

David Rott, Nina Zeuch, Christian Fischer,
Elmar Souvignier, Ewald Terhart (Hrsg.)

Dealing with Diversity

Innovative Lehrkonzepte in der Lehrer*innenbildung
zum Umgang mit Heterogenität und Inklusion



Begabungsförderung

Individuelle Förderung und Inklusive Bildung

herausgegeben von
Christian Fischer

Band 6

David Rott, Nina Zeuch, Christian Fischer,
Elmar Souvignier, Ewald Terhart (Hrsg.)

Dealing with Diversity

Innovative Lehrkonzepte in der
Lehrer*innenbildung zum Umgang
mit Heterogenität und Inklusion



Waxmann 2018
Münster • New York

Der Herausgeberband „Dealing with Diversity. Innovative Lehrkonzepte in der Lehrer*innenbildung zum Umgang mit Heterogenität und Inklusion“ aus dem Teilprojekt „Curriculare Maßnahmen“ des Projekts „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 unter dem Förderkennzeichen 01JA1621 gefördert.

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

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

Begabungsförderung: Individuelle Förderung und Inklusive Bildung, Band 6

Print-ISBN 978-3-8309-3881-1

E-Book-ISBN 978-3-8309-8881-6

Creative Commons-Lizenz Namensnennung – Nicht-kommerziell –
Weitergabe unter gleichen Bedingungen CC BY-NC-SA 4.0



www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Inna Ponomareva, Düsseldorf

Umschlagabbildung: © Holiho | www.pixabay.com

Satz: Roger Stoddart, Münster

Inhalt

<i>Christian Fischer, Ewald Terhart und Elmar Souvignier</i> Dealing with Diversity: Heterogenität als durchgängiges Thema im Curriculum	7
<i>Tanja Sturm</i> Begriffliche Perspektiven auf Unterschiede und Ungleichheit im schulpädagogischen Diskurs – eine kritische Reflexion	15
<i>David Rott</i> Diversity als Anhaltspunkt für die Hochschullehre Fragen zu Gestaltungsmöglichkeiten in der Lehrer*innenbildung	29
<i>Myriam Haddara</i> Das Konzept des Seminars „Inklusion im Kontext von Sprachvermittlung“	41
<i>Stefanie Auditor</i> „Jede Jeck is’ anders“ – Heterogenität als theologische, kommunikative und didaktische Herausforderung für angehende Religionslehrer*innen	57
<i>Timo Dexel, Friedhelm Käpnick und Daniel Bertels</i> „Diversität im Mathematikunterricht der Grundschule“ – Ein kooperatives Lehrprojekt	75
<i>Anke Schumacher und Gabriele Schrüfer</i> Einsatzmöglichkeiten digitaler Medien im Geographieunterricht im Kontext heterogener Lernvoraussetzungen – Entwicklung eines geographie- didaktischen Seminars in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung	89
<i>Franziska Duensing-Knop, Uta Kaundinya und Nils Neuber</i> Inklusion in der Sportlehrerbildung – Hochschuldidaktische Konzepte zur Förderung einer inklusiven Haltung	109
<i>Katharina Düsing, Helge Gresch und Marcus Hammann</i> Diversitätssensibler Biologieunterricht – Veränderungen im Lehramtsstudium zur Vorbereitung auf das Unterrichten in heterogenen Lerngruppen	127

<i>Jan Matthias Hoffrogge und Vanessa Kilimann</i> Heterogenitätssensibler Geschichtsunterricht als Thema der universitären Lehrer*innenbildung – geschichtsdidaktische Zugänge	141
<i>Ursula Bylinski, Nora Austermann und Melanie Wiegelmann</i> Entwicklung von inklusionsorientierten Curricula im beruflichen Lehramtsstudium	159
<i>Eva Schöll und Stephan Dutke</i> Metakognition in Lernprozessen als Facette von Heterogenität.	175
<i>Julia Feldmann und David Rott</i> Kooperative und diagnostische Kompetenzen schärfen: Zwei erziehungswissenschaftliche Konzepte zur Kooperation von Lehrkräften und der Entwicklung von Beobachtungskompetenzen	189
<i>Nina Zeuch und David Rott</i> Heterogenität in der universitären Lehrer*innenbildung: Perspektiven, Begriffe und Ansätze in der Qualitätsoffensive Lehrerbildung Münster – eine Standortbestimmung	217
Autor*innenverzeichnis	229

Dealing with Diversity: Heterogenität als durchgängiges Thema im Curriculum

Wie kaum ein anderes gesellschaftliches Feld erfreuen sich Schule, Lehrer*innenberuf und Lehrer*innenbildung kontinuierlich eines hohen öffentlichen Interesses. *Alle* sind dringlich an einem modernen Schulsystem, an guten Einzelschulen, an engagierten und kompetenten Lehrkräften interessiert – und zugleich haben *alle* unterschiedliche Vorstellungen darüber, was dies jeweils inhaltlich heißt. Aus diesen unterschiedlichen Vorstellungen resultieren dann auch ebenso unterschiedliche Ideen und Überzeugungen dazu, wie man die zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer am besten auf ihren Beruf vorbereitet. Die Lehrer*innenbildung steht kontinuierlich in der Diskussion, sie gilt grundsätzlich als verbesserungsbedürftig, und auf jede neue Lehrer*innenbildung richten sich viele Hoffnungen. Damit ist in knappen Strichen skizziert, warum die Lehrer*innenbildung vielen Beobachtern als eine Art von Dauerbaustelle erscheint.

In den letzten zwei Jahrzehnten ist das System der Lehrer*innenbildung in Deutschland in seinen Strukturen und Prozessen vielfach verändert und reformiert worden. Die Umstellung auf das Bachelor-Master-System ist dabei nur der äußere Rahmen gewesen. Die Erarbeitung eines einheitlichen Leitbildes für den Lehrer*innenberuf, die Definition von Standards für den bildungswissenschaftlichen Studienanteil sowie von länderübergreifenden Vereinbarungen für Anforderungen in den fachlichen und fachdidaktischen Teilen der Lehrer*innenbildung (in erster und zweiter Phase), die Angleichung der verschiedenen Lehramtsstudiengänge an die sich wandelnden Schulstrukturen sowie untereinander, die Ausweitung und bessere Betreuung der Praxiselemente, die Etablierung von Zentren für Lehrer*innenbildung an Universitäten, der Ausbau der Fachdidaktiken an den Universitäten sowie auch die Weiterentwicklung der zweiten Phase hinsichtlich ihrer Coaching-, Lehr- und Prüfungsformate sind dafür deutliche Anzeichen. Diese Wandlungsprozesse sowie nicht zuletzt der sehr deutliche Ausbau der Forschung zur Lehrer*innenbildung und zum Lehrer*innenberuf (vgl. Terhart, Bennewitz & Rothland, 2014; Kunter, 2016), der sich in erhöhten Drittmittelwerbungen manifestiert, haben die Aufmerksamkeit und Wertschätzung der Lehrer*innenbildung seitens der Universitätsleitungen ersichtlich gesteigert.

Weil Lehrer*innenbildung Ländersache ist, und die Länder unterhalb des allgemeinen, durch die Kultusministerkonferenz gesetzten Rahmens durchaus eigene Reformprogramme aufgebaut haben, hat sich in den letzten Jahren die Vielfalt der Wege zum Lehrer*innenberuf deutlich vergrößert; man könnte auch sagen: die Wege sind unübersichtlicher geworden (vgl. Walm & Wittek, 2014; KMK, 2017 sowie die Seite www.monitor-lehrerbildung.de/web/monitor-lehrerbildung). Zugleich haben die Bundesländer erklärt, die Lehramtsabschlüsse wechselseitig

problemloser anzuerkennen und damit Mobilität von Lehrkräften zwischen den Bundesländern zu erleichtern. Aufgrund von absehbaren und unabsehbaren demographischen Entwicklungen ist gegenwärtig eine neue und gravierende Mangelsituation bei den Grundschullehrkräften entstanden, die die Schulverwaltungen zur vermehrten Einstellung von Quer- und Seiteneinsteiger*innen zwingt. Hierdurch werden de facto viele Bemühungen um die langfristige Steigerung der Qualität der Lehrer*innenbildung kurzfristig ausgehebelt.

1. Die bundesweite „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ und das Projekt „Dealing with Diversity“ der Universität Münster

In diesem langlaufenden Prozess, der auf Bundesebene mit den 2000 von der KMK veröffentlichten „Perspektiven für die Lehrerbildung in Deutschland“ (Terhart, 2000) begann und in Gestalt je länderspezifischer Reformprogramme um- und fortgesetzt wurde, markiert die gut 15 Jahre später einsetzende „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ einen äußerst wichtigen Markstein: Nach einem längeren Abstimmungs- und Planungsprozess zwischen Bund und Ländern wurde ein Programm etabliert, in dessen Rahmen für einen Zeitraum von 10 Jahren vom Bund 500 Mio. Euro in die Lehrer*innenbildung investiert werden sollen! Ein recht genau definiertes Förderprogramm wurde ausgeschrieben, Universitäten konnten sich mit ihren je besonderen Projekten bewerben, und schließlich konnten dann im Herbst 2015 bzw. Frühjahr 2016 die bewilligten Projekte starten (Prenzel & Gräsel, 2015). Auf einer Tagung des Schulministeriums NRW im Juni 2017 wurde mitgeteilt, dass aufgrund der Projekte der Qualitätsoffensive Lehrerbildung zu jenem Zeitpunkt ca. 700 zusätzliche Personen in der universitären Lehrer*innenbildung arbeiten würden.

Das Projekt der WWU zum Thema „Dealing with Diversity. Kompetenter Umgang mit Heterogenität durch reflektierte Praxiserfahrung“ basiert auf der Annahme, dass die Lehrkräfte in den Schulen auf eine deutlich vergrößerte Heterogenität der Schülerinnen und Schüler treffen werden, wobei die allmähliche Umsetzung der Inklusion diesbezügliche Herausforderungen und Qualifikationsanforderungen an Schulen und Lehrkräfte noch erhöht. Leitende Idee des münsteraner Projekts ist es, auf der einen Seite durch *curriculare Maßnahmen* in allen Teilen der Lehrer*innenbildung das Thema Heterogenität und Inklusion fest zu verankern, so dass für die Studierenden ein inhaltlicher Zusammenhang der diesbezüglichen Lehrinhalte in den Fächern, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften erfahrbar wird. Auf der anderen Seite soll diese wissensbezogene Grundlage mit einer verstärkten und erweiterten, *reflektierten Praxiserfahrung* in Universität, Schule und Unterricht verbunden werden. Hierzu werden bereits bestehende Praxisformate (nicht nur Praktika, sondern auch praxisbezogene Elemente innerhalb universitärer Lehrveranstaltungen) der Lehrer*innenbildung an der WWU zusammengefasst und ausgebaut.

Um diese Idee der reflektierten Praxiserfahrung auf der Basis einer breiteren Verankerung der Themen Heterogenität und Inklusion umzusetzen, wurden vier Teilprojekte definiert:

- Heterogenität als durchgängiges Thema im Curriculum;
- Lehr-Lern-Labore, Lernwerkstätten und Learning Center;
- Videobasierte Lehrmodule als Mittel der Theorie-Praxis-Integration;
- Praxisprojekte in Kooperationsschulen.

Folgende Übersicht verdeutlicht die Projektstruktur:

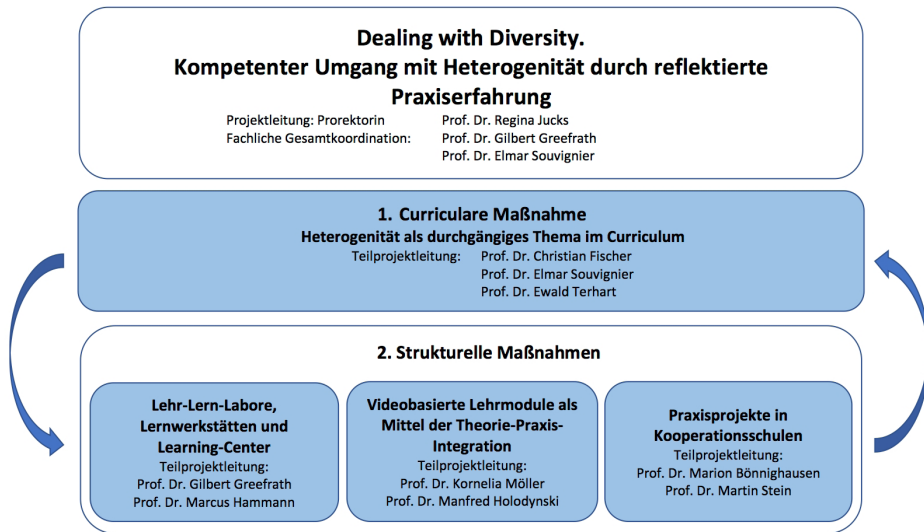


Abb. 1: Projektstruktur Dealing with Diversity (vgl. <https://www.uni-muenster.de/QLB-DwD/teilprojekte/index.html>)

Die übergreifende Zielsetzung des Projekts der Universität Münster ist es, Strukturen und Prozesse aufzubauen, die über die Laufzeit der Offensive hinaus die Situation der Lehrer*innenbildung an der Universität Münster nachhaltig verbessern, und dies auch mit Blick auf die zweite Phase der Lehrer*innenbildung durch entsprechende Kooperationsstrukturen absichert. Strategisches Ziel ist es, die positiven Erfahrungen aus dem Projekt auch für die Zeit nach der Qualitätsoffensive Lehrerbildung institutionell und personell zu sichern (interner Transfer). Zugleich wird angestrebt, dass die neuen Strukturen, Prozesse und Praxisformen, die in Münster im Rahmen einer sehr großen Universität mit einem breiten Fächerspektrum und stark ausdifferenzierten Bildungswissenschaften entwickelt wurden und werden, speziell für die Situation von anderen sehr großen lehrer*innenbildenden Universitäten wertvolle Anregungen bieten (externer Transfer).

2. Teilprojekt „Curriculare Maßnahmen“: Heterogenität als durchgängiges Thema im Curriculum

Im Rahmen des Teilprojekts „Curriculare Maßnahmen – Heterogenität als durchgängiges Thema im Curriculum“ sollen in den beteiligten Einzelprojekten innovative Lehrformate entwickelt werden, die für die Lehrer*innenbildung am Hochschulstandort Münster neue, erweiterte Perspektiven aufzeigen. Die Beteiligung unterschiedlicher Fächer (Bildungswissenschaften und mehrere Unterrichtsfächer) soll dabei eine breite Verankerung im Lehrangebot der WWU sichern und gleichzeitig den Transfer auf andere Lehrveranstaltungen und weitere Fächer erleichtern.

Für die Erfassung des bisherigen Grades der Verankerung von Themen wie Heterogenität und Inklusion im umfangreichen Lehrangebot am Hochschulstandort Münster wurden eine Curriculum-Analyse der aktuellen Lehramtsstudiengänge, eine Dokumentenanalyse des Lehrangebots im Wintersemester 2015–16 und im Sommersemesters 2016 sowie Interviews mit Lehrenden in den beteiligten Fächern durchgeführt, die sich mit heterogenitätsspezifischen Fragen in der Lehrer*innenbildung beschäftigen. Zudem wurde eine Befragung von 100 Lehrenden durchgeführt. Auf diese Weise wurden Stärken und Ausbaumöglichkeiten anhand des bisherigen Umgangs mit der Heterogenitäts-Thematik herausgearbeitet.

Auf dieser Grundlage wurden Workshops zur Gestaltung und Evaluation diversitätssensibler Lehrangebote entwickelt und durchgeführt. Auf der einen Seite stehen inhaltliche Workshops zu Themen wie „Flucht als Thema im Klassenzimmer“ oder „Salutogenese“, die Lehrenden neue Perspektiven für die Auseinandersetzung mit Heterogenität bieten und die Implementation dieser Thematik in der Lehre unterstützen. Auf der anderen Seite wurden Angebote zur tiefergehenden Evaluation von innovativen Lehrformaten entwickelt und durchgeführt, die sich primär auf forschungsmethodische Zugänge beziehen. Hiermit eng verbunden ist auch die Qualifikation der Promovierenden im Teilprojekt: In einem wöchentlichen Doktorandenkolloquium werden aktuelle Themen der Qualitätsoffensive, aber auch thematische und forschungsbezogene Angebote durch die und mit den Promovierenden gestaltet.

Im Rahmen der Einzelprojekte in den Fächern Deutsch, Mathematik, Sport, Biologie, katholische Religion, Geographie, Erziehungswissenschaft, Psychologie, berufliche Bildung und Geschichte sind verschiedene innovative Lehrkonzepte entwickelt und teilweise auch in (Fach-)Curricula implementiert worden. Darunter sind fachspezifische Ansätze zur Berücksichtigung von Heterogenität im schulischen Kontext hinsichtlich verschiedener Heterogenitätsfacetten wie Sprache, (fachspezifische) Begabung und Religion. Weiterhin wurden auch inhalts- und fächerübergreifende Konzepte beispielsweise zur Kooperation zwischen Lehrkräften und zur Metakognition in Lehrkontexten entwickelt und erprobt. Diese Lehrkonzepte und Lehrmethoden bilden den Schwerpunkt der Arbeiten zur Verbesserung des Lehrangebots zum Gegenstand der Heterogenität. Grundsätzlich sind diese Lehrkonzepte dabei so angelegt, dass sie Modellcharakter für weitere Lehrangebote

haben und so als Ausgangspunkt für die Entwicklung neuer Lehrkonzepte genutzt werden können.

Dabei umfassen die Lehrkonzepte hochschuldidaktische Innovationen, die der Verbesserung der Lehre an der Universität insgesamt und speziell in der Lehrer*innenbildung sowohl in den Bildungswissenschaften als auch in den Fachdidaktiken dienen. In diesem Kontext setzen Doktorand*innen neue Impulse in der Lehre, da nicht zuletzt ihre Doppelrolle als „Noviz*innen“ in der Lehre und „Expert*innen“ im Lernen besondere Chancen für innovative Lehrkonzepte im Sinne des vielfach geforderten „Shift from Teaching to Learning“ (Barr & Tagg, 1995) bietet. Damit leisten die Doktorand*innen einen Beitrag zur „pädagogischen Hochschulentwicklung“, zumal die Qualitätsentwicklung der Hochschullehre im Kontext der Neustrukturierungen der Studienangebote in Folge der Bologna-Reform verstärkt an Bedeutung gewinnt (Brahm, Jenert & Euler, 2016). Neben der generellen Verbesserung der Lehrqualität gilt es auch, die spezielle Anpassung von Hochschulen an aktuelle gesellschaftliche Anforderungen zu fokussieren (Jütte, Walber & Lobe, 2017), wobei in der Lehrer*innenbildung gerade der kompetente Umgang mit Heterogenität besonders bedeutsam erscheint.

Dies erfordert innovative Lehrkonzepte, da es neben der Heterogenität von Schülerinnen und Schülern gleichermaßen die Vielfalt von Studierenden in den Blick zu nehmen gilt, so dass letztlich auch innovative Prüfungsformate relevant sind. Dabei bieten die verschiedenen Lehrkonzepte wichtige Ansatzpunkte für hochschuldidaktische Innovationen, wozu interdisziplinäre Kooperationen von Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken beitragen. Auch Partizipationsmöglichkeiten von Studierenden etwa bei der Materialentwicklung für hochschuldidaktische Angebote oder die Einbindung digitaler Medien zur Gestaltung heterogenitätssensibler Unterrichtsangebote setzen neue Impulse in der Lehre. Dazu trägt auch die Fokussierung einzelner Heterogenitätsdimensionen im Kontext inklusiver Bildung bei, wobei die pädagogische Haltung und reflektierte Praxiserfahrungen der Studierenden wichtige Ausgangspunkte darstellen. Entsprechende Innovationen zeigen sich in den vielfältigen Beiträgen zu den curricularen Maßnahmen, die auf eine durchgängige Verankerung des Themas Heterogenität in der Lehrer*innenbildung an der Universität Münster zielen.

3. Überblick über die Beiträge zum Teilprojekt „Curriculare Maßnahmen“ der Qualitätsoffensive Lehrerbildung am Hochschulstandort Münster

Tanja Sturm setzt mit ihrem Beitrag einen kritischen Grundstein zur Auseinandersetzung mit Unterschieden und Ungleichheit im schulpädagogischen Diskurs. In der scharfen Analyse der verwendeten Begriffsfloskeln wie ‚Umgang mit Heterogenität‘ legt sie Argumentationsstrukturen im bildungspolitischen aber auch wissenschaftlichen Kontext offen. Der Beitrag ist eine Einladung zur Reflexion der

eigenen Begriffsnutzung und bietet unterschiedliche Perspektiven für innovative Lehrprojekte an.

Im Anschluss an Tanja Sturm zeigt *David Rott*, wie Diversity als eine Strategie in der Hochschullehre eingebunden werden kann. Perspektiven für die Ausgestaltung von Lehrformaten werden gegeben, die zeigen sollen, dass das Sprechen über Heterogenität in der Hochschullehre nicht ausreicht, sondern dass die Verschiedenheit der Studierenden und Lehrenden selbst einen Platz in der Lehre finden sollte. Auf Basis einführender Reflexionen wird ein Bogen gespannt, der bereits auf die Aktivitäten innerhalb der Qualitätsoffensive Lehrerbildung am Standort Münster hinweist.

Der Einstieg in die fachdidaktischen Konzepte wird von *Myriam Haddara* gestaltet. Sie beschreibt das Seminar „Inklusion im Kontext von Sprachvermittlung“, in dem Studierende sich mit der Dimension Sprache auseinandersetzen und hierzu Praxiserfahrungen durch Hospitationen machen können.

Stefanie Auditor fokussiert in dem Beitrag „Jede Jeck is' anders“ drei Perspektiven, die sie als zentrale Herausforderung für angehende Lehrpersonen der katholischen Theologie identifiziert. Sie zeigt auf, wie die Heterogenität von Lerngruppen Ansprüche stellt an die theologische, kommunikative und didaktische Kompetenz der Studierenden und entwickelt Zugangsmöglichkeiten, um die Studierenden in ihren Entwicklungsbereichen zu begleiten. Dabei geht sie unter anderem auf innovative Prüfungsformate ein und zeigt, wie Studierende in die Materialentwicklung für hochschulische Angebote eingebunden werden können.

Kooperation als ein Weg zur Ausgestaltung heterogenitätssensibler Lernangebote ist nicht nur eine Frage für den Schulunterricht, sondern auch für die universitäre Lehre. Dies verdeutlichen *Timo Dexel*, *Friedhelm Kämpnick* und *Daniel Bertels* anhand des Seminarangebots „Diversität im Mathematikunterricht der Grundschule“. In diesem Konzept wird die erziehungswissenschaftliche Perspektive ebenso eingebunden wie die mathematikdidaktische. Vertiefend werden Partizipationsmöglichkeiten für Studierende in der Lehre aufgezeigt.

Digitale Medien gelten als ein wichtiger Umsetzungspunkt für die Gestaltung heterogenitätssensibler Unterrichtsangebote. *Anke Schumacher* und *Gabriele Schröder* skizzieren in ihrem Text die Einsatzmöglichkeiten digitaler Medien im Geographieunterricht und beleuchten dabei vor allem die Frage, wie digitale Medien sinnvoll eingesetzt werden können, um die Angebote an heterogene Lernvoraussetzungen von Schüler*innen anzupassen.

Franziska Duensing-Knop, *Uta Kaundinya* und *Nils Neuber* setzen sich in ihrem Beitrag mit theoretischen und praktischen Möglichkeiten auseinander, wie das Thema Inklusion in die Sportlehrerbildung eingebunden werden kann. Dabei heben sie darauf ab, die pädagogische Haltung der Studierenden als Ausgangspunkt zu setzen und beschreiben, welche Gestaltungsoptionen die Sportdidaktik erbringen kann.

Katharina Düsing, *Helge Gresch* und *Marcus Hammann* zeigen anhand von drei konkreten Beispielen, welche Möglichkeiten für die Gestaltung eines diver-

sitätssensiblen Biologieunterrichts in der universitären Lehre grundlegend angesprochen werden können. Ihre Beschäftigung mit dem Rassebegriff und dem Rassismus lädt zur Reflexion ein, Aspekte der Sexualerziehung verdeutlichen, wie mit geschlechtlicher Vielfalt in Schule und Unterricht umgegangen werden kann, bevor Differenzierungsmöglichkeiten erarbeitet werden.

Wie Geschichtsunterricht heterogenitätssensibel gestaltet werden kann, fragen sich *Jan Matthias Hoffrogge* und *Vanessa Kilimann* und zeigen, wie sie in zwei Lehrprojekten geschichtsdidaktische Zugänge für angehende Lehrpersonen in Seminare einbringen. Ausgehend von fachlogischen Überlegungen stellen sie ihre Seminarkonzepte vor – einmal zum Themenschwerpunkt der sozialen Ungleichheit und einmal mit einem Lernstrategiefokus, den Lesestrategien, und bringen aus diesen ganz unterschiedlichen Positionen kritisch-reflektierte Impulse für die Debatte um heterogenitätssensiblen Unterricht ein.

Wie das Thema Inklusion systematisch in curriculare Strukturen eingebunden werden kann, zeigt der Beitrag von *Ursula Bylinski*, *Nora Austermann* und *Melanie Wiegelmann*. Sie zeichnen die aktuellen Entwicklungen für das berufliche Lehramtsstudium nach und bieten Anschlussmöglichkeiten für andere Fachrichtungen an. Mit dem Fokus auf Inklusion legen die Autorinnen einen Schwerpunkt fest, der für weitere Institutionen Modellcharakter haben kann.

Metakognition als eine Facette von Heterogenität wird von *Eva Schöll* und *Stephan Dutke* in das Zentrum ihres Beitrags gestellt. Das Lehrprojekt aus der Psychologie zeigt Möglichkeiten auf, wie Studierende ihr Wissen über ihr eigenes Lernen in einem Seminarkontext erweitern können. Dabei unterscheiden die beiden Schreibenden zwischen einem Seminar-Rahmen und einem Seminar-Kern und Perspektiven für die fachübergreifende Nutzung werden angedeutet.

Julia Feldmann und *David Rott* gehen in ihrem Artikel auf zwei Seminarformate ein, die in der Erziehungswissenschaft im Kontext der Qualitätsoffensive Lehrerbildung etabliert wurden. Im Text zeigen sie einerseits Wege auf, wie Kooperation und Kommunikation als wichtige Entwicklungsbereiche bei den Studierenden bearbeitet werden können, andererseits, wie Studierende lernen können, Beobachtungen im Kontext von Heterogenität im schulischen Lernumfeld zu dokumentieren und welches Potenzial dieser Zugang für die Diagnosekompetenz der Studierenden in sich trägt.

Zum Ende des Bandes wird ein Fazit gezogen von *Nina Zeuch* und *David Rott*. Die Pluralität der Angebote, die in diesem Buch zusammengeführt werden, wird dabei auf einen gemeinsamen Kern hin untersucht. Neben der Setzung von Begrifflichkeiten sind es hochschuldidaktische Perspektiven, die genauer betrachtet werden. Weiterhin werden die Lehrprojekte auf ihre Innovationskraft hin untersucht. Abschließend werden die Forschungsperspektiven zur Untersuchung didaktischer Angebote aufgezeigt, die sich in der Zusammenschau darstellen lassen.

Literatur

- Barr, R.B. & Tagg, J. (1995). From Teaching to Learning — A New Paradigm For Undergraduate Education. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 27(6), 12–26.
- Brahm, T., Jenert, T. & Euler, D. (2016). Pädagogische Hochschulentwicklung – Überblick und Perspektiven. In T. Brahm, T. Jenert & D. Euler (Hrsg.), *Pädagogische Hochschulentwicklung* (S. 9–16). Wiesbaden: Springer VS.
- Jütte, W., Walber, M. & Lobe, C. (2017). Innovativer Lehre auf der Spur: Beobachtungsperspektiven und Forschungszugriffe. In W. Jütte, M. Walber & C. Lobe (Hrsg.), *Das Neue in der Hochschullehre* (S. 1–15). Wiesbaden: Springer VS.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2017). *Sachstand in der Lehrerbildung*. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/2017-03-07__Sachstand_LB_o_EW.pdf [07.03.2017].
- Kunter, M. (2016). *Qualität der Lehrerbildung – Was sagt die empirische Forschung dazu?* Vortrag auf dem 1. Programmkongress der Qualitätsoffensive Lehrerbildung. Berlin 11./12. Oktober 2016. Verfügbar unter https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/files/PK2016-Kunter_12_10_2016_Keynote.pdf [30.08.2018].
- Prenzel, M. & Gräsel, C. (2015). Der Startschuss ist gefallen. Die Qualitätsoffensive Lehrerbildung läuft. *Schulverwaltung spezial*, 5/2015, 4–7.
- Terhart, E. (Hrsg.) (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kulturministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Weinheim: Beltz.
- Terhart, E., Bennewitz, H. & Rothland, M. (Hrsg.) (2014). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann.
- Walm, M. & Wittek, D. (2014). *Lehrer_innenbildung in Deutschland im Jahr 2014 – eine phasenübergreifende Dokumentation der Regelungen in den Bundesländern* (2. Auflage). Eine Expertise im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung.

Begriffliche Perspektiven auf Unterschiede und Ungleichheit im schulpädagogischen Diskurs – eine kritische Reflexion

Innerhalb des erziehungswissenschaftlichen Diskurses um Schule und Unterricht wird eine Vielzahl an Begriffen verwendet, um Fragen von Unterschieden und Ungleichheit sowie deren Bearbeitung und Reflexion zu thematisieren. Hierzu zählen u. a. Heterogenität, Diversität, Vielfalt, Differenz und Inklusion. Die Begriffe werden sowohl synonym verwendet (vgl. z. B. Prengel, 2013), als auch voneinander unterschieden (vgl. z. B. Emmerich & Hormel, 2013; Walgenbach, 2014a); auch werden sie als neue „Leitkategorien“ (Schroeder, 2007), „Leitbegriffe“ (Wenning, 2004) oder „buzzwords“ (Baader, 2013), also Modewörter, beschrieben und kritisiert. Diese Vielfalt an Formen der Verwendung mag Studierende, die im Rahmen ihres Studiums an fachwissenschaftliche Verständnisse und Diskurse herangeführt werden, zunächst verwirren. Dies kann dazu verleiten, nach dem ‚richtigen‘ oder ‚angemessenen‘ Begriff zu suchen, der der weiteren Auseinandersetzung im Rahmen des Studiums zugrunde gelegt wird. Solche Suchbewegungen bergen zwar das Risiko zu kurz zu greifen, indem die Begriffe losgelöst von den theoretischen Bezügen, in denen sie verankert sind, abstrahiert werden; die Suche eröffnet aber auch die Möglichkeit, sich mit den hinter den Begriffen liegenden theoretischen Konzepten und Verständnissen auseinanderzusetzen und so einen vertieften Einblick in erziehungswissenschaftliche Zusammenhänge zu erlangen. Diese in Relation zu den Perspektiven anderer studierter Fächer zu setzen, stellt eine weitere Herausforderung des Studiums dar. Im Rahmen universitärer und hochschulischer Lehre sind die ersten Auseinandersetzungen der Studierenden vielfach von den angedeuteten ‚Verkürzungen‘ gekennzeichnet. Ziel dieses Beitrags ist es, diesen Verengungen zu begegnen, indem anhand von zwei exemplarisch ausgewählten erziehungswissenschaftlichen Diskursen – einem eher normativ geprägten zu Heterogenität und einem stärker deskriptiv-analytisch fundierten zu Inklusion – aufgezeigt und nachgezeichnet werden soll, dass das jeweilige Verständnis unterschiedliche Perspektiven, Analysemöglichkeiten und Praxisreflexionen eröffnet.

Um diesem Vorhaben nachzukommen, soll in einem ersten Schritt kurz die Unterscheidung normativer und deskriptiv-analytischer Begriffsverwendungen in der Erziehungswissenschaft dargelegt werden. Darauf aufbauend soll anhand des Diskurses zum ‚Umgang mit Heterogenität‘ eine normativ-geprägte Begriffsverwendung und ihre Verkürzungen aufgezeigt werden. Daran anschließend werden deskriptiv-analytische Perspektiven auf zwei Verständnisse (schulischer) Inklusion vorgestellt. Abschließend wird resümiert, was die unterschiedlichen Verständnisse für die erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung im Kontext universitärer Lehre und Auseinandersetzung bedeuten.

1. **Begriffe und Theorien: erziehungswissenschaftliche Werkzeuge zur Beschreibung und Analyse von Praxis**

Die Verwendung von Begriffen in der Alltags- und in der Fachsprache unterscheidet sich. Die Alltagssprache ist auf (schnelle) Verständigung angewiesen, um kooperativ handlungsfähig zu sein, um gemeinsame Vorhaben zu koordinieren. Die Fachsprache ist zwar auch an Handlungsfähigkeit und gegenseitiger Verständigung orientiert, doch fordert sie anders als im Alltag dazu heraus, für andere nachvollziehbar zu machen, wie Begriffe genau verstanden und gebraucht werden. In wissenschaftlichen Diskursen umfasst dies sowohl die theoretischen Bezüge als auch die methodologisch-methodischen, mit denen die jeweilige Erkenntnis gewonnen wird bzw. wurde. Versteht man die Erziehungswissenschaft als eine Disziplin, die kein rezeptartiges Wissen für zukünftiges, pädagogisches Handeln bereitstellt, sondern als eine, die Wissen zur Reflexion und zum daran anknüpfenden, begründeten Abwägen pädagogischer Handlungen bereitstellt, dann stellen die Theorien und ihre Begriffe Werkzeuge dar, mit denen Praxis beschrieben, analysiert und auch kritisiert werden kann.

In der Erziehungswissenschaft lassen sich grob normative oder programmatische Perspektiven von deskriptiv-analytischen auf ihre Gegenstände – v.a. Bildung, Erziehung und Sozialisation – unterscheiden. Diese für die Fachdisziplin zentrale Unterscheidung findet sich prominent in der zu den Erziehungsverständnissen von Immanuel Kant, Wolfgang Brezinka und Friedrich W. Kron (hierzu: Koller, 2017, S. 66f.). Während Immanuel Kant Erziehung normativ und idealistisch beschreibt, indem er formuliert, was sie auszeichnen und zu welchen Ergebnissen sie führen sollte, haben sich knapp 200 Jahre später Brezinka und Kron von diesem Verständnis abgegrenzt. Wenngleich sie dies auf unterschiedliche Art und Weise tun, ist ihrer Kritik gemeinsam, dass normative Perspektiven zu kurz greifen, wenn es um die Erfassung der Komplexität pädagogischer Situationen geht. So hat Brezinka ein Erziehungsverständnis entworfen, das er als deskriptiv-analytisch, losgelöst von normativen Ansprüchen bzw. wertneutral charakterisiert. Kron hat seinerseits nicht nur das Verständnis von Kant, sondern auch das von Brezinka kritisiert, indem er – unter Bezugnahme auf den symbolischen Interaktionismus – herausgestellt hat, dass Erziehung immer im Kontext von Gesellschaft stattfindet und als solche, selbst bei der Absicht deskriptiv-analytisch vorzugehen, nicht gänzlich von Normen und Werten zu lösen sei (vgl. Koller, 2017, S. 49ff.). Die Erziehungswissenschaft ist – diesen neueren Verständnissen entsprechend – aufgefordert, über ideale Entwürfe hinauszugehen und Begriffe zu konzipieren, die als Werkzeuge zur Analyse, Beschreibung und Reflexion von pädagogisch-professionellem Alltag herangezogen werden können.

2. Normative Verwendung von Begriffen zur Beschreibung von Unterschieden: am Beispiel ‚Umgang mit Heterogenität‘

Während die meisten der eingangs genannten Begriffe, mit denen Unterschiede zwischen Schüler*innen resp. Kindern und Jugendlichen beschrieben werden, in der Breite des erziehungswissenschaftlichen Diskurses aufgegriffen werden, ist Heterogenität einer, der v.a. in deutschsprachigen, schulpädagogischen Überlegungen zu finden ist. Die Verwendung und die Bedeutung des Begriffs innerhalb der Schulpädagogik sind ebenso vielfältig wie die zunehmende kritische Auseinandersetzung mit ihnen (vgl. z. B. Budde, 2012a; Koller, Casale & Ricken, 2014; Walgenbach, 2014a). Vor dem Hintergrund seiner verstärkten Diskussion kann der Diskurs hier nur ausschnitthaft dargelegt werden, ausführlichere Darstellungen finden sich u. a. bei Emmerich und Hormel (2013), Trautmann und Wischer (2011) und Walgenbach (2014a). Die starke Zunahme der Verwendung des Begriffs im erziehungswissenschaftlichen Kontext nach der Jahrtausendwende kann mit Walgenbach (2014a) wesentlich auf die Veröffentlichung der ersten PISA-Studie der OECD, der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, zurückgeführt werden. Diese Studie bezeichnet die Erziehungswissenschaftlerin als „Gründungsnarrativ“ (2014a, S. 22), da – aus den unterschiedlichsten programmatischen und theoretischen Überlegungen heraus – auf sie rekurriert wird, wenn Heterogenität im Kontext von Schule und Unterricht thematisiert und problematisiert wird. Die erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung erscheint demnach eher reaktiv als aktiv zu sein. Dies kommt auch in der vielfach gebräuchlichen Wendung des ‚Umgangs mit Heterogenität‘ zum Ausdruck; eine Formulierung, die impliziert, dass Heterogenität von außen an die Schule und den Unterricht herangetragen wird, und nun ein didaktischer Umgang, eine Bearbeitungsform mit dieser (neuen) Situation zu gestalten sei. Sauter und Schroeder (2007) folgend, stellt eine solche pädagogisch-programmatische Perspektive nur einen Teil des mittlerweile breit geführten Diskurses zu Heterogenität dar. Dieser umfasst weiter deskriptiv-klassifizierende und normativ-regulative Perspektiven, die hier nicht weiter aufgegriffen werden.

Der pädagogisch-programmatischen Perspektive folgend, wird Heterogenität, entlang unterschiedlicher Dimensionen, im Sinne individueller Merkmale oder Eigenschaften den Schüler*innen askriptiv und damit auch objektivistisch zugeschrieben (vgl. Wagener, 2018, S. 88), ohne, dass die mögliche Bedeutung der Merkmale für pädagogisches Handeln notwendigerweise expliziert wird. Weiter bleibt vielfach offen, welche Merkmale es genau sind, die relevant für schulisches und unterrichtliches Lernen sind (kritisch hierzu: Walgenbach, 2014b). Neben der Nennung soziologisch relevanter Unterscheidungen wie z. B. Migrationshintergrund (für kritische Auseinandersetzung mit dem Begriff vgl. Stošić, 2017), Geschlecht und sozial-ökonomische Situation der Familie werden unterschiedliche Bildungs- und Lernvoraussetzungen der Schüler*innen in den Blick genommen und in ihrer Bedeutung für die Unterrichtsgestaltung benannt. Dabei wird viel-

fach offen gelassen, so kritisieren Emmerich und Hormel (2013), wie die schul-externen und -internen Kategorien miteinander zusammenhängen. So lässt sich mit Jünger (2008) zeigen, dass die Perspektiven auf Bildung und Schule, über die Schüler*innen aus (nicht-)ressourcenprivilegierten Milieus verfügen, sich deutlich voneinander unterscheiden. Diese jeweiligen Perspektiven in Schule aber sehr unterschiedlich wertgeschätzt werden und die Kinder erst in und durch die Organisation in eine Relation von besser/schlechter zueinander gestellt werden (vgl. Luhmann, 2002, S. 64).

Innerhalb des pädagogisch-programmatischen Diskurses wird dafür plädiert, Heterogenität als schulische Normalität zu betrachten, statt von einer fiktiven Homogenität auszugehen, wie dies insbesondere die Unterscheidung von nach Leistung differenzierten Bildungsgängen impliziert (vgl. Klafki & Stöcker, 1976). Hier wird eine positive Perspektive auf Heterogenität deutlich, die den Ansatz auszeichnet. Sie findet ihre Zuspitzung in Formulierungen wie „Heterogenität als Chance“ (Bräu & Schwerdt, 2005). Eigene Untersuchungen zeigen, dass die unterrichtliche Praxis von Lehrpersonen – trotz einer entsprechenden Programmatik und didaktischer Gestaltungen wie z.B. Wochenplanarbeit – sich vielfach am Abbau von Differenzen orientiert. Diese Homogenitätsorientierung ist dadurch geprägt, dass es v.a. hierarchisch aufgeladene Formen von Leistungsdifferenzen zwischen Schüler*innen sind, die in der Unterrichtspraxis relevant sind (vgl. z.B. Sturm, 2013, 2014). Dass die Schüler*innen diese unterrichtliche Unterscheidungspraxis teilen, konnte auf der Grundlage von Gruppendiskussionen und Interviews sowie Videografien von Unterricht im Rahmen des SNF-Projekts Herstellung und Bearbeitung von Differenz im Fachunterricht der Sekundarstufe I – eine Vergleichsstudie zu Unterrichtsmilieus in inklusiven und exklusiven Schulformen aufgezeigt werden (vgl. Sturm & Wagner-Willi, 2014, 2015, 2016).

Heterogenität, so eine vielfach formulierte Kritik, wird in dem skizzierten pädagogisch-programmatischen Ansatz nicht selten pauschal angeführt, um didaktische und methodische Unterrichtsentwicklung zu begründen und zugleich zu versprechen, bestehende Ungleichheiten und Ungerechtigkeiten abzubauen (vgl. kritisch dazu: Emmerich & Hormel, 2013, S. 27ff.; Walgenbach, 2014b, S. 29ff.). Damit formiert Heterogenität zu einer Kritikfigur an der aktuellen didaktisch-methodischen Praxis und entwirft, z.B. entlang der Idee individualisierten Unterrichts, Perspektiven zur Überwindung aktueller Benachteiligungen. Diese Kritik spitzt sich in dem Vorwurf zu, Lehrpersonen hätten die „falsche[n] Einstellungen“ (Trautmann & Wischer, 2008, S. 167) gegenüber Heterogenität, wie Trautmann und Wischer kritisch feststellen. Diese ‚Fehlvorstellungen‘ erklärten, so die Perspektive weiter, die bis dato nicht überwundenen ungleichen Leistungen der Schüler*innen, die die PISA-Studien regelmäßig aufzeigen. In dieser argumentativen Figur – die Bearbeitungsmöglichkeiten allein in Pädagogik resp. Didaktik zu verorten – bleibt ausgeblendet, dass die Gesellschaft und ihr Schulsystem selbst Ungleichheit hervorbringende Rahmenbedingungen darstellen. Dies geht mit der Vorstellung einher, dass es allein den Lehrpersonen und der Schule möglich sei,

bestehende gesellschaftliche Ungleichheit zu überwinden und impliziert sehr hohe Erwartungen an (angehende) Lehrpersonen (kritisch hierzu: Budde, 2012a; Emmerich & Hormel, 2013; Mecheril & Plößer, 2009; Walgenbach, 2014b).

Vor dem Hintergrund des leitenden Interesses kann zusammengefasst werden, dass eine pädagogisch-programmatische Aufforderung eines ‚gelingenden Umgangs mit Heterogenität‘ in der Schulpädagogik v.a. dadurch geprägt ist, dass sie als Herausforderung auf didaktischer Ebene verstanden wird, die durch professionelles Handeln von Lehrpersonen zu bearbeiten sei. Eine solche Perspektive birgt das Risiko, nicht nur die Schule und das professionelle Handeln kontextlos und damit verkürzt zu betrachten, sondern auch implizit die Erwartung zu fördern, dass es Lehrpersonen und den einzelnen Schulen allein möglich sei, gesellschaftliche Benachteiligungen und Ungleichheiten zu überwinden. Es wird ein Verständnis von Unterricht aufgerufen, der diesen als „Bühne [konzipiert], auf der Differenz“ (Budde, 2012b, S. 529, Anm. TS) lediglich aufgeführt wird. Ausgeblendet wird dabei, dass Unterricht und Schule selbst Orte sind, an denen Differenzen resp. Heterogenität hervorgebracht und – v.a. im Kontext der Vergabe von Noten – in vermeintlich verobjektivierter, hierarchisierter und individuell zugeschriebener Form hervorgebracht werden (vgl. Sturm, 2016b). Vor dem Hintergrund des leitenden Interesses konnte gezeigt werden, dass die begriffliche Verwendung eines ‚gelingenden Umgangs mit Heterogenität‘ nicht nur nahelegt, dass es einen solchen gibt, sondern auch wesentliche kontextuelle Bezüge unterrichtlichen Handelns ausblendet. An dieser Stelle sei noch einmal darauf hingewiesen, dass es die spezifische Verwendung des Begriffs ist, der dieses Dilemma hervorbringt und nicht der Begriff selbst.

3. Deskriptiv-analytische Begriffsverwendung: zwei Perspektiven auf den Begriff Inklusion

Die erhöhte Rezeption des Inklusionsbegriffs im Kontext von Fragen zu Schule und Bildung stellt einen vorläufigen Höhepunkt der öffentlichen Aufmerksamkeit eines gut zwei Jahrhunderte geführten Kampfes behindertenpolitischer Bewegungen und fachwissenschaftlicher Diskussionen um die ‚Bildsamkeit‘ aller Menschen sowie die unterschiedliche organisatorische Verortung von Schüler*innen, denen ein sonderpädagogischer Förderbedarf attestiert wird, dar. Dies allein markiert einen Meilenstein im Kampf von Betroffenen, Eltern und Verbänden auf soziale Teilhabe (z. B. Söderfeldt, 2013). Die vermehrte Verwendung des Inklusionsbegriffs führt aber auch zu einer „Unschärfe im Gebrauch“, wie Dieter Katzenbach (2015, S. 21) resümiert. Trotz der Kritik wird aktuell an dem Begriff festgehalten, wenn Fragen von Behinderung, ihrer Bearbeitung und Überwindung im Kontext von Schule und Unterricht beschrieben und Handlungsalternativen aufgeworfen werden.

Behinderung ist ein Begriff, der vielfach gemeinsam mit dem der Inklusion thematisiert wird. Grob lassen sich zwei Perspektiven auf Behinderung unterscheiden: eine, in der Behinderungen als Eigenschaften oder Merkmale von Personen verstanden werden, und eine zweite, die Behinderung als sozial hervorbrachte Form der behinderten Teilhabe begreift. Während in der ersten Schädigung und Behinderung aufeinander bezogen sind, werden sie in der zweiten Perspektive voneinander getrennt (vgl. Köbsell, 2015; Weisser, 2018). Eine Trennung von Schädigung und Behinderung ist anschlussfähig an das menschenrechtliche Verständnis der UN-Behindertenrechtskonvention (vgl. Bielefeldt, 2010) sowie an erziehungs- und sozialwissenschaftliche Fachdiskurse.

Die Frage der Überwindung von Benachteiligung und Behinderung stellt den Kern des normativen Anspruchs von Inklusion dar, wie ihn Mel Ainscow und Abha Sandill (2010) formulieren und dem sich zahlreiche Staaten durch die Ratifizierung der UN-BRK verpflichtet haben. An diese, nicht essentialisierende Perspektive knüpfen auch Slee und Weiner (2011) an, wenn sie inklusive Schulentwicklung als *kulturelle* Herausforderung beschreiben, die sie von einer *technischen* Bearbeitung abgrenzen. Während die letztgenannte auf ein additives Verständnis rekurriert und Inklusion auf die Frage der ‚richtigen Platzierung‘ von Schüler*innen mit attestiertem ‚sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf‘ reduziert, verweist erstere auf grundlegende, kulturelle Entwicklungen einer bis dato Benachteiligten und Ungleichheiten (re)produzierenden Schule. Um diesem Vorhaben nachzukommen, sind jene Strukturen und Praxen zu beschreiben und zu erkennen, die Benachteiligungen und Behinderungen hervorbringen, um darauf aufbauend Handlungsalternativen zu formulieren und zu diskutieren (vgl. Sturm, 2016c, S. 134ff.).

Wenngleich auch für den Begriff Inklusion vergleichbar dem der Heterogenität eine Vielfalt an pädagogisch-programmatischen und normativen Verwendungen vorliegen, soll in diesem Abschnitt eine deskriptiv-analytische Perspektive aufgezeigt werden, um nachvollziehbar zu machen, dass es v.a. die theoretischen Bezüge sind, die Begriffe zu erziehungswissenschaftlichen Analysewerkzeugen werden lassen. Die hier exemplarisch ausgewählten theoretischen Zugänge der Kritischen Theorien einerseits (vgl. Katzenbach, 2015) und der Praxeologischen Wissenssoziologie andererseits (vgl. Wagner-Willi & Sturm, 2012; Sturm, 2015b; Wägener, 2018) können beide der deskriptiv-analytischen Perspektiven zugeordnet werden; ohne gänzlich losgelöst von normativen Bezügen zu sein. So verstehen sich beide als Ansätze, die Behinderungen und Benachteiligungen auf gesellschaftlicher und individueller Ebene mittels theoretischer oder empirischer Auseinandersetzung erkennen und beschreiben, um so fundierte Beiträge zu ihrer Überwindung leisten zu können. Diesem Vorhaben kommen die Ansätze auf unterschiedliche Art und Weise nach.

In seinen, in der Kritischen Theorie verankerten, Überlegungen zu schulischer und unterrichtlicher Inklusion beschreibt Dieter Katzenbach diese als komplexes Vorhaben. Entsprechend erhebt er den Anspruch, mithilfe begrifflicher Werkzeu-

ge, gesellschaftliche Zusammenhänge differenzierter und präziser zu beschreiben, als dies alltagssprachlich erfolgt resp. möglich ist. Dies erschöpft sich nicht in der Bereitstellung von Mitteln und Methoden, die versprechen, das programmatisch gesetzte Ziel der Inklusion zu erreichen, sondern bedarf eines theoretischen Rahmens, mit dem es gelingt, auch gesellschaftliche Konflikte und Widersprüche in den Blick zu nehmen. Dabei orientiert Katzenbach sich an dem Grundvorhaben einer Kritischen Erziehungswissenschaft, die in der Kritischen Theorie fundiert ist, Forschung an der Idee der Emanzipation, also der Befreiung aus unterdrückenden und abhängigen Verhältnissen auszurichten. Im Bereich von Bildung und Erziehung geht dies mit einer Reflexion der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen einher, in denen sie angesiedelt sind. In Abgrenzung gegenüber anderen Perspektiven versteht die Kritische Theorie auch Wissenschaft selbst nicht als wertneutral, sondern eingebunden in Sachzwänge und gesellschaftliche Widersprüche: Letztere resultieren wesentlich aus der für die Gesellschaft zentralen kapitalistischen Wirtschaftsweise und den sie hervorbringenden Formen von Ungleichheit auf der einen Seite und demokratischen, Gleichheit aufrufenden Aspekten auf der anderen. Vor diesem Hintergrund entfaltet sich das Vorhaben, mittels wissenschaftlicher Analysen die Bedingungen zu erkennen und zu beschreiben, die – vielfach als unveränderlich erlebt werden – Abhängigkeits- und Ungleichheitsverhältnisse hervorbringen. Dies ist an dem Ziel orientiert, die Herrschaft von Menschen über Menschen zu reduzieren (vgl. Koller, 2017, S. 226ff.).

Katzenbach entfaltet seine Überlegungen zu Inklusion vor diesem Hintergrund und grenzt sich so von den vielfach zu findenden normativ-programmatischen Überlegungen, wie sie beispielsweise Andreas Hinz (2009) formuliert, ab, im Rahmen von Inklusion auf jegliche Form der Kategorisierung zu verzichten und davon auszugehen, dass alle ‚per se‘ dazugehören. Wenngleich eine solche Perspektive der Reifizierung, also einer Vergegenständlichung von Differenz und damit verbundener Stigmatisierungen und Benachteiligungen, vorbeugen kann, blendet ein pauschaler Verzicht die Komplexität und Ungleichheit gesellschaftlicher Verhältnisse aus. Zentral ist hierbei, dass ein Verzicht auf Kategorisierungen, wie der des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs, bestehende Benachteiligungen und Formen sozialer Ungleichheit weiter verschärfen könnte, indem sie nicht mehr thematisierbar sind – auch in verwaltungsrechtlicher Hinsicht, die über die Gewährung von Nachteilsausgleichen entscheidet. Ein solches Risiko geht mit einer Verschleierung von Ungleichheit und damit einhergehenden Benachteiligungen einher (vgl. Herz, 2010).

Katzenbach (2015) schlägt entlang der Überlegungen der Kritischen Theorie vor, Inklusion als doppeltes Spannungsverhältnis zu verstehen, das sich einerseits durch die Pole Thematisierung und De-Thematisierung von Differenz auszeichnet und andererseits durch das Verhältnis von egalitärer und meritokratischer Differenz, also einer auf Leistung basierenden Unterscheidung. Beide Spannungslinien, so sein Vorschlag, sind zueinander in Balance zu halten, anstatt einseitig zu bearbeiten. Es ist v.a. der Verweis auf das meritokratische Prinzip, mit dem Katzenbach

hervorhebt, dass Schule im Kontext einer Leistungsgesellschaft angesiedelt ist, und entsprechend nicht allein dem normativen Bezugspunkt von Gleichheit folgt. Mit der skizzierten Denkfigur, insbesondere dem zweiten Spannungsverhältnis, eröffnet Katzenbach die Möglichkeit einer verbindenden Betrachtung von Unterschiedlichkeit und Ungleichheit, die im Kontext gesellschaftlicher Rahmenbedingungen – die nicht allein durch pädagogisches Handeln zu überwinden sind – reflektiert werden können (vgl. Katzenbach, 2015). Vor diesem Hintergrund versteht er den Begriff der Inklusion als Werkzeug zur „Kritik an der bestehenden gesellschaftlichen Organisation von Teilhabe und Ausschluss“ (ebd., S. 31). In der Konsequenz der Überlegungen und der Prämissen der Kritischen Theorie ist dieses begriffliche Werkzeug nicht allein auf den Gegenstand – hier der Anspruch, Schule inklusiv zu gestalten – gerichtet, sondern zugleich auf die wissenschaftliche Praxis, die ihrerseits eingebunden ist in gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse.

Vergleichbar zu den theoretischen Ausarbeitungen Katzenbachs wird auch in dem Vorhaben, Inklusion aus Perspektive der Praxeologischen Wissenssoziologie zu beschreiben, der ‚Gegenspieler‘ von Inklusion, die Exklusion, in die theoretischen Überlegungen einbezogen. Anders als Katzenbach, der v.a. theoretisch der Frage von Inklusion und Exklusion nachgeht, sieht es der Ansatz der Praxeologischen Wissenssoziologie vor, dies auf Basis empirischer Daten zu rekonstruieren und zu beschreiben. Von besonderem Interesse sind dabei die Handlungspraxis und die ihr zugrunde liegenden, sie strukturierenden konjunktiven Erfahrungsräume. Dabei wird die Praxis im Kontext ihrer konkreten Rahmenbedingungen von Gesellschaft und Schule, mit ihren konkreten Milieus und sozialisierenden Erfahrungen betrachtet und analysiert. Die Handlungspraxis, so die zentrale Annahme der Praxeologischen Wissenssoziologie, unterscheidet sich von dem expliziten, reflexiv zur Verfügung stehenden, kommunikativen Wissen. Die zwei voneinander unterschiedenen Wissensformen, das kommunikative oder explizite Wissen einerseits und das atheoretische, handlungspraktische andererseits, sind in der Praxis eng miteinander verbunden und lassen sich nur analytisch voneinander trennen. In Forschungszusammenhängen interessiert v.a. das handlungspraktische Wissen, das in Erfahrungen generiert wird, und im Sinne eines *modus operandi*, der Praxis zugrunde liegt. Es wird in „*existenziellen Beziehungen*“ (Mannheim, 1980, S. 210) mit der sozialen und materialen Umwelt, die Mannheim (1980, S. 208) als „*Kontagion*“ bezeichnet, erworben und ist perspektivisch gebunden. Das Gemeinsame kann in tatsächlichen, gemeinsamen Erlebnissen oder in vergleichbaren generiert werden. Wenn sich auf dieser Grundlage eine überindividuelle Handlungspraxis der Alltagsbewältigung herausbildet, wie z.B. in Bezug auf Behinderung oder Professionalität, dann wird von Milieus gesprochen (vgl. Bohnsack, 2010, S. 62ff.). Milieuspezifisches Wissen findet seinen Ausdruck nicht nur sprachlich, sondern auch performativ, also körperlich, aber auch in der spezifischen Verwendung von Begriffen, die in der sprachlichen Kommunikation miteinander verwendet werden (vgl. Mannheim, 1980, S. 208). Das milieuspezifische, konjunktive Wissen determiniert die Praxis nicht derart, dass konkrete Handlungen vorgegeben sind, sondern

eröffnet und begrenzt gleichermaßen Handlungsspielräume. Letztgenannte ergeben sich auch durch und für die Zugehörigkeit von Menschen zu unterschiedlichen, einander überlagernden Erfahrungsräumen (vgl. Nohl, 2010, S. 149). Folglich sind Milieus selbst nicht eindimensional – und total –, sondern mehrdimensional.

Eine Vielzahl alltäglicher und milieubildender Erfahrungen machen Menschen im Kontext gesellschaftlicher Organisationen, im hier interessierenden Fall der Schule. In Organisationen können sich „Organisationsmilieus“ (Nohl, 2010, S. 204ff.), also geteilte Handlungspraxen der Akteur*innen entwickeln. Während die Zugehörigkeit zu sozialen Milieus erfahrungsbezogen ist, ist die zu Organisationen, wie der Schule durch formale Mitgliedschaft geregelt und damit als solche reflexiv zugänglich. Die von der konjunktiven Sinnebene von Milieus zu unterscheidende „kommunikative Ebene“ (Mannheim, 1980, S. 289) von Organisationen wird durch formale Regeln konstituiert, die für ihre Mitglieder verbindlich sind. Die formalen Regeln „definieren als formalisierte Verhaltenserwartungen Rollen, die von all jenen, die Mitglied der Organisation sind, respektiert werden müssen, sofern sie nicht ihre Mitgliedschaft riskieren möchten“ (Nohl, 2007, S. 66). So wird an die Rolle der Lehrperson die Erwartung formuliert, Schüler*innen nach Leistung zu bewerten. Eine Erwartung, die eng mit den Strukturen des Schulsystems verbunden ist, da die Zensuren ihrerseits als Legitimation für Versetzungen innerhalb der Schule und Wechsel zwischen Bildungsgängen dienen. Dabei stellen die formalen Regeln der Schule keine unmittelbaren oder direkten Handlungsanweisungen dar. Die jeweilige Praxis konkretisiert sich im Verstehen und der Interpretation der Regeln der milieugeprägten Erfahrungen der konkreten Akteur*innen. Erst wenn sich in organisatorischen Zusammenhängen eine gemeinsame und geteilte Handlungspraxis im Umgang mit den formalen Regeln entwickelt und konkretisiert, wird dies als Organisationsmilieu (Nohl, 2007, S. 66) bezeichnet. Diese Überlegungen von Nohl, haben wir auf die Konstitution überindividueller Handlungspraxen im Unterricht übertragen und als *Unterrichtsmilieu* (Wagner-Willi & Sturm, 2012) bezeichnet. Entlang der skizzierten Überlegungen eröffnet sich die Perspektive auf die interaktive schulische und unterrichtliche Hervorbringung und Bearbeitung von Inklusion und Exklusion, die über eine ausschließliche Betrachtung der expliziten Ebene, wie sie z. B. in der formalen Zuschreibung, eine ‚inklusive Schule‘ zu sein, hinausgehen. Eigene Untersuchungen konnten zeigen, dass es v.a. das in Schule praktizierte Leistungsverständnis ist, das im Widerspruch zu dem Anliegen Schule und Unterricht inklusiv zu gestalten steht (vgl. Sturm, 2015a, 2016a).

Abschließend lässt sich resümieren, dass die zwei theoretischen Ansätze, die dem Anspruch folgen, Inklusion deskriptiv-analytisch zu fassen, im Vergleich zu den Ausführungen des ‚Umgang mit Heterogenität‘ über didaktische Perspektiven hinausgehen. Beide Zugänge eröffnen auf unterschiedliche Art und Weise – stärker theoretisch-analytisch gegenüber einem empirisch-analytischen Zugang – die normative Forderung und die Praxis der Umsetzung eine Reflexion, die über das Erreichen normativer Forderungen deutlich hinausweist. Anders als programma-

tische Verwendungen verengen sie den Blick nicht auf zu erfüllende Erwartungen, sondern eröffnen einen auf die Komplexität des gesellschaftlich avisierten Vorhabens Inklusion. Durch diese theoretische Erweiterung einer kontextualisierten Betrachtung der Handlungsorte und Interaktionssituationen wird dem von Baader formulierten Risiko einer „Macht- und Herrschaftsvergessenheit“ (Baader, 2013, S. 56) erziehungswissenschaftlicher Perspektiven entgegengewirkt.

4. Perspektiven für erziehungswissenschaftliche Begriffsverwendungen im Rahmen erziehungswissenschaftlicher Lehrveranstaltungen

Vor dem Hintergrund der knappen Ausführungen zu ausgewählten normativen und deskriptiv-analytischen Begriffsverwendungen am Beispiel des Umgangs mit Heterogenität und Inklusion in erziehungswissenschaftlichen und schulpädagogischen Diskursen konnte exemplarisch gezeigt werden, dass nicht allein Begriffe auf Unterschiedliches verweisen (können), sondern auch ihre jeweilige Verwendung sowie ihre Einbettung in theoretische Bezüge von Relevanz sind. Damit begriffliche Wendungen und Begriffe selbst nicht zu beliebigen Schlag- oder Modewörtern verkommen, die Gefahr laufen Ungleichheit im Kontext von Verschiedenheit auszublenden oder sogar zu verschleiern, sind die theoretischen Bezüge sowie die Zielsetzung – v.a. normativ-idealistisch gegenüber deskriptiv-analytisch – in Publikationen und Projekten genau in den Blick zu nehmen resp. zu beschreiben. Erst diese theoretischen Bezüge eröffnen die Perspektive auf die Komplexität und die kritische Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Hierarchien und Machtansprüchen sowie den damit verbundenen Strukturen und Praxen, die Ungleichheiten hervorbringen – und auf unterschiedliche Art und Weise im Widerspruch zu der Anerkennung von Vielfalt stehen (vgl. Hauenschild, Robak & Sievers, 2013).

Für die verschiedenen Begriffe, mit denen Unterschiede von Schüler*innen in Schule und Unterricht beschrieben werden, lässt sich entsprechend festhalten, diese in ihrem Verhältnis zu sozial hervorgebrachter Ungleichheit zu reflektieren. Eine Fundierung in sozialwissenschaftlichen Perspektiven kann pädagogische Reflexionen davor schützen, professionelles Handeln in Organisationen nicht auf ‚richtige‘ Einstellungen und/oder Haltungen zu reduzieren. Vielmehr können sie die Reflexion der gesellschaftlichen Praxis professioneller Akteur*innen in je spezifischen Rahmenbedingungen eröffnen.

Die Vielfalt an Begriffen und theoretischen Konzepten, mit denen Unterschiede und Ungleichheit sozialwissenschaftlich beschrieben wird, in der universitären Lehre aufzugreifen, und so die Vielfalt des Fachdiskurses selbst aufzuzeigen, stellt eine interessante Perspektive und zugleich eine herausfordernde für die universitäre Lehre dar. Bezogen auf Schule und Unterricht heißt dies konkret, nicht nur die an egalitärer Differenz orientierte Perspektiven zu thematisieren, sondern auch jene, die an einer hierarchischen Unterscheidung im Modus besser/schlech-

ter (Luhmann, 2002) ausgerichtet sind. Die hieraus resultierenden Widersprüche charakterisieren die Situation professioneller Handlungen, die von Lehrpersonen explizit und/oder handlungspraktisch bearbeitet werden (vgl. Bohnsack, 2017). Wenngleich diese Frage bereits vereinzelt in Projekten aufgegriffen wird, lässt sich hier nach wie vor großer Forschungsbedarf erkennen. Die wissenschaftliche Bearbeitung dieser Forschungslücken kann hochschuldidaktische Perspektiven eröffnen.

Literatur

- Ainscow, M. & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 401–416.
- Baader, M. (2013). Diversity Education in den Erziehungswissenschaften – »Diversity« as a buzzword. In K. Hauenschild; S. Robak & I. Sievers (Hrsg.), *Diversity Education. Zugänge – Perspektiven – Beispiele* (S. 38–59). Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.
- Bielefeldt, H. (2010). Menschenrecht auf inklusive Bildung. Der Anspruch der UN-Behindertenrechtskonvention. *Vierteljahrszeitschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 79, 66–69.
- Bohnsack, R. (2010). Die Mehrdimensionalität der Typenbildung und ihre Aspekthaftigkeit. In J. Ecarus & B. Schäffer (Hrsg.), *Typenbildung und Typengenerierung* (S. 47–72). Opladen & Framington Hills, MI: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2017). Konjunktiver Erfahrungsraum, Regel und Organisation. In W. Vogt & S. Amling (Hrsg.), *Dokumentarische Organisationsforschung* (S. 233–259). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Bräu, K. & Schwerdt, U. (Hrsg.) (2005). *Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule* (1. Aufl.). Münster: LIT Verlag.
- Budde, J. (2012a). Die Rede von der Heterogenität in der Schulpädagogik. Diskursanalytische Perspektiven [63 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Social Research*, 13(2), Art. 16. Verfügbar unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1202160>
- Budde, J. (2012b). Problematisierende Perspektiven auf Heterogenität als ambivalentes Thema der Schul- und Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58(4), 522–540.
- Emmerich, M. & Hormel, U. (2013). *Heterogenität – Diversity – Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hauenschild, K., Robak, S. & Sievers, I. (2013). Einleitung. Diversity Education: Zugänge und Spannungsfelder. In K. Hauenschild; S. Robak & I. Sievers, (Hrsg.), *Diversity Education. Zugänge – Perspektiven – Beispiele* (S. 15–35). Frankfurt am Main: Brandes & Apsel Verlag.
- Herz, B. (2010). Neoliberaler Zeitgeist in der Pädagogik: Zur aktuellen Disziplinarkultur. In M. Dörr & B. Herz (Hrsg.), *„Unkulturen“ in Bildung und Erziehung* (S. 171–189). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Hinz, A. (2009). Inklusive Pädagogik in der Schule – veränderter Orientierungsrahmen für die schulische Sonderpädagogik!? Oder doch deren Ende?? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 5, 171–179.
- Jünger, R. (2008). *Bildung für alle? Die schulischen Logiken von ressourcenprivilegierten und -nichtprivilegierten Kindern als Ursache der bestehenden Bildungsungleichheit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Katzenbach, D. (2015). Zu den Theoriefundamenten der Inklusion – Eine Einladung zum Diskurs aus der Perspektive der kritischen Theorie. In I. Schnell (Hrsg.), *Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis* (S. 19–32). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Klafki, W. & Stöcker, H. (1976). Innere Differenzierung des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 22(4), 497–523.
- Köbsell, S. (2015). Ableism. Neue Qualität oder >alter Wein< in neuen Schläuchen? In I. Attia; S. Köbsell & N. Prasad (Hrsg.), *Dominanzkultur reloaded. Neue Texte zu gesellschaftlichen Machtverhältnissen und ihren Wechselwirkungen* (S. 21–34). Bielefeld: transcript.
- Koller, H.-C. (2017). *Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung* (8. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Koller, H. C., Casale, R. & Ricken, N. (Hrsg.) (2014). *Heterogenität. Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Luhmann, N. (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: suhrkamp taschenbuch wissenschaft.
- Mannheim, K. (1980). *Strukturen des Denkens*. Frankfurt am Main: suhrkamp taschenbuch wissenschaft.
- Mecheril, P. & Plößer, M. (2009). Differenz. In S. Andresen; R. Casale; T. Gabriel; R. Horlacher; S. Larcher Klee & J. Oelkers (Hrsg.), *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft* (S. 194–208). Weinheim: Beltz.
- Nohl, A.-M. (2007). Kulturelle Vielfalt als Herausforderung für pädagogische Organisationen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10(1), 61–74.
- Nohl, A.-M. (2010). *Konzepte interkultureller Pädagogik. Eine systematische Einführung* (2., erweiterte Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Prenzel, A. (2013). Geleitwort: Diversität und Bildung. In K. Hauenschild; S. Robak & I. Sievers (Hrsg.), *Diversity Education. Zugänge – Perspektiven – Beispiele* (S. 11–14). Frankfurt am Main: Brandes & Apsel Verlag.
- Sauter, S. & Schroeder, J. (2007). *Heterogenität – Eine Einführung in eine pädagogische Leitkategorie*. Verfügbar unter <https://vu.fernuni-hagen.de/lvuweb/lvu/file/FeU/KSW/2017WS/03817/oeffentlich/03815-4-07-S1-03817-4-03-S1-NE+Vorschau.pdf> [04.05.2018]
- Schroeder, J. (2007). Heterogenität – Überlegungen zu einer pädagogischen Leitkategorie. In D. Katzenbach (Hrsg.), *Vielfalt braucht Struktur. Heterogenität als Herausforderung für die Unterrichts- und Schulentwicklung* (1. Aufl., S. 33–55). Frankfurt am Main: Johann-Wolfgang-Goethe-Universität.
- Slee, R. & Weiner, G. (2011). Education Reform and Reconstruction as a Challenge to Research Genres: Reconsidering School Effectiveness Research and Inclusive Schooling. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 12(1), 83–98.

- Söderfeldt, Y. (2013). *From Pathology to Public Sphere. The German Deaf Movement 1848–1914*. Bielefeld: transcript.
- Stošić, P. (2017). Kinder mit ‚Migrationshintergrund‘. Reflexionen einer (erziehungs-) wissenschaftlichen Differenzkategorie. In I. Diehm; M. Kuhn & C. Machold (Hrsg.), *Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-) Disziplinären* (S. 81–99). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Sturm, T. (2013). (Re-)Produktion von Differenzen in unterrichtlichen Praktiken. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 35(1), 131–146.
- Sturm, T. (2014). Unterrichtliche Praktiken der (Re-)Produktion von Differenz in der Freiarbeit. In M. Lichtblau; D. Blömer; A.-K. Jüttner; K. Koch; M. Krüger & R. Werning (Hrsg.), *Gemeinsamen Jahrestagung der DGfE Kommission Grundschulforschung und Didaktik der Primarstufe und der DGfE Sektion Sonderpädagogik. Forschungsorientierter Band* (S. 275–288). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sturm, T. (2015a). Inklusion: Kritik und Herausforderung des schulischen Leistungsprinzips. *Erziehungswissenschaft*, 26(51), 25–32.
- Sturm, T. (2015b). Rekonstruktiv-praxeologische Schul- und Unterrichtsforschung im Kontext von Inklusion. *Zeitschrift für Inklusion-online.net*. Verfügbar unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/321/273> [11.06.2018]
- Sturm, T. (2016a). Inklusion und Leistung – Herausforderungen und Widersprüche inklusiver Schulentwicklung. In U. Böing & A. Köpfer (Hrsg.), *Be-Hinderung der Teilhabe. Soziale, politische und institutionelle Herausforderungen inklusiver Bildungsräume* (S. 115–127). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sturm, T. (2016b). Konstruktion von Leistung und Ergebnissen im Deutschunterricht einer inklusiven Sekundarschulklasse. *ZISU Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 5, 63–76.
- Sturm, T. (2016c). *Lehrbuch: Heterogenität in der Schule* (2. überarbeitete Aufl.). München, Basel: Reinhardt Verlag, UTB.
- Sturm, T. & Wagner-Willi, M. (2014). *Herstellung und Bearbeitung von Differenz im Fachunterricht der Sekundarstufe I – eine Vergleichsstudie zu Unterrichtsmilieus in inklusiven und exklusiven Schulformen*. Verfügbar unter <http://p3.snf.ch/project-152751> [11.06.2018]
- Sturm, T. & Wagner-Willi, M. (2015). Praktiken der Differenzbearbeitung im Fachunterricht einer integrativen Schule der Sekundarstufe – zur Überlagerung von Schulleistung, Peerkultur und Geschlecht. *Gender. Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft*, 7(1), 64–78.
- Sturm, T. & Wagner-Willi, M. (2016). Herstellung und Bearbeitung von Leistungsunterschieden im kooperativ gestalteten inklusiven Fachunterricht. In V. Moser & B. Lütjcklose (Hrsg.), *Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft*, 75–89. Weinheim: Beltz.
- Trautmann, M. & Wischer, B. (2008). Das Konzept der Inneren Differenzierung – eine vergleichende Analyse der Diskussion der 1970er Jahre mit dem aktuellen Heterogenitätsdiskurs. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10 (Sonderheft 9/2008), 159–172.
- Trautmann, M. & Wischer, B. (2011). *Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung* (1. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Wagener, B. (2018). Inklusion aus Perspektive der Praxeologischen Wissenssoziologie. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Wagner-Willi, M. & Sturm, T. (2012). Inklusion und Milieus in schulischen Organisationen. *Inklusion online*, 4. Verfügbar unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/185/173> [11.06.2018]
- Walgenbach, K. (2014a). *Heterogenität – Intersektionalität – Diversität in der Erziehungswissenschaft*. Opladen und Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Walgenbach, K. (2014b). Heterogenität. Bedeutungsdimensionen eines Begriffs. In H. C. Koller; R. Casale & N. Ricken (Hrsg.), *Heterogenität – Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts* (S. 19–44). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Weisser, J. (2018). Inklusion, Fähigkeiten und Disability. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 93–107). Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Wenning, N. (2004). Heterogenität als neue Leitidee der Erziehungswissenschaft? Zur Berücksichtigung von Gleichheit und Verschiedenheit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50(4), 565–582.

Diversity als Anhaltspunkt für die Hochschullehre Fragen zu Gestaltungsmöglichkeiten in der Lehrer*innenbildung

1. Einleitung

Lehrpersonen sollen Schüler*innen individuell fördern. Dafür müssen sie pädagogische Diagnostik betreiben. Die Vielfalt der Schüler*innen soll in Schule und Unterricht Berücksichtigung finden. Heterogenität ist eine Chance für die Gestaltung pädagogischer Situationen, auch wenn sie als Herausforderung begriffen werden kann. Niemand soll zurückgelassen werden. Alle sollen gesellschaftliche Teilhabe – Nein – an der Gesellschaft partizipieren können.

Forderungen wie diese ziehen sich durch bildungspolitische Papiere, aber auch durch schulpädagogische und zunehmend fachdidaktische Publikationen. Trautmann und Wischer (2011) haben in ihrem stark wahrgenommenen Einführungsband zur Heterogenität in der Schule eindringlich darauf hingewiesen, dass diese normativen Forderungen an die Schule als System und an die Lehrpersonen im System sehr herausfordernd und dass die Rahmenbedingungen, die hierfür vorliegen, nicht hinreichend sind (vgl. Sturm in diesem Band). Die Schule wird zu einer Art Austragungsort gesellschaftlicher Fragen und Probleme. Das ist zum einen nachvollziehbar, wenn Bildung als Schlüssel zu gesellschaftlicher Teilhabe verstanden wird. Zum anderen ist dies aber auch problematisch, wenn diese Argumentation zu einer Engführung auf die Schule führt und andere gesellschaftliche Subsysteme unberücksichtigt bleiben.

Dennoch: Versuche der Ordnung des großen Themenfeldes (etwa Fischer et al., 2014) bieten strukturierende Hilfestellungen für die Organisation der schulischen Umgangsweisen mit Heterogenität. Gleichzeitig sind es Fragen nach der Konstruktion von Heterogenität und die dadurch erzeugte bzw. unterstützte Entwicklung sozialer Ungleichheit im und durch das Bildungssystem (vgl. Sturm in diesem Band).

Offen ist dabei, wie die Lehrer*innenbildung auf diese Aufgaben reagieren kann beziehungsweise wie sie aktiv gestaltend (angehenden) Lehrpersonen im Themenfeld ‚Inklusion und Heterogenität‘ Bildungsangebote machen kann. Denn nicht nur die Lehrpersonen in der Schule empfinden dieses Themenfeld als zunehmend wichtig, auch in der Hochschullehre sind entsprechende Bewegungen zu erkennen. Diese Bewegungen sind aber oft Suchbewegungen: Bestehende Angebote gilt es weiterzuentwickeln bzw. zu stärken, neue Impulse müssen hinzukommen.

Nimmt man die normativen Anforderungen, die an die Schule herangetragen werden, ernst, dann stellt sich die Frage, wie die Lehre an der Hochschule diese

Ansprüche aufnimmt. Denn eine rein kognitive Auseinandersetzung mit Konzepten scheint nicht auszureichen, um eine diversitätssensible Lehrer*innenbildung auszugestalten (Budde, 2017). Vielmehr müssen die Formen der Partizipation (Flieger, 2017), der Teilhabe und Mitbestimmung, Teil der Hochschullehre selbst werden. Die Studierenden als Akteur*innengruppe rücken dabei in den Fokus des Interesses. Gleichzeitig ist es aber auch die Vielfalt der Lehrenden, die in den Blick genommen werden kann. Diversity als Strategie zum Umgang mit dieser Vielfalt als programmatischen Zugriff stellt den Kern dieses Textes dar.

In diesem Beitrag werden, ausgehend von diesen skizzierten Überlegungen, zunächst der Begriff Diversity und das dahinterliegende Konzept erläutert (Kap. 2). Daran anknüpfend wird die Frage aufgeworfen, warum Diversity als Ansatz in der Hochschullehre gerade mit Blick auf die Lehrer*innenbildung ertragreich erscheint (Kap. 3). Anregungen für Gestaltungsmöglichkeiten in der Lehre werden mit Herausforderungen verbunden (Kap. 4), bevor in einem Fazit weiterführende Fragen gestellt und Perspektiven für die Hochschuldidaktik aufgezeigt werden.

2. Begriffsklärung Diversity

In seiner ursprünglichen Wortbedeutung steht Diversität für Verschiedenheit (vom lateinischen *diversitas*) und ist damit erst einmal ein beschreibendes Element. Darüber hinaus lassen sich für Diversity bzw. Diversität mit der Biologie und der Betriebswirtschaft zwei Disziplinen heranziehen, die den Begriff zunächst geprägt haben. Hinzu kommen sozialpolitische Bewegungen, vor allem in den USA. Aus diesen drei Quellen hat die Erziehungswissenschaft den Begriff Diversity entlehnt und in die eigenen Diskurse eingebunden (Walgenbach, 2017).

In der Biologie steht Diversität für Artenvielfalt, bezogen auf einen gemeinsamen Genpool oder auf einen gemeinsamen Lebensraum (Spektrum, 1999). In der Betriebswirtschaftslehre ist der Begriff eng verwoben mit dem Diversity Management, einem Konzept für Betriebe „zum bewusste(re)n Umgang mit Vielfalt in heterogenen Belegschaften“ (Schür, 2010). Dabei zielt das Diversity Management darauf ab, Unterschiede für betriebliche Abläufe produktiv zu nutzen und einzubinden. Damit ist der Begriff Diversity vor allem unter ökonomischer Perspektive von Relevanz, es geht um Fragen der Verwertbarkeit und Gewinnmaximierung. Daneben stehen sozialpolitische Ansätze, die mit dem Diversity-Ansatz verbunden werden und die darauf abzielen, „Diskriminierung aufgrund von Hautfarbe, Rasse, Religion, Geschlecht oder nationaler Herkunft“ (Schür, 2010) zu verhindern.

In der Erziehungswissenschaft finden sich Anknüpfungspunkte zu allen drei Zugängen, die hier knapp skizziert wurden. Die Verschiedenheit der Menschen in einem gesellschaftlichen Zusammenhang wird unter der Vokabel Diversität bzw. Diversity als gegeben und für Entwicklungen als notwendig angesehen (Rott, 2018). Zentral ist in diesem Kontext die „Wertschätzung sozialer Gruppenmerkmale bzw. -identitäten für Organisationen“ (Walgenbach, 2017, S. 92). Spuren der

Wahrnehmung und Wertschätzung in Bildungsinstitutionen lassen sich dabei systematisch herausarbeiten und beschreiben (Bohl, Budde & Rieger-Ladich, 2017). Diversity kann als Umgangsform verstanden werden, mit der auf die Heterogenität der Menschen reagiert wird und hochschuldidaktische Settings ausgestaltet werden können. Dies kann dann als Ansatzpunkt gelten, wenn die Anerkennung und Wertschätzung der Verschiedenheit der Menschen ein zentrales Element der Planung und Durchführung von Lehre ist und die dem Diskurs innewohnenden macht- und dominanzbezogenen Fragen gleichermaßen berücksichtigt (Mecheril, 2008).

3. Warum Diversity als Ansatz in der Hochschullehre? Ein spezieller Blick auf die Lehrer*innenbildung

In der Einleitung wurde bereits darauf hingewiesen, dass die Hochschule als Ort der Lehrer*innenbildung nicht nur Konzepte bereitstellen sollte, an denen sich Studierende abarbeiten können. Vielmehr stellt sich die Herausforderung, selbst eine Institution zu sein, die individuelle Bildungs- und Entwicklungsmöglichkeiten bietet und dabei Unterschiedlichkeiten der Studierenden nicht zu Barrieren errichtet, sondern Perspektiven schafft, die für alle Studierenden ebendiese Möglichkeiten eröffnen. Wird etwa in der Lehre von individueller Förderung in der Schule gesprochen, so ist dieses Prinzip auch für die Lehre an der Hochschule zu prüfen. Die Frage der Teilhabe und Partizipation ist damit eng verbunden. In der Lehre sollte die Frage gestellt werden, wie die Studierenden sich in die Lehr-Lern-Interaktion als Personen einbringen können, wie sie selbst Akzente setzen können und wie diese als Motor für hochschulische Angebote wahrgenommen werden können. Gleiches gilt aber auch für die Lehrenden: Sie haben bestimmte Interessen, Spezialgebiete und Fähigkeiten, die einen Platz in der Lehr-Lern-Situation haben müssen. Diese normativen Anforderungen an die Ausgestaltung von Hochschullehre können aus unterschiedlichen Perspektiven argumentativ weiter untermauert werden.

Im Hochschulzukunftsgesetz des Landes Nordrhein-Westfalen (HZG NRW) vom 16. September 2014 wird auf verschiedene Zielgruppen abgehoben, die an der Universität insgesamt einer besonderen Berücksichtigung bedürfen, um soziale Ungleichheiten auszugleichen. In §3 heißt es dazu etwa mit Blick auf die Gleichberechtigung von Mann und Frau, dass „auf die Beseitigung der für Frauen bestehenden Nachteile“ (Absatz 4) hinzuwirken ist, dass die Hochschulen „an der sozialen Förderung der Studierenden“ (Absatz 5) mitwirken und hierbei die „besonderen Bedürfnisse Studierender und Beschäftigter mit Behinderung oder chronischer Erkrankung oder mit Verantwortung für nahe Angehörige mit Pflege- oder Unterstützungsbedarf sowie mit Kindern“ (ebd.) berücksichtigen sollen. Diese Aspekte werden verstanden als eine Basis für „eine[] nachhaltige[], friedliche[] und demokratische[] Welt.“ (Absatz 6).

Im Lehrerausbildungsgesetz (LABG) des Landes Nordrhein-Westfalen wird auf die besondere Relevanz eines inklusiven Schulsystems hingewiesen. Entsprechend sollen die angehenden Lehrpersonen „grundlegende[] berufliche[] Kompetenzen für Unterricht und Erziehung, Beurteilung, Diagnostik, Beratung, Kooperation und Schulentwicklung“ (LABG NRW, §2, Absatz 2) entwickeln. Weiter heißt es: „Dabei sind die Befähigung zu einem professionellen Umgang mit Vielfalt insbesondere mit Blick auf ein inklusives Schulsystem sowie die Befähigung zur Kooperation untereinander, mit den Eltern, mit anderen Berufsgruppen und Einrichtungen besonders zu berücksichtigen. Die Ausbildung soll die Befähigung schaffen und die Bereitschaft stärken, die individuellen Potenziale und Fähigkeiten aller Schülerinnen und Schüler zu erkennen, zu fördern und zu entwickeln.“ (ebd.) Vorgaben, wie diese Ziele zu erreichen sind, werden nicht gegeben. Vielmehr wird die Freiheit von Forschung und Lehre in diesem Kontext betont. Dies ermöglicht unterschiedliche Umsetzungsformen in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung. Deutlich wird aber, dass die Kompetenzen der angehenden Lehrpersonen dahingehend geschärft werden sollen, auf einzelne Schüler*innen einzugehen und Schule und Unterricht entsprechend der individuellen Bedarfslagen zu gestalten.

Weiten wir den Blick und schauen uns die bundesweiten Anforderungen an die Lehrer*innenbildung an, so sticht die gemeinsame Empfehlung der Hochschulrektorenkonferenz und der Kultusministerkonferenz (HRK & KMK, 2015) heraus. In dem Papier *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt* heißt es: „Die Gestaltung von Schulen, in denen Vielfalt als Normalität und Stärke anerkannt und wertgeschätzt wird, ist eine Aufgabe der Lehrerinnen und Lehrer aller Schulen.“ (HRK & KMK, 2015, S. 2) Betont werden hier die Zielsetzung hin zu einem inklusiven Bildungssystem und die zentrale Rolle, die Lehrpersonen in diesem Prozess einnehmen. Als Anforderung für die lehramtsbezogenen Studiengänge wird formuliert, dass diese die Lehramtsstudierenden „auf einen konstruktiven und professionellen Umgang mit Diversität vorbereiten.“ (HRK & KMK, 2015, S. 2) Um dies zu erreichen, werden sowohl „andere Formen der Lehre und des Lernens als auch eine neue Form des Ermitteln und Beurteilens von Kompetenzen“ (HRK & KMK, 2015, S. 4) angemahnt, ohne dass hier Spezifizierungen erfolgen. Ähnlich formulierte das BMBF die sich ändernden Anforderungen an die Hochschulen bereits 2012: „Die Hochschulen werden sich darauf einstellen, dass die Studierendenschaft durch den demografischen Wandel, die Veränderungen in der Arbeitswelt, die stärkere Internationalisierung und die Gewinnung von mehr Studierenden mit Migrationshintergrund in den kommenden Jahren noch vielfältiger wird, und sich den inhaltlichen und organisatorischen Herausforderungen stellen. Dazu gehört eine diversitätsgerechte Weiterentwicklung der Studienangebote und der Studienorganisation“ (BMBF, 2012, S. 27).

Auf internationalem Parkett sind es die UN-Konventionen, die Hinweise geben zu Partizipationsanforderungen. Spezifiziert werden diese mit Blick auf verschiedene Zielgruppen. Neben der standardmäßig gesetzten UN-Behindertenrechtskonvention (Beauftragte der Bundesregierung für die Belange von

Menschen mit Behinderungen, 2009) sind es vor allem die grundlegende Menschenrechtskonvention (UN, 1948) und auch die Flüchtlingskonvention (UNHCR, 1951), die Bildung als zentralen Motor gesellschaftlicher Teilhabe definieren. Für die Lehrer*innenbildung werden hier keine expliziten Ziele formuliert. Deutlich wird aber der gesellschaftliche Anspruch, der mit dem Bildungssystem allgemein verbunden wird und sich entsprechend auch auf die universitäre Phase der Lehrer*innenbildung niederschlägt. Werden die Ansprüche, die für Schüler*innen formuliert werden, auf die Hochschule übertragen, so ergibt sich ein klar zu zeichnendes Bild: Die individuellen Entwicklungsmöglichkeiten der Lernenden stehen gleichwertig neben den gesellschaftlichen Erwartungen, die an Bildung geknüpft werden. Entsprechend müssen sich Bildungsangebote an den Lernenden ausrichten, ihnen Chancen zur Entfaltung ihrer Potenziale bieten und sie in die Bildungsprozesse selbst einbinden. Dies ist gerade dann erforderlich, wenn gesellschaftliche Barrieren bestehen. Die Bildungsinstitutionen haben den Auftrag, diese Barrieren, die Einzelnen die Partizipation an gesellschaftlichen Prozessen erschweren, systematisch zu bearbeiten und zu reduzieren.

Die normativen Setzungen, die anhand der vier aufgezeigten Felder erkennbar werden, sind nicht mit konkreten Hinweisen besetzt, wie hochschuldidaktische Antworten auf diese Fragen aussehen könnten. Dies ist auch nicht verwunderlich. Deutlich werden aber die Zielsetzung mit Blick auf die Institution Schule und die daraus ableitbaren Konsequenzen für die Lehrer*innenbildung bzw. darüberhinausgehend für demokratische Gesellschaften allgemein. Der Aufbau diversitätssensibler Strukturen, die letztendlich darauf abzielen, die Beteiligung der Personen an gesellschaftlichen Prozessen barrierefrei zu gestalten, ist zentraler Ansatzpunkt.

Hochschulen als Orte der Bildung legitimieren sich als weltoffene Institutionen, als Orte der Wissenschaft, die Raum geben können für die Entwicklung gesellschaftlicher Prozesse (Dannenbeck et al., 2016). Gleichzeitig muss aber darauf verwiesen werden, dass Bildungsinstitutionen begrenzend wirken und es strukturelle Schwierigkeiten gibt, die eine Beteiligung aller Menschen erschweren. Deutlich wird dies etwa mit Blick auf Migrant*innen, wie El-Mafaalani (2012) eindrücklich zeigen konnte – oder aber bezogen auf Geschlechtergerechtigkeit, wie Langfeldt, Mehlmann und Mischau (2017) für den Mathematikunterricht verdeutlichen. Diskutieren lässt sich diese Problematik auch mithilfe des Leistungsbegriffs. Leistung gilt als Indikator für die Teilhabe am Bildungssystem. Gleichzeitig wird aber auch deutlich, dass „Leistungspraktiken sozial ausschließend“ (Verheyen, 2018, S. 71) wirken können. Und die Frage, was als Leistung anerkannt wird, ist „ein soziales Konstrukt, ein kommunikativer Akt, ein Produkt nicht nur des Könnens, des Wissens, der Anstrengung derjenigen, die eine Leistung angeblich alleine erbringen“ (Verheyen, 2018, S. 64), sondern stets eingebunden in soziale Aushandlungsprozesse. Eribon spricht in diesem Kontext von der „Ideologie der ‚persönlichen Leistung‘“ (Eribon, 2016, S. 110) und weist darauf hin, wie schwierig gesellschaftliche Aufstiege tatsächlich sind.

Weniger die individuellen Leistungen sind der ausschlaggebende Punkt, sondern die sozialen Bedingungen, in denen die Leistung erbracht wird – bzw. auch eben nicht. Die soziale Zugehörigkeit zeichnet sich nach Eribon durch verschiedene Ebenen aus, die er mit Bezug auf seine eigene Biografie einordnet. Die französischen gesellschaftlichen Spezifika mögen dabei eine Rolle spielen, eine Übertragung seiner Ideen auf Bildungsprozesse in Deutschland ist aber durchaus möglich. Die Rolle der Familie ist entscheidend, wenn es darum geht, Zugänge zu Bildung zu eröffnen. Dies zeigt sich im Umgang mit kulturellen Gütern, aber auch und gerade in der Sprache, die in der Familie gesprochen wird. Bildungssprache erscheint als Schlüssel zur Teilhabe am Bildungssystem, das Erlernen derselben in institutionellen Kontexten ist immer mit einem Defizit, einem zeitlichen Versatz verbunden.

Ein weiterer zentraler Aspekt, den Eribon im gesamten Text durchscheinen lässt, ist die Frage, was überhaupt mit Leistung verbunden wird. Die Bewertung dessen, was eine Leistung ausmacht, variiert je nachdem, in welchen gesellschaftlichen Kreisen man sich bewegt. Eribon, als Kind von Fabrikarbeitenden, beschreibt die harte körperliche und stupide Arbeit, die seine Eltern geleistet haben, und setzt dagegen die kreative, intellektuelle Arbeit, mit der er seinen Lebensunterhalt bestreitet. Ein Verständnis für diesen zweiten Bereich bleibt oftmals aus, da der Umgang mit den dort entstehenden Produkten nicht direkt fassbar oder messbar zu sein scheint.

Mit der Idee von Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen ist damit zu fragen, wie diese Teilhabe aussehen soll. Industrielle oder körperliche Arbeit steht bei Eribon durchaus im Widerstreit zum intellektuellen Arbeiten. Wenn er von der „Ideologie der ‚persönlichen Leistung‘“ (Eribon, 2016, S. 110) spricht, ist demnach also zu fragen, in welchen Sphären gearbeitet wird, in denen Leistung Anerkennung finden kann. Der Weg durch die Bildungsinstitutionen mit seinen selektiven Maßnahmen und seinen Sollbruchstellen, also dem Abbruch von institutionalisierter Bildung und dem Eintreten in Arbeit, wird dabei auch davon bestimmt, welcher Wert der Bildung als solche zugeschrieben wird.

Mit Blick auf die Universität ist es die Frage der Studierfähigkeit der Studierenden, die immer wieder thematisiert wird und an der sich zeigen lässt, wie Heterogenität von Studierenden eine Rolle spielt in der aufnehmenden Institution Universität. Der deutsche Hochschulverband, die Berufsvertretung der Wissenschaftler*innen in Deutschland, hat 1993 eine Erklärung zur Wiedergewinnung der Studierfähigkeit veröffentlicht. Darin heißt es einleitend: „Die Aufnahme eines wissenschaftlichen Studiums erfordert eine allgemeine Studierfähigkeit. Mißerfolgsquoten von 50% bei den Leistungsnachweisen der ersten Semester, ein immer breiteres Angebot von ‚Brückenkursen‘, zunehmende Studienabbrecherquoten und die hohe Zahl von Studienfachwechslern sind Indizien einer fehlenden Studierfähigkeit“ (Deutscher Hochschulverband, 1993). Genau hier zeigt sich die Zweischneidigkeit, mit der Diversity als Umgangsweise mit Heterogenität diskutiert werden kann: Formale Leistungsanforderungen, die die aufnehmende Institu-

tion Universität an die Studierenden stellt, stehen dem vermeintlichen Vermögen der Studierenden gegenüber. Die Studierenden genügen nicht den Anforderungen, die an sie gestellt werden, die Qualität des Studiums steht zur Disposition.

Diversity als Strategie zum Umgang mit Heterogenität sollte eigentlich anders ansetzen und fragen, wie institutionelle Rahmenbedingungen anzupassen sind, um einen barrierefreien Zugang zu ermöglichen. Im Sinne der kritischen Reflexion des Leistungsbegriffs würde davon ausgegangen, dass Leistungen erbracht werden können, diese aber durchaus variieren und nicht unbedingt einem festgezurrten Ideal entsprechen, sondern vielmehr gespeist werden durch die individuellen Bezüge, auf die Studierende zurückgreifen können.

Orientierungspunkt für die Gestaltung der Hochschullehre sind dann das Lernen und Lehren, wobei diese beiden Handlungen verbunden werden können mit den Studierenden und den Dozierenden. „Lernen ist ein persönliches Geschehen, das zu seiner Optimierung der Anpassung der Lernumwelt an die lernenden Individuen bzw. an die Lerngruppe bedarf“ (Szczyrba, van Treeck & Gerber, 2012, S. 15). Hierzu ist das Wissen über die Lernenden, also über die Studierenden, durch die Dozierenden wichtig:

- Welches Vorwissen spielt für die Lernenden eine Rolle?
- Welche Lebensumstände prägen das Leben der Studierenden?
- Welche Erfahrungen bringen die Lernenden in die Lehre ein?

Mit Blick auf die Studierendenschaft an deutschen Hochschulen zeigt sich, dass verstärkt Studierende mit unterschiedlichen Bildungsbiografien ein Studium aufnehmen (Mooraj & Zervakis, 2014). Dies gilt auch für das Lehramtsstudium. Fokussiert auf die hochschulischen Entwicklungen konstatieren Mooraj und Zervakis (2014): „Ohne einen grundlegenden Kulturwandel wird der wertschätzende und bereichernde Umgang mit Diversität in Studium und Lehre weiterhin hochschulweit weniger als Chance denn als Defizit in den Eingangsqualifikationen der Studierenden begriffen“.

Doch es ist nicht nur die Heterogenität der Studierenden, es ist auch die Heterogenität der Lehrenden, die den Lehr-/Lernprozess beeinflusst und die bislang nur wenig in den Blick genommen wird (Arens et al., 2013). Die Lehr-/Lernüberzeugungen der Dozierenden sind eine bedeutsame Komponente der Lehrkompetenz und prägen die Gestaltung der Veranstaltungen (Szczyrba et al., 2012, S. 16). „Die Aktivitäten in der Lehre gestalten sich vor dem Hintergrund der unmittelbar in herausfordernden Situationen erfahrenen Lern- und Vermittlungsprozesse, denen die Lehrenden innerhalb der Hochschule bereits als Lernende begegnet sind (‘Teachers teach as they got taught’) oder die sie in ihrer Berufspraxis erlebt haben.“ (Szczyrba et al., 2012, S. 17)

4. Gestaltungsmöglichkeiten in der Lehre

Welche Möglichkeiten ergeben sich nun für eine diversitätssensible Ausgestaltung der Hochschullehre? Szczyrba et al. (2012) stellen in ihrem Forschungsbericht zur lehr- und lernrelevanten Diversität mit Blick auf die Fachhochschule Köln folgende Fragen, die helfen können, Gestaltungsmöglichkeiten in der Lehre auszuloten. Im Sinne der lernrelevanten, also studierendenbezogenen Heterogenität fragen sie (S. 12f.):

- Wie unterscheiden sich Studierende in ihrem Umgang mit den Lehrangeboten? Ausgehend von der Nutzungsidee von Angeboten wird die Frage gestellt, wie die Studierenden diese überhaupt wahrnehmen.
- Vor welchen unterschiedlichen Erklärungshintergründen nehmen die Studierenden im Prozess des Studierens ihre Bemühungen als Erfolg bzw. Misserfolg wahr? Diese Frage ist im Sinne des Selbstkonzepts der Lernenden, letztendlich aber auch der Lehrenden, von besonderer Bedeutung. Diese Frage zielt darauf ab, Leistungen der Studierenden genauer anzuschauen und zu erkennen, wie diese mit der Persönlichkeit der Lernenden verbunden sind.
- Wie gestalten sie ihren Umgang mit ihren Lehrenden? Die Interaktion mit den Lehrenden ist insofern relevant, als dass dies den Arbeitsalltag der Lehrenden stark betrifft. Wie werden Studierende angesprochen und können sie durch die Ansprache erreicht werden? Wie werden Absprachen mit den Lehrenden getroffen? Dies sind Aspekte, die in der Lehre bzw. in der Planung derselben zu beachten sind und die Lehrenden herausfordern, ihre eigenen Kommunikationsstrategien zu hinterfragen.

Bezogen auf die lehrrelevante, also die dozierendenbezogene Heterogenität stellen die Autor*innen weitere Fragen auf (Szczyrba et al., 2012, S. 13):

- Welches didaktische Erklärungswissen, welche Erfahrungen und Überzeugungen leiten das Lehrhandeln? Die Reflexion des eigenen Handelns steht hier im Vordergrund. Die Haltung der Lehrenden wird angesprochen, die Werte und Routinen, die das Lehren bestimmen, werden hinterfragt. Das Reflektieren über das eigene Lehren und die dahinterstehenden persönlichen Impulse stehen im Zentrum dieser Frage.
- Mit welchen Zielen für sich und die Studierenden gestalten Lehrende ihre Lehrarrangements? Die Bezugnahme auf die unterschiedlichen Perspektiven erscheint äußerst schlüssig. Dabei geht es vielleicht weniger darum, Transparenz zu erzeugen, als vielmehr darum, Ziele konkret zu machen und an den Personen festzumachen.
- Was definieren Lehrende als Problem im Lehr-/Lerngeschehen und wie regulieren sie diese Probleme? Dies ist ein Diskurs, der recht selten geführt wird. Erkennbar wird dies eventuell an der Frage der Studierfähigkeit, die im oberen Teil des Textes behandelt worden ist. Oftmals sind es Floskeln, die sich in Flurgesprächen hören lassen, selten sind es konkrete Anhaltspunkte, an denen verdeutlicht werden

kann, was Lehrende als Problem beschreiben würden. Die Lehre ist oftmals stark an die einzelne Person gebunden. Ein offener Austausch mit Kolleg*innen könnte helfen, hier Strategien zum diversitätssensiblen Lehren zu entwickeln.

Ausgehend von diesen Fragen lassen sich nun Veranstaltungsangebote einordnen und strukturieren, gleichzeitig aber auch Lehrende einbinden und Weiterentwicklungen voranbringen. Deutlich wird, wie offen das Feld ist, in dem eine diversitätssensible Lehre gestaltet werden kann.

5. Fragen und Perspektiven

In diesem Band werden aus unterschiedlichen Bezügen Perspektiven gezeigt, wie diversitätssensible Lehre in der Lehrer*innenbildung aussehen kann. Dabei werden Umsetzungsvorschläge aus den Fachdidaktiken und den Bildungswissenschaften heraus formuliert. Die Fragen, die an die auch in diesem Text deutlich werdenden normativen Setzungen zu stellen sein werden, sind vielfältiger Natur. Einerseits geht es auch in der Lehrer*innenbildung um gesamtgesellschaftliche Fragen, um Kulturen des Umgangs miteinander und um Partizipationsperspektiven. Hierzu bedarf es der begrifflichen Auseinandersetzung und der eigenen normativen Verortung der Lehrenden im System Universität und darüber hinaus. Gleichzeitig sind es, wie in der Schule auch, strukturelle Rahmenbedingungen, die das Handeln der Lehrenden stark beeinflussen. Andererseits geht es auch um fachimmanente Fragen, um Qualitätsstandards in der Lehre und weiterführende Aspekte. Die Debatte um diversitätssensible Lehrangebote scheint mit der Qualitätsoffensive Lehrerbildung einen unterstützenden Rahmen gefunden zu haben. Gezeigt werden wird auf Dauer aber, wie Strukturen und Kulturen entwickelt werden können, die tatsächlich dazu beitragen können, soziale Ungleichheiten abzubauen und Partizipation zu ermöglichen.

Literatur

- Arens, S., Fegter, S., Hoffarth, B., Klingler, B., Machold, C., Mecheril, P., Menz, M., Plößer, M. & Rose, N. (2013). Wenn Differenz in der Hochschullehre thematisch wird. Einführung in die Reflexion eines Handlungszusammenhangs. In P. Mecheril, S. Arens, S. Fegter, B. Hoffarth, B. Klingler, C. Machold, M. Menz, M. Plößer & N. Rose (Hrsg.), *Differenz unter Bedingungen von Differenz. Zu Spannungsverhältnissen universitärer Lehre* (S. 7–27). Wiesbaden: Springer.
- Beauftragte der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen (2009). *Die UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*. Verfügbar unter https://www.behindertenbeauftragte.de/SharedDocs/Publikationen/UN_Konvention_deutsch.pdf?__blob=publicationFile&v=2 [30.10.2018]

- BMBF (Hrsg.) (2012). *Bericht über die Umsetzung des Bologna-Prozesses in Deutschland*. Bonn, Berlin.
- Bohl, T., Budde, J. & Rieger-Ladich, M. (Hrsg.) (2017). *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Budde, J. (2017). Professionalisierung und Differenzkonstruktionen im Lehramtsstudium durch begleitete Praktika. Möglichkeiten – Notwendigkeiten – Grenzen. In S. Barsch, N. Glutsch & M. Massumi (Hrsg.), *Diversity in der LehrerInnenbildung. Internationale Dimensionen der Vielfalt in Forschung und Praxis* (S. 34–50). Münster: Waxmann.
- Dannenbeck, C., Dorrance, C., Moldenhauer, A., Oehme, A. & Platte, A. (Hrsg.) (2016). *Inklusionssensible Hochschule. Grundlagen, Ansätze und Konzepte für Hochschuldidaktik und Organisationsentwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Deutscher Hochschulverband (1993). *Zur Studierfähigkeit. Hochschulverband fordert wirksame Maßnahmen zur Wiedergewinnung der Studierfähigkeit*. Verfügbar unter https://www.hochschulverband.de/550.html#_ [30.10.2018]
- El-Mafaalani, A. (2012). *BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus. Habitustransformation und soziale Mobilität bei Einheimischen und Türkeistämmigen*. Wiesbaden: Springer.
- Eribon, D. (2016). *Rückkehr nach Reims*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Fischer, C., Rott, D., Veber, M., Fischer-Ontrup, C. & Gralla, A. (2014). *Individuelle Förderung als schulische Herausforderung*. Verfügbar unter <http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/10650.pdf> [30.10.2018]
- Flieger, P. (2017). Partizipation. In K. Ziemer (Hrsg.), *Lexikon Inklusion* (S. 179–180). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hochschulrektorenkonferenz & Kultusministerkonferenz (2015). *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015/ Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 18.03.2015. Verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf [30.10.2018]
- Langfeldt, B., Mehlmann, S. & Mischau, A. (2017). Genderkompetenz – (k)ein Thema in der universitären Lehramtsausbildung im Fach Mathematik? In D. Heitzmann & U. Klein (Hrsg.), *Diversity konkret gemacht. Wege zur Gestaltung von Vielfalt an Hochschulen* (S. 13–30). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- LMI NRW (2014). Hochschulzukunftsgesetz (HZG NRW). Gesetz- und Verordnungsblatt (GV. NRW). Ausgabe 2014 Nr. 27 vom 29.09.2014 Seite 543 bis 606. Verfügbar unter https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_vbl_detail_text?anw_nr=6&vd_id=14567 [30.10.2018]
- Mecheril, P. (2008). ‚Diversity‘: Differenzordnungen und Modi ihrer Verknüpfung. Verfügbar unter <https://heimatkunde.boell.de/2008/07/01/diversity-differenzordnungen-und-modi-ihrer-verknuepfung> [30.10.2018]
- Mooraj, M. & Zervakis, P. (2014). *Der Umgang mit studentischer Heterogenität in Studium und Lehre. Chancen, Herausforderungen, Strategien und gelungene Praxisansätze aus den Hochschulen*. Verfügbar unter <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/222/224> [30.10.2018]
- MSW NRW (2016). Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen (Lehrerausbildungsgesetz – LABG) Vom 12. Mai 2009 (GV. NRW. S. 308) zuletzt geändert durch Gesetz vom 14. Juni 2016 (GV. NRW. S. 310).

- Rott, D. (2018, i. D.). Partizipation und Kompetenzorientierung – ein Widerspruch? Überlegungen zum Seminar ‚Fragen einer diversitätssensiblen Schul- und Unterrichtsentwicklung‘. In R. Baar, A. Feindt & S. Trostmann (Hrsg.), *Lernwerkstätten als pädagogisch-didaktischer Lern- und Erfahrungsraum. Potential und Herausforderung für Lehrerbildung und kindheitspädagogische Studiengänge*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schür, S. (2010). *Inklusion und Diversity Management – Perspektiven einer Pädagogik für alle Kinder*. Verfügbar unter <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/125/125> [30.10.2018]
- Spektrum (1999). *Diversität. In Lexikon der Biologie*. Verfügbar unter <http://www.spektrum.de/lexikon/biologie/diversitaet/18798> [30.10.2018]
- Szczyrba, B., van Treeck, T. & Gerber, J. (2012). *Lehr- und lernrelevante Diversität an der Fachhochschule Köln*. Verfügbar unter <https://epb.bibl.th-koeln.de/frontdoor/index/index/docId/616> [30.10.2018]
- Trautmann, M. & Wischer, B. (2011). *Heterogenität in der Schule: Eine kritische Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag.
- UNHCR (1951). *Abkommen über die Rechtsstellung der Flüchtlinge vom 28. Juli 1951*. Verfügbar unter https://www.uno-fluechtlingshilfe.de/shop/media/pdf/7b/8b/76/GFK_Pocket_2015.pdf [30.10.2018]
- United Nations (1948). *Resolution der Generalversammlung 217 A (III). Allgemeine Erklärung der Menschenrechte*. Verfügbar unter <http://www.un.org/depts/german/menschenrechte/aemr.pdf> [30.10.2018]
- Verheyen, N. (2018). *Die Erfindung der Leistung*. Berlin: Hanser.
- Walgenbach, K. (2017). *Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Das Konzept des Seminars „Inklusion im Kontext von Sprachvermittlung“

1. Kurzvorstellung und projektbezogene Einordnung des Seminars „Inklusion im Kontext von Sprachvermittlung“

Im Rahmen des vorliegenden Beitrags werden das Konzept sowie der Praxisanteil in Form einer Hospitation des Seminars „Inklusion im Kontext von Sprachvermittlung“ vorgestellt. Vorangestellt werden diesem Überblick zum Konzept eine Einordnung in die gesamtgesellschaftliche Dimension der Inklusionsbestrebung, ein kleiner Ausblick auf den Forschungsstand zu Inklusion aus sprachdidaktischer Perspektive sowie eine Einführung zum besonderen Fokus auf den Förderschwerpunkt Sprache.

Die Entwicklungen um schulische Inklusion lassen sich grundlegend in einen demokratisch-politischen Wandlungsprozess einordnen.¹ Eine für alle zugängliche und gewährleistete Teilhabe bildet hierbei die Handlungsmaxime von Inklusion (vgl. Ziemer, 2017, S. 101). Dies gilt im Besonderen für den Bereich Bildung, der als Fundament für Chancengleichheit, Mündigkeit und Selbstbestimmung zu verstehen ist (vgl. Ehlers, 2012). Auf der ausführenden Ebene dieses dynamischen Gesellschafts- und Reformprozesses sind es hierbei vor allem Lehrkräfte, die Inklusion idealerweise in der Interaktion mit Kolleg*innen im Rahmen einer individualisierend und gleichermaßen differenzierend angelegten Unterrichtsgestaltung umsetzen sollen.

Seit 2015 stellt sich die Westfälische Wilhelms-Universität dieser Herausforderung im Rahmen des Projekts „Dealing with Diversity. Kompetenter Umgang mit Heterogenität durch reflektierte Praxiserfahrung“ in Zusammenarbeit mit der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Im Zuge dessen forciert die Qualitätsoffensive Lehrerbildung Münster die intrauniversitäre Vernetzung – insbesondere zwischen Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften – und hat strukturelle und curriculare Maßnahmen ergriffen, um Inklusion in der universitären Lehrer*innenausbildung zu verankern. Diese zielen vor allem „darauf ab, die Vorbereitung angehender Lehrkräfte auf einen produktiven Umgang mit Schülerheterogenität von Beginn des Studiums an durch reflektierte Praxiserfahrungen zu verbessern.“²

1 Siehe Besand & Jugel (2015, S. 45): „Inklusion [lässt sich] als [ein] in allen gesellschaftlichen Teilbereichen vernetzt laufende[r] Wandlungsprozess verstehen, welcher darauf abzielt, jedem Menschen in allen Lebensbereichen auf Grundlage seiner individuellen Bedarfe Zugang, Teilhabe und Selbstbestimmung zu ermöglichen“.

2 Siehe Homepage der Qualitätsoffensive Lehrerbildung der WWU: <https://www.uni-muenster.de/QLB-DwD/>

Für die Sprachdidaktik heißt dies, Inklusion (auf lange Sicht) sowohl theoretisch und konzeptionell in Forschung und Lehre zu verankern als auch praxisorientiert in die eigenen Fachzusammenhänge zu integrieren. Unmittelbar knüpft sich hieran an, dass entsprechende Lehrkonzepte entwickelt, umgesetzt und stetig weiterentwickelt werden müssen, in denen auch die Prozesshaftigkeit der aktuellen Inklusionsentwicklungen berücksichtigt wird. Die Studierenden der Lehramtsstudiengänge brauchen eine universitäre Ausbildung, die sich auf inklusionsbedingt zunehmend heterogene Klassen einstellt. Studierende müssen darin befähigt werden, ihren zukünftigen Unterricht angemessen und praxisorientiert vorzubereiten, sie müssen selbst aber ebenso auf diesen vorbereitet werden. Zielrichtung inklusiven Unterrichts ist hierbei, individuelle sowie besondere Bedarfe – hierunter insbesondere spezifische Förderschwerpunkte – zu berücksichtigen (vgl. Klemm, 2015, S. 8).

2. Verortung des Themas Heterogenität/Inklusion aus sprachdidaktischer Perspektive

Das Autorenteam Ritter und Hennies liefert mit „Grundfragen einer inklusiven Deutschdidaktik – Ein Problemaufriss“ im Jahr 2014 eine erste Verortung zur zeitgenössischen Ausgangssituation inklusiver Deutschdidaktik. Hierbei betonen sie die Notwendigkeit eines grundlegenden Paradigmenwechsels. So hätten zahlreiche bereits bestehende und inklusiv anschlussfähige Ansätze zum Umgang mit heterogenen Lerngruppen im Deutschunterricht³ bisher insbesondere den Bereich des sonderpädagogischen Förderbedarfs vernachlässigt. Deutlich wird hierbei allerdings auch, dass die Arbeit sowie Förderung von sprachlich unterschiedlichen Lernausgangslagen auch vor den reformprozesslichen Entwicklungen um Inklusion ein Thema der sprachdidaktischen Forschung bilden. Im Rahmen einer Abkehr von zuvor eher integrativ angelegten und damit separierenden Ansätzen heben Ritter und Hennies als inklusives Leitmotiv die „Gemeinsamkeit in einem binnendifferenzierten Unterricht“ (2013, S. 4) hervor.⁴ Im Ausblick auf und gleichzeitig im Anspruch von Inklusion verorten sie die Herausforderung des Spannungsfelds **Inklusion** in einer Gemeinsamkeit des Lernens sowie der gleichzeitigen Notwendigkeit einer Individualisierung von Lernzugängen.

3 Von ihnen aufgeführte anschlussfähige Ansätze zur Individualisierung finden sich in folgenden Bereichen: Erwerb des Deutschen als Zweitsprache, z.B. systematische didaktisch-methodische Vorschläge zur Sprachförderung (vgl. Belke, 2003); Migration als besonderer Risikofaktor auch im Rahmen der Sprach- und Schriftspracherwerbsforschung bzgl. des Zweitspracherwerbs (vgl. Speck-Hamdan, 2010); Literärästhetisch-implizite Förderung sprachlicher Kompetenzen (vgl. Wardetzky, 2010); Bildungssprache; Lesesozialisationsforschung und Leseförderung; Spracherfahrungsansatz beim Schrifterwerb; Kreatives Schreiben.

4 Konzepte der (Binnen-)Differenzierung im Rahmen von inklusivem Deutschunterricht, siehe hierzu auch: Bartnitzky (2014); Berkemeier & Drinhaus (2014); Becker-Mrotzek (2016); Bock (2016).

Den nachfolgenden und bisher im Umfang noch überschaubaren Publikationen zu Inklusion aus sprachdidaktischer Perspektive⁵ ist trotz des prozesshaften Status quo allen gemein, dass sie einen Fokus auf Chancen und Herausforderungen von Inklusion im deutsch- bzw. konkret sprachdidaktischen Kontext legen. Im Sinne des von Ritter und Hennies geforderten Paradigmenwechsels wird vielfach ein grundlegendes Verständnis für Diversität und multiperspektivische Zugänge gefordert sowie die Notwendigkeit einer methodischen und inhaltlichen Berücksichtigung von Fachwissen sowie fachfremder Expertise betont.

Vielfach finden sich in den Publikationen eher allgemeine oder exemplarische Darstellungen, die strukturelle Aspekte von Inklusion in bestimmten Lehr- und Lernsettings beleuchten (vgl. Berkemeier & Drinhaus, 2014), teilweise auch unter beispielhafter Berücksichtigung einzelner sprachdidaktischer Lerngegenstände oder Lernbereiche⁶ (vgl. Brand & Brandl, 2017) sowie mit einem Fokus auf bestimmte vorgestellte Methoden und Maßnahmen der Individualisierung und Differenzierung (vgl. Bartnitzky, 2014; Berkemeier & Drinhaus, 2014; Becker-Mrotzek, 2016; Berkemeier & Wilmes, 2016; Bock, 2016). Bisher finden sich kaum umfangreiche originär sprachdidaktische Studien mit validen und repräsentativen Ergebnissen (vgl. Becker-Mrotzek & Linnemann, 2017, S. 111); vielfach wird auf Erfahrungswerte aus der Praxis verwiesen (vgl. Bartnitzky, 2014). Ausgehend hiervon ist nachvollziehbar, dass es bisher keine konkrete methodisch-konzeptionelle Positionierung aus der Sprachdidaktik gibt. Desiderate theoretischer sowie empirischer Art zur Inklusion werden als ergebnisoffener Prozess kommuniziert, der sowohl Chancen als auch Herausforderungen beinhaltet (vgl. Berkemeier & Drinhaus, 2014; Lütje-Klose & Mehlem, 2015; Becker-Mrotzek, 2016; Bock, 2016).

Was eine inklusive Fachdidaktik Deutsch über die Grenzen von Literatur- und Sprachdidaktik hinweg umfasst, wird losgelöst vom Forschungsstand von Becker-Mrotzek und Linnemann (2017) zumindest prägnant als

„eine Theorie des sprachlichen und literarischen Lehrens und Lernens in heterogenen Lerngruppen [...], die sich auf alle LernerInnen unabhängig von ihren sprachlichen, kognitiven, körperlichen, sozialen, migrationsbezogenen und emotional-affektiven Voraussetzungen bezieht und die auf empirischer Grundlage die Ziele, Bedingungen, Prozesse und Resultate sprachlicher Bildung beschreibt“ (Becker-Mrotzek & Linnemann, 2017, S. 111)

definiert.

5 Erst 2016 erschien der erste sprachdidaktische Herausgeberband mit Inklusionsfokus, siehe: Gebele & Zeppler (2016).

6 Hierunter unter anderem: Erweiterter Schriffterwerbsbegriff (Berkemeier & Drinhaus, 2014; Bartnitzky, 2014); Bildungssprache und Erzählen (Naujok, 2014); Bildungssprache (Becker-Mrotzek, 2016); Leichte Sprache (Bock, 2016); Erweiterter Erzählbegriff (Hee, 2016); Wortschatzvermittlung (Knopp, 2016); Lese- und Schreibkompetenzen; Lesen (Mayer, 2016) sowie Erweiterter Text-, Schreib- und Lesebegriff (Zielinski & Ritter, 2016).

2.1 Heterogenitätsdimension Sprache – Fokus Sprache und Mündlichkeit im Kontext des inklusiven Anfangsunterrichts

Um dem Anspruch von inklusiver schulischer Teilhabe gerecht zu werden, bedarf es einer intersektionellen Perspektive, die Diversität in Form von verschiedensten Heterogenitätsdimensionen berücksichtigt.⁷ Hierunter bildet die Heterogenitätsdimension ‚Sprache‘ eine grundlegende Facette, aber auch besondere Herausforderung für inklusive Teilhabe. Vor allem die Lautsprache wird regelmäßig als das „zentrale Medium schulischen Lernens und sozial-emotionalen Handelns“ definiert; Mußmann verweist darüber hinaus auf die Tiefenwirksamkeit von Kommunikation und damit sprachlichen Fähigkeiten als „zentrale Bedingungen für die Teilhabe am sozialen, kulturellen und politischen Leben“ (2012a, S. 5).

Die besondere Rolle, die der Lernbereich ‚Mündlichkeit‘ aus sprachdidaktischer Perspektive in diesem Zusammenhang einnimmt, wird bereits durch seine dreifache funktionelle Ausrichtung als Lernmedium, Lerngegenstand (vgl. Stude & Fekete, im Druck) sowie Lernziel deutlich.

Bestrebungen um einen kompetenzorientierten Anfangsunterricht im Bereich ‚Sprechen und Zuhören‘, sind im Kontext unterschiedlicher Anforderungs- sowie Handlungsebenen zu verorten. Hierbei findet sich bereits traditionell eine didaktische Rahmung, die heterogene Bedarfe mit Blick auf die Schüler*innen, die Lehrkräfte, die Ebene der Inhalte und Kompetenzen sowie die Ausgestaltung des Unterrichts berücksichtigt (vgl. Wildemann & Vach, 2015, S. 34).

Insbesondere im Anfangsunterricht der Primarstufe treffen Lehrkräfte auf Kinder mit sehr heterogenen sprachlichen Vorprägungen und Voraussetzungen – hierbei spielen Unterschiede im Kontext von erst- und zweitspracherwerblichen Prozessen, aber auch soziokulturelle sowie sozioökonomische Faktoren⁸ eine große Rolle. Nicht erst aus einer inklusionsorientierten Perspektive lässt sich der sprachliche Kompetenzerwerb als grundlegend für die individuelle Identitätsentwicklung (vgl. Hartig-Gönnheimer, 1994), gleichzeitig aber auch als „Fortführung des gemeinsamen Handelns“ (Braun, 2006, S. 172) verstehen. Mit dem Schuleintritt sind Kinder im Deutschunterricht einer Vielzahl von kommunikativen Herausforderungen ausgesetzt (vgl. Wildemann & Vach, 2015, S. 40). Sprachvermittelnder Anfangsunterricht im Kompetenzbereich ‚Sprechen und Zuhören‘ zielt dabei auf den Erwerb und die Ausbildung neuer sprachlicher Handlungsmuster, diese sollen allen Kindern in Form von Schul- und Unterrichtssprache zugänglich gemacht werden (vgl. Neuland, Balsliemke & Baradaranossadat, 2009). Um angemessen zu fördern, bedeutet dies für Lehrkräfte, dass sie zunächst über vertiefte Kenntnisse zum Spracherwerb⁹ verfügen müssen, um daraufhin die sprachlich-kommunika-

7 Zum Fokus auf Hören und Höreinschränkungen im inklusiven Deutschunterricht siehe auch: Lipowski & Schüller (2017).

8 Siehe auch Lütke (2017, S. 325) Zielgruppen von Sprachförderung.

9 Siehe auch Mußmann (2012b, S. 25ff.): Bedingungen des Erstspracherwerbs, siehe ‚Sprachentwicklung‘, ‚Spracherwerb‘ & ‚Sprachlernprozess‘.

tive Entwicklung der Kinder einordnen zu können. Anders als bei der Unterstützung des Spracherwerbs durch individuell angepasste und zudem meist dyadische kommunikative Interaktionen zwischen Eltern und Kind agieren Lehrkräfte im Bereich des ‚Sprechens und Zuhörens‘ im Rahmen der Bedingungen von institutioneller Kommunikation und müssen ihr eigenes Sprechen im Unterricht auf die ganze Lerngruppe ausrichten (vgl. Quasthoff, 2003, S. 117). Diese Herausforderung unterrichtlicher Kommunikation befindet sich somit bereits im Spannungsfeld von Individualisierung und heterogener Gemeinsamkeit im schulischen Lehr- und Lernsetting. Besondere Bedarfe von Schüler*innen erhöhen den Anspruch an die Lehrer*innensprache, die Ausgestaltung von unterrichtlicher Kommunikation und hiervon ausgehend an adäquate und anregende sprachliche Lern- und Entwicklungsangebote.

Mündliche Kommunikation bildet gleichsam eine Basis für alle, steht aber auch in Wechselwirkung mit allen weiteren Kompetenzbereichen des Faches Deutsch.¹⁰ Auch die Ausbildung von bildungssprachlichen Fähigkeiten und Kenntnissen als Voraussetzung für den Bildungserfolg in anderen Fachkontexten¹¹ schließen sich hieran an. Die unterschiedlichen sprachlichen Voraussetzungen von Kindern im Anfangsunterricht der Regelschule zeichneten sich bereits im Vorlauf der voranschreitenden inklusiven Bildung durch Heterogenität aus, die nicht primär als entwicklungsbedingt betrachtet werden kann (vgl. Quasthoff, 2003). Die speziellen Bedarfe und Ausgangslagen von Kindern – insbesondere jene mit einem speziellen Förderschwerpunkt – bilden somit einen wichtigen (neuen) Fokusbereich für eine sprachdidaktische, inklusionsgerechte Lehrkonzeption.

2.2 Förderschwerpunkt Sprache – Sonderpädagogische Expertise nutzen

Ein erster Schritt, sich den inklusionsbedingt veränderten Anforderungen fachdidaktisch anzunähern, ist es zunächst, über das fachliche Blickfeld hinauszusehen und damit verbunden den Horizont der eigenen Profession aus sprachdidaktischer Perspektive zu erweitern. Die komplexen Erfordernisse einer erfolgreich umgesetzten Inklusion knüpfen damit an ein verändertes, offeneres Verständnis für die Berücksichtigung der Expertise *aus* sowie die Zusammenarbeit *mit* weiteren pädagogischen und therapeutischen Disziplinen – insbesondere sprachlicher Ausrichtung – an.

Inwiefern dies letztlich umgesetzt wird, welche Synergien hierbei vor allem im Zusammenhang von Diagnostik und Förderung möglich sind, ist noch offen. Zielsetzung muss es hierbei jedoch sein, professionelle Kompetenzen so zu erweitern, dass es möglich wird, Förderkonzepte in geteilter Verantwortung aus unterschied-

10 Kompetenzbereiche für das Fach Deutsch: Sprechen und Zuhören; Schreiben; Lesen – mit Texten und Medien umgehen; Sprache und Sprachgebrauch untersuchen.

11 Siehe auch: Rosenberger (2013); Jostes u. a. (2017).

lichen fachlichen Perspektiven zu entwickeln und zu reflektieren (vgl. Hansen, 2016, S. 196).

Neben dem DaZ/DaF-Bereich¹² findet sich insbesondere im sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Sprache ein inklusiver Bedarfsbereich, der sich durch seine fachliche Nähe zur Sprachdidaktik auszeichnet. Strukturell nimmt Deutschland hierbei im Hinblick auf sein tradiertes und hochgradig gegliedertes Sonderschulsystem im internationalen Vergleich eine Sonderrolle ein (vgl. Romonath, 2007).

Eine nun akute inklusionsgerechte Umstrukturierung der Schulsysteme erfordert auch für die Sonderpädagogik und ihre Fachkräfte (mit unterschiedlichen fachlichen Ausrichtungen) eine Modifikation ihrer Aufgaben und Ziele. Vor diesem Hintergrund erscheint Kooperation unerlässlich, um den jeweiligen und vielfältigen Bedarfen von heterogenen Lerngruppen in inklusiven Schulen durch fachliche Expertise und adäquate Methoden zu entsprechen. Mußmann konkretisierte die sich inklusionsbedingt wandelnden Handlungsfelder von Sonderpädagog*innen bereits 2012. Diese sieht er primär in der Beratung von Regelschullehrkräften „zur Umsetzung binnendifferenzierten Unterrichts für heterogene Lerngruppen“ sowie in Form von „direkte[r], aber subsidiäre[r] Unterstützung im Unterricht“ mit einem pädagogischen Fokus auf einzelne Schüler*innen mit konkreten sonderpädagogischen Bedarfen (2012a, S. 4). Für eine gelungene Zusammenarbeit wird von ihm hierbei eine „Bereitschaft zu[r] kollegialen Beratung sowie der Fort- und Weiterbildung in den jeweils anderen Fachbereichen“ (ebd.) vorausgesetzt.¹³ Insbesondere die theoretische Vertiefung von „Sprachentwicklung und die methodischen Möglichkeiten ihrer Förderung“ (ebd.) seien hierbei essentiell. Ebenfalls Lütje-Klose und Mehlem empfehlen, dass spezifische differenzierende Fördermaßnahmen mit Blick auf den Förderschwerpunkt Sprache idealerweise in Form von Co-Teaching (Grundschullehrkraft/Förderlehrkraft) bei einem gemeinsam durchgeführten sprachfördernden Unterricht umzusetzen seien. Den veränderten Anforderungen von Inklusion geschuldet werden auch von Regellehrschulpädagog*innen vielfach Bedarfe und in Bezug auf den Förderschwerpunkt Sprache Beratung eingefordert (vgl. Lütje-Klose & Mehlem, 2015, S. 111ff.).

3. Konzept des Lehrprojekts

Lehrformat und Ziele

Das Lehrformat in Form eines Blockseminars unter dem Titel ‚Inklusion im Kontext von Sprachvermittlung‘ ist dem *Ergänzungsmodul Theorie und Praxis: Methoden der Sprachvermittlung* zugeordnet und richtet sich an Lehramtsstudierende im Bachelor (Grundschulen) im Lernbereich Sprachliche Grundbildung.

¹² Siehe auch: Grosche & Fleischhauer (2017); Riemer (2017).

¹³ Zur Kooperation in Form von Team-Teaching als obligatorischer Ausblick im inklusiven Deutschunterricht siehe auch: Berkemeier & Wilmes (2016).

Zielsetzung des Seminars ist es, Studierende mit theoretischen Bausteinen in den Themenfeldern Inklusion, Sprachdidaktik (mit Fokus auf den Spracherwerb im Kompetenzbereich ‚Sprechen und Zuhören‘) sowie dem Förderschwerpunkt Sprache vertraut zu machen und hierbei fortlaufend inklusionsrelevante Verbindungslinien zu diskutieren und zu reflektieren. Hiervon ausgehend sollen sie auf einen Hospitationsvormittag an einer Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Sprache vorbereitet sowie dazu ermutigt und angeregt werden, eine theoretisch fundierte und praxisorientierte Reflexion über Anforderungen und Maßnahmen eines inklusiven Unterrichts an der Regelgrundschule im Kontext von (mündlicher) Sprachvermittlung anzustellen.

Themenblöcke und Seminar Aufbau

Die theoretischen Inhalte werden hierbei in folgende Themenblöcke untergliedert:

- *Inklusion und Heterogenität*: Historische Marker Inklusion; Glossar ‚Inklusion‘; Grundvoraussetzungen für inklusiven Unterricht (nach Käpnick, 2016); Forschungsansätze: Erste konzeptionelle Überlegungen Inklusion und Deutschdidaktik; Inklusion – Definitionen und didaktische Ansätze aus der (Deutsch-) Didaktik
- *Sprachdidaktischer Gegenstandsbereich Mündlichkeit*: Erstspracherwerb; Kompetenzbereich ‚Sprechen und Zuhören‘ (vgl. KMK, 2005, S. 9); Exkurs Diagnostik und Förderung: Vorstellung DO-BINE/DO-FINE als Diagnose- und Förderinstrumente (vgl. Quasthoff et al., 2011)
- *Förderschwerpunkt Sprache*: Sonderpädagogische Expertise; Sprach- und Sprachenerwerbsstörungen

Der sich anschließende Praxisanteil im Rahmen der Hospitation wird ergänzt von einer vorbereitenden Einheit – in der u. a. gemeinsam Beobachtungsaufgaben entwickelt werden – und einer Nachbesprechung – in Form einer Reflexion der Hospitation sowie des Seminarkonzepts.

Themenblock *Inklusion und Heterogenität*

In einem ersten Themenblock wird den Studierenden zunächst ein Einblick in theoretische Grundlagen und Konzepte zum Themenkomplex Inklusion und Heterogenität vermittelt, um daraufhin aufbauend auf diesem Grundlagenwissen einen fachdidaktischen Bezug herzustellen. Erfahrungen aus dem Seminar zeigen, dass die Studierenden bisher kaum oder kein fundiertes Wissen im Themenbereich mitbringen.

Historische Marker

Diese Einheit dient als thematischer Einstieg. Den Wandlungsprozess und die weitgehend geringen Kenntnisse der Studierenden berücksichtigend, werden ausgewählte historische Marker zur Inklusion eingeführt. Mit Hilfe von informativen Handouts erarbeiten die Studierenden in Kleingruppen besonders relevante Zäsu-

ren im Prozess der Inklusion und stellen sich diese in Kurzpräsentationen gegenseitig vor. Die Studierenden sollen so einen Überblick von den Hintergründen und Entwicklungen hin zur aktuellen Inklusionssituation erhalten und sich selbst im Kontext dieses Prozesses verorten können.

Glossar ‚Inklusion‘

Beim Glossar ‚Inklusion‘ handelt es sich um ein komprimiertes und von den Studierenden erweiterbares kleines Lexikon mit fachlichem Bezug zu den Seminarinhalten. In kurzen und überschaubaren Kapiteln werden grundlegende Begriffe und Konzepte vorgestellt. Das Glossar bietet die Möglichkeit, bei Bedarf immer wieder flexibel auf bestimmte Inhalte zurückzugreifen. Insbesondere in Diskussions- und Reflexionssituationen haben die Studierenden die Möglichkeit Inhalte oder Zusammenhänge nachzuschlagen, können aber auch eigene Ergänzungen einpflegen, ggf. auch über die Dauer des Seminars hinaus. Bei der Arbeit mit dem Glossar ist eine Zielsetzung, dass die Studierenden konzeptuelles Wissen aufbauen. Das Glossar hat damit gleichermaßen eine Unterstützungs- und Sicherungsfunktion für die Studierenden. Auch die Diversität der Studierenden wird insofern berücksichtigt, dass Sie im Sinne einer Natürlichen Differenzierung (vgl. Käpnick, 2016, S. 299) selbst mitbestimmen können, wie umfassend bestimmte Inhalte des Glossars intensiver thematisiert werden, aber auch, ob und wie sie im Verlauf des Seminars und im Nachgang dessen auf das Glossar zurückgreifen bzw. dieses noch ergänzen und erweitern. Angestrebt wird insbesondere ein tiefergehendes Verständnis der Studierenden für vielfältige Aspekte von Heterogenität¹⁴. Konkrete Rückfragen von Seiten der Lehrenden mit dem Verweis auf das Glossar sollen hierbei zur kontinuierlichen Reflexion anregen. Die Studierenden sollen so in die Lage versetzt werden, im Kontext Heterogenität und Inklusion selbstständig Zusammenhänge und Verbindungslinien zu erkennen sowie zwischen den Inhalten des Glossars und weiteren (Seminar-)Inhalten Bezüge herzustellen.

Grundvoraussetzungen für inklusiven Unterricht (nach Käpnick, 2016)

Inklusion erfordert einen mehrdimensionalen Blick; neben einer fachdidaktisch fundierten Unterrichtsplanung an der inklusiven Regelschule sind viele Faktoren¹⁵ relevant für ihr Gelingen. Diese sollen die Studierenden in dieser Einheit kennenlernen, diskutieren und auf ihre Bedeutung für die Unterrichtspraxis – auch im Hinblick auf Bedarfe in inklusiven fachdidaktischen Zusammenhängen – beleuchten.

14 Fokussiert werden hierbei insbesondere ein Überblick zu weiteren ‚Heterogenitätsdimensionen‘ neben der Sprache, ‚intraindividuelle, interindividuelle, vertikale und horizontale Heterogenität‘ sowie ein Bewusstsein für ‚Intersektionalität‘.

15 Der Fokus liegt hierbei auf schulischen Rahmenbedingungen, der Qualifikation der Akteure, einer sich veränderten inklusiven Haltung der beteiligten Pädagog*innen sowie praktikable Konzeptentwicklungen (der Fachdidaktiken) (vgl. Käpnick, 2016, S. 8f.).

Forschungsansätze: Erste konzeptionelle Überlegungen Inklusion und Deutschdidaktik

Die exemplarische Auseinandersetzung mit dem Forschungsstand aus fachdidaktischer Perspektive zur Inklusionsthematik liefert den Studierenden einen Überblick zum Status quo der (deutsch- und) sprachdidaktischen Publikationen. Sie erhalten hierbei erste Einblicke in methodische Zugänge und lernen Praxisbezüge zum Themenkomplex Inklusion kennen. Diese Einheit zielt auch darauf ab, die Studierenden zur kritischen Reflexion der bisher vorhandenen theoretischen und praxisorientierten fachdidaktischen Ansätze zur Inklusion und Arbeit mit heterogenen Lerngruppen zu befähigen.

Inklusion – Definitionen und didaktische Ansätze aus der (Deutsch-)Didaktik

In dieser Einheit werden den Studierenden unterschiedliche Definitionen zur Inklusion in Form von Zitaten vorgestellt. Die Studierenden sollen die Definitionen unter Berücksichtigung der bisherigen Einheiten im Themenblock „Inklusion und Heterogenität“ einordnen und diskutieren. Ziel ist es hierbei, dass die Inhalte der bisherigen Einheiten (siehe Glossar ‚Inklusion‘) im Rahmen der Diskussion berücksichtigt werden und die Studierenden sich in Hinblick auf ihre spätere Rolle als Lehrkraft in der inklusiven Schule positionieren. Die Einheit bezieht sich hierbei konkret auf den Aspekt der Haltung bzw. Einstellungsveränderung als eine Grundvoraussetzung für inklusiven Unterricht (siehe *Grundvoraussetzungen für inklusiven Unterricht*).

Themenblock Sprachdidaktischer Gegenstandsbereich Mündlichkeit*Erstspracherwerb*

Kenntnisse über den Erstspracherwerb gehören zum sprachdidaktischen Basiswissen für Lehrkräfte und sind voraussetzend dafür, dass sprachliche Lernprozesse zuverlässig identifiziert werden können. Eine Förderung durch angepasste Lernangebote sowie eine Reflexion und angemessene Optimierung der eigenen Lehrer*innensprache schließen sich hieran an (vgl. Ofner, Roth & Thoma, 2015). Diese Einheit zielt darauf ab, den Studierenden Kenntnisse über die Bedingungen des Erstspracherwerbs sowie über einen auffälligen Spracherwerb zu vermitteln.

Kompetenzbereich ‚Sprechen und Zuhören‘

Ziel dieser Einheit ist es, die Studierenden mit den KMK-Bildungsstandards im Kompetenzbereich ‚Sprechen und Zuhören‘ vertraut zu machen, damit sie diese (zunächst) im Rahmen der Beobachtungssituation bei der Hospitation berücksichtigen können. Perspektivisch sollen sie diese natürlich auch kennenlernen, um sie später selbst im Sinne der Bildungs- und Erziehungsziele im Bereich ‚Sprechen und Zuhören‘ in Lehr- und Lernprozessen des eigenen Unterrichts in Planung, Organisation und Reflexion umzusetzen. Ausgehend von der Prozesshaftigkeit der Entwicklungen um Inklusion (siehe u. a. *Historische Marker*) sind die Studierenden

hierbei bereits vertraut damit, dass Präzisierungen der Bildungsstandards die inklusive Praxis maßgeblich beeinflussen sollen.

Exkurs Diagnostik und Förderung: Vorstellung DO-BINE/DO-FINE als Diagnose- und Förderinstrumente

Bei DO-BINE (Dortmunder Beobachtungsinstrument zur Interaktion und Narrationsentwicklung) und DO-FINE (Dortmunder Förderkonzept zur Interaktion und Narrationsentwicklung) handelt es sich um ein Verfahren zur Erfassung der Erzählfähigkeiten von Kindern in der Vor- und Grundschule sowie ein daran angepasstes Förderkonzept (vgl. Quasthoff et al., 2011). Die Studierenden sollen in dieser Einheit beispielhaft eine Möglichkeit der Diagnose und Förderung von Erzählfähigkeiten kennenlernen und über die Sichtung von Videomaterial zur Anwendung von DO-BINE mit Kindern in Grundzügen einen Einblick dazu bekommen, wie dies praktisch umsetzbar ist.

Themenblock Förderschwerpunkt Sprache

Der Förderschwerpunkt Sprache als ein konkreter Bedarfsbereich der Heterogenitätsdimension Sprache steht im Fokus dieses Themenblocks.

Sonderpädagogische Expertise

In dieser Einheit werden Handlungsfelder des sonderpädagogischen Förderschwerpunkts Sprache vorgestellt und mit den Studierenden in Bezug auf ihre Bedeutung im Rahmen einer Kooperation im inklusiven sprachvermittelnden Unterricht diskutiert. Die Studierenden sollen hierbei für die Möglichkeiten der Kooperation sowie die Berücksichtigung von sonderpädagogischer Expertise mit Blick auf den Förderschwerpunkt Sprache sensibilisiert werden; auch um befähigt zu werden, konkrete Bedarfe bezüglich multiprofessioneller Expertise im Bereich des Förderschwerpunkts Sprache besser einordnen und formulieren zu können.

Sprach- und Spracherwerbsstörungen

Eine Einheit zu Sprach- und Spracherwerbsstörungen sowie ihrem Merkmalspektrum ermöglicht den Studierenden einen ersten Einblick in die heterogenen Ausgangslagen von Kindern mit dem konkreten Förderschwerpunkt Sprache. Ziel ist es, die Studierenden basal auf die möglichen Sprachstörungen bei der anschließenden Beobachtungssituation während der Hospitation vorzubereiten. Eine fundierte Diagnosekompetenz wird hierbei noch nicht angestrebt. Dazu nötig wären ein deutlich umfassenderer Wissensaufbau, persönliche Praxiserfahrungen sowie ggf. die Zusammenarbeit mit geschulten Sonderpädagog*innen. Die Studierenden sollen also primär grundlegende Kenntnisse zu Beeinträchtigungen des Sprechens, der Stimme und der Redefähigkeit erlangen, um in der Beobachtungssituation oder im Gespräch mit den Lehrkräften vor Ort auf dieses Basiswissen zurückgreifen zu können. Der Aufbau dieser Kenntnisse soll ebenfalls eine gute Ausgangslage für eine zukünftige multiprofessionelle Zusammenarbeit mit Sonderpädagog*innen anbahnen.

4. Praxiserfahrung Hospitation

Der Hospitation geht eine vorbereitende Einheit voraus, in der offene Fragen geklärt werden können. Unter Berücksichtigung der vorangegangenen inhaltlichen Blöcke werden gemeinsam thematisch bereits vorstrukturierte Beobachtungsaufträge ent- bzw. weiterentwickelt, die den Studierenden während der Hospitation als Leitfaden zur Verfügung stehen.

Die schulformbedingte Konzentration von Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt ‚Sprache‘ als eine konkrete Dimension von Heterogenität, aber auch die Expertise der spezialisierten Sonderpädagog*innen ermöglichen es den Studierenden, im Rahmen der Hospitation wertvolle Praxiseinblicke zu erlangen. Die Erfahrung aus dem Seminar zeigt, dass vielfach Verblüffung darüber zum Ausdruck gebracht wird, dass an den Förderschulen zwar zum Teil verlängerte Eingangsphasen durch gestreckte Schuljahre umgesetzt werden, curricular jedoch der gleiche Lehrplan wie an Regelschulen zugrunde gelegt wird. Vorbehalte und abstrakte Vorstellungen über eine sprachensible Unterrichtsgestaltung, die in der Umsetzung an der Regelschule als enorme Herausforderung erscheint, können so aufgebrochen werden. Die Studierenden haben zudem die Möglichkeit, ihren theoretischen Wissenserwerb mit der Praxiserfahrung zu verzahnen. Sie gewinnen erste Einblicke der unterrichtlichen Umsetzung einer gezielten Förderung der Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt Sprache. Deutlich wird hierbei u. a., dass betroffene Kinder nicht als homogene Bedarfsgemeinschaft begriffen werden können. Sie zeichnen sich durch Diversität aus und bringen auch in der Interaktion untereinander und mit den Pädagog*innen, teilweise bereits in der Beobachtungssituation ersichtliche, heterogene Voraussetzungen und ggf. nicht direkt ersichtliche intersektionell begründete Bedarfe mit. Zum Teil können die Studierenden bestimmte Störungsbilder der zuvor theoretisch vorgestellten Sprach- und Spracherwerbsstörungen im Rahmen der Hospitation wiedererkennen, allerdings begegnen ihnen in der Beobachtungssituation auch sprachlich weitgehend unauffällige Kinder. Sie erleben wie Förderung unterrichtlich umgesetzt werden kann – beispielhaft durch Lehrer*innensprache, (vielfach ritualisierte) Kommunikationsanregungen und -anlässe, durch konkrete sprachensible Methoden oder auch spezielle Materialien etc.

Der Studierendendiversität und den individuellen Erfahrungen sowie leitfadengestützten Beobachtungen Rechnung tragend, schließt sich an die Hospitation eine obligatorische Verschriftlichung in Form eines offenen Reflexionsauftrags an, die der Nachbesprechung vorgeschaltet und allen Hospitierenden im Anschluss zur Verfügung gestellt wird. Übergeordnete Fragestellungen im Rahmen der Leitfäden mit thematisch gegliederten Beobachtungsaufträgen sind hierbei: „Welche Spezifika des sprachfördernden Unterrichts aus der Hospitation lassen sich auch an der Regelschule umsetzen, welche ggf. nicht?“, „Gibt es hierfür besondere Bedingungen?“.

Die strukturierte Nachbesprechung der Hospitationen bietet letztlich die Möglichkeit eines gemeinsamen Erfahrungsaustauschs, fungiert aber auch als Bindeglied für die Reflexion der theoretischen Seminarinhalte unter Berücksichtigung der aktuellen Ausgangslage eines inklusiven Regelunterrichts sowie den erworbenen Praxiserfahrungen aus der Hospitation. Die Studierenden profitieren zudem davon, Eindrücke und Beobachtungen der Kommiliton*innen kennenzulernen und diese durch angeleiteten Austausch in die eigenen Reflexionen einzubeziehen.

5. Reflexion und Ausblick Lehrkonzept

Ausgehend von den veränderten Anforderungen an Lehrkräfte im Rahmen eines so umfassenden Wandels der Beschulung im inklusiven Setting bildet neben dieser theoretischen Fundierung zudem die Förderung von Haltungen und Kompetenzen zur Inklusion einen notwendigen Standpfeiler im Kontext der Lehramtsausbildung. Erfahrungen aus den bisherigen Seminaren zeigen, dass, obwohl die Studierenden weitgehend eine positive Grundeinstellung zur Notwendigkeit von Inklusion vertreten, jedoch dennoch eine große Verunsicherung über die praktische Umsetzbarkeit vorherrscht.

Die schulformbedingte Konzentration der Schüler*innen mit unterschiedlichsten Ausprägungen des Förderschwerpunkts Sprache ermöglicht den Studierenden einen in Bezug auf sprachliche Heterogenität umfassenderen Einblick. Dieser bietet sich im Regelschulunterricht aktuell so (noch) nicht. Die schulformfremde Hospitation ermöglicht es den Studierenden, über Bedarfe und die praktische Umsetzung von Sprachvermittlung sowie besondere Fördermöglichkeiten im Rahmen eines inklusiven Regelschulunterrichts zu reflektieren und ihnen aufzuzeigen, welche methodischen Möglichkeiten sich hierfür anbieten. Auch ein Bewusstsein für die Chancen und Herausforderungen einer Kooperation mit Sonderpädagog*innen wird hierbei gezielt angestrebt, denn vor allem auch persönliche Erfahrungen beeinflussen das unterrichtliche Handlungswissen von Lehrkräften (vgl. Griefhaber, 2017, S. 92ff.). Für Studierende, die dieses Handlungswissen im Rahmen ihrer Lehramtsausbildung zunächst aufbauen müssen, sind Praxiserfahrungen grundlegend. Neben dem theoretischen Wissenserwerb können vor allem konkrete Erfahrungen der Studierenden vielfach eine positive Einstellung gegenüber der Sprachförderung bzw. Sprachbildung begünstigen (vgl. Hammer et al., 2016). Auch die Wahrscheinlichkeit eines größeren Engagements in der späteren Lehrtätigkeit steigt so voraussichtlich an (vgl. Paetsch, Wagner & Darsow, 2017, S. 127).

Ein zunächst vermeintlicher Inklusionswiderspruch der schulformfremden Hospitation – insbesondere da Inklusion den Abbau eines exkludierenden Sonderweges der Beschulung in Form von Förderschulen anstrebt – liegt im Zusammenhang des fachdidaktischen Bezugs und dem Fokus auf die Heterogenitätsdimension ‚Sprache‘ begründet. Für das Konzept des Seminars „Inklusion im Kontext von Sprachvermittlung“ heißt dies, dass es sich auch im Wandlungsprozess inklusiver

Beschulung verortet und diesen berücksichtigt. Eine Reflexion über die komplexen Zusammenhänge und Verbindungslinien der drei Fokusbereiche ‚Inklusion und Heterogenität‘, sprachdidaktischer Zugänge im Bereich der Mündlichkeit sowie dem Förderschwerpunkt Sprache als anvisierte Heterogenitätsdimension schärft hierbei den multiperspektivischen Blick der Studierenden.

Im Rahmen des Wandlungsprozesses um Inklusion wird sich zeigen, dass auch das Lehrkonzept des Seminars sich in vielerlei Hinsicht den sich verändernden Gegebenheiten anpassen muss. Erste empirische Daten deuten jedoch bereits darauf hin, dass Inklusion segregierenden Beschulungsformen vorzuziehen ist. Die Mehrheit der internationalen Studien zum Einfluss der Schulform auf die Leistungen von Kindern mit sonderpädagogischen Förderbedarfen haben Vorteile der inklusiven Beschulung in Regelschulen festgestellt (vgl. Kocaj et al., 2014, S. 169).

Die hochschuldidaktisch und allgemein angestrebte Berücksichtigung von Inklusion auch in anderen Fachkontexten wird sukzessive einen Rückbau bzw. eine Umstrukturierung des ersten Themenblocks zum Basiswissen im Zusammenhang von Inklusion und Heterogenität erforderlich machen. Auch die (Weiter-)Entwicklung von Theorien und Konzepten sowie der noch sehr überschaubaren fachdidaktischen Forschungslage wird perspektivisch neue Zugänge eröffnen und damit zu einer stetigen Modifikation des Seminar-konzepts führen.

Literatur

- Bartnitzky, H. (2014). Inklusiv Deutschdidaktik in der Grundschule – was schon vorliegt und was neu bedacht werden muss. In J. Hennies & M. Ritter (Hrsg.), *Deutschunterricht in der Inklusion. Auf dem Weg zu einer inklusiven Deutschdidaktik* (S. 35–46). Stuttgart: Fillibach.
- Becker-Mrotzek, M. (2016). Inklusiv sprachliche Bildung – Perspektiven aus der Sicht der Sprachdidaktik. In D. Gebele & A. L. Zepter (Hrsg.), *Köbes 11: Inklusion: Sprachdidaktische Perspektiven. Theorie – Empirie – Praxis* (S. 47–56). Duisburg: Gilles & Francke.
- Becker-Mrotzek, M. & Linnemann, M. (2017). Inklusiv Fachdidaktik Deutsch. In K. Ziemer (Hrsg.), *Lexikon Inklusion* (S. 111–112). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Belke, G. (2003). *Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. Sprachspiele – Spracherwerb – Sprachvermittlung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Berkemeier, A. & Drinhaus, M. (2014). Inklusion als deutsch-didaktische Herausforderung. In E.-K. Franz, S. Trumpp & I. Esslinger-Hinz (Hrsg.), *Inklusion: Eine Herausforderung für die Grundschulpädagogik* (S. 108–118). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Berkemeier, A. & Wilmes, S. (2016). Heterogenität im Deutschunterricht. In D. Gebele & A. L. Zepter (Hrsg.), *Köbes 11: Inklusion: Sprachdidaktische Perspektiven. Theorie – Empirie – Praxis* (S. 57–78). Duisburg: Gilles & Francke.
- Besand, A. & Jugel, D. (2015). Inklusion und politische Bildung – gemeinsam denken! In C. Dönges, W. Hilpert & B. Zurstrassen (Hrsg.), *Didaktik der inklusiven politischen Bildung* (S. 45–59). Bonn: bpb.

- Bock, B. M. (2016). „Leichte Sprache“ aus Perspektive einer inklusiven Sprachdidaktik. In D. Gebele & A. L. Zepter (Hrsg.), *Köbes 11: Inklusion: Sprachdidaktische Perspektiven. Theorie – Empirie – Praxis* (S. 79–107). Duisburg: Gilles & Francke.
- Brand, T. von & Brandl, F. (2017). *Deutschunterricht in heterogenen Lerngruppen. Individualisierung – Differenzierung – Inklusion in den Sekundarstufen*. Seelze: Kallmeyer.
- Braun, O. (2006). *Sprachstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Diagnostik – Therapie – Förderung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ehlers, A. (2012). *Inklusion, Selbstbestimmung und Partizipation als Qualitätsmerkmale von Bildung*. o.O.: Südwestdeutscher Verlag für Hochschulschriften.
- Gebele, D. & Zepter, A. (2016). Sprachsensibler Fachunterricht im inklusiven Kontext. In D. Gebele & A. L. Zepter (Hrsg.), *Köbes 11: Inklusion: Sprachdidaktische Perspektiven. Theorie – Empirie – Praxis* (S. 108–136). Duisburg: Gilles & Francke Verlag.
- Grieffhaber, W. (2017). Lehramtswissen. In M. Becker-Mrotzek, P. Rosenberg, C. Schroeder & A. Witte (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung* (S. 89–105). Münster: Waxmann.
- Grosche, M. & Fleischhauer, E. (2017). Implikationen der Theorien der schulischen Inklusion für das Konzept der Förderung von Deutsch als Zweitsprache. In M. Becker-Mrotzek, P. Rosenberg, C. Schroeder & A. Witte (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung* (S. 155–170). Münster: Waxmann.
- Hammer, S., Fischer, N. & Koch-Priewe, B. (2016). Überzeugungen von Lehramtsstudierenden zu Mehrsprachigkeit in der Schule. In B. Koch-Priewe & M. Krüger-Potratz (Hrsg.), *Qualifizierung für sprachliche Bildung. Programme und Projekte zur Professionalisierung von Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften* (S. 147–171). Münster: Waxmann.
- Hansen, C. (2016). Inklusiver Schulentwicklung. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 194–199). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hartig-Gönnheimer, M. (1994). *Entwicklung und Störung des Selbst bei sprachbehinderten Kindern. Zur Integration selbstpsychologischer Ansätze in Theorie und Praxis der Sprachbehindertenpädagogik*. Berlin: Marhold.
- Hee, K. (2016). Der Kompetenzbereich Sprechen und Zuhören: Möglichkeiten und Herausforderungen eines inklusiven Unterrichts am Beispiel Erzählen. In D. Gebele & A. L. Zepter (Hrsg.), *Köbes 11: Inklusion: Sprachdidaktische Perspektiven. Theorie – Empirie – Praxis* (S. 308–345). Duisburg: Gilles & Francke.
- Hennies, J. & Ritter, M. (Hrsg.) (2014). *Deutschunterricht in der Inklusion. Auf dem Weg zu einer inklusiven Deutschdidaktik*. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Jostes, B., Caspari, D. & Lütke, B. (Hrsg.) (2017). *Sprachen – Bilden – Chancen. Sprachen in Didaktik und Lehrkräftebildung*. Münster: Waxmann.
- Käpnick, F. (Hrsg.) (2016). *Verschieden verschiedene Kinder. Inklusives Fördern im Mathematikunterricht der Grundschule*. Seelze: Kallmeyer.
- Klemm, K. (2015). *Inklusion in Deutschland – Daten und Fakten*. Gutachten im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh: Bertelsmann.
- Knopp, M. (2016). Wortschatzvermittlung im Deutschunterricht – unter besonderer Berücksichtigung inklusiver Lehr-Lern-Kontexte. In D. Gebele, A. Zepter & L. Köbes (Hrsg.), *Inklusion: Sprachdidaktische Perspektiven. Theorie – Empirie – Praxis* (S. 346–371). Duisburg: Gilles & Francke Verlag.
- Kocaj, A., Kuhl, P., Kroth, A. J., Pant, H. A. & Stanat, P. (2014). Wo lernen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf besser? Ein Vergleich schulischer Kompetenzen

- zwischen Regel- und Förderschulen in der Primarstufe. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 66, 165–191.
- Lipowski, E. & Schüller, L. (2017). *Perspektiven für den inklusiven Deutschunterricht. Literatur- und sprachdidaktische Praxisbeispiele zum Thema Hören und Höreinschränkungen*. Münster: Waxmann.
- Lütje-Klose, B. & Mehlem, U. (2015). Inklusive Sprachförderung als professionelle Entwicklungsaufgabe – was braucht die Grundschule von der Sonderpädagogik. In M. Grohnfeldt (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt Sprache* (S. 105–123). Stuttgart: Kohlhammer.
- Lütke, B. (2017). Sprachförderung in der Grundschule. In M. Becker-Mrotzek & H.-J. Roth (Hrsg.), *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder* (S. 321–334). Münster: Waxmann.
- Mayer, A. (2016). Vermittlung strategischer Lesekompetenz im inklusiven Unterricht. In D. Gebele & A. L. Zepter (Hrsg.), *Köbes 11: Inklusion: Sprachdidaktische Perspektiven. Theorie – Empirie – Praxis* (S. 228–255). Duisburg: Gilles & Francke.
- Mußmann, J. (2012a). Förderschwerpunkt Sprache im inklusiven Unterricht. *Sonderpädagogik in Berlin*, 1/2012, 4–22.
- Mußmann, J. (2012b). *Inklusive Sprachförderung in der Grundschule*. München/Basel: Reinhardt.
- Naujok, N. (2014). Inklusive Deutschdidaktik, Bildungssprache und Erzählen. In J. Hennies & M. Ritter (Hrsg.), *Deutschunterricht in der Inklusion. Auf dem Weg zu einer inklusiven Deutschdidaktik* (S. 21–34). Stuttgart: Fillibach.
- Neuland, E., Balsliemke, P. & Baradaranossadat, A. (2009). Schülersprache – Schulsprache – Unterrichtssprache. In M. Becker-Mrotzek (Hrsg.), *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik* (S. 392–407). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Ofner, D., Roth, C. & Thoma, D. (2015). Sprachförderkompetenz im Elementarbereich. Empirische Befunde zum Wissen, Können und Handeln pädagogischer Fachkräfte. In A. Redder, J. Naumann & R. Tracy (Hrsg.), *Forschungsinitiative Sprachdiagnostik und Sprachförderung – Ergebnisse* (S. 27–46). Münster: Waxmann.
- Paetsch, J., Wagner, F. S. & Darsow, A. (2017). Prädikatoren der Zufriedenheit von Lehramtsstudierenden mit den Berliner Deutsch-als-Zweitsprache-Modulen: Ansatzpunkte für Veränderungsmaßnahmen in der Hochschullehre. In B. Jostes, D. Caspari & B. Lütke (Hrsg.), *Sprachen – Bilden – Chancen. Sprachen in Didaktik und Lehrkräftebildung* (S. 127–149). Münster: Waxmann.
- Quasthoff, U. (2003). Entwicklung mündlicher Fähigkeiten. In U. Bredel, H. Günther, P. Klotz, J. Ossner & G. Siebert-Ott (Hrsg.), *Didaktik der deutschen Sprache. Bd. 1* (S. 107–120). Paderborn: UTB.
- Quasthoff, U., Fried, L., Katz-Bernstein, N., Lengning, A., Schröder, A. & Stude, J. (2011). *(Vor)Schulkinder erzählen im Gespräch. Kompetenzunterschiede systematisch erkennen und fördern. Das Dortmunder Beobachtungsinstrument zur Interaktions- und Narrationsentwicklung (DO-BINE) und der Dortmunder Förderansatz (DO-FINE)*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Riemer, C. (2017). Deutsch als Zweitsprache und Inklusion – Gemeinsamkeiten und Unterschiede. Ein fachpolitischer Positionierungsversuch aus der Perspektive des Fachs DaF/DaZ. In M. Becker-Mrotzek, P. Rosenberg, C. Schroeder & A. Witte (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung* (S. 171–186). Münster: Waxmann.

- Ritter, M. & Hennies, J. (2013). Grundfragen einer inklusiven Deutschdidaktik – Ein Problemaufriss. *Zeitschrift für Inklusion*, 1/2013, o.S.
- Romonath, R. (2007). Diagnostik von phonetischen und phonologischen Störungen bei SSES: Theoretische Grundlagen, Vorgehensweisen und Perspektiven. In H. Schöler & A. Welling (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogik und Psychologie bei Behinderungen*, Bd. 3. *Förderschwerpunkt Sprache* (S. 550–573). Göttingen: Hogrefe.
- Rosenberger, K. (2013). *Sprache rechnet sich. Medium Sprache in allen Lernbereichen. Sprachheilpädagogik: Wissenschaft und Praxis*, Bd. 5. Wien: Lernen mit Pfiff.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2005). *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich*. Beschluss vom 15.10.2004. München: Wolters Kluwer.
- Speck-Hamdan, A. (2010). Mehr Chancen durch Sprachförderung. Deutsch als Zweitsprache (DaZ) im Fokus. In H. Bartnitzky & U. Hecker (Hrsg.), *Allen Kindern gerecht werden. Aufgaben und Wege* (S. 17–23). Frankfurt a.M.: Grundschulverband.
- Stude, J. & Fekete, O. (im Druck). Sprechen und Zuhören. In D. Gebele & A. L. Zeppter (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache. Unterricht mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Wardetzky, K. (2010). Schwimmen lernen. Vom Zuhören über das Erzählen zum Schreiben. *Die Grundschulzeitschrift*, 231, 44–47.
- Wildemann, A. & Vach, K. (2015). *Deutsch unterrichten in der Grundschule. Kompetenzen fördern, Lernumgebungen gestalten*. Seelze: Kallmeyer.
- Zielinski, S. & Ritter, M. (2016). Der erweiterte Textbegriff im inklusiven Deutschunterricht. In D. Gebele & A. L. Zeppter (Hrsg.), *Köbes 11: Inklusion: Sprachdidaktische Perspektiven. Theorie – Empirie – Praxis* (S. 256–275). Duisburg: Gilles & Francke.
- Ziemen, K. (2017). Inklusion. In K. Ziemen (Hrsg.), *Lexikon Inklusion* (S. 101–102). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Onlinequelle

Homepage der Qualitätsinitiative Lehrerbildung der WWU. Verfügbar unter <https://www.uni-muenster.de/QLB-DwD/> [16.12.2017]

Stefanie Auditor

„Jede Jeck is' anders“ – Heterogenität als theologische, kommunikative und didaktische Herausforderung für angehende Religionslehrer*innen

Hintergrund

In diesem Beitrag werden die Entwicklung, die experimentelle Durchführung und die lernzielgesteuerte Evaluation eines Seminarkonzepts im Fach Katholische Religionslehre vorgestellt. Ziel bei der Entwicklung dieser Veranstaltung war und ist es, den Studierenden die Möglichkeit zu bieten, ihre Wahrnehmungs-, Beobachtungs- und Handlungskompetenz im Kontext von Heterogenität zu erweitern und sich darin zu qualifizieren, Heterogenität beobachten und wahrnehmen zu können, auf diese zu reagieren, die eigene Haltung zu reflektieren und eine professionelle anerkennende Haltung zu entwickeln.

1. Katholische Religionslehre und Heterogenität

Die Theologin Claudia Gärtner sieht in der Heterogenität die größte Herausforderung für (religiöse) Bildungsprozesse aller Art, „Heterogenität‘ wird daher zu einer zentralen Beschreibungskategorie von Mensch und Gesellschaft im 21. Jahrhundert – und zugleich zu einer zentralen pädagogischen und didaktischen Herausforderung“ (Gärtner, 2015, S. 99). Heterogenität ist derzeit ein viel diskutiertes Thema nicht nur in bildungswissenschaftlichen Diskursen. Auch die aufgeschlossene und innovative Religionspädagogik verschließt sich diesem Thema nicht, sondern geht produktiv und konstruktiv damit um. Die Ausbildung von Religionslehrer*innen an der Universität enthält sowohl fachwissenschaftliche als auch fachdidaktische Elemente. Im Bereich der Fachwissenschaften sind auf der Ebene der Begründungsdiskurse implizit dem Heterogenitätsdiskurs verwandte Themen wie Bildungsgerechtigkeit, Anerkennung, anthropologische Fragestellungen, Geschlechtergerechtigkeit bereits vertreten. In der Fachdidaktik spielt das Thema Heterogenität in vielen Veranstaltungen eine Rolle und gewinnt im Kontext der Lehrer*innenausbildung zunehmend an Bedeutung. Ein besonderes Potential der Religionspädagogik und damit des Religionsunterrichts für den Umgang mit Heterogenität liegt dabei in der theologisch fundierten Subjektorientierung, die als ein Spezifikum des Religionsunterrichts bezeichnet werden kann und die einen Perspektivwechsel und eine „Wende zum Kind“ mit sich gebracht hat (Pemsel-Maier & Schambeck, 2014). Die Subjektorientierung setzt die individuellen Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler vor normative Vorgaben. „Das Arrangement von Lernlandschaften und die individuelle Auswahl an Mate-

rialien und methodischen Zugängen gehört zum gängigen Programm im Unterrichtsalltag. Nicht zuletzt hat die Religionsdidaktik in höherem Maß als in anderen Unterrichtsfächern ein breites Repertoire von ganzheitlichen Methoden entwickelt, die nicht nur Intellekt und Kognition, sondern verschiedene Sinne ansprechen.“ (Pemsel-Maier, 2014, S. 63).

Zum gängigen Programm im Unterrichtsalltag zählen bereits bestehende Unterrichtsprinzipien wie z. B. das ästhetische Lernen, das interreligiöse Lernen, das performative Lernen sowie das symbolorientierte Lernen (Mendl, 2012, S. 149f.). Religionspädagogik und Religionsdidaktik verfügen also über Potentiale, die zahlreiche Anknüpfungspunkte an die Idee der Inklusion und Heterogenität bieten können. Neuere Entwürfe und didaktisch-methodische Konzeptionen einer heterogenitätssensiblen Religionspädagogik und -didaktik entwickeln daher bestehende Konzepte wie die Elementarisierung und Korrelation weiter oder neu (Anderssohn, 2016, S. 74f.).

Grundlegend bauen sie auf einer theologisch fundierten Subjektorientierung als Kernprinzip auf. Dieses Prinzip, das eher eine Haltung darstellt, will das Individuum und seine (eigene) Religiosität fördern und behält dabei Heterogenität im Blick. Mit solch einem subjektorientierten Blick werden religiöse Lernprozesse ganz bewusst von den Schülerinnen und Schülern her konzipiert, um deren (besondere) Fähigkeiten und Fertigkeiten einbeziehen zu können. Der Subjektansatz will offene Lernprozesse, eine anregende Lernumwelt, einen sozialen Austausch und ein Ineinander von kognitiven und ästhetischen Momenten ermöglichen und gestalten und die Schülerinnen und Schüler dazu ermuntern, an der Selbstkonstruktion ihres eigenen Glaubens und religiösen Lernens aktiv mitzuwirken. Ein subjektorientierter Unterricht ist nicht nur ein erfahrungsorientierter Religionsunterricht, sondern er ist auch ein prozessorientierter Unterricht, der „auf verlangsamte und intensiviertere Formen des Lernens“ (Mendl, 2012, S. 151) achtet. Darin begründen sich viele Anknüpfungspunkte, sowohl für die Praxis des Religionsunterrichts, als auch für die Ausbildung der zukünftigen Religionslehrer*innen. Auch wenn der Religionsunterricht also potentiell für den Umgang mit Heterogenität gut aufgestellt ist, so ist dennoch insbesondere in der ersten Phase der Lehrer*innenausbildung, dem Studium der Katholischen Religionslehre, noch Raum für mehr. Dieses „Mehr“ auszugestalten ist unter anderem die Aufgabe der Konzeption des hier vorgestellten Seminarformates.

1.1 Heterogenität – Wahrnehmungen am Fachbereich

Im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung ist im Teilprojekt „Curriculare Maßnahmen“ in einem ersten Schritt eine Dokumentation der Ausgangslage erfolgt. Dabei wurden zum einen Interviews mit Lehrenden der teilnehmenden Fachbereiche geführt und eine exemplarische Analyse der Curricula vorgenommen. Einige Eindrücke und Wahrnehmungen aus den Interviews sollen hier kurz

skizziert werden.¹ Auch wenn im Alltag der Religionspädagog*innen und vor allem der Religionslehrenden durchaus Raum für den Umgang mit Heterogenität ist und dieser auch bereits durch verschiedene Angebote gefüllt wird, so wurde in den Interviews mit unterschiedlichen Vertreter*innen des Fachbereichs deutlich, dass es auch an der Katholisch-Theologischen Fakultät das Bedürfnis gibt, noch konkreter zu werden. Als ein Desiderat wurde beispielsweise die Diagnosekompetenz genannt, die im Rahmen der Ausbildung von Religionslehrenden momentan noch eher vernachlässigt behandelt werde. Andere Aspekte wie kulturelle und religiöse Vielfalt haben durchaus ihren festen Platz, sowohl in fachwissenschaftlichen als auch in fachdidaktischen Veranstaltungen. Insbesondere der Aspekt des interreligiösen Lernens nimmt dabei einen großen Teil in der Lehrer*innenausbildung ein. Die Auseinandersetzung mit verschiedenen Heterogenitätsdimensionen ist also prinzipiell präsent, allerdings eher punktuell als Verschiedenartigkeit. Sie tritt also implizit als Thema immer wieder auf, wird allerdings explizit kaum genannt. An dieser Stelle könnte eine Optimierung ansetzen, die, beispielsweise auf der Ebene der Begründungsdiskurse im systematischen Bereich, christlich-anthropologische Fragestellungen im Kontext von Heterogenität noch stärker in den Blick nimmt und näher durchleuchtet. Letztendlich lassen sich in nahezu allen Bereichen der Theologie Anknüpfungspunkte finden, in denen das Thema indirekt oder direkt implementiert werden könnte. Im Kontext der Lehrer*innenausbildung ist es aber sicherlich hauptsächlich in der Religionspädagogik und -didaktik verortet.

1.2 Heterogenität – Einblicke in das Curriculum

Ein Blick in das Curriculum für die Lehramtsstudiengänge an der Universität Münster im Fach Katholische Religionslehre zeigt deutlich, dass es bereits einen breiten Rahmen gibt, in dem das Thema Heterogenität implizit eine Rolle spielen kann, aber nicht zwingend spielen muss. Oft ist die Thematisierung abhängig von der Schwerpunktsetzung der Lehrenden. Ein Blick in das faktische Lehrangebot ausgewählter Semester macht deutlich, wo sich das Thema wiederfindet. So ist beispielsweise in der Sektion Biblische Theologie am Seminar für Exegese des Alten Testaments die Heterogenitätsdimension *Geschlecht* ein besonderer Forschungsschwerpunkt. Die daran angeschlossene Arbeitsstelle Feministische Theologie und Genderforschung widmet sich schwerpunktmäßig dieser Dimension. Im Rahmen dieser Sektionen werden dann Seminare angeboten, die sich mit Fragestellungen rund um das Mann- bzw. Frausein im Kontext (biblischer) Theologien auseinandersetzen. Ein Proseminar, das im Sommersemester 2015 angeboten wurde, und das so oder in ähnlicher Form in jedem Semester angeboten wird, trägt den Titel: *Frauen – Männer – Kirche – Gott. Einführung in die geschlechtersensible Theologie*. Die Heterogenitätsdimension *Kultur* und damit verbunden der

¹ Es handelt sich hierbei lediglich um einen kurzen Einblick. Es werden Eindrücke und Wahrnehmungen skizziert und keine ausführlichen Analysen vorgenommen.

interkulturelle und interreligiöse Dialog durchziehen wie ein roter Faden nahezu alle Sektionen der Theologie. Speziell in der Religionsdidaktik wird mit dem Konzept des dialogischen Lernens diese Dimension besonders hervorgehoben. Veranstaltungen, die im Rahmen dieser Dimension angeboten werden, befassen sich dann beispielsweise mit unterschiedlichen Glaubensvorstellungen von Kindern und Jugendlichen verschiedener Religionen und daran anknüpfenden interreligiösen Lernprozessen. Ein Seminar, das im Kontext dieser Dimension angeboten wurde, heißt entsprechend „*Was glaubst du denn?*“ – *Dialogisch lernen im Religionsunterricht*. Aber auch Fragen der Bildungsgerechtigkeit und damit verbunden die Frage nach sozialer Ungleichheit beforcht die Religionspädagogik mit großem Interesse (Könemann, 2013). Im Wintersemester 2015/16 wurde dazu eine eigene Vorlesung mit dem Titel *Bildung und Gerechtigkeit* angeboten, die sich genau mit diesem Spannungsverhältnis auseinandersetzte. Außerdem gab es im Sommersemester 2015 ebenfalls das Angebot eines Hauptseminars mit dem Titel: *Inklusion – Herausforderung für Kirche und religiöse Bildung*. Es wird also deutlich, dass sich an der Katholisch-Theologischen Fakultät mit ihren verschiedenen Fachbereichen grundsätzlich viele Vernetzungsmöglichkeiten und Anknüpfungspunkte bieten, die z. T. auch bereits durch konkrete Angebote gefüllt werden.

1.3 Heterogenität als religionspädagogische Herausforderung – Was brauchen wir an unserem Fachbereich?

Ausgehend von der Wahrnehmung und Analyse, dass die Grundidee von Heterogenität und Inklusion eine Idee ist, die nicht nur sehr zum Anspruch und Inhalt christlicher Theologie passt, sondern von ihr auch fachlich konstituiert wird, dass es aber bislang *strukturell* noch kaum Veranstaltungen gibt, die sich explizit im Kontext der Lehrer*innenausbildung mit der Thematik befassen, sind die Überlegungen zu dem im Folgenden dargestellten Lehrkonzept entstanden.

2. Darstellung des Veranstaltungskonzepts

2.1 Anvisierte Kompetenzen und Ziele

Das Seminar „*Jede Jeck is' anders – Heterogenität als theologische, kommunikative und didaktische Herausforderung*“ ist in Kooperation zwischen mir und meinem Kollegen Dr. Guido Hunze konzipiert und erstmalig im Sommersemester 2017 durchgeführt worden. Die anvisierten Lernziele und damit verbunden die zu erwerbenden Kompetenzen der Studierenden sollten sein, dass sie ihre Beobachtungs-, Wahrnehmungs- und Handlungskompetenz im Kontext von Heterogenität erweitern und reflektieren und davon ausgehend eine angemessene, professionelle anerkennende Haltung ausbilden und entwickeln können. Die Studierenden ken-

nen, analysieren und beurteilen den Begriff Heterogenität, verorten ihn in theologischen Diskursen, wissen um seine Komplexität und die damit verbundenen Herausforderungen für die (Religions-)Lehrenden. Die Studierenden nehmen Heterogenität in ihrem Umfeld und in schulischen Kontexten bewusst wahr und auf, können in Kommunikationssituationen auf sie reagieren und entwickeln eine anerkennende professionelle Haltung. Sie wenden ihr erworbenes Wissen an, indem sie in beispielhaften Situationen Haltungen zu und den Umgang mit Heterogenität erproben.

2.2 Didaktische Konzeption

Es handelt sich bei dem Seminar um ein fachdidaktisches Hauptseminar im Aufbaumodul des Zwei-Fach-Bachelor Studiengangs für das Lehramt im Fach Katholische Religionslehre. Teilnehmende sind Studierende aus dem 5. und 6. Fachsemester, die mindestens noch ein weiteres Fach studieren. In der Regel streben die Studierenden ein Gymnasial- oder Gesamtschullehramt oder ein Berufsschullehramt an. Die didaktische Konzeption dieser Lehrveranstaltung folgt in ihrer grundlegenden Struktur einem **Dreischritt**. Ausgehend von der Hypothese, dass Heterogenität von den Studierenden zunächst einmal als eine Herausforderung wahrgenommen wird, nähert sich das Seminar dieser Herausforderung aus dreifacher Sicht: aus **theologischer, kommunikativer** und **religionsdidaktischer** Sicht. Aufeinander aufbauende, thematische Sitzungen, die auch in Absprache mit den Studierenden festgelegt worden sind, befassen sich aus unterschiedlichen Blickwinkeln mit dem komplexen Thema Heterogenität im Religionsunterricht. In der folgenden Tabelle ist die Struktur des Seminars in einer kurzen Übersicht zusammenfassend dargestellt.

Tabelle 1: Zusammenfassung der Struktur des Seminars.

Thema und Inhalt	Kompetenzen und Ziele	Didaktische Konzeption und Methodik
Einstieg	<ul style="list-style-type: none"> – Ermittlung der Lernausgangslage – Erarbeitung einer begriffstheoretischen Grundlage zum Heterogenitätsbegriff – Erweiterung der Wahrnehmungs- und Beobachtungskompetenz – Die Studierenden kennen, analysieren und beurteilen den Begriff Heterogenität kritisch 	<ul style="list-style-type: none"> – Kompetenzabfrage: <i>Was weiß/kann ich schon? Was will ich können? Was brauche ich dafür?</i> – Analyse und Vergleich verschiedener Heterogenitätsdefinitionen und Dimensionen Auseinandersetzung mit diversen angrenzenden Diskursen wie z. B.: Differenz, Diversity, Intersektionalität, Inklusion – Beobachtung von Videosequenzen im inklusiven Religionsunterricht und Reflexion der Bedeutsamkeit der Dimensionen in demselben

Teil 1 Heterogenität – theologisch	<ul style="list-style-type: none"> – Auseinandersetzung mit biblisch-theologischen Perspektiven zum Heterogenitätsbegriff – Erweiterung der theologischen Deutungs- und Reflexionskompetenz – Die Studierenden verorten den Begriff in theologischen Diskursen 	<ul style="list-style-type: none"> – Konfrontation mit biblischen Texten im Kontext realer Alltagssituationen, Hervorrufen einer kognitiven Dissonanz – Suche nach handlungsorientierten Lösungen und Deutungsansätzen aus bestehenden theoretischen Konzepten
Teil 2 Heterogenität – kommunikativ	<ul style="list-style-type: none"> – Handlungs- und produktionsorientierte Erweiterung der Selbst- und Fremdwahrnehmungskompetenz – Erarbeitung eines gemeinsamen Haltungsbegriffs – Reflexion der eigenen Haltung und der Rolle der Lehrperson in heterogenen Settings und Schulung der Beobachtungs- und Wahrnehmungskompetenz – Die Studierenden reflektieren die eigene Begegnung und den Umgang mit Heterogenität, sie beobachten und analysieren Lehrer*innenhandeln und Lehrer*innenhaltungen im inklusiven Unterricht 	<ul style="list-style-type: none"> – Szenische Darstellung: Haltung zeigen! Entwicklung eines Standbildes in Kleingruppen und anschließende Reflexion desselben und biografische Suche nach Umgang und Begegnung mit Heterogenität – Rückbindung an theoretische Auseinandersetzungen mit der professionellen Haltung von Lehrpersonen – Analyse von Beispielsituationen aus dem inklusiven Religionsunterricht anhand von Videosequenzen mit dem hermeneutischen Schlüssel einer „inkluisiven Haltung“
Teil 3 Heterogenität – religions- didaktisch	<ul style="list-style-type: none"> – Handlungsorientierte Auseinandersetzung und kritische Reflexion bestehender Konzepte und Umsetzungen im religionspädagogischen Bereich 	<ul style="list-style-type: none"> – Darstellung und Diskussion verschiedener religionspädagogischer Konzepte im Kontext von Inklusion und Heterogenität – Eigene Themen- und Schwerpunktsetzungen der Studierenden – Gestaltung einer Seminarsitzung zu selbst gewählten Themen z. B.: Vorstellung des Index für Inklusion, Interreligiöses Lernen, Geschlechtergerechter Religionsunterricht, Sprache und Migration im Religionsunterricht u. a.
Abschluss & Reflexion	<ul style="list-style-type: none"> – Die Studierenden entwickeln Grundsätze einer anerkennenden, professionellen und heterogenitätssensiblen Haltung im Religionsunterricht – Selbstreflexion und Evaluation des eigenen Lernprozesses sowie der Seminalgestaltung 	<ul style="list-style-type: none"> – Formulierung von Grundsätzen ausgehend von den erarbeiteten Ergebnissen im Seminar und Strukturierung derselben und Diskussion der Ergebnisse – Rückbezug zur am Beginn des Semesters durchgeführten Selbstbefragung: Was weiß ich jetzt? Was kann ich jetzt? Was habe ich dazu gelernt? – Rückmeldung und Reflexion anhand der Methode <i>Kofferpacken</i>: „Das nehme ich mit (nach Hause)“ und „Das gebe ich den Dozierenden mit auf den Weg“

2.2.1 Einstieg und begriffstheoretische Grundlagen

In einer ersten konstituierenden Sitzung erfolgte die „Ermittlung der Lernausgangslage“, um den Lernstand der Studierenden zu Beginn des Seminars zu ermitteln und damit auch einen Überblick über die Heterogenität der Studierenden zu erhalten. Dies dient zum einen der Aktivierung von Vorwissen und soll die bessere Verknüpfung neuer Inhalte mit bekanntem Wissen ermöglichen (Rupp, 2002, S. 351). Dazu erhielten die Studierenden einen Bogen zu einer ersten kompetenzorientierten Selbstreflexion, die die Fragen *Was weiß/kann ich schon? Was will ich können? Was brauche ich dafür?* beinhaltete. Die Antworten, die die Seminarteilnehmenden auf diese Fragen gaben, waren sehr aufschlussreich. Die Vorerfahrungen beschränkten sich bei fast allen auf die Zeit des Orientierungspraktikums, das sie zum derzeitigen Zeitpunkt ihres Studiums bereits absolviert haben. Einige haben darüber hinaus noch Erfahrungen in anderen Bereichen, z. B. in der Altenpflege oder in der Jugendarbeit, sammeln können. Erwartungen an das Seminar konnten durch die Frage *Was will ich können?* eingeholt werden. Hier erweiterte sich das Spektrum und es wurden sehr verschiedene Aspekte benannt. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Studierenden ein Interesse daran zeigen, ihr eigenes Verständnis von Heterogenität zu erweitern und zu reflektieren, ein Problembewusstsein zu entwickeln aber auch Handlungskompetenzen zu erwerben, um angemessen auf heterogene Lerngruppen eingehen zu können. Auch der Wunsch, mehr Selbstverständlichkeit zu fördern, Diskriminierungen zu bekämpfen und auf Lücken im Bildungssystem aufmerksam zu machen, wurde geäußert. Anschließend an diese Erkenntnisse wurde der Versuch unternommen, eine **begriffstheoretische Grundlage** zu schaffen, die den Diskurs um den Begriff und die Konzepte von Heterogenität transparent macht. Die Studierenden erarbeiteten an dieser Stelle Definitionen zu den Begriffen Differenz, Intersektionalität, Diversity und Inklusion, um den Begriff Heterogenität von ihnen unterscheiden zu können (Walgenbach, 2017). Zur Sicherung dieser theoretischen Grundlagen ist im Learnweb² ein Glossar eingerichtet worden, das in Kurzform die Begriffe erläutert. Als Beobachtungsauftrag am Ende dieser Sitzung haben die Studierenden den Arbeitsauftrag erhalten, ihr Umfeld auf Heterogenität hin zu beobachten und zu dokumentieren, inwiefern und an welchen Stellen sich ihnen in ihrem Alltag Heterogenität zeigt. Diese Beobachtungen nutzten wir in der folgenden Sitzung, um daraus Beobachtungskriterien zu erarbeiten. Die Studierenden berichteten von ihrer Wochenaufgabe und es entstand eine umfangreiche Sammlung von Dimensi-

2 <https://www.uni-muenster.de/studium/orga/learnweb.html>

Das Learnweb ist die zentrale eLearning Plattform an der Universität Münster. Basierend auf dem OpenSource-System Moodle bietet das Learnweb allen Lehrenden der Uni Münster die Möglichkeit, ihre Lehrveranstaltungen mit einem Kurs im Learnweb online zu unterstützen. Von rein begleitenden Materieverteilung-Szenarien über umfangreiche Lernunterstützung, z. B. durch Online-Tests zur Selbstüberprüfung von Lernfortschritten, bis hin zu vollwertigen Online-Kursen mit intensiven Selbstlern-elementen sind viele Einsatzformen möglich.

onen. Um die Wahrnehmung noch einmal im Kontext Schule zu verorten, zeigten wir anschließend eine Videosequenz aus dem inklusiven Religionsunterricht einer 5. Klasse eines städtischen Gymnasiums. Dafür konnten wir auf Aufzeichnungen des Videografie-Teams GRUVI der Katholisch-Theologischen Fakultät zurückgreifen.³ Leitend war die Fragestellung, welche der genannten Dimensionen sich bei der Beobachtung von Unterricht überhaupt wiederfinden lassen und welche Herausforderung die jeweilige Heterogenitätsdimension für den schulischen (Religions-)Unterricht mit sich bringt. Hier wurde deutlich, dass Beobachtung auch Grenzen hat, dass wir Kriterien brauchen, um Heterogenität wahrnehmen zu können und dass die gezielte Suche nach Heterogenität Gefahr läuft das Anliegen der Inklusion, einen Raum zu schaffen, in dem es möglich ist „ohne Angst verschieden sein zu können“ (Katzenbach & Schroeder, 2007), zu unterlaufen. Als Nachbereitung sollten die Studierenden die Einteilung verschiedener Heterogenitätsdimensionen nach Trautmann und Wischer (2011) selbstständig erarbeiten und ihre Ergebnisse im Learnweb zur Verfügung stellen.

2.2.2 Heterogenität theologisch angefragt

Nach diesen theoretischen Vorüberlegungen und ersten Beobachtungsschulungen ging es in einem weiteren Schritt darum, Heterogenität aus einer **theologischen** Perspektive wahrzunehmen. Indem die Studierenden ausgehend von konkreten Bibelstellen mit dem Anspruch konfrontiert wurden, der sich aus den biblischen Ideen der Gottebenbildlichkeit, der Nächstenliebe und eines christlichen Begaubungsverständnisses ergibt, stand in einem zweiten Schritt die Realisierung dieser Forderungen im konkreten Alltag im Fokus. Dabei wurde deutlich, dass der christliche Anspruch durchaus Widersprüche und Brechungen hervorrufen und an sich eine Herausforderung darstellen kann, mit der umzugehen im (Unterrichts-)Alltag nicht immer leicht ist. Anschließend daran diskutierten die Studierenden den Begriff der Fragmentarität als ein mögliches Deutungsangebot und als Begründung theologisch-anthropologischer Ansprüche im Kontext des Heterogenitätsdiskurses. Im weiteren Verlauf der theologischen Reflexion haben sich die Studierenden mit der Perspektive der „Aufgeklärten Heterogenität“, wie sie der katholische Religionspädagoge Bernhard Grümme in seinem 2017 erschienenen Buch „Heterogenität in der Religionspädagogik – Grundlagen und konkrete Bausteine“ zu entfalten versucht, auseinandergesetzt. Dadurch haben sie einen Einblick in den spezifisch religionspädagogischen Umgang mit Heterogenität erhalten können. Aufgeklärte Heterogenität nach Grümme muss drei Kategorien beinhalten.

3 <https://www.uni-muenster.de/FB2/gruvi/>

Das Videografie Team **GRUVI** arbeitet in der Aus- und Weiterbildung katholischer Religionslehrer*innen an der Universität Münster. Mit dem Namen **GRUVI** ist die Entwicklung von Grundkompetenzen für den Religionsunterricht durch videografische Unterrichtsanalyse verbunden.

ten: die *Interdependenz von Gleichheit und Differenz*, die wie ein roter Faden alle Diskurse um Heterogenität begleitet, die *Dialektik der Vernunft von Partikularität und Universalität* sowie eine *praxisbezogene kritische Selbstreflexivität* (Grümme, 2017, S. 172).

2.2.3 Heterogenität kommunikativ reflektiert

In einem intensiven Blocktag, der vier Sitzungen in sich vereinte, stand die Frage nach Haltung und Rolle der Lehrperson in heterogenen Lerngruppen im Fokus der Betrachtung. Diese Auseinandersetzung stand in der Gesamtgliederung des Seminars unter dem Oberthema Heterogenität **kommunikativ**. Einige ausgewählte methodische Setzungen sollen hier kurz erläutert werden. Zunächst sollten die Studierenden in einem Standbild eine Situation darstellen, in der Haltung gefragt ist. Bei der Reflexion und Auswertung dieser Standbilder wurden unterschiedliche Haltungen hinterfragt und reflektiert. Ausgehend von diesen ersten szenischen Annäherungen an den Haltungsbegriff wurde im Plenum in einer ersten Sammlungsphase versucht, den Begriff Haltung zu definieren. Diese Definition wurde anschließend mithilfe theoretischer Texte zum Haltungsbegriff reflektiert und ergänzt, so dass eine Arbeitsdefinition entstand, mit der anschließend weiter gearbeitet werden konnte. Anschließend daran sollten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer ihre eigene Biografie beforschen, indem sie künstlerisch darzustellen versuchten, wo sie in ihrem Leben inklusive Settings erfahren und Heterogenität erlebt haben bzw. dieser begegnet sind. Die Bilder, die dabei entstanden sind, wurden dann aber nicht einfach vorgestellt, sondern zunächst in einer Art Ausstellung dargestellt, in der die Betrachter zunächst zu Wort kommen und ihre Eindrücke des Kunstwerkes schildern sollten. Danach konnte der Künstler/die Künstlerin des Objekts selbst Stellung beziehen und ergänzen. Diese Methodik schult die Wahrnehmungsfähigkeit und dient außerdem der Selbst- und Fremdwahrnehmungskompetenz. In einem weiterführenden Schritt sind Beispielsituationen aus dem Unterricht anhand von Videosequenzen analysiert worden. Dabei sollten diese Beispielsituationen mit dem hermeneutischen Schlüssel einer „inkluisiven Haltung“ analysiert werden. In zwei Phasen erhielten die Studierenden Beobachtungsaufträge, anhand derer sie zuerst die Haltung der *Lehrperson* und anschließend die Haltung der *Schülerin* beobachten sollten. Zum Ende der Blockveranstaltung wurden gemeinsam Aspekte einer „inkluisiven Lehrer*innenhaltung“ festgehalten.

2.2.4 Heterogenität (religions-)didaktisch durchdacht

In den darauffolgenden Sitzungen wurde Heterogenität praktisch und **didaktisch** angefragt, indem unterschiedliche Sitzungen zu religionsdidaktisch relevanten

Themen, deren Schwerpunkte die Studierenden selbst setzen konnten, gestaltet und eigenverantwortlich durchgeführt wurden. Dabei stand die handlungsorientierte Auseinandersetzung und kritische Reflexion mit ausgewählten religionsdidaktischen Themen im Vordergrund. Es wurde beispielweise ein Instrument der Schulentwicklung, der Index für Inklusion (Booth & Ainscow, 2017), vorgestellt und diskutiert. Außerdem wurden didaktische Konzepte, etwa interreligiöses Lernen und geschlechtersensible Unterrichtsformen im Religionsunterricht, hinterfragt und analysiert. Dabei hatten die Studierenden zum einen die Möglichkeit, sich mit einem Thema im Kontext von Heterogenität im Religionsunterricht differenzierter und intensiver auseinanderzusetzen und konnten zum anderen ihre Lehrkompetenz im (geschützten) Rahmen des Seminars erproben.

2.2.5 Reflexion

In einer letzten Reflexions- und Abschlussitzung wurden gemeinsam „Grundsätze einer heterogenitätssensiblen Lehrer*innenhaltung“ erarbeitet (die Ergebnisse dazu finden sich unter Punkt 2.4). Als Selbstevaluation konnten die Studierenden am Ende des Seminars ihre anfangs ausgefüllten Erwartungsbögen zur Ermittlung der Lernausgangslage noch einmal in den Blick nehmen und deutlich machen, welche Kompetenzen sie ihrer Einschätzung nach erworben haben und welche Erwartungen erfüllt worden sind.

Dieser Rückbezug zur eingangs durchgeführten Selbstreflexion ermöglicht, den Lernprozess und den Lernertrag noch einmal genauer in den Blick zu nehmen.

2.2.6 Hochschuldidaktische Konzeption

Die hochschuldidaktische Konzeption und Methodik in diesem Seminar war geprägt durch das Team Teaching, bei dem zwei Lehrende gemeinsam die Veranstaltung planen und durchführen. Dadurch hatten wir in diesem Seminar die Möglichkeit, je nach Forschungsschwerpunkt und Arbeitsgebiet verschiedene Schwerpunkte zu setzen. Aber auch die Ausrichtung am Prinzip des kooperativen Lernens und der Subjektorientierung, die kreative Biografie-Arbeit und selbstreflexiven Elemente bestimmten den methodischen Rahmen dieses Seminars. Durch die überschaubare Teilnehmer*innenzahl von 13 Personen waren sehr intensive Austausch- und Diskussionsphasen möglich. Grundlegende Orientierung war und ist bei der Konzeption aber auch die Kompetenzorientierung, die sich in der Gestaltung des Seminarverlaufs durchgehend wiederfinden lässt. Folgende Prinzipien sind für eine kompetenzorientierte Seminalgestaltung notwendig und sind in diesem Seminar zur Anwendung gekommen: Aktivierung von Vorwissen, Ermittlung des Kompetenzstandes, Transparenz, Klarheit und Verlässlichkeit, Prozessorientierung und kumulativer Kompetenzaufbau, Mitgestaltung im Sinne eines selbstver-

antworteten und selbstregulativen Lernens, gegenseitige Wertschätzung auf eine atmosphärisch stimmige Lernumgebung, in der Rückmeldungen zum Lernprozess und zu Sitzungsgestaltungen als bereichernd erlebt werden (Fischer, 2011, S. 25).

2.3 Prüfungskonzept

Individuelle Prüfungsleistungen sind möglich, d.h. die Gestaltung der Prüfungsleistung kann im Rahmen der festgelegten Standards in der Modulbeschreibung individuell angepasst werden. Im Sinne einer reflektierten Praxiserfahrung hatten die Studierenden im Seminar die Möglichkeit, eine Sitzungsgestaltung zu übernehmen und dabei ihre Moderations- und Lehrkompetenz zu schulen. In einem anschließenden Reflexionsgespräch hatten die Studierenden die Möglichkeit einer Selbstreflexion des eigenen didaktischen Handelns und bekamen ein ausführliches Feedback von den Lehrenden. Anhand eines vorstrukturierten Rückmeldebogens hatten die Studierenden zunächst zehn Minuten Zeit, sich selbst in ihrer eigenen Rolle als Lehrperson in der Sitzungsgestaltung zu reflektieren. Anhand der Kriterien *Struktur und Didaktik* (z.B. „Wie ist die Sitzung anhand didaktischer Entscheidungen strukturiert und wie zielführend war die methodische Gestaltung?“), der Kriterien *Haltung und Rolle* (z.B. „Wie habe ich mich in der Rolle der/des Vortragenden gefühlt und wahrgenommen?“), auf der Ebene der *(Sach-)Inhalte* (z.B. „Waren die Inhalte fachwissenschaftlich fundiert und wurden sie richtig dargestellt?“) und bezüglich des *Medieneinsatzes* (z.B. „Wurden Medien sinnvoll und kompetent genutzt?“) konnten die Studierenden zunächst selbstständig ihre Sitzung reflektieren und bewerten. Anschließend wurde die eigene Wahrnehmung durch die Beobachtungen der Dozierenden ergänzt, so dass ein Gesamtbild aus Selbst- und Fremdwahrnehmung entstand. Diese detaillierte Rückmeldung und Selbstreflexion wurde von allen Beteiligten als sehr hilfreich und ertragreich wahrgenommen.

2.4 Ergebnisse

Die bereits zu Beginn formulierten Ziele folgen in ihrer Strukturlogik einem gestuften Kompetenzerwerb. In einem **ersten Schritt** standen die Wahrnehmung und die begriffliche Erschließung des Phänomens Heterogenität im Vordergrund, in einem **zweiten Schritt** erfolgte die Analyse und Beobachtung derselben und in einem **dritten Schritt** sollten Handlungsoptionen im Umgang mit ihr entwickelt und reflektiert werden.

Insbesondere die intensive Arbeit am Blocktag, die sehr starke (selbst-)reflexive Elemente beinhaltete und sich thematisch mit Haltungen zu Inklusion und Heterogenität auseinandergesetzt hat, war für die Studierenden sehr ertragreich. Mit Rückgriff auf biblisch-theologische Texte zum Thema Anerkennung der Anderen,

anhand von Methoden zur Selbstreflexion, aber auch am Beispiel von Videosequenzen aus dem (inkluisiven) Religionsunterricht und mit aktuellen religionsdidaktischen Konzepten wurde in diesem Seminar kompetenzorientiert gearbeitet. Der selbstreflexiven Wahrnehmung und Beobachtung der eigenen Einstellung und Haltung zu Heterogenität durch Formen biografischen Lernens folgte die Kontextualisierung in theologisch-anthropologische Fragestellungen durch alteritätsdidaktische Zugänge, um anschließend handlungs- und produktionsorientiert Ideen für eine heterogenitätssensible Haltung im Religionsunterricht entwickeln zu können. Ein zentrales Ergebnis zum Ende des Seminars stellten die Grundsätze eines heterogenitätssensiblen Religionsunterrichts dar, die die Studierenden gemeinsam formulierten.

Grundsätzlich stellten die Studierenden drei Elemente hervor, die sie für eine heterogenitätssensible Haltung für wichtig erachteten: Die Ebene der Haltung, die theologische Begründung und die didaktische Umsetzung. Hier eine kurze Vorstellung der zehn Grundsätze eines heterogenitätssensiblen Religionsunterrichts, die im Seminar erarbeitet wurden:

Haltung:

1. Die verschiedenen Begabungen der Schülerinnen und Schüler sollen als Bereicherung angesehen werden.
2. Ein besonderer Aspekt in der Lehrer*innenausbildung muss auf den Umgang mit Inklusion und Heterogenität vorbereiten.
3. Es muss eine Unterrichts- und Lernatmosphäre geschaffen werden, in der das Bewusstsein der Schülerinnen und Schüler dafür sensibilisiert wird, dass sie eine heterogene Lerngruppe sind, in der Unterschiede und Vielfalt (ob sichtbar oder nicht) existieren und diese produktiv in den Unterricht integriert werden.

Theologische Grundsätze:

4. Mit dem Anspruch der Gottebenbildlichkeit⁴ verändert sich der Blick auf den einzelnen Schüler und die einzelne Schülerin.
5. Schülerinnen und Schüler sind mit ihren Begabungen und Grenzen, ihren Entwicklungsmöglichkeiten und ihrer Fragmentarität Bilder Gottes. In einem theologischen Verständnis sind alle Menschen von Gott angenommene, begleitete und aufgerichtete Personen (Liedke, 2016).
6. Im Religionsunterricht soll vermittelt werden, dass jeder Mensch in seiner Einzigartigkeit und unvergleichlichen Würde wertgeschätzt werden soll.

4 Gottebenbildlichkeit sieht in jedem Menschen ein Abbild Gottes, d. h. jeder Mensch ist so, wie er ist, von Gott gewollt. Unterschiede und Vielfalt gehören demnach von Anfang an zu Gottes Schöpfungswerk (Gen 1,4).

Didaktische Umsetzung:

7. Die Lehrkräfte müssen so ausgebildet sein, dass sie in der Lage sind, differenzierte Lernangebote zu stellen und als Repräsentant*innen der Idee Inklusion diese positiv zu vermitteln.
8. Heterogenitätsorientierter Religionsunterricht muss sich den individuellen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler anpassen und umsetzbar sein.
9. Offene Unterrichtsformen und Freiarbeit sind lernförderlich, wenn sie verschiedene Lernarrangements, unterschiedliche Sozialformen und Lerntätigkeiten beinhalten.
10. Der Unterricht in heterogenen Lerngruppen soll Anschlussfähigkeit, Machbarkeit, Chancengleichheit und Arbeitsökonomie gewährleisten.⁵

Diese von den Studierenden selbst entwickelten Grundsätze wurden anschließend mit den zehn Grundsätzen für den inklusiven Religionsunterricht des Comenius Instituts (2014) und den zehn Thesen zu Inklusion in der Religionspädagogik von Mirjam Schambeck und Sabine Pemsel-Maier (2014) verglichen und diskutiert.

2.5 Evaluation

Die Evaluation erfolgte in diesem Seminar auf drei Ebenen: Zum einen in Form einer Selbstreflexion der Studierenden, in der sie ihren Lernertrag selbstkritisch überprüfen sollten. Anhand der eingangs formulierten Erwartungen in der Ermittlung der Lernausgangslage überprüften die Studierenden schließlich, inwiefern sich Erwartungen erfüllt haben und inwieweit sie die Lernziele erreicht haben. Dabei wurde sehr deutlich, dass die Studierenden in ihrer Selbstwahrnehmung durchaus einen Lernertrag in Bezug auf ihre Wahrnehmungs- und Beobachtungskompetenz feststellen konnten. Dies wurde in den schriftlich formulierten Reflexionen der Studierenden ersichtlich. Eine solche Aussage lautete bspw.: *„Aus dem abstrakten Ausdruck ‚förderlicher Umgang mit Heterogenität‘ wurden für mich konkrete Umsetzungsideen, Werte, Einstellungen und Handlungsansätze.“* Eine andere Aussage war: *„Mir sind die Dimensionen von Heterogenität klarer geworden. Ich weiß jetzt besser, worauf ich bei Schülerinnen und Schülern achten kann.“* Und eine letzte exemplarische Äußerung lautet: *„Mir ist bewusst geworden, wie wichtig die Haltung aller Mitglieder einer Gruppe ist.“* Neben dieser seminarinternen Selbstreflexion haben die Studierenden zu Beginn und zum Ende des Seminars einen Fragebogen ausgefüllt, der im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung entwickelt und eingesetzt wurde und der erfassen sollte, inwieweit sich die Einstellungen und Haltungen zum Umgang mit Heterogenität durch das Seminar verändern bzw. gleich bleiben. Die allgemeine universitäre Veranstaltungsevaluation hat aber sehr deutlich erge-

⁵ Zehn Grundsätze eines heterogenitätssensiblen Religionsunterrichts, erarbeitet von den Studierenden des Seminars „Jede Jeck is' anders“ im Sommersemester 2017.

ben, dass die Studierenden in diesem Seminar eine sinnvolle Theorie-Praxis-Verzahnung erleben konnten. Durch den Einsatz der Videosequenzen und durch das eigene Erproben in der Planung und Moderation einer eigenen Seminarsitzung konnten die Studierenden beide Elemente sinnvoll miteinander verbinden. Einige schriftliche Äußerungen der Studierenden seien an dieser Stelle exemplarisch genannt: *„Heterogenität sieht nur auf den ersten Blick erschreckend aus, dies wird mit einem gewissen Hintergrundwissen revidiert.“* *„Die Veranstaltung hat mir wirklich gut gefallen und ich finde, dass es eine der wenigen ist, die sich wirklich mit der Schulpraxis beschäftigt.“* *„Die Arbeit mit GRUVI-Sequenzen war sehr hilfreich, nie bekommt man die Chance, sich ein Unterrichtsgeschehen so differenziert anzusehen, es ein weiteres Mal beispielsweise mit anderen Leitfragen zu betrachten und zu analysieren, – eine einmalige Chance, die ich als sehr hilfreich erachte.“*

2.6 Optimierungsbedarf und Zukunftsvisionen

Mit einem Blick in die Zukunft lässt sich, auch wenn die Evaluation durch die Studierenden sehr zufriedenstellend war, durchaus Optimierungsbedarf feststellen. Drei Ebenen sollen hier näher ausgeführt werden:

1. Inhaltlich-methodisch-didaktische Gestaltung und Prüfungsdesign

Durchgehend positiv zurückgemeldet wurde, dass in dem Seminar mit videografischen Sequenzen gearbeitet wurde. Dies könnte in einem Folgeseminar noch einen größeren Schwerpunkt einnehmen, z. B. in dem in jeder Sitzung, in der es sich thematisch anbietet, eine videografische Sequenz eingesetzt wird. Dazu könnte ein konkretes Beobachtungs- und Analysekategoriensystem entwickelt werden, das gezielt und noch stärker als bisher die im Seminar zu erwerbenden Kompetenzen und Lernziele im Blick behält. Außerdem wäre es denkbar, dass die Studierenden in Form kleiner Projektarbeiten eigene Unterrichtssequenzen für den inklusiven Unterricht erstellen und diese im Seminar oder – wenn möglich – auch in Kooperation mit einer geeigneten Schule auf ihre Umsetzbarkeit hin erproben. Dies würde eine noch größere Theorie-Praxis-Verzahnung ermöglichen, die im weiteren Verlauf des Studiums der Katholischen Religionslehre sowohl im Praxissemester als auch im Projektseminar mit Peer-Learning vertieft werden könnte.⁶

Das Prüfungsdesign ließe sich dahingehend optimieren, dass zur Überprüfung der erworbenen Kompetenzen die Studierenden am Ende des Seminars ein konkretes Fallbeispiel (entweder eine Videosequenz oder eine Beschreibung)

6 Die derzeitige Um- und Neustrukturierung der Studienordnungen im Fachbereich wird eine Verschiebung des Projektseminars mit Peer-Learning aus der Masterphase in die Aufbauphase des Bachelorstudiums nach sich ziehen, wo derzeit das Hauptseminar „Jede Jeck is' anders“ angegliedert war. Das Hauptseminar aus der Vertiefungsphase wird dementsprechend dann in den Master verschoben.

beobachten und analysieren sollen und daran anschließend eigenständig Handlungsoptionen entwickeln, um eine noch stärkere Kohärenz zwischen Lernzielen und Prüfung herbeizuführen.

2. Curriculare Verankerung

Auf der Ebene der curricularen Verankerung gibt es verschiedene Zukunftsvisionen. Eine Zukunftsvision ist es, auf struktureller Ebene Inhalte, Prinzipien und Strukturen aus dem Seminar in bestehende Veranstaltungsformate zu implementieren. Dazu bietet sich beispielsweise das bereits existierende Projektseminar mit Peer-Learning an, das in seiner Gestaltung ein eher offenes Format beinhaltet, in dem viel Raum und Gestaltungsmöglichkeiten für die Studierenden und auch für die Dozierenden liegen. Derzeit ist das Seminar so strukturiert, dass im zu belegenden Seminar grundlegende Lehrer*innenfunktionen thematisiert und mit Blick auf spezielle Fragestellungen (z.B.: Beratung/Beurteilung, Diversität und Inklusion, Begabtenförderung, Gender, Schulpastoral etc.) weitergedacht werden. Hier könnten noch verstärkt Elemente der Heterogenitäts- und Inklusionsforschung einen Platz finden. Die Vertiefung erfolgt in selbstständigen Projekten, die Gruppen von Studierenden (i.d.R. drei bis vier Personen) ggf. in Kooperationen mit Schulen, Fachseminaren, Didaktiken anderer Fächer, einzelnen Lehrer*innen nach dem Prinzip des forschenden Lernens durchführen. Begleitet und beratend unterstützt werden diese Projekte von den Dozierenden (z.B. themengeleitete Analyse von Unterrichtswerken, „Feldforschung“ zur Analyse von Lebenswelten, Entwicklung eigener Unterrichtssequenzen, Aufarbeitung von Ganzschriften für den Einsatz im Religionsunterricht, schulpastorale Projekte, Entwicklung und Analyse videografischer Verfahren zur Reflexion des Lehrer*innenverhaltens). Die persönliche Reflexion des Lern- und Arbeitsprozesses (Projektdokumentation) und die seminaröffentliche Diskussion (Präsentation und Disputation) der Projekte im Abschlusskolloquium dienen einerseits dem Austausch und dem Abgleich von Selbst- und Fremdwahrnehmung, andererseits der Festigung und Weiterentwicklung didaktisch-reflexiver und analytisch-kritischer Kompetenzen. Es handelt sich bei diesem Seminar um ein Pflichtseminar, das alle Studierenden eines Lehramtes belegen müssen. Eine Verankerung des Themengebiets Heterogenität und Inklusion in diesem Bereich hätte den Vorteil, dass so strukturell festgelegt wäre, dass alle Studierenden sich im Rahmen ihres Studiums der Katholischen Religionslehre mit dem Thema befassen müssten. Hier lassen sich vielseitige Anknüpfungspunkte und Schnittpunkte finden, die das Themenfeld Inklusion und den Umgang mit Heterogenität verstärkt in den Blick nehmen, bzw. diese Dimension in die Projekte mit einfließen zu lassen. Zur Vertiefung könnte in der Masterphase ein Seminar in einem (ähnlichen) Format wie in diesem Artikel skizziert implementiert werden, um das im Projektseminar erworbene Wissen zu vertiefen und zu festigen. Eine solche Implementierung hätte den Vorteil, dass es eine strukturelle Verankerung des

Themenbereichs im Curriculum gäbe und dass auch über die Zeit der Qualitätsoffensive Lehrerbildung hinaus eine inhaltliche Festlegung auf die Auseinandersetzung mit dem Thema Heterogenität gesichert wäre.

3. Sensibilisierung der Lehrenden

Alle Veränderungen sind auch darauf angewiesen, dass sie von den Lehrenden eines Fachbereichs oder einer Fakultät mitgetragen werden, um umgesetzt werden zu können. Aus diesem Grund bietet es sich an und ist es auch notwendig, die implizite Nähe des Themas zu Bereichen der Theologie deutlich zu machen und verstärkt zu nutzen. Heterogenität als Teil der universitären Lehr-Lernkultur verstärkt hervorzuheben und wahrnehmen zu lernen, sowohl inhaltlich als auch auf der Ebene der hochschuldidaktischen Konzeption von Veranstaltungen, könnte dabei ein Ziel sein. Dazu bietet es sich m.E. für die Zukunft an, an unserer Fakultät eine hochschuldidaktische Fortbildungsveranstaltung zu konzipieren, die diese Themenkreise umfasst und die Lehrenden noch stärker für das Thema sensibilisiert.

Literatur

- Anderssohn, S. (2016). *Handbuch inklusiver Religionsunterricht. Ein didaktisches Konzept: Grundlagen – Theorie – Praxis*. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlagsgesellschaft.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2017). *Index für Inklusion. Ein Leitfadens für Schulentwicklung*. 1. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz.
- Comenius-Institut (2014). *Zehn Grundsätze für inklusiven Religionsunterricht*. Verfügbar unter https://comenius.de/themen/Inklusion/Zehn_Grundsätze_für_inklusive_Religionsunterricht_2014.pdf [19.06.2018]
- Fischer, M. (2011). Die Lernausgangslage im kompetenzorientierten Religionsunterricht. *Schönberger Hefte*, 2, 23–26. Verfügbar unter https://www.rpi-ekkw-ekhn.de/fileadmin/download-alt/schoenberger_hefte/2011/2-11/23-26_Fischer.pdf. [13.06.2018]
- Gärtner, C. (2015). *Religionsunterricht – ein Auslaufmodell? Begründungen und Grundlagen religiöser Bildung in der Schule*. Paderborn: Schöningh.
- Grümme, B. (2017). *Heterogenität in der Religionspädagogik. Grundlagen und konkrete Bausteine*. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Katzenbach, D. & Schroeder, J. (2007). „Ohne Angst verschieden sein können“. Über Inklusion und ihre Machbarkeit. *Zeitschrift für Inklusion-online.net*. Verfügbar unter <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/176> [13.06.2018]
- Könemann, J. (2013). Bildungsungerechtigkeit – (k)ein Thema religiöser Bildung? Normative Orientierungen in der Religionspädagogik. In J. Könemann & N. Mette (Hrsg.), *Bildung und Gerechtigkeit. Warum religiöse Bildung politisch sein muss* (S. 53–65). Ostfildern: Grünewald.
- Liedke, U. (2016). „Gott ist die bunte Vielfalt für mich“. Inklusion in systematisch-theologischer Perspektive. In U. Liedke & H. Wagner (Hrsg.), *Inklusion. Lehr- und Arbeitsbuch für professionelles Handeln in Kirche und Gesellschaft* (S. 71–88). Stuttgart:

- Verlag W. Kohlhammer. Verfügbar unter <http://gbv.ebib.com/patron/FullRecord.aspx?p=4528630> [13.06.2018]
- Mendl, H. (2012). *Religionsdidaktik kompakt. Für Studium, Prüfung und Beruf*. München: Kösel.
- Pemsel-Maier, S. (2014). Christlicher Glaube und Religionspädagogik. Zur Inklusion prädestiniert – zu kritischer Differenzierung verpflichtet. In S. Pemsel-Maier & M. Schambeck (Hrsg.), *Inklusion!? Religionspädagogische Einwürfe* (S. 53–72). Freiburg im Breisgau: Herder.
- Pemsel-Maier, S. & Schambeck, M. (Hrsg.) (2014). *Inklusion!? Religionspädagogische Einwürfe*. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Rupp, H. F. (2002). Eruierung von Ausgangslagen und Meinungen. In G. Adam & R. Lachmann (Hrsg.), *Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht. 2. Aufbaukurs* (S. 350–360). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Trautmann, M. & Wischer, B. (2011). *Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Walgenbach, K. (2017). *Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft*. Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich. Verfügbar unter <http://www.utb-studi-e-book.de/9783838586700> [13.06.2018]

„Diversität im Mathematikunterricht der Grundschule“ – Ein kooperatives Lehrprojekt

1. Einleitung

Im Beitrag wird zunächst gemäß dem disziplinübergreifenden Charakter des Lehrprojekts der Stand der mathematikdidaktischen Forschung bzgl. Heterogenität und Inklusion vorgestellt und mit dem schulpädagogischen Diskurs in Relation gesetzt. Aufgrund des zur Verfügung stehenden Platzes kann dies nur überblicksartig geschehen, dennoch wird ein Einblick in die aus Sicht der Autoren relevanten Positionen und Erkenntnisse möglich. Daran anschließend wird das kooperative Lehrprojekt *Diversität im Mathematikunterricht der Grundschule* vorgestellt sowie das Promotionsvorhaben von T. Dexel erläutert. Darauf basierend werden Potenziale für Weiterentwicklung und Transfer vorgeschlagen.

2. Theoretische Einordnung und Forschungsstand hinsichtlich Heterogenität und Inklusion im Mathematikunterricht

Heterogenität ist in der Schulpädagogik ein häufig genutzter Begriff, der Gegenstand von vielschichtiger Kritik wie auch von diverser Forschung geworden ist (Budde, 2017). Demgemäß wird sein Bedeutungsrahmen sehr breit gefasst. Für Walgenbach (2017) bewegt sich das Diskursfeld in evaluativen, deskriptiven, ungleichheitskritischen und didaktischen Dimensionen. In der deutschsprachigen Mathematikdidaktik, in der die Tatsache unterschiedlicher Schüler*innen durchaus schon vor mehr als 100 Jahren aufgegriffen wurde (Käpnick, 2014), wird der *Begriff* Heterogenität bisher aber recht zurückhaltend verwendet. So stehen der hohen Zahl schulpädagogischer Monographien und Sammelbände nur vier mathematikdidaktische Werke gegenüber, die Heterogenität im Titel tragen (Fuchs, 2015; Leiss & Tropper, 2014; Leuders et al., 2017; Selter et al., 2017). Fasst man die Vielfalt von Schüler*innen aber allgemeiner auf, kann man seit den 1990er Jahren eine verstärkte Zuwendung zum Themenfeld Heterogenität feststellen. So sind z.B. verschiedene individuelle Ausprägungen bei Wahrnehmungs- und Vorstellungsprozessen von Kindern (Lorenz, 1992) sowie generelle Leistungsunterschiede untersucht worden, auf die didaktisch mit bestimmten Aufgaben reagiert werden kann und soll (z. B. Peter-Koop, 1998). Auch Migration wurde in dieser Hinsicht behandelt (Prediger, 2003). Empirische Studien zu Lernschwierigkeiten (z. B. Scherrer, 1995) und zu mathematischen Begabungen (z. B. Käpnick, 1998) zeugen ebenso von mathematikdidaktischen Aktivitäten zur Adressierung der Vielfalt von Lernenden. Aktuelle Forschungsarbeiten beziehen sich auf vielfältige Heterogenitäts-

facetten, wie z. B. auf Geschlechts- (Benölken, 2016a) oder Milieuspezifika (Leufer, 2016). In Walgenbachs Schema lassen sich die deutschsprachigen mathematikdidaktischen Studien zur Heterogenität in erster Linie als deskriptiv und didaktisch einordnen: Unterschiede werden auf der Basis empirischer Untersuchungen beschrieben und Konzepte für den Unterricht ausgearbeitet. Zudem gibt es auch ungleichheitskritische Beiträge (Gellert, 2013), diese sind aber deutlich seltener vertreten.¹

Der Hauptfokus des Beitrages liegt auf einigen zentralen unterrichtsbezogenen Aspekten, die die genannte Entwicklungen aufgreifen und die zugleich für unser Einzelprojekt relevant sind. Hinsichtlich eines die *Heterogenität* der Schüler*innen berücksichtigenden Mathematikunterrichts ist ein solches unabdingbares Element *Differenzierung*. Käpnick (2014) unterscheidet fünf verschiedene Formen: Binnen- bzw. innere Differenzierung (innerhalb einer Lerngruppe werden unterschiedliche Aufgaben zugeteilt), äußere Differenzierung (Kinder lernen zeitlich begrenzt oder auf Dauer in getrennten Gruppen), quantitative Differenzierung (Zusatzaufgaben für schnelle Kinder), Compacting (Alternativangebot für leistungsstarke bzw. begabte Kinder, die ein übliches Lernthema schon beherrschen) und natürliche Differenzierung, die wegen ihrer Relevanz für das Lernen in heterogenen Gruppen genauer erläutert werden soll.

Das Konzept ist eng mit Wittmanns (1996) Thesen zum offenen Unterricht verbunden. Zentral für natürliche Differenzierung ist, dass die gesamte Lerngruppe ein Themenangebot erhält, das offene Aufgaben mit unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden umfasst. Alle Schüler*innen wirken entsprechend ihren Voraussetzungen mit und haben die Chance, die Aufgabe erfolgreich zu bearbeiten. Es sollen zudem Möglichkeiten zum Mathematiktreiben gegeben werden (z. B. zum Finden und Lösen von Anschlussproblemen). Käpnick (2014) betont, dass in diesem Fall die Differenzierung vom Kind und nicht von der Lehrkraft ausgeht, da es selbst entscheidet, wie tiefgehend das Aufgabenfeld bearbeitet wird, welche Lernmittel genutzt werden, welche Lösungswege sinnvoll sind und wie die Lösung dargestellt wird. Mit der konsequenten Anwendung dieses Prinzips auf Mathematikaufgaben können offene, substantielle Problemfelder bzw. Lernumgebungen geschaffen werden, die einen relevanten Beitrag zu einer heterogenitätsbejahenden Mathematikdidaktik (Krauthausen & Scherer, 2014) leisten. Beispiele finden sich u. a. in Käpnick (2001), Fuchs & Käpnick (2015), Hirt & Wälti (2014). Die Bedeutung dieses Konzeptes für inklusiven Unterricht (s.u.) wird von mathematikdidaktischer Seite aus übereinstimmend betont (Berlinger & Dexel, 2017).

Ein anderes unverzichtbares Element des Mathematikunterrichts ist eine fundierte *Diagnostik* der jeweiligen Lernpotenziale und -bedarfe eines Kindes seitens der Lehrkräfte. In der mathematikdidaktischen Forschung werden diesbezüglich

1 Ein vollständiger Überblick der deutschsprachigen mathematikdidaktischen Forschung bezogen auf einzelne Heterogenitätsfacetten ist in diesem Beitrag nicht möglich. Die dargestellte Skizze kann und soll nur grob wesentliche Aspekte der bisherigen diesbezüglichen Entwicklung herausstellen.

produkt- und prozessorientierte diagnostische Instrumente unterschieden (Schipper, 2005). Je nach Heterogenitätsfacette sind unterschiedliche Vorgehensweisen empfehlenswert. Für die Diagnose einer mathematischen Begabung hat sich z. B. aus fachdidaktischer Perspektive ein mehrstufiges prozessorientiertes Verfahren als sinnvoll herausgestellt, in dem standardisierte und nichtstandardisierte Elemente kombiniert werden (Käpnick & Benölken, 2015). Analoges gilt für eine Diagnose von Rechenproblemen, die laut Benölken (2016b) ebenso ganzheitlich und prozessorientiert sowohl kognitive als auch co-kognitive Faktoren (Renzulli, 2004) berücksichtigen sollte. Der Erwerb diagnostischer Kompetenzen durch angehende Mathematiklehrer*innen ist demgemäß eine zentrale Aufgabe der universitären Bildung (Selter et al., 2017).

Bezüglich des umfassenderen Themenkomplexes *Inklusion* ist der aktuelle Entwicklungsstand in der deutschsprachigen Mathematikdidaktik dadurch charakterisiert, dass – verglichen mit dem äußerst vielschichtigen Diskurs in der Erziehungswissenschaft – Debatten und Entwicklungsarbeiten bisher nur sehr schleppend in Gang kamen. Dennoch liefern die bisherigen fachdidaktischen Ansätze wertvolle Beiträge, gleichwohl sie in der fachunspezifischen Diskussion noch zu wenig zur Kenntnis genommen werden. Betrachtet man die mathematikdidaktischen Ansätze näher, dann fällt ein unterschiedliches Inklusionsverständnis auf. Es bewegt sich zwischen der Frage nach sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfen (z. B. Werner, 2017) und grundsätzlicher Verschiedenheit (z. B. Käpnick, 2016b). In der öffentlichen fachdidaktischen Diskussion sind vor allem erprobte didaktische Vorschläge für den Unterricht (Häsel-Weide & Nührenböcker, 2017) auffällig, in denen oftmals das Konzept der natürlichen Differenzierung aufgegriffen wird. Es gibt aber auch einzelne ganzheitliche Konzepte für inklusive mathematische Bildung, wie von Fuchs (2015) für den Vorschul- oder von Käpnick (2016b) für den Primarbereich. Korff (2015) untersuchte in ihrer an der Schnittstelle von Inklusionspädagogik und Mathematikdidaktik angelegten Dissertation außerdem die Einstellungen von Mathematiklehrkräften in der Grundschule zu inklusivem Mathematikunterricht. Sie stellt im Ergebnis u. a. fest, dass diese die Kennzeichen inklusiven Mathematikunterrichts von den Lehrkräften zwar übereinstimmend beschreiben, jedoch zu unterschiedlichen Schlussfolgerungen kommen: Gemeinsame Lernsituationen werden als relevant erkannt, aber sie werden von manchen Lehrkräften als besondere Herausforderung des Mathematikunterrichts wahrgenommen, von anderen als keine fachspezifische Herausforderung und wiederum von anderen Lehrkräften als fachunspezifische selbstverständliche Herausforderung des Schulunterrichts. In den beiden wichtigsten deutschsprachigen mathematikdidaktischen Zeitschriften gibt es bislang keine Beiträge, die inklusives Lernen explizit fokussieren (allerdings verschiedene Beiträge zu einzelnen Heterogenitätsfacetten). Somit erscheinen in der deutschsprachigen Mathematikdidaktik aktuell folgende Forschungsaufgaben notwendig und sinnvoll:

- Weitere Erprobung von geeigneten Lernumgebungen, Aufgabenformaten, Settings und Materialien, um hiervon ausgehend verallgemeinerte Hypothesen

zu praktikablen Inklusionskonzepten für den regulären Mathematikunterricht sowie tragfähige Konzepte für die Lehrer*innenaus- und -weiterbildung entwickeln zu können (Gemeinsame Kommission Lehrerbildung, 2017);

- Aufzeigen methodisch kontrollierter fachdidaktischer Kernbestände in der Lehrer*innenbildung für den Umgang mit Heterogenität (Knipping, Korff & Prediger, 2017);
- Verstärkung ungleichheitskritischer mathematikdidaktischer Forschung, die darlegt, wie z. B. gesellschaftliche Ungleichheit im Mathematikunterricht reproduziert wird (was international als eine der zentralen Herausforderungen für die Mathematikdidaktik eingeschätzt wird; vgl. Aguirre et al., 2017).

Aus unserer Perspektive ist hinzuzufügen, dass für die „Raum- und Lehrmittelausstattung“ (Käpnick, 2016b) sowie für „Team-Teaching“ (Käpnick & Dixel, 2018) in einem inklusiven Mathematikunterricht begründete fachdidaktische Konzepte entwickelt werden müssen.

3. Zum Seminarkonzept

Das Seminar *Diversität im Mathematikunterricht der Grundschule* ist im Masterstudium an der WWU Münster verortet. Es ist sowohl für das mathematikdidaktische als auch für das bildungswissenschaftliche Studium wählbar. Es wird durch die Dozierenden T. Dixel aus der AG Käpnick vom Institut für Didaktik der Mathematik und der Informatik und D. Bertels aus der AG Fischer des Institutes für Erziehungswissenschaft geleitet und (weiter-)entwickelt. Bei der Konzeption konnte auf Erfahrungen aus einem früheren Seminar (Inklusiver Mathematikunterricht) aufgebaut werden, das von dem Inklusionspädagogen Veber und den Mathematikdidaktiker*innen Berlinger und Benölken konzipiert wurde (Veber, Benölken & Berlinger, 2018). Zugleich flossen eigene Erfahrungen und Ideen zu Gelingensbedingungen für inklusives Lernen im Mathematikunterricht in die Konzeptentwicklung ein. Gemeinsam ist den Veranstaltungen, dass sie in disziplinübergreifender Kooperation durch zwei Lehrende durchgeführt werden und inklusionspädagogische Elemente mit mathematikdidaktischen Prinzipien vereinen.

a) Theoretische Basis

Das dem Seminar zu Grunde gelegte Inklusionsverständnis wird mit Veber (2016) wie folgt definiert (s. auch Benölken, Dixel & Berlinger, 2018):

Ein zentraler Punkt ist die kritische Auseinandersetzung mit institutionell festgelegten Kategorien wie dem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf. Diese Position basiert vor allem auf der prinzipiellen Unschärfe (Katzenbach, 2015), der stigmatisierenden Wirkung (Pfahl & Powell, 2016) und der Überrepräsentation benachteiligter Kinder und Jugendlicher (Kornmann, 2015). Außerdem soll Viel-

falt in und zwischen Menschen positiv wahrgenommen werden, was am ehesten durch den Begriff Diversität repräsentiert wird, ohne das Sichtbarmachen von Diskriminierung und Benachteiligung zu negieren. Inklusion ist damit reflexiv diversitätsorientiert (Budde & Hummrich, 2013). Zudem wird Inklusion in einem gesellschaftskritischen und damit politischen Kontext begriffen (Dannenbeck & Hinz, 2017), um als Strategie zur Realisierung der Menschenrechte zu dienen. Dies schließt das Recht auf inklusive Beschulung von Kindern mit sogenanntem sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf (Wrase, 2017) ein.

Hiervon ausgehend können für den Mathematikunterricht folgende pädagogische Grundpositionen konstitutiv gesehen werden, die Kämpnick (2016a) herausgearbeitet hat:

- Alle Kinder, unabhängig von ihren individuellen Potenzialen und Bedarfen sowie von ihrer ethnischen, kulturellen oder sozialen Herkunft, haben das Recht, miteinander und voneinander zu lernen. Hierbei bietet die enorme Vielfalt individueller Besonderheiten große Chancen eines sich gegenseitig bereichernden Lernens. Demgemäß sind kooperative Lernformen unter verschiedenen Kindern für eine inklusive Bildung prägend.
- Lehr-Lernprozesse sind gemäß der Grundidee von Inklusion stets aus der Perspektive der Kinder (und nicht vordergründig aus der Perspektive der Lehrkraft oder der jeweiligen Schulstrukturen) zu betrachten, denn es gilt die Grundregel: *Nicht die Kinder müssen sich den Bedingungen der Institution anpassen, sondern die Institution den besonderen Bedürfnissen aller Kinder!*
- Das Lernen von Mathematik sollte unter einer ganzheitlichen Perspektive begriffen werden. Dies schließt vor allem ein, das Erlernen des Umgangs mit Zahlen, Formen, Häufigkeiten oder Strukturen stets im Kontext der jeweiligen gesamten Persönlichkeitsentwicklung eines Kindes zu sehen.
- Jegliches Lernen und Reifen sind als individuell geprägte und dynamische Prozesse zu verstehen, wobei sich individuelle und soziale Lernprozesse wechselseitig beeinflussen – und im positiven Sinne wechselseitig bereichern können.
- Jede Lehrkraft sollte die prinzipielle Bereitschaft zum ständigen Dazulernen, zu Fort- und Weiterbildung haben.

Diese Grundpositionen verdeutlichen, warum eine Unterscheidung zwischen *Umgang mit Heterogenität* und *Inklusion* notwendig ist: Die Etablierung eines inklusiven Mathematikunterrichts geht über das didaktische Reagieren auf unterschiedliche Schüler*innen hinaus. Es verlangt z. B., dass institutionelle Kategorien, wie der sonderpädagogische Unterstützungsbedarf oder Dyskalkulie, grundsätzlich überdacht werden müssen und nicht der Unterricht gleichsam on top um Formate für etikettierte Schüler*innen ergänzt wird. Notwendig ist ein Einstellungswandel, der zu einer gemeinsamen Verantwortung von Sonderpädagog*innen und Lehrkräften für alle Lernenden führt, sodass nicht innerhalb einer Klasse zwei Gruppen – die „normalen“ und die „besonderen“ Kinder – nebeneinander unterrichtet werden (Kämpnick & Dexel, 2018).

b) Ziele

Die Hauptziele des Seminars sind:

- Aufbau und Reflexion eines Begriffsverständnisses zu Heterogenität/Differenz/Diversität/Intersektionalität im Kontext des Mathematikunterrichts
- Kennenlernen von Grundlagen der Inklusionspädagogik, insbesondere didaktischer Theorien und ihr Verhältnis zur Fachdidaktik
- Lokalisierung von Barrieren und Selektionsmechanismen im Mathematikunterricht
- Reflexion von Kooperationsprozessen sowie Anbahnung von Kooperationsfähigkeit
- Erarbeitung von mathematikdidaktischen Prinzipien für diversitätssensiblen Unterricht
- Sensibilisierung für partizipative Elemente im Mathematikunterricht

Wenngleich einige dieser Ziele einen Schwerpunkt innerhalb einer der beiden beteiligten Disziplinen haben (so sind z. B. die Grundlagen der Inklusionspädagogik nahezu vollständig aus bildungswissenschaftlicher Perspektive gestaltet), wird deutlich, dass sich die disziplinübergreifende Anlage in den Zielen widerspiegelt. Gerade durch die Kombination der Blickwinkel können schulische Herausforderungen konkret und zugleich umfassend bearbeitet werden. Betrachtet man exemplarisch die didaktischen Theorien zur inklusiven Bildung, können sie im Seminar fachbezogen mit Leben gefüllt werden. Anzumerken ist ferner, dass die Ziele des Seminars unterschiedliche Ebenen des Unterrichts betreffen. So wird versucht, theoretisches Wissen und Einblick in die wissenschaftlichen Diskurse aufzubauen. Allerdings wird auch der konkrete unterrichtliche Umfang thematisiert.

c) Inhalte

Der nachfolgende Seminarverlauf gibt einen Überblick über die verschiedenen inhaltlichen Schwerpunkte:

Nr.	Thema	Anmerkungen/Basisliteratur
1	Organisatorisches Lernbiographie Mathematik, von der Grundschule bis zur Universität	
2	Inklusion und inklusive Bildung Inklusion und mathematische Bildung	Hinz (2002); Prengel (2015); Winter (1995)
3	Erarbeitung grundlegender Begriffe	Texte aus Ziemer (2016)
4	Heterogenität in der Schule	Sturm (2016), Gruppenarbeit zu mathematikdidaktischem Bezug
5	Vorstellung der Ergebnisse	
6	Partizipation und Mathematikunterricht	Straehler-Pohl (2014); Fatke & Schneider (2008)

Nr.	Thema	Anmerkungen/Basisliteratur
7	Theorie der inklusiven Didaktik	Feuser (1989); Wocken (1998)
8	Praxis der inklusiven Mathematikdidaktik	Käpnick (2016b); PIKAS inklusiv; Fetzer (2016); Verschiedene Praxiszeitschriften
9	Multiprofessionelle Kooperation und Teamarbeit	Bertels, Feindt & Rott (2018); Heinrich, Arndt & Werning (2014)
10	Freie Themenwahl *	
11	Freie Themenwahl *	
12	Freie Themenwahl *	
13	Beispielhafte Analyse eines Praxismaterials	Grundschulunterricht Mathematik 1/2016
14	Abschlussreflexion und -diskussion: „The 4th Box“	http://interactioninstitute.org/the-4th-box-sparks-imagination/

* siehe Abschnitt „Mitbestimmung der Studierenden“

Anzumerken ist, dass der Plan im Sinne der fortlaufenden Weiterentwicklung als exemplarisch und veränderbar aufzufassen ist.

d) Lehrenden- und Studierendenkooperation

Eine enge Kooperation der beiden Lehrenden und der Studierenden ist ein zentrales Element des Seminarkonzepts, das darauf basiert, dass Kooperation in der Forschung einhellig als relevant für gelingende Inklusion angesehen wird (Käpnick, 2016b). Gleichzeitig gilt sie als komplex und nicht frei von Problemen. Ihre Umsetzung erfordert, dass sich alle Lehrkräfte für alle Schüler*innen verantwortlich fühlen – auch, weil eine Aufteilung der Kinder entlang der Professionsgrenzen problematisch erscheint (Heinrich et al., 2014). Deshalb versuchen wir, unser Seminar in gemeinsamer Verantwortung für Themen und Studierende zu leiten. Das bedeutet z. B., dass obwohl es persönliche Schwerpunkte gibt, die Inhalte prinzipiell abgesprochen werden und in jeder Sitzung beide Dozierende in variierenden Anteilen aktiv beteiligt sind (anstelle eines Blocks Inklusionspädagogik und eines anderen Blocks Mathematikdidaktik). Die unterschiedlichen Erfahrungen und Forschungsperspektiven der Lehrenden ermöglichen somit summativ ein vielperspektivisches Bild.

Die Reflexion von Kooperationsprozessen und die Anbahnung von Kooperationsfähigkeiten werden im Seminar auf unterschiedlichen Ebenen realisiert. Zum einen wird innerhalb des Seminars häufig in Kleingruppen gearbeitet und die schriftlichen Ausarbeitungen für den Erhalt der Leistungspunkte muss in Gruppen von drei Studierenden erbracht werden. Diese Leistungen bestehen jeweils aus einem individuellen Theorieteil, einer gemeinsamen Analyse eines mathematikdi-

daktischen Materials bzw. einer Methode und einer individuellen Reflexion. Zum anderen wird im Seminar kooperatives Lernen explizit thematisiert, indem Studierende authentische Beispiele gemeinsam analysieren und hierüber reflektieren. Ein Beispiel soll dies veranschaulichen: Drei Studentinnen suchten sich für ihre schriftliche Leistung ein Lehrwerk aus, das explizit auf sprachliche Heterogenität eingehen soll und für den Unterricht in multilingualen Klassen konzipiert wurde. In ihrem Theorieteil erörterten sie jeweils eigenständig das Verhältnis von Inklusion und migrationsbedingter Heterogenität. Danach analysierten sie das Lehrbuch unter Hilfe der erarbeiteten Theorie und stellten fest, dass Namen und Erscheinungsbilder der Figuren verschiedene Unterschiede aufwiesen und mehrere Nationalitäten repräsentierten. Ebenfalls gab es eine Schülerin mit Rollstuhl. Inhaltlich wurden in dem Werk relevante mathematische Fachbegriffe erläutert und explizit aufgeführt, z. B. „der Zirkel“, „der Mittelpunkt“, „der Radius“ etc. Dazu wurde mittels Zeichnung und Sprechblasen die mathematische Bildungssprache thematisiert: „Ich stelle den Zirkel auf 3 cm ein.“ Oder „Ich zeichne den Mittelpunkt ein und zeichne eine Strecke vom Mittelpunkt zur Kreislinie“. Dieses explizite Thematisieren von mathematisch angemessenem Diskurs erkannten die Studentinnen als Weg, den Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen zu unterstützen und die sprachlichen Anforderungen an Mathematikunterricht zu explizieren. Ihre Gruppenarbeit reflektierte eine Studentin in ihrer Ausarbeitung wie folgt: *„Durch die Gedanken der anderen, merkte ich immer wieder, dass sich meine Ideen erweiterten. Insgesamt würde ich die Gruppenarbeit als sehr hilfreich für mich und meine Arbeit bewerten.“* Eine andere Studentin nahm dieses Format deutlich kritischer wahr:

„Ich hätte mir gewünscht, dass es keine Gruppenarbeit geworden wäre. [...] Natürlich ist es wichtig, sich mit anderen auseinanderzusetzen, jedoch wird es genau dann schwierig, wenn sich zeigt, dass nicht alle die gleichen Vorstellungen über Abgabezeitraum, Zeitraum in dem geschrieben wird etc. haben.“ (Auslassung: TD, FK & DB)

Wenngleich eine ausführliche Evaluation dieser Gruppenarbeiten noch aussteht, wird deutlich, dass Studierende für Schwierigkeiten zumindest sensibilisiert werden können und die Kooperation eine besondere Herausforderung für Lehrkräfte und zugleich eine Chance zur Bereicherung aller Beteiligten darstellt.

e) Mitbestimmung der Studierenden

Ein hochschuldidaktischer Bestandteil des Seminars ist der Versuch, Studierendenpartizipation zu ermöglichen. Zu Beginn des Seminars wird auf die Möglichkeit hingewiesen, eigene inhaltliche Beiträge zu gestalten. Dies kann ein Themenwunsch, die Übernahme einer Sitzung, die Vorstellung eigener Forschung oder eine Exkursion u. a. m. sein. Wichtig ist nur, dass diese Entscheidung von den Teilnehmenden mitgetragen wird. Die Studierenden müssen nicht zu Beginn entscheiden, ob und in welcher Form sie eine Seminarsitzung übernehmen wollen, sondern es besteht auch die Chance, aus dem Semesterverlauf heraus eine Idee zu entwickeln. Im Sommersemester 2017 entschied sich beispielsweise eine Studen-

tin, die studienbegleitend das Montessori-Diplom erwarb, die Teilnehmenden für einen Nachmittag in eine Montessori-Schule einzuladen. Sie stellte das Konzept der Schule vor und gestaltete einen Workshop zu mathematischem Lernen mit Montessori-Materialien. In ihrer schriftlichen Ausarbeitung untersuchte sie mit ihrem Team die Nutzung dieser Materialien als Anschauungsmittel für inklusiven Mathematikunterricht. Eine andere Studentin nutzte im Wintersemester 2017/18 eine Sitzung, um ihre Bachelorarbeit zum Thema „Deutsch als Zweitsprache und mathematische Begabung“ vorzustellen. Gemeinsam mit den Kommiliton*innen konnten authentische Transkripte aus der studentischen Forschung interpretiert werden. Die Studentin stand hierbei als Expertin für Nachfragen und Diskussion zur Verfügung. Im selben Semester trat während der Seminarsitzungen unter den Studierenden immer wieder die Frage nach den konkreten Folgen von Armut für das Lernen von Mathematik auf. Dies griffen die Dozenten auf und bereiteten zu der speziellen Thematik eine Seminarsitzung vor, die für solche aktuellen Themen von vornherein eingeplant wurde.

4. Zum Forschungsvorhaben

Das Hauptziel der Studie von T. Dexel besteht in der wissenschaftlich begründeten Kennzeichnung von Anforderungen an Grundschullehrkräfte für die Planung und Durchführung diversitätsorientierten Mathematikunterrichts und in der Charakterisierung verschiedener diesbezüglicher Anforderungsprofile. Die einerseits theoretisch-konstruktive sowie theoretisch-analytische Kennzeichnung der Anforderungen und ihre empirische Erhebung steht in einem zyklischen Wechselspiel mit dem zweiten Ziel, der (Weiter-)Entwicklung der dargestellten Lehrveranstaltung. Die Realisierung der Ziele erfordert zunächst eine interdisziplinäre Literaturanalyse, in deren Ergebnis hypothetisch Anforderungen an Grundschullehrkräfte für die Gestaltung diversitätsorientierten Mathematikunterrichts bestimmt werden. Diese sollen mit verschiedenen empirischen Erhebungen (Interviews mit erfahrenen Mathematiklehrkräften, Wissenschaftler*innen, Eltern und Schulkindern) geprüft und ergänzt werden und im Ergebnis analytisch-synthetischer Untersuchungen begründete Antworten zu den Zielen der Arbeit liefern.

5. Potenziale für Weiterentwicklung und Transfer

Die Weiterentwicklung des Lehrprojekts basiert zum einen auf den Ergebnissen der aktuellen Studie von T. Dexel, zum anderen auf der Evaluation der Veranstaltung. Folgende Schritte sind für die weitere Laufzeit angedacht:

- Der Abgleich der empirischen Ergebnisse der Studie mit den im Seminar festgelegten Zielen soll nach jedem Durchgang erfolgen.

- Die Balance zwischen fachdidaktischen und schulpädagogischen Inhalten sollte immer wieder hinterfragt und basierend auf den Evaluationsergebnissen ggf. angepasst werden.
- Die Kooperation der Lehrenden sollte auf ihren Mehrwert für die Studierenden überprüft werden.
- Mit Hilfe der Evaluation muss untersucht werden, ob die Studierenden ihre Möglichkeiten zur Mitbestimmung auch als solche wahrnehmen und weiterhin nutzen.

Prinzipiell erachten wir das vorgestellte Projekt auch für andere Fachdidaktiken als sinnvoll. Dabei muss nicht zwangsläufig eine Kooperation zwischen bildungswissenschaftlichen Disziplinen und einer Fachdidaktik erfolgen. Gerade in der Grundschule scheint die Kombination verschiedener Fächer, z. B. Mathematik und Deutsch bzw. Sachunterricht gewinnbringend. Ein stärkerer Fokus könnte dann auf der Realisierung fächerübergreifenden Projektunterrichts liegen oder auf der potentialorientierten Förderung aller Kinder. Mit diesem Beitrag erhoffen wir uns den Anstoß einer diesbezüglichen Reflexion und Diskussion.

Literatur

- Aguirre, J., Herbel-Eisenmann, B., Celedón-Pattichis, S., Civil, M., Wilkerson, T., Stephan, M. et al. (2017). Equity Within Mathematics Education. Research as a Political Act. Moving From Choice to Intentional Collective Professional Responsibility. *Journal for Research in Mathematics Education*, 48 (2), 124.
- Benölken, R. (2016a). Begabung, Geschlecht und Motivation – Erkenntnisse zur Bedeutung motivationaler Komponenten als Bedingungsfaktoren für die Entwicklung mathematischer Begabungen. *mathematica didactica*, 39 (1), o.A.
- Benölken, R. (2016b). „MaKosi“ – Ein Förder-, Lehr- und Forschungsprojekt im Themenkomplex „Rechenprobleme“. In R. Benölken & F. Käpnick (Hrsg.), *Individuelles Fördern im Kontext von Inklusion. Tagungsband aus Anlass des zehnjährigen Bestehens des Projektes „Mathe für kleine Asse“ und des einjährigen Jubiläums des Projektes „MaKosi“* (S. 51–63). Münster: WTM-Verlag.
- Benölken, R., Dexel, T. & Berlinger, N. (2018/i.E.). Mathematikunterricht und Potenzialorientierung. In M. Veber, R. Benölken & R. Pfitzner (Hrsg.), *Potenzialorientierte Förderung in den Fachdidaktiken*. Münster: Waxmann.
- Berlinger, N. & Dexel, T. (2017). Natürliche Differenzierung. In K. Ziemer (Hrsg.), *Inklusion Lexikon – Online* (o.S.). Verfügbar unter http://www.inklusion-lexikon.de/Natuerliche-Differenzierung_Berlinger_Dexel.php [22.06.2017]
- Bertels, D., Feindt, A. & Rott, D. (2018). Team! Ein Begriff zwischen Anspruch und Effizienzverheißung. In S. Boller, M. Fabel-Lamla, A. Feindt, W. Kretschmer, S. Schnebel & B. Wischer (Hrsg.), *Kooperation* (S. 96–97). Seelze: Friedrich Verlag.
- Budde, J. (2017). Heterogenität: Entstehung, Begriff, Abgrenzung. In T. Bohl, J. Budde & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundlagentheoretische Beiträge und didaktische Reflexionen* (S. 13–26). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Budde, J. & Hummrich, M. (2013). Reflexive Inklusion. *Zeitschrift für Inklusion*, (4). Verfügbar unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/193/199> [30.08.2017]
- Dannenbeck, C. & Hinz, A. (2017). Das Politische (in) der Gestaltung inklusionsorientierter Bildungsprozesse. In I. Boban & A. Hinz (Hrsg.), *Inklusive Bildungsprozesse gestalten. Nachdenken über Horizonte, Spannungsfelder und Schritte* (S. 52–69). Seelze: Klett Kallmeyer.
- Fatke, R. & Schneider, H. (2008). *Partizipation von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Konzeptionelle Grundlagen und empirische Befunde zur Mitwirkung junger Menschen in Familie, Schule und Kommune*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Fetzer, M. (2016). *Inklusiver Mathematikunterricht. Ideen für die Grundschule* (Basiswissen Grundschule). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Feuser, G. (1989). Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. *Behindertenpädagogik*, 28 (1), 4–48. Verfügbar unter <http://bidok.uibk.ac.at/library/feuser-didaktik.html> [05.07.2016]
- Fuchs, M. (2015). *Alle Kinder sind Matheforscher. Frühkindliche Begabungsförderung in heterogenen Gruppen*. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Fuchs, M. & Käpnick, F. (2015). *Mathe für kleine Asse. Empfehlungen zur Förderung mathematisch interessierter und begabter Kinder im 1. und 2. Schuljahr*. Berlin: Cornelsen.
- Gellert, U. (2013). Heterogen oder hierarchisch? Zur Konstruktion von Leistung im Unterricht. In J. Budde (Hrsg.), *Unscharfe Einsätze. (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld* (S. 211–228). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Gemeinsame Kommission Lehrerbildung. (2017). Fachdidaktik für den inklusiven Mathematikunterricht – Orientierungen und Bemerkungen. *Mitteilungen der Gesellschaft für Didaktik der Mathematik*, 42 (103), 42–46. Verfügbar unter <http://ojs.didaktik-der-mathematik.de/index.php/mgdm/article/download/95/232> [05.09.2017]
- Häsel-Weide, U. & Nührenbörger, M. (2017). *Gemeinsam Mathematik lernen – mit allen Kindern rechnen*. Frankfurt am Main: Grundschulverband.
- Heinrich, M., Arndt, A.-K. & Werning, R. (2014). Von „Fördertanten“ und „Gymnasialempfehlungskindern“. Professionelle Identitätsbehauptung von Sonderpädagog/innen in der inklusiven Schule. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 3, 48–71.
- Hinz, A. (2002). Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 53 (9), 354–361.
- Hirt, U. & Wälti, B. (2014). *Lernumgebungen im Mathematikunterricht. Natürliche Differenzierung für Rechenschwache und Hochbegabte* (4. Aufl.). Seelze: Kallmeyer [u. a.].
- Lorenz, J. H. (1992). *Anschauung und Veranschaulichungsmittel im Mathematikunterricht – Mentales visuelles Operieren und Rechenleistung*. Göttingen: Hogrefe.
- Käpnick, F. (1998). *Mathematisch begabte Kinder. Modelle, empirische Studien und Förderungsprojekte für das Grundschulalter*. Frankfurt am Main: Lang.
- Käpnick, F. (2001). *Mathe für kleine Asse. Empfehlungen zur Förderung mathematisch interessierter und begabter Kinder im 3./4. Schuljahr*. Berlin: Cornelsen.
- Käpnick, F. (2014). *Mathematiklernen in der Grundschule*. Berlin [u. a.]: Springer.
- Käpnick, F. (2016a). Die Basis: Pädagogische Grundpositionen. In F. Käpnick (Hrsg.), *Verschieden verschiedene Kinder. Inklusives Fördern im Mathematikunterricht der Grundschule* (S. 101–105). Seelze: Klett Kallmeyer.
- Käpnick, F. (Hrsg.) (2016b). *Verschieden verschiedene Kinder. Inklusives Fördern im Mathematikunterricht der Grundschule*. Seelze: Klett Kallmeyer.

- Käpnick, F. & Benölken, R. (2015). Ein konzeptioneller Ansatz zur Kennzeichnung mathematisch begabter Kinder und Möglichkeiten ihrer Diagnostik und Förderung aus fachdidaktischer Perspektive. *journal für begabtenförderung*, (2), 23–38.
- Käpnick, F. & Dexel, T. (2018). Vorschläge für eine sinnvolle Teamarbeit in einem inklusiven Mathematikunterricht. In E. Feyerer, C. Kladnik, M. Leibetseder, W. Prammer, E. Prammer-Semmler & R. Wimberger (Hrsg.), *System. Wandel. Entwicklung. Akteurinnen und Akteure inklusiver Prozesse im Spannungsfeld von Institution, Profession und Person* (S. 244–249). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Katzenbach, D. (2015). De-Kategorisierung inklusive? Über Risiken und Nebenwirkungen des Verzichts auf Etikettierungen. In C. Huf & I. Schnell (Hrsg.), *Inklusive Bildung in Kita und Grundschule* (S. 33–55). Stuttgart: Kohlhammer.
- Knipping, C., Korff, N. & Prediger, S. (2017). Mathematikdidaktische Kernbestände für den Umgang mit Heterogenität – Versuch einer curricularen Bestimmung. In C. Selter, S. Hußmann, C. Höföle, C. Knipping, K. Lengnink & J. Michaelis (Hrsg.), *Diagnose und Förderung heterogener Lerngruppen. Theorien, Konzepte und Beispiele aus der MINT-Lehrerbildung* (S. 39–60). Münster: Waxmann.
- Korff, N. (2015). *Inklusiver Mathematikunterricht in der Primarstufe. Erfahrungen, Perspektiven und Herausforderungen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kornmann, R. (2015). Die Überrepräsentation ausländischer Kinder und Jugendlicher in Sonderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder* (4. Aufl., S. 71–85). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Krauthausen, G. & Scherer, P. (2014). *Umgang mit Heterogenität. Natürliche Differenzierung im Mathematikunterricht*. (Handreichungen des Programms SINUS an Grundschulen. Mathematik). Kiel: IPN. Verfügbar unter http://vg09.met.vgwort.de/na/7c5f751b3c7f4ed6993f452834a43c5b?l=http://www.sinus-an-grundschulen.de/fileadmin/uploads/Material_aus_SGS/Handreichung_Krauthausen-Scherer.pdf [01.02.2018]
- Leiss, D. & Tropper, N. (2014). *Umgang mit Heterogenität im Mathematikunterricht. Adaptives Lehrerhandeln beim Modellieren*. Berlin: Springer Verlag.
- Leuders, J., Leuders, T., Prediger, S. & Ruwisch, S. (Hrsg.) (2017). *Mit Heterogenität im Mathematikunterricht umgehen lernen. Konzepte und Perspektiven für eine zentrale Anforderung an die Lehrerbildung*. Wiesbaden: Springer Spektrum.
- Leufer, N. (2016). *Kontextwechsel als implizite Hürden realitätsbezogener Aufgaben. Eine soziologische Perspektive auf Texte und Kontexte nach Basil Bernstein*. Wiesbaden: Springer.
- Peter-Koop, A. (Hrsg.) (1998). *Das besondere Kind im Mathematikunterricht der Grundschule. Peter Sorger zum 60. Geburtstag gewidmet*. Offenburg: Mildenerger.
- Pfahl, L. & Powell, J. W. (2016). „Ich hoffe sehr, sehr stark, dass meine Kinder mal eine normale Schule besuchen können“. Pädagogische Klassifikationen und ihre Folgen für die (Selbst-)Positionierung von Schüler/innen. In V. Moser & B. Lütje-Klose (Hrsg.), *Schulische Inklusion* (Zeitschrift für Pädagogik Beiheft, Bd. 62, S. 58–74). Weinheim: Beltz Juventa.
- Prediger, S. (2003). Mit der Vielfalt rechnen. Interkulturelles Lernen im Mathematikunterricht. *mathematik lehren*, (116), 4–9.
- Prenzel, A. (2015). Inklusive Bildung: Grundlagen, Praxis, offene Fragen. In T. H. Häcker & M. Walm (Hrsg.), *Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung* (S. 26–46). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Renzulli, J. S. (2004). Eine Erweiterung des Begabungsbegriffs unter Einbeziehung kognitiver Merkmale. In C. Fischer, F. Mönks & E. Grindel (Hrsg.), *Curriculum und Didaktik der Begabtenförderung* (S. 54–82). Münster: LIT.
- Scherer, P. (1995). *Entdeckendes Lernen im Mathematikunterricht der Schule für Lernbehinderte. Theoretische Grundlegung und evaluierte unterrichtspraktische Erprobung*. Heidelberg: Winter Ed. S.
- Schipper, W. (2005). *Lernschwierigkeiten erkennen – verständnisvolles Lernen fördern*. Kiel: IPN.
- Selter, C., Hußmann, S., Hößle, C., Knipping, C., Lengnink, K. & Michaelis, J. (Hrsg.) (2017). *Diagnose und Förderung heterogener Lerngruppen. Theorien, Konzepte und Beispiele aus der MINT-Lehrerbildung*. Münster: Waxmann.
- Straehler-Pohl, H. (2014). *Mathematikunterricht im Kontext eingeschränkter Erwartungen – Beiträge zu einer soziologischen Theorie des Unterrichts. Dissertation*. Berlin: Freie Universität Berlin. Verfügbar unter http://www.diss.fu-berlin.de/diss/servlets/MCRFileNodeServlet/FUDISS_derivate_00000014825/Dissertation_Straehler-Pohl_digital.pdf [27.06.2017]
- Sturm, T. (2016). *Lehrbuch Heterogenität in der Schule* (2. Auflage). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Veber, M. (2016). Inklusion als Triebfeder für Systemveränderung im universitären Kontext – Gedanken vor dem Hintergrund aktueller interkultureller Herausforderungen. *Europäische Erziehung*, 46 (2), 29–35.
- Veber, M., Benölken, R. & Berlinger, N. (2018). Inklusiver Grundschulmathematikunterricht – Chancen und Herausforderungen für die erste Phase der Lehrer*innenbildung. In S. Miller, B. Holler-Nowitzki, B. Kottmann, S. Lesemann, B. Letmathe-Henkel, N. Meyer et al. (Hrsg.), *Profession und Disziplin* (S. 203–209). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Walgenbach, K. (2017). *Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft* (2. Aufl.). Opladen: Barbara Budrich.
- Werner, B. (2017). Inklusiver Mathematikunterricht aus sonderpädagogischer Perspektive. Konsequenzen für die Lehrerbildung. In J. Leuders, T. Leuders, S. Prediger & S. Ruwisch (Hrsg.), *Mit Heterogenität im Mathematikunterricht umgehen lernen. Konzepte und Perspektiven für eine zentrale Anforderung an die Lehrerbildung* (S. 211–220). Wiesbaden: Springer Spektrum.
- Winter, H. (1995). Mathematikunterricht und Allgemeinbildung. *Mitteilungen der Gesellschaft für Didaktik der Mathematik*, 21 (61), 37–46.
- Wittmann, E. C. (1996). Offener Mathematikunterricht in der Grundschule – vom FACH aus. *Grundschule*, 43 (6), 3–7.
- Wocken, H. (1998). Gemeinsame Lernsituationen. Eine Skizze zur Theorie des gemeinsamen Unterrichts. In A. Hildeschiedt (Hrsg.), *Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle* (S. 37–52). Weinheim u. a.: Juventa Verlag.
- Wrase, M. (2017). Das Recht auf inklusive Beschulung nach der UN-Behindertenrechtskonvention – rechtliche Anforderungen und Umsetzung in Deutschland. In B. Lütjcklose, M.-A. Boger, B. Hopmann & P. Neumann (Hrsg.), *Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft. Band I: Menschenrechtliche, sozialtheoretische und professionsbezogene Perspektiven* (S. 17–25). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ziemen, K. (Hrsg.) (2016). *Inklusion Lexikon*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Einsatzmöglichkeiten digitaler Medien im Geographieunterricht im Kontext heterogener Lernvoraussetzungen – Entwicklung eines geographiedidaktischen Seminars in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung

1. Grundlegende Gedanken zur Entwicklung des Seminars

Heterogenität, Diversität und Inklusion sind Schlagworte, welche bildungspolitische Diskussionen der letzten Jahre maßgeblich mitbestimmt haben. Zeitgleich wurde und wird die zunehmende Digitalisierung unserer Gesellschaft und damit auch die zunehmend digitalisierte Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler auf gesellschaftlicher, politischer und schulischer Ebene diskutiert. Lange wurden die beiden Konzepte getrennt voneinander gesehen, obwohl beiden ein konstruktivistisches Lernverständnis zugrunde liegt, bei dem Lernen nicht mehr durch Instruktionen seitens der Lehrkraft als vielmehr durch aktiv-konstruktive Selbsttätigkeit seitens des Lernenden erfolgt (Mandl, Reinmann-Rothmeier & Gräsel, 1998). Chancen und Potentiale, die der Einsatz digitaler Medien in der Schule insbesondere vor dem Hintergrund einer zunehmend heterogeneren Schüler*innenschaft bietet, wurden größtenteils vernachlässigt. Noch heute stehen die oftmals unzureichenden Rahmenbedingungen bezüglich der technischen Ausstattung der Schulen im Fokus der Diskussion. Seitdem die Digitalisierung – nicht zuletzt durch den Digitalen Bildungspakt der Bundesregierung „DigitalPakt#D“ (BMBF, 2016) – auch in deutschen Klassenzimmern vorangetrieben wird, sind die Einsatzmöglichkeiten digitaler Medien Gegenstand zahlreicher Studien (u. a. Ebel, 2015; Heinen & Kerres, 2015; Kober & Zorn, 2015; Schaumburg, 2015). Die Didaktiken der naturwissenschaftlichen Fächer haben dabei als Erste das Potential digitaler Medien im Kontext von Schüler*innenheterogenität erkannt und sich zu Nutze gemacht (Hillmayr et al., 2017). In der Geographiedidaktik ist diese Erkenntnis bislang jedoch nur punktuell angekommen, obwohl sich in kaum einem Schulfach der Medieneinsatz im Zuge der Digitalisierung so radikal verändert hat wie im traditionell sehr medienintensiven Geographieunterricht.

Das geographiedidaktische Seminar, das im Rahmen der gemeinsamen Qualitätsoffensive Lehrerbildung an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert wird, möchte daher die Konzepte des Umgangs mit Heterogenität und des Einsatzes digitaler Medien im Geographieunterricht miteinander verbinden. Angesichts der zunehmenden Digitalisierung unserer Lebenswelt stellt sich aus fachdidaktischer Perspektive die Frage nach dem möglichen Beitrag digi-

taler Medien zur individuellen Förderung der Schülerinnen und Schüler. Da bislang noch keine umfassenden Konzepte entwickelt wurden, die die Heterogenität der Schülerinnen und Schüler im Kontext digitaler Medien vom geographiedidaktischen Standpunkt aus zusammen denken, setzt das Seminarkonzept an diesem Forschungsdesiderat an. Neben der Erarbeitung von Grundlagenwissen zu den beiden großen Themenkomplexen „Heterogenität und individuelle Förderung“ sowie „Digitale Medien und mobiles Lernen“ sollen die Studierenden Potentiale und Grenzen digitaler Medien im Hinblick auf den Umgang mit Schüler*innenheterogenität im Geographieunterricht erfahren.

Zunächst erfolgt in Kapitel 2 eine Einordnung des Themas Heterogenität in die Geographiedidaktik sowie eine projektspezifische Definition, bevor in Kapitel 3 der Stellenwert digitaler Medien im schulischen Kontext aufgezeigt wird. Anhand des TPACK-Modells von Mishra und Koehler (2006) werden im Anschluss daran in Kapitel 4 die unterschiedlichen Schnittmengen der Themen Heterogenität, digitale Medien und geographisches Fachwissen beleuchtet, bevor in Kapitel 5 die Konzeptionierung des Seminars erläutert wird.

2. Verortung des Themas Heterogenität in der Geographiedidaktik und projektspezifische Einordnung

Laut der Gesellschaft für Fachdidaktik muss jeder Fachunterricht die Anforderungen an unterschiedliche Lernvoraussetzungen erfüllen, was Veränderungen in Bezug auf die Inhalte, Ansätze, Strukturierungen und Strategien des Unterrichts erfordert (GfD, 2015). In den Bildungsstandards (DGfG, 2017) und den Kernlehrplänen der Geographie finden sich hingegen keine konkreten Angaben zum Umgang mit heterogenen Lernvoraussetzungen. Wenn auch in der Geographiedidaktik bislang kein fachspezifisches Heterogenitätskonzept existiert, so wurde im Rahmen geographiedidaktischer Forschungen bereits eine Vielzahl an Projekten durchgeführt, die die Heterogenität der Lernenden in den Fokus geographischen Lernens nehmen (u. a. Brüning, 2013; Metzger, 2013; Uhlenwinkel, 2009, 2013; Tillmann, 2011).

Dem geographiedidaktischen Seminar liegt in Anlehnung an Scholz (2016) ein sehr weiter Heterogenitätsbegriff zugrunde und meint die „Verschiedenheit der Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf ein oder mehrere Merkmale“ (ebd., S. 9). Differenziert wird dabei zwischen der vertikalen Heterogenität, die sich auf Unterschiede im Leistungsniveau von Schülerinnen und Schülern bezieht, und der horizontalen Heterogenität, mit der Unterschiede in den Interessen, Lernstrategien und Zugangsweisen bezeichnet werden (ebd.). Während die unterschiedlichen Leistungsniveaus von Schülerinnen und Schülern schon seit Langem Gegenstand unterrichtspraktischer Überlegungen sind, rückte die horizontale Heterogenität erst im Zuge der konstruktivistischen Wende und der damit verbundenen neu-

en Lernkultur in den Fokus (geographie-)didaktischer Überlegungen (vgl. Reich, 2005; Rolfes & Uhlenwinkel, 2013; Terhart, 1999).

Der vertikalen Heterogenität kann durch eine Vielfalt an Materialien, Lernhilfen, Aufgabenstellungen und Komplexitätsstufen für unterschiedliche Leistungsniveaus begegnet werden. Dabei bieten digitale Medien vielfältige Anpassungsmöglichkeiten. Beispielsweise können digitale Zusatz- und Übungsmaterialien je nach Leistungsfähigkeit und Vorwissen des Lernenden zur individuellen Vertiefung und Erweiterung oder zur Wiederholung von bereits Gelerntem abgerufen werden. Indem der Lernende Tempo und Komplexität des Lernprozesses selbst bestimmen kann, werden alle Leistungsniveaus berücksichtigt. Leistungsstarke Schülerinnen und Schüler können herausfordernde Aufgaben bearbeiten, während Leistungsschwächere zunächst mit komplexitätsreduzierten Aufgaben beginnen und die Schwierigkeit nach wiederholter Bearbeitung steigern (Hillmayr et al., 2017). Zusätzliche Hilfestellungen, wie sie beispielsweise im Rahmen digitaler Tutorensysteme in Form weitergehender Erläuterungen, Beispielaufgaben, Hintergrundinformationen etc. genutzt werden können, kommen dabei insbesondere leistungsschwächeren Lernenden zugute, welche mit diesen Hilfen die größten Leistungssteigerungen verzeichneten (Beal et al., 2010).

Das ganze Potential digitaler Medien wird jedoch insbesondere im Hinblick auf die horizontale Heterogenität deutlich. Im Rahmen eines konstruktivistischen Lernverständnisses stehen die Schülerinnen und Schüler als „aktiv und konstruktiv lernende Subjekte eines bestimmten Entwicklungsstands mit einer individuellen Lebens- und Lerngeschichte“ (Wiater, 2008, S. 9) im Mittelpunkt. Lernen wird als „Generierung individueller Wissensstrukturen durch aktive Auseinandersetzung im sozialen Austausch mit anderen“ definiert (Schulz-Zander, 2005, S. 125) und erfordert als aktiver Prozess eine Eingliederung neu generierten Wissens in bestehende Wissensstrukturen. Gerade in heterogenen Gruppen erweist sich eine konstruktivistische Didaktik als lernförderlich, da eine intrinsisch motivierte, kooperative und kollaborative, problemlösende und reflexive Wissenskonstruktion zu einem tieferen und dauerhafteren Lernverständnis führt (vgl. Reusser, 2006; Steen, 2012). Dabei sind insbesondere die Materialien und Medien hinsichtlich ihrer Differenzierung von heterogenen Lerngruppen wichtig und eignen sich sowohl in Phasen individueller Schüler*innenaktivität als auch in Gruppenarbeitsphasen. Der kognitiven Theorie des multimedialen Lernens nach Mayer (2014) folgend werden auditive und visuelle Informationen beim Lernen in unterschiedlichen kognitiven Strukturen verarbeitet. Entsprechend gestaltete Materialien können demnach allen Lernenden einen individuellen und selbstständigen Weg zum erfolgreichen Verständnis ermöglichen.

3. Zum Stellenwert digitaler Medien im schulischen Kontext

Der verantwortungsbewusste, reflektierte und effektive Umgang mit Medien gilt heute neben Lesen, Schreiben und Rechnen als vierte Kulturtechnik (BMBF, 2016; KMK, 2016). Diese Kulturtechnik muss jedoch – wie jede andere auch – erst erlernt werden, um aus der „potentiell unendlichen Informationsflut der digital vernetzten Welt sinnvolles und verwertbares Wissen mit einem adäquaten Zeitaufwand herauszufiltern“ (vbw, 2017, S. 76). Kinder und Jugendliche als „Digitale Natives“ (Prensky, 2001) zu bezeichnen und ihnen aufgrund ihrer selbstverständlichen und vielfältigen Nutzung der sie umgebenden digitalen Informations- und Kommunikationsmöglichkeiten per se auch einen kompetenten Umgang mit eben diesen zu unterstellen, reicht dabei nicht aus (Schulmeister, 2012). Die Aufgabe, „die Heranwachsenden zu einem selbstbestimmten und kritischen, aber auch zu einem produktiven und kreativen Umgang mit digitalen Medien zu befähigen“ (Ebel, 2015, S. 12), kommt dabei der Schule zu, da sie „der einzige Ort [ist], an dem die Gesellschaft sicherstellen kann, dass die nachfolgenden Generationen systematisch in den produktiven und vernunftgemäßen Gebrauch digitaler Medien eingeführt werden“ (Spannagel, 2013, S. 12). Dem folgend bezeichnet die Kultusministerkonferenz den Erwerb von Medienkompetenz als „unverzichtbare Schlüsselqualifikation“ im 21. Jahrhundert (KMK, 2012) und fordert eine Implementierung schulspezifischer Medien- und Methodencurricula. 2015 wurde hierfür von der Kultusministerkonferenz eine Arbeitsgruppe mit der Entwicklung einer Strategie zur „Bildung in der Digitalen Welt“ beauftragt. Demnach sollen bis 2021 alle Schülerinnen und Schüler digitale Lernumgebungen und einen Zugang zum Internet nutzen können, wobei eine entsprechende didaktische Einbettung als entscheidend für den digitalen Lernerfolg benannt wird (KMK, 2016). Als Voraussetzung hierfür müssen aber natürlich auch die Lehrkräfte selber über entsprechende Kompetenzen verfügen (Spannagel, 2013).

Die Realität in deutschen Klassenzimmern sieht jedoch anders aus. Die Ergebnisse der Studie „Schule digital – der Länderindikator“ offenbaren einen erstaunlich geringen Einsatz digitaler Medien in den Schulen angesichts der fortgeschrittenen Digitalisierung unserer Lebenswelt (Lorenz, Endberg & Eickelmann, 2016). Im Rahmen der „International Computer and Information Literacy Study“ (ICILS 2013) zeigte sich, dass in keinem der Teilnehmerländer seltener Computer im Unterricht eingesetzt werden als in Deutschland (vgl. Eickelmann et al., 2014). Studien belegen, dass neben der unzureichenden Ressourcenausstattung der Schulen und dem befürchteten zeitlichen Mehraufwand von den Lehrkräften v.a. ihre unzureichenden Kenntnisse sowie der Mangel an Fort- und Weiterbildungsangeboten im Hinblick auf den sinnvollen Einsatz digitaler Medien als größter Hinderungsgrund für eben diesen genannt werden (vgl. Bos et al., 2016). Im Rahmen ihres Studiums oder im Referendariat haben nur wenige Lehrkräfte medienbezogene Kompetenzen erworben und auch selten entsprechende Fortbildungen besucht. Vielmehr bestehen in Deutschland in allen Phasen der Lehrer*innenbildung

„Defizite hinsichtlich der Verankerung medienpädagogischer Inhalte“ (Endberg & Lorenz, 2016, S. 201), da es „trotz der intensiven theoretischen Auseinandersetzung [...] weitestgehend an verpflichtenden und standardisierten Maßnahmen zur Förderung der medienpädagogischen Kompetenz“ fehlt (ebd., S. 203f.).

Eine Schlussfolgerung aus diesen Ergebnissen muss daher lauten, dass künftige Lehrkräfte bereits in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung mit einer Vielzahl digitaler Medien arbeiten und Kompetenzen über deren sinnvollen didaktischen Einsatz erwerben. Diese Aufgaben müssen in den Hochschulen verstärkt wahrgenommen werden. Dabei reicht es nicht aus, den Lehrkräften lediglich technische Möglichkeiten und Fertigkeiten im Umgang mit digitalen Medien, sprich technisches Know-how, zu vermitteln – ganz zu schweigen von einer einseitigen Fokussierung auf den Ausbau der IT-Infrastruktur. Vielmehr muss es darum gehen, die besonderen Vorzüge digitaler Medien in bestimmten didaktischen Situationen kennenzulernen, um deren Einsatz im Kontext von „Didaktik, Raum und Zeit und Selbstbestimmung“ abwägen zu können (Patzer, Pinkwart & Trzecinski, 2016). Der „DigitalPakt#D“ des Bundesministeriums für Forschung und Bildung (BMBF, 2016) versucht dies durch die Verknüpfung des Ausbaus der IT-Infrastruktur mit der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften zu gewährleisten. Dabei besteht die große Chance der Digitalisierung im Bildungsbereich darin, dass sie einen Beitrag dazu leisten kann, „formale Bildungsprozesse – das Lehren und Lernen – so zu verändern, dass Talente und Potentiale individuell gefördert werden“ (KMK, 2016, S. 8). Seitens der Lehrkräfte bedarf es hierfür zwingend das entsprechende Wissen über den sinnvollen Einsatz digitaler Medien, damit diese in Lehr-Lernsituationen zu einer besseren Aneignung fachlicher Inhalte eingesetzt werden können (vbw, 2017, S. 76). Dieses Wissen und die hierfür benötigten Kompetenzen werden im Rahmen des geographiedidaktischen Seminars von den Studierenden erarbeitet. Dabei dient das Modell „Technological Pedagogical And Content Knowledge“ (TPACK) von Mishra und Koehler (2006) als Strukturierungsgrundlage des Seminars, da es genau diese Kompetenzbereiche in den Fokus nimmt, und daher im Folgenden kurz vorgestellt wird.

4. Geographieunterricht im Kontext von Heterogenität und digitalen Medien

4.1 TPACK-Modell

Das TPACK-Modell stellt ein „Rahmenmodell für das Lehrberufswissen zur Integration digitaler Medien in den Unterricht“ (vbw, 2017, S. 76) dar. Für einen erfolgreichen Unterrichtseinsatz digitaler Medien müssen Lehrkräfte demnach über Fachwissen (content knowledge), pädagogisches Wissen (pedagogical knowledge) und technisches Wissen (technological knowledge) verfügen und diese drei Wissensbereiche miteinander kombinieren können (technological pedagogical

content knowledge) (siehe Abbildung 1; vgl. Mishra & Koehler, 2006 und Koehler & Mishra, 2008).

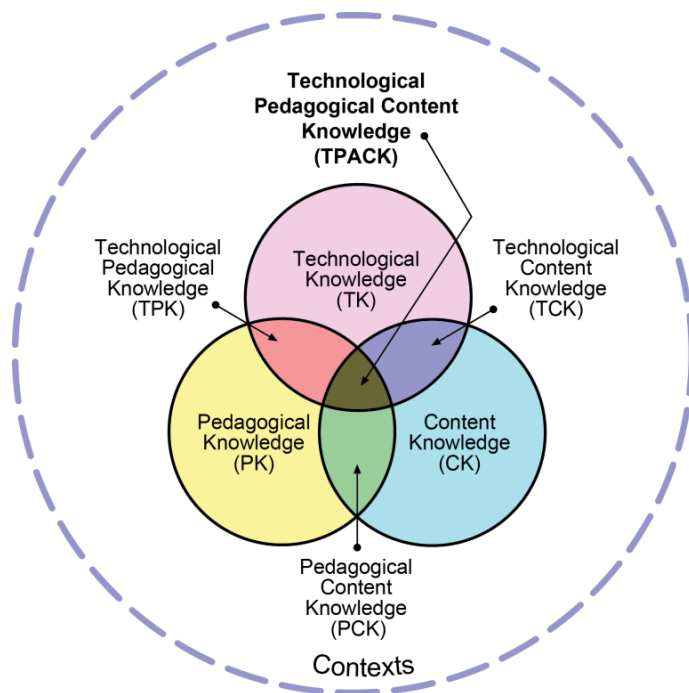


Abb. 1: Modell des Technological Pedagogical And Content Knowledge (TPACK) nach Koehler & Mishra (Reproduziert mit Genehmigung durch den Herausgeber, © 2012 tpack.org)
Quelle: <http://tpack.org>

Entscheidend für einen gelingenden Lehr-Lernprozess ist dabei die Integration der drei Bereiche. Das Wissen um die Gestaltung von Lehr-Lernprozessen kann nur in Verbindung mit dem Wissen über die technischen Möglichkeiten digitaler Medien sowie der Fähigkeit, entsprechende Materialien auch zu erstellen und den Schülerinnen und Schülern für ihren Lernprozess zur Verfügung zu stellen, seine Wirkung entfalten. Andersherum ist auch eine technisch versierte Lehrkraft ohne entsprechende didaktische Kompetenzen oder das Wissen über fachliche Materialien kein Garant für einen gelingenden Lehr-Lernprozess (Heinen & Kerres, 2015). Die Schnittmengen der drei Ebenen sollen im Folgenden im Seminarkontext beleuchtet werden.

4.2 Heterogenität und digitale Medien

Die Ebene „Technological Pedagogical Knowledge“ ist das Wissen um die Möglichkeiten eines pädagogisch begründeten Medieneinsatzes und entspricht im Seminarkontext der Schnittmenge Heterogenität und digitale Medien. Dabei ist der Einsatz digitaler Medien in der Schule angesichts der fortgeschrittenen Digitalisierung unserer Lebenswelt nicht nur als Erweiterung herkömmlicher didaktischer Möglichkeiten zu sehen, den Erfordernissen und Bedürfnissen einer heterogenen Schülerschaft durch individuelle Förderung und Binnendifferenzierung Rechnung zu tragen, sondern vielmehr als Ausdruck einer neuen Lernkultur (Rosa, 2016). Versteht man Lernen als Wissenskonstruktion (Terhart, 1999), bei dem der Lernende seinen Lernprozess eigenverantwortlich an einem individualisierten Lerngegenstand gestaltet (Rosa, 2017), bedingt und erzeugt dies gleichermaßen ein gewandeltes Rollenverständnis – auf Seiten des Lernenden wie auch des Lehrenden. Die Potentiale digitaler Medien für eine individuelle Förderung wurden dabei bereits vielfach aus kognitions- und motivationspsychologischer Perspektive untersucht. Wenn in Metastudien auch keine signifikanten Verbesserungen der Lernwirkungen durch den Einsatz digitaler Medien nachgewiesen werden konnten (Hattie, 2013; OECD, 2015), so zeigten sich in Evaluationsstudien Verbesserungen zumindest in einzelnen Bereichen, wie der Förderung von Eigenverantwortung und Selbststeuerung (Schulz-Zander, 2005), im Erwerb von Lernstrategien (Welling et al., 2014) sowie im Bereich Kooperation und Kollaboration (Tutty & White, 2006; Kerres, 2006). Daneben geht der Einsatz digitaler Medien mit einer höheren Medienkompetenz (BITKOM, 2011), einer gesteigerten Kreativität (Redecker et al., 2009) sowie mit motivationalen Effekten (BITKOM, 2015; Schaumburg et al., 2007) einher. Insbesondere die intrinsische Motivation der Schülerinnen und Schüler scheint durch ein multimediales Angebot und eine interaktive Aneignung der Lerninhalte gesteigert zu werden (Herzig & Grafe, 2011; Petko, 2008), was wiederum eine ausdauerndere Beschäftigung mit dem Lerngegenstand und folglich eine Intensivierung der Verarbeitungstiefe und des Lernprozesses bewirkt (Niegemann, 2009).

Die digitale Bereitstellung vielfältiger Informationen und Materialien unterschiedlichster Formate bietet dabei diverse Möglichkeiten zur Individualisierung und Binnendifferenzierung. Durch die Ansprache unterschiedlicher Sinnesmodalitäten werden verschiedene Lernpräferenzen und -stile berücksichtigt, was die Informationsverarbeitung in unterschiedlichen Gedächtnissystemen unterstützen und somit lernförderlich wirken soll (Weidenmann, 1997, 2009; Jadin, 2013). Das vernetzte Informationsangebot kann dabei zudem den individuellen Interessen der Lernenden gerecht werden, wenn diese die Themen interessengeleitet bearbeiten und neu generiertes Wissen in bereits vorhandene Wissensstrukturen integrieren. Durch den individuellen Zugang zum Lerngegenstand wiederum kann ein selbstgesteuertes und problemorientiertes Lernen unterstützt werden (Brünken & Seufert, 2011; Seufert, Schütze & Brünken, 2009). Zudem können unterschiedliche

Leistungsniveaus und (Vor-)Wissensstände berücksichtigt werden, indem den Lernenden für individuelle Lern- und Übungsaufgaben – sei es zur Vertiefung oder zur Wiederholung – digitale Zusatz- und Übungsmaterialien zur Verfügung stehen (Leutner, 2009). Darüber hinaus ermöglicht die Arbeit mit digitalen Medien eine „individuelle Rückmeldung und Förderung des Einzelnen“ (Ebel, 2015, S. 13) im schulischen Alltag, da digitale Medien „Lernen sichtbar machen“ (Hattie, 2013). Zuletzt stellen digitale Medien auch zahlreiche Werkzeuge – wie Diskussionsforen, Chats, Wikis oder GoogleDocs – zur Verfügung, mit denen Schülerinnen und Schüler kooperativ (z. B. Austausch elektronischer Dokumente) und kollaborativ (z. B. gemeinsame Erstellung eines digitalen Produkts) lernen und arbeiten können (Kerres, 2006; Taraghi, Ebner & Schön, 2013). Die Arbeit, bspw. an einem Klassen-Wiki, ermöglicht zudem die Beurteilung unterschiedlicher Stärken der Schülerinnen und Schüler, da hier nicht nur die Arbeit des Schreibers (Beitragsverfasser), sondern auch normalerweise „unsichtbare Tätigkeiten“, wie die Korrektur bestehender Artikel oder koordinatorische Tätigkeiten, nachvollziehbar werden (Wiesner, 2008).

4.3 Geographieunterricht und Heterogenität

Die Ebene „Pedagogical Content Knowledge“ meint das pädagogische Wissen um die Vermittlung des Lerninhaltes und entspricht im Seminarkontext der Schnittmenge Geographieunterricht und Heterogenität. Die Geographie bietet sich in vielfältiger Weise an, der Heterogenität der Schülerinnen und Schüler gerecht zu werden und differenzierte Lernangebote zu schaffen. Das besondere fachliche Potential des Geographieunterrichts liegt dabei in seiner Funktion als Zentrierungsfach und seinem entsprechend breiten Themen- und Methodenspektrum, das sich sowohl aus den Geistes-, als auch aus den Naturwissenschaften bedienen kann. Aufgrund der Aktualität und der oftmals deutlichen Lebensweltbezüge geographischer Themen bieten sie Anknüpfungspunkte für vielfältige Interessen und Erfahrungen, berücksichtigen Merkmale wie Geschlecht, Nationalität und Herkunft und setzen somit direkt an den individuellen Lernvoraussetzungen der Lernenden an. Durch die Förderung kommunikativer, sozialer, emotionaler und methodischer Kompetenzen werden auf Seite der Schülerinnen und Schüler unterschiedlichste Persönlichkeiten, Arbeitshaltungen und -techniken angesprochen (Reuschenbach, 2010). Die Komplexität und Vielschichtigkeit der meisten Themen ermöglicht es zudem, diese je nach Leistungsniveau, Vorwissen und Interessen der Schülerinnen und Schüler in Breite und Tiefe zu erweitern und entsprechende Materialien zur Verfügung zu stellen. Dabei kann sich der Geographieunterricht als traditionell medienintensives Fach einer Vielfalt an medialen Zugängen bedienen, was durch die oftmals gute Dokumentationslage in Bezug auf die meisten Themen noch unterstützt wird. Durch den multimedialen Einsatz von Karte, Bild, Film, Video, Text, Diagramm, Statistik, Karikatur etc. werden entsprechend vielfältige Lernty-

pen angesprochen. Zudem geht es im Geographieunterricht nicht um eine reine Wissensvermittlung, als vielmehr um die Anbahnung einer Handlungskompetenz, die es den Schülerinnen und Schülern ermöglicht, vermitteltes Wissen in konkrete Alltagshandlungen umzusetzen. In diesem Kontext hat sich insbesondere die Verbindung der für den Geographieunterricht zentralen Themenbereiche Globales Lernen/Bildung für Nachhaltige Entwicklung und der Einsatz digitaler Medien als förderlich erwiesen, da sich diese beiden nahezu gegenseitig bedingen (Schrüfer & Brendel, 2018).

4.4 Geographieunterricht und digitale Medien

Die Ebene „Technological Content Knowledge“ entspricht im Seminarkontext der Schnittmenge Geographieunterricht und digitale Medien. Der Einsatz digitaler Medien bietet sich aufgrund seiner spezifischen Merkmale nun insbesondere im Geographieunterricht an (vgl. Kanwischer, 2013). Zum einen ist der Geographieunterricht per se ein sehr methoden- und medienintensives Fach. Durch die Arbeit mit traditionellen wie digitalen Medien „erwerben [die Schülerinnen und Schüler] die Fähigkeit zum effektiven und reflektierten Umgang mit Medien“ (DGfG, 2017, S. 6). Die Ausbildung einer Medienkompetenz im Sinne der „Fähigkeit, ausgewählte geographisch/geowissenschaftlich relevante Informationen aus Medien kriteriengestützt zu beurteilen“ (ebd., S. 24), ist daher bereits in den Bildungsstandards des Faches festgeschrieben. Dabei geht es nicht allein „um die Kenntnis von Quellen und Formen, sondern auch um die Kenntnis von Strategien der Informationsgewinnung und -auswertung“ (ebd., S. 19). Aufgrund des fachimmanenten Einsatzes von Karten, Fotos, Filmen etc. profitiert der Geographieunterricht in besonderem Maße von der freien Verfügbarkeit hochwertiger Fernerkundungsdaten sowie der Vielzahl digitaler Bild- und Videodateien, Karten und Diagrammen, Luft- und Satellitenbildern, deren Einbindung eine ansprechende Vermittlung geographischer Themen und Sachverhalte ermöglicht. Dem methodischen „Prinzip der Anschauung“ (Rinschede, 2007) entsprechend kann es hilfreich sein, komplexe Sachverhalte oder nicht sichtbare Prozesse (z. B. Grundlagen der Plattentektonik) durch computerbasierte Animationen oder Simulationen für Lernende sichtbar und damit nachvollziehbar zu machen, was die „Authentizität“ von Unterricht befördert (Mayer, 2009). Auch die Möglichkeit, nicht erfahrbare Orte oder unterschiedliche Perspektiven auf ein Thema durch den multimedialen Einsatz von Videos, Filmen, GIS, Karten etc. anschaulich darzustellen, befördert bei Schülerinnen und Schülern den Erkenntnisgewinn (Gryl & Kanwischer, 2013). Diese Öffnung der Lernräume „über das Klassenzimmer hinaus“ (Heinen & Kerres, 2015) lässt die Lernenden die Vielfalt der Sichtweisen unmittelbar erleben, macht ihnen das Lernen als „Teilhabe an gesellschaftlichem Diskurs“ (ebd.) erfahrbar.

Dem Aktualitätsprinzip (Rinschede, 2007) folgend ermöglicht der Einsatz digitaler Medien zudem die rasche Gewinnung aktueller Informationen, bspw. über politische Vorgänge. Eine Informationsrecherche in unterschiedlichen Medien und von unterschiedlichen Quellen (staatlich vs. privat, global vs. lokal etc.) fordert die Schülerinnen und Schüler auf, die Informationsgüte zu bewerten und gezielt geographisch relevante Inhalte zu entnehmen, zu verwerten und hinsichtlich ihrer Raumkonstruktion zu beurteilen (Brendel & Schrüfer, 2013). Digitale Medien ermöglichen darüber hinaus ein zeit- und ortsunabhängiges Lernangebot, was insbesondere dem Geographieunterricht als mobiles Fach zugutekommt. Bei Exkursionen und Geländegängen können die Möglichkeiten mobiler Endgeräte und ihrer Anwendungen besonders ausgeschöpft werden. Da Themen im Geographieunterricht so oft wie möglich durch eine „Realbegegnung vor Ort“ (Rinschede, 2007) bearbeitet werden sollten, dies aber im schulischen Unterrichtsalltag nur selten umsetzbar ist, bieten digitale Medien einen virtuellen Ersatz, z. B. in Form von Videokonferenzen, dem Zugriff auf Webcams oder die Durchführung virtueller Exkursionen mittels Virtual-Reality-Brillen (Brendel & Schrüfer, 2014).

Zudem ermöglichen digitale Medien eine flexible Gestaltung von Lernorten und -zeiten, indem der traditionelle Aufbau von Lehr-Lernsettings aufgehoben und, z. B. im Rahmen des Flipped-Classroom-Ansatzes (Alvarez, 2011), umgedreht wird. Die Aneignung neuer Lerninhalte erfolgt hierbei nicht mehr länger im Rahmen der Schulstunde, sondern zu Hause durch bereitgestellte Lernmaterialien wie Lehrvideos, Simulationen, Texte etc., welche die Lernenden „eigenständig, individuell und in ihrem eigenen Lerntempo“ (Heinen & Kerres, 2015) bearbeiten und somit individuelle Lernwege beschreiten. Im Geographieunterricht bietet sich dies bspw. für die Einführung in die Arbeit mit Klimadiagrammen an, dessen grundlegendsten Funktionen sich die Lernenden zu Hause durch ein Lernvideo ihren Vorkenntnissen und ihrem Lerntempo entsprechend aneignen können. Die Unterrichtszeit kann so für „andere Formen von Unterricht – Diskussion, Kooperation, Austausch und Begegnung“ – genutzt werden (ebd.). Möglich wird dies für eine Vielzahl an Lehrkräften jedoch erst durch die Bereitstellung entsprechender Materialien im Internet. Die Relevanz sog. „open educational resources“ (OER) für individualisierte Lernprozesse wurde in den letzten Jahren verstärkt diskutiert und durch Initiativen zum Ausbau offener Bildungsangebote gefördert (Blees, Cohen & Massar, 2013; Muuß-Merholz & Schaumburg, 2014).

4.5 Digitale Medien und Heterogenität im Geographieunterricht

Im Interdependenzbereich aller drei Dimensionen ist schließlich das Seminar-konzept zu verorten (siehe Abbildung 2). Im Seminar werden Studierende für den Umgang mit Heterogenität unter Einsatz von mobilen Endgeräten und Web 2.0 im Geographieunterricht sensibilisiert, um eine tiefere Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten und Herausforderungen der Digitalisierung im Schulbereich zu ini-

tieren. Da es weder die eine passende Unterrichtsmethode noch die eine passende Technologie für die Vermittlung eines bestimmten geographischen Inhalts gibt, ist die Zusammenführung der drei Dimensionen unabdingbar. Dabei sollen konkrete Möglichkeiten aufgezeigt werden, auf Basis von theoretischen Grundlagen, Konzepten und praktischen Unterrichtsbeispielen auf unterschiedliche Heterogenitätsdimensionen einzugehen und Schülerinnen und Schüler entsprechend individuell zu fördern. Neben einer grundlegenden Auseinandersetzung mit den theoretischen Konzepten geht es vor allem um die praktische Arbeit mit den unterschiedlichsten digitalen Medien selbst, die die Studierenden zu einem didaktisch kompetenten Einsatz derselben befähigen sollen. Als Voraussetzung für eine individuelle Förderung unter Einbezug digitaler Medien im späteren schulischen Kontext müssen die künftigen Lehrkräfte über Kompetenzen im Umgang mit heterogenen Lerngruppen und Möglichkeiten des individualisierten Unterrichts, über methodisch-didaktische Kenntnisse bzgl. konkreter digitaler Medien und über entsprechendes technisches Wissen verfügen (Kober & Zorn, 2015). Entsprechend ist das geographiedidaktische Seminar konzipiert, das im Folgenden kurz skizziert wird.

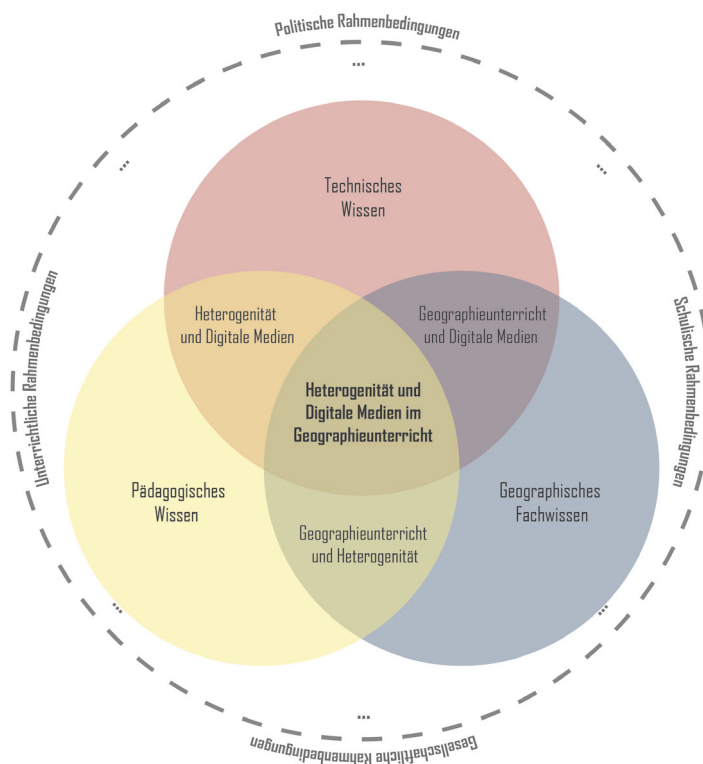


Abb. 2: Heterogenität und digitale Medien im Geographieunterricht
Quelle: Eigene Abbildung in Anlehnung an das TPACK-Modell nach Koehler & Mishra

5. Konzeption des geographiedidaktischen Seminars

Das Seminar am Institut für Didaktik der Geographie steht grundsätzlich allen Lehramtsstudierenden im Master of Education offen. Es kann als Wahlpflichtveranstaltung sowohl für das Lehramt an Haupt-, Real- und Gesamtschulen als auch für das Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen gewählt werden. Dabei ist ein Besuch der Lehrveranstaltung entweder als Vertiefung vor Absolvierung des Praxissemesters oder als Spezialisierung nach der Praxissemesterphase möglich. Entsprechend heterogene Voraussetzungen bringen die Seminarteilnehmenden mit.

Neben der thematischen Berücksichtigung der Schüler*innenheterogenität wird insbesondere der Diversität der Studierenden selbst Rechnung getragen. Im Hinblick auf das Heterogenitätskonzept nach Scholz (2016) findet im Seminar neben der vertikalen v.a. die horizontale Heterogenität der Studierenden Berücksichtigung, da ihnen ein Angebot bereitgestellt wird, das Anschlussmöglichkeiten für unterschiedlichste Interessen, Begabungen, Voraussetzungen, Lernwege und -strategien, Persönlichkeitsmerkmale etc. bereithält. Damit die Studierenden ungeachtet ihrer privaten Ausstattung mit mobilen Endgeräten die größtmögliche Vielfalt digitaler Medien erfahren können, wird ihnen für die Dauer des Semesters ein Apple iPad zur Verfügung gestellt, welches sie als ihr persönliches Arbeitsinstrument einrichten und mit nach Hause nehmen können. Durch die Installation entsprechender Apps, die Arbeit mit digitalen Lernprogrammen und der Schaffung einer personalisierten Lernumgebung werden die Studierenden in ihrem Lernprozess individuell unterstützt (vgl. Ebner & Schön, 2011; Holmes et al., 2018).

Den inhaltlichen Schwerpunkten nach ist das geographiedidaktische Seminar in drei thematische Blöcke gegliedert: theoretische Grundlagen, Konzeption, Durchführung und Erprobung einer digitalen Lehreinheit, Reflexion und Evaluation.

Theoretische Grundlagen

Die ersten Sitzungen dienen der theoretischen Grundlegung der Seminarinhalte. Aufgrund der heterogenen Lernvoraussetzungen der Studierenden wird zunächst das bereits vorhandene Wissen zu den Themen Heterogenität, Diagnostik und Binnendifferenzierung sowie zur Arbeit mit digitalen Medien und den Einsatzmöglichkeiten mobiler Endgeräte gesammelt. Hierfür tragen die Studierenden ihre Erfahrungen und ihr Vorwissen zusammen, wobei sich aufgrund der Vielzahl an Zweitfächern ein breites Spektrum an Perspektiven auf das Thema Heterogenität aus den jeweiligen Fachdidaktiken ergibt.

Eine der Säulen des Seminars ist dabei die Arbeit an einem gemeinsamen Wiki, in dem die Studierenden ihre Hausaufgaben und Arbeiten hochladen, sich gegenseitig austauschen, kommentieren, korrigieren und redigieren sowie kritisch reflektieren. Durch die Arbeit mit dem Wiki wird dieses als Arbeitsinstrument neben den eigentlichen thematischen Inhalten erlernt. Durch die gemeinsame

Beschäftigung an diesem Produkt wird die kollaborative Projektarbeit im Seminar-kontext beiläufig gefördert. Die Ermittlung und Sammlung der Vorwissensstände der Studierenden geschieht daher von der ersten Stunde an konsequent ebenfalls mittels des Kurs-Wikis. Dabei sind das technische Vorwissen der Studierenden sowie ihre Affinität zu digitalen Medien äußerst ungleich verteilt. Aufgrund der niedrigschwelligen Einführung in die technischen Aspekte der Arbeit mit digitalen Medien durch das learning-by-doing-Prinzip können sich alle Studierenden ungeachtet ihres jeweiligen Vorwissens aktiv am Seminar beteiligen und dieses mitgestalten. Erfahrungen zeigen, dass die Arbeit mit dem Tablet bereits nach kurzer Zeit zur Selbstverständlichkeit wird und die Angst vor dem unbekanntem Medium verschwindet.

Konzeption, Durchführung und Erprobung einer digitalen Lehreinheit

Nachdem sich die Seminarteilnehmenden über ihre jeweiligen Wissensstände bezüglich der beiden großen Themenblöcke Heterogenität und digitale Medien ausgetauscht haben, entsprechende fachliche Inhalte aufgearbeitet, ergänzt und vertieft wurden sowie die grundlegendsten Funktionen, die zur Arbeit mit dem Tablet und dem Wiki nötig sind, erprobt worden sind, beginnt die Arbeit an dem eigentlichen Produkt, der Konzeptionierung einer digitalen Lehreinheit durch die Studierenden. Da möglicherweise gerade die subjektive Sicherheit in Bezug auf die eigenen technischen Fertigkeiten in Verbindung mit dem Wissen über den didaktisch sinnvollen Einsatz digitaler Medien entscheidend für die Bereitschaft für den konkreten Unterrichtseinsatz ist (vgl. Schaumburg, 2015), gilt es eben diese bei den Studierenden zu erhöhen und konkrete Praxisbeispiele zu erproben. Ausgehend von der fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Theorie entwickeln die Studierenden unter Berücksichtigung heterogener Lernvoraussetzungen im Rahmen eines binnendifferenzierten Unterrichts eine auf individuelle Förderung ausgelegte Lehreinheit mittels digitaler Medien und reflektieren im Anschluss an die Erprobung die didaktische Passung von Methode, Medien und Inhalt.

Die Heterogenität der Studierenden findet dabei aufgrund der völlig freien Themenwahl, die sich allein an ihren Interessen und Voraussetzungen orientiert, eine entsprechende Berücksichtigung. Dabei können die Studierenden je nach persönlicher Vorliebe alleine oder gemeinsam im Team an jeweils einem Produkt arbeiten. Das Spektrum der Themen umfasst den Videoeinsatz im Geographieunterricht, die Planung eines Flipped- und Inverted-Classroom-Unterrichtsentwurfs, die Anwendung verschiedenster (Geo-)Apps wie Kahoot, Mindmeister, Mentimeter oder Augmented Reality Applications, den Einsatz von Webquests oder die Planung und Umsetzung virtueller Exkursionen mittels Virtual-Reality-Brillen. Der Schwerpunkt bei der Arbeit liegt zum einen auf der technischen Auseinandersetzung mit dem gewählten Medium, zum anderen auf der begründeten Auswahl und des gezielten Einsatzes desselbigen. Im Sinne eines selbstregulierten Lernens übernehmen die Studierenden dabei Verantwortung für das eigene Arbeitsergebnis. Bei der Wahl des Themas „Flipped Classroom“ genügt es bspw. nicht, theore-

tische Hintergründe zu präsentieren und eine Flipped-Classroom-Stunde lediglich zu planen. Hierzu gehört ebenso die Erstellung eines entsprechenden Videos, denn erst durch den Rollenwechsel vom Rezipienten zum Produzenten eines Mediums erfahren die Studierenden, wie geographische Inhalte fach- und adressatengerecht vermittelt werden. Die Erprobung der digitalen Lehreinheit erfolgt im Seminar-kontext, wobei die übrigen Seminarteilnehmenden die Rolle der Schülerinnen und Schüler einnehmen.

Reflexion und Evaluation

Im Anschluss an die Durchführung der Lehreinheit wird im Rahmen einer ausgiebigen Reflexion v.a. die Wahl des Mediums kritisch hinterfragt. Dies geschieht theoriegeleitet durch die methodisch-didaktische Einbettung in einen Stundenentwurf und in unterrichtliche Rahmenbedingungen, durch den die Studierenden für den Einsatz digitaler Medien im Umgang mit heterogenen Lernvoraussetzungen sensibilisiert werden sollen: Für welches Thema, in welcher Lerngruppe, unter welchen Bedingungen und mit welcher Zielsetzung wird welche Anwendung mittels welcher Endgeräte gewählt? Dabei fließen sowohl die Anbindung an die theoretischen Grundlagen als auch die Praxiserfahrungen aus der Erprobung des digitalen Lehrformats sowie die Reflexion desselben ein. Die Erfahrungen aus der Konzeptions-, Erprobungs- und Reflexionsphase fließen wiederum in die Konzeptionierung der nächsten digitalen Lehreinheit ein, so dass am Ende des Seminars der Großteil der Studierenden die eigenen Fähigkeiten im Umgang mit heterogenen Lernvoraussetzungen mittels digitaler Medien höher einschätzt als zu Beginn des Seminars – ein wesentlicher Faktor im Rahmen des subjektiven Kompetenzerlebens und der daraus erwachsenden Selbstwirksamkeitserwartung (Kocher, 2014).

6. Fazit

Das Seminar versucht den Studierenden die Möglichkeiten und Grenzen digitaler Medien angesichts einer veränderten Lernkultur und veränderten Rahmenbedingungen in Schule und Gesellschaft zu vermitteln. Damit dies gelingt, sind Basiskompetenzen in individueller Förderung, Erfahrungen im Unterrichten heterogener Lerngruppen, das Wissen schüler*innenzentrierter Lernprozesse und die flexible Rolle als Lehrkraft Voraussetzungen. Didaktisch-methodische Überlegungen müssen dem Medieneinsatz immer vorausgehen, denn unterrichtspraktische Zielsetzungen bedingen deren Einsatz und sind entscheidend für den Erfolg. Allein der Einsatz digitaler Medien führt dabei keineswegs automatisch zur individuellen Förderung oder gar zu einem besseren Unterricht und macht auch nicht in jeder Lehr-Lernsituation Sinn. Erst durch die pädagogisch-didaktische Einbettung in den Unterricht können digitale Medien ihr Potential entfalten. Es sollte immer darum gehen, den fachbezogenen Kompetenzerwerb durch die Nutzung digitaler Medien zu unterstützen. Alleine das Fach Erdkunde kann dies nicht leisten. Aber

als medienintensives Schulfach kann und muss es einen Beitrag zur Stärkung der Medienkompetenz der Schülerinnen und Schüler leisten, um diese für die digitale Lebens- und Arbeitswelt von morgen vorzubereiten.

Literatur

- Alvarez, B. (2011). Flipping the classroom: Homework in class, lessons at home. *Education Digest: Essential Readings Condensed for Quick Review*, 77 (8), 18–21.
- Beal, C. R., Arroyo, I. M., Cohen, P. R. & Woolf, B. P. (2010). Evaluation of Animal Watch: An intelligent tutoring system for arithmetic and fractions. *Journal of Interactive Online Learning*, 9, 64–77.
- BITKOM (2011). *Netzgesellschaft – Eine repräsentative Untersuchung zur Mediennutzung und dem Informationsverhalten der Gesellschaft in Deutschland*. Verfügbar unter <https://www.bitkom.org/noindex/Publikationen/2011/Studie/Studie-Netzgesellschaft/BITKOM-Publikation-Netzgesellschaft.pdf> [23.06.2018]
- BITKOM (2015). *Digitale Schule – vernetztes Lernen. Ergebnisse repräsentativer Schüler- und Lehrerbefragungen zum Einsatz digitaler Medien im Schulunterricht*. Verfügbar unter <https://www.bitkom.org/noindex/Publikationen/2015/Studien/Digitale-Schule-ernetztesLernen/BITKOM-Studie-Digitale-Schule-2015.pdf> [23.06.2018]
- Blees, I., Cohen, N. & Massar, T. (2013). *Freie Bildungsmedien (OER) Dossier: Offene Bildungsressourcen/OpenEducational Resources – Handlungsfelder, Akteure, Entwicklungsoptionen in internationaler Perspektive*. Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung. Verfügbar unter http://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=7868 [16.04.2018]
- Bos, W., Lorenz, R., Endberg, M., Eickelmann, B., Kamerl, R. & Welling, S. (Hrsg.) (2016). *Schule digital – der Länderindikator 2016. Kompetenzen von Lehrpersonen der Sekundarstufe I im Umgang mit digitalen Medien im Bundesländervergleich* (S. 148–179). Münster: Waxmann.
- Brendel, N. & Schrüfer, G. (2013). Mobiles Lernen und Web 2.0 in der Ausbildung von Geographielehrer/-innen. Von der Chance zur Förderung einer neuen Lernkultur in der universitären Lehrerbildung. In K. Neeb, U. Ohl & J. Schockemöhle (Hrsg.), *Hochschullehre in der Geographiedidaktik. Wie kann die Ausbildung zukünftiger Lehrerinnen und Lehrer optimiert werden?* (S. 97–104). Gießener Geographische Manuskripte.
- Brendel, N. & Schrüfer, G. (2014). Vernetzung, Bewertung und Reflexion. Einsatzmöglichkeiten mobiler Endgeräte im Geographieunterricht. *Lernchancen*, 101, 40–43.
- Brüning, L. (2013). Prinzipien des ökologischen Landbaus. Differenzieren nach Lesekompetenzniveaus. *Praxis Geographie*, 6, 16–21.
- Brünken, R. & Seufert, T. (2011). Wissenserwerb mit digitalen Medien. In L. Issing & P. Klimsa (Hrsg.), *Online-Lernen: Handbuch für Wissenschaft und Praxis* (S. 105–114). München: Oldenbourg.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2016). *Bildungsoffensive für die digitale Wissensgesellschaft. Strategie des Bundesministeriums für Bildung und Forschung*. Verfügbar unter https://www.bmbf.de/files/Bildungsoffensive_fuer_die_digitale_Wissensgesellschaft.pdf [09.04.2018]

- Deutsche Gesellschaft für Geographie (DGfG) (Hrsg.) (2017). *Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss*. Bonn.
- Ebel, C. (2015). Lernen mit digitalen Medien in der Schule. Erweiterung der didaktischen Möglichkeiten für individuelle Förderung. In Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), *Individuell fördern mit digitalen Medien. Chancen, Risiken, Erfolgsfaktoren* (S. 12–18). Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Ebner, M. & Schön, S. (Hrsg.) (2011). *Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien (L3T)*. Berlin.
- Eickelmann, B., Schaumburg, H., Drossel, K. & Lorenz, R. (2014). Schulische Nutzung von neuen Technologien in Deutschland im internationalen Vergleich. In W. Bos, B. Eickelmann, J. Gerick, F. Goldhammer, K. Schwippert, H. Schaumburg, M. Senkbeil, R. Schulz-Zander & H. Wendt (Hrsg.), *ICILS 2013. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern der 8. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich* (S. 197–229). Münster: Waxmann.
- Endberg, M. & Lorenz, R. (2016). Selbsteinschätzung medienbezogener Kompetenzen von Lehrkräften in Deutschland und im Bundesländervergleich. In W. Bos, R. Lorenz, M. Endberg, B. Eickelmann, R. Kamerl & S. Welling (Hrsg.), *Schule digital – der Länderindikator 2016. Kompetenzen von Lehrpersonen der Sekundarstufe I im Umgang mit digitalen Medien im Bundesländervergleich* (S. 180–207). Münster: Waxmann.
- Gesellschaft für Fachdidaktik (GFD) (2015). *Position der Gesellschaft für Fachdidaktik zum inklusiven Unterricht unter fachdidaktischer Perspektive*. Verfügbar unter <http://www.fachdidaktik.org/wp-content/uploads/2015/09/GFD-Positionspapier-19-Stellungnahme-zum-inkluisiven-Unterricht.pdf> [23.03.2018]
- Gryl, I. & Kanwischer, D. (2013). Medien im Geographieunterricht. Theoretische Ansätze und empirische Analysen. In D. Kanwischer (Hrsg.), *Geographiedidaktik* (S. 189–208). Stuttgart: Borntraeger.
- Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“* besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Heinen, R. & Kerres, M. (2015). Individuelle Förderung mit digitalen Medien. Handlungsfelder für die systematische, lernförderliche Integration digitaler Medien in Schule und Unterricht. In Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), *Individuell fördern mit digitalen Medien. Chancen, Risiken, Erfolgsfaktoren* (S. 96–161). Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Herzig, B. & Grafe, S. (2011). Wirkungen digitaler Medien. In C. Albers, J. Magenheimer & D. M. Meister (Hrsg.), *Schule in der digitalen Welt. Medienpädagogische Ansätze und Schulforschungsperspektiven* (S. 67–95). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hillmayr, D., Reinhold, L., Ziernwald, F. & Reiss, K. (2017). *Digitale Medien im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht der Sekundarstufe. Einsatzmöglichkeiten, Umsetzung und Wirksamkeit*. Münster: Waxmann.
- Holmes, W., Anastopoulou, S., Schaumburg, H. & Mavrikis, M. (2018). *Personalisiertes Lernen mit digitalen Medien. Ein roter Faden*. Stuttgart: Robert Bosch Stiftung.
- Jadin, T. (2013). Multimedia und Gedächtnis. Kognitionspsychologische Sicht auf das Lernen mit Technologien. In M. Ebner & S. Schön (Hrsg.), *Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien (L3T)*. Verfügbar unter https://www.pedocs.de/volltexte/2013/8346/pdf/L3T_2013_Jadin_Multimedia_und_Gedaechtnis.pdf [16.05.2018]

- Kanwischer, D. (2013). Informations- und Kommunikationstechnologien im Geographieunterricht. In M. Rolfes & A. Uhlenwinkel (Hrsg.), *Metzler Handbuch 2.0 Geographiedidaktik. Ein Leitfaden für Praxis und Ausbildung* (S. 79–86). Braunschweig: Westermann.
- Kerres, M. (2006). Potenziale von Web 2.0 nutzen. In A. Hohenstein & K. Wilbers (Hrsg.), *Handbuch E-Learning*. München: DWD.
- Kober, U. & Zorn, D. (2015). Die Herausforderung der Digitalisierung: Pädagogik vor Technik. In Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), *Individuell fördern mit digitalen Medien. Chancen, Risiken, Erfolgsfaktoren* (S. 8–11). Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Kocher, M. (2014). *Selbstwirksamkeit und Unterrichtsqualität. Unterricht und Persönlichkeitsaspekte von Lehrpersonen im Berufsübergang*. Münster: Waxmann.
- Koehler, M. J. & Mishra, P. (2008). Introducing TPACK. In AACTE Committee on Innovation & Technology (Hrsg.), *Handbook of technological pedagogical content knowledge for educators* (S. 3–29). New York: Routledge.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2012). *Medienbildung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 8. März 2012*. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_03_08_Medienbildung.pdf [23.03.2018]
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2016). *Bildung in der Digitalen Welt. Strategiepapier der KMK*. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2016/Bildung_digitale_Welt_Webversion.pdf [23.03.2018]
- Leutner, D. (2009). Inquiry Learning, Multilevel Support with Respect to Inquiry, Explanations and Regulation During an Inquiry Cycle. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 23, 117–127.
- Lorenz, R., Endberg, M. & Eickelmann, B. (2016). Unterrichtliche Nutzung digitaler Medien von Lehrkräften der Sekundarstufe I in Deutschland und im Bundesländervergleich. In W. Bos, R. Lorenz, M. Endberg, B. Eickelmann, R. Kamerl & S. Welling (Hrsg.), *Schule digital – der Länderindikator 2016. Kompetenzen von Lehrpersonen der Sekundarstufe I im Umgang mit digitalen Medien im Bundesländervergleich* (S. 80–109). Münster: Waxmann.
- Mandl, H., Reinmann-Rothmeier, G. & Gräsel, C. (1998). Gutachten zur Vorbereitung des Programms „Systematische Einbeziehung von Medien, Informations- und Kommunikationstechnologien in Lehr- und Lernprozesse“. *Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung*, 66. Bonn: BLK.
- Mayer, R. E. (2009). *Multimedia Learning*. New York: Cambridge University Press.
- Mayer, R. E. (2014). Cognitive Theory of Multimedia Learning. In R. E. Mayer (Hrsg.), *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning* (S. 43–71). New York: Cambridge University Press.
- Metzger, T. (2013). Das Klimadiagramm. Binnendifferenzierung im Bereich Methodenkompetenz. *Praxis Geographie*, 6, 22–27.
- Mishra, P. & Koehler, M. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054.
- Muß-Merholz, J. & Schaumburg, F. (2014). *Open Educational Resources (OER) für Schulen in Deutschland 2014: Whitepaper zu Grundlagen, Akteuren und Entwicklungen. Internet & Gesellschaft Collaboratory*. Verfügbar unter https://open-educational-resources.de/wp-content/uploads/OER-Whitepaper_OER-in-der-Schule-2014.pdf [16.04.2018]

- Niegemann, H. M. (2009). Instructional Design. In M. Henninger & H. Mandl (Hrsg.), *Handbuch Medien- und Bildungsmanagement* (S. 356–369). Weinheim: Beltz.
- OECD (2015). *Students, Computers and Learning: Making the Connection*. PISA, OECD-Publishing. Verfügbar unter https://read.oecd-ilibrary.org/education/students-computers-and-learning_9789264239555-en#page1 [15.05.2018]
- Patzner, Y., Pinkwart, N. & Trzeczinski, S. (2016). Inklusive Lernmedien – Ein Beispielszenario. In M. Lüdtke & B. Schulz (Hrsg.), *Grundbildung und Digitalisierung – Herausforderungen, Chancen, Ansätze* (S. 34–39). Berlin.
- Petko, D. (2008). Unterrichten mit Computerspielen. Didaktische Potenziale und Ansätze für den gezielten Einsatz in Schule und Ausbildung. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, Verfügbar unter <http://www.medienpaed.com/article/view/106/106> [15.05.2018]
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9 (5). Verfügbar unter <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> [15.05.2018]
- Redecker, C., Ala-Mutka, K., Bacigalupo, M., Ferrari, A. & Punie, Y. (2009). *Learning 2.0: The Impact of Web 2.0 Innovations on Education and Training in Europe. Final Report*. JRC Scientific and Technical Reports. Verfügbar unter <http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC55629.pdf> [30.06.2018]
- Reich, K. (2005). Konstruktivistische Didaktik. Beispiele für eine veränderte Unterrichtspraxis. *Schulmagazin 5 bis 10*, 3, 5–8.
- Reuschenbach, M. (2010). Individualisierung im Geographieunterricht. Oder: die überfällige Berücksichtigung einer längst bekannten Variable. *Geographie heute*, 285, 2–9.
- Reusser, K. (2006). Konstruktivismus – vom epistemologischen Leitbegriff zur Erneuerung der didaktischen Kultur. In M. Baer, M. Fuchs, P. Füglistner, K. Reusser & H. Wyss (Hrsg.), *Didaktik auf psychologischer Grundlage: Von Hans Aebli's kognitionspsychologischer Didaktik zur modernen Lehr- und Lernforschung* (S. 151–168). Bern: h.e.p.
- Rinschede, G. (2007). *Geographiedidaktik. Grundriss Allgemeine Geographie*, Band 2324. Paderborn: Schöningh.
- Rolfes, M. & Uhlenwinkel, A. (2013). Konstruktivismus und Geographie. In M. Rolfes & A. Uhlenwinkel (Hrsg.), *Metzler Handbuch 2.0. Geographieunterricht. Ein Leitfaden für Praxis und Ausbildung* (S. 358–365). Braunschweig: Westermann.
- Rosa, L. (2016). Welche „digitale Bildungsrevolution“ wollen wir? Verfügbar unter <https://shiftingschool.wordpress.com/2016/10/24/welche-digitale-bildungsrevolution-wollen-wir/> [15.05.2018]
- Rosa, L. (2017). *Lernen im digitalen Zeitalter*. Verfügbar unter <https://shiftingschool.wordpress.com/2017/11/28/lernen-im-digitalen-zeitalter/> [15.05.2018]
- Schaumburg, H. (2015). Chancen und Risiken digitaler Medien in der Schule. Medienpädagogische und -didaktische Perspektiven. In Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), *Individuell fördern mit digitalen Medien. Chancen, Risiken, Erfolgsfaktoren* (S. 20–94). Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Schaumburg, H., Prasse, D., Tschackert, K. & Blömeke, S. (2007). *Lernen in Notebook-Klassen. Endbericht zur Evaluation des Projekts „100mal100: Notebooks im Schulranzen“*. Analysen und Ergebnisse. Bonn: Schulen ans Netz e.V.
- Scholz, I. (2016). *Das heterogene Klassenzimmer. Differenziert unterrichten*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- Schrüfer, G. & Brendel, N. (2018). Globales Lernen im digitalen Zeitalter. In N. Brendel, G. Schrüfer & I. Schwarz (Hrsg.), *Globales Lernen im digitalen Zeitalter* (S. 5–29). Münster: Waxmann.
- Schulmeister, R. (2012). Vom Mythos der Digital Natives und der Net Generation. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 3, 42–46.
- Schulz-Zander, R. (2005). Veränderung der Lernkultur mit digitalen Medien im Unterricht. In H. Kleber (Hrsg.), *Perspektiven der Medienpädagogik in Wissenschaft und Bildungspraxis* (S. 125–140). München: kopaed verlagsgmbh.
- Seufert, T., Schütze, M. & Brünken, R. (2009). Memory characteristics and modality in multimedia learning: An aptitude-treatment-interaction study. *Learning and Instruction*, 19 (1), 28–42.
- Spannagel, C. (2013). Am Modell lernen: Produktive Nutzung digitaler Medien im Lehramtsstudium. *Journal für LehrerInnenbildung*, 4, 12–16.
- Steen, M. (2012). *Erfolgreich lernen in heterogenen Klassen. Warum konstruktivistische Didaktik Schule machen sollte*. Uelvesbüll: Der Andere Verlag.
- Taraghi, B., Ebner, M. & Schön, S. (2013). Systeme im Einsatz. WBT, LMS, E-Portfolio-Systeme, PLE und andere. In M. Ebner & S. Schön (Hrsg.), *Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien (L3T)*. Verfügbar unter https://www.pedocs.de/volltexte/2013/8346/pdf/L3T_2013_Jadin_Multimedia_und_Gedaechtnis.pdf [16.05.2018]
- Terhart, E. (1999). Konstruktivismus und Unterricht. Gibt es einen neuen Ansatz in der Allgemeinen Didaktik? *Zeitschrift für Pädagogik*, 45 (5), 629–647.
- Tillmann, A. (2011). Gestaltung kompetenzorientierten Geographieunterrichts – Integration pädagogischer Diagnoseverfahren zur individuellen Förderung von Schülern. In C. Meyer, H. Roderich & G. Stöber (Hrsg.), *Geographische Bildung. Kompetenzen in didaktischer Forschung und Schulpraxis* (S. 147–160). Braunschweig: Westermann.
- Tutty, J. & White, B. (2006). Tablet Classroom Interactions. *Proceedings of the 8th Australian Conference on Computing Education*, 52, 229–233.
- Uhlenwinkel, A. (2009). Ich sehe was, was du nicht siehst. Der Wandel der medialen Darstellung. Binnendifferenziertes Arbeiten am Beispiel der Erdbeben von L'Aquila 2009 und Lissabon 1755. *Praxis Geographie*, 9, 47–53.
- Uhlenwinkel, A. (2013). Binnendifferenzierung. In M. Rolfes & A. Uhlenwinkel (Hrsg.), *Metzler Handbuch 2.0 Geographiedidaktik. Ein Leitfaden für Praxis und Ausbildung* (S. 39–45). Westermann, Braunschweig.
- vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. (Hrsg.) (2017). *Bildung 2030 – veränderte Welt. Fragen an die Bildungspolitik. Gutachten des Aktionsrats Bildung*. Münster: Waxmann.
- Weidenmann, B. (1997). „Multimedia“: Mehrere Medien, mehrere Codes, mehrere Sinneskanäle? *Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung*, 25 (3), 197–206.
- Weidenmann, B. (2009). Multimedia, Multicodierung und Multimodalität beim Online-Lernen. In L. Issing, & P. Klimsa (Hrsg.), *Online-Lernen: Handbuch für Wissenschaft und Praxis*. München: Oldenbourg.
- Welling, S., Averbek, I., Stolpmann, B. E., Karbautzki, L., Appelt, R., Schwalbe, C. & Kammerl, R. (2014). *Paducation. Evaluation eines Modellversuchs mit Tablets am Hamburger Kurt-Körber-Gymnasium*. Verfügbar unter https://www.ifib.de/publikationsdateien/paducation_bericht.pdf [16.05.2018]
- Wiater, W. (2008). *Unterrichtsprinzipien. Prüfungswissen – Basiswissen Schulpädagogik*. Heidelberg: Auer.

Wiesner, H. (2008). Web 2.0 und Diversity. Oder wie verändern Wikis Bildungs- und Arbeitskontexte. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 3 (2), 132–143.

Inklusion in der Sportlehrerbildung – Hochschuldidaktische Konzepte zur Förderung einer inklusiven Haltung

1. Verständnis von Heterogenität im Sport

Das Thema Heterogenität im Sportunterricht ist nicht neu. Auch wenn in Deutschland versucht wird, durch die Viergliedrigkeit des Schulsystems homogene Lerngruppen zu schaffen, wird doch schnell deutlich, dass sich auch in Klassen einer Schulform Schülerinnen und Schüler befinden, „die unterschiedlich alt sind, die aus verschiedenen ökonomischen, kulturellen und familiären Welten kommen, die sich verschieden entwickeln, die mit verschiedenen Arbeitsweisen und auf verschiedenen Niveaus lernen“ (Prenzel, 2002, S. 210). Von homogenen Lerngruppen kann also kaum gesprochen werden. Das gilt besonders für den Sportunterricht. Im Fach Sport kommen zu den zentralen Dimensionen von Heterogenität, wie Alter, Geschlecht, kognitive Leistungsfähigkeit, familiäre und soziale Herkunft oder ethnische und kulturelle Zugehörigkeit die körperlichen Dimensionen besonders zum Tragen (vgl. Abb. 1). Dazu gehören Bewegungsstatus (Bewegungsmangel vs. Bewegungsvielfalt), das sportliche Leistungsniveau („Sportstarke“ vs. „Sportschwache“) und nicht zuletzt die sportliche Motivation („Sportbegeisterte“ vs. „Sportdistanzierte“) (Cwierzdzinski & Fahlenbock, 2004). Spätestens mit der UN-Behindertenrechtskonvention hat sich das Heterogenitätsspektrum offiziell noch um die Facette „Behinderung“ erweitert. Im Sinne eines weiten Inklusionsverständnisses ist Behinderung jedoch nur eine von vielen Facetten, die im Sportunterricht eine Rolle spielen.

Insgesamt gilt der Sportunterricht damit als ein besonders voraussetzungsreiches Fach. Aufgrund der Körperlichkeit wird ihm aber auch ein besonderes inklusives Potential zugeschrieben. Sport, als eine der häufigsten und subjektiv wichtigsten Aktivitäten von Kindern und Jugendlichen, geht bei vielen Heranwachsenden mit Begeisterung und Identifikation einher. Die meisten sportlichen Aktivitäten finden in der Interaktion mit anderen statt, sodass authentische Erfahrungen und Begegnungen mit dem Fremden möglich werden, sei es in der Auseinandersetzung mit dem anderen Geschlecht, einer anderen Kultur oder einer anderen Sportmotivation (Neuber & Gebken, 2009).



Abb. 1: Heterogenitätsdimensionen im Schulsport (modifiziert nach Cwierzinski & Fahlenbock, 2004)

2. Umgang mit Heterogenität im Sportunterricht

Laut den Rahmenvorgaben für den Schulsport in NRW ist der Umgang mit Heterogenität eines der Themen, die sich der Sportunterricht im Sinne des Doppelauftrages „Entwicklungsförderung durch Bewegung, Spiel und Sport und Erschließung der Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur“ annehmen sollte (MSW NRW, 2014, S. 4). Heterogenität wird im Sportunterricht demnach nicht als Hindernis, sondern als pädagogische Chance gesehen. Vorrangiges Ziel ist es nicht Heterogenität abzubauen, sondern sie im Unterricht bewusst zu nutzen, um Lernende für Diversität zu sensibilisieren.

Es ist daher nicht verwunderlich, dass sich bereits zahlreiche Konzepte zum Umgang mit heterogenen Schülervoraussetzungen finden lassen. So gibt es Konzepte, die sich auf eine Heterogenitätsdimension fokussieren, wie die *Interkulturelle Bewegungserziehung* (z. B. Gieß-Stüber & Grimminger, 2009) oder diverse Ansätze zum *geschlechtersensiblen Sportunterricht* (Frohn & Süßenbach, 2012) und Ansätze, die sich mit Heterogenität allgemein auseinandersetzen, wie die *Sportpädagogik der Vielfalt* (Neuber & Gebken, 2009) oder das Konzept des *adaptiven Sportunterrichts* (Tiemann, 2015c). Zentral ist bei vielen dieser Konzepte die Grundidee einer Pädagogik der Anerkennung (Prenzel, 2002). Mit einer Auseinandersetzung und Anerkennung des Fremden geht auch eine Auseinandersetzung mit dem Eigenen einher, was zu einer (Weiter-)Entwicklung gemeinsamer Werte beitragen kann. Die Anerkennung des Eigenen hingegen geht über die rationale Selbsterkenntnis hinaus und zielt vielmehr auf „emotionale Selbstachtung, Selbstliebe und Selbstsorge“ ab (Prenzel, 2002 S. 205–206).

Darüber hinaus spielt die „Theorie der Integrativen Prozesse“ (Reiser, 1991) eine zentrale Rolle, etwa wenn Tiemann (2015a) die gleichberechtigte Teilhabe als zentrales Ziel eines inklusiven Sportunterrichts benennt. Dabei geht es um die Balance zwischen Gleichheit und Differenz. Gleichheit im Sinne von Teilhabe und dem Wunsch bzw. dem Recht nach Gemeinsamkeit steht im dialektischen Spannungsverhältnis zur Verschiedenheit, also dem Wunsch bzw. Recht, in seiner Individualität wahrgenommen und auch gefördert zu werden (Tiemann, 2016). Dabei ist es im Sinne einer Diversitätssensibilität wichtig, aufmerksam für generalisierende Zuschreibungen in Bezug auf Differenzkategorien zu sein, um der Manifestation von Stereotypen entgegenzuwirken. Schülerinnen und Schüler sollen demnach nicht aufgrund ihrer zugeschriebenen Kategorie (Geschlecht, Behinderung) wahrgenommen werden, sondern in ihrer Individualität (Tiemann, 2015a). Eine Strukturierungshilfe zur Herstellung eben dieser Balance kann die „Theorie der gemeinsamen Lernsituation“ von Wocken (1998, S. 3) bieten, nach der es um ein „dialektisches Spannungsverhältnis zwischen individuellen und gemeinsamen Lernsituationen“ geht. Ausgehend davon, dass die Lernenden je nach Lernsituation in unterschiedlicher Weise miteinander in Beziehung treten, unterscheidet Wocken (1998) koexistente, kommunikative, subsidiäre (unterstützend und prosozial) und kooperative (komplementäre und solidarische) Lernsituationen. Wocken (1998) weist mit Blick auf kooperative Lernsituationen darauf hin, dass es sich um die „höchste und reinste“ Form des gemeinsamen Lernens handelt, diese aber nicht beliebig oft didaktisch herstellbar sind. Es gehe vielmehr darum, eine „Balance zwischen differenzierenden und integrierenden Lernsituationen“ zu schaffen (Wocken, 1998, S. 50).

Auch das Konzept des Mehrperspektivischen Unterrichts wird mit Blick auf den inklusiven Sportunterricht aufgegriffen (Tiemann, 2015a; Wurzel, 2008). Die verschiedenen pädagogischen Perspektiven, die Schülerinnen und Schüler im Sportunterricht erfahren und für sich entdecken sollen, bieten eine Vielfalt an Zugängen zu Bewegung, Spiel und Sport, die es ermöglichen, auf die Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen im inklusiven Setting einzugehen. Offene Vorgehensweisen mit Bewegungsaufgaben ermöglichen es den Schülerinnen und Schülern, die Aufgabenstellung auf ihre individuelle Art und Weise zu lösen. So kann beispielsweise eine Steppaerobic-Kür entweder mit tänzerischen Elementen oder mit Fitnessselementen gestaltet werden, je nachdem, ob die Perspektive Gesundheit oder Gestaltung im Fokus stehen soll (Kleindienst-Cachay & Vogel, 2008). Dabei ist es wichtig, dass es nicht zu einer „Überbetonung des sozialen Miteinanders“ (Tiemann, 2015a, S. 61) kommt, sondern dass alle Pädagogischen Perspektiven gleichwertig nebeneinander stehen und allen Lernenden zugänglich gemacht werden.

Konzepte zur Individuellen Förderung im Sport sind zwar bisher noch Mangelware (Pfitzner & Neuber, 2012), bieten aber dennoch konkrete Ansatzpunkte zum Umgang mit Heterogenität. Während Konzepte wie der Sportförderunterricht oder Talentförderprogramme eher nicht dem Leitgedanken der Anerkennung von

Gleichheit und Differenz entsprechen, scheinen andere Konzepte wie das der Psychomotorischen Entwicklungsförderung geeigneter. Sowohl im Sportförderunterricht, als auch in der Talentförderung werden bestimmte Gruppen im Sinne einer äußeren Differenzierung separiert, um sie zu fördern. Ein Unterricht, der dem Konzept der Psychomotorischen Entwicklungsförderung folgt, zielt hingegen darauf ab, jedem Kind eine harmonische Persönlichkeitsentwicklung zu ermöglichen und kann auch ohne äußere Differenzierung erfolgen (Zimmer, 2010).

Auf der Ebene der konkreten Unterrichtsgestaltung ist das Prinzip der Differenzierung und Individualisierung eines der bekanntesten im Umgang mit Heterogenität. Innere Differenzierung kann laut Heymann (2010, S. 7) „als ein Sammelbegriff für alle didaktischen, methodischen und organisatorischen Maßnahmen [verstanden werden], die im Unterricht innerhalb einer Schulklasse (allgemeiner: einer Lerngemeinschaft) getroffen werden können, um der Unterschiedlichkeit der Schüler [...] besser gerecht zu werden als in einem überwiegend gleichschrittigen, tendenziell, uniformierenden Unterricht“. Dabei kann zwischen einer offenen und einer geschlossenen Binnendifferenzierung unterschieden werden. Bei einer geschlossenen Differenzierung stellt die Lehrkraft, im Sinne von individuellen Förderplänen, für jedes Kind eine individuell passende Aufgabe bereit. Bei der offenen Binnendifferenzierung werden den Schülerinnen und Schülern unterschiedliche Lernarrangements, in Form von unterschiedlichen Zugängen, Materialien, Aufgabenstellungen etc., zur Verfügung gestellt und die Heranwachsenden entscheiden selbständig, für welchen der angebotenen Wege sie sich entscheiden. Die Lehrkraft nimmt an dieser Stelle eine beratende Rolle ein und unterstützt die Schülerinnen und Schüler, sich selbstreflexiv mit dem eigenen Lernen (Ausgangslage, Ziele, geeignete Lernwege) auseinanderzusetzen (Pfitzner & Neuber, 2012).

Ein weiteres Modell auf der Ebene der Unterrichtsgestaltung ist das „6+1 Modell eines adaptiven Sportunterrichts“ von Tiemann (2013). Es dient der Lehrkraft als Denkfolie (vgl. Abb. 2), um sich bewusst zu machen, in welchen Bereichen (Material, Lernumfeld, Regeln, Aufgabenstellung, Sozialform, Kommunikation) Modifikationen möglich sind, um die einzelnen Lernsituationen an die Bedürfnisse der Lernenden anzupassen.

So kann es je nach Schülergruppe beispielsweise beim Brennball sinnvoll sein, unterschiedlich schwer zu fangende Bälle (Material) zu nutzen und diese je nach Fähigkeiten den Spielerinnen und Spielern im Feld zuzuordnen (Regel), um zum einen zu gewährleisten, dass nicht immer nur die starken Fänger*innen am Spiel teilnehmen und zum anderen, dass jede*r auf seinem Niveau gefördert wird (Tiemann, 2015b). Dieses Modell stellt, im Gegensatz zu anderen Modellen zu Modifikationsmöglichkeiten (TREE, CHANGE IT), die Haltung der Lehrkraft bewusst in den Mittelpunkt, da sie laut Tiemann (2013) für einen gelungenen Umgang mit Heterogenität essenziell ist. Dabei ist es wichtig zu betonen, dass eine positive Haltung zu Inklusion zwar eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung ist. Auch die Rahmenbedingungen und Unterstützungsmöglichkeiten müssen entsprechend den Bedürfnissen der Lerngruppe gegeben sein. Kritisch zu betrachten ist

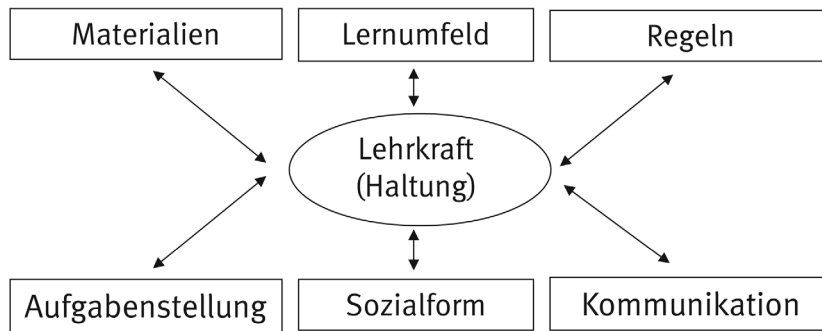


Abb. 2: 6+1 Modell eines adaptiven Sportunterrichts (Tiemann, 2013)

an dem Modell von Tiemann, dass sie die Rolle der Schülerinnen und Schüler in dem Modifikationsprozess außer Acht lässt. Partizipation ist eines der Grundprinzipien zur Gestaltung des Schulsports (MSW NRW, 2014). Daher sollten die Schülerinnen und Schüler in den Prozess mit eingebunden werden, insbesondere wenn sich Modifikationen auf einzelne oder wenige Kinder beziehen. Das entlastet auch die Lehrkraft, immer schon die perfekte Lösung parat zu haben. Gleiche Regeln funktionieren bei verschiedenen Gruppen unterschiedlich gut. Es ist ein Prozess von Versuch und Irrtum, dem die Lehrkraft offen gegenüberstehen sollte.

3. Sportbezogene Haltung zur Inklusion

Im Zusammenhang mit Inklusion im Sportunterricht wird der Haltung zu Heterogenität und Inklusion nicht nur von Tiemann eine besondere Bedeutung zugesprochen (Avramidis & Norwich, 2002; Kopp, 2009; Reuker et al., 2016; Rischke, Heim & Gröben, 2017). Eine Haltung, die mit der Idee der Inklusion einhergeht und die „die Heterogenität von Menschen als Anregung und Bereicherung für die Lern- und Entwicklungsprozesse aller anerkennt“ (Tiemann & Hofmann, 2010, S. 108), gilt als unabdingbare Voraussetzung für einen gelungenen Umgang mit Heterogenität. Eine positive Haltung zeigt sich in der Bereitschaft, sich der Schülerheterogenität konstruktiv anzunehmen, weil sie als „unhintergehbare Bedingung“ gesehen wird, anstatt sie reduzieren zu wollen (Rischke et al., 2017, S. 150). Diese Bereitschaft wird durch die Einschätzung der Schwierigkeiten, die jeweilige Lerngruppe zu unterrichten und damit verbunden der eigenen Kompetenzen mit diesen Schwierigkeiten umzugehen, beeinflusst (Langner, 2015). Demnach ist auch die Selbstwirksamkeitserwartung ein entscheidender Faktor, der die Haltung zu inklusivem Unterricht beeinflusst, wie in verschiedenen Studien nachgewiesen werden konnte (Bosse & Spörer, 2014; Gasterstädt & Urban, 2016; Rischke et al., 2017; Schwarzer & Warner, 2011). Die Entwicklung einer positiven pädagogischen Haltung kann damit zu den zentralen Aufgaben der (Sport-)Lehrerbildung gezählt werden.

Wenn es um die Frage der Vermittlung einer pädagogischen Haltung im Fach Sport geht, rückt die Förderung eines breiten Sport- und Leistungsverständnisses in den Mittelpunkt. So konnte Leineweber (2015) aufzeigen, dass es einen leichten, aber signifikanten Unterschied bezüglich der Einstellung zu Inklusion zwischen den Sportlehrkräften mit geringem und hohem Dienstalter gibt. Dies erklärt sie damit, dass jüngere Kolleg*innen möglicherweise die Leitidee des *Erziehenden Sportunterrichts* mehr verinnerlicht haben als ältere, möglicherweise eher sportartenorientierte Kolleg*innen (Leineweber, 2015, S. 180). In einer weiteren qualitativen Studie zur sportbezogenen Einstellung filtern Leineweber, Meier und Ruin (2015) die Faktoren Leistung, Körper und Didaktik heraus. Unter „Leistung“ wird in diesem Zusammenhang ein enges oder weites Leistungsverständnis verstanden, wobei ein weites Leistungsverständnis im Sinne der Inklusion förderlich ist für eine positive Einstellung. Mit dem Faktor „Didaktik“ werden in der zugrunde liegenden Studie die Aussagen zusammengefasst, die sich auf einen Sportunterricht entweder im Sinne des *Sportartenkonzeptes* oder im Sinne eines *Erziehenden Sportunterrichts* beziehen. Ein Sportunterricht, der sich nur an den normierten Sportarten orientiert und die im Doppelauftrag enthaltene Entwicklungsförderung vernachlässigt, ist demnach hinderlich für eine inklusive Unterrichtsgestaltung (Leineweber et al., 2015). Unter dem Faktor „Körper“ verstehen Leineweber, Meier und Ruin (2015) die Grundannahme eines funktionierenden Körpers, der in der Lage ist, sich mit normierten Bewegungsabläufen auseinanderzusetzen. Körperliche Vielfalt wird von den interviewten Lehrkräften als ein Hindernis gesehen, um das anvisierte Ziel – die normierten Bewegungsabläufe – zu erreichen (Leineweber et al., 2015). Es bleibt zu diskutieren, ob das funktionale Verständnis vom Körper dazu führt, inklusiven Sportunterricht als problematisch anzusehen oder ob der Körper nur als Problem für inklusiven Sportunterricht gesehen wird, weil an normierten Bewegungsabläufen und Sportvorstellungen festgehalten wird. Auffällig ist jedoch, dass bei beiden Faktoren – Körper und Didaktik – normierte Bewegungsvorstellungen im Sinne eines engen Sportverständnisses eine entscheidende Rolle spielen, sodass festgehalten werden kann, dass die Sportlehrerbildung neben Förderung der allgemeinen Akzeptanz von Heterogenität und Inklusion sowie der Selbstwirksamkeitserwartung auch eine Reflexion des Sport- und des Leistungsverständnisses anbahnen sollte. Das gilt in besonderer Weise, wenn man bedenkt, dass die Sozialisation von Sportstudentinnen und -studenten oft leistungssportlich beeinflusst ist (Klinge, 2007).

4. Dimensionales Kompetenzmodell in der sportdidaktischen Lehre der WWU

Für die sportdidaktische Lehre im Rahmen der ersten Ausbildungsphase von Lehrkräften an der Westfälischen Wilhelms-Universität hat sich ein dimensionales Kompetenzmodell bewährt (vgl. Abb. 3), das auf dem *Model of Teacher Development* von Terhart (2007) basiert. Die Kompetenz von angehenden Lehrkräften entwickelt sich danach aus dem Zusammenspiel von kognitiven, moralischen und praktischen Dimensionen (Terhart, 2007, S. 49–50). Die erste Dimension bezieht sich auf das *Wissen*, das Studierende über Schule und Unterricht, Lehrende und Lernende benötigen, um erfolgreich handeln zu können. Die zweite Dimension betrifft die Einstellungen und Haltungen, das pädagogische *Selbstverständnis*, das für pädagogisches Handeln im Sport(-unterricht) nötig ist. Die dritte Dimension schließlich bezieht sich auf das didaktische Handeln oder bescheidener: die *Fähigkeit des „Didaktisierens“*, also des Didaktisch-Denken-Könnens. Verantwortlich für die Vermittlung schulischer Lehrkompetenz ist letztlich der Vorbereitungsdienst. Gleichwohl bietet der „Schonraum“ Hochschule gerade im Sport zahlreiche Möglichkeiten, sich in konkreten Vermittlungsprozessen zu erproben und – im Idealfall – daraus zu lernen (Neuber, 2016).

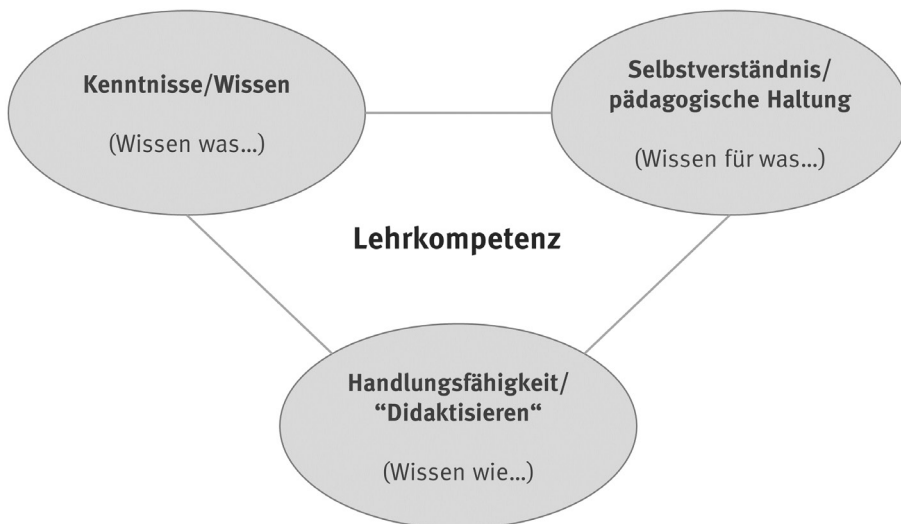


Abb. 3: Kompetenzentwicklung in der Sportdidaktik (modifiziert nach Terhart, 2007, S. 50)

Die dimensionale Grundstruktur des Modells wird in der Regel auf Teilkompetenzen, wie z.B. die Sach-, Selbst- oder Sozialkompetenz von Sportlehrkräften, heruntergebrochen (Miethling & Gieß-Stüber, 2007). Bezieht man das Modell auf universitäre Lehrveranstaltungstypen, ergeben sich unterschiedliche Schwerpunktpunkte.

setzungen. Während etwa Vorlesungen vor allem auf die Vermittlung von Kenntnissen abzielen, wird die pädagogische Haltung besonders in (Projekt-)Seminaren angesprochen. Der Veranstaltungstyp der Vermittlungsbezogenen Praxisvertiefung zielt insbesondere auf die Vermittlung praktischer Unterrichtskompetenzen sowie auf die Fähigkeit, didaktisch denken zu können. In Theorieseminaren sind hingegen alle drei Dimensionen gleichermaßen vertreten, sodass sich dieses Format in der Mitte des Dreiecks ansiedelt. In der wechselseitigen Verzahnung unterschiedlicher Veranstaltungstypen, die unterschiedliche Theorie-Praxis-Bezüge bereithalten, entwickeln sich so die Kompetenzen der angehenden Sportlehrkräfte.

5. Hochschuldidaktische Konzepte zur Förderung einer positiven Haltung zu Inklusion

Um eine positive, sportbezogene Einstellung der Sportstudierenden anzubahnen, werden im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung zwei unterschiedliche Lehrformate – die Vermittlungsbezogene Praxisvertiefung und das „klassische“ Theorieseminar – genutzt. Beide Seminare zielen darauf ab, sich der eigenen Haltung zur Inklusion sowie zum Leistungs- und Sportverständnis bewusst zu werden und diese kritisch zu reflektieren. Des Weiteren geht es um methodisch-didaktische Gestaltungsmöglichkeiten von Sportunterricht in heterogenen Gruppen, um die Selbstwirksamkeitserwartung zu stärken.

Es gibt bisher einige wenige Untersuchungen, die sich mit der Beeinflussung von Haltung und Selbstwirksamkeit im hochschuldidaktischen Kontext befassen. So identifizieren beispielsweise Hecht et al. (2016) den Austausch mit Menschen mit Beeinträchtigungen, Möglichkeiten zur Selbsterfahrung, Reflexion von innovativer Schulpraxis sowie die Reflexion eigener biografischer Erfahrungen als förderliche hochschuldidaktische Formate. Dabei ist es nach der Auffassung von Reusser et al. (2011, S. 481) wichtig, dass „alternative Wahrnehmungsmuster, Strategien, Routinen und Handlungsmittel objektiv und subjektiv (durch Lernen) verfügbar gemacht und als verständlich, einleuchtend und produktiv wahrgenommen werden“, um zu gewährleisten, dass neue Erfahrungen und Informationen auch die Handlungsebene durchdringen und nicht weiterhin durch alte, langjährige Überzeugungen gefiltert werden.

Während ein Teil der handlungsleitenden Überzeugungen explizit zugänglich ist, bleibt ein impliziter Teil eher unbewusst. Daher ist es zunächst wichtig, sich die handlungsleitenden Kognitionen durch Reflexion bewusst und dadurch bearbeitbar zu machen, um die pädagogische Haltung verändern zu können (Reusser et al., 2011). Zur Erreichung einer Veränderung der pädagogischen Haltung muss anschließend eine Konfrontation des bisherigen Wissen und bisheriger Überzeugungen mit neuen (widersprüchlichen) Wissensbeständen erfolgen (Dann, 1989). Diese Irritationen können „sowohl von körperlich-leiblichen Erfahrungen in der

Fachpraxis ausgehen, von ersten Unterrichtserfahrungen im Praktikum oder von der Konfrontation vergegenwärtigter biografischer Erfahrungen mit neuen (sozialen und/oder theoretischen) Perspektiven auf ‚bekannte‘ Phänomene in Theorieveranstaltungen“ (Lüsebrink, 2016, S. 60). In diesem Zusammenhang erscheint die Auseinandersetzung mit der Perspektive von Schülerinnen und Schülern, die beispielsweise nicht so leistungsstark im Sportunterricht sind, besonders gewinnbringend (Lüsebrink, 2016; Lüsebrink, Messmer & Volkmann, 2014).

Zur Förderung der Selbstwirksamkeitserwartungen sollen Wissen über mögliche Schwierigkeiten im Umgang mit heterogenen Gruppen sowie Ideen für Lösungsmöglichkeiten vermittelt werden. Aus Sicht von befragten Studierenden und Lehrkräften sind dabei praktische Lehrerfahrungen von zentraler Bedeutung, um der Herausforderung, heterogene Gruppen im Sport zu unterrichten, positiv entgegenzutreten zu können (Hardin, 2005; Ko & Boswell, 2013; Morley et al., 2005; zit. nach Reuker et al., 2016). Da es im universitären Kontext jedoch häufig nicht genügend Gelegenheiten für eigene Lehrerfahrungen gibt, sollten alternativ *Verhaltensmodelle* bereitgestellt werden, die zur Nachahmung empfohlen werden können (Schwarzer & Warner, 2011). Dabei ist es wichtig, sich nicht nur unreflektiert auf die Vermittlung von statischem Wissen zum Umgang mit Heterogenität zu beschränken, sondern die Studierenden vielmehr in die Lage zu versetzen, das zur Verfügung stehende Wissen zum Umgang mit Heterogenität auf Vor- und Nachteile sowie in Bezug auf das Inklusionspotential hin zu überprüfen (Friedrich, Gräfe, Pögl & Scheid, 2017; Häcker & Walm, 2015).

Nimmt man die bisherigen Überlegungen zusammen, ergeben sich folgende Schwerpunkte für die Entwicklung von Seminarkonzepten: (1) die Reflexion der allgemeinen Haltung zu Inklusion, (2) das eigene Leistungs- und Sportverständnis und (3) die Stärkung der bereichsspezifischen Selbstwirksamkeitserwartung in Bezug auf den Umgang mit heterogenen Gruppen (vgl. Abb. 4). Dabei spielt die Reflexion der biografischen Erfahrungen sowie die Auseinandersetzung mit der Schülerperspektive eine übergeordnete Rolle. Zur Auseinandersetzung mit dem eigenen Leistungs- und Sportverständnis werden Themen wie der Doppelauftrag des Schulsports, das Prinzip der Mehrperspektivität oder Leistungsbewertung behandelt. Zur Stärkung der Selbstwirksamkeitserwartung wird inhaltlich auf die schon beschriebenen didaktischen Konzepte zum Umgang mit Heterogenität eingegangen.

Ziele der Seminarkonzepte	Seminarinhalte
Reflexion der allgemeinen Haltung zu Inklusion	<ul style="list-style-type: none"> - Auseinandersetzung mit den Konzepten Heterogenität und Inklusion - Reflexion der eigenen Überzeugungen zu Inklusion - Perspektive von SuS mit Behinderung
Reflexion des Leistungs- und des Sportverständnisses	<ul style="list-style-type: none"> - Das eigene Leistungsverständnis - Wettkämpfen in heterogenen Gruppen - Leistungsbewertung - Doppelauftrag - Alternativen zu normierten Spilsportarten - Mehrperspektivische Zugänge zum Sportunterricht
Stärkung der bereichsspezifischen Selbstwirksamkeitserwartung in Bezug auf den Umgang mit heterogenen Gruppen	<ul style="list-style-type: none"> - Umgang mit didaktischen Konzepten zu inklusivem Sportunterricht - Modifikationsmöglichkeiten von inklusivem Sportunterricht - Individualisierung und innere Differenzierung - Aufgabenstellung - Reflexion von Praxisbeispielen aus der Literatur

Abb. 4: Ziele und Inhalte der Seminarkonzepte

5.1 Theorieseminar zum Umgang mit Heterogenität

Das Theorieseminar ist in der universitären Lehre ein altbekanntes Format, das im dimensionalen Kompetenzmodell in der Mitte zu finden ist. Es lässt Raum für (1) die Vermittlung von konkretem Wissen, (2) eine Auseinandersetzung mit und einer Positionierung zu diesem Wissen sowie (3) die (gedankliche) Anwendung von didaktischen Konzepten. Im Gegensatz zu klassischen Lektüreseminaren beziehen Theorieveranstaltungen in der Sportdidaktik in aller Regel immer auch Bezüge zur (eigenen) Sport- und Schulpraxis mit ein, die wiederum zu Theorien in Bezug gesetzt werden.

Das Theorieseminar zu Inklusion im Sportunterricht beginnt nach einer Verständigung zum Inklusionsverständnis mit einer Auseinandersetzung mit der eigenen Haltung zu Inklusion. Neben der Positionierung zu verschiedenen Aussagen werden eigene Erfahrungen und Vermutungen zu Chancen und Problemen von inklusivem (Sport-)Unterricht gesammelt. Dabei wird besonderen Wert auf Partner- und Kleingruppenarbeit sowie Diskussionen gelegt, um zu gewährleisten, dass alle Studierenden die Möglichkeit bekommen, sich über ihre Haltung auszutauschen und sich dieser bewusst zu werden. Anschließend setzen sich die Studierenden im Rahmen von Fallarbeiten und Interviews mit der Perspektive von Kindern mit einer körperlichen Beeinträchtigung auseinander. Es wird zu Beginn bewusst ein besonderer Fokus auf die Kategorie Behinderung gelegt, weil erfahrungsgemäß die meisten Studierenden zunächst ein enges Verständnis von Inklusion haben und vor allem Fragen zum gemeinsamen Unterrichten von Kindern mit und ohne Behinderung haben.

In einem zweiten Teil erarbeiten die Studierenden Wissen zu einzelnen sonderpädagogischen Förderbedarfen. Dabei gehen sie der Frage nach, was hinter den sonderpädagogischen Förderbedarfen steckt, wie häufig sie vorkommen, welche Schwierigkeiten Kinder mit einem solchen Förderbedarf laut Literatur im Sportunterricht haben. Anschließend wird am Beispiel der Diagnose „Autismus“ versucht deutlich zu machen, dass es keine Rezepte für den Umgang mit behinderten Kindern gibt.

In einem dritten Schritt vergleichen die Studierenden sportdidaktische Konzepte zu einzelnen Heterogenitätsdimensionen, wie *Interkulturelle Bewegungserziehung* (Gieß-Stüber & Grimminger, 2009) oder *Geschlechtersensibler Sportunterricht* (Frohn & Süßenbach, 2012), und arbeiten die Grundidee einer (Sport-)Pädagogik der Anerkennung heraus (Neuber & Gebken, 2009). In diesem Zusammenhang wird auch der Doppelauftrag im Sportunterricht thematisiert, um den Studierenden bewusst zu machen, dass die Auseinandersetzung mit dem Fremden und die Bewusstmachung von Stereotypen, neben der Erziehung zum Sport, eine konkrete Aufgabe des Sportunterrichts ist. Des Weiteren werden an einem Praxisbeispiel zu Steppaerobic (Kleindienst-Cachay & Vogel, 2008) Vor- und Nachteile eines mehrperspektivischen Unterrichts diskutiert, um Heranwachsenden mit unterschiedlicher Sportmotivation einen Zugang zu Steppaerobic zu ermöglichen.

Anschließend werden in einem vierten Teil allgemeine Konzepte zum Umgang mit Heterogenität (Balance zwischen Gleichheit und Differenz, die verschiedenen Lernsituationen, adaptiver Sportunterricht, Individualisierung, Differenzierung, Aufgabenstellung) erarbeitet und diskutiert. Dabei werden die einzelnen Konzepte in der (theoretischen) Anwendung auf einzelne Bewegungsfelder vertieft, damit die Konzepte als verständlich und produktiv wahrgenommen werden und so auch die Handlungsebene durchdringen können. Spätestens zu diesem Zeitpunkt wird darauf geachtet, dass sich die Studierenden im Sinne eines weiten Inklusionsverständnisses nicht nur auf die Kategorie „Behinderung“ fokussieren. Darüber hinaus sammeln die Studierenden Beispiele aus Praxiszeitschriften sowie aus eigenen Praxiserfahrungen und diskutieren diese mit Blick auf ihr Inklusionspotential. In diesem Zusammenhang werden auch das Wettkämpfen und Umgang mit normierten Sportarten in heterogenen Gruppen in den Blick genommen. So werden beispielsweise die Idee, spannende Wettläufe zu gestalten, indem die Schülerinnen und Schüler je nach Schnelligkeit weiter vorne oder hinten auf der Laufstrecke starten, diskutiert (Wurzel, 2008) oder Vor- und Nachteile von Regeländerungen oder Zonierungen bei Sportspielen besprochen. Auch das eigene Leistungs- und Sportverständnis wird immer wieder in den Blick genommen. Die Studierenden reflektieren, was einen spannenden Wettkampf für sie ausmacht und welches Sport- und Leistungsverständnis hinter der Bewertung von Regeländerungen oder alternativen Spielideen steht.

Abschließend setzten sich die Studierenden mit der Leistungsbewertung in heterogenen Gruppen auseinander. Die Studierenden diskutieren Vor- und Nachteile der jeweiligen Bezugsnormen und beleuchten, was in verschiedenen Unter-

richtsvorhaben Gegenstand der Bewertung sein kann. Auch hier werden konkrete Beispiele aus der Praxis kritisch reflektiert und eigene Bewertungsschemata für Beispielvorhaben erarbeitet und diskutiert. Insgesamt zeichnet sich das Theorieseminar durch einen permanenten Wechselbezug zwischen Theorie und praktischen Anwendungsüberlegungen aus. Zentral sind die Reflexion der eigenen Erfahrungen und das Ringen um eine Position zu den einzelnen Themen.

5.2 Vermittlungsbezogene Praxisvertiefung

Die Vermittlungsbezogene Praxisvertiefung (VP) ist ein relativ neues Lehrformat, das im Wintersemester 2008/09 am Institut für Sportwissenschaft der Universität Münster eingeführt wurde, um die Verknüpfung von fachpraktischen Kompetenzen mit fachdidaktischer Theorie in den Mittelpunkt zu stellen. Dabei werden insbesondere die sportartbezogenen Kompetenzen aus dem Bachelorstudium aufgegriffen und sportdidaktisch für die Arbeit in der Schule aufbereitet. Dazu sind intensiv begleitete Planungsprozesse, Raum für „Lehrerprobungen“ und Zeit für eine systematische Auseinandersetzung mit dem Erlebten notwendig. Die Studierenden bekommen die Möglichkeit, in einem geschützten Rahmen erste Lehr-Lern-Erfahrungen mit anderen Studierenden zu sammeln und diese zu reflektieren. Dabei machen sie authentische Erfahrungen des Ge- und Misslingens von Unterricht. So soll eine Auseinandersetzung der Studierenden mit eigenen Selbstverständnissen und subjektiven Theorien erreicht, d. h. Anlässe zur Entwicklung einer professionellen pädagogischen Haltung geboten werden (Neuber & Pfitzner, 2017).

Die Beobachtungs- und Reflexionskompetenzen der Studierenden bilden den Schwerpunkt der VP. Auch wenn für die Studierenden die Unterrichtsdurchführung vor dem Hintergrund des dafür betriebenen Aufwandes und der emotionalen Anforderungen in der Bewährungssituation besondere Bedeutung hat, fokussiert die VP primär eine konzeptionell verankerte Beobachtungs- und Nachbesprechungskultur. Das Feedback-Geben und Feedback-Nehmen wird bereits in der Studieneingangsphase im Bachelorstudium angelegt und im Master of Education wieder aufgegriffen. Dabei orientiert sich das Seminarkonzept beispielsweise am *Deutungsmusteransatz*. Der Deutungsmusteransatz hat zum Ziel, im Rahmen unterrichtlicher Hospitationen das von der unterrichtenden Person verfolgte unterrichtliche Konzept zu erfassen und daran orientiert über Unterricht nachzudenken (Horster, 2004). Um eine fruchtbare Auseinandersetzung über den gesehenen Unterricht zu ermöglichen, gilt es auf ein gemeinsames „Modell zur Beschreibung des konkret gehaltenen und beobachteten Unterrichts als Grundlage für die Unterrichtsnachbesprechung“ hinzuarbeiten (Horster, 2004, S. 27). Die Nachbesprechungen zum Unterricht orientieren sich daher am Dreischritt *Rekonstruktion*, *Evaluation* und *Neukonstruktion*. Nach einer gemeinsamen Rekonstruktion der Unterrichtsstunde, mit dem Ziel ein annähernd gleiches Verständnis von der Sache zu bekommen, über die gesprochen wird, folgt die Evaluation. Diese hat das

Ziel, die Argumentation der Lehrenden mit Blick auf die verfolgte Intention auf ihre Plausibilität hin zu überprüfen. Die Unterrichtsnachbesprechung schließt mit der Neukonstruktion, indem sich alle Beteiligten über alternative Überlegungen austauschen (Horster, 2004, S. 29).

Vermittlungsbezogene Praxisvertiefung zum Umgang mit Heterogenität

In der VP zum Umgang mit Heterogenität im Sportunterricht wird den Studierenden in einer kurzen Einführung in allgemeine Konzepte zum Umgang mit Heterogenität die Idee der Balance zwischen Gleichheit und Differenz mit Hilfe verschiedener Lernsituationen sowie das Konzept des adaptiven Sportunterrichts von Tiemann (2013) praktisch nahegebracht. So erarbeiten sie beispielsweise in einer Stunde Modifikationsmöglichkeiten des Brennballspiels und beurteilen diese Modifikationen mit Blick auf eine gelungene Teilhabe aller Studierenden am Spiel (Jürgens & Neuber, 2018).

Um die schon vorhandene Heterogenität der Gruppe noch etwas zu verschärfen, sitzt in jeder Stunde ein Student/eine Studentin im Rollstuhl und zwei Studierende tragen eine Papierbrille, die eine Augenkrankheit simulieren und die Sicht entsprechend einschränken soll. Es werden bewusst diese beiden Handicaps gewählt, da (1) körperliche Behinderungen und speziell der „Rollstuhlfahrer“ häufig als das Paradebeispiel in Bezug auf Probleme im gemeinsamen Sportunterricht von Studierenden genannt werden. (2) Die Studierenden werden dafür sensibilisiert, wie es sich anfühlen kann, wenn man nicht zu den besten der Gruppe gehört. (3) Diese beiden Arten von Handicaps schränken die Studierenden auf eine Art und Weise ein, dass sie trotzdem ihr Bestes geben können und nichts spielen müssen im Sinne eines Rollenspiels, sodass es zu authentischen Erfahrungen kommen kann, auch wenn den Studierenden immer wieder bewusst gemacht werden sollte, dass diese Erfahrungen nicht automatisch mit den Erfahrungen eines rollstuhlfahrenden Menschen oder eines Menschen mit Seheinschränkung gleichzusetzen sind.

Nach dieser kurzen theoretisch/praktischen Rahmung der VP bekommen die Studierenden paarweise die Aufgabe, Unterrichtsstunden zu verschiedenen Bewegungs- und Inhaltsfeldern für die Seminargruppe inklusive der gehandicapten Studierenden zu planen. Dafür bekommt jedes Planungsteam ein bis drei Artikel aus Praxiszeitschriften als Orientierung für ihre Stundenplanung. Die Studierenden sollen so in die Lage versetzt werden, Ideen aus der Literatur kritisch zu beurteilen und auf eine bestimmte Lerngruppe zu adaptieren. Bei der Auswahl der Stundenthemen und Praxisbeispiele wird zum einen versucht, viele Bewegungsfelder abzudecken, zum anderen werden Beispiele zu den Themen mehrperspektivischer Unterricht (Kleindienst-Cachay & Vogel, 2008; Ständler, 2016; Sure, 2015), fairen Wettkämpfen (Fischer, 2003; Wurzel, 2008), differenzierende Aufgabenstellungen bei Gruppenarbeiten (Böer, 2011), Differenzierung durch Lerninseln (Schulte, 2012), Variation und Alternativen von Sportspielen (Balz, 2012; Kolb, 2013; Peperkorn, 2015; Ziert & Schiedek, 2012), Arbeit mit Pro- und Handicaps (Stallmann,

2016) etc. gewählt, um das Sport- und Leistungsverständnis zu reflektieren und vielfältige Möglichkeiten zum Umgang mit Heterogenität aufzuzeigen.

Es wird bewusst ein Fokus auf ein weites Verständnis von Inklusion gelegt. So füllen die Studierenden zu Beginn des Seminars eine Tabelle aus, in der sie angeben, in welcher Sportart sie besondere Expertise aufweise, wo sie sich nicht so sicher fühlen, was mit Blick auf Sportunterricht und der Arbeit in Gruppen ihre Stärken und Schwächen sind. Auf Grundlage dessen, werden die Planungsteams angehalten, eine für ihre Stunde relevante Bedingungsanalyse durchzuführen und die unterschiedlichen Voraussetzungen in ihrer Planung zu berücksichtigen.

Die Reflexion, die innerhalb des Seminarkonzeptes der VP eine besondere Rolle spielt, wird in dieser Veranstaltung in zwei Teile unterteilt. Zum einen wird die gehaltene Stunde wie beschrieben nach dem *Deutungsmusteransatz* reflektiert, zum anderen wird die in der Literatur beschriebene Idee auf Grundlage der gemachten Erfahrungen auf ihr Inklusionspotential hin beurteilt und Vor- und Nachteile mit Blick auf die Umsetzung in heterogenen Gruppen diskutiert. Dabei wird auch hier besonderer Wert auf die Reflexion des eigenen Leistungs- und Sportverständnisses gelegt.

6. Ausblick

Der Sportunterricht gilt als besonders voraussetzungsreiches Fach, weil zu den bekannten Vielfaltsdimensionen wie Alter, Geschlecht, soziale und ethnische Herkunft auch körperliche Dimensionen, wie der Bewegungsstatus, das sportliche Leistungsniveau oder die sportbezogene Motivation hinzukommen. Entsprechend gibt es in der Sportdidaktik bereits zahlreiche Konzepte für den Umgang mit heterogenen Schülergruppen. Gleichwohl ist der Umgang mit behinderten Schülerinnen und Schülern auch in diesem Fach vergleichsweise neu. Aktuelle fachdidaktische Konzepte befassen sich bspw. mit Möglichkeiten der Differenzierung von Aufgabenstellungen. Zugleich wird der sportbezogenen Haltung zur Inklusion besondere Bedeutung beigemessen. Hier setzen die Überlegungen des Studienfachs Sport im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung an. Ausgehend von fachdidaktischen Überlegungen zur Inklusion im Sport sowie zur Sportlehrerbildung werden mit einem „Theorieseminar“ und einer „Vermittlungsbezogenen Praxisvertiefung“ zwei unterschiedliche Veranstaltungskonzepte inklusionsbezogen weiterentwickelt und verglichen. Inwieweit es gelingt, die Haltung der Sportstudierenden durch die Seminarformate zu beeinflussen und welche Inhalte und Methoden letztendlich zu einer Veränderung der Haltung beitragen, ist noch zu prüfen. Zur Annäherung an das komplexe Ursachen-Wirkungs-Gefüge der Lehrveranstaltungen wird über eine quantitative Erhebung im Prä-Post-Design versucht, grundlegende Veränderungen im Sinne einer Haltungsänderung der Studierenden zu erfassen. Dazu wird im Wesentlichen auf vorhandene Instrumente zurückgegriffen. In einem zweiten Schritt wird über einen qualitativen Zugang im

Rahmen von problemzentrierten Interviews erfasst, welche Inhalte und Methoden aus der Sicht der Studierenden zu dieser Handlungsänderung beigetragen haben, um schließlich konkrete Rückschlüsse auf die verschiedenen Seminarkonzeptionen zu ermöglichen.

Literatur

- 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.
- Balz, E. (2012). Schulfußball für alle: Fachdidaktische Ansätze. *Sportunterricht*, 61 (1), 2–7.
- Böer, D. (2011). Kooperatives Turnen auf der Langbank. *Sportpädagogik* (1), 6–9.
- Bosse, S. & Spörer, N. (2014). Erfassung der Einstellung und der Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudierenden zum inklusiven Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 6 (4), 279–299.
- Cwierdzinski, P. & Fahlenbock, M. (2004). Heterogene Schülervoraussetzungen als pädagogische Herausforderung. In Wuppertaler Arbeitsgruppe (Hrsg.), *Schulsport in den Klassen 5–10* (S. 58–71). Schorndorf: Hofmann.
- Dann, H.-D. (1989). Subjektive Theorien als Basis erfolgreichen Handelns von Lehrkräften. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 7 (2), 247–254.
- Fischer, U. (2003). „Der hat mich ganz schön gescheucht“. Inklusion als Thema in der Badmintonausbildung. *Sportpädagogik*, 27 (4), 18–20; 37–39.
- Friedrich, G., Gräfe, S., Pögl, B. & Scheid, V. (2017). Lehrerbildung für einen inklusiven Sportunterricht. Konzeptentwicklung unter Berücksichtigung empirischer Befunde. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung* (2), 5–24.
- Frohn, J. & Süßenbach, J. (2012). Geschlechtersensibler Schulsport. Den unterschiedlichen Bedürfnissen von Mädchen und Jungen im Sport mit Genderkompetenz begegnen. *Sportpädagogik* (6), 2–7.
- Gasterstädt, J. & Urban, M. (2016). Einstellung zu Inklusion? Implikationen aus Sicht qualitativer Forschung im Kontext der Entwicklung inklusiver Schulen. *Empirische Sonderpädagogik* (1), 54–66. Verfügbar unter http://www.pedocs.de/volltext/2016/11854/pdf/esp_2016_1_gasterstaedt_urban_einstellung_zu_inklusion.pdf [15.11.2018]
- Gieß-Stüber, P. & Grimminger, E. (2009). Kultur und Fremdheit als sportdidaktische Perspektive. In H. Lange & S. Sinning (Hrsg.), *Handbuch Sportdidaktik 2* (S. 223–244). Balingen: Spitta.
- Häcker, T. & Walm, M. (2015). Inklusion als Herausforderung an eine reflexive Erziehungswissenschaft. Anmerkungen zur Professionalisierung von Lehrpersonen in „inkluisiven“ Zeiten. *Erziehungswissenschaft*, 26 (51), 81–89.
- Hecht, P., Niedermair, C. & Feyerer, E. (2016). Einstellungen und inklusionsbezogene Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehramtsstudierenden und Lehrpersonen im Berufseinstieg. Messverfahren und Befunde aus einem Mixed-Methods-Design. *Empirische Sonderpädagogik*, 8 (1), 86–102.
- Heymann, H. (2010). Binnendifferenzierung – eine Utopie? Pädagogischer Anspruch, didaktisches Handwerk, Realisierungschance. *Pädagogik*, 62 (11), 6–11.

- Horster, L. (2004). *Unterricht analysieren, beurteilen, planen* (Schulleitungsfortbildung NRW, Bd. 9) (1. Aufl.). Bönen: Verl. für Schule und Weiterbildung Dr.-Kettler.
- Jürgens, M. & Neuber, N. (2018). Förderung der Professionellen Wahrnehmung durch Unterrichtsvideos – Konzeption und erste Ergebnisse eines Projekts zur gleichberechtigten Teilhabe im Sportunterricht. In M. Breuer & A.K. Reimers (Hrsg.), *Bewegung, Digitalisierung und Lernen im Aufwachen von Kindern und Jugendlichen* (Abstractband zur 31. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 31.05. bis 02.06.2018 in Chemnitz, S. 122–123). Chemnitz: TU Chemnitz.
- Kleindienst-Cachay, C. & Vogel, P. (2008). Sportunterricht in heterogenen Lerngruppen. In Kiper, H., Miller, S., Palentien, C. & Rohlf, C. (Hrsg.), *Lernarrangements für heterogene Gruppen. Lernprozesse professionell gestalten* (S. 215–231). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Klinge, A. (2007). Entscheidungen am Körper. Zur Grundlegung von Kompetenzen in der Sportlehrerausbildung. In W.-D. Miethling & P. Gieß-Stüber (Hrsg.), *Beruf: Sportlehrer/in. Über Persönlichkeit, Kompetenzen und professionelles Selbst von Sport- und Bewegungslehrern* (S. 25–38). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kolb, M. (2013). Wettkampforientierte Teamspiele gestalten. *Sportpädagogik* (3+4), 75–78.
- Kopp, B. (2009). Inklusive Überzeugung und Selbstwirksamkeit im Umgang mit Heterogenität. Wie denken Studierende des Lehramts für Grundschulen? *Empirische Sonderpädagogik*, 1 (1), 5–25.
- Langner, A. (2015). *Kompetent für einen inklusiven Unterricht. Eine empirische Studie zu Beliefs, Unterrichtsbereitschaft und Unterricht von LehrerInnen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Leineweber, H. (2015). „Ich unterrichte die Kids und nehme sie so, wie sie sind“. Zur Bedeutung subjektiver Theorien von Lehrkräften für die Entwicklung inklusiven Sportunterrichts. In S. Meier & S. Ruin (Hrsg.), *Inklusion als Herausforderung. Aufgabe und Chance für den Schulsport* (S. 163–183). Berlin: Logos.
- Leineweber, H., Meier, S. & Ruin, S. (2015). Inklusion im Sportunterricht. Wo stehen die Sportlehrkräfte? *IMPULSE*, 20 (1), 6–13.
- Lüsebrink, I. (2016). Perspektivwechsel vom Akteur zum Arrangeur. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 51–62.
- Lüsebrink, I., Messmer, R. & Volkmann, V. (2014). Zur Bedeutung von Biografie, Erfahrung und Narration für die Fallarbeit in der Sportlehrer/innenausbildung. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 2 (1), 21–40.
- Miethling, W.-D. & Gieß-Stüber, P. (2007). Persönlichkeit, Kompetenzen und Professionelles Selbst des Sport- und Bewegungslehrers. In W.-D. Miethling & P. Gieß-Stüber (Hrsg.), *Beruf: Sportlehrer, -in. Über Persönlichkeit, Kompetenzen und professionelles Selbst von Sport- und Bewegungslehrern* (S. 1–24). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW NRW). (2014). *Rahmenvorgaben für den Schulsport in Nordrhein-Westfalen (Schule in NRW)* (1. Aufl.). Düsseldorf.
- Neuber, N. (2016). Von der Theorie zur Praxis – und wieder zurück? Sportlehrerbildung als Forschungs- und Gestaltungsaufgabe. In D. Wiesche, M. Fahlenbock & N. Gissel (Hrsg.), *Sportpädagogische Praxis – Ansatzpunkt und Prüfstein von Theorie*. 28. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 30. April-2. Mai 2015 in Bochum (S. 50–70). Hamburg: Feldhaus Edition Czwalina.

- Neuber, N. & Gebken, U. (2009). Anerkennung als sportpädagogischer Begriff. Eine thematische Einführung. In U. Gebken & N. Neuber (Hrsg.), *Anerkennung als sportpädagogischer Begriff 8* (S. 7–18). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Neuber, N. & Pitzner, M. (2017). Fachpraxis trifft Fachdidaktik. Der Veranstaltungstyp „Vermittlungsbezogene Praxisvertiefung“. In P. Neumann & E. Balz (Hrsg.), *Sportlehrerausbildung heute – Ideen und Innovationen* (S. 107–117). Hamburg: Feldhaus Edition Czwalina.
- Peperkorn, P. (2015). Spiele mit Fuß, Tor und Ball – wir erproben, bewerten und entwickeln gemeinschaftlich Fußballvarianten. In M. Giese & L. Weigelt (Hrsg.), *Inklusiver Sportunterricht in Theorie und Praxis* (S. 139–150). Aachen: Meyer & Meyer.
- Pfitzner, M. & Neuber, N. (2012). Individuelle Förderung. Fachdidaktische Konzepte, Bedingungen und didaktische Empfehlungen. *Sportpädagogik*, 36 (5), 2–8.
- Prengel, A. (2002). „Ohne Angst verschieden zu sein?“. Mehrperspektivische Anerkennung von Schulleistungen in einer Pädagogik der Vielfalt. In B. Hafenegger, P. Henkenborg & A. Scherr (Hrsg.), *Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder* (S. 203–221). Schwalbach: Wochenschau-Verlag.
- Reiser, H. (1991). Wege und Irrwege zur Integration. In A. Sander (Hrsg.), *Integration und Sonderpädagogik. Referate der 27. Dozententagung für Sonderpädagogik in Deutschsprachigen Ländern im Oktober 1990 in Saarbrücken* (S. 13–33). St. Ingbert: Röhrig.
- Reuker, S., Rischke, A., Kämpfe, A., Schmitz, B., Teuber, H., Thisse, A. & Wiethäuper, H. (2016). Inklusion im Sportunterricht. Ein Überblick über internationale Forschungsergebnisse aus den Jahren 2005 bis 2014. *Sportwissenschaft*, 46 (2), 88–101.
- Reusser, K., Pauli, C. & Elmer, A. (2011). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 478–495). Münster: Waxmann.
- Rischke, A., Heim, C. & Gröben, B. (2017). Nur eine Frage der Haltung? *German Journal of Exercise and Sport Research*, 47 (4), 149–160.
- Schulte, M. (2012). Individualisiertes üben an Lerninseln. *Sportpädagogik* (5), 16–18.
- Schwarzer, R. & Warner, L.M. (2011). Forschung zur Selbstwirksamkeit bei Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 496–510). Münster: Waxmann.
- Stallmann, C. (2016). Handicaps und Procaps. Trotz unterschiedlicher Vorerfahrungen zu einem guten Spiel kommen. *Sportpädagogik*, 40 (5), 32–36.
- Ständler, N. (2016). Fußball-Choreographien. Fußballkunststücke in der Gruppe gestalten. *Sportpädagogik*, 40 (5), 29–31.
- Sure, J. (2015). Mit den Ohren Fussball spielen. *Sportpädagogik* (3+4), 42–45.
- Terhart, E. (2007). Erfassung und Beurteilung der beruflichen Kompetenz von Lehrkräften. In M. Lüders & J. Wissinger (Hrsg.), *Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation* (S. 37–62). Münster: Waxmann.
- Tiemann, H. (2013). Inklusiver Sportunterricht. Ansätze und Modelle. *Sportpädagogik*, 37 (6), 47–50.
- Tiemann, H. (2015a). Didaktische Konzepte für einen inklusiven Sportunterricht. In S. Meier & S. Ruin (Hrsg.), *Inklusion als Herausforderung. Aufgabe und Chance für den Schulsport* (S. 53–66). Berlin: Logos.
- Tiemann, H. (2015b). Einen „Klassiker“ aus neuer Perspektive entdecken – Brennball, ein Spiel für alle. In M. Giese & L. Weigelt (Hrsg.), *Inklusiver Sportunterricht in Theorie und Praxis* (S. 118–124). Aachen: Meyer & Meyer.

- Tiemann, H. (2015c). Inklusiven Sportunterricht gestalten – didaktisch methodische Überlegungen. In M. Giese & L. Weigelt (Hrsg.), *Inklusiver Sportunterricht in Theorie und Praxis* (S. 53–66). Aachen: Meyer & Meyer.
- Tiemann, H. (2016). Konzepte, Modelle und Strategien für den inklusiven Sportunterricht – internationale und nationale Entwicklungen und Zusammenhänge. *Zeitschrift für Inklusion*, 10 (3). Verfügbar unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/382/303> [15.11.2016].
- Tiemann, H. & Hofmann, A.R. (2010). Vom Sportförderunterricht zum Sportunterricht in inklusiven Settings. In H. Lange & S. Sinning (Hrsg.), *Handbuch Methoden im Sport. [Lehren und Lernen in der Schule, im Verein und im Gesundheitssport]* (S. 106–116). Balingen: Spitta.
- Wocken, H. (1998). Gemeinsame Lernsituationen. In A. Hildes Schmidt (Hrsg.), *Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle* (S. 37–52). Weinheim: Juventa.
- Wurzel, B. (2008). Mehrperspektivischer Sportunterricht in heterogenen Gruppen von nichtbehinderten und behinderten Schülern – Was über „erstbeste Lösungen“ hinausgeht. In F. Fediuk (Hrsg.), *Inklusion als bewegungspädagogische Aufgabe. Menschen mit und ohne Behinderung im Sport* (S. 123–141). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Ziert, J. & Schiedek, S. (2012). Kin-Ball – das Teamspiel mit dem übergroßen Ball. Die Zeitschrift für Bewegung & Sport in Schulen und Verein. *Bewegungserziehung*, 66 (3), 12–17.
- Zimmer, R. (2010). *Handbuch der Sinneswahrnehmung. Grundlagen einer ganzheitlichen Bildung und Erziehung*. Freiburg im Breisgau: Herder.

Diversitätssensibler Biologieunterricht – Veränderungen im Lehramtsstudium zur Vorbereitung auf das Unterrichten in heterogenen Lerngruppen

1. Einleitung

„Diversität in einem umfassenden Sinne ist Realität und Aufgabe jeder Schule“ (KMK & HRK, 2015, S. 2). Laut gemeinsamer Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz sollen angehende Lehrer*innen bereits während der ersten Phase der Lehrer*innenausbildung auf einen professionellen Umgang mit Diversität vorbereitet werden (ebd.). Auch anhand des fachspezifischen Kompetenzprofils für Studienabsolvent*innen des Lehramts Biologie wird deutlich, dass der Erwerb von diversitätssensiblen Kompetenzen ein wichtiges Thema für das Lehramtsstudium Biologie ist (KMK, 2008). Diese Entwicklung ist zeitgemäß, da „Globalisierung, Migration, demographischer Wandel, Wertewandel und [...] soziale Bewegungen [...] eine zunehmende Diversität an Identitäten, Lebensformen und Lebenslagen“ bewirken (Krell et al., 2007, S. 9; vgl. auch Sliwka, 2010). Zudem verlangt auch die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention in Deutschland (vgl. UN-BRK, 2008) eine größere Kompetenz von Lehrkräften in Hinblick auf den Umgang mit Diversität. Die Aufnahme von Diversitätssensibilität als durchgängiges Prinzip für das Lehramtsstudium Biologie bringt jedoch Herausforderungen mit sich, da bislang nur wenige empirisch abgesicherte Überlegungen darüber vorliegen, wie genau die Vorbereitung der Lehramtsstudierenden in Hinblick auf einen kompetenten Umgang mit Diversität gestaltet sein soll.

In diesem Beitrag werden beispielhafte Überlegungen zu einem Lehrkonzept vorgestellt, welches im Rahmen der *Qualitätsoffensive Lehrerbildung* am Standort Münster entwickelt wurde. Mit ihm werden Studierende des Lehramts Biologie auf diversitätssensibles Unterrichten vorbereitet. Im Sinne der KMK und HRK werden dabei die Ziele verfolgt, „den bestmöglichen Bildungserfolg für alle Schülerinnen und Schüler zu ermöglichen, die soziale Zugehörigkeit und Teilhabe zu fördern und jedwede Diskriminierung zu vermeiden“ (KMK & HRK, 2015, S. 2). Da Diversität im Biologieunterricht auch aus fachlicher Sicht ein relevantes Konzept ist, welches fachübergreifende Schnittpunkte mit gesamtgesellschaftlichen Konzepten aufweist, wird in diesem Beitrag ein Kompetenzmodell für Diversitätssensibilität im Biologieunterricht vorgestellt, welches sowohl fachliche als auch fachübergreifende Kompetenzen enthält. Im Anschluss wird die inhaltliche und methodisch-didaktische Ausgestaltung des Lehrkonzepts exemplarisch beschrieben. Dabei geht es zuerst anhand der Beispiele I und II („Zur Problematik Rassebegriff/Rassismus“ und „Umgang mit sexueller und geschlechtlicher Vielfalt im Rahmen der Sexual-

erziehung“) um Themen, die Schnittpunkte von Diversität aus biologischer und sozialer Sicht adressieren. Im Beispiel III werden methodisch-didaktische Überlegungen dargestellt, die sich auf den Umgang mit Diversität von Schüler*innen im Biologieunterricht beziehen. Abschließend wird ein begleitendes Forschungsvorhaben vorgestellt, welches auf die Diversität der Lernausgangslagen in Hinblick auf die Vorstellungen von Schüler*innen fokussiert.

2. Ausgangslage im Fach Biologie

Im Biologieunterricht besitzt Diversität einen Doppelcharakter. Zum einen ist Diversität ein wichtiges inhaltliches Thema des Biologieunterrichts. So stellt die „Diversität lebender Systeme“ ein Grundelement des Kerncurriculums für das Fach Biologie dar (Harms et al., 2004, S. 24). Biodiversität bezeichnet die biologische Vielfalt und kann auf drei Organisationsebenen analysiert werden: 1. genetische Diversität, 2. organismische Diversität (Artendiversität) und 3. ökosystemare Diversität (Baur, 2010). Während das fachliche Verständnis von Diversität alle drei Ebenen umfasst, beziehen sich die Beispiele dieses Beitrags auf den Menschen.

Zum anderen ist neben der fachspezifischen inhaltlichen Ebene auch die gesamtgesellschaftliche Ebene für den Biologieunterricht relevant. Diversität/*diversity* steht hierbei für ein Konzept aus der Soziologie und beinhaltet nicht nur eine Beschreibung von Vielfalt, sondern zugleich auch eine Wertschätzung ebendieser im Sinne einer „positive[n] Ressource für Bildungsorganisationen“ (Walgenbach, 2017, S. 92; siehe auch Sliwka, 2010). Biologielehrer*innen sollten daher in allen Dimensionen des Lehrer*innenhandelns auf die Diversität von Schüler*innen eingehen. Das Fach Biologie zeichnet sich dabei durch einen hohen Lebensweltbezug und durch das Aufzeigen von Gestaltungsmöglichkeiten für die persönliche Lebens- und Umwelt der Schüler*innen aus (Bruckermann, Ferreira Gonzáles, Münchhalphen & Schlüter, 2017). Als naturwissenschaftliches Fach hat es zum Ziel, „allen Lernenden – unter Wertschätzung ihrer Diversität und ihrer jeweiligen Lernvoraussetzungen – die Partizipation an individualisierten und gemeinschaftlichen fachspezifischen Lehr-Lern-Prozessen zur Entwicklung einer naturwissenschaftlichen Grundbildung“ zu ermöglichen (Menthe et al., 2017, S. 800).

3. Diversitätssensibler Biologieunterricht

Um die Studierenden des Lehramts Biologie für das Thema Diversität im Biologieunterricht zu sensibilisieren, wird am Standort Münster ein neues Lehrkonzept entwickelt und evaluiert. Dieses ist veranstaltungsübergreifend aufgebaut, sodass es eine Vielfalt an Veranstaltungsformaten, Inhalten und Methoden umfasst. Die entsprechenden Lehrveranstaltungen entstammen sowohl der Fachwissenschaft als auch der Fachdidaktik und betreffen die Bachelorstudiengänge ebenso wie die

Masterstudiengänge. Dadurch werden die Studierenden von Beginn bis Ende ihres Studiums von Aspekten diversitätssensiblen Biologieunterrichts begleitet.

Anhand von unterschiedlichen Gegenständen in den verschiedenen Lehrveranstaltungen wird ein kumulativer Kompetenzerwerb angestrebt, der die Studierenden auf die zweite Phase der Lehrer*innenausbildung unter besonderer Berücksichtigung des Umgangs mit Diversität in allen Dimensionen des Lehrer*innenhandelns vorbereiten soll. Diese sind in einem Kompetenzmodell zusammengefasst, welches in Anlehnung an das Gender-Kompetenzmodell von Liebig, Rosenkranz-Fallegger & Meyerhofer (2009) in vier Kompetenzbereiche gegliedert ist (siehe Abbildung 1): Bei dem Erwerb von **Fachkompetenz** wird Diversität als inhaltlicher Gegenstand des Biologieunterrichts thematisiert, wobei es um Auswahl und Gewichtung von Inhalten geht, die durch den Fokus auf Diversitätssensibilität neue Bedeutung erlangen. Begrifflichkeiten, Definitionen, strukturelle und rechtliche Hintergründe bilden die Grundlage. Anknüpfungspunkte sind schulbiologische Themen, wobei fachübergreifende Bezüge aufgezeigt werden. Zudem wird Wissen über die verschiedenen Dimensionen von Diversität erworben und die unterrichtliche Relevanz ebendieser reflektiert. Die Schwerpunktsetzung hinsichtlich der Dimensionen von Diversität variiert in den verschiedenen Lehrveranstaltungen. Thematisiert werden – angelehnt an die Heterogenitätsdimensionen der *Qualitätsoffensive Lehrerbildung* an der Universität Münster (Fischer et al., 2017) – beispielsweise kognitive Faktoren, affektive Faktoren, Sprache, Alter, Verhalten, religiöse Zugehörigkeit, kultureller Hintergrund, Migration, soziale Unterschiede, Geschlecht/Gender, sexuelle Orientierung sowie physische und psychische Gesundheit. Zur Erlangung von **Methodenkompetenz** setzen sich die Studierenden mit der Individualisierung von Lernprozessen auseinander. Zentral sind dabei Differenzierungsmöglichkeiten im Biologieunterricht, wie z.B. nach Interessen, Einstellungen, Arbeitstempi, Lernwegen, Zugangsweisen, individuellen Stärken und Leistungsniveaus. Zudem werden Kooperatives Lernen, offene Unterrichtsformen und Forschendes Lernen thematisiert. In den unterschiedlichen Lehrveranstaltungen des Lehrkonzeptes werden verschiedene diversitätssensible Methoden von den Studierenden selbst durchgeführt und auf der Metaebene reflektiert. **Sozialkompetenz** und **Selbstkompetenz** werden vor allem durch die wiederkehrenden Reflexionsphasen innerhalb des Lehrkonzeptes erworben. Hinsichtlich der Sozialkompetenz setzen sich die Studierenden mit sozialen Rollen in heterogenen Lerngruppen auseinander und werden sensibilisiert, soziale Differenzkonstruktionen zu erkennen und gegebenenfalls Gegenmaßnahmen zu ergreifen. Der Erwerb von Selbstkompetenz zielt auf die Reflexion der Diversitätsaspekte in der eigenen Biografie sowie im eigenen professionellen Handeln der Studierenden ab. Zudem wird die Fähigkeit geschult, eigene Identitätsaspekte zu überprüfen.

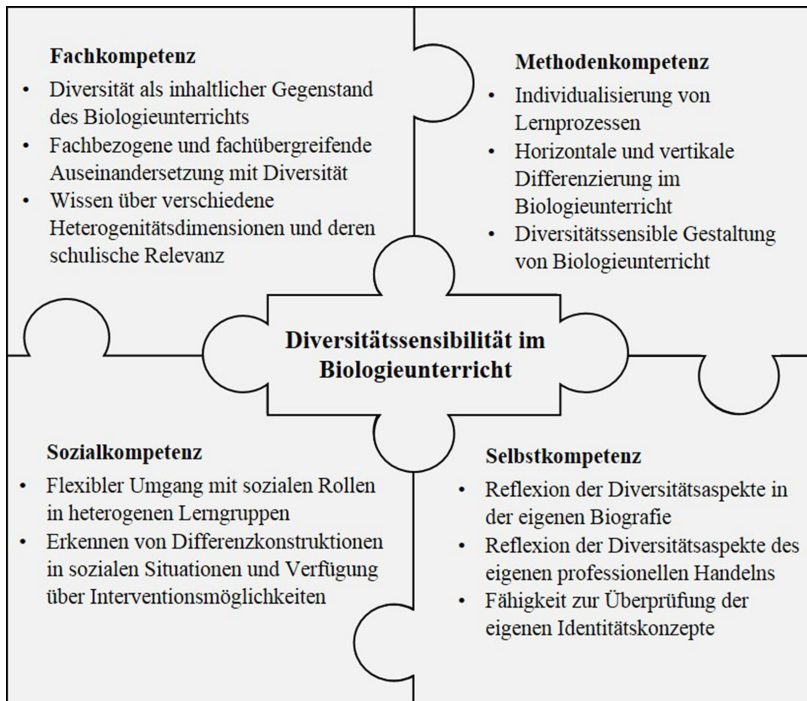


Abb. 1: Kompetenzmodell für Diversitätssensibilität im Biologieunterricht (angelehnt an das Gender-Kompetenzmodell von Liebig, Rosenkranz-Fallegger & Meyerhofer, 2009)

Im Folgenden werden Beispiele für die inhaltliche und methodische Ausgestaltung des Lehrkonzeptes gegeben (Fachkompetenz und Methodenkompetenz). Als wesentlicher Bezugspunkt der hier vorgestellten thematischen Schwerpunkte „Problematik Rassebegriff/Rassismus“ und „sexuelle und geschlechtliche Vielfalt“ im Rahmen der Ausbildung angehender Biologielehrkräfte dient das Dokument „Eckpunkte eines integrierten Handlungskonzepts gegen Rechtsextremismus und Rassismus der Landesregierung Nordrhein-Westfalen“ (Ministerium für Familie, Kinder, Jugend und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen, 2015). Hauptsächliches Ziel ist die Förderung eines demokratischen Zusammenlebens durch „Anerkennung und Wertschätzung gesellschaftlicher Vielfalt“ (ebd., S. 3), das auch die „Akzeptanz von selbstbestimmter sexueller Orientierung und geschlechtlicher Identität [als] wesentliche Grundlage für Vielfalt und Toleranz“ umfasst (ebd., S. 3). Im Handlungsfeld Schule beinhaltet dies die Bewusstseinsbildung und wertschätzende Anerkennung einer vielfältigen Gesellschaft mit unterschiedlichen Lebensentwürfen der Bürger*innen. Grundlage dieses Bildungs- und Erziehungsauftrags sind einerseits das Grundgesetz und andererseits die Landesverfassung. Die laufenden Projekte „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ und „Schule der Vielfalt – Schule ohne Homophobie“ sind Ausdruck des Bemühens um die nachhaltige Vermittlung demokratischer Prinzipien und Grundwerte sowie der Prävention

von Rassismus und Diskriminierung. Im Handlungsfeld Hochschule werden angehende Biologielehrer*innen an der Westfälischen Wilhelms-Universität auf diesen Bildungs- und Erziehungsauftrag vorbereitet, wie im Folgenden beispielhaft dargestellt wird.

Beispiel I: Zur Problematik Rassebegriff/Rassismus

„Rasse“ ist ein Thema des Biologieunterrichts und angehende Biologielehrer*innen sollten in der ersten Ausbildungsphase befähigt werden, das Thema angemessen zu unterrichten. Ausgewählte und unverzichtbare Aspekte des Themas sind Klärung des Rassebegriffs, Kontrastierung typologischer und populationsgenetischer Sichtweisen, Thematisierung der genetischen Vielfalt des Menschen, Behandlung des naturalistischen Fehlschlusses und – im Rahmen von fächerverbindenden bzw. fächerübergreifenden Ansätzen – Analyse von Rassismus und Missbrauch des Rassebegriffs in geschichtlichen und gesellschaftlichen Kontexten.

Da verschiedene Rassebegriffe existieren, die sich in Wissenschaft und Umgangssprache unterscheiden, sollten angehende Biologielehrer*innen diese kritisch reflektieren können. Als wissenschaftlicher Begriff der Systematik ist „Rasse“ gleichbedeutend mit „Subspezies“ bzw. „Unterart“ und damit ein verzichtbarer Begriff (Schurig, 2012). Dennoch wird auch in der Biologie von Haustierrassen geredet. In diesem Fall ist Rasse ein züchterischer und damit ein nichtwissenschaftlicher Begriff, der genetische Variation innerhalb einer Unterart beschreibt. Wird von Haustierrassen gesprochen, werden also nichttaxonomische Unterteilungen auf dem Niveau von Unterarten vorgenommen. Gleichzeitig ist Rasse ein Begriff der Umgangssprache, mit dessen Verwendung psychologische, soziale und politische Interessen – und häufig rassistische Vorurteile – einhergehen. Wird der Begriff „Rasse“ kritisiert, muss zunächst geklärt werden, welcher Rassebegriff vorliegt.

Auf den Menschen lässt sich der wissenschaftliche Rassebegriff nicht anwenden (Kattmann, 2002, 2015a). Dies sollten angehende Biologielehrer*innen begründen können, auch weil im Englischen der Begriff „race“ umgangssprachlich genutzt wird, um Unterschiede zwischen Menschen zu kennzeichnen. Um die Vielfalt der Menschheit angemessen zu beschreiben, ist jedoch die Betrachtung von Oberflächenmerkmalen (z. B. Hautfarbe, Form der Lidspalte) im Zusammenhang mit typologischem Denken ungeeignet. Typologisches Denken ist kennzeichnend für veraltete sogenannte Rassensystematiken bzw. Rassenkreise. Im Gegensatz hierzu ergeben populationsgenetische Betrachtungen der Vielfalt der Menschen Einblicke in gleitende Übergänge und genetische Nähe. Genetisch unterscheidbare Populationen bestehen auch beim Menschen, doch betreffen die Unterschiede nur ein Promille des menschlichen Erbguts (Cavalli-Sforza & Cavalli-Sforza, 1996).

Die Geschichte des Biologieunterrichts im Dritten Reich ist ein geeigneter Kontext, ideologiekritische Betrachtungen von Rassentheorien vorzunehmen und die sogenannte Rassenlehre des Nationalsozialismus als Pseudowissenschaft zu entlarven (Bäumer, 1990). Grundsätzlich lassen sich aufgrund des naturalistischen

Fehlschlusses aus der Biologie heraus aber keine Regeln für den gesellschaftlichen Umgang mit Vielfalt ableiten. In „Eckpunkte eines integrierten Handlungskonzepts gegen Rechtsextremismus und Rassismus der Landesregierung Nordrhein-Westfalen“ (Ministerium für Familie, Kinder, Jugend und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen, 2015) wird deshalb auf das Grundgesetz und die Landesverfassung verwiesen. Im Biologieunterricht sollte die biologische Perspektive auf die Problematik „Rassebegriff/Rassismus“ deshalb um sozialwissenschaftliche Perspektiven ergänzt werden. Aufgrund der Interdisziplinarität des Themas sind fachübergreifende und fächerverbindende Ansätze geeignet, beispielsweise Projektunterricht (Gripenburg & Riechers, 1977), um Schüler*innen auf eine anerkennende Wertschätzung der Vielfalt der Menschheit vorzubereiten. Auf diese Art und Weise können Entstehung und Rationalisierung von Rassismus als psychosoziale und geschichtliche Probleme thematisiert und demokratische Prinzipien und Grundwerte vermittelt werden.

Im Rahmen der biologiedidaktischen Lehre werden die Studierenden durch eine Vorlesung zur Problematik des Rassebegriffs zunächst auf grundlegende Unterschiede zwischen dem typologischen Denken und dem Populationsdenken vorbereitet. Sie sollen erkennen, dass sich Vielfalt angemessen beschreiben lässt, indem man Unterschiede zwischen Individuen berücksichtigt und nicht typologisch vorgeht. Darüber hinaus sollen die Studierenden erkennen, dass sich aus einer Beschreibung biologischer Unterschiede aufgrund des naturalistischen Fehlschlusses keine Aussagen über den Umgang mit biologischer Vielfalt in der Gesellschaft ableiten lassen. In einem auf die Vorlesung bezogenen Seminar werden u. a. die unterschiedlichen Rassebegriffe reflektiert und es werden Unterschiede zwischen dem typologischen Denken und dem Populationsdenken anhand einer Concept Map visualisiert.

Beispiel II: Umgang mit sexueller und geschlechtlicher Vielfalt im Rahmen der Sexualerziehung

Ein weiterer Themenbereich des Biologieunterrichts und der universitären Lehre in der Biologiedidaktik, in dem Diversität reflektiert werden kann, ist die Sexualerziehung. Die Richtlinien für die Sexualerziehung in Nordrhein-Westfalen betonen insbesondere hinsichtlich der sexuellen Identität und sexuellen Orientierung die Relevanz, vielfältige Lebensweisen einzubeziehen, um Akzeptanz zu fördern und Diskriminierung abzubauen (Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen, 1999). Im Gegensatz zu den curricular verankerten Zielen zeigen jedoch empirische Befunde, dass im schulischen und außerschulischen Kontext sexuelle Vielfalt als Abweichung von der Norm wahrgenommen wird und häufig negativ besetzt ist (Huch, 2015; Klocke, 2012). Die meisten Schüler*innen besitzen negative Einstellungen gegenüber homosexuellen Personen und argumentieren vorwiegend traditionell-biologistisch, indem sie in einem naturalistischen Fehlschluss die Natur und die dort statistisch häufige Zweigeschlechtlichkeit und Heterosexualität als normative Ordnungsinstanz bewerten

(Huch, 2015). Hierin dokumentiert sich die Übernahme eines heteronormativen, auf Zweigeschlechtlichkeit fußenden Wertesystems (vgl. auch Hartmann, 2015). Insbesondere im persönlichen Nahbereich wird der Kontakt mit homosexuellen Menschen als unangenehm bewertet (Huch, 2015; Klocke, 2012). Diese Abwertung äußert sich in der verbalen Verunglimpfung homosexueller Menschen durch die Mehrheit der Schüler*innen (Klocke, 2012) und Diskriminierungserfahrungen bei fast der Hälfte der (erwachsenen) Lesben, Schwulen, Bisexuellen und Transgender-Personen innerhalb eines Jahres (Antidiskriminierungsstelle des Bundes, 2017).

Trotz generell positiver Einstellung der Lehrpersonen wird sexuelle Vielfalt laut den Schüler*innen jedoch selten im Unterricht thematisiert (Klocke, 2012). Kastirke und Kotthaus (2014) kritisieren, dass der Unterricht primär biologisches Wissen im Sinne einer Aufklärung, z. B. zu (heterosexueller) Reproduktion, vermittelt und Themen mit normativem Bezug ausklammert (siehe auch Pohlkamp, 2015). Erschwert wird die Reflexion sexueller Vielfalt auch dadurch, dass in Schulbüchern im Fach Biologie als einem zentralen Unterrichtsmedium mit hoher Legitimation sexuelle Vielfalt kaum sichtbar wird (Bittner, 2011). So wird die binäre Kategorisierung von Geschlecht als eindeutig männlich und eindeutig weiblich in keinem Buch hinterfragt und eine heteronormative Perspektive reproduziert, ohne dass unterschiedliche sexuelle Orientierungen als gleichwertig thematisiert werden. Da sexuelle Vielfalt, wenn überhaupt, vor allem im naturwissenschaftlichen Unterricht und speziell im Fach Biologie thematisiert wird (Klocke, 2012), erscheint es als besonders notwendig, sexuelle Identität und sexuelle Orientierung als Facetten von Diversität in der Lehramtsausbildung in der Biologiedidaktik zu reflektieren. Insbesondere sind die Norm einer heterosexuellen Zweigeschlechtlichkeit (vgl. Hartmann, 2015; Pohlkamp, 2015) und eine biologistische Argumentation dabei zu hinterfragen.

Im Rahmen der biologiedidaktischen Lehre werden die Studierenden zunächst in einer Übung für die gesellschaftliche Unterstützung von heterosexuellen Beziehungen und die geringe Unterstützung homosexueller Partnerschaften sensibilisiert, indem sie gedankenexperimentell die Perspektive einer homo- bzw. heterosexuellen Partnerschaft einnehmen und Alltagssituationen reflektieren. Exemplarisch werden empirische Befunde und aktuelle gesellschaftliche Themen diskutiert wie zuletzt die Einführung der Ehe für alle oder die Forderung des Bundesverfassungsgerichts, im Personenstandsrecht die Diskriminierung intersexueller Personen durch die binäre Typisierung in männlich und weiblich zu beenden. Aufbauend auf dieser Phase der Sensibilisierung und theoretischen Einleitung werden Konzepte und Materialien zur Sexualerziehung in Hinblick darauf analysiert, inwiefern sie heteronormative Perspektiven und die Norm der Zweigeschlechtlichkeit unkritisch reproduzieren, Anlässe geben, Stereotype und Rollenbilder zu hinterfragen, affektive Einstellungen zu reflektieren und Perspektivenübernahme fördern. Hierzu werden Schulbuchdarstellungen, Coming-Out-Geschichten, Rollenspiele, Übungen zur Sichtbarmachung von Homosexualität in der Öffentlichkeit und Übungen zur Hinterfragung der binären Geschlechtskategorien einbezogen.

Zudem besteht seit mehreren Jahren eine Kooperation der Biologiedidaktik mit SCHLAU NRW, dem Verein zur Bildung und Aufklärung zu sexueller Orientierung und geschlechtlicher Vielfalt. Die Referent*innen, die selbst lesbisch, schwul, bi, trans*, inter* oder queer sind, ermöglichen es den Studierenden, Fragen zu ihrer Biografie zu stellen und somit aus einer persönlichen Perspektive die Lebenswirklichkeit und die Erfahrungen mit einer heteronormativ geprägten Umwelt zu reflektieren. Insofern strebt das Lehrkonzept nicht nur an, den Studierenden Möglichkeiten zur Reflexion der eigenen Einstellungen zur sexuellen Vielfalt zu bieten, sondern auch Ansätze für den Biologieunterricht zur Sichtbarmachung von Vielfalt und Antidiskriminierungsübungen zu reflektieren sowie einen offenen Werte- und Normenhorizont zu vermitteln.

Beispiel III: Individuelles Lernen durch differenzierendes Unterrichten

Zusätzlich zu den Bereichen der Problematik des Rassebegriffs und der Antidiskriminierungsarbeit in Hinblick auf sexuelle Vielfalt sind im Biologieunterricht weitere Dimensionen von Diversität zu berücksichtigen, wie z. B. kognitive und affektive Faktoren. Im Bereich der Methodenkompetenz werden daher Maßnahmen zur inneren und äußeren Differenzierung reflektiert und auf spezifische biologische Kontexte bezogen, um individualisierte Lernprozesse zu ermöglichen.

Auf unterrichtlicher Ebene kann äußere Differenzierung z. B. während der Sexualerziehung stattfinden, indem zeitweise die Lerngruppe nach Geschlecht getrennt unterrichtet wird. Bei der inneren Differenzierung wird zwischen horizontaler und vertikaler Differenzierung unterschieden (Scholz, 2016). Die horizontale Differenzierung beinhaltet eine Öffnung des Unterrichts z. B. hinsichtlich individuellem Interesse, unterschiedlicher Einstellungen, Lerntempi, Lernwegen sowie Zugangs- und Herangehensweisen an Aufgaben. Die vertikale Differenzierung bietet Möglichkeiten, den unterschiedlichen Leistungsvermögen von Schüler*innen innerhalb einer Lerngruppe gerecht zu werden.

Innerhalb des Lehrkonzeptes lernen die Studierenden Beispiele für verschiedene Differenzierungsmöglichkeiten kennen. Auf individuelle Interessen kann eingegangen werden, indem Wahlmöglichkeiten angeboten werden (Krüger & Meyfarth, 2009). Im Biologieunterricht können unterschiedliche Organismen bzw. Phänomene gewählt werden (z. B. größenselektierender Fischfang des Kabeljaus oder Trophäenjagd auf Elefanten), um den gleichen Gegenstand (z. B. vom Menschen verursachte Evolution) zu thematisieren (Jördens, Asshoff, Kullmann & Hammann, 2018). Die Differenzierung nach Einstellungen erfordert eine vorherige Diagnose ebendieser (z. B. schriftlich anhand eines Fragebogens oder durch Positionieren im Raum anhand mündlich gestellter Fragen) und gezieltes Material für die entsprechenden Einstellungstypen (vgl. Pleus, Upmeier zu Belzen & Hartmann, 2009; Huch, 2009). Unterschiedlichen Leistungsniveaus kann man z. B. mit gestuften Lernhilfen begegnen (vgl. Freiman, 2003; Mogge & Stäudel, 2008; Schlung, 2009). Durch die naturwissenschaftlichen Arbeitsweisen im Biologieunterricht ist die Differenzierung nach mehreren Dimensionen von Diversität besonders in-

teressant, welche eine Vielzahl der Aspekte innerer Differenzierung vereint. Dies ist zum Beispiel beim Forschenden Lernen (Abels, 2015a; Bruckermann, Arnold, Kremer & Schlüter, 2017) möglich. Auch Kooperatives Lernen, offener Unterricht und Projektarbeit bieten sich hierbei an, da nicht nur die Lernprozesse individualisiert werden, sondern die Schüler*innen durch die Potentialorientierung dieser Unterrichtsformen auch ihre individuellen Stärken einbringen können. Daher wird ein Schwerpunkt innerhalb des Lehrkonzepts nicht nur auf die Vermittlung von Wissen über diese Methoden und Unterrichtsformen gesetzt, sondern sie werden innerhalb der Lehrveranstaltungen auch angewendet und auf der Metaebene reflektiert.

4. Begleitendes Forschungsvorhaben (Promotionsvorhaben Katharina Düsing)

Im begleitenden Forschungsvorhaben wird auf die Heterogenitätsdimension „kognitive Faktoren“ fokussiert, d.h. Vorstellungen von Schüler*innen, die nach konstruktivistischen Theorien des Lehrens und Lernens bei der Gestaltung von Lernprozessen berücksichtigt werden sollten (Hammann & Asshoff, 2014; Kattmann, 2015b). Als eine Ursache für Lernschwierigkeiten wird der Umgang mit den Organisationsebenen biologischer Systeme vermutet (z.B. Jördens, Asshoff, Kullmann & Hammann, 2016). Um dieser Lernschwierigkeit zu begegnen, brauchen angehende Lehrkräfte Kompetenzen in individueller Diagnose und Förderung.

In einem ersten Schritt wurde am Beispiel des Kohlenstoffkreislaufs untersucht, wie heterogen die Vorgehensweisen von Schüler*innen beim Verfolgen von Kohlenstoffatomen („tracing matter“ nach Parker et al., 2012) im Kohlenstoffkreislauf sind. Das Beispiel des Kohlenstoffkreislaufs wurde gewählt, da es sich hierbei um ein komplexes schulbiologisches Thema handelt, dessen Phänomene und Prozesse auf verschiedenen Organisationsebenen liegen. Darüber hinaus erhält das Thema durch die globale Erwärmung gesellschaftliche Relevanz. Da bei Betrachtungen des Kohlenstoffkreislaufs die verschiedenen Organisationsebenen verknüpft werden müssen, werden im Rahmen des Forschungsvorhabens die Erklärungen von Schüler*innen zum Kohlenstoffkreislauf auf Vernetzungsprobleme (sogenannte Kohärenzprobleme) untersucht, um neuartige Lernangebote zu schaffen. Eine erste Studie mit 142 Schüler*innen der 8.–10. Klasse hat ergeben, dass sich die Erklärungen von Schüler*innen beim Verfolgen von Kohlenstoffatomen drei Kategorien zuordnen lassen: Atome wechseln, Kohlenstoffatome ausschließlich auf der Organismusebene verfolgen und Kohlenstoffatome über Organisationsebenen hinweg verfolgen (Düsing, Asshoff & Hammann, 2018). Im nächsten Schritt wird untersucht, ob und inwiefern der Einsatz der gezielten Instruktionsstrategie „Atome über Organisationsebenen hinweg verfolgen“ Schüler*innen hilft, individuelle Lernschwierigkeiten zu überwinden und ein kohärentes Verständnis des Kohlen-

stoffkreislaufs zu erlangen. Die Ergebnisse des Forschungsvorhabens fließen in die fachdidaktische Ausbildung der Studierenden ein.

5. Fazit

Die Implementierung von diversitätssensiblen Inhalten und Methoden birgt großes Innovationspotential für den Biologieunterricht in Hinblick auf den Umgang mit Vielfalt. Das vorgestellte Kompetenzmodell bietet eine Möglichkeit, angehende Biologielehrer*innen auf die zweite Phase der Lehramtsausbildung vorzubereiten. Fachkompetenz hilft angehenden Biologielehrer*innen bei der Auswahl und Gewichtung von Inhalten, die durch den Fokus auf Diversitätssensibilität neue Bedeutung erlangen. Mögliche Themen sind dabei „Problematik Rassebegriff/Rassismus“ und „Umgang mit sexueller und geschlechtlicher Vielfalt im Rahmen der Sexualerziehung“. Der Erwerb von Methodenkompetenz zielt auf die Berücksichtigung der Diversität von Schüler*innen in allen Dimensionen des Lehrer*innenhandelns ab. Diversitätssensibilität kann hierbei am Beispiel der Vielfalt von Einstellungen, Interessen, Lernwegen, Lerntempi und Leistungsniveaus thematisiert werden. Sozialkompetenz soll angehende Biologielehrer*innen befähigen, mögliche Differenzkonstruktionen in heterogenen Lerngruppen zu erkennen und Gegenmaßnahmen zu ergreifen. Durch Selbstkompetenz sollen Studierende in die Lage versetzt werden, die Diversität ihrer eigenen Biografie und ihres eigenen professionellen Handelns zu reflektieren und sich der Identitätsaspekte hinsichtlich des Themas Diversität bewusst zu werden. Durch die kontinuierliche Präsenz diversitätssensibler Inhalte während des gesamten Biologiestudiums soll der Perspektivenwechsel von der Defizitorientierung zur Wertschätzung der Vielfalt erfolgen, da die Einstellungen einer Lehrperson den Umgang mit heterogenen Lerngruppen beeinflussen (vgl. Abels, 2015b).

Die Etablierung des Lehrkonzepts ist allerdings nur ein Anfang und der Entwicklungsbedarf weiterhin groß. Es fehlen empirische Befunde zur fachdidaktischen Gestaltung diversitätssensiblen Biologieunterrichts (Blumenthal & Mahlau, 2015). Dennoch kann die Implementierung des Lehrkonzeptes als ein erster Schritt gesehen werden, fachliche und fachübergreifende Inhalte des Biologieunterrichts neu zu durchdenken und dadurch einen Beitrag zur Förderung eines demokratischen Zusammenlebens durch Anerkennung und Wertschätzung von gesellschaftlicher Vielfalt zu leisten.

Literatur

Abels, S. (2015a). Implementing Inquiry-based Science Education to Foster Emotional Engagement of Special Needs Students. In M. Kahveci & M. Orgill (Hrsg.), *Affective Dimensions in Chemistry Education* (S. 107–131). Berlin, Heidelberg: Springer.

- Abels, S. (2015b). Der Entwicklungsbedarf der Fachdidaktiken für einen inklusiven Unterricht in der Sekundarstufe. In G. Biewer, E. T. Böhm & S. Schütz (Hrsg.), *Inklusive Pädagogik in der Sekundarstufe* (S. 135–148). Stuttgart: Kohlhammer.
- Antidiskriminierungsstelle des Bundes. (2017). *Einstellungen gegenüber Lesben, Schwulen und Bisexuellen in Deutschland. Ergebnisse einer bevölkerungsrepräsentativen Umfrage*. Verfügbar unter http://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/Umfragen/Handout_Themenjahrumfrage_2017.html [21.01.2018]
- Baur, B. (2010). *Biodiversität*. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt-Verlag.
- Bäumer, A. (1990). *NS-Biologie*. Stuttgart: Hirzel.
- Bittner, M. (2011). *Geschlechterkonstruktionen und die Darstellung von Lesben, Schwulen, Bisexuellen, Trans* und Inter* (LSBTI) in Schulbüchern*. Verfügbar unter <http://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?Fid=981382#vollanzeige> [21.01.2018]
- Blumenthal, Y. & Mahlau, K. (2015). Effektiv fördern – Wie wähle ich aus? Ein Plädoyer für die evidenzbasierte Praxis in der schulischen Sonderpädagogik. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 66, 408–421.
- Bruckermann, T., Arnold, J., Kremer, K. & Schlüter, K. (2017). Forschendes Lernen in der Biologie. In T. Bruckermann & K. Schlüter (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Experimentalpraktikum. Eine praktische Anleitung für die Lehramtsausbildung* (S. 11–26). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Bruckermann, T., Ferreira González, L., Münchhalfen, K. & Schlüter, K. (2017). Inklusive Fachdidaktik Biologie. In K. Ziemer (Hrsg.), *Lexikon Inklusion* (S. 109–110). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Cavalli-Sforza, L. & Cavalli-Sforza, F. (1996). *Verschieden und doch gleich*. München: Droemer Knauer.
- Düsing, K., Asshoff, R. & Hammann, M. (2018). Students' Conceptions of the Carbon Cycle: Identifying and Interrelating Components of the Carbon Cycle and Tracing Carbon Atoms across the Levels of Biological Organisation. *Journal of Biological Education*, doi.org/10.1080/00219266.2018.1447002
- Fischer, C., Kuhn, T., Rott, D., Souvignier, E. & Terhart, E. (2017). *Analyse der Curricula zur Lehrer*innenbildung an der Universität Münster*. Unveröffentlichtes Manuskript. Münster.
- Freiman, T. (2003). Bientanz. Abgestufte Lernhilfen unterstützen die Individualisierung. *Friedrich Jahresheft 2003 „Aufgaben“*, 96–99.
- Gripenburg, G. & Riechers, A. (1977). Rassenvorurteile. *Unterricht Biologie*, 14, 36–45.
- Hammann, M. & Asshoff, R. (2014). *Schülervorstellungen im Biologieunterricht. Ursachen für Lernschwierigkeiten*. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Harms, U., Mayer, J., Hammann, M., Bayrhuber, H. & Kattmann, U. (2004). Kerncurriculum und Standards für den Biologieunterricht. In H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Kerncurriculum Oberstufe II. Biologie, Chemie, Physik, Geschichte, Politik* (S. 22–84). Weinheim und Basel: Beltz.
- Hartmann, J. (2015). Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt im Kontext von Schule und Hochschule. In S. Huch & M. Lücke (Hrsg.), *Sexuelle Vielfalt im Handlungsfeld Schule. Konzepte aus Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik* (S. 27–47). Bielefeld: transcript.
- Huch, S. (2009). Differenzierung nach Einstellungstendenzen und Kenntnisstand von SchülerInnen in der Sexualerziehung. Binnendifferenzierung im Biologieunterricht. *Unterricht Biologie*, 33 (347/348), 24–33.

- Huch, S. (2015). Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt in der Didaktik der Biologie. Ausgangspunkte und Perspektiven für die Initiierung von Bildungsprozessen. In S. Huch & M. Lücke (Hrsg.), *Sexuelle Vielfalt im Handlungsfeld Schule. Konzepte aus Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik* (S. 182–205). Bielefeld: transcript.
- Jördens, J., Asshoff, R., Kullmann, H. & Hammann, M. (2016). Providing Vertical Coherence in Explanations and Promoting Reasoning across Levels of Biological Organization when Teaching Evolution. *International Journal of Science Education*, 38 (6), 960–992.
- Jördens, J., Asshoff, R., Kullmann, H. & Hammann, M. (2018). Interrelating Concepts from Genetics and Evolution: Why are Cod Shrinking? *American Biology Teacher*, 80 (2), 132–138.
- Kastirke, N. & Kotthaus, J. (2014). Jugendliche Sexualität und sexuelle Identität. In J. Hagedorn (Hrsg.), *Jugend, Schule und Identität* (S. 265–280). Wiesbaden: Springer.
- Kattmann, U. (2002). Menschenrassen. *Lexikon der Biologie*, Band 9 (S. 170–177). Heidelberg: Spektrum.
- Kattmann, U. (2015a). *Rassen? Gibt's doch gar nicht!* Bundeszentrale für politische Bildung. Verfügbar unter <http://www.bpb.de/politik/extremismus/rechtsextremismus/213673/rassen-gibt-s-doch-gar-nicht> [01.02.2018]
- Kattmann, U. (2015b). *Schüler besser verstehen. Alltagsvorstellungen im Biologieunterricht*. Hallbergmoos: Aulis.
- Klocke, U. (2012). *Akzeptanz sexueller Vielfalt an Berliner Schulen. Eine Befragung zu Verhalten, Einstellungen und Wissen zu LSBT und deren Einflussvariablen*. Verfügbar unter https://www.psychologie.hu-berlin.de/de/prof/org/download/klocke2012_1 [21.01.2018]
- KMK. (2008). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 12.10.2017. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf [01.02.2018]
- KMK & HRK. (2015). *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015 und Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 18.03.2015. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf [01.02.2018]
- Krell, G., Riedmüller, B., Sieben, B. & Vinz, D. (2007). Einleitung – Diversity Studies als integrierende Forschungsrichtung. In G. Krell, B. Riedmüller, B. Sieben & D. Vinz (Hrsg.), *Diversity Studies. Grundlagen und disziplinäre Ansätze* (S. 7–17). Frankfurt a. M., New York: Campus.
- Krüger, D. & Meyfarth, S. (2009). Binnen – kurzer Zeit – differenzieren! *Unterricht Biologie*, 33 (347/348), 2–10.
- Liebig, B., Rosenkranz-Fallegger, E. & Meyerhofer, U. (2009). *Handbuch Genderkompetenz. Ein Praxisleitfaden für (Fach-)Hochschulen*. Zürich: VDF Hochschulverlag.
- Menthe, J., Abels, S., Blumberg, E., Fromme, T., Marohn, A., Nehring, A. & Rott, L. (2017). Netzwerk inklusiver naturwissenschaftlicher Unterricht. In C. Maurer (Hrsg.), *Implementation fachdidaktischer Innovation im Spiegel von Forschung und Praxis* (S. 800–803). Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik, Jahrestagung in Zürich 2016. Universität Regensburg.

- Ministerium für Familie, Kinder, Jugend und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen. (2015). *Eckpunkte eines integrierten Handlungskonzepts gegen Rechtsextremismus und Rassismus der Landesregierung Nordrhein-Westfalen*. Verfügbar unter http://www.nrweltoffen.de/aktuelles/nachrichten/Eckpunktetpapier/Eckpunkte_eines_integrierten_Handlungskonzepts_gegen_Rechtsextremismus_15-02-02.pdf [01.02.2018]
- Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen. (1999). *Richtlinien für die Sexualerziehung in Nordrhein-Westfalen*. Frechen: Ritterbach.
- Mogge, S. & Stäudel, L. (2008). *Aufgaben mit gestuften Hilfen für den Biologie-Unterricht*. Seelze: Friedrich.
- Parker, J. M., Anderson, C. W., Heidemann, M., Merrill, J., Merritt, B., Richmond, G. & Urban-Lurain, M. (2012.) Exploring Undergraduates' Understanding of Photosynthesis Using Diagnostic Question Clusters. *CBE – Life Sciences Education*, 11 (1), 47–57.
- Pleus, A., Upmeier zu Belzen, A. & Hartmann, J. (2009). Wirbellose Tiere. Binnendifferenzierung nach Schülereinstellungen. *Unterricht Biologie*, 33 (347/348), 17–23.
- Pohlkamp, I. (2015). Queer-dekonstruktive Perspektiven auf Sexualität und Geschlecht. In F. Schmidt, A.-C. Schondelmayer & U. B. Schröder (Hrsg.), *Selbstbestimmung und Anerkennung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt* (S. 75–87). Bielefeld: transcript.
- Schlung, C. (2009). Keimung experimentierend erforschen – gestufte Lernhilfen geben. *Unterricht Biologie*, 33 (347/348), 11–16.
- Scholz, I. (2016). *Das heterogene Klassenzimmer. Differenziert unterrichten*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schurig, V. (2012). Problematik Rassebegriff/Rassismus. *Forum Kritische Psychologie*, 56, 6–33.
- Sliwka, A. (2010). From Homogeneity to Diversity in German Education. In OECD (Hrsg.), *Educating Teachers for Diversity: Meeting the Challenge* (S. 205–217). Paris: OECD Publishing.
- UN-BRK. (2008). Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen vom 13. Dezember 2006. Bundesgesetzblatt (BGBl) 2008 II.
- Walgenbach, K. (2017). *Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft*. Opladen & Toronto: Barbara Budrich.

Heterogenitätssensibler Geschichtsunterricht als Thema der universitären Lehrer*innenbildung – geschichtsdidaktische Zugänge

Mit der Novellierung des nordrhein-westfälischen Lehrerausbildungsgesetzes wurde die „Befähigung zu einem professionellen Umgang mit Vielfalt“ nachhaltig zum notwendigen Element der Professionalisierung erklärt (LABG NRW §2 nach der Änderung vom 26. April 2016). Eine solche Befähigung ist nicht allein eine pädagogische Herausforderung, denn Lernen ist innerhalb und außerhalb der Schule immer an eine Domäne gebunden (Hasberg, 2014, S. 15). Daher sind auch in Bezug auf den Geschichtsunterricht hochschuldidaktische Konzepte zu entwickeln, die dem Prinzip der Fachlichkeit folgen. Dieser Beitrag erläutert die Konzeption zweier am Institut für Didaktik der Geschichte Münster erprobten Veranstaltungsformate, die im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung entwickelt wurden und für Studierende jeweils einen gegenstands- und einen methodenorientierten Zugang bieten.

Unter 1) sollen die geschichtsdidaktischen Prämissen vorgestellt werden, auf denen konzeptionelle Überlegungen zur Veranstaltungs- und damit auch Unterrichtsplanung im Sinne professioneller Planungskompetenz beruhen. Deutlich soll unter 2) werden, dass es im Bereich der geschichtsdidaktischen Lehre zwei Zugänge gibt, nämlich gegenstands- und methodenorientierte (vgl. Alavi & Lücke, 2016, S. 8f.). In einem nächsten Schritt stellen wir unter 3) zwei universitäre Lehrveranstaltungs-konzepte vor, die vor diesem theoretischen Hintergrund entwickelt worden sind und zudem in einem exemplarischen Sinne unterschiedliche Modelle der Verzahnung von Theorie und Praxis in der Geschichtslehrer*innenausbildung abbilden. Der Beitrag schließt 4) mit studienstrukturellen Überlegungen zum Umgang mit Heterogenität in der geschichtsdidaktischen Lehrer*innenausbildung und konzeptionellen Ausblicken zur Weiterentwicklung von Veranstaltungsformaten.

1. Heterogenität, Inklusion und Geschichtsdidaktik – ein Problemaufriss

Unter Heterogenität verstehen wir in Anlehnung an Trautmann und Wischer „eine Bezeichnung, die in der Regel nicht auf ein einzelnes Subjekt, sondern auf eine Gruppe [...] angewendet wird“. Diese Bezeichnung beschreibt „Differenz(en) und Gleichartigkeit(en)“ zwischen den Mitgliedern dieser Gruppe (Trautmann & Wischer, 2011, S. 39; siehe geschichtsdidaktisch implizit Kühberger, 2016, S. 65; Völkel, 2016, S. 103). Heterogenität ist für uns ein Ergebnis von Differenzierungsoperatio-

nen in sozialen Systemen (vgl. Emmerich & Hormel, 2013, S. 245). Unsere weiteren Überlegungen folgen daher einem konstruktivistischen Ansatz der „Hervorbringung von Heterogenität“ (Budde, 2017, S. 18).

Im Fall des historischen Lernens reicht es nicht, solche Differenzierungsoperationen allein in schulischen bzw. pädagogischen Feldern zu verorten und zu untersuchen. Denn einerseits werden historisches Lernen und historische Identitäts- und Orientierungsbedürfnisse in erheblichem Maße durch außerschulische Sozialisationsfaktoren beeinflusst – man denke etwa an Familienerzählungen, den Filmkonsum oder an Museumsbesuche. Die Lebenswelt prägt also viele Lernvoraussetzungen, die im Geschichtsunterricht heterogenitätsrelevant werden können. Andererseits aber hat der Geschichtsunterricht immer auch einen gesellschaftlichen Auftrag, d.h. er soll Lernenden historische Orientierung und Identitätsreflexion in einer heterogenen Gesellschaft bieten und gleichrangig in einem durchaus normativen Sinne die Anerkennung und Toleranz von Heterogenität fördern (vgl. KLP NRW, RS, 2011, S. 10). Insofern wirkt Geschichtsunterricht auch umgekehrt auf die Lebenswelt ein.

Dieses breite, die Unterrichtskommunikation übergreifende Heterogenitätsverständnis müssen wir im Hinblick auf unser Fach noch um einen zusätzlichen Bereich erweitern; da nämlich davon auszugehen ist, dass Menschen auch zu anderen Zeiten durch soziale Differenzierungen Heterogenität hervorgebracht haben und dann wiederum auf dieses Phänomen reagierten. Heterogenität und damit verbundene Diskurse, etwa zu Geschlechterrollen, zum Rassismus oder zur sozialen Ungleichheit, sind daher im Fach Geschichte zentrale Lerngegenstände (vgl. Lücke, 2017; analog für die Politikdidaktik Ziegler, 2009). In den curricularen Vorgaben finden sich dafür bereits Belege: „Die Auseinandersetzung mit dem Dreißigjährigen Krieg“, so der Kernlehrplan für nordrhein-westfälische Realschulen, „verdeutlicht schließlich die bis in die Gegenwart hineinreichende Brisanz von Konflikten mit religiösen Kontexten“ (KLP NRW, RS, 2011, S. 15). Solche fachspezifischen Diskurstraditionen und gesellschaftlichen Funktionen gilt es in der Lehrer*innenausbildung zu berücksichtigen: Heterogenität berührt – zusammengefasst – im Fach Geschichte nicht allein die Lerngruppe, sondern eben auch die Lebenswelt und die Lerngegenstände. Um diese Zusammenhänge jedoch in Bezug auf die geschichtsdidaktische Unterrichtsplanung und -gestaltung pragmatisch zu wenden, bedarf es einer weiteren Systematisierung der drei Berührungspunkte unter Berücksichtigung inklusiver Herausforderungen.

Inklusion verstehen wir grundsätzlich als eine Reaktion auf Heterogenität. Im Handbuch „Praxis des Geschichtsunterrichts“ hat Wenzel bereits auf die dahinterstehende, herausforderungsreiche Doppelstrategie hingewiesen: „Einerseits sollen alle Lernenden möglichst *individuell* gefördert werden und andererseits sollen und wollen Lehrende dazu beitragen, dass eine *Lerngruppe* gebildet wird“ (2017, S. 240). Auf theoretischer Ebene gäbe es durchaus Anknüpfungspunkte, vor allem in Bezug auf die Zentralkategorie des Geschichtsbewusstseins (vgl. Ammerer, Hellmuth & Kühberger, 2015). Geschichtsbewusstsein meint, „dass Geschichte

nicht als naturhaft verfügbare oder objektiv gegebene Größe begriffen wird, sondern als retrospektives Konstrukt, das sich jede Gegenwart und jeder Einzelne neu erarbeitet respektive aneignet“ (Schönemann, 2017, S. 102). Insofern fordert Geschichtsbewusstsein Heterogenität geradezu ein. Diskutiert wird allerdings, diese bedingungsreiche Kategorie gerade in einer inklusiven Praxis stärker zu elementarisieren (Völkel, 2017). Daneben besteht hinsichtlich der Inklusion auch auf empirischer und pragmatischer Ebene weiterhin großer Forschungsbedarf (vgl. Adamski, 2017, S. 25). Das betrifft vor allem sonderpädagogische Schwerpunkte im Geschichtsunterricht (vgl. Barsch & Hasberg, 2014; Alavi & Lücke, 2016; Kühberger & Schneider, 2016) – wobei die geschichtsdidaktische Diskussion das Konzept der Inklusion nicht darauf reduziert (siehe etwa Völkel, 2016, S. 104 und Wenzel, 2017, S. 241). Angesichts dieser Forschungslücken fokussieren sich geschichtsdidaktische Beiträge mit schulpraktischem Anspruch bisher auf die Binnendifferenzierung (siehe etwa Wenzel, 2017). Darauf könnten, so der Grundgedanke, inklusive Lernarrangements aufbauen, die Sonderförderschwerpunkte aufgreifen, ohne Heterogenität auf diese zu reduzieren (vgl. Adamski, 2017, S. 143f.; skeptischer Barsch, 2014, S. 288).

Vor dem Hintergrund der geschichtsdidaktischen Diskussion sprechen wir daher von einem *heterogenitätssensiblen Geschichtsunterricht*, der einem weiten Inklusionsverständnis folgt und die Subjekt- und Gesellschaftsorientierung historischen Lehrens und Lernens gleichrangig berücksichtigt (vgl. Alavi & Lücke, 2016, S. 9f.; zur Begrifflichkeit siehe die „heterogenitätssensible Geschichtsdidaktik“ bei Musenberg, 2016, S. 47). Heterogenitätssensibler Geschichtsunterricht basiert demnach auf a) der Diagnose subjektgebundener Lernvoraussetzungen, b) entsprechenden Förderungen sowie c) auf der Vermeidung von Benachteiligungen (vgl. HRK/KMK, 2015). Doch was bedeuten diese Punkte im Geschichtsunterricht und was meint Heterogenität in diesem Kontext konkret? Und schließlich, gerade angesichts eines noch schmalen Forschungsstandes: Wie lassen sich professions- und fachbezogene Kompetenzen in universitären Lehrveranstaltungen der ersten Ausbildungsphase vermitteln?

2. Heterogenitätsfacetten im Geschichtsunterricht – ein Systematisierungsvorschlag

Eine geschichtsdidaktische Systematisierung von Heterogenitätsfacetten – verstanden als didaktische Differenzmerkmale – steht bislang aus.¹ Im bereits zitierten Handbuchbeitrag von Wenzel heißt es etwa recht unverknüpft, Heterogenität sei „bedingt durch Geschlecht, Kultur, Begabung, [den] sozialen Hintergrund, durch

1 Bisher fokussiert sich die geschichtsdidaktische Literatur stark auf die Ebene der Pragmatik. Hier hebt sich ein Systematisierungsvorschlag von Hasberg (2014, S. 30f.) ab, der Anleihen am Berliner Modell nimmt. Er dient aber der Identifikation von Forschungsdesideraten (vgl. S. 39) und nicht von Heterogenitätsfacetten.

Religion, Sprache, Förderschwerpunkte, Beeinträchtigungen...“ (Wenzel, 2017, S. 239). Solche „Listen mit einer additiven und beliebig erweiterbaren Aufzählung“ produzieren allerdings eine „Gemengelage [...], in der man sich schnell verlieren kann“ (Trautmann & Wischer, 2011, S. 41).

Ausgangspunkt unseres Systematisierungsvorschlages ist das Berliner Modell nach Heimann, Otto und Schulz (Schulz, 1979). Durch diesen Ansatz bleibt erstens die Unterrichtspragmatik Fluchtpunkt unserer Überlegungen (ähnlich bereits bei Trautmann & Wischer, 2011, S. 43 mit Bezugnahme auf das Angebot-Nutzungs-Modell nach Helmke). Zweitens ermöglicht das Modell auch schon während der universitären Ausbildungsphase, die Perspektive von Unterrichtsplanenden einzunehmen und die Thematisierung einzelner Heterogenitätsfacetten als exemplarischen Zugang zu legitimieren. Drittens ist das Berliner Modell in der geschichtsdidaktischen Diskussion als Reflexionsrahmen der Unterrichtsplanung fest verankert (siehe etwa Baumgärtner, 2015; Thünemann, 2015).

Die Voraussetzungen, seien sie anthropologisch-psychologischer oder gesellschaftlich-sozialer Art, sind Merkmale der Lernenden, die potentiell im Unterrichtsgeschehen zu Heterogenität der Lerngruppe führen können. Insofern bringt eben der Unterricht Heterogenität hervor – was aber nicht heißt, dass er Ursache für alle heterogenitätsrelevanten Merkmale wäre, oder dass man eine Differenz-erzeugung kategorisch ablehnen müsste. Wichtig scheint uns allerdings, sich als Lehrperson schon bei der Planung über mögliche Heterogenitätseffekte bewusst zu sein und sie zu antizipieren. Idealerweise stünden dahinter eine Diagnose, eine didaktische Kategorisierung von Heterogenitätsfacetten und eine entsprechende Förderung.

Im Fokus steht nun der gestrichelte Pfeil – also die Frage nach aktivierten Lernvoraussetzungen, die im Geschichtsunterricht wirksam werden bzw. zur Heterogenität einer Lerngruppe beitragen könnten.² Im Fach Geschichte sind hinsichtlich des Medien-/Methodenarrangements vor allem unterschiedliche Lerntypen (vgl. Adamski, 2017, S. 109) und unterschiedliche Sprachkompetenzen (vgl. Alavi, 2016) relevant. In Bezug auf die Lerngegenstände muss hingegen vor allem der Vielfalt von Identifikationsbedürfnissen Rechnung getragen werden (vgl. Gorbahn, 2012). Daneben stehen noch zwei weitere Voraussetzungen (respektive mögliche Heterogenitätsfacetten), die potentiell die Dimension der Lernziele berühren, nämlich unterschiedliche „Vorkenntnisse“ und „kognitive Grundfähigkeiten“ (Trautmann & Wischer, 2011, S. 44f.; siehe zudem Musenberg, 2015). Doch auch solche Grundfähigkeiten und Vorkenntnisse zeigen sich erst in Bezug auf bestimmte methodische Operationen oder Sachwissensbereiche.

2 Bei der Beschreibung und Kategorisierung solcher Voraussetzungen haben wir uns auf die vorliegende Literatur gestützt. Wichtig waren außerdem Dozierendeninterviews, die im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung geführt wurden. Sehr produktiv waren nicht zuletzt zahlreiche Gespräche, die wir mit unseren Kolleg*innen (im Institut und in der Qualitätsoffensive Lehrerbildung) sowie mit unseren Studierenden geführt haben.

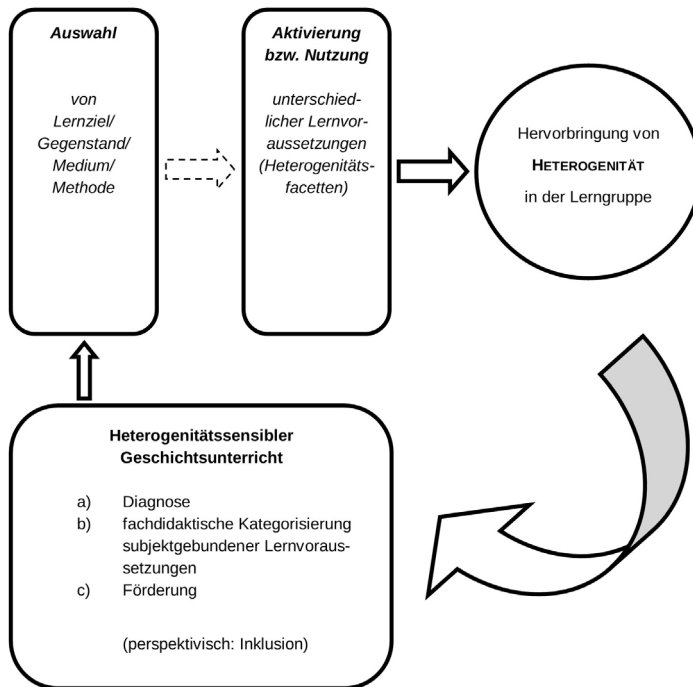


Abb. 1: Hervorbringung von Heterogenität und der heterogenitätssensible Geschichtsunterricht als Reaktion

Im Sinne einer binnendifferenzierenden Pragmatik wenig zielführend sind gruppengebundene Zuschreibungen wie „Geschlecht“, „Kultur“, und „Religion“ (Wenzel, 2017, S. 239). Denn ein Faktor wie Kultur kann, um wieder Facetten zu nennen, sowohl die sprachlichen Kompetenzen betreffen, als auch Vorkenntnisse, als auch (affektiv-emotionale) Identifikationsbedürfnisse. Kultur, Geschlecht, Religion usw. können also Heterogenitätsfacetten lediglich erklären, bilden aber noch keine eigenen; zumal man sich gerade aus geschichtsdidaktischer Sicht vor Essentialisierungen hüten sollte (vgl. etwa Gryglewski, 2013).

3. Hochschuldidaktische Umsetzung am Beispiel zweier Lehrveranstaltungskonzepte

Demnach bieten sich vor allem zwei Ansätze an, das Verhältnis von Heterogenität und historischem Lehren hochschuldidaktisch zu thematisieren: zum einen methodenorientierte Zugriffe, die den Fokus auf die subjektgebundenen Lernvoraussetzungen legen; zum anderen gegenstandsorientierte Zugriffe, die die individuelle und gesellschaftliche Orientierungsfunktion historischen Lehrens und Lernens in einer heterogenen Gesellschaft in den Blick nehmen (vgl. Alavi & Lücke, 2016,

S. 8f.). Für die Veranstaltungskonzeption kam es nach dieser Konturierung darauf an, entsprechende Themenbereiche zu finden, die in hochschuldidaktischer Perspektive exemplarisches „Lernpotential“ (Jeismann, 1978, S. 103) für die Entwicklung fachspezifischer professioneller Kompetenzen im Umgang mit Heterogenität aufweisen. Bei einem identitätsrelevanten Lerngegenstand setzt zunächst eine Übung zur sozialen Ungleichheit an, die Jan Hoffrogge konzipiert hat. Methodenorientiert sind dagegen Vanessa Kilimanns Seminar- und Übungskonzeptionen zur Heterogenität im Textverstehen im Fach Geschichte und deren binnendifferenzierende Förderung durch fachspezifisch profilierte Lesestrategien.

3.1 Veranstaltungstyp I: Heterogenität und Lerngegenstände – Fallbeispiel „Soziale Ungleichheit“

Fragen nach sozialer Ungleichheit bzw. Gerechtigkeit werden spätestens seit der Wirtschafts- und Finanzkrise von 2008 politisch wieder zunehmend debattiert. Historische Argumente sind dabei besonders bedeutsam, wie Eribons „Rückkehr nach Reims“ oder Pikettys „Das Kapital im 21. Jahrhundert“ nahelegen. Auch in der geschichtsdidaktischen Forschung ist soziale Ungleichheit (wieder) ein Thema geworden (vgl. Sandkühler, 2014, S. 279; Lücke, 2017; siehe aber bereits Pandel, 1987, S. 137f.). Doch trotz dieser lebensweltlichen Relevanz und der starken Verankerung dieses Inhaltsfeldes in den Lehrplänen scheint soziale Ungleichheit in der geschichtsdidaktischen Lehre – soweit das zu überblicken ist – ein eher randständiges Veranstaltungsthema zu sein.³ Insofern bestehen genug Gründe, aber auch Grundlagen, unter dem Aspekt der Heterogenität die Beziehung zwischen sozialer Ungleichheit und historischem Lernen eigens in den Blick zu nehmen.

Soziale Ungleichheit lässt sich mit Solga, Berger und Powell als Konstellation definieren, in der „Menschen (immer verstanden als Zugehörige sozialer Kategorien) einen ungleichen Zugang zu sozialen Positionen haben und diese sozialen Positionen systematisch mit vorteilhaften oder nachteiligen Handlungs- und Lebensbedingungen verbunden sind“ (2009, S. 15). Hinsichtlich des historischen Lernens ergeben sich daraus drei Fragen: Wie wirkt soziale Ungleichheit auf den Geschichtsunterricht ein? Wann trägt dieser zu einer Reproduktion sozialer Ungleichheit bei? Und wie kann schließlich eine heterogenitätssensible Unterrichtsplanung darauf reagieren? Die Fragen gründen auf der Annahme, dass Geschichtsunterricht Lernenden (und auch Lehrenden) dabei helfen kann, gesellschaftliches Zusammenleben sowie die eigene Weltsicht darauf zu reflektieren und so politi-

3 Bei der Recherche ist man auf Internetsuchmaschinen angewiesen, womit sich jedoch nicht alle geschichtsdidaktischen Lehrveranstaltungsangebote erfassen lassen. Als so aber auffindbares – und anscheinend seltenes – Beispiel sei eine „Didaktische Übung“ zur „Ungleichheit im 19. Jahrhundert: Gestaltung und Durchführung kompetenzorientierter Unterrichtseinheiten für das Gymnasium (Jahrgangsstufe 8)“ genannt, die Detlev Mares im Wintersemester 2011/12 an der TU Darmstadt anbot.

sche Teilhabe zu ermöglichen und zu befördern (vgl. Lücke, 2017, S. 141f.). Denn das besondere Lernpotential im Geschichtsunterricht besteht im Umstand, dass die „Ursachen“, die hinter sozialer Ungleichheit stehen – also die sozialen „Prozesse“ und „Mechanismen“ –, sich historisch gewandelt haben und weiter wandeln können (Solga et al., 2009, S. 19). Allerdings kann Geschichtsunterricht selbst zur sozialen Ungleichheit beitragen, wenn etwa in Planung und Durchführung (gesellschaftlich unterschiedlich verteilte) kulturelle Kapitalien didaktisch unreflektiert vorausgesetzt oder gefördert werden (siehe dazu grundsätzlich Sperisen & Schär, 2013, S. 192f.).

Die Veranstaltung verfolgt dementsprechend drei Lernziele: erstens das (mögliche) Wechselverhältnis von historischem Lernen und sozialer Ungleichheit anhand soziologischer, vor allem aber auch geschichtsdidaktischer Kategorien erläutern zu können (theoretische Grundlegung); zweitens bestehende curriculare Vorgaben und vorliegende Lehr-/Lernmaterialien dahingehend kritisch analysieren zu können (didaktische Analyse); sowie drittens eine eigene Unterrichtseinheit konzipieren zu können, die soziale Ungleichheit a) auf Lerngegenstandsebene thematisiert, aber auch b) als Faktor des historischen Lernens ernstnimmt und entsprechend heterogenitätssensibel differenziert (Förderung heterogenitätssensibler Planungskompetenz).

Der Veranstaltungstypus ist eine Übung. Sie richtet sich an Bachelorstudierende mit dem Profil „Haupt-, Real-, Gesamtschule“ bzw. an Masterstudierende mit dem Profil „Gymnasium/Gesamtschule“. Fast alle Studierenden haben zu Übungsbeginn ein geschichtsdidaktisches Proseminar belegt und verfügen damit über geschichtsdidaktisches Basiswissen. Für die Übung erwerben sie zwei Leistungspunkte. Ein Leistungspunkt entfällt dabei auf die Mitarbeit während der Sitzungen, ein zweiter auf das Verfassen eines kleinen Portfolios, das Lektüre- und Reflexionsaufgaben enthält und ebenso den abschließenden Unterrichtsentwurf. Im Folgenden wird das 2017 erprobte und nunmehr überarbeitete Übungskonzept für das Sommersemester 2018 vorgestellt.

(1) Theoretische Grundlegung

Am Beginn steht eine Klärung des Begriffs soziale Ungleichheit auf Basis des oben zitierten Grundlagentextes von Solga, Berger und Powell (2009). Bezüge zum Geschichtsunterricht lassen sich dabei bereits hypothetisch aufstellen: Die im Text behandelten marxistischen und liberalen Ungleichheitstheorien sind erstens Lerngegenstände des Geschichtsunterrichts, ebenso die dahinterstehende soziale Frage des 19. Jahrhunderts. Zweitens kann Geschichtsunterricht im Sinne der dort ebenfalls präsentierten Kapitalientheorie Bourdieus zur sozialen Ungleichheit beitragen. Im Hinblick auf die Werturteilsbildung ist zudem drittens wichtig, den im Text angerissenen Unterschied zwischen „Chancengleichheit“ sowie „Ergebnisgleichheit“ (Solga et al., 2009, S. 21f.) zu erläutern.

Im Sinne der Sachanalyse ist besonders die Durchdringung eines „Struktur-ebenen“-Modells relevant, das die Soziologen in enger Anlehnung an die Arbeiten

ihres Kollegen Stefan Hradil entwickelt haben. Soziale Ungleichheiten beginnen demnach mit einem „Input“ oder auch „Determinante“. Dieser „Input“ wird aber erst durch einen „Mechanismus“ oder „Prozess“ (die eigentliche „Ursache“) in einen „Output“ bzw. in eine Ungleichheits-„Dimension“ überführt, woraus nachteilige oder vorteilhafte „Auswirkungen“ auf die Lebenspraxis resultieren (alle Begriffe nach Solga et al., 2009, S. 17). Angewandt werden kann dieses Modell etwa auf das antike Griechenland, wobei sich ein Rückgriff auf bereits didaktisierte Darstellungen durchaus anbietet (etwa mit dem Schulgeschichtsbuch „Das waren Zeiten“, Brückner & Focke, 2008, S. 74–79).⁴

Daneben muss auf soziale Ungleichheit als Faktor historischen Lernens eingegangen werden. Das betrifft zum einen die mittelbaren Auswirkungen auf die Sprachkompetenzen (vgl. Oleschko, 2013). Zum anderen ist nach „[s]oziale[n] Generalisierungen“ oder „einseitigen Identifikationsangeboten“ (Gorbahn, 2012, S. 159, 161) zu fragen, bzw. sind diese fachdidaktischen Kategorien als soziale Inklusions- und Exklusionsmechanismen zu beschreiben – etwa in Bezug auf weiterhin genutzte Schulgeschichtsbücher, in denen wie selbstverständlich von „unsere[n] Kirchen“ die Rede ist (Brückner & Focke, 2008, S. 80).

(2) *Didaktische Analyse und empirische Fundierung*

Der daran anschließende empirische Teil umfasst eine exemplarische Einführung in die kategoriengeleitete Analyse von Lehrplänen und Geschichtsschulbüchern (siehe grundlegend Schönemann, 2014; Schönemann & Thünemann, 2010, S. 111–133). Auf Gegenstandsebene besteht das Hauptkriterium in der Frage, ob die erwähnte Prozessebene mitbetrachtet wird. Im Hinblick auf soziale Ungleichheit als Faktor historischen Lernens werden besonders die Identifikationsangebote im Verständnis Gorbahns fokussiert. Gute Analyseobjekte sind die aktuellen Geschichtslehrpläne aus Berlin/Brandenburg und Baden-Württemberg respektive das neue und binnendifferenzierende Schulbuch „Zeitreise“ (Christoffer et al., 2017, etwa S. 156–159, 170–179).⁵

Eigens behandelt werden ferner Schüler*innenvorstellungen von sozialer Ungleichheit und zwar anhand der Studie von Lange (2012). In den Blick gerät damit die Divergenz, die zwischen geschichtswissenschaftlichen Erklärungsmodellen und

4 Ursachen und Prozesse werden hier durchaus erläutert – in dem Fall durch Quellentexte über Geschlechterbilder und Gesellschaftsvorstellungen, wie sie von Sokrates (in der Schilderung Platons) und Aristoteles vertreten wurden (Brückner & Focke, 2008, S. 77).

5 Im ersten Durchgang waren die Lehrplan- und die Schulbuchanalyse noch um eine historische Dimension erweitert. So wurde der baden-württembergische Gymnasiallehrplan von 1957 ebenso besprochen wie entsprechende Richtlinien der DDR von 1963, um den Umgang mit Heterogenität zu historisieren. Die Studierenden analysierten auch ältere Volksschulschulbücher. So interessant diese Befunde auf Ebene einer rekonstruktiven Ungleichheitsforschung waren, so sehr fehlte – das zeigten die späteren Unterrichtsentwürfe – doch die Thematisierung einer differenzierenden Pragmatik. Hier musste also umgeschichtet werden.

den alltagsweltlichen, oftmals auf Identifikationsbedürfnissen ruhenden Konzepten der Lernenden bestehen. Darüber hinaus zeigt die Studie, mit welchen Erhebungsmethoden solche Diagnosen geleistet werden können.

(3) Pragmatik und Reflexion

Der pragmatische Teil der Übung zielt auf die heterogenitätssensible Planungskompetenz der Studierenden unter besonderer Berücksichtigung geschichtsdidaktischer Konzepte der Differenzierung (Aufgaben, Material, Lernhilfen, Lernwege nach Adamski, 2017), die einleitend erarbeitet werden. Analysiert wird zudem ein Unterrichtsentwurf aus dem best-practice-Band „10 Stunden, die funktionieren“ (Onken, 2017). Die kritische Analyse dieses Entwurfs mündet in einer vorläufigen Abschlussreflexion, die wiederum Ausgangspunkt für die Konzeption eines eigenen, kleinen Unterrichtsentwurfs ist. Die theoretisch-didaktische Grundlegung, die didaktische Analyse der curricularen Rahmungen und Schulbücher sowie die Beschäftigung mit empirischen Befunden zu Schüler*innenvorstellungen bilden die Voraussetzung für die Planung einer doppelstündigen Unterrichtseinheit im Rahmen einer selbstgewählten, grobgeplanten Unterrichtsreihe. Die Doppelstunde soll differenzierend geplant werden. Die Studierenden können ein Thema zum Lerngegenstand soziale Ungleichheit geschichtsdidaktisch ebenso begründen wie das Strukturierungsverfahren der Reihe (etwa Längsschnitt, Querschnitt, genetisch-chronologisches Verfahren). Die Übung schließt mit der Präsentation der Unterrichtsentwürfe und einer individuellen Abschlussreflexion des Lernprozesses, die auch in das Portfolio aufgenommen wird. Mit der Begutachtung des Portfolios erfolgt dabei nochmal eine ausführliche schriftliche Rückmeldung zum Entwurf.

3.2 Veranstaltungstyp II: Heterogenität und Methodenorientierung – Fallbeispiel „Lesestrategien“

Der zweite Veranstaltungstyp basiert auf der Dimension der Unterrichtsmethoden. Im Fokus dieses Typs steht die Handlungsorientierung durch Lernmethoden als unterrichtliches Strukturierungskonzept (vgl. Demantowsky, 2015, S. 72ff.). Im Sinne eines subjektorientierten Zugriffs konzentriert sich der methodenorientierte Veranstaltungstyp auf die Entwicklung, Erprobung und Reflexion binnendifferenzierender Lernumgebungen. Das Seminarformat ist inhaltlich auf die Förderung des Textverstehens als fächerübergreifende Aufgabe fokussiert, welche angesichts fachspezifischer Herausforderungen im Geschichtsunterricht und epistemologisch relevanter Prämissen domänenspezifisch profiliert erfolgt.

Ausgangspunkte der konzeptionellen Überlegungen bilden die Befunde zu heterogenen Leseleistungen deutscher Kinder und Jugendlicher der Leistungsvergleichsstudien zur Lesekompetenz. In PISA waren Geschichtstexte zwar nicht Teil der Untersuchung, die Ergebnisse der Erhebungen erweisen sich dennoch auch für den Geschichtsunterricht als relevant: Da Geschichte als vergangene Wirklichkeit

nur über Sprache vergegenwärtigt werