

Theoria cum praxi

Konkretisierung des Leitbildes heterogenitätssensibler Reflexiver Handlungsfähigkeit für die Lehrkräftebildung

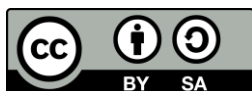
Tjark-Gerit Neugebauer^{1,*}, Alice Junge¹, Stefanie Lenzer¹,
Jana Oldendörp¹, Heidi Seifert¹ & Claudia Schomaker¹

¹ Leibniz Universität Hannover

* Kontakt: Leibniz Universität Hannover,
Institut für Sonderpädagogik,
Schloßwender Str. 1, 30159 Hannover
tjark-gerit.neugebauer@ifs.uni-hannover.de

Zusammenfassung: Um eine heterogenitätssensible Schul- und Unterrichtskultur, die anerkennend auf die spezifischen Anforderungen und Bedürfnisse einer heterogenen Schüler*innenschaft eingeht, zu realisieren, sind Lehrkräfte aufgerufen, sich für diese Kultur zu sensibilisieren und selbstreflexiv mit diesen Ansprüchen umzugehen. In der interdisziplinären Struktur der ersten Phase der Lehrkräftebildung liegen für die Professionalisierung angehender Lehrkräfte besondere Chancen und Risiken zu deren Umsetzung. In den verschiedenen Bezugsdisziplinen werden die Studierenden disziplin- und fachspezifisch auf Anforderungen allgemein (schul-)pädagogischer Fragestellungen sowie die der gewählten Unterrichtsfächer vorbereitet. Um den Prozess der Auseinandersetzung mit den Implikationen einer heterogenitätssensiblen Schul- und Unterrichtskultur zu unterstützen, sind die universitären Lehrkräftebildner*innen aufgefordert, Konzepte zu generieren bzw. (weiter-)zuführen, welche die unterschiedlichen Facetten und Strukturebenen des Lehrkräftehandelns fokussieren und Studierenden die Gemeinsamkeiten bzw. Grenzen verschiedener Professionalisierungsansätze aufzeigen. Um die Interdisziplinarität der Lehrkräftebildung an der Leibniz Universität Hannover (LUH) zu betonen, fließen in das bereits etablierte Leitbild der Reflexiven Handlungsfähigkeit in erster Linie strukturtheoretische und kompetenzorientierte Ansätze ein, die eine Grundlage für den späteren Beruf im Sinne des berufsbiografischen Ansatzes bilden. In diesem Beitrag wird dieses Leitbild mit Blick auf eine heterogenitätssensible Lehrkräftebildung diskutiert und konkretisiert. Mit dem daraus resultierenden Leitbild einer heterogenitätssensiblen *Reflexiven Handlungsfähigkeit* wird ein Konzept präsentiert, das den Umgang mit und die Thematisierung von Heterogenität – bezogen auf verschiedene Differenzlinien – als Querschnittsaufgabe aller lehrkräftebildenden Disziplinen abbildet. Von diesem Leitbild ausgehend werden Lernziele für die heterogenitätssensible Lehrkräftebildung präsentiert, die verschiedene Facetten heterogenitätssensibler Reflexiver Handlungsfähigkeit aufgreifen. Zusätzlich wird illustriert, wie die Arbeit mit Anwendungs- und Fallbeispielen die Studierenden bei der Ausprägung einer heterogenitätssensiblen Reflexiven Handlungsfähigkeit unterstützen kann.

Schlagwörter: Lehrkräftebildung; Professionalisierung; Inklusion; Heterogenität; Differenzlinien; Reflexive Handlungsfähigkeit



1 Einleitung

Um alle Schüler*innen strukturell und systematisch gleichberechtigt an qualitativ hochwertigen Bildungs- und Erziehungsangeboten teilhaben zu lassen, verfolgt Inklusion das Ziel, die vielfältigen individuellen Unterschiede und sozialen Ungleichheiten verstärkt in den Blick zu nehmen (vgl. Emmerich & Moser, 2020, S. 76, u.a. mit Bezug auf UN-Behindertenrechtskonvention 2006/2009). Inklusive Bildung im schulischen Kontext fokussiert hierbei sowohl die schulorganisatorische und pädagogisch-professionelle als auch die allgemein- und fachdidaktische Ebene des Unterrichts. Inklusive Bildung wird als eine Form der pädagogisch-professionellen Antwort (Emmerich & Moser, 2020, S. 76) formuliert, die im Sinne eines wertschätzenden und anerkennenden Umgangs mit allen Schüler*innen deren (besondere) Bedürfnisse berücksichtigt. Pädagogisch-konzeptionell kann der Anspruch einer inklusiven Bildung über die Idee der Anerkennung nach Honneth (1992) und eine Pädagogik der Vielfalt nach Prengel (1995) begründet werden. Eine gleichberechtigte und gleichwertige Teilhabe an gemeinsamen Erziehungs- und Bildungsangeboten für alle Schüler*innen in einem gemeinsamen Unterricht, der im Sinne der Zone der nächsten Entwicklung eine Kompetenzentwicklung darstellt (vgl. Feuser, 2013, S. 13), bildet in diesem Zusammenhang das normative Ziel inklusiver Bildung. In der Diskussion um inklusive Bildung werden so theoretische Grundlagen und praktische Umsetzungsmöglichkeiten einer Bildung für *Alle* (Werning, 2019) fokussiert, indem unter anderem der Zugang, die Akzeptanz, Partizipationsmöglichkeiten und Persönlichkeitsentwicklung aller Akteur*innen (Werning, 2019) in den Blick genommen werden. Um die optimale Entwicklung der menschlichen Möglichkeiten, die Entfaltung der Würde und des Selbstwertgefühls aller Schüler*innen zu unterstützen, ist es Aufgabe aller Akteur*innen in einem inklusiven Bildungssystem, diskriminierende Momente zu reduzieren sowie Bildungschancen und soziale Teilhabe zu maximieren (Werning, 2019).

Heterogenität und Diversität bezeichnen

„gruppenbezogene oder individuelle Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern [...], von denen angenommen wird, dass sie als Lernvoraussetzungen strukturierend Einfluss auf den individuellen oder kollektiven Lern- und Entwicklungsprozess nehmen“ (Emmerich & Moser, 2020, S. 76).

Die Heterogenität der Schüler*innenschaft wird in diesem Zusammenhang von den Akteur*innen als positive und pädagogisch wertvolle Lern- und Sozialisationserfahrung (vgl. Terhart, 2015, S. 70) für alle Lernenden angesehen und charakterisiert hier die Zusammensetzung und den „sozialen Zustand“ einer Lerngruppe. Die Heterogenität von individuellen Lernenden, aber auch ganzer Lerngruppen kann mithilfe sogenannter Differenzlinien beschrieben werden. Zuvor beschriebene diskriminierende Momente können durch die Anerkennung und Berücksichtigung von Differenzlinien (z.B. Geschlecht oder Sprache(n)) der Lernenden identifiziert und für die Reflexion inklusiven Handelns zugänglich gemacht werden.

Mit der Anerkennung der Heterogenität als positiver Lernchance ist das Bildungssystem aufgefordert, nicht nur Schüler*innen in ein bestehendes System zu inkludieren, sondern sich der Bedürfnisse aller Lernenden anzunehmen und sich diesen anzupassen (UNESCO, 2022). Mit dieser Sichtweise auf ein (inklusives) Bildungssystem gehen vielfältige Ansprüche an (angehende) Lehrkräfte in Bezug auf ihr bildungswissenschaftliches, fachdidaktisches sowie fachwissenschaftliches Wissen, Können und Handeln einher, die damit bedeutsam für die gegenwärtige Strukturierung und inhaltliche Ausgestaltung der Lehrkräftebildung sind. Damit sind auch die Institutionen der verschiedenen Phasen der Lehrkräftebildung gefordert, Ziele und Inhalte zu adjustieren sowie Lehr-Lernformate zu entwickeln, die es ermöglichen, (angehende) Lehrkräfte für die vielfältigen Ansprüche, die an sie gestellt werden, auszubilden.

Insbesondere mit Blick auf die erste Phase der Lehrkräftebildung sind daher Konzepte zu generieren bzw. weiterzuführen, die die unterschiedlichen Facetten und Strukturebenen von Lehrkräftenhandeln fokussieren, um eine vielfältige und differenzierte Qualifizierung für die Umsetzung heterogenitätssensibler Schul- und Unterrichtskultur anzubahnen. Obwohl es bereits einige Ansätze in dieser Hinsicht gibt, die verschiedene bildungswissenschaftliche, fachdidaktische oder fachwissenschaftliche Aspekte für einzelne Differenzlinien im Kontext eines inklusiven Bildungssystems aufgreifen, um (angehende) Lehrkräfte für dessen Ansprüche auszubilden, fehlt bisher ein konkretes Konzept, das all diese Aspekte übergreifend für verschiedene Differenzlinien aufgreift und in die erste Phase der Lehrkräftebildung integriert.

Zur Konkretisierung eines solchen Konzepts, das Lehrkräfte für einen sensiblen Umgang mit Heterogenität zu befähigen sucht, soll dieser Beitrag Möglichkeiten aufzeigen, verschiedene Differenzlinien in Bezug auf die Anforderungen der Lehrkräftebildung aus bildungswissenschaftlicher, fachdidaktischer sowie fachwissenschaftlicher Perspektive zu begründen und damit verbundene konkrete Ziele für die Lehrkräftebildung in der Hochschule auszuweisen. Den Ausgangspunkt für die Konkretisierung eines Konzeptes für eine heterogenitätssensible Lehrkräftebildung stellt das Leitbild der *Reflexiven Handlungsfähigkeit* dar. Auf diese Weise werden der Umgang mit und die Thematisierung von Heterogenität als Querschnittsaufgabe aller an der Lehrkräftebildung beteiligten Fächer deutlich. Dadurch ergeben sich auch Möglichkeiten für eine stärkere interdisziplinäre Zusammenarbeit in der Lehrkräftebildung und in der Bildungsforschung für die universitären Akteur*innen.

2 Auf eine Schule für Alle vorbereiten: Professionalisierung im Kontext heterogenitätssensibler Reflexiver Handlungsfähigkeit

Reflexion ist ein zentrales und zunehmend wichtiges Element der Entwicklung von Professionalität angehender Lehrkräfte, das es ermöglicht, „eigene (erkenntnis-)theoretische Annahmen kritisch infrage zu stellen und so grundsätzliche Handlungsveränderungen anzustoßen“ (Dannemann et al., 2019, S. 33). Dies betont den besonderen Stellenwert von Reflexion – trotz der Vielfalt der Zugänge – beim Aufbau pädagogischer Professionalität und im pädagogisch professionellen Handeln (vgl. Häcker, 2017, S. 22). Daher stellt die frühzeitige Anbahnung von Reflexionsfähigkeit ein zentrales Element der Lehrkräftebildung dar. Um diesem Ziel in der ersten Phase der Lehrkräftebildung gerecht zu werden, wurde im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung an der Leibniz Universität Hannover (LUH) das Leitbild der Reflexiven Handlungsfähigkeit – ausgehend vom der Reflektierten Handlungsfähigkeit (vgl. Gillen, 2015) – über mehrere Jahre iterativ (weiter-)entwickelt, konkretisiert und etabliert (Dannemann & Neugebauer, 2022; Dannemann et al., 2019, 2020; Gillen, 2015).

Als „multiparadigmatischer Ansatz“ (Heinrich et al., 2019) verfolgt das Leitbild der Reflexiven Handlungsfähigkeit das normative Ziel, die unterschiedlichen Fokussierungen der gegenwärtig diskutierten Ansätze in der Lehrkräftebildung in Beziehung zu setzen. Es gilt, eine „Meta-Reflexivität“ auszubilden:

„Meta-Reflexivität beschreibt das Vermögen (im Sinne eines metakognitiven Nachdenkens über das eigene Denken und Wissen), unterschiedliche Perspektiven auf eine für den Lehrberuf relevante Fragestellung einnehmen zu können, die Grundlagen (z.B. Axiomatik) der Perspektiven ins Verhältnis setzen zu können und so vor dem Hintergrund der theoretischen/ empirischen Perspektiven adäquate Deutungen des komplexen Handlungsfeldes vornehmen zu können. Meta-Reflexivität setzt die konsequente Beschäftigung mit mehreren Theorien und empirischen Ansätzen voraus, und zwar dezidiert ohne sie nivellierend integrieren zu wollen“ (Heinrich et al., 2019, S. 45).

Dadurch entsteht die Möglichkeit für alle Akteur*innen der Lehrkräftebildung, eine Verhältnisbestimmung zum Gegenstand und zu sich vorzunehmen und an der eigenen bzw. an einer „gegenläufigen“ Position zu spiegeln. Denn „eine solche Perspektivierung [ist] dazu in der Lage, unterschiedliche Phänomene von Wirklichkeit in den Blick zu nehmen, die vom jeweils anderen Paradigma epistemologisch-systematisch nicht fokussiert werden können“ (Heinrich et al., 2019, S. 41). Aus dem Verständnis heraus, Reflexion als interdisziplinäre Querschnittsaufgabe zu sehen, sind im Leitbild der Reflexiven Handlungsfähigkeit unterschiedliche Professionstheorien (strukturtheoretischer, kompetenzorientierter, berufsbiografischer Ansatz) zusammengeführt worden (Dannemann et al., 2019), womit der Ambivalenz und den reflexionstheoretisch voraussetzungsreichen Annahmen (Häcker, 2017) begegnet werden soll.

Unter Bezugnahme auf den *strukturtheoretischen Ansatz* (u.a. Helsper, 1996, 2016, 2021; Oevermann, 1996, 2002, 2008) wird auf die Handlungsanforderungen an Lehrkräfte auf Grund der Strukturiertheit von Schule und Unterricht unter besonderer Berücksichtigung der widersprüchlichen Anforderungen (Helsper, 1996, 2016, 2021) fokussiert. Dieser Theorie folgend bilden die stellvertretende Krisenbewältigung für Laien (vgl. Oevermann, 2002, S. 23) und die daraus resultierende „Typik der Handlungsprobleme“ (Oevermann, 2002, S. 22) den Kern professionellen Handelns. Die stellvertretende Krisenbewältigung erfordert eine Bündnisbeziehung, die am Idealtypus der therapeutischen Beziehung entwickelt wurde (Oevermann, 1996). Das pädagogische Arbeitsbündnis orientiert sich am Interesse des Kindes an seiner Umwelt. Es ist in der Interaktion zwischen Klient*innen und Professionellen verankert und von Unsicherheiten geprägt (vgl. Helsper, 2021, S. 103). Die Krise als Irritationsmoment des bekannten Wissens stellt in Lern-, Bildungs- und Entwicklungsprozessen eine Art der Destabilisierung und Desorientierung dar, auf die nicht mit einer Fortsetzung des routineförmigen Handelns geantwortet werden kann und in der die Möglichkeit der kreativen Veränderung liegt (Helsper, 2021). So werden „subsumtive Handlungsschemata immer unangemessener“ (Helsper, 1996, S. 542), da eine ingenieurielle Wissensanwendung im pädagogischen Handeln unangemessen scheint, wenn die Pädagog*innen der Strukturlogik folgend als Geburtshelfer für das Neue agieren wollen (Oevermann, 1996, 2002). Wenn es gelingt, die Schüler*innenvorstellungen (Kattmann et al., 1997) zu irritieren, neue Wege zu eröffnen und die Schüler*innen in den Momenten der Verunsicherung und des Scheiterns zu unterstützen (Dannemann & Neugebauer, 2022), dann kann die Lehrkraft als Krisenauslöser den Zugang zu neuem Wissen eröffnen und damit eine lebenspraktische Autonomie (wieder-)herstellen bzw. sichern. Die Initiierung von Bildungsprozessen führt zu einer Handlungsfähigkeit, die Autonomie ermöglicht (vgl. Helsper, 2021, S. 107). Um diese Bildungs- und Sozialisationsprozesse anregen und die Arbeit mit Menschen in (potenziell) hilfsbedürftigen Situationen reflektieren zu können sowie für die fehlende Technologisierbarkeit des pädagogischen Handelns (Oevermann, 1996) sensibilisiert zu werden, müssen angehende Lehrkräfte einen reflexiv-erkenntniskritischen Habitus unter besonderer Berücksichtigung einer heterogenitätssensiblen Schul- und Unterrichtskultur ausbilden. Die Bearbeitung von Geltungsfragen auf Grundlage expliziter methodischer Prinzipien erfordert wissenschaftliche Erkenntnisse und Wissensbestände (Helsper, 2021), die im Sinne des Leitbilds der Reflexiven Handlungsfähigkeit durch „die Ausbildung einer wissenschaftlich-erkenntniskritischen Haltung und entsprechender methodischer Vorgehensweisen“ (Dannemann et al., 2019, S. 17) anzubahnen sind. In diesem Zusammenhang bildet die pädagogische Haltung zur Vielfalt im Kontext von Schule einen Mittelpunkt der reflexiven Auseinandersetzung mit Heterogenität (siehe Kap. 3). Diese Anbahnung stellt eine Ergänzung der vielfältigen fachbezogenen und fachdidaktischen Wissenskomponenten dar.

