



Schulischen Umgang mit Vielfalt verstehen und gestalten

Ein hochschuldidaktischer Einblick
in eine Lern- und Forschungswerkstatt
an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster

Andreas Feindt^{1,*}, Christian Fischer^{1,*} & Horst Zeinz^{1,*}

¹ Westfälische Wilhelms-Universität Münster

* Kontakt: Institut für Erziehungswissenschaft, Bispinghof 5/6, 48143 Münster
andreas.feindt@uni-muenster.de, ch.fischer@uni-muenster.de,
horst.zeinz@uni-muenster.de

Zusammenfassung: Einstellungen und Haltungen haben sich als bedeutsam für professionelles Handeln in Settings gemeinsamen Lernens herausgestellt. Die Reflexion und Entwicklung der eigenen Einstellungen und Haltungen wird damit zu einer wichtigen Aufgabe der Lehrer_innenbildung und der Unterstützung von Professionalisierungsprozessen von Studierenden. Wie dies im Rahmen einer Lern- und Forschungswerkstatt im Institut für Erziehungswissenschaft der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster ermöglicht werden soll, zeigen die folgenden Ausführungen. Eine besondere Bedeutung nimmt dabei die Aktionsforschung ein. Dort wird die reflexive Auseinandersetzung mit den eigenen standortgebundenen Vorannahmen und Normalitätsvorstellungen explizit in den Prozess der Forschung eingebunden. So wird aus dem Forschenden Lernen über den schulischen Umgang mit Heterogenität gleichzeitig auch ein forschendes Lernen über sich selbst. Darüber hinaus wird mit dem Konzept der Aktionsforschung der reflexive Zugang zum schulischen Feld explizit mit dem praktischen Handeln verknüpft. Diese Verbindung findet sich auch in der hier beschriebenen Lern- und Forschungswerkstatt wieder, bei der neben dem Verstehen auch die Gestaltung schulischer Praxis verfolgt wird. Wie dies konkret aussehen kann, wird am Beispiel der Erprobung adaptiven Unterrichts exemplarisch erläutert.

Schlagerwörter: Aktionsforschung, Einstellungen und Haltungen, Adaptiver Unterricht



1 Einstellungen und Haltungen als professionstheoretisch relevante Konzepte

Einen zentralen Baustein für das professionelle Handeln von Lehrkräften stellen deren Einstellungen dar (vgl. Baumert & Kunter, 2006). Obwohl es bislang bereits einige empirische Untersuchungen zu Lehrkräfteeinstellungen gab (z.B. Hartinger, Kleickmann & Hawelka, 2006), besteht immer noch ein großes Forschungspotenzial in Bezug auf Lehrkräfteeinstellungen, wobei Lehrkräfteeinstellungen auch als wichtige Erfolgsdeterminante für die schulische Umsetzung der Inklusion betrachtet werden (z.B. Avramidis & Norwich, 2002).

Zu Einstellungen (von Lehrkräften) finden sich in der Fachliteratur zahlreiche Begriffe, die teils auch synonym verwendet werden (vgl. König, 2012). Bereits Pajares (1992) formulierte, dass die Verwendung des Begriffs „teacher beliefs“ äußerst heterogen erfolgt und oft Einstellungen (z.B. Moser, Schäfer & Redlich, 2011), Vorstellungen (z.B. Korff, 2013), Überzeugungen (z.B. Dlugosch, 2011), Meinungen, Haltungen, Werte, Ideologien sowie subjektive Theorien usw. einschließt. Andere Autor*innen (z.B. Eagly & Chaiken, 2007) sprechen beispielsweise von „attitudes“.

Neben einer adaptiven Lehrkompetenz stellt die pädagogische Haltung eine zentrale Erfolgsbedingung für einen potenzialorientierten Umgang mit Vielfalt dar (vgl. Fischer, 2014), welche insbesondere hinsichtlich diversitätsorientiert zusammengesetzter Lerngruppen noch an Bedeutung gewinnt (Fischer, Kopmann, Rott, Veber & Zeinz, 2014). Neben Kompetenzen und Haltungen sind strukturelle Aspekte der Institution Schule und des Lehrer_innenhandelns relevante Einflussfaktoren auf die schulische Bearbeitung des Themas Heterogenität (Trautmann & Wischer, 2011). Lindmeier & Lindmeier (2018) verweisen darauf, dass für eine „inklusionspädagogisch ausgerichtete Professionalisierung“ von Lehrkräften die Berücksichtigung kompetenztheoretischer, strukturtheoretischer und berufsbiografischer Perspektiven erforderlich sei. Für die Lehrer_innenbildung bedeutet dies: Nötig sind der Erwerb von Kompetenzen für die Gestaltung einer inklusiven Schul- und Unterrichtspraxis, die Reflexion struktureller und institutioneller Bedingungen des Lehrer_innenhandelns sowie die Auseinandersetzung mit den eigenen Haltungen und deren Genese.

Zentrale Befunde bisheriger Forschungsarbeiten zu allgemeinen Lehrkräfteeinstellungen zum Thema Inklusion betonen, dass Lehrkräfte auf der einen Seite den Rechtsanspruch eines Kindes mit sonderpädagogischem Förderbedarf auf eine Teilnahme am Regelunterricht tendenziell unterstützen. Auf der anderen Seite wird häufig die Umsetzbarkeit und Praktikabilität von Inklusion im Unterricht angezweifelt (z.B. Avramidis & Norwich, 2002). An deutschen Regelschulen benennen Lehrkräfte u.a. mangelhafte äußere Rahmenbedingungen, wie beispielsweise das Fehlen von qualifiziertem Personal und adäquaten Fördermaterialien zur Differenzierung (z.B. Hüfner, 2012), sowie eine unzureichende Vorbereitung auf die inklusive Unterrichtspraxis durch Ausbildung und Fortbildungen. Zudem wird eine deutliche Mehrbelastung in ihrem Beruf erwartet (vgl. u.a. Avramidis & Norwich, 2002). Ebenfalls geäußert wird die Befürchtung, dass leistungsstarke Kinder durch den gemeinsamen Unterricht mit lernschwächeren Schüler_innen „in ihrer Entwicklung gebremst“ werden könnten (Hüfner, 2012, S. 8). Die Inklusion von Schüler_innen mit den Förderschwerpunkten emotionale und soziale Entwicklung, geistige Entwicklung sowie von Heranwachsenden mit Autismus oder schweren Beeinträchtigungen in den Bereichen Sehen und Hören wird als besonders problematisch eingeschätzt (z.B. Avramidis, Bayliss & Burden, 2000). Weiter konnten Hinweise darauf gefunden werden, dass Ausbildungsanteile, die Regelschullehrkräfte auf inklusive Unterrichtssettings vorbereiten, proinklusive Haltungen fördern (Avramidis & Norwich, 2002).

Vergleichsweise häufig beforscht wurde im Zusammenhang mit inklusionsbezogenen Einstellungen das Konstrukt der Selbstwirksamkeit (vgl. u.a. Malinen et al., 2013). Es

konnte gezeigt werden, dass eine hohe unterrichtsbezogene Selbstwirksamkeitserwartung der Lehrkräfte mit einer positiveren Einstellung zu Inklusion einherging.

Ein entscheidender Faktor in Bezug auf inklusionsbezogene Lehrkräfteeinstellungen sind subjektive Theorien über verschiedene Beeinträchtigungen und über die Modifizierbarkeit kognitiver Fähigkeiten. Lehrkräfte, die Beeinträchtigungen als ein endogenes pathologisches Defizitmerkmal ansehen, zeigen weniger Engagement für Heranwachsende mit besonderem pädagogischen Förderbedarf (Jordan & Stanovich, 2003). Dasselbe gilt für Lehrkräfte, welche Begabungen als relativ stabil und unveränderlich ansehen (Jordan, Glenn & McGhie-Richmond, 2010).

