

**Beiträge zur historischen und systematischen
Schulbuch- und Bildungsmedienforschung**



Bente Aamotsbakken
Eva Matthes
Sylvia Schütze
(Hrsg./Eds.)

Heterogenität und Bildungsmedien Heterogeneity and Educational Media

Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuch- und Bildungsmedienforschung

herausgegeben von

Bente Aamotsbakken, Marc Depaepe, Carsten Heinze,
Eva Matthes, Sylvia Schütze und Werner Wiater

Bente Aamotsbakken
Eva Matthes
Sylvia Schütze
(Hrsg./Eds.)

**Heterogenität und
Bildungsmedien**
**Heterogeneity and
Educational Media**

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2017

k

Gedruckt mit freundlicher Unterstützung der Abteilung für Sprach- und Literaturforschung, Universität von Südost-Norwegen, und der Internationalen Gesellschaft für historische und systematische Schulbuch- und Bildungsmedienforschung e.V. (IGSBi).

Printed with the kind support of the Department of Languages and Literature Studies, University College of Southeast Norway, and the International Society for Historical and Systematic Research on Textbooks and Educational Media e.V. (IGSBi).

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.
Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

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

2017.lg © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Foto Umschlagseite 1: © serrnovik - clipdealer.de.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2017.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2192-6

Inhaltsverzeichnis / Contents

Eva Matthes / Sylvia Schütze
Heterogenität und Bildungsmedien. Einleitung 9

Eva Matthes / Sylvia Schütze
Heterogeneity and Educational Media. Introduction 23

Heterogenität, Unterricht und Bildungsmedien: Grundsätzliche Überlegungen / Heterogeneity, Teaching, and Educational Media: General Considerations

Werner Wiater
Die Individualisierung des Unterrichts als Lösung des Heterogenitätsproblems?!
Vom Lernen „à la carte“ zum digitalen Lernen 39

Bea Herrmann
Vielfalt der Anforderungen.
Zur Berücksichtigung von Heterogenität bei der Lehrwerksentwicklung 53

Luzius Meyer-Kurmann
Heterogenität als Herausforderung für Lehrmittelautorinnen und -autoren –
ein Werkstattbericht 64

Bildungsmedien für eine sprachlich und kulturell heterogene Schülerschaft – historische Perspektiven / Educational Media for Linguistically and Culturally Heterogeneous Classes – Historical Perspectives

Anna Maria Harbig
Fibeln und moralische Lesebücher für die heterogene Schülerschaft
der habsburgischen Volksschulen in der Spätaufklärung
und in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts 75

Vladimir M. Kaljević
Textbooks for German Schools in the Kingdom of Yugoslavia (1918–1941).
The Attitude of the State Towards the German Public Schools 86

**Innere Differenzierung durch multimodale Bildungsmedien /
Internal Differentiation by Means of Multimodal Educational Media**

Leonie Dienes / Alexandra von Proff

Bilderbücher und Heterogenität 99

Vitaly Bezrogov

“Homo veste indutus duplici,” or Homogeneity in a Heterogeneous Context:
Orbis sensualium pictus (1653–1703) 113

Ekaterina Romashina

State Language Textbooks for Multilingual Education in the Baltic Governorates
of the Russian Empire during the Beginning of the 20th Century 121

Stefania Carioli

A Multimedia and Multimodal Approach for Internal Differentiation
in Heterogeneous Learning Groups 131

Norbert Parschalk

Geschichtsvermittlung durch Heterogenität von Sprache
in Comic-Sequenzen 142

**Innere Differenzierung durch digitale Bildungsmedien /
Internal Differentiation by Means of Digital Educational Media**

Dominik Neumann

E-Learning in der Schule – der Königsweg zum Umgang
mit heterogenen Lernvoraussetzungen? 155

Thomas Heiland

Förderung nichtdeutschsprachiger Kinder in heterogenen Bildungskontexten –
Chancen und Grenzen digitaler Bildungsmedien 168

Carina Ascherl / Anja Ballis

Lernen mit mehrsprachigen Online-Materialien.
Möglichkeiten des Umgangs mit sprachlicher Heterogenität im Unterricht
mit mehrsprachigen Medien 178

Kristina Bucher

Augmented Reality – *das* neue Bildungsmedium
für heterogene Lernvoraussetzungen? 187

Hans Hellfried Wedenig

Und was „lernt“ das Schulbuch?
Potenziale für Innere Differenzierung durch adaptive Schulbücher:
Experimentelle Evaluation der Präferenzen Lehrender und Lernender 198

**Differenzierungsmöglichkeiten durch fächerspezifische Schulbücher
und fächerübergreifende Lernmaterialien /
Internal Differentiation by Means of Subject-Related Textbooks
and Interdisciplinary Learning Materials**

Britta Juska-Bacher / Claudia Valsecchi

Differenzierung in Zürcher Deutschbüchern der Primarstufe seit 1866.
Eine exemplarische Analyse von Lehrmitteln für die 2. Klasse 215

Dörte Balcke

Das Schulbuch – ein Vehikel zur Binnendifferenzierung
im Mathematikunterricht? 228

Yvonne Behnke / Péter Bagoly-Simó

Circles of Recycling in Geographieschulbüchern 239

Karl Porges / Alexandra Porges

Die *Evokids-Boxen* im Praxistest.
Ein didaktisch-methodisches Konzept für einen inklusiven Unterricht 252

Andrea Richter

Der außerschulische Lernort als Paradigma für Heterogenität.
Pädagogische Vermittlung am Beispiel eines Welterbeprojekts 266

**Die Darstellung von Heterogenität in Bildungsmedien
in Geschichte und Gegenwart /
The Depiction of Heterogeneity in Educational Media
in History and Present**

Christine Ott

Geschlechterforschung zu Schulbüchern gestern und heute.
Forschungsparadigmen und Methodik 279

Karla Müller

Von der „Emanzipation der Frau“ zur „Genderbewusstheit“.
Ein literaturdidaktisches Thema im historischen Wandel –
und seine Zukunft 291

Christian Köhne

Heterogenität oder Heteronormativität?
Eine Untersuchung von Lehrplänen und Schulbüchern für Geschichte
und Sozialkunde (Gemeinschaftskunde) der Länder Baden-Württemberg
und Rheinland-Pfalz im Hinblick auf die Abbildung sexueller Vielfalt 301

Jan Van Wiele

Dealing with Religious Diversity in Catholic Religious Education
in Secondary Schools in Dutch Speaking Belgium (1990–2011) 320

Norunn Askeland

Text Types and “Othering” in Norwegian Textbooks for Geography and History
(1860–2006) 332

Anne-Beathe Mortensen-Buan

“This is a Sami.”
Visual Representations of Sami in a Selection of Social Studies Textbooks 342

Bente Aamotsbakken

National Minorities without Representation in Norwegian Textbooks?
The Case of the Romani People 353

Autorinnen und Autoren / Authors 365

Heterogenität und Bildungsmedien. Einleitung

Der vorliegende Band enthält vorrangig die Vorträge, die bei der Tagung der Internationalen Gesellschaft für historische und systematische Schulbuch- und Bildungsmedienforschung (IGSBI) 2016 in Oslo gehalten wurden.

Der Tagungsidee liegt ein weiter Heterogenitätsbegriff zugrunde:

Neben den eher sozialwissenschaftlich fokussierten Heterogenitätsdimensionen Geschlecht, Ethnie/Kultur/Sprache, soziale Herkunft, Religion und sexuelle Orientierung subsumieren wir auch die eher lehr-/lerntheoretisch fokussierten Begabungs- und Interessensunterschiede sowie die Verschiedenheit von Lernerfahrungen und Lernmotivationen unter diesen Begriff – ohne dabei allerdings einer gesellschaftsblinden Psychologisierung des Heterogenitätsbegriffes zu erliegen, sprich: etwa die Hintergründe von sozialer Lage, Ethnie, Religion, manchmal auch noch Geschlecht für unterschiedliche Lernerfahrungen, Interessen u.a. aus dem Blick zu verlieren.

