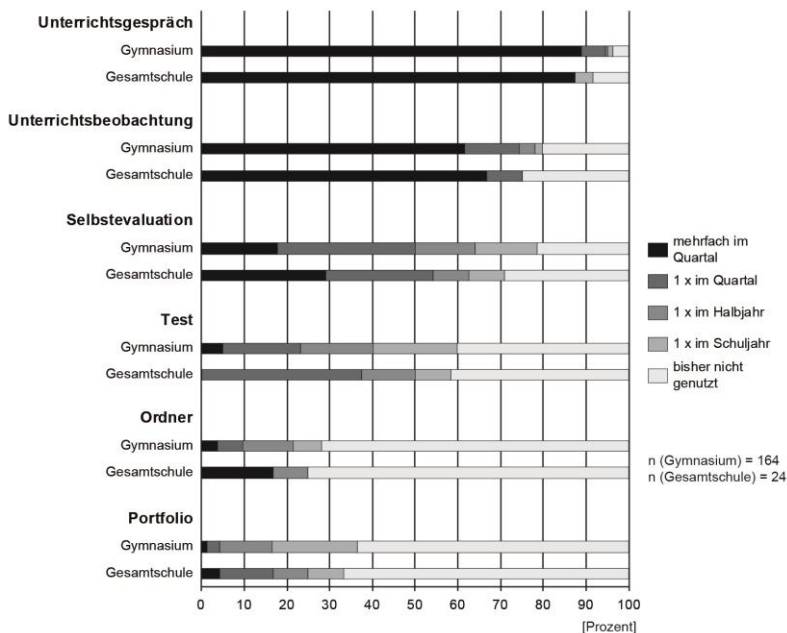


Abb. 29 | Nutzung von Diagnoseinstrumenten von GeographielehrerInnen der Sekundarstufe II (Layout: S. Langer, Grafik: U. Schwedler)

Abschließend kann zu den Befunden zum Einsatz diagnostischer Methoden im Geographieunterricht der Sekundarstufe I und II festgehalten werden, dass sich GeographielehrerInnen im Rahmen ihrer Lern- und Leistungsdiagnostik ganz wesentlich auf ihre gesammelten Eindrücke während Unterrichtsgesprächen und auf ihre Unterrichtsbeobachtungen stützen. Die Informationen, die sie in diesen Situationen über SchülerInnen gewinnen, werden weder im wissenschaftlichen Sinne systematisch erhoben, noch analysiert. Damit wird die Einschätzung der Lernstände und Kompetenzentwicklung der SchülerInnen auf der Grundlage von Erfahrungswerten vorgenommen, die auf dem bisherigen berufsbiographisch erworbenen Wissen der GeographielehrerInnen über erfolgreiche Entwicklungsverläufe und den erfolgreichen Einsatz bestimmter Unterrichtsmethoden für einzelne SchülerInnen beruht. Gegenüber diesen im Verlauf der Durchführung von Geographieunterricht genutzten Diagnoseinstrumenten fallen die Instrumente „*Schriftliche Leistungsüberprüfung (Test)*“ sowie „*Überprüfung der Ordner und Hefte*“ in der Häufigkeit der Durchführung deutlich zurück. Die „*Selbstevaluation durch die*

SchülerInnen“ und die „*Portfolioarbeit*“ als Instrumente zur Förderung der Selbstregulation und Metakognition haben im Geographieunterricht der Sekundarstufe I bislang wenig Bedeutung, werden in der Sekundarstufe II jedoch vergleichbar häufiger zum Einsatz gebracht.

6.2.2 Innere Differenzierung und Individualisierung

6.2.2.1 Bereiche der inneren Differenzierung

Im Prozess der Unterrichtsplanung finden didaktisch-methodische Überlegungen statt, in denen Lehrkräfte einzelne Planungselemente unterschiedlich gewichten. Diese Gewichtung sollte im Rahmen der Befragung mit Hilfe der Frage 27: „*Wie häufig berücksichtigen Sie die folgenden Bereiche der Unterrichtsplanung zur Differenzierung Ihres Geographieunterrichts?*“ untersucht werden, indem den ProbandInnen ausgewählte Planungselemente zur Einschätzung vorgelegt wurden. Die Häufigkeit der Berücksichtigung der Planungselemente konnte auf einer 5er-Skala von „*nie*“ bis „*sehr oft*“ angegeben werden. Das Ergebnis ist im Balkendiagramm nach der Größe der Summe aus „*oft*“ und „*sehr oft*“ aufsteigend sortiert (s. Abb. 30).

Im Ergebnis der Gesamtstichprobe weist die Berücksichtigung der verschiedenen Planungselemente eine klare Rangfolge auf. Mit 68,8 % wird am häufigsten die Variable „*Aufgabenstellung*“ angegeben, während mit 45,6 % die „*Medien*“ offensichtlich am wenigsten in die Überlegungen zu Differenzierung im Geographieunterricht einbezogen werden. Auffallend sind die sehr ähnlichen Werte der „*Methoden*“ und „*Unterrichtsinhalte*“, die im Vergleich das Mittelfeld ausmachen. Die „*Lernziele*“ belegen den vorletzten Platz. Dabei ist auffällig, dass dieser Teilbereich der Unterrichtsplanung die höchsten Werte von „*nie*“ und „*selten*“ erhält.

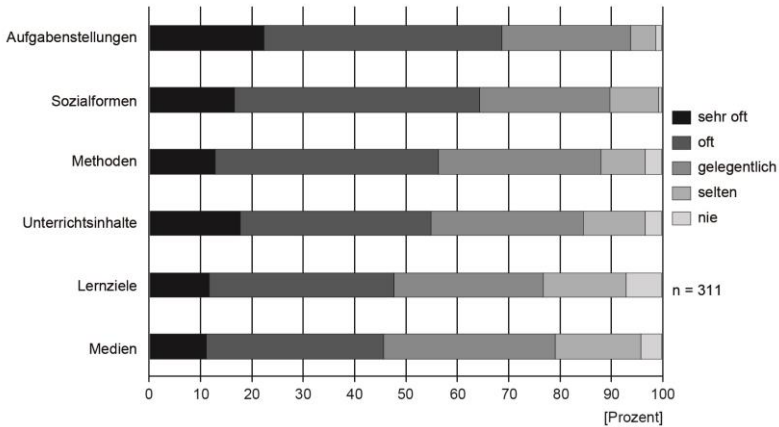


Abb. 30 | Berücksichtigung verschiedener Bereiche der Unterrichtsplanung zur Differenzierung des Geographieunterrichts in NRW (Layout: S. Langer, Grafik: U. Schwedler)

Im Vergleich der Schulformen zeigt sich, dass die Klammer aus „*Aufgabenstellungen*“ und „*Medien*“ mit den höchsten und niedrigsten Werten beinahe durchgehend besteht. Gleichzeitig nehmen die vier anderen Teilbereiche der Unterrichtsplanung z. T. andere Positionen im Vergleich ein. Die „*Sozialformen*“ z. B. werden durchgehend relativ stark berücksichtigt und verbleiben immer in der oberen Hälfte, die „*Methoden*“ hingegen variieren deutlicher in ihrer Position in der Rangliste der unterschiedlichen Schulformen.

Eine mögliche Erklärung für die im Vergleich stärkste Berücksichtigung der „*Aufgabenstellungen*“ im differenzierenden Geographieunterricht ist, dass diese in der Unterrichtsplanung einerseits eine sehr konkret auf einzelne SchülerInnen zu beziehende Variable darstellt, andererseits im Sinne des Additums als zusätzliche Aufgabe für schnelle SchülerInnen relativ einfach zu realisieren ist. Mit der Konzeption von Aufgabenstellungen ist die Entscheidung darüber verbunden, welche Handlungen SchülerInnen in der Lage sind durchzuführen, welche Unterstützung möglicherweise notwendig ist, aber auch welche Herausforderungen SchülerInnen zugetraut werden können, damit sie die nächste Stufe ihrer Entwicklung erreichen können. Lernaufgaben sind z. B. für die Förderung von Kompetenzen ganz wesentlich und haben in den vergangenen Jahren eine immer wichtigere Rolle gespielt. Möglicherweise sind sie aus diesem Grund GeographielehrerInnen stärker bewusst. In Form des Additums für schnelle SchülerInnen ist die zusätzliche Erstellung von Aufgaben offensichtlich jedoch auch relativ leicht zu realisieren, wie die Fachleiterin TN 14 angibt:

„In den meisten Fällen ist das so, das ist eine zusätzliche Lernaufgabe für die schnellen Lerner. Auch eine Form von Binnendifferenzierung, ist die einfachste. In seltenen Fällen eine Binnendifferenzierung [...] wirklich so zielfähig. Höchstens so mit Hilfekärtchen und anderen Maßnahmen, die Engländer sagen scaffolding. Ja, das sehe ich schon im verstärkten Maße. Aber jetzt wirklich eine gezielte, auf wirklich einzelne Schüler zugeschnittene Binnendifferenzierung ist einfach noch nicht machbar.“

Dieses Zitat bezieht sich auf die Beobachtungen von ReferendarInnen durch die Fachleiterin. TN 14 macht deutlich, dass diese in der Ausbildung noch mit den hohen fachlichen und methodisch-didaktischen Anforderungen der Binnendifferenzierung überfordert seien. Zahlreiche andere Interviewpassagen deuten jedoch auch für erfahrene Lehrkräfte an, dass Zusatzaufgaben eine der am weitesten verbreitete Form der Binnendifferenzierung darstellen (z. B. TN 3, TN 6, TN 13), da der Erarbeitungsaufwand vergleichsweise gering ist. Offensichtlich handelt es sich dabei auch eher um eine Form der Beschäftigung von SchülerInnen als um deren gezielte Förderung.

Die höhere Berücksichtigung von „Sozialformen“ im Verhältnis zu den „Methoden“ scheint ebenfalls auf den Faktor Zeit zurückzuführen zu sein. Überlegungen zu PartnerInnen- oder Gruppenkonstellationen von SchülerInnen sind offensichtlich schneller zu bewerkstelligen als methodische Überlegungen, die häufig zusätzlichen Arbeitsaufwand durch die notwendige Erarbeitung von Unterrichtsmaterialien erfordern. Die im inklusionsorientierten Geographieunterricht in der Klassenstufe 5 bis 8 erfahrene Lehrerin TN 15 gibt an:

„Was ich weiß von meinem Kollegen, der schreibt die Texte ab, nimmt ein paar Sätze raus aus dem Buch und vereinfacht die, schreibt die mit größerer Schrift, das fand ich z.B. einen ganz guten Einfall, den ich aber selber noch nicht verfolgt habe, weil das wieder so viel Zeit bedeuten würde. Bei mir ist das ganz klar ein Zeitfaktor, dass ich merke, das ist nicht ganz optimal, wie ich arbeite, aber ich arbeite so, dass es funktioniert. Das dritte Thema, was wir jetzt haben, ist Ferien, wohin fahren wir in den Urlaub und in die Ferien. Da habe ich auch Partner- und Gruppenarbeit gemacht und da habe ich auch keine speziellen Methoden angewendet, nein.“ (TN 15)

Die Aussage macht deutlich, dass die Lehrerin in Hinblick auf die innere Differenzierung in ihrem Geographieunterricht Entscheidungen trifft, die den Zeitaufwand für die Planung ihres Unterrichts bewusst mit einbeziehen. Sie kennt alternative Vorgehensweisen, ist dazu auch im Austausch mit ihren KollegInnen, trifft jedoch bewusste Entscheidungen, für Sozialformen und gegen methodische Optionen, da sie die Materialerarbeitung zeitlich nicht bewältigen kann. Dabei setzt sie zunächst

die Priorität, dass der Unterricht insgesamt funktionieren muss und stellt die individuelle Förderung hinten an.

In Bezug auf die innere Differenzierung des Geographieunterrichts weisen Überlegungen zu „Lernzielen“ offensichtlich einen relativ geringeren Stellenwert auf (s. Abb. 30). Dies verwundert zunächst, da die Einführung von Bildungsstandards die gezielte Förderung und Überprüfung der Kompetenzentwicklung von SchülerInnen notwendig macht. Möglicherweise spielt dieser Aspekt im Zusammenhang mit innerer Differenzierung jedoch eine untergeordnete Rolle. Mit Blick auf inklusionsorientierte Unterrichtsentwicklung ist jedoch wichtig anzumerken, dass insbesondere der Gemeinsame Unterricht mit SchülerInnen, die lernzieldifferent unterrichtet werden müssen, ein hohes Maß an Unterrichtsplanung mit dem Fokus auf der Erreichung individueller Lernziele erfordert. Dieser Aspekt wurde auch in den qualitativen Interviews nur sehr selten angesprochen, so dass davon auszugehen ist, dass er bislang im Geographieunterricht eine untergeordnete Rolle spielt.

6.2.2.2 Methodeneinsatz zur inneren Differenzierung

Binnendifferenzierung im Geographieunterricht bedarf einer gründlichen Planung auf fachinhaltlicher, instrumenteller bzw. medialer und methodischer Ebene. Die Auswahl setzt einen genauen Kenntnisstand über die Vor- und Nachteile bestimmter Methoden voraus, um die Kompetenzen bestimmter SchülerInnen oder Kleingruppen innerhalb einer Lerngruppe gezielt fördern zu können. Im Planungsprozess wägen LehrerInnen deshalb ab, welche Methoden unter den gegebenen systemischen und unterrichtlichen Bedingungen sowie hinsichtlich der zu erreichenden Ziele passend sein könnten und lassen sich dabei von ihrem eigenen methodischen Kompetenzstand, ihren bisherigen Erfahrungen mit der spezifischen Lerngruppe und ihren methodisch-didaktischen Überzeugungen leiten. Um Einblicke in den Entscheidungsprozess für bestimmte Methoden zur Binnendifferenzierung im Geographieunterricht zu erhalten, wurden zunächst in den qualitativen Interviews GeographielehrerInnen befragt. Im Anschluss wurde dann in den gängigen Lehrbüchern zum Geographieunterricht nach den Methoden recherchiert, denen für den Geographieunterricht Potenzial für Binnendifferenzierung zugesprochen wird. Eine begrenzte Anzahl von acht Methoden wurde anschließend den befragten ProbandInnen im Fragebogen zur Einschätzung der Häufigkeit des Einsatzes im Unterricht vorgelegt. Beantwortet werden konnte die Frage 26: *„Wie häufig wenden Sie die folgenden Methoden in Ihrem Geographieunterricht an?“* auf einer 5er-Skala mit den Antwortkategorien *„nie“*, *„selten“*, *„gelegentlich“*, *„oft“* und *„sehr oft“* sowie zusätzlich mit der Antwortkategorie *„weiß nicht“*, um eine Verzerrung des Befundes zu vermeiden. In Abb. 31 ist das Befragungsergebnis in bereits sortierter Reihenfolge dargestellt. Die Antwortkategorien *„oft“* und *„sehr oft“* wurden für die Rangliste addiert.

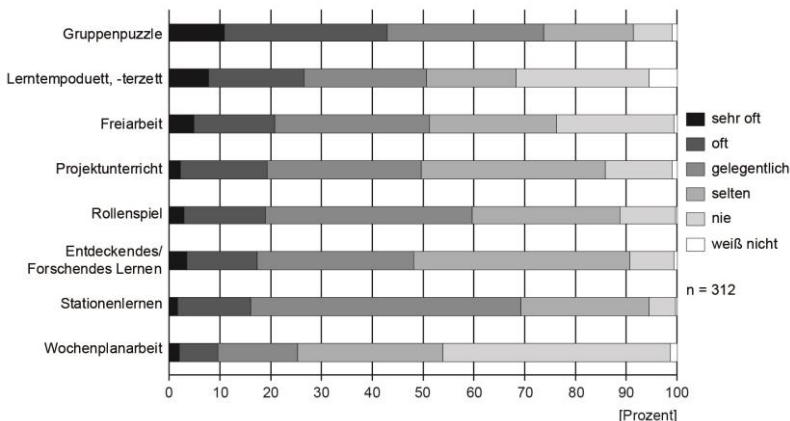


Abb. 31 | Methodennutzung im Geographieunterricht der Gesamtstichprobe (Layout: S. Langer, Grafik: U. Schwedler)

Die Gesamtbetrachtung von Abb. 31 macht deutlich, dass die Antwortkategorien „nie“ und „selten“ bei allen abgefragten Methoden vergleichbar häufig angegeben wurden und die mittlere Antwortkategorie „gelegentlich“ einen großen Anteil, beim Stationenlernen z. B. 53,2 %, ausmacht. Folglich werden die angegebenen Methoden von der Mehrheit der GeographielehrerInnen eher selten in ihrem Unterricht praktiziert. Der Fachleiter TN 7 antwortet auf die Frage, ob er offenen Unterrichtsmethoden wie dem Projektlernen im Geographieunterricht ein besonderes Potenzial für den Umgang mit Heterogenität zuspricht:

„Ich persönlich könnte mir vorstellen, dass Sie nicht weiter zunehmen werden. Da Sie ohnehin schon auf einem sehr geringen Niveau vor sich hindümpeln, sehe ich da kein großes Entwicklungspotenzial. Aus meiner Sicht begründe ich das damit, alle Formen von offenem Unterricht erzeugen für Lehrer eine große Dilemma-Situation, weil, was Herr TN 5 eben schon sagte, wir leben in einem Hamsterkäfig. Wir haben eine ständige Berichtspflicht, wir sollen ja praktisch zu jedem Zeitpunkt den individuellen Leistungsstand eines Schülers mitteilen und schlimmsten Falls sogar bewerten können. [...] Noch schlimmer ist das, wenn man in die Oberstufe geht, [...] dass man nach sechs Wochen die erste Klausur schreiben muss. Nach sechs Wochen eine Klausur schreiben zu müssen, setzt Sie unter einen solchen Zeitdruck, [...] dem Sie nicht gerecht werden können.“ (TN 7)

Der Zeitdruck, unter dem das in der Sekundarstufe I meist zweistündig in der Woche stattfindende Unterrichtsfach Geographie durchgeführt wird, lässt in der

Wahrnehmung vieler GeographielehrerInnen offensichtlich nur ein geringes Maß an selbstständiger Zeiteinteilung und eigenständigem Arbeiten zu. Entsprechend nutzt eine vergleichbar kleine Gruppe von GeographielehrerInnen die angegebenen Methoden „oft“ und „sehr oft“.

Von den befragten GeographielehrerInnen wird das „Gruppenpuzzle“ mit 43 % nicht nur am häufigsten mit „oft“ und „sehr oft“ angegeben, sondern mit 25,3 % auch von der geringsten Anzahl von GeographielehrInnen mit „nie“ und „selten“ eingeschätzt. Damit ist die Methode „Gruppenpuzzle“ aus dem Spektrum von Methoden, die mit Binnendifferenzierung in der Literatur in Verbindung gebracht werden, die von GeographielehrerInnen am häufigsten genutzte Methode. Die Fachleiterin TN 14 nennt dafür eine mögliche Begründung:

„Als Lehrerfortbildung läuft im Moment nur Kompetenzorientierung, Umsetzung des Lehrplans, kooperatives Lernen. Das ist die große Welle. Alles was dazugehört - kooperatives Lernen, Gruppenpuzzle. Alle, wirklich alle Examina die ich gesehen habe waren Gruppenpuzzle. Da habe ich schon gesagt beim 5. Mal, das kann doch nicht wahr sein, haben die nicht was Anderes gelernt? Warum machen die alle ein Gruppenpuzzle? Das ist im Moment in. Also das ist die große Welle, Kompetenzorientierung und kooperatives Lernen.“ (TN 14)

Wie dargestellt, ist das „Gruppenpuzzle“ offensichtlich eine durch Aus- und Fortbildung bekannte Methode, mit der arbeitsteilig Lerninhalte erarbeitet werden können. Die Methode ist für Erarbeitungsphasen unterschiedlicher Länge geeignet und kann damit in Einzel- und Doppelstunden sowie auf mehrere Unterrichtseinheiten verteilt durchgeführt werden, was den LehrerInnen angesichts der benannten systemischen Bedingungen entgegenkommt. Entsprechend den Aussagen von TN 14 wird auch das „Lerntempoduett, -terzett“ als eine Methode des kooperativen Lernens mit 27,6 % der Antwortkategorien „oft“ und „sehr oft“ relativ häufig angewendet. Da mit 5,4 % vergleichbar viele GeographielehrerInnen jedoch „weiß nicht“ und mit 43,9 % „selten“ und „nie“ angeben, ist bei den Methoden „Lerntempoduett/-terzet“ von einem geringeren Bekanntheitsgrad auszugehen.

Die Methoden „Freiarbeit“, „Projektunterricht“, „Rollenspiel“, „Entdeckendes/Forschendes Lernen“ und „Stationenlernen“ weisen im Vergleich zu den bereits benannten Methoden ein relativ einheitliches Ergebnis auf. Rund 50 % der Gesamtstichprobe geben an, diese Methoden „selten“ und „nie“ zu nutzen bzw. wählen die Antwortkategorie „weiß nicht“. Demgegenüber sind es ca. 20 % der ProbandInnen, die angeben, die benannten Methoden „oft“ und „sehr oft“ zu nutzen. Die mittlere Antwortkategorie „gelegentlich“ wurde von ca. 30 % der GeographielehrerInnen gewählt.

„Wochenpläne“ hingegen werden von nur 7,7 % der befragten GeographielehrerInnen „oft“ und von 1,9 % „sehr oft“ durchgeführt. Die Methode wird insgesamt am wenigsten genutzt. Mit 73,4 % der ProbandInnen gibt die große Mehrheit an,

diese Methode im Geographieunterricht, wenn überhaupt, dann nur „selten“ zu nutzen. Eine mögliche Erklärung dafür ist, dass ein zweistündiges Fach schwierig durch Wochenpläne unterrichtet werden kann, es sei denn die Schule verfolgt ein spezielles pädagogisch-didaktisches Konzept, das sehr stark auf Planarbeit ausgerichtet ist.

Bei der Betrachtung der Angaben der verschiedenen Schulformen werden einige Unterschiede deutlich, die darauf hinweisen, dass jeweils mit unterschiedlichen Mitteln auf die heterogenen Lernausgangslagen der SchülerInnen eingegangen wird. Auffallend ist in diesem Fall, dass die Ergebnisse der Schulformen Gymnasium, Gesamtschule und Realschule beinahe identisch sind und nur die GeographielehrerInnen der Hauptschule von diesem Befund sehr stark abweichende Angaben machen (s. Abb. 32). So fällt z. B. sehr deutlich auf, dass das „Stationenlernen“ an Hauptschulen vergleichbar häufig zum Einsatz kommt und damit an erster Stelle der Rangliste steht, während das „Gruppenpuzzle“ mit 19,5 % in den Antwortkategorien „oft“ und „sehr oft“ offensichtlich weniger häufig genutzt wird. Auch das „Lerntempoduett/-terzett“ wurde von 51,2 % der KollegInnen mit „selten“ und „nie“ sowie von 9,8 % mit der Antwortkategorie „weiß nicht“ angegeben. HauptschullehrerInnen geben somit eine von den anderen Schulformen deutlich abweichende Einschätzung der Methoden in Bezug auf deren Eignung für Binendifferenzierung.

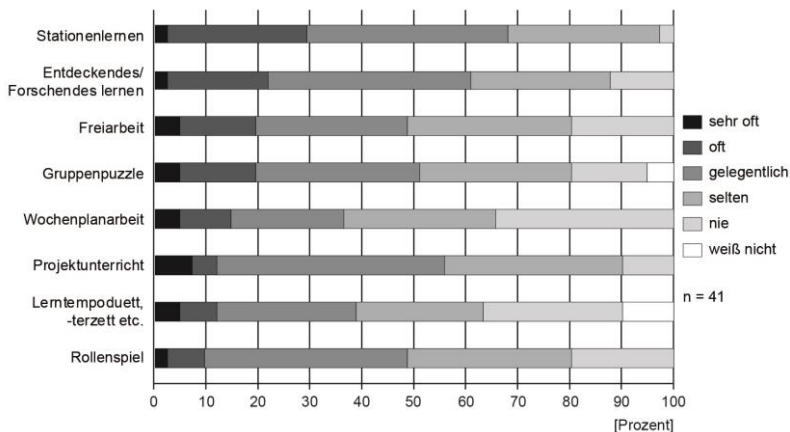


Abb. 32 | Methodennutzung im Geographieunterricht an Hauptschulen (Layout: S. Langer, Grafik: U. Schwedler)

Es kann somit zusammenfassend festgestellt werden, dass die acht ausgewählten Methoden, die sowohl in den Interviews als auch in der Literatur als geeignet für

binnendifferenzierenden Geographieunterricht benannt werden, von den GeographielehrerInnen verschiedener Schulformen unterschiedlich, jedoch von einem großen Teil eher seltener genutzt werden. Dabei stehen insbesondere der Faktor Zeit und die Berichtspflicht von Schülerleistungen einer häufigeren Nutzung entgegen. Bei dem Befund der Gesamtstichprobe macht sich möglicherweise der aktuelle Aus- und Fortbildungstrend hin zu kooperativen Lernformen bemerkbar.

6.2.2.3 Potenziale verschiedener Medien für differenzierenden Geographieunterricht

Die große Bandbreite der im Geographieunterricht potenziell zum Einsatz kommenden Medien wird von vielen GeographielehrerInnen, insbesondere im Zusammenhang mit Inklusion und der Präsentation der Fachinhalte in einer heterogenen Lerngruppe, als Vorteil des Unterrichtsfaches Geographie benannt. Die Auswahl der Medien in Hinblick auf deren Einsatz zur inneren Differenzierung stellt GeographielehrerInnen jedoch auch vor Herausforderungen. Mit der Frage 25: „*Wie schätzen Sie das Potenzial der folgenden Medien für die Gestaltung von differenzierendem Geographieunterricht ein?*“, sollte in der vorliegenden Forschungsarbeit ein Blick auf eine für den Geographieunterricht Auswahl von wichtigen Medien geworfen werden. Der Fokus wurde dabei auf das Potenzial für Binnendifferenzierung gelegt, um Rückschlüsse auf die Entscheidungsfindungsprozesse von GeographielehrerInnen im Rahmen der Unterrichtsplanung und -durchführung ziehen zu können. Die Zusammenstellung der Liste verschiedener Medien, die von den Lehrkräften hinsichtlich ihres Potenzials für Differenzierung eingeschätzt werden sollten, wurde auf Grundlage der Literatur entwickelt. Die Einschätzung des Differenzierungspotenzials der benannten Medien erfolgte auf einer Skala von 1-5 bzw. „*sehr gering*“, „*eher gering*“, „*mittel*“, „*eher hoch*“ und „*sehr hoch*“, wobei zusätzlich die Möglichkeit bestand mit „*weiß nicht*“ zu antworten. Das Balkendiagramm gibt das Ergebnis der Befragung bereits in einer Rangfolge sortiert wieder. Dabei wurden die Kategorien „*eher hoch*“ und „*sehr hoch*“ addiert und die Summe in eine absteigende Reihenfolge gebracht.

Bei der Betrachtung des Untersuchungsergebnisses der Gesamtstichprobe (s. Abb. 33) fällt zunächst auf, dass die Einschätzung des Potenzials der angegebenen Medien in Bezug auf Binnendifferenzierung durch einen auffälligen Sprung in der Summe aus „*eher hoch*“ und „*sehr hoch*“ zwischen dem Medium „*Film*“ mit 53,2 % und den „*Luft-/ Satellitenbildern*“ mit 40,3 % gekennzeichnet ist. Dieser Sprung ist bei der Betrachtung der Antwortkategorie „*sehr hoch*“ ebenfalls deutlich zu erkennen. Die erste Gruppe von Medien erhält mit den Medien „*Bilder*“ (63,8 %), „*Karten*“ (63,7 %), „*Internet*“ (62,8 %) und „*Originale Gegenstände*“ (60,9 %) mit über 60 % in den Antwortkategorien „*eher hoch*“ und „*sehr hoch*“ die höchsten Einschätzungswerte. Im zweiten Teil dieser ersten Gruppe erhalten die Medien „*Diagramme/ Statistiken*“ (58,9 %), „*Originale Gegenstände*“ (58,6 %),

„Atlas“ (57 %) und „Film“ (53,2 %) geringere Einschätzungswerte in den Antwortkategorien „eher hoch“ und „sehr hoch“, während die Antwortkategorien „mittel“, „eher gering“ und „sehr gering“ entsprechend höhere Zustimmungswerte erhalten. Sowohl die „Originalen Gegenstände“ als auch die „Dreidimensionalen Modelle“ werden auffallend häufig mit „weiß nicht“ angegeben.

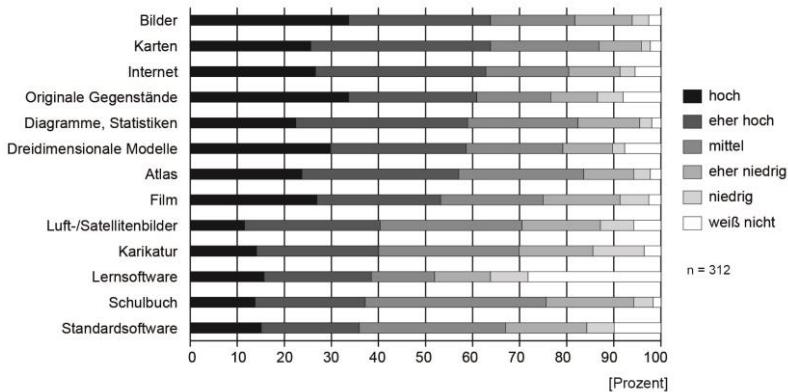


Abb. 33 | Potenziale von Medien für Binnendifferenzierung im Geographieunterricht
(Layout: S. Langer, Grafik: U. Schwedler)

In der zweiten Gruppe, deren Potenzial für Binnendifferenzierung mit einem Abstand von über 12,9 % deutlich geringer eingeschätzt wird, erhalten die Medien „Luft/ Satellitenbilder“ (40,3 %), „Karikatur“ (40,0 %), „Lernsoftware“ (38,5 %), „Schulbuch“ (37,2 %) und „Standardsoftware“ (35,9 %) deutlich geringere Einschätzungswerte. Besonders auffallend in dieser Gruppe ist zum einen, dass „Lernsoftware“ von 28,2 % und „Standardsoftware“ von 9,9 % der GeographielehrerInnen mit „weiß nicht“ angegeben wurden. Dies könnte darauf hinweisen, dass zumindest „Lernsoftware“ vielen GeographielehrerInnen noch unbekannt ist und sie diese bislang nicht im Unterricht einsetzen. Zum anderen fällt auf, dass das Medium „Schulbuch“, welches nach wie vor eine zentrale Rolle in der Gestaltung des Geographieunterrichts spielt, vergleichsweise geringe Einschätzungswerte hinsichtlich des Potenzials für innere Differenzierung erhält.

Der Vergleich des Antwortverhaltens von GeographielehrerInnen unterschiedlicher Schulformen weist relativ moderate Abweichungen von dem Befund der Gesamtstichprobe auf. Unter anderem das Antwortverhalten der HauptschullehrerInnen macht deutlich, dass sich innerhalb der bereits beschriebenen Gruppen wenige Unterschiede ergeben. So wurde z. B. den „Dreidimensionalen Modellen“ von 68,2 % der GeographielehrerInnen das höchste Potential für Binnendifferenzierung

rung zugesprochen und deutlich sichtbar, von nur 31,7 % der Lehrkräfte das Potenzial des „Schulbuchs“ mit „eher hoch“ und „sehr hoch“ eingeschätzt (s. Anhang, S. 34).

Interessant ist, dass auffallend vielen Medien, die i. d. R. von der Lehrkraft selbst mit Aufgaben oder Impulsfragen versehen werden müssen, wie z. B. „Karten“, „Bilder“, „Internetquellen“ oder „originale Gegenstände“, ein höheres Differenzierungspotenzial zugesprochen wird, als solchen, die bereits mit einem Aufgabenapparat versehen sind, wie z. B. den Basismedien „Schulbuch“ und „Atlas“. Insbesondere das Schulbuch, das eigentlich eine große Bandbreite unterschiedlicher Medien miteinander kombiniert, schneidet auf dem vorletzten Platz sehr schlecht ab. Der Geographielehrer TN 16 erklärt, dass das Erstellen von Unterrichtsmaterialien eines der Hauptprobleme für Lehrkräfte darstellt, das durch Inklusion noch einmal verstärkt wird:

„Also die größte Schwierigkeit ist wirklich, das Material so zu haben, dass die Schüler damit alle arbeiten können. Wir kennen uns alle, wir sitzen abends vor dem Laptop und bereiten unseren Unterricht vor. Vielleicht hat man schon Materialien und übernimmt sie dann an dieser Stelle. Wenn man aber anfängt, in diesen integrativen Lerngruppen zu arbeiten, dann reicht das nicht, weil ich muss dann eigentlich wirklich jedes Arbeitsblatt noch einmal anpacken und ich muss dann auch andere Bücher benutzen. Wir haben in den meisten Fächern dann auch andere Bücher, die mitbenutzt werden können. Großes Problem ist oft, dass manchmal die Fachbegriffe ganz anders genutzt werden, manche Themen sind so auch gar nicht vorhanden.“ (TN 16)

Die offene Frage 42 beantwortet F 205 zudem wie folgt:

„Die Schulbücher MÜSSEN die entsprechende Differenzierung leisten!!! Entweder dort sind entsprechende Materialien für einen differenzierenden Unterricht enthalten oder er findet eben nicht statt!! Bei unserer Korrekturbelastung (Hauptfach) kann nicht erwartet werden, dass wir im Nebenfach "nebenher" differenzierendes Material herstellen bzw. differenzierende Fragestellungen entwerfen, die sich ggf. auch noch von Jahr zu Jahr verändern (wegen unterschiedl. sonderpädagog. Förderbedarfen!).“ (F 205)

Beide Aussagen machen deutlich, dass Schulbücher einen hohen Stellenwert für die Vorbereitung von Geographieunterricht haben, für Binnendifferenzierung jedoch in der Wahrnehmung von GeographielehrerInnen kaum geeignet sind. Für die Einführung von Inklusion fordern zahlreiche Lehrkräfte, für die F 205 hier stellvertretend steht, Schulbücher, die eine größere Vielfalt unterschiedlicher Materialien mit entsprechenden Aufgaben für ein breiteres Spektrum an Heterogenitätsmerkmalen vorschlagen.

Im Gegensatz zum Schulbuch wird dem „Internet“ mit dem dritten Platz im Ranking ein vergleichbar hohes Potenzial für Differenzierung zugesprochen. Damit ist sicher verbunden, dass allein die große Menge und Vielfalt an medialen Angeboten im Internet von den Lehrkräften als Ressource eingeschätzt wird, wo man für jeden Schüler das passende Unterrichtsmaterial finden kann. Inwiefern technische Anforderungen, die von SchülerInnen bei der Bearbeitung von im Internet verfügbaren Medien geleistet werden müssen, möglicherweise unterschätzt, bzw. nicht berücksichtigt werden, bleibt an dieser Stelle offen. Inwiefern Medienkompetenz im Sinne eines kritischen Umgangs mit Internetquellen und der Fähigkeit aus der Masse an Informationen eine gezielte Auswahl treffen zu können mitgedacht werden, ist ebenso unklar. Offensichtlich schätzen GeographielehrerInnen die verfügbare Menge an Material und die freie Kombinierbarkeit positiv ein und haben möglicherweise in Bezug auf die Medienkompetenz ihrer SchülerInnen sowie ihre eigene Fähigkeit, Erarbeitungsprozesse mit dem Internet schülerorientiert anleiten zu können, positive Erfahrungen gemacht. An dieser Stelle gilt es, die Interpretation durch weitere Interviews mit GeographielehrerInnen abzusichern. Eine weitere Auffälligkeit des Untersuchungsergebnisses stellt das nach Einschätzung der GeographielehrerInnen hohe Potenzial der „Originalen Gegenstände“ und der „Dreidimensionalen Modelle“ für Differenzierung dar. Beide Medientypen stellen einen sehr konkreten Zugang zu einem Lerngegenstand dar, sind visuell und haptisch erfahrbar und dienen i. d. R. der Konkretisierung abstrakter Lerngegenstände, wie z. B. im Fall des Telluriums zur Veranschaulichung der Himmelsmechanik. „Originale Gegenstände“ und „Dreidimensionale Modelle“ werden von GeographielehrerInnen der Haupt- und Realschulen mit einem deutlich höheren Potenzial für Differenzierung eingeschätzt als von GymnasiallehrerInnen. Dies deutet darauf hin, dass beide Medientypen in den Schulformen, deren SchülerInnen als kognitiv weniger leistungsfähig kategorisiert werden, häufiger und mit dem entsprechenden Erfolg zum Einsatz kommen. Diesen Medien wird also offensichtlich ein hohes Potenzial zugesprochen, im Bereich kognitiver Leistungsfähigkeit schwächere Schüler in den Lernprozess mit einbeziehen zu können.

6.2.2.4 Notwendigkeit zur inneren Differenzierung in bestimmten Themenfeldern der Geographie

Die Unterrichtsplanung im Fach Geographie findet u. a. auf der Grundlage der in den Bildungsstandards für den mittleren Bildungsabschluss definierten Kompetenzstandards und den in den Kernlehrplänen angegebenen Inhaltsfeldern statt. Letztere sind in Nordrhein-Westfalen so offen formuliert, dass sich Lehrkräfte bei ihrer Planung relativ frei für bestimmte Themen, Raumbeispiele und methodische Zugänge entscheiden können, indem sie sich z. B. an didaktischen Prinzipien orientieren oder indem sie sich mehr oder weniger den Themen und Beispielen anschließen, die ihnen die Schulbücher anbieten. In beiden Fällen wird die Auswahl

der Inhalte zu den verschiedenen Inhalts- bzw. Themenfeldern von didaktisch-methodischen Überlegungen begleitet. In welcher Intensität diese Überlegungen auch die Heterogenität der SchülerInnen und damit die Einschätzung der Themen in Bezug auf eine notwendige Binnendifferenzierung des Unterrichts umfasst, sollte im Fragebogen durch die Frage 24 erhoben werden (s. Anhang). Zur Frage 24: „*Wie schätzen Sie die Notwendigkeit zur Differenzierung in den folgenden Themenbereichen der Sekundarstufe I ein?*“, konnten die ProbandInnen sechs ausgewählte Themenfelder bewerten. Diese wurden jeweils durch verschiedene Fachbegriffe beschrieben, wie z. B. „*Gefährdung von Lebensräumen – Georisiken – Folgen der Eingriffe des Menschen*“. Die Einschätzung erfolgte auf einer 5er Skala von „*sehr niedrig*“ bis „*sehr hoch*“. Es ist davon auszugehen, dass der Entscheidung für bestimmte Antwortkategorien eine Gemengelage an Überlegungen zugrunde liegt, wie z. B. der Abstraktions- und damit der Komplexitätsgrad eines Themas, die SchülerInnennähe bzw. -ferne sowie das SchülerInneninteresse. In Abb. 34 ist der Befund sortiert dargestellt, indem die Themen in einer Rangfolge der Summe der Antwortkategorien „*eher hoch*“ und „*sehr hoch*“ in absteigender Reihenfolge angegeben sind.

Der Befund für die Gesamtstichprobe aller GeographielehrerInnen in NRW (n = 312) weist ein deutliches Einschätzungsbild auf. Die beiden Themenbereiche „*Planet Erde*“ und „*Globalisierung*“ werden mit 51,6 % und 48,8 % aus der Summe der Antwortkategorien „*eher hoch*“ bis „*sehr hoch*“ und einer sehr ähnlichen Häufigkeitsverteilung der anderen Antwortkategorien mit der höchsten Notwendigkeit zur Differenzierung eingeschätzt. Danach folgt eine weitere Gruppe, mit den Themenbereichen „*Gefährdung von Lebensräumen*“ und „*Stadtentwicklung*“, die beide mit 36,9 % und 36,6 % (Summe aus „*eher hoch*“ und „*hoch*“) ebenfalls sehr ähnliche Einschätzungswerte aufweisen. Im Kontrast dazu weisen die beiden Themen mit der geringsten Notwendigkeit zur Differenzierung, die Themenbereiche „*Landschaftszonen*“ und „*Tourismus*“, mit 33,1 % und 27,3 % eine deutlicher voneinander abweichende Häufigkeitsverteilung auf. In der Häufigkeitsverteilung auffallend ist neben den benannten Gruppierungen der Themen, dass die mittlere Antwortkategorie „*mittel*“ mit einem Durchschnitt von ca. 31 % relativ stark ausgeprägt ist. Wobei das Thema „*Landschaftszonen*“ mit 37,15 % in der Antwortkategorie „*mittel*“ stärker abweicht. Der Themenbereich „*Tourismus*“ belegt durchgängig bei allen Schulformen den letzten Rangplatz.

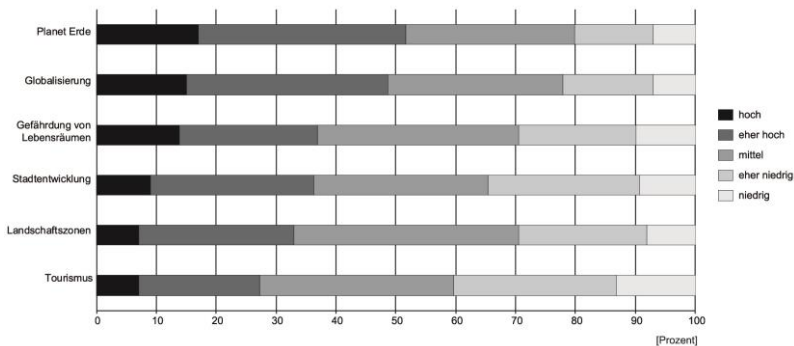


Abb. 34 | Die Notwendigkeit zur Differenzierung in verschiedenen Themenbereich (Layout: S. Langer, Grafik: U. Schwedler)

Das Antwortverhalten variiert zwischen den Schulformen. Dabei fällt auf, dass sich vier Themen innerhalb von zwei Gruppen verschieben. Die Themenbereiche „*Planet Erde*“ und „*Globalisierung*“ verschieben sich innerhalb der ersten Hälfte der Rangliste, die Themenbereiche „*Landschaftszonen*“ und „*Tourismus*“ innerhalb der zweiten Hälfte (s. Abb. 34). Innerhalb dieser beiden Gruppen (Rang 1-3, Rang 4-6) steht z. B. der Themenbereich „*Planet Erde*“ in der Wahrnehmung von GymnasiallehrerInnen an erster Stelle der Rangliste, während das Thema in der Rangliste der HauptschullehrerInnen an Stelle drei steht. Der Themenbereich „*Tourismus*“ wird generell für am geringsten differenzierungsbedürftig eingeschätzt und nimmt nur in der Wahrnehmung von RealschullehrerInnen die vorletzte Position im Ranking ein.

Die Einschätzung der Gesamtstichprobe zur Notwendigkeit der Differenzierung bei den ausgewählten Themenbereichen in der Sekundarstufe I entspricht der Einschätzung des Komplexitäts- und Abstraktionsgrades der angegebenen Themen. Sowohl der Themenbereich „*Planet Erde*“ als auch die „*Globalisierung*“ sind gekennzeichnet durch das Zusammenwirken komplexer systemischer Prozesse auf der globalen Maßstabsebene mit ihren Auswirkungen bis auf die lokale Maßstabsebene. Der Themenbereich „*Planet Erde*“ stellt SchülerInnen vor eine Herausforderung, indem hier die Erde in ihrer Entstehung, Position und Bewegungsabläufe im Verhältnis zu anderen Planeten sowie deren Auswirkungen auf die klimatische Zonierung im Jahresgang bearbeitet werden. GeographielehrerInnen denken an dieser Stelle auch an die Vermittlung der atmosphärischen Prozesse wie den Strahlungs- und Wärmehaushalt der Erde, Luftdruck und Windsysteme sowie die Wolkenbildung und Entstehung von Niederschlag. Bei der Einschätzung der Notwendigkeit zur Differenzierung haben sie vor Augen, dass sich SchülerInnen in der Unter- und Mittelstufe, häufig auch noch in der Oberstufe, mit dem Verständnis die-

ser Grundlagen schwertun und ein geschickter Einsatz verschiedener Medien notwendig ist, um diese Prozesse allen SchülerInnen zugänglich zu machen. Ebenso verhält es sich mit dem Thema „Globalisierung“, das durch die Verknüpfung der verschiedenen Maßstabsebenen, die Beteiligung zahlreicher Akteure sowie politischer und sozialer Einflussgrößen gekennzeichnet ist. Auch hier wird in der Wahrnehmung der GeographielehrerInnen von den SchülerInnen der Sekundarstufe I eine hohe Abstraktionsleistung erwartet, die entsprechend den kognitiven Fähigkeiten nur differenziert eingefordert werden kann. Der Geographielehrer TN 18 beschreibt die Überlegungen, die hier möglicherweise eine Rolle spielen, wie folgt:

„Also erst einmal denke ich, dass jede Unterrichtsreihe für alle Schüler ist und dann muss man eben schauen, wie man das aufbricht. [...] Im Fach Erdkunde hatten wir ja immer das Problem, dass wir nur wenige Stunden haben, in manchen Jahrgängen findet das Fach gar nicht statt. Wir haben aber einen kompakten Lehrplan und wir haben Bücher, die sehr viel hergeben. Das kann ich ja gar nicht alles schaffen. [...] Da fängt man an zu überlegen. Was passt zur Lerngruppe? Was halte ich persönlich für wichtig? Was denke ich, womit muss ein Kind am Ende der Kl. 10 hier abgehen, was wäre eher ein bisschen spezifischer und lernen die vielleicht sowieso noch, wenn sie auf den weiterführenden Schulen sind. [...] Ich hatte Gruppen, da hätte ich niemals Themen aus dem Bereich Wirtschaftsgeographie machen können, das funktioniert dann halt nicht immer. [...] Aber am Ende dann schon immer geguckt, ja was musst du machen und wenn es eben gemacht werden musste, dann hat man wieder versucht das aufzubrechen und dann eben geschaut, dass man das dem ein oder anderen zumindest vereinfacht irgendwie darstellen kann. Dass bestimmte Begriffe dann eben nicht mehr gefallen sind oder so.“ (TN 18)

Der Geographielehrer TN 18 stellt in seiner Aussage dar, dass er hinsichtlich der Themenauswahl und der Tiefe, in der er bestimmte Themen behandelt, zum einen den Kompetenzstand seiner SchülerInnen im Blick hat, zum anderen eigenständig eine Auswahl hinsichtlich des Nutzens bestimmter Themen im Bildungsgang der SchülerInnen vornimmt. Diese Auswahl sei schon allein deshalb notwendig, da die Themenvielfalt und die zur Verfügung stehende Unterrichtszeit anders nicht in Einklang zu bringen seien. Offensichtlich hat er die Erfahrung gemacht, dass wirtschaftsgeographische Themen für seine Schülerinnen schnell eine Überforderung darstellen.

Die beiden Themenbereiche „Gefährdung von Lebensräumen“ und „Stadtentwicklung“ stellen in der Einschätzung der Gesamtstichprobe die beschriebene zweite Gruppe dar und sind in der Häufigkeitsverteilung durch eine relativ hohe Übereinstimmung gekennzeichnet. Dabei wird das Thema „Gefährdung von Lebensräumen“ von 4,5 % der LehrerInnen häufiger mit der Kategorie „eher hoch“ und „sehr

hoch“ sowie häufiger mit der Kategorie drei eingeschätzt. Einen möglichen Erklärungsansatz stellt das folgende Zitat von TN 17 dar:

„Wenn ich mir jetzt einfach mal ein klassisches Beispiel nehme, in der 5. Kl. haben wir von der Nordseeküste bis zum Hochgebirge, so etwas Klassisches. Das ist schon so, wenn man so in diese Bereiche der Naturgefahren kommt, die Lawinen, Erdbeben usw. das packt die Jungs. [...] Das ist manchmal so, dass ich sage, hier gibt es eine Bonusaufgabe, das ist eine freiwillige Aufgabe, das packt meistens die Jungs. [...] Wenn es dann um die Milchproduktion und Käseherstellung in der Alm oder so geht, das ist ja so ein klassisches Beispiel, das finden die Jungen dann extrem langweilig und ein Teil der Mädels findet das dann doch ganz nett wie Käse entsteht. Da ist dann auch ein bisschen Biologie dabei. [...] Ja, da haben die einen mehr Interesse als die anderen. In einer Unterrichtsreihe werden glaube ich alle irgendwie bedient, aber das schaffe ich nicht immer in jeder Stunde.“ (TN 17)

Der Geographielehrer TN 17 nimmt offensichtlich die Interessensunterschiede seiner SchülerInnen stark wahr und versucht darauf zu achten, SchülerInnen mit unterschiedlichen Interessensbereichen innerhalb der Durchführung von Unterrichtsreihen immer wieder zu berücksichtigen. Kritisch hervorzuheben ist hier sicherlich die alleinige Zuordnung der Interessensbereiche entlang des Heterogenitätsmerkmals Geschlecht, die an dieser Stelle auch sehr klischeehaft wirkt. Allerdings finden sich ähnliche Aussagen auch in anderen Interviews bzw. macht die Fachleiterin TN 14 darauf aufmerksam, dass solche klischeehaften LehrerInnenvorstellungen ihrer Meinung nach tatsächlich vorhanden sind.

Die relativ hohe Einschätzung der Notwendigkeit im Themenbereich „*Gefährdung von Lebensräumen*“ zu differenzieren, lässt sich sicher durch den hohen Abstraktionsgrad der Einzelthemen erklären, z. B. das Verständnis der atmosphärischen (z.B. Hurrikan, Tornados) und geologischen (Vulkanismus, Erdbeben, Taifune etc.) Prozesse. Während diese Prozesse inzwischen durch Animationen und bewegte Bilder/ Film multimedial anschaulich vermittelt werden können, spielt hier möglicherweise der fehlende Alltagsbezug eine Rolle für die Einschätzung der LehrerInnen. Der Alltagsbezug ist in der Wahrnehmung der GeographielehrerInnen beispielsweise bei dem Thema „*Stadtentwicklung*“ gegeben. Die Analyse städtischer und ländlicher Siedlungen ist durch die Alltagserfahrungen der SchülerInnen im Umfeld der Schule, ihres Wohnumfeldes sowie durch Aufenthalte in den Agglomerationsräumen und den ländlichen Räumen in Nordrhein-Westfalen vorentlastet und bietet entsprechend zahlreiche konkrete Anknüpfungspunkte für Lernprozesse. Die Einschätzung höherer Notwendigkeit zur Differenzierung der GeographielehrerInnen von Gymnasien und Gesamtschulen erklärt sich möglicherweise durch die Einbettung des Themas in die globale Ebene und die Verknüpfung mit

Prozessen der „Globalisierung“, Bevölkerungsentwicklung und der geographischen Entwicklungsforschung.

Das Thema „Landschaftszonen“ belegt in der Einschätzung der angegebenen Themen mit dem vorletzten Platz einen relativ niedrigen Rang, was durch die thematische Nähe zum Themenbereich „Planet Erde“ zunächst verwundert. Erklärt werden kann diese Einschätzung durch die Art der Vermittlung dieses Themas im Geographieunterricht der Sekundarstufe I. Während die klimatischen Grundlagen der Klima- und Vegetationszonen eher randlich thematisiert werden, liegt der Fokus auf der naturräumlichen Ausstattung sowie den agrarischen Nutzungsbedingungen und -systemen, die oft sehr konkret anhand von Fallbeispielen bearbeitet werden. Schulbücher der Sekundarstufe I weisen hier auffallend häufig Möglichkeiten der Erarbeitung der Themen in Form von Gruppenpuzzeln, Stationenlernen und Projektarbeit auf, wodurch den SchülerInnen ohne aufwändige Vorbereitungen eine differenzierende Zugangsform angeboten wird. An dieser Stelle wird deutlich, dass die Einschätzung der LehrerInnen sich nicht nur auf die Notwendigkeit zur Differenzierung bezieht, sondern auch darauf, wie schwer es den ihnen fällt, die benannten Themen differenzierend zu unterrichten.

Dieser Erklärungsansatz spielt sicher auch eine Rolle bei der Einschätzung der Position des Themas „Tourismus“ mit der geringsten Notwendigkeit zur Differenzierung. Das Thema „Tourismus“ weist einen hohen Alltagsbezug auf und kann somit in Anknüpfung an konkrete Erfahrungen der SchülerInnen unterrichtet werden. Damit ist der Abstraktionsgrad in der Wahrnehmung von GeographielehrerInnen niedriger, die Notwendigkeit zur Differenzierung geringer bzw. die Durchführung differenzierenden Unterrichts einfacher, wie der Realschullehrer TN 17 erklärt:

„Am Ende der 6. Klasse, da ist eine längere Einheit, da geht es um Touristenziele Europas. Der Rahmen ist, die müssen ein Land vorstellen, ich gebe denen da so ein bisschen Freiheit und bei den Jungs, die spezialisieren sich dann mehr auf diese harten Fakten, vielleicht manchmal militärisch, oder Fußball, Sport. Die Mädchen toben sich dann im Essen und den Klamotten aus. Aber so ganz starken Einfluss hat das nur in gewissen Unterrichtseinheiten, aber nicht jeden Tag. Das ist nicht so, dass ich meinen Unterricht immer aktiv auf die Heterogenität ausrichte. Nur hier und da, punktuell.“ (TN 17)

Dies trifft insofern zu, als das Thema relativ leicht in offenen Unterrichtsformen mit einem hohen Grad an Selbstregulation der SchülerInnen unterrichtet werden kann, z. B. indem fragengeleitet Recherchen zu verschiedenen touristischen Destinationen im Internet durchgeführt werden. Interessant ist dabei, dass die Einschätzung von den GeographielehrerInnen fast aller Schulformen geteilt wird. Lediglich RealschullehrerInnen haben mit dem Themenbereich „Stadtentwicklung“ ein Thema mit geringerer Notwendigkeit zur Differenzierung eingeschätzt als den „Tourismus“, wobei die Häufigkeitsverteilungen hier beinahe deckungsgleich sind.

GeographielehrerInnen unterscheiden bei der Auswahl von und der Zugangsweise zu bestimmten Themen nach der Notwendigkeit zu differenzieren. Dabei spielen offensichtlich der Abstraktions- und Komplexitätsgrad der Themenfelder sowie die daran gekoppelten Zugangsmöglichkeiten eine wichtige Rolle. Wichtig sind jedoch auch die Interessen der SchülerInnen, die Alltagsnähe bzw. -ferne der Themen und die Relevanz der Themen im Bildungsgang der SchülerInnen, insbesondere angesichts der großen möglichen Themenfülle. Als Fazit dieses Abschnitts kann vielleicht das folgende Statement des Geographielehrers TN 16 einer Gesamtschule dienen, der bereits Erfahrung im Unterricht mit SchülerInnen mit verschiedenen sonderpädagogischen Förderbedarfen hat:

„Ich glaube, es gibt eigentlich auch keine Themen, die die Schüler grundsätzlich nicht verstehen können. Wenn ich mir jetzt den geistigbehinderten Jungen anschau, der macht ja jetzt alle Themen mit, da muss ich mir aber immer wieder überlegen an dieser Stelle, was sind wirklich die wichtigsten Dinge an dieser Stelle, dass er die auch mitnehmen kann. Ich glaube fast, eigentlich kann ich doch jedes Thema so runterbrechen, dass es für die Schüler immer irgendwie möglich ist.“ (TN 16)

Nach dieser Aussage sind die Themen des Geographieunterrichts grundsätzlich für alle SchülerInnen geeignet, in dem Sinne, dass sie immer in der ein oder anderen Form, möglicherweise auf das Wesentliche reduziert, zugänglich gemacht werden können. Die Kompetenz, das Wesentliche eines Themas in Bezug auf Fachlichkeit und Relevanz für bestimmte SchülerInnen aus einem Themenbereich wie dem „Planet Erde“ herausfiltern zu können, erfordert jedoch eine hohe fachliche und fachdidaktische Kompetenz der GeographielehrerInnen.

