



Vom Leitbild zur Seminarplanung – Ansätze zur Anbahnung *Reflektierter Handlungsfähigkeit* in einer inklusionsorientierten, diversitätssensiblen Lehrer_innenbildung

Maren Oldenburg^{1,*} & Linda Sterzik¹

¹ Leibniz Universität Hannover

* Kontakt: Leibniz Universität Hannover, Institut für Sonderpädagogik,
Lange Laube 32, 30159 Hannover
maren.oldenburg@ifs.uni-hannover.de, l.sterzik@stud.uni-hannover.de

Zusammenfassung: Der Artikel stellt zwei Seminarkonzeptionen vor, die im Rahmen des Projekts „Leibniz-Prinzip“ der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ an der Leibniz Universität Hannover entwickelt wurden. Ziel dieser Lehr-Lern-Formate ist die (Weiter-)Entwicklung einer inklusionsorientierten, diversitätssensiblen Haltung, um so einen Beitrag zur Anbahnung einer *Reflektierten Handlungsfähigkeit* als Leitbild der hannöverschen Lehrer_innenbildung zu leisten. Neben der Darlegung der theoretischen und konzeptionellen Bezüge des Leitbilds und der damit verbundenen professionellen Haltung werden verschiedene Bausteine genannt, die in Lehr-Lern-Formaten im Kontext von Inklusion, Diversität, Intersektionalität und Differenz Berücksichtigung finden sollten. Reflexion nimmt eine zentrale Stellung in der universitären Lehrer_innenbildung ein und bezieht sich zunächst darauf, Reflexionsangebote für Studierende zu schaffen. Doch kann dies ebenso für Lehrende als Anlass dienen, ihre Veranstaltungen retrospektiv einer Analyse hinsichtlich der Reflexionsangebote zu unterziehen. Das EDAMA-Reflexionsmodell diente dazu, die beiden exemplarischen Seminare dahingehend zu untersuchen.

Schlagerwörter: Professionalisierung, Reflexion, Inklusion, Diversität, exemplarische Seminarkonzeptionen



1 Einleitung

Reflexion wird als zentrales Moment des Professionalisierungsprozesses in der (universitären) Lehrer_innenbildung erachtet. Die vielfältigen und verschiedenen Ansätze zu Professionalisierung bzw. Professionalität von Lehrer_innen stehen sich teilweise kontrastiv gegenüber. Ihnen gemein ist jedoch, dass keiner dieser Professionsansätze ohne einen Bezug zu Reflexion(sfähigkeiten/-prozessen) auskommt. In diesem Zusammenhang werden z.B. Figuren, wie die des „reflective practitioner“ (vgl. Schön, 1983), aufgegriffen und weiterentwickelt (vgl. exemplarisch Gillen, 2007).

Reflexionsfähigkeiten und -prozesse können zu einer „Minimierung der Unsicherheit“ (Lash, 1996, S. 205) führen und so zu einer aktiven Gestaltung der eigenen Biographie beitragen (vgl. Gillen & Mahler, 2014, S. 3). Dabei kann emanzipatorisches Potenzial bei der Gestaltung der eigenen (Berufs-)Biographie entfaltet werden, was ggf. auch die Positionierung innerhalb bestimmter Machtkonstellationen und Systemzwänge umfasst. Die emanzipatorische Ausrichtung von Reflexionsprozessen kann sich dann auch in begründeten Momenten von Widerstand manifestieren und zu (System-)Veränderungen führen. Die Fähigkeiten zur Reflexion sind so nicht ausschließlich auf individueller Ebene der (Weiter-)Entwicklung von Professionalität (angehender) Lehrpersonen verortet, sondern können Einfluss auf das gesamte System von Lehrer_innenbildung, Schule und Unterricht nehmen. Dass genau darin große Chancen liegen, ist mittlerweile Common Sense in aktuellen Diskursen der Lehrer_innenbildung (vgl. exemplarisch Helsper, 2018, sowie Rosenberger, 2018). Von Interesse ist daher, mit welchen Reflexionsangeboten Lehrveranstaltungen zu einer Professionalisierung der Studierenden beitragen können.

An der Leibniz Universität Hannover wurde im Rahmen des Projekts „Leibniz-Prinzip“ der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“¹ das Leitbild der *Reflektierten Handlungsfähigkeit* entwickelt, welches als zentrale Zielperspektive des Professionalisierungsprozesses (angehender) Lehrpersonen fungiert. Das Projekt „Leibniz-Prinzip“ gliedert sich in vier Maßnahmen, die aus ihrer jeweiligen Perspektive bereits in der ersten Phase der Lehrer_innenbildung einen Beitrag zur Anbahnung einer *Reflektierten Handlungsfähigkeit* leisten sollen: Maßnahme 1 „LehrerIn werden von Anfang an“, Maßnahme 2 „Diversitätssensibilität in der inklusiven Schule“, Maßnahme 3 „Didaktisch strukturierte Fachwissenschaft“, Maßnahme 4 „Virtuelle Hospitation“. Neben der (maßnahmenspezifischen) theoretischen Fundierung des Leitbilds rücken im Projektkontext ebenso universitäre Lehr-Lern-Formate in den Fokus, um die Studierenden auf dem Weg zur *Reflektierten Handlungsfähigkeit* zu begleiten.

Der vorliegende Beitrag stellt die Perspektive der Maßnahme 2 „Diversitätssensibilität in der inklusiven Schule“ dar, welche die (Weiter-)Entwicklung einer inklusionsorientierten und diversitätssensiblen (professionellen) Haltung in den Mittelpunkt rückt. Es wurden in diesem Kontext Lehr-Lern-Formate konzipiert, welche neben einer die (Berufs-)Praxis reflektierenden Handlungsweise ebenso die Anbahnung einer solchen Haltung ermöglichen sollen. Das Konzept der *Reflektierten Handlungsfähigkeit* diene in seinen (maßnahmenspezifischen) theoretischen Bezügen und Dimensionen als Planungsinstrument für die entwickelten Formate. Da Reflexion ein wesentliches Moment der Lehrer_innenbildung darstellt, kann dies als Gelegenheit für Lehrende aufgefasst werden, auch ihr Handeln zu reflektieren und zu untersuchen, inwiefern in den entwickelten Veranstaltungen Reflexionsangebote für Studierende initiiert werden können. In diesem Beitrag werden daher exemplarisch zwei Seminare anhand eines Reflexionsmodells (EDAMA) analysiert.

¹ Die hier aufgeführte Projektstruktur – inklusive der theoretischen Bezüge und Seminarkonzeptionen – bezieht sich auf die erste Förderphase (2015 bis 2018) des von Bund und Ländern aus den Mitteln des BMBF geförderten Projekts „Leibniz-Prinzip“ (FKZ: 01JA1506) an der Leibniz Universität Hannover.

In Kapitel 2 erfolgt zunächst die Erläuterung des Leitbilds *Reflektierte Handlungsfähigkeit*, um anschließend das Verständnis sowie Bausteine einer diversitätssensiblen, inklusionsorientierten Haltung zu beleuchten. In Kapitel 3 werden zwei exemplarische Seminarkonzepte der Maßnahme 2 vorgestellt, wobei mit Hilfe des EDAMA-Reflexionsmodells in Kapitel 4 anhand der dargestellten Seminare analysiert wird, inwiefern Reflexionsangebote geschaffen werden konnten. Abschließend werden in Kapitel 5 die Argumentationsstränge zusammengeführt und einer finalen Betrachtung unterzogen.

2 *Reflektierte Handlungsfähigkeit*

Im Rahmen des Projekts „Leibniz-Prinzip“, einem Projekt der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ an der Leibniz Universität Hannover, wurde das Konzept der *Reflektierten Handlungsfähigkeit* als Leitbild der hannöverschen universitären Lehrer_innenbildung entwickelt und im Verlauf der ersten Projektförderphase (2015 bis 2018) weiter theoretisch konkretisiert. In der Entwicklung des Leitbilds wurde sich in einem längeren Verständigungsprozess über Ziele, Prozesse und Werte zur Gestaltung der Lehrer_innenbildung ausgetauscht. „Praxisbezogene Theoriebildung, Kooperative Professionalisierung und Reflexivität“ (Gillen, 2015, S. 15) wurden dabei auf Basis von gesellschaftlichen Veränderungsprozessen (z.B. Inklusion, KMK-Vorgaben) als drei wesentliche Merkmale bestimmt. Zudem wird Reflexion als erlernbare Kompetenz gefasst (vgl. Oldenburg & Sterzik, 2020, o.S.).

Das Konzept wird aus unterschiedlichen Perspektiven der vier Projektmaßnahmen heraus entfaltet und im Folgenden nach der allgemeinen Beschreibung² aus der spezifischen Perspektive der Maßnahme 2 „Diversitätssensibilität in der inklusiven Schule“ betrachtet. *Reflektierte Handlungsfähigkeit* bildet in diesem Zusammenhang das zentrale Moment von Professionalisierung mit der normativen Zielperspektive der (Weiter-)Entwicklung einer diversitätssensiblen, inklusionsorientierten Haltung.

2.1 Professionstheoretische Ansätze *Reflektierter Handlungsfähigkeit*

Das Konzept der *Reflektierten Handlungsfähigkeit* bildet eine Synopse aus den drei in der Lehrer_innenbildung gängigen professionstheoretischen Ansätzen. Häufig werden ebendiese strukturtheoretischen und kompetenztheoretischen Ansätze sowie der berufsbiographische Ansatz als sich teilweise kontrastiv gegenüberstehend verhandelt. Mit dem Leitbild wird vor allem die Anschlussfähigkeit der Ansätze betont und herausgearbeitet, um „eine Orientierung im Feld der verschiedenen theoretischen Ansätze [zu bieten] und so konstruktive Potentiale für die berufliche Praxis [zu eröffnen]“ (Dannemann, Gillen, Krüger, Oldenburg, von Roux & Sterzik, 2020, o.S.).

Im Hinblick auf strukturtheoretische Ansätze sind der Umgang mit berufsimmanenter Handlungsunsicherheit, die Entwicklung situationssensibler Wahrnehmungsfähigkeit sowie die angemessene pädagogische Handhabung von Antinomien bedeutsam (vgl. Abb. 1 auf der folgenden Seite). Prominente Vertreter strukturtheoretischer Ansätze sind Oevermann (2002) und Helsper (2002). In der professionellen Praxis ist der Umgang mit verschiedenen Antinomien zentral, die fortwährend ent- bzw. bestehen und auf verschiedenen Ebenen in den schulischen und unterrichtlichen Strukturen vorhanden sind. Ein Beispiel dafür ist die Näheantinomie, die herausstellt, dass Lehrpersonen das Verhältnis von Nähe und Distanz zu Schüler_innen stets neu ausloten müssen. Dabei begegnen Lehrpersonen Schüler_innen in verschiedenen Rollenanteilen, wie emotional-diffusen, partikularen und distanzierten Anteilen (vgl. Helsper, 2002, S. 84). Strukturtheoretische Ansätze erachten den Umgang mit antinomischen Situationen als nicht standardisierbar,

² Der folgende Abschnitt basiert in großen Teilen auf Überlegungen, die bereits Bestandteil einer vorangegangenen Auseinandersetzung mit *Reflektierter Handlungsfähigkeit* waren. Siehe hierfür Dannemann, Gillen, Krüger, Oldenburg, von Roux & Sterzik (2020).

weshalb reflexives Fallverstehen bei wissenschaftlich-erkenntniskritischer Haltung wesentlich ist. Theoretische, wissenschaftliche Erkenntnisse sollen methodisiert angeeignet werden und abrufbar sein, sind aber aufgrund komplexer Situationen nicht unmittelbar in Praxen um- oder übersetzbar (vgl. Helsper, 2002, S. 78). Die Reflexion des eigenen professionellen Handelns hinsichtlich macht-, kontroll- und überwachungsformiger Züge nimmt dabei eine wichtige Rolle ein (vgl. Helsper, 2002, S. 74).

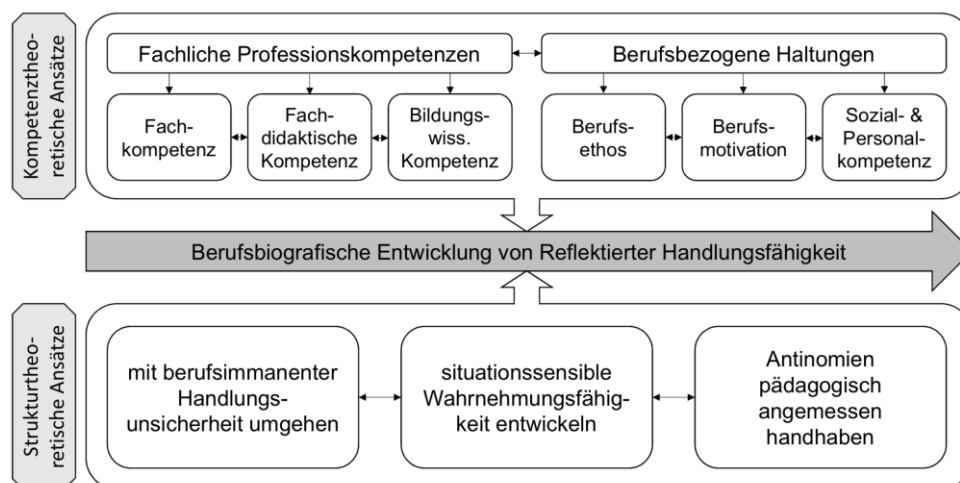


Abbildung 1: Die Verbindung professionstheoretischer Ansätze im Leitbild der *Reflektierten Handlungsfähigkeit* (Dannemann et al., 2020, o.S.)