Im *kompetenzorientierten Ansatz* wird Reflexive Handlungsfähigkeit hingegen anders konzeptualisiert als in den strukturtheoretischen Ansätzen: Die reflexive Auseinander-

setzung der Interaktionen zwischen Lehrkräften und Schüler*innen wird hier aufgegriffen, um Studierende zu befähigen, ihr diesbezüglich notwendiges fachwissenschaftliches, bildungswissenschaftliches und fachdidaktisches Wissen so auszudifferenzieren, dass die Fähigkeit zur adaptiven Lernunterstützung ausgebaut werden kann. Denn der insbesondere rund um das Forschungsprogramm COACTIV geprägte Begriff der Kompetenz umfasst neben dem fachlichen Wissen und kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten auch die professionelle Handlungskompetenz als erfolgreiche Anwendung des fachlichen, fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Wissens. So kommen zu den Kompetenzbereichen Fachwissen, fachdidaktisches Wissen, pädagogisch-psychologisches Wissen auch die Bereiche des Organisations- und Beratungswissens hinzu. Diese schlagen sich in unterschiedlichen Aspekten professioneller Kompetenz wie Überzeugungen, Werthaltungen und Zielen, dem Professionswissen, den motivationalen Überzeugungen und der Selbstregulation nieder. Da die Überprüfung des Modells gezeigt hat, dass insbesondere das Fachwissen, das fachdidaktische Wissen und das pädagogische Wissen „unmittelbare Handlungsrelevanz für die Unterrichtsgestaltung von Lehrkräften“ (Baumert & Kunter, 2011, S. 41) aufweisen, werden diese in weitere Wissens- und Kompetenzfacetten ausdifferenziert. Mit dem Begriff des „Fachwissens“ ist das domänenspezifische Wissen gemeint, das als Referenz das jeweilige Schulfach und dessen Curriculum angibt – die „Theorie des Fachgegenstandes, seiner Wissensformen und seiner Wissensstruktur“ (Baumert & Kunter, 2011, S. 35) aufgreifend. Es wird zudem als Basis des fachdidaktischen Wissens betrachtet (vgl. Riese & Reinhold, 2010, S. 170). Das fachdidaktische Wissen ist als „ein besonderes unterrichts- und schülerbezogenes fachliches Wissen“ (Baumert & Kunter, 2011, S. 37) gekennzeichnet. Hier zeigt sich der konkrete Anwendungsbezug fachlichen Wissens, das Lehrkräfte von Fachexpert*innen für die fachlichen Zusammenhänge eines Faches unterscheidet (vgl. Riese & Reinhold, 2010). „Fachdidaktisches Wissen differenziert sich u.a. in didaktisches und diagnostisches Potential, Fachunterrichtssequenzierungen, curriculare Anordnungen, Kenntnisse über und Diagnostik der Präkonzepte und Vorstellungen der Lernenden“ (GDSU, 2019, S. 28).

Für die universitäre Phase der Lehrkräftebildung stellen sowohl der strukturtheoretische als auch der kompetenzorientierte Ansatz zentrale Bezugspunkte dar. Im Sinne des Leitbilds der Reflexiven Handlungsfähigkeit stellen sie ein Fundament für (berufs-)bildungsbiographische Entwicklungsaufgaben, wie sie u.a. Herricks für die Professionalisierung angehender Lehrkräfte (Herricks, 2006) beschreibt, dar. Daher ist dieses Leitbild für die erste Phase der Lehrkräftebildung als Ausdifferenzierung der beiden Ansätze anzusehen (vgl. Lindmeier & Lindmeier, 2012). Beide Professionalisierungsansätze bilden somit eine Grundlage für die Entwicklung der Lehramtsstudierenden im Sinne des *berufsbiographischen Ansatzes* (Terhart, 2011):

„Einbezogen werden dabei neben der Kompetenzentwicklung auch die Bewältigung kritischer Lebenssituationen, die Entwicklung eines beruflichen Habitus und der Umgang mit Antinomien, woraus typische Karrieremuster rekonstruiert werden“ (Dannemann et al., 2019, S. 19).

Im Mittelpunkt dieses dritten Ansatzes im Konzept der Reflexiven Handlungsfähigkeit steht die Auseinandersetzung mit der individuellen Berufsbiografie, die als langfristig zu entwickelnde Aufgabe verstanden wird, so dass im Kontext der ersten Phase der Lehrkräftebildung hier die Grundlagen für die weitere berufliche Entwicklung (zweite und dritte Phase) angebahnt werden. Der berufsbiographische Ansatz wird damit in gewisser Weise zu einer verbindenden Klammer, der eine dynamische Entwicklungsperspektive zum Kernanliegen macht (Terhart, 2011, nach Lindmeier & Lindmeier, 2012).

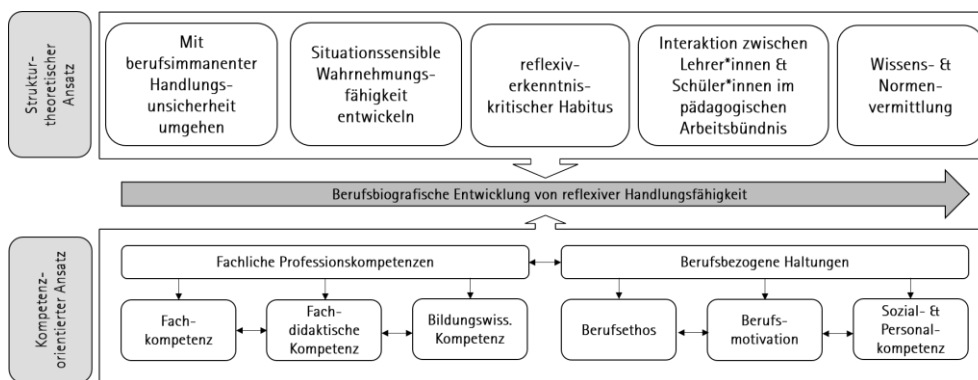


Abbildung 1: Das Zusammenwirken professionstheoretischer Ansätze im Leitbild der Reflexiven Handlungsfähigkeit (eigene Darstellung)

Da das zuvor beschriebene Leitbild der Reflexiven Handlungsfähigkeit (Abb. 1) an der LUH als Ausgangspunkt für die Vermittlung gesellschaftlich und schulpraktisch hoch relevanter Themen für angehende Lehrkräfte dient, gilt dies auch für das Lernen im Themenfeld Heterogenität (Dannemann & Neugebauer, 2022; Dannemann et al., 2020). Mit einer solchen Fokussierung und Konkretisierung des Leitbildes für Heterogenität verbindet sich normativ das (inklusionspädagogische) Ziel, Teilhabechancen reflektiert zu maximieren, Ausgrenzung zu minimieren sowie individuelle Bedürfnisse in angemessener Form zu beleuchten (vgl. Dannemann et al., 2019). Somit bedeutet heterogenitätssensibel reflexiv handlungsfähig zu sein z.B. eine intensive reflektierte Auseinandersetzung mit „Inklusions- und Exklusionsprozessen“ in Orientierung an verschiedene Differenzlinien. Mit der Definition und Konkretisierung des Leitbildes einer heterogenitätssensiblen Reflexiven Handlungsfähigkeit ergibt sich an der LUH das Ziel, dieses Leitbild disziplinübergreifend in die Lehrkräftebildung zu integrieren und angehende Lehrkräfte so auszubilden, dass sie heterogenitätssensibel reflexiv handlungsfähig sind.

Die Umsetzung des Ziels ausgehend vom Leitbild der Reflexiven Handlungsfähigkeit in ein Konzept für eine heterogenitätssensible modular strukturierte Lehrkräftebildung, an der unterschiedliche Disziplinen beteiligt sind, stellt eine große Herausforderung dar. In den jeweiligen Fachwissenschaften sind die Studierenden dazu angehalten, das fachliche Wissen der (zukünftigen) Unterrichtsfächer zu erwerben. Weitere Kernbereiche des Lehramtsstudiums bilden die fachbezogene Analyse von Unterricht (Planung, Durchführung und Reflexion), die Gegenstand der allgemein- und fachdidaktischen Studienanteile ist, sowie der Umgang mit berufsimmanenter Unsicherheit und pädagogischem Wissen. Neben dem Wissenserwerb im Studienbereich der Erziehungswissenschaft und der Psychologie (Lehr-Lernforschung) reflektieren Studierende die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen als Teilkomponente der Schüler*innenrolle und setzen diese selbstständig in Bezug zu ihrer zukünftigen Tätigkeit. Darüber hinaus gilt es in der (Sonder-) Pädagogik, theoriegeleitet auf den Umgang mit speziellen Entwicklungsprozessen, besonderen Bedarfen, Schüler*innenheterogenität und Beratungsprozessen vorzubereiten. Um Studierende hier zu unterstützen, sind in einer derartig gestalteten Struktur verbindende Elemente (wie beispielsweise die Vorlesung „Digitale Lernlandschaften – Inklusive Bildung“ (DILLIB) der LUH; vgl. Kruschick et al., 2022) notwendig, die die genannten Spannungsfelder (lehramtsübergreifend) thematisieren und im Hinblick auf die gegenwärtigen Ansprüche an und Herausforderungen von heterogenitätssensibler Schule reflektieren. Die Studierenden werden so aufgefordert, mit Blick auf ihre eigene Professionalisierung selbstständig in Auseinandersetzung mit eigenen berufsbiografischen Erfahrungen (z.B. aus der eigenen Schulzeit oder früheren beruflichen Erfahrungen) die verschiedenen Konzepte in ein Verhältnis zu setzen.