6.2.2.5 Notwendigkeit zur inneren Differenzierung in den Kompetenz- und Anforderungsbereichen

Eine der zentralen Veränderungen des Geographieunterrichts der vergangenen Jahre war die Einführung der Standard- und der Kompetenzorientierung. In den Bildungsstandards für den mittleren Bildungsabschluss in Nordrhein-Westfalen werden die vier Kompetenzbereiche Sachkompetenz, Methodenkompetenz, Urteilskompetenz und Handlungskompetenz ausgewiesen. Trotzdem sollten GeographielehrerInnen aus NRW durch Publikationen der Schulbuchverlage, Fortbildungen und die Veröffentlichung der Bildungsstandards durch den Hochschulverband für Geographie und ihre Didaktik (HGD) die bundesweite Ausweisung und Bezeichnung der Kompetenzbereiche Fachwissen, Räumliche Orientierung, Erkenntnisgewinnung/ Methoden, Kommunikation, Beurteilung/ Bewertung und Handlung bekannt sein (DGFG 2014). Auch die drei Anforderungsbereiche (AFB I-III) haben

durch den Wandel der Aufgabenkonzeption und -formulierung im Zuge der Einführung der Bildungsstandards Verbreitung gefunden. Aufgrund dieser für das LehrerInnenhandeln zentralen Neuerungen ist es von Interesse, Erkenntnisse darüber zu erhalten, inwiefern GeographielehrerInnen sich mit Blick auf die zu fördernden Kompetenzen und die für die Umsetzung der neuen Aufgabenkultur relevanten Anforderungsbereiche bei der Planung und Durchführung ihres Unterrichts Gedanken über Binnendifferenzierung machen. Die ProbandInnen wurden deshalb mit den Fragen 22 und 23 gebeten, die Notwendigkeit zur Differenzierung in ihrem Unterrichtskonzept einzuschätzen, wenn sie bestimmte Kompetenzbereiche fördern bzw. die drei Anforderungsbereiche konkret in den Fokus nehmen, um ihre SchülerInnen entsprechende Aufgabentypen erarbeiten zu lassen (s. Anhang). Ihre Einschätzung konnten die GeographielehrerInnen zu den sechs Kompetenzbereichen und den drei Anforderungsbereichen jeweils auf einer 5er-Skala von „1 bis 5“ bzw. „sehr hoch“, „eher hoch“, „mittel“, „eher niedrig“, „sehr niedrig“ abgeben. In Abb. 35 ist das Ergebnis der Befragung zu Frage 22 für die gesamte Stichprobe in sortierter Rangfolge entsprechend der Summe aus den Antwortkategorien „eher hoch“ und „sehr hoch“ absteigend dargestellt. Das Ergebnis zu den drei Anforderungsbereichen wurde in Abb. 36 in der Reihenfolge der Anforderungsbereiche belassen.

Das Antwortverhalten zu Frage 22 ist in Abb. 35 durch eine relativ hohe Übereinstimmung der Häufigkeitsverteilung gekennzeichnet. Betrachtet man jedoch die Summe der Kategorien „eher hoch“ und „hoch“ wird deutlich, dass die drei Kompetenzen „*Beurteilung/ Bewertung*“, „*Erkenntnisgewinnung/ Methoden*“ und „*Fachwissen*“ bei ca. 52 % sehr eng beieinanderliegen, „*Räumliche Orientierung*“ und „*Kommunikation*“ bei ca. 47 % ebenfalls. Der Kompetenzbereich „*Handlung*“ mit 40,9 % wird dagegen mit größerem Abstand eingestuft. Für den Befund der Gesamtstichprobe ist festzuhalten, dass die Dominanz der GeographielehrerInnen von Gymnasien sich hier besonders deutlich niederschlägt. Insbesondere die Einschätzung der Kompetenz „*Beurteilung/ Bewertung*“ als am stärksten differenzierungsbedürftige Kompetenz ist auf diesen Umstand zurückzuführen.

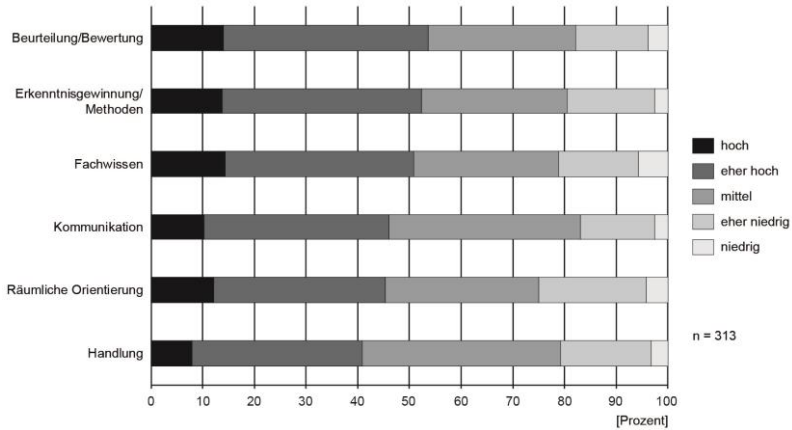


Abb. 35 | Notwendigkeit zur Differenzierung in den folgenden Kompetenzbereichen (Layout: S. Langer, Grafik: U. Schwedler)

Die Kompetenz „*Beurteilung/ Bewertung*“ wird insbesondere von GeographielehrerInnen der Sekundarstufe II als Grundlage für die Bearbeitung von Aufgaben im Anforderungsbereich III angesehen, der eine eigenständige Bewertungsleistung von geographischen Problemstellungen auf der Grundlage von theoretischem Fachwissen und einer Analyse von Daten erfordert. GeographielehrerInnen, die in der Sekundarstufe I und II tätig sind und ihre SchülerInnen auf das zentrale Abitur vorbereiten, sehen mit der Kompetenz „*Beurteilung/ Bewertung*“ möglicherweise den höchsten Komplexitätsgrad verbunden und damit die größte Notwendigkeit, diese Kompetenz binnendifferenzierend zu fördern. Die Kompetenzbereiche „*Erkenntnisgewinnung/ Methoden*“ und „*Fachwissen*“ weichen in ihrer Häufigkeitsverteilung nur geringfügig von der Kompetenz „*Beurteilung/ Bewertung*“ ab (s. Abb. 35). Zu vermuten ist, dass diese Gruppe von Kompetenzen im Unterrichtsfach Geographie in der Förderung als komplexer und möglicherweise für die SchülerInnen schwieriger zu erwerben gelten, als die zweite Gruppe mit den Kompetenzen „*Räumliche Orientierung*“, „*Kommunikation*“ und „*Handlung*“. Anzumerken ist allerdings, dass die Unterschiede in der Häufigkeitsverteilung insgesamt nicht groß sind.

Die Einschätzung zur Notwendigkeit, Binnendifferenzierung bei der Förderung bestimmter Kompetenzen einzusetzen, weist in ihrer Häufigkeitsverteilung zwischen den Schulformen deutliche Unterschiede auf. Abweichungen zeigen sich insbesondere bei den Kompetenzen „*Beurteilung/ Bewertung*“ und „*Kommunikation*“. Haupt- und Realschullehrkräfte schätzen die Notwendigkeit zur Binnendifferenzie-

nung im Bereich „*Kommunikation*“ mit 48,8 % und 50,0 % gegenüber dem Gymnasium mit 42,1 % als deutlich höher ein. Mit 58,8 % ist der Anteil der Hauptschullehrkräfte, die die Notwendigkeit zur Binnendifferenzierung bei der Förderung des Kompetenzbereichs „*Erkenntnisgewinnung/ Methoden*“ als „*eher hoch*“ und „*hoch*“ einschätzen besonders groß, gegenüber 48,8 % der Lehrkräfte vom Gymnasium. LehrerInnen der Sekundarstufe I müssen ihre SchülerInnen bestmöglich auf die Erreichung der Kompetenzstandards vorbereiten. Damit richtet sich die Einschätzung der Notwendigkeit zur Differenzierung besonders auf die Kompetenzbereiche, bei denen mit Blick auf die eigene Schülerschaft der größte Förderbedarf besteht. Insbesondere HauptschullehrerInnen sehen offensichtlich in den benannten Kompetenzbereichen eine deutlich höhere Differenzierungsnotwendigkeit als GymnasiallehrerInnen, da an dieser Schulform die meisten SchülerInnen mit besonderen Förderbedarfen im Bereich der „*Kommunikationskompetenz*“ beschult werden. In der Wahrnehmung der LehrerInnen der Hauptschule besteht bei der Förderung der Kompetenz „*Beurteilung/ Bewertung*“ zudem die im Vergleich zu den anderen Kompetenzen geringste Notwendigkeit zur Differenzierung, was möglicherweise darauf schließen lässt, dass der Anforderungsbereich III hier nachgeordnet behandelt bzw. seltener bearbeitet wird.

Die Beantwortung der Frage 23, „*Wie schätzen Sie die Notwendigkeit zur Differenzierung ein, wenn Sie Aufgaben erstellen, die den Anforderungsbereichen I-III zugeordnet werden können?*“, war in der Wahrnehmung der ProbandInnen sicher an die Beantwortung der Frage 22 gekoppelt, da die Kompetenzbereiche, wie bereits zum Kompetenzbereich „*Beurteilung/ Bewertung*“ beschrieben, unterschiedlich an die Anforderungsbereiche gekoppelt. In Bezug auf die Einschätzung der Notwendigkeit zur Binnendifferenzierung spielt dabei das ansteigende Komplexitätsniveau der drei Anforderungsbereiche eine wichtige Rolle.

Für die Gesamtstichprobe und auch in gesonderter Betrachtung der Schulformen gilt, dass die Anforderungsbereiche I-III in der Reihenfolge I-III entsprechend dem zunehmendem Anforderungsniveau und Komplexitätsgrad aufsteigend für stärker differenzierungsbedürftig eingestuft werden (s. Abb. 36). Die Häufigkeitsverteilung der Gesamtstichprobe kehrt sich in den ausgewählten Anteilen der Antwortkategorien „*sehr niedrig*“ (1) bis „*sehr hoch*“ (5) zwischen den Anforderungsbereichen I und III um. Während die Notwendigkeit zur Differenzierung bei Anforderungsbereich I von 64,2 % der ProbandInnen mit „*niedrig*“ und „*eher niedrig*“ gering eingeschätzt wird, liegt die Notwendigkeit zur Differenzierung bei Anforderungsbereich III bei 70,9 % im Bereich „*eher hoch*“ und „*hoch*“. Für die verbleibenden Antwortkategorien haben sich jeweils ähnliche Anzahl der ProbandInnen entschieden, wobei die Kategorie drei als mittlere Kategorie jeweils die höchsten Anteile aufweist.

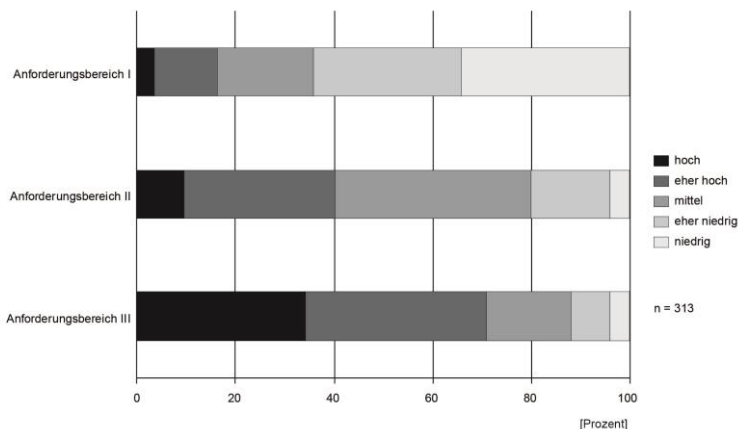


Abb. 36 | Notwendigkeit zur Differenzierung in den Anforderungsbereichen I-III (Layout: S. Langer, Grafik: U. Schwedler)

Der Anforderungsbereich II ist durch einen auffallend hohen Anteil der Antwortkategorie „mittel“ mit 39,6 % gekennzeichnet. Darüber hinaus überwiegt mit 40,9 % der Anteil an ProbandInnen, der sich für die Antwortkategorien „eher hoch“ und „sehr hoch“ entschieden hat, gegenüber den Antwortkategorien „niedrig“ und „eher niedrig“, die nur insgesamt 20,2 % der ProbandInnen gewählt haben.

Für die verschiedenen Schulformen ergibt sich ein ähnliches Antwortverhalten der GeographielehrerInnen zu der vorliegenden Fragestellung. Auffallend ist lediglich, dass die Antwortkategorie „niedrig“ für die Anforderungsbereiche II und III nur von GymnasiallehrerInnen gewählt wurde, während die Lehrkräfte der anderen Schulformen diese Kategorie nicht mehr anwählten. Entsprechend verschieben sich die Anteile bei den anderen Anforderungsbereichen. Die Summe aus „eher hoch“ und „hoch“ übersteigt bei allen Schulformen außer dem Gymnasium den Anteil von 50 % beim Anforderungsbereich II und den Anteil von 70 % beim Anforderungsbereich III. Die Antwortkategorie „niedrig“ wurde von 6,9 % der ProbandInnen im Anforderungsbereich II und für den Anforderungsbereich III von 7,4 % der GymnasiallehrerInnen gewählt.

Das Antwortverhalten macht insgesamt deutlich, dass die Notwendigkeit zur Differenzierung in den drei Anforderungsbereichen je nach der empfundenen Komplexität der Aufgaben unterschiedlich eingeschätzt wird. Dies wird in einer Aussage deutlich, die der Geographielehrer TN 8 eines Gymnasiums mit explizitem Bezug auf seinen Erdkundeunterricht der Sekundarstufe I macht. Auf die Frage,

welche fachspezifischen Herausforderungen er durch Inklusion auf GeographielehrerInnen zukommen sieht, sagt er:

„Ich denke, dass die Herausforderungen zunächst einmal nicht anders sind als in den allermeisten anderen Fächern oder in, sagen wir einmal, verwandten oder vergleichbaren Fächern. Ich denke mir, dass jetzt auch schon viele Schüler und Schülerinnen gerade in der Mittelstufe den höchsten Anforderungsbereich im Erdkundeunterricht kaum erreichen. Wenn ich den Unterricht tatsächlich so gestalten würde, dass ich immer wieder, sagen wir einmal, in jeder Stunde oder in jeder Doppelstunde wirklich auch zu kognitiven Prozessen komme, die in diesem Anforderungsbereich III sich bewegen, Dinge intensiv zu durchdringen, vor dem Hintergrund des Gelernten zu bewerten, eigene Stellungnahmen, begründete Meinungen zu entwickeln. Wenn ich das tun würde, dann würde ich sicherlich Schülerinnen und Schüler auf diesem Weg verlieren, zumal wenn ich das im Frontal- oder Plenumsunterricht machen würde.“ (TN 8)

Die Aussage stellt heraus, dass der Anforderungsbereich III eine besondere Stellung, selbst an der Schulform Gymnasium einnimmt. Es wird deutlich, dass der Anforderungsbereich III voraussetzungsreich ist, was den bereits vorhandenen Kompetenzstand besonders im Bereich *„Beurteilung/ Bewertung“* betrifft. Aufgrund dessen ist der AFB III nicht regelmäßig in jeder Unterrichtseinheit umzusetzen und erfordert, wenn, dann eine Unterrichtsform, in der die individuellen Lernausgangsvoraussetzungen der SchülerInnen in besonderem Maße Berücksichtigung finden. Die Aussage unterstreicht, dass der AFB III von fast 70 % der ProbandInnen mit den Antwortkategorien *„eher hoch“* und *„hoch“* der Meinung sind, dass die hohe Komplexität ein differenzierendes Vorgehen notwendig macht. Die beschriebene Häufigkeitsverteilung bei den AFBs II und III von LehrerInnen, die nicht an einem Gymnasium tätig sind, deutet an, dass die Bearbeitung entsprechender Aufgabentypen von den Lehrkräften als noch komplexer eingestuft und die Notwendigkeit zur Differenzierung sogar als notwendiger eingeschätzt wird.

Bei der Betrachtung der Notwendigkeit zur Binnendifferenzierung in Bezug auf zu fördernde Kompetenzen und das gezielte Training von Aufgabentypen in den drei Anforderungsbereichen ist sicher zu berücksichtigen, dass die Einführung kompetenzorientierten Unterrichts noch nicht bei allen GeographielehrerInnen angekommen ist, auch wenn die Implementation seit Einführung der Bildungsstandards bereits einen längeren Zeitraum umfasst. Der interviewte Schulleiter und Geographielehrer TN 6 gibt an:

„Wir tun uns immer noch schwer in der Praxis, das sehe ich jetzt auch in Prüfungen immer wieder, Kompetenz nicht nur als Worthülse zu formulieren. Sehr häufig haben wir so Passepartout-Formulierungen, die im Grunde auf jede Stunde passen. [...] Wenn ich Lehrbücher richtig wahrgenommen habe, jetzt so

die zweite Generation, die kommt so langsam dahin, eine kompetenzorientierte Formulierung und nicht nur eine übergestülpte Formulierung von Aufgabenaufträgen anzugeben, dann geht es natürlich auch um die individuelle Kompetenz [...]. Also ansteuern zu können, dass ein Schüler durchaus vergleichbare, aber nicht gleichartige Sachverhalte abliefert, da wären wir ja wahrscheinlich bei Ihrer Vorstellung von Individualisierung.“ (TN 6)

Die Aussage verweist darauf, dass aktuell in der Fachdidaktik Geographie diskutiert wird, inwiefern die Kompetenzorientierung bereits tatsächlich im Unterricht praktiziert wird und wie sich die Innovationen durch Aus- und Fortbildung stärker im Handeln der Lehrkräfte verankern lassen (vgl. APPLIS & FÖGELE 2014). Außerdem wird hier klar, dass erst durch die bewusst und kompetent angeleitete Unterrichtspraxis Kompetenzförderung betrieben werden kann, die unter Berücksichtigung verschiedener Heterogenitätsdimensionen stärker individualisiert werden müsste.

Zusammenfassend kann in Bezug auf die Einschätzung der Notwendigkeit zu Binnendifferenzierung bei der Förderung bestimmter Kompetenzbereiche und dem Einsatz verschiedener Aufgabentypen, die den Anforderungsbereichen I-III zugeordnet sind, festgestellt werden, dass sich das unterschiedliche Einschätzungsverhalten z. T. auf die Schulform und den Einsatz in der Sekundarstufe II zurückführen lässt. Der Kompetenzbereich „*Beurteilung/ Bewertung*“ wird von LehrerInnen, die in der Sekundarstufe II tätig sind als besonders komplex und voraussetzungsreich beurteilt, weshalb sie Binnendifferenzierung als besonders zielführend einschätzen. GeographielehrerInnen, die ihre SchülerInnen auf den mittleren Bildungsabschluss vorbereiten, sehen hingegen andere Kompetenzbereiche, wie z. B. die Bereiche „*Kommunikation*“ oder „*Erkenntnisgewinnung/ Methoden*“ als notwendiger zu differenzieren an, da sie ihre SchülerInnen in diesen Kompetenzbereichen für stärker förderungsbedürftig einschätzen. Die Anforderungsbereiche werden von LehrerInnen der verschiedenen Schulformen in der Tendenz ähnlich eingeschätzt, wobei die Notwendigkeit stärker binnendifferenzieren zu müssen mit dem Anforderungsniveau der AFBs von I bis III ansteigt. Hierbei ist auffällig, dass der Anforderungsbereich III offensichtlich in allen Schulformen als besonders stark zu differenzieren beurteilt wird, dieser Anforderungsbereich jedoch eher selten tatsächlich im alltäglichen Geographieunterricht praktiziert wird.

6.2.3 Kooperatives Lehren

Zur Gestaltung von Geographieunterricht, der die Heterogenität der SchülerInnen im Sinne von Inklusion bewusst mit in die Planung und Durchführung einbezieht, wird die Zusammenarbeit von GeographielehrerInnen mit Fachkräften anderer Professionen als Voraussetzung angesehen (s. Kapitel 3.3.2). Die Kooperation kann

auf verschiedenen Ebenen der Diagnostik von Lernausgangslagen, der gemeinsamen Durchführung des Unterrichts sowie der Evaluation konkreter Unterrichts- und Förderkonzepte in Hinblick auf individuelle SchülerInnen, Gruppen von SchülerInnen und der gesamten Lerngruppe stattfinden. Bislang liegen weder empirische Daten darüber vor, inwiefern GeographielehrerInnen im Rahmen ihrer Unterrichtsplanung und -durchführung mit anderen LehrerInnen aus ihrem Fachbereich sowie anderen Fachbereichen ihrer Schulform kooperieren. Ebenso wenig ist darüber bekannt, inwiefern die Zusammenarbeit mit SonderpädagogInnen und LernbegleiterInnen bereits eine Rolle spielt. Die ProbandInnen der standardisierten Befragung wurden deshalb unter Punkt 37 des Fragebogens (s. Anhang) um folgende Einschätzung gebeten: *„Kreuzen Sie an, wie häufig Sie bisher mit KollegInnen der angegebenen Professionen in Ihrem Geographieunterricht im Team-Teaching (gemeinsame Unterrichtsplanung und -durchführung) zusammengearbeitet haben:“*, wobei sie ihre Angaben auf einer 5er-Skala von „noch nie“, „selten“, „gelegentlich“, „oft“ bis „immer“ machen konnten. LehrerInnen, die bereits Erfahrung in der Zusammenarbeit mit SonderpädagogInnen in Ihrem Fachunterricht hatten, wurden unter Punkt 39 und 40 um Informationen darüber gebeten, ob Sie in der Kooperation mit SonderpädagogInnen auch gemeinsam die Unterrichtsplanung bzw. die Bewertung der Schülerleistungen durchführen. Die Punkte 39 und 40 wurden nur von einer geringen Anzahl von ProbandInnen bearbeitet, sodass das Ergebnis hier nur als ein erster Hinweis auf die Praxis der Kooperation angesehen werden kann.

Bezogen auf die Gesamtstichprobe (s. Abb. 37) zeigt das Ergebnis deutlich, dass die Kooperation von GeographielehrerInnen in Form von Team-Teaching bislang insgesamt in geringem Umfang stattfindet und die wenigsten GeographielehrerInnen an Regelschulen bereits über Erfahrung in der Kooperation mit SonderpädagogInnen verfügen. Mit den vier angegebenen möglichen KooperationspartnerInnen *„SonderpädagogInnen“*, *„SonderpädagogInnen und gleichzeitig LernbegleiterInnen“*, *„KollegInnen anderer Fachbereiche“* sowie *„FachkollegInnen aus dem Fachbereich Geographie“* haben bislang jeweils weniger als 50 % der ProbandInnen bei ihrer bisherigen Unterrichtsplanung und -durchführung zusammengearbeitet. Die Fachleiterin für die Schulformen Gymnasium und Gesamtschule TN 14 gibt entsprechend an:

„Nein. In keiner Schule die ich in meinem ganzen Bezirk habe und die ich kenne habe ich ein Tandem erlebt. Noch nie. Die einzigen Tandems das waren die Referendare, die mal zu zweit etwas machen sollten. Wenn die gerade mal zusammen in einer Schule waren, das war einmal der Fall, und dann habe ich den zweien sozusagen den Auftrag gegeben, das mal zu machen und auszuprobieren. Aber sonst, nein.“ (TN 14)

Von der Gesamtstichprobe geben 35,2 % der GeographielehrerInnen an, „selten“ bis „immer“ mit „SonderpädagogInnen“ sowie 30,9 % „selten“ bis „immer“ mit „SonderpädagogInnen und gleichzeitig LernbegleiterInnen“ zu kooperieren. Eine kontinuierliche Doppelbesetzung mit RegelschulpädagogInnen und SonderpädagogInnen gibt es zum Zeitpunkt der Befragung in 1,3 % der Fälle. Die Kooperation mit RegelschulkollegInnen findet insgesamt bereits häufiger statt, wobei sich die Kooperation mit „KollegInnen anderer Fachbereiche“ mit insgesamt 47,3 % „selten“ bis „immer“ und 49,7 % „selten“ bis „immer“ mit „KollegInnen aus dem Fachbereich Geographie“ immer noch auf einem eher niedrigen Niveau befindet. Eine dauerhaft intensive Kooperation mit RegelschullehrerInnen geben insgesamt unter 1 % der Befragten an.

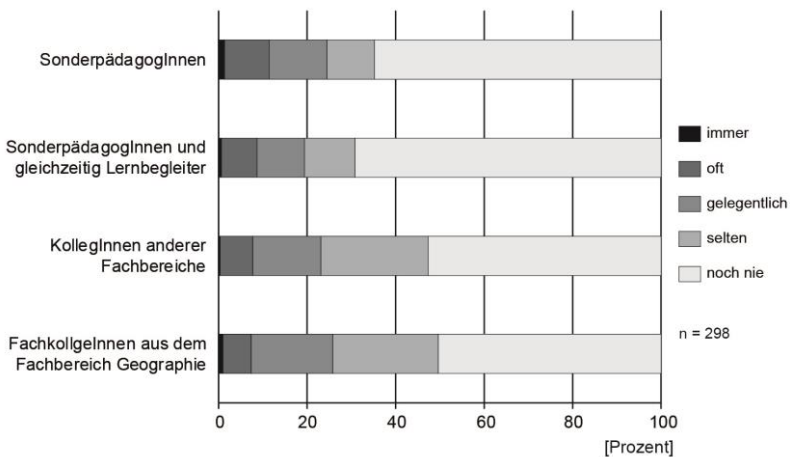


Abb. 37 | Kooperation von GeographielehrerInnen in NRW in ihrem Fachunterricht mit anderen Lehrkräften/ LernbegleiterInnen (eigene Darstellung)

Im Vergleich der Schulformen bestätigt sich die Feststellung, dass die Kooperation von GeographielehrerInnen mit „SonderpädagogInnen“ und RegelpädagogInnen „anderer Fachbereiche“ und „KollegInnen aus dem Fachbereich Geographie“ insgesamt bislang von vergleichbar wenigen Lehrkräften praktiziert wird, allerdings sind auch deutliche Unterschiede zu erkennen. In den Abb. 38 und 39 sind die Ergebnisse für die Schulformen Gymnasium und Hauptschule dargestellt. Beide Schulformen weisen im Vergleich die größten Unterschiede auf. Während lediglich 4,2 % der Gymnasiallehrkräfte angeben, „oft“ und „immer“ mit „SonderpädagogInnen“ zu kooperieren und insgesamt 19,6 % mit „selten“ bis „immer“ zumindest erste Erfahrungen andeuten, geben 33,3 % Hauptschullehrkräfte „oft“ und „im-

mer“ an sowie einen mehr oder weniger großen Erfahrungsschatz in der Kooperation mit 76,9 % in den Antwortkategorien „selten“ bis „immer“. In der Zusammenarbeit mit „FachkollegInnen aus dem Fachbereich Geographie“ zeigt sich hingegen, dass die befragten GymnasiallehrerInnen häufiger kooperieren, wobei auch hier die Antwortkategorien „selten“ und „gelegentlich“ dominieren.

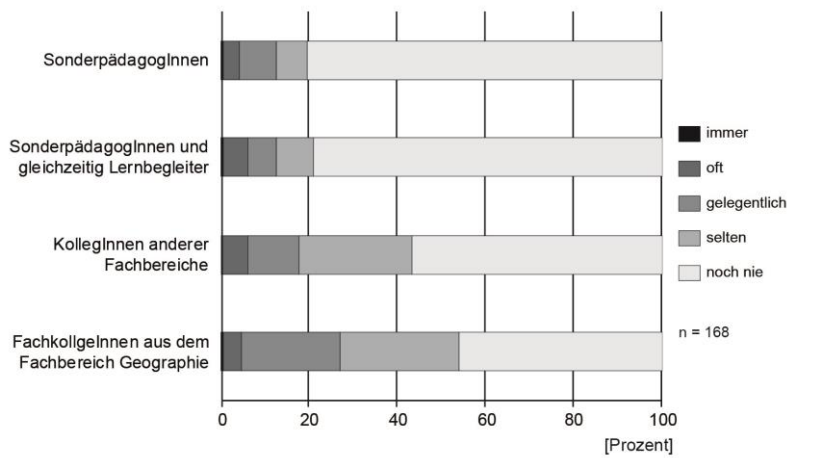


Abb. 38 | Kooperation von GeographielehrerInnen an Gymnasien in ihrem Fachunterricht mit anderen Lehrkräften/ LernbegleiterInnen (Layout: S. Langer, Grafik: U. Schwedler

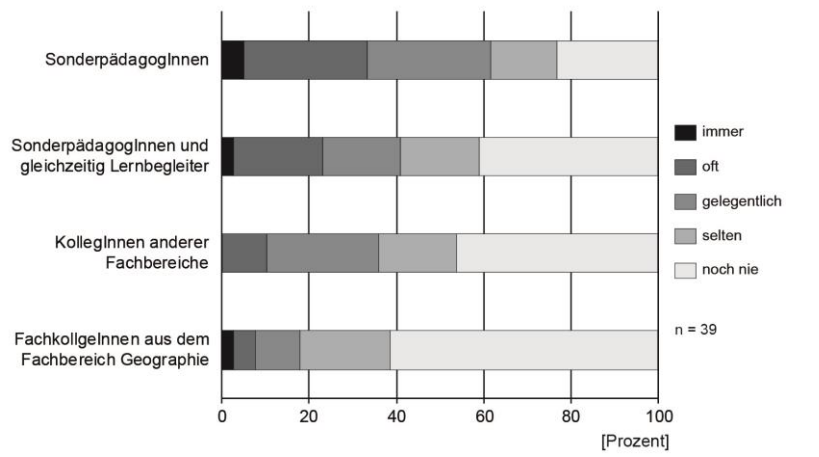


Abb. 39 | Kooperation von GeographielehrerInnen an Hauptschulen in ihrem Fachunterricht mit anderen Lehrkräften/ LernbegleiterInnen (Layout: S. Langer, Grafik: U. Schwedler)

Trotz der zum Zeitpunkt der Befragung geringen Fallzahl, die sich an der Beantwortung der Fragen 39 und 40 beteiligt haben (s. Abb. 40-41), ist zu vermuten, dass die Qualität der Kooperation in den Einzelfällen sehr unterschiedlich ausfällt.

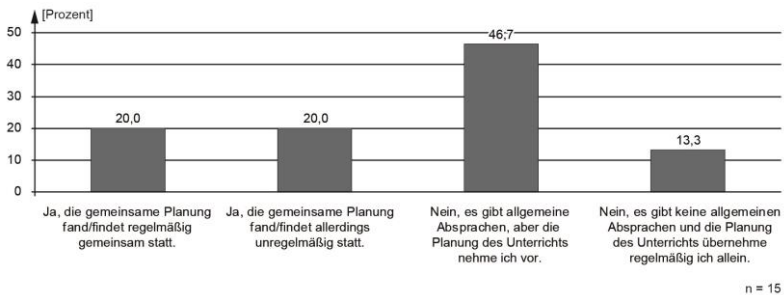


Abb. 40 | Kooperation bei der Unterrichtsplanung (eigene Darstellung)

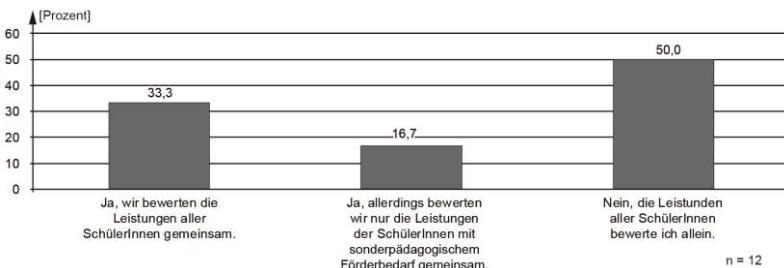


Abb. 41 | Kooperation bei der Bewertung (eigene Darstellung)

Insbesondere LehrerInnen an Gymnasien und Realschulen beschreiben die Kooperation zwischen Regel- und SonderpädagogInnen im Fach Geographie aufgrund mangelnder Zeit so, dass gemeinsame Planung nur in Ansätzen und in unregelmäßigen Abständen stattfindet. Die GeographielehrerIn TN 15 gibt an:

„Im Erdkundeunterricht da sprechen wir uns kaum ab. Also sie hat jetzt mal Materialien mitgebracht. Im Vorfeld haben wir für Mathe und Erdkunde Materialien bestellt, die für die Schüler mit Förderbedarf Lernen nützlich sein könnten und dann haben wir die im Nachbarraum, die bringen wir manchmal mit, aber da gibt es eigentlich keine große Absprache, dass wir von der Pike auf sagen, da kommt jetzt die Unterrichtseinheit, lass uns zusammensetzen, wie machen wir das jetzt. Sondern das findet im Moment eher zwischen Tür und Angel statt.“ (TN 15)

Von einer engeren Zusammenarbeit und Arbeitsteilung berichten GeographielehrerInnen von Gesamtschulen. Allerdings finden auch hier die Absprachen häufig situativ statt, wie der Gesamtschullehrer TN 19 berichtet:

„Zum Beispiel mit dem Atlasführerschein, da habe ich Stationen zu erstellt, die erst einmal nicht differenziert waren. Dann habe ich mich mit den Stationen mit ihm zusammengesetzt. Dann haben wir gemeinsam überlegt, was ist leistbar für die Klasse auf einem Basisniveau und was ist darüber hinaus leistbar und dann haben wir gemeinsam überlegt, wie differenzieren wir die Stationen, dass auch jeder am Ende den Atlasführerschein erwerben und ein Repertoire an Grundkenntnissen und Fähigkeiten oder Kompetenzen mitnehmen kann. Die Abstände, in denen wir uns treffen? Wir treffen uns im Unterricht, danach für ein Weilchen, vielleicht 5-10 Minuten, dann nehmen wir uns einmal die Woche in den Pausen Zeit, kurz die nächste Woche zu besprechen, aber so einen richtig festen Termin haben wir nicht. Das wäre vielleicht wünschenswert, wenn man sich da noch genauer absprechen und ergänzen könnte. Grundsätzlich, inhaltlich bereite ich die Stunden vor und dann überlegen wir, welche Methode setzen wir ein, welche Differenzierungsmöglichkeiten setzen wir ein, um dann unsere Ziele zu erreichen.“ (TN 19)

In Hinblick auf die Herausforderungen des inklusionsorientierten Geographieunterrichts fordern zahlreiche GeographielehrerInnen mehr Unterstützung durch die Zusammenarbeit mit SonderpädagogInnen ein. So nutzten viele Befragte die offene Frage 42: „Welche Unterstützung wünschen Sie sich für Ihre (zukünftige) Arbeit im Geographieunterricht mit inklusiven Lerngruppen?“, zu Angaben wie den folgenden:

„Ich habe den Beruf des Gymnasiallehrers für Geographie und Sport gewählt, um mein Fachwissen an interessierte, motivierte und engagierte Schülerinnen und Schüler weiter zu geben, die die Voraussetzungen für ein Gymnasium erfüllen. Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf gehören nicht an ein Gymnasium, da die dort unterrichtenden Kolleginnen und Kollegen auch mit einer Fortbildung keine Fachkräfte sind bzw. diese ersetzen können. Wenn ich Schülerinnen oder Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterrichten wollte, hätte ich einen anderen Studienweg einschlagen müssen. Daher sollten auch alle Klassen mit Inklusionskindern einen oder mehrere Sonderpädagogen zugeteilt bekommen, damit sich die Fachlehrer um ihre eigentliche Aufgabe kümmern können: die Vermittlung von Fachwissen!“ (F 15)
„Mehr studierte Fachkräfte (!!), da ich in meiner Ausbildung an der Universität gar nicht - und im Seminar nur rudimentär mit dem Themengebiet Inklusion Bekanntschaft gemacht habe. Eine vernünftige Ausbildung um sich in diesem Problemfeld bewegen zu können, hat nicht stattgefunden.“ (F 57)

„Immer einen Sonderpädagogen an meiner Seite!“ (F 62)

„Dauerhafte Anwesenheit von Sozialpädagogen, die AKTIV den Unterricht für ihre Schüler planen.“ (F 86)

Insgesamt weisen die zitierten Aussagen einerseits auf den Ressourcenmangel insbesondere in Hinblick auf die zur Verfügung stehende Zeit zur Kooperation von GeographielehrerInnen mit anderen Regel- oder SonderpädagogInnen hin. Andererseits werden Forderungen erhoben, die Möglichkeiten zu erweitern, wodurch die Bereitschaft und der Wille zur Arbeitsteilung erkennbar wird. Die Zuweisung der Verantwortung und der Zuständigkeit für die SchülerInnen mit sonderpädagogischen Förderbedarfen an die SonderpädagogInnen, was sehr deutlich von F 15 geäußert wird, entspricht dabei nicht den Grundsätzen inklusiver Didaktik und deutet auf den enormen Fortbildungsbedarf von Lehrkräften in inklusiven Unterrichtsettings hin.

6.3 Zusammenhänge zwischen Wahrnehmungs- und Handlungsmustern

Die Fragestellung: *„Welche Zusammenhänge sind zwischen Wahrnehmungs- und Handlungsmustern von GeographielehrerInnen in heterogenen Lerngruppen erkennbar?“* (s. Kapitel 1.2) steht inhaltlich und strukturell im Mittelpunkt des abschließenden Teils der Ergebnispräsentation. Wie in der Konzeption der Fragestellung deutlich wird, findet an dieser Stelle die Verknüpfung der beiden zentralen Kategorien *Wahrnehmung* und *Handlung* statt. Das Ziel der Überprüfung von Zusammenhängen mittels Kontingenzanalysen ist es zum einen, relevante berufsbiographische und personenbezogene Merkmale von Lehrkräften und deren Einfluss auf ihre Wahrnehmung von und ihren Umgang mit Heterogenität zu identifizieren. Zum anderen sollen Kontingenzanalysen Hinweise dazu geben, inwiefern bestimmte LehrerInnenkognitionen im Zusammenhang mit typischen Handlungsmustern von GeographielehrerInnen stehen, um daraus Rückschlüsse auf Aus- und Fortbildungsbedarfe ziehen zu können. Die abschließende Darstellung der Ergebnisse der Clusteranalysen zu Wahrnehmungs- und Einstellungstypen spannt den Bogen zu den in Kapitel 6.1 präsentierten Hauptkomponentenanalysen. Durch Kontingenzanalysen der identifizierten Lehrertypen mit weiteren Variablen der standardisierten Befragung, wird eine genauere Charakterisierung der Wahrnehmungs- und Einstellungstypen vorgenommen, die Hinweise auf ein bedarfsgerechtes und zielführendes Aus- und Fortbildungsangebot liefern sollen.

Aus Gründen der besseren Lesbarkeit werden die folgenden Kapitel 6.3.1 bis 6.3.3 mit ihren Unterkapiteln wie folgt strukturiert: Am Anfang jedes Kapitels erfolgt zunächst eine Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse. Diesem Überblick folgen die Ergebnistabellen zu den Kontingenz- und Residualanalysen sowie im Anschluss daran die Beschreibung und Explikation der Ergebnisse.

Die im Rahmen der standardisierten Befragungen erhobenen Variablen werden in der Darstellung der Ergebnisse im Text, ebenfalls zur besseren Lesbarkeit, ausformuliert oder umschrieben. Da die Variablenbezeichnungen aus Platzgründen in den Ergebnistabellen jedoch abgekürzt werden mussten, sind die Abkürzungen im Text jeweils bei der ersten Benennung in Klammern angegeben, um die Angaben im Text und in der Tabelle eindeutig aufeinander beziehen zu können. In der folgenden Tabelle sind die in der Kontingenz-, Residual- und Clusteranalyse verwendeten Abkürzungen in einem Überblick ausgeschrieben angegeben (s. Tab. 16).

Tab. 16 | Darstellung der Variablenbezeichnungen der Kontingenztafel (eigene Darstellung)

Frage-Nr./ Abkürzungen	Abkürzungen ausgeschrieben	Variablenbezeichnung (Bsp.: 14-WHetAlltag_belastend)
1-Geschlecht	Geschlecht	männlich, weiblich
5-Berufserfahrung	Berufserfahrung	0-9,10-19, 20-29, 30-39
7-Schulform	Schulform	Hauptschule, Realschule, Gesamtschule, Gymnasium, andere Schulformen
12-WHetSekI	Wahrnehmung-Heterogenität- Sekundarstufe I	schwach bis stark
14-WHetAlltag	Wahrnehmung-Heterogenität-im Alltag	belastend, unbedeutsam, bereichernd
15-AFAbschnitte	Aus-/Fortbildung-Abschnitte	Pädagogische Ausbildung – Universität, Fachdidaktische Ausbildung – Universität, pädagogische Ausbildung im Referendariat, fachdidaktische Ausbildung im Referendariat, fächerübergreifende Fortbildung an der Schule, fachbezogene Fortbildung an der Schule
16-AFFachkonf	Aus-/Fortbildung-Fachkonferenz	Fachkonferenz thematisiert Binnendifferenzierung immer wieder, Fachkonferenz führt Fortbildung zu Binnendifferenzierung durch, Fachkonferenz entwickelt Unterrichtsmaterialien, Fachkonferenz organisiert den Austausch von Unterrichtsmaterialien, Fachkonferenz organisiert Peer-coaching, Fachkonferenz hat Binnendifferenzierung nicht auf der Agenda
18-AFSPFWissen	Aus-/ Fortbildung-Sonderpädagogische Förderbedarfe-Wissen	keine Teilnahme, Angebot/ keine Teilnahme, Angebot/ Teilnahme
19-AFSPFPhasen	Aus-/ Fortbildung Sonderpädagogische Förderbedarfe-Phasen	Universität/ Pädagogische Hochschule, Referendariat, berufsbegleitende Fortbildung, eigene Fortbildung
20-DWissen	Differenzierung-Wissen	wenig Wissen bis viel Wissen, keine Antwort
21-DHetMerk	Differenzierung-Heterogenitätsmerkmale	Leistung, Interesse, Geschlecht, Sprachkompetenz, Sozial-ökonomischer Hintergrund, Lernstil, Intelligenz, Sonderpädagogischer Förderbedarf, meta-kognitive Fähigkeiten, Kulturelle Herkunft/

		Migrationshintergrund, Vorwissen, allgemeine Fähigkeiten/ Begabungen, Persönlichkeitsmerkmale, Arbeits-/ Lerntempo, Lerntyp
22-DKompetenz	Differenzierung-Kompetenzen	Fachwissen, Räumliche Orientierung, Erkenntnisgewinnung/ Methoden, Kommunikation, Beurteilung/ Bewertung, Handlung
23-DAFB	Differenzierung-Anforderungsbereiche	Anforderungsbereich I-III
24_DThemen	Differenzierung-Themen	Stadtentwicklung/ Stadtstrukturen, Globalisierung/ Standortfaktoren, Umwelt/ Tourismus, Gefährdung von Lebensräumen, Leben/ Wirtschaften in verschiedenen Landschaftszonen Planet Erde/ Geozonen
25-DMedien	Differenzierung-Medien	Bilder, Film, Luft-/ Satellitenbilder, Karten, Schulbuch, Atlas, Internet, Lernsoftware, Standardsoftware, Karikaturen, Diagramme/ Statistiken, Dreidimensionale Modelle, Originale Gegenstände
26-DMethoden	Differenzierung-Methoden	Stationenlernen, Wochenplanarbeit, Projektunterricht, Freiarbeit, Lerntempoduett, Gruppenpuzzle, Rollenspiel, forschend-entdeckendes Lernen
27-DBereiche	Differenzierung-Bereiche	Lernziele, Unterrichtsinhalte, Aufgabenstellungen, Medien, Methoden, Sozialformen
28-DProbleme	Differenzierung-Probleme	Zeitaufwand, kostet Kraft, Materialien fehlen, Materialkosten, Schulbücher ungeeignet, Methodische Kenntnisse, Themen schwer zu differenzieren, Hauptfächer haben mehr Bedeutung
29-DialnstrSI	Diagnostik-Instrumente	Schriftliche Lernstandsüberprüfung, Überprüfung Ordner/ Hefte, Portfolioarbeit, Unterrichtsgespräche, Selbstevaluation, Unterrichtsbeobachtungen
31-DiaUPlan	Diagnostik-Unterrichtsplanung	Unterrichtsinhalte, Lernziele, Unterrichtsmaterialien, Methodische Entscheidungen, Medieneinsatz, Sozialformen
32-InkEinst	Inklusion-Einstellung	Bedeutsamere Lernmöglichkeiten, Qualitätsverbesserung durch Integration, allein und ausgeschlossen, Vorteile für andere Kinder überwiegen, schlechte Behandlung durch andere Schüler, spezifische Unterstützung nicht möglich, Freundschaften mit anderen Kindern, Qualitätsverbesserung der Förderung, Unterstützung vergleichbar mit Separation, Anpassung von Lektionen ist möglich, gute Behandlung durch andere Kinder
33-InkErf	Inklusion-Erfahrung	Ja, mehrere inklusive Lerngruppen unterrichtet, Ja, eine Lerngruppe unterrichtet, Ja, temporär eine Lerngruppe unterrichtet, Ja, im inklusiven Unterricht hospitiert, Nein, bislang keine Erfahrung

37-InkTeam	Inklusion-Team	KollegInnen Fachbereich Geographie, KollegInnen andere Fachbereiche, SonderpädagogInnen, SonderpädagogInnen/ LernbegleiterInnen
38-InkWissen	Inklusion-Wissen	wenig Wissen bis viel Wissen, keine Antwort
41-InkPotenz	Inklusion-Potenziale	Abstraktions-/ Anforderungsniveaus, Außerschulische Lernorte, Lebenswirklichkeitsnähe, Mediale Anschaulichkeit, Vielfältige Darstellungsformen möglich, Vielfältige Darstellungsformen möglich, Geographie als „weiches Fach“, Werterziehung im Geographieunterricht
CL4_DHetMerk	Cluster-Differenzierung-Heterogenitätsmerkmale	
CL4_InkEinst	Cluster-Inklusion-Einstellung	

6.3.1 Einfluss berufsbiographischer Merkmale auf Wahrnehmungs- und Handlungsmuster

6.3.1.1 Einfluss der Schulform

GeographielehrerInnen nehmen die Heterogenität ihrer SchülerInnen je nach Schulform unterschiedlich wahr. GymnasiallehrerInnen z. B. geben an, die Heterogenität kaum wahrzunehmen und sie auch nicht als Belastung zu empfinden, während HauptschullehrerInnen gegenteilig antworten. Insbesondere die Heterogenitätsmerkmale „*Sprachkompetenz*“ (21-WHetMerk_Sprachkompetenz) und „*kulturelle Herkunft/ Migrationshintergrund*“ (21-WHetMerk_kulturelleHerkunft/ Migrationshinter) werden von HauptschullehrerInnen stark wahrgenommen und sind offensichtlich auch ein Grund für das höhere Belastungsempfinden. In Aus- und Fortbildungen haben sich Hauptschullehrkräfte bisher am ehesten Wissen zu sonderpädagogischen Förderbedarfen und den Besonderheiten des Gemeinsamen Unterrichts aneignen können. Die Wissensdefizite führen insbesondere bei GymnasiallehrerInnen zu deutlicher Kritik an Inklusion. Im Umgang mit Heterogenität zeigen sich in fachlicher Hinsicht ebenfalls Unterschiede zwischen den Schulformen. So wird z. B. die Notwendigkeit differenzierenden Unterricht durchführen zu müssen, wenn es um die Förderung bestimmter Kompetenzen oder die Bearbeitung bestimmter Themenbereiche im Geographieunterricht geht, unterschiedlich eingeschätzt. Das Potenzial der Medien „*Diagramme/ Statistiken*“ (25-DMedien_Diagramme/Statistiken), „*Luft-/ Satelliten-bildern*“ (25-DMedien_Luft-/Satellitenbilder) und „*Karte*“ (25-DMedien_Karte) zeigt deutliche Korrelationen mit der Schulform Gymnasium, was insbesondere in Bezug auf die „*Diagramme/ Statistiken*“ durch die starke Orientierung an den Aufgabenformaten der zentralen Prüfungen zurückzuführen ist.

Tab. 17 | Kontingenzanalyse Schulform (eigene Darstellung)

Abhängige Variablen		7-BSchulform	
		n	C*Wert
12-WHetSekl		343	0,373**
14-WHetAlltag	belastend	332	0,271**
18-AFSPFWissen		309	0,296**
21-DHetMerk	Sprachkompetenz	299	0,454**
	Sozial-ökon Hintergrund	299	0,236*
	Intelligenz	291	0,259*
	Sonderpädagog Förderbedarf (SPF)	277	0,396**
	Kult Herkunft/ Migrationshinterg	301	0,303**
	Kommunikation	304	0,271*
22-DKompetenz	Beurteilung/Bewertung	304	0,274*
	Kommunikation	304	0,271*
23-DAFB	Anforderungsbereich I	304	0,416**
	Anforderungsbereich II	304	0,318**
24-DThemen	Gefährdung von Lebensräumen	303	0,367**
	Leben/ Wirtschaften in Landschaftszonen	303	0,305**
	Luft-/ Satellitenbilder	287	0,283*
	Karten	297	0,294*
	Diagramme/Statistiken	297	0,282*
25-DMedien	Gruppenpuzzle	300	0,281*
	Luft-/ Satellitenbilder	287	0,283*
	Karten	297	0,294*
38-InkWissen	Diagramme/ Statistiken	297	0,282*
		265	0,299**
41-InkPotenziale	Außerschulische Lernorte	268	0,322**
	Mediale Anschaulichkeit	264	0,273*
	Geographie als „weiches Fach“	258	0,265*
*p≤0.05, **p≤0.01 n = Stichprobengröße C* = Kontingenzkoeffizient normiert			

Tab. 18 | Residualanalyse Schulform (eigene Darstellung)

Abhängige Variablen		7-Bschulform			
		Gymnasium	Gesamtschule	Realschule	Hauptschule
12-WHetSekI	schwach+eher schwach	++	- -		- -
	mittel		-		
	eher stark		++		
	stark	- -	++		++
14-WHetAlltag_belastend	nie+selten	+			
	gelegentlich				
	oft+immer	-			++
18-AFSPFWissen	Keine Möglichkeit	++			- -
	Möglichkeit vorhanden und teilgenommen	- -			++
21-DHetMerk_Sprachkompetenz	keine+wenig	++		- -	- -
	mittel				
	deutlich+stark	- -		++	++
21-DHetMerk_Sozial-ökon Hintergrund	keine+wenig	++			
	mittel			+	
	deutlich+stark	-			+
21-DHetMerk_Intelligenz	keine+wenig	++			
	mittel				
	deutlich+stark	- -	++		
21-DHetMerk_Sonderpädagog Förderbedarf (SPF)	keine+wenig	++			- -
	mittel				
	deutlich+stark	- -			++
21-DHetMerk_Kult Herkunft/Migrationshinterg	keine+wenig	++		-	- -
	mittel	-			++
	deutlich+stark	-			
22-DKompetenz_Kommunikation	niedrig+eher niedrig	++		- -	
	mittel				
	eher hoch				
	hoch				
22-DKompetenz_Beurteilung/ Bewertung	niedrig+eher niedrig				
	mittel		-		++
	eher hoch				
	hoch		+		
23_DAFB_Anforderungsbereich I	niedrig+eher niedrig	++	- -	-	-
	mittel	- -			++
	eher hoch	- -	++	+	
	hoch				
23_DAFB_Anforderungsbereich II	niedrig+eher niedrig	++			
	mittel				
	eher hoch	-			
	hoch	-	++		

24-DThemen_Gefährdung von Lebensräumen	niedrig+eher niedrig	++		--	
	mittel				
	eher hoch				
	hoch		+	++	
24-DThemen_Leben/Wirtschaften in Landschaftszonen	niedrig+eher niedrig	++		-	
	mittel				
	eher hoch	-		+	
	hoch	-		+	
25-DMedien_Luft-/Satellitenbilder	niedrig+eher niedrig	-		++	
	mittel				
	eher hoch				
	hoch				
25-DMedien_Karten	niedrig+eher niedrig				
	mittel	-		++	
	eher hoch				
	hoch				
25-DMedien_Diagramme/ Statistiken	niedrig+eher niedrig	--			
	mittel				
	eher hoch				
	hoch	++		--	
38-InkWissen	keine Grundkenntnisse	++			--
	Grundkenntnisse+fundiertes Wissen	--			++
C* einsehbar in Tab. 17. Symbole: ++ = sehr positive Residuen (deutlich überdurchschnittlich hoch); + = positive Residuen (überdurchschnittlich hoch); -- = sehr negative Residuen (deutlich überdurchschnittlich niedrig); - = negative Residuen (überdurchschnittlich niedrig)					

Die Analyse der qualitativen Interviews, wie auch die Darstellung der Befunde der Häufigkeitsanalyse in Kapitel 6.1 und Kapitel 6.2 liefern deutliche Hinweise auf die Relevanz der „Schulform“, an der GeographielehrerInnen tätig sind. Aus diesem Grund soll im Folgenden die Kontingenzanalyse der Variablen „Schulform“ mit weiteren im Rahmen der Befragung erhobenen Variablen dargestellt werden. Dabei wird zunächst bei einem ersten Blick auf die Gesamtübersicht der Ergebnisse der Kontingenzanalyse deutlich, dass Korrelationen im Bereich des $\alpha \leq 0,05$ und $\alpha \leq 0,01$ Signifikanzniveaus häufiger bei Variablen auftreten, deren Fokus auf der Erhebung von Informationen über die Wahrnehmung von Heterogenität liegt und seltener bei Variablen, die eher den Umgang mit Heterogenität erheben (s. Tab. 17). Es scheint somit sinnvoll, zunächst Aspekte der Wahrnehmung und im Anschluss daran Aspekte des Umgangs mit Heterogenität zu betrachten. Variablen, die explizit den Bereich der Professionalisierung in den Blick nehmen, wiesen an keiner Stelle bedeutsame Korrelationen auf und werden daher an dieser Stelle nicht näher thematisiert.

Auffallend im Bereich der Wahrnehmung von Heterogenität ist zunächst, dass GeographielehrerInnen die Heterogenität der SchülerInnen im Geographieunterricht (12-WHetSekI) und damit verbundene berufsbedingte Belastungen im Unterricht (14-WHetAlltag_belastend) sehr unterschiedlich einschätzen (s. Tab. 18). Der

deutlichste Kontrast besteht zwischen den Schulformen „Gymnasium“ (7-Schulform_Gymnasium) und „Hauptschule“ (7-Schulform_Hauptschule). Gymnasiallehrkräfte schätzen die Heterogenität ihrer Lerngruppen überdurchschnittlich häufig „*schwach und eher schwach*“ ein und empfinden die Heterogenität ihrer SchülerInnen entsprechend „*nie*“ und „*selten*“ als „*belastend*“ (s. Tab. 18). HauptschullehrerInnen hingegen nehmen die Heterogenität ihrer SchülerInnen überdurchschnittlich oft als „*stark*“ wahr und empfinden sie „*oft*“ bzw. „*immer*“ als „*belastend*“. Interessanterweise nehmen GesamtschullehrerInnen die Heterogenität offensichtlich als tendenziell „*eher stark*“ und „*stark*“ wahr, während die Belastung durch Heterogenität (14-WHetAlltag_belastend) keinen signifikanten Zusammenhang erkennen lässt. Wie der Sonderschullehrer und Fachleiter TN 20 darstellt, könnte eine Erklärung für den Zusammenhang zwischen der Wahrnehmung von Heterogenität und der Belastung durch den Umgang mit heterogenen Lerngruppen darauf zurückzuführen sein, welchen Methodeneinsatz das Leistungsvermögen der SchülerInnen einer Klasse zulässt:

„An Gesamtschulen ist Heterogenität ja vorgegeben, gerade in einem Fach wie Erdkunde, das ja, glaube ich, eine äußere Differenzierung bekommt, wenn man da von Hauptschülern bis Gymnasiasten alle Schüler sitzen hat. Ich habe den Eindruck, dass die Gesamtschulen darin auch den Vorteil sehen, jedenfalls im Vergleich zu einer Hauptschule. Kollegen erzählen mir zumindest, dass man mit Hauptschülern gar nicht so methodisch arbeiten kann, wie man möchte, während man mit dieser Mischung von Hauptschülern, Realschülern und Gymnasiasten, methodisch häufig anspruchsvoller arbeiten kann, oder zumindest so, dass man denkt, hier lernen die Schüler das was sie so an Basiskompetenzen brauchen.“ (TN 20)

Hinweise darauf, welchen Heterogenitätsmerkmalen bei dieser Einschätzung möglicherweise eine besonders große Bedeutung zukommt, bietet die Berücksichtigung verschiedener Heterogenitätsmerkmale für die Unterrichtsplanung und -durchführung der Frage 21 im Fragebogen (s. Anhang). Insbesondere die „*Sprachkompetenz*“ (21-DHetMerk_Sprachkompetenz), der „*sozial-ökonomische Hintergrund*“ (21-DHetMerk_Sozial-ökon Hintergrund) und die „*kulturelle Herkunft/ Migrationshintergrund*“ (21-DHetMerk_kulturelle Herkunft/ Migrationshinter) weisen signifikante Zusammenhänge mit den Schulformen auf (s. Tab. 17). Die „*Sprachkompetenz*“ spielt z. B. in der Wahrnehmung von HauptschullehrerInnen eine wesentlich stärkere Rolle, ebenso die „*kulturelle Herkunft/ Migrationshintergrund*“ der SchülerInnen. Es ist also davon auszugehen, dass diese Heterogenitätsmerkmale in der Wahrnehmung insbesondere der Hauptschullehrkräfte für das höhere Maß an berufsbedingter Belastung ausschlaggebend sein könnten. Die Angaben der GeographielehrerInnen von Gesamtschulen und Realschulen weisen

hingegen insgesamt seltener signifikante Korrelationen mit der allgemeinen Wahrnehmung von Heterogenität (12-WHetSekI), der Einschätzung von Heterogenität als „bereichernd“, „unbedeutsam“ oder „belastend“ (14-WHetAlltag) und der Berücksichtigung verschiedener Heterogenitätsmerkmale (21-WHetMerk) auf. Tendenziell schließen sich deren Einschätzungen jedoch eher den Hauptschullehrkräften als den Gymnasiallehrkräften an (s. Tab. 18).