Hinsichtlich der kompetenztheoretischen Ansätze sind im Sinne *Reflektierter Handlungsfähigkeit* auf der einen Seite fachliche Professionskompetenzen grundlegend, die fachdidaktische, fach- und bildungswissenschaftliche Kompetenzen beinhalten. Auf der anderen Seite sind berufsbezogene Haltungen relevant, welche das Berufsethos, die Berufsmotivation sowie Sozial- und Personalkompetenz umfassen. Die genannten Professionskompetenzen und berufsbezogenen Haltungen stehen dabei in einem interdependenten Verhältnis (vgl. Abb. 1). Kompetenztheoretische Ansätze werden u.a. von Baumert und Kunter (2006) vertreten. Im Unterschied zu strukturtheoretischen Ansätzen betonen kompetenztheoretische, dass sich professionelle Handlungskompetenz aus bestimmten Kompetenzen in verschiedenen Anforderungsbereichen kumulativ zusammensetzt. Benannt werden verschiedene Kompetenzbereiche, wie z.B. pädagogisches und fachdidaktisches Wissen, Fachwissen sowie Organisations- und Beratungswissen (vgl. Baumert & Kunter, 2006, S. 482). Diese sind erlernbar und flexibel auf (Unterrichts-) Situationen übertragbar. Weiter handelt es sich im Sinne der quantitativen Bildungsforschung um messbare Kriterien, die gleichzeitig als Standards professionellen Handelns dienen sollen. Beispielsweise werden Kompetenzziele formuliert, deren Erreichung dann in einem weiteren Schritt überprüft werden kann.

Das vermittelnde Element zwischen den struktur- und kompetenztheoretischen Professionsansätzen bildet im Sinne der *Reflektierten Handlungsfähigkeit* der berufsbiografische Ansatz von Terhart (siehe Abb. 1; vgl. Terhart, 2011, S. 209). Er versteht Professionalität als Entwicklungsprozess über die gesamte Spanne der beruflichen Laufbahn. Das Subjekt steht mit seinem privaten Lebenslauf und der beruflichen Karriere sowie den gesammelten Erfahrungen im Mittelpunkt, wobei die dynamische Entwicklungsperspektive das Kernstück des Ansatzes darstellt (vgl. Terhart, 2011, S. 208f.).

Das Konzept der *Reflektierten Handlungsfähigkeit* geht insofern über eine Synopse der drei professionstheoretischen Ansätze hinaus, da es ebenso als „Metarahmen“ fungieren kann: Zentrale Annahmen der drei professionstheoretischen Ansätze werden integrativ zueinander ins Verhältnis gesetzt und deren jeweilige Beziehung zu institutionellen und politischen Fragestellungen somit Gegenstand der Diskussion. Zu erörtern

wäre dann beispielsweise, wie sich das Verhältnis von politischen Interessen, formulierten Bildungsstandards, empirischer Schul- und Unterrichtsforschung und den Perspektiven der daran beteiligten Subjekte konstituiert (vgl. Oldenburg & Sterzik, 2020, o.S.).

2.2 Theoretische Bezüge der Maßnahme 2 „Diversitätssensibilität in der inklusiven Schule“

„Innerhalb der erziehungswissenschaftlichen und pädagogischen Diskurse im deutschsprachigen Raum besteht weitgehende Einigkeit darüber, dass die aktuelle Bearbeitung der Heterogenität von Schülerinnen und Schülern in Schule und Unterricht nicht zufriedenstellend gelingt und deswegen grundlegende Veränderungen notwendig sind.“ (Sturm, 2013, S. 275)

Reflektierte Handlungsfähigkeit aus Perspektive der Maßnahme 2 „Diversitätssensibilität in der inklusiven Schule“ rekurriert auf verschiedene theoretische Bezüge, die normative Implikationen enthalten:

- Inklusion,
- Diversität,
- Intersektionalität und
- Differenz.

Im Folgenden werden das Verständnis der relevanten Konzepte und Begrifflichkeiten sowie deren Zusammenhänge ausgeführt.

Im Kontext von Maßnahme 2 wird von einem weiten Inklusionsverständnis ausgegangen, das sich nicht ausschließlich auf die Kategorie „Behinderung“ bezieht, sondern vielfältige Differenzlinien und ihre Überschneidungen in den Blick nimmt. Inklusion wird dabei als „multifaktorielles und mehrdimensionales Konstrukt“ (Grosche, 2015, S. 20) verstanden, das verschiedene Dimensionen (rechtliche, pädagogische und soziologische) umfasst. Weiter liegt der Maßnahme 2 ein Verständnis von Inklusion zugrunde, das In- und Exklusion als zwei sich bedingende Faktoren betrachtet (vgl. exemplarisch Kronauer, 2010, S. 243ff.). „Schulische Inklusion strebt den Abbau von Diskriminierung und Marginalisierung an und wendet sich gegen die dichotome Vorstellung einer Zwei-Gruppen-Theorie“ (Lütje-Klose & Löser, 2013, S. 134). Die Festschreibung binärer Identitätskonstruktionen wird dabei kritisch beleuchtet.

Diversität – als ein weiterer theoretischer Bezugspunkt – beinhaltet die Anerkennung und Wertschätzung für die Vielfalt und Einzigartigkeit von Individuen. In dem hier vertretenen Verständnis werden nicht ausschließlich Differenzierungen anhand von Unterschieden vorgenommen, sondern es werden ebenfalls Gemeinsamkeiten eingeschlossen – in Form einer „Zusammenschau von Unterschieden und Gemeinsamkeiten“ (Robak, Sievers & Hauenschild, 2013, S. 17; Hervorh. i.O.). Diversität umfasst in diesem Sinne die Vielfalt sich kreuzender, überschneidender und wechselnder Differenzlinien und verweist auf verschiedene Diskursstränge, die sich mit Fragen wie dem angemessenen politischen, rechtlichen und pädagogischen Umgang mit Vielfalt befassen (vgl. Robak et al., 2013, S. 16f.). Das Verständnis von Diversität der Maßnahme 2 wendet sich dabei explizit gegen die Sichtweise einer ökonomischen Verwertbarkeit von Vielfalt, wie sie beispielsweise in einigen Ansätzen des Diversity Managements vertreten wird (vgl. Leiprecht, 2009, S. 68f.).

Während Diversität Gemeinsamkeiten und daraus hervorgehende Ressourcen fokussiert, erfasst Intersektionalität sich interdependent bedingende Ungleichheiten. Intersektionalität wendet sich gegen additive Betrachtungsweisen von Differenzen und geht davon aus, dass diese sich gegenseitig verstärken sowie abschwächen können (vgl. Winker & Degele, 2010, S. 10). Ein Beispiel für die Verschränkung von Differenzlinien im Sinne der Intersektionalität wäre, dass Frauen* mit einer körperlichen Behinderung in erster Linie als Person mit Behinderung wahrgenommen werden und im Zuge dessen nicht in ihrer Position als Frau* mit dem Bedürfnis nach und Recht auf Partnerschaft,

Mutterschaft*, beruflichen Erfolg etc. wahrgenommen werden. Behinderung überlagert in diesem Fall andere Aspekte.³

Differenzen werden im Anschluss an Diversität und im Sinne der Polysemie von Differenz als Ungleichartigkeit bzw. positive Ressource (evaluativ) verstanden (vgl. Walgenbach, 2014, S. 21):

„In dieser Bedeutungsdimension werden Differenzen nicht einfach identifiziert, sondern wertend hervorgehoben. Insbesondere soll vormalig Abgewertetes wie Weiblichkeit, Behinderung oder ethnische Differenz positiv konnotiert bzw. neu definiert werden. In diesem Sinne verbleibt der Bezug auf Ungleichartigkeiten nicht deskriptiv, sondern wird evaluativ herausgestellt. Für die jeweilige pädagogische Zielgruppe werden deren ‚spezifische‘ Bedürfnisse, Fähigkeiten oder Interessen hervorgehoben [sic!], welche in Curricula, Personalpolitik oder Forschung eine größere Berücksichtigung finden sollen.“ (Walgenbach, 2014, S. 21)

Eine zielgruppenspezifische Ausrichtung von (pädagogischen) Angeboten kann auch kritisch betrachtet werden, da im Zuge dessen eine Homogenisierung von Gruppen und prospektive Zuschreibung spezifischer Bedürfnisse stattfinden kann (z.B. Mädchen* im MINT-Bereich). Durch die normative Perspektive der Maßnahme 2 wird gewissermaßen ein Bearbeitungsbedarf von Heterogenitäten in pädagogischen Kontexten impliziert, was Sturm (2013) im eingangs aufgeführten Zitat ebenfalls annimmt. Dieser Position kann jedoch ein konträr gelagerter Standpunkt gegenübergestellt werden: Es besteht nicht per se ein Bearbeitungsbedarf von Differenzen. Dies bedeutet keineswegs, dass Differenzen (in Lern- und Bildungsprozessen) nicht berücksichtigt werden sollen. Zu hinterfragen ist jedoch, ob diese in der jeweiligen Situation relevant sind. Vermeintliche Kausalitäten zwischen Differenzmarkierungen und damit zusammenhängende Kategorisierungen (z.B. Zuschreibung bestimmter (Gruppen-)Merkmale) sowie daraus folgende Handlungs- oder auch Förderbedarfe bedürfen einer kritischen Reflexion. Reflektiert handlungsfähig zu sein bedeutet dann etwa, die eigenen Schemata zu hinterfragen, ohne dabei die strukturelle Gewaltförmigkeit⁴ solcher Differenzkategorien zu negieren. Das impliziert auch, einer Individualisierung von Problemen entgegenzuwirken.

Gemäß der aus Maßnahme 2 „Diversitätssensibilität in der inklusiven Schule“ verfolgten Perspektive auf *Reflektierte Handlungsfähigkeit* wird eine bestimmte Haltung von Personen normativ als Perspektive für (inklusionsorientierte, diversitätssensible) Lehrer_innenbildung formuliert. „Die ‚richtige‘ Haltung zu haben wird vielfach als Dreh- und Angelpunkt für Veränderungen angesehen“ (Kuhl, Schwer & Solzbacher, 2014, S. 79). Im hier genannten Kontext konkretisiert sich diese „richtige“, also diversitätssensible, inklusionsorientierte Haltung in einem Bewusstsein für und Wissen um Prozesse der Differenzierung mit besonderem Fokus auf das Wechselspiel von Re- und De-konstruktion von Differenzen und in möglichst nicht-diskriminierenden Handlungen im alltäglichen, pädagogischen Kontext. Welche Normen in welchen Kontexten und in welchem Umfang Berücksichtigung finden sollen, hängt von gesellschaftlichen Tendenzen und – gerade in Bezug auf die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ – politischem Willen ab. Bewertungen von Haltung sind stets mit Ambivalenzen verbunden, da die Beurteilung im Sinne eines „mehr oder weniger erwünscht“ eine restriktive Vorgabe darstellt. Gleichzeitig lässt sich eben diese Normativität nicht auflösen. Im Folgenden wird eine diversitätssensible, inklusionsorientierte Haltung näher beleuchtet.

³ Für ein Beispiel von Intersektionalität hinsichtlich Behinderung und Gender vgl. Köbsell (2010), S. 29.

⁴ Strukturelle Gewaltförmigkeit bezieht sich auf die institutionelle (Re-)Produktion von als sich gegenseitig ausschließend konstruierten Differenzfiguren (z.B. behindert/nicht behindert, männlich/weiblich). So werden etwa durch die Institution Schule und die sich darin bewegenden Subjekte, wie Lehrer_innen und Schüler_innen, Personen mit Behinderung erst zu diesen gemacht – durch die Zuschreibung als Abweichung von einem als „normal“ definierten Zustand. Durch diese Abgrenzungen wird strukturelle Gewaltförmigkeit machtvoll, etwa durch das Verwehren bestimmter (beruflich anerkannter) Positionen für Menschen mit Behinderung.

2.3 Eine inklusionsorientierte, diversitätssensible Haltung als eine Zielperspektive *Reflektierter Handlungsfähigkeit*

Die Diversität der Lernenden wird in Maßnahme 2 als zentrale Herausforderung für (angehende) Lehrpersonen betrachtet. Langfristige Zielperspektive ist die (Weiter-)Entwicklung einer diversitätssensiblen, inklusionsorientierten Haltung im Rahmen der professionellen Haltung. Die Begriffsbestimmung von Haltung erweist sich als herausfordernd, da es zahlreiche Überschneidungen zu anderen Termini wie etwa „beliefs“, „Einstellungen“ oder „Überzeugungen“ gibt. Pajares verweist darauf, wenn er von beliefs als „messy construct“ spricht (Pajares, 1992). Auch Kuhl, Schwer und Solzbacher weisen auf die Problematik hin und führen aus, dass viele Begriffe synonym verwendet, diese jedoch trotzdem unterschiedlich verstanden und erklärt werden (vgl. Kuhl et al., 2014, S. 79). Weiter konstatieren sie: „Es ist also aus heutiger Sicht – wie mehrfach betont – theoretisch und empirisch noch weitgehend ungeklärt, was unter ‚Haltung‘ überhaupt zu verstehen ist, wie man sie ‚erwirbt‘ und wie und ob sie veränderbar ist“ (Kuhl et al., 2014, S. 80).

Dieser Beitrag beansprucht nicht, eine theoretisch detaillierte und empirisch überprüfbare Definition von Haltung zu erbringen. Vielmehr werden an dieser Stelle die für eine diversitätssensible, inklusionsorientierte Haltung grundlegenden Bezüge und Begrifflichkeiten knapp zusammengestellt, die als relevant erachtet werden und in der Gesamtschau als Arbeitsdefinition zu verstehen sind.

Auf einige bedeutsame Elemente einer professionellen Haltung wurde bereits in den Ausführungen zu den Professionstheorien hingewiesen:

- wissenschaftlich-erkenntniskritische Haltung, Reflexion des eigenen Handelns (strukturtheoretisch);
- berufsbezogene Haltungen, u.a. Sozial- und Personalkompetenz (kompetenztheoretisch);
- gesammelte Erfahrungen im privaten Lebenslauf und in der beruflichen Karriere (berufsbiographisch).

Der Einfluss der Haltung von Lehrpersonen auf die Umsetzung von Inklusion ist durch zahlreiche Studien belegt und wird vielfach diskutiert (vgl. exemplarisch Heyl & Seifried, 2014, S. 47, sowie Lotze & Kiso, 2014, S. 155). Der Begriff Haltung wird vor allem aus Sicht der jeweiligen Disziplin und mit Bezug zu dem spezifischen Gegenstandsbe-
reich bestimmt – hier aus pädagogisch-bildungswissenschaftlicher Perspektive und deren Bezugsdisziplinen mit besonderem Fokus auf die Gegenstandsbereiche Inklusion, Diversität und Differenzen. Haltungen sind relativ stabil und nicht ohne weiteres veränderbar. Kuhl, Schwer und Solzbacher betrachten Haltung aus psychologischer Sicht in Anlehnung an eine Persönlichkeitstheorie⁵ und beschreiben sie „als eine zeitlich *überdauernde und relativ stabile Einstellungskonstellation*“ (Kuhl et al., 2014, S. 114; Hervorh. i.O.), die eine „Vielzahl *diverser Selbstkompetenzen, Konzepte, Einstellungen, intentionaler Zustände (Motive)*“ (Kuhl et al., 2014, S. 114; Hervorh. i.O.) enthält. Für Dlugosch stellt Haltung

„[...] in gewisser Weise das Gesamtensemble von Wissens- und Könnensbereichen, von professionellen Werten, Überzeugungen, subjektiven Theorien, normativen Präferenzen und Zielen, motivationalen Orientierungen sowie metakognitiven Fähigkeiten und Fähigkeiten der Selbstregulation [dar], das im Zuge der Erkenntnisbildung mühsam ausdifferenziert worden ist.“ (Dlugosch, 2017, S. 220)⁶

⁵ Gemeint ist die PSI-Theorie (Theorie der Persönlichkeits-System-Interaktionen) von Julius Kuhl (2001), welche an der Persönlichkeits- und Motivationspsychologie ausgerichtet ist (vgl. Kuhl et al., 2014, S. 79ff., 109ff.).

⁶ Dlugosch argumentiert aus einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive mit sonderpädagogischem Fokus und bezieht sich dabei auf den kompetenztheoretischen Professionsansatz von Baumert und Kunter (2006).

Bezogen auf Inklusion und Diversität ist darüber hinaus eine dekonstruktive Haltung im Sinne einer Offenheit gegenüber „heterogenen und auch widersprüchlichen Selbstentwürfen“ (Fegter, Geipel & Horstbrink, 2010, S. 244.) grundlegend.⁷ Dafür ist eine (theoretische) Sensibilität⁸ hinsichtlich (machtvoller) Kategorisierungen und Zuschreibungsprozesse nötig, wobei Momente der Dekonstruktion besonders bedeutsam sind. Eine theoretische Sensibilisierung kann beispielsweise über die Beschäftigung mit dem Spannungsfeld von Re- und Dekonstruktion von Differenzen stattfinden (vgl. exemplarisch Plößer, 2010). Offenheit und Sensibilität kann bedeuten, ein Bewusstsein dafür zu entwickeln, dass Denken und Kommunikation nicht gänzlich frei von Kategorisierungen funktionieren können. Bezeichnungen und Begrifflichkeiten dienen dazu, sich gewiss sein zu können, über den gleichen Gegenstand zu kommunizieren (z.B.: „Der Tisch ist blau“). In pädagogischen Settings vollziehen sich subjektbezogene kategoriale Adressierungen und Anrufungen (vgl. Butler, 2016, S. 15). In diesem Kontext ist daher zudem Wissen darüber nötig, dass Subjekten durch eben diese Adressierungen bestimmte Positionen zugewiesen werden, die nicht unbedingt mit ihrem Selbstverständnis übereinstimmen müssen (z.B. die Bezeichnung als „Ausländer_in“, da die Eltern nicht in Deutschland geboren wurden). Weiter bedeutet dies auch ein Abrücken von vorschnellen Bewertungen und Beurteilungen, wofür ein Bewusstsein für eigene Vorannahmen notwendig ist.

Eine Haltung spiegelt sich auch in Handlungen wider und prägt damit den Umgang mit Personen und Situationen – im Bereich der Lehrer_innenbildung betrifft dies vor allem den Umgang der Lehrenden mit den Lernenden in pädagogischen Settings. Gerade im Kontext von Inklusion – im Sinne des weiten Inklusionsbegriffs, der neben Behinderung auch Kultur, Gender etc. einbezieht – ist eine diversitätssensible, inklusionsorientierte Haltung wichtig, um möglichst nicht diskriminierend oder exkludierend zu handeln. In der Verbindung von professioneller Haltung und Handlung unterscheiden Kuhl, Schwer und Solzbacher aus psychologischer Perspektive zwischen Erst- und Zweitreaktionen. Während Erstreaktionen vor allem die Funktion haben, ad hoc reagieren zu können und so handlungsfähig zu bleiben, kann das eigene Handeln bei der Zweitreaktion an den Kontext angepasst und ggf. auch modifiziert werden. „Eine professionelle Haltung akzeptiert die persönliche Erstreaktion und verbindet sie mit einer gut entwickelten Zweitreaktion“ (Kuhl et al., 2014, S. 109). Es geht also nicht darum, die Erstreaktion abzuwerten, sondern sich ihrer bewusst zu werden – damit auf dieser Grundlage ggf. eine Veränderung der Zweitreaktion erfolgen kann. Für eine solche mögliche Transformation sind das Erleben von Irritationen, die Auseinandersetzung mit den jeweiligen theoretischen Prämissen (hier der Konzepte von Inklusion, Diversität, Intersektionalität und Differenz) und die Fähigkeit zur Reflexion von hoher Bedeutung.

2.4 Bausteine einer inklusionsorientierten, diversitätssensiblen Haltung im Sinne einer *Reflektierten Handlungsfähigkeit*

Das hier formulierte Verständnis einer inklusionsorientierten, diversitätssensiblen Haltung – im Sinne einer Zusammenschau verschiedener Begriffsbestimmungen – findet in den entwickelten Lehr-Lern-Formaten der Maßnahme 2 Berücksichtigung. Bei den Angeboten für Studierende handelte es sich u.a. um Vertiefungsseminare zu den Differenzlinien *Mehrsprachigkeit/Bildungssprache*, *Gender*, *Inter-/Transkulturalität* und *Behinderung/Benachteiligung*, wobei die Konzepte der beiden letztgenannten in Abschnitt 3

⁷ Fegter, Geipel und Horstbrink beziehen sich hinsichtlich einer dekonstruktiven Haltung u.a. auf das Konzept der Dekonstruktion nach Derrida (2001) und versuchen, poststrukturalistische Ansätze und sozialarbeiterische Handlungszusammenhänge füreinander anschlussfähig zu machen (vgl. Fegter et al., 2010, S. 246).

⁸ Im allgemeinen Sprachgebrauch bedeutet sensibilisieren „empfindlich machen (für die Aufnahme von Reizen und Eindrücken)“ (Duden, 2019, o.S.).

vorge stellt werden.⁹ Im Rahmen der Seminare sollen Studierende der verschiedenen Lehrämter (Lehramt an Gymnasien, Lehramt für Sonderpädagogik und Lehramt an berufsbildenden Schulen) für die o.g. Thematiken sensibilisiert werden. Vordergründig sind Perspektiverweiterungen und die Ermöglichung (selbst-)reflexiver (Bildungs-)Prozesse, um Heraus- und Anforderungen im Kontext heterogener Schüler_innenschaft reflektiert handlungsfähig begegnen zu können. Nachfolgend werden exemplarisch Bausteine genannt, die für die (Weiter-)Entwicklung einer diversitätssensiblen, inklusionsorientierten Haltung im Sinne einer *Reflektierten Handlungsfähigkeit* bedeutsam sind und in den entwickelten Lehr-Lern-Formaten möglichst Berücksichtigung finden sollten. Die Bausteine wurden im Zuge der Auseinandersetzung mit den professionstheoretischen Ansätzen im Rahmen *Reflektierter Handlungsfähigkeit* (kompetenztheoretischer, strukturtheoretischer und berufsbiographischer Ansatz), den theoretischen Bezügen der Maßnahme 2 „Diversitätssensibilität in der inklusiven Schule“ (Diversität, Inklusion, Intersektionalität und Differenz) und der Arbeitsdefinition einer diversitätssensiblen, inklusionsorientierten Haltung entwickelt. Zudem wurden die Bausteine in die konzeptuelle Planung für die Seminare der Maßnahme 2 einbezogen. In den in Kapitel 3 vorgestellten Seminarkonzeptionen wird auf diese Bausteine anhand konkreter Beispiele verwiesen: a) Biographiearbeit, b) Wissen um Differenzen und ihre Intersektionen, c) Interdisziplinärer Austausch zwischen Studierenden, d) Lebensweltbezug, e) Entwicklung einer professionellen Rolle bzw. des professionellen Selbst.¹⁰

a) Biographiearbeit

In Vertiefungsseminaren zu Themen, wie z.B. *Inter-/Transkulturalität* und *Behinderung/Benachteiligung*, werden Lehramtsstudierende zur Reflexion eigener (schulischer) Inklusions- und Exklusionserfahrungen angeleitet und in diesem Prozess begleitet. Exemplarische Fragen wie „In welchen Momenten meiner Schulzeit habe ich mich benachteiligt gefühlt?“ oder „Inwiefern sind meine eigenen Gedanken rassistisch geprägt und wie gehe ich damit um?“ bieten Chancen zur Reflexion der eigenen Haltung und Vorannahmen.

b) Wissen um Differenzen und ihre Intersektionen

Zur Ausbildung der professionellen Rolle im Kontext einer inklusionsorientierten, diversitätssensiblen Lehrer_innenbildung ist die Vermittlung von bildungswissenschaftlichem Wissen notwendig. Dazu gehört Wissen über Inklusion und Diversität sowie über verschiedene Differenzlinien und ihre Intersektionen. Trotz der Fokussierung auf jeweils eine Differenzlinie in den Seminaren (hier: *Behinderung/Benachteiligung*, *Inter-/Transkulturalität*) werden die thematischen Schwerpunkte stets im interdependenten Verhältnis zu anderen Differenzlinien betrachtet. Die Relevanz dieser Vorgehensweise wird u.a. in der Auseinandersetzung mit *doing difference* herausgestellt (vgl. exemplarisch West & Fenstermaker, 1995).

c) Interdisziplinärer Austausch zwischen Studierenden

Im Rahmen des Konzepts *Reflektierte Handlungsfähigkeit* ist der studiengangübergreifende und interdisziplinäre Austausch zwischen Lehramtsstudierenden zentral. Die Lehr-Lern-Formate in Maßnahme 2 wurden sowohl von Studierenden des Lehramts für Sonderpädagogik und des Lehramts an Gymnasien als auch von Studierenden des Lehramts an berufsbildenden Schulen besucht. Die bisherigen Erfahrungen zeigen, dass sich

⁹ Neben den Vertiefungsseminaren zu den vier Differenzlinien wurde u.a. eine Grundlagenvorlesung „Diversität, Vielfalt und Inklusion. Herausforderungen und Chancen für (zukünftige) Lehrkräfte“ angeboten.

¹⁰ Der folgende Abschnitt basiert in großen Teilen auf Überlegungen, die bereits Bestandteil einer vorangegangenen Auseinandersetzung mit *Reflektierter Handlungsfähigkeit* waren. Siehe hierfür Oldenburg & Sterzik (2020).

durch diese Konstellation Diskussionen, z.B. über Motive der Berufswahl, die Selbstverständnisse der Studierenden sowie Fragen späterer Zusammenarbeit – gerade im Kontext von Inklusion – ergeben. Auf die Bedeutung des Austauschs und der Kooperation zwischen unterschiedlichen Lehrämtern wird im Inklusionsdiskurs wiederholt hingewiesen (vgl. exemplarisch Lütje-Klose, 2017).

d) Lebensweltbezug

Die lebensweltliche Perspektive wird sowohl von Lehrenden als auch von Studierenden häufig verwendet, um abstrakte Zusammenhänge plausibel darzustellen, empirische Sachverhalte zu erklären, andere Sichtweisen aufzuzeigen oder analytische Reflexionen vorzunehmen. Der Rekurs auf Alltagserfahrungen ist in diesem Zusammenhang also u.a. für eine Plausibilisierung abstrakter Zusammenhänge üblich. Jedoch wird das Wissen aus Erfahrungen häufig als „wahres Wissen“ reproduziert. Eine inklusionsorientierte, diversitätssensible Lehrer_innenbildung beschäftigt sich auch mit der (De-)Konstruktion von Differenzen sowie kritischem Hinterfragen des vermeintlich „wahren Wissens“. Alltagswissen wird daher als transformationsbedürftig angesehen und durch universitäres Wissen herausgefordert. Dabei ist die Hierarchie zwischen universitärem Wissen sowie Alltagswissen und -erfahrungen in Frage zu stellen. Hinsichtlich der Transformation wird nicht das Ersetzen der einen Wissensform durch die andere angestrebt. Vielmehr sollen durch z.B. Irritation und Reflexion eine Anschlussfähigkeit beider ermöglicht und so Differenzen sowie Machtförmigkeit von Wissen sicht- und erlebbar werden (vgl. Arens et al., 2013, S. 26f.). Ein lebensweltlicher Bezug kann etwa entstehen, indem Studierende ermutigt werden, Situationen und Beispiele aus ihrem Alltag sowie aus ihren Praktika oder ihrem Studium im Seminar zu thematisieren, um diesbezüglich Rückmeldungen von Lehrenden und Kommiliton_innen erhalten können.

e) Entwicklung der professionellen Rolle bzw. des professionellen Selbst

Für die Entwicklung der beruflichen Professionalität ist ein Wechsel von der Schüler_innen- zur Lehrer_innenrolle bedeutsam – unter Berücksichtigung der Zwischenstufen als Studierende (und Referendar_innen). Lehramtsstudierende bilden ihr Wissen sowie ihre Haltung oft aus Erfahrungen der eigenen Schulzeit und des Alltags (vgl. Schwer, Solzbacher & Behrens, 2014, S. 50f., 54; vgl. Cramer 2012, S. 203). Erst wenn Erfahrungen rekonstruiert und reflektiert werden, kann ein Rollenwechsel bewusst stattfinden. Im Kontext von Inklusion besteht eine Besonderheit darin, dass Lehramtsstudierende häufig nicht über inklusive Schulerfahrungen verfügen, sich aber in Bezug auf diese positionieren müssen (vgl. Verber, Dixel & Bertels, 2016, S. 191). Hinsichtlich Inklusion (als normativem Konzept) zeigte sich in den in Kapitel 3 vorgestellten Seminaren, dass Studierende zurückhaltend sind, ihre Sorgen zu äußern oder auch kritische Aspekte von Inklusion zu benennen. Neben initiierten Auseinandersetzungen mit dem Verhältnis von In- und Exklusion wurden auch Diskussionen darüber angeregt, dass soziale Schließungen nicht per se problematisch wirken müssen (vgl. Kronauer, 2013, S. 20). Vielmehr steht „die Überwindung illegitimer Schließungen und die Gestaltung legitimer, durchlässiger Grenzen“ (Kronauer, 2013, S. 21) im Fokus. Eventuell auftretende Unsicherheiten (oder auch Ablehnung) bzgl. Inklusion sollten daher Raum erhalten, indem sie thematisiert bzw. reflektiert werden.

3 Seminarkonzeptionen einer inklusionsorientierten, diversitätssensiblen Lehrer_innenbildung

Im nachfolgenden Abschnitt werden exemplarisch zwei Seminarkonzepte inhaltlich entfaltet, die im Kontext von Maßnahme 2 „Diversitätssensibilität in der inklusiven Schule“ entwickelt wurden. *Reflektierte Handlungsfähigkeit* mit ihren theoretischen Anschlüssen diente dabei als Orientierung für die Planung und didaktische Konzeption der Lehr-Lern-Formate. Übergeordnetes Ziel der Seminare ist es, den Studierenden mittels spezifischer Reflexionsangebote Anlässe zu bieten, die zur (Weiter-)Entwicklung einer inklusionsorientierten, diversitätssensiblen Haltung im Sinne der Maßnahme 2 beitragen können. Zudem wurden in den Vertiefungsseminaren – hier *Behinderung/Benachteiligung* und *Inter-/Transkulturalität* – stets Interdependenzen mit anderen Differenzlinien berücksichtigt (siehe Baustein b) Wissen um Differenzen und ihre Intersektionen). Als Zielgruppe wurden vorrangig Lehramtsstudierende adressiert (Lehramt an Gymnasien, Lehramt für Sonderpädagogik und Lehramt an berufsbildenden Schulen). Eine strukturelle Verankerung der Veranstaltungen erfolgte in einem Wahlpflichtmodul des Lehramts für Sonderpädagogik im ersten und zweiten Semester des Bachelors.¹¹ Weitere Anrechnungsmöglichkeiten bestanden über Schlüsselkompetenzen oder Zusatzqualifikationen.¹² In den Lehr-Lern-Formaten wurden die verschiedenen (lehramtspezifischen) Perspektiven der Studierenden als Anlass genutzt, soziale Phänomene (in der Schule) multiperspektivisch zu betrachten (siehe Baustein c) Interdisziplinärer Austausch zwischen Studierenden).

3.1 Seminar zur Differenzlinie *Inter-/Transkulturalität*¹³

Das Seminar „Deine, meine, unsere – Kultur aus verschiedenen Perspektiven“ hat den migrationsgesellschaftlichen Schwerpunkt *Inter-/Transkulturalität* (siehe Online-Supplement). Eine Besonderheit der Veranstaltung stellt die Beschäftigung mit Themen, Konzepten und Phänomenen im Kontext von *Inter-/Transkulturalität* dar, die strukturell sowie thematisch meist noch nicht nachhaltig in die Lehrer_innenbildung an der Hochschule eingebunden sind und inhaltlich quer zu den Fachwissenschaften und -didaktiken liegen. Die Studierenden verfügen zu Seminarbeginn meist über viel Alltags-, jedoch wenig theoretisch-konzeptionelles Vorwissen in diesem Bereich. Zudem ist zu beobachten, dass ihnen „die Worte fehlen“, um Differenzphänomene zu beschreiben, ohne z.B. diskriminierende Sprache einzusetzen. Dies stellt auch Lehrende vor eine Herausforderung: Es sollte möglichst eine Atmosphäre geschaffen werden, in der Studierende ihr Interesse an der Thematik und eventuelle Diskussionsbedarfe bekunden können, ohne das Gefühl einer Zensur (der Sprache) zu erhalten. Gleichzeitig ist es notwendig zu kommunizieren, dass Sprache machtvoll wirken und zu diskriminierenden Ausgrenzungen führen kann (vgl. Mecheril, Castro-Varela, Dirim, Kalpaka & Melter, 2010, S. 100f.).

¹¹ Modul B des Bachelors Lehramt für Sonderpädagogik: „Gesellschaftliche, familiale und personale Perspektiven der Inklusion“; Stand Juni 2018.

¹² „Die Zusatzqualifizierung ‚Studienbescheinigung Interkulturelle Pädagogik‘ (STUBE) richtet sich an alle Studierenden der Studiengänge, die auf bildungsbezogene Berufsfelder vorbereiten sowie auf die Bachelor- und Masterstudiengänge mit dem Qualifikationsziel eines Lehramtes (Fächerübergreifender Bachelorstudiengang, Bachelorstudiengang Sonderpädagogik, Bachelorstudiengang Technical Education, Masterstudiengang Lehramt an Gymnasien, Masterstudiengang Lehramt für Sonderpädagogik, Masterstudiengang Technical Education)“ (DiversitAS, 2016, o.S.). – „Mit den Seminaren des Programms Schulpraxis [...] können sich Lehramtsstudierende [sic!] der Leibniz Universität Hannover gezielt auf Herausforderungen im Schulalltag vorbereiten“ (ZQS/Schlüsselkompetenzen, 2018, o.S.).

¹³ Der folgende Abschnitt basiert in großen Teilen auf Überlegungen, die bereits Bestandteil einer vorangegangenen Auseinandersetzung mit der didaktischen Konzeption des Lehr-Lern-Formats waren. Siehe hierfür Sterzik (2019).

Für die Planung der Veranstaltung war aufgrund dessen zu berücksichtigen, dass mit den Studierenden zunächst theoretisches Grundlagenwissen inklusive elementarer Termini erarbeitet werden muss. Ein relativ großer Teil des Seminars widmet sich der Vermittlung wissenschaftlicher bzw. pädagogischer Theorien und Konzepte (s.u.), um eine gemeinsame, anschlussfähige Arbeitsgrundlage zu schaffen. Darüber hinaus bedarf es der Darstellung und Diskussion von empirischen Forschungsergebnissen, aber auch praxisnaher Beispiele sowie (selbst-)reflexiver Elemente. Die Studierenden wurden jederzeit ermutigt, eigene Erfahrungen einzubringen, z.B. aus ihrem Alltag oder Praktika im Rahmen des Studiums. Sie waren zudem dazu aufgefordert, zu den Sitzungen eigene Beispielmateriale mitzubringen, z.B. in Form von Medienausschnitten (Artikel, Tweets, Fotos) oder Erzählungen eigener Erlebnisse (vgl. Arens et al., 2013, S. 26f.; siehe Baustein d) Lebensweltbezug).

Das Seminar „Deine, meine unsere – Kultur aus verschiedenen Perspektiven“ wurde als Blockveranstaltung mit zwei Terminen angeboten. Beim ersten Blocktermin werden verschiedene theoretische Ansätze von Inklusion und Diversität thematisiert sowie die der Maßnahme 2 „Diversitätssensibilität in der inklusiven Schule“ zugrundeliegende Auffassung der beiden Konzepte als Basis einer professionellen Haltung dargelegt (siehe Baustein e) Entwicklung der professionellen Rolle bzw. des professionellen Selbst). Im Anschluss daran wird auf verschiedene Kulturkonzepte (Multi-/Inter-/Transkulturalität) sowie das jeweils pädagogische Pendant („Ausländerpädagogik“, Interkulturelle Pädagogik) eingegangen. Ziel ist es, die (bundesdeutschen) Entwicklungen und damit verbundenen Sichtweisen auf Kultur(en) – sowohl gesellschaftlich als auch pädagogisch – nachzuzeichnen. Neben einer Gegenüberstellung der Kultur- bzw. pädagogischen Konzepte werden Diskussionen über die verfolgten Ziele und Auswirkungen der pädagogischen Konzepte initiiert. Die Studierenden werden angeregt zu reflektieren, inwiefern die pädagogischen Ansätze Einfluss auf Lehrende und Lernende hatten bzw. haben, sowie deren Interdependenzen bzgl. des gesellschaftlichen Umgangs mit Kultur(en) zu betrachten.

Im diesem Kontext werden Wahrnehmung von Heterogenität, (De-)Konstruktion von Differenzen sowie Fremdheit thematisiert und exemplarisch anhand von Schulbüchern analysiert (z.B. Höhne, Kunz & Radtke, 2005; siehe Baustein b) Wissen um Differenzen und ihre Intersektionen). Dabei liegt ein Fokus darauf, neben Kultur als (sozialer) Konstruktion ebenfalls die soziale Konstruktion von Behinderung, Sprachförderung etc. und deren Interdependenzen zu (er-)kennen (vgl. Lütje-Klose & Löser, 2013). Es wird auf Mechanismen und Wirkweisen der (Re-)Produktion bestimmter Begriffe, Bilder, Narrative, Vorurteile und Strukturen aufmerksam gemacht, um für deren Präsenz in Forschung, Schule und Alltag zu sensibilisieren. Ein (selbst-)reflexives Element stellt in diesem Zusammenhang die Übung „Schritt nach vorne“ dar, bei der durch Einnahme von Rollen ein Bewusstsein über gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse bzw. Ressourcen, Chancen und Privilegierungen angestrebt wird. Es soll ausgehend von den Privilegien der jeweils von den Studierenden in der Übung eingenommenen Rolle reflektiert werden, inwiefern eigene Privilegien (nicht) vorhanden und welche Vor- sowie Nachteile bzw. Konsequenzen damit ggf. verbunden sind. Die Übung soll Studierende dazu veranlassen, individuelle Erfahrungen mit gesellschaftlichen Strukturen zu verknüpfen (siehe Baustein a) Biographiearbeit). Zudem sollen Handlungsspielräume (marginalisierter bzw. diskriminierter) gesellschaftlicher Gruppen erörtert werden (vgl. Seminarplan im Online-Supplement, Block I).

Die Studierenden erhalten zum Ende der ersten Blockveranstaltung die Aufgabe, in Einzel-, Paar- oder Gruppenarbeit ein selbstgewähltes Beispiel anhand der behandelten Kulturkonzepte zu analysieren und ihre Vorgehensweise sowie die Ergebnisse bei der zweiten Blockveranstaltung zu präsentieren. Als Analysematerialien wurden von den Studierenden z.B. Filmsequenzen, (Pixie-/Schul-)Bücher sowie Flyer von verschiedenen

Institutionen zu sozialen Angeboten herangezogen und anhand der im Seminar erarbeiteten Merkmale der Kulturkonzepte untersucht. Ziel der Aufgabe ist es nicht vorrangig eindeutige Zuordnungen zu treffen, sondern vielmehr z.B. die wissenschaftliche Arbeitsweise zu erproben, erlernte Begriffe adäquat anzuwenden und Präsentieren zu üben. Nach den Vorstellungen werden im Plenum die Analyseschritte und -ergebnisse, aber auch die Anwendbarkeit der Konzepte, diskutiert. Es wird dazu angeregt, eine kritische Betrachtung von Termini, Konzepten etc. im wissenschaftlichen, schulischen und alltäglichen Kontext vorzunehmen.

Weiterer Inhalt des zweiten Blocks ist die Auseinandersetzung mit Formen von Rassismen und Diskriminierung. Anhand von (speziell den Schulkontext betreffenden) Beispielen werden Mechanismen, Ursachen und Auswirkungen von Rassismen und Diskriminierung nachvollzogen. Indem der Umgang mit (kultureller) Vielfalt in Schule diskutiert wird, erhalten die Studierenden die Möglichkeit, einen Bezug zur angestrebten professionellen Haltung der Maßnahme 2 herzustellen und sich reflexiv mit ihrer eigenen Haltung zu befassen (siehe Baustein e) Entwicklung der professionellen Rolle bzw. des professionellen Selbst; vgl. Seminarplan, Block II). Es soll so verdeutlicht werden, dass unterschiedliche Ebenen, wie beispielsweise Politik, Wissenschaft sowie Pädagogik, deren Institutionen und die darin handelnden Individuen, die Sichtweisen auf Kultur(en) prägen und dass für die Anbahnung einer inklusionsorientierten, diversitätssensiblen Haltung im Sinne einer *Reflektierten Handlungsfähigkeit* neben Wissen entsprechende (Reflexions-)Kompetenzen für die (Schul-)Praxis notwendig sind. Insgesamt sollen Zusammenhänge zwischen gesellschaftlichen, pädagogischen und individuellen Phänomenen sowie den jeweiligen (interdependenten) (Aus-)Wirkungen hergestellt werden, die mit dem Thema Kultur zusammenhängen. Ziel ist eine Perspektiverweiterung bzgl. kultureller Phänomene, wobei im Rahmen einer professionellen Haltung keine Spezialisierung für Kultur und Migration forciert wird, sondern vornehmlich „die allgemeinen Anforderungen im Vordergrund [stehen]: die Fähigkeit zu differenzierter Wahrnehmung, kommunikative Kompetenz und Handlungskompetenz, die Fähigkeit zur Selbstreflexion und zur Revision der eigenen Haltungen“ (Hamburger, 2002, S. 42).

3.2 Seminar zur Differenzlinie *Behinderung/Benachteiligung*¹⁴

Den Ausgangspunkt des Seminars „Wer behindert Wen? Und was sagen eigentlich die Lernenden dazu?“ mit dem Schwerpunkt *Behinderung/Benachteiligung* bildete die Frage, welche Dimensionen fächer- und studiengangübergreifend für Lehramtsstudierende im Kontext inklusionsorientierter Schulen bedeutsam sind (siehe Online-Supplement). Eine zentrale Herausforderung für (angehende) Lehrpersonen ist die Auseinandersetzung mit den Adressat_innen ihres Handelns – den Schüler_innen. Mit einem Verständnis von Unterricht als multiperspektivischem Konstrukt geht die Anforderung einher, verschiedene Perspektiven zu berücksichtigen und als legitime Positionen im Diskurs anzuerkennen. Erst wenn (angehende) Lehrer_innen die Perspektiven ihrer Schüler_innen verstehen, anerkennen und diese theoretisch explizieren sowie abstrahieren, sind sie in der Lage zu reflektieren, wie sie ihre eigenen Perspektiven und die der Schüler_innen füreinander anschlussfähig gestalten können. Theoretische Grundlage der Seminarkonzeption für die Zusammenschau verschiedener Perspektiven bildete das Modell der Didaktischen Rekonstruktion. Dieses besteht ursprünglich „aus den drei Teilen *Fachliche Klärung*, *Erfassung der Schülerperspektiven* und *Didaktische Strukturierung*“ (Reinfried, Mathis & Kattmann, 2009, S. 404; Hervorh. i.O.) und ist für die Lehrer_innenbildung weiterentwickelt worden (vgl. van Dijk & Kattmann, 2007). Es wurde für die Seminarkonzeption adaptiert und modifiziert, wodurch ein multiperspektivischer Zugang

¹⁴ Der folgende Abschnitt basiert in großen Teilen auf Überlegungen, die bereits Bestandteil einer vorangegangenen Auseinandersetzung mit der didaktischen Konzeption des Lehr-Lern-Formats waren. Siehe hierfür Oldenburg (2019).

zu bestimmten Konzepten und Phänomenen geschaffen werden sollte. Die fachliche Perspektive bildet im Kontext des Seminars die theoretische Auseinandersetzung mit Inklusion, Diversität, Differenzen und *Behinderung/Benachteiligung*.

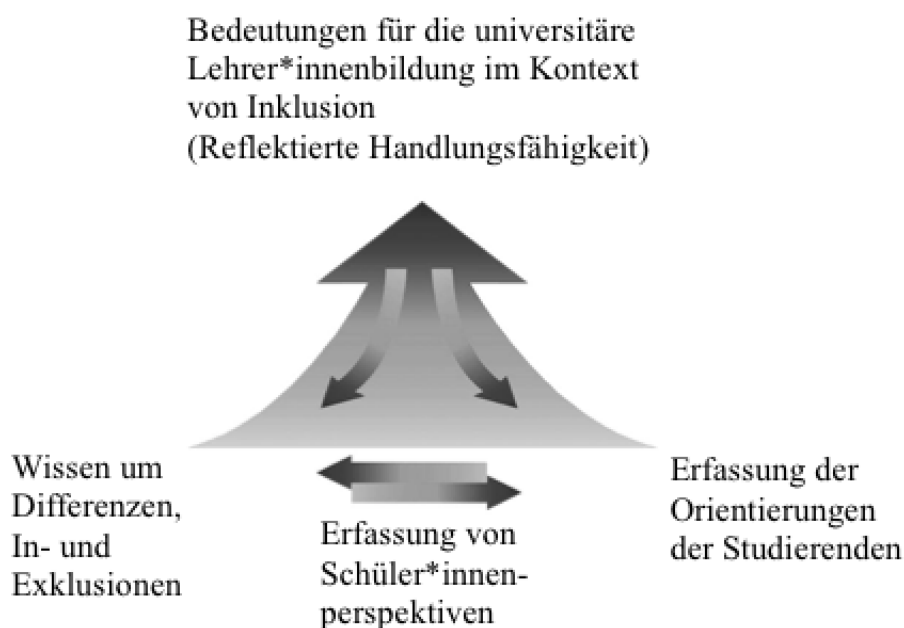


Abbildung 2: Eigene Darstellung (Oldenburg, 2019) des weiterentwickelten Modells der Didaktischen Rekonstruktion (nach Kattmann, Duit, Gropengießer & Komorec, 1997)

Um inhaltlich multiperspektivische Sichtweisen auf die genannten Phänomene und Themen (Erleben von Differenzen und Gemeinsamkeiten sowie Gemeinsames Lernen) zu ermöglichen, wurden von der Lehrenden im Vorhinein des Seminars Daten mittels Gruppendiskussionen mit Viertklässler_innen inklusionsorientierter Grundschulklassen erhoben, systematisiert und für den Seminarkontext aufbereitet.

Im Folgenden wird exemplarisch ein Auszug aus dem Material vorgestellt, mit dem sich die Studierenden auseinandersetzten. Im Zuge dessen wurden Diskussionen über das strukturelle Machtverhältnis von Lehrpersonen und Schüler_innen (vgl. exemplarisch Symmetrie- bzw. Machtantinomie von Helsper, 2002) sowie über Disziplinierungsmaßnahmen in Schule und Unterricht (vgl. exemplarisch Foucault, 1976, sowie Kupfer, 2011) initiiert. Auch sollten sich Studierende auf Basis der Sequenz über Formen der Disziplinierung in ihrer eigenen Schulzeit austauschen und diese reflektieren. Dabei wurde ebenfalls thematisiert, wie sie als angehende Lehrer_innen mit solchen Situationen umgehen könnten und wie ihre eigene Haltung zu Regeln sowie „Regelverletzungen“ ist.

Moderatorin: Ich hab euch da glaube ich auch sitzen sehen, ne? Wir sprechen jetzt schon über so Sachen, wie dann gibts ne gelbe Karte; dann gibts Pausenverbote, so. Wie findet ihr es denn, wenn ihr euch vorstellt, ihr wärd die Lehrerin – würdet ihr sowas auch machen? Würdet ihr was anderes machen?

Jan: Also ich finde genau überlegen, ob die Strafe jetzt angemessen sie sofort auf Rot zu setzen oder dann sofort ne rote Karte zu geben und nen Denkanstoß oder also eigentlich ist die meistgebrauchte Strafe hier in der Schule Pausenverbot.

Laura: Mhm. ((bejahend))

Moderatorin: Und wie findet ihr das?

Laura: Wenn man jetzt ein Pausenverbot gibt, dann sitzen die ja halt im Lehrerzimmer. Und dann ist vielleicht eine Strafe für die. Aber ähm ich finde das trotzdem nicht so gut, weil es könnte ja auch sein, wenn es jetzt zum Beispiel halt ähm wenn der jetzt wirklich mal frische Luft brauchen, weil die sich nicht gut fühlen, dann können die ja einfach nicht rausgehen.

Mit den Studierenden wurden mögliche Lesarten, wie etwa die Folgende, erarbeitet:¹⁵

In dieser Sequenz greift die Moderatorin das Thema „Pausenverbote“ auf, das die Viertklässler_innen bereits zuvor thematisiert hatten. Dabei schlägt sie den Schüler_innen vor, sich in die Perspektive der Lehrerin zu versetzen, und fragt, ob sie ähnlich handeln würden. Jan merkt an, dass er genau überlegen würde, ob die Strafe angemessen sei. Welche Kriterien er für die Angemessenheit einer Strafe zugrunde legt, wird nicht ersichtlich. Deutlich wird, dass abweichendes Verhalten der Schüler_innen in Form einer roten Karte angezeigt und somit für die ganze Klasse öffentlich gemacht wird. Die Moderatorin sagt einleitend, dass sie die Schüler_innen auch „da sitzen“ sah. Damit verweist sie darauf, dass die Schüler_innen, die als Strafe ein Pausenverbot erhielten, sich für alle sichtbar vor dem Lehrer_innenzimmer platzieren mussten. Auch hier wird die Bestrafung zu einer öffentlichen Angelegenheit, die die Blicke der anderen auf sich ziehen und so auch diskriminierende Folgen wie Beschämung und Bloßstellung haben kann. Auf Nachfrage der Moderatorin antwortet Laura, dass sie diese Form der Strafe als negativ bewertet, u.a., weil die Schüler_innen dann nicht an die frische Luft könnten, wenn sie sich nicht gut fühlten. Ein womöglich auftretendes Bedürfnis der Schüler_innen, bei Unwohlsein nach draußen zu gehen, wird ihnen so verwehrt. „Die können ja einfach nicht rausgehen“ verweist mit Nachdruck auf die Positionierung der Schüler_innen vor dem Lehrer_innenzimmer, gegen die die Schüler_innen machtlos zu sein scheinen. Es ist aus Lauras Sicht nicht möglich, sich von dem zugewiesenen Platz weg zu bewegen und nach draußen zu gehen, da dann die Anweisung der Lehrperson nicht befolgt werden würde.

Das Befassen mit den Aussagen der Schüler_innen bietet den Studierenden insofern ein Reflexionsangebot bzw. Lernmöglichkeiten, als dass sie ihr erworbenes theoretisches Wissen hinsichtlich der o.g. Thematik in der Auseinandersetzung mit den Schüler_innenaussagen einbringen und ihre eigenen Orientierungen von Schüler_innen in Bezug auf individuelle und gemeinsame Lernprozesse, das Erleben von Differenzen sowie unterrichtliche und außerunterrichtliche Praktiken (wie hier in dem Beispiel der Umgang mit Disziplinierung) reflektieren können. Es wird ein Anschluss an die Lebenswelt der Studierenden geschaffen, da diese zur Reflexion ihrer eigenen Schulzeit angeregt werden, wodurch eine Überschneidung zum Baustein der Biographiearbeit entsteht (siehe Bausteine d) Lebensweltbezug und a) Biographiearbeit). Darüber hinaus bieten die Schüler_innenperspektiven einen Bezugspunkt der Reflexion hinsichtlich der eigenen (angehenden) Position als Lehrperson (siehe Baustein e) Entwicklung der professionellen Rolle bzw. des professionellen Selbst).

Die Arbeit an der eigenen Biographie nimmt so einen hohen Stellenwert im Seminar ein (vgl. Seminarplan, Sitzung 1, 3, 4 und 12). Die Studierenden verfassen beispielsweise Berichte über die Erfahrungen von Benachteiligungen während ihrer Schulzeit. Durch weitere reflexive Übungen wie etwa „Schritt nach vorne“ (siehe Kap. 3.1) werden sie aufgefordert, sich mit ihren Orientierungen und Werten zu Behinderung/Benachteiligung, Inklusion, ihrem Körper sowie ihrer Position als Mann* oder Frau* auseinanderzusetzen (siehe Baustein b) Wissen um Differenzen und ihre Intersektionen). Durch diese Übungen soll ein Bewusstsein für den Umgang mit Differenzen, In- und Exklusionen und eigenen Privilegien angeregt werden.

¹⁵ Hierbei handelt es sich um ein Erinnerungsprotokoll der Dozierenden. Die Lesarten wurden mit den Studierenden mündlich in den Diskussionen der jeweiligen Sitzungen erarbeitet.