Nur punktuell wurden bislang Zusammenhänge zwischen inklusionsbezogenen Lehrkräfteeinstellungen und verschiedenen pädagogisch-didaktischen Orientierungen untersucht (z.B. Kopmann & Zeinz, 2016). Beispielsweise fanden Dumke, Krieger & Schäfer (1989) Hinweise darauf, dass Lehrkräfte, die großen Wert auf Disziplin in der Klasse und die eigene Autorität legen, einen gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf eher ablehnen.

Eine systematische Untersuchung zu inklusionsbezogenen Einstellungen von Lehrkräften lieferte Kopmann (2016). An der Fragebogenerhebung beteiligten sich über 200 Lehrkräfte und mehr als 1.000 Dritt- und Viertklässler_innen aus über 30 nordrhein-westfälischen Grundschulen. Die Befunde zeigen ein eher positives Meinungsbild der Befragten in Hinblick auf schulische Inklusion, wobei vor allem die Möglichkeiten des sozialen Lernens der Schüler_innen optimistisch eingeschätzt werden. Ebenso konnte die aus früheren nationalen wie internationalen Forschungsarbeiten bekannte Skepsis bezüglich der Umsetzbarkeit inklusiven Unterrichts (vor allem in Bezug auf eine unverhältnismäßige Mehrbelastung und mangelnde Ressourcen) repliziert werden. Es zeigten sich weiter erwartungskonform signifikante Korrelationen inklusionsbezogener Lehrkräfteeinstellungen mit den Selbstwirksamkeitserwartungen, den Annahmen über Behinderung und kognitive Befähigung sowie mit den pädagogisch-didaktischen Orientierungen der befragten Lehrkräfte. Kopmann (2016) gelang mit ihrer Arbeit auch eine Verbindung von Lehrkraft- und Schüler_innendaten: Auch zwischen einer pädagogischen „Stärkenorientierung“ (vgl. Scheunpflug, Stadler-Altmann & Zeinz, 2012) der Lehrkräfte – im Sinne einer Fokussierung auf Schülerkooperation und individuelle Lernförderung – und dem schülerperzipierten Klassenklima und Integrationsempfinden konnte ein bedeutsamer Zusammenhang gezeigt werden. Diese Befunde verweisen darauf, dass proinklusive Lehrkräfteeinstellungen nicht nur entscheidend für deren Unterrichtsverhalten sind, sondern auch von den Schüler_innen in der jeweiligen Klasse wahrgenommen werden.

Im Folgenden gehen wir zunächst der Frage nach, wie in hochschuldidaktischen Settings Studierenden die eigenen inklusionsbezogenen Einstellungen und Haltungen, subjektiven Normalitätsvorstellungen und die eigenen Standortgebundenheit einer reflexiven Bearbeitung zugänglich gemacht werden können (vgl. Baar & Feindt, 2019). Das Konzept der Aktionsforschung bietet mit seiner wissenschaftstheoretisch und konzeptionell verankerten Reflexion der eigenen Standortgebundenheit in diesem Zusammenhang bedeutsame Ausschöpfungspotenziale.

2 Reflexion von Standortgebundenheit im Kontext von Aktionsforschung

Aktionsforschung ist ein Forschungsansatz, der im Kern mit der Idee verbunden ist, Forschung und Entwicklung nicht als zwei maximal voneinander getrennte Bereiche zu betrachten. Im Kontext von Schule und Unterricht werden Lehrpersonen auch als Forschende adressiert, die ihre eigene Praxis reflektieren und entwickeln (Altrichter, Posch & Spann, 2018; Altrichter, Feindt & Zehetmeier, 2014). Dieser Ansatz hat eine Reihe von kritischen Nachfragen auf sich gezogen. So wird bspw. problematisiert, inwieweit

Praktiker_innen, die aktiv in die Ausgestaltung und Weiterentwicklung der eigenen Handlungspraxis involviert sind, überhaupt die Fähigkeit zur kritischen Distanzierung aufbringen können, die für die Erforschung der eigenen Praxis bedeutsam ist (vgl. Altrichter, 1990, S. 159; Feindt, 2019).

Lawrence Stenhouse, einer der Begründer der Aktionsforschung von Lehrpersonen, greift vor diesem Hintergrund auf wissenssoziologische Positionen von Karl Mannheim zurück (vgl. Stenhouse, 1975, S. 6ff.), in denen der Reflexion der eigenen Standortgebundenheit eine bedeutende Stellung zugeschrieben wird (Feindt, 2019). Die Konsequenz, die im Rahmen der Aktionsforschung gezogen wird, besteht nicht darin, die Standortgebundenheit auflösen zu wollen. Vielmehr geht es um eine „Erforschung der Forschung“ (Altrichter, 1990, S. 156): Die forschenden Praktiker_innen reflektieren nicht nur die eigene Schul- und Unterrichtspraxis (first order action research), sondern auch die eigene Forschungspraxis wird Gegenstand der Reflexion (second order action research).

Das Leitbild der reflektierenden Praktiker_innen wird damit nicht nur auf das praktische Handeln von Lehrpersonen, sondern auch auf das forschende Handeln selbst bezogen (Feindt, 2019). In diesem Zuschnitt kann Aktionsforschung als bedeutsame Ressource zur Auseinandersetzung mit eigenen Einstellungen und Haltungen (s.o.) gesehen werden. Konkret bedeutet das, dass bspw. Beobachtungen nicht nur als Dokument über die beobachtete Praxis, sondern auch als Dokument über die beobachtende Person gelesen werden können:

„Die Diskussion und Reflexion von Beobachtungsmotiven, Annahmen und Deutungen ermöglicht die Auseinandersetzung mit den subjektiven und impliziten Vorstellungen schulischer Normalität und ‚normalem‘ im Sinne von erwartetem Schüler/innenverhalten“ (de Boer, 2012, S. 224).

Die hier geschilderten Positionen bilden zentrale Orientierungen zur hochschuldidaktischen Gestaltung einer Lern- und Forschungswerkstatt, die im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung „Dealing with Diversity – Kompetenter Umgang mit Heterogenität durch reflektierte Praxiserfahrung“ der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster entwickelt, erprobt und reflektiert wurde.

3 Schulischen Umgang mit Vielfalt verstehen und gestalten – Einblick in eine Lern- und Forschungswerkstatt

Ziel der hier beschriebenen Lern- und Forschungswerkstatt ist – entsprechend der Ausrichtung der Qualitätsoffensive Lehrerbildung an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster – die Entwicklung, Erprobung und begleitende Erforschung von hochschuldidaktischen Formaten, die die Studierenden auf einen kompetenten Umgang mit Heterogenität durch reflexive Praxiserfahrung vorbereiten.¹

Ausgangspunkt für das auf zwei Semester angelegte hochschuldidaktische Format ist die in ausgewählten Kooperationsklassen anzutreffende Schul- und Unterrichtspraxis. Diese wird in einem ersten Schritt systematisch beobachtet und reflektiert und in einem zweiten Schritt durch die Entwicklung möglicher Handlungsalternativen pragmatisch gewendet. Das Vorgehen ist dadurch begründet, dass die Bearbeitung von Heterogenität in schulischen Zusammenhängen eine Reihe von handlungspraktischen und strukturellen Herausforderungen mit sich bringt (vgl. z.B. Trautmann & Wischer, 2011; Rabenstein & Wischer, 2016; Bohl, Budde & Rieger-Ladich, 2017; Sturm & Wagner-Willi, 2018). Die Frage aber, welche Unterrichtsformen und -konzepte, Handlungsmuster, Medien