Ein weiterer bemerkenswerter Befund bezieht sich im Bereich der Wahrnehmung von Heterogenität auf das Wissen über Inklusion sowie Möglichkeiten, sich Wissen über Inklusion mit Bedeutung für den Fachunterricht Geographie aneignen zu können. Während bei den GeographielehrerInnen der Gesamt- und Realschulen keine Korrelationen auf dem $\alpha \leq 0,05$ und $\alpha \leq 0,01$ Signifikanzniveau in Bezug auf die Aus- und Fortbildung zu sonderpädagogischen Förderbedarfen (18-AFSPFWissen), die Berücksichtigung des Heterogenitätsmerkmals „sonderpädagogischer Förderbedarf“ (21-DHetMerk_SPF) sowie das Wissen über die Auswirkungen bestimmter sonderpädagogischer Förderbedarfe auf den Geographieunterricht (38-InkWisSen) auftreten, zeichnen sich deutliche Korrelation bei den Lehrkräften der Gymnasien und Hauptschulen ab. Gymnasiallehrkräfte geben überdurchschnittlich häufig an, bislang durch Aus- und Fortbildungsveranstaltungen „Keine Möglichkeit“ zur Aneignung von Wissen zu den sonderpädagogischen Förderbedarfen erhalten zu haben, während Hauptschullehrkräfte diese Möglichkeit offensichtlich hatten. Das konträre Einschätzungsverhalten weist darauf hin, dass HauptschullehrerInnen bereits seit längerem und häufiger SchülerInnen mit sonderpädagogischen Förderbedarfen unterrichtet haben (s. Abb. 1). In diesem Zusammenhang hatten sie offensichtlich häufiger die Möglichkeit, an Fortbildungen an ihrer Schule teilzunehmen und entsprechend theoretisches und praktisches Wissen über die Besonderheiten inklusionsorientierter Unterrichtsplanung und -durchführung erwerben zu können. GeographielehrerInnen an Gymnasien weisen durch ihr Einschätzungsverhalten hingegen sehr deutlich darauf hin, dass ihnen die Erfahrung und das Wissen über Inklusion bislang fehlen. Zahlreiche Gymnasiallehrkräfte haben die offen formulierte Frage 44 (s. Anhang), die ihnen freie Anmerkungen zur Einführung von Inklusion im Bildungswesen ermöglichte, zu Aussagen wie der folgenden von dem Gymnasiallehrer F 297 genutzt:

„Man müsste die Lehrkräfte zunächst im Umgang mit Kindern mit Förderbedarf ausbilden, bevor man sie in inklusive Gruppen schickt. Jeder Kollege ist sich selbst überlassen und die Kinder sind die „Versuchskaninchen“. Das ist gegenüber allen Kindern einer solchen Lerngruppe ungerecht. Der Aufwand eigenes Material herzustellen ist sehr hoch und vor allem zeitintensiv. Das schädigt die Gesundheit der Lehrkräfte.“ (F 297)

Auch im Bereich der Fragen zum konkreten Umgang mit Heterogenität im Geographieunterricht ist ein klarer Kontrast zwischen dem Einschätzungsverhalten der

GymnasiallehrerInnen und der Lehrkräfte der anderen Schulformen erkennbar. In den Fragen 22 und 23 des Fragebogens (s. Anhang) wurden die ProbandInnen danach befragt, wie sie die Notwendigkeit zur Differenzierung bewerten, wenn sie in ihrem Unterricht bestimmte Kompetenzen fördern (22-DKompetenzen) bzw. Aufgabentypen üben möchten, die bestimmten Anforderungsbereichen zugeordnet werden können (23-DAFB). Auffallend ist zum einen, dass GymnasiallehrerInnen überdurchschnittlich häufig angeben, dass sie die Notwendigkeit zur Differenzierung sowohl bei der Förderung der Kompetenzbereiche als auch beim Üben von Aufgaben der beiden Anforderungsbereiche I und II mit „*niedrig*“ bzw. „*eher niedrig*“ einschätzen. Insbesondere GeographielehrerInnen an Realschulen bewerten die Förderung der „*Kommunikationskompetenz*“ (22-DKompetenz_Kommunikation) hingegen deutlich unter dem Durchschnitt mit „*niedrig*“ und „*eher niedrig*“ ein. Die gleiche Tendenz wird im Bereich der „*Beurteilungskompetenz*“ (22-DKompetenz_Beurteilung/ Bewertung) bei den LehrerInnen der Gesamtschulen und Hauptschulen deutlich, die z. B. überproportional häufig angeben, die Notwendigkeit zur Differenzierung auch bei Aufgaben der Anforderungsbereiche I und II als „*eher hoch*“ bzw. sogar „*hoch*“ zu sehen. D. h. in Bezug auf die Förderung von fachspezifischen Kompetenzen bzw. das Üben von Aufgaben der ersten beiden Anforderungsbereiche sind zwischen den Lehrkräften des Gymnasiums und den Lehrkräften der anderen Schulformen deutliche Unterschiede festzustellen, woraus auf eine mögliche unterschiedliche Unterrichtspraxis geschlossen werden kann.

Ein weiterer Unterschied zwischen den Schulformen im Bereich der Unterrichtsplanung und -durchführung mit Blick auf die Heterogenität der SchülerInnen wird bei der Notwendigkeit der Differenzierung bei ausgewählten Themenbereichen deutlich (s. Tab. 18). So korrelieren die Einschätzungen der Themen „*Gefährdung von Lebensräumen*“ (24-DThemen_Gefährdung von Lebensräumen) und „*Leben und Wirtschaften in Landschaftszonen*“ (24-DThemen_Leben und Wirtschaften in Landschaftszonen) hoch signifikant mit den „*Schulformen*“ der Lehrkräfte. Beide Variablen wurden von Gymnasial- und Realschullehrkräften deutlich gegensätzlich jeweils über- bzw. unterproportional häufig mit einer „*niedrigen*“ Notwendigkeit zur Differenzierung bewertet. Während die GymnasiallehrerInnen die Notwendigkeit zur Differenzierung bei beiden Themenbereichen tendenziell eher für „*niedrig*“ bzw. „*eher niedrig*“ halten, haben die Realschullehrkräfte hier eine gegenteilige Auffassung. Auffallend ist, dass es sich bei beiden Themen um typische Mensch-Umwelt-Themenkomplexe handelt, in denen Auswirkungen der geoökologischen Umweltsysteme auf die Lebensbedingungen des Menschen als komplexe systemische Zusammenhänge erarbeitet werden. Der Befund zeigt deutlich, dass die Gymnasiallehrkräfte bei diesen Themen offensichtlich weniger stark die Notwendigkeit zur Differenzierung sehen und dies vermutlich somit auch nicht praktizieren, als die LehrerInnen der Realschule. Realschul- und Gesamtschulleh-

rerInnen sehen offensichtlich dann eine „hohe“ Notwendigkeit zur Differenzierung, wenn es um die Reflexion und Bewertung von fachlichen Zusammenhängen geht, wie dies bei Mensch-Umwelt-Zusammenhängen und sozialkritischem Denken der Fall ist, wie der Gesamtschullehrer TN 16 erklärt:

„Also ich sage mal, wo man eigentlich relativ wenig differenzieren muss, das sind ja so Bereiche, die man irgendwie relativ leicht versteht vielleicht, die man irgendwie so auf einer bestimmten Basis auch auswendig lernen kann [...]. Das können ja oft die Schüler, die Schwierigkeit haben, ich sage jetzt mal, wenn ich z.B. die Bundesländer auswendig lernen lassen würde, tue ich nicht, aber ich sage das jetzt mal so. Ich glaube, wenn es so um differenziertes Denken, um sozialkritisches Denken geht, was wir in GL aber ja auch im Erdkundeunterricht machen, da wird es einfach dann wesentlich schwieriger für die Schüler.“ (TN 16)

Die Einschätzung der GymnasiallehrerInnen widerspricht in Bezug auf die Notwendigkeit zur Differenzierung der Aussage des Geographielehrers und Fachleiters TN 3:

„Der Umgang mit Heterogenität im Fachunterricht, meine eigenen Erfahrungen an der Stelle sind damit, dass ich es einmal sehr sehr schwierig finde, mit diesem Thema Heterogenität im gesellschaftswissenschaftlichen Kontext umzugehen. Ich denke, Heterogenität in Sprachen, wie im Mathematischen äußert sich plastischer. Ein besonderes Merkmal der Erdkunde ist ja aber das vernetzende Denken, das Bezüge herstellen, Kausalitäten zwischen Natur, Umwelt und Mensch. Das ist eine Fähigkeit, die in der Diagnostik sehr schwer ist und ich glaube, die auch sehr schwierig ist im heterogenen Umgang zu schulen, so dass ich den Umgang mit Heterogenität so im Erdkundeunterricht am ehesten so erlebe: Der Schnellste kriegt hier noch etwas nachgeliefert, so ein Fast-Track-Support, aus dem Englischen.“ (TN 3)

Möglicherweise ignorieren GeographielehrerInnen des Gymnasiums aus Unkenntnis der Unterstützungsbedarfe ihrer SchülerInnen diesen besonders häufig oder gehen vornehmlich bei komplexen Mensch-Umwelt-Themen darüber hinweg, weil sie der Meinung sind, dass SchülerInnen am Gymnasium differenzierende Maßnahmen bei diesen Themen nicht benötigen sollten.

Trotz der in Kapitel 6.1.4.1 im Zuge der deskriptiven Statistik beschriebenen Unterschiede in der Einschätzung des Potenzials verschiedener Medien für Differenzierung im Geographieunterricht, ergeben sich in diesem Bereich nur relativ wenige Korrelation auf dem $\alpha \leq 0,05$ Signifikanzniveau. Dass ein Zusammenhang mit den „Luft-/ Satellitenbildern“ (25-DMedien_Luft-/Satellitenbilder), der „Karte“

(25-DMedien_Karte) und den „Diagrammen/ Statistiken“ (25-Medien_Diagramme/Statistiken) mit der „Schulform“ (7-Schulform) besteht und hier jeweils Gymnasiallehrkräfte deutlich überdurchschnittlich häufig das Potenzial für Differenzierung im Geographieunterricht angeben, ist möglicherweise dadurch zu erklären, dass die Gesamtstichprobe von Gymnasiallehrkräften dominiert wird. Im Fall der „Diagramme/ Statistiken“ (25-DMedien_Diagramme/ Statistiken) wäre am ehesten zu vermuten, dass GeographielehrerInnen am Gymnasium im Zuge der Abiturvorbereitungen besonders häufig mit Diagrammen und Statistiken arbeiten müssen und sich hier entsprechend häufiger Gedanken über differenzierende Fördermaßnahmen machen. Alle anderen Korrelationen lassen keine eindeutigen Erklärungen zu.

6.3.1.2 Einfluss der Berufserfahrung

Die „Berufserfahrung“ (5-Berufserfahrung) von GeographielehrerInnen hat einen deutlichen Einfluss auf die Wahrnehmung der Heterogenität von SchülerInnen. So werden verschiedene Heterogenitätsmerkmale mit zunehmender Berufserfahrung bei der Unterrichtsplanung und -durchführung eher mehr (z. B. „Sprachkompetenz“, „kulturelle Herkunft/ Migrationshintergrund“) andere weniger berücksichtigt (z. B. „Arbeits-/ Lerntempo“). Die „Berufserfahrung“ schlägt sich auch in der Methodenauswahl nieder: „Stationenlernen“, „Lerntempoduett“, „Gruppenpuzzle“ und „Rollenspiele“ werden mit zunehmender Berufserfahrung und zunehmendem Alter weniger zum Einsatz gebracht. Dabei wird die Notwendigkeit zur Differenzierung in Bezug auf bestimmte Themen von den Berufserfahrungsgruppen unterschiedlich bewertet. Das Thema „Tourismus/ Umwelt“ z. B. schätzt die Gruppe mit „0-9“ Jahren Berufserfahrung „eher hoch“ und „hoch“ ein, während die Gruppe mit „30-39“ Jahren Berufserfahrung dieses mit „eher niedrig“ und „niedrig“ einstuft. Die Länge der Berufserfahrung korreliert stark mit der Einschätzung, wie nützlich die verschiedenen Aus- und Fortbildungsphasen für den Umgang mit Heterogenität waren. Jüngere LehrerInnen schätzen insbesondere die fachdidaktische Ausbildung im Studium und im Referendariat als nützlicher ein als die älteren, berufserfahreneren KollegInnen.

Tab. 19 | Korrelationsanalyse Berufserfahrung (eigene Darstellung)

Abhängige Variable		5-Berufserfahrung	
		n	C*Wert
15-AFAbschnitte	Allgem EZW Uni	332	n.s.
	Fachdid Ausb Uni	332	0,293**
	Allgem päd Ausb Ref	332	0,379**
	Fachdid Ausb im Ref	332	0,412**
20-DWissen		313	n.s.
21-DHetMerk	Leistung	308	n.s.

	Interesse	309	0,250*
	Sprachkompetenz	308	0,298**
	Kult Herkunft/Migrationshintergrund	310	0,295*
	Arbeits-/Lerntempo	312	0,300**
22-DKompetenz	Fachwissen	313	0,280*
23-DAFB	Anforderungsbereich II	313	0,289*
24-DThemen	Tourismus/Umwelt	312	0,324**
26-DMethoden	Stationenlernen	311	0,289*
	Lerntempoduett	295	0,364**
	Gruppenpuzzle	309	0,450**
	Rollenspiel	311	0,262*
*p≤0.05, **p≤0.01, n.s. = nicht signifikant n = Stichprobengröße C* = Kontingenzkoeffizient normiert			

Tab. 20 | Residualanalyse Berufserfahrung (eigene Darstellung)

Abhängige Variablen		5-Berufserfahrung			
		0-9	10-19	20-29	30-39
15-AFAbschnitte_Fachdid Ausb Uni	sehr hilfreich	+			
	hilfreich	+			--
	weniger hilfreich				
	keine Hilfe	--			++
15-AFAbschnitte_Allgem päd Ausb Ref	sehr hilfreich	++			--
	hilfreich				
	weniger hilfreich				
	keine Hilfe	--			++
15-AFAbschnitte_Fachdid Ausb im Ref	sehr hilfreich	++	--		--
	hilfreich	--	++		
	weniger hilfreich				
	keine Hilfe				++
21-DHetMerk_Interesse	keine+wenig		++		
	mittel				+
	deutlich+stark				
21-DHetMerk_Sprachkompetenz	keine+wenig	++	-		
	mittel				+
	deutlich+stark	-	+		
21-DHetMerk_Kult Herkunft/Migrationshinterg	keine+wenig	+	--		
	mittel		++		
	deutlich+stark				
21_DHetMerk_Arbeits-/ Lerntempo	keine+wenig	--			+

	mittel				
	deutlich+stark	++	-		-
22-DKompetenz_Fachwissen	niedrig+eher niedrig				++
	mittel				
	eher hoch				--
	hoch				
24_DThemen_Tourismus/ Umwelt	niedrig+eher niedrig		--		++
	mittel		++		
	eher hoch				
	hoch	+			-
26-DMethoden_Stationenlernen	niedrig				++
	eher niedrig				+
	mittel				
	eher hoch+hoch	+			
26-DMethoden_Lerntempoduett	niedrig	--			++
	eher niedrig				
	mittel				
	eher hoch+hoch	++			--
26-DMethoden_Gruppenpuzzle	niedrig	--			++
	eher niedrig	--		+	
	mittel				
	eher hoch+hoch	++			--
26-DMethoden_Rollenspiel	niedrig				
	eher niedrig				+
	mittel				
	eher hoch+hoch	+			--
C* einsehbar in Tab. 19. Symbole: ++ = sehr positive Residuen (deutlich überdurchschnittlich hoch); + = positive Residuen (überdurchschnittlich hoch); -- = sehr negative Residuen (deutlich überdurchschnittlich niedrig); - = negative Residuen (überdurchschnittlich niedrig)					

Die Untersuchung des Einflusses der Berufserfahrung von GeographielehrerInnen auf die Wahrnehmung von und den Umgang mit Ihren SchülerInnen machte es zunächst notwendig, die ProbandInnen in vier Gruppen zusammen zu fassen (s. Tab. 20). Auf diese Weise konnte die Bedingung einer ausreichenden Fallanzahl je Zelle der Kontingenztafel für die Berechnung der Korrelationen mittels einer Kontingenzanalyse erfüllt werden. Die Ergebnisse der Kontingenzanalyse der Variablen „Berufserfahrung“ (5-Berufserfahrung) mit den in Tab. 19 angegebenen abhängigen Variablen sollen im Folgenden im Zentrum der Beschreibung stehen, wobei aus Kapazitätsgründen nur auf die wichtigsten Punkte zur Beantwortung der Forschungsfragen eingegangen werden kann, während das Gesamtergebnis im Anhang einsehbar ist.

Zunächst wird in Tab. 19 anhand der korrigierten Kontingenzkoeffizienten deutlich, dass eine relativ hohe Anzahl an Variablen mit der „Berufserfahrung“ auf dem Signifikanzniveau $\alpha \leq 0,05$ bzw. 0,01 korreliert, wodurch bereits die allgemeine Bedeutung der Berufserfahrung erkennbar ist. In Bezug auf die Wahrnehmung der Heterogenität von SchülerInnen fällt auf, dass weder die allgemeine Wahrnehmung von Heterogenität in der Sekundarstufe I (12-WHetSekI) noch die Wahrnehmung von Heterogenität im schulischen Alltag mit der Einschätzung der Heterogenität als „belastend“, „unbedeutsam“ oder „bereichernd“ (14-WHetAlltag) in einem signifikanten Zusammenhang mit der Berufserfahrung stehen (s. Tab. 19). Dieses Ergebnis spricht insbesondere in Bezug auf die Variable „belastend“ dafür, dass die befragten GeographielehrerInnen stärkere berufsbedingte Belastungen möglicherweise durch zunehmende Erfahrung und entsprechende Strategien im Umgang mit belastenden Unterrichtssituationen kompensieren können. Auffällige Korrelationen im Bereich der Wahrnehmung von Heterogenität lassen sich jedoch bei der Beantwortung der Frage 21 zur Einschätzung der Berücksichtigung verschiedener Heterogenitätsmerkmale bei der Unterrichtsplanung und -durchführung erkennen (21-DHetMerk). So wird das Heterogenitätsmerkmal „Sprachkompetenz“ (21-DHetMerk_Sprachkompetenz) von den Lehrkräften der Gruppe mit der geringsten Berufserfahrung von „0-9“ (5-Berufserfahrung_0-9) Jahren deutlich überdurchschnittlich häufig mit der niedrigsten Antwortkategorie „keine und wenig“ Berücksichtigung eingeschätzt bzw. unterdurchschnittlich häufig mit „deutliche und starke“ Berücksichtigung (s. Tab. 20). In den folgenden Gruppierungen nach der Anzahl an Jahren der Berufserfahrung kehrt sich dieses Verhältnis tendenziell um. Dies deutet darauf hin, dass bis zum Zeitpunkt der Befragung die „Sprachkompetenz“ der SchülerInnen in der Aus- und Fortbildung dieser Personen eine untergeordnete Rolle gespielt hat und möglicherweise zunächst nachrangig betrachtet wird, im Verlauf der Berufsbiographie aber stärker in den Fokus rückt. Der Gesamtschullehrer TN 19, der sich nach dem Referendariat im ersten Jahr einer Festanstellung befindet, gibt im Interview an:

„Genau, also das was du eben sagest mit der Sprache, das ist ein Aspekt, das muss ich ganz ehrlich sagen, den habe ich nicht so im Fokus.“ (TN 19)

Für das Heterogenitätsmerkmal „kulturelle Herkunft/ Migrationshintergrund“ (21-DHetMerk_kulturelle Herkunft/ Migrationshintergrund“) kann das gleiche Ergebnis festgestellt werden, indem auch hier zunächst bei der ersten Gruppierung mit der geringsten Berufserfahrung eine überproportional positive Korrelation im Bereich der geringsten Einschätzungskategorien sichtbar wird, wobei sich dieses Verhältnis bereits mit der zweiten Gruppierung mit „10-19“ Jahren Berufserfahrung (5-Berufserfahrung_10-19) umkehrt. Dies wird dem Zitat des Gesamtschullehrers TN 7 deutlich, der der dritten Berufserfahrungsgruppe (5-Berufserfahrung_20-29)

angehört, allerdings als Deutschlehrer die „Sprachkompetenz“ auch besonders im Blick hat:

„Also wir haben bestimmte Rituale entwickelt, wenn es beispielsweise um die Analyse von bestimmten Klimakarten geht oder Lokalisierung. [...] Und Sprache kann auch der Unterschied zwischen völlig falsch und völlig richtig sein. Bestes Beispiel: Eine türkische Schülerin von mir schrieb zu einer Klausur, es ging um Frankfurt am Main und den Flughafen, „Frankfurt liegt westlich von Deutschland“. Sie hat also im Prinzip nur die Präpositionen vertauscht. Die Aussage ist sachlich falsch, aus geographischer Sicht völliger Quatsch. Wenn man das als sprachliches Phänomen sieht, würde ich dahin schreiben: Liebe Merve, von und in, da solltest du noch einmal genauer hingucken. Da hat man also sehr schön die Möglichkeiten zu zeigen, wie ein sprachliches Phänomen, einen massiven sachlichen Fehler erzeugen kann. Den kann ich als solchen wahrnehmen oder als sprachlichen Fehler und kann mir einbilden, sie wusste wo Frankfurt liegt. Und genau da findet Sprachförderung und auch Umgang mit Heterogenität statt.“ (TN 7)

Das Zitat weist auf eine klare Sensibilität des Lehrers sowohl für die Sprachkompetenz als auch die kulturelle Herkunft der Schülerin hin, was dafür spricht, dass beide Merkmale möglicherweise erst dann stärkere Berücksichtigung finden, wenn die Lehrkräfte bereits mehr Berufserfahrung sammeln und bestimmte entlastende Routinen entwickeln konnten.

Interessanterweise kehrt sich der Trend bei der Einschätzung des Heterogenitätsmerkmals „Arbeits- und Lerntempo“ (21-DHetMerk_Arbeits-/ Lerntempo) um. Gibt die erste Gruppe von Lehrkräften dieses Heterogenitätsmerkmal überproportional häufig im Bereich der höchsten Antwortkategorie „deutliche und starke“ Berücksichtigung an, so kehrt sich der Befund bereits in der zweiten Gruppierung in das Gegenteil um. Die Gruppe mit „30-39“ Jahren Berufserfahrung gibt sogar auf dem $\alpha \leq 0,05$ Signifikanzniveau an, diesem Merkmal eher wenig Aufmerksamkeit zukommen zu lassen. Da die Bereitstellung von zusätzlichen Unterrichtsmaterialien für schnelle SchülerInnen in den qualitativen Interviews in Bezug auf Binnendifferenzierung am häufigsten erwähnt wurde (s. TN 3, TN 16, TN 15), spricht der Befund der Befragung dafür, dass dies am ehesten auf die jüngeren GeographielehrerInnen zutrifft. Die berufserfahreneren Lehrkräfte hingegen, haben diese Form der Binnendifferenzierung entweder schon so stark internalisiert und in ihre routinierten Handlungsabläufe übernommen, dass sie dem Heterogenitätsmerkmal kaum noch Aufmerksamkeit schenken oder sie praktizieren diese Form der Binnendifferenzierung tatsächlich nur in entsprechend geringem Umfang.

Bei der Betrachtung von Variablen, die sich auf den Umgang mit Heterogenität und das praktische Unterrichtshandeln beziehen, wird der Einfluss der Variable „5-Be-

„Berufserfahrung“ bei der Nutzung bestimmter Unterrichtsmethoden zur Binnendifferenzierung sehr deutlich. Die vier angegebenen signifikant und hoch signifikant mit „5-Berufserfahrung“ korrelierenden Methoden „Stationenlernen“ (26-DMethoden_Stationenlernen), „Lerntempoduett“ (26-DMethoden_Lerntempoduett), „Gruppenpuzzle“ (26-DMethoden_Groupenpuzzle) und „Rollenspiel“ (26-DMethoden_Rollenspiel), denen in der fachdidaktischen Literatur ein besonders hohes Potenzial für binnendifferenzierenden Geographieunterricht zugesprochen wird (s. Kapitel 2.3.3), werden offensichtlich von Lehrkräften der ersten Gruppierung mit „0-9“ Jahren Berufserfahrung „oft“ und „sehr oft“ angewendet. Die beiden mittleren Gruppen nutzen die angegebenen Methoden bereits seltener und von der Gruppierung mit „30-39“ Jahren Berufserfahrung (5-Berufserfahrung_30-39) wird sie deutlich überproportional häufig „nie“ bis „selten“ zum Einsatz gebracht. Dieser Befund deutet darauf hin, dass die berufserfahreneren und älteren GeographielehrerInnen möglicherweise Methoden wie das „Lerntempoduett“ und das „Gruppenpuzzle“ nicht kennen, was darauf schließen lässt, dass diese durch das kooperative Lernen bekannt gewordenen Methoden bislang in Fortbildungsveranstaltungen noch nicht thematisiert bzw. nicht in ausreichendem Maße verinnerlicht und in die eigene Unterrichtspraxis übernommen werden konnten. Ein Zitat der Fachleiterin TN 14 macht deutlich, dass Methoden in der Aus- und Fortbildung bestimmten Trends unterliegen:

„Eine Lehrerfortbildung ist auch so ein Indikator, was soll ans Volk gebracht werden? Dann kamen die neuen Lehrpläne, die Kompetenzorientierung und das ist jetzt die Riesenwelle. Also in den Lehrerfortbildungen läuft im Moment nur Kompetenzorientierung, Umsetzung des Lehrplans, kooperatives Lernen. Das ist die große Welle. Alles was dazugehört – kooperatives Lernen, Gruppenpuzzle. Ich habe jetzt...alle, wirklich alle Examina die ich gesehen habe waren Gruppenpuzzle. Da habe ich schon gesagt beim 5. Mal, das kann doch nicht wahr sein, haben die nicht was Anderes gelernt warum machen die alle ein Gruppenpuzzle? Das ist im Moment in. Also das ist die große Welle, Kompetenzorientierung und kooperatives Lernen.“ (TN 14)

Da es offensichtlich ein Fortbildungsangebot zu diesen Methoden gibt, liegt die Vermutung nahe, dass insbesondere die Lehrkräfte mit längerer Berufserfahrung von diesem Angebot wenig Gebrauch machen. Jüngere GeographielehrerInnen mit weniger Berufserfahrung hingegen sind bereits in den ersten beiden LehrerInnenbildungsphasen mit den benannten Methoden konfrontiert worden und konnten diese von Beginn an in ihre Unterrichtsplanung und -gestaltung einbeziehen. Unter Berücksichtigung der oben angegebenen Befunde hat der Trend im Bereich der Methoden offensichtlich bislang besonders durch die Aus- und weniger durch die Fortbildung in das Planungs- und Durchführenden Handeln von Geographieleh-

rerInnen überführt werden können. Die Ergebnisse lassen auf ein unterschiedliches methodisches Wissen von GeographielehrerInnen je nach Berufserfahrungsgruppen (5-Berufserfahrung) schließen, was sich jedoch nicht in der Selbstwahrnehmung der Lehrkräfte widerspiegelt. Der Befund zur Frage 20, in der die ProbandInnen ihr Wissen zu Möglichkeiten der inneren Differenzierung einschätzen sollten (20-DWissen), zeigt keinen Zusammenhang auf dem $\alpha \leq 0,05$ Signifikanzniveau.

Weitere auffällige Korrelationen werden bei der Einschätzung der Notwendigkeit zur Differenzierung bei der Vermittlung von Fachinhalten deutlich. Zwei Variablen, die in Verbindung zueinander betrachtet werden können, sind die Variablen „*Fachwissen*“ (22-DKompetenzen_Fachwissen) aus dem Bereich „22-DKompetenzen“ und „*Tourismus und Umwelt*“ (24-DThemen_Tourismus/ Umwelt) aus dem Bereich „24-DThemen“ (s. Tab. 20). Beide Variablen weisen signifikante Korrelationen bei der Gruppierung von GeographielehrerInnen mit „30-39“ Jahren Berufserfahrung auf, die Variable „*Tourismus und Umwelt*“ sogar auf dem $\alpha \leq 0,01$ Signifikanzniveau. Der Befund macht insbesondere im Vergleich zu den ersten beiden Berufserfahrungsgruppen (5-Berufserfahrung) deutlich, dass die Notwendigkeit zur Differenzierung in Bezug auf die Förderung fachinhaltlichen Wissens von GeographielehrerInnen mit variierender Berufserfahrung unterschiedlich eingeschätzt wird. Während die Gruppe mit der größten „*Berufserfahrung*“ von „30-39“ Jahren die Notwendigkeit mit den Antwortkategorien „*niedrig*“ und „*eher niedrig*“ angibt, bewerten GeographielehrerInnen mit „0-9“ Jahren „*Berufserfahrung*“ diese tendenziell „*eher hoch*“ und „*hoch*“ und dabei überdurchschnittlich häufig im Zusammenhang mit den Variablen „*Tourismus und Umwelt*“ (s. Tabelle 20). Gründe für diesen Trend können nicht eindeutig benannt werden. Da in den qualitativen Interviews von verschiedenen jüngeren ProbandInnen das Thema *Tourismus* im Kontext der Eignung von Fachinhalten für Binnendifferenzierung mehrfach benannt wurde (s. TN 17/ TN 18/ PT 6), könnte an der Stelle von ihnen möglicherweise stärker das Potenzial des Themas als die Notwendigkeit zur Binnendifferenzierung gemeint sein. Ein weiterer Grund könnte auch darin liegen, dass GeographielehrerInnen, deren theoretische Ausbildung erst kürzere Zeit zurückliegt und die damit den wissenschaftlich theoretischen Hintergrund verschiedener Themenbereich noch präsenter in Erinnerung haben, eine andere Einschätzung vornehmen.

Die deutlichsten Korrelationen weist die Variable „*Berufserfahrung*“ mit der in Frage 15 abgefragten Einschätzung auf, wie hilfreich verschiedene Abschnitte in der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften (15-AFAbschnitte) für Binnendifferenzierung in ihrem Unterricht waren (s. Tab. 19). Sowohl die „*Fachdidaktische Ausbildung im Fach Geographie an der Universität*“ (15-AFAbschnitte_Fachdid Ausb Uni) als auch „*Allgemeine pädagogische Lehrveranstaltungen im Referendariat*“ (15-AFAbschnitte_Allgem päd Ausb Ref) und die „*Fachdidaktischen Lehrveranstaltungen im Referendariat*“ (15-AFAbschnitte_Fachdid Ausb im Ref) korrelieren auf

dem $\alpha \leq 0,01$ Signifikanzniveau relativ hoch mit der „*Berufserfahrung*“. Auffallend dabei ist, dass insbesondere die Gruppierungen mit „0-9“ Jahren Berufserfahrung überdurchschnittlich häufig „*sehr hilfreich*“ und die Gruppierung mit „30-39“ Jahren Berufserfahrung überdurchschnittlich oft „*keine Hilfe*“ angibt. Die mittleren Berufserfahrungsgruppen weisen hingegen bis auf eine Ausnahme bei der „*Fachdidaktischen Lehrveranstaltung im Referendariat*“ keine Korrelationen auf. Insbesondere die hoch überproportional positiven Einschätzungen der Gruppierung mit einer Berufserfahrung von „0-9“ Jahren zu den Ausbildungsabschnitten des Referendariats deutet darauf hin, dass in diesem Abschnitt entsprechende Aspekte eine Rolle gespielt haben und diese als sinnvoll und in der Unterrichtspraxis als praktikabel und hilfreich empfunden werden. Das umgekehrte Einschätzungsverhalten der Berufserfahrungsgruppen von Lehrkräften mit der längsten Berufserfahrung von „30-39“ Jahren weist entsprechend darauf hin, dass sie ihre Ausbildung in diesem Bereich als stark defizitär und wenig hilfreich in Erinnerung haben. Die positivere Einschätzung der Gruppierung mit „0-9“ Jahren gegenüber der Gruppierung mit „30-39“ Jahren Berufserfahrung als Zunahme der Qualität der LehrerInnenausbildung zu deuten, muss jedoch kritisch hinterfragt werden. Für die ProbandInnen mit „30-39“ Jahren Berufserfahrung liegt die Ausbildung bereits sehr lange Zeit zurück, sodass es fraglich ist, ob einzelne Ausbildungsschwerpunkte noch auf der Basis einer sicheren Erinnerung eingeschätzt werden konnten. Aufgrund der deutlichen Unterschiede im Einschätzungsverhalten hinsichtlich der ersten beiden Lehrerbildungsphasen fällt auf, dass die dritte Phase der Fortbildung keine Korrelationen aufweist. Im Zuge der Häufigkeitsanalyse wurde jedoch bereits deutlich, dass Fortbildungsveranstaltungen mit Bezug zum Umgang mit Heterogenität selten und meistens ohne Fachbezug angeboten werden sowie von GeographielehrerInnen in Nordrhein-Westfalen meist als „*wenig hilfreich*“ bzw. „*keine Hilfe*“ eingeschätzt werden (s. Kapitel 6.1.3.2).

6.3.1.3 Einfluss des Anteils von SchülerInnen mit Migrationshintergrund

Die Kontingenzanalyse zeigt einen deutlichen Zusammenhang zwischen der angegebenen Anzahl an SchülerInnen mit Migrationshintergrund in einer Lerngruppe und der Einschätzung der Heterogenität der Lerngruppen sowie dem Belastungsempfinden. Auffällig ist, dass die Wahrnehmung der Heterogenität ab einer Anzahl von „17-25 SuS“ stärker wahrgenommen und als Belastung empfunden wird. Die Wahrnehmung von Heterogenitätsmerkmalen wie der „*Sprachkompetenz*“ oder der „*kulturellen Herkunft/ Migrationshintergrund*“ korrelieren erwartungsgemäß hoch mit der angegebenen Anzahl an SchülerInnen mit Migrationshintergrund in einer Klasse. Gleichzeitig nimmt auch die Berücksichtigung weiterer Merkmale, wie z. B. „*Leistung*“ und „*Lernstil*“, zu. Die Anzahl der SchülerInnen mit Migrationshintergrund weist einen Zusammenhang mit der Einschätzung der Notwendigkeit zur Differenzierung bei der Förderung bestimmter Kompetenzen sowie Themen

auf. Insbesondere die „*Beurteilungskompetenz*“ und die „*Handlungskompetenz*“ werden mit steigendem Anteil an SchülerInnen mit Migrationshintergrund als stärker differenzierungsbedürftig eingestuft. Dabei wandelt sich die Einschätzung zum Potenzial von „*Medien*“ für differenzierenden Geographieunterricht mit zunehmender Anzahl an SchülerInnen mit Migrationshintergrund. Medien, die neben der Sprache auch haptische und visuelle Eingangskanäle nutzen, gewinnen an Bedeutung.

Tab. 21 | Korrelationsanalyse – SchülerInnen mit Migrationshintergrund (eigene Darstellung)

Abhängige Variablen		11-BSuSMigration	
		n	C*Wert
7-BSchulform		343	0,489**
12-WHetSekl		343	0,406**
14-WHetAlltag	belastend	342	0,320**
21-DHetMerk	Leistung	308	0,244*
	Sprachkompetenz	308	0,304**
	Lernstil	302	0,235*
	Kult Herkunft/ Migrationshinterg	310	0,303**
22-DKompetenz	Fachwissen	313	0,273*
	Beurteilung/Bewertung	313	0,303**
	Handlung	313	0,264*
24_DThemen	Stadtentwicklung/Stadtstrukturen	312	0,267*
	Tourismus/Umwelt	312	0,276*
	Gefährdung von Lebensräumen	312	0,297**
	Leben/Wirtschaften in Landschaftszonen	312	0,275*
25-DMedien	Bilder	304	0,285*
	Film	304	0,308**
	Karikaturen	301	0,274*
	Dreidimensionale Modelle	288	0,309**
	Originale Gegenstände	287	0,308**
*p≤0.05, **p≤0.01 n = Stichprobengröße C* = Kontingenzkoeffizient normiert			

Tab. 22 | Residualanalyse – SchülerInnen mit Migrationshintergrund (eigene Darstellung)

Abhängige Variablen		11-BSuSMigration			
		0-7 SuS	8-16 SuS	17-25 SuS	26-32...SuS
12-WHetSekI	schwach+eher schwach				-
	unbedeutsam	++		-	--
	eher stark	--			+
	stark	--			++
14-WHetAlltag_belastend	nie+selten	++			--
	gelegentlich				
	oft+immer	--			++
21-DHetMerk_Leistung	keine+wenig				
	mittel				
	deutlich+stark	-		++	
21-DHetMerk_Sprachkompetenz	keine+wenig	++			--
	mittel				
	deutlich+stark	--			++
21-DHetMerk_Lernstil	keine+wenig			-	
	mittel	+			--
	deutlich+stark	-			
21-DHetMerk_Kult Herkunft/Migrationshinterg.	keine+wenig	++		-	-
	mittel				
	deutlich+stark	--			+
22-Dkompetenz_Fachwissen	niedrig+eher niedrig	++			--
	mittel				
	deutlich				
	stark				
22-Dkompetenz_Beurteilung/ Bewertung	niedrig+eher niedrig	++			
	mittel				
	deutlich	-	++		
	stark				+
22-Dkompetenz_Handlung	niedrig+eher niedrig	+			
	mittel				
	deutlich	-			+
	stark				
24_DThemen_Stadtentwicklung/ Stadtstrukturen	niedrig+eher niedrig	+			
	mittel			++	
	deutlich				
	stark			-	+

24-DThemen_Tourismus/ Umwelt	niedrig+eher niedrig	++			-
	mittel	-			++
	deutlich				
	stark				
24_DThemen_Gefährdung von Lebensräumen	niedrig+eher niedrig	++			-
	mittel				
	deutlich	--			
	stark				+
24_DThemen_Leben/Wirtschaften in Landschaftszonen	niedrig+eher niedrig	++			-
	mittel				
	deutlich				
	stark				
25-DMedien_Bilder	niedrig+eher niedrig	+			
	mittel	+	-		
	eher hoch	-	+		
	hoch				+
25-DMedien_Film	niedrig+eher niedrig		+		-
	mittel				
	eher hoch		+		
	hoch		-		+
25-DMedien_Karikaturen	niedrig+eher niedrig				
	mittel	+			--
	eher hoch				
	hoch				
25-DMedien_Dreidimensionale Modelle	niedrig+eher niedrig	+			-
	mittel			+	
	eher hoch	-			
	hoch				
25-DMedien_Originale Gegenstände	niedrig+eher niedrig	++		-	--
	mittel				
	eher hoch				
	hoch	-			
C* einsehbar in Tab. 21. Symbole: ++ = sehr positive Residuen (deutlich überdurchschnittlich hoch); + = positive Residuen (überdurchschnittlich hoch); -- = sehr negative Residuen (deutlich überdurchschnittlich niedrig); - = negative Residuen (überdurchschnittlich niedrig)					

Spätestens seit der Ankunft der ersten sogenannten Gastarbeiter in den 1960er Jahren ist der Anteil der SchülerInnen mit Migrationshintergrund in Nordrhein-Westfalen kontinuierlich gestiegen. Wie in Abb. 2 deutlich zu erkennen ist, weisen die verschiedenen Schulformen im Durchschnitt sehr unterschiedliche Anteile an ausländischen SchülerInnen auf. Während im Schuljahr der Befragung (2014/ 15)

an den Gymnasien in NRW 5,1 % ausländische SchülerInnen beschult wurden, waren es an Hauptschulen im Durchschnitt 24,5 % (MSW 2015)³¹. Da der Anteil an ausländischen SchülerInnen sowie an SchülerInnen mit Migrationshintergrund variieren kann, z. B. in Abhängigkeit vom Schulstandort mit einem eher städtischen oder eher ländlichen Einzugsgebiet, wurden die Befragten im Rahmen der standardisierten Befragung um eine Angabe zur durchschnittlichen Anzahl von „SchülerInnen mit Migrationshintergrund“ in ihrem Geographieunterricht gebeten (11-BSuSMigration). Die „durchschnittliche Anzahl an SchülerInnen mit Migrationshintergrund (je Lerngruppe) in ihren Geographielerngruppen“ (s. Anhang), konnte von den ProbandInnen in Frage 11 zunächst in 12 Anteilsgruppen eingeschätzt werden, wurde zur weiteren Kontingenzanalyse dann jedoch in vier Gruppen zusammengefasst, um die Bedingung einer ausreichenden Anzahl an erwarteten Fällen je Zelle der Kontingenztafel erfüllen zu können. Das Ergebnis der Kontingenzanalyse in Tab. 21 zeigt bereits einen hoch signifikanten Zusammenhang zwischen dem eingeschätzten Anteil der SchülerInnen mit Migrationshintergrund je Lerngruppe und den Schulformen an. Wie sich diese Angabe in der Wahrnehmung von und dem Umgang mit Heterogenität im Geographieunterricht auswirkt, soll im Folgenden betrachtet werden.

Die Kontingenzanalyse lässt einen deutlichen Zusammenhang zwischen der angegebenen Anzahl von „SchülerInnen mit Migrationshintergrund“ (11-BSuSMigration) und der allgemeinen Wahrnehmung von Heterogenität in der Sekundarstufe I (12-WHetSeki) sowie der Wahrnehmung der Heterogenität als Belastung (14-WHetAlltag_belastend) erkennen. Während GeographielehrerInnen, die „0-7 SuS“ mit Migrationshintergrund in ihren Lerngruppen unterrichten, in Bezug auf die Wahrnehmung der Heterogenität ihrer SchülerInnen in der Sekundarstufe I noch überproportional häufig die mittlere Antwortkategorie „unbedeutsam“ angeben, kehrt sich dieser Befund ab einer Anzahl von „17-25 SuS“ und besonders in der letzten Kategorie „26-32 SuS“ (11-BSuSMigration_26-32SuS) mit Migrationshintergrund in das Gegenteil um. Ab einer Anzahl von „17-25 SuS“ mit Migrationshintergrund geben überdurchschnittlich viele GeographielehrerInnen ihre Wahrnehmung der Heterogenität mit „eher stark“ und „stark“ an. Dieser Befund stimmt mit der Einschätzung der Befragten zum Belastungsgrad, den sie in heterogenen Lerngruppen empfinden, überein. Dementsprechend wirkt sich zunehmende Heterogenität durch einen steigenden Anteil von SchülerInnen mit Migrationshintergrund in höherem Maß „belastend“ (14-WHetAlltag_belastend) aus. Es ist davon auszugehen, dass sich die Einstellung der Lehrkräfte gegenüber der Heterogenität ihrer SchülerInnen und somit mit zunehmendem Anteil an SchülerInnen mit dem Heterogenitätsmerkmal „kultureller Hintergrund/ Migrationshintergrund“ (21-DHetMerk_kultureller Hintergrund/ Migrationshintergrund), zumindest ab einer bestimmten kritischen Grenze, verschlechtert (s. Tab. 22).

³¹ Zur Definition des Begriffs *Migrationshintergrund* siehe Kapitel 1.1 (Information und Technik NRW 2012)

Der Befund wird durch die Korrelationsanalyse mit verschiedenen Variablen der Frage 21 zur Einschätzung der Berücksichtigung verschiedener Heterogenitätsmerkmale bei der Planung und Durchführung von Geographieunterricht (21-DHet-Merk) z. T. bestätigt. Insbesondere die „Sprachkompetenz“ (21-WHet-Merk_Sprachkompetenz) und die „kulturelle Herkunft/ Migrationshintergrund“ (21-WHetMerk_kulturelle Herkunft / Migrationshintergrund) korrelieren hoch signifikant mit der angegebenen Anzahl an SchülerInnen mit Migrationshintergrund. Überdurchschnittlich viele GeographielehrerInnen nutzen die Antwortkategorien „keine und wenig“ Berücksichtigung bei „0-7 SuS“ mit Migrationshintergrund bzw. „deutliche“ und „starke“ Berücksichtigung bei den Anteilgruppen „26-32 SuS“. Daraus folgt, dass sich die zunehmende Anzahl von SchülerInnen in der höheren Berücksichtigung dieser Heterogenitätsmerkmale niederschlägt. Der Geographielehrer TN 7 gibt an:

„Bei uns ist die Heterogenität ganz stark durch die verschiedene Herkunft unserer Schüler bestimmt. [...] Der Umgang mit Heterogenität, den kann man jetzt schwer mit wenigen Sätzen zusammenfassen. Ich würde mal sagen, ein Kerngedanke in der S I also auch in der S II, ist, dass wir versuchen eine Sprachangleichung zu befördern. Das ist das Hauptinstrument und das ist völlig fachunabhängig, ist natürlich irgendwo zu versuchen, wie kann ich mich in dieser deutschen Welt, nach diesen deutschen Regularien bestmöglich etablieren. Da zeigt sich ganz einfach, dass ein Großteil unserer Schüler ganz große Sprachdefizite hat. Und zwar dahingehend, dass es sowohl im Deutschunterricht, aber auch in allen in Deutsch abgehaltenen Stunden, ganz große Probleme gibt, Sachphänomene angemessen darzustellen und da ist Erdkunde im Prinzip das kleine Fach Deutsch.“ (TN 7)

Gleichzeitig weisen auch die Berücksichtigung der Heterogenitätsmerkmale „Leistung“ (21-WHeteroMerk_Leistung) sowie „Lernstil“ (21-WHeteroMerk_Lernstil) z. T. hoch signifikante Korrelationen auf. Während die Einschätzung der „Leistung“ jedoch einen Trend in Richtung stärkerer Berücksichtigung bei zunehmender Anzahl von SchülerInnen mit Migrationshintergrund erkennen lässt, indem die GeographielehrerInnen bei „17-25 SuS“ überproportional häufig „sehr stark“ angeben, ist dieser Zusammenhang bei der Einschätzung des „Lernstils“ nicht eindeutig zu identifizieren.

Bemerkenswert ist, dass sich der Trend einer zunehmenden Wahrnehmung der Heterogenität von SchülerInnen mit der Zunahme an SchülerInnen mit Migrationshintergrund je Lerngruppe und die damit offensichtlich empfundene Belastung nicht in den Angaben zur Frage 28 widerspiegelt, in der es um die Beurteilung von Problemen bei Differenzierung im Geographieunterricht geht (28-DProbleme). Aussagen, in denen explizit die Belastung durch den Umgang mit Heterogenität in

Form von differenzierenden Interventionen angesprochen wird, wie u. a. „*Differenzierenden Geographieunterricht in der Klasse gut zu organisieren, kostet mich sehr viel Kraft.*“ (28-DProbleme_kostet Kraft) wiesen im Rahmen der Kontingenzanalyse keine signifikanten Korrelationen auf.

GeographielehrerInnen in Nordrhein-Westfalen lassen auch bei der Einschätzung der Notwendigkeit in ihrem Geographieunterricht zu differenzieren deutliche Einflüsse durch den Anteil an SchülerInnen mit Migrationshintergrund in ihren Lerngruppen erkennen. Die Fragen 22 und 24 zur Notwendigkeit der Differenzierung bei der Förderung bestimmter Kompetenzen (22-DKompetenzen) bzw. bei der Bearbeitung bestimmter Themenbereiche im Geographieunterricht (24-DThemen) wurden von GeographielehrerInnen, die „0-7 SuS“ mit Migrationshintergrund in ihren Lerngruppen haben, überdurchschnittlich häufig mit den Antwortkategorien „niedrig“ und „eher niedrig“ angegeben. Bereits bei den mittleren Anteilsgruppen „8-16 SuS“ und „17-25 SuS“ z. B. bei den Variablen „22-DKompetenzen_Beurteilen“ und „24-DThemen_Stadtentwicklung“, deutet sich durch signifikante und hoch signifikante Korrelation auf dem $\alpha \leq 0,05$ und $\alpha \leq 0,01$ Signifikanzniveau eine Trendumkehr an. Die Bewertungen zur „Beurteilungskompetenz“ (22-DKompetenz_Beurteilen) und zur „Handlungskompetenz“ (22-DKompetenz_Handlung) sowie den Themen „Stadtentwicklung/ Stadtstrukturen“ (24-DThemen_Stadtentwicklung/Stadtstrukturen), „Tourismus/ Umwelt“ (24-DThemen_Tourismus/Umwelt) und „Gefährdung von Lebensräumen“ (24-DThemen_Gefährdung von Lebensräumen) lassen dann mit jeweils signifikanten Korrelationen auf dem $\alpha \leq 0,05$ Signifikanzniveau erkennen, dass die GeographielehrerInnen eine starke Notwendigkeit zur Differenzierung im Unterricht sehen. Dieser Befund weist deutlich darauf hin, dass ein steigender Anteil an SchülerInnen mit Migrationshintergrund, der häufig mit besonderen Anforderungen im Bereich der (fach-)sprachlichen Unterstützung einhergeht und aufgrund von erhöhten Aufmerksamkeitsanforderungen an die SchülerInnen auch disziplinarisch zu einer Herausforderung für die Lehrkräfte wird, ein höheres Maß an Differenzierung notwendig macht. Inwiefern GeographielehrerInnen in der Lage sind, diese Differenzierung dem Kompetenzstand ihrer SchülerInnen anzupassen, kann den Variablen in der Frage 28 zur Einschätzung von Problemen bei der Differenzierung nicht entnommen werden (28-DProbleme), da hier keine signifikanten Korrelationen aufgetreten sind.

Die Ergebnisse zum Potenzial von ausgewählten Medien für differenzierenden Geographieunterricht in Frage 25 weisen mehrere Korrelationen auf dem $\alpha \leq 0,05$ Signifikanzniveau auf (25-DMedien). Diese zeigen einerseits bei der Anteilsgruppe von „0-7 SuS“ mit Migrationshintergrund eine deutliche Tendenz zur Antwortkategorie „niedrig“ und „eher niedrig“, so z. B. bei der Einschätzung des Potenzials von „Bildern“ (25-DMedien_Bilder), „Dreidimensionalen Modellen“ (25-DMedien_Dreidimensionale Modelle) und „Originalen Gegenständen“ (25-DMedien_Originale Gegenstände). Andererseits wird durch die überproportional

häufigen Antwortkategorien „*niedrig*“ und „*eher niedrig*“ und die überproportional häufige Angabe der Variablen „*Bilder*“ und „*Film*“ (25-DMedien_Film) deutlich, dass das Potenzial für differenzierenden Geographieunterricht der angegebenen Methoden in Lerngruppen mit „26-32 SuS“ deutlich höher eingeschätzt wird. Da es sich bei den Medien mit signifikanten Korrelationen ausschließlich um solche handelt, die mehrkanalige Lernzugänge anbieten und über die Sprache hinaus visuelle und haptische Zugänge zu Lerngegenständen ermöglichen, liegt es nahe zu vermuten, dass Lehrkräfte im Zusammenhang mit dem Migrationshintergrund von SchülerInnen insbesondere diese Medien auswählen. Der Gesamtschullehrer TN 16 z. B. gibt an:

„Methodisch kann man da auch relativ bunt arbeiten, man kann nach draußen gehen, man kann da untersuchen, man kann praktisch arbeiten, was für viele Schüler von Vorteil ist. Ich glaube das Fach Erdkunde kann ein Fach sein, wo die Schüler einen Lebensbezug zu haben, was es für viele Schüler sehr erleichtert, die Abstraktion fällt natürlich einigen Schülern schwer und ich glaube genau da haben wir in Erdkunde einen großen Vorteil, dass wir viele Schüler damit erreichen können.“ (TN 16)

Diese Erklärung würde auch der Befund der Häufigkeitsanalyse in Kapitel 6.2.2.3 stützen, der gezeigt hat, dass insbesondere LehrerInnen von Hauptschulen und Realschulen das Potenzial der Medien „*Bilder*“, „*Film*“, „*Originale Gegenstände*“ und „*Dreidimensionale Modelle*“ als besonders hoch einschätzen.

Abschließend kann festgehalten werden, dass die Anzahl von SchülerInnen mit Migrationshintergrund einen bedeutsamen Einfluss auf die allgemeine Wahrnehmung von und den Umgang mit heterogenen Lerngruppen hat. Deutlich geworden ist insbesondere, dass viele Korrelationen auf dem $\alpha \leq 0,05$ und $\alpha \leq 0,01$ Signifikanzniveau eine Trendumkehr erfahren, wenn sich die Anzahl der SchülerInnen mit Migrationshintergrund erhöht. Daraus folgt, dass GeographielehrerInnen, die an Schulformen mit höheren Anteilen an SchülerInnen mit Migrationshintergrund tätig sind, die Notwendigkeit zur Differenzierung in Bezug auf bestimmte Kompetenzen und Themen stärker im Blick haben und z. T. auch die Potenziale des Faches für Differenzierung, wie bestimmte Medien, für Differenzierung stärker wahrnehmen.

6.3.2 Wahrnehmungskomponenten und ihr Zusammenhang mit Handlungsaspekten

6.3.2.1 Wahrnehmung von Heterogenität als belastend

Die Einschätzung der Heterogenität als „*belastend*“ geht mit einer deutlichen Ablehnung von Inklusion einher. Insbesondere die EZI-Einstellungskomponente

„Schulische Unterstützung und Förderung“ wird sehr negativ bewertet. SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf werden als eine zusätzliche Belastung wahrgenommen. GeographielehrerInnen, die die Heterogenität ihrer Lerngruppen als „belastend“ empfinden, sehen den Zeit- und Kraftaufwand im Unterricht mit heterogenen Lerngruppen als zu hoch an, u. a. weil ihnen geeignete Unterrichtsmaterialien bislang nicht zur Verfügung stehen. LehrerInnen, die die Heterogenität als „belastend“ empfinden, nutzen selten Methoden wie das „Stationenlernen“ und den „Projektunterricht“. Der Zeitaufwand und die Berichtspflicht zum Leistungsstand scheinen ein wichtiger Grund dafür zu sein.

Tab. 23 | Kontingenzanalyse – Einstellung zu Heterogenität (belastend) (eigene Darstellung)

Abhängige Variablen		14-WHetAlltag _belastend	
		n	C*Wert
7-Schulform		332	0,271**
15_AFAbschnitte	Fachbez Fortb Schule		0,273*
26-DMethoden	Stationenlernen	281	0,262*
	Projektunterricht	280	0,299**
28-DProbleme	Zeitaufwand	279	0,322**
	Kostet Kraft	277	0,253*
	Materialien fehlen	277	0,256*
	Methodische Kenntnisse	277	0,258*
32-InkEinstellung	Qualitätsverbesserung durch Integration	244	0,323**
	Vorteile für andere Kinder überwiegen	230	0,333**
	Spezifische Unterstützung nicht möglich	239	0,307*
*p≤0.05, **p≤0.01 n = Stichprobengröße C* = Kontingenzkoeffizient normiert			

Tab. 24 | Residualanalyse – Einstellung zu Heterogenität (belastend) (eigene Darstellung)

Abhängige Variablen		14-WHetAlltag_belastend		
		nie+selten	gelegentlich	oft+immer
15-AFAbschnitte_ Fobi.Schule	sehr hilfreich	+		-
	hilfreich			
	eher weniger hilfreich			
	keine Hilfe	- -		++
26-DMethoden_ Stationenlernen	nie+selten			
	gelegentlich			+
	oft			- -
	sehr oft			
26-DMethoden_ Projektunterricht	nie+selten			
	gelegentlich			
	oft		+	
	sehr oft	++	- -	
28-DProbleme_ Zeitaufwand	trifft überhaupt nicht zu+trifft überwiegend zu	++		-
	trifft teils/teils zu			
	trifft überwiegend zu+trifft völlig zu	- -		++
28-DProbleme_ Kostet Kraft	trifft überhaupt nicht zu+trifft überwiegend zu	++		- -
	trifft teils/teils zu			
	trifft überwiegend zu+trifft völlig zu	- -		++
28-DProbleme_ Materialien fehlen	trifft überhaupt nicht zu+trifft überwiegend zu	++	- -	
	trifft teils/teils zu		+	
	trifft überwiegend zu+trifft völlig zu			
28-DProbleme_ Schulbücher ungeeignet	trifft überhaupt nicht zu+trifft überwiegend zu	+		
	trifft teils/teils zu			
	trifft überwiegend zu+trifft völlig zu	- -		+
28-DProbleme_ Methodische Kenntnisse	trifft überhaupt nicht zu+trifft überwiegend zu	++	-	
	trifft teils/teils zu			
	trifft überwiegend zu+trifft völlig zu	- -		
	trifft überhaupt nicht zu	-		++

32-InkEinst_ Qualitätsverbesserung durch Integration	trifft überwiegend nicht zu		+	-
	trifft teils/teils zu			
	trifft überwiegend zu+trifft völlig zu+trifft völlig zu	++		
32-InkEinst_Vorteile für andere Kinder überwiegen	trifft überhaupt nicht zu	-		++
	trifft überwiegend nicht zu		+	
	trifft teils/teils zu			
	trifft überwiegend zu+trifft völlig zu+trifft völlig zu	+		
32-InkEinst_Spezifische Unterstützung nicht möglich	trifft überhaupt nicht zu			
	trifft überwiegend nicht zu			-
	trifft teils/teils zu	+		--
	trifft überwiegend zu+trifft völlig zu+trifft völlig zu	-		++
C* einsehbar in Tab. 23. Symbole: ++ = sehr positive Residuen (deutlich überdurchschnittlich hoch); + = positive Residuen (überdurchschnittlich hoch); -- = sehr negative Residuen (deutlich überdurchschnittlich niedrig); - = negative Residuen (überdurchschnittlich niedrig)				

Um die Einstellung von GeographielehrerInnen in Nordrhein-Westfalen zur Heterogenität ihrer SchülerInnen zu erheben, wurden die ProbandInnen u. a. in Frage 14 auf einer 5er-Skala von „*nie*“ bis „*immer*“ gebeten, einzuschätzen für wie „*belastend*“ (14-WHetAlltag_belastend), „*unbedeutsam*“ (14-WHetAlltag_unbedeutsam) oder „*bereichernd*“ (14-WHetAlltag_bereichernd) sie die Heterogenität ihrer SchülerInnen im Geographieunterricht empfinden. Die Angaben zu den drei Variablen lassen darauf schließen, ob die Einstellung eher positiv oder negativ ausgeprägt ist. Durch die Kontingenzanalyse mit weiteren Variablen soll überprüft werden, inwiefern die Einstellung zur Heterogenität der Lerngruppen Auswirkungen auf die Einschätzung anderer für die Wahrnehmung von und den Umgang mit heterogenen Lerngruppen relevanten Variablen hat. Da die Kontingenzanalyse deutliche Korrelationen mit z. T. hohen Kontingenzkoeffizienten für die Einschätzungen von Heterogenität als „*belastend*“ und „*bereichernd*“ nicht jedoch für die Bewertung „*unbedeutsam*“ ergeben hat, wird im Folgenden zunächst die Kontingenzanalyse zu „*belastend*“ und im folgenden Kapitel 6.3.2.2 die Kontingenzanalyse zu „*bereichernd*“ dargestellt.