3.3 Bewertung von Leistungen im Kontext der (Weiter-)Entwicklung einer professionellen Haltung

Eine Herausforderung, die sich im Rahmen der entwickelten Lehr-Lern-Formate zeigte, war die Bewertung von Leistungen im Zusammenhang mit der anvisierten (Weiter-)Entwicklung einer professionellen Haltung. Im Rahmen universitärer Lehr-Lern-Veranstaltungen müssen selbstverständlich Studien- sowie z.T. ebenfalls Prüfungsleistungen von Studierenden absolviert und von Lehrenden bewertet werden. Der Zusammenhang zwischen Bewertung und der langfristigen Zielperspektive einer inklusionsorientierten, diversitätssensiblen Haltung kann sich durchaus kritisch darstellen. Diese Form der strukturellen Abhängigkeit kann dazu führen, dass Studierende Hemmungen oder Sorgen haben, sich zu äußern bzw. zu positionieren, und in der Folge vermeintlich sozial erwünschte Aussagen tätigen (z.B. hinsichtlich Inklusion oder Kultur). In den hier vorgestellten Seminaren wird jedoch in Bezug auf die zu erbringenden Leistungen keine Haltung „abgefragt“, sondern das Wissen über behandelte Theorien, Konzepte, empirische Forschungsergebnisse und damit einhergehende Begrifflichkeiten. Ob die Studierenden letztlich eine professionelle Haltung im Sinne einer *Reflektierten Handlungsfähigkeit* entwickeln, ist durch die Teilnahme an (einer) einzelnen Veranstaltung(en) fraglich, bleibt daher offen und müsste durch entsprechende Forschung untersucht werden. Durch die Auseinandersetzung mit den genannten Thematiken im Rahmen der universitären Lehrer_innenbildung sollen jedoch Räume und Anlässe geboten werden, um eine solche Haltung anzubahnen.

4 Reflexionsangebote in Lehr-Lern-Formaten – Eine Analyse anhand des Reflexionsmodells EDAMA

In diesem Abschnitt wird zunächst das EDAMA-Reflexionsmodell vorgestellt, welches von Aepli und Lötscher im Rahmen des Projekts „Reflexion in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung“ an der Pädagogischen Hochschule (PH) Luzern entwickelt wurde. Das Modell wird an dieser Stelle verwendet, um die vorgestellten Seminarkonzeptionen hinsichtlich der Angebote für die Auslösung von Reflexionsmomenten zu analysieren. Reflexion wird als ein zentraler Aspekt der Lehrer_innenbildung erachtet und kann auch für Lehrende als Gelegenheit aufgefasst werden, ihre Seminarplanung und -durchführung kritisch zu betrachten. Das EDAMA-Reflexionsmodell zeigt sich in diesem Kontext aufgrund seiner Konstitution als sinnvolles Analyseinstrument: Es bezieht sich explizit auf die Lehrer_innenbildung und wurde im Rahmen des Forschungs- und Entwicklungsprojekts an der PH Luzern u.a. zur Weiterbildung von Lehrenden und Dozierenden eingesetzt (vgl. PH Luzern, 2017, o.S.). Weiter vereint es verschiedene Ansätze von Reflexion sowie historische Stränge, die die Entwicklung von Konzepten zur Reflexion verhandeln. Ein Herausstellungsmerkmal des Modells besteht darin, dass Reflexion nicht hierarchisch aufgebaut, sondern nach drei Strukturelementen (*Reflexionsphasen, Denkaspekte/Denkaktivität, Blickrichtung*) organisiert ist.¹⁶ Daraus resultieren 15 Reflexionskategorien, die sich über fünf Reflexionsphasen erstrecken. Sie können simultan

¹⁶ Das Strukturelement Reflexionsphasen umfasst fünf Elemente, welche den Reflexionsprozess beschreiben: (1) Erleben – eine Erfahrung machen, (2) Darstellen – Rückblick, (3) Analysieren – vertiefte Auseinandersetzung, (4) Maßnahmen entwickeln, planen – Handlungsmöglichkeiten entwickeln, Konsequenzen ziehen, (5) Anwenden – Maßnahmen erproben, umsetzen (vgl. Aepli & Lötscher, 2016, S. 83; vgl. Abb. 3 auf der übernächsten Seite). Das Strukturelement Denkaktivität/Denkaspekte wird in die zwei wesentlichen Aspekte „Konstruktion von Bedeutung“ und „Kritisches Prüfen“ unterteilt. „Konstruktion von Bedeutung“ rekurriert auf Ausführungen Deweys, für den die Bearbeitungen von Erfahrungen zentral sind. Diese Bearbeitungen erfolgen durch das Herstellen von Zusammenhängen zwischen Erfahrungen und Wissen. Durch Reflexion können dann die jeweiligen Werte bzw. der Sinngehalt der Erfahrungen rekonstruiert und der Erfahrung eine Bedeutung gegeben werden (vgl. Aepli & Lötscher, 2016, S. 85). „Kritisches Prüfen“ kann in dem Reflexionsmodell in jeder Phase erfolgen. Reflektierendes Denken zeichnet sich durch vergangenheits- sowie zukunftsgerichtetes bewusstes Überlegen mit der Verfolgung eines

auftreten bzw. stehen in interdependenten Zusammenhängen (vgl. Aeppli & Lötscher, 2016, S. 87, 92; vgl. Abb. 3 auf der folgenden Seite). Diese Zirkularität und der nicht-hierarchische Aufbau machen das Modell als Analyseinstrument für die Seminarkonzepte attraktiv, da es sich flexibel auf die jeweiligen Entwicklungsbereiche in den subjektiven Relevanzstrukturen bezieht.¹⁷ Bei der Reflexion von eigenen Erfahrungen handelt es sich um kognitive (Veränderungs-)Prozesse, wie Analysieren, Konstruieren etc., wodurch von erlebten bzw. vorausgegangenen Erfahrungen Abstand genommen werden kann. Damit können handlungsentlastende Wirkungen einhergehen, z.B. das Abrücken von sofortigen Reaktionen in einer Situation (vgl. Holler-Nowitzki, Klewin & Koch, 2018, S. 110).

Weiter können die verschiedenen Reflexionskategorien in einem nicht-binären Verständnis der Theorie-Praxis-Figur¹⁸ untersucht werden. Häufig werden Universität der theoretischen Sphäre und Schule bzw. berufliches Handeln der Praxis zugeordnet, wodurch eine kontrastive Gegenüberstellung konstruiert wird. Die universitäre Praxis bildet jedoch ebenfalls eine Praxis – z.B. die des „Einüben[s] in eine Forschungs-, Reflexions- und Begründungspraxis“ (Schrittesser & Hofer, 2012, S. 142). Studierende müssen nicht per se Erfahrungen aus schulischer Praxis und schulischem bzw. pädagogischem Berufsalltag mitbringen, um beispielsweise Reflexionsauslöser benennen zu können (5.), Situationen zu beschreiben (6.) und zu interpretieren (8.) sowie Schlussfolgerungen für das eigene Handeln zu ziehen (12.) (vgl. Abb. 3 auf der folgenden Seite). Die genannten Reflexionskategorien (5., 6., 8. und 12.) können auch im Seminarkontext vorkommen, etwa durch die Auseinandersetzung mit verschiedenen Materialien, wie Schulbüchern oder Aussagen von Schüler_innen. Das EDAMA-Reflexionsmodell ist in diesem Verständnis anschlussfähig an *Reflektierte Handlungsfähigkeit*. Das Konzept der *Reflektierten Handlungsfähigkeit* verbindet mehrere Ebenen und Zusammenhänge von Professionalität, was kompatibel mit dem nicht-hierarchischen Aufbau des Reflexionsmodells ist. Diese unterschiedlichen Ebenen und Zusammenhänge von Professionalität erstrecken sich auf verschiedene Phasen der Lehrer_innenbildung, der beruflichen Karriere sowie des privaten Lebensverlaufs, was wiederum mit der Zirkularität des Reflexionsmodells erfasst werden kann. Damit werden individuelle, institutionelle und gesellschaftliche Strukturen relevant, die sich ebenfalls in einem nicht-binären Verständnis von Theorie und Praxis konstituieren (siehe Kap. 2).

In den beschriebenen Seminaren zu den Differenzlinien *Inter-/Transkulturalität* und *Behinderung/Benachteiligung* werden verschiedene Reflexionsangebote im Kontext inklusionsorientierter, diversitätssensibler Lehrer_innenbildung bereitgestellt. Im Folgenden werden die Reflexionsangebote mit den Kategorien des EDAMA-Modells in Verbindung gebracht und deren Vorkommen bzw. Verwendung aufgezeigt. Die in den Veranstaltungen berücksichtigten Reflexionskategorien sind in der Abbildung mit Sternchen markiert und forcieren vor allem Phase 2 „Darstellen“ und Phase 3 „Analysieren“ (vgl. Abb. 3 auf der folgenden Seite).

bestimmten Ziels aus (vgl. Aeppli & Lötscher, 2016, S. 85). Das Strukturelement Blickrichtung kann sich sowohl nach innen (Innenwelt als Reflexionsgegenstand, z.B. eigene Kompetenzen, Einstellungen, Gefühle) als auch nach außen (Außenwelt als Reflexionsgegenstand, z.B. Rahmen, Verhalten von Akteur_innen) richten (vgl. Aeppli & Lötscher, 2016, S. 84; vgl. Abb. 3 auf der folgenden Seite).

¹⁷ Im Vergleich zu Stufenmodellen von Reflexion, die darauf basieren, dass verschiedene Stufen oder Niveaus nacheinander durchlaufen werden müssen, ermöglicht dieses Modell iterative Bewegungen zwischen den jeweiligen Reflexionsphasen und -kategorien. „Aus der Beschreibung des Rahmenmodells EDAMA wird deutlich, dass es beim Reflektieren nicht darum geht, möglichst alle Kategorien von Reflexion zu verwenden; je nach Zielsetzung und Inhalt werden unterschiedliche Kategorien im Fokus stehen. In gewissen Fällen kann eine Reflexion auch nur eine oder zwei Reflexionsphasen umfassen und dabei auf eine Blickrichtung und einen Denkaspekt fokussieren“ (Aeppli & Lötscher, 2016, S. 92).

¹⁸ Mit dem nicht-binären Verständnis von Theorie und Praxis unterscheidet sich das Modell von anderen Reflexionsmodellen, wie z.B. dem des „Reflective Practitioner“, das bestimmte Formen der Reflexion an die unmittelbare Handlung in der Berufspraxis koppelt (vgl. Schön, 1983).

		Reflexionsphasen									
		Phase 1: «Erleben»		Phase 2: «Darstellen»		Phase 3: «Analysieren»		Phase 4: «Massnahmen entwickeln, planen»		Phase 5: «Anwenden»	
		aussen*	innen**	aussen*	innen**	aussen*	innen**	aussen*	innen**	aussen*	innen**
(Re-)Strukturierung einer Erfahrung etc.	Denkaspekt «Konstruktion von Bedeutung»	1. ★ Auslöser für den Reflexionsanlass		5. ★ Benennung des Auslösers, des Anlasses für die Reflexion		8. ★ Interpretation		12. ★ Schlussfolgerungen ziehen und Entwicklung eines Plans für das eigene Handeln		14. Beobachtung in einer Situation	
	Denkaspekt «Kritisches Prüfen»	2. Schnellanalyse und Sofortmassnahmen ergreifen		6. ★ Beschreibung der Situation (Umwelt, Selbstwahrnehmung)		9. ★ Klare, eindeutige Verwendung von Begrifflichkeiten		10. ★ Auseinandersetzung mit anderen Perspektiven		11. ★ Kritischer Umgang mit Aussagen	
		3. ★ Kritische Haltung zeigen		7. ★ Ausdruck einer kritischen Haltung		13. Begründen		15. Prüfung der Zielerreichung			
		4. Sofortprüfung von Handlungen, Massnahmen									

Anmerkung: * = Blickrichtung nach aussen, ** = Blickrichtung nach innen.

Abbildung 3: Struktur des Rahmenmodells EDAMA mit möglichen Kategorien von Reflexion (Aeppli & Lötscher, 2016, S. 88); eigene Markierungen (★)

„Ausgangspunkt einer Reflexion bildet ein auslösender Anlass“ (Aeppli & Lötscher, 2016, S. 88) (1.), welcher sowohl mit negativen als auch positiven Gefühlen (z.B. Überraschung, Irritation, Unsicherheit) einhergehen kann. Grundlegend ist hierbei Wahrnehmen und Verstehen der Situation, Präsenz in der Situation und das Einlassen auf die Situation. Offenheit und Bisheriges in Frage zu stellen stehen im Zentrum (vgl. Aeppli & Lötscher, 2016, S. 88f.). Dies kann eine kritische Haltung (zeigen) (3.) erfordern. In diesem Zusammenhang kann ein reflexionsauslösender Anlass die klare, eindeutige Verwendung von Begrifflichkeiten (9.) sein. Wie im Seminar zu *Inter-/Transkulturalität* beschrieben wurde, können Studierende Differenzphänomene häufig nicht ohne den Einsatz potenziell diskriminierender Sprache beschreiben, da ihnen „die Worte fehlen“. Durch Lehrende sollte im Rahmen der zu vermittelnden (normativen) Konzepte auf die Machtförmigkeit von Sprache aufmerksam gemacht und eine präzise Verwendung fachgerechter Termini eingefordert werden (siehe Kap. 3.1). Dazu gehören etwa eine gendersensible Sprache, die Abgrenzung von Inklusion und Integration sowie eine Unterscheidung der Begriffe Heterogenität und Diversität.

