

bwp@ Spezial PH-AT3 | April 2026

Diversität in der beruflichen Bildung: Forschung, Entwicklung, Praxis

Hrsg. v. Karin Heinrichs, Ingrid Hotarek & Sabine Albert

Anja STEINER

(Pädagogische Hochschule Tirol)

**Heterogene Lerngruppen in der Berufsbildung: Chancen –
Herausforderungen – Grenzen. Eine Interviewstudie mit
Lehrkräften an berufsbildenden Vollzeitschulen in
Österreich**

Online unter:

https://www.bwpat.de/spezial-ph-at3/steiner_spezial-ph-at3.pdf

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | *bwp@* 2001–2026

bwp@

www.bwpat.de



Herausgeber von *bwp@* : Karin Büchter, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer, Nicole Naeve-Stoß, Karl Wilbers & Lars Windelband

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

ANJA STEINER

(Pädagogische Hochschule Tirol)

Heterogene Lerngruppen in der Berufsbildung: Chancen – Herausforderungen – Grenzen. Eine Interviewstudie mit Lehrkräften an berufsbildenden Vollzeitschulen in Österreich

Abstract

Heterogenität stellt berufsbildende mittlere und höhere Vollzeitschulen (BMHS) in Österreich vor wachsende Anforderungen: Divergierende Lernvoraussetzungen, unterschiedliche biografische Hintergründe und ein doppelter institutioneller Auftrag aus beruflicher Qualifizierung und allgemeiner Bildung verlangen von Lehrpersonen professionelles, adaptives Handeln. Obwohl der Umgang mit Heterogenität in allgemeinbildenden Schulen bereits beforscht wurde (Trautmann & Wischer, 2011; Budde, 2012; Bohl et al., 2017), fehlen für den BMHS-Kontext empirisch fundierte Einblicke in die didaktisch-methodische Praxis bislang weitgehend. Der vorliegende Beitrag untersucht, welche Heterogenitätsdimensionen Lehrpersonen an BMHS wahrnehmen und welche didaktisch-methodischen Handlungsoptionen sie entwickeln. Die qualitativ-empirische Studie basiert auf 13 leitfadengestützten Expert:innen-Interviews. Die Ergebnisse zeigen Leistungs- und Sprachdifferenzen sowie soziokulturelle Disparitäten als zentrale Heterogenitätsfaktoren – wirksam erweisen sich kooperative und differenzierende Unterrichtsarrangements. Die Befunde münden in praxisnahe Implikationen für adaptives Unterrichten und ein empirisch verankertes Reflexionsportfolio zur Unterrichtsentwicklung.

Heterogeneous Learning Groups in Vocational Education: Opportunities – Challenges – Limits. An Interview Study with Teachers at Full-Time Vocational Schools in Austria.

Heterogeneity presents growing challenges for full-time upper-secondary vocational schools (BMHS) in Austria: diverging learning prerequisites, diverse biographical backgrounds, and a dual institutional mandate of vocational qualification and general education require professional, adaptive teaching. Although heterogeneity in general education has been researched (Trautmann & Wischer, 2011; Budde, 2012; Bohl et al., 2017), empirically grounded insights into didactic-methodological practice in the BMHS context remain largely absent. This article examines which dimensions of heterogeneity BMHS teachers perceive and which options for action they develop. The qualitative-empirical study draws on 13 guided expert interviews. Performance and language differences as well as socio-cultural disparities emerge as key heterogeneity factors – cooperative and differentiating arrangements prove effective. The findings lead to practice-oriented implications for adaptive teaching and an empirically grounded reflective portfolio for instructional development.

Schlüsselwörter: *heterogene Lerngruppen, Berufsbildung, forschendes Lehren und Lernen, methodisch-didaktische Konzepte*

1 Einleitung

Heterogenität zeigt sich im Schulalltag in vielfältigen Ausprägungen: Sie reicht von unterschiedlichen Leistungsvoraussetzungen und sprachlichen Differenzen über soziokulturelle Verschiedenheit bis hin zu individuellen Förderbedarfen. Lehrpersonen sind täglich gefordert, auf diese Vielfalt flexibel und professionell zu reagieren. Heterogenität stellt im schulischen Kontext kein neues Phänomen dar, wird jedoch angesichts gesellschaftlicher Transformationsprozesse, migrationsbedingter Vielfalt und wachsender Bildungsansprüche zunehmend komplexer und virulenter diskutiert (Budde, 2023; Vock & Gronostaj, 2017).

Heterogene Lernvoraussetzungen, biografische Hintergründe und Bildungswege, etwa infolge demografischen Wandels, veränderter Arbeitsmarktbedingungen oder neuer Zielgruppen wie Geflüchtete oder Studienabbrecher:innen fordern Schule und Lehrkräfte heraus. Individuelle Förderung, differenzierte Didaktik und pädagogisch fundierte Begleitung sind dabei zentrale Antworten auf heterogene Ausgangslagen, die, wie Euler und Severing (2020) zeigen, zugleich Potenziale für inklusives Lernen und soziale Teilhabe eröffnen. Adaptiver, chancensensibler und inklusiver Unterricht wird vor diesem Hintergrund zum Kern professionellen Handelns und setzt multiprofessionelle Kompetenzen sowie entsprechende Teamstrukturen voraus (Vock & Gronostaj, 2017).

Wenngleich der schulpädagogische Diskurs um Heterogenität in der allgemeinbildenden Schule auf eine Forschungsbasis zurückgreifen kann (Trautmann & Wischer, 2011; Budde, 2012; Bohl et al., 2017), mangelt es für den spezifischen Kontext der BMHS bislang an empirisch fundierten Einblicken in die didaktisch-methodische Praxis von Lehrpersonen.

Die BMHS weisen institutionelle Merkmale auf, die eine eigenständige Betrachtung rechtfertigen, denn als berufsbildende Vollzeitschulen der Sekundarstufe II haben sie in Österreich einen zweifachen Auftrag: sie verschränken allgemeine Bildung mit beruflicher Ausbildung bzw. Qualifizierung. Dabei nimmt Heterogenität eine konstitutive Rolle ein, ist zugleich herausfordernd und chancenreich, macht einen professionellen Umgang mit Heterogenität zur Querschnittsaufgabe, die Differenzierung, individuelle Förderung und multiprofessionelle Teamstrukturen erfordert (Euler & Severing, 2020; Heinrichs & Reinke, 2019; Vock & Gronostaj, 2017). Damit rückt die Frage in den Fokus, wie Lehrpersonen professionell auf die wachsende Heterogenität in ihren Klassen reagieren und welche didaktisch-methodischen Konzepte sich in der BMHS-Praxis bewähren.

Der vorliegende Beitrag nimmt diese Fragestellung exemplarisch für den Kontext der BMHS in den Blick. Ziel ist es, anhand qualitativer Expert:innen-Interviews Einblicke in die Handlungsoptionen, Herausforderungen und Unterstützungsbedarfe von Lehrpersonen im Umgang mit heterogenen Lerngruppen zu gewinnen und diese im Kontext theoretischer Bezüge zu reflektieren. Die Studie wurde im Rahmen forschenden Lehrens und Lernens mit Lehramtsstudierenden der Berufsbildung umgesetzt.

2 Theoretische Grundlagen

2.1 Diversität und Heterogenität: Begriffe, Dimensionen, didaktische Konsequenzen

Verschiedenheit von Lernenden markiert „eine Grundbedingung pädagogischen Handelns in der Schule“ (Biederbeck & Rothland, 2023, S. 229). Um diesen heterogenen Ausgangsbedingungen der Lernenden professionell zu begegnen, wird hier ein Rahmen von Diversität gespannt, der unterschiedliche Hintergründe, Fähigkeiten und Perspektiven in heterogenen Lerngruppen insofern wertschätzend integriert, als er das Ziel verfolgt, ein Lernumfeld zu fördern, das individuelle Bedürfnisse und Potenziale möglichst vieler Schüler:innen berücksichtigt (Gogolin & Krüger-Potratz, 2020). Im Fokus steht diesbezüglich in Ergänzung einer Akzeptanz vorhandener Heterogenität deren bewusste Integration und konstruktive Nutzung im jeweiligen Kontext (Franken, 2015; Leontiy & Schulz, 2020). Der Begriff der Heterogenität verweist auf „Ungleichartiges, Verschiedenes oder Andersartiges“ während „der Begriff Diversität auf Mannigfaltigkeit“ abzielt (Popp, 2011, S. 74). In der pädagogischen Debatte adressiert Heterogenität vor allem strukturell-familiäre Charakteristika und jene, die das individuelle Potential von Schüler:innen innerhalb einer Lerngruppe markieren (Vock & Gronostaj, 2017, S. 15). Rebel (2011) kontextuiert diesbezüglich vor allem lernrelevante Merkmale mit Fokus auf schulische Leistungen oder Begabungen, Alter, Geschlecht und kulturelle Vielfalt. Hörmann argumentiert ähnlich und subsumiert unter Heterogenität unterschiedliche Voraussetzungen, Ansprüche und Bedürfnisse Lernender innerhalb einer Klasse und zählt Leistungsvermögen, familiäre, religiöse, ethnische und sozio-ökonomische Hintergründe ebenso dazu wie Alters- und Geschlechterdifferenzen (Hörmann, 2012, S. 2). Für den vorliegenden Beitrag wird Heterogenität als mehrdimensionales Phänomen verstanden, das über leistungsbezogene Merkmale hinausgeht und soziokulturelle, sprachliche sowie biografische Aspekte einschließt (Vock & Gronostaj, 2017; Budde, 2023). Diese Sichtweise bildet die konzeptuelle Grundlage für die deduktive Kategorienentwicklung im Forschungsdesign (Kap. 3) und ermöglicht eine differenzierte Analyse der Heterogenitätswahrnehmungen von Lehrpersonen an BMHS.

Es zeigt sich ein Spannungsfeld, da Lehrpläne häufig standardisierte Zielsetzungen für alle Lernenden vorsehen, wodurch individuelle Unterschiede in den Lernvoraussetzungen und -bedürfnissen eingeschränkt berücksichtigt werden können.

Heterogenität ist gewissermaßen zwingende Folge des Vorhabens einer Schulpflicht für alle unterschiedlichen Menschen. Heterogenität ist, auch das wird hier deutlich, von Beginn an mit Homogenisierung (i. e. Vereinheitlichung) verknüpft, da alle Kinder als Schülerinnen und Schüler vereinheitlicht werden (Hummrich, 2019, S. 3).

Im Binnenraum des Unterrichts ergibt sich jedoch ein didaktischer Gestaltungsspielraum. Dieser ermöglicht es Lehrpersonen, flexibel auf die Heterogenität der Lernenden zu reagieren und differenzierende Maßnahmen zu setzen, wodurch eine gewisse Balance zwischen curricularer Vorgabe und individueller Förderung angestrebt werden kann.

Aus dieser Perspektive analysiert der vorliegende Beitrag, wie Lehrpersonen berufsbildender mittlerer und höherer Schulen im Unterricht mit heterogenen Lerngruppen agieren. Er verbindet Diversität und Heterogenität (Budde, 2023; Gogolin & Krüger-Potratz, 2020) mit Modellen der

Unterrichtsqualität und aktiven Lernzeit (Helmke, 2022; Koschel & Weyland, 2020), gestuften Lernhilfen (Stäudel et al., 2007) und lernanalytischer Diagnostik (TDSS; Kärner et al., 2020). Diese Konzepte werden in Kapitel 5.2 theoretisch entfaltet und mit den empirischen Befunden verknüpft.

Als didaktische Antwort auf heterogene Ausgangslagen gelten insbesondere individualisierte und kooperative Lernformen, die es ermöglichen, unterschiedliche Lernvoraussetzungen konstruktiv aufzugreifen und inklusives Lernen zu fördern (Klippert, 2016). Wie Lehrpersonen diese Potenziale in der Praxis nutzen und welche Rolle forschendes Lehren und Lernen dabei in der Lehrkräfteausbildung spielen kann, steht im Mittelpunkt der folgenden Ausführungen.

2.2 Forschendes Lehren und Lernen in der Lehrkräfteausbildung

Forschendes Lehren und Lernen hat sich als hochschuldidaktisches Konzept in der Lehrkräfteausbildung etabliert, da es Studierenden ermöglicht, den gesamten Forschungsprozess aktiv zu durchlaufen und dabei professionelle Kompetenzen weiterzuentwickeln (Huber & Reinmann, 2019; Sonntag et al., 2017; Karber & Wustmann, 2015). Lehrende agieren dabei beratend, anleitend und kollaborativ und tragen wesentlich zur Reflexion und Unterstützung der Studierenden bei (Selje-Aßmann, 2020; Ludwig, 2011). Altrichter et al. (2023) zeigen zudem, dass die Wahrnehmung forschender Lerngelegenheiten im Studium mit der Entwicklung professioneller Kompetenzen zusammenhängt. Für den vorliegenden Beitrag ist dieser Ansatz insofern relevant, als er den institutionellen Rahmen der Datenerhebung bildet: Die Interviewstudie wurde im Rahmen einer Lehrveranstaltung mit Lehramtsstudierenden des fünften Semesters der Sekundarstufe Berufsbildung konzipiert, durchgeführt und ausgewertet. Das primäre Erkenntnisziel liegt dabei nicht in der Überprüfung des studentischen Kompetenzerwerbs, sondern in der empirisch fundierten Erschließung der didaktisch-methodischen Praxis von Lehrpersonen an BMHS (Kaufmann & Schelhowe, 2019).

3 Forschungsdesign

Das deduktiv angelegte Forschungsdesign war im Konzept des forschenden Lehrens und Lernens verortet, das den didaktischen Rahmen bildet und den Forschungsprozess strukturiert (Ludwig, 2011; Karber & Wustmann, 2015; Selje-Aßmann, 2020; Sonntag et al., 2017). Es wurde als Projekt im Rahmen einer Lehrveranstaltung mit Lehramtsstudierenden des fünften Semesters der Sekundarstufe Berufsbildung durchgeführt, in der Lehrende und Lernende in enger Kooperation agieren. Forschendes Lehren kam dabei „als Handeln von Lehrenden – im Format der Forschung“ (Ludwig, 2011, S. 11) ebenso zum Tragen wie ein hohes Maß an Kooperation zwischen Studierenden und Dozentin. Lehrende gestalteten den Lehrprozess, indem sie beratend, anleitend sowie kollaborativ agieren und damit wesentlich zur Reflexion und Unterstützung der Studierenden beitragen (Selje-Aßmann, 2020, S. 73).

Die Studierenden durchliefen dabei den gesamten Forschungsprozess (Sonntag et al., 2017, S. 13), von der theoriegeleiteten Entwicklung des Interview-Leitfadens über die Durchführung der Interviews und die Erstellung der Transkripte bis hin zur Datenauswertung und Ergebnis-

präsentation. Abbildung 1 visualisiert diesen Ablauf sowie die verzahnte Kooperation zwischen Dozentin (DOZ) und Studierenden (STUD) im Rahmen der Interviewstudie.

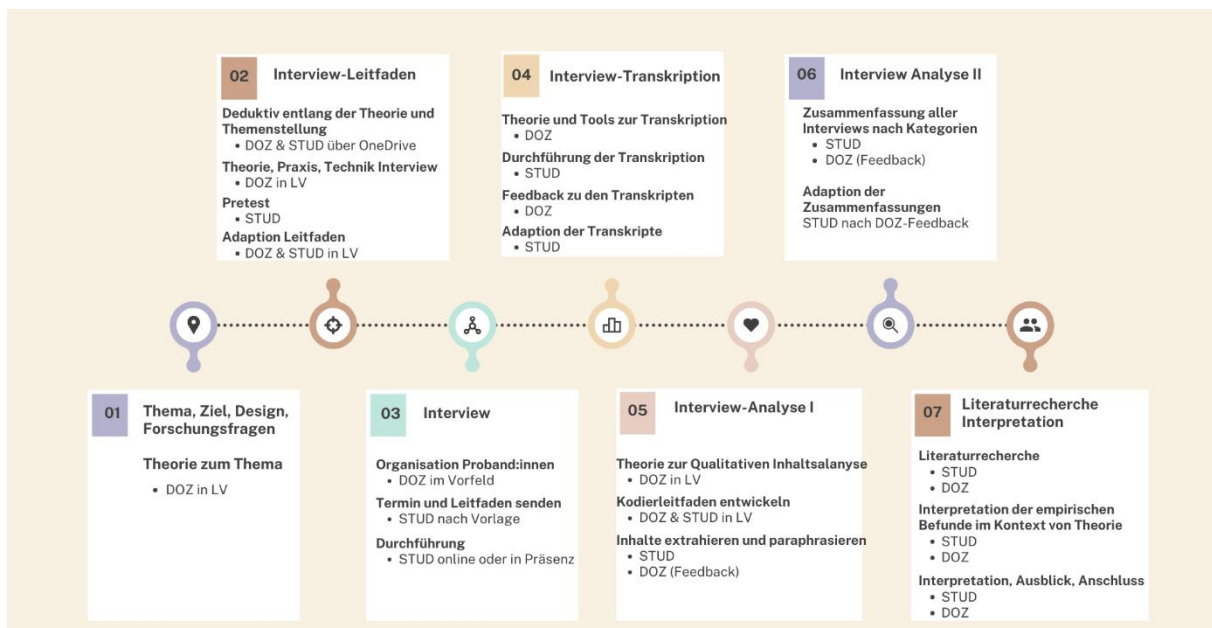


Abbildung 1: Forschungsprozess „Heterogene Lerngruppen in der Berufsbildung“

Auf Basis der theoretischen Rahmung werden folgende forschungsleitende Fragen entwickelt und dem Untersuchungsdesign zugrunde gelegt:

F1: Welche Heterogenitätsdimensionen nehmen Lehrpersonen an BMHS in ihren Lerngruppen wahr?

F2: Welche Chancen und Herausforderungen erleben Lehrpersonen im Umgang mit heterogenen Lerngruppen?

F3: Welche didaktisch-methodischen Arrangements, Sozialformen und digitalen Tools setzen Lehrpersonen ein, um auf heterogene Lernvoraussetzungen zu reagieren, und wie gestalten sie Leistungsbeurteilung in diesem Kontext?

F4: Welche Unterstützungsbedarfe, Erfahrungen und Empfehlungen artikulieren Lehrpersonen im Umgang mit heterogenen Lerngruppen?

Das gewählte Design ist als explorativer Zugang zu verstehen: Es zielt nicht auf statistische Generalisierbarkeit, sondern auf eine theoretisch rückgebundene Erschließung subjektiver Wahrnehmungen und handlungspraktischer Orientierungen von Lehrpersonen an BMHS.

Im Oktober und November 2024 wurden zur Beantwortung dieser Fragen 13 leitfadengestützte Expert:innen-Interviews (Hug & Poscheschnik, 2015; Mayring, 2022) mit aktiv tätigen Lehrpersonen an berufsbildenden mittleren und höheren Schulen durchgeführt. Die Stichprobenziehung erfolgte nach dem Prinzip der kriteriengeleiteten Fallauswahl (Flick, 2021). Als Einschlusskriterien galten eine aktive Lehrtätigkeit an einer BMHS in Österreich sowie Unter-

richtserfahrung in den Fachbereichen *Ernährung* bzw. *Information, Kommunikation und Angewandte Digitalisierung* (IKAD). Die Kontaktaufnahme erfolgte über schulische Netzwerke der Dozentin und der Studierenden. Die Stichprobe umfasst sieben Lehrpersonen von Höheren Bundeslehranstalten für wirtschaftliche Berufe (HLW) im Fachbereich Ernährung sowie sechs Lehrpersonen von Handelsakademien (HAK) im Fachbereich IKAD. Unter den Befragten sind elf weibliche und zwei männliche Lehrpersonen, deren Dienstbeginn zwischen 2001 und 2021 liegt, womit sowohl erfahrene als auch dienstjüngere Perspektiven vertreten sind. Der theoriegeleitet entwickelte Interview-Leitfaden orientiert sich an den Heterogenitätsdimensionen nach Hörmann (2012), Rebel (2011), Vock und Gronostaj (2017) sowie an diagnostischen und didaktischen Kompetenzen von Lehrpersonen im Umgang mit heterogenen Lerngruppen, mit besonderem Fokus auf individualisierte und kooperative Lernformen als Antwort auf heterogene Ausgangslagen (Klippert, 2016).

Für die Datenanalyse erstellten Studierende und Dozentin in Kooperation einen Kodierleitfaden mit Hauptkategorien, Subkategorien und Beschreibungen (Tabelle 1 – 4), der im Verlauf des Auswertungsprozesses mit Ankerbeispielen angereichert wurde. Die Auswertung erfolgte nach der strukturierenden Inhaltsanalyse mit deduktiver Kategorienbildung (Mayring, 2022, S. 96–103). Zur Sicherung der Auswertungsqualität orientiert sich das Vorgehen an zentralen Gütekriterien und Merkmalen der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2022): Die *semantische Gültigkeit* wird durch den Kodierleitfaden mit Kategoriendefinitionen, Ankerbeispielen und Kodierregeln gewährleistet (Mayring, 2022, S. 121), die *Regelgeleitetheit* durch die systematische Anwendung deduktiv entwickelter Kategorien sowie durch eine Kodiererschulung zu Beginn des Auswertungsprozesses. Die Analyse verläuft dabei nach expliziten Regeln, ist theoriegeleitet und intendiert, Rückschlüsse auf die didaktisch-methodische Praxis von Lehrpersonen an BMHS zu erhalten (Mayring, 2022, S. 13). Die argumentative Interpretationsabsicherung erfolgte über einen diskursiven Konsensprozess, in dem abweichende Kodierungen zwischen Studierenden und Dozentin systematisch besprochen und konsensual aufgelöst wurden.

Die deduktive Kategorienbildung folgte den theoretischen Themenfeldern Heterogenität/Diversität (K1), Unterrichtsqualität/aktive Lernzeit und Differenzierung (K2), Leistungsmessung/-beurteilung im curricularen Spannungsfeld (K3) sowie Unterstützung/Professionalisierung (K4) und wird durch Ankerbeispiele aus den Expert:innen-Interviews empirisch belegt.

Tabelle 1: Kodierleitfaden Kategorie 1 mit Beschreibung und Ankerbeispielen

Hauptkategorie 1		Beschreibung
K1	Heterogenitätsfaktoren – Existenz von Heterogenität	Schüler:innen einer Lerngruppe werden anhand verschiedener Merkmale differenziert. Dazu zählen Merkmale wie z. B. Leistung, Vorwissen, Alter, Geschlecht, Hintergründe (familiär, sozial, kulturell, ethnisch ...) und/oder physische sowie psychische Beeinträchtigungen oder Problemlagen.
Ankerbeispiele		
<p>Vorwissen: „Da gibt es Schüler und Schülerinnen, die haben quasi alles, was wir im ersten Jahr abdecken schon einmal gehört. Für die ist das mehr oder weniger eine Wiederholung. Und dann gibt es andere, die kommen ohne jeglichem Vorwissen“ (I1).</p> <p>Leistung: „[...] dann gibt es Gruppen die recht schnell fertig sind und solche, die zuerst einmal ewig brauchen, bis sie verstehen, was sie tun müssen und dann auch ewig brauchen, bis sie ins Tun kommen. Also ich find auch, da gibt es schon große Unterschiede“ (I2).</p> <p>Hintergründe: „Ich habe selbst eine Klasse, in der neun verschiedene Nationalitäten vertreten sind“ (I3). „Ich habe eine zweite Klasse, da ist mind. die Hälfte mit einer neuen Familienstruktur, Patchworkfamilie oder ähnliches“ (I2).</p> <p>Alter: „Altersmäßig sind die Schüler:innen in meinen Klassen sehr homogen, da sie alle eine ähnliche Schullaufbahn durchlaufen. Altersbedingte Unterschiede gibt es daher kaum“ (I3). „Da gibt es immer nur einzelne Schüler, die vom Alter her ein wenig ‚ausreißen‘. Aber im Großen und Ganzen sind die altersbezogenen Unterschiede nicht sonderlich groß. Diese sind 2 bis 3 Jahre älter“ (I1).</p> <p>Physische/psychische Beeinträchtigungen oder Problemlagen: „In der ersten Klasse, ich selbst unterrichte diese Klasse nicht (bislang nur 2 – 3 Mal dort suppliert), da sie in einer anderen Gruppe ist, da war ein Mädchen mit einer körperlichen Beeinträchtigung. Und einmal hatte ich einen Schüler, welcher hörbeeinträchtigt war“ (I1).</p>		

Tabelle 2: Kodierleitfaden Hauptkategorie 2 mit Subkategorien und Beschreibungen

Hauptkategorie 2		Beschreibung
K2	Umgang mit Heterogenität – Didaktik und Methodik	Chancen und Herausforderungen in heterogenen Lerngruppen sowie eine methodisch-didaktische Anpassung an heterogene Lerngruppen
Subkategorien		Beschreibung
K2.1	Herausforderungen	Herausforderungen, die sich durch heterogene Lerngruppen ergeben
K2.2	Chancen	Chancen, die sich durch heterogene Lerngruppen ergeben
K2.3	Methoden und Unterrichtsmaterialien	Methoden und Unterrichtsmaterialien, die in heterogenen Lerngruppen eingesetzt werden bzw. geeignet erscheinen
K2.4	Sozialformen und Kooperatives Lernen	Sozialformen (Einzelarbeit, Tandemarbeit, Gruppenarbeit, Plenumsarbeit) und Formen des kooperativen Lernens, die in heterogenen Lerngruppen eingesetzt werden bzw. geeignet erscheinen
K2.5	Individualisiertes, personenbezogenes Lernen	Individualisiertes, personenbezogenes Lernen, das in heterogenen Lerngruppen zur Anwendung kommt (z. B. durch verschiedene Niveaustufen oder spezielle Aufgabenstellungen) bzw. geeignet erscheint
K2.6	Digitale Tools und Programme	Digitale Tools bzw. Programme, die in heterogenen Lerngruppen zur Anwendung kommen bzw. geeignet erscheinen

Tabelle 3: Kodierleitfaden Hauptkategorie 3 mit Subkategorien und Beschreibungen

Hauptkategorie 3		Beschreibung
K3	Leistungsmessung und Leistungsbeurteilung	Form und Durchführung von Leistungsfeststellungen und Leistungsbeurteilungen in heterogenen Lerngruppen mit Berücksichtigung von Diversität/Differenz
Subkategorien		Beschreibung
K3.1	Leistungsfeststellungen	Feststellung und Durchführung von Leistungsfeststellungen mit Berücksichtigung von Vielfalt/Differenz in heterogenen Lerngruppen (z. B. bei Tests, Schularbeiten, praktischen Prüfungen, Stundenwiederholungen, Mitarbeit)
K3.2	Leistungsbeurteilung	Form und Durchführung von Leistungsbeurteilungen mit Berücksichtigung von Diversität/Differenz in heterogenen Lerngruppen (z. B. hinsichtlich Tests, Schularbeiten, praktischer Prüfungen, Stundenwiederholungen, Mitarbeit)

Tabelle 4: Kodierleitfaden Hauptkategorie 4 mit Subkategorien und Beschreibungen

Hauptkategorie 4		Beschreibung
K4	Erfahrungen, Tipps, Unterstützung	Lehrpersonen artikulieren besondere Erfahrungen, Unterstützungswünsche und Tipps zum Umgang mit heterogenen Lerngruppen
Subkategorien		Beschreibung
K4.1	Unterstützungswünsche	Unterstützungswünsche hinsichtlich eines Umgangs mit heterogenen Lerngruppen
K4.2	Besondere Erfahrungen	Besondere Erfahrungen hinsichtlich eines Umgangs mit heterogenen Lerngruppen
K4.3	Tipps	Tipps für einen Umgang mit heterogenen Lerngruppen

Im Zuge der Datenauswertung wurde der Kodierleitfaden an die Transkripte herangetragen (Mayring & Fenzl, 2022, S. 696). Die Ergebnisdarstellung präsentiert Zusammenfassungen zu jeder Kategorie (Kap. 4). Ein deduktiv entwickeltes Kategoriensystem kann durch einen induktiven Prozess ergänzt, erweitert oder angepasst werden (Mayring, 2022). Die Aufmerksamkeit der Forscher:innen lag demnach ebenso bei der möglichen Identifizierung von Textstellen mit induktivem Potential zur Kategorienbildung. Im Zuge der Auswertung traten vereinzelt Aussagen auf, die nicht durch die deduktiven Kategorien K1 – K4 erfasst wurden, z. B. Hinweise auf emotionale Belastungen der Lehrpersonen im Umgang mit heterogenen Gruppen sowie Bemerkungen zu institutionellen Rahmenbedingungen wie der Stundenplangestaltung. Da das Material für eine eigenständige induktive Kategorienbildung nicht ausreichte, wurden diese Textstellen punktuell in die Ergebnisdarstellung integriert.

4 Ergebnisse

Die nachfolgenden Ergebnisse entstammen der strukturierenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2022). Dabei wurden relevante Textstellen anhand des Kodierleitfadens identifiziert, extrahiert und paraphrasiert. Da „die Zuordnung der deduktiv gebildeten Kategorien zum Textmaterial bereits das Ergebnis darstellen“ kann (Mayring, 2022, S. 98), werden die kodierten Textstellen je Kategorie inhaltlich zusammengefasst dargestellt.

4.1 Kategorie 1 – Existenz von Heterogenität

In der Kategorie *K1 Existenz von Heterogenität* werden im Kontext der Forschungsfrage F1 nachstehende Ergebnisse in Bezug auf Leistung, Alter, Kultur, Sprache und psychischen Problemlagen identifiziert. Übergreifend nehmen die befragten Lehrpersonen wahr, dass Fachschulklassen in der Regel eine größere Heterogenität aufweisen als Klassen höherer Bildungsstufen, was auf soziokulturelle Hintergründe, bisherige Bildungsverläufe und individuelle Lebensrealitäten der Lernenden zurückgeführt wird.

- **Leistung:** Die befragten Lehrpersonen nehmen Leistungsdifferenzen innerhalb ihrer Klassen wahr, die sie teilweise auf unterschiedliche Vorerfahrungen der Schüler:innen zurückführen. Besonders in den unteren Schulstufen werden Unterschiede in der Lesekompetenz, im Arbeitstempo, im sprachlichen Ausdruck sowie in der Selbstorganisation wahrgenommen.
- **Alter:** Die Befragten berichten, dass Altersunterschiede in der Regel gering sind, jedoch aufgrund divergierender Bildungsbiographien, z. B. durch Migrationserfahrungen oder durch das Wiederholen von Schulstufen, altersbedingte Abweichungen innerhalb der Lerngruppen auftreten können.
- **Kultur und Sozioökonomie:** Die befragten Lehrpersonen nehmen Diversität in Form unterschiedlicher Migrationshintergründe, religiöser Zugehörigkeiten, familiärer Konstellationen (z. B. Patchworkfamilien, gleichgeschlechtliche Elternteile), Ernährungsgewohnheiten sowie sozioökonomischer Ausgangsbedingungen wahr.
- **Sprache:** Die Befragten berichten von unterschiedlichen sprachlichen Kompetenzen und Sprachniveaus innerhalb ihrer Klassen, die sich aus ihrer Sicht sowohl auf die Unterrichtsbeteiligung als auch auf das Textverständnis und die schriftsprachlichen Leistungen auswirken.
- **Problemlagen:** Die befragten Lehrpersonen berichten, dass ein Teil der Schüler:innen mit psychischen oder physischen Belastungen konfrontiert ist, z. B. mit Depressionen, Angst-, Panik- oder Essstörungen.

4.2 Kategorie 2 – Umgang mit Heterogenität – Didaktik und Methodik

Mit Blick auf die Forschungsfrage F2 kristallisieren sich in den Kategorien K2.1 und K2.2 nachstehende Befunde heraus. In der Subkategorie *K2.1 Herausforderungen* lassen sich vielfältige Anforderungen an Lehrende identifizieren. Das Spektrum reicht von der Wahrnehmung unterschiedlicher Bedürfnisse, Weltanschauungen, Sprach- und Lesekompetenzen, Bildungsniveaus, kultureller Hintergründe, Lernfortschritte, Leistungsvermögen und Arbeitsgeschwindigkeit bis hin zu individuellen Problemlagen. Die Perspektive der befragten Lehrpersonen in der Subkategorie *K2.2 Chancen* zeigt demgegenüber, dass a) Perspektivverschränkungen und Sprachvariationen interkulturelle Kompetenzen fördern können, b) wechselseitige Unterstützung fachliche, soziale und personale Kompetenzen sowie Empathie, Toleranz, Akzeptanz und Wertschätzung stärken und c) auch ein Bewusstsein für Privilegien entstehen kann.

Antworten im Kontext der Forschungsfrage F3 lassen sich durch die Erkenntnisse der Subkategorien K2.3 – K2.6 lokalisieren. Am Beginn steht ein Interview-Zitat, das für die Ergebnisse der Subkategorie *K2.3 Methoden und Unterrichtsmaterialien* sensibilisieren soll:

Besonders bei sensiblen Themen, wie etwa Essstörungen oder Alkoholismus in der Familie, sollte auf eine einfühlsame Wortwahl und angemessenes Material geachtet werden. Zudem muss berücksichtigt werden, welche Zielgruppe und Altersgruppe man vor sich hat, um die Sprache und Bildmaterialien entsprechend anzupassen. In praktischen Fächern wie dem Kochen sollte auf kulturelle und religiöse Unterschiede Rücksicht genommen werden, etwa durch das Zubereiten von Speisen ohne Schweinefleisch oder Alkohol, um allen Schülern eine Teilhabe zu ermöglichen, ohne sie zu zwingen (17).

In dieser Kategorie wird deutlich, dass zielgerichtete und an die Lerngruppe angepasste Methoden, Sozialformen und Materialien, z. B. in Gestalt einer Mischung aus Methoden, Sozialformen, analogen und digitalen Medien, ebenso von Relevanz sind wie Routinen. Genannt werden von einzelnen Befragten unter anderem der Lehrkräftevortrag, angepasste Tandem-, Einzel- und Gruppenarbeiten sowie verschiedene, an die Lerngruppe und ans Thema/Ziel angepasste Methoden (Freiarbeit mit Zwischenpräsentationen, Think-Pair-Share, COOL) bis hin zu analogen (Bilder, Arbeitsblätter) und digitalen Medien (Quizze, QR-Codes, Links). Ergänzend werden Zusatzaufgaben und vereinfachte Darstellungen in Lehrbüchern oder anderen Materialien als zielführend erwähnt.

Von besonderer Relevanz erscheinen im Hinblick auf die Subkategorie *K2.4 Sozialformen und kooperatives Lernen* Gruppenarbeit, Tandemarbeit sowie spezifische Methoden und Aufgabenverteilungen. Einzelne Befragte konkretisieren dabei, dass eine methodisch organisierte Gruppeneinteilung durch die Lehrperson stattfinden sollte und dies mit spezifischer Zusammensetzung, je nach Lerngruppe, Schulstufe und Aufgabe. Damit soll einer Tendenz zur Gruppierung durch Schüler:innen nach Geschlecht oder Kultur vorgebeugt werden. Dabei wünschen sich lt. einer Lehrkraft jüngere Jahrgänge eher eine vertraute Zusammensetzung und ältere Lernende vermehrt eine zufällige Zusammenstellung. In Bezug auf eine lerngruppenspezifische Zusammenarbeit meint eine Lehrperson: „Man muss die Gruppe immer im Auge haben und erkennen, was diese braucht“ (15). Hinsichtlich einer Aufgabenverteilung durch die Lehrperson schildert eine befragte Lehrkraft: „Dabei profitieren leistungsschwächere und leistungsstärkere Lernende voneinander, was beiden ein positives Lernerlebnis ermöglicht. Gleichzeitig wird darauf geachtet, den Lehrplan einzuhalten und Aufgaben wie die Zubereitung bestimmter Teige passend zu verteilen“ (16).

Die Subkategorie *K2.5 Individualisiertes, personenbezogenes Lernen* verweist auf die Relevanz von differenzierten Aufgaben, individuellem Fördern, Freiarbeit mit Zwischenpräsentationen, Selbstreflexion, spezifischen Gruppenarbeiten, Optionen wie z. B. eine Wirtschaftswerkstatt und COOL (Cooperatives Offenes Lernen) zur Unterstützung von personenbezogenem, individuellem Lernen in heterogenen Lerngruppen. Zur praktischen Umsetzung erwähnen die befragten Lehrkräfte unter anderem:

- Individualisiertes Lernen findet durch differenzierte Arbeitsaufgaben statt – leistungsstärkere Lernende erhalten Zusatzaufgaben oder weiterführende Themen, für leistungsschwächere Schüler:innen steht mehr Zeit und Unterstützung zur Verfügung;
- individuelles Fördern geschieht z. B. durch genaues und häufiges Erklären von Inhalten und Vorzeigen von Arbeitsschritten im Kochunterricht;
- Freiarbeit erfolgt mit Wahlmöglichkeiten zur Vertiefung von Themen und Zwischenpräsentationen;
- individuelle Selbstreflexion von Lernenden wird initiiert durch Trink- und Ernährungsprotokolle, wobei ein ausreichendes Zeitfenster zur Verfügung steht;
- in Gruppenarbeiten erhalten die Schüler:innen eine gemeinsame Aufgabenstellung, teilen die Arbeiten selbstständig auf und reflektieren das Ergebnis gemeinsam. Die Dynamik in Gruppenarbeiten verbessert sich mit zunehmender Übung, unterstützt durch klare Erläuterungen und Hilfestellungen der Lehrperson;
- Vorbildcharakter zeigt die Werkstatt, in der kleine Teams in zwei Stunden unterschiedliche Aufgaben bearbeiten, die später zusammengeführt werden;
- einzelne Lehrkräfte halten beispielsweise die Unterrichtsmethode COOL für geeignet, die durch differenzierte Aufgabenstellungen verschiedene Lerntypen anspricht und den Lernenden ermöglicht, ihr individuelles Lerntempo entsprechend der jeweiligen Station, Aufgabe und Thematik zu wählen.

In der Subkategorie *K2.6 Digitale Tools und Programme* zeigt sich, dass diese, individuell auf die Lerngruppen und Lernziele abgestimmt, zum Einsatz kommen. Eine Lehrperson schildert ihre Nutzung digitaler Plattformen exemplarisch:

Besonders bevorzugt nutze ich Teams, da ich dort meine Kurse so strukturieren kann, dass sie von den Schüler:innen ähnlich wie ein Buch genutzt werden können. Dies ermöglicht es auch Schüler:innen, die im Unterricht fehlen, die Inhalte nachzulesen und dem Stoff weiterhin zu folgen. Dies ist besonders hilfreich in Fächern, wenn kein Lehrbuch zur Verfügung steht. Darüber hinaus erfreuen sich Gamifications wie LearningApps oder Bingos großer Beliebtheit. LearningApps bietet zusätzlich die Möglichkeit, Übungen für zu Hause bereitzustellen, was insbesondere für langsamere Lernende unterstützend wirkt (I2).

Betont wird das Erfordernis abwechselnd, ausgewogen und zielgerichtet eingesetzter analoger und digitaler Medien. Die Befragten berichten, dass klar organisierte Aufgaben aus ihrer Sicht gelingendes Lernen in heterogenen Gruppen begünstigen. Arbeitsblätter, Hausübungen und weitere Materialien können dabei z. B. über Online-Tools wie Teams, OneNote oder Moodle bereitgestellt werden. Im Fokus der Befragten stehen zudem medienbewusste Rechercheaufgaben im Internet oder der Einsatz Künstlicher Intelligenz (KI). Die Lehrpersonen möchten darüber hinaus ihre Lernenden im alltagsnahen Kontext *abholen*, indem sie gelegentlich Programme wie Netflix oder Youtube verwenden. Vordergründig ist eine differenzierte Nutzung, je nach Kontext, zur Kommunikation, für Gamification, zur Wissensvermittlung, zur Interak-

tion oder Motivation. Exemplarisch genannt werden dabei Youtube, Netflix, OneNote, Teams, Moodle, Kahoot, Quizlet, Mentimeter und Learning Apps.

Übergreifend betrachtet unterscheiden sich die von den Befragten genannten Methoden und Tools hinsichtlich ihres Differenzierungsgrads: Während Formate wie COOL oder Freiarbeit mit Zwischenpräsentationen aus Sicht der Lehrpersonen eine hohe individuelle Anpassung an heterogene Lernvoraussetzungen ermöglichen, erfüllen Tools wie Mentimeter oder der Lehrkräftevortrag eher strukturierende und motivierende Funktionen im Plenum.

4.3 Kategorie 3 – Leistungsmessung und Leistungsbeurteilung

Die nachfolgenden Ausführungen basieren auf einer zusammenfassenden Interpretation der kodierten Textstellen der Kategorie K3 über alle Befragten hinweg, da die Zuordnung der deduktiv gebildeten Kategorien zum Textmaterial bereits das Ergebnis darstellen kann (Mayring, 2022, S. 98). Im Zuge der Forschungsfrage F3 und der *Kategorie K3 Leistungsmessung und Leistungsbeurteilung* verdeutlichen die Aussagen der Befragten, dass ein Spannungsfeld zwischen heterogenen Lerngruppen und homogenisierenden Lehrplänen besteht, da alle Schüler:innen einer Gruppe bzw. Klasse grundsätzlich dieselben schriftlichen und mündlichen Leistungsfeststellungen absolvieren. Demgegenüber berücksichtigen aus Sicht einzelner Lehrkräfte Praxisfächer und mündliche Formen der Leistungsfeststellung in höherem Maße individuelle Voraussetzungen. Eine Differenzierung durch verschiedene Aufgabenformate innerhalb einzelner Leistungsfeststellungen (Schularbeit, Test, Wiederholungen, praktische Prüfungen, mündliche Prüfungen) realisieren einzelne Lehrpersonen ebenso wie verschiedene Prüfungsformate in einem Beurteilungszeitraum, um unterschiedliche Lernzugänge und Lernvoraussetzungen zu berücksichtigen. Wie bereits erwähnt, gewähren praktische Fächer mehr Flexibilität für individualisierte(re) Prüfungen als theoretische Fächer (v. a. bei schriftlichen Leistungsformaten). Zur Vorbereitung auf Reifeprüfungen muss der Unterricht darauf ausgerichtet werden, denn in der eigentlichen Prüfung haben in der Regel alle Lernenden dieselben Konditionen und Aufgaben.

4.4 Kategorie 4 – Unterstützung, Erfahrungen und Tipps

Die Kategorie *4.1 Unterstützung* zeigt mit Blick auf die Forschungsfrage F4, dass sich Befragte in höherem Maße einen Austausch mit Kolleg:innen, Klassenvorständen und der Schulleitung wünschen. Zudem wird ein erhöhter Bedarf durch die Schulpsychologie oder durch Sozialarbeiter:innen artikuliert. Darüber hinaus äußern Befragte den Wunsch nach einem strukturierten, intensiveren kollegialen Austausch sowie nach regelmäßiger Supervision. Zudem wird erwähnt, dass eine zweite Lehrperson in Haupt- und Nebenfächern dazu beitragen würde, einzelne Schüler:innen gezielter unterstützen und differenzierter agieren zu können. Ergänzend wird angemerkt, dass eine Entlastung bei administrativen Aufgaben wünschenswert sei, da diese viel Zeit kosten und von anderen Instanzen übernommen werden könnten.

Im Rahmen der Kategorie *4.2 Erfahrungen* beschreiben die Befragten verschiedene Szenarien. Eine Interviewte hatte beispielsweise Flüchtlingsschüler:innen aus Syrien und Äthiopien, die trotz anfänglicher Sprachbarrieren ihre Schulabschlüsse erlangten. In einem anderen Fall zeigte

eine muslimische Schülerin durch ihre Teilnahme am Freifach *Jung-Sommelier* beispielhaft, wie kulturelle Verbindungen geschaffen werden können. Allgemein wurde kulturelle Vielfalt als Bereicherung im praktischen Unterricht, beispielsweise beim Kochen traditioneller Gerichte, erwähnt. Relevant ist in diesem Zusammenhang, dass aus Sicht Befragter Empathie, individuelles Verständnis und die Anpassung von Unterrichtsmethoden Relevanz für ein Gelingen von Unterricht in heterogenen Lerngruppen besitzen.

Die Befunde der *Kategorie 4.3 Tipps* präsentieren folgende Empfehlungen der Befragten für die Praxis:

- das Pflegen eines kollegialen Austauschs, besonders zwischen erfahrenen und dienstjüngeren Lehrkräften;
- die Durchführung von Hospitationen in verschiedenen Schultypen und an Universitäten/Hochschulen als Lerngelegenheiten;
- die vermehrte Einbeziehung offener Lernformen mit sorgfältiger Planung im Rahmen der Ausbildung und später in der Unterrichtspraxis;
- die Bereithaltung und Einübung verschiedener Unterrichtsmethoden und Materialien, um situativ reagieren zu können;
- die genaue Beobachtung der Schüler:innen und eine Anpassung des Unterrichts an deren Bedürfnisse, dabei Feedback einholen und die eigenen Methoden kontinuierlich anpassen. Ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Individualisierung und allgemeingültigen Regeln anstreben;
- Heterogenität als Chance zur eigenen Weiterentwicklung betrachten, nicht an starren Plänen festhalten und dabei theoretische Konzepte an die jeweilige Klassensituation anpassen;

5 Zusammenfassung und Interpretation

Die nachfolgenden Ausführungen führen die empirischen Befunde der Interviewstudie mit den theoretischen Bezügen des Beitrags zusammen, orientieren sich an den forschungsleitenden Fragen F1 – F4 und zielen darauf ab, die Wahrnehmungen und Handlungsoptionen der befragten Lehrpersonen an BMHS im Umgang mit heterogenen Lerngruppen theoretisch einzuordnen und zu reflektieren.

5.1 Heterogenitätsdimensionen an BMHS (F1)

Die Befunde der Kategorie K1 bestätigen und konkretisieren jene lernrelevanten Heterogenitätsfaktoren, die in der Literatur mehrfach beschrieben werden (Hörmann, 2012; Rebel, 2011; Vock & Gronostaj, 2017). Aus Sicht der befragten Lehrpersonen zeigen sich Leistungs- und Sprachdifferenzen als dominante Heterogenitätsdimensionen, ergänzt durch soziokulturelle Disparitäten, divergierende Bildungsbiographien und individuelle Problemlagen. Diese Wahrnehmungen decken sich mit dem in Abschnitt 2.1 dargelegten Verständnis von Heterogenität

als mehrdimensionalem Phänomen, das über leistungsbezogene Merkmale hinausgeht (Budde, 2023; Gogolin & Krüger-Potratz, 2020). Die deduktiven Kategorien K1 – K4 erwiesen sich dabei als hinreichend trennscharf, um das Datenmaterial zu erfassen, vereinzelte Aussagen mit induktivem Potential wurden punktuell in die Ergebnisdarstellung integriert, ohne als eigenständige Kategorien ausgewiesen zu werden.

5.2 Didaktisch-methodische Handlungsoptionen (F2, F3)

Die Befunde der Kategorien K2.1 bis K2.6 verdeutlichen ein breites Repertoire didaktisch-methodischer Handlungsoptionen, das die befragten Lehrpersonen im Umgang mit heterogenen Lerngruppen einsetzen. Mit Blick auf Chancen nehmen die Befragten Potenziale für Kompetenzzuwachs und wechselseitige Unterstützung wahr, während sie aus der Perspektive der Herausforderungen ein breites Spektrum an Anforderungen beschreiben, das von der Wahrnehmung unterschiedlicher Sprachkompetenzen bis hin zu individuellen Problemlagen reicht.

Als wirksam eingeschätzt werden insbesondere zielgruppenadäquate Methoden und Materialien, ein vielfältiger Methodenmix aus analogen und digitalen Medien, aber auch kooperative Sozialformen wie Gruppen- oder Tandemarbeit. Letztere erachten die Befragten als lernförderlich, wenn die Lehrperson die Gruppenzusammensetzung bewusst steuert. Dies unterstreicht die Notwendigkeit einer reflektierten Gestaltung kooperativer Arrangements – eine Gelingensbedingung, die Befragte ausdrücklich benennen.

Diese Perspektiven lassen sich mit dem Ansatz aktiver Lernzeit von Koschel und Weyland (2020) konkretisieren, die in ihrer Arbeit zur videogestützten Lehre im beruflichen Lehramtsstudium aktive Lernzeit als didaktisch intendierten Analysefokus für den Umgang mit leistungsheterogenen Lerngruppen herausarbeiten. Dieser Ansatz geht über eine einfache Differenzierung hinaus und inkludiert konkret vorbereitete didaktische Stufen im Kontext von Klassenführung und Unterrichtsqualität (Abbildung 2; Helmke, 2022, S. 7).

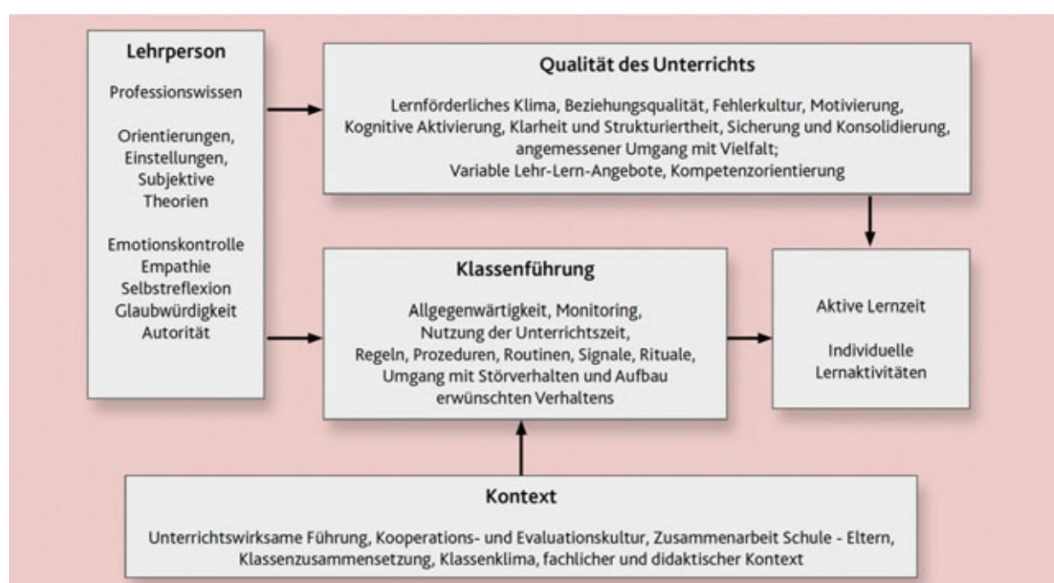


Abbildung 2: Wirkungsgeflecht der Klassenführung (Helmke, 2022, S. 7)

Ergänzend bieten Aufgaben mit gestuften Lernhilfen nach Stäudel, Franke-Braun und Schmidt-Weigand (2007) eine geeignete didaktische Antwort auf heterogene Lernvoraussetzungen. Dabei begleiten sequenziell angeordnete Unterstützungselemente den Lernprozess schrittweise, ohne sofort Lösungen bereitzustellen, und ermöglichen Schüler:innen mit unterschiedlichen Vorkenntnissen, auf ihrem jeweiligen Niveau kognitiv herausfordernde Aufgaben zu bearbeiten. Dieser Ansatz korrespondiert direkt mit den von den Befragten genannten differenzierten Aufgabenformaten und individualisierten Lernwegen. Darüber hinaus bietet das softwarebasierte Teachers' Diagnostic Support System (TDSS) von Kärner, Warwas und Schumann (2020) Potenzial für eine evidenzbasierte Diagnostik heterogener Lernvoraussetzungen im Unterricht und könnte als Ausgangspunkt für die Entwicklung eigener digitaler Analyseinstrumente dienen.

Die Befunde werfen darüber hinaus Fragen auf, die über eine Literaturbestätigung hinausgehen. Bemerkenswert ist erstens, dass digitale Tools von den Befragten vorwiegend pragmatisch eingesetzt werden, z. B. zur Organisation, Kommunikation und Gamification, während eine pädagogisch reflektierte Nutzung zur gezielten Differenzierung kaum thematisiert wird. Dies steht in einem gewissen Spannungsverhältnis zu Konzepten einer lernanalytisch gestützten Diagnostik (Kärner et al., 2020), die eine evidenzbasierte Nutzung digitaler Instrumente vorsehen. Zweitens fällt auf, dass kooperative Lernformen von den Befragten zwar als lernförderlich eingeschätzt, für Leistungsbeurteilungszwecke aber kaum herangezogen werden. Dies ist ein Befund, der mit Lau und Lübeck (2020) auf strukturelle Hemmnisse bei der Implementierung kompetenzorientierter Beurteilungsformate verweist. Drittens zeigen sich spezifische Spannungsfelder, die im Kontext der allgemeinbildenden Sekundarstufe in dieser Form nicht zu beobachten sind: etwa die Gleichzeitigkeit von Reifeprüfungsvorbereitung und individueller Förderung oder die besondere Rolle praktischer Fächer als Ermöglichungsraum für differenziertere Leistungsfeststellungen.

5.3 Leistungsbeurteilung im Spannungsfeld (F3)

Die Befunde der Kategorie K3 symbolisieren ein Spannungsfeld zwischen den heterogenen Lernvoraussetzungen der Schüler:innen und den homogenisierenden Anforderungen curricularer Vorgaben. Während schriftliche Leistungsfeststellungen, z. B. in Form von Tests, Schularbeiten oder Stundenwiederholungen in der Regel einheitlich für alle Lernenden erfolgen, bieten mündliche und praxisorientierte Leistungsbeurteilungen aus Sicht der Befragten mehr Möglichkeiten zur Berücksichtigung individueller Kompetenzen. Eine Differenzierung wird sowohl durch vielfältige Aufgabenformate innerhalb einzelner Prüfungen als auch durch die Variation von Prüfungsarten über einen Beurteilungszeitraum hinweg umgesetzt. Lau und Lübeck (2020) erörtern genau jene Herausforderungen, denen Lehrkräfte bei der Beurteilung von Schüler:innenleistungen in heterogenen Lerngruppen begegnen, und plädieren für eine reflexive Auseinandersetzung mit eigenen Bewertungspraktiken. Impulse für formative, individuelle und kompetenzorientierte Leistungsformate sowie die Einbindung von Feedback finden sich zudem bei Füzi (2014) und Stern (2010).

5.4 Unterstützungsbedarfe und Professionalisierung (F4)

Die Befunde der Kategorie K4 verweisen auf kontextuelle Gelingensbedingungen für professionelles Handeln in heterogenen Lerngruppen. Die befragten Lehrpersonen artikulieren einen klaren Bedarf an struktureller Unterstützung, insbesondere durch intensivierten kollegialen Austausch, regelmäßige Supervision, kollegiale Hospitationen und Teamteaching. Kulturelle Vielfalt wird dabei vor allem in praktischen Fächern als bereichernd erlebt, wobei empathisches Lehrkräftehandeln und kultursensible Unterrichtsgestaltung als zentrale Gelingensbedingungen genannt werden. Vielfältige Optionen für kollegiale Unterrichtsbesuche und kollegiales Coaching finden sich bei Kempfert und Ludwig (2014), Kreis und Staub (2017) sowie Ziebell und Schmidjell (2012).

5.5 Limitationen

Der vorliegende Beitrag kann lediglich begrenzte Perspektiven in den Blick nehmen. Mit 13 Expert:innen-Interviews, geführt mit Lehrpersonen aus den Fachbereichen Ernährung und IKAD an BMHS, handelt es sich um eine vergleichsweise kleine Studie in einem spezifischen Feld, deren Ergebnisse keine Generalisierbarkeit beanspruchen. Die Daten basieren auf subjektiven Wahrnehmungen und Einschätzungen der befragten Lehrpersonen und erlauben keine Aussagen über tatsächliche Heterogenitätsmerkmale der Schüler:innen. Zudem ist zu reflektieren, dass die Auswertung im Rahmen einer Lehrveranstaltung durch Studierende erfolgte, was trotz Kodiererschulung und kooperativer Validierung methodische Grenzen mit sich bringt. Für umfassendere und generalisierbare Befunde wären vertiefende Studien mit größeren Stichproben und triangulierenden Methoden erforderlich.

6 Ausblick

Die empirischen Befunde der vorliegenden Studie basieren auf leitfadengestützten Expert:innen-Interviews mit erfahrenen BMHS-Lehrpersonen und erschließen, dem explorativen Zugang des Forschungsdesigns entsprechend (Kap. 3), subjektive Wahrnehmungen und handlungspraktische Orientierungen im Umgang mit heterogenen Lerngruppen, die durch quantitative oder triangulierende Folgestudien zu vertiefen und zu erweitern wären.

6.1 Beobachtung, Entwicklung, Selbsteinschätzung

Für die berufsbildende Lehrkräfteausbildung bieten die Befunde einen konkreten Ausgangspunkt zur Gestaltung reflexionsorientierter Instrumente. Ein Reflexionsportfolio könnte sich dabei an zwei Zielgruppen richten: an praktizierende Lehrpersonen an BMHS, die ihren Umgang mit heterogenen Lerngruppen systematisch dokumentieren und weiterentwickeln möchten, sowie an Lehramtsstudierende der Berufsbildung, die im Rahmen von Schulpraktika oder Lehrveranstaltungen heterogenitätssensibles Unterrichten thematisieren. Die in den Kategorien K1 – K4 verdichteten Befunde, von wahrgenommenen Heterogenitätsfaktoren über didaktisch-methodische Handlungsoptionen und Leistungsbeurteilung bis hin zu Unterstützungsbedarfen, wären geeignet, um die inhaltlichen Reflexionsdimensionen des Portfolios zu strukturieren und eine empirisch fundierte Auseinandersetzung mit der eigenen Unterrichtspraxis zu

ermöglichen. Wie Gläser-Zikuda und Hascher (2007) betonen, unterstützt ein Portfolio eine Kultur, bei der Beteiligte aktiv über ihre Handlungen nachdenken und Verantwortung übernehmen, was zur Anregung einer kontinuierlichen Reflexion beiträgt. Dies schafft Raum für Selbstbeobachtung und Stärkung einer metakognitiven Auseinandersetzung mit Unterrichtssituationen:

Reflecting about one's own knowledge or intentions involves an element which is absent from reflections about the surrounding world. Self-reflection presupposes, in the language of mental models, a ‚metamodel‘: in order to reason about how I reason, I need access to a model of my reasoning performance (Von Wright, 1992, S. 61).

Als weiteres zentrales Merkmal lässt sich eine regulierende Unterstützung identifizieren, denn durch das strukturierte Festhalten von Strategien und Fortschritten rücken Planung, Beobachtung und Evaluation in den Fokus. Ein Portfolio adressiert nicht nur kognitive, sondern auch emotionale und motivationale Prozesse (Gläser-Zikuda & Hascher, 2007). Himmelsbach (2021) betont, dass ein Lerntagebuch, insbesondere ein Entwicklungsportfolio, sowohl eine Reflexionskompetenz als auch eine Verbindung von Theorie und Praxis generiert. Damit einhergehend erscheint das Paradigma der Erfahrung relevant:

Reflection is an important human activity in which people recapture their experience, think about it, mull over & evaluate it. It is this working with experience that is important in learning. (Boud et al., 1985, S. 43).

Ein solches Portfolio kann entlang der vier empirisch gewonnenen Kategorien dieser Studie strukturiert werden. Im Bereich der Heterogenitätswahrnehmung (K1) regt es Lehrpersonen an, Beobachtungen zu Leistungs-, Sprach- und soziokulturellen Differenzen in ihrer Lerngruppe zu dokumentieren und dabei individuelle Bildungsbiografien und Problemlagen in den Blick zu nehmen. Im Bereich Didaktik und Methodik (K2) können eingesetzte Unterrichtsarrangements, Sozialformen und digitale Tools hinsichtlich ihrer Wirksamkeit reflektiert und weiterentwickelt werden. Die Dimension Leistungsbeurteilung (K3) lädt dazu ein, eigene Beurteilungspraktiken im Spannungsfeld zwischen curricularer Standardisierung und individueller Förderung zu hinterfragen und adaptive Formate zu erproben. Unterstützungsbedarfe und kollegiale Ressourcen (K4) bilden schließlich eine vierte Reflexionsachse, die Fragen der Professionalisierung, Supervision und Teamstrukturen adressiert. Beide Portfoliovarianten – ein Beobachtungs- und Entwicklungsportfolio zur Klassen- und Unterrichtsbeobachtung sowie ein Selbsteinschätzungsportfolio zur eigenen didaktischen Praxis – können analog oder digital genutzt und situativ adaptiert werden.

6.2 Didaktisch-methodische Relevanz und Optionen für Anschlussforschung

Die vorliegenden Befunde der Interviewstudie verdeutlichen die Relevanz didaktisch-methodischen Handelns in heterogenen Lerngruppen auch in berufsbildenden mittleren und höheren Schulen in Österreich. Der Einsatz eines Beobachtungs-, Entwicklungs- oder Selbsteinschätzungsportfolios birgt Potenzial für Lehrkräfte, ihren Unterricht auf Grundlage der vorgestellten empirischen Befunde (Kategorien K1 – K4) sowie theoriebasierter Handlungsoptionen systematisch zu analysieren und daraus didaktische Handlungsperspektiven abzuleiten.

Darüber hinaus eröffnen die vorgestellten Konzepte zu aktiver Lernzeit (Koschel & Weyland, 2020), gestuften Lernhilfen (Stäudel et al., 2007) und digitalen Analyseinstrumenten (Kärner et al., 2020) theoretisch fundierte Anregungen für die Gestaltung von Unterricht heterogener Lerngruppen und können, angereichert mit Fallbeispielen, in didaktischen Lehrveranstaltungen oder im Rahmen von Schulpraktika integriert, erprobt und evaluiert werden.

Anschlussforschungen erscheinen vor dem Hintergrund der aufgezeigten Befunde und Limitationen in mehrfacher Hinsicht erstrebenswert. Einerseits könnten die deduktiv ermittelten Kategorien K1 – K4 als Ausgangspunkt für umfangreichere, methodisch triangulierte Studien zum Umgang mit Heterogenität an BMHS dienen. Andererseits bietet die Anlage dieser Studie im Format forschenden Lehrens und Lernens ein eigenständiges Forschungsdesiderat: Die Studierenden durchliefen alle Phasen des Forschungsprozesses aktiv – von der theoriegeleiteten Leitfadententwicklung über die Interviewdurchführung und Transkription bis hin zur Datenauswertung, Kategorienbildung und Ergebnisdarstellung. Inwiefern diese umfassende Beteiligung am Forschungsprozess nachweislich zur Entwicklung forschungsmethodischer, diagnostischer und diversitätssensibler Kompetenzen bei Lehramtsstudierenden beiträgt, wäre in Anschlussstudien – etwa durch Pre-Post-Erhebungen oder portfoliobasierte Kompetenzanalysen – systematisch zu untersuchen (Sonntag et al., 2017; Karber & Wustmann, 2015).

Literatur

Altrichter, H., Weber, C., Soukup-Altrichter, K. & Reitinger, J. (2023). Forschendes Lernen und Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden. In J.-H. Hinzke & M. Keller-Schneider (Hrsg.), *Professionalität und Professionalisierung von Lehrpersonen* (S. 27–49). Klinkhardt.

Biederbeck, I. & Rothland, M. (2023). Professionalisierung des Umgangs mit Heterogenität. In T. Bohl, J. Budde & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht* (S. 229–242). Julius Klinkhardt.

Bohl, T., Budde, J. & Rieger-Ladich, M. (Hrsg.). (2017). *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht*. Julius Klinkhardt.

Boud, D., Keogh, R. & Walker, D. (Hrsg.). (1985). *Reflection: Turning experience into learning*. Kogan Page.

Budde, J. (2012). Problematisierende Perspektiven auf Heterogenität als ambivalentes Thema der Schul- und Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58(4), 522–540.

Budde, J. (2023). Heterogenität: Entstehung, Begriff, Abgrenzung. In T. Bohl, J. Budde & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht* (S. 15–31). Julius Klinkhardt.

Euler, D. & Severing, E. (2020). *Heterogenität in der Berufsbildung – Vielfalt gestalten*. Bertelsmann Stiftung. <https://doi.org/10.11586/2020016>

Flick, U. (2021). *Qualitative Sozialforschung: Eine Einführung* (10. Aufl.). Rowohlt.

- Franken, S. (2015). Begriff und Dimensionen von Diversity. In S. Franken (Hrsg.), *Persönlich: Diversity Management. Studienwissen kompakt* (S. 17–35). Springer Gabler.
- Füzi, B. (2014). *Leistungsbeurteilung im Kontext von Individualisierung und Kompetenzorientierung: Eine qualitative Studie im Feld der Primarstufe*. Leykam.
- Gläser-Zikuda, M. & Hascher, T. (2007). Zum Potential von Lerntagebuch und Portfolio. In M. Gläser-Zikuda & T. Hascher (Hrsg.), *Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen: Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis*. (S. 9–24). Julius Klinkhardt.
- Gogolin, I. & Krüger-Potratz, M. (2020). *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik*. (3. Aufl.). Springer VS.
- Heinrichs, K. & Reinke, H. (Hrsg.). (2019). *Heterogenität in der beruflichen Bildung*. wbv Media. <https://doi.org/10.3278/6004680w>
- Helmke, A. (2022). *Unterrichtsqualität und Professionalisierung: Diagnostik von Lehr-Lern-Prozessen und evidenzbasierte Unterrichtsentwicklung*. Klett Kallmeyer.
- Himmelsbach, M. (2021). Das Linzer Entwicklungsportfolio: Konzeption – Charakterisierung – Innovationspotenzial. *HLZ – Hochschullernzeitschrift*, 4(1), 72–86. <https://doi.org/10.11576/hlz-3846>
- Hörmann, O. (2012). Heterogenität als Lernressource – jahrgangsgemischtes Lernen als Chance und Herausforderung. *Erziehung und Unterricht*, 162(3–4), 272–280.
- Huber, L. & Reinmann, G. (Hrsg.). (2019). *Vom forschungsnahen zum forschenden Lernen an Hochschulen*. Springer VS.
- Hug, T. & Poscheschnik, G. (2015). *Empirisch forschen* (2. Aufl.). UVK.
- Hummrich, M. (2019). *Heterogenität und Schule*. Beltz-Juventa.
- Karber, A. & Wustmann, C. (2015). Forschendes Lehren und Lernen. In R. Egger, C. Wustmann & A. Karber (Hrsg.), *Forschungsgeleitete Lehre in einem Massenstudium* (S. 37–54). Springer VS.
- Kaufmann, M. E. & Schelhowe, H. (2019). Inquiry-based learning as a teaching profile at institutions of higher learning – The example of the University of Bremen. In H. A. Mieg (Ed.), *Inquiry-based learning – Undergraduate research: The German multidisciplinary experience* (S. 355–363). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-14223-0_33
- Kärner, T., Warwas, J. & Schumann, S. (2020). Ein lernanalytischer Ansatz zur Bekämpfung der Heterogenität im Klassenzimmer: Das diagnostische Unterstützungssystem für Lehrer. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23(2), 301–328. <https://doi.org/10.1007/s11618-020-00926-7>
- Kempfert, G. & Ludwig, M. (2014). *Kollegiale Unterrichtsbesuche: Besser und leichter unterrichten durch Kollegen-Feedback* (3. Aufl.). Beltz.
- Klippert, H. (2016). *Heterogenität im Klassenzimmer. Wie Lehrkräfte effektiv und zeitsparend damit umgehen können*. Beltz.

- Koschel, W. & Weyland, U. (2020). Seminarkonzept zur videogestützten Lehre im beruflichen Lehramtsstudium unter dem Analysefokus „Umgang mit Heterogenität“. *HLZ – Herausforderung Lehrerinnenbildung*, 3(1), 283–301. <https://doi.org/10.4119/HLZ-2556>
- Kreis, A. & Staub, F. C. (2017). *Kollegiales Unterrichtskoaching: Ein Instrument zur praxissituierter Unterrichtsentwicklung*. Carl Link.
- Lau, R. & Lübeck, A. (2020). Notengebung auf Wunsch? Zieldifferente Leistungsbewertung im Spannungsfeld von (vermuteten) Bedürfnissen und realen Konsequenzen. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 3(2), 38–48. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4127>
- Leontiy, H. & Schulz, M. (2020). Die Vielfältigkeit der Diversität – Eine Einführung. In H. Leontiy & M. Schulz (Hrsg.) *Ethnographie und Diversität. Wissensproduktion an den Grenzen und Grenzen der Wissensproduktion* (S. 1–19). Springer VS.
- Ludwig, J. (2011). *Forschungsbasierte Lehre als Lehre im Format der Forschung*. Universitätsverlag Potsdam.
- Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (13. Aufl.). Beltz.
- Mayring, P. & Fenzl, T. (2022). Qualitative Inhaltsanalyse. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 691–706). Springer VS.
- Popp, U. (2011). Bildung der Geschlechter – Geschlechterdifferente Bildung? In H. Faulstich-Wieland (Hrsg.). *Umgang mit Heterogenität und Differenz. Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer* (S. 73–96). Schneider Verlag.
- Rebel, K. (2011). *Heterogenität als Chance nutzen lernen*. Julius Klinkhardt.
- Selje-Aßmann, N. (2020). Forschendes Lehren und Lernen – ein mehrdimensionales Modell für die Lehrpraxis aus Perspektive der empirischen Wissenschaften. In C. Wulf, S. Haberstroh & M. Petersen (Hrsg.), *Forschendes Lernen. Theorie, Empirie, Praxis* (S. 65–80). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-31489-7>
- Sonntag, M., Rueß, J., Ebert, C., Friederici, K., Schilow, L. & Deicke, W. (2017). *Forschendes Lernen im Seminar: Ein Leitfaden für Lehrende* (2. überarb. Aufl.). bologna.lab, Humboldt-Universität zu Berlin.
- Stäudel, L., Franke-Braun, G. & Schmidt-Weigand, F. (2007). Komplexität erhalten – auch in heterogenen Lerngruppen: Aufgaben mit gestuften Lernhilfen. *Chemkon*, 14(3), 115–122.
- Stern, T. (2010). *Lernförderliche Leistungsbewertung: Rückmeldungen, Beobachtungen, Portfolios*. StudienVerlag.
- Trautmann, M. & Wischer, B. (2011). *Heterogenität in der Schule: Eine kritische Einführung*. Springer VS.
- Vock, M. & Gronostaj, A. (2017). *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht*. Friedrich Ebert Stiftung.
- Von Wright, J. (1992). Reflections on reflection. *Learning and Instruction*, 2(1), 59–68.

Ziebell, B. & Schmidjell, A. (2012). *Unterrichtsbeobachtung und kollegiale Beratung*. Langenscheidt.

Zitieren dieses Beitrags (23.04.2026)

Steiner, A. (2026). Heterogene Lerngruppen in der Berufsbildung: Chancen – Herausforderungen – Grenzen. Eine Interviewstudie mit Lehrkräften an berufsbildenden Vollzeitschulen in Österreich. In K. Heinrichs, I. Hotarek & S. Albert (Hrsg.), *bwp@ Spezial PH-AT3: Diversität in der beruflichen Bildung: Forschung, Entwicklung, Praxis – Beiträge zum 3. Symposium 2025* (S. 1–21). https://www.bwpat.de/spezial-ph-at3/steiner_spezial-ph-at3.pdf

Die Autorin



Dr.ⁱⁿ ANJA STEINER

Pädagogische Hochschule Tirol, Institut für Berufspädagogik

Pastorstraße 7, 6010 Innsbruck

anja.steiner@ph-tirol.ac.at

<https://ph-tirol.ac.at/anjasteiner>