Im Bereich der Wahrnehmung von Heterogenität fallen zunächst die Korrelationen mit den Items des EZI-Messinstruments in Frage 32 auf (32-InkEinstellung). Wie in Kapitel 6.1.6 dargestellt, hat eine Hauptkomponentenanalyse die elf Items in die Hauptkomponenten „*Schulische Förderung und Unterstützung*“ und „*Soziale Integration*“ separiert. Die drei Items „*Qualitätsverbesserung des Unterrichts durch Integration*“ (32-InkEinstellung_Qualitätsverbesserung des Unterrichts durch Integration), „*Vorteile für andere Kinder überwiegen*“ (32-InkEinstellung_Vorteile für andere Kinder überwiegen) und „*Spezifische Unterstützung nicht möglich*“ (32-

InkEinstellung_Spezifische Unterstützung nicht möglich) sind alle Teil der erstgenannten Hauptkomponente und korrelieren auf dem $\alpha \leq 0,05$ und dem $\alpha \leq 0,01$ Signifikanzniveau mit der Einschätzung von Heterogenität als „belastend“. GeographielehrerInnen, die die Heterogenität ihrer SchülerInnen mit „oft“ oder „immer“ als „belastend“ einschätzen, stimmen überdurchschnittlich häufig dem Item „Spezifische Unterstützung nicht möglich“ „völlig zu“ (s. Tab. 24). Indem sie die Items „Qualitätsverbesserung durch Integration“ und „Vorteile für andere Kinder überwiegen“ deutlich überdurchschnittlich häufig mit „trifft überhaupt nicht zu“ bewerten, äußern sie Zweifel an den Möglichkeiten der Inklusion von SchülerInnen mit sonderpädagogischen Förderbedarfen. Die offen gestellte Frage 44, „Möchten Sie uns allgemein noch etwas zur Einführung von Inklusion im Bildungswesen mitteilen?“, beantworten zahlreiche GeographielehrerInnen wie F 406:

„Wir Lehrer sind überhaupt nicht darauf vorbereitet worden. Bis jetzt hatte ich noch keine Inklusionsgruppe, aber wenn eine kommt, fühle ich mich hilflos. Wann soll ich mir noch die Zeit nehmen, spezielles Unterrichtsmaterial vorzubereiten? Ich bin jetzt schon am Limit und muss Überstunden machen. In meinem Zweitfach Musik hatte ich mehrfach ein bis zwei Kinder im Unterricht, die als Integrationskinder gelten. Die Sozialpädagogin bemüht sich zwar zu helfen, da sie aber auch noch andere Kinder an anderen Schulen hat, begleitet sie die Kinder nur in die Hauptfächer, so dass man wieder alleine gelassen wird. Die Integrationskinder kosten sehr viel Kraft, da sie sich nicht einfügen wollen (können). Sie halten andere vom Arbeiten ab, so dass die guten und motivierten SchülerInnen darunter leiden und die Qualität des Unterrichts sinkt“ (F 406)

Sie machen damit deutlich, dass GeographielehrerInnen, die ihre heterogenen Lerngruppe als „belastend“ empfinden, auch eine deutliche Skepsis gegenüber den Möglichkeiten zur „Schulischen Förderung und Unterstützung“ von SchülerInnen mit sonderpädagogischen Förderbedarfen in ihrem Geographieunterricht aufweisen. SchülerInnen mit sonderpädagogischen Förderbedarfen werden als eine zusätzliche Belastung empfunden, was sich deutlich negativ auf die Einstellung zu Heterogenität auswirkt.

Gründe für die Belastung durch heterogene Lerngruppen werden in der Kontingenzanalyse der Einschätzung von Heterogenität als „belastend“ (14-WHetAlltag_belastend) mit den Variablen der Frage 28 deutlich. In dieser Frage sollen die Lehrkräfte Probleme, die mit Binnendifferenzierung im Geographieunterricht verbunden sein können, bewerten (s. Anhang). Klare Zusammenhänge lassen dabei der „Zeitaufwand“ (28-DProbleme_Zeitaufwand) und der „Kraftaufwand“ (28-DProbleme_Kostet Kraft) für differenzierenden Unterricht erkennen. Interessant sind die Korrelationen mit den Variablen, die sich auf Lehrmaterialien und Methodenkenntnisse beziehen. Überdurchschnittlich viele GeographielehrerInnen geben die Variablen „Materialien fehlen“ (28-DProbleme_Materialien fehlen) und

„Methodische Kenntnisse fehlen“ (28-DProbleme_Methodische Kenntnisse fehlen) mit „trifft überhaupt nicht zu“ bzw. „trifft überwiegend nicht zu“ an und machen damit deutlich, dass es nicht an ihren Kompetenzen und ihrem Einsatz liegt, dass sie die Heterogenität ihrer SchülerInnen als Belastung wahrnehmen. Möglicherweise drückt sich in diesem Bewertungsverhalten eine Art Zurückweisung einer selbstverschuldeten Überforderung aus. Die Korrelation der Einschätzung von Heterogenität als „belastend“ mit dem Item „Schulbücher sind ungeeignet“ (32-DProbleme_Schulbücher ungeeignet) auf dem $\alpha \leq 0,05$ Signifikanzniveau hingegen stellt deutlich heraus, dass das Medium Schulbuch bei GeographielehrerInnen hinsichtlich seiner Einsatzmöglichkeiten zur Binnendifferenzierung für den Umgang mit heterogenen Lerngruppen ein eher schlechtes Image hat. Offensichtlich sehen Lehrkräfte das Schulbuch für heterogene Lerngruppen als wenig hilfreich an, wodurch mehr Zeit für die Unterrichtsplanung notwendig ist und die Unterrichtsdurchführung stärker von selbst erstellten Materialien bzw. durch den frontalen, kräftezehrenden Lehrervortrag abhängt.

Im Bereich des methodischen Umgangs mit heterogenen Lerngruppen fallen zwei Methoden durch Zusammenhänge mit der Einschätzung von Heterogenität als „belastend“ besonders auf. Die beiden Methoden „Stationenlernen“ (26-DMethoden_Stationenlernen) und „Projektunterricht“ (26-DMethoden_Projektunterricht) werden von den ProbandInnen bei zunehmendem Belastungsgrad, der durch die Heterogenität ihrer Lerngruppen verursacht wird, offensichtlich seltener zum Einsatz gebracht. Möglicherweise werden diese Methoden bei zunehmender Heterogenität als zu aufwendig in der Vorbereitung angesehen und die Lehrkräfte fühlen sich vor zu große Herausforderungen gestellt, allen SchülerInnen in diesen offenen Unterrichtsformen geeignete individuelle Hilfsmöglichkeiten anbieten zu können. Wie die Kontingenzanalyse der Einschätzung von Heterogenität als „belastend“ mit der Einschätzung der Qualität der „Fortbildungsveranstaltungen an Schulen“ (15-AFAbschnitte_Fobi.Schule) zudem deutlich macht, gibt ein hoch überdurchschnittlicher Anteil der ProbandInnen, die ihre heterogenen Lerngruppen „oft“ bzw. „immer“ als Belastung empfinden, an, dass schulinterne Fortbildungen bislang nicht existieren oder „keine Hilfe“ für die Herausforderungen im Umgang mit heterogenen Lerngruppen darstellen. Der Befund dieser Kontingenzanalyse deutet darauf hin, dass GeographielehrerInnen die Fortbildungsangebote an ihren Schulen im Bereich des Umgangs mit Heterogenität im Geographieunterricht für unzureichend ansehen. Da insbesondere der Projektmethode und dem Stationenlernen für den inklusiven Unterricht ein hohes Potenzial zugesprochen wird, ist ein effektiveres Fortbildungsangebot an dieser Stelle sicher empfehlenswert.

6.3.2.2 Wahrnehmung von Heterogenität als belastend

Die Einstellung von GeographielehrerInnen gegenüber der Heterogenität ihrer SchülerInnen hängt deutlich mit ihrem Selbstwirksamkeitsempfinden, ausgedrückt im eigenen Wissen über Binnendifferenzierung im Geographieunterricht, zusammen. Dabei bezieht sich das Wissen auch auf methodische Kenntnisse zur Binnendifferenzierung, was sich z. B. im überdurchschnittlich häufigen Einsatz offener Unterrichtsformen manifestiert. Lehrkräfte mit einer positiven Einstellung nutzen Methoden wie „Stationenlernen“, „Freiarbeit“, „Wochenplanarbeit“ und „Projektunterricht“ häufiger. Offensichtlich sind GeographielehrerInnen mit einer sehr positiven Einstellung zur Heterogenität dabei auch deutlich stärker für Heterogenitätsmerkmale wie den „sozial-ökonomischen Hintergrund“, „allgemeine Fähigkeiten“, „kulturelle Herkunft/ Migrationshintergrund“ und „Geschlecht“ sensibilisiert. In Bezug auf Inklusion wird deutlich, dass Potenziale des Geographieunterrichts für Inklusion (41_InkPotenz) eher skeptisch gesehen werden.

Tab. 25 | Kontingenzanalyse – Einstellung zu Heterogenität (bereichernd) (eigene Darstellung)

Abhängige Variablen		14-WHetAlltag _bereichernd	
		n	C*Wert
12-WHetSekl		336	0,276**
20-DWissen		289	0,276**
21-DHetMerk	Geschlecht	301	0,239*
	Sprachkompetenz	305	0,216*
	Sozial-ökon Hintergrund	305	0,332**
	Lernstil	299	0,347**
	Kult Herkunft/ Migrationshinterg	307	0,329**
	Allg Fähigkeiten/ Begabungen	300	0,303**
	Persönlichkeitsmerkmale	307	0,261*
	Arbeits-/ Lerntempo	308	0,293**
26-DMethoden	Lerntyp	302	0,236*
	Stationenlernen	288	0,320**
	Wochenplanarbeit	285	0,354**
	Projektunterricht	286	0,330**
	Freiarbeit	287	0,273*
	Lerntempoduett	276	0,266*
28-DProbleme	Gruppenpuzzle	286	0,279*
	Zeitaufwand	285	0,353**
	Kostet Kraft	283	0,033*
	Methodische Kenntnisse	285	0,270**
32-InkEinst	Bedeutsamere Lernmöglichkeiten	231	0,317*
	Qualitätsverbesserung durch Integration	249	0,361**
	Vorteile für andere Kinder überwiegen	234	0,410**

	Schlechte Behandlung durch andere Schüler	223	0,296*
	Spezifische Unterstützung nicht möglich	242	0,320**
	Qualitätsverbesserung der Förderung	219	0,419**
41-InkPotenz	Abstraktions-/ Anforderungsniveaus	250	0,245*
	Außerschulische Lernorte	259	0,231*
	Mediale Anschaulichkeit	254	0,223*
	Vielfältige Darstellungsformen möglich	256	0,314**
	Geographie als „weiches Fach“	249	0,361**
	Werterziehung im Geographieunterricht	260	0,277**
*p≤0.05, **p≤0.01 n = Stichprobengröße C* = Kontingenzkoeffizient normiert			

Tab. 26 | Residualanalyse – Einstellung zu Heterogenität (bereichernd) (eigene Darstellung)

Abhängige Variable		14_WHetAlltag_bereichernd		
		nie+selten	gelegentlich	oft+immer
20-DWissen	wenig Wissen+eher wenig Wissen	+		-
	eher viel Wissen			
	viel Wissen+sehr viel Wissen		-	++
21-DHetMerk_Geschlecht	keine+wenig			-
	mittel			
	deutlich+stark		-	++
21-_DHetMerk_Sprachkompetenz	keine+wenig			--
	mittel			
	deutlich+stark			++
21-DHetMerkmale_Sozial-ökon Hintergrund	keine+wenig	+		--
	mittel			
	deutlich+stark	-	-	++
21-DHetMerk_Lernstil	keine+wenig		+	--
	mittel		+	-
	deutlich+stark			++
21-DHetMerk_Kult Herkunft/ Migrationshinterg	keine+wenig	++		
	mittel			+
	deutlich+stark	-		++
21-DHetMerk_Allg Fähigkeiten/ Begabungen	keine+wenig	+		--
	mittel			
	deutlich+stark		-	++

21-DHetMerk_Persönlichkeitsmerkmale	keine+wenig	++		
	mittel			
	deutlich+stark	--		+
21-DHetMerk_Arbeits-/Lerntempo	keine+wenig	+		
	mittel			--
	deutlich+stark	--		++
21-DHetMerk_Lerntyp	keine+wenig			
	mittel		+	-
	deutlich+stark		--	++
26-DMethoden_Stationenlernen	nie			
	selten	++		-
	gelegentlich	-		
	oft+immer	-		
26-DMethoden_Wochenplanarbeit	nie	++		--
	selten			
	gelegentlich	--		++
	oft+immer		-	+
26-DMethoden_Projektunterricht	nie			-
	selten	+		
	gelegentlich			
	oft+immer	--		++
26-DMethoden_Freiarbeit	nie	+		--
	selten			
	gelegentlich			
	oft+immer			+
26-DMethoden_Lerntempoduett	nie	+		-
	selten			
	gelegentlich	-		
	oft+immer			++
26-DMethoden_Gruppenpuzzle	nie	+		
	selten			
	gelegentlich		+	-
	oft+immer			++
28-DProbleme_Zeitaufwand	trifft überhaupt nicht+ über- wiegend nicht zu	--		++
	trifft teils/teils zu		+	
	trifft überwiegend+völlig zu	++		-
28-DProbleme_Kostet Kraft	trifft überhaupt nicht+ über- wiegend nicht zu	--		++
	trifft teils/teils zu			
	trifft überwiegend+völlig zu	+		-
28-DProbleme_Methodische Kenntnisse	trifft überhaupt nicht+ über- wiegend nicht zu			+

	trifft teils/teils zu			
	trifft überwiegend+völlig zu	++		--
41-InkPotenz_Abstraktions-/ Anforderungsniveaus	trifft überhaupt nicht+ überwiegend nicht zu	++		-
	trifft teils/teils zu			
	trifft überwiegend+völlig zu	-		
41-InkPotenz_Außerschulische Lernorte	trifft überhaupt nicht+ überwiegend nicht zu	++		
	trifft teils/teils zu			
	trifft überwiegend+völlig zu	-		
41-InkPotenz_Mediale Anschaulichkeit	trifft überhaupt nicht+ überwiegend nicht zu	++		
	trifft teils/teils zu	-		
	trifft überwiegend+völlig zu			
41-InkPotenz_Vielfältige Darstellungsformen möglich	trifft überhaupt nicht+ überwiegend nicht zu	++		-
	trifft teils/teils zu			
	trifft überwiegend+ völlig zu	--		++
41-InkPotenz_Geographie als „weiches Fach“	trifft überhaupt nicht+ überwiegend nicht zu	++		--
	trifft teils/teils zu			
	trifft überwiegend+ völlig zu	--		++
41-InkPotenz_Werteerziehung im Geographieunterricht	trifft überhaupt nicht+ überwiegend nicht zu	++		-
	trifft teils/teils zu			
	trifft überwiegend+ völlig zu	--		
C* einsehbar in Tab. 25. Symbole: ++=sehr positive Residuen (deutlich überdurchschnittlich hoch); += positive Residuen (überdurchschnittlich hoch); -- = sehr negative Residuen (deutlich überdurchschnittlich niedrig); - = negative Residuen (überdurchschnittlich niedrig)				

In Frage 14 wurden die ProbandInnen auf einer 5er-Skala von „*nie*“ bis „*immer*“ darum gebeten einzuschätzen, inwiefern sie die Heterogenität ihrer SchülerInnen „*bereichernd*“ finden (s. Anhang). Schätzen GeographielehrerInnen die Heterogenität ihrer Lerngruppen „*gelegentlich*“, „*oft*“ oder „*immer*“ als „*bereichernd*“ ein, so kann davon ausgegangen werden, dass sie eine eher positive bis sehr positive Einstellung gegenüber der Heterogenität ihrer SchülerInnen haben. In der folgenden Kontingenzanalyse werden die wichtigsten Variablen, die mit der Einschätzung von Heterogenität als „*bereichernd*“ (14-WHetAlltag_bereichernd) auf einem $\alpha \leq 0,05$ bzw. 0,01 Signifikanzniveau korrelieren, aufgegriffen, um zu zeigen, inwiefern sich diese positive Einstellung im Einschätzungsverhalten anderer Variablen niederschlägt (s. Tab. 25).

Die Kontingenzanalyse der Einschätzung der Heterogenität als „*bereichernd*“ mit der Einschätzung des eigenen Wissenstandes zu Differenzierung (20-DWissen) verweist auf einen deutlichen Zusammenhang zwischen der Einstellung von GeographielehrerInnen zur Heterogenität ihrer SchülerInnen und der Einschätzung des eigenen Wissens darüber, wie mit Heterogenität im Geographieunterricht umzugehen ist (s. Tab. 26). Deutlich überdurchschnittlich viele GeographielehrerInnen, die die Heterogenität ihrer Lerngruppen für ihren Unterricht „*oft*“ und „*immer*“ als Bereicherung ansehen, geben gleichzeitig an, über „*viel Wissen*“ bzw. „*sehr viel Wissen*“ über Binnendifferenzierung zu verfügen. Gleichzeitig geben ebenfalls überdurchschnittlich viele GeographielehrerInnen, die die Heterogenität ihrer SchülerInnen „*nie*“ und „*selten*“ als bereichernd für ihren Unterricht empfinden, an, „*wenig Wissen*“ bzw. „*eher wenig Wissen*“ über Binnendifferenzierung zu besitzen. Der Befund weist darauf hin, dass eine positive Einstellung gegenüber heterogenen Lerngruppen davon abhängig ist, ob LehrerInnen ihren Unterricht in diesen Lerngruppen als erfolgreich ansehen. Sind die Selbstwirksamkeitserwartungen hoch, fühlen sie sich wohl in der Lerngruppe. Erreichen Lehrkräfte ihre Lernziele und erhalten sie für diesen Unterricht positives Feedback, dann bewerten sie ihre Kompetenzen in der Planung und Durchführung von Unterricht in heterogenen Lerngruppen positiv. Einher geht diese positive Selbstwirksamkeitsüberzeugung mit dem Empfinden von Heterogenität als etwas Positivem und Bereicherndem für den eigenen Unterricht. Negative Selbstwirksamkeitserwartungen durch die Einschätzung der eigenen Kompetenzen als unzureichend resultieren möglicherweise in einer negativen Einstellung zur Heterogenität der SchülerInnen und einem stärkeren Belastungsempfinden.

Auffallend ist, dass signifikante Korrelationen nicht nur bei der Kontingenzanalyse mit der Einschätzung zum Wissensstand zu Differenzierung (20-DWissen), sondern im entsprechenden Muster auch bei der Kontingenzanalyse mit Frage 21 auftreten (21-DHetMerkmale), in der die ProbandInnen den Einfluss verschiedener Heterogenitätsmerkmale auf ihre Unterrichtsplanung und -durchführung einschätzen sollten. GeographielehrerInnen, die die Heterogenität ihrer Lerngruppen „*oft*“ bzw. „*immer*“ als „*bereichernd*“ ansehen, berücksichtigen eine ganze Reihe von Heterogenitätsmerkmalen überdurchschnittlich häufig „*deutlich*“ bzw. „*stark*“. Dies gilt z. B. für die Heterogenitätsmerkmale „*sozial-ökonomischer Hintergrund*“ (21-DHetMerk_Sozial-ökon Hintergrund), „*Allgemeine Fähigkeiten*“ (21-DHetMerk_Allg Fähigkeiten/Begabungen), „*Kulturelle Herkunft/ Migrationshintergrund*“ (21-DHetMerk_kult Herkunft/ Migrationshinterg) und „*Geschlecht*“ (21-DHetMerk_Geschlecht), ebenso wie für die Heterogenitätsmerkmale „*Lerntyp*“ (21-DHetMerk_Lerntyp) und „*Lernstil*“ (21-DHetMerk_Lernstil). Auffällig ist, dass die Einschätzung von Heterogenität als „*bereichernd*“ deutlich mehr Korrelationen mit Variablen von Frage 21 aufweisen, als die Einschätzung von Heterogenität als „*belastend*“ (s. Kapitel 6.3.2.2). Der Befund legt damit den Schluss nahe, dass GeographielehrerInnen mit einer positiven Einstellung gegenüber der Heterogenität

ihrer SchülerInnen möglicherweise besser für die verschiedenen Heterogenitätsmerkmale sensibilisiert sind. Dies würde mit dem Ergebnis übereinstimmen, dass eine positive Einstellung mit einer höheren Bewertung des eigenen Wissens zu Differenzierung im Geographieunterricht einhergeht.

Die positive Einstellung von Lehrkräften zur Heterogenität der SchülerInnen spiegelt sich in einer weniger problemorientierten Perspektive auf Differenzierung im Geographieunterricht (28-DPRobleme) und einer häufigeren Durchführung offener Unterrichtsmethoden wieder. So geben GeographielehrerInnen, die Heterogenität „oft“ bzw. „immer“ als „bereichernd“ empfinden, an, dass ihnen weder der Zeit- noch der Kraftaufwand zu groß sei. In Übereinstimmung mit der hohen Einschätzung ihres Wissens zu Differenzierung im Geographieunterricht, sagen zudem überdurchschnittlich viele GeographielehrerInnen aus, dass eine fehlende Methodenkenntnis zur Binnendifferenzierung nicht zutreffe (s. Tab. 26). Dieser Befund stimmt mit der Kontingenzanalyse der Einschätzung von Heterogenität als „bereichernd“ und den Variablen der Frage 26 überein, in der die ProbandInnen die Einsatzhäufigkeit von Unterrichtsmethoden einschätzen sollten (26-DMethoden). Den abgefragten Methoden wird in der Literatur besonders großes Potenzial für den Geographieunterricht mit heterogenen Lerngruppen zugesprochen. Auffällig ist die häufige Korrelation der Variablen auf dem $\alpha \leq 0,05$ und $\alpha \leq 0,01$ Signifikanzniveau. Es zeigt sich, dass GeographielehrerInnen, die der Heterogenität ihrer Lerngruppen sehr positiv gegenüberstehen, überdurchschnittlich häufig angeben „oft und immer“ Methoden wie „Freiarbeit“ (26-DMethoden_Freiarbeit), „Stationenlernen“ (26-DMethoden_Stationenlernen), „Wochenplanarbeit“ (26-DMethoden_Wochenplanarbeit), „Lerntempoduett“ (26-DMethoden_Lerntempoduett) und „Projektunterricht“ (26-DMethoden_Projektunterricht) durchzuführen. Gleichzeitig ist eine negative Einstellung, die hier durch die Einschätzung der Heterogenität als „bereichernd“ mit „nie“ bzw. „selten“ erkennbar ist, überdurchschnittlich häufig mit der Angabe von „nie“ und „selten“ bei der Häufigkeit der Durchführung offener Unterrichtsmethoden im Geographieunterricht verbunden. Somit hat die Einstellung gegenüber der Heterogenität der Lerngruppen für GeographielehrerInnen einen wesentlichen Einfluss auf die Methodenwahl und die Bereitschaft, Zeit und Arbeitskraft in binnendifferenzierende Unterrichtsformen zu investieren.

In Bezug auf inklusiven Geographieunterricht wird der Einfluss der Einstellung von GeographielehrerInnen zu Heterogenität in der Kontingenzanalyse der Einschätzung von Heterogenität als „bereichernd“ mit den Items der Frage 41 (41-InkPotenz) besonders deutlich. Korrelationen liegen hier sowohl auf dem $\alpha \leq 0,05$ als auch auf dem $\alpha \leq 0,01$ Signifikanzniveau vor. Die Analyse der angepassten Residuen zeigt jedoch (s. Tab. 26), dass überdurchschnittlich viele GeographielehrerInnen, die Heterogenität als „bereichernd“ mit „nie“ und „selten“ bewerten sowie Potenziale des Geographieunterrichts für Inklusion mit „trifft überhaupt nicht zu“

und „trifft überwiegend nicht zu“ angeben. Lediglich die beiden Items „Darstellungsmöglichkeiten“ (41-InkPotenz_Darstellungsmöglichkeiten) und „weiches Fach“ (41-InkPotenz_weiches Fach) erhalten von GeographielehrerInnen mit sehr positiver Einstellung zur Heterogenität ihrer Lerngruppen überdurchschnittliche Zustimmung im Bereich „trifft überwiegend“ und „trifft völlig zu“. Die Kontingenzanalyse weist damit in Bezug auf den inklusiven Geographieunterricht auf eine deutliche Skepsis bis Ablehnung der Vorstellung auf, dass das Fach Geographie spezifische Potenziale für Inklusion haben könnte. Dabei muss jedoch beachtet werden, dass Frage 41 am Ende des Fragebogens und mit dem Begriff des „besonderen Potenzials“ in der Fragestellung, von den ProbandInnen als eine der letzten Möglichkeiten wahrgenommen wurde, ihren Unmut über Inklusion abschließend kundtun zu können, wodurch das Ergebnis dieser Fragestellung mit Vorsicht zu betrachten ist (s. Anhang).

6.3.3 Wissen über Heterogenität

6.3.3.1 Der Einfluss des Wissens über innere Differenzierung

Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit zeigen, dass die Einschätzung des Wissens über Möglichkeiten der inneren Differenzierung im Geographieunterricht deutliche Zusammenhänge sowohl mit Variablen der Wahrnehmung von Heterogenität als auch mit Variablen des Umgangs mit heterogenen Lerngruppen aufweisen. Die Aussage über wenig Wissen zu innerer Differenzierung zu verfügen und somit wenig erfolgreich im Umgang mit heterogenen Lerngruppen zu sein, geht für die entsprechenden ProbandInnen offensichtlich damit einher, dass sie die Heterogenität von SchülerInnen für ihren Unterricht problematisieren. GeographielehrerInnen, die ihr Wissen zu innerer Differenzierung im Geographieunterricht als gering einstufen, stimmen vielen Problemen, die in Frage 28 benannt werden zu (s. Anhang). Wie das Einschätzungsverhalten zur Qualität der Lehrerbildungsphasen in Bezug auf die Vorbereitung auf den Umgang mit heterogenen Lerngruppen verdeutlicht, sehen die ProbandInnen Mängel in der Ausbildung. Die Mängel in der fachdidaktischen Ausbildung in der Universität und im Referendariat scheinen nach Ansicht der Lehrkräfte dafür verantwortlich, dass sie in Hinblick auf Methoden zur inneren Differenzierung im Geographieunterricht nicht ausreichend vorbereitet sind. Wenig Wissen über innere Differenzierung korreliert entsprechend hoch mit einer geringen Berücksichtigung der meisten im Fragebogen angegebenen Planungselemente für innere Differenzierung im Geographieunterricht. Angesichts der großen Vorbehalte gegenüber dem bildungspolitischen Ziel der Inklusion muss an dieser Stelle jedoch darauf verwiesen werden, dass ein Teil dieses Einschätzungsverhaltens auch als eine Art Protestbekundung der ProbandInnen interpretiert werden kann.

Tab. 27 | Kontingenzanalyse – Wissen zu Differenzierung (eigene Darstellung)

Abhängige Variablen		20-DWissen	
		n	C*Wert
15-AFAbschnitte	Fachdid Ausb Uni	307	0,342**
	Allgem päd Ausb Ref	312	0,322**
	Fachdid Ausb im Ref	308	0,290**
21-DHetMerk	Leistung	307	0,326**
	Interesse	308	0,235**
	Sprachkompetenz	307	0,214*
	Sozial-ökon Hintergrund	307	0,230*
	Lernstil	301	0,280**
	Sonderpädagog Förderbedarf (SPF)	284	0,396**
	Meta-kog Fähigkeiten	298	0,256**
	Arbeits-/Lerntempo	311	0,217*
	Lerntyp	305	0,238*
26-DMethoden	Stationenlernen	310	0,299**
	Wochenplanarbeit	307	0,250*
	Projektunterricht	308	0,318**
	Lerntempoduett	309	0,338**
	Gruppenpuzzle	294	0,249*
27-DBereiche	Lernziele	310	0,265*
	Unterrichtsinhalte	310	0,325**
	Medien	310	0,253*
28-DProbleme	Zeitaufwand	307	0,412**
	Kostet Kraft	303	0,295**
	Materialien fehlen	305	0,214*
	Methodische Kenntnisse	306	0,581**
	Themendiff schwer	302	0,376**
*p≤0.05, **p≤0.01 n = Stichprobengröße C* = Kontingenzkoeffizient normiert			

Tab. 28 | Residualanalyse Wissen zu Differenzierung (eigene Darstellung)

Abhängige Variable		20-DWissen		
		wenig Wissen+eher wenig Wissen	eher viel Wissen	viel Wissen+sehr viel Wissen
15-AFAbschnitte_Fachdid Ausb Uni	Sehr hilfreich	- -	++	
	hilfreich	- -	+	
	eher weniger hilfreich	+	- -	
	keine Hilfe	++		
15-AFAbschnitte_Allgem päd Ausb Ref.	Sehr hilfreich	- -	++	
	hilfreich			
	eher weniger hilfreich	++		
	keine Hilfe			
15-AFAbschnitte_Fachdid Ausb im Ref.	Sehr hilfreich	- -	+	++
	hilfreich			
	eher weniger hilfreich	++		
	keine Hilfe			
21-DHetMerk_Leistung	keine+wenig	++	- -	
	mittel			-
	eher stark+stark	- -	+	+
21-DHetMerk_Interesse	keine+wenig			
	mittel	+	- -	
	eher stark+stark	- -	++	
21-DHetMerk_Sprachkompetenz	keine+wenig	+		
	mittel			
	eher stark+stark	- -	+	
21-DHetMerk_Sozial-ökon Hintergrund	keine+wenig			
	mittel			
	eher stark+stark	- -		++
21-DHetMerk_Lernstil	keine+wenig	++	- -	
	mittel			
	eher stark+stark	- -		+
21-DHetMerk_Sonderpädagog Förderbedarf (SPF)	keine+wenig	++	- -	- -
	mittel		+	
	eher stark+stark	- -		++
21-DHetMerk_Meta-kog Fähigkeiten	keine+wenig	+		
	mittel			
	eher stark+stark	- -	+	+

21-DHetMerk_Arbeits-/Lerntempo	keine+wenig	++		
	mittel			
	eher stark+stark	--		
21-DHetMerk_Lerntyp	keine+wenig	+		-
	mittel			
	eher stark+stark	--		
25-DMedien_Karten	niedrig+eher niedrig	+		
	mittel	+		
	eher hoch			
	hoch	-		
25-DMedien_Karikaturen	niedrig+eher niedrig			-
	mittel			
	eher hoch	--		++
	hoch			
25-DMedien_Diagramme/ Statistiken	niedrig+eher niedrig			-
	mittel		-	
	eher hoch			
	hoch	-		++
26-DMethoden_Stationenlernen	nie+selten			
	gelegentlich	++	-	
	oft			
	immer	--	+	+
26-DMethoden_Wochenplanarbeit	nie+selten	++		--
	gelegentlich			
	oft	-		
	immer			
26-DMethoden_Projektunterricht	nie+selten			
	gelegentlich	+		
	oft			
	immer	--	++	
26-Methoden_Lerntempoduett	nie+selten	++		--
	gelegentlich			
	oft			
	immer	--		++
26-Methoden_Gruppenpuzzle	nie+selten	+		
	gelegentlich			
	oft			-
	immer	--		++
27-DBereiche_Lernziele	nie+selten	+		
	gelegentlich	+		-
	oft			
	sehr oft	--		++

27-DBereiche_Unterrichtsinhalte	nie+selten			
	gelegentlich	++	-	-
	oft			
	sehr oft	--		++
27-DBereiche_Aufgabenstellungen	nie+selten			
	gelegentlich			-
	oft			
	sehr oft	--		+
28-DProbleme_Zeitaufwand	überhaupt nicht zu+überwie- gend nicht zu	--		++
	teils/teils zu			
	überwiegend zu+völlig zu	++		--
28-DProbleme_Kostet Kraft	überhaupt nicht zu+überwie- gend nicht zu	--		++
	teils/teils zu			
	überwiegend zu+völlig zu	++		-
28-DProbleme_Materialien fehlen	überhaupt nicht zu+überwie- gend nicht zu	--		+
	teils/teils zu			
	überwiegend zu+völlig zu	+		
28-DProbleme_Methodische Kennt- nisse	überhaupt nicht zu+überwie- gend nicht zu	--	++	++
	teils/teils zu			--
	überwiegend zu+völlig zu	++	--	--
28-DProbleme_Themendiff schwer	überhaupt nicht zu+überwie- gend nicht zu	--	++	++
	teils/teils zu			-
	überwiegend zu+völlig zu	++	--	
C* einsehbar in Tab. 27. Symbole: ++ = sehr positive Residuen (deutlich überdurchschnittlich hoch); + = po- sitive Residuen (überdurchschnittlich hoch); -- = sehr negative Residuen (deutlich überdurchschnittlich niedrig); - = negative Residuen (überdurchschnittlich niedrig)				

Mit Frage 20: „Für wie fundiert schätzen Sie Ihr persönliches Wissen über Möglichkeiten der inneren Differenzierung im Geographieunterricht ein?“ (20-DWissen) sollten die ProbandInnen auf einer 5er-Skala von „wenig Wissen“ bis „sehr viel Wissen“ ihre Einschätzung vornehmen (s. Anhang). Der Bewertung des eigenen Wissens über Möglichkeiten zur Differenzierung im Geographieunterricht lag das Untersuchungsanliegen zugrunde, die Selbstwirksamkeitswahrnehmung von GeographielehrerInnen in diesem Handlungsbereich in Erfahrung zu bringen. Da der Maßstab der Selbsteinschätzung in der Reflexion der einzelnen ProbandInnen die Selbstwirksamkeitserwartung ist, sagt die Einschätzung primär etwas darüber aus, für wie wirksam die befragten GeographielehrerInnen ihr Planungs- und Durchführungshandeln empfinden, wenn sie die Absicht haben in ihrem Unterricht zu differenzieren. Die Kontingenzanalyse zeigt in der Gesamtübersicht (s. Anhang) auf den ersten Blick zahlreiche Korrelationen auf dem $\alpha \leq 0,05$ und $\alpha \leq 0,01$ Signi-

fikanzniveau. Dies verweist auf die Bedeutung und Auswirkung der Selbstwirksamkeitserwartung im Kontext der Wahrnehmung von und dem Umgang mit Heterogenität.

Auffällig im Bereich der Wahrnehmung von Heterogenität von SchülerInnen ist zunächst, dass die Einschätzung des Wissens über Möglichkeiten der inneren Differenzierung im Geographieunterricht offensichtlich deutliche Auswirkungen auf die Intensität der Berücksichtigung vieler der in Frage 21 abgefragten Heterogenitätsmerkmale von SchülerInnen hat. Insgesamt zehn Heterogenitätsmerkmale, die von den ProbandInnen in Frage 21 (21-DHetMerk) auf einer 5er-Skala mit „*Keine Berücksichtigung*“ bis „*starke Berücksichtigung*“ eingeschätzt werden sollten, weisen durch die Angaben deutlich überdurchschnittlich vieler ProbandInnen darauf hin, dass „*wenig Wissen*“ über Binnendifferenzierung im Geographieunterricht mit der Berücksichtigung der Heterogenitätsmerkmale auf der niedrigsten Intensitätsstufe einhergeht. Die Angabe „*viel Wissen*“ jedoch mit der Berücksichtigung der Heterogenitätsmerkmale auf den höchsten Intensitätsstufen. So wird z. B. das Heterogenitätsmerkmal „*Leistung*“ (21-DHetMerk_ Leistung) von deutlich überproportional vielen GeographielehrerInnen nicht bzw. sehr wenig berücksichtigt, die nach eigener Einschätzung über „*wenig Wissen*“ bzw. „*eher wenig Wissen*“ über innere Differenzierung verfügen. GeographielehrerInnen, die aussagen, über „*viel Wissen*“ oder „*sehr viel Wissen*“ über Differenzierung zu verfügen, geben hingegen an, die Leistungsfähigkeit ihrer SchülerInnen „*eher stark*“ und „*stark*“ zu berücksichtigen. Sehr deutlich ist dieses Muster bei dem Heterogenitätsmerkmal „*sonderpädagogischer Förderbedarf*“ (21-DHetMerkmale_SPF) ausgeprägt. Es findet sehr überproportional starke Berücksichtigung von denjenigen GeographielehrerInnen, die angeben, über „*viel Wissen*“ bzw. „*sehr viel Wissen*“ über innere Differenzierung zu verfügen, jedoch deutlich unterdurchschnittlich viel Berücksichtigung von denjenigen, die über „*wenig Wissen*“ oder „*eher wenig Wissen*“ verfügen. Insgesamt zeigt das Ergebnis der Kontingenzanalyse der Einschätzung des Wissens über innere Differenzierung (20-DWissen) mit den in der Frage 21 angegebenen Heterogenitätsmerkmalen (21-DHetMerkmale) deutlich, dass die schwache Einschätzung des Wissens über innere Differenzierung bzw. die niedrige Selbstwirksamkeitserwartung, mit einer geringen Berücksichtigung vieler Heterogenitätsmerkmale von SchülerInnen einhergeht.

Deutliche Zusammenhänge sind ebenfalls zwischen der Einschätzung des Wissensstandes zu Differenzierung im Geographieunterricht und den Problemen, die mit der inneren Differenzierung verbunden werden (28-DProbleme), erkennbar. Mit dem höchsten Kontingenzkoeffizient $C^*=0,581$ fällt die Kontingenzanalyse der Einschätzung des eigenen Wissens über Möglichkeiten der inneren Differenzierung (20-DWissen) und der Ansicht, dass „*Methodische Kenntnisse fehlen*“ (28-DProbleme_Methodische Kenntnisse fehlen) auf (s. Tab. 28). Deutlich überproportional viele GeographielehrerInnen, die angeben über „*wenig Wissen*“ und „*eher wenig Wissen*“ über innere Differenzierung zu verfügen, stimmen der Aussage zu, dass

ihnen die „*methodischen Kenntnisse fehlten*“, um innere Differenzierung im Unterricht erfolgreich umzusetzen, während die Einschätzung „*viel Wissen*“ und „*sehr viel Wissen*“ mit einer überdurchschnittlich hohen Ablehnung des Problem-bereichs einhergeht. Vergleichbare Ergebnisse zeigen die Kontingenzanalysen mit den Items „*Themen schwer zu differenzieren*“ (28-DProbleme_Themen schwer zu diff.) und auch der häufig im Zusammenhang mit innerer Differenzierung benannte „*Zeitaufwand*“ (28-DProbleme_Zeitaufwand). Der Befund weist somit deutlich darauf hin, dass die Einschätzung des eigenen Wissensstandes zu innerer Differenzierung und damit der Selbstwirksamkeit in Hinblick auf den Umgang mit Heterogenität im Geographieunterricht deutliche Auswirkungen darauf hat, wie mögliche Probleme wahrgenommen werden. Ein Mangel an Wissen über Differenzierungsmöglichkeiten sowie das Gefühl, durch die Probleme überfordert zu sein, scheint sich auch auf das unterrichtliche Handeln in heterogenen Lerngruppen auszuwirken.

So zeigt die Kontingenzanalyse der Einschätzung des eigenen Wissensstandes zu Differenzierung (20-DWissen) mit Variablen der Frage 27: „*Wie häufig berücksichtigen Sie die folgenden Bereiche der Unterrichtplanung zur Differenzierung ihres Geographieunterrichts?*“ (27-DBereiche), dass die Wahrnehmung des eigenen Wissens Einfluss auf wichtige Entscheidungen bei der Unterrichtsplanung hat. Die „*Lernziele*“ (27-DBereiche_Lernziele) z. B. berücksichtigen GeographielehrerInnen, die „*wenig Wissen*“ bzw. „*eher wenig Wissen*“ über Differenzierung angeben, überdurchschnittlich häufig „*nie*“ oder „*selten*“. Auf ein ähnliches Planungsverhalten lassen die Befunde zu den Variablen „*Unterrichtsinhalte*“ (27-DBereiche_Unterrichtsinhalte) und „*Aufgabenstellungen*“ (27-DBereiche_Aufgabenstellungen) schließen. Da der Anteil der befragten GeographielehrerInnen, der die verschiedenen Variablen der Frage 27 mit „*nie*“ bis „*gelegentlich*“ bewertet, wie in Kapitel 6.2.2.1 dargestellt, z. T. bei über 50 % liegt, ist dieser Befund problematisch. Aufgabenstellungen sind ein zentraler Bestandteil des Fachunterrichts, wenn es um die Förderung von Kompetenzen geht. Die Differenzierung von Lernzielen erhält im Rahmen von Inklusion eine neue Bedeutung für Lehrkräfte aller Regelschulformen, wenn es darum geht, SchülerInnen mit sonderpädagogischen Förderbedarfen und Anspruch auf zielfferente Förderung adäquat zu fördern. An dieser Stelle ist ein Einblick in die bisherige Aus- und Fortbildungspraxis mit Bezug auf die Qualität der Veranstaltungen der verschiedenen Professionalisierungsphasen wichtig, um Rückschlüsse auf die Qualität der Veranstaltungen für den Aufbau von Wissen über Differenzierung im Geographieunterricht in der Einschätzung von GeographielehrerInnen erhalten zu können.

Die Kontingenzanalyse der Einschätzung des eigenen Wissens zu innerer Differenzierung (20-DWissen) und der Qualität der Aus- und Fortbildung zum Umgang mit Heterogenität (15-AFABsnitte) weist deutliche Korrelationen auf dem $\alpha \leq 0,01$ Signifikanzniveau auf. Deshalb lassen sich Schlüsse über den Effekt einzelner Abschnitte der LehrerInnenbildung auf die Wahrnehmung der ProbandInnen ihres

Wissens über den Umgang mit heterogenen Lerngruppen. Zur Frage 15: „*Welche der folgenden Ausbildungs-/ Fortbildungsabschnitte in Ihrer Berufsbiographie waren bislang am hilfreichsten für den Umgang mit heterogenen Lerngruppen in Ihrem Geographieunterricht?*“, wurden die ProbandInnen darum gebeten, ihre Einschätzung auf einer 5er-Skala abzugeben (s. Anhang). Hoch signifikante Korrelationen treten insbesondere mit den drei Ausbildungsabschnitten „*Fachdidaktische Ausbildung an der Universität*“ (15-AFAbschnitte_Fachdid. Ausbildung an der Uni.), „*Allgemeine pädagogische Ausbildung im Referendariat*“ (15-AFAbschnitte_Allgem. Päd. Ausbildung im Ref.) und „*Fachdidaktische Ausbildung im Referendariat*“ (15-AFAbschnitte_Fachdid. Ausbildung im Ref.) auf (s. Tabelle 27). Diese drei Variablen wurden von den befragten GeographielehrerInnen, die ihr Wissen über innere Differenzierung mit „*wenig Wissen*“ und „*eher wenig Wissen*“ bewerten, deutlich unterdurchschnittlich häufig mit „*sehr hilfreich*“ und deutlich überdurchschnittlich häufig mit „*eher weniger hilfreich*“ oder „*keine Hilfe*“ eingeschätzt. Auch wenn GeographielehrerInnen, die ihr Wissen über innere Differenzierung mit „*eher viel Wissen*“, „*viel Wissen*“ und „*sehr viel Wissen*“ angeben, ihre Aus- und Fortbildung z. T. überdurchschnittlich häufig als „*sehr hilfreich*“ bewerten, bleibt trotzdem der Eindruck bestehen, dass alle drei Lehrerbildungsphasen in Bezug auf die Vermittlung von Wissen zum Umgang mit Heterogenität nicht als ausreichend wirksam wahrgenommen werden.

6.3.3.2 Der Einfluss von Wissen über Inklusion

Wissen über Inklusion bzw. an dieser Stelle im engeren Sinne über den Umgang mit SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Geographieunterricht, steht in einem deutlichen Zusammenhang mit der Wahrnehmung von und dem Umgang mit heterogenen Lerngruppen. Wie bereits mehrfach festgehalten, stellt die „*Schulform*“ der GeographielehrerInnen eine wichtige Grundlage der Einschätzung dar. Zudem berücksichtigen ProbandInnen, die angeben über Grundlagenwissen zu verfügen, das Heterogenitätsmerkmal „*sonderpädagogischer Förderbedarf*“ stärker bei ihrer Unterrichtsplanung und zeigen auch eine positivere Einstellung zu Inklusion (EZI-Skalen). Probleme, die allgemein im Zusammenhang mit innerer Differenzierung im Geographieunterricht stehen, werden von LehrerInnen mit Wissen über Inklusion weniger stark bewertet. Ganz im Gegenteil führen GeographielehrerInnen, die angeben über Grundlagenwissen zu Inklusion zu verfügen an, überdurchschnittlich häufig die Methoden „*Projektunterricht*“ und „*Stationenlernen*“ durchzuführen. Hinzu kommt, dass sie die Lernziele ihrer SchülerInnen häufiger berücksichtigen, was darauf schließen lässt, dass sie über lernzielfferenten Unterricht informiert sind und bereits damit Erfahrungen gesammelt haben.

Tab. 29 | Kontingenzanalyse – Wissen zu Inklusion (eigene Darstellung)

Abhängige Variablen		38-InkWissen	
		n	C*Wert
5-Berufserfahrung		274	0,249*
7-BSchulform		265	0,299*
18-AFSPFWissen			0,489**
20-DWissen		273	0,597**
21-DHetMerk	Leistung	270	0,212*
	Sprachkompetenz	269	0,379**
	Sozial-ökon Hintergrund	272	0,315**
	Lernstil	265	0,211*
	Sonderpädagog Förderbedarf (SPF)	252	0,474**
26-DMethoden	Allg Fähigkeiten/Begabungen	266	0,242*
	Erkenntnisgewinnung/Methoden	274	0,253*
	Stationenlernen	274	0,303**
28-DProbleme	Projektunterricht	272	0,341**
	Forschend-Entdeckendes Lernen	273	0,376**
	Zeitaufwand	272	0,376**
32-InkEinst	Kostet Kraft	268	0,256*
	Methodische Kenntnisse	272	0,471**
	Bedeutsamere Lernmöglichkeiten	228	0,328*
	Vorteile für andere Kinder überwiegen	231	0,269*
	Qualitätsverbesserung der Förderung	216	0,332**
33-InkErf	Unterstützung vergleichbar mit Separation	240	0,308**
	Ja, mehrere inklusive Lerngruppen unterrichtet	274	0,426**
	Ja, eine Lerngruppe unterrichtet	274	0,245**
37-InkTeam	Nein, bislang keine Erfahrung	274	0,494**
	KollegInnen andere Fachbereiche	274	0,314**
	SonderpädagogInnen	274	0,549**
	SonderpädagogInnen/LernbegleiterInnen	274	0,539**
*p≤0.05, **p≤0.01 n = Stichprobengröße C* = Kontingenzkoeffizient normiert			

Tab. 30 | Kontingenzanalyse – Wissen zu Inklusion (eigene Darstellung)

Abhängige Variablen		38-InkWissen	
		Keine Grundkenntnisse vorhanden	Grundkenntnisse vorhanden+Fundiertes Wissen vorhanden
5-Berufserfahrung	0-9 J.	+	-
	10-19 J.		
	20-29 J.	-	+
	30-39 J.		
7-Schulform	Gymnasium	++	--
	Gesamtschule		
	Realschule		
	Hauptschule	--	++
18-AFSPF	Nein	++	--
	Konnte nicht		
	Teilnahme	--	++
20-DWissen	wenig+eher wenig Wissen	++	--
	eher viel Wissen	--	++
	viel+sehr viel Wissen	--	++
21-DHetMerk_Leistung	keine+wenig		
	mittel		
	eher stark+stark	-	+
21-DHetMerk_Sprachkompetenz	keine+wenig	++	--
	mittel		
	eher stark+stark	--	++
21-DHetMerk_Sozial-ökon Hintergrund	keine+wenig	+	-
	mittel		
	eher stark+stark	--	++
21-DHetMerk_Lernstil	keine+wenig	+	-
	mittel		
	eher stark+stark		
21-DHetMerk_Sonderpädagog Förderbedarf (SPF)	keine+wenig	++	--
	mittel	-	+
	eher stark+stark	--	++
21-DHetMerk_Allg Fähigkeiten/ Begabungen	keine+wenig		
	mittel		
	eher stark+stark	--	++

26-DMethoden_Stationenlernen	nie+selten	+	-
	gelegentlich	+	-
	oft		
	immer	-	+
26-DMethoden_Projektunterricht	nie+selten		
	gelegentlich	+	-
	oft		
	immer	--	++
26-DMethoden-Forschend-entdeckendes Lernen	nie+selten		
	gelegentlich	++	--
	oft		
	immer	--	++
28-DProbleme_Zeitaufwand	trifft überhaupt nicht zu+überwiegend nicht zu	--	++
	teils/teils zu		
	überwiegend zu/völlig zu	++	--
28-DProbleme_Kostet Kraft	trifft überhaupt nicht zu+überwiegend nicht zu	-	++
	teils/teils zu		
	überwiegend zu/völlig zu	++	--
28-DProbleme_Methodische Kenntnisse	trifft überhaupt nicht zu+überwiegend nicht zu	--	++
	teils/teils zu		
	überwiegend zu/völlig zu	++	--
32-InkEinst_Bedeutsamere Lernmöglichkeiten	trifft überhaupt nicht zu		
	trifft überwiegend nicht zu		
	trifft teils/teils zu		
	überwiegend zu+völlig zu	--	++
32-InkEinst_Vorteile für andere Kinder überwiegen	trifft überhaupt nicht zu		
	trifft überwiegend nicht zu		
	trifft teils/teils zu		
	überwiegend zu+völlig zu	-	+
32-InkEinst_Qualitätsverbesserung der Förderung	trifft überhaupt nicht zu		
	trifft überwiegend nicht zu	++	--
	trifft teils/teils zu		
	überwiegend zu+völlig zu	--	++
32-InkEinst_Unterstützung vergleichbar mit Separation	trifft überhaupt nicht zu	+	-
	trifft überwiegend nicht zu		
	trifft teils/teils zu	--	++
	überwiegend zu+völlig zu		
33-InkErf_Ja, mehrere inklusive Lerngruppen unterrichtet	Nicht gewählt	++	--
	Ja	--	++
33-InkErf_Ja, eine Lerngruppe	Nicht gewählt	++	--

	Ja	--	++
33-InkErf_Nein, bislang keine Erfahrung	Nicht gewählt	--	++
	Ja	++	--
C* einsehbar in Tab. 29. Symbole: ++ = sehr positive Residuen (deutlich überdurchschnittlich hoch); + = positive Residuen (überdurchschnittlich hoch); -- = sehr negative Residuen (deutlich überdurchschnittlich niedrig); - = negative Residuen (überdurchschnittlich niedrig)			

Bei der Betrachtung der Wahrnehmung von und des Umgangs mit heterogenen Lerngruppen durch GeographielehrerInnen liegt im Rahmen der vorliegenden Forschungsarbeit in Hinblick auf Inklusion ein besonderer Fokus auf dem Heterogenitätsmerkmal „*sonderpädagogischer Förderbedarf*“ (SPF). In der Frage 38: „*Wie würden Sie Ihr persönliches Wissen über verschiedene sonderpädagogische Förderbedarfe und die entsprechenden im Geographieunterricht zu berücksichtigenden Maßnahmen einschätzen?*“ (38-InkWissen), wurden die ProbandInnen darum gebeten, in drei Antwortkategorien ihren Kenntnisstand anzugeben (s. Tab. 29). Im Rahmen der Kontingenzanalyse mussten die beiden Antwortkategorien „*Grundkenntnisse vorhanden*“ und „*Fundiertes Wissen vorhanden*“ zusammengefasst werden, um eine ausreichende Fallzahl je Zelle der Kontingenztafel erreichen zu können. In die folgende Kontingenzanalyse gehen entsprechend die beiden Antwortkategorien „*Keine Grundkenntnisse vorhanden*“ und „*Grundkenntnisse vorhanden*“ und „*Fundiertes Wissen vorhanden*“ ein sowie Variablen, die für die Beantwortung der Forschungsfragen relevante Zusammenhänge erkennen lassen. Da berufsbiographische Hintergründe der ProbandInnen grundlegend für das Verständnis der Befunde dieser Kontingenzanalyse sind, sollen sie zunächst im Fokus stehen.

Die Schulform, für die die ProbandInnen ausgebildet sind und an der sie ihre Berufserfahrung sammeln konnten, hat einen wesentlichen Einfluss auf das Wissen über sonderpädagogische Förderbedarfe und ihre spezifischen Besonderheiten für den Geographieunterricht. Wie bereits in Kapitel 6.3.1.2 dargestellt wurde, geben insbesondere Gymnasiallehrkräfte deutlich überdurchschnittlich häufig an, über „*keine Grundkenntnisse*“ zu verfügen, während Lehrkräfte der Hauptschule ihrer eigenen Einschätzung nach bereits häufig über dieses Wissen verfügen. Die Bedeutung der Schulform spielt indirekt auch eine Rolle bei der Betrachtung der Berufserfahrungsgruppen (5-Berufserfahrung). Da sich die GeographielehrerInnen der verschiedenen Schulformen in der Stichprobe der vorliegenden Studie sehr unterschiedlich auf die vier Gruppen mit unterschiedlich langer Berufserfahrung (5-Berufserfahrung) verteilen (s. Tab. 30) und Gymnasiallehrkräfte deutlich überdurchschnittlich in der Gruppe mit „0-9“ Jahren Arbeitserfahrung (5-Berufserfahrung) vertreten sind, verwundert es nicht, dass diese Gruppe überdurchschnittlich häufig angegeben hat, über „*keine Grundkenntnisse*“ zur verfügen. Ein

möglicher Grund, weshalb die Gruppe mit „20-29“ Jahren Berufserfahrung (5-Berufserfahrung_20-29) mit der Selbsteinschätzung von „*Grundkenntnisse vorhanden*“ und „*Fundierte Wissen vorhanden*“ hervorsticht, ist zudem (s. Tab. 30), dass die GeographielehrerInnen von Gesamtschulen in dieser Gruppe überproportional stark vertreten sind und diese Schulform schon über längere Integrations- bzw. Inklusionserfahrung verfügt. Da auch die Frage 18 (18-AFSPF) zu Möglichkeiten im Rahmen von Aus- und Fortbildungsmaßnahmen sonderpädagogisches Grundlagenwissen zu erwerben und die Frage 33 (33-InkErf) zu Arbeitserfahrung mit inklusiven Lerngruppen verschiedene Korrelationen auf dem $\alpha \leq 0,01$ Signifikanzniveau mit den „*Schulformen*“ der ProbandInnen (7-Schulform) aufweisen, ist auch hier davon auszugehen, dass die Schulform den wichtigsten Grund für die Angabe zu diesen Variablen darstellt. Lehrkräfte an Gesamt- und Hauptschulen, die bereits deutlich häufiger angeben, in inklusiven Lerngruppen gearbeitet zu haben (33-InkErf) und auch die Möglichkeit hatten, sich Grundlagenwissen über sonderpädagogische Förderbedarfe anzueignen (18-AFSPF), verfügen ihren eigenen Angaben zufolge über Grundlagenkenntnisse. Gymnasiallehrkräfte verfügen nach diesem Befund weder über Arbeitserfahrung mit inklusiven Lerngruppen, noch hatten sie die Möglichkeit, Grundlagenwissen zu erwerben und geben infolgedessen überdurchschnittlich häufig an, über kein Grundlagenwissen zu verfügen.