1 Das Projekt „Dealing with Diversity. Kompetenter Umgang mit Heterogenität durch reflektierte Praxiserfahrung“ der WWU Münster wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert (Förderkennzeichen: 01JA1621).

und Materialien am besten geeignet sind, um diesen Herausforderungen zu begegnen, ist weitgehend ungeklärt bzw. lässt sich auch nicht universal klären. Mit Blick auf den schulpädagogischen Diskurs hinsichtlich Heterogenität und Inklusion kann vielmehr davon ausgegangen werden, dass es angesichts der strukturellen Komplexität und Widersprüchlichkeit des heterogenitätssensiblen pädagogischen Handelns in der Institution Schule nicht den „einen richtigen“ Weg im Umgang mit Heterogenität geben wird. Damit rücken situativ gebundene didaktische Strategien oder, anders gesagt, die reflexive Auseinandersetzung mit konkreter Schul- und Unterrichtspraxis in den Fokus. Aus hochschuldidaktischer Perspektive ergibt sich daraus die Überlegung, die Studierenden zunächst durch einen reflexiven Zugang hinsichtlich der Komplexität der Herausforderungen zu sensibilisieren. Im Anschluss an die Reflexion der Prozesse im konkreten Klassenzimmer wird der Blick auf die Planung alternativer Handlungsmöglichkeiten gerichtet.

Konkret erarbeiten sich die Studierenden in kleinen, auf Kontinuität hin gebildeten Teams zunächst einen reflexiven Zugang zur Schul- und Unterrichtspraxis in ausgewählten Lerngruppen. Bei den Kooperationsschulen handelt es sich um solche Schulen, die ihre Entwicklungsprozesse schwerpunktmäßig und explizit auf heterogenitätssensible didaktische Konzepte hin ausgerichtet haben. Im Austausch mit den Lehrpersonen schärfen die Studierenden konkrete, situative Erkenntnisinteressen. Dabei wird keine Konzentration auf bestimmte Heterogenitätsdimensionen vorgenommen, sondern der Blick der Studierenden in Absprache mit den beteiligten Lehrpersonen während der Beobachtungen fokussiert. Damit ist das Ziel verbunden, dass nicht nur die Studierenden hinsichtlich ihres Professionalisierungsprozesses profitieren, sondern möglichst auch die Schulen einen Gewinn für ihre konkrete Schul- und Unterrichtsentwicklung haben (vgl. Fichten, Gebken & Obolenski, 2002; Bastian, Combe, Hellmer, Hellrung & Roggatz, 2002; Meyer & Feindt, 2000).

Durch Unterrichtsbeobachtungen (vgl. bspw. de Boer & Reh, 2012) wird ein Zugang zu den formulierten Erkenntnisinteressen und damit ein reflexiver Zugang zur Schul- und Unterrichtswirklichkeit eröffnet. Die im Seminar verfolgte gemeinsame perspektiventriangulierende Analyse der erhobenen Daten in Form einer Forschungswerkstatt ist dabei ein zentraler Bestandteil des Konzepts. Genau an dieser Stelle ist die o.a. Auseinandersetzung mit den eigenen Einstellungen und Haltungen situiert. Im Zuge der Diskussion der Beobachtungsdokumente wird zunächst die beobachtete schulische Praxis in den Blick genommen. Anhand des Textes „Der Blick auf sich selbst“ (de Boer, 2012) wird parallel dazu die Frage gestellt, was die Art und Weise der Beobachtung über die Beobachtenden erzählt. Wie dies genau abläuft, wird in Kapitel 4 erläutert.

Die Rückmeldung der Beobachtungen und Analyseergebnisse an die Schulen bilden den Abschluss der ersten Arbeitsphase im Seminar und damit auch den Abschluss des ersten Semesters (vgl. Abb. 2).



Abbildung 1: Verstehen und Gestalten im Rahmen der Lern- und Forschungswerkstatt

Auf Grundlage der Analyseergebnisse werden im zweiten Semester gemeinsam mit den verantwortlichen Lehrpersonen didaktische Optionen für die Weiterentwicklung der jeweils konkreten pädagogischen Praxis vor Ort entwickelt und erprobt. In einem ersten Schritt überlegen die Studierenden in ihren Teams, an welchen Punkten sie ansetzen würden, um eine heterogenitätssensible Didaktik in den jeweiligen Lerngruppen zu verändern. Literaturrecherchen, Expertise aus den Fachdidaktiken, Diskussionen im Seminar und die bereits verfügbaren Kompetenzen der Studierenden bilden die Grundlage, um die Ideen zu schärfen, mit den beteiligten Lehrpersonen abzustimmen, zu fundieren und didaktisch zu konkretisieren. Erst dann werden die Handlungsoptionen in den Kooperationsklassen erprobt und die Erfahrungen im Seminar reflektiert (s. Abb. 2).

4 Erfahrungen und konzeptionelle Überlegungen I: Reflexion von Einstellungen und Haltungen, der Blick auf die eigene Standortgebundenheit

Wie kann nun die o.a. reflexive Auseinandersetzung mit eigenen Einstellungen und Haltungen hochschuldidaktisch ausgestaltet werden? Im Zuge der gemeinsamen Auswertung der Beobachtungen in der Forschungswerkstatt werden zwei Perspektiven auf die Daten eingenommen: Was erfahren wir über die konkrete schulische Bearbeitung von Heterogenität und was erfahren wir über die Beobachtenden dieser Praxis? Oder mit anderen Worten: Was wird beobachtet und wie wird beobachtet (vgl. de Boer, 2012)? Der zweite Analysefokus ist bedeutend, weil darüber ein Zugang zu den o.a. professionstheoretisch relevanten Einstellungen und Haltungen der Studierenden eröffnet werden kann. Anhand eines Ausschnittes aus einem studentischen Beobachtungsprotokoll, das in einem geöffneten Unterrichtsetting entstanden ist, soll dies im Folgenden verdeutlicht werden. Die Notation im Beobachtungsprotokoll berücksichtigt einen Hinweis von Reh (2012, S. 120), der sich darauf bezieht, das beobachtete Geschehen und eigene Deutungen und Bewertungen voneinander in zwei Spalten zu unterscheiden.

Tabelle 1: Ausschnitt aus einem Beobachtungsprotokoll

Beobachtung	Bemerkung/Kommentar
Schülerin M. läuft seit Beginn der Freiarbeit durch den Klassenraum und lässt ihre Arbeitsmaterialien im Fach Mathematik, Thema: Zahlenstrahl, auf dem Tisch offen liegen.	Die Schülerin wirkt sehr unkonzentriert und hektisch.
Nachdem die Schülerin M. wieder zurück an ihrem Platz angekommen ist, sucht sie nach ihrem Füller und arbeitet weiterhin nicht an ihren Aufgaben.	Die Schülerin scheint keine Lust zu haben, ihrer eigentlichen Aufgabe nachzukommen.

Für die folgende Argumentation interessiert nicht das, was die beobachtete Schülerin tut, sondern wie sie von der Studentin beobachtet wurde. Für diesen Arbeitsschritt orientieren wir uns im Seminar an den Reflexionsfragen von Heike de Boer (2012):

„Was sind meine Beobachtungsmotive? Warum sehe ich, was ich sehe? Welches Verhalten erwarte ich? Was ist für mich ‚normales‘ Schülerverhalten? Wann werde ich auf etwas aufmerksam? Wie deute ich das Gesehene? Was kommt mir bekannt vor und was ist mir fremd? Welche Annahmen liegen meinen Deutungen zugrunde?“ (de Boer, 2012, S. 220)

Diese Fragen werden über die gemeinsame Lektüre und die Diskussion des Textes „Der Blick auf sich selbst“ von Heike de Boer (2012) in den Arbeitszusammenhang eingespielt. Im Anschluss haben die Studierenden den Auftrag, sich zunächst allein erneut mit den eigenen Beobachtungsprotokollen zu befassen und mögliche Antworten auf die Fragen zu eröffnen. Im Anschluss kommen erneut die Teams zusammen und tauschen sich über die Ergebnisse aus. An exemplarisch, von den Teams ausgewählten Passagen wird schließlich im Plenum der o.g. zweite Analysefokus auf die Beobachtungen ausgetauscht und diskutiert.