Die Interpretation (8.) einer Situation setzt das Erfassen ihrer Bedeutung voraus und beinhaltet das Prüfen und Herstellen von Zusammenhängen (vgl. Aeppli & Lötscher, 2016, S. 90). Weiter ist eine Auseinandersetzung mit anderen Perspektiven (10.) grundlegend. Aeppli und Lötscher sprechen in diesem Zusammenhang von der „Berücksichtigung einer multiperspektivischen Sichtweise“ (Aeppli & Lötscher, 2016, S. 90). In den dargelegten Seminaren sollen etwa Perspektiven von (diskriminierten, marginalisierten) Gruppen betrachtet werden, was im Seminar zur Differenzlinie *Behinderung/Benachteiligung* deutlich wird: Im Fokus steht die Auseinandersetzung von Studierenden mit Perspektiven von Schüler_innen. Es geht in diesem Kontext vordergründig um die Her-

stellung von Zusammenhängen und Beziehungen zwischen eigenen Erfahrungen und eigenem Wissen sowie Erfahrungen und Wissen von anderen (vgl. Aeppli & Löttscher, 2016, S. 90). Im genannten Seminar wird Wissen um Differenzen aus drei verschiedenen Perspektiven betrachtet: mit Fokus auf theoretische Ansätze, aus Sicht der Schüler_innen sowie aus Perspektive der biographischen Sozialisation der Studierenden (siehe Kap. 3.2).

In den beiden vorgestellten Seminaren sollen Studierende die Beschreibung von Situationen (6.) anhand von Beispielmaterialeien (z.B. Schulbüchern, Auszügen aus Gruppendiskussionen mit Schüler_innen) erproben. In der Auseinandersetzung mit der Beschreibung von Situationen aus Beispielmaterialeien, wie z.B. Schulbüchern, ist es möglich, dass Studierende erläutern, warum sie über bestimmte Darstellungen irritiert sind (5). Wichtig ist hierbei, möglichst alle Merkmale strukturiert herauszuarbeiten, die für die Situation relevant sind, ohne voreilige Schlüsse zu ziehen (vgl. Aeppli & Löttscher, 2016, S. 89). In diesem Zusammenhang kann es jedoch ebenso vorkommen, dass den Studierenden während der Beschreibung der Situation (6.) der ursprüngliche Auslöser der Irritation (5.) (noch) nicht unbedingt bewusst ist. Eine Darstellung (hier anhand der Beispielmaterialeien) ist allerdings trotzdem möglich. Vor dem Hintergrund der verhandelten normativen Konzepte sind jedoch auch der Ausdruck einer kritischen Haltung (7.) und die Übernahme verschiedener Perspektiven bedeutsam.

„Eine kritische Haltung kann bereits bei der Darstellung zum Ausdruck kommen, wenn ersichtlich wird, was in der Darstellung einer Situation oder Handlung für wahr gehalten werden kann und wo hinsichtlich der Darstellung Vorsicht angebracht ist.“ (Aeppli & Löttscher, 2016, S. 90)

Im Seminar mit dem Schwerpunkt *Inter-/Transkulturalität* werden z.B. Schulbücher analysiert, die zu Zeiten der „Ausländerpädagogik“ entstanden sind. Dabei sollen die Studierenden u.a. lernen, Aufgabenstellungen aus den Schulbüchern auf affirmative Perspektiven hinsichtlich Zugehörigkeiten bzw. Differenzen hin zu prüfen und vor dem Hintergrund anderer pädagogischer Konzepte, wie etwa Diversität, kritisch zu betrachten. Dazu gehören ein Bewusstsein für die Situiertheit und Konstruktion von Wissen sowie eine kritische Haltung gegenüber vermeintlichen Autoritäten (z.B. Expert_innen).

Ebenso kann sich Multiperspektivität auf einen kritischen Umgang mit Aussagen (11.) auswirken, was sich auf „die Beurteilung und die Bewertung von Behauptungen und Argumenten und die Einschätzung der Glaubwürdigkeit“ (Aeppli & Löttscher, 2016, S. 90) bezieht. In den vorgestellten Seminaren wurde beispielsweise diskutiert, welche Auswirkungen es hat, wenn Schüler_innen ausschließlich als „Schüler_innen mit Migrationshintergrund“ markiert werden, ohne auch durch andere Positionen beschrieben zu werden. In diesem Kontext wurden auch die Relevanz und Bedeutung von Mehrfachzugehörigkeiten diskutiert (vgl. exemplarisch Mecheril, 2001).

Ziel der Seminare ist es, dass es den Studierenden durch die Reflexionsangebote ermöglicht wird, Schlussfolgerungen für das eigene Handeln zu entwickeln (12.). „Durch Reflexion wird Bedeutung konstruiert und diese Konstruktion von Bedeutung hängt davon ab, wie man sich als *Mensch und Lehrperson* versteht“ (Aeppli & Löttscher, 2016, S. 84; Hervorh. i.O.). Es soll eine Übertragung auf die Lebenswelt und schlussendlich ebenfalls auf die (angehende) Position als Lehrperson stattfinden. Ein reflektierter (womöglich erweiterter) Blick auf Gruppenkonstruktionen und Zuschreibungen betrifft insofern unmittelbar die eigene Lebenswelt und Berufsbiographie, als dass beispielsweise ein bewussterer Umgang mit dem Behinderungsbegriff entstehen kann (siehe Baustein d) Lebensweltbezug und e) Entwicklung der professionellen Rolle bzw. des professionellen Selbst). Die Benennung der jeweiligen Auslöser (5.) für den Reflexionsprozess erfordert ein hohes Maß an Bewusstsein und kann womöglich erst retrospektiv erfolgen, da es häufig nicht möglich ist, implizites Wissen – hier etwa ein Auslöser für eine Irritation – unmittelbar zur explizieren. Hierfür kann ein Seminar lediglich Anstöße liefern und einen Ausgangspunkt bieten.

Die beschriebenen Reflexionsangebote der Seminare sind jedoch nicht ausschließlich vor dem Hintergrund des EDAMA-Reflexionsmodells zu betrachten. Ebenso sind Bezüge zur *Reflektierten Handlungsfähigkeit* vorhanden, die in ihren Anschlüssen an die Professionstheorien und die inklusionsorientierte, diversitätssensible Haltung als Orientierung der Veranstaltungskonzeptionen dienen (siehe Kap. 3). Wie bereits dargestellt, wird der Fokus vor allem auf theoretische Diskussionen, wissenschaftliches Arbeiten und die Einnahme verschiedener Perspektiven auf Differenzphänomene in Empirie und Praxis gelegt. Es geht vorwiegend um die kritische Bearbeitung gesellschaftlicher Problemstellungen sowie pädagogischer Ansätze, wobei Raum zur Diskussion und Reflexion ermöglicht werden soll. So kann auch ein Austausch über verschiedene und gemeinsame Erfahrungsräume zwischen den Studierenden stattfinden. Dies sind wichtige Schritte hin zur Anbahnung einer *Reflektierten Handlungsfähigkeit*, die in anderen Bereichen des Studiums (Fachdidaktik, -wissenschaft), aber auch in späteren Phasen der Lehrer_innenbildung weiter forciert werden müssen. Das EDAMA-Reflexionsmodell bietet Anregungen und eine gute Übersicht, gezielt weitere Anlässe auf unterschiedlichen Ebenen zu schaffen.

5 Zusammenführende und abschließende Betrachtungen

Ein grundlegendes Ziel der universitären Lehrer_innenbildung ist es, den Prozess der Professionalisierung anzustoßen. Dieser Artikel stellt einen Versuch dar, die Komplexität der Ausgestaltung vielfältiger Professionalisierungs- und damit verbundener Reflexionsmomente zu erfassen. Mit dem Projekt „Leibniz-Prinzip“ an der Leibniz Universität Hannover wurde für die Lehrer_innenbildung das Leitbild der *Reflektierten Handlungsfähigkeit* entwickelt. Mit diesem Leitbild sind inhaltlich u.a. die drei Professionstheorien verknüpft. Ein Leitbild hat darüber hinaus weitere Funktionen. Dazu gehört etwa eine übergeordnete, langfristige Zielperspektive, auf die aus verschiedenen Bereichen (hier vier Projektmaßnahmen) hingearbeitet werden kann. Weiter wird ein „Bild einer Lehrperson“ konstruiert, an dem sich sowohl die in der Lehrer_innenbildung tätigen Personen als auch die angehenden Lehrpersonen orientieren sollen. Diese Funktionen des Leitbilds evozieren Wirkungen nach innen (Identitätsstiftung) und außen (Öffentlichkeitswirksamkeit). Durch die u.a. hier aufgeführten Darstellungen wurde ein Versuch unternommen, das Leitbild der *Reflektierten Handlungsfähigkeit* in universitärer Lehre zu konkretisieren.

Mit Blick auf die universitäre Lehrer_innenbildung ist in diesem Beitrag ein Ausschnitt des Professionalisierungsprozesses dargestellt, wobei das „Leibniz-Prinzip“ an der Leibniz Universität Hannover mit dem Leitbild der *Reflektierten Handlungsfähigkeit* darüber hinaus den gesamten Prozess der Lehrer_innenbildung fokussiert. Reflexion als wesentlicher Bestandteil des Professionalisierungsprozesses betrifft Studierende und Lehrende gleichermaßen. So ist es für Lehrende etwa bedeutsam, ihre Möglichkeiten und Grenzen hinsichtlich der Begleitung von Studierenden bei der Anbahnung einer *Reflektierten Handlungsfähigkeit* zu hinterfragen. Das betrifft zum einen das Offerieren von Reflexionsangeboten im Rahmen von Lehr-Lern-Veranstaltungen. Ob diese Reflexionsangebote von den Studierenden angenommen und genutzt werden, um die eigene Haltung zu hinterfragen, bleibt ohne eine Analyse bzw. entsprechende Forschung vorerst ungewiss. Zum anderen wird damit auch reflexives Arbeiten an der eigenen Haltung der Lehrenden angesprochen. Auch sie sind herausgefordert, sich mit den Aspekten zu befassen, die sie den Studierenden vermitteln, u.a. Auseinandersetzung mit und Austausch von unterschiedlichen Perspektiven. Relevant ist eine Perspektiverweiterung, wobei Lehrende den Professionalisierungsprozess in den verschiedenen Phasen und unterschiedlichen Formaten (z.B. Seminare, Tutorien, Praktika) aus ihren jeweiligen Kontexten (z.B. Fachwissenschaft und -didaktik) durch ihre Expertise begleiten und mitgestalten können. Gegenstand eines gemeinsamen Austausches könnten z.B. verschiedene

Theorie-Praxis Verständnisse sein sowie eine kritische Prüfung dessen, „inwieweit Lehrer_innenbildung Kompetenzen für eine unbekannte Zukunft vermitteln kann“ (Dannemann et al., 2020, o.S.).

Literatur und Internetquellen

- Aeppli, J., & Lötscher, H. (2016). EDAMA – Ein Rahmenmodell für Reflexion. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 34 (1), 78–97. Zugriff am 03.03.2019. Verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2017/13921/pdf/BZL_2016_1_78_97.pdf. urn:nbn:de:0111-pedocs-139210.
- Arens, S., Fegter, S., Hoffarth, B., Klingler, B., Machold, C., Mecheril, P., et al. (2013). Wenn Differenz in der Hochschullehre thematisch wird. Einführung in die Reflexion eines Handlungszusammenhangs. In P. Mecheril, S. Arens, S. Fegter, B. Hoffarth, B. Klingler, C. Machold et al. (Hrsg.), *Differenz unter Bedingungen von Differenz* (S. 7–27). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-01340-0_1
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 9, 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Butler, J. (2016). *Haß spricht. Zur Politik des Performativen* (5. Aufl.). Berlin: Suhrkamp.
- Cramer, C. (2012). *Entwicklung von Professionalität in der Lehrerbildung. Empirische Befunde zu Eingangsbedingungen, Prozessmerkmalen und Ausbildungserfahrungen Lehramtsstudierender*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dannemann, S., Gillen, J., Krüger, A., Oldenburg, M., von Roux, Y., & Sterzik, L. (2020, im Druck). Entwicklung und Förderung Reflektierter Handlungsfähigkeit – Chance und Herausforderung für die erste Phase der Lehrer*innenbildung. In S. Dannemann, J. Gillen, A. Krüger & Y. von Roux (Hrsg.), *Reflektierte Handlungsfähigkeit in der Lehrer*innenbildung – Leitbild, Konzepte und Projekte*. Berlin: Logos.
- Derrida, J. (2001). *Die unbedingte Universität*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Diversitas, Leibniz Universität Hannover (2016). *Zusatzzertifikat Studienbescheinigung Interkulturelle Pädagogik*. Zugriff am 31.05.2018. Verfügbar unter: <https://www.diversitas.uni-hannover.de/1757.html?&L=1>.
- Dlugosch, A. (2017). Förderung und Inklusion. Metaphernanalytische Beiträge zur sonderpädagogischen Professionalität. In C. Lindmeier & H. Weiß (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität im Spannungsfeld von sonderpädagogischer Förderung und inklusiver Bildung* (Sonderpädagogische Förderung heute, Beiheft 1) (S. 218–234). Weinheim: Beltz.
- Duden (2019). *Sensibilisieren*. Zugriff am 07.08.2019. Verfügbar unter: <https://www.duden.de/rechtschreibung/sensibilisieren>.
- Fegter, S., Geipel, K., & Horstbrink, J. (2010). Dekonstruktion als Haltung in sozialpädagogischen Handlungszusammenhängen. In F. Kessel & M. Plößer (Hrsg.), *Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen* (S. 218–248). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92233-1_15
- Foucault, M. (1976). *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Gillen, J. (2007). Reflexion im beruflichen Handeln. Zur Funktion und Differenzierung des Reflexionsbegriffs. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 103 (3), 525–537.
- Gillen, J. (2015). Das Leibniz-Prinzip in der Lehrerbildung. Ein Leitbild für die Vielfalt. *Unimagazin*, 3 (4), 14–17.
- Gillen, J., & Mahler, A.-B. (2014). Reflexion als Prinzip in der dualisierten Arbeitsvorbereitung. In H. Sturm, K. Glüsing-Alsleben, A. Großberger, L. Thomsen, G. Wald

- & T. Zschesche (Hrsg.), *Die Zukunft sichern: Jugend, Ausbildung, Teilhabe. Dualisierung der Berufsorientierung und Ausbildungsvorbereitung in Hamburg* (S. 276–286). Cuxhaven: Mediamor.
- Grosche, M. (2015). Was ist Inklusion? Ein Diskussions- und Positionsartikel zur Definition von Inklusion aus Sicht der empirischen Bildungsforschung. In P. Kuhl, P. Stanat, B. Lütje-Klose, C. Gresch, H.A. Pant & M. Prenzel (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (S. 17–39). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06604-8_1
- Hamburger, F. (2002). Migration und Jugendhilfe. In Sozialpädagogisches Institut München (Hrsg.), *Migrantenkinder in der Jugendhilfe* (Autorenband 6 der SPI-Schriftenreihe) (S. 6–46). München: SPI. urn:nbn:de:sos-106-8.
- Helsper, W. (2002). Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In M. Kraul (Hrsg.), *Biografie und Profession* (S. 64–102). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, W. (2018). Vom Schülerhabitus zum Lehrerhabitus – Konsequenzen für die Lehrerprofessionalität. In T. Leonhard, J. Košinar & C. Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 17–29). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heyl, V., & Seifried, V. (2014). „Inklusion? Da ist ja jeder sowieso dafür?!“ Einstellungsforschung zu Inklusion. In S. Trumpa, S. Seifried, E. Franz & T. Klauß (Hrsg.), *Inklusive Bildung. Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik* (S. 47–60). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Höhne, T., Kunz, T., & Radtke, F.-O. (2005). *Bilder von Fremden. Was unsere Kinder aus Schulbüchern über Migranten lernen sollen*. Frankfurt a.M.: Books on Demand.
- Holler-Nowitzki, B., Klewin, G., & Koch, B. (2018). Reflexion durch Forschendes Lernen? Analyse von Studienberichten. *HLZ – Herausforderung Lehrer_innenbildung, 1* (2: Studienprojekte im Praxissemester), 106–125. <https://doi.org/10.4119/UNIBI/hlz-88>
- Kattmann, U., Duit, R., Gropengießer, H., & Komorec, M. (1997). Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion – Ein Rahmen für naturwissenschaftsdidaktische Forschung und Entwicklung. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften, 3* (3), 3–18.
- Köbsell, S. (2010). Gendering Disability: Behinderung, Geschlecht und Körper. In J. Jacob, S. Köbsell & E. Wollrad (Hrsg.), *Gendering Disability. Intersektionale Aspekte von Behinderung und Geschlecht* (S. 17–33). Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/transcript.9783839413975.17>
- Kronauer, M. (2010). *Exklusion. Die Gefährdung des Sozialen im hoch entwickelten Kapitalismus* (2., aktual. u. erw. Aufl.). Frankfurt a.M. & New York: Campus.
- Kronauer, M. (2013). Soziologische Anmerkungen zu zwei Debatten über Inklusion und Exklusion. In R. Burtscher, E. Jan-Ditschek, K.-E. Ackermann, M. Kil & M. Kronauer (Hrsg.), *Zugänge zu Inklusion: Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog* (S. 17–25). Bielefeld: Bertelsmann.
- Kuhl, J. (2001). *Motivation und Persönlichkeit. Interaktion psychischer Systeme*. Göttingen: Hogrefe.
- Kuhl, J., Schwer, C., & Solzbacher, C. (2014). Professionelle pädagogische Haltung: Versuch einer Definition des Begriffes und ausgewählte Konsequenzen für Haltung. In C. Schwer & C. Solzbacher (Hrsg.), *Professionelle Pädagogische Haltung* (S. 107–120). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kupfer, A. (2011). *Bildungssoziologie. Theorien – Institutionen – Debatten. Lehrbuch*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93263-7>

- Lash, C. (1996). Reflexivität und ihre Doppelungen: Struktur, Ästhetik und Gemeinschaft. In U. Beck, A. Giddens & S. Lash (Hrsg.), *Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse* (S. 195–286). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Leiprecht, R. (2009). Diversity Education – eine zentrale Orientierung von Managing Diversity im Bereich Beruflicher Bildung. In N. Kimmelmann (Hrsg.), *Berufliche Bildung in der Einwanderungsgesellschaft. Herausforderungen für Organisationen, Lehrkräfte und Auszubildende* (S. 66–77). Aachen: Shaker. <https://doi.org/10.25593/978-3-8322-8046-8>
- Lotze, M., & Kiso, C. (2014). Von der Aufgabe, eine Haltung zu entwickeln – Zwischen ideellen und strukturellen Anforderungen innerhalb der Diskurse um individuelle Förderung, Inklusion und Begabungsförderung. In C. Schwer & C. Solzbacher (Hrsg.), *Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff* (S. 155–167). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lütje-Klose, B. (2017). Inklusionsforschung aus konstruktivistischer Sicht. Rekonstruktion von inklusiven Orientierungen und Handlungspraxen. In M. Heinrich, C. Kölzer & L. Streblov (Hrsg.), *Forschungspraxen der Bildungsforschung* (S. 15–37). Münster: Waxmann.
- Lütje-Klose, B., & Löser, J.M. (2013). Diversität aus der Perspektive einer inklusiven Pädagogik. In K. Hauenschild, S. Robak & I. Sievers (Hrsg.), *Diversity Education* (S. 134–147). Frankfurt a.M.: Brandes & Apsel.
- Mecheril, P. (2001). Pädagogiken natio-kultureller Mehrfachzugehörigkeit. Vom „Kulturkonflikt“ zur „Hybridität“. *Diskurs 10: Bunte Gesellschaft – braune Gewalt*, (2), 41–48.
- Mecheril, P., Castro Varela, M.d.M., Dirim, I., Kalpaka, A., & Melter, C. (2010). *Migrationspädagogik*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Oevermann, U. (2002). Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In M. Kraul (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 19–63). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Oldenburg, M. (2019). Lernendenperspektiven – Eine Herausforderung für die inklusionsorientierte Lehrer*innenbildung? In C. Schomaker & M. Oldenburg (Hrsg.), *Forschen, Reflektieren, Bilden. Forschendes Lernen in der diversitätssensiblen Hochschulbildung* (S. 137–147). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Oldenburg, M. & Sterzik, L. (2020, im Druck). Auf dem Weg zur Reflektierten Handlungsfähigkeit – Stolpersteine oder Königsweg? Eine theoretische Annäherung aus der Perspektive einer inklusionsorientierten Lehrer*innenbildung. In S. Danneemann, J. Gillen, A. Krüger & I. von Roux (Hrsg.), *Reflektierte Handlungsfähigkeit in der Lehrer*innenbildung – Leitbild, Konzepte und Projekte*. Berlin: Logos.
- Pajares, M.F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 32 (3), 307–332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- PH (Pädagogische Hochschule) Luzern (2017). *Projekt „Reflexion in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung“*. Zugriff am 08.11.2019. Verfügbar unter: <https://www.phlu.ch/forschung/projekte/1247/detail.html>.
- Plößer, M. (2010). Differenz performativ gedacht. Dekonstruktive Perspektiven auf und für den Umgang mit Differenzen. In F. Kessel & M. Plößer (Hrsg.), *Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit Anderen* (S. 219–232). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92233-1_14
- Reinfried, S., Mathis, C., & Kattmann, U. (2009). Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion – eine innovative Methode zur fachdidaktischen Erforschung und Entwicklung von Unterricht. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 27 (3), 404–414.

- Robak, S., Sievers, I., & Hauenschild, K. (2013). Diversity Education: Zugänge und Spannungsfelder. In K. Hauenschild, S. Robak & I. Sievers (Hrsg.), *Diversity Education* (S. 15–24). Frankfurt a.M.: Brandes & Apsel.
- Rosenberger, K. (2018). Reflexionspraktiken im Lehramtsstudium – Partizipation und Praxiseinübung. In T. Leonhard, J. Košinar & C. Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 93–102). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. London: Temple Smith.
- Schrittesser, I., & Hofer, M. (2012). Lehrerbildung als kulturelle Praxis? Wie Pierre Bourdieus Habitusbegriff die Kulturen der Lehrerbildung und der Schulpraxis einander näher bringen könnte ... In C. Kraler, H. Schnabel-Schüle, M. Schratz & B. Weyand (Hrsg.), *Kulturen der Lehrerbildung. Professionalisierung eines Berufsstandes im Wandel* (S. 141–154). Münster: Waxmann.
- Schwer, C., Solzbacher, C., & Behrens, B. (2014). Annäherung an das Konzept „Professionelle Pädagogische Haltung“: Ausgewählte theoretische und empirische Zugänge. In C. Schwer & C. Solzbacher (Hrsg.), *Professionelle Pädagogische Haltung* (S. 47–77). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sterzik, L. (2019). Zugänge zu und Perspektiven auf Kultur durch Forschendes Lernen. In C. Schomaker & M. Oldenburg (Hrsg.), *Forschen, Reflektieren, Bilden. Forschendes Lernen in der diversitätssensiblen Hochschulbildung* (S. 57–67). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Sturm, T. (2013). Orientierungsrahmen unterrichtlicher Praktiken: lerntheoretische Vorstellungen und schulischer Kontext. In J. Budde (Hrsg.), *Unschärfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld* (S. 275–294). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19039-6_13
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 57) (S. 202–224). Weinheim et al.: Beltz.
- Van Dijk, E.-M., & Kattmann, U. (2007). A Research Model for the Study of Science Teachers' PCK and Improving Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, 23 (6), 885–897. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.05.002>
- Verber, M., Dexel, T., & Bertels, D. (2016). Der Index für Inklusion als Instrument forschenden Lernens – Impressionen aus der ersten und der dritten Phase der Lehrer*innenbildung. In I. Boban & A. Hinz (Hrsg.), *Arbeit mit dem Index für Inklusion. Entwicklung in weiterführenden Schulen und in der Lehrerbildung* (S. 189–200). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Walgenbach, K. (2014). Heterogenität. Bedeutungsdimensionen eines Begriffs. In H.-C. Koller, R. Casale & N. Ricken (Hrsg.), *Heterogenität. Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts* (S. 19–44). Paderborn: Schöningh. https://doi.org/10.30965/9783657778379_004
- West, C., & Fenstermaker, S. (1995). Doing Difference. *Gender and Society*, 9 (1), 8–37. Zugriff am 19.03.2019. Verfügbar unter: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/089124395009001002>. <https://doi.org/10.1177/089124395009001002>
- Winker, G., & Degele, N. (2010). *Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten* (2. Aufl.). Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839411490>
- ZQS/Schlüsselkompetenzen, Leibniz Universität Hannover (2018). *Schulpraxis – Gestärkt in den Lehrberuf!* Zugriff am 31.05.2018. Verfügbar unter: <https://www.sk.uni-hannover.de/schulpraxis.html>.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Oldenburg, M., & Sterzik, L. (2020). Vom Leitbild zur Seminarplanung – Ansätze zur Anbahnung *Reflektierter Handlungsfähigkeit* in einer inklusionsorientierten, diversitätssensiblen Lehrer_innenbildung. *Herausforderung Lehrer_innenbildung*, 3 (2), 374–398. <https://doi.org/10.4119/hlz-2528>

Online-Supplement:

Seminarpläne und Literaturhinweise zu den Differenzlinien „Inter-/Transkulturalität“ und „Behinderung/Benachteiligung“

Eingereicht: 20.04.2019 / Angenommen: 04.12.2019 / Online verfügbar: 28.01.2020

ISSN: 2625–0675



© Die Autor_innen 2020. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

English Information

Title: From a Guiding Principle to a Seminar Concept and Back – Approaches to *Reflektierte Handlungsfähigkeit* [Ability to Act in a Reflected Way] in an Inclusive and Diversity-Sensitive Pre-Service Teacher Education

Abstract: In this article, two exemplary seminar concepts are presented. These courses are embedded in the project “Leibniz-Prinzip” [Leibniz Principle] at Leibniz University Hannover, focusing the development of an inclusive and diversity-sensitive belief-system, which is basic for the guiding principle *Reflektierte Handlungsfähigkeit* [Ability to Act in a Reflected Way]. Also other important elements of that principle guideline and the process of professionalization are introduced, which should be taken into consideration for planning pedagogic settings in pre-service teacher education. Reflection is a central part of teacher education and should be evoked and supported from the very beginning. The EDAMA model of reflection is used to analyze how lecturers can offer reflective occasions in courses for students.

Keywords: professionalization, reflection, inclusion, diversity, seminar concepts

Hochschuldidaktische Metadaten

Fachwiss. Zugehörigkeit: Bildungswissenschaften

Ausbildungsphase: vornehmlich erstes Studienjahr Bachelor

Lehrmethoden/-medien: Biographiearbeit

Lernziel: (Weiter-)Entwicklung einer inklusionsorientierten, diversitätssensiblen Haltung, Anbahnung von *Reflektierter Handlungsfähigkeit*

Lerninhalte: Themenschwerpunkte der Seminare (Inter-/Transkulturalität, Behinderung/Benachteiligung)

Oberthema: Inklusionsorientierte Lehrer_innenbildung

Veranstaltungsart: Seminar, Blockseminar

Zielgruppe: Studierende des Lehramts für Sonderpädagogik, des Lehramts an Gymnasien und des Lehramts an berufsbildenden Schulen

Zeitlicher Umfang: je 2 SWS