GeographielehrerInnen, die angeben „*Grundkenntnisse*“ bzw. „*fundierte Wissen*“ über sonderpädagogische Förderbedarfe und ihre spezifischen Anforderungen im Geographieunterricht zu haben, berücksichtigen das Heterogenitätsmerkmal „*sonderpädagogischer Förderbedarf*“ (21-HetMerk_SPF) überdurchschnittlich häufig „*eher stark*“ bzw. „*stark*“. Darüber hinaus zeigen sie eine positivere Einstellung zu Variablen der Frage 32 (32-InkEinst), in der sie Aussagen der Skala Einstellung zu Inklusion (EZI) auf einer 5er-Skala von „*trifft überwiegend nicht zu*“ bis „*trifft völlig zu*“ einstufen sollten. So stimmen sie z. B. folgender Aussage deutlich überdurchschnittlich häufig mit „*trifft überwiegend zu*“ bzw. „*trifft völlig zu*“ zu: „*Der Unterricht in der Allgemeinen Schule bietet für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf bedeutsamere Lernmöglichkeiten als eine Förderschule*“ (32-InkEinst_bedeutsamere Lernmöglichkeiten). Der Befund weist deutlich darauf hin, dass sonderpädagogisches Grundlagenwissen notwendig ist, um das Heterogenitätsmerkmal „*sonderpädagogischer Förderbedarf*“ in der Unterrichtsplanung und -durchführung zu berücksichtigen und eine positive Einstellung zur Umsetzung von Inklusion im Geographieunterricht zu entwickeln.

Übereinstimmend mit dem bisherigen Befund, kann zudem festgestellt werden, dass Probleme, die allgemein mit innerer Differenzierung im Geographieunterricht verbunden werden (28-DProbleme), weniger stark wahrgenommen werden, wenn die ProbandInnen angeben über „*Grundkenntnisse*“ und „*Fundierte Wissen*“ zu verfügen. Der „*Zeitaufwand*“ (28-DProbleme_Zeitaufwand) und der „*Kraftaufwand*“ (28-DProbleme_kostet Kraft) werden von GeographielehrerInnen mit sonderpädagogischen Grundkenntnissen deutlich überdurchschnittlich häufig mit

„trifft überhaupt nicht zu“ eingeschätzt. Das Item „*Methodische Kenntnisse fehlen*“ (28-Probleme_Methodische Kenntnisse fehlen) trifft bei ihnen „*überhaupt nicht zu*“ und „*überwiegend nicht zu*“. GeographielehrerInnen, die angeben, über Wissen zu sonderpädagogischen Förderbedarfen und ihre spezifischen Anforderungen im Geographieunterricht zu verfügen, weisen damit auch auf hohe Selbstwirksamkeitserwartungen in Bezug auf die Anleitung von inklusionsorientiertem Geographieunterricht hin. Sie haben möglicherweise bereits Erfahrungen im Umgang mit SchülerInnen mit verschiedenen sonderpädagogischen Förderbedarfen sammeln können, die in ihrer Wahrnehmung erfolgreich waren und ihnen das Gefühl von Selbstwirksamkeit gegeben haben.

Wissen über die Besonderheiten im Umgang mit SchülerInnen mit sonderpädagogischen Förderbedarfen scheint sich in einem häufigeren Einsatz bestimmter offener Unterrichtsmethoden bemerkbar zu machen. Die Kontingenzanalyse der Einschätzung des eigenen Wissens über sonderpädagogische Förderbedarfe und ihre Besonderheiten im Geographieunterricht (38-InkWissen) mit der Frage 26 (26-DMethoden), in der die ProbandInnen die Frequenz des Einsatzes verschiedener Unterrichtsmethoden in ihrem Geographieunterricht einschätzen sollten, weist darauf hin, dass sowohl die „*Projektmethode*“ (26-DMethoden_Projektmethode) als auch das „*Stationenlernen*“ (26-DMethoden_Stationenlernen) sowie „*Forschend-entdeckendes Lernen*“ (26-DMethoden_Forschend-entdeckendesLernen) von GeographielehrerInnen mit „*Grundkenntnissen*“ bzw. „*Fundierte[m] Wissen*“ zu Besonderheiten des inklusiven Geographieunterrichts überdurchschnittlich häufig mit „*immer*“ einschätzen. Da in der integrations-/ inklusionsdidaktischen Literatur insbesondere die Projektmethode (vgl. FEUSER 1995) eine wichtige Rolle spielt, der auf theoretischer Ebene ein hohes Potenzial für den Gemeinsamen Unterricht zugesprochen wird, ist es möglich, dass Lehrkräfte ihr theoretisches Wissen bereits in ihrer Unterrichtspraxis zum Einsatz bringen. Eine andere Möglichkeit ist, dass sie generell individualisierende Methoden auch ohne praktische Unterrichtserfahrung mit SchülerInnen mit sonderpädagogischen Förderbedarfen als erfolgsversprechend ansehen. Im Bereich der Fragen zum Umgang mit Heterogenität ist ebenso auffällig, dass GeographielehrerInnen, die angeben, über „*Grundkenntnisse*“ bzw. „*fundierte[m] Wissen*“ zu sonderpädagogischen Förderbedarfen zu verfügen, in ihrer Unterrichtsplanung besonders die Lernziele berücksichtigen. Deutlich überdurchschnittlich viele GeographielehrerInnen geben in diesem Fall an, „*immer*“ die „*Lernziele*“ (22-DBereiche_Lernziele) besonders im Blick zu haben, was möglicherweise darauf zurückzuführen ist, dass sie Kenntnisse über „*lernziel-differenten*“ Unterricht haben und diesen auch gewillt sind umzusetzen.

Somit kann festgehalten werden, dass GeographielehrerInnen, die ihr eigenes Wissen über sonderpädagogische Förderbedarfe und deren besondere Anforderungen im Geographieunterricht auf dem Niveau von vorhandenen „*Grundkenntnissen*“ bzw. „*fundierte[m] Wissen*“ einschätzen und GeographielehrerInnen, die

angeben über „*keine Kenntnisse*“ zu verfügen, verschiedene Heterogenitätsmerkmale von SchülerInnen in ihrem Unterricht sehr unterschiedlich berücksichtigen. Dabei kommen in Bezug auf innere Differenzierung und den Einsatz von Unterrichtsmethoden ihren eigenen Angaben zu Folge unterschiedliche Unterrichtsformen zum Einsatz. Probleme, wie zeitliche und unterrichtsbedingte Belastungen werden offensichtlich weniger stark wahrgenommen, wenn die Lehrkräfte angeben über „*Grundkenntnisse*“ und „*fundierte Wissen*“ zu verfügen, was auf eine insgesamt positivere Einstellung dieser Gruppe von Lehrkräften schließen lässt.

6.3.4 Wahrnehmungstypen von GeographielehrerInnen

6.3.4.1 LehrerInnentypen auf der Grundlage der Wahrnehmung von Heterogenitätsmerkmalen

Eine Clusteranalyse der Stichprobe auf der Basis der vier Hauptkomponenten „*Kognitions- und performanzbezogene Merkmale*“, „*Lernstrategiebezogene Merkmale*“, „*Persönlichkeitsbezogene Merkmale*“ und „*Förderungsbezogene Merkmale*“ (s. Kapitel 6.1.1, Tab. 14) ergibt vier Typen von GeographielehrerInnen, die sich in ihren Merkmalsausprägungen klar voneinander unterscheiden (s. Abb. 42). Die vier Typen weisen offensichtlich zwei komplementär zueinander ausgeprägte Typenpaare auf, wie besonders gut bei den Typen 1 und 3 zu erkennen ist, die jeweils auf einem Merkmal sehr positive und bei drei Merkmalen mittelmäßige Werte aufweisen, von denen jeweils zwei positive und ein negativer Mittelwert erkennbar sind. Typ 2 und 4 verhalten sich ähnlich, während bei Typ 4 eine Abweichung durch einen auffallend positiven Wert in der Hauptkomponente 2 auftritt. Ansonsten ist deutlich, dass Typ 2 drei negativ ausgeprägte Merkmale aufweist und nur die Hauptkomponente 3 mittelmäßig ausgeprägt ist, während Typ 4 durch eine sehr negative Ausprägung der Hauptkomponente 3 und ansonsten durch mittelmäßige und eine positive Merkmalsausprägung gekennzeichnet ist.

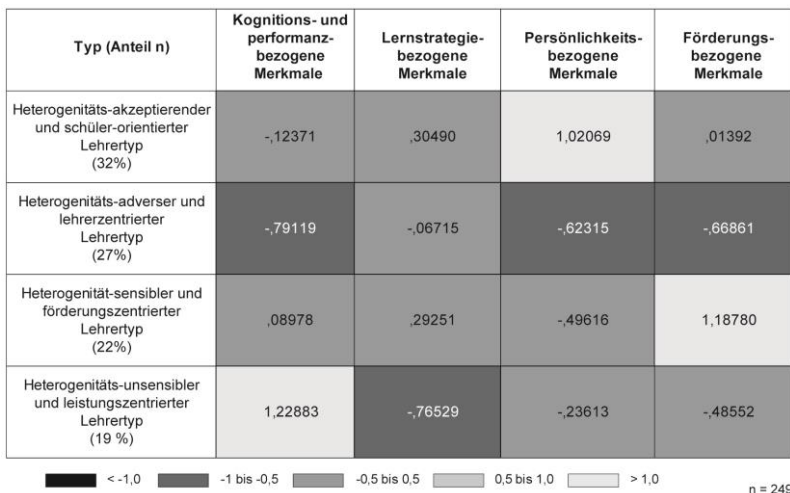


Abb. 42 | GeographielehrerInnen Typen in Bezug auf die Hauptkomponenten der Heterogenitätsdimensionen (Layout: S. Langer, Grafik: U. Schwedler)

Im Folgenden sollen die vier identifizierten Typen von GeographielehrerInnen jeweils zunächst anhand der Ausprägungen der vier Hauptkomponenten in Abb. 42 skizziert werden. Zur näheren Charakterisierung wurde eine Kontingenzanalyse der vier Typen (CLU-Hetero) mit relevanten Variablen der standardisierten Befragung durchgeführt. Die Ergebnisse der Kontingenzanalyse sowie Interviewdaten sollen dazu genutzt werden, eine genauere Typenbeschreibung vorzunehmen. Aus der Beschreibung der vier Lehrertypen sollen abschließend jeweils kurz mögliche Ansatzpunkte für Aus- und Fortbildungsprogramme zur Sensibilisierung für Heterogenität im Geographieunterricht abgeleitet werden.

Tab. 31 | Kontingenzanalyse – CL4_HeteroMerk (eigene Darstellung)

Abhängige Variable		CL4_HeteroMerk	
		n	C*Wert
5-Berufserfahrung		245	0,357**
7-Schulform		249	0,499**
18-AFSFBWissen		227	0,269*
20-DWissen		248	0,309**
24_DThemen	Globalisierung/ Standortfaktoren	248	0,618**
	Tourismus/ Umwelt	248	0,434**
	Gefährdung von Lebensräumen	248	0,427**
	Leben/ Wirtschaften in Landschaftszonen	248	0,322**

	Planet Erde/ Geozonen	248	0,339*
25-DMedien	Film	244	0,380**
	Luft-/ Satellitenbilder	239	0,328*
26-DMethoden	Freiarbeit	225	0,334*
27-DBereiche	Lernziele	247	0,451**
	Unterrichtsinhalte	247	0,368**
	Aufgabenstellungen	247	0,401**
	Methoden	247	0,393**
	Sozialformen	247	0,328**
28-DProbleme	Zeitaufwand	224	0,299**
	Kostet Kraft	223	0,279**
	Materialienkosten	210	0,300**
31-DiaUPlan	Lernziele	233	0,313*
33-InkErf	Ja, mehrere inklusive Lerngruppen unterrichtet	237	0,261**
41-InkPotenz	Außerschulische Lernorte	199	0,345**
	Mediale Anschaulichkeit	195	0,338*
	Vielfältige Darstellungsformen möglich	196	0,351**
*p≤0.05, **p≤0.01 n = Stichprobengröße C* = Kontingenzkoeffizient normiert			

Tab. 32 | Residualanalyse – CL4_HeteroMerk (eigene Darstellung)

Abhängige Variablen		Clusternummer des Falls			
		Kognitions- und performanzbezogene Merkmale	Lernstrategiebezogene Merkmale	Persönlichkeitsbezogene Merkmale	Förderungsbezogene Merkmale
5-Berufserfahrung	0-9 J.			-	++
	10-19 J.	+			
	20-29 J.				
	30-39 J.	-	++		
7-BSchulform	Gymnasium		++	--	+
	Gesamtschule				
	Realschule		-		
	Hauptschule		--	++	
20-DWissen	wenig Wissen+eher wenig Wissen		++		
	eher viel Wissen		--		

	viel Wissen+sehr viel Wissen				
24-DThemen_Stadtentwicklung/ Stadtstrukturen	niedrig				
	eher niedrig		++		
	mittel				
	eher hoch+Hoch		--		
24-DThemen_Globalisierung/ Standortfaktoren	niedrig		+		
	eher niedrig				
	mittel				
	eher hoch+Hoch	++	--	++	-
24-DThemen_Tourismus/ Umwelt	niedrig		++	-	
	eher niedrig	-	++		
	mittel	+			-
	eher hoch+Hoch	+	--		
24-DThemen_Gefährdung von Lebensräumen	niedrig		+		
	eher niedrig	--	+		
	mittel	+			
	eher hoch+Hoch		--	++	
24-DThemen_Leben/ Wirtschaften in Landschaftszonen	niedrig		++	--	
	eher niedrig		++		
	mittel				
	eher hoch+Hoch	+	--		
24-DThemen_Planet Erde/ Geozonen	niedrig		++	-	
	eher niedrig				
	mittel				
	eher hoch+hoch		-	+	
27-DBereiche_Lernziele	nie	--	++		
	selten		+	-	
	gelegentlich	++	--		
	oft+immer			+	
27-DBereiche_Unterrichtsinhalte	nie	--	++		
	selten				
	gelegentlich			-	
	oft+immer		-	++	
27-DBereiche_Aufgabenstellungen	nie	-	++		
	selten				
	gelegentlich	+			
	oft+immer		--	++	
27-DBereiche_Methoden	nie	--			
	selten		+	-	
	gelegentlich	++	-		-
	oft+immer			+	
	nie				

27-DBereiche_Sozialformen	selten			--	
	gelegentlich				
	oft+immer			++	
28-DProbleme_Zeitaufwand	trifft überhaupt nicht zu+trifft überwiegend nicht zu	+	-		
	trifft teils/ teils zu				
	trifft überwiegend zu+trifft völlig zu	--	++		
28-DProbleme_Kraft	trifft überhaupt nicht zu+trifft überwiegend nicht zu	++			
	trifft teils/ teils zu				
	trifft überwiegend zu+trifft völlig zu	--			
28-DProbleme_Anschaffungskosten zu hoch	trifft überhaupt nicht zu+trifft überwiegend nicht zu				
	trifft teils/ teils zu	++		-	
	trifft überwiegend zu+trifft völlig zu				
41-InkPotenz_Abstraktionsniveau	stimme überhaupt nicht zu				
	stimme überwiegend nicht zu				
	stimme teils/ teils zu				
	stimme überwiegend zu+stimme völlig zu	++	--	-	
41-InkPotenz_Lebenswirklichkeitsnähe	stimme überhaupt nicht zu				++
	stimme überwiegend nicht zu			+	
	stimme teils/ teils zu		+		
	stimme überwiegend zu+stimme völlig zu	+			
41-InkPotenz_vielfältige Darstellungsformen	stimme überhaupt nicht zu	-			
	stimme überwiegend nicht zu		++		
	stimme teils/ teils zu	+	-		
	stimme überwiegend zu+stimme völlig zu	+			
C* einsehbar in Tab. 31. Symbole: ++ = sehr positive Residuen (deutlich überdurchschnittlich hoch); + = positive Residuen (überdurchschnittlich hoch); -- = sehr negative Residuen (deutlich überdurchschnittlich niedrig); - = negative Residuen (überdurchschnittlich niedrig)					

Typ 1

Typ (Anteil n)	Kognitions- und performanz- bezogene Merkmale	Lernstrategie- bezogene Merkmale	Persönlichkeits- bezogene Merkmale	Förderungs- bezogene Merkmale
Heterogenitäts-akzeptierender und schüler-orientierter Lehrertyp (32%)	-,12371	,30490	1,02069	,01392

< -1,0
 -1 bis -0,5
 -0,5 bis 0,5
 0,5 bis 1,0
 > 1,0

Abb. 43 | GeographielehrerInnentyp 1 – Wahrnehmung von Heterogenität (Layout: S. Langer, Grafik: U. Schwedler)

Typ 1 stellt mit 32 % der Stichprobe die größte Typengruppe dar und wird durch die dominierende Berücksichtigung der „*Persönlichkeitsbezogenen Merkmale*“ von SchülerInnen gekennzeichnet. Während „*Persönlichkeitsbezogenen Merkmale*“ wie der „*Sozioökonomische Status*“, die „*Kulturelle Herkunft*“ und „*Allgemeine Fähigkeiten*“ (s. Kapitel 6.1.1) u. a. offensichtlich deutlich in den Blick genommen werden und eine wichtige Rolle im Prozess der Unterrichtsplanung und anschließenden Durchführung und Reflexion von Geographieunterricht spielen, scheinen die „*Kognitions- und performanzbezogenen Merkmale*“, die „*Lernstrategiebezogenen Merkmale*“ und die „*Förderungsbezogenen Merkmale*“ eher mittelmäßige Berücksichtigung zu finden (s. Abb. 43). Auffallend neben der starken Berücksichtigung der „*Persönlichkeitsbezogenen Merkmale*“ ist, dass die mittelmäßig berücksichtigten „*Kognitions- und performanzbezogenen Merkmale*“ im negativen Bereich liegen, d. h. tendenziell als weniger relevant wahrgenommen und seltener bewusst in die Unterrichtsplanung einbezogen werden als die anderen Hauptkomponenten. Die ebenfalls im mittleren Bereich jedoch deutlicher ausgeprägte Berücksichtigung der Hauptkomponenten „*Lernstrategiebezogene Merkmale*“ und „*Förderungsbezogene Merkmale*“ weisen darauf hin, dass dieser GeographielehrerInnentyp sich durchaus schülerorientiert verhält, seinen Unterricht mit dem Ziel anlegt, SchülerInnen zu selbstreguliertem Lernen anzuleiten und dabei auch mögliche sprachliche Defizite und sonderpädagogische Förderbedarfe im Blick hat.

Die Kontingenzanalyse weist darauf hin, dass Typ 1 an allen Schulformen, jedoch in keiner Schulform besonders häufig vertreten ist. Auffallend ist der überdurchschnittliche Anteil an GeographielehrerInnen, die über eine Berufserfahrung von „10-19“ Jahren (5-Berufserfahrung_10-19) verfügen, während die Gruppe mit der längsten Berufserfahrung von „30-39“ Jahren (5-Berufserfahrung_30-39) einen unterdurchschnittlichen Anteil an dieser Typengruppe ausmacht. In Bezug auf die Selbsteinschätzung zum Wissen über Möglichkeiten zur inneren Differenzierung (20-DWissen), weist Typ 1 keinen Zusammenhang auf dem $\alpha \leq 0,05$ bzw. $\alpha \leq 0,01$

Signifikanzniveau im Geographieunterricht auf. Trotzdem weist die Angabe zu Problemen innerer Differenzierung im Geographieunterricht in der Frage 28 auf eine eher positive Einstellung zu differenzierendem Geographieunterricht hin. So wurden der „Zeitaufwand“ (28-DProbleme_Zeitaufwand), der „Kraftaufwand“ (28-DProbleme_Kraft) und die „Anschaffungskosten“ (28-DProbleme_Anschaffungskosten) überproportional häufig mit „trifft überhaupt nicht zu“ und „trifft überwiegend nicht zu“ eingestuft. Auch die deutlich positive Einschätzung einiger in Frage 41 angegebenen Variablen zu Potenzialen des Geographieunterrichts für Inklusion, deutet auf eine durchaus positive Einstellung gegenüber der Heterogenität ihrer Lerngruppen im Geographieunterricht hin.

Die überdurchschnittlich häufige Befürwortung des „Abstraktionsniveaus“ (41-InkPotenz_Abstraktionsniveau), der „Lebenswirklichkeitsnähe“ (41-InkPotenz_Lebenswirklichkeitsnähe) und der „vielfältigen Darstellungsformen“ (41-InkPotenz_vielfältige Darstellungsformen) als Potenzial des Geographieunterrichts für Inklusion verdeutlicht, dass Typ 1 darum bemüht ist, allen SchülerInnen die Fachinhalte auf einem angemessenen Abstraktionsniveau schüler- und handlungsorientiert nahe zu bringen. Dass dies notwendig ist, verdeutlicht Typ 1 durch sein Einschätzungsverhalten bei Themen des Geographieunterrichts, wie z. B. dem Thema „Globalisierung und Standortfaktoren“ (24-DThemen), das von deutlich überdurchschnittlichen vielen ProbandInnen der Typengruppe 1 als „eher hoch“ und „hoch“ differenzierungsbedürftig bewertet wird. Allerdings lässt das Antwortverhalten zu Frage 27 (27-DBereiche), auf welche Bereiche der Unterrichtsplanung hinsichtlich innerer Differenzierung wie häufig geachtet wird, bei einer überdurchschnittlichen Anzahl an GeographielehrerInnen erkennen, dass „Methoden“ (27-DBereiche_Methoden), „Aufgabenstellungen“ (27-DBereiche_Aufgabenstellungen) und „Lernziele“ (27-DBereiche_Lernziele) nur „gelegentlich“ von Überlegungen zu innerer Differenzierung betroffen sind. Offensichtlich hat Typ 1, trotz einer positiven Einstellung zu Heterogenität im Geographieunterricht sowie Kenntnissen über Erfordernisse der Fachinhalte und Potenziale zur Differenzierung nicht durchgängig die Möglichkeit oder die Motivation zu einem bewussten routinierten Umgang mit Heterogenität im Unterrichtsalltag erreicht.

Es deuten viele der beschriebenen Charakteristika darauf hin, dass Typ 1 in seiner Wahrnehmung von und im Umgang mit Heterogenität nicht eindimensional leistungsorientiert und ausgerichtet an einheitlichen Lernzielen agiert, sondern durchaus die individuellen Bedürfnisse der SchülerInnen im Blick hat, was sich auch bereits auf die „Förderungsbezogenen Merkmale“ bezieht. Der Umgang mit Heterogenität im Sinne eines kontinuierlichen und routinierten Planungsverhaltens, das darauf abzielt, SchülerInnen auf individuellen Lernwegen Fortschritt in Richtung von fachspezifischen Leistungsanforderungen und Kompetenzstandards zu ermöglichen, muss jedoch noch deutlich entwickelt werden. Aufgrund der positi-

ven Einstellung zu Heterogenität sollte eine berufsbegleitende längerfristige Fortbildung mit angeleiteten Reflexionen sowie methodischen und theoretischen Inputs jedoch positive Resultate erbringen.

Typ 2

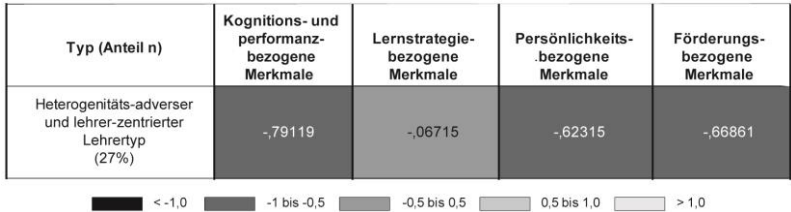


Abb. 44: GeographielehrerInnentyp 2 – Wahrnehmung von Heterogenität (Layout: S. Langer, Grafik: U. Schwedler)

Typ 2 weist als einziger der vier GeographielehrerInnentypen durchgehend in allen vier Hauptkomponenten negative Werte auf und lässt damit deutliche Defizite in der Wahrnehmung von und dem Umgang mit Heterogenität erkennen. Dabei liegen die Hauptkomponenten „*Persönlichkeitsbezogene Merkmale*“, „*Kognitions- und performanzbezogene Merkmale*“ sowie die „*Förderungsbezogenen Merkmale*“ stark negativ ausgeprägt vor, die Merkmalsgruppe „*Lernstrategiebezogene Merkmale*“ jedoch im mittleren Bereich (s. Abb. 44). Der vorliegende Typ 2 scheint damit die Heterogenität seiner SchülerInnen und die Anforderungen eines an individuellen Bedarfen orientierten Unterrichts mehr oder weniger zu ignorieren. Dieser Lehrertyp kann oder will die Verschiedenheit seiner SchülerInnen nicht wahrnehmen und sieht es möglicherweise nicht für notwendig an, individualisierenden/ differenzierenden Unterricht zu planen und durchzuführen. Es ist anzunehmen, dass die Haltung dominiert die „*Förderungsbezogenen Merkmale*“ sind nicht die Aufgabe der FachlehrerInnen und müssen damit im eigenen Unterrichtskonzept auch nicht berücksichtigt werden. Dass die „*Lernstrategiebezogenen Merkmale*“ im mittelmäßigen Bereich liegen, deutet daraufhin, dass dieser Lehrertyp lehrerzentriert unterrichtet, jedoch in seiner Selbstwahrnehmung methodisch vielfältig ist und damit verschiedene Lernertypen quasi automatisch anspricht, ohne jedoch systematisch konzeptionell differenzierenden Unterricht anzubieten. Die insgesamt sehr negative Ausprägung der Hauptkomponenten lässt vermuten, dass es sich bei Typ 2 möglicherweise um Inklusions skeptiker handelt, die dem Thema Heterogenität und Inklusion generell skeptisch bis sehr ablehnend gegenüberstehen und aus diesem Grund im Verlauf der Befragung zu einem besonders negativen Antwortverhalten tendierten. Es könnte sich dabei auch um eine Art Protestbekundung handeln, weshalb dieser LehrerInnentyp auch im Kontext der

aufgeheizten gesellschaftlichen Debatte um Inklusion, wie in Kapitel 1.1 beschrieben, betrachtet werden muss.

Die Kontingenzanalyse zeigt, dass überdurchschnittlich viele GeographielehrerInnen von Gymnasien dem Typ 2 angehören. Außerdem ist die Gruppe der GeographielehrerInnen mit einer Berufserfahrung von „30-39“ Jahren (5-Berufserfahrung_30-39) stark überproportional in dieser Typengruppe vertreten. Beide Befunde deuten bereits darauf hin, dass es sich bei diesem LehrerInnentyp einerseits tatsächlich um Lehrkräfte handeln könnte, die in ihren Lerngruppen Heterogenität möglicherweise für lange Zeit am wenigsten wahrgenommen haben und die Notwendigkeit zu differenzieren deshalb auch nie als zwingend notwendig angesehen wurde. Das Ergebnis kann andererseits, wie bereits angedeutet, auch als Protesthaltung interpretiert werden, d. h. dass ProbandInnen ihre grundsätzliche Protesthaltung zu Inklusion bei der Beantwortung von Frage 21, die der Clusteranalyse zugrunde lag, durch übertrieben negative Einschätzungen zum Ausdruck bringen wollten. Für beide Erklärungsansätze gibt es zahlreiche Hinweise insbesondere in den Beiträgen zu den Fragen 42 und 43, bei denen die ProbandInnen die Möglichkeit hatten, ihre Meinungen zu Inklusion und den Umgang mit Heterogenität im Geographieunterricht in Kurztexten frei auszuformulieren. An dieser Stelle wird für die weitere Analyse zunächst an der ersten Interpretationsvariante festgehalten.

Die GeographielehrerInnen von Typ 2 geben überproportional häufig an, über „*eher wenig*“ und „*wenig*“ Wissen zu Möglichkeiten innerer Differenzierung in ihrem Geographieunterricht zu verfügen. Sie stimmen außerdem der Aussage von Frage 28, dass ihnen der Zeitaufwand zur Vorbereitung von differenzierendem Geographieunterricht zu hoch sei, überproportional häufig zu. Sowohl Unwissen als auch möglicherweise ein absichtliches Ignorieren der Heterogenität ihrer Lerngruppen kommt darin zum Ausdruck, dass die Frage 27, zu verschiedenen Bereichen der Unterrichtsplanung und -durchführung, wie z. B. „*Lernzielen*“ (27-DBereiche_Lernziele), „*Unterrichtsinhalten*“ (27-DBereiche_Unterrichtsinhalte) und „*Aufgabenstellungen*“ (27-DBereiche_Aufgabenstellung) deutlich überproportional häufig mit „*nie*“ sowie „*Methoden*“ (27-DBereiche_Methoden) mit „*selten*“ angegeben werden. Damit scheint Typ 2 einen sehr frontalen Lehrstil zu praktizieren, der in keiner Form die individuellen Lernbedürfnisse wahrnimmt und in der Praxis keine Schülerorientierung vorsieht. Das Einschätzungsverhalten zur Frage 27, bei der die ProbandInnen die Notwendigkeit zur Differenzierung bei bestimmten Fachinhalten bewerten sollten, wirkt wie eine Rechtfertigung der Ignoranz gegenüber der Heterogenität der SchülerInnen. Bei einem Großteil der Themen wird diese Notwendigkeit mit den niedrigsten Bewertungsstufen „*niedrig*“ und „*eher niedrig*“ angegeben.

Insgesamt scheint dieser LehrerInnentyp, möglicherweise aus Protest, die Heterogenität seiner SchülerInnen nicht wahrzunehmen und sich darüber hinaus auch in

keiner Weise um einen Umgang damit zu bemühen. Dieser LehrerInnentyp ignoriert individuelle Lernbedürfnisse und schätzt auch die Fachinhalte so ein, dass eine effektive Kompetenzförderung unter Anpassung an die Lernausgangslagen der SchülerInnen nicht notwendig ist. Deshalb ist hier sicher eine Fortbildung in verschiedenen Bereichen notwendig. Grundsätzlich geht es dabei um Anleitung bei der Reflexion von Einstellungen und Haltungen gegenüber Erfordernissen des LehrerInnenberufs. Möglicherweise sollte ein besonderer Fokus auf die Haltung zu Inklusion im Allgemeinen und zum Umgang mit SchülerInnen mit sonderpädagogischen Förderbedarfen im Besonderen gelegt werden. Unterstützung im didaktisch-methodischen Umgang mit Heterogenität und in der Kooperation mit ExpertInnen anderer Fachbereiche und Professionen zur Entlastung und Steigerung der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen sollten jedoch langfristig berufsbegleitend angeboten werden.

Typ 3

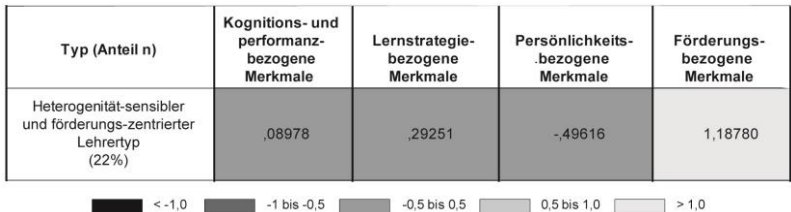


Abb. 45: GeographielehrerInnentyp 3 – Wahrnehmung von Heterogenität (Layout: S. Langer, Grafik: U. Schwedler)

Ähnlich wie Typ 1 weist Typ 3 eine sehr stark dominierende Hauptkomponente auf, in diesem Fall die Hauptkomponente „Förderungsbezogene Merkmale“, während die drei übrigen Hauptkomponenten jeweils im mittelmäßigen Bereich Berücksichtigung finden. Neben der dominierenden Hauptkomponente „Förderungsbezogene Merkmale“ fällt auf, dass die Hauptkomponente „Persönlichkeitsbezogene Merkmale“ obwohl im mittelmäßigen Bereich angesiedelt, mit dem Mittelwert -0,49616 unterdurchschnittlich stark berücksichtigt wird (s. Abb. 45). Trotz der Ähnlichkeit zum Typ 1 scheint es sich damit bei Typ 3 um einen deutlich anders zu charakterisierenden GeographielehrerInnentypen zu handeln. Da dieser Typ insgesamt sehr schülerorientiert und für die Individualität seiner SchülerInnen aufgeschlossen ist, ist die Hauptkomponente „Persönlichkeitsbezogene Merkmale“ möglicherweise zu normal und Teil der alltäglichen Routine, wie es in den Interviews z. T. von GesamtschullehrerInnen geäußert wurde. Dies würde auch erklären, weshalb die „Förderungsbezogenen Merkmale“ wie „Sprachkompetenz“ und „Sonderpädagogischer Förderbedarf“ eine so wichtige Rolle für diesen Typ spielen.

Die mittelmäßige Berücksichtigung der Werte im Bereich der „*Lernstrategiebezogenen Merkmale*“ weist darauf hin, dass dieser LehrerInnentyp die selbstregulativen Kompetenzen seiner Schüler im Blick hat und versucht sie zu fördern, jedoch weitere Unterstützung benötigt, diesen Ansatz systematisch in seinen Unterricht zu integrieren.

Die Kontingenzanalyse stützt die These, dass der LehrerInnentyp 3 hauptsächlich an Schulformen anzutreffen ist, die von ihrer Grundkonstitution her bereits für eine heterogene Schülerschaft konzipiert wurden. Auf dem $\alpha \leq 0,01$ Signifikanzniveau hoch signifikant korrelierend zeigt sich, dass Typ 3 deutlich überproportional häufig an Hauptschulen, an Gymnasien dagegen deutlich unterdurchschnittlich vertreten ist. Zudem zeigt die Kontingenzanalyse, dass Typ 3 bei den GeographielehrerInnen mit „0-9“ Jahren Berufserfahrung (5-Berufserfahrung_0-9) deutlich unterdurchschnittlich zu finden ist.

Aufgrund der hohen Berücksichtigung der Hauptkomponente „*Förderungsbezogene Merkmale*“ ist davon auszugehen, dass GeographielehrerInnen von Typ 3 in ihrer Unterrichtsplanung innere Differenzierung vornehmen, die vornehmlich die Förderung leistungsschwächerer SchülerInnen zum Ziel hat. Informationen über die Art und Weise der Differenzierung dieses LehrerInnentyps liefert besonders die Frage 27, in der die ProbandInnen einschätzen sollten, inwiefern sie in verschiedenen Bereichen ihrer Unterrichtsplanung innere Differenzierung berücksichtigen. Die Kontingenzanalyse zeigt zu den entsprechenden Variablen zunächst, dass die GeographielehrerInnen des Typs 3 die Bereiche „*Lernziele*“, „*Aufgabenstellungen*“, „*Unterrichtsinhalte*“, „*Methoden*“ und „*Sozialformen*“ überproportional häufig mit „oft“ und „immer“ bei ihrer Unterrichtsplanung berücksichtigen (27-DBereiche). Zudem geben die ProbandInnen die Notwendigkeit zur Differenzierung bei drei Themenbereichen des Geographieunterrichts als „*eher hoch*“ und „*hoch*“ an. Obwohl kein Zusammenhang zur Einschätzung des Wissens über innere Differenzierung (20-DWissen) erkennbar ist und damit keine Aussagen über auffällige Wissensbestände bzw. besonders ausgeprägte Selbstwirksamkeitsüberzeugungen dieses Lehrertyps gemacht werden können, scheint es auch keine spezifischen Zusammenhänge mit den in Frage 28 abgefragten Problemen zu geben. Es ist also davon auszugehen, dass innere Differenzierung tatsächlich als fester Bestandteil der Alltagspraxis durchgeführt wird, was den GeographielehrerInnen von Typ 3 gar nicht mehr wirklich bewusst zu sein scheint.

Typ 3 kann somit in Bezug auf die Wahrnehmung von und den Umgang mit Heterogenität als ein LehrerInnentyp beschrieben werden, für den die Heterogenität der SchülerInnen fester Bestandteil seiner beruflichen Praxis ist, und besonders die „*Persönlichkeitsbezogenen Merkmale*“ deshalb kaum noch besondere Beachtung erfahren. Dabei scheint dieser Typ stark an Schulformen vertreten zu sein, an denen leistungsschwächere SchülerInnen speziell Aufmerksamkeit erfahren, die ein hohes Maß an Differenzierung erforderlich macht. Trotzdem verliert dieser

LehrerInnen typ nicht aus dem Blick, SchülerInnen auch auf selbstreguliertes Lernen vorzubereiten und konstruktivistisch motivierte Methoden zum Einsatz zu bringen. Vermutlich ist ein Fortbildungsbedarf hier besonders in Hinblick auf das Bewusstmachen einiger Heterogenitätsmerkmale der Hauptkomponente „*Persönlichkeitsbezogene Merkmale*“ wichtig. Eventuell muss die innere Differenzierung für leistungsstarke SchülerInnen mehr in den Fokus genommen werden.

Typ 4

Typ (Anteil n)	Kognitions- und performanzbezogene Merkmale	Lernstrategiebezogene Merkmale	Persönlichkeitsbezogene Merkmale	Förderungsbezogene Merkmale
Heterogenitäts-unsensibler und leistungs-zentrierter Lehrertyp (19 %)	1,22883	-,76529	-,23613	-,48552

< -1,0
 -1 bis -0,5
 -0,5 bis 0,5
 0,5 bis 1,0
 > 1,0

Abb. 46 | GeographielehrerInnen typ 4 – Wahrnehmung von Heterogenität (Layout: S. Langer, Grafik: U. Schwedler)

Der GeographielehrerInnen typ 4 bildet mit 19 % den kleinsten Anteil der Stichprobe der vorliegenden Studie ab. Typ 4 weist in den Hauptkomponenten „*Persönlichkeitsbezogene Merkmale*“ und „*Förderungsbezogene Merkmale*“ mittelmäßige, wenn auch schwach bzw. negativ mittelmäßige Werte auf sowie einen stark negativen Wert im Bereich der „*Lernstrategiebezogenen Merkmale*“. Im Kontrast dazu steht die sehr positive Ausprägung der Merkmalsgruppe der „*Kognitions- und performanzbezogenen Merkmale*“. Mit dieser Merkmalsausprägung weist Typ 4 somit die größten Kontraste im Vergleich zwischen den vier GeographielehrerInnen typen auf. Besonders prägend scheint für diese Typengruppe die starke Berücksichtigung der „*Kognitions- und performanzbezogenen Merkmale*“ zu sein, die in starkem Kontrast zu den „*Lernstrategiebezogenen Merkmalen*“ steht (s. Abb. 46). Diesen Merkmalsausprägungen ist zu entnehmen, dass es sich um einen LehrerInnen typ handelt, der vor allem auf den Leistungsfortschritt seiner SchülerInnen fokussiert ist und dies möglicherweise sehr gezielt angeleitet, möglicherweise im stark lehrerzentrierten Unterricht versucht durchzusetzen. Die sehr geringe Berücksichtigung der „*Lernstrategiebezogenen Merkmale*“ wie „*Lernstil*“, „*Lerntyp*“ und „*Metakognitive Kompetenz*“ deutet an, dass dieser LehrerInnen typ seine SchülerInnen eher wenig selbstständig lernen lässt und das selbstregulierte Lernen für ihn keine Bedeutung hat. Damit scheint insgesamt eine Ausrichtung am konstruktivistischen Lehr-Lern-Paradigma nicht gegeben zu sein, sondern vielmehr ein kognitivistischer Lehrstil bevorzugt zu werden. Gleichzeitig weist die

noch deutlich unterdurchschnittlich negative Berücksichtigung der „*Förderungsbezogenen Merkmale*“ darauf hin, dass dieser Bereich nicht völlig ausgeblendet wird, jedoch einen bislang untergeordneten Stellenwert im Unterrichtskonzept dieses LehrerInnentyps zu haben scheint.

Im Vergleich zu den ersten drei Typen ist Typ 4 am schwersten durch die Kontingenzanalyse zu charakterisieren, da die Kontingenzanalyse mit Chi-Quadrat-Test nur wenige Korrelationen ergeben hat. Deutlich überdurchschnittlich häufig ist dieser LehrerInnentyp an Gymnasien vorzufinden. Überraschenderweise gehören diesem Typ deutlich überdurchschnittlich viele GeographielehrerInnen in der Gruppe mit der kürzesten Berufserfahrung von „0-9“ Jahren an. Weder in Bezug auf die Variable „20-DWissen“, in der die ProbandInnen ihr Wissen über innere Differenzierung angeben konnten, noch im Bereich der Kontingenzanalyse mit „28-DProbleme“, die Angaben zu Problemen mit innerer Differenzierung ermöglichte, sind signifikante Korrelationen feststellbar. Aus diesem Grund ist davon auszugehen, dass innere Differenzierung für diesen Lehrertyp weder im positiven noch im negativen Sinne eine wesentliche Rolle spielt. Lediglich eine deutlich überdurchschnittlich häufige Einschätzung der Variablen „41-InkPotenz_Lebenswirklichkeitsnähe“ mit „*stimme überhaupt nicht zu*“ lässt darauf schließen, dass Typ 4 bislang wenig über die „*Förderungsbezogenen Merkmale*“ weiß. Möglicherweise möchten diese GeographielehrerInnen sich damit auch nicht auseinandersetzen, da der Umgang mit Heterogenität eine deutliche Abkehr vom kognitivistisch geprägten Lehrstil erfordern würde. Allerdings lassen sich in den quantitativen Daten der standardisierten Befragung im Rahmen der Kontingenzanalyse keine weiteren Informationen über diesen LehrerInnentyp finden.

Durch die einseitige Fokussierung auf „*kognitions- und performanzbezogene Merkmale*“ und die Vernachlässigung der drei anderen Merkmalsgruppen von SchülerInnen benachteiligt LehrerInnentyp 4 SchülerInnen, die seinem lehrerzentrierten Lehrstil nicht folgen können oder wollen. Berufsbegleitende Fortbildungen können in Hinblick auf Inklusion und im Sinne des konstruktivistischen Lehr-Lern-Paradigmas dazu beitragen, das Methodenspektrum dieses LehrerInnentyps zu erweitern, mehr Sensibilität für individuelle Lernbedürfnisse und Förderbedarfe zu entwickeln sowie ein höheres Maß an Selbstregulierung im Lernen zuzulassen, ohne den Anspruch an ein hohes Leistungsniveau der SchülerInnen aufgeben zu müssen.

Wie die Beschreibung der vier GeographielehrerInnentypen auf der Basis der Wahrnehmung von Heterogenitätsmerkmalen bereits deutlich gezeigt hat, stellt die Einstellung zu Heterogenität eine wichtige Grundlage für die Ausprägung von LehrerInnentypen und ihren Umgang mit heterogenen Lerngruppen dar. Im Folgenden soll die Einstellung zu Inklusion im Zentrum einer weiteren Clusteranalyse der Gesamtstichprobe stehen.

6.3.4.2 LehrerInnentypen auf der Grundlage der Einstellungen zu Inklusion

Die Clusteranalyse mittels der beiden Hauptkomponenten „*Schulische Unterstützung und Förderung*“ und „*Soziale Integration*“ (s. Kapitel 6.1.6) der Skala Einstellung zu Integration (KUNZ ET AL. 2010) weist auf eine inhaltlich und statistisch sinnvolle Gruppierung von vier Einstellungstypen in Bezug auf Inklusion im Geographieunterricht hin. Da weder das sogenannte Elbow-Kriterium, noch die Betrachtung der Mittelwerte und Standardabweichungen der Hauptkomponenten nach der Berechnung der Cluster mit der Ward-Methode und der anschließenden Optimierung mit K-Means eine eindeutige Präferenz für die Variante einer 3- oder 4-Cluster-Variante ergab, wurde letztlich aufgrund der schlüssigeren Interpretierbarkeit die 4-Cluster-Variante gewählt (s. Abb. 47). Während die 4-Cluster-Variante mit dem Typ 3 einen als moderat zu charakterisierenden Einstellungstypen aufweist und die drei übrigen Typen als jeweils relativ extrem in ihren Sichtweisen zu bezeichnen sind, fehlt der 3-Cluster-Variante dieser moderate Typ. Da es für die Existenz dieses Einstellungstyps 3 jedoch deutliche Anzeichen gibt, wurde die 4-Cluster-Variante bevorzugt, die im Folgenden näher beschrieben werden soll.

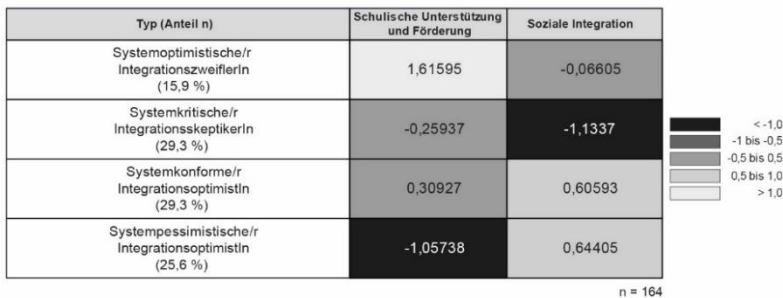


Abb. 47 | Einstellungstypen zu Inklusion (EZI) (Layout: S. Langer, Grafik: U. Schwedler)

Im nun folgenden Text sollen die vier Einstellungstypen anhand des Befundes der Clusteranalyse sowie einer Kontingenzanalyse beschrieben werden. Da die Kontingenzanalyse der vier Einstellungstypen mit Variablen der standardisierten Befragung relativ wenige signifikante Zusammenhänge aufweisen, können von dieser Seite nur wenige nähere Informationen zur Charakterisierung der Einstellungstypen erwartet werden. Wenn möglich, werden deshalb Aussagen aus den qualitativen Interviews als weitere Grundlage zur Darstellung der Einstellungstypen herangezogen.

Tab. 33 | Kontingenzanalyse CL4_EZI (eigene Darstellung)

Abhängige Variablen		CL4_EZI	
		n	C*Wert
28-DProbleme	Zeitaufwand	164	0,370*
	Kostet Kraft	163	0,495**
	Methodische Kenntnisse	164	0,367*
	Hauptfächer mehr Bedeutung	156	0,379*
41-InkPotenz	Abstraktions-/ Anforderungsniveaus	157	0,343*
	Außerschulische Lernorte	161	0,454**
	Lebenswirklichkeitsnähe	159	0,540**
	Mediale Anschaulichkeit	160	0,437**
	Vielfältige Darstellungsformen möglich	156	0,467**
	Geographie als „weiches Fach“	161	0,415**
*p≤0.05, **p≤0.01 n = Stichprobengröße C* = Kontingenzkoeffizient normiert			

Tab. 34 | Residualanalyse – CL4_EZI (eigene Darstellung)

Abhängige Variablen		Clusternummer des Falls			
		1	2	3	4
28-DProbleme_Zeitaufwand	trifft über nicht zu	++			
	trifft überwiegend nicht zu				
	trifft teils/ teils zu	-			
	trifft überwiegend zu+trifft völlig zu	-			
28-DProbleme_Kraft	trifft über nicht zu	++		--	
	trifft überwiegend nicht zu			+	
	trifft teils/ teils zu				
	trifft überwiegend zu+trifft völlig zu	-			
28-DProbleme_Methodische Kenntnisse	trifft über nicht zu	+			
	trifft überwiegend nicht zu			+	
	trifft teils/ teils zu				
	trifft überwiegend zu+trifft völlig zu				
28-DProbleme_Hauptfächer	trifft über nicht zu				
	trifft überwiegend nicht zu		-		
	trifft teils/ teils zu			+	
	trifft überwiegend zu+trifft völlig zu		+		

41-InkPotenz_ Abstraktionsniveau	trifft überhaupt nicht zu+überwiegend nicht zu				
	trifft teils/ teils zu	-			
	überwiegend zu+völlig zu	++			--
41-InkPotenz_ Außerschulische Lernorte	trifft überhaupt nicht zu+überwiegend nicht zu	-			++
	trifft teils/ teils zu	--	+		
	überwiegend zu+völlig zu	++	--		
41-InkPotenz_ Lebenswirklichkeitsnähe	trifft überhaupt nicht zu+überwiegend nicht zu	--	+	--	++
	trifft teils/ teils zu			++	
	überwiegend zu+völlig zu	++			
41-InkPotenz_ Mediale Anschaulichkeit	trifft überhaupt nicht zu+überwiegend nicht zu	-			
	trifft teils/ teils zu				
	überwiegend zu+völlig zu	++			
41-InkPotenz_ vielfältige Darstellungsformen	trifft überhaupt nicht zu+überwiegend nicht zu	-			
	trifft teils/ teils zu	--			
	überwiegend zu+völlig zu	++			++
41-InkPotenz_ weiches Fach	trifft überhaupt nicht zu+überwiegend nicht zu		++	+	
	trifft teils/ teils zu				
	überwiegend zu+völlig zu	++	-	+	
C* einsehbar in Tab. 33. Symbole: ++ = sehr positive Residuen (deutlich überdurchschnittlich hoch); + = positive Residuen (überdurchschnittlich hoch); -- = sehr negative Residuen (deutlich überdurchschnittlich niedrig); - = negative Residuen (überdurchschnittlich niedrig)					

Typ 1

Typ (Anteil n)	Schulische Unterstützung und Förderung	Soziale Integration	
Systemoptimistische/r IntegrationszweiferIn (15,9 %)	1,61595	-0,06605	

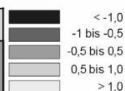


Abb. 48 | Einstellungstyp 1 – EZI (Layout: S. Langer, Grafik: U. Schwedler)

Der Einstellungstyp 1 besteht aus GeographielehrerInnen, die sich durch eine sehr positive Einstellung im Bereich der Hauptkomponente 1 auszeichnen und gleichzeitig die Hauptkomponente 2 ebenfalls noch positiv bewerten. Diese im Vergleich zu den anderen Typen kleinste Gruppe mit 15,9 % der Stichprobe (s. Abb. 48) steht der Inklusion von SchülerInnen mit sonderpädagogischen Förderbedarfen grundsätzlich positiv gegenüber und ist der Ansicht, dass es generell möglich ist, alle SchülerInnen im inklusionsorientierten Geographieunterricht zu fördern und zu

unterstützen. Dieser Einstellungstyp wird in den folgenden Aussagen einer Geographielehrerin repräsentiert, die zum Zeitpunkt des Interviews bereits zwei Jahre Arbeitserfahrung in einer inklusiven 5. und 6. Klasse im Geographie- und Mathematikunterricht sammeln konnte:

„Ich finde es einen Vorteil insgesamt so zu arbeiten, weil ich finde, dass das die Gesellschaft viel klarer widerspiegelt und ich demnach auch sehr gerne in dieser Klasse unterrichte und das insgesamt in sich auch für sehr sinnvoll erachte im Klassenraum so zusammen zu sein. Ein Vorteil ist auch, dass man zu zweit im Unterricht ist, was ich so vorher nicht kannte, darin liegt für mich persönlich sogar ein Vorteil, was in Erdkunde nicht so richtig sichtbar ist, aber dass ich mich insgesamt auf meinen Unterricht besser vorbereite, weil ich weiß, ich bin immer mit zwei anderen Erwachsenen im Raum und es geht da ja auch darum, ein Stück weit mich zu profilieren. [...] Ein Nachteil ist, dass das Unterrichtsgeschehen mir vielschichtiger und komplexer vorkommt, so dass der Unterricht kraftraubender ist, mich mehr fordert. Wenn ich aus dem Unterricht komme, dann bin ich sehr glücklich und merke aber auch dadurch, dass immer wieder auch unvorhergesehene Sachen passieren und stärker als in anderen Klassen, dass ich da immer sehr viel mehr in meiner Flexibilität gefordert bin und in meiner Reaktion. Ich habe das ganz klar vor Augen, weil ich auch eine sechs übernommen habe, kurzfristig und das ist so eine, wie ich das empfinde, so eine Einheitssechs, wenn du so nach Heterogenität fragst, da komme ich rein, dann setzen sich alle da hin, alle stehen auf, alle begrüßen mich mit einem Singsang, dann sind alle ruhig, hören mir ganz aufmerksam zu und wenn Übungsphase ist dann arbeiten die, sind absolut still und es gibt einen Schüler, der dann etwas auffällt und der redet auch mal in den Raum rein. Ansonsten ist das aber so eine Klasse, da gehe ich rein und da gehe ich wieder raus und es ist für mich absolut einfaches Unterrichten und kaum kraftzehrend. Und das Arbeiten in der 5b fordert mich mehr in meiner Konzentration, in meiner Präsenz, ist aber auch gut.“ (TN 15)

Diese Lehrerguppe vertraut auf ihre Kompetenzen im bewussten Umgang mit heterogenen Lerngruppen, weil sie bereits über Erfahrung verfügt und erfolgreiche oder erfolgsversprechende schulische Strukturen des gemeinsamen Lernens kennen gelernt hat. Inklusion wird im positiven Sinne als Herausforderung und Möglichkeit wahrgenommen, seine eigene Professionalität im Unterrichten und in der Kooperation mit KollegInnen zu verbessern. GeographielehrerInnen, die diesem Einstellungstyp angehören sind jedoch in allen beteiligten Schulformen in der Minderheit (s. Tab. 35).

Typ 2

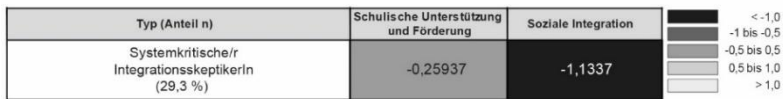


Abb. 49 | Einstellungstyp 2 – EZI (Layout: S. Langer, Grafik: U. Schwedler)

Der Einstellungstyp 2 ist einer der beiden gegenüber Inklusion im Geographieunterricht negativ eingestellten LehrerInnentypen. Während dieser Einstellungstyp schulische Förder- und Unterstützungsmöglichkeiten im inklusionsorientierten Geographieunterricht für möglich hält und in diesem Bereich eine moderat positive Einstellung vertritt, ist die Einstellung im Bereich der „sozialen Integration“ stark negativ ausgeprägt (s. Abb. 49). Das folgende Zitat des Gesamtschullehrers TN 18 steht stellvertretend für viele andere Aussagen, die in dieser Form besonders im geschützten Raum der Online-Befragung im Bereich der offenen Antwortmöglichkeiten (Frage 42-44) geäußert wurden:

„Da sieht man immer nur den klassischen Rollstuhlfahrer oder das Kind, das hier oder da Unterstützung braucht. Oder vielleicht mal Kinder die eine geistige Behinderung haben. Natürlich würde das ein Kind prägen, aber die bekommen wir ja gar nicht, diese SchülerInnen. Da finde ich einfach an vielen Stellen, werden da die Karten nicht offen auf den Tisch gelegt, das ist das eine, und dann wird man eben sehr alleine gelassen. In Richtung Fortbildung, Vorbereitung aber auch was, die Arbeit betrifft. Es bedeutet für mich alles definitiv Mehrarbeit oder die Probleme, die darum herum anfallen. Man ist nicht mehr so der klassische Lehrer in dem Sinne. Ich sehe mich an vielen Stellen eigentlich nur noch als Sozialarbeiter, weil wir eben Kinder aus sehr sehr schwierigen Elternhäusern haben.“ (TN 18)

Dieser LehrerInnentyp ist der Meinung, dass die soziale Integration von SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Fachunterricht Geographie kaum möglich ist und fürchtet, dass kooperatives Lernen und z. B. offene Lernformen im Fachunterricht sehr schwierig werden. Dieser Einstellungstyp bedauert es, dass die SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf nicht weiterhin in getrennten Spezialeinrichtungen bzw. Förderschulen beschult werden. Nach Auffassung dieses Einstellungstyps stellt die mangelnde soziale Integration die größte Barriere für den Gemeinsamen Unterricht und die größte Schwierigkeit für eine angemessene Förderung von SchülerInnen aller Kompetenz- und Leistungsniveaus im Geographieunterricht dar. Mit 29,3 % ist diese Einstellungsgruppe ebenso stark vertreten wie der Einstellungstyp 3. Auffallend ist, dass diesem Einstellungstyp der größte Anteil an GymnasiallehrerInnen angehört (s. Tab. 35).