Heterogenität ist kein neues Phänomen; anders formuliert: Die Vorstellung homogener Lerngruppen war schon immer ein Mythos. Selbst in einer *relativ* homogenen Lerngruppe – nehmen wir eine Knabenklasse eines humanistischen Gymnasiums in der Wilhelminischen Kaiserzeit – fanden sich Unterschiede in Interessen, Begabungen, Lernverhalten usw.

Andererseits lässt sich sicher nicht leugnen, dass durch die Globalisierung unserer Welt und die immensen Wanderungsbewegungen, die zum Zusammentreffen unterschiedlichster Kulturen, Sprachen und Religionen führen, sowie durch die Pluralisierung und Individualisierung von Lebensweisen, wie sie zumindest für die westliche Welt charakteristisch sind, sich ein so noch nie da gewesener Grad an Vielfalt und Unterschiedlichkeit in den Schulen und sonstigen Bildungsstätten in vielen Teilen Europas und der USA zeigt, der für die Lehrenden und Lernenden eine große Herausforderung darstellt.

Der Heterogenität gerecht werden zu wollen, kann im schulischen Kontext nur heißen, allen Kindern von ihren unterschiedlichen Ausgangssituationen und -bedingungen aus die Partizipation an den kulturellen Beständen und den gesellschaftlichen Normen und Regeln zu ermöglichen. Das heißt, ein produktiver, zielführender Umgang mit Heterogenität beinhaltet immer auch Prozesse der Homogenisierung.

Das Vorhandensein von Heterogenität wird in der Erziehungswissenschaft häufig sehr schnell und ausschließlich als Bereicherung etikettiert, als wunderbare Chance, die Lehrkräfte froh und zuversichtlich stimmen sollte (vgl. hierzu kritisch Trautmann/Wischer 2011); Heterogenität kann jedoch nur dann ihr positives Potenzial entfalten, wenn mit ihr offensiv und auch problembewusst, ja: grenzbewusst umgegangen wird und wenn sie in ihren unterschiedlichen Dimensionen sozusagen bearbeitet wird (vgl. hierzu Bräu/Schwerdt 2005).

Und hier kommen – neben den Lehrpersonen selbst, die eine Schlüsselrolle einnehmen – auch die – analogen, digitalen, multimodalen – Bildungsmedien ins Spiel, die den Umgang mit Heterogenität erleichtern/unterstützen können:

Einerseits auf der inhaltlichen Ebene: indem Heterogenes (auch) in den Bildungsmedien thematisiert wird, also die Perspektiven verschiedener Geschlechter eingenommen werden, unterschiedliche Religionen, Kulturen und soziale Lagen wertschätzend und problembewusst beschrieben werden, Bildungsmedien nicht heteronormativ ausgerichtet sind, sondern die Existenz sexueller Orientierungen von Minderheiten akzeptierend darstellen, unterschiedliche Lebenswege präsentieren, vielfältigste Berufe vorstellen, junge und alte Menschen zu Wort kommen lassen u.ä. – ohne das für alle Verbindliche dabei unter den Tisch fallen zu lassen (vgl. KMK 2015; Niendorf/Reitz 2016, vor allem S. 63–69).

Andererseits – und häufig (auch in den meisten Beiträgen dieses Bandes) im Zentrum des Interesses stehend – methodisch, vor allem im Sinne der inneren Differenzierung/Binnendifferenzierung der Unterrichtssituation (vgl. hierzu allgemein Bohl et al. 2012 und, auch bezogen auf Bildungsmedien, Vock/Gronostaj 2017) bzw. der Adaptionsfähigkeit der Bildungsmedien an individuelle Lernvoraussetzungen und -bedürfnisse. In diesem Kontext wird gerade auf digitale Bildungsmedien eine sehr große Hoffnung gesetzt: Die in allen reformpädagogischen Konzeptionen beschworene Berücksichtigung der einzelnen Individuen in der kollektiven Unterrichtssituation soll endlich Wirklichkeit werden. Sicher sollte man die neuen didaktischen Möglichkeiten, die digitale Medien mit sich bringen, gerade unter der Perspektive der Adaptivität nicht unterschätzen und ihr diesbezügliches Potenzial unbedingt ausloten. Zwei Dinge sind hierbei allerdings zu beachten: Ohne ein von einer Lehrperson glaubwürdig vertretenes überzeugendes didaktisches Konzept werden sich spezifische Möglichkeiten von digitalen Medien nicht entfalten können bzw. ins Leere laufen oder in bloßen Aktionismus umschlagen, und worin diese Möglichkeiten im Einzelnen liegen, muss erst noch gründlich empirisch erforscht und praktisch erprobt werden. Einzelne Beiträge in diesem Band (Bucher, Heiland, Neumann, Richter, Wedenig) machen hierzu einen Anfang. Sie entstammen bzw. sind verbunden mit dem Kompetenzbereich „Einsatz und Analyse von Bildungsmedien“ des Augsburger Projektes *Förderung der Lehrerprofessionalität im Umgang mit Heterogenität* (LeHet) im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung. Gemeinsames Anliegen dieses Kompetenzbereiches, von IGsBi und aller Beiträge dieses Bandes ist es, die in der Forschung bisher vernachlässigte Perspektive auf Bildungsmedien angesichts der Herausforderung heterogener Lerngruppen einzunehmen sowie theoretische und empirische Erkenntnisse zu diesem Themenfeld beizusteuern.

Heterogenität, Unterricht und Bildungsmedien: Grundsätzliche Überlegungen

Die ersten Beiträge dieses Bandes befassen sich aus didaktischer sowie aus Verlags- und Autorenperspektive mit grundsätzlichen Fragen in Bezug auf Heterogenität/Diversität und Unterricht und auf die damit verbundenen Anforderungen an Bildungsmedien und deren Erstellung.

Werner Wiater fragt im einleitenden Text, ob Individualisierung des Unterrichts, zu der auch eine entsprechende Differenzierung von Bildungsmedien gehören kann, das Problem der Heterogenität in Schulklassen und anderen Lerngruppen zu lösen vermag. An den Beginn seiner Ausführungen stellt er grundsätzliche Überlegungen zur Form des Offenen Unterrichts, zu den Möglichkeiten, durch ihn das Lernen zu individualisieren,

zu den Herausforderungen bei seiner Planung und Umsetzung und zu den besonderen Anforderungen an die Lehrkräfte. Im Anschluss an die Darlegung von Forschungsergebnissen bezüglich der Wirksamkeit von Offenem Unterricht im Hinblick auf unterschiedliche Schülerinnen und Schüler wendet sich der Autor konkreten Formen des Lernens „à la carte“ zu: einerseits den – eher traditionelles Lernmaterial und Bildungsmedien einbeziehenden – Lerntheken und Lernbüffets und andererseits den ganz auf digitalisiertes Lehren und Lernen setzenden *Altschools* in den USA; bei letzteren handelt es sich um von Computerexperten initiierte Privatschulen, in denen der Lehrplan für jedes Kind auf Grundlage von Computerdaten über sein Lernverhalten und seine Leistungen permanent neu justiert und angepasst wird. Der Autor erläutert die konkrete Umsetzung dieser beiden Zugänge zur Individualisierung und die jeweilige Rolle der Lehrkraft. Abschließend nimmt er eine gründliche Diskussion der Vor- und Nachteile beider Verfahren vor und stellt die kritische Frage, ob möglicherweise soziales Lernen und Werteerziehung auf der Strecke zu bleiben drohen, wenn Unterricht derartig stark die Individuen in den Vordergrund stellt, wie es insbesondere in den *Altschools* der Fall ist.