Durch eine individuelle Beschäftigung mit den Reflexionsfragen sowie durch einen mehrperspektivischen Austausch (de Boer, 2012, S. 22ff.) in den Teams und im Plenum des Seminars kann deutlich werden, dass die Beschreibung eng mit einer bestimmten auf Schule und Unterricht bezogenen Normalitätsfolie verbunden ist. Für das o.g. exemplarische Beispiel bedeutet das: Es gibt eine „eigentliche Aufgabe“, deren Bearbeitung als Erwartungshorizont aufscheint. Und es gibt ein Handeln der Schülerin, das jenseits des Erwartungshorizontes angesiedelt ist: herumlaufen, suchen, nicht arbeiten. Bereits in diesem kurzen Ausschnitt wird deutlich, dass Differenz nicht naturgegeben vorhanden ist, sondern im Abgleich mit Kontrastfolien konstruiert wird (vgl. Budde, 2017). Die Schülerin zeigt ein anderes Handeln, als der bzw. die Beobachtende für die Institution Schule für passend hält, und wird damit als „anders“ bzw. „besonders“ kategorisiert. Die Unterscheidung bezieht sich vor allem auf die Frage, ob die Schülerin im Unterricht arbeitet oder nicht arbeitet. Damit ist die Perspektive der Beobachtenden eng mit dem verwoben, was Breidenstein & Rademacher (2017, S. 52) als semantisches Zentrum individualisierten Unterrichts analysieren:

„Die Terminologie des Arbeitens wird hier durchgängig verwendet für das, was die Schülerinnen und Schüler im Unterricht tun (sollen). Das ‚Arbeiten‘ bildet ein eindeutiges und unverrückbares semantisches Zentrum individualisierten Unterrichts – in dem von ‚Lernen‘ etwa kaum die Rede ist“ (Breidenstein & Rademacher, 2017, S. 52).

In diesem Fall ist besonders hervorzuheben, dass offensichtlich nicht nur die Kommunikation von Lehrer_innen, sondern bereits die studentische Beobachtung individualisierten Unterrichts in dieser Semantik verfangen ist. Hier zeigt sich, dass das Leitbild der reflektierenden Praktiker_innen (Schön, 1983) nicht nur für das spätere Handeln als Lehrperson eine wichtige und gewinnbringende Perspektive, sondern auch für das Forschende Lernen der Studierenden von zentraler Bedeutung ist.

An diesem kurzen Beispiel aus einem Beobachtungsprotokoll zeigt sich, wie durch den Fokus darauf, wie beobachtet wird, Normalitätsvorstellungen von Studierenden sichtbar werden können und damit auch Einstellungen und Haltungen, die letztlich Teil der Standortgebundenheit der Studierenden sind.

5 Erfahrungen und konzeptionelle Überlegungen II: Erprobung adaptiven Unterrichts

Die hier vorgestellte Lern- und Forschungswerkstatt fokussiert aber nicht nur die Reflexion schulischer Praktiken und eigener Standorte, sondern umfasst auch die Frage, wie Studierende konkretes Handeln in inklusiven didaktischen Settings erproben und entwickeln können: Neben dem *Verstehen* findet sich auch das *Gestalten* im Titel der hochschuldidaktischen Konzeption. Diese Ausrichtung schließt zum einen an die oben skizzierte professionstheoretische Position von Lindmeier & Lindmeier (2018) an, die sowohl strukturtheoretische als auch kompetenztheoretische und biografietheoretische Perspektiven für eine inklusionspädagogisch ausgerichtete Professionalität als bedeutsam erachtet. Die damit verbundene Zusammenschau von systematischer Reflexion und praktischem Handeln verweist darüber hinaus auf den Grundgedanken der Aktionsforschung. Hier liegt auch die zentrale Begründung dafür, warum es sich hier um eine Lern-

und Forschungswerkstatt handelt (vgl. Baar & Feindt, 2019). An einem weiteren Beispiel wird im Folgenden vorgestellt, wie ein anderes Studierenden-Team auf der Grundlage seiner Beobachtungen aus dem ersten Semester Erfahrungen mit der Umsetzung adaptiven Unterrichts gemacht hat. In einem kurzen Exkurs werden wir dabei auch darauf eingehen, welche Kompetenzen für die Gestaltung adaptiven Unterrichts als nötig erachtet werden, und schließlich verdeutlichen, inwiefern durch die Arbeit im Seminar diese Kompetenzen befördert werden können.

Ausgehend von ihren Beobachtungen haben sich die Studierenden intensiv mit widersprüchlichen Anforderungen beschäftigt, die strukturell mit dem Lehrer_innenhandeln verbunden sind. So gab es bspw. eine Situation, in der ein Schüler ein Arbeitsergebnis auf einem Plakat vor der Klasse präsentieren sollte. Im Zuge dessen wurde er wiederholt von der Lehrperson unterbrochen, die über diese Interventionen versuchte, die anderen Schüler_innen der Lerngruppe aktiv in das Unterrichtsgeschehen zu involvieren. Dieser Prozess entwickelte sich dahingehend, dass am Ende nicht mehr der Schüler sein Arbeitsergebnis vorstellte, sondern einzelne, von der Lehrperson ausgewählte Schüler_innen die Punkte vom Plakat ablasen. Unter Berücksichtigung weiterer Beobachtungen kristallisierte sich die widersprüchliche Anforderung heraus, einzelnen Schüler_innen mit ihren jeweiligen individuellen Lernlagen differenziert Raum, Aufmerksamkeit und Feedback zu geben, ohne dabei eine Gleichbehandlung der gesamten Klasse aus dem Blick zu verlieren. Je massiver angesichts von Heterogenität eine Individualisierung im Unterricht gefordert wird, desto deutlicher tritt diese Differenzierungsantinomie (Helsper, 2016, S. 115; Trautmann & Wischer, 2011, S. 132) in der Schule zutage. Für die Studierenden stellte sich nun die Frage, wie pädagogisches Handeln – über die Notwendigkeit professioneller Reflexion widersprüchlicher Anforderungen hinaus – konkret ausgestaltet werden kann: Welche didaktischen Perspektiven bieten pragmatische Orientierungen für heterogene Lerngruppen und ermöglichen dabei eine Balance der Adressierung individueller Schüler_innen und der kollektiven Lerngruppe? Unter Rückgriff auf einschlägige Literatur zu dieser Frage (bspw. Bohl, 2017) eröffnete sich der Blick auf adaptiven Unterricht. Dabei handelt es sich um ein Unterrichtskonzept, bei dem versucht wird, durch methodische Differenzierung auf interindividuelle Unterschiede von Schüler_innen in didaktisch angemessener Form zu reagieren (Helmke & Weinert, 1997).