Tab. 35 | Schulformen der Einstellungstypen (eigene Darstellung)

7-BSchulform		QCL4_EZI			
		Lehertyp 1	Lehertyp 2	Lehertyp 3	Lehertyp 4
Andere Schulform	Anzahl	2	1	2	1
	% in Clusternummer des Falls	7,7%	2,1%	4,2%	2,4%
Gesamtschule	Anzahl	5	5	4	8
	% in Clusternummer des Falls	19,2%	10,4%	8,3%	19,0%
Gymnasium	Anzahl	15	27	20	21
	% in Clusternummer des Falls	57,7%	56,3%	41,7%	50,0%
Hauptschule	Anzahl	2	4	12	6
	% in Clusternummer des Falls	7,7%	8,3%	25,0%	14,3%
Realschule	Anzahl	2	11	10	6
	% in Clusternummer des Falls	7,7%	22,9%	20,8%	14,3%
	Anzahl	26	48	48	42
	% in Clusternummer des Falls	100%	100%	100%	100%

Typ 3

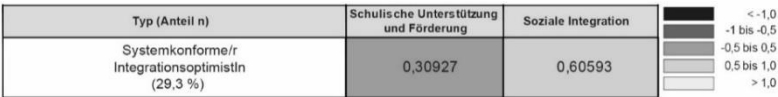


Abb. 50 | Einstellungstyp 3 – EZI (Layout: S. Langer, Grafik: U. Schwedler)

Bereits angedeutet wurde, dass Einstellungstyp 3 die von allen Einstellungstypen moderat positivste Einstellung in beiden Hauptkomponenten aufweist. Sowohl die Möglichkeiten zur „Schulischen Förderung und Unterstützung“ als auch die „soziale Integration“ scheinen gegeben und erfolgreich umsetzbar zu sein, weshalb Inklusion nicht primär als Problem, sondern als Bereicherung angesehen wird (s. Abb. 50). Die folgenden Aussagen stammen von einem Geographielehrer, der in der Schulleitung einer Gesamtschule für die Einführung der Inklusion zuständig ist:

„Also für die Schüler sehe ich ganz klar den Vorteil, dass sie einfach lernen mit Heterogenität eben auch zu leben, das zu akzeptieren und auch das Gefühl zu haben, jemanden unterstützen zu können, aber auch unterstützt zu werden. Für die Förderkinder sehe ich definitiv den Vorteil, dass sie andere Vorbilder haben, dass die eben nicht in einer Gruppe sind, wo nur ganz Schwache sind.“

Das sieht man also hier schon ganz deutlich, dass die Schüler, die auch Förderbedarf Lernen haben, viel bei anderen einfach auch lernen und das sagen auch die Sonderpädagogen, eben auch deutlich schneller vorwärtskommen als in einem nicht so heterogenen System. Für den Kollegen selber ist ein Vorteil, dass es total spannend ist, dass es total interessant ist, so etwas zu erleben. Gerade dann eben auch mit den unterschiedlichsten Förderbedarfen arbeiten zu können. [...] Aber ich finde, das ist eben der Vorteil und ein weiterer ist sicher, dass eben wesentlich intensiver in Teamstrukturen gearbeitet wird. Das merkt man eben jetzt auch, das sind wir nicht gewohnt, auch da gibt es jetzt Brüche, auch das muss erst einmal passen, weil man das als Lehrer ja nicht kennt, da macht ja erst einmal jeder seins und jeder meint auch er macht es richtig. Da muss man dann erst einmal akzeptieren, dass es andere anders machen, auch wenn ich z.B. schon einmal Unterricht abgebe an einen Sonderpädagogen, dann muss man das auch akzeptieren, dass der das jetzt eben so macht, vielleicht anders als ich. Aber die Teamarbeit, das ist definitiv ein großer Vorteil, der dadurch entstanden ist.“ (TN 16)

Diese GeographielehrerInnen typen vertrauen auf die sozialen Kompetenzen ihrer SchülerInnen und auf die eigenen Kompetenzen, den Geographieunterricht mit heterogenen Lerngruppen erfolgreich umsetzen zu können. In dem Zitat wird die Rolle der Zusammenarbeit mit KollegInnen wiederum als vorteilhaft beschrieben, als bereichernder Lernprozess, von dem nicht nur die SchülerInnen profitieren. Der Anteil dieses Einstellungstyps an der Stichprobe ist mit 29,3% relativ hoch, wobei keine Besonderheiten bei der Verteilung der Schulformen zu konstatieren sind.

Typ 4

Typ (Anteil n)	Schulische Unterstützung und Förderung	Soziale Integration
Systempessimistische/r IntegrationsoptimistIn (25,6 %)	-1,05738	0,64405

< -1,0

-1 bis -0,5

-0,5 bis 0,5

0,5 bis 1,0

> 1,0

Abb. 51 | Einstellungstyp 4 – EZI (Layout: S. Langer, Grafik: U. Schwedler)

Einstellungstyp 4 stellt den zweiten negativ eingestellten GeographielehrerInnen typen dar. Im Unterschied zu Einstellungstyp 2 wird jedoch die „Soziale Integration“ als sogar sehr positiv bewertet. Die Möglichkeiten der „Schulischen Förderung und Unterstützung“ aller SchülerInnen werden jedoch stark negativ bewertet (s. Abb. 51). Das folgende Zitat macht deutlich, dass dieser Einstellungstyp von hohen Erwartungen an das eigene professionelle Handeln gekennzeichnet zu sein scheint, die jedoch angesichts der Vielfalt der Herausforderungen zu einer Überforderung werden:

„Inklusion ist für viele Kinder mit und ohne Förderbedarf toll. Einige Kinder sind an allgemeinbildenden Schulen jedoch hoffnungslos überfordert und die Schulen mit ihnen. Inklusion ernst genommen bedeutet doppelt so viel Arbeit für den Fachlehrer bei zusätzlich steigender psychischer Belastung. Nach drei Jahren Inklusion habe ich ein Reizdarmsyndrom und hohen Blutdruck - mit 42! Vielleicht ist mein Anspruch an mich selbst ja zu hoch? Ich soll halt etwas können, das ich nicht gelernt habe, unter katastrophalen Rahmenbedingungen ohne Entlastung. Wie soll das gehen?“ (F 118)

Ein Grund für diese Einstellungsausprägung können negative Erfahrungen sein, möglicherweise die Hilflosigkeit angesichts der als Belastung empfundenen Heterogenität der Lerngruppen im Geographieunterricht oder ein insgesamt gering ausgeprägtes Selbstwirksamkeitsempfinden. Einstellungstyp 4 stellt nach Einstellungstyp 1 die kleinste Gruppe dar, weist jedoch den höchsten Anteil an Lehrkräften der Gesamtschule auf.

7 Diskussion der Untersuchungsergebnisse

Ausgangspunkt des Forschungsprozesses der vorliegenden Arbeit war die Feststellung, dass die Heterogenität der Lerngruppen aller Schulformen in Deutschland, mit einem besonderen Fokus auf dem Bundesland Nordrhein-Westfalen, aus gesellschaftlichen und bildungspolitischen Gründen zunimmt. Nach wie vor steht im Zentrum der jeweiligen Diskurse um die Zunahme von und den Umgang mit Heterogenität der Begriff Inklusion. Inklusion als Entwicklungsprozess betrachtet (BOOTH & AINSOW 2011; REICH 2012), hat im Bewusstsein vieler Akteure v. a. des Regelschulwesens mit der Unterzeichnung der UN-BRK (2009) begonnen und seitdem auf allen Ebenen des Bildungssystems Veränderungen nach sich gezogen. Diese verlaufen regional und auf den verschiedenen Systemebenen in unterschiedlicher Form und Geschwindigkeit ab (BLANCK 2015). Die Anpassung an die neuen Rahmenbedingungen wird auch metaphorisch als Weg beschrieben, auf den sich die Akteure u. a. im Bildungssystem machen. Eine der ersten Fragen, die sich deshalb am Anfang des Forschungsprozesses stellte, war die Frage „Auf dem Weg zu Inklusion im Geographieunterricht?“, d. h. die Frage danach, an welcher Stelle dieses Prozesses sich die Geographiedidaktik aktuell befindet. Zu Beginn der Ergebnisdiskussion könnte diese Frage nach wie vor nicht treffender beantwortet werden, als durch das Zitat eines Gesamtschullehrers aus Nordrhein-Westfalen, der im Rahmen der qualitativen Interviewstudie in seinem ersten Jahr in Festanstellung im inklusionsorientierten Unterricht eingesetzt war:

„Global betrachtet jetzt, ich weiß nicht ob ich da den Geographieunterricht so isoliert betrachten würde, sondern eher das Konstrukt Schule oder auch die politische Dimension, da stehen wir noch sehr am Anfang. Die Intention, keine Frage, ist richtig, da stehe ich voll hinter, aber ich sehe noch nicht die strukturierte Umsetzung bzw. die Rahmenbedingungen für eine gute Umsetzung. Ich glaube, es gibt viele engagierte Kollegen, wozu ich mich jetzt auch mal zählen würde, die das aus Überzeugung machen und auch gerne machen und das dann vielleicht auch dazu führt, dass nicht so ein komplettes Wissen zur Verfügung steht. Die Umsetzung ist schon gut, ja! Wir sind in Doppelbesetzung drin, es ist ein Sonderpädagoge dabei. Ich will mich da nicht beschweren. Leider hat man im Alltagsgeschäft auch nicht immer die Zeit - leider, traurig - um sich richtig auszutauschen.“ (TN 19)

Aus der Feststellung „[...] da stehen wir noch sehr am Anfang.“ (TN 19) sowie einer intensiven Literaturrecherche und verschiedenen qualitativen Interviews (s. Kapitel 5.1) kristallisierten sich die drei übergeordneten Forschungsfragen zu Wahrnehmungs- und Handlungsmustern von GeographielehrerInnen in heterogenen

Lerngruppen der Sekundarstufe heraus (s. Kapitel 1.2), die im Zentrum der Hauptstudie der vorliegenden Forschungsarbeit stehen.

In der nun folgenden Diskussion gilt es, die Ergebnisse vor dem Hintergrund der bereits bestehenden theoretischen Grundlagen hinsichtlich ihres Erkenntnisfortschritts in der geographiedidaktischen Forschung und möglicher Konsequenzen bzw. Potenziale für die LehrerInnenbildung zu bewerten, um sie abschließend im Resümee zusammenfassend darstellen und für weitere Forschungsvorhaben fruchtbar machen zu können. Die nachfolgenden Kapitel werden aus Gründen der Kohärenz und Übersichtlichkeit durch die zentralen Forschungsfragen aus Kapitel 1.2 sowie die als Zwischenergebnis auf der Basis der Literaturrecherche und der qualitativen Interviews formulierten Hypothesen eingeleitet, um nachfolgend zentrale Forschungsergebnisse der Arbeit zusammenfassend zu präsentieren und im Kontext der bestehenden Theorie zu diskutieren.

7.1 Wahrnehmungsmuster von GeographielehrerInnen in der Diskussion

Die Untersuchung der Wahrnehmungsmuster von GeographielehrerInnen in heterogenen Lerngruppen orientierte sich im Forschungsprozess an den folgenden Forschungsfragen:

1. Wie nehmen GeographielehrerInnen die Heterogenität ihrer SchülerInnen wahr?

- 1.1 Welche Rolle spielen bestimmte Heterogenitätsmerkmale von SchülerInnen in der Wahrnehmung von GeographielehrerInnen?
- 1.2 Inwiefern sind Wissen und implizite Theorien zum Umgang mit Heterogenität für GeographielehrerInnen handlungsleitend?
- 1.3 Welche Einstellungen haben GeographielehrerInnen gegenüber der Heterogenität ihrer Lerngruppen und wie schätzen sie die Zunahme an Heterogenität durch Inklusion ein?

Diese Forschungsfragen wurden nach eingehender Literaturrecherche zur Eruierung des Forschungsstandes und einer ersten Interviewstudie zunächst in einem Zwischenergebnis in Kapitel 4.2 in Form einer Hypothese wie folgt beantwortet:

Hypothese 1:

GeographielehrerInnen der Sekundarstufe nehmen die Heterogenität ihrer SchülerInnen in Bezug auf bestimmte Heterogenitätsmerkmale unterschiedlich wahr. Die individuelle Ausprägung der Wahrnehmung wird bestimmt vom Wissen, den Einstellungen, Haltungen und impliziten Theorien zur Heterogenität von SchülerInnen sowie von der Einschätzung, die Heterogenität im Geographieunterricht für die Lernprozesse gewinnbringend nutzen zu können. Inklusion wird von den GeographielehrerInnen in Hinblick auf den Gemeinsamen Unterricht skeptisch gesehen, da sich die Lehrkräfte mangels Vorbereitung auf die neue Unterrichtssituation nicht ausreichend für die entsprechenden Anforderungen qualifiziert fühlen.

Die Hypothese gilt es nun anhand der in Kapitel 6.1 dargestellten Ergebnisse zu überprüfen. Dabei werden zentrale Befunde der standardisierten Befragung zu dem in Kapitel 2 und 3 präsentierten bisherigen Erkenntnisstand in Beziehung gesetzt und diskutiert, inwiefern die bestehende Theorie erweitert bzw. verändert werden kann.

In Übereinstimmung mit bestehenden Theorien nehmen die GeographielehrerInnen der Stichprobe der vorliegenden Forschungsarbeit lernprozessrelevante Heterogenitätsmerkmale von SchülerInnen unterschiedlich wahr (s. Kapitel 6.1.1). Es konnte jedoch herausgearbeitet werden, dass die Intensität der Berücksichtigung einzelner Heterogenitätsmerkmale in der Unterrichtsplanung und -durchführung in einer Rangfolge abgebildet werden kann, an deren erster Stelle in der getroffenen Merkmalsauswahl das Arbeits- und Lerntempo und an letzter Stelle das Geschlecht der SchülerInnen steht. Zwischen den Heterogenitätsmerkmalen sind in der Wahrnehmung der befragten LehrerInnen deutliche Korrelationen erkennbar, sodass eine Hauptkomponentenanalyse auf die Existenz von vier übergeordneten Merkmalsgruppen schließen lässt. Die Hypothese 1 kann somit in Bezug auf die Wahrnehmung einer Vielzahl unterschiedlicher lernprozessbezogener Heterogenitätsmerkmale, wie in Kapitel 2.1.2 sowie in Kapitel 2.2.1.2 dargestellt, für die Stichprobe der vorliegenden Forschungsarbeit bestätigt werden. Gleichzeitig legen die Ergebnisse nahe, dass bisherige Erkenntnisse für die Wahrnehmung von GeographielehrerInnen und möglicherweise auch für die LehrerInnen anderer Fachbereiche präzisiert und systematisiert werden können. Die vier Hauptkomponenten „*Kognitions- und performanzbezogene Merkmale*“ (s. Kapitel 6.1.1.1), „*Lernstrategiebezogene Merkmale*“ (s. Kapitel 6.1.1.2), „*persönlichkeitsbezogene Merkmale*“ (s. Kapitel 6.1.1.3) und „*Förderungsbezogene Merkmale*“ (s. Kapitel 6.1.1.4) dienen als Grundlage für die Systematisierung einer größeren Anzahl möglicher lernprozessrelevanter Heterogenitätsmerkmale sowie der Komplexitätsreduktion. Wie in der weiteren Ergebnisdiskussion deutlich wird, haben verschiedene Variablen, insbesondere berufsbiographiebezogene, Einfluss darauf, in welcher Intensität GeographielehrerInnen bestimmte Heterogenitätsmerkmale von

SchülerInnen in ihrer Unterrichtsplanung und -durchführung berücksichtigen. Die Kenntnis der vier Hauptkomponenten kann im Rahmen einer gezielteren Aus- und Fortbildungspraxis zur Förderung der Handlungskompetenz von GeographielehrerInnen beitragen.

Wichtiger Bestandteil der professionellen Handlungskompetenz von GeographielehrerInnen in Bezug auf die Wahrnehmung von Heterogenitätsmerkmalen und deren Berücksichtigung im Geographieunterricht sind LehrerInnenkognitionen (s. Kapitel 2.2). Die vorliegenden Ergebnisse lassen darauf schließen, dass über 50% der GeographielehrerInnen der Gesamtstichprobe ihr Wissen über Möglichkeiten der inneren Differenzierung im Geographieunterricht mit *„eher wenig Wissen“* und *„wenig Wissen“* einschätzen, was auf eine niedrige Selbstwirksamkeitserwartung in Bezug auf heterogenitätssensiblen Geographieunterricht schließen lässt (s. Kapitel 6.1.2). Als Ursache für diese Einschätzung weist der Befund auf Defizite in der Aus- und Fortbildung sowie in der Fachschaftsarbeit an Schulen hin. Die Defizite werden jedoch je nach Schulform und in Abhängigkeit von der Berufserfahrung der GeographielehrerInnen unterschiedlich stark bewertet. Somit kann Hypothese 1 in Bezug auf die Bedeutung von Wissen und das vorhandene Wissen von GeographielehrerInnen ebenfalls bestätigt werden. Dies gilt insbesondere für die Übereinstimmung mit dem Stand der allgemein bildungswissenschaftlichen Forschung zur Professionalisierung von Lehrkräften für den Umgang mit Heterogenität v. a. in der ersten LehrerInnenbildungsphase (vgl. KRÜGER-POTRATZ 2004, S. 565) sowie für den in Kapitel 3.4.1 dargestellten Befund einer geographiedidaktischen Studie von HOF und HENNEMANN (2013, S. 70). Darin monierten GeographielehrerInnen die mangelnde Vermittlung von *„Kenntnissen von Unterrichtsprinzipien“* in der universitären Ausbildung. Über die grundsätzliche Bestätigung der Hypothese hinaus, kann die vorliegende Studie jedoch erstmalig für eine größere Stichprobe von GeographielehrerInnen präzise Hinweise auf deren Einschätzung zu diesem wichtigen Teilbereich ihrer Handlungskompetenz liefern. Dies gilt ebenso für das Wissen über Inklusion im Geographieunterricht. Aufgrund des zum Zeitpunkt der Untersuchung inexistenten Aus- und Fortbildungsangebots in Bezug auf das Heterogenitätsmerkmal sonderpädagogischer Förderbedarf im Fach, verfügen GeographielehrerInnen der Regelschulen in Nordrhein-Westfalen nach eigenen Angaben in wenigen Fällen über Grundlagenwissen zu verschiedenen sonderpädagogischen Förderbedarfen. Bislang kann sich keine der befragten Lehrkräfte auf fachdidaktische Kenntnisse in Kombination mit sonderpädagogischem Wissen stützen. Für die Entwicklung der LehrerInnenbildung für Inklusion weist dieser Befund auf einen deutlichen Bedarf an fachspezifischen Aus- und Fortbildungsveranstaltungen zum Umgang mit Heterogenität in Hinblick auf Inklusion hin, der in dieser Form bislang in der geographiedidaktischen Forschung nicht erhoben werden konnte.

Die Auswertung der standardisierten Befragung von GeographielehrerInnen in Nordrhein-Westfalen hat gezeigt, dass implizite Theorien von GeographielehrerInnen zum Umgang mit Heterogenität im Unterricht eine wichtige Rolle spielen. Der

vorliegende Befund trägt durch die Beschreibung impliziter Theorien zu Problemen von innerer Differenzierung und Potenzialen des Geographieunterrichts für Inklusion (s. Kapitel 6.1.4) sowie die anschließende Einschätzung durch GeographielehrerInnen dazu bei, ein wichtiges Theoriedefizit der geographiedidaktischen Forschung zu schließen (s. Kapitel 2.3.1). GeographielehrerInnen sehen ihr Fach als potenziell geeignet für die individualisierte Vermittlung zentraler Fachinhalte und -kompetenzen an. Dies spiegelt sich u. a. in der Einschätzung vieler LehrerInnen hinsichtlich der Alltagsnähe, medialen Vielfalt sowie den Möglichkeiten der Elementarisierung und Differenzierung von Fachinhalten im Geographieunterricht wider. Dabei sehen sich GeographielehrerInnen jedoch durch schulstrukturelle und ressourcenbezogene Faktoren (zeitliche, finanzielle und materielle Ausstattung, ungeeignete Lehrmittel etc.) daran gehindert, diese Potenziale in ihrem eigenen Unterricht nutzen zu können. Diese Erkenntnisse bestätigen Befunde, der allgemeinen Bildungswissenschaften (vgl. u. a. WISCHER 2008, TRAUTMANN & WISCHER 2010 in Kapitel 2.1.1). Sie stellen für die Geographiedidaktik in dieser Form jedoch eine Weiterentwicklung der bestehenden Theorie dar, die für die Konzeption von Fortbildungen wesentlich ist. Die langfristige Förderung von Handlungskompetenzen im Bereich des Umgangs mit der Heterogenität von SchülerInnen muss bei den impliziten Theorien von GeographielehrerInnen ansetzen. (vgl. APPLIS & FÖGELE 2014, Kapitel 3.4.2). Die in den impliziten Theorien von GeographielehrerInnen erkennbaren Diskrepanzen zwischen den Potenzialen des Faches für heterogene Lerngruppen und den im Geographieunterricht tatsächlich zum Einsatz kommenden Unterrichtsformen schlägt sich auch in den Einstellungen von GeographielehrerInnen zur Heterogenität ihrer SchülerInnen, insbesondere in Bezug auf die Einführung von Inklusion nieder.

Die Einstellungen von GeographielehrerInnen zur Heterogenität von SchülerInnen wurde in der vorliegenden Forschungsarbeit über die Einschätzung zur allgemeinen Relevanz der Heterogenität von SchülerInnen für den Unterrichtsalltag sowie über das Empfinden dieser Heterogenität als „belastend“, „unbedeutsam“ oder „bereichernd“ operationalisiert (s. Kapitel 6.1.5). Als wichtige Merkmale von LehrerInnen haben sich dabei die Schulform, die Berufserfahrung und der Anteil an SchülerInnen mit sogenanntem Migrationshintergrund abgezeichnet, die Einfluss auf ihre Einstellungen haben (s. Kapitel 6.3). Eine klare Tendenz in der Einstellung zu Heterogenität insofern, dass diese deutlich als Belastung oder als Bereicherung empfunden wird, ist nicht feststellbar. Die Analyse der Befragungsdaten hat jedoch ergeben, dass die überwiegende Mehrheit der LehrerInnen dazu tendiert, in eine der beiden Richtungen zu antworten und die mittlere Antwortkategorie „unbedeutsam“ eher selten zu wählen. Der Einfluss der Schulform auf die Einstellung zu Heterogenität wird an dieser Stelle besonders im Antwortverhalten der HauptschullehrerInnen deutlich, die Heterogenität stärker als die LehrerInnen anderer Schulformen als „belastend“ einschätzen, was auf eine vergleichsweise negative Einstellung schließen lässt. GeographielehrerInnen der Gesamtschule hingegen

sehen die Heterogenität tendenziell häufiger als die Lehrkräfte anderer Schulformen als Bereicherung an, was auf eine positivere Einstellung schließen lässt (s. Kapitel 6.1.5). In Bezug auf die Hypothese 1 kann an dieser Stelle zunächst festgehalten werden, dass der Befund bisherige Erkenntnisse, die in Kapitel 2.2.1.2 z. B. aus der TIMSS und PISA-Studie abgeleitet wurden (vgl. BAUMERT & LEHMANN 1997; BAUMERT & SCHÜMER 2001), stützt. Äußere Differenzierung mit dem Ziel der Leistungshomogenisierung führt in der befragten Stichprobe von GeographielehrerInnen nicht zu dem Empfinden, dass die Klassen weniger heterogen seien und auch nicht zu einer positiveren Einstellung der LehrerInnen gegenüber ihren SchülerInnen. In Bezug auf die Gruppe der GeographielehrerInnen und in der Analyse von Zusammenhängen zwischen der Einstellung und anderen Variablen stellt der Befund der vorliegenden Forschung zu Einstellungen der Lehrkräfte jedoch eine Theorieerweiterung und wichtigen Hinweis für die Konzeption von Aus- und Fortbildungsprogrammen in Hinblick auf Inklusion im Geographieunterricht dar (s. Kapitel 7.3). Der Befund zu Einstellungen von GeographielehrerInnen zu Inklusion, die im Kontext der vorliegenden Forschungsarbeit besonders auf das Heterogenitätsmerkmal sonderpädagogischer Förderbedarf bezogen wird, weist darauf hin, dass diese zum Zeitpunkt der Befragung im Bereich der Einstellungskomponente *„Schulische Förderung und Unterstützung“* tendenziell negativ ausgeprägt ist. Die Einschätzung der Erfolgsaussichten der *„Sozialen Integration“* von SchülerInnen mit sonderpädagogischen Förderbedarfen in Regelschulklassen hingegen verweist auf eine eher positive Einstellung (s. Kapitel 6.1.6). Damit stimmt der Befund zunächst mit den Ergebnissen der in Kapitel 2.2.1.2 dargestellten Studien von TRUMPA ET AL. (2014) und HEYL ET AL. (2012) überein und kann in Bezug auf eine eher negative Einstellung und niedrige Selbstwirksamkeitserwartungen von GeographielehrerInnen als Bestätigung der Hypothese 1 gewertet werden. Im Zuge von Kontingenzanalysen und der Clusteranalyse der Stichprobe auf der Basis der beiden Einstellungskomponenten *„Schulische Förderung und Unterstützung“* und *„Soziale Integration“* können die vorliegenden Befunde jedoch zusätzliche Erkenntnisse über die im Fokus der vorliegenden Forschungsarbeit stehenden GeographielehrerInnen liefern. Insbesondere die in Kapitel 6.3.4.2 dargestellten vier GeographielehrerInnentypen, die sich hinsichtlich der Einschätzung der *„Schulischen Förderung und Unterstützung“* und der *„sozialen Integration“* deutlich voneinander unterscheiden, können als wichtiger Erkenntnisfortschritt angesehen werden.

7.2 Handlungsmuster von GeographielehrerInnen in der Diskussion

Im weiteren Forschungsverlauf standen Handlungsmuster von GeographielehrerInnen orientiert an den folgenden Forschungsfragen im Zentrum der Untersuchung:

2. Wie gehen GeographielehrerInnen mit der Heterogenität ihrer SchülerInnen um?

- 2.1 Wie diagnostizieren GeographielehrerInnen den Entwicklungsstand ihrer SchülerInnen in Bezug auf fachspezifische und überfachliche Kompetenzen?
- 2.2 Welche Planungselemente des Geographieunterrichts schätzen GeographielehrerInnen in Hinblick auf Binnendifferenzierung als besonders lernwirksam ein?
- 2.3 Inwiefern kooperieren GeographielehrerInnen bereits mit KollegInnen, um in ihrem Unterricht individuelle Förderung leisten zu können?

Auch diese Forschungsfragen wurden nach einer Literaturrecherche und einer ersten Interviewstudie zunächst in einem Zwischenergebnis in Kapitel 4.2 in Form einer Hypothese wie folgt beantwortet:

Hypothese 2:

GeographielehrerInnen der Sekundarstufe stehen Methoden zur Diagnostik individueller Kompetenzstände ebenso wie zur Planung und Durchführung differenzierenden und individualisierenden Geographieunterrichts zur Verfügung. Gegenwärtig dominiert jedoch ein weitgehend lehrerzentrierter Unterricht, der weder individuelle Leistungs- und Entwicklungsstände noch die Möglichkeiten individueller Förderung in den Blick nimmt. Das domänenspezifische Potenzial des Geographieunterrichts für heterogene Lerngruppen wird in der Vielfalt möglicher medialer und methodischer Zugänge zu schülerorientierten Problemstellungen gesehen, jedoch im Unterrichtsalltag kaum zum Einsatz gebracht. Dabei kooperieren GeographielehrerInnen bislang selten mit FachkollegInnen und KollegInnen anderer Professionen, um ihren Unterricht differenzierend bzw. individualisierend zu gestalten.

Anhand der in Kapitel 6.2 präsentierten Befunde gilt es nun, diese Hypothese zu überprüfen. Zentrale Forschungsergebnisse der standardisierten Befragung werden dabei zum bisherigen Forschungsstand in Beziehung gesetzt und diskutiert, inwiefern die bestehende Theorie mit einem Fokus auf die geographiedidaktische Theorieentwicklung erweitert oder auch verändert werden kann.

Wie die Auswertung der Daten gezeigt hat, stehen GeographielehrerInnen in Nordrhein-Westfalen methodisch-didaktische Verfahren zur individuellen Lernstands- und Förderdiagnostik zur Verfügung, von denen sie jedoch nur selektiv Gebrauch machen (s. Kapitel 6.2.1). Die Befunde sowohl der qualitativen Inter-

viewstudie als auch der standardisierten Befragung weisen darauf hin, dass Diagnostik im Geographieunterricht der Sekundarstufe I v. a. im Unterrichtsgespräch und durch Unterrichtsbeobachtungen eher beiläufig und auf der Basis von Erfahrungswerten stattfindet, während andere Instrumente aufgrund mangelnder Zeitressourcen entweder nicht genutzt (z. B. Portfolioarbeit) oder v. a. zur Leistungsbewertung zum Einsatz gebracht werden (z. B. schriftliche Leistungsüberprüfungen). Eine systematische, kriterienorientierte und auf die Begleitung individueller Entwicklungsprozesse ausgerichtete Diagnostik findet somit bislang in wenigen Fällen statt. In der Sekundarstufe II verengt sich das genutzte Instrumentarium weiter. Das Unterrichtsgespräch, Unterrichtsbeobachtungen und schriftliche Leistungsüberprüfungen, die in Hinblick auf das zentrale Abitur inhaltlich und strukturell immer stärker auf das vorgegebene Prüfungsformat ausgerichtet sind, dominieren diagnostische Aktivitäten. Angesichts der standardisierten Leistungs- und Prüfungsanforderungen in der Sekundarstufe II werden weder eine individuelle Förderdiagnostik noch binnendifferenzierende Unterrichtsmethoden als notwendig angesehen, da die SchülerInnen ihren Lernprozess selbstständig und eigenverantwortlich gestalten sollen. Der Befund bestätigt damit einerseits die in Hypothese 2 benannte Verfügbarkeit verschiedener diagnostischer Verfahren (s. Kapitel 2.2.2 und 2.3.2). Er kann jedoch für den Fachbereich Geographie auch differenziert aufzeigen, welche Methoden, wie häufig zum Einsatz gebracht werden. Erstmals kann anhand einer größeren Stichprobe von GeographielehrerInnen in Nordrhein-Westfalen die bislang stark auf Leistungs- bzw. Statusdiagnostik fokussierte Unterrichtspraxis (HOFFMANN 2013; MEHREN 2015) auf der Grundlage empirischer Daten nachvollzogen werden. Darüber hinaus kann der Befund als Evidenz bestehender Praxis dazu beitragen, Konzepte zur Fortbildung zu entwickeln, die auf den hohen Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehrkräfte in Bezug auf ihre Kompetenzen in der Unterrichtsbeobachtung aufbauen, um z. B. notwendige methodische Kompetenzen für eine systematische (kooperative) Förderdiagnostik anbahnen zu können.

Der didaktisch-methodische Umgang mit Heterogenität im Geographieunterricht wurde im Rahmen der standardisierten Befragung mit einem Fokus auf dem Einsatz von Methoden und Medien zur Binnendifferenzierung erhoben. Dabei zeigte sich zunächst, dass Aufgabenstellungen und Sozialformen in der Planung von binnendifferenzierendem Geographieunterricht eine wichtigere Rolle als Methoden und Medien spielen (s. Kapitel 6.2.2.1). Unterrichtsmethoden, denen in der Literatur ein hohes Potenzial im Umgang mit Heterogenität zugesprochen wird (Projektunterricht, Stationenlernen, Planarbeit), werden von den GeographielehrerInnen der Stichprobe offensichtlich eher selten genutzt. Dies kann auf den insgesamt geringen Unterrichtszeitumfang des Faches sowie die Verpflichtung der LehrerInnen, jederzeit Rückmeldung zur Leistungsentwicklung der SchülerInnen geben zu können, zurückgeführt werden (s. Kapitel 6.2.2.2). Damit bestätigt die vorliegende Studie z. T. die Ergebnisse der Studien von SOLZBACHER (vgl. 2008, s. Kapitel 2.2.3).

Da offenen Unterrichtsmethoden im Rahmen inklusionsorientierter Unterrichtsentwicklung ein hohes Potenzial zugesprochen wird (s. Kapitel 2.1.3), kann der Befund eine wichtige Information für die Konzeption von Aus- und Fortbildungsmodulen zu inklusiven Unterrichtsarrangements im Geographieunterricht darstellen. Allerdings lässt er keine Rückschlüsse darüber zu, inwiefern Geographieunterricht in Nordrhein-Westfalen, wenn nicht offen und schülerorientiert, dann tatsächlich eher lehrerzentriert und geschlossen abläuft (vgl. KANWISCHER 2008). Hypothese 2 kann also an dieser Stelle weder verifiziert noch falsifiziert werden. Den Daten kann ebenfalls nicht entnommen werden, in welcher Form und wie erfolgreich die im Fragebogen benannten Methoden zum Einsatz kommen, sodass dieser Teil der Hypothese 2 in weiteren Studien näher untersucht werden sollte (s. Kapitel 8.2). Das Ergebnis zur Einschätzung des Potenzials von Medien hingegen enthält deutliche Hinweise darauf, inwiefern GeographielehrerInnen diese als geeignet ansehen, geographische Unterrichtsinhalte lernwirksam für eine heterogene Schülerschaft zugänglich zu machen. Den im Geographieunterricht zum Einsatz kommenden Medien wird von den GeographielehrerInnen unterschiedliches Potenzial für binnendifferenzierenden Geographieunterricht zugesprochen (s. Kapitel 6.2.2.3), wobei das Potenzial von Bildern und Karten von der deutlichen Mehrheit der Befragten als „*eher hoch*“ und „*hoch*“ eingeschätzt wird und damit die höchsten Rangplätze einnimmt. Hingegen erschweren die für Binnendifferenzierung in der Wahrnehmung von GeographielehrerInnen offensichtlich wenig geeigneten Schulbücher eine entsprechende Unterrichtsgestaltung, was durch zahlreiche Aussagen in den Interviews und bei den offen zu beantwortenden Fragen (Frage 42-44) im Fragebogen immer wieder zur Sprache kommt. Einen deutlichen Einfluss auf die Einschätzung des Potenzials der Medien hat die Variable Schulform. Sowohl Schulbücher und Atlanten als auch z. B. dreidimensionale Modelle oder originale Gegenstände werden in ihrem Potenzial insbesondere von GymnasiallehrerInnen im Vergleich zu Gesamt- und HauptschullehrerInnen deutlich schlechter bewertet. Die in der Literatur immer wieder als wichtiger Bestandteil binnendifferenzierender Unterrichtsplanung und -durchführung aufgeführten Medien (vgl. KLAFFKI & STÖCKER 1976; PARADIES & LINSE 2006; REUSCHENBACH 2010; s. Kapitel 2.2.3) werden in der vorliegenden Studie erstmalig von FachlehrerInnen in ihrem Potenzial eingeschätzt. Dies eröffnet zum einen die Möglichkeit der kritischen Überprüfung entsprechender Medien (z. B. der Schulbücher), zum anderen liefert es Hinweise darauf, inwiefern möglicherweise im Rahmen von Aus- und Fortbildung daran gearbeitet werden kann, die Potenziale bestimmter Medien zu erkennen und nutzbar zu machen (z. B. digitale Medien).

Um dem Bildungsauftrag des Faches Geographie in heterogenen Lerngruppen nachkommen zu können, müssen Lehrkräfte Fachinhalte und Kompetenzbereich in ihren Anforderungen und Potenzialen für innere Differenzierung in Hinblick auf die Besonderheiten ihrer SchülerInnen kennen und entsprechend aufbereiten

können (s. Kapitel 2.2.3 und 2.3.3). Wie die Ergebnisse der vorliegenden Forschungsarbeit zeigen, schätzen GeographielehrerInnen die Notwendigkeit, geographiefachspezifische Inhalte und Kompetenzen binnendifferenzierend unterrichten zu müssen, insbesondere auf dem Hintergrund ihrer Schulform sehr unterschiedlich ein. Eine wichtige Rolle dabei spielen der subjektiv wahrgenommene Komplexitätsgrad der Themen sowie der Abstraktionsgrad im Sinne der Alltagsnähe und der konkreten Erfahr- und Nachvollziehbarkeit der Themen. So werden Themenkomplexe wie z. B. „*Planet Erde*“ und „*Globalisierung*“, zu deren Verständnis SchülerInnen an komplexe Zusammenhänge auf verschiedenen räumlichen Maßstabsebenen herangeführt werden müssen, mit einer höheren Notwendigkeit zur Differenzierung eingeschätzt, als der Themenkomplex „*Tourismus*“ (s. Kapitel 6.2.2.4). Auch die Notwendigkeit die Heterogenität der SchülerInnen bei der Förderung bestimmter Kompetenzen und beim Üben von Aufgaben der Anforderungsbereiche I-III zu berücksichtigen, wird von GeographielehrerInnen der verschiedenen Schulformen deutlich unterschiedlich eingeschätzt (s. Kapitel 6.2.2.5). GeographielehrerInnen der Schulformen, die den Bildungsgang bis zum Abitur anbieten, erachten z. B. binnendifferenzierende Unterrichtsformen zur Förderung der „*Beurteilungs-/ Bewertungskompetenz*“ und zur Übung von Aufgaben im Anforderungsbereich III als notwendiger als z. B. die „*Handlungskompetenz*“ und Aufgaben im Anforderungsbereich I und II. Real- und HauptschullehrerInnen hingegen schätzen die Notwendigkeit zur Binnendifferenzierung zur Förderung der „*Kommunikationskompetenz*“ und der „*Methodenkompetenz*“ sowie zur Übung von Aufgaben im Anforderungsbereich I und II deutlich höher ein als z. B. GymnasiallehrerInnen. Der Befund zur LehrerInnenperspektive auf die verschiedenen Kompetenzbereiche mit einem Fokus auf dem Umgang mit Heterogenität stellt eine Ergänzung des aktuellen Forschungsstandes dar (s. Kapitel 2.3.3). Den Expertenstatus der befragten LehrerInnen berücksichtigend, ist davon auszugehen, dass die Konzeption von Unterrichtsmedien, wie z. B. die Didaktisierung bestimmter Themen im Schulbuch, sicher aber auch die inhaltliche Schwerpunktsetzung von Aus- und Fortbildungsveranstaltungen zum Umgang mit Heterogenität im Geographieunterricht von diesem Befund profitieren kann.

Wie aufgrund der bisherigen Befundlage zur Kooperation von LehrerInnen an Regelschulen zu erwarten war (s. Kapitel 3.3.3), bestätigen die Ergebnisse der vorliegenden Studie, dass GeographielehrerInnen der Regelschulen die Herausforderungen des Umgangs mit Heterogenität bislang mehrheitlich ohne systematische Kooperationen mit KollegInnen des eigenen Fachbereichs, anderer Fachbereiche und ExpertInnen anderer Professionen bewältigen. Weder an Schulformen, die sich traditionell durch eine größere Heterogenität ihrer SchülerInnen in Bezug auf die Heterogenitätsmerkmale „*Leistung*“, „*Sprachkompetenz*“, „*kulturelle Herkunft/ Migrationshintergrund*“, „*sozial-ökonomischer Hintergrund*“ und „*sonderpädagogischer Förderbedarf*“ (Hauptschule, Gesamtschule) auszeichnen, noch an Schulen, die bereits inklusionsorientierten Unterricht anbieten, findet bislang eine

systematische Zusammenarbeit und gemeinsame Unterrichtsentwicklung in Hinblick auf den Umgang mit Heterogenität im Fach Erdkunde/ Geographie statt (s. Kapitel 6.2.3). Mehr als 50 % aller GeographielehrerInnen der Stichprobe geben an, noch nie Co-Teaching durchgeführt zu haben, wobei auch dieser Befund in Hinblick auf verschiedene berufsbiographische Merkmale der ProbandInnen näher spezifiziert werden kann. Im Zusammenhang mit der Entwicklung von professionellen Handlungskompetenzen von GeographielehrerInnen für Inklusion stellt dieser Befund erste Erkenntnisse zur Kooperation von GeographielehrerInnen in inklusiven Unterrichtssettings überhaupt dar (s. Kapitel 2.3.4 und 3.3.3). Er kann zum einen als Aufforderung an die Fachverbände gelesen werden, bildungspolitische Lobbyarbeit für zusätzliche personelle Ressourcen auch in den Nebenfächern weiter zu verstärken sowie an die Bildungspolitik, dieser Forderung nachzukommen. Zum anderen gilt es Konzepte für die Aus- und Fortbildung zu entwickeln, um GeographielehrerInnen an das kooperative Lehren sowie an die Kooperation mit Lehrkräften der Sonderpädagogik heranzuführen, um auch abseits des eigentlichen Unterrichtsgeschehens und ohne die Möglichkeit des Co-Teachings in enger Absprache für bestimmte SchülerInnen fachspezifische Fördermaßnahmen planen und durchführen zu können.

7.3 Zusammenhänge zwischen Wahrnehmungs- und Handlungsmustern

Folgende Forschungsfragen bildeten den Hintergrund für die Untersuchung von Zusammenhängen zwischen den zentralen Kategorien Wahrnehmung und Handlung im Kontext des vorliegenden Forschungsvorhabens:

3. Welche Zusammenhänge zwischen Wahrnehmungs- und Handlungsmustern von GeographielehrerInnen in heterogenen Lerngruppen sind erkennbar?

- 3.1 Welche berufsbiographischen Merkmale von GeographielehrerInnen sind in Bezug auf die Wahrnehmung von und den Umgang mit Heterogenität besonders bedeutsam und welchen Einfluss haben sie?
- 3.2 Welche Zusammenhänge werden zwischen Lehrerkognitionen und dem Umgang mit Heterogenität deutlich?
- 3.3 Welche Typen von GeographielehrerInnen sind in Hinblick auf die Wahrnehmung von und den Umgang mit Heterogenität im Geographieunterricht zu erkennen und wie können sie charakterisiert werden?

Im Forschungsprozess der vorliegenden Untersuchung (s. Kapitel 5.1) mündeten diese Forschungsfragen nach eingehender Literaturrecherche und einer ersten Interviewstudie zunächst in einem Zwischenergebnis in Kapitel 4.2 in die folgende Hypothese:

Hypothese 3

GeographielehrerInnen weisen hinsichtlich ihres Umgangs mit Heterogenität Unterschiede auf, die auf verschiedene Merkmale ihrer Persönlichkeit, ihrer beruflichen Sozialisation und ihres Erfahrungsschatzes im LehrerInnenberuf zurückzuführen sind. Dabei gibt es Merkmale, die besonders dominant sind, wie z. B. die Schulform, an der GeographielehrerInnen unterrichten, die Berufserfahrung und die grundsätzliche Einstellung zu Heterogenität. Diese üben einen großen Einfluss auf die Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht aus und stellen somit einen Ansatzpunkt für die Typisierung von GeographielehrerInnen dar. Diese wiederum kann eine Grundlage für gezielte Aus- und Fortbildungsmaßnahmen bilden.

Diese Hypothese gilt es in der folgenden Ergebnisdiskussion anhand der in Kapitel 6.3 präsentierten Befunde zu überprüfen. Auf dem Hintergrund der Kapitel 2 und 3 soll geprüft werden inwiefern der bisherige Forschungsstand zu den zentralen Themen der vorliegenden Arbeit erweitert bzw. verändert werden kann.

Die in Kapitel 6.3 dargestellten Befunde lassen auf deutliche Zusammenhänge zwischen der Wahrnehmung von und dem Umgang mit Heterogenität bei den GeographielehrerInnen der Stichprobe schließen. Diese scheinen grundlegend durch berufsbiographische Merkmale wie die Schulform, an der Lehrkräfte tätig sind, die Berufserfahrung und den Anteil an SchülerInnen mit Migrationshintergrund in ihren Lerngruppen geprägt zu sein. So unterscheiden sich Gymnasiallehrkräfte z. B. deutlich in der Berücksichtigung der Heterogenitätsmerkmale „*Sprachkompetenz*“ und „*kulturelle Herkunft/ Migrationshintergrund*“ von LehrerInnen der Haupt- und Gesamtschule. RealschullehrerInnen schätzen die Notwendigkeit zur Binnendifferenzierung bei der Vermittlung bestimmter Fachinhalte anders ein als GesamtschullehrerInnen und auch das Potenzial bestimmter Unterrichtsmedien wird je nach Schulform für die Konzeption von binnendifferenzierendem Geographieunterricht unterschiedlich hoch eingeschätzt (s. Kapitel 6.3.1.1). Ebenso einflussreich wie die Schulform ist die Berufserfahrung. In bestimmten Phasen der Berufsbiographie von GeographielehrerInnen wandelt sich offensichtlich die Wahrnehmung bestimmter Heterogenitätsmerkmale. So erfährt das „*Arbeits- und Lerntempo*“ der SchülerInnen von LehrerInnen mit „0-9“ Jahren Berufserfahrung noch starke Berücksichtigung, die in den folgenden Berufserfahrungsgruppen jedoch abnimmt. Die „*Sprachkompetenz*“ hingegen wird in der ersten Gruppe noch wenig berücksichtigt, gewinnt dann jedoch bei den erfahreneren Lehrkräften an Bedeu-

tung (s. Kapitel 6.3.1.2). Der Befund weist deutlich darauf hin, dass mit dem steigenden Anteil an SchülerInnen mit Migrationshintergrund GeographielehrerInnen nicht nur bestimmten Heterogenitätsmerkmalen mehr Aufmerksamkeit zukommen lassen, wie z. B. dem Heterogenitätsmerkmal „*kulturelle Herkunft/ Migrationshintergrund*“ und der „*Sprachkompetenz*“. Die Daten lassen auch erkennen, dass die Einschätzung der Notwendigkeit, bei bestimmten Themen und bei der Förderung bestimmter Kompetenzen im Geographieunterricht binnendifferenzieren zu müssen, deutlich zunimmt. Dies ist offensichtlich verbunden mit einer zunehmend negativen Einstellung der Lehrkräfte zur Heterogenität ihrer SchülerInnen (s. Kapitel 6.3.1.3). Die vorliegenden Ergebnisse bestätigen und präzisieren damit die in der Hypothese allgemein formulierten Annahmen über den Einfluss berufsbiographischer Merkmale von GeographielehrerInnen auf die Wahrnehmung und den Umgang mit Heterogenität. Die Hypothese wurde ganz wesentlich auf der Basis von Ergebnissen der qualitativen Interviews im ersten Forschungsabschnitt formuliert, da in der geographiedidaktischen Forschung bislang keine Befunde vorliegen, zu denen die Ergebnisse der vorliegenden Forschungsarbeit in Beziehung gesetzt werden könnten (s. Kapitel 2.3.1 bzw. 2.3.3). Auch in anderen bildungswissenschaftlichen Forschungsarbeiten werden die beschriebenen Zusammenhänge am ehesten im Bereich der Einstellung zu Heterogenität, wie in Kapitel 2.2.1.2 zur TIMSS- und PISA-Studie beschrieben, deutlich (vgl. BAUMERT & LEHMANN 1997; BAUMERT & SCHÜMER 2001). Diese liegen jedoch nicht auf das Fach Geographie bezogen vor und waren daher im Kontext dieser Arbeit von großem Interesse.

Einstellungen von GeographielehrerInnen zur Heterogenität ihrer SchülerInnen weisen Zusammenhänge mit der Berücksichtigung bestimmter Heterogenitätsmerkmale, dem Wissen über den Umgang mit Heterogenität und der Einstellung zu Inklusion auf (s. Kapitel 6.3.2). GeographielehrerInnen, die Heterogenität als „*bereichernd*“ empfinden und damit eine tendenziell positive Einstellung haben, geben an, Heterogenitätsmerkmale wie „*Allgemeine Fähigkeiten*“, „*sozial-ökonomischer Hintergrund*“ und „*kulturelle Herkunft/ Migrationshintergrund*“ in ihrer Unterrichtsplanung und -durchführung stärker zu berücksichtigen als LehrerInnen mit einer negativen Einstellung. Eine positive Einstellung korreliert deutlich mit der Selbsteinschätzung zum Wissen über Möglichkeiten der Binnendifferenzierung, was im Rahmen der vorliegenden Forschungsarbeit als ein Indikator für eine höhere Selbstwirksamkeitserwartung in der Durchführung von binnendifferenzierendem Geographieunterricht interpretiert wird. Dafür spricht auch, dass sich die positive Einstellung bei der Einschätzung von Problemen bei der Durchführung von Binnendifferenzierung und dem Potenzial von Geographieunterricht für Inklusion niederschlägt. Die Probleme erhalten tendenziell weniger, die Potenziale mehr Zustimmung (s. Kapitel 6.3.2.1). Umgekehrt verhält es sich bei negativen Einstellungen gegenüber Heterogenität so, dass die Probleme bei der Durchführung von Binnendifferenzierung höher eingeschätzt werden und die Einstellung zu Inklusion

mit den Hauptkomponenten „*Schulische Unterstützung und Förderung*“ und „*Soziale Integration*“ ebenfalls deutlich negativer ausgeprägt ist. Zusammenhänge negativer Einstellung zu Heterogenität konnten zudem in Bezug auf einen selteneren Einsatz von Unterrichtsmethoden wie Projektunterricht und Stationenlernen, sowie in Zusammenhang mit der Einschätzung des Potenzials von Medien des Geographieunterrichts für Binnendifferenzierung herausgearbeitet werden (s. Kapitel 6.3.2.2). Auch die Feststellung dieser Zusammenhänge weist bislang in der geographiedidaktischen Theorie keine Anknüpfungspunkte auf. Bezugnehmend auf die Studie von SOLZBACHER (2008), die eine Begründung für den langsamen Fortschritt der Unterrichtsentwicklung im Sinne systematischer individueller Förderung v. a. in einem Mangel an Wissen der Lehrkräfte nachweist, kann auf der Grundlage der Ergebnisse der vorliegenden Arbeit in dem Sinne ergänzt werden, dass dabei ganz wesentlich auch die Einstellungen der Lehrkräfte zur Heterogenität ihrer SchülerInnen berücksichtigt werden sollten (s. Kapitel 2.2.3). Auch der Faktor Wissen jedoch war für die vorliegende Forschungsarbeit wesentlich.

Die Angaben der GeographielehrerInnen zu ihrem Wissen über Möglichkeiten der inneren Differenzierung im Geographieunterricht weisen zahlreiche signifikante Zusammenhänge mit anderen Variablen der Befragung auf. Lehrkräfte, die angeben, über viel Wissen in diesem Bereich zu verfügen und damit ihre positive Selbstwirksamkeitserwartung zum Ausdruck bringen, berücksichtigen offensichtlich verschiedene Heterogenitätsmerkmale, wie „*Leistung*“ und auch „*sonderpädagogische Förderbedarfe*“, deutlich stärker bei ihrer Unterrichtsplanung (s. Kapitel 6.3.3.1). GeographielehrerInnen, die über wenig Wissen verfügen, berücksichtigen Planungselemente wie z. B. Methoden, Lernziele, Medien und Sozialformen generell seltener mit der Intention Binnendifferenzierung durchführen zu wollen und geben an, dass ihnen besonders methodische Kenntnisse dazu fehlen. Die Kontingenzanalyse der Einschätzung zum Wissen über Binnendifferenzierung mit der Einschätzung der Qualität der Lehrerbildungsphasen verdeutlicht, dass nach Meinung der Lehrkräfte insbesondere die fachdidaktische Ausbildung an der Universität und im Referendariat für die Defizite verantwortlich sind (s. Kapitel 6.3.3.1). Damit weist der Befund auf einen möglichen Mangel in der Ausbildung von Lehrkräften im Fachbereich Geographie hin, den KRÜGER-POTRATZ (2004) bereits auf eine mangelnde Koordination der Ausbildungsinhalte von Themen wie dem Umgang mit Heterogenität, die als Querschnittsthemen über den verschiedenen Ausbildungsbereichen von Lehramtsstudierenden liegen, zurückführt (s. Kapitel 3.2). Die fachdidaktischen Ausbildungsinhalte mit Bezug zum Umgang mit Heterogenität müssten somit generell aufgewertet, die Ausbildungsinhalte mit Bezug zum Thema Inklusion an vielen Ausbildungsstandorten sicher erst konzipiert werden.

Auch die Angaben über Wissen zu Inklusion weisen, über den deutlichen Zusammenhang mit der Schulform der ProbandInnen hinaus, darauf hin, dass vorhan-

dene Grundkenntnisse oder bereits vorhandenes fundiertes Wissen über sonderpädagogische Förderbedarfe mit einer positiveren Einstellung zu Inklusion und einer deutlich stärkeren Berücksichtigung des Heterogenitätsmerkmals „*sonderpädagogischer Förderbedarf*“ einhergehen (s. Kapitel 6.3.3.2). ProbandInnen, die über Wissen zu sonderpädagogischen Förderbedarfen verfügen, nutzen häufiger die „*Projektmethode*“, das „*Stationenlernen*“ und das „*Forschend-entdeckende*“ Lernen. Außerdem sehen sie Probleme, die häufig mit Binnendifferenzierung in Verbindung gebracht werden, als weniger gravierend an, sodass davon auszugehen ist, dass Wissen über Inklusion deutliche Effekte auf die Selbstwirksamkeitserwartungen von GeographielehrerInnen in Hinblick auf die Planung und Durchführung von inklusionsorientiertem Unterricht hat. Wie im Zusammenhang mit den Studien von AMRHEIN (2011) und HEYL ET AL. (2012) in Kapitel 2.2.1.2 dargestellt wurde, hat Erfahrungswissen über den Gemeinsamen Unterricht bereits positive Effekte auf Einstellungen zu Inklusion sowie auf die EZI-Komponente der „*Schulischen Unterstützung und Förderung*“. Inwiefern jedoch Wissen über sonderpädagogische Förderbedarfe in Bezug auf die Besonderheiten eines bestimmten Faches Auswirkungen auf die Wahrnehmung und den Umgang von Lehrkräften mit Heterogenität hat, wurde bisher noch nicht erhoben. Der Befund kann somit als Aufforderung zur Konzeption von Lehrveranstaltungen in Aus- und Fortbildung zur fachspezifischen Reflexion über diese Besonderheiten und zu deren empirischer Erforschung gelesen werden, um durch mehr Wissen die Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehrkräfte zu steigern.

Der letzte Teilbereich der Datenanalyse stellt die Ergebnisse einer für den Fachbereich Geographie erstmalig durchgeführten Clusteranalyse zur Wahrnehmung von Heterogenitätsmerkmalen und zur Einstellung zu Inklusion dar. Auf der Basis der vier Hauptkomponenten „*Kognitions- und performanzbezogene Merkmale*“, „*Persönlichkeitsbezogene Merkmale*“, „*Lernprozessbezogene Merkmale*“ und „*Förderungsbezogene Merkmale*“ sowie den Hauptkomponenten „*Schulische Unterstützung und Förderung*“ und „*Soziale Integration*“ der Skala Einstellung zu Integration von KUNZ ET AL. (2010) (s. Kapitel 6.1.1 und 6.1.6), konnte die Stichprobe mittels Clusteranalysen in jeweils vier LehrerInnentypen unterteilt werden, die klar voneinander zu unterscheiden sind. Auf eine erneute Beschreibung der LehrerInnentypen wird an dieser Stelle mit Verweis auf die entsprechenden Kapitel des Ergebnisteils verzichtet (s. Kapitel 6.3.4.1 und 6.3.4.2). Aufgrund der Möglichkeit, diese jeweils mithilfe anderer Variablen und den Daten der qualitativen Interviewstudie charakterisieren zu können, ist es möglich, die LehrerInnentypen als Grundlage für zielgruppenspezifische LehrerInnenfortbildungsangebote zum Umgang mit Heterogenität zu nutzen. Unter welchen Rahmenbedingungen solche Fortbildungsangebote wirksam durchgeführt werden können, ist von FÖGELE und MEHREN (2015) dargestellt worden (s. Kapitel 3.4.3) und soll in Kapitel 8.2 aufgegriffen werden.

8 Fazit

8.1 Resumée und zentrale Ergebnisse

Die dem Forschungsprozess der vorliegenden Arbeit übergeordnete Fragestellung „*Auf dem Weg zu Inklusion im Geographieunterricht?*“, ist aufgrund der vielen verschiedenen Blickwinkel auf die Thematik komplex. Mit dem Fokus auf GeographielehrerInnen der Sekundarstufe in Nordrhein-Westfalen kann auf der Grundlage eines langen und umfangreichen Forschungsprozesses festgehalten werden, dass sich die LehrerInnen auf sehr unterschiedliche Weise und mit variierenden Geschwindigkeiten auf den Weg gemacht haben. An jedem Schultag wird Gemeinsamer Unterricht von einer zunehmenden Anzahl von GeographielehrerInnen inklusionsorientiert angeleitet. Die Universitäten und Zentren für schulpraktische LehrerInnenbildung (ZfSL) reagieren auf die gesetzlichen Vorgaben und setzen Konzepte der LehrerInnenausbildung und Fortbildung zu Inklusion sowie erste empirische Forschungsprojekte um. Angesichts der weitreichenden Veränderungen, die auf alle Bildungsinstitutionen zukommen, muss jedoch konstatiert werden, dass alle Akteure, auch innerhalb der Fachdidaktiken, erst am Anfang des Weges stehen. Die vorliegende Forschungsarbeit kann mit grundlegenden Erkenntnissen zu Wahrnehmungs- und Handlungsmustern von GeographielehrerInnen in heterogenen Lerngruppen der Sekundarstufe besonders der Geographiedidaktik einen Schritt weiter helfen auf diesem Wege.