Bea Herrmann schlüsselt aus verlegerischer Sicht die „Vielfalt der Anforderungen“ auf, die bei der Lehrwerksentwicklung im Hinblick auf Heterogenität zu berücksichtigen sind. Sie gibt zunächst einen aufschlussreichen Einblick in unterschiedliche internationale und nationale Anforderungen, wie sie beispielsweise im „Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“ 2006 von der UN beschlossen und 2016 vom *UN Committee on the Rights of Persons with Disabilities* konkretisiert oder von den Ministerien und Senaten der deutschen Bundesländer in offiziellen Verlautbarungen formuliert worden sind. Vor dem Hintergrund des komplexen Produktionsprozesses von Bildungsmedien und der zahlreichen Beteiligten erläutert die Autorin, welche Herausforderungen die Heterogenität von Lerngruppen für die Entwicklung von Lehrwerken mit sich bringt, insbesondere hinsichtlich der sprachlichen und grafischen Gestaltung. Es wird deutlich, dass es keine pauschalen Lösungen gibt; die Bildungsmedienhersteller reagieren mit unterschiedlichen Formaten, modularisierten Lehrmitteln und selbstverständlich zunehmend auch mit digitalen (Zusatz-)Angeboten.

Luzius Meyer-Kurmann, der selber an der Pädagogischen Hochschule Graubünden einen einjährigen Ausbildungsgang für Lehrmittelautorinnen und -autoren leitet, stellt in seinem Werkstattbericht dar, mit welchen Arten von Heterogenität sich speziell die Autorinnen und Autoren von Bildungsmedien auseinandersetzen müssen (Heterogenität der Lehrenden und der Lernenden; Berücksichtigung von Heterogenität bei Gestaltung und beim Inhalt der Bildungsmedien). Der Fokus der anschließenden Ausführungen liegt auf der Heterogenität der Lernenden; der Autor führt im Hinblick auf die Facetten dieser Unterschiedlichkeit (z.B. kultureller Hintergrund, Interessen, Beeinträchtigungen) konkret auf, worauf Lehrmittelautorinnen und -autoren jeweils achten sollten. Anschließend zeigt er im Hinblick auf die Anleitung zum individualisierten (Selbst-)Lernen auf, welche Möglichkeiten in der grafischen und der Textgestaltung sowie insbesondere in verschiedenen Aufgabenformaten stecken, um den diversen Heterogenitätsdimensionen gerecht zu werden. In seinem Ausblick sieht er mit Hinweis auf die zunehmende Digitalisierung von Bildungsmedien beachtliche Entwicklungschancen, die aber für die Autorinnen und Autorinnen dieser Medien keine Vereinfachung bedeuten, da ihnen auch bei der Gestaltung digitaler Medien eine differenzierte – und vielleicht sogar noch aufwändigere – Umsetzung abverlangt wird.

Um diese Gestaltungsmöglichkeiten von Lehrmitteln – sowohl didaktisch-methodisch als auch inhaltlich – geht es in den weiteren Themenblöcken dieses Bandes.

Bildungsmedien für eine sprachlich und kulturell heterogene Schülerschaft – historische Perspektiven

Dass eine Schülerschaft äußerst heterogen zusammengesetzt sein kann, wie es heute durch Flucht und Migration und durch die Umsetzung der Abkommen zur Inklusion vielfach der Fall ist, ist kein neues Phänomen. Deshalb wird zunächst in historischer Perspektive für zwei große Vielvölkerstaaten – die österreichisch-ungarische Monarchie und das nach dem Ersten Weltkrieg entstandene Königreich der Serben, Kroaten und Slowenen (später: Jugoslawien) – danach gefragt, ob und wie die Bildungspolitik, insbesondere durch geeignete Lehrmittel, auf diese Situation differenzierend reagiert oder ob sie die Heterogenität zu überwinden versucht hat.

In vielfacher Hinsicht heterogen war die Schülerschaft in der k. und k. Monarchie Österreich-Ungarn. *Anna Maria Harbig* untersucht, welche Art von Fibeln und moralischen Lesebüchern der Staat in den Schulen benutzen ließ. Dazu arbeitet die Autorin zunächst die einzelnen Heterogenitätsdimensionen heraus – Geschlecht, Stadt- und Landbevölkerung, Sprachen, Religionen (Katholizismus, Judentum) – und betrachtet deren Widerspiegelung in den Inhalten und in der Gestaltung der Schulbücher. Der Befund ist hinsichtlich der einzelnen Dimensionen unterschiedlich: Während die traditionellen Geschlechterrollen Junge/Mädchen bzw. Mann/Frau durch entsprechende Darstellung in den Büchern und die unterschiedlichen Lebensumstände in der Stadt und auf dem Land in jeweils unterschiedlichen Buchausgaben ihren Niederschlag fanden, wurde in sprachlicher Hinsicht auf Homogenität gedrängt. Deutsch sollte für alle Volksgruppen die Hauptsprache werden, auch wenn es durchaus Unterschiede gab, das Polnische also beispielsweise – anders als das Ruthenische – anfänglich noch verwendet werden durfte. Von den Homogenisierungsbemühungen waren auch die jüdischen Kinder stark betroffen, nicht nur, weil sie nicht Jiddisch und Hebräisch sprechen sollten, sondern weil ihre Moralerziehung anhand von christlichen Schulbüchern erfolgen sollte.

Auch im Königreich der Serben, Kroaten und Slowenen (seit 1929: Königreich Jugoslawien) lebten aufgrund der Neuordnung nach dem Ersten Weltkrieg unterschiedliche Völker; ethnische Minderheiten befanden sich insbesondere auf Territorien der ehemaligen österreichisch-ungarischen Monarchie. Die größte stellten die Deutschen dar. *Vladimir M. Kaljević* beschreibt den Zwiespalt des neugegründeten Staates, einerseits seine Bürger und Bürgerinnen zu einer homogenen „jugoslawischen“ Bevölkerung heranbilden und andererseits die Minderheiten befrieden zu wollen, indem ihnen Konzessionen gemacht wurden. Dieser Zwiespalt spiegelte sich auch in der Gestaltung des Bildungssystems und der Zulassung von Lehrmitteln. Der Autor zeigt, dass der deutschen Minderheit teilweise beträchtlicher Freiraum zur Abhaltung von Unterricht in der Muttersprache gewährt wurde, nicht zuletzt, um in den Deutschen Verbündete gegen Unabhängigkeitstendenzen der ungarischen Bevölkerung zu haben. Curriculum und Lehrmittel sollten inhaltlich allerdings vollständig dem Lehrplan und den Schulbüchern der jugoslawischen Bevölkerung entsprechen. Der Autor konnte allerdings feststellen, dass trotz starker Regulierung etliche deutschsprachige Bücher Eingang in den Unterricht fanden, die keine wörtlichen Übersetzungen der Einheits-Staatschulbücher wa-

ren – entweder zeitlich befristet zugelassene Publikationen aus Privatverlagen (in Ermangelung vorliegender Staatsbücher) oder im Ausland gedruckte Bücher.

In den von *Harbig* beschriebenen Beispielen für Österreich-Ungarn fand zwar eine Differenzierung für Jungen und Mädchen durch unterschiedliche inhaltliche Darstellung und eine Differenzierung nach Stadt- und Landbevölkerung durch besondere Schulbuchausgaben mit entsprechend unterschiedlichen Inhalten statt, doch alle Kinder – auch die anderer Ethnien und anderen Glaubens – waren gezwungen, Schulbücher in deutscher Sprache und mit christlichen Moralvorstellungen zu benutzen. In Jugoslawien wurden, so zeigt der Beitrag von *Kaljević*, Bücher in Minderheitensprachen teilweise zugelassen, sollten aber inhaltlich für alle einheitlich sein. Eine Differenzierung nach Lernausgangslagen oder Interessen war nicht vorgesehen.

Erst mit der Veränderung pädagogischer Einstellungen und durch neue didaktisch-methodische Überlegungen wurden Bildungsmedien allmählich auch so gestaltet, dass mit ihrer Hilfe eine innere Differenzierung von Lerngruppen möglich wurde. Dies zeigt die Längsschnittuntersuchung von *Britta Juska-Bacher* und *Claudia Valsecchi* zu Deutschlehrmitteln im Kanton Zürich von 1866 bis heute, auf die an späterer Stelle eingegangen wird.