Dies setzt den Erwerb adäquater professioneller Kompetenzen (Baumert & Kunter, 2006) von (angehenden) Lehrpersonen voraus. Dabei erweist sich die adaptive Lehrkompetenz nach Beck et al. (2008) als zentral, womit die Fähigkeit einer Lehrperson bezeichnet wird, die Planung und Durchführung ihres Unterrichts „so auf die individuellen Voraussetzungen und Möglichkeiten der Lernenden anzupassen, dass möglichst günstige Bedingungen für individuell verstehendes Lernen entstehen und beim Lernen aufrecht erhalten bleiben“ (Beck et al., 2008, S. 47). Nach Weinert (2000) und Helmke (2014) erfordert dies eine situations- und kontextsensitive Orchestrierung folgender vier Kompetenzdimensionen: (1) Sachkompetenzen, d.h. die Beherrschung der zu vermittelnden Lerninhalte in ihrem wissenschaftlichen Gehalt und ihrer didaktischen Strukturierbarkeit; (2) Diagnostische Kompetenzen, d.h. die Fähigkeit, den Kenntnisstand, die Lernfortschritte und die Leistungsprobleme der einzelnen Lernenden verstehen und beurteilen zu können; (3) Didaktische Kompetenzen, d.h. die Fähigkeit, verschiedene Unterrichtsformen souverän zur Erreichung verschiedener pädagogischer Ziele einsetzen zu können; (4) Klassenführungs Kompetenzen, d.h. die Fähigkeit, die Schüler_innen einer Klasse zu motivieren, sich möglichst lange und intensiv auf die erforderlichen Lernaktivitäten zu konzentrieren sowie den Unterricht möglichst störungsarm zu gestalten bzw. auftretende Störungen zu beenden.

„Im Fokus der Aufmerksamkeit der Lehrperson stehen die individuellen Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler, die optimal in Gang gesetzt, in Gang gehalten, unterstützt und in

Bezug auf ihr Ergebnis möglichst förderlich für das weitere Lernen beurteilt werden“ (Beck et al., 2008, S. 47).

Bezogen auf den proaktiven Umgang mit Heterogenität müssen Lehrkräfte über professionelle Kompetenzen in der Feststellung und dem Verstehen individueller Lernausgangslagen sowie in der systematischen Bereitstellung adaptiver Lernangebote verfügen. In Bezug auf den potenzialorientierten Umgang mit Diversität erweist sich eine Erweiterung des Konzepts der adaptiven Lehrkompetenz um die Beratungskompetenz (Klieme & Warwas, 2011) und die Kooperationskompetenz (Bonsen & Frey, 2014) nicht zuletzt zur multiprofessionellen Teamarbeit als relevant, die verbunden mit der Klassenführungskompetenz (Gold & Holodynski, 2011) Ebenen der kommunikativen Kompetenz von Lehrpersonen beschreibt (Fischer, 2014). Diese Kompetenzdimensionen von Lehrpersonen werden auch in den KMK-Standards für die Lehrerbildung Bildungswissenschaften in den elf Kompetenzen, bezogen auf die vier Bereiche Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren, berücksichtigt. Hinsichtlich des professionellen Umgangs mit der Vielfalt von Schüler_innen wurden diese Standards vor dem Hintergrund der Erfordernisse inklusiven Unterrichts bezogen auf die theoretischen und praktischen Ausbildungsabschnitte angepasst (KMK, 2014). Im Rahmen dieses erweiterten Verständnisses von adaptiver Lehrkompetenz wurden diese Kompetenzbereiche an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster bezogen auf Formate der kompetenzorientierten Lehrer_innenbildung zur individuellen Schüler_innenförderung auch im Kontext inklusiver Bildung angepasst, wobei Elemente einer diagnosebasierten individuellen Förderung zu den diagnostischen Instrumenten (z.B. Lernbeobachtung), didaktischen Konzepten (z.B. selbstreguliertes Lernen) und kommunikativen Ansätzen (z.B. Lerncoaching) eingebunden wurden (Fischer et al., 2014):

Tabelle 2: Adaptive Lehrkompetenz zur individuellen Förderung im Umgang mit Vielfalt (Fischer, 2017)

Fachliche Kompetenzen:

- Neben dem fachlichen Wissen über curriculare Lerninhalte und deren didaktische Vermittlung sind auch überfachliche Kenntnisse über individuelle Lernprozesse, vielfältige Begabungspotenziale, Beeinträchtigungen und Benachteiligungen wesentlich.

Diagnostische Kompetenzen:

- Neben dem diagnostischen Wissen über statusdiagnostische Instrumente wie Testverfahren sind auch diagnostische Kenntnisse über prozessdiagnostische Instrumente wie Beobachtungs- oder Befragungsverfahren für die individuelle Förderung relevant.

Didaktische Kompetenzen:

- Neben dem allgemeindidaktischen Wissen über adaptive Unterrichtsformen sind auch fachdidaktische Kenntnisse über intelligente Wissensvermittlung sowie selbstregulierte und kooperative Lernformate in der individuellen Förderung bedeutsam.

Kommunikative Kompetenzen:

- Neben dem kommunikativen Wissen über Klassenführung auf der Lerngruppenebene sind auch kommunikative Kenntnisse über Beratung auf der Schüler_innenebene sowie über Kooperation auf der Lehrpersonenebene in der individuellen Förderung wichtig.
-

Übergreifend zu den genannten Kompetenzbereichen ist die implementative Kompetenz bedeutsam, damit Lehrpersonen innovative und wirksame diagnosebasierte individualisierte Förderformate nachhaltig in die Schul- und Unterrichtsentwicklung einbinden

können (Souvignier & Behrmann, 2017). Als Querlage zu den erwähnten Kompetenzbereichen bestimmt überdies die professionelle pädagogische Haltung von Lehrpersonen den Einsatz diagnostischer Instrumente, didaktischer Konzepte sowie kommunikativer Ansätze bei Schüler_innen auch im Kontext inklusiver Bildung (Schwer & Solzbacher, 2014; Buholzer, Joller-Graf, Kummer Wyss & Zobrist, 2014). Diese pädagogische Haltung sollte entwicklungs offen (d.h. Veränderbarkeit von Lernausgangslagen berücksichtigen), beziehungs sensibel (d.h. Einfluss der Lehrer-Schüler-Beziehungsgestaltung beachten), potenzialorientiert (d.h. Vielfalt der Potenziale betrachten) und ressourcenorientiert (d.h. Pool interner und externer Ressourcen nutzen) gestaltet sein, um letztlich effektive Lernprozesse im Sinne der individuellen Förderung zu ermöglichen (vgl. Abb. 2). Nach Terhart (2015) soll zur Entwicklung von „Heterogenitätskompetenz“ von Lehrpersonen auch eine heterogenitätsfreundliche Schul- und Unterrichtskultur in kollektiver Kooperation und Schulentwicklung beachtet werden, was sich auf die Unterrichtsqualität auswirkt (Meyer, 2016). Bezogen auf die Wirksamkeit und Nachhaltigkeit des Erwerbs von adaptiver Lehrkompetenz erfordert dies, in der Lehrerbildung einen intensiven Theorie-Praxis-Transfer (Lipowsky, 2010) mit entsprechenden Anwendungsmöglichkeiten und Reflexionsgelegenheiten (Blömeke, 2011) für (angehende) Lehrpersonen zu ermöglichen, um den schulischen Umgang mit der Vielfalt der Schüler_innen verstehen und gestalten zu können.