Im Prozess der Entwicklung einer inklusionsorientierten LehrerInnenbildung liegen erste empirische Forschungsergebnisse vor, die Hinweise auf eine bedarfsorientierte und zielgruppenspezifische Konzeptionierung von Aus- und Fortbildungsangeboten für GeographielehrerInnen liefern. Eines der zentralen Ergebnisse der vorliegenden Arbeit ist der Nachweis, dass GeographielehrerInnen in Bezug auf die Schulform, die Berufserfahrung und den Anteil an SchülerInnen mit Migrationshintergrund in den Lerngruppen Heterogenität unterschiedlich stark wahrnehmen und sich in ihrer Einstellung zu Heterogenität unterscheiden. Die Varianz in der Wahrnehmung verschiedener Heterogenitätsmerkmale von SchülerInnen ist ein Beispiel dafür. So konnte herausgearbeitet werden, dass Heterogenitätsmerkmale in Hinblick auf die Intensität ihrer Berücksichtigung bei der Planung und Durchführung von Geographieunterricht in einer Rangfolge abgebildet werden können. In dieser Rangfolge liegen bei der Betrachtung der Ergebnisse der Gesamtstichprobe die Merkmale „*Arbeits- und Lerntempo*“, „*Motivation*“ und „*Vorwissen*“ von SchülerInnen auf den ersten Plätzen. Die Merkmale „*kulturelle Herkunft/ Migrationshintergrund*“ und „*sonderpädagogischer Förderbedarf*“ hingegen erhalten gemeinsam mit dem Merkmal „*Geschlecht*“ die geringste Aufmerksamkeit. Eine differenziertere Betrachtung dieses Befundes, z. B. nach Schulformen, weist darauf hin, dass bestimmte Gruppen von GeographielehrerInnen bereits stärker für einzelne Heterogenitätsmerkmale sensibilisiert sind als andere.

Mithilfe multivariater statistischer Verfahren konnte dieser erste zentrale Befund der Studie sowohl hinsichtlich der Merkmalsausprägung (Hauptkomponentenanalyse) als auch bezogen auf die LehrerInnen (Clusteranalyse) weiter ausdifferenziert werden.

Die Ergebnisse zur Berücksichtigung einzelner Heterogenitätsmerkmale durch die LehrerInnen stellte die Basis für eine Hauptkomponentenanalyse dar, die zeigt, dass die angegebenen Heterogenitätsmerkmale in der Wahrnehmung der ProbandInnen in vier Gruppen besonders stark korrelieren. Diese vier Merkmalsgruppen (Hauptkomponenten) können als „*Kognitions- und performanzbezogene Merkmale*“, „*persönlichkeitsbezogene Merkmale*“, „*lernstrategiebezogene Merkmale*“ und „*förderungsbezogene Merkmale*“ bezeichnet werden. Sie ermöglichen einerseits eine Reduktion von Komplexität durch die Kategorisierung und Systematisierung einer Vielzahl unterschiedlicher lern- und unterrichtsrelevanter Heterogenitätsmerkmale. Als Grundlage der Clusteranalyse waren sie andererseits hilfreich dabei, innerhalb der Gesamtstichprobe vier LehrerInnentypen zu identifizieren, die sich in Bezug auf die Berücksichtigung der vier Merkmalsgruppen ähneln. Diese LehrerInnentypen können anhand der Ausprägung der vier Merkmalsgruppen sowie mittels Kontingenzanalyse mit weiteren Variablen der Befragung näher charakterisiert werden. Lehrkräfte, die sich aufgrund bestimmter Merkmalsausprägungen mit hoher Wahrscheinlichkeit einem bestimmten LehrerInnentyp zuordnen lassen, können auf diese Weise gezielter für bestimmte Heterogenitätsmerkmale sensibilisiert und durch die Vermittlung passender Diagnoseverfahren und methodischer Vorgehensweisen professionalisiert werden. In Abb. 52 ist dargestellt, mit welchen Inhaltsfeldern sich die vier LehrerInnentypen in Fortbildungen auseinandersetzen sollten, um in Hinblick auf die Professionalisierung für heterogenitätssensiblen und inklusionsorientierten Geographieunterricht unterstützt werden zu können.

Weitere zentrale Erkenntnisse der vorliegenden Arbeit beziehen sich darauf, wie im Geographieunterricht gegenwärtig diagnostiziert wird und welche Methoden zur Individualisierung und inneren Differenzierung zum Einsatz kommen. Die Befunde zeigen sehr deutlich, dass GeographielehrerInnen der Sekundarstufe I und II bislang keine Verlaufs- bzw. Förderdiagnostik durchführen. Das Unterrichtsgespräch und die Unterrichtsbeobachtungen dominieren unter den gegebenen schulsystemischen Rahmenbedingungen die Erhebung lernprozessrelevanter SchülerInnenmerkmale. Andere Instrumente dienen der Absicherung der Berichtspflicht über Leistungsstände, haben jedoch wenig Einfluss auf den Unterrichtsprozess im Sinne der individuellen Förderung. Fachliche und überfachliche Kompetenzen werden mit Augenmaß und „Bauchgefühl“ auf der Basis von Erfahrungswerten, jedoch nicht mittels validierter Diagnoseinstrumente erhoben, da diese bislang erst für wenige Kompetenzbereiche in praktikabler Form vorliegen. Unterrichtsmethoden, denen in der Literatur ein hohes Potenzial für individualisieren-

den Geographieunterricht zugesprochen wird, können im zweistündigen Erdkundeunterricht der Sekundarstufe I nur selten zum Einsatz gebracht werden. Im Planungsprozess steht in Hinblick auf innere Differenzierung die Erstellung von Aufgaben im Vordergrund, wobei das Arbeits- und Lerntempo und damit die Erstellung von zusätzlichen Aufgaben für schnelle SchülerInnen im Sinne eines Additums das wichtigste Differenzierungskriterium darstellt. GeographielehrerInnen schätzen zum einen die fachspezifischen Potenziale von Medien und Methoden für innere Differenzierung, zum anderen die Notwendigkeit zur Binnendifferenzierung bei der Förderung von Kompetenzen und der Bearbeitung bestimmter Themen unterschiedlich ein. Entsprechend unterscheidet sich die Unterrichtsgestaltung und unterrichtliche Praxis. Das Wissen über diese Unterschiede und die Kenntnis der LehrerInnentypen stellen eine Orientierungsmöglichkeit bei der Konzeption von Aus- und Fortbildungsangeboten für (angehende) LehrerInnen dar, die im Rahmen der LehrerInnenbildung für Inklusion (vgl. LÜTJE-KLOSE & WILLENBRINK 1999) und nach den Qualitätskriterien effektiver Fortbildungen (vgl. FÖGELE & MEHREN 2015, S. 82) möglichst in Kooperation und eingebunden in die Unterrichtspraxis stattfinden sollten.

Ein weiteres zentrales Ergebnis der Untersuchung stellen die Befunde zur Kooperation von GeographielehrerInnen mit KollegInnen des gleichen Faches und anderer Professionen dar. Der Umgang mit Heterogenität wird in den Fachschaften von GeographielehrerInnen bislang tendenziell eher selten thematisiert. Fortbildungen im Fach zu innerer Differenzierung bzw. zu Themen die den Gemeinsamen Unterricht aus Fachperspektive in den Blick nehmen, finden in wenigen Fällen statt. Gründe dafür sind wiederum im Wesentlichen schulsystemische Einschränkungen, die sich auch in der Kooperation mit ExpertInnen anderer Professionen niederschlagen. Im zweistündigen Fach Erdkunde der Sekundarstufe I haben GeographielehrerInnen in Nordrhein-Westfalen bisher offensichtlich selten die Möglichkeit, mit SonderpädagogInnen im Gemeinsamen Unterricht zusammen zu arbeiten. Von einer gemeinsamen Unterrichtsdurchführung sowie Vor- und Nachbereitung kann im inklusionsdidaktischen Sinne nur in Ansätzen die Rede sein. Dabei sehen GeographielehrerInnen durchaus Potenziale, wie z. B. das außerschulische Lernen, die Vielfalt an möglichen Zugängen zu alltags- und schülernahen Lerngegenständen sowie gewisse Freiheiten, die insbesondere in der Sekundarstufe I durch den weniger starken Fokus auf das „weiche“ Unterrichtsfach Erdkunde gegeben sind. Diese Potenziale, nicht zuletzt auch der ohnehin interdisziplinäre Charakter des Brückenfaches Geographie, sollten als Ausgangspunkt für kooperative Unterrichtsentwicklung und die Entwicklung einer inklusiven, professionellen Haltung im Umgang mit Heterogenität über das Unterrichtsfach Geographie hinaus in Wert gesetzt werden.

Die Einstellung von GeographielehrerInnen der Stichprobe zur Umsetzung von Inklusion in Nordrhein-Westfalen ist zum Zeitpunkt der standardisierten Befragung als eher negativ zu beschreiben. Die ProbandInnen bewerteten Items, die Aussagen

über „*Schulische Förderung und Unterstützung*“ beinhalten, deutlich negativ, während Aussagen über die „*Soziale Integration*“ von SchülerInnen mit sonderpädagogischen Förderbedarfen nur moderat positiv bewertet werden. GeographielehrerInnen der Regelschulen in Nordrhein-Westfalen nehmen den Entwicklungsstand der schulsystemischen Rahmenbedingungen, ihrer eigenen Professionalisierung und der unterrichtlichen Unterstützungsangebote für inklusiven Geographieunterricht als defizitär wahr. Zahlreiche Aussagen, die im Bereich der offen gestellten Fragen zum Umgang mit Heterogenität und Inklusion im Fragebogen der standardisierten Erhebung getätigt wurden, belegen, dass der Unmut der Lehrerschaft bislang recht groß ist. Die Clusteranalyse der Gesamtstichprobe auf der Basis der beiden Hauptkomponenten „*Schulische Förderung und Unterstützung*“ und „*Soziale Integration*“ (vgl. KUNZ ET AL. 2010) belegt nicht nur, dass es deutlich voneinander zu unterscheidende Einstellungstypen gibt, sondern auch, dass zwei dieser Typen, Inklusion zum Zeitpunkt der Befragung sehr kritisch sehen. Ein LehrerInnentyp scheint gewissermaßen eine vollkommen ablehnende Haltung einzunehmen, was in Hinblick auf die inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung bedenklich erscheint.

Das Engagement zahlreicher GeographielehrerInnen im Rahmen der empirischen Erhebungen der vorliegenden Arbeit weist auf das Interesse an entsprechenden Angeboten zur Aus- und Fortbildung für den Umgang mit Heterogenität hin. Der Unmut vieler ProbandInnen darüber, dass bislang keine ausreichend vorbereiteten und begleitenden Maßnahmen zur Professionalisierung der Lehrkräfte für Inklusion getroffen werden konnten, macht darauf aufmerksam, dass Handlungsbedarf besteht. Inklusion im Sinne des weiten Begriffsverständnisses setzt eine wertschätzende Haltung und positive Einstellung gegenüber Heterogenität voraus. Diese jedoch kann nur auf der Grundlage soliden Wissens über mögliche Formen der Diagnostik, der inneren Differenzierung und verschiedene Formen der Kooperation in der Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht gelingen. Die systemischen Rahmenbedingungen im Bereich der Aus- und Fortbildung sowie im Schul- und Bildungssystem zu schaffen, ist eine unerlässliche Voraussetzung dafür. Weitere fachdidaktische Grundlagenforschung, die Entwicklung und Evaluation von Unterrichtskonzepten zum inklusiven Geographieunterricht ist eine andere. Mögliche Forschungsprojekte, die gewinnbringend an den Ergebnissen der vorliegenden Arbeit anschließen könnten und offene Forschungsfragen, die im Rahmen des Forschungsvorhabens nicht weiterverfolgt werden konnten, sollen im folgenden letzten Kapitel in Form eines Ausblicks skizziert werden.

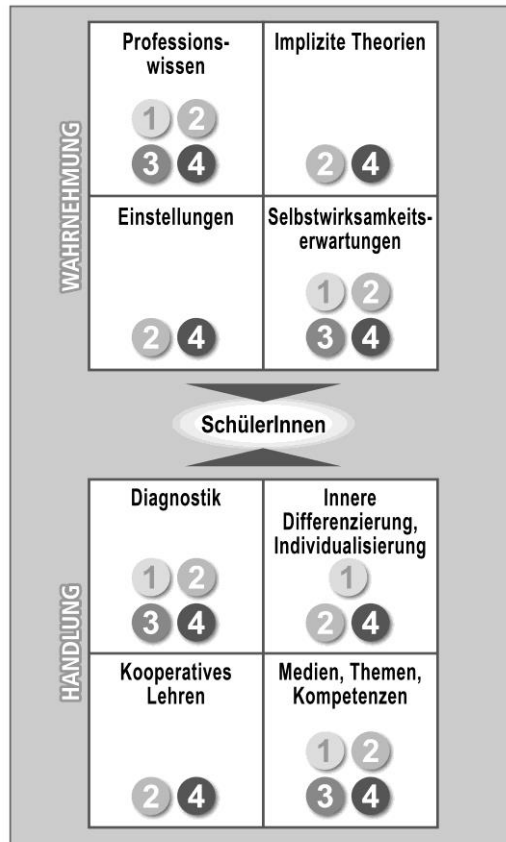
8.2 Ausblick

Vergleichbar mit der Einführung der Bildungsstandards und der Kompetenzorientierung, stehen auch dem Fach Erdkunde/ Geographie durch die Einführung von

Inklusion im Bildungssystem der Bundesrepublik Deutschland notwendige Anpassungen in der geographiedidaktischen Forschung, der Aus- und Fortbildung und der Unterrichtsentwicklung bevor. Die vorliegende Arbeit hat am Beispiel von GeographielehrerInnen in Nordrhein-Westfalen einige neue Erkenntnisse über die Wahrnehmung von und den Umgang mit Heterogenität im Geographieunterricht mit Blick auf Inklusion herausarbeiten können, die in weiteren geographiedidaktischen und interdisziplinär angelegten Forschungsprojekten aufgegriffen, vertieft und weiterentwickelt werden sollten.

Im Sinne geographiedidaktischer Grundlagenforschung für Inklusion gilt es, Erkenntnisse, die im Rahmen der durchgeführten Studie mittels qualitativer Interviews und einer standardisierten Befragung zur Diagnostik und inneren Differenzierung im Geographieunterricht gewonnen werden konnten, durch empirische Unterrichtsbegleitforschung an den verschiedenen Schulformen zu verifizieren und zu vertiefen. Die Befunde der vorliegenden Arbeit geben wichtige Hinweise darauf, dass diagnostische und methodische Vorgehensweisen von GeographielehrerInnen für Inklusion weiterentwickelt werden sollten. Vertiefende Kenntnisse sowie weitere Anhaltspunkte für eine effektive Fortbildung können Fallstudien im Sinne der empirischen Unterrichtsbegleitforschung im Geographieunterricht von Lehrkräften unterschiedlicher Schulformen und Berufserfahrung geben. Wichtig wäre dabei eine genaue Betrachtung der Wirksamkeit getroffener didaktischen Entscheidungen, wie diese von den Lehrkräften wahrgenommen und sich in Selbstwirksamkeitserwartungen und Einstellungen gegenüber bestimmten Vorgehensweisen manifestieren.

Interessant wäre die Entwicklung von Konzepten zur Lehreraus- und Fortbildung basierend auf den Forschungsergebnissen zur Wahrnehmung unterschiedlicher Heterogenitätsmerkmale und den darauf basierenden LehrerInnentypen. Eine mögliche thematische Schwerpunktsetzung für die Aus- und Fortbildung von GeographielehrerInnen stellt Abb. 52 dar. Bezugnehmend auf die theoretischen Grundlagen der vorliegenden Arbeit (s. Abb. 11) wird hier ein erster Versuch unternommen, Anhaltspunkte für die inhaltlich bedarfsgerechte Gestaltung von Aus- und Fortbildungsangeboten für die vier LehrerInnentypen (vgl. Kap. 6.3.4.1) zu identifizieren. Während z. B. alle vier LehrerInnentypen Aus- und Fortbildungsbedarfe im Bereich des Professionswissens verzeichnen, scheinen besonders die LehrerInnentypen zwei und vier besondere Bedarfe im Bereich der impliziten Theorien und ihrer Einstellung zu Heterogenität zu haben. Diese erste grobe Einschätzung kann ein Hinweis auf die Anlage effektiver Fortbildung im Sinne der Qualitätskriterien guter Fortbildung (FÖGELE & MEHREN 2015) sein. Der Konzeptentwicklung sollte eine Ausschärfung der LehrerInnentypen auf der Basis weiterer qualitativer Interviews vorausgehen, um das Fortbildungsangebot möglichst passgenau gestalten zu können.



LehrerInnentyp:

- | | |
|--|---|
| 1 Heterogenitätsakzeptierend und schülerorientiert | 2 Heterogenitätsadvers und lehrerzentriert |
| 3 Heterogenitätssensibel und förderungszentriert | 4 Heterogenitätsunsensibel und leistungszentriert |

Layout: Stephan Langer Grafik: Regine Spohner

Abb. 52 | Mögliche Aus- und Fortbildungsschwerpunkte für die LehrerInnentypen (Layout: S. Langer, Grafik: R. Spohner)

Konzepte zur Lehreraus- und Fortbildung für Inklusion im Geographieunterricht gilt es im Sinne der Implementationsforschung wissenschaftlich zu evaluieren und

weiterzuentwickeln (vgl. THÖNNESSEN 2015). Um eine solche Evaluation durchführen zu können, sind Evaluationsinstrumente die sich z. B. an den *KMK-Standards für die Lehrerbildung* (KMK 2014) und den *Rahmenvorgaben für die Lehrerausbildung im Fach Geographie an deutschen Universitäten und Hochschulen* (DGfG 2010) sowie an bereits existierenden Gütekriterien für inklusiven Unterricht orientieren (vgl. WOCKEN 2011), notwendig. Die Schulen und betroffenen LehrerInnen selbst sind angesichts der in der Befragung deutlich geäußerten zeitlichen Überlastung mit der Entwicklung von Konzepten in ihren Fachschaften überfordert. Universitäre Forschungsprojekte sollten in Zukunft eng mit den Schulen verzahnt an der Implementation und Evaluation von Aus- und Fortbildungskonzepten zusammenarbeiten. Nur in einem interdisziplinären Ansatz, der die beteiligten Akteure aus Universität, Schule und Bildungspolitik mit einbezieht, kann der weitere Weg über einen verbesserten Umgang mit Heterogenität im Geographieunterricht in Richtung Inklusion erfolgreich beschrritten werden.

9 Literaturverzeichnis

- ABELSON, R. P. (1976): Script processing in attitude formation and decision making. In: Carroll, J. S. (Hg.): Cognition and social behavior. Oxford/ England: Erlbaum, S. 33-46.
- AHLRING, I. (2002): Es führen viele Wege nach Rom... Muster und Module binnendifferenzierenden Unterrichts. In: AHLRING, I. (Hg.): Differenzieren und individualisieren. Braunschweig, S. 22-28.
- ALBERS, T. (2013): Kooperation von allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften im Unterricht. In: DÖBERT, H., WEISHAUPT, H. (Hg.): Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen. Münster/ New York/ München/ Berlin: Waxmann, S. 135-146.
- ALTRICHTER, H., HAUSER, B. (2007): Umgang mit Heterogenität lernen. In: *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (1), S. 4-11.
- AMRHEIN, B. (2011): Inklusion in der Sekundarstufe. Eine empirische Analyse. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- AMRHEIN, B., BADSTIEBER, B. (2013): Lehrerfortbildungen zu Inklusion. – Eine Trendanalyse. Bertelsmann Stiftung. Online verfügbar unter: http://www.jakobmuthpreis.de/uploads/tx_itao_download/Lehrerfortbildung_Inklusion.pdf (zuletzt geprüft am 22.07.2016).
- AMRHEIN, B. (2015): Professionalisierung für Inklusion – Impulse für die Lehrer/innenbildung der Sekundarstufe. In: KIEL, E. (Hg.): Inklusion im Sekundarbereich. Stuttgart: Kohlhammer, S. 140-164.
- ANDREW-EVANS, J. (2006): Improving learning through preferred learning styles. In: *Teaching Geography* (1), S. 9-13.
- APPLIS, S., FÖGELE, J. (2014): Professionalisierung als Aufgabe der dritten Ausbildungsphase in der Lehrerbildung zur Umsetzung der Bildungsstandards. Theoretische, methodologische und empirische Herausforderungen für die fachdidaktische Forschung zur Qualifikation von Geographielehrkräften. In: *Zeitschrift für Geographiedidaktik* (3), S. 193-212.
- ARNDT, A.-K., WERNING, R. (2013): Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik. Ergebnisse eines qualitativen Forschungsprojekts. In: WERNING, R. (Hg.): Inklusion: Kooperation im Unterricht entwickeln. S. 12-39.

- ATTESLANDER, P. (2003): Methoden der empirischen Sozialforschung. Berlin: Walter de Gruyter.
- ATTESLANDER, P. (2010): Methoden der empirischen Sozialforschung. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- BACKHAUS, K., ERICHSON, B., WEIBER, R., PLINKE, W. (HG.) (2008): Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung. Berlin: Springer.
- BAGOLY-SIMO, P. (2015): Den Gemeinsamen Geographieunterricht denken. Das Beispiel des Aralseesyndroms in der Sekundarstufe. In: RIEGERT, J., MUSENBERG, O. (HG.): Inklusiver Fachunterricht in der Sekundarstufe. Stuttgart: Kohlhammer, S. 165-180.
- BAHR, M. (2013): Der Vielfalt mit Vielfalt begegnen – Binnendifferenzierung im Geographieunterricht. In: *Praxis Geographie* (6), S. 4-9.
- BAHRENBURG, G., GIESE, E., MEVENKAMP, N., NIPPER, J. (2010): Statistische Methoden in der Geographie. Band 1 Univariate und bivariate Statistik. Stuttgart: Borntraeger.
- BANDURA, A. (1992): Social Cognitive Theory: An agentic perspective. In: SCHWARZER, R. (HG.): Self efficacy: thought control of action. Washington: Hemisphere, S. 3-38.
- BASTIAN, J., HELSPER, W., REH, S., SCHELLE, C. (HG.) (2000): Professionalisierung im Lehrerberuf. Von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professionalität. Opladen: Leske + Buderich.
- BAUER, K.-O. (2000): Konzepte pädagogischer Professionalität und ihre Bedeutung für die Lehrarbeit. In: BASTIAN, J., HELSPER, W., REH, S., SCHELLE, C. (HG.): Professionalisierung im Lehrerberuf. Von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professionalität. Opladen: Leske + Buderich, S. 55-72.
- BAUMERT, J., LEHMANN, R. (1997): TIMSS – Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Deskriptive Befunde. Opladen: Leske + Buderich.
- BAUMERT, J. (2001): PISA 2000 – Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Buderich.
- BAUMERT, J., SCHÜMER, G. (2001): Lebens- und Lernbedingungen von Jugendlichen. In: BAUMERT, J., KLIEME, E., MEUBRAND, M., PRENZEL, M., SCHIEFELE, U., SCHNEIDER, W. ET AL. (HG.): PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Buderich, S. 411-510.

- BAUMERT, J., KUNTER, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften* 9 (4), S. 469-520.
- BECKER, G. (2004): Regisseur, Meisterdirigent, Dompteur? Die Sehnsucht nach „gleichen Lernvoraussetzungen“ hat Gründe. In: *Friedrich Jahresheft*, S. 10-12.
- BENNETT, S. N. (1976): *Teaching Styles and Pupil Progress*. London: Open Books.
- BERLINER, D. C. (2004): Describing the Behavior and Documenting the Accomplishments of Expert Teachers. In: *Bulletin of Science, Technology & Society* 24 (3), S. 200-212.
- BESSER, M., KRAUSS, S. (2009): Zur Professionalität als Expertise. In: BECK, O., SEMBILL, K., NICKOLAUS, D., MULDER, R., ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA, R. (HG.): *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung*. Weinheim und Basel: Beltz, S. 71-82.
- BEST, S. J., KRUEGER, B. S. (2008): Internet Survey Design. In: FIELDING, N., RAYMOND, M. L., BLANK, G. (HG.): *Online Research Methods*. London: Sage, S. 217-235.
- BIEWER, G. (2010): *Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik*. Bad Heilbrunn/ OBB.: Julius Klinkhardt.
- BLOOM, B. S. (1971): *Human characteristics and school learning*. New York.
- BLANCK, J. M. (2015): Schulische Integration und Inklusion in Deutschland. Eine vergleichende Betrachtung der 16 Bundesländer. In: KUHL, P., STANAT, P., LÜTJE-KLOSE, B., GRESCH, C., PANT, H., PRENZEL, M. (HG.): *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleitungserhebungen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 154-177.
- BÖING, U., KÖPFER, A. (2014): Inklusive Schulbegleitforschung in der Lehrerinnenbildung – erste Erkenntnisse aus einer Evaluation. In: SCHUPPENER, S., BERNHARDT, N., HAUSER, M., POPPE, F. (HG.): *Inklusion und Chancengleichheit. Diversity im Spiegel von Bildung und Didaktik*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 278-285.
- BÖNSCH, M. (2004): *Differenzierung in Schule und Unterricht. Ansprüche, Formen, Strategien*. München: Oldenbourg Schulbuchverlag GmbH.
- BOER, A. A. DE, PIJL, S. J., MINNAERT, A. (2010): Attitudes of parents towards inclusive education: a review of the literature. In: *European Journal of Special Needs Education* 25 (2), S. 165-181.
- BOER, H. DE (2014): Potenziale in den Blick nehmen und Haltungen verändern – im Dialog professionalisieren. In: TRUMPA, S., SEIFRIED, S., FRANZ, E.,

- KLAUß, T. (HG.): Inklusiv Bildung: Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 137-151.
- BOGNER, A., MENZ, W. (2005): Das theoriegenerierende Experteninterview. Erkenntnisinteresse, Wissensformen, Interaktion. In: BOGNER, A., LITTIG, B., MENZ, W. (HG.): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 33-70.
- BOHL, T., BATZEL, A., RICHEY, P. (2012): Öffnung – Differenzierung – Individualisierung – Adaptivität. Charakteristika, didaktische Implikationen und Forschungsbefunde verwandter Unterrichtskonzepte zum Umgang mit Heterogenität. In: BOHL, T., BÖNSCH, M., TRAUTMANN, M., WISCHER, B. (HG.): Binnendifferenzierung. Teil 1: Didaktische Grundlagen und Forschungsergebnisse zur Binnendifferenzierung im Unterricht. Immenhausen bei Kassel: Prolog-Verlag, S. 40-70.
- BOHL, T. (2013): Umgang mit Heterogenität im Unterricht. In: BOHL, T., MEISSNER, S. (HG.): Expertise Gemeinschaftsschule. Forschungsergebnisse und Handlungsempfehlungen für Baden-Württemberg. Weinheim und Basel: Beltz, S. 243-259.
- BORTZ, J., DÖRING, N. (2006): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- BOS, W., HORNBERG, S., ARNOLD, K.-H., FAUST, G., FRIED, L., LANKES, E.-M. ET AL. (HG.) (2007): IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.
- BRÄU, K., SCHWERDT, U. (HG.) (2005): Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule. Münster: LIT Verlag.
- BROMME, R. (1997): Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In: WEINERT, F. E. (HG.): Psychologie des Unterrichts und der Schule. Göttingen: Hogrefe Verlag, S. 177-214.
- BROPHY, J., GOOD, T. L. (1976): Die Lehrer-Schüler-Interaktion. München: Urban & Schwarzenberg.
- BROPHY, J., GOOD, T. L. (1986): Teacher Behavior and Student Achievement. In: WITTRICK, M. C. (HG.): Handbook of Research in Teaching. New York: Macmillan Publishing Company.
- BROSIUS, F. (2014): SPSS 22 für Dummies. Weinheim: WILEY-VCH Verlag.
- BRUNER, J. (1961): Bereitschaft zum Lernen. In: WEINERT, F. (HG.): Pädagogische Psychologie. Köln: Kiepenheuer & Witsch, S. 105-117.

- BUDDE, J. (2012): Problematisierende Perspektive auf Heterogenität als ambivalentes Thema der Schul- und Unterrichtsforschung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 58 (4), S. 522-540.
- BÜHL, A. (2014): SPSS 22. Einführung in die moderne Datenanalyse. Halbergmoos: Pearson.
- BÜHNER, M. (2011): Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion. München: Pearson.
- BUHOLZER, A. (2012): Lernprozesse förderorientiert diagnostizieren. In: BÜHOLZER, A., KUMMER WYSS, A. (Hg.): Alle gleich – alle unterschiedlich! Zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Seelze-Velber: Friedrich Verlag (Lehren Lernen), S. 97-108.
- BUDKE, A. (2015): Methoden der geographiedidaktischen Forschung. In: BUDKE, A., KUCKUCK, M. (Hg.): Geographiedidaktische Forschungsmethoden. Berlin: LIT Verlag, S. 1-37.
- BUDKE, A., KANWISCHER, D. (2015): Aktuelle Forschungs- und Entwicklungsfelder der Geographiedidaktik. In: *Geographische Rundschau* (4), S. 52-57.
- BUNDSCHUH, K., HEIMLICH, U., KRAWITZ, R. (Hg.) (2007): Wörterbuch Heilpädagogik. Ein Nachschlagewerk für Studium und pädagogische Praxis. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- CLOERKES, G. (1982): Erscheinungsweise und Veränderung von Einstellungen gegenüber Behinderten. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* (33), S. 561-568.
- DANN, H.-D.; BARTH, A.-R. (1995): Interview- und Legetechnik zur Rekonstruktion kognitiver Handlungsstrukturen (ILKHA). In: KÖNIG, E., ZEDLER, P. (Hg.): Bilanz qualitativer Forschung. Band II: Methoden. Weinheim: Deutscher Studienverlag, S. 31-62.
- DANN, H.-D. (2008): Lehrerkognitionen und Handlungsentscheidungen. In: SCHWEER, M. K. W., (Hg.): Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 177-207.
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT (1973): Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher. DBR. Online verfügbar unter: <https://www.deutsche-digitale-bibliothek.de/item/NMBJHDT6NLGS MUF7C2Y KLB3 2V JCUIZAT> (zuletzt geprüft am 07.04.2017).
- DGfG (2010): Rahmenvorgaben für die Lehrerbildung im Fach Geographie an deutschen Universitäten und Hochschulen. Arbeitsgruppe der Deutschen Gesellschaft für Geographie (DGfG). Bonn. Online verfügbar unter:

http://geographiedidaktik.org/wp-content/uploads/2014/05/pub_lehrer-ausbldg_geo_rahmenvorgaben-1.pdf (zuletzt geprüft am 01.05.2017).

- DGfG (2014): Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss. mit Aufgabenbeispielen. 8. Aufl. Bonn: Selbstverlag Deutsche Gesellschaft für Geographie (DGfG).
- DÖNGES, C. (2015): Gemeinsamer Geografieunterricht in der Sekundarstufe – Aralsee-Syndrom. In: RIEGERT, J., MUSENBERG, O. (Hg.): Inklusiver Fachunterricht in der Sekundarstufe. Stuttgart: Kohlhammer, S. 180-192.
- DREYFUS, E. S. (2004): The Five-Stage Model of Adult Skill Acquisition. In: *Bulletin of Science, Technology & Society* (3), S. 177-181.
- DUMKE, D., KRIEGER, G., SCHÄFER, G. (1989): Schulische Integration in der Beurteilung von Eltern und Lehrern. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- EAGLY, A. H., CHAIKEN, S. (1993): The Nature of Attitudes. In: EAGLY, A.H., CHAIKEN, S. (Hg.): *The Psychology of Attitudes*. Orlando: Harcourt Brace & Company, S. 1-22.
- EBERL, D. (2000): Gemeinsamer Unterricht von behinderten und nichtbehinderten Schülern in der Beurteilung von Schulleitern und Lehrern. Eine Untersuchung von Grund- und Sonderschulen in Nordrhein-Westfalen. Bonn: Verlag M. Wehle.
- EBERWEIN, H., KNAUER, S. (2002): Integrationspädagogik als Ansatz zur Überwindung pädagogischer Kategorisierungen und Schulischer Systeme. In: EBERWEIN, H., KNAUER, S. (Hg.): *Integrationspädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 17-35.
- FEND, H. (2008): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- FEUSER, G. (1989): Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. In: *Behindertenpädagogik* 28 (1), S. 4-48.
- FEUSER, G. (1995): Behinderte Kinder und Jugendliche. zwischen Integration und Aussonderung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- FIGERT, M., SOLZBACHER, C. (2014): „Bescheidenheit und Festigkeit des Charakters...“ Das Konstrukt Lehrerhaltung aus historisch-systematischer Perspektive. In: SCHWER, C., SOLZBACHER, C. (Hg.): *Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 17-45.

- FLATH, M. (2006): Differenzierung im Geographieunterricht: Ja! Aber wie? In: *Praxis Geographie* (12), S. 62-64.
- FLICK, U. (2003): Triangulation in der qualitativen Forschung. In: FLICK, U., VON KARDORFF, E., STEINKE, I. (Hg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch, S. 309-318.
- FLICK, U. (2007): *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- FÖGELE, J., MEHREN, R. (2015): Empirische Evidenzen der Lehrerfortbildungsforschung und daraus resultierende Empfehlungen für die Geographiedidaktik. In: *Zeitschrift für Geographiedidaktik* 43 (2), S. 81-106.
- FÖGELE, J. (2016): Entwicklung basiskonzeptionellen Verständnisses in geographischen Lehrerfortbildungen. Rekonstruktive Typenbildung, Relationale Prozessanalyse, Responsive Evaluation. Münster.
- FORSA (2016): Inklusion an Schulen aus Sicht der Lehrerinnen und Lehrer – Meinungen, Einstellungen und Erfahrungen. Online verfügbar unter: http://www.vbe-nrw.de/downloads/PDF%20Dokumente/Forsa_Inklusion_Ergebnisse.pdf, (zuletzt geprüft am: 14.04.2017).
- FRANK, F. (2013): HGD-Symposium – Herausforderung Differenz Dresden, 29.05.-31.05.2013. In: *Geographie und ihre Didaktik* (4), S. 199-200.
- FUSSNAGEL, K., GRÄSEL, C. (2014): Forschung zur Kooperation im Lehrerberuf. In: TERHART, E., ROTHLAND, M., BENNEWITZ, H. (Hg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann, S. 847-864.
- GEBHARDT, M., SCHWAB, S., REICHER, H., ELLMEIER, B., GMEINER, S., ROSSMANN, P., GASTEIGER KLICPERA, B. (2011): Einstellungen von LehrerInnen zur schulischen Integration von Kindern mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf in Österreich. In: *Empirische Sonderpädagogik* (4), S. 257-290.
- GEBHARDT, M., RAUCH, D., MANG, J., SÄLZER, C., STANAT, P. (2013): Mathematische Kompetenz von Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungshintergrund. In: PRENZEL, M., SÄLZER, C., KLIEME, E., KÖLLER, O. (Hg.): *PISA 2012 – Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland*. Münster: Waxmann, S. 275-308.
- GFD (2015): Position der Gesellschaft für Fachdidaktik zum inklusiven Unterricht unter fachdidaktischer Perspektive. Online verfügbar unter: <http://www.fachdidaktik.org/wp-content/uploads/2015/09/GFD-Stellungnahme-zum-inklusive-Unterricht-Stand-28.01.2017.pdf> (zuletzt geprüft am: 14.04.2017).

- GOHRBANDT, E., MÄSGEN, J., WEISS, G., WIKTORIN, D. (2013): Zwischen Material-schlacht und Reproduktion. Schriftliche Zentralabituraufgaben Geogra-phie im Bundesländervergleich und erste Erkenntnisse zu Schülerleistun-gen. In: *Geographie und Schule* 35 (206), S. 4-14.
- GRAUMANN, O. (2002): Gemeinsamer Unterricht in heterogenen Gruppen. Von lernbehindert bis hochbegabt. Bad Heilbrunn/ OBB.: Julius Klinkhardt.
- GREITEN, S. (2014): Welche Kompetenzen für die Unterrichtsplanung benötigen LehrerInnen an Regelschulen für einen inklusiven, auf individuelle Förde-rung ausgerichteten Unterricht? Erste Ergebnisse aus einer qualitativ-em-pirischen Studie. In: TRUMPA, S., SEIFRIED, S., FRANZ, E., KLAUB, T. (Hg.): Inklus-ive Bildung: Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpä-dagogik. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 107-121.
- GREWE, N. (2007): Lehrerfortbildung und Training. In: FLEISCHER, T., GREWE, N., JÖT-TEN, B., SEIFRIED, K., SIELAND, B. (Hg.): Handbuch Schulpsychologie. Psycholo-gie für die Schule. Stuttgart: Kohlhammer, S. 240-330.
- GROEBEN, N., WAHL, D., SCHLEE, J., SCHEELE, B. (Hg.) (1988): Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Sub-jekts. Tübingen: A. Francke Verlag.
- GROSCHKE, M. (2015): Was ist Inklusion? Ein Diskussions- und Positionsartikel zur Definition von Inklusion aus Sicht der empirischen Bildungsforschung. In: KUHLM, P., STANAT, P., LÜTJE-KLOSE, B., GRESCH, C., PANT, H.A., PRENZEL, M. (Hg.): Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem För-derbedarf in Schulleitungserhebungen. Wiesbaden: Springer VS, S. 17-39.
- GROSSRIEDER, I. (2012): Gleiches und Unterschiedliches Anerkennen. In: BUHOLZER, A., KUMMER WYSS, A. (Hg.): Alle gleich – alle unterschiedlich! Zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Seelze-Velber: Friedrich Verlag (Lehren Lernen), S. 87-96.
- GRUBMÜLLER, J., HEIß, A., TRUMPA, S. (2014): Und wie sehen das die Studierenden? Ergebnisse einer Online-Umfrage unter Lehramtsstudierenden zu ihrer Einstellung zu Inklusion. In: TRUMPA, S., SEIFRIED, S., FRANZ, E., KLAUB, T. (Hg.): Inklus-ive Bildung: Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Son-derpädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 153-168.
- GRYL, I. (2012): Geographielehrende, Reflexivität und Geomedien. Zur Konstruk-tion einer empirisch begründeten Typologie. In: *Geographie und ihre Di-daktik* (4), S. 161-183.

- HAAS, A. (1998): Unterrichtsplanung im Alltag. Eine empirische Untersuchung zum Planungshandeln von Hauptschul-, Realschul- und Gymnasiallehrern. Regensburg: S. Roderer Verlag.
- HAGE, K., BISCHOFF, H., DICHANZ, H. (1985): Das Methoden-Repertoire von Lehrern. Eine Untersuchung zum Schulalltag der Sekundarstufe. Opladen: Leske + Buderich.
- HATTIE, J. (2009): Visible learning: a synthesis of meta-analyses relating to achievement. Oxon: Routledge.
- HECHT, P., HIEDERMAIR, C., FEYERER, E. (2016): Einstellungen und inklusionsbezogene Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehramtsstudierenden und Lehrpersonen im Berufseinstieg – Messverfahren und Befunde aus einem Mixed-Methods-Design. In: *Empirische Sonderpädagogik* (1), S. 86-102.
- HEINRICH, M., URBAN, M., WERNING, R. (2013): Grundlagen, Handlungsstrategien und Forschungsperspektiven für die Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Schulen. In: DÖBERT, H., WEISHAUP, H. (Hg.): Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen. Münster/ New York/ München/ Berlin: Waxmann, S. 69-133.
- HELMKE, A. (2012): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze-Velber: Kallmeyer und Klett.
- HEMMER, I., HEMMER, M. (2000): Qualität der Lehrerbildung im Fach Geographie aus der Sicht der Fachleiter/ Seminarlehrer. In: *Geographie und ihre Didaktik* (10), S. 61-87.
- HEMMER, I., OBERMAIER, G. (2003): Qualität der Lehrerbildung an der Universität. Lehrerbefragung zur Ausbildung in Geographie, Geographiedidaktik und in den Erziehungswissenschaften in Bayern. In: *Geographie und ihre Didaktik*, S. 80-109.
- HEMMER, I. (2004): Fachdidaktik Geographie. In: BLÖMEKE, S., REINHOLD, P., TULODZIECKI, G., WILDT, J. (Hg.): Handbuch Lehrerbildung. Kempten: Julius Klinkhardt, S. 442-443.
- HEMMER, I., OBERMAIER, G. (2004): Aus der Forschung für die Schule: Ein Beitrag zur Optimierung des Geographieunterrichts. In: *Berliner Geographische Arbeiten* (97), S. 191-195.

- HEMMER, I., HEMMER, M. (Hg.) (2010): Schülerinteressen an Themen, Regionen und Arbeitsweisen des Geographieunterrichts. Ergebnisse der empirischen Forschung und deren Konsequenzen für die Unterrichtspraxis. Weingarten.
- HEMMER, I. (2012): Standards und Kompetenzen. In: HAVERSATH, J.-B. (Hg.): Geographiedidaktik. Braunschweig: Bildungshaus Schulbuchverlage, S. 90-106.
- HEMMER, M. (2012): Die Geographiedidaktik – eine forschende Disziplin. In: HAVERSATH, J.-B. (Hg.): Geographiedidaktik. Braunschweig: Bildungshaus Schulbuchverlage, S. 12-19.
- HERMANN, H. (2003): Interviewen als Tätigkeit. In: FLICK, U., VON KARDORFF, E., STEINKE, I. (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch, S. 360-368.
- HEYL, V. (2012): Inklusion beginnt im Kopf. Inklusions-Studie. In: *bildung & wissenschaft* (10), S. 19-21.
- HGD (1997): Empfehlungen zur Optimierung der Lehrerbildung im Fach Geographie. Online verfügbar unter: <http://geographiedidaktik.org/wp-content/uploads/2014/05/Empfehlungen-zur-Optimierung-der-Lehrerbildung-im-Fach-Geographie.pdf> (zuletzt geprüft am: 11.04.2017).
- HILLENBRAND, C., MELZER, C., HAGEN, T. (2013): Bildung schulischer Fachkräfte für inklusive Bildungssysteme. In: DÖBERT, H., WEISHAUP, H. (Hg.): Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen. Münster/ New York/ München/ Berlin: Waxmann, S. 33-68.
- HILLENBRAND, C. (2015): Lernmedien inklusiv: Wirksame Unterstützung für inklusive Bildung. In: *Medienbrief* (1), S. 9-16.
- HINZ, A. (2002): Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* (9), S. 354-361.
- HINZ, A. (2008): Inklusion – historische Entwicklungslinien und internationale Kontexte. In: HINZ, A., KÖRNER, I., NIEHOFF, U. (Hg.): Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen – Perspektiven – Praxis. Marburg: Lebenshilfe-Verlag, S. 33-52.
- HÖHNLE, S., PAPE, C., UPHUES, R. (2011): Differenzierung im Geographieunterricht. In: EISENMANN, M., GRIMM, T. (Hg.): Heterogene Klassen – Differenzierung in Schule und Unterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 155-172.

- HOF, S., HENNEMANN, S. (2013): Geographielehrerinnen und -lehrer im Spannungsfeld zwischen erworbenen und geforderten Kompetenzen. Eine empirische Studie zur zweiphasigen Lehramtsausbildung. In: *Geographie und ihre Didaktik* (2), S. 57-80.
- HOFFER, M. (1986): Sozialpsychologie erzieherischen Handelns. Göttingen: Verlag für Psychologie.
- HOFFMANN, K. W. (2013): Bewertung von Lehrer- und Schülerleistungen im Geographieunterricht. In: KANWISCHER, D. (Hg.): *Geographiedidaktik. Ein Arbeitsbuch zur Gestaltung des Geographieunterrichts*. Stuttgart: Borntraeger, S. 117-129.
- HOFMANN, R., MEHREN, M. (2015): Diagnostik fachsprachlicher Kompetenzen im Geographieunterricht. In: *Praxis Geographie* (7-8), S. 22-28.
- HORN, M., SCHWEIZER, K. (2015): Ansicht von Geographielehrkräften zum kompetenzorientierten Unterricht und ihr Zusammenhang mit Überzeugungen: Ergebnisse einer empirischen Befragung. In: *Zeitschrift für Geographiedidaktik* (1), S. 59-73.
- HORSTKEMPER, M. (2006): Fördern heißt diagnostizieren. Pädagogische Diagnostik als wichtige Voraussetzung für individuellen Lernerfolg. In: *Friedrich Jahresheft*, S. 4-7.
- HUNT, M., JEBB, J. (2001): Differentiation by skills. In: *Teaching Geography* (1), S. 16-21.
- INFORMATION UND TECHNIK NRW (2012): Bildungsbeteiligung von Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungsgeschichte. Online verfügbar unter: https://www.it.nrw.de/statistik/querschnittsveroeffentlichungen/Statistik_kompakt/Archiv_2012/ausgabe3_2012/index.html (zuletzt geprüft am: 04.05.2017).
- INFORMATION UND TECHNIK NRW (2016a): Schulen, Klassen, Schüler/-innen, Ausländer/-innen sowie Aussiedler/-innen an allgemeinbildenden Schulen nach Verwaltungsbezirk, Schulform, Förderschwerpunkt und Geschlecht – öffentliche und private Schulen – Schuljahr 2010/11-2015/16. Geschäftsbereich Statistik - erstellt: 09.11.2016.
- INFORMATION UND TECHNIK NRW (2016b): Schulen, Klassen, Schüler/-innen, Ausländer/-innen sowie Aussiedler/-innen an allgemeinbildenden Schulen nach Verwaltungsbezirk, Schulform, Geschlecht – öffentliche und private Schulen – Schuljahr 2010/11-2015/16. Geschäftsbereich Statistik - erstellt: 09.11.2016.

- INGENKAMP, K.-H. (1988): Lehrbuch der pädagogischen Diagnostik. Weinheim: Beltz.
- JÄGER, R. S. (2009): Diagnostische Kompetenz und Urteilsbildung als Element von Lehrerprofessionalität. In: BECK, O., SEMBILL, K., NICKOLAUS D., MULDER, R., ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA, R. (Hg.): Lehrerprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung. Weinheim und Basel: Beltz, S. 106-116.
- JANK, W., MEYER, H. (2009): Didaktische Modelle. Berlin.
- JOLLER-GRAF, K. (2012): Binnendifferenziert unterrichten. In: BUHOLZER, A., KUMMER WYSS, A. (Hg.): Alle gleich – alle unterschiedlich! Zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Seelze-Velber: Friedrich Verlag, S. 122-137.
- KANWISCHER, D. (2008): Schwachstelle Lehrerbildung: empirische Befunde zum Fach- und Lehrverständnis Thüringer Geographielehrer. In: *Geographie und ihre Didaktik* (3), S. 97-114.
- KELLE, U. (2003): Computergestützte Analyse qualitativer Daten. In: FLICK, U., VON KARDORFF, E., STEINKE, I. (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch, S. 485-502.
- KELLE, U., ERZBERGER, C. (2003): 4.5 Qualitative und Quantitative Methoden: Kein Gegensatz. In: FLICK, U., VON KARDORFF, E., STEINKE, I. (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch, S. 299-309.
- KLAFKI, W., STÖCKER, H. (1976): Innere Differenzierung des Unterrichts. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 22 (4), S. 497-523.
- KLAFKI, W., STÖCKER, H. (2007): Innere Differenzierung des Unterrichts. In: KLAFKI, W. (Hg.): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim: Beltz, S. 173-208.
- KLEIN, F., MEINERTZ, F., KLAUSEN, R. (1999): Heilpädagogik. Ein pädagogisches Lehr- und Studienbuch. Bad Heilbrunn/ OBB.: Julius Klinkhardt.
- KLEMM, K. (2015): Inklusion in Deutschland. Daten und Fakten. Bertelsmann Stiftung. Online verfügbar unter: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_IB_Klemm-Studie_Inklusion_2015.pdf (zuletzt geprüft am 19.04.2017).
- KMK (1972): Empfehlung zur Ordnung des Sonderschulwesens vom 16.3.1972. Bonn.

- KMK (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004). Online verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf (zuletzt geprüft am 22.03.2014).
- KMK (2008): Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 16.05.2013. Online verfügbar unter: <https://www.bzl.uni-bonn.de/dokumente/dokumente-1/laendergemeinsame-inhaltliche-anforderungen-fuer-die-fachwissenschaften-und-die-fachdidaktiken-in-der-lehrerbildung> (zuletzt geprüft am: 14.04.2017).
- KMK (2011): Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011. KMK. Online verfügbar unter: http://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek06_SondPaed/KMK_2011_Inklusive_Bildung_von_Kindern_und_Jugendlichen_mit_Behinderungen_in_Schulen.pdf (zuletzt geprüft am 05.03.2013).
- KMK (2013): Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. (Beschluss der KMK vom 16.10.2008 i. d. F. vom 16.05.2013). KMK. Online verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_10_05-Bremer-Erkl-Lehrerbildung.pdf (zuletzt geprüft am 22.03.2014).
- KMK (2014): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 12.06.2014). Online verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/Da-teien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf (zuletzt geprüft am 13.04.2017).
- KÖLLER, O., MÖLLER, J. (2010): Selbstwirksamkeit. In: ROST, D.H. (Hg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim: Beltz Verlag, S. 767-774.
- KONRAD, K. (2010): Lautes Denken. In: MEY, G., MRUCK, K. (Hg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 476-490.
- KOPP, B. (2009): Inklusive Überzeugungen und Selbstwirksamkeit im Umgang mit Heterogenität – Wie denken Studierende des Lehramts für Grundschulen? In: *Empirische Sonderpädagogik* (1), S. 5-25.

- KOWAL, S., O'CONNEL, D. C. (2003): Zur Transkription von Gesprächen. In: FLICK, U., VON KARDORFF, STEINKE, I. (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch, S. 437-447.
- KRÄMER, P., NESSLER, S., SCHLÜTER, K., ERBRING, S. (2014): Lehramtsstudierendenprofessionalisierung für Inklusion und Didaktik im naturwissenschaftlichen Unterricht der Sekundarstufe I durch kooperative Seminarstrukturen. In: AMRHEIN, B., DZIAK-MAHLER, M. (Hg.): Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule. Münster: Waxmann, S. 221-232.
- KRAUSS, S. (2004): COACTIV: Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung von mathematischer Kompetenz. Münster: Waxmann.
- KRÖNUNG, H., MAND, J. (2015): Studienseminare als Ansatzpunkt inklusiver Lehrerbildung? Zwei empirische Untersuchungen. In: FISCHER, C., VEBER, M., FISCHER-ONTRUP, C., BUSCHMANN, R. (Hg.): Umgang mit Vielfalt. Aufgaben und Herausforderungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Münster: Waxmann, S. 169-192.
- KRÜGER-POTRATZ, M. (2004): Umgang mit Heterogenität. In: BLÖMEKE, S., REINHOLD, P., TULODZIECKI, G., WILDT, J. (Hg.): Handbuch Lehrerbildung. Kempten: Julius Klinkhardt, S. 558-566.
- KUCKARTZ, U. (2014): Mixed Methods. Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren. Wiesbaden: Springer VS.
- KULLMANN, H., LÜTJE-KLOSE, B., TEXTOR, A. (2014): Eine Allgemeine Didaktik für inklusive Lerngruppen – fünf Leitprinzipien als Grundlage eines Bielefelder Ansatzes der inklusiven Didaktik. In: AMRHEIN, B., DZIAK-MAHLER, M. (Hg.): Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule. Münster: Waxmann, S. 89-107.
- KUNTER, M., KLUSMANN, U., BAUMERT, J. (2009): Professionelle Kompetenz von Mathematiklehrkräften: Das COAKTIV-Modell. In: BECK, O., SEMBILL, K., NICKOLAUS, D., MULDER, R., ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA, R. (Hg.): Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung. Weinheim und Basel: Beltz, S. 153-165.
- KUNZ, A., LUDER, R., MORETTI, M. (2010): Die Messung von Einstellungen zur Integration (EZI). In: *Empirische Sonderpädagogik* (3), S. 83-94.
- KUNZE, I. (2008): Begründung und Problembereich individueller Förderung in der Schule – Vorüberlegungen zu einer empirischen Untersuchung. In: KUNZE,

- I., SOLZBACHER, C. (HG.): Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 13-25.
- LAMBERT, D., BALDERSTONE, D. (2010): Learning to teach Geography in the second-ary school. A companion to school experience. New York: Routledge.
- LAMERS, W., HEINEN, N. (2006): „Bildung mit ForMat“ – Impulse für eine veränderte Unterrichtspraxis mit Schülerinnen und Schülern mit (schwerer) Behinderung. In: LAUBENSTEIN, D., LAMERS, W., HEINEN, N. (HG.): Basale Stimulation. kritisch – konstruktiv. Düsseldorf: Verlag selbstbestimmtes leben, S. 141-206.
- LAMNEK, S. (2005): Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- LANGER, S. (2017): Inklusive Fachdidaktik Geographie. In: ZIEMEN, K. (HG.): Lexikon Inklusion. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 114-116.
- LIMESURVEY (2017): Professionelle Online-Umfragen mit LimeSurvey. Online verfügbar unter: <https://www.limesurvey.org/de/> (zuletzt geprüft am 10.04.2017).
- LINDMEIER, C. (2014): Aktuelle bildungspolitische Bemühungen um eine inklusionsorientierte Erneuerung der deutschen Lehrerbildung. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* (3), S. 84-97.
- LINDMEIER, C. (2015): Inklusion für alle Lehrämter. Die Kultusministerkonferenz beschließt eine überarbeitete Fassung der „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“. In: *Gemeinsam leben* 21 (1), S. 19-33.
- LIPOWSKY, F. (2014): Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung. In: TERHART, E., ROTHLAND, M., BENNEWITZ, H. (HG.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann, S. 511-542.
- LÜDERS, M., RAUIN, U. (2008): Unterrichts- und Lehr-Lern-Forschung. In: HELSPER, W., BÖHM, J. (HG.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: VS Verlag, S. 717-745.
- LÜTJE-KLOSE, B., WILLENBRINK, M. (1999): Kooperation fällt nicht vom Himmel. Möglichkeiten der Unterstützung kooperativer Prozesse in Teams von Regelschullehrerin und Sonderpädagogin aus systemischer Sicht. In: *Behindertenpädagogik* 38 (1), S. 2-31.
- MATTISSEK, A., PFAFFENBACH, C., REUBER, P. (2013): Methoden der empirischen Humangeographie. Braunschweig: Bildungshaus Schulbuchverlage.

- MAYRING, P. (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim und Basel: Beltz.
- MEIER-KRUKER, V., RAUH, J. (2005): Arbeitsmethoden der Humangeographie. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft (GEOWISSEN KOMPAKT).
- MEIJER, J. W. (2005): Integrative und inklusive Unterrichtspraxis im Sekundar-schulbereich. Zusammenfassender Bericht 2005. Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung. Online verfügbar unter: http://www.european-agency.org/sites/default/files/iecp_second_ary_de.pdf, (zuletzt geprüft am 10.04.2017).
- MEHREN, M. (2015): Individuelle Diagnostik. Eine Herausforderung für den Geo-graphieunterricht. In: *Praxis Geographie* (7-8), S. 4-8.
- MEHREN, R., REMPFER, A., ULRICH-RIEDHAMMER, E. M. (2015): Diagnostik von Sys-temkompetenz mittels Concept Maps. Malariabekämpfung im Kongo als Beispiel. In: *Praxis Geographie* (7-8), S. 29-33.
- MERZ-ATALIK, K. (2014): Lehrer_innenbildung für Inklusion – „Ein Thesenan-schlag!“ In: SCHUPPENER, S., BERNHARDT, N., HAUSER, M., POPPE, F. (Hg.): Inklusion und Chancengleichheit. Diversity im Spiegel von Bildung und Didaktik. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 266-277.
- MÖCKEL, A. (2007): Geschichte der Heilpädagogik. Oder: Macht und Ohnmacht der Erziehung. Stuttgart: Klett-Cotta.
- MSW (1996): BASS 10 – 45 Nr. 2. Wissenschaftliche Untersuchungen, Tests und Befragungen an Schule gemäß § 120 Abs. 4 SchulG. Erftstadt: Ritterbach Verlag.
- MSW (2013): Synoptische Darstellung des Schulgesetzes mit Begründung zu den einzelnen Änderungen. Online verfügbar unter: <https://www.schulministerium.de>
- nwr.de/docs/ Schulsystem/Inklusion/Rechtliches/ Synoptische-Darstellung-des-Schulgesetzes.pdf (zuletzt geprüft am: 13.04.2017).
- MSW (2014): Schule suchen. Online verfügbar unter: <https://www.schulministerium.nrw.de/BiPo/SchuleSuchen/online> (zuletzt geprüft am: 11.04.2017).
- MSW (2015a): Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht. Statistische Übersicht Nr. 388 – 1. Auflage. Online verfügbar unter https://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Ministerium/Service/Schulstatistik/Amtliche-Schuldaten/Quantita_2014.pdf (zuletzt geprüft am: 10.04.2017).