Innere Differenzierung durch multimodale Bildungsmedien

Dass passende Antworten auf heterogene Lerngruppen auf unterschiedlichen Ebenen der Gestaltung von Bildungsmedien liegen können, wurde bereits in den grundlegenden Beiträgen zu Beginn dieses Bandes deutlich. Dazu zählen insbesondere multimodale sowie – die Multimodalität teilweise noch steigernd – multimediale Lösungen.

Multimodalität in (Bildungs-)Medien, die die Aneignung der Inhalte unterstützen soll, lässt sich bereits vor der Digitalisierung in vielerlei Formen beobachten. Dies betrifft die Zusammen- und/oder Gegenüberstellung von verbalem Text und Abbildungen aller Art, für die es im Bereich der Lehrwerke mit dem *Orbis sensualium pictus* des Johann Amos Comenius bereits früh einen populären und international weit verbreiteten „Klassiker“ gab; dies gilt aber auch für den Einsatz unterschiedlicher Arten von verbalen Texten, etwa den Gebrauch von Paratexten wie Überschriften und Marginalien oder die Verwendung verschiedener Textsorten wie Autortext, Quellen und Aufgaben.

Einen frühen multimodalen „Klassiker“ stellt in unserem Kulturkreis für die meisten Kinder das Bilderbuch dar. Inwiefern auch dieses ein genuines Bildungsmedium ist, zeigen *Leonie Dienes* und *Alexandra von Proff*; sie machen sowohl theoretisch als auch durch anschauliche Beispiele deutlich, welche Kompetenzen mit Hilfe dieses Bildungsmediums erworben werden können: Rezeptionskompetenz, sprachliche und narrative Kompetenzen, literarische und literarästhetische Kompetenzen sowie Selbst- und Sozialkompetenzen. Die Autorinnen verdeutlichen, dass sich gerade das Bilderbuch für heterogene Rezipienten und Rezipientinnen besonders gut eignet, weil der Zugang – in der Regel eingebettet in eine dialogische oder eine Gruppensituation mit einer „Lehrperson“ – auf höchst unterschiedlichen Komplexitäts- und Abstraktionsniveaus erfolgen kann. Dies macht Bilderbücher – so die Autorinnen – auch für den Einsatz bei Erwachsenen mit beispielsweise unterschiedlich guten Sprachkenntnissen oder kognitiven Fähigkeiten geeignet. Dass auch der inhaltlichen Seite von Bilderbüchern große Aufmerksamkeit gewidmet werden sollte und damit der Darstellung von Heterogenität, begründen die Autorinnen mit der Doppelfunktion dieses Bildungsmediums, Wirklichkeit einerseits abzubilden und andererseits zu konstruieren.

Vitaly Bezrogov erläutert anhand des möglicherweise ältesten überlieferten multimodalen Schulbuchs – des *Orbis sensualium pictus* (1653) des Comenius – genau diese besondere Funktion von Multimodalität, hier verstanden als Text-Bild-Zusammenstellung, für das Unterrichten heterogener Schülerinnen und Schüler mit ein und demselben Medium. Die Heterogenität, auf die Comenius' Buch und die darauf aufbauenden Werke *Vestibulum*, *Janua* und *Atrium* zielten, war die des sprachlich zersplitterten Europa. Der Theologe und Pädagoge Comenius strebte durch Unterrichtung in *einer* Sprache (Latein) und die Vermittlung *eines* einheitlichen, zeit- und standortunabhängigen Wissens über Gott und die Welt (Pansophia) eine Homogenisierung des christlichen Abendlandes (Europa) an. In der Praxis erwies es sich zwar als notwendig, die jeweilige Muttersprache miteinzubinden, also zweisprachige *Orbis pictus* zu verfassen, und mitunter sogar noch mehr Sprachen hinzuzufügen, um das Buch zugleich zum Fremdsprachenlernen verwenden zu können. Doch blieben das Lateinische und – zumindest weitgehend – der Inhalt erhalten und besicherten dem vielfach einsetzbaren Werk eine enorme Erfolgsgeschichte als Lehrbuch bis ins 19. Jahrhundert hinein.

Was Comenius für ganz Europa anstrebte – Einheit durch gemeinsame Weltsicht und Sprache –, versuchte der russische Pädagoge und Didaktiker Michael Trostnikov im Hinblick auf die sprachlich heterogene Bevölkerung in den baltischen Provinzen Russlands zu Beginn des 20. Jahrhunderts, wie *Ekaterina Romashina* darlegt: die Einbindung in das Russische Reich durch Vermittlung der gemeinsamen russischen Staatssprache. Um den deutsch, litauisch und estnisch sprechenden Kindern das Russische systematisch zu vermitteln – und das möglichst unter Verzicht auf die jeweilige Muttersprache –, schuf er neben einem Lehrbuch systematisch darauf bezogene Wandbilder und Bildatlanten. Letztere ähnelten im Aufbau durchaus dem *Orbis pictus*, waren jedoch mit zahlreichen Schreib-, Sprech- und Erzählübungen verbunden und, was sie für den Unterricht besonders wertvoll machte, entsprachen im Aufbau vollständig dem Lehrbuch, das im Unterschied zu herkömmlichen Fibeln dementsprechend vor allem kurze Sachtexte und Beschreibungen enthält. Trostnikovs Lehrmittel erwiesen sich nicht nur in den baltischen Provinzen als brauchbar, sondern die Lehrbücher und teilweise die Wandbilder fanden auch in Gegenden Verbreitung, in denen Russisch die Muttersprache war.

Stefania Carioli erläutert in ihrem Beitrag, inwiefern multimodale Texte sich auch heute zum Einsatz in heterogenen Lerngruppen und zu deren innerer Differenzierung besonders gut eignen. Zunächst legt sie fundiert dar, was es bedeutet, multimodale und multimedial präsentierte „Texte“ zu lesen und zu verstehen – eine neue Form der Literalität, deren Erwerb in unserer Gesellschaft dringend erforderlich ist. Am Beispiel des Bilderbuchs *Flotsam*, das sowohl gedruckt als auch digital vorliegt und zu dem im Internet weitere Materialien kostenlos zur Verfügung stehen (z.B. ein Werbetrailer mit Buchauszügen und der Blog des Verfassers), zeigt die Autorin auf, inwiefern die vielfältigen und unterschiedlich komplexen Zugriffsweisen es Lehrkräften erlauben, eine intellektuell und sprachlich heterogene Schülerschaft an die Geschichte heranzuführen und dadurch ihre Literalität zu fördern. Eine wichtige Funktion erfüllen in diesem Kontext die Strategien des Vorlesens und des Laut-Mitdenkens (*think aloud*), wie die Autorin plausibel ausführt.

Die Geschichts-Comics, die *Norbert Parschalk* vorstellt (*Andreas Hofer* und *Michael Gaismair*), sind als multimodales Medium im Hinblick auf Heterogenität in doppelter Weise interessant: zum einen wegen der für Comics typischen Kombination von Zeich-

nungen und mündlicher Rede (in Sprechblasen) und zum anderen durch die Verwendung von unterschiedlichen Sprachen und Soziolekten, durch die die Akteure unterschiedlicher geographischer und sozialer Herkunft charakterisiert werden. Ersteres, die besondere Bild-Text-Kombination, macht Comics als Bildungsmedium für heterogene Gruppen geeignet – für Lernende mit unterschiedlichen sprachlichen und kognitiven Leistungsniveaus, die ihren je eigenen Zugang zu der besonderen Form der „Erzählung“ in Comics finden können; die typischen Merkmale dieser häufig unterschätzten Textgattung erläutert *Parschalk* zu Beginn seiner Ausführungen. Letzteres – die „Mehrsprachigkeit“ der Figuren – besitzt zum einen Motivationspotenzial bei einer sprachlich heterogenen Schülerschaft, wenn diese den entsprechenden Sprachgruppen angehört, wie z.B. in Südtirol, für das die beiden vorgestellten Comics geschrieben wurden; zum anderen ist die Verwendung unterschiedlicher Soziolekte und Sprachen – also Heterogenität auf Seiten des Inhalts – auch geeignet, Schülern und Schülerinnen Zugang zu sprachlich und sozial komplexen Situationen und Verhältnissen zu vermitteln.