Abbildung 2: Adaptive Qualifizierung zur individuellen Förderung im Umgang mit Vielfalt (Fischer, 2017)

Es zeigt sich, dass die Umsetzung adaptiven Unterrichts ein anspruchsvolles und voraussetzungsreiches Vorhaben ist. Wir gehen nicht davon aus, dass der Erwerb der hier skizzierten Kompetenzen abschließend und ausschließlich im Kontext der Lern- und Forschungswerkstatt verortet werden kann. Möglich ist aber eine gleichermaßen pragmatische wie reflexive Auseinandersetzung mit dem Konzept des adaptiven Unterrichts, wie sie oben mit Bezug auf Lipowsky (2010) und Blömeke (2011) für angehende Lehrpersonen gefordert wurde. Diese Sichtweise auf den Erwerb adaptiver Lehrkompetenz weist eine hohe strukturelle Passung zur professionstheoretischen Grundanlage der Lern- und Forschungswerkstatt auf, die mit Bezug auf die Tradition der Aktionsforschung explizit den Kreislauf von Aktion und Reflexion als Basis für die hochschuldidaktische Konzeption wählt. Darüber hinaus verweist der adaptive Unterricht an sich bereits auf die Bedeutsamkeit eines zirkulären Vorgehens, das diagnostische Beobachtungen und die Bereitstellung passender Lernangebote reflexiv aufeinander bezieht.

Im Kontext der Lern- und Forschungswerkstatt gehen wir davon aus, dass sich Kompetenzerwerb schrittweise im Wechselspiel von konkreten Erfahrungen und deren Reflexion entwickelt. Auch wenn Studierende noch nicht über alle professionell ausgebauten Kompetenzen verfügen, so eröffnet sich im zweiten Semester der Lern- und Forschungswerkstatt die Möglichkeit, eine Unterrichtssequenz zu planen und durchzuführen, die auf Kernelementen adaptiven Unterrichts aufbaute. Damit verbunden war der Versuch, die o.a. Vermittlung zwischen Individualisierung und gemeinsamem Lernen umzusetzen. Die Studierenden planten eine Unterrichtssequenz im Fach Deutsch zum Thema Fabeln und mündliches Erzählen, die vor dem Hintergrund diagnostischer Informationen und der Vielfältigkeit von Lernzugängen folgenden Ansprüchen an adaptiven Unterricht entsprechen sollte (Hertel, 2014, S. 21f.):

- „1. Jedes Kind soll so gefördert werden, dass sein Potenzial optimal genutzt wird;
2. die curricularen (Mindest-)Standards sollen erreicht werden;
3. alle Kinder sollen in der Unterrichtseinheit dazulernen;
4. keine (Risiko-)Schülergruppe soll zurückfallen;
5. individuelle Unterschiede in den Lernvoraussetzungen sollen weniger sichtbar werden und
6. die Streuung innerhalb der Klasse bzw. Lerngruppe soll gleich bleiben oder verringert werden, in keinem Fall jedoch zunehmen.“

Zunächst wurden Fabeln unterschiedlicher Schwierigkeitsniveaus ausgewählt und unter Berücksichtigung diagnostischer Einschätzungen der Lehrperson verschiedenen Schüler_innen zugeordnet. Anhand verschiedener Strategien hatten die Schüler_innen im Anschluss die Möglichkeit, sich intensiv mit den Inhalten der Fabel auseinanderzusetzen. Dabei wurden unterschiedliche Zugänge (zeichnerisch, erzählerisch, konstruierend, subjektivierend) eröffnet, die von den Schüler_innen erprobt und reflektiert wurden. Der Unterricht wechselte damit wiederholt zwischen Phasen einer individuellen Auseinandersetzung und einem gemeinsamen reflexiven Austausch über die verschiedenen Strategien. Ziel war, dass alle Schüler_innen einen für sie passenden Weg finden, sich so mit der Fabel auseinanderzusetzen, dass sie sie am Ende der Sequenz frei erzählen können.

Im Zuge der Planung und der Auseinandersetzung mit den Grundlagen adaptiven Unterrichts stießen die Studierenden erneut auf die Bearbeitung ihrer Beobachtungen aus dem ersten Semester. So ging es im Planungsprozess irgendwann darum, wie sehr sie als Lehrpersonen versuchen sollten, das Lernen der Schüler_innen zu lenken. Im Zuge der Auseinandersetzung mit der Differenzierungsantinomie (s.o.) hatten die Studierenden sich auch mit den anderen von Helsper (2016) beschriebenen Antinomien befasst und stießen dabei auf die widersprüchliche Anforderung von Autonomie und Heteronomie. Davon ausgehend stellten die Studierenden die Frage, wie den Schüler_innen im adaptiven Unterrichtsprozess autonome Wahlmöglichkeiten eröffnet werden können. Sie entschieden sich dafür, die niveaudifferenzierte Zuteilung der Fabeln festzulegen, die Auswahl der Strategien aber den Schüler_innen zu überlassen. Anhand metakognitiver Reflexionsanlässe wurden die Erfahrungen der Schüler_innen mit den Strategien im Unterricht thematisiert.

Der hier beschriebene Prozess zeigt, wie die Studierenden im Kontext der Lern- und Forschungswerkstatt in einen kontinuierlichen Kreislauf von Reflexion und Aktion einsteigen konnten. Das Leitbild der reflektierenden Praktiker_innen (Schön, 1983) wurde somit in diesem zweiten Erfahrungsbeispiel aus dem Seminarformat ganz konkret in Bezug auf adaptiven Unterricht erfahrbar. Ebenfalls erfahrbar wurde eine professionstheoretisch relevante Grundposition: Didaktische Konzepte sind nicht linear auf die Unterrichtspraxis übertragbar. Am Beispiel des adaptiven Unterrichts zeigte sich, dass die Frage, wie sehr das Unterrichtsgeschehen von der Lehrperson vorgegeben wird, umsichtig gehandhabt werden muss. So meldeten bspw. einige Schüler_innen zurück, dass sie die freie Wahl der Strategien als sehr motivierend und die Zuweisung einer für sie vermeintlich passenden Fabel als Bevormundung erlebt haben. Damit ist die Tür geöffnet,

sich in einem weiteren iterativen Prozess von Reflexion und Aktion differenziert damit auseinanderzusetzen, dass es sich beim adaptiven Unterricht um ein „letztlich deutlich lehrergesteuertes Unterrichten“ (Bohl, 2017, S. 270) handelt.