- MSW (2015b): Statistik Telegramm. Online verfügbar unter: https://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Ministerium/Service/Schulstatistik/Amtliche-Schuldaten/Stat_Telegramm2014.pdf (zuletzt geprüft am: 18.04.2017).
- MSW (2016a): Erlass „Unterricht für neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler“ (28. Juni 2016). Online verfügbar unter: https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Integration/Gefluechtete/Kontext/RS-Erlass-13-63-Nr_3.pdf (zuletzt geprüft am: 14.04.2017).
- MSW (2016b): Verordnung über den Zugang zum nordrhein-westfälischen Vorbereitungsdienst für Lehrämter an Schulen und Voraussetzungen bundesweiter Mobilität (Lehramtszugangsverordnung – LZV). Online verfügbar unter: https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_vbl_detail_text?print=1&anw_nr=6&val=&ver=0&vd_id=15620&keyword= (zuletzt geprüft am: 14.04.2017).
- MSW (2017): Gemeinsamer Unterricht. Online verfügbar unter: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Schulformen/Grundschule/Von-A-bis-Z/Gemeinsamer-Unterricht/index.html> (zuletzt geprüft am: 13.04.2017).
- MUTH, J. (1992): Zum Stand der Entwicklung der Integration Behinderter in den den alten Bundesländern. In: LERSCH, R. UND VERNOOIJ, M. A. (Hg.): Behinderte Kinder und Jugendliche in der Schule. Herausforderungen an Schul- und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn/ OBB.: Klinkhardt, S. 9-20.
- OHL, U., RESENBERGER, C. (2014): Lehrerprofessionalität aus Sicht der Geographiedidaktik – ein Forschungsfeld in den Kinderschuhen. Professionalität von Lehrkräften: fachdidaktische Perspektiven. Universität Augsburg, 24.01.2014. Online verfügbar unter: https://www.uni-augsburg.de/institute/ZdFL/Downloads/Fachtagung-ProfessionalitaetBeitraege/geographiedidaktik_ohl-resenberger.pdf (zuletzt geprüft am 28.02.2017).
- PARADIES, L., LINSER, H. J., GREVING, J. (2007): Diagnostizieren, Fordern, Fördern. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.
- PARADIES, L., LINSER, H. J. (2008): Differenzieren im Unterricht. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.
- PATRY, J.-L., GASTAGER, A. (2011): Kapitel 1: Subjektive Theorien in sozialen Handlungsfeldern. In: GASTAGER, A., PATRY, J.-L., GOLLACKER, K. (Hg.): Subjektive Theorien über das eigene Tun in sozialen Handlungsfeldern. Innsbruck: StudienVerlag, S. 13-25.

- PLATTE, A. (2005): Schulische Lebens- und Lernwelten gestalten. Didaktische Fundierung inklusiver Bildungsprozesse. Münster: Monsenstein und Vannerdat OHG.
- PRENGEL, A. (2001): Egalitäre Differenz in der Bildung. In: LUTZ, H., WENNING, N. (Hg.): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske + Buderich, S. 93-107.
- PRENGEL, A. (2006): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichheit in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Wiesbaden: VS Verlag.
- PREUSS-LAUSITZ, U. (2011): Integration und Inklusion von Kindern mit Behinderungen – Ein Weg zur produktiven Vielfalt in einer gerechten Schule. In: FAULSTICH-WIELAND, H. (Hg.): Umgang mit Heterogenität und Differenz. Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 161-179.
- RAUIN, U. (1987): Differenzierender Unterricht: Empirische Studien im Überblick. In: Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung (Hg.): Qualität von Schule. Untersuchungen zur Qualität des Unterrichts. Wiesbaden, S. 111-138.
- RAWDING, C. (2004): Achieving effective differentiation in geography. In: *Teaching Geography*, S. 19-22.
- REICH, K. (Hg.) (2012): Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- REICH, K. (2014): Inklusive Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- REINFRIED, S., HAUBRICH, H. (Hg.) (2015): Geographie unterrichten lernen. Die Didaktik der Geographie. Berlin: Cornelsen Schulverlage GmbH.
- REINISCH, H. (2009): „Lehrerprofessionalität“ als theoretischer Term. Eine begriffssystematische Analyse. In: BECK, O., SEMBILL, K., NICKOLAUS D., MULDER, R., ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA, R. (Hg.): Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung. Weinheim und Basel: Beltz, S. 33-43.
- REMPFLER, A., UPHUES, R., (2012): System Competence in Geography Education. Development of Competence Models, Diagnosing Pupils' Achievement. In: *European Journal of Geography* 3 (1), S. 6-22.

- REUSCHENBACH, M. (2010): Individualisierung im Geographieunterricht. Oder: Die überfällige Berücksichtigung einer längst bekannten Variable. In: *geographie heute* (285), S. 2-9.
- RIEGERT, J., MUSENBERG, O. (HG.) (2015): Inklusiver Fachunterricht in der Sekundarstufe. Stuttgart: Kohlhammer.
- RINSCHEDI, G. (2007): Geographiedidaktik. München: Schöningh.
- ROEDER, P. M. (1997): Binnendifferenzierung im Schulalltag. Sichtweise von Berliner Gesamtschullehrern. In: *Pädagogik* (12), S. 12-15.
- ROST, D. H., HANSES, P. (1997): Wer nichts leistet, ist nicht begabt?! In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 29 (2), S. 167-177.
- ROTHLAND, M., TERHART, E. (2010): Forschung zum Lehrerberuf. In: TIPPELT, R. (HG.): Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden: VS Verlag, S. 791-810.
- RUMSEY, D. (2010): Statistik für Dummies. Weinheim: WILEY-VCH Verlag.
- SANDFUCHS, U. (2004): Geschichte der Lehrerbildung in Deutschland. In: BLÖMEKE, S., REINHOLD, P., TULODZIECKI, G., WILDT, J. (HG.): Handbuch Lehrerbildung. Kempten: Julius Klinkhardt, S. 14-36.
- SCHMIDT-WULFFEN, W. (2004): Zukunftsfähiger Erdkundeunterricht: Kommunikation – Schülerorientierung – Nachhaltiges Lernen. In: *geographische revue* (2), S. 7-26.
- SCHMIDT-WULFFEN, W. (2006): Umgang mit Heterogenität durch Planungsbeteiligung von Schülern – eine schülerorientierte „Geographiedidaktik zum Anfassen“ In: ZOLLITSCHKA, B. (HG.): Buten un binnen – wagen un winnen – in Bremen Geographie erleben. Tagungsband zum 30. Deutschen Schulgeographentag Bremen, Bd. 42. Bremer Beiträge zur Geographie und Raumplanung (42), S. 150-156.
- SCHMITZ, A. (2015): Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. KMK. Online verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/bilder/KMK/Aufgaben/kmk_Imagefolder_web.pdf (zuletzt geprüft am 02.03.2017).
- SCHNELL, R., HILL, P. B., ESSER, E. (2011): Methoden der empirischen Sozialforschung. München: Oldenbourg Verlag.
- SCHÖN, D. A. (1987): Educating the reflective practitioner. Towards a new design for teaching and learning in the professions. San Francisco: Jossey-Bass.

- SCHRADER, F.-W., HELMKE, A. (1987): Diagnostische Kompetenz von Lehrern: Komponenten und Wirkungen. In: *Empirische Pädagogik* (1), S. 27-52.
- SCHRADER, F.-W. (1997): Lern- und Leistungsdiagnostik im Unterricht. In: WEINERT, F. E. (Hg.): *Psychologie des Unterrichts und der Schule*. Göttingen: Hogrefe, S. 659-695.
- SCHRADER, F.-W., HELMKE, A. (2008): Determinanten der Schulleistung. In: SCHWEER, M. K. W. (Hg.): *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 285-302.
- SCHULER, S. (2011): Alltagstheorien zu den Ursachen und Folgen des globalen Klimawandels. Erhebung und Analyse von Schülervorstellungen aus geographiedidaktischer Perspektive. Berlin: Europäischer Universitätsverlag.
- SCHULER, S. (2015): Schülerzeichnungen im Unterricht. Wie man geographische Schülervorstellungen mit Zeichnungen diagnostizieren und verändern kann. In: *Praxis Geographie* (7-8), S. 9-15.
- SCHWAB, S., SEIFERT, S. (2015): Einstellungen von Lehramtsstudierenden und Pädagogikstudierenden zur schulischen Inklusion – Ergebnisse einer quantitativen Untersuchung. In: *Zeitschrift für Bildungsforschung* (5), S. 73-87.
- SCHWAGER, M. (2011): Gemeinsames Unterrichten im Gemeinsamen Unterricht. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* (3), S. 92-98.
- SEEBER, C. (2015): Inklusiver Geographieunterricht: Didaktische Überlegungen am Beispiel des Themenschwerpunktes Aralsee. In: RIEGERT, J., MUSENBERG, O. (Hg.): *Inklusiver Fachunterricht in der Sekundarstufe*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 193-196.
- SEIFRIED, J., ZIEGLER, B. (2009): Domänenbezogene Professionalität. In: Zlatkin-Troitschanskaia, O. ET AL. (2009): *Lehrerprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung*. Weinheim und Basel: Beltz, S. 83-92.
- SEITZ, S. (2003): Wege zu einer inklusiven Didaktik des Sachunterrichts – das Modell der Didaktischen Rekonstruktion. In: FEUSER, G. (Hg.): *Integration heute Perspektiven ihrer Weiterentwicklung in Theorie und Praxis*. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 91-104.
- SEITZ, S. (2004): Forschungslücke Inklusive Fachdidaktik. ein Problemaufriss. In: SCHNELL, I., SANDER, A. (Hg.): *Inklusive Pädagogik*. Bad Heilbrunn/ OBB.: Klinkhardt, S. 215-232.
- SEYRICH, K. (2015): Diagnose und Förderung von Kartenlesekompetenz. In: *Praxis Geographie* (7-8), S. 16-21.

- SHULMAN, L. S. (1986): Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. In: *Educational Researcher* (15), S. 4-14.
- SHULMAN, L. S. (1987): Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. In: *Harvard Educational Review* 57 (1), S. 1-21.
- SIEH, I. (2014): Der Bologna-Prozess in Frankreich und Deutschland im Vergleich. Wiesbaden: Springer VS.
- SOLZBACHER, C. (2008): Positionen von Lehrerinnen und Lehrern zur individuellen Förderung in der Sekundarstufe I – Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: KUNZE, I., SOLZBACHER, C. (Hg.): Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 27-42.
- SPINATH, B. (2005): Akkuratheit der Einschätzung von Schülermerkmalen durch Lehrer und das Konstrukt der diagnostischen Kompetenz. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 19 (1/2), S. 85-95.
- SUNDER, C., TODOROVA, M., MÖLLER, K. (2015): Professionelle Unterrichtswahrnehmung angehender Lehrkräfte durch den Einsatz von Videos fördern. In: FISCHER, H.-J., GIEST, H., MICHALIK, K. (Hg.): Bildung im und durch Sachunterricht. Kempten: Klinkhardt, S. 217-222.
- SWIFT, D. (2005): Meeting SEN in the Curriculum: Geography. London: David Fulton Publishers.
- TERHART, E. (2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- TERHART, E. (2004): Struktur und Organisation der Lehrerbildung in Deutschland. In: BLÖMEKE, S., REINHOLD, P., TULODZIECKI, G., WILDT, J. (Hg.): Handbuch Lehrerbildung. Kempten: Julius Klinkhardt, S. 37-58.
- TERHART, E. (2005): Standards für die Lehrerbildung – ein Kommentar. In: *Zeitschrift für Pädagogik* (51), S. 275-279.
- TERHART, E. (2009): Erste Phase: Lehrerbildung an der Universität. In: BECK, O., SEMBILL, K., NICKOLAUS D., MULDER, R., ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA, R. (Hg.): Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung. Weinheim und Basel: Beltz, S. 425-437.
- TERHART, E. (2014): Der Heilige Gral der Schul- und Unterrichtsforschung – gefunden? Eine Auseinandersetzung mit Visible Learning. In: TERHART, E. (Hg.): Die Hattie-Studie in der Diskussion. Probleme sichtbar machen. Seelze: Friedrich Verlag, S. 10-23.

- TERHART, E. (2015): Heterogenität der Schüler – Professionalität der Lehrer: Ansprüche und Wirklichkeit. Nachtrag 2014. In: FISCHER, C., VEBER, M., FISCHER ONTRUP, C., BUSCHMANN, R. (Hg.): Umgang mit Vielfalt. Aufgaben und Herausforderungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Münster: Waxmann, S. 13-30.
- THIELSCH, M. T., WELTZIN, S. (2009): Online-Befragung in der Praxis. In: BRANDENBURG, T., THIELSCH, M. T. (Hg.): Praxis der Wirtschaftspsychologie: Themen und Fallbeispiele für Studium und Praxis. Münster: MV Wissenschaft, S. 69-85.
- THÖNNESSEN, N. (2015): Implementationsstudien in der Geographiedidaktik am Beispiel von Service Learning. In: BUDKE, A., KUCKUCK, M. (Hg.): Geographiedidaktische Forschungsmethoden. Berlin: LIT Verlag.
- TILLMANN, K.-J. (2004): System jagt Fiktion. Die homogene Lerngruppe. In: *Friedrich Jahresheft*, S. 6-9.
- TRAUTMANN, M., WISCHER, B. (2008): Das Konzept der Inneren Differenzierung – eine vergleichende Analyse der Diskussion der 1970er Jahre mit dem aktuellen Heterogenitätsdiskurs. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften* (9), S. 159-172.
- TRAUTMANN, M., WISCHER, B. (2011): Heterogenität in der Schule. Wiesbaden: VS Verlag.
- TRUMPA, S., JANZ, F., HEYL, V., SEIFRIED, S. (2014): Einstellungen zu Inklusion bei Lehrkräften und Eltern. Eine schulartspezifische Analyse. In: *Zeitschrift für Bildungsforschung* (4), S. 241-256.
- UHLÉN WINKEL, A. (2008): Binnendifferenzierung im Erdkundeunterricht. In: *Praxis Geographie* (3), S. 4-6.
- UHLÉN WINKEL, A. (2012): Binnendifferenzierung. In: HAVERSATH, J.-B. (Hg.): Geographiedidaktik. Braunschweig: Bildungshaus Schulbuchverlage, S. 330-343.
- UHLÉN WINKEL, A. (2013): Lernen im Geographieunterricht: Trends und Kontroversen. In: KANWISCHER, D. (Hg.): Geographiedidaktik. Ein Arbeitsbuch zur Gestaltung des Geographieunterrichts. Stuttgart: Borntraeger, S. 130-140.
- UN-BRK (2006): Final report of the Ad Hoc Committee on a Comprehensive and Integral International Convention on the Protection and Promotion of the Rights and Dignity of Persons with Disabilities: note / by the Secretary General. Online verfügbar unter: <http://repository.un.org/handle/11176/165904> (zuletzt geprüft am: 18.04.2017).

- UN-BRK (2009): UN-Behindertenrechtskonvention. Artikel 24. Bildung. Online verfügbar unter: https://www.lwl.org/lja-download/datei-downloadschulen/UN_Konvention_fuer_die_Rechte_von_Menschen_mit_Behinderungen_Inklusion/Inklusive_Beschulung/Tagungsdoku/1288330256_0/UN-Konvention_Artikel_24.pdf (zuletzt geprüft am: 18.04.2017).
- UNESCO (2005): Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All. Online verfügbar unter: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf> (zuletzt geprüft am 10.04.2017).
- URTON, K., WILBERT, J., HENNEMANN, T. (2014): Der Zusammenhang zwischen der Einstellung zur Integration und der Selbstwirksamkeit von Schulleitung und deren Kollegien. In: *Empirische Sonderpädagogik* (1), S. 3-16.
- VEHOVAR, V., MANFRED, K. L. (2008): Overview: Online Surveys. In: FIELDING, N., RAYMOND, M. L., BLANK, G. (Hg.): *Online Research Methods*. London: Sage, S. 177-194.
- Vester, F. (1975): *Denken, Lernen, Vergessen: was geht in unserem Kopf vor, wie lernt das Gehirn, und wann lässt es uns im Stich*. Stuttgart: Dt. Verl.-Anst.
- VYGOTSKIJ, L. (1987): *Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit*. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag.
- WAHL, D. (1991): *Handeln unter Druck. Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern*. Weinheim.
- WAHL, D. (2006): *Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- WALGENBACH, K. (2014): Heterogenität – Intersektionalität – Diversity. in der Erziehungswissenschaft. Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- WARNER, L. M., SCHWARZER, R. (2009): Selbstwirksamkeit bei Lehrkräften. In: BECK, O., SEMBILL, K., NICKOLAUS, D., MULDER, R., ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA, R. (Hg.): *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung*. Weinheim und Basel: Beltz, S. 629-640.
- WEINERT, F. E. (2000): Lehren und Lernen für die Zukunft – Ansprüche an das Lernen in der Schule. In: *Pädagogische Nachrichten Rheinland-Pfalz* (2), S. 1-6.
- WELKER, M., MATZAT, U., (2009): Online-Forschung: Gegenstände, Entwicklung, Institutionalisierung und Ausdifferenzierung eines neuen Forschungszweiges. In: JACKOB, N., SCHOEN, H., ZERBACK, T. (Hg.): *Sozialforschung im Internet*.

Methodologie und Praxis der Online-Befragung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 33-58.

WENNING, N. (2007): Heterogenität als Dilemma für Bildungseinrichtungen. In: BOLLER, S., ROSOWSKI E., STROOT, T. (Hg.): Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt. Weinheim und Basel: Beltz, S. 21-31.

WISCHER, B. (2007): Heterogenität als komplexe Anforderung an das Lehrerhandeln. Eine kritische Betrachtung schulpädagogischer Erwartungen. In: BOLLER, S., ROSOWSKI, E., STROOT, T. (Hg.): Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt. Weinheim und Basel: Beltz, S. 32-41.

WISCHER, B. (2007): Wie sollen LehrerInnen mit Heterogenität umgehen? In: *Die Deutsche Schule* 99 (4), S. 422-433.

WISSENSCHAFTLICHER RAT DER DUDENREDAKTION (Hg.) (2007): Duden: Das Fremdwörterbuch. Mannheim: Dudenverlag.

WOCKEN, H. (2011): Was ist inklusiver Unterricht? Eine Checkliste zur Zertifizierung schulischer Inklusion Teil III. In: *Gemeinsam leben* (2), S. 105-111.

WOCKEN, H. (2015): Das Haus der inklusiven Schule. Baustellen – Baupläne – Bausteine. Hamburg: Feldhaus Verlag.

ZIEMEN, K. (2008): Entwicklungsorientierung und Differenzierung in didaktischen Prozessen. In: ZIEMEN, K. (Hg.): Reflexive Didaktik. Annäherung an eine Schule für alle. Oberhausen: Athena, S. 161-172.

ZIEMEN, K. (2014): Inklusion und deren Herausforderungen für die (Fach-)Didaktik. In: AMRHEIN, B., DZIAK-MAHLER, M. (Hg.): Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule. Münster: Waxmann, S. 45-55.

ZIERER, K., HATTIE, J. (2016): „Welche ist die beste Lehrmethode, Mr. Hattie?“ In: *Friedrich Jahresheft*, S. 30-31.

Anhang

A. Interviewleitfaden – Gruppeninterviews/ -diskussion

Phase I – Einführung

- Begrüßung & Vorstellung: Moderator & „Assistentinnen“, Methode, Rollen (Moderator, TeilnehmerInnen), Thema, Klärung der Terminologie (Inklusion, Individualisierung, Binnendifferenzierung, Heterogenität), Verlauf

Phase II – Heterogenität im Geographieunterricht

Vorstellungsrunde – mit Auftrag:

- Wie würden Sie die Heterogenität der Schülerschaft an Ihrer Schule beschreiben?
- Wie wird mit Heterogenität an Ihrer Schule allgemein und im Geographieunterricht im Speziellen umgegangen?

Phase III – Inklusion im Geographieunterricht

- Welche Probleme/ Herausforderungen/ Potenziale sehen die TeilnehmerInnen in Hinblick auf die Entwicklung von inklusivem Geographieunterricht?
- Mit welchen Mitteln soll den Herausforderungen im inklusiven Geographieunterricht begegnet werden?
- Welche Bedeutung haben die offenen Unterrichtsformen nach Meinung der TeilnehmerInnen für den inklusiven Geographieunterricht?

Phase IV – Projektunterricht & Außerschulisches Lernen im inklusionsorientierten Geographieunterricht

- Ist Projektunterricht geeignet, in einer sehr heterogenen Lerngruppe kompetenzorientiert zu lehren/ lernen?
- Welche Potenziale sehen die TeilnehmerInnen im Projektunterricht für die Förderung von Kompetenzen im inklusiven Geographieunterricht? Für die Förderung welcher Kompetenzen ist er besonders geeignet?
- Würden Sie im Rahmen von Projektunterricht mit einer inklusiven Lerngruppe einen Außerschulischen Lernort (AL) besuchen? Falls ja, wie würden Sie dabei vorgehen, falls nein, weshalb nicht?
- Welche positiven Effekte würden Sie sich durch den Besuch eines AL mit einer inklusiven Lerngruppe erhoffen?

Phase V – Abschluss & Dank an die TeilnehmerInnen

B. Interviewleitfaden – Problemzentrierte Leitfadeninterviews

Einstieg/ Vorstellung

- Es wäre nett, wenn Sie zunächst kurz Ihren **beruflichen Werdegang** als GeographielehrerIn beschreiben könnten.

Heterogenität im (GL-)/ Geographieunterricht allgemein

- Wie heterogen sind **Lerngruppen** in der Sekundarstufe I und der Sekundarstufe II an Ihrer Schule heute allgemein?
- Welche **Heterogenitätsmerkmale** sind für den (GL-)/Geographieunterricht allgemein bedeutsam, wenn Sie etwa an innere Differenzierung denken?
- Welche **Heterogenitätsmerkmale** sind für Ihr eigenes Unterrichtskonzept im (GL-)/Geographieunterricht wichtig?
 - Können Sie das vielleicht einmal an einem Beispiel aus ihrem Erdkundeunterricht deutlich machen?
- Wenn Sie an ihren Geographieunterricht denken...
 - Welche **Medien** verlangen Ihrer Meinung nach eine besondere Binnendifferenzierung?
 - Welche **Themen** verlangen Ihrer Meinung nach ein besonders differenzierendes Vorgehen?
 - Welche **Kompetenzbereiche** bedürfen in ihrer Förderung eines besonders differenzierenden Vorgehens?
 - Welche **Anforderungsbereiche/ Operatoren** bedürfen einer besonders differenzierenden Vorgehensweise?
- Worin sehen Sie im Fach Geographie mögliche **Schwierigkeiten**, mit denen LehrerInnen konfrontiert sind, wenn sie differenzierend Geographie unterrichten wollen?
- Wie wurden Sie in den ersten beiden **Ausbildungsphasen** und später dann an Ihrer Schule speziell im Fachbereich Geographie auf den Umgang mit heterogenen Lerngruppen vorbereitet?

Geographieunterricht in integrativen/ inklusiven Lerngruppen

Sie geben im Moment (GL-)/Geographieunterricht in einer sogenannten integrativen/inklusive Lerngruppe...

- Es wäre nett, wenn Sie Ihre integrative Lerngruppe zunächst einmal **beschreiben** könnten.
- Inwiefern stellt der Geographieunterricht in dieser Lerngruppe für Sie eine **Besonderheit** dar?
- Unterscheidet sich die **Unterrichtsvorbereitung** für diese Lerngruppe von Ihrer gewohnten Unterrichtsvorbereitung? Wenn ja, welche Unterschiede sind das?

- Inwiefern spielen die besonderen **Lernausgangslagen** der SchülerInnen mit sonderpädagogischen Förderbedarfen für Ihre Unterrichtsgestaltung eine Rolle?
- Welche **methodischen Formen** der Binnendifferenzierung wenden Sie in Ihrem Unterricht an?
- Arbeiten Sie in dieser Lerngruppe in einem **Tandem** mit SonderpädagogInnen zusammen?
- Wie sieht diese **Zusammenarbeit** aus?
- Beschränkt sich die Zusammenarbeit auf die Durchführung des Unterrichts oder auch auf die Vorbereitung und Reflexion?
- Haben Sie eine für den Unterricht in dieser Lerngruppe besondere **Fortbildung** erhalten?
- Stellen Sie sich vor, ein(e) neue(r) KollegIn möchte im nächsten Jahr die integrative Klasse 5 in Erdkunde übernehmen. Sie/ er bittet um eine Beratung. Welche **Vorteile** des integrativen Geographieunterrichts und welche **Nachteile/ Probleme** würden Sie ihm/ ihr nennen?

Diagnosekompetenz

- Wie diagnostizieren Sie den Lernstand Ihrer SchülerInnen in „**normalen Lerngruppen**“?
- Wie diagnostizieren Sie in Ihrer **integrativen/ inklusiven Lerngruppe**?
- Sind Sie als Geographielehrer verpflichtet, eine **Förderdiagnostik** durchzuführen und sich an der Förderplanung der Schüler mit SPF zu beteiligen?
- Können GeographielehrerInnen in der Sekundarstufe I durch **Ausbildung** die **Lernausgangslagen Ihrer SchülerInnen mit sonderpädagogischen Förderbedarfen** differenziert erfassen und diese in ihren didaktisch-methodischen Entscheidungen, z. B. bei der didaktischen Reduktion berücksichtigen?

Inklusion und Geographieunterricht

Deutschland hat sich entsprechend der UN-BRK verpflichtet ein inklusives Bildungssystem zu schaffen...

- An welcher **Stelle auf dem Weg** zu einem inklusiven Geographieunterricht sehen Sie die unterrichtliche Praxis?
- Welche **Vorzüge und welche Nachteile** hält der Geographieunterricht für Inklusion bereit, wenn man an Inhalte, Kompetenzen und zum Einsatz kommende Methoden denkt?
- Welche **methodischen Formen** des Geographieunterrichts sind Ihrer Meinung nach geeignet, differenzierende/ individualisierende Unterrichtsangebote zu machen?
- Welche **Potentiale** hält Ihrer Meinung nach projektorientierter Geographieunterricht für Inklusion bereit?

Ich bedanke mich ganz herzlich für Ihre Zeit und die bereitgestellten Informationen.

C. Fragebogen – standardisierte Befragung (Online-Befragung)

Heterogenität im Geographieunterricht

Sehr geehrte Damen und Herren,

liebe Kolleginnen und Kollegen,

nach Bildungsvergleichsstudien (PISA u. a.) und Qualitätsprüfungen an Schulen wird immer wieder der Entwicklungsbedarf aller Unterrichtsfächer im Bereich der individuellen Förderung diskutiert. Die zunehmende Heterogenität der Schülerschaften aller Schulformen in der Bundesrepublik Deutschland ist bekannt (Bildungsbericht 2014). Hinzu kommt das bildungspolitisch gesetzte Ziel, den gemeinsamen Unterricht von SchülerInnen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf an allen Schulformen auszuweiten (UN-Behindertenrechtskonvention zu Inklusion). Doch wie ist es konkret um den Geographieunterricht bestellt? Wie nehmen GeographielehrerInnen die Heterogenität ihrer SchülerInnen wahr und welche didaktisch-methodischen Entscheidungen treffen Sie auf dieser Grundlage?

Das Forschungsprojekt „**Auf dem Weg zu Inklusion im Geographieunterricht? Heterogenität von SchülerInnen in Wahrnehmungs- und Handlungsmustern von GeographielehrerInnen der Sek I und II**“, das gegenwärtig am Geographischen Institut der Universität zu Köln durchgeführt wird, möchte grundlegende Erkenntnisse über den Prozess geographiefachspezifischer Unterrichtsplanung für heterogene Lerngruppen gewinnen. Die Forschungsergebnisse sollen u.a. der Entwicklung von Aus- und Fortbildungskonzepten dienen.

Ein wichtiger Teil des Forschungsvorhabens ist die vorliegende Online-Befragung von GeographielehrerInnen aller Schulformen der Sek. I und II. Nur durch die Teilnahme möglichst zahlreicher Kolleginnen und Kollegen können zuverlässige Informationen zum Forschungsvorhaben gewonnen werden.

Wir sind Ihnen deshalb sehr dankbar, wenn Sie sich für die Bearbeitung der Online-Befragung **ca. 25 Minuten** Zeit nehmen. Bitte beachten Sie:

Indem Sie am Ende der Befragung den Befehl *Absenden* anklicken gelangen Ihre Angaben vollständig anonymisiert zu uns und werden unter **Einhaltung des gesetzlichen Datenschutzes** behandelt. Rückschlüsse auf Ihr persönliches Antwortverhalten sind nicht möglich und sind von uns auch nicht beabsichtigt.

Sollten sich bei der Bearbeitung des Fragebogens Probleme für Sie ergeben, können Sie sich gerne jederzeit an uns wenden.

StR i.H. Stephan Langer

Hinweise zum Ausfüllen des Fragebogens

Alle Textfelder dieser Befragung sind optional auszufüllen. Für Ihre Stellungnahme, Anregungen und kritischen Anmerkungen wären wir Ihnen sehr dankbar.

Wenn im Fragebogen der Geographieunterricht angesprochen wird, ist damit immer auch der geographische Teil eines Integrationsfaches (wie z. B. Gesellschaftslehre an Gesamtschulen in NRW) gemeint.

Bei den meisten Fragen müssen Sie sich nur zwischen den Antwortvorgaben entscheiden und die für Sie zutreffende Antwort ankreuzen: ☐ Ja, ☐ Nein

Und jetzt wünschen wir Ihnen viel Spaß beim Ausfüllen unseres Fragebogens!

1. Ihr Geschlecht:

- ☐ weiblich
- ☐ männlich

2. Ihr Alter:

- ☐ 20-29 Jahre ☐ 40-49 Jahre ☐ 60 und älter
- ☐ 30-39 Jahre ☐ 50-59 Jahre

3. Bundesland des Schulstandortes, an dem Sie tätig sind:

- ☐ Bayern ☐ Mecklenburg-Vorpommern
- ☐ Schleswig-Holstein ☐ Baden-Württemberg
- ☐ Niedersachsen ☐ Thüringen
- ☐ Berlin ☐ Nordrhein-Westfalen
- ☐ Brandenburg ☐ Rheinland-Pfalz
- ☐ Bremen ☐ Saarland
- ☐ Hamburg ☐ Sachsen
- ☐ Hessen ☐ Sachsen-Anhalt

4. Unterrichten Sie regelmäßig das Fach Geographie (Gesellschaftslehre etc.)?

- ☐ Ja, mit einem Studium und Referendariat als Ausbildungshintergrund.
- ☐ Ja, jedoch fachfremd.
- ☐ Nein, ich unterrichte das Fach Geographie nicht.

5. Wie viele Jahre haben Sie bisher als GeographielehrerIn gearbeitet (einschließlich der Referendariatszeit)?

_____ Jahre

6. In welchen weiteren Unterrichtsfächern sind Sie regelmäßig an Ihrer Schule eingesetzt?

Zweifach (mit Studium + Referendariat): _____

Drittfach (mit Studium + Referendariat): _____

Weitere Fächer (mit/ohne Studium): _____

7. An welcher Schulform sind Sie gegenwärtig tätig?

- ☐ Hauptschule ☐ Gymnasium
- ☐ Realschule ☐ Andere Schulform (Bezeichnung): _____
- ☐ Gesamtschule

8. Bitte geben Sie an, in welchen Jahrgangsstufen Sie bislang Geographie unterrichtet haben.

- ☐ Sekundarstufe I
- ☐ Sekundarstufe II
- ☐ Sekundarstufe I+II

9. Durchschnittliche Größe der Lerngruppen in der Sekundarstufe I:

- ☐ 6-10 ☐ 21-25
- ☐ 11-15 ☐ 26-30
- ☐ 16-20

Wenn Sie in der Sek. II tätig sind, dann beantworten Sie bitte die folgende Frage:

10. Durchschnittliche Größe der Lerngruppen in der Sekundarstufe II:

- ☐ 6-10 ☐ 21-25
- ☐ 11-15 ☐ 26-30
- ☐ 16-20 ☐ 31- ...

11. Durchschnittliche Anzahl an SchülerInnen mit Migrationshintergrund (je Lerngruppe) in Ihren Geographie-Lerngruppen

- ☐ 0-1 ☐ 8-10 ☐ 17-19 ☐ 26-28
- ☐ 2-4 ☐ 11-13 ☐ 20-22 ☐ 29-31
- ☐ 5-7 ☐ 14-16 ☐ 23-25 ☐ 32- ...

Hinweis zum Verständnis von Heterogenität/ Inklusion:

Wenn in den folgenden Befragungsabschnitten die Heterogenität der Schülerschaft angesprochen wird, ist damit ein breites Spektrum an Heterogenitätsmerkmalen (Leistung, Interesse, sprachliche Kompetenzen etc.) gemeint. Im weiteren Verlauf der Befragung gehen wir dann auch auf den Geographieunterricht in inklusiven Lerngruppen ein. An entsprechender Stelle finden Sie eine kurze Erklärung, wie der Inklusionsbegriff in der vorliegenden Befragung verstanden wird.

12. Wie schätzen Sie die Heterogenität der SchülerInnen in Ihrem Geographieunterricht der Sekundarstufe I ein?

schwach	1.....5					stark
	1	2	3	4	5	
Heterogenität	☐	☐	☐	☐	☐	

Wenn Sie in der Sek. II tätig sind, dann beantworten Sie bitte die folgende Frage:

13. Wie schätzen Sie die Heterogenität der SchülerInnen in Ihrem Geographieunterricht der Sekundarstufe II ein?

	schwach 1 5 stark				
	1	2	3	4	5
Heterogenität	☐	☐	☐	☐	☐

14. Wie erleben Sie die Heterogenität Ihrer SchülerInnen in Ihrem Geographieunterricht?

Die Heterogenität unserer SchülerInnen ist für meinen Unterrichtsalltag...

	nie	selten	gelegentlich	oft	immer	Keine Angaben
...belastend.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
...unbedeut-sam.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
...bereichernd.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

15. Welche der folgenden Ausbildungs-/ Fortbildungsabschnitte in Ihrer Berufsbiographie waren bislang am hilfreichsten für den Umgang mit heterogenen Lerngruppen in Ihrem Geographieunterricht?

	sehr hilf-reich	hilf-reich	eher weni-ger hilf-reich	keine Hilfe	Angebot vorhan-den – konnte nicht teilneh-men	keine Ange-bote vorhan-den
Allgemeine erziehungswis-senschaftliche Ausbildung an der Universität	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Fachdidaktische Ausbildung im Fach Geographie an der Universität	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Allgemeine pädagogische Lehrveranstaltungen im Re-ferendariat	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Fachdidaktische Lehrveran-staltungen im Referendariat	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Fächerübergreifende Fortbildungsangebote an meiner Schule	☐	☐	☐	☐	☐	☐
---	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

Auf das Fach Geographie bezogene Fortbildungsangebote an meiner Schule	☐	☐	☐	☐	☐	☐
--	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

16. Wie reagiert die Fachkonferenz Geographie Ihrer Schule auf die Heterogenität Ihrer Schülerschaft? (Bitte wählen Sie alle zutreffenden Antworten aus)

- ☐ Die Fachkonferenz Geographie thematisiert den Aspekt der inneren Differenzierung im Geographieunterricht immer mal wieder.
- ☐ Die Fachkonferenz Geographie führt Fortbildungen zur inneren Differenzierung im Geographieunterricht durch.
- ☐ Die Fachkonferenz Geographie entwickelt gemeinsam differenzierende Unterrichtsmaterialien.
- ☐ Unter den GeographielehrerInnen findet ein organisierter Austausch von differenzierenden Unterrichtsmaterialien statt.
- ☐ Mitglieder der Fachkonferenz Geographie führen gegenseitige Unterrichtsbesuche mit Feedback (Peer-coaching) durch. Das Thema hatte unsere Fachkonferenz Geographie bislang nicht auf der Agenda.
- ☐ Sonstiges: _____

17. Stellt das Anliegen der individuellen Förderung der SchülerInnen einen Teil im Schulprogramm Ihrer Schule dar?

- ☐ Nein, die individuelle Förderung findet keine Erwähnung in unserem Schulprogramm.
- ☐ Ja, die individuelle Förderung findet in unserem Schulprogramm kurz Erwähnung und spielt in unserer Schulentwicklung kaum eine Rolle.
- ☐ Ja, meine Schule hat die individuelle Förderung umfassend im Schulprogramm verankert, jedoch spielt sie in unserer tatsächlichen Schulentwicklung noch eine eher untergeordnete Rolle.
- ☐ Ja, meine Schule hat die individuelle Förderung umfassend im Schulprogramm verankert und bemüht sich entsprechend diese in der Schulentwicklung konzeptionell umzusetzen.
- ☐ Weiß nicht / Kann ich nicht beantworten.

18. Hatten Sie im Verlauf Ihrer Berufsbiographie als LehrerIn im Rahmen von Aus- oder Fortbildungsveranstaltungen die Möglichkeit, sonderpädagogisches Grundlagenwissen zu erwerben?

- ☐ Nein, bislang hatte ich die Möglichkeit nicht.
- ☐ Ja, es gab die Möglichkeit, jedoch konnte/wollte ich in dem Moment nicht teilnehmen.
- ☐ Ja, es gab die Möglichkeit und ich habe teilgenommen.
- ☐ Sonstiges: _____

19. In welchen Phasen Ihrer Berufsbiographie haben Sie sonderpädagogisches Grundlagenwissen erwerben können? (Bitte wählen Sie alle zutreffenden Antworten aus)

- ☐ Studium an der Universität/ Pädagogischen Hochschule
- ☐ Referendariat
- ☐ Berufsbegleitende Fortbildungen
- ☐ Eigene Weiterbildung (z. B. durch Fachliteratur)
- ☐ Sonstiges: _____

20. Für wie fundiert schätzen Sie Ihr persönliches Wissen über Möglichkeiten der inneren Differenzierung im Geographieunterricht ein?

	...wenig Wissen.	...eher wenig Wissen.	...eher viel Wissen.	...viel Wissen.	...sehr viel Wissen.	keine Antwort.
Zu Möglichkeiten der Gestaltung von differenzierendem Geographieunterricht verfüge ich insgesamt über ...	☐	☐	☐	☐	☐	☐

21. Wie stark berücksichtigen Sie die folgenden Heterogenitätsmerkmale Ihrer SchülerInnen bei der Planung und Durchführung Ihres Geographieunterrichts?

	keine Berücksichtigung 1			starke Berücksichtigung5			
	1	2	3	4	5		weiß nicht
Sprachkompetenz (in der deutschen Sprache)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Sonderpädagogischer Förderbedarf (Lernen, Emotionale und soziale Entwicklung, Geistige Entwicklung etc.)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Geschlecht	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Intelligenz	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Sozial-ökonomischer Hintergrund (Sozialschicht, Bildungsnähe/ -ferne des Elternhauses)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Leistung (Lernerfolg hinsichtlich definierter Lernziele)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Lernstil (verbal-sprachlicher, logisch-mathematischer, visuell-räumlicher oder physisch-kinästhetischer Lerner)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Interesse	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Vorwissen	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Kulturelle Herkunft/ Migrationshintergrund	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Meta-kognitive Fähigkeiten (Strategien der Problembearbeitung/ -lösung und deren kritische Beurteilung)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Allgemeine Fähigkeiten und Begabungen (z.B. künstlerischer oder sportlicher Art)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Persönlichkeitsmerkmale (Schüchtern-/ Offenheit, Sozialverhalten)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Motivation	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Lerntyp (optisch/ visueller, auditiver, haptischer oder kognitiver Lerntyp)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Arbeits- und Lerntempo	☐	☐	☐	☐	☐	☐

22. Wie schätzen Sie die Notwendigkeit zur Differenzierung ein, wenn Sie in einer Unterrichtseinheit in Ihrem Geographieunterricht die folgenden Kompetenzbereiche Ihrer SchülerInnen fördern möchten?

	niedrig 1.....5 hoch				
	1	2	3	4	5
Fachwissen	☐	☐	☐	☐	☐
Räumliche Orientierung	☐	☐	☐	☐	☐
Erkenntnisgewinnung/ Methoden	☐	☐	☐	☐	☐
Kommunikation	☐	☐	☐	☐	☐
Beurteilung/ Bewertung	☐	☐	☐	☐	☐
Handlung	☐	☐	☐	☐	☐

23. Wie schätzen Sie die Notwendigkeit zur Differenzierung ein, wenn Sie Aufgaben erstellen, die den Anforderungsbereichen I-III zugeordnet werden können?

	niedrig 15 hoch				
	1	2	3	4	5
Anforderungsbereich I – Wiedergabe von Kenntnissen (Operatoren: z. B. benennen)	☐	☐	☐	☐	☐
Anforderungsbereich II - Anwenden von Kenntnissen (Operatoren: z. B. erläutern)	☐	☐	☐	☐	☐
Anforderungsbereich III – Problemlösen und Werten (Operatoren: z. B. beurteilen)	☐	☐	☐	☐	☐

24. Wie schätzen Sie die Notwendigkeit zur Differenzierung in den folgenden Themenbereichen (beispielhafte Auswahl) der Sekundarstufe I ein?

niedrig 1 5 hoch

	1	2	3	4	5
Gefährdung von Lebensräumen – Georisiken – Folgen der Eingriffe des Menschen	☐	☐	☐	☐	☐
Planet Erde und seine Geozonen – Atmosphärische Prozesse – Klima- und Vegetationszonen	☐	☐	☐	☐	☐
Globalisierung und Standortfaktoren – Standortfaktoren der Industrie – Strukturwandel in der Industrie und in der Landwirtschaft	☐	☐	☐	☐	☐
Tourismus und Umwelt – Auswirkungen des Tourismus – Sanfter Tourismus	☐	☐	☐	☐	☐
Leben und Wirtschaften in verschiedenen Landschaftszonen – Gunstraum gemäßigte Zone – Wirkungsgefüge des Regenwaldes	☐	☐	☐	☐	☐
Stadtentwicklung und Stadtstrukturen – Gliederung einer Stadt – Ausstattung von städtischen und ländlichen Siedlungen	☐	☐	☐	☐	☐

25. Wie schätzen Sie das Potenzial der folgenden Medien für die Gestaltung von differenzierendem Geographieunterricht ein?

niedrig 1 5 hoch

	1	2	3	4	5	weiß nicht
Bilder	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Film	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Luft-/ Satellitenbilder	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Karten	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Schulbuch	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Atlas	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Internet	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Lernsoftware für den Geographieunterricht	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Standardsoftware: Textverarbeitung, Präsentationsgestaltung etc.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Karikaturen	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Diagramme, Statistiken	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Dreidimensionale Modelle: Globus, Tellurium, Sandkasten etc.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Originale Gegenstände	☐	☐	☐	☐	☐	☐

26. Wie häufig wenden Sie die folgenden Methoden in Ihrem Geographieunterricht an?

	nie	selten	gelegentlich	oft	sehr oft	weiß nicht
Stationenlernen	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Wochenplanarbeit	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Projektunterricht	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Freiarbeit	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Lerntempoduett, -terzett etc.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Gruppenpuzzle	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Rollenspiel	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Entdeckendes/ Forschendes Lernen (z. B. Experimente)	☐	☐	☐	☐	☐	☐

27. Wie häufig berücksichtigen Sie die folgenden Bereiche der Unterrichtsplanung zur Differenzierung Ihres Geographieunterrichts?

	nie	selten	gelegentlich	oft	sehr oft
Lernziele	☐	☐	☐	☐	☐
Unterrichtsinhalte	☐	☐	☐	☐	☐
Aufgabenstellungen	☐	☐	☐	☐	☐
Medien	☐	☐	☐	☐	☐
Methoden	☐	☐	☐	☐	☐
Sozialformen	☐	☐	☐	☐	☐

28. Beurteilen Sie bitte die folgenden Aussagen.

Diese Aussage trifft...	überhaupt nicht zu	überwiegend nicht zu	teils/teils zu	überwiegend zu	völlig zu	weiß nicht
Der Zeitaufwand für die Vorbereitung von differenzierendem Geographieunterricht ist mir zu hoch.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Differenzierenden Geographieunterricht in der Klasse gut zu organisieren, kostet mich sehr viel Kraft.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Passende differenzierende Unterrichtsmaterialien (differenzierende Materialien zum gleichen Thema, Kartenmaterial unterschiedlicher Komplexität etc.) kann ich für meinen Geographieunterricht nicht finden.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Die Anschaffungskosten für Unterrichtsmaterialien, die ich für differenzierenden Geographieunterricht benötige (Schulbücher anderer Schul-formen, Arbeitsblätter, Bastelmaterial für Projektunterricht) sind mir zu teuer.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Unsere Geographie-schulbücher sind für differenzierenden Geographieunterricht nicht geeignet.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Mir fehlen methodische Kenntnisse, wie ich die Förderung bestimmter Kompetenzen in meinem Geographieunterricht differenziert vornehmen kann.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

29. Wie häufig nutzen Sie die folgenden Instrumente zur Lern- und Leistungsdiagnostik in Ihrem Geographieunterricht der Sekundarstufe I?

	1 x im Schul-jahr	1 x im Halbjahr	1x im Quar-tal	mehrfach im Quartal	bisher nicht genutzt
Schriftliche Lernstandsüberprüfung (Test)	☐	☐	☐	☐	☐
Überprüfung der Ordner bzw. Hefte	☐	☐	☐	☐	☐
Portfolioarbeit	☐	☐	☐	☐	☐
Unterrichtsgespräch	☐	☐	☐	☐	☐
Selbstevaluation durch die SchülerInnen	☐	☐	☐	☐	☐
Unterrichtsbeobachtungen (Kooperatives Lernen)	☐	☐	☐	☐	☐

Wenn Sie in der Sek. II tätig sind, dann beantworten Sie bitte die folgende Frage:

30. Wie häufig nutzen Sie die folgenden Instrumente (neben den ohnehin obligatorischen Prüfungen/ Klausuren) in Ihrem Geographieunterricht der Sekundarstufe II?

	1 x im Schul-jahr	1 x im Halbjahr	1x im Quartal	mehrfach im Quartal	bisher nicht genutzt
Schriftliche Lernstandsüberprüfung (Test)	☐	☐	☐	☐	☐
Überprüfung der Ordner bzw. Hefte	☐	☐	☐	☐	☐
Portfolioarbeit	☐	☐	☐	☐	☐
Unterrichtsgespräch	☐	☐	☐	☐	☐
Selbstevaluation durch die SchülerInnen	☐	☐	☐	☐	☐
Unterrichtsbeobachtungen (Kooperatives Lernen)	☐	☐	☐	☐	☐

31. Schätzen Sie ein, welchen Einfluss Ihre Lern- und Leistungsdiagnostik auf die folgenden Bereiche der Unterrichtsplanung Ihres Geographieunterrichts hat.

	wenig	eher wenig	eher viel	viel	weiß nicht
Auswahl von Unterrichtsinhalten	☐	☐	☐	☐	☐
Festlegung von Lernzielen	☐	☐	☐	☐	☐
Erstellung von Unterrichtsmaterialien	☐	☐	☐	☐	☐
Methodische Entscheidungen	☐	☐	☐	☐	☐
Medieneinsatz	☐	☐	☐	☐	☐
Entscheidungen für bestimmte Sozialformen	☐	☐	☐	☐	☐

Hinweise zum Verständnis von Inklusion

Im bisherigen Verlauf der Befragung stand die Heterogenität von Lerngruppen allgemein im Mittelpunkt. Wie bereits angekündigt, soll im folgenden Abschnitt der Fokus auf den Geographieunterricht in inklusiven Lerngruppen gerichtet werden. Unter inklusiven Lerngruppen verstehen wir im Rahmen dieser Befragung Schulklassen, in denen SchülerInnen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf gemeinsam lernen.

32. Geben Sie bitte eine Einschätzung zu den folgenden Aussagen ab.

Die Aussage trifft ...	überhaupt nicht zu	überwiegend nicht zu	teils/teils zu	überwiegend zu	völlig zu	weiß nicht
Der Unterricht in der Allgemeinen Schule bietet für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf bedeutsamere Lernmöglichkeiten als eine Förderschule.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Die Qualität des Unterrichts in der Allgemeinen Schule wird besser, wenn Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf integriert sind.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Je mehr Zeit Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in einer Allgemeinen Schule verbringen, desto eher werden sie sich an der Schule alleine und ausgeschlossen fühlen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Wenn Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in einer Allgemeinen Schule unterrichtet werden, wiegen die Vorteile für die anderen Schüler die möglichen Schwierigkeiten dieser Praxis mehr als auf.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Je mehr Zeit Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in einer Allgemeinen Schule verbringen, desto eher werden sie von anderen Mitschülern in ihrer Klasse schlecht behandelt.	○	○	○	○	○	○
Wenn Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf viel Zeit in der Allgemeinen Schule verbringen würden, dann würden sie nicht die Unterstützung erhalten, die sie eigentlich bräuchten.	○	○	○	○	○	○
Wenn Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf die meiste Zeit in der Allgemeinen Schule verbringen würden, dann würden sie Freundinnen und Freunde unter ihren Mitschülern finden.	○	○	○	○	○	○
Je mehr Zeit Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in einer Allgemeinen Schule verbringen, desto wahrscheinlicher ist es, dass sich die Qualität ihrer schulischen Förderung verbessert.	○	○	○	○	○	○
Wenn Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf die meiste Zeit in Allgemeinen Schule verbringen würden, dann würden sie dort auch alle Unterstützung erhalten, die sie sonst in einer Förderschule hätten.	○	○	○	○	○	○
Es ist möglich, die meisten Lektionen und Materialien des Unterrichts in der Allgemeinen Schule anzupassen, um sonderpädagogischen Förderbedarf gerecht zu werden.	○	○	○	○	○	○
Je mehr Zeit Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in einer Allgemeinen Schule verbringen, desto eher werden sie von anderen Mitschülern ihrer Klasse gut behandelt.	○	○	○	○	○	○

33. Haben Sie bereits Erfahrungen im Geographieunterricht mit Lerngruppen, in denen SchülerInnen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf gemeinsam unterrichtet werden? (Bitte wählen Sie alle zutreffenden Antworten aus)

- ☐ Ja, ich habe bereits mehrere inklusive Lerngruppen dauerhaft in Geographie unterrichtet.
- ☐ Ja, ich habe mindestens eine inklusive Lerngruppe dauerhaft in Geographie unterrichtet.
- ☐ Ja, ich habe temporär (Vertretungs-, Ausbildungsunterricht) eine inklusive Lerngruppe im Vertretungsunterricht betreut.
- ☐ Ja, ich habe im Geographieunterricht einer inklusiven Lerngruppe im Geographieunterricht hospitiert.
- ☐ Nein, ich habe bislang keine Erfahrung mit inklusiven Lerngruppen im Geographieunterricht.
- ☐ Sonstiges: _____

Wenn Sie bei Frage 33 die 1./ 2. Antwort angekreuzt haben, dann beantworten Sie bitte die folgende Frage:

34. Anzahl an SchülerInnen mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf (je Lerngruppe) in ihrem Geographieunterricht:

- ☐ 0
- ☐ 1-2
- ☐ 3-4
- ☐ 5-6
- ☐ 7-8
- ☐ 9-10
- ☐ >10

35. Welche sonderpädagogischen Förderbedarfe (SFB) hatten die SchülerInnen in dieser/ n Lerngruppe/ n? (Bitte wählen Sie alle zutreffenden Antworten aus)

- ☐ SFB Lernen
- ☐ SFB Hören
- ☐ SFB Sehen
- ☐ SFB Sprache
- ☐ SFB Emotionale und soziale Entwicklung
- ☐ SFB Geistige Entwicklung
- ☐ SFB Körperliche und motorische Entwicklung

36. Fand/ Findet in diesem Geographieunterricht mit SchülerInnen mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf eine gezielte Lernstands- und Leistungsdiagnostik aller SchülerInnen statt?

- ☐ Ja, eine gezielte Lernstands- und Leistungsdiagnostik fand/findet statt.
- ☐ Nein, eine gezielte Lernstands- und Leistungsdiagnostik fand/findet nicht statt.
- ☐ Sonstiges

- 37. Kreuzen Sie bitte an, wie häufig Sie bereits mit KollegInnen der angegebenen Professionen in Ihrem Geographieunterricht im Team-Teaching (gemeinsame Unterrichtsplanung und -durchführung) zusammengearbeitet haben:**

	noch nie	selten	gelegentlich	oft	immer
FachkollegInnen aus dem Fachbereich Geographie	☐	☐	☐	☐	☐
KollegInnen anderer Fachbereiche	☐	☐	☐	☐	☐
SonderpädagogInnen	☐	☐	☐	☐	☐
SonderpädagogInnen und gleichzeitig LernbegleiterInnen (Einzelbetreuung für SchülerInnen mit sonderpädagog. Förderbedarf)	☐	☐	☐	☐	☐

- 38. Wie würden Sie Ihr persönliches Wissen über verschiedene sonderpädagogische Förderbedarfe und die entsprechenden im Geographieunterricht zu berücksichtigenden Maßnahmen einschätzen?**

- ☐ Keine Grundkenntnisse vorhanden
- ☐ Grundkenntnisse vorhanden
- ☐ Fundiertes Wissen vorhanden

Wenn Sie bei Frage 37. die 3./4. Antwort angekreuzt haben, dann beantworten Sie bitte die folgende Frage:

- 39. Umfasst/e die Zusammenarbeit mit SonderpädagogInnen auch die gemeinsame Planung des Geographieunterrichts?**

- ☐ Ja, die gemeinsame Planung fand/findet regelmäßig gemeinsam statt.
- ☐ Ja, die gemeinsame Planung fand/findet allerdings unregelmäßig statt.
- ☐ Nein, es gibt allgemeine Absprachen, aber die Planung des Unterrichts nehme ich vor.
- ☐ Nein, es gibt keine allgemeinen Absprachen und die Planung des Unterrichts übernehme regelmäßig ich allein.

- 40. Bewerten Sie gemeinsam mit der/m SonderpädagogIn die Leistungen der SchülerInnen?**

- ☐ Ja, wir bewerten die Leistungen aller SchülerInnen gemeinsam.
- ☐ Ja, allerdings bewerten wir nur die Leistungen der SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf gemeinsam.
- ☐ Nein, die Leistungen aller SchülerInnen bewerte ich allein.

41. Beurteilen Sie bitte die folgenden Aussagen:

Das Fach Geographie hat besondere Potenziale für den Unterricht mit heterogenen Lerngruppen im Sinne von Inklusion, weil...

	stimme über- haupt nicht zu	stimme über- wiegend nicht zu	stim- me teils/ teils zu	stimme über- wiegend zu	stim me völ- lig zu	weiß nicht
...unterschiedliche Abstraktions- und Anforderungsniveaus im Geographieunterricht relativ leicht zu realisieren sind.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
...das außerschulische Lernen im Geographieunterricht Möglichkeiten der konkreten und unmittelbaren Auseinandersetzung mit fachbezogenen Fragestellungen bietet.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
...die Themen/ Problemstellungen des Faches nahe an der Lebenswirklichkeit und konkret im Alltag der SchülerInnen erfahrbar sind.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
...der Geographieunterricht durch eine hohe Anschaulichkeit und mediale Vielfalt geprägt ist.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
...das Fach Geographie viele Möglichkeiten der Darstellung über die Sprache hinaus bietet und damit SchülerInnen mit sprachlichen Problemen besonders gut ansprechen kann.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
... das Fach Geographie als „weiches Fach“ mehr Spielräume für offene Unterrichtsformen etc. hat, da es nicht zu den selektiven Fächern (Mathematik, Deutsch, Englisch etc.) gehört und weniger im Fokus der Eltern steht.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
...Werteeerziehung im Geographieunterricht, z. B im Bereich der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (BNE) und des interkulturellen Lernens, eine wichtige Rolle spielt.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

42. Welche Unterstützung wünschen Sie sich für Ihre (zukünftige) Arbeit im Geographieunterricht mit inklusiven Lerngruppen?

43. Möchten Sie uns allgemein noch etwas zum Umgang mit Heterogenität im Geographieunterricht mitteilen? Wir freuen uns über Ihre Anregungen.

44. Möchten Sie uns allgemein noch etwas zur Einführung von Inklusion im Bildungswesen mitteilen?

45. Für Rückmeldungen zur Online-Befragung oder auch kritische Hinweise zur Anlage des Fragebogens nutzen Sie bitte das folgende Textfeld:

46. Falls Sie bereit sind, an einem Interview teilzunehmen, das zur Vertiefung der Ergebnisse der Online-Befragung dienen soll, würden wir uns sehr freuen.

Zur Kontaktaufnahme können Sie uns Ihre E-Mail-Adresse oder eine Telefonnummer im folgenden Textfeld angeben. Die Informationen aus Ihrem Fragebogen, unterliegen in jedem Fall den Bestimmungen des Bundesdatenschutzgesetzes, wie eingangs erklärt. Falls Sie Ihre Kontaktdaten angeben, werden Details Ihres Fragebogens dementsprechend nur für interne Forschungszwecke genutzt.

Für Ihre Mithilfe und Unterstützung

bedanken wir uns ganz herzlich!

Beste Grüße aus Köln,

StR i.H. Stephan Langer

Wissenschaftliche Betreuung des Forschungsvorhabens an der Universität zu Köln:

Prof. Dr. Alexandra Budke, Institut für Geographie und Ihre Didaktik

Prof. Dr. Boris Braun, Geographisches Institut

Prof. Dr. Kerstin Ziemer, DP Heilpädagogik und Rehabilitation