3 Reflexive Handlungsfähigkeit mit dem Fokus auf Heterogenitätssensibilität – Zielsetzungen für die Lehrkräftebildung

Im Leitbild der Reflexiven Handlungsfähigkeit werden diese Zielsetzungen durch die Prinzipien praxisbezogene Theoriebildung, kooperative Professionalisierung und Reflexivität umgesetzt (vgl. Gillen, 2015). Denn Theorie und Praxis werden als sich wechselseitig ergänzende Bezugsrahmen für die Lehrkräftebildung verstanden, so dass „bei der Gestaltung hochschuldidaktischer Konzepte Praxisbezüge herzustellen sind“ (Danne-mann et al., 2019, S. 21). Über den Ansatz der kooperativen Professionalisierung, der die disziplinübergreifende Zusammenarbeit zwischen Bildungswissenschaft, Fachwissenschaften und der Fachdidaktik im Lehramtsstudium als Chance betont (vgl. Gillen, 2015, S. 16), werden die verschiedenen an der Lehrkräftebildung beteiligten Disziplinen verbunden. Dadurch können die verschiedenen professionstheoretischen Verständnisse aufeinander bezogen werden können. Damit ergibt sich jedoch für die Lehramtsstudierenden eine (erste) bildungsbiografische Entwicklungsaufgabe.

Um das Leitbild der Reflexiven Handlungsfähigkeit für die Ausbildung von Heterogenitätssensibilität bei angehenden Lehrkräften zu konkretisieren, wurden die bereits bestehenden Prinzipien in Bezug auf eine Auseinandersetzung mit spezifischen, exemplarisch gewählten und unterrichtsrelevanten Differenzlinien weiterentwickelt. Dies umfasst die Differenzlinien: Geschlecht, Sprache(n), Habitus/Milieu, Behinderung und Schüler*innenvorstellungen. Die Reflexion dieser ausgewählten Differenzlinien und deren Einfluss auf das Lehren und Lernen, wie z.B. Inklusions- und Exklusionsprozesse, stellen für das unterrichtliche Handeln im Kontext einer heterogenitätssensiblen Schule eine notwendige Grundlage dar. Denn dies bildet einen vielversprechenden Ausgangspunkt, um (angehende) Lehrkräfte zu befähigen, den Herausforderungen einer Schule der Vielfalt durch reflektiertes Wissen, Können und damit verbundene professionelle Haltungen konstruktiv begegnen zu können (vgl. zusammenfassend die Diskussion bei Lindmeier, 2017). Die Überlegungen zur Ausbildung einer heterogenitätssensiblen Reflexiven Handlungsfähigkeit wurden an der LUH in einem interdisziplinären Projekt-Team in Anlehnung an bestehende Ansätze/Modelle (vgl. u.a. Kompetenzmodell des COACTIV-Forschungsprogramms: Kunter et al., 2011, S. 32; Qualitätsrahmen Lehrerbildung Sachunterricht der GDSU, 2019) konkretisiert. So wurden in einem iterativ induktiv-deduktiven Prozess vier allgemeine, alle Differenzlinien betreffenden Zielkategorien sowie professionelle Haltungen für die erste Phase der Lehrkräftebildung formuliert. Die sukzessiv aufeinander aufbauenden Ziele umfassen die Kategorien:

- 1) *Wissen;*
- 2) *Reflexion über Wissen;*
- 3) *Wissensbasierte Konstruktion von Handlungsoptionen in Praxiskontexten;*
- 4) *Reflexion von Handlungen durch Wissen.*

Die Kategorie 1) *Wissen* umfasst das deklarative Wissen, das im Rahmen einer heterogenitätssensiblen Lehrkräftebildung vermittelt werden soll, z.B. grundlegendes Wissen zu Schüler*innenheterogenität und Möglichkeiten des Umgangs damit. Die Kategorie 2) *Reflexion über Wissen* umfasst die bewusste Auseinandersetzung mit und Reflexion von eben diesem Wissen sowie einer anzubahnenen Haltung im Sinne einer bewussten Auseinandersetzung mit den Begriffen und Theorien sowie deren Vergleich, Bewertung oder Hinterfragung mit Bezug auf das eigene Wissen und das Wissen anderer Personen. Dazu zählt beispielsweise die Reflexion darüber, welche Auswirkungen die Differenzlinien auf das Lehren und Lernen einzelner Schüler*innen, aber auch ganze Lerngruppen in verschiedenen Unterrichtskontexten haben können und wie Lehrkräfte dem durch die zuvor erlernten Möglichkeiten begegnen können. Bei der Kategorie 3) *Wissensbasierte*

Konstruktion von Handlungsoptionen in Praxiskontexten wird die auf dem zuvor erworbenen Wissen basierende Konstruktion von konkreten Lehr-Lern-Arrangements in Praxiskontexten (in der Universität oder in der Schule) als Ziel benannt. Dies inkludiert die vollständige oder anteilige Planung von Unterrichtsstunden oder -reihen sowie Kommunikations- und Kooperationsprozesse, die dazu beitragen. Idealerweise mündet dies in eine Erprobung in einem Praxiskontext. Ein Beispiel wäre die Entwicklung (und Implementierung) von Materialien für den Unterricht in heterogenen Lerngruppen, in denen verschiedene Differenzlinien vertreten sind (auch mehrere in einem*einer einzelnen Schüler*in).

Daran anknüpfend umfasst die Kategorie 4) *Reflexion von Handlungen durch Wissen* die Auseinandersetzung mit und Reflexion von den zuvor konstruierten und ggf. erprobten Lehr-Lern-Arrangements, z.B. die Reflexion darüber, ob die entwickelten und/oder implementierten Unterrichtsmaterialien passend für die Schüler*innen waren und was ggf. zu ändern bzw. anzupassen wäre. In dieser Kategorie soll das Wissen um Heterogenität, Differenzierungsmöglichkeiten und Differenzlinien (Kategorie 1) als Reflexionsfolie für die Handlungen genutzt werden. Dabei spielt auch die Kontextualisierung und Konkretisierung des zuvor erworbenen Wissens eine Rolle, indem Wissensbestände mit konkreten Situationen in Praxiskontexten verknüpft und daran reflektiert werden. Die Reflexion dieser Zugänge zu schulischer Wirklichkeit stellt eine Form der handlungsentlasteten Auseinandersetzung und der nachträglichen Bearbeitung schulischer Handlungsprobleme dar (Wernet, 2006) und dient der reflexiven Annäherung an die (schulische) Realität in der didaktischen Rahmung der universitären Lehrkräftebildung.

Neben den in den Zielen formulierten Kategorien des Wissens und Könnens, die sich im Erwerb von Kompetenzen niederschlagen, ist die Entwicklung einer professionellen Haltung von Bedeutung, die in den genannten Professionsansätzen in unterschiedlicher Deutlichkeit eine Rolle spielt. So wird beispielsweise im Modell des kompetenzorientierten Ansatzes explizit auf Überzeugungen bzw. Werthaltungen als Komponenten professioneller Handlungskompetenz verwiesen (vgl. Baumert & Kunter, 2006, S. 482). Im strukturtheoretischen Ansatz wird der Umgang mit der Unsicherheit in der Interaktion zwischen Lehrkräften und Schüler*innen unter besonderer Berücksichtigung der fallspezifischen Besonderheiten im verstehenden Zugang betont, da eine einfache Anwendung pädagogischen Wissens der Komplexität des pädagogischen Handelns nicht angemessen begegnen würde. Das Lehramtsstudium bildet nach diesem Verständnis ein Fundament für eine doppelte Professionalisierung und die Ausprägung eines doppelten Habitus (Helsper, 2001, 2016). Dies umfasst sowohl den Habitus des praktischen Könnens als Reaktion auf Komplexität und Dynamik der beruflichen Anforderungen als auch die kritische Distanz und Reflexion gegenüber (der eigenen) Praxis: den Habitus der wissenschaftlichen Reflexion (Helsper, 2016). Die begriffliche Vielfalt dieses Konstrukts, über dessen Bedeutsamkeit für inklusives Lehren und Lernen weitgehend Einigkeit besteht (vgl. exempl. Abegglen et al., 2017; Hillenbrand et al., 2013), führt zu der Notwendigkeit, genauer zu umreißen, welches Begriffsverständnis in diesem Rahmen zugrunde liegt und in welcher Form es in der Lehrkräftebildung der ersten Phase bedeutsam ist. Neben dem Begriff der Haltung werden je nach Bezugsdisziplin und methodologischem Zugang weitere, teils sogar synonym verwendete Termini, wie Überzeugungen, Einstellungen oder auch der englischsprachige Begriff *Beliefs* (vgl. exempl. Blömeke, 2004; Moser et al., 2010), in der Literatur genutzt. Eine exakte Abgrenzung der Begriffe untereinander ist erschwert (vgl. Reusser & Pauli, 2014, S. 643). Dies führt nicht zuletzt zu einer gewissen Uneindeutigkeit, solange keine definitorische Bestimmung im jeweiligen Kontext vorgenommen wird.

Für das Leitbild der Reflexiven Handlungsfähigkeit wurde der Begriff der Haltung gewählt (vgl. exempl. Oldenburg & Sterzik, 2020, S. 380ff.), die verstanden wird als ein vielschichtiges Konstrukt, das sowohl affektive als auch kognitive Komponenten beinhaltet und damit auch in einem engen Zusammenhang mit (pädagogischem) Wissen

steht. Besonders bedeutsam im Kontext der Lehrkräftebildung ist ihre latente Gestalt. Das bedeutet, dass sie für das Subjekt selbst nicht direkt explizierbar, da nicht bewusst und unmittelbar zugänglich ist. Daraus abzuleiten ist, dass die eigene Haltung, inklusive ihrer Überzeugungen, die Wahrnehmung, das Denken und Handeln beeinflusst, was zwar als Orientierungs- und Strukturhilfe begriffen, jedoch auch als Selektionsmechanismus, bspw. für bestimmte Lehrinhalte, angesehen werden kann (vgl. Junge, 2020).

Dabei ist zu berücksichtigen, dass Lehramtsstudierende mit einer Aufschichtung von Erfahrungen – die sowohl in der primären Sozialisation als auch in der Schüler*innenrolle erworben wurden – in die erste Phase der Lehrkräftebildung eintreten, die ihre Perspektive auf Lehren und Lernen, auf Schule allgemein sowie auf gesellschaftliche Pluralität und Differenzlinien betreffen. Wesentliche Bedeutung haben dabei eigene Schulerfahrungen, die die angehenden Lehrkräfte als „Insiders“ (Pajares, 1992, S. 323) ausweisen, die vermeintlich eine genaue Vorstellung von ihrem zukünftigen Berufsfeld haben. Umso herausfordernder ist es also, diese bereits bestehenden Überzeugungen zunächst zugänglich zu machen, um ihre (Weiter-)Entwicklung anzubahnen. Dieses Verständnis einer Weiterentwicklung bestehender Überzeugungen und Einstellungen zu einer professionellen Haltung ist grundlegend und wird auch von Helsper untermauert, der feststellt, dass „der Prozess der Professionalisierung nicht als habituelle Einsozialisations-, sondern als transformatorischer Bildungsprozess zu konzipieren ist“ (Helsper, 2018, S. 36) und krisenhaft in Sinne der Zone der nächsten Entwicklung verlaufen kann. Damit ist verdeutlicht, dass Lehrkräftebildung immer auch die „Bewusstmachung“ und die bewusste Weiterentwicklung einer professionellen Haltung berücksichtigen muss. Ziel ist es, diesen Prozess in der ersten Phase anzubahnen und ein Stück weit zu begleiten; keinesfalls kann damit intendiert oder erwartet werden, dass angehende Lehrkräfte nach der ersten Phase mit einer als „richtig“ bezeichneten professionellen Haltung die Hochschule verlassen sollen (oder auch können).

Das Leitbild der Reflexivität ist damit das konstituierende und verbindende Strukturmerkmal der Lehrkräftebildung an der LUH, indem es dieses Leitbild in Bezug auf die je unterschiedlichen theoretischen Verständnisse und Spannungsfelder aufgreift. „*Reflexion* wird dabei im weitesten Sinne als ein *besonderer Modus des Denkens* betrachtet, und zwar als eine *rekursive, referenzielle bzw. selbstreferenzielle, d.h. rückbezügliche bzw. selbstbezügliche Form*“ (Häcker, 2017, S. 23; Hervorh. i.O.). Während im strukturalistischen Ansatz das Subjekt und die Reflexion der sozialen Wirklichkeit betont werden, fokussiert der kompetenzorientierte Ansatz eher die Reflexion des Lernens im sozialen Kontext. Durch die Synthese der beiden Ansätze kann auf unterschiedlichen Ebenen ein Beitrag zur Professionalisierung im Sinne der beschriebenen (berufs-)bildungsbiografischen Entwicklungsaufgaben geleistet werden. Die Entwicklung einer (wissenschaftlichen) Reflexivität stellt daher das Mittel der Wahl dar, um bestehende, eher alltagstheoretisch geprägte Überzeugungen zu irritieren, sie ins Bewusstsein zu rücken und sie dann vor dem Hintergrund wissenschaftlicher Theorien und neuer (Praxis-)Erfahrungen neu bzw. anders zu rahmen:

„Lehrer*innenhandeln im System Schule ist von antinomischen Strukturen geprägt. Diese betreffen sowohl die Lehrpersonen in Bezug auf institutionelle Strukturen als auch die Beziehungsgestaltung zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen (angelehnt an die strukturalistische Perspektive). Um reflexiv handlungsfähig zu sein, sind auch erlernbare Kompetenzen notwendig, wie z.B. Wissen um marginalisierte Positionen und deren Vulnerabilitäten sowie Wissen und ein möglicher Umgang mit verschiedenen Differenzen und den inhärenten Machtstrukturen (angelehnt an die kompetenzorientierte Perspektive)“ (Oldenburg & Sterzik, 2019, S. 73).

Folgende Handlungsbereiche gelten hierfür als konstruktive Rahmensetzungen: Biographiearbeit, Entwicklung einer professionellen Rolle bzw. des professionellen Selbst,

Wissen um Differenzen und ihre Intersektionen, interdisziplinärer Austausch und Kooperation zwischen Studierenden, Translations- und Transformationsprozesse durch Lebensweltbezug (vgl. Oldenburg & Sterzik, 2019, S. 76f.).

Die hier entwickelten Zielkategorien und die professionellen Haltungen sind Ausdruck der im Leitbild der Reflexiven Handlungsfähigkeit zusammengeführten professionstheoretischen Ansätze der Lehrkräftebildung. Über den die unterschiedlichen Ansätze zusammenführenden Begriff der Reflexion verdeutlichen die hier explizierten Zielkategorien, dass neben dem Erwerb von Kompetenzen in Lern- und Erfahrungsprozessen Reflexive Handlungsfähigkeit ebenso die Initiierung transformatorischer Bildungsprozesse fokussiert, in denen krisenhafte Erfahrungen als Ausgangspunkt der Reflexion genutzt werden (vgl. Junge, 2020).

Die beschriebenen Zielkategorien und die professionellen Haltungen sollen disziplinübergreifend für eine heterogenitätssensible reflexive Lehrkräftebildung gelten. Zusammenfassend ergibt sich aus den Überlegungen zu den Dimensionen des Wissens und des Könnens sowie zu der Entwicklung einer professionellen Haltung das auf der folgenden Seite dargestellte prozesshafte, theoretische Modell.

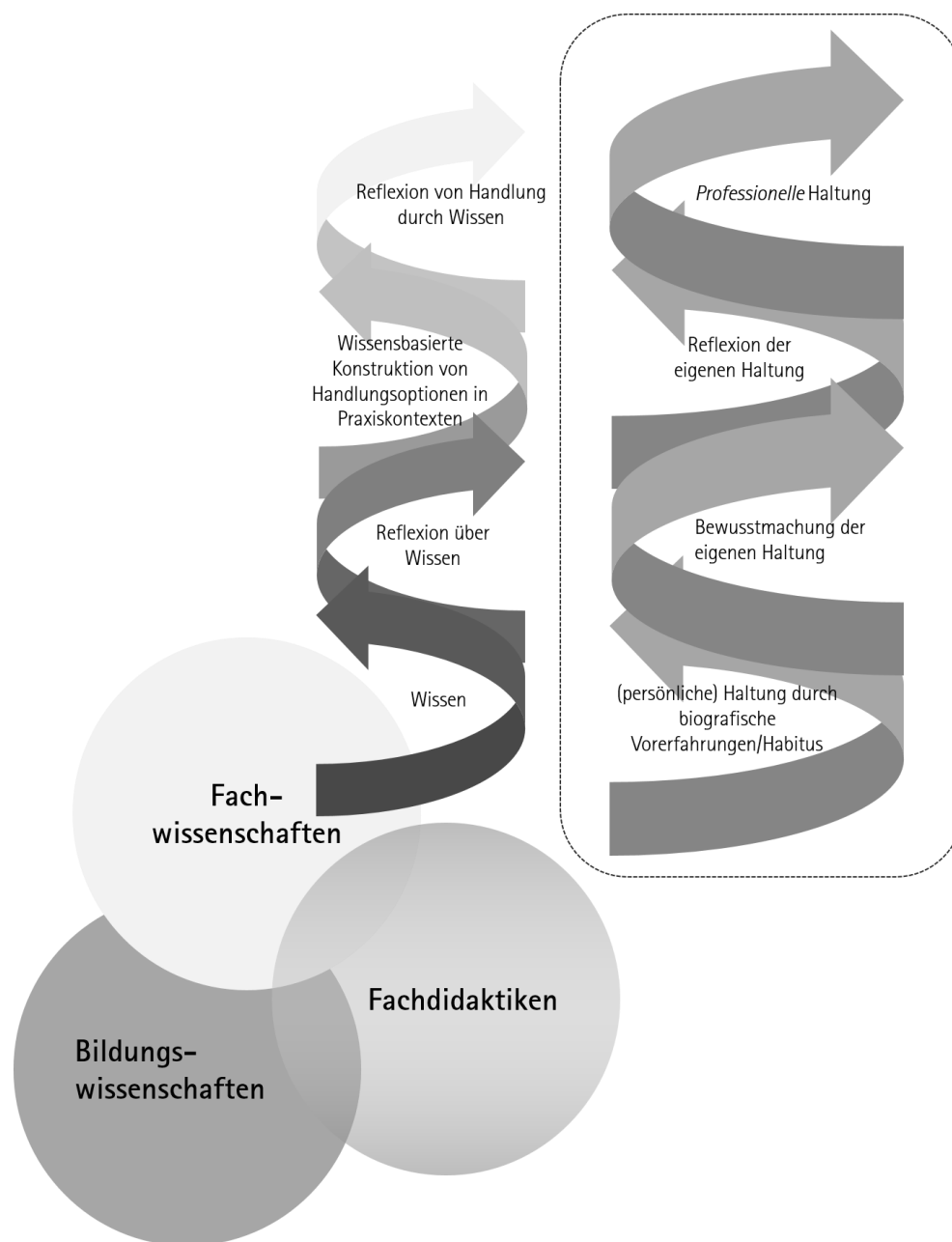


Abbildung 2: Strukturmodell Zielsetzungen Reflexiver Handlungsfähigkeit im Kontext heterogenitätssensibler Lehrkräftebildung (eigene Darstellung)

4 Anwendungs- und Fallbeispiele zur Realisierung der Ziele für die Lehrkräftebildung

Die Verschränkung bzw. ein „Ins-Verhältnis-Setzen“ der Studienanteile aus den verschiedenen Bereichen ist eine zentrale Aufgabe der universitären Lehrkräftebildung, die eng verknüpft ist mit der Frage des Verhältnisses zwischen Theorie und Praxis innerhalb der Lehrkräftebildung. Einen möglichen Zugang zu schulischer Praxis stellt die Arbeit an empirischem Material aus der schulischen Praxis dar. Entsprechend der verschiedenen Theorieansätze zur Professionalisierung lassen sich unterschiedliche Zugangswege

erkennen, die entweder dem kasuistischen Modus des „Verstehens“ oder dem kompetenzorientierten Modus des „Erklärens“ zugeordnet werden können (vgl. Kunze, 2020, S. 684).

Entsprechend des Leitbildes einer heterogenitätssensiblen Reflexiven Handlungsfähigkeit sollen unterschiedliche Zugangswege in den jeweiligen Bezugsdisziplinen durch den verbindenden Terminus der Anwendungs- und Fallbeispiele Berücksichtigung finden, wodurch die unterschiedlichen Modi des Zugangs betont werden sollen. Der Fallbegriff orientiert sich dabei stärker an der Tradition einer kasuistischen Lehrkräftebildung (exemplarisch: Kunze, 2020; Wernet, 2006). Im Rekurs hierauf betont der Begriff „Fallbeispiel“ eine stärker didaktisch orientierte Einbindung in universitäre Lehrveranstaltungen. Im Versuch, sich der pädagogischen Praxis in distanzierter und handlungsentlasteter Weise über Fälle schulischer Wirklichkeit zu nähern, sollen keine berufspraktischen Unterweisungen erfolgen, sondern zentrale Handlungsprobleme, wie die zuvor beschriebenen Momente der Diskriminierung, aufgezeigt werden (IEW, 2023a). Diese Handlungsprobleme werden über die Arbeit am Fall exploriert. Als Zugriffsmöglichkeit auf schulische Wirklichkeit können Fälle eine Vielzahl schulischer Interaktion darstellen, wie Labede und Neugebauer (2020) es beispielsweise für kasuistische (Praktikums-)Begleitseminare beschreiben. Sie reichen von Lehrkräfte-Schüler*inneninteraktionen und Unterrichtsprotokollen über Gespräche in Peer Groups, Fotos oder Lehrmaterialien bis hin zu Sprüchen auf Tischen oder Schultoiletten (Labede & Neugebauer, 2020). Ausgehend vom konkreten Fall ist dieser Zugriff auch immer eine Art „Einladung“, sich „auf diesen subjektiven Bildungsprozess einzulassen und sich ihm auszusetzen“ (Wernet, 2021). Wie Wernet (2021) es für die Objektive Hermeneutik beschreibt, so lässt es auch für andere Fallzugänge in der Tradition eines qualitativ-rekonstruktiven Forschungsparadigmas annehmen. Unter der bewussten Fokussierung auf Heterogenität, damit einhergehende Handlungsprobleme und deren Reflexion soll durch die Arbeit an Fällen aus schulischer Praxis den Studierenden ein Zugang eröffnet werden, der die Perspektive auf den Handlungsraum Schule und die sich vollziehenden Bildungs-, Erziehungs- und Sozialisationsprozesse durch Irritation schärft und somit die Ausbildung einer heterogenitätssensiblen Reflexiven Handlungsfähigkeit unterstützen kann.

Die Anwendungs- und Fallbeispiele im Kontext der verschiedenen Differenzlinien stellen differenzlinienspezifische Lehr- und Lernaktivitäten dar. Sie dienen der Veranschaulichung der Lernziele, indem sich die einzelnen Anwendungs- und Fallbeispiele auf bestimmte Ebenen der Lernzielkategorien fokussieren. Zugleich repräsentieren sie damit Einzelbausteine möglicher Umsetzungsszenarien in der Lehre. An der LUH haben sich in den letzten Jahren hierzu drei verschiedene Formate etabliert bzw. werden derzeit erprobt. Zum einen sei hier auf das digitale KASUS (IEW, 2023b) oder die *falltiefen* (IEW, 2015ff.) verwiesen. Beide Formate werden durch das Institut für Erziehungswissenschaft getragen. Zum anderen ist unter der Leitung von Blell und von Bremen im Rahmen der ersten Förderphase der „Qualitätsoffensive Lehrkräftebildung“ ein umfangreicher Video-Pool mit Aufnahmen von authentischem Englischunterricht entstanden. Die aufgabengestützten Videovignetten sind explizit für den Einsatz in der Lehramtsaus- und Weiterbildung erstellt worden und sollen eine praxisnahe Lehrkräftebildung fördern (Blell & von Bremen, 2020). Des Weiteren bilden bereits etablierte Hochschullernwerkstätten mit Blick auf die praxisnahe Arbeit einen weiteren Baustein zur Förderung der heterogenitätssensiblen Lehrkräftebildung (Kramer et al., 2020). Solche Hochschullernwerkstätten ermöglichen die „handelnde Auseinandersetzung mit einem Thema und die bewusste Reflexion des Erfahrenen auf der Grundlage einer theoriegeleiteten und zugleich theoriebegleitenden Praxis“ (Schmude & Wedekind, 2016, S. 11) und stellen damit einen geeigneten Ort zur praxisnahen Erprobung und theoriebasierten Reflexion der Anwendungs- und Fallbeispiele dar.

5 Ausblick

Mit der Konkretisierung des Leitbildes der Reflexiven Handlungsfähigkeit wurde eine fakultäts- und disziplinübergreifende Orientierungs- und Arbeitsgrundlage für eine heterogenitätssensible Lehrkräftebildung an der LUH vorgelegt. Einerseits sollen Studierende damit auf die (zukünftige) Tätigkeit in einer inklusiven Schul- und Unterrichtskultur vorbereitet werden. Andererseits steht der wertschätzende Umgang mit der Heterogenität der Schüler*innen im Vordergrund. Darüber hinaus soll die Konkretisierung des Leitbildes die Zusammenarbeit in der Lehrkräftebildung durch einen gemeinsamen Rahmen sowohl innerhalb einer Universität als auch in Kooperation mit Schulen oder Studienseminaren unterstützen. Der reflexive Umgang mit Heterogenität und die Herausforderungen einer heterogenitätssensiblen Schul- und Unterrichtskultur werden dabei als eine übergreifende Querschnittsaufgabe begriffen. Mit der Entwicklung eines gemeinsamen Orientierungsrahmens und dessen Konkretisierung für eine heterogenitätssensible reflexive Lehrkräftebildung sollen die unterschiedlichen Bezüge für alle Akteur*innen deutlicher gemacht werden.