Innere Differenzierung durch digitale Bildungsmedien

Eine Steigerung von Multimodalität findet häufig dann statt, wenn dank Digitalisierung unterschiedliche Medien (gleichzeitig) genutzt werden können, wenn dadurch virtuell erweiterte Lernumgebungen entstehen und/oder wenn die Bildungsmedien sich den Lernwegen und -interessen der Nutzer und Nutzerinnen sogar anpassen.

Unter der leitenden Untersuchungsfrage, ob der Einsatz digitaler Bildungsmedien angesichts solcher Potenziale „für den Umgang mit heterogenen Lerngruppen“ einen „Königsweg“ darstellt, präsentiert *Dominik Neumann* die Ergebnisse der Evaluation eines E-Learning-Programms; dieses ist als Selbstlern-tool angelegt und bietet den Nutzern und Nutzerinnen unterschiedliche Lernpfade und Schwierigkeitsgrade. Sowohl Lehrkräfte als auch Schülerinnen und Schüler bewerten in der Evaluation Aspekte wie die Wahl des eigenen Lerntempos und die Berücksichtigung unterschiedlicher Lerntypen positiv. Zugleich machen etliche Antworten aber deutlich, dass noch einiger Nachbesserungsbedarf besteht. Auch dass die sozialen Kontakte zur Lehrkraft und zu den Mitschülern und Mitschülerinnen beim E-Learning schnell zu kurz kommen können, wird kritisch angemerkt. *Neumann* empfiehlt einen zuversichtlichen und zugleich kritisch-aufmerksamen Blick auf die weitere – im Übrigen sehr aufwändige – Entwicklung adaptiver digitaler Lernangebote.

Thomas Heiland erörtert aus zwei unterschiedlichen Handlungs- und Forschungsperspektiven „Chancen und Grenzen digitaler Bildungsmedien“ zur „Förderung nichtdeutschsprachiger Kinder in heterogenen Bildungskontexten“: als Lehrkraft und als Erziehungswissenschaftler. Angesichts der infolge von Fluchtmigration enorm gestiegenen Zahl von Kindern mit nichtdeutscher Erstsprache stehen die Lehrkräfte laut *Heiland* vor Aufgaben, auf die sie nicht vorbereitet wurden, und es stellt sich die Frage, inwieweit digitale Medien wie Wortschatztrainer und Sprachlern-Apps sie dabei unterstützen können. Der Autor bietet dazu aus der eigenen Praxis einige Beispiele. Vor allem verweist er aber auf die Herausforderungen für die Lehrkräfteaus- und -weiterbildung; hier müssen interkulturelle und mediendidaktische Kompetenzen dringend verstärkt gefördert werden, was *Heiland* anhand eigener Seminare für Lehramtsstudierende an der Universität illustriert.

Inwiefern digitale Bildungsmedien für den Unterricht sprachlich, aber auch von den kognitiven Lernvoraussetzungen her heterogen zusammengesetzter Schülergruppen spe-

ziell im Deutschunterricht geeignet sein können, zeigen *Carina Ascherl* und *Anja Ballis*. Wie Heiland konstatieren auch sie eine teilweise Überforderung von Lehrkräften, die auf die Sprachen- und Kulturvielfalt in ihren Klassen, insbesondere durch die vielen Flüchtlinge in den letzten Jahren, in Aus- und Fortbildung nicht vorbereitet wurden. Die Autorinnen stellen verschiedene kostenlose digitale Angebote für den Deutschunterricht, die zurzeit online verfügbar sind, mit ihren Möglichkeiten und Grenzen vor und widmen sich schwerpunktmäßig dem sogenannten *Mehrsprach-O-Maten*, von dem sich Lehrkräfte diverse Angebote neuerer Kinder- und Jugendliteratur mit Zusatzmaterialien und Aufgaben in zahlreichen Sprachen herunterladen können. Die multimediale Anlage des *Mehrsprach-O-Maten* (neben Texten z.B. Kurzfilme und Interviews) kommt den Mediengewohnheiten von Kindern und Jugendlichen sehr entgegen, insbesondere aber auch die Möglichkeiten, mittels eines Content-Management-Tools auf den Inhalt Einfluss nehmen bzw. auf der Plattform über die Inhalte kommunizieren zu können („interconnectivity“).

Mit einem weiteren spezifischen digitalen Lehr-Lern-Medium – Augmented Reality („Erweiterte Realität“) – befasst sich *Kristina Bucher* in ihrem Beitrag und fragt, ob dieses möglicherweise „das neue Bildungsmedium für heterogene Lernvoraussetzungen“ sein könne. Sie erläutert die verschiedenen Einsatzmöglichkeiten von Augmented Reality beim modellbasierten, ortsbezogenen und situierten Lernen sowie als adaptive Schulbucherweiterung und zeigt auf, wie eine heterogene Lerngruppe – dank der flexiblen und optionalen Einsatzmöglichkeiten von Augmented Reality – von derartigen Settings zweifelsohne profitieren kann. Allerdings weist auch sie auf (noch) bestehende Einschränkungen hin, sowohl was die apparative Ausstattung an Schulen als auch die bislang entwickelten Lerntools und den enormen Aufwand ihrer Erstellung betrifft; auch betont sie den Bedarf an gezielten Evaluationen zu den tatsächlichen Lernzuwächsen, da erste Untersuchungen gezeigt haben, dass diese bei unterschiedlich leistungsstarken Schülern und Schülerinnen durchaus verschieden zu sein scheinen.

Mit Möglichkeiten der inneren Differenzierung durch ein ganz spezielles digitales Bildungsmedium befasst sich *Hans Hellfried Wedenig*: mit den „Potenzialen adaptiver Schulbücher“. Nach einer theoretischen Rahmung sowohl zu Fragen der Heterogenität als auch zur Adaptivität von hybriden Lernumgebungen stehen im Zentrum seiner Ausführungen Wünsche und Erwartungen Lehrender und Lernender, die er mit Hilfe eines Discrete-Choice-Experiments erhoben hat. Beide Gruppen stehen dem elektronischen Medium gleichermaßen offen gegenüber und schreiben ihm insbesondere wichtige diagnostische Funktionen zu; diese Untersuchungsergebnisse stimmen mit den Erhebungen von *Neumann* deutlich überein. *Wedenig* formuliert entsprechende Anforderungen an Bildungsmedienverlage und andere Bildungsmedienhersteller, was die Entwicklung zukunftsweisender Lehrmittel betrifft, mahnt aber auch – wie andere Autoren und Autorinnen dieses Bandes – bessere Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten für Lehrkräfte zum Einsatz von digitalen, insbesondere adaptiven Lehrmitteln an.

Differenzierungsmöglichkeiten durch fächerspezifische Schulbücher und fächerübergreifende Lernmaterialien

Ein weiterer Themenblock dieses Bandes befasst sich mit (der Geschichte von) Differenzierungsmöglichkeiten durch fächerspezifische Schulbücher und fächerübergreifende Lernmaterialien. Dabei geht es zum einen um Deutsch-, Mathematik- und Geographie-

schulbücher, die nach wie vor sehr häufig zum Einsatz kommen, sowohl bei den Lehrkräften zur Unterrichtsvorbereitung als auch in den Klassen und bei den Hausaufgaben, und es wird die Frage gestellt, ob und inwiefern die Bücher aufgrund ihrer Gestaltung für den Umgang mit heterogenen Lerngruppen geeignet sind. Zum anderen werden Materialkästen für den Sachunterricht sowie Arbeitsblätter und Materialien für den Unterricht an einem außerschulischen Lernort vorgestellt, die bei sorgfältiger didaktisch-methodischer Planung und Aufbereitung für den gezielten Umgang mit Heterogenität von Schülern und Schülerinnen geeignet sein sollen.

Britta Juska-Bacher und *Claudia Valsecchi* verfolgen die Spur der „Differenzierung in Zürcher Deutschbüchern der Primarstufe seit 1866“. Für ihre exemplarische Analyse wählen sie fünf Lehrmittel für das zweite Schuljahr, die als typisch für die pädagogisch-didaktische Ausrichtung im jeweiligen Zeitraum angesehen werden können. Neben der formal-gestalterischen und der thematisch-inhaltlichen Ebene liegt der Fokus der Untersuchung auf der pädagogisch-didaktischen Ebene, die in einem vierten Schritt in Beziehung zu den jeweiligen bildungspolitischen und didaktischen Vorgaben gesetzt wird (Gesetze und Lehrpläne). Ein mit der Zeit zunehmendes Angebot an Differenzierungsmöglichkeiten durch das jeweilige Lehrmittel ist klar erkennbar; letzteres droht neuerdings bisweilen, in Überforderung der Lehrkräfte umzuschlagen, wie die Autorinnen mit Bezugnahme auf ein aktuelles Beispiel konstatieren.

Dörte Balcke geht in ihrem Beitrag der Frage nach, inwiefern sich das Mathematikschulbuch „als Vehikel zur Binnendifferenzierung“ eignet, das nach wie vor im Unterricht sehr oft zum Einsatz kommt. Am Beispiel von sechs Lehrwerken für 6. Klassen in Bayern und Sachsen erhebt *Balcke* die Eignung der jeweils angebotenen Aufgaben – dem zentralen Inhalt von Mathematikbüchern – zur Unterstützung eines binnendifferenzierenden Unterrichts. Neben der reinen Anzahl der Aufgaben interessieren die Autorin vor allem deren Anforderungsbereich (Reproduktion, Herstellung von Zusammenhängen, Verallgemeinerung und Reflexion), die Aufgabenart (Erarbeitung, Übung, Leistungsüberprüfung) und die damit jeweils verbundene Sozialform. Ihre empirische Analyse zeigt, dass Übungsaufgaben der unteren Anforderungsbereiche für die Einzelarbeit dominieren. In den Schulbuchverlagen besteht hier zweifelsohne Verbesserungsbedarf; einstweilen ist nach *Balcke* vor allem die Lehrkraft gefragt, Aufgaben so zuzuteilen, dass Binnendifferenzierung – die Bearbeitung unterschiedlicher Schwierigkeitsgrade und verschiedene Lehr-Lernformen wie z.B. Partner- und Gruppenarbeit – mit den vorliegenden Büchern dennoch realisiert werden kann.

Yvonne Behnke und *Péter Bagoly-Simó* verfolgen in ihrem Beitrag sogenannte „Circles of Recycling“ in Geographieschulbüchern. Anhand dreier Lehrbuchreihen großer deutscher Bildungsmedienverlage gehen sie der Frage nach, ob die Anbieter dazu tendieren, in Büchern für unterschiedliche Jahrgangsstufen (hier 5/6 und 7/8) und Schulformen (hier Realschule und Gymnasium) in verschiedenen Bundesländern zwischen 2008 und 2016 den selben Inhalt unverändert abzudrucken oder ob sie durch Veränderung des Inhalts oder gar neue Darstellung auf die Heterogenität der Schülerschaft eingehen. *Behnke* und *Bagoly-Simó* untersuchen dies mittels kategoriengeleiteter Inhaltsanalyse. Am Beispiel einer Doppelseite zum Thema „Nährstoffkreislauf im tropischen Regenwald“ in je sechs Büchern der Reihen *Diercke Geographie*, *Unsere Erde* und *Terra* erheben sie das Ausmaß von Neuerstellung, Modifikation und Wiederabdruck für folgende Seitenelemente: Aufgaben, Grafiken, Fotos, Kontinuierlicher Text, Überschriften, Zwischenüberschriften,

Bildunterschriften und Weiteres Material (z.B. Karten, Quellen). Zentral ist die Erkenntnis, dass gerade das Mittel der Modifikation, also der adressatengerechten Anpassung, sehr selten genutzt und stattdessen – wenn überhaupt etwas geändert wird – eher eine Neuerstellung vorgenommen wird. Allerdings unterscheiden sich die drei Reihen in dieser Hinsicht deutlich. *Behnke* und *Bagoly-Simó* geben zahlreiche Empfehlungen, mit welchen Verfahren sinnvolle Anpassungen vorgenommen werden könnten.

Karl Porges und *Alexandra Porges* stellen eine konkrete Möglichkeit für einen differenzierenden Sachunterricht in der Grundschule vor; es geht um die Vermittlung der Evolution in einer Inklusionsklasse mit Kindern aus den Bereichen Individuelle Lebensbewältigung, Lernförderung und Grundschule. Dazu führt das Autorenteam zunächst das didaktisch-methodische Konzept der Differenzierungsmatrix ein, das die Pädagoginnen *Ada Sasse* und *Ursula Schulzeck* für den inklusiven Unterricht in Thüringen entwickelt haben. Das Konzept fußt im Wesentlichen auf den Theorien und Überlegungen von *Wolfgang Klafki*, *Hermann Stöcker*, *Georg Feuser* und *Reinhard Kutzer*, wie das Autorenteam ausführt. Die Matrix lässt sich in unterschiedlichen Fächern und bei einer Vielzahl von – auch fächerübergreifenden – Themen einsetzen; dabei wird ein Thema bzw. ein Lerngegenstand nach fünf kognitiven Komplexitätsstufen aufgeschlüsselt (anschaulich-praktisch, teilweise vorstellende Handlung, vollständig vorstellende Handlung, symbolische Ebene, abstrakt), und es werden den Stufen entsprechende Aufgaben entwickelt und entsprechende Materialien bereitgestellt, aus denen die Schülerinnen und Schüler dann ihrem Niveau und Interesse entsprechend wählen und die sie selbständig bearbeiten können. Das heißt, sie beschäftigen sich gleichzeitig und doch differenziert mit demselben Gegenstand. *Porges* und *Porges* verdeutlichen das Konzept exemplarisch an der Behandlung des Themas Evolution und zeigen, wie auf Grundlage von eigens für diesen Gegenstand entwickelten Lernmaterialien (der *Evokids-Box*) eine Differenzierungsmatrix erstellt und erfolgreich umgesetzt werden konnte.

Andrea Richter befasst sich in ihrem Beitrag mit den spezifischen Möglichkeiten, die außerschulische Lernorte für heterogene Lerngruppen bieten können. In deren besonderer Beschaffenheit – als Orte, die Neugier und Erkundungsdrang wecken und verschiedene Sinne unmittelbar ansprechen – eignen sie sich in der Regel sehr gut, um Lernende mit unterschiedlichen Voraussetzungen und Fähigkeiten auf verschiedene Weise zu interessieren, sie anzuregen und dadurch Lernprozesse zu initiieren. *Richter* zeigt anhand eines Lernprojekts zu den Augsburger Wassertürmen – einem Objekt, das Teil des Antrags der Stadt Augsburg auf Anerkennung als Welterbe-Projekt ist –, welche vielfältigen Chancen dieser außerschulische Lernort birgt, um Kinder und Jugendliche verschiedenster sprachlich-kultureller Herkunft, mit unterschiedlichem Leistungsprofil und diversen Interessen (Geschichte, Technik, Gesundheit etc.) in Lernprozesse einzubinden. Die Autorin stellt eigens für diese Wassertürme entwickelte Arbeitsblätter und Aufgaben vor und beschreibt Erfahrungen beim Einsatz dieser zur Binnendifferenzierung geeigneten Materialien.

Die Darstellung von Heterogenität in Bildungsmedien in Geschichte und Gegenwart

Das Thema „Heterogenität und Bildungsmedien“ hat – wie oben bereits ausgeführt – neben dem Aspekt der heterogenen Schülerschaft und der Frage, wie auf diese durch Bildungsmedien differenzierend eingegangen werden kann, auch die inhaltliche Seite in den Blick zu nehmen: Welche Dimensionen von Heterogenität werden thematisiert? Wie

werden diese Dimensionen dargestellt? Im Zusammenhang mit dem Beitrag von *Harbig* kamen die Dimensionen Geschlecht, Religion und Stadt-/Landbevölkerung bereits zur Sprache. Als weitere sind z.B. sexuelle Orientierung, weltanschauliche Einstellungen, Ethnie und sozialer Status zu nennen. Und auch in Bezug auf die Darstellung von Heterogenität in Bildungsmedien stellt sich die Frage, ob diese sich im Laufe der Zeit verändert (hat); auch hier sind also historische Längsschnitte durchaus interessant.

Die Beiträge des letzten thematischen Blockes dieses Bandes nehmen solche unterschiedlichen Heterogenitätsdimensionen – teilweise auch historisch – in den Blick.

Christine Ott bietet in ihrem Beitrag einen Überblick über „Geschlechterforschung zu Schulbüchern gestern und heute“, wobei sie differenziert auf „Forschungsparadigmen und Methodik“ eingeht. Sie zeichnet die Geschichte der Geschlechterforschung in Bezug auf die Darstellung von Geschlecht in Schulbüchern seit ihren Anfängen in den 1960er-Jahren nach, beschreibt Motive und Fragestellungen sowie die angewandten quantitativen und qualitativen Methoden. Dabei spannt sich der inhaltliche Bogen von emanzipatorisch motivierten Untersuchungen zur Darstellung der Frau bis zu Fragen des „doing gender“ in Schulbüchern, und die methodischen Varianten umfassen statistische Erhebungen ebenso wie unterschiedliche Formen der Textanalyse, nicht zuletzt aus linguistischer Perspektive. Die Autorin konstatiert eine zunehmend wissenschaftlicher werdende Ausrichtung der Untersuchungen; die Darstellung von Frauen und Männern wurde im Laufe der Jahrzehnte auch durchaus gleichberechtigter. Dieser Weg ist laut *Ott* jedoch noch nicht abgeschlossen, was beispielsweise die unterschiedliche Darstellung von Erwerbstätigkeit betrifft; auch wäre zukünftig zu untersuchen, inwiefern LSBTTI-Personen¹ ebenfalls in Bildungsmedien dargestellt werden.

Einen historischen Durchgang durch die (kritische) Darstellung von Geschlecht(erunterschieden) in Deutschlesebüchern von den 1970er-Jahren bis heute nimmt *Karla Müller* vor und spezifiziert damit die von *Ott* aufgezeigte Entwicklungslinie für das Fach Deutsch und vor dem Hintergrund sich wandelnder deutschdidaktischer Positionen. Dabei zeichnet *Müller* den Weg von der Kritischen Literaturdidaktik über handlungs- und produktionsorientierte Zugänge bis zum kompetenzorientierten Lernen nach, in dessen Gefolge Texte eher als Leseanlass dienen und der Inhalt in den Hintergrund rückt. Während es zunächst vor allem um die Emanzipation der Frau ging, orientierten sich Lesebücher der 1980er-Jahre allmählich stärker an den Gender Studies und stellten Frauen- und Männerrollen gleichermaßen zur Debatte, dabei zunehmend subjektorientierter die Schüler und Schülerinnen einbindend und weniger manipulativ. Auch *Müller* macht deutlich, dass der Weg noch nicht „zu Ende“ ist. Sie plädiert für eine Orientierung am Lernziel der Genderbewusstheit, die für sie mit Sprachbewusstheit einhergeht und damit zwingend auch Gegenstand des Deutschunterrichts bleiben sollte.

Unter der Fragestellung „Heterogenität oder Heteronormativität?“ untersucht *Christian Köhne* „Lehrpläne und Schulbücher für Geschichte und Sozialkunde (Gemeinschaftskunde)“ der Länder Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz darauf hin, ob in ihnen sexuelle Vielfalt dargestellt wird. In beiden Ländern sind 2016 neue Lehrpläne für die genannten Fächer erschienen, und *Köhne* befragt zunächst diese und im Anschluss daran neue Schulbücher, ob und inwiefern neben der traditionellen Mann-Frau-Heteronormativität auch LSBTTI-Personen und deren Lebenswirklichkeiten dargestellt werden. Sein

¹ LSBTTI = lesbisch, schwul, bisexuell, transsexuell, transgender, intersexuell.

Befund ist ernüchternd. Obwohl die Lehrpläne – implizit in Geschichte, explizit in Sozialkunde – die Möglichkeit dazu bieten und beispielsweise Längsschnittbetrachtungen zu Lebens- und Familienformen und deren Wandel anregen, finden sich in Geschichtsbüchern fast keine und in Sozialkundebüchern nur spärliche und dann teilweise noch verzerrende Darstellungen, wobei baden-württembergische Schulbücher gegenüber den rheinland-pfälzischen durch noch mehr Zurückhaltung auffallen.

Mit einer weiteren Dimension von Heterogenität befasst sich *Jan Van Wiele* in seinem Beitrag, mit Religion und Weltanschauung. Angesichts der zunehmenden Säkularisierung der westlichen Gesellschaften einerseits und der dort wachsenden Präsenz nicht-christlicher Religionen und Weltanschauungen andererseits, vor allem aufgrund von Flucht und Arbeitsmigration, sehen sich die christlichen Konfessionen vor die Frage gestellt, wie sie auf diese Vielfalt reagieren sollen. *Van Wiele* erläutert die Reaktion der katholischen Kirche, die eine deutliche Hinwendung zum interreligiösen Dialog vollzogen hat, und schildert, wie sich diese Haltung auf den Lehrplan für katholischen Religionsunterricht im flämischsprachigen Belgien ausgewirkt hat. Anschließend stellt er Beispiele aus entsprechenden Schulbüchern für Sekundarschulen vor. Er macht aber auch deutlich, dass Erziehung zu Toleranz und Dialog nicht gleichbedeutend mit Gleichmacherei der Anschauungen sein muss, dass die Überzeugung von der Einzigartigkeit des Christentums durchaus am Ende dieser Auseinandersetzung stehen kann und dass es wiederum stark von der Lehrkraft abhängig ist, ob ihr dies wichtig ist und ob es ihr gelingt, dies zu vermitteln. Der derzeitige Trend im katholischen Religionsunterricht geht dahin, unter verschiedenen Lebensthemen – etwa Leid, Tod, menschliche Beziehungen – danach zu fragen, was einzelne Religionen und Weltanschauungen jeweils dazu sagen, Querverbindungen zu ziehen und auf dieser Basis durchaus auch Wertungen vorzunehmen. Von belgischen Kirchenvertretern wurde mittlerweile der Vorwurf erhoben, dass durch einen solchen Zugang die Bedeutung des Christentums verwässert werde; eine Revision der Curricula ist vorgesehen.

Mit der Darstellung von Heterogenität in Bezug auf ethnische Herkunft befassen sich drei Beiträge aus Norwegen. Sehr grundsätzlich fragt *Norunn Askeland* danach, auf welche Art und Weise in norwegischen Geographie- und Geschichtsschulbüchern von 1860 bis heute gegenüber ethnischen Minderheiten sogenanntes „Othering“, also das Darstellen als „andersartig“, als „fremd“, praktiziert wurde und ob dies in Ansätzen immer noch geschieht. Aus textlinguistischer Perspektive interessiert sie dabei insbesondere, welche unterschiedlichen Textsorten für dieses „Othering“ verwendet werden, also z.B. Beschreibung, Erzählung, Argumentation. An historischen und aktuellen Beispielen der Darstellung des Volkes der Samen – einem der Ureinwohnervölker Norwegens – belegt *Askeland* eindrücklich verschiedene Formen des Orientalismus (Darstellung von sogenannten „Eingeborenen“ als exotisch und fremdartig) und des Ökoindigenismus (Darstellung von sogenannten „Eingeborenen“ als vor allem ländlich und naturverbunden lebend), bringt aber auch Beispiele für ein „Writing Against“, also die Gegendarstellung; diese findet die Autorin allerdings in Büchern, die von den Samen selbst oder in Schweden herausgegeben wurden. Es zeigt sich, dass in norwegischen Lehrwerken nach wie vor die Unterdrückung und Zwangs-„Norwegianisierung“ der Samen eher verschwiegen wird und sie vor allem als exotisches, andersartiges Volk präsentiert werden, während die Samen selbst, die mittlerweile über viele kulturelle und politische Selbstbestimmungsrechte verfügen, wesentlich offener mit ihrer Geschichte in Norwegen umgehen.

Auch *Anne-Beathe Mortensen-Buan* befasst sich mit der Darstellung der Samen; sie untersucht norwegische Sozialkundebücher der Gegenwart unter dem Gesichtspunkt, in welcher Weise Samen dort bildlich dargestellt werden. Zunächst gibt sie einen Überblick über bereits vorliegende Forschung zur Repräsentation von Samen und anderen indigenen Völkern in norwegischen Lehrmitteln. Durch die Zwangs-Assimilierung der Samen in der Vergangenheit (Verbot der eigenen Sprache, Zwangsadoption, Unterbringung der Kinder in Internaten etc.) stellt sich für Angehörige dieses Volkes – ähnlich wie beispielsweise für Indianer in Nordamerika – das Problem der Findung ihrer eigenen ethnischen Identität in besonderer Weise; während die einen sich wie selbstverständlich als Norweger fühlen, betrachten andere sich als norwegische Samen und noch andere ganz bewusst „nur“ als Samen. Umso schwerer wiegt es laut *Mortensen-Buan*, dass die Darstellung der Samen in norwegischen Bildungsmedien bis heute vielfach eher folkloristisch erfolgt und sie damit in die „Ecke“ der nicht zeitgemäßen, exotischen „Anderen“ gestellt werden. Was auch *Askeland* für die verbale Darstellung in Geographie- und Geschichtsbüchern darlegt, zeigt *Mortensen-Buan* mittels einer multimodalen kritischen Diskursanalyse von Abbildungen in drei wegen ihrer großen Verbreitung an Schulen als repräsentativ angesehenen Sozialkundebüchern. Durch die exemplarische Detail-Interpretation des Fotos eines Sami-Jungen wird sehr eindringlich vor Augen geführt, wie durch den Blickwinkel des Fotografen und damit des Betrachters und durch bestimmte Attribute des Betrachteten Distanz produziert wird, die stereotypisierend wirkt. Gerade für in Norwegen lebende Samen, die mit diesen Büchern unterrichtet werden, muss dieser Eindruck irritierend sein. Die Autorin mahnt mehr Sensibilität besonders bei der Auswahl von Abbildungen für Lehrwerke an, da deren Wirkung oft noch unmittelbarer sei als die von geschriebenem Text.

Bente Aamotsbakken schließlich wendet sich in ihrem Beitrag einer anderen ethnischen Minderheit in Norwegen zu: dem Volk der Romani oder Tater (ein im 16. Jahrhundert eingewandertes sogenanntes „Fahrendes Volk“). Anders als die Samen, die in Curricula und Bildungsmedien immerhin erwähnt und zur Behandlung vorgeschlagen werden, werden fünf weitere nationale Minderheiten, darunter die Romani, nicht einmal genannt. Die Autorin führt aus, dass das norwegische Bildungsministerium im Jahre 2015 Informationsmaterial über diese Minderheiten zur Verwendung im Unterricht veröffentlicht hat, die sowohl als PDF-Datei als auch als Booklet zur Verfügung stehen. Außerdem erschien im selben Jahr auch ein staatlich in Auftrag gegebener Untersuchungsbericht über Assimilation und Widerstand der Romani, der in Auszügen ebenfalls in der Schule behandelt werden könnte. Eingang in Schulbücher haben diese Veröffentlichungen noch nicht gefunden. Neben diesen Sachtexten sieht *Aamotsbakken* aber vor allem in den Romanen von Britt Karin Larsen über Romani-Schicksale großes Potenzial, auszugsweise in Bildungsmedien (Anthologien, Online-Angebote) aufgenommen zu werden. Sie stellt etliche Beispiele aus diesen Büchern vor, die speziell von Romani-Kindern und -Jugendlichen handeln: Szenen, die die Angst dieser Kinder und Jugendlichen vor Zwangsadoption und Heimeinweisung oder ihre Einsamkeit auf der Flucht verdeutlichen; solche Textauszüge wären laut *Aamotsbakken* für Schülerinnen und Schüler vermutlich gut geeignet, um über diese vergessene Minderheit aufzuklären.

Das Thema „Heterogenität und Bildungsmedien“ blieb bisher weitestgehend unbeachtet – wie auch die Nichtberücksichtigung dieses Gegenstands in dem jüngst erschienenen Grundlagenband *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht* (Bohl/Budde/Rieger-Ladich 2017) zeigt. Demgegenüber führt die hier vorliegende Publikation nachdrücklich vor Augen, wie unverzichtbar es ist, bei einer gründlichen Behandlung der Thematik Heterogenität und Unterricht die Bildungsmedien als zentrale Steuerungselemente von jenem genau in den Blick zu nehmen. Dieser Band hilft somit eine Forschungslücke zu schließen!

Literatur

- Bohl, Thorsten/Bönsch, Manfred/Trautmann, Matthias/Wischer, Beate (Hrsg.) (2012): Binnendifferenzierung. Teil 1: Didaktische Grundlagen und Forschungsergebnisse zur Binnendifferenzierung im Unterricht. Immenhausen: Prolog.
- Bohl, Thorsten/Budde, Jürgen/Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.) (2017): Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bräu, Karin/Schwerdt, Ulrich (Hrsg.) (2005): Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule. Münster: LIT.
- KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2015): Darstellung von kultureller Vielfalt, Integration und Migration in Bildungsmedien – Gemeinsame Erklärung der Kultusministerkonferenz, der Organisationen von Menschen mit Migrationshintergrund und der Bildungsmedienverlage. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.10.2015. Berlin/Bonn: Sekretariat der KMK.
- Niendorf, Mareike/Reitz, Sandra (2016): Das Menschenrecht auf Bildung im deutschen Schulsystem. Was zum Abbau von Diskriminierung notwendig ist. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte.
- Trautmann, Matthias/Wischer, Beate (2011): Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung. Wiesbaden: VS.
- Vock, Miriam/Gronostaj, Anna (2017): Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.

Das Thema „Heterogenität und Bildungsmedien“ ist bisher in der Forschung weitestgehend unbeachtet geblieben. Demgegenüber führt die hier vorliegende Publikation nachdrücklich vor Augen, wie unverzichtbar es ist, bei einer gründlichen Behandlung der Thematik Heterogenität und Unterricht die Bildungsmedien als seine zentralen Steuerungselemente genau in den Blick zu nehmen.

Die Beiträge stellen in historischer und aktueller Perspektive die Frage, inwiefern Bildungsmedien – analoge wie digitale – den Umgang mit Heterogenität erleichtern bzw. unterstützen können:

– einerseits methodisch, vor allem im Sinne der inneren Differenzierung/ Binnendifferenzierung von Unterricht bzw. der Adaptierbarkeit der Bildungsmedien an individuelle Lernvoraussetzungen und -bedürfnisse;
– andererseits auf der inhaltlichen Ebene: indem Heterogenes thematisiert wird, also die Perspektiven verschiedener Geschlechter eingenommen, unterschiedliche Religionen, Kulturen und soziale Lagen wertschätzend und problembewusst beschrieben und unterschiedliche Lebensweisen, Berufe, Lebensalter etc. thematisiert werden.

Dieser Band hilft somit eine Forschungslücke zu schließen.

Die Herausgeberinnen/The editors

Prof. Dr. Bente Aamotsbakken, geb. 1948, ist Professorin i.R. für Textforschung an der Abteilung für Sprach- und Literaturforschung der Universität von Südost-Norwegen in Vestvold.

Prof. Dr. Eva Matthes, geb. 1962, ist Lehrstuhlinhaberin für Pädagogik an der Universität Augsburg.

Sylvia Schütze, geb. 1957, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft der Leibniz Universität Hannover und an der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg der Universität Bielefeld.

978-3-7815-2192-6



9 783781 521926