Literatur und Internetquellen

- Altrichter, H. (1990). *Ist das noch Wissenschaft? Darstellung und wissenschaftstheoretische Diskussion einer von Lehrern betriebenen Aktionsforschung*. München: Profil.
- Altrichter, H., Feindt, A., & Zehetmeier, S. (2014). Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht: Aktionsforschung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarb. u. erweit. Aufl.) (S 285–307). Münster: Waxmann.
- Altrichter, H., Posch, P., & Spann, H. (2018). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht* (5., grundlegend überarb. Aufl.). Bad Heilbrunn: UTB/Klinkhardt.
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). Student Teachers' Attitudes towards the Inclusion of Children with Special Educational Needs in the Ordinary School. *Teaching and Teacher Education*, 16, 277–293. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00062-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00062-1)
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' Attitudes towards Integration/Inclusion: a Review of the Literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17 (2), 129–147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Baar, R., & Feindt, A. (2019). Inklusion trifft Lernwerkstatt – Ein hochschuldidaktischer Rahmen zur Bearbeitung studentischer Einstellungen zu Inklusion. In R. Baar, A. Feindt & S. Trostmann (Hrsg.), *Struktur und Handlung in Lernwerkstätten. Hochschuldidaktische Räume zwischen Einschränkung und Ermöglichung* (S. 51–62). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bastian, J., Combe, A., Hellmer, J., Hellrung, M., & Roggatz, C. (2002). Forschungswerkstatt Schulentwicklung – Schulbegleitforschung in der Lehrerbildung. In U. Dirks & W. Hansmann (Hrsg.), *Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. Auf dem Weg zu einer professionellen Unterrichts- und Schulentwicklung* (S. 129–141). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenzen von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Beck, E., Baer, M., Guldemann, T., Bischoff, S., Brühwiler, C., Müller, P., Niedermann, R., Rogalla, M., & Vogt, F. (2008). *Adaptive Lehrkompetenz. Analyse und Struktur, Veränderbarkeit und Wirkung handlungsgesteuerten Lehrerwissens*. Münster: Waxmann.
- Blömeke, S. (2011). Teacher Education and Development Study: Learning to Teach (TEDS-LT) – Erfassung von Lehrerkompetenzen in gering strukturierten Domänen. In S. Blömeke, A. Bremerich-Voß, H. Haudeck, G. Kaiser, G. Nold, K. Schwippert et al. (Hrsg.), *Kompetenzen von Lehramtsstudierenden in gering strukturierten Domänen. Erste Ergebnisse aus TEDS-LT* (S. 7–24). Münster: Waxmann.
- Bohl, T. (2017). Umgang mit Heterogenität im Unterricht: Forschungsbefunde und didaktische Implikationen. In T. Bohl, J. Budde & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht* (S. 257–273). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bohl, T., Budde, J., & Rieger-Ladich, M. (Hrsg.). (2017). *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Bonsen, M., & Frey, K.A. (2014). Lehrerkooperation als Grundlage von Lehrerprofessionalisierung. In R. Arnold & T. Prescher (Hrsg.), *Schulentwicklung systemisch gestalten – Wege zu einem lebendigen und nachhaltigen Lernen in Schule und Unterricht* (S. 165–181). Köln: Carl Link.
- Breidenstein, G., & Rademacher, S. (2017). *Individualisierung und Kontrolle – Empirische Studien zum geöffneten Unterricht in der Grundschule*. Wiesbaden: Springer.
- Budde, J. (2017). Heterogenität: Entstehung, Begriff, Absetzung. In T. Bohl, J. Budde & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht* (S. 13–26). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Budde, J., & Hummrich, M. (2015). Intersektionalität und reflexive Inklusion. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 60, 165–175.
- Buholzer, A., Joller-Graf, K., Kummer Wyss, A., & Zobrist, B. (2014). *Kompetenzprofil zum Umgang mit heterogenen Lerngruppen*. Münster: LIT.
- de Boer, H. (2012). Der Blick auf sich selbst. In H. de Boer & S. Reh (Hrsg.), *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen* (S. 215–226). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18938-3_12
- de Boer, H., & Reh, S. (Hrsg.). (2012). *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-18938-3>
- Dlugosch, A. (2011). Der „Fall“ Inklusion: Divergenzen und Konvergenzen in Professionalisierungsvorstellungen. In B. Lütje-Klose, M.-T. Langer, B. Serke & M. Urban (Hrsg.), *Inklusion in Bildungsinstitutionen. Eine Herausforderung an die Heil- und Sonderpädagogik* (S. 135–142). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dumke, D., Krieger, G., & Schäfer, G. (1989). *Schulische Integration in der Beurteilung von Eltern und Lehrern*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Eagly, A.H., & Chaiken, S. (2007). The Advantages of an Inclusive Definition of Attitude. *Social Cognition*, 25 (5), 582–602. <https://doi.org/10.1521/soco.2007.25.5.582>
- Feindt, A. (2019). Reflektierende Praktiker*innen. Zur wissenssoziologischen Rahmung eines doppelten Leitbilds forschenden Lernens. In M. Schiefner-Rohs, G. Favella & A.-C. Herrmann (Hrsg.), *Forschungsnahes Lehren und Lernen in der Lehrer*innenbildung. Forschungsmethodische Zugänge und Modelle zur Umsetzung* (S. 67–85). Berlin: Peter Lang.
- Fichten, W., Gebken, U., & Obolenski, A. (2002). Entwicklung und Perspektiven der Oldenburger Team-Forschung. In U. Dirks & W. Hansmann (Hrsg.), *Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. Auf dem Weg zu einer professionellen Unterrichts- und Schulentwicklung* (S. 115–128). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fischer, C. (2014). *Individuelle Förderung als schulische Herausforderung*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Fischer, C. (2017). Kompetenter Umgang mit Diversität und Inklusion. Anforderungen an die Lehrerbildung im Kontext der Vielfalt von Begabungen, Beeinträchtigungen und Benachteiligungen. In S. Greiten, G. Geber, A. Gruhn & M. Köninger (Hrsg.), *Lehrerbildung für Inklusion. Fragen und Konzepte zur Hochschulentwicklung* (S. 77–92). Münster: Waxmann.
- Fischer, C., Kopmann, H., Rott, D., Veber, M., & Zeinz, H. (2014). Adaptive Lehrkompetenz und pädagogische Haltung. In K. Zierer (Hrsg.), *Jahrbuch für allgemeine Didaktik 2014. Thementeil: Allgemeine Didaktik für eine inklusive Schule. Allgemeiner Teil* (S. 16–34). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Fischer, C., Souvignier, E., & Terhart, E. (2016). *Heterogenität als durchgängiges Thema im Curriculum*. Fachvortrag im Rahmen der Auftaktveranstaltung zur Qualitätsoffensive Lehrerbildung „Dealing with Diversity“ an der WWU Münster. Zugriff am 14.01.2019. Verfügbar unter: https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/wwu/lehre/qlb/presentation_teilprojekt_1_curriculum_juni_2016.pdf.

- Gold, B., & Holodynski, M. (2011). Klassenführung. In E. Kiel & K. Zierer (Hrsg.), *Basiswissen Unterrichtsgestaltung, Bd. 3: Unterrichtsgestaltung als Gegenstand der Praxis* (S. 133–151). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hartinger, A., Kleickmann, T., & Hawelka, B. (2006). Der Einfluss von Lehrervorstellungen zum Lernen und Lehren auf die Gestaltung des Unterrichts und auf motivationale Schülervariablen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (1), 110–126. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0008-1>
- Helmke, A. (2014). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (5., aktual. Aufl.). Seelze: Kallmeyer.
- Helmke, A., & Weinert, F.E. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In F.E. Weinert (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie, Bd. 3: Psychologie der Schule und des Unterrichts* (S. 71–176). Göttingen: Hogrefe.
- Helsper, W. (2016). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin* (S. 103–125). Münster: Waxmann.
- Hertel, S. (2014). Adaptive Lerngelegenheiten in der Grundschule: Merkmale, methodisch-didaktische Schwerpunktsetzungen und erforderliche Lehrerkompetenzen. In B. Kopp, S. Martschinke, M. Munser-Kiefer, M. Haider, E.-M. Kirschhock, G. Ranger & G. Renner (Hrsg.), *Individuelle Förderung und Lernen in der Gemeinschaft* (Jahrbuch Grundschulforschung, Bd. 18) (S. 19–34). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04479-4_2
- Hüfner, G. (2012). Frust-Projekt Inklusion – Allein gelassen mit großen Aufgaben. *Bayerische Schule. Zeitschrift des bayerischen Lehrer- und Lehrerinnenverbands*, 65 (5), 6–9.
- Jordan, A., Glenn, C., & McGhie-Richmond, D. (2010). The Supporting Effective Teaching (SET) Project: The Relationship of Inclusive Teaching Practices to Teachers' Beliefs about Disability and Ability, and about their Roles as Teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26, 259–266. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.03.005>
- Jordan, A., & Stanovich, P. (2003). Teachers' Personal Epistemological Beliefs about Students with Disabilities as Indicators of Effective Teaching Practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 3 (1). <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2003.00184.x>
- Klieme, E., & Warwas, J. (2011). Konzepte der individuellen Förderung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57 (6), 805–818.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2014). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i.d.F. vom 12.06.2014. Berlin & Bonn: KMK.
- KMK & HRK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland & Hochschulrektorenkonferenz) (2015). *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt*. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015 – Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 18.03.2015. Berlin & Bonn: KMK & HRK.
- König, J. (Hrsg.). (2012). *Teachers' Pedagogical Beliefs. Definition and Operationalisation – Connections to Knowledge and Performance, Development and Change*. Münster: Waxmann.
- Kopmann, H. (2016). *Einstellungen und Kompetenzen von Lehrpersonen im Kontext inklusiver Bildung: Eine empirische Erhebung inklusionsrelevanter Einstellungskonstrukte auf Lehrkraftseite und des schülerperzipierten Klassenklimas*. Veröffentlichte Dissertation, Westfälische Wilhelms-Universität Münster. Zugriff am 05.04.2019. Verfügbar unter: <https://miami.uni-muenster.de/Search/Results?lookfor=henrike+Kopmann&type=AllFields&submitIt=>.

- Kopmann, H., & Zeinz, H. (2016). Einstellungen zur Inklusion in der Grundschule und pädagogisch-didaktische Orientierungen. In K. Liebers, B. Landwehr, S. Reinhold, S. Riegler & R. Schmidt (Hrsg.), *Facetten grundschulpädagogischer und grundschuldidaktischer Forschung* (Jahrbuch Grundschulforschung, Bd. 20) (S. 75–80). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-11944-7_11
- Korff, N. (2013). Lehrer/-innenbeliefs zum gemeinsamen Lernen im inklusiven Mathematikunterricht. In C. Dorrance & C. Dannenbeck (Hrsg.), *Doing Inclusion. Inklusion in einer nicht inklusiven Gesellschaft* (S. 208–216). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lindmeier, C., & Lindmeier, B. (2018). Professionalisierung von Lehrpersonen. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch Schulische Inklusion* (S. 267–281). Opladen & Toronto: Barbara Budrich.
- Lipowsky, F. (2010). Lernen im Beruf. Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildungen. In F.H. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 51–72). Münster: Waxmann.
- Malinen, O.-P., Savolainen, H., Engelbrecht, P., Xu, J., Nel, M., Nel, N., & Tlale, D. (2013). Exploring Teacher Self-Efficacy for Inclusive Practices in Three Diverse Countries. *Teaching and Teacher Education*, 33, 34–44. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.02.004>
- Meyer, H. (2016). *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Meyer, H., & Feindt, A. (2000). Die Oldenburger Team-Forschung. Konkretion und Irritation eines Versuchs zur Professionalisierung in der LehrerInnenbildung. In M. Meri, K. Uusikylä, M. Talvio & R. Jyrhämä (Hrsg.), *Discussions on Some Pedagogical Issues* (S. 49–79). Helsinki: University of Helsinki.
- Moser, V., Schäfer, L., & Redlich, H. (2011). Kompetenzen und Beliefs von Förderschullehrkräften in inklusiven Settings. In B. Lütje-Klose, M.-T. Langer, B. Serke & M. Urban (Hrsg.), *Inklusion in Bildungsinstitutionen. Eine Herausforderung an die Heil- und Sonderpädagogik* (S. 143–159). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Pajares, M.F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62 (3), 307–332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Rabenstein, K., & Wischer, B. (2016). *Individualisierung schulischen Lernens. Mythos oder Königsweg?* Seelze: Klett Kallmeyer.
- Reh, S. (2012). Beobachtungen aufschreiben. In H. de Boer & S. Reh (Hrsg.), *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen* (S. 115–129). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18938-3_6
- Scheunpflug, A., Stadler-Altman, U., & Zeinz, H. (2012). *Bestärken und fördern – Wege zu einer veränderten Kultur des Lernens in der Sekundarstufe I. Erarbeitet und erprobt im Modellversuch KOMPASS – Kompetenz aus Stärke und Selbstbewusstsein*. Seelze: Friedrich.
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner*. London: Temple Smith
- Schwer, C., & Solzbacher, C. (2014). *Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Souvignier, E., & Behrmann, L. (2017). Professionalisierung von Lehrkräften zur Förderung des Leseverständnisses: Implementation komplexer Instruktionkonzepte. In C. Gräsel & K. Trempler (Hrsg.), *Entwicklung von Professionalität pädagogischen Personals: Interdisziplinäre Betrachtungen, Befunde und Perspektiven* (S. 153–171). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07274-2_9
- Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann.

- Sturm, T., & Wagner-Willi, M. (Hrsg.). (2018). *Handbuch Schulische Inklusion*. Opladen & Toronto: Barbara Budrich.
- Terhart, E. (2015). Umgang mit Heterogenität: Anforderungen an Professionalisierungsprozesse. In C. Fischer (Hrsg.), *(Keine) Angst vor Inklusion. Herausforderungen und Chancen gemeinsamen Lernens in der Schule* (S. 69–86). Münster: Waxmann.
- Trautmann, M., & Wischer, B. (2011). *Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung*. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92893-7>
- Weinert, F.E. (2000). Lehren und Lernen für die Zukunft – Ansprüche an das Lernen in der Schule. *Pädagogische Nachrichten Rheinland-Pfalz*, (2), 1–16.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Feindt, A., Fischer, C., & Zeinz, H. (2020). Schulischen Umgang mit Vielfalt verstehen und gestalten. Ein hochschuldidaktischer Einblick in eine Lern- und Forschungswerkstatt an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. *Herausforderung Lehrer_innenbildung*, 3 (2), 357–373. <https://doi.org/10.4119/hlz-2537>

Eingereicht: 08.05.2019 / Angenommen: 10.12.2019 / 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: Understanding and Shaping the Handling of Diversity in Schools. An Insight into a Learning and Research Workshop at the University of Münster

Abstract: Teacher beliefs and attitudes have proven to be significant for professional action in inclusive settings. The reflection and development of one's own attitudes thus becomes an important task of teacher education and the professionalization of teacher students. How this shall be realized within the framework of a learning and research workshop at the Institute for Educational Science of the University of Münster, is shown by the following remarks. Special importance is attached to action research. There, the reflexive examination of one's own situated point of view and concepts of normality is explicitly included in the process of research (self-study). In this way, research-based learning about the school-based dealing with diversity also becomes a research-based learning about oneself. In addition, the concept of action research explicitly links the reflective access to the school field with practical action. This connection can also be found in the learning and research workshop described here, in which not only the understanding but also the design of school practice is pursued. How this can look concretely, is exemplified by the example of testing adaptive teaching.

Keywords: action research, reflective practitioner, teachers' beliefs and attitudes, adaptive teaching

Hochschuldidaktische Metadaten

Fachwiss. Zugehörigkeit: Erziehungswissenschaft

Ausbildungsphase: Master

Durchführungshinweise: im Text ausführlich beschrieben

Evaluation: Erfahrungsbericht

Schulfachspezifik: fächerübergreifend

Schulformspezifk: schulformübergreifend

Lehrmethoden/-medien: Beobachtungsprotokolle, Forschungswerkstatt, Lernwerkstatt

Lernziel: kompetenter Umgang mit Heterogenität durch reflektierte Praxiserfahrung

Lerninhalte: analytische Auseinandersetzung mit Beobachtungsprotokollen aus Schul- und Unterrichtspraxis; Entwicklung, Erprobung und Reflexion von didaktischen Handlungsoptionen

Oberthema: Kritisch-reflexive Praxisorientierung

Prüfungsformen: mündliche Prüfung, Hausarbeit

Prüfungsinhalte: theoretische Rahmung von Beobachtungen aus Schule und Unterricht

Studentischer Beitrag: nein

Veranstaltungsart: Seminar

Zielgruppe: Studierende im Master; kooperierende Lehrpersonen aus der Schulpraxis

Zielgruppe, Umfang: Seminargröße

Zeitlicher Umfang: zwei Semester