Mit dem Versuch, die Relevanz der unterschiedlichen Professionalisierungsansätze innerhalb des Studiums aufzuzeigen, konnte die Bedeutung der interdisziplinären Verschränkung für die Herausbildung eines professionellen Habitus verdeutlicht werden. Dieser Prozess stellt zwar einen individuellen Bildungsauftrag an die (angehenden) Lehrkräfte dar, welcher jedoch durch die Universität begleitet und angebahnt werden kann. Um diese Entwicklung positiv unterstützen zu können, erscheint die gemeinsame Ausgestaltung eines Leitbilds als ein möglicher Weg. Die Arbeit an der Konkretisierung einer heterogenitätssensiblen Reflexiven Handlungsfähigkeit kann retrospektiv als gemeinsamer und diskursiver Weg beschrieben werden. In diesem Sinne bildet die in diesem Beitrag dargestellte erste Konkretisierung dieses Leitbilds eine Art „organischen Konsens“. Analog zur Schulprogrammarbeit im Rahmen einer durch alle Akteur*innen getragenen Schulentwicklung muss dieser Konsens durch die Akteur*innen der Lehrkräftebildung gelebt und regelmäßig auf seine Ausrichtung überprüft werden. Als gemeinsame und zukünftige Grundlage zur Konkretisierung des Leitbilds bietet sich die Orientierung an zentralen Fragen der Lehrkräftebildung und deren Bedeutungsgehalt für Bildung und Erziehung der nachwachsenden Generation an. In Anlehnung an die Idee der Schlüsselthemen und des Bildungsprozesses im Medium des Allgemeinen nach Klafki (1996) sollten die Querschnittsthemen in der Lehrkräftebildung auf die Bereiche Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidaritätsfähigkeit zielen. Sie repräsentieren dabei einen doppelten Bildungsauftrag an die angehenden Lehrkräfte: Auf der einen Seite sind sie aufgefordert, sich aktiv mit den Themen zu befassen und diese im Sinne der eigenen Bildungsbiografie zu erschließen. Auf der anderen Seite sind sie entsprechend der Stellvertreterlogik aufgerufen, diese Bereiche so zu durchdringen, dass sie als Gestaltungsgrundlage und -prinzipien für eine inklusive Schul- und Unterrichtskultur dienen können, an denen alle Akteur*innen aktiv teilhaben können. Durch die unterschiedlichen Anbindungen und Bezugnahmen, die u.a. auch durch die Studienfächer oder die Disziplinen bestimmt werden, werden die Studierenden im Verlauf des Studiums mit verschiedenen Differenzlinien konfrontiert. Die verschiedenen Differenzlinien bieten in Anlehnung an die Idee der Exemplarität (Klafki, 1996) ausgewählte Anlässe zur reflexiven Auseinandersetzung mit Heterogenität als mehrdimensionalem Konstrukt. Durch Einbindung der Differenzlinien in die Lehre innerhalb des fachwissenschaftlichen und des fachdidaktischen Studiums kann eine Verbindung zwischen den konkreten Lern- bzw. den (zukünftigen) Lehrgegenständen und den Differenzlinien entstehen. Durch diesen exemplarischen Zugang können sich Verbindungen zwischen fachlichen Vorstellungen, den besonderen Bedürfnissen, die aus der Differenzlinie resultieren (können), und dem (zukünftigen) Unterrichtsfach/den (zukünftigen) Unterrichtsfächern ergeben. In

diesem individuellen Bildungsprozess kommt den bildungswissenschaftlichen Studienanteilen neben der exemplarischen Thematisierung einer einzelnen Differenzlinie aus pädagogischer Perspektive vor allem die Aufgabe zu, den Studierenden Zugänge zu eröffnen und Heterogenität als pädagogisch wünschenswerten „Normalzustand“ zu verstehen sowie die daraus resultierende Vielfalt als Herausforderung und als Chance für Lern- und Bildungsprozesse zu begreifen. Das Leitbild einer heterogenitätssensiblen Reflexiven Handlungsfähigkeit und die nachfolgenden Beiträge in diesem Heft zu den Differenzlinien Geschlecht (Schafferschik et al.), Sprache(n) (Binanzer et al.), Habitus/Milieu (Pape), Behinderung (Neugebauer et al.) und Schüler*innenvorstellungen (Paehr, Lenzer et al.) sind demzufolge eine Einladung zum Diskurs und zur gemeinsamen Gestaltung von Lehre und Forschung in der Lehrkräftebildung, die eine heterogenitätssensible Bildung als normatives Ziel vor Augen hat.

Literatur und Internetquellen

- Abegglen, H., Streese, B., Feyerer, E. & Schwab, S. (2017). Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehrkräften zu inklusiver Bildung. Eine empirische Studie aus Deutschland, Österreich und der Schweiz. In B. Lütje-Klose, S. Miller, S. Schwab & B. Streese (Hrsg.), *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz* (S. 189–202). Waxmann.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–53). Waxmann. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00908-3_13
- Binanzer, A., Blell, G., Oldendörp, J. & Seifert, H. (2023). Mehrsprachigkeit(en) verbinden. Lernziele und Anwendungsbeispiele für eine heterogenitätssensible Lehrkräftebildung. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 6 (1), 235–251. <https://doi.org/10.11576/hlz-5165>
- Blell, G. & von Bremen, F. (Hrsg.). (2020). *Virtuelle Unterrichtshospitationen in der Englischdidaktik: Lernmodule zu den Videos der VirtU-Website* (Englischunterricht reflektieren, Bd. 2). Leibniz Universität Hannover.
- Blömeke, S. (2004). Empirische Befunde zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 59–91). Klinkhardt.
- Dannemann, S., Gillen, J., Krüger, A., Oldenburg, M., von Roux, Y. & Sterzik, L. (2019). Zur Entwicklung des Leitbilds der Reflektierten Handlungsfähigkeit – Herausforderungen und Chancen 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* (S. 15–36). Logos.
- Dannemann, S. & Neugebauer, T. (2022). Professionalisierung anbahnen in interdisziplinären Tandems? – Studierende der Biologiedidaktik und der Sonderpädagogik planen gemeinsam Unterricht. *widerstreit sachunterricht*, 13, 83–106.
- Dannemann, S., Neugebauer, T., Schomaker, C. & Werning, R. (2020). Die Leibniz-Lernlandschaft: Diversität und Digitalisierung (L2D2) gestalten – Konzeptionelle Gedanken für eine inklusive Hochschullernwerkstatt an der Leibniz Universität Hannover. In K. Kramer, D. Rumpf, M. Schöps & S. Winter (Hrsg.), *Hochschullernwerkstätten – Elemente von Hochschulentwicklung? Ein Rückblick auf 15*

- Jahre Hochschullernwerkstatt in Halle und andernorts* (S. 226–237). Klinkhardt. https://doi.org/10.35468/5858_18
- Emmerich, M. & Moser, V. (2020). Coaching und Mentoring als Gegenstand der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 85–90). Klinkhardt.
- Feuser, G. (2013). Grundlegende Dimension einer LehrerInnen-Bildung für die Realisierung einer inklusionskompetenten Allgemeinen Pädagogik. In G. Feuser & T. Maschke (Hrsg.), *Lehrerbildung auf dem Prüfstand. Welche Qualifikationen braucht die inklusive Schule?* (S. 9–66). Psychosozial. <https://doi.org/10.30820/9783837966121>
- GDSU (Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts). (2019). *Qualitätsrahmen Lehrerbildung Sachunterricht und seine Didaktik*. Klinkhardt.
- Gillen, J. (2015). Das Leibniz Prinzip in der Lehrerbildung. *Unimagazin*, (3), 14–17.
- Häcker, T. (2017). Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited: Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 21–45). Klinkhardt.
- Heinrich, M., Klewin, G. & Lübeck, A. (2019). Reflektierte Handlungsfähigkeit in der Lehrer*innenbildung: Professionalisierungstheoretische Verortungen. In S. Danneemann, J. Gillen, A. Krüger & Y. von Roux (Hrsg.), *Reflektierte Handlungsfähigkeit in der Lehrer*innenbildung. Leitbild, Konzepte und Projekte* (S. 37–49). Logos.
- Helsper, W. (1996). Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 521–569). Suhrkamp.
- Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer doppelten Professionalisierung des Lehrers. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 1 (3), 7–15.
- Helsper, W. (2016). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (S. 103–125). Waxmann.
- Helsper, W. (2018). Vom Schülerhabitus zum Lehrerhabitus – Konsequenzen für die Lehrerprofessionalität. In T. Leonhard, J. Košinár & C. Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 17–40). Klinkhardt.
- Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. Barbara Budrich UTB. <https://doi.org/10.36198/9783838554600>
- Hericks, U. (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern*. Springer.
- Hillenbrand, C., Melzer, C. & Hagen, T. (2013). Bildung schulischer Fachkräfte für inklusive Bildungssysteme. In H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen* (S. 33–68). Waxmann.
- Honneth, A. (1992). *Kampf um Anerkennung: zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Suhrkamp.
- IEW (Institut für Erziehungswissenschaft). (2015ff.). *falltiefen. Beiträge aus der kasuistischen Lehrerbildung am Institut für Erziehungswissenschaft*. Leibniz Universität Hannover. <https://www.iew.uni-hannover.de/de/abteilungen/schul-und-professionalsforschung/falltiefen>
- IEW (Institut für Erziehungswissenschaft). (2023a). *Kasuistische Lehrer:innenbildung*. Leibniz Universität Hannover. <https://www.iew.uni-hannover.de/de/abteilungen/schul-und-professionalsforschung/kasuistische-lehrerinnenbildung>

- IEW (Institut für Erziehungswissenschaft). (2023b). *KASUS – Kasuistische Fallsammlung. Kasuistische Fallsammlung des Instituts für Erziehungswissenschaft*. Leibniz Universität Hannover. <https://www.kasus.uni-hannover.de/de/>
- Junge, A. (2020). *Sonderpädagog*in werden: Auf dem Weg zu einer professionellen Haltung. Eine rekonstruktive Studie im Kontext inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung*. Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5840>
- Kattmann, U., Duit, R., Gropengießer, H. & Komorek, M. (1997). Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 3 (3), 3–18.
- Klafki, W. (1996). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (Pädagogik, Bd. 5.). Beltz.
- Kramer, K., Rumpf, D., Schöps, M. & Winter, S. (Hrsg.). (2020). *Hochschullernwerkstätten – Elemente von Hochschulentwicklung? Ein Rückblick auf 15 Jahre Hochschullernwerkstatt in Halle und andernorts* (Lernen und Studieren in Lernwerkstätte – Impulse für Theorie und Praxis). Klinkhardt.
- Kruschick, F., Werning, R., Hagemeyer, C., Seifert, H. & Binanzer, A. (2022). Professionelle Kooperation und Inklusion – Zur Umsetzung in der Veranstaltung ‚Digitale Lernlandschaft: Inklusive Bildung‘. *k:ON – Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung*, 5 (1), 87–110. <https://doi.org/10.18716/ojs/kON/2022.0.5>
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (Hrsg.). (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830974338>
- Kunze, K. (2020). Kasuistische Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 681–690). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-082>
- Labede, J. & Neugebauer, T. (2020). Praxis studieren – Praxis reflektieren: Anmerkungen zu Problemen und Potentialen von Fallarbeit im ersten Schulpraktikum. *falltiefen*, 6, 83–89.
- Lindmeier, B. (2017). Sonderpädagogische Professionalität und Inklusion. In C. Lindmeier & H. Weiß (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität im Spannungsfeld von sonderpädagogischer Förderung und inklusiver Bildung* (Sonderpädagogische Förderung heute, 1. Beiheft) (S. 51–77). Beltz Juventa.
- Lindmeier, B. & Lindmeier, C. (2012). *Pädagogik bei Behinderung und Benachteiligung, Band 1: Grundlagen*. Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-023518-2>
- Moser, V., Schäfer, L. & Jakob, S. (2010). Sonderpädagogische Kompetenzen, ‚beliefs‘ und Anforderungssituationen in integrativen Settings. In A.-D. Stein, S. Krach & I. Niediek (Hrsg.), *Integration und Inklusion auf dem Weg ins Gemeinwesen. Möglichkeitsräume und Perspektiven* (S. 235–244). Klinkhardt.
- Neugebauer, T., Schomaker, C. & Werning, R. (2023). Behinderung als Differenzlinie im Kontext einer heterogenitätssensiblen Lehrkräftebildung: Konzeption und Ziele. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 6 (1), 269–286. <https://doi.org/10.11576/hlz-5200>
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 70–82). Suhrkamp.
- Oevermann, U. (2002). Professionsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In M. Kraul (Hrsg.), *Biografie und Profession* (S. 19–63). Klinkhardt.
- Oevermann, U. (2008). Profession contra Organisation? Strukturtheoretische Perspektiven zum Verhältnis von Organisation und Profession in der Schule. In W. Helsper, S. Busse, M. Hummrich & R.T. Kramer (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in*

- Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule* (S. 55–77). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90777-2_4
- Oldenburg, M. & Sterzik, L. (2019). Auf dem Weg zur Reflektierten Handlungsfähigkeit – Stolpersteine oder Königsweg? Eine theoretische Annäherung aus der Perspektive einer inklusionsorientierten Lehrer*innenbildung. In S. Dannemann, J. Gillen, A. Krüger & Y. von Roux (Hrsg.), *Reflektierte Handlungsfähigkeit in der Lehrer*innenbildung. Leitbild, Konzepte und Projekte* (S. 15–36). Logos.
- Oldenburg, M. & Sterzik, L. (2020). Vom Leitbild zur Seminarplanung – Ansätze zur Anbahnung Reflektierter Handlungsfähigkeit in einer inklusionsorientierten, diversitäts-sensiblen Lehrer_innenbildung. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 3 (2), 374–398. <https://doi.org/10.4119/hlz-2528>
- Paehr, J., Lenzer, S., Jambor, T.N., Monke, M., Nehring, A. & Stender, B. (2023). Schüler*innenvorstellungen als Differenzlinie im Diskurs um Heterogenität. Ziele, Haltungen und Anwendungsbeispiele für eine heterogenitätssensible reflexive Lehrkräftebildung aus fachdidaktischer Perspektive. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 6 (1), 287–303. <https://doi.org/10.11576/hlz-5168>
- 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>
- Pape, N. (2022). Habitusmuster von Lehrkräften und Habitusensibilität als Querschnittsaufgabe einer inklusiven Lehrkräftebildung. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 6 (1), 252–268. <https://doi.org/10.11576/hlz-5166>
- Prengel, A. (1995). *Pädagogik der Vielfalt: Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik* (Schule und Gesellschaft, Bd. 2) (2. Aufl.). Leske + Budrich. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-97315-3>
- Reusser, K. & Pauli, C. (2014). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarb. u. erw. Aufl.) (S. 642–661). Waxmann.
- Riese, J. & Reinhold, P. (2010). Empirische Erkenntnisse zur Struktur professioneller Handlungskompetenz von angehenden Physiklehrkräften. *Zeitschrift für die Didaktik der Naturwissenschaften*, 16, 167–187.
- Schafferschik, A., Binanzer, A. & Supik, L. (2023). Geschlechtersensibilität im Lehramtsstudium?! Diskriminierungskritische Bildung am Beispiel der Differenzlinie „Geschlecht“. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 6 (1), 218–234. <https://doi.org/10.11576/hlz-5164>
- Schmude, C. & Wedekind, H. (2016). *Lernwerkstätten an Hochschulen. Orte einer inklusiven Pädagogik*. Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5456>
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56, 202–224.
- 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). Waxmann.
- UNESCO. (2022). *Deutsche UNESCO-Kommission. Bildung. Inklusive Bildung*. www.unesco.de/inklusive_bildung_inhalte.html
- Wernet, A. (2006). *Hermeneutik – Kasuistik – Fallverstehen. Eine Einführung*. Kohlhammer.
- Wernet, A. (2021). *Einladung zur Objektiven Hermeneutik*. Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838556017>
- Werning, R. (2019). Inklusion im frühkindlichen und schulischen Bereich. In O. Köller, M. Hasselhorn, F.W. Hesse, K. Maaz, J. Schrader, H. Solga, K. Spieß & K. Zimmer (Hrsg.), *Das Bildungswesen in Deutschland. Bestand und Potentiale* (S. 333–374). Klinkhardt.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Neugebauer, T., Junge, A., Lenzer, S., Oldendörp, J., Seifert, H. & Schomaker, C. (2023). Theoria cum praxi. Konkretisierung des Leitbildes heterogenitätssensibler Reflexiver Handlungsfähigkeit für die Lehrkräftebildung. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 6 (1), 200–217. <https://doi.org/10.11576/hlz-5177>

Eingereicht: 02.02.2022 / Angenommen: 22.05.2023 / Online verfügbar: 29.08.2023

ISSN: 2625–0675



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

English Information

Title: Theoria cum praxi. Specifying an Approach to Train Heterogeneity-Sensitive Reflective Disposition for Teacher Performance

Abstract: Nowadays, any group of learners is characterized by a great heterogeneity (e.g., socio-economic background, languages, educational background etc.). Dealing with the diverse resources and needs students bring to class in an appreciative way represents one of the major challenges for (future) teachers. Thus, teacher educators are asked to develop concepts and strategies to prepare future teachers for dealing with diverse learner groups in a sensitive and self-reflective way. While the interdisciplinary structure of university teacher education in Germany can be seen as an obstacle to this aim as it shifts the responsibility to combine and reflect on the separate scientific discourses to the students, it also offers a great opportunity to depict and reflect heterogeneity from different perspectives. With the help of an overarching model called *Reflexive Handlungsfähigkeit* (reflective disposition for teacher performance (RDTP)), teacher educators from the Leibniz University Hannover developed a concept that tries to integrate multiple theoretical approaches of teacher professionalization (structural theory approach, competence-oriented approach and professional biography approach). Seeing heterogeneity and inclusion as a cross-sectional task, teacher educators from the Leibniz University Hannover then enhanced the model of reflexive agency and formulated concrete goals and applications that derive from the theory and relevance of several dimensions of diversity (e.g. languages, gender, (dis)ability, cognitive resources etc.).

Keywords: teacher education; inclusion; heterogeneity; diversity dimensions; reflective disposition for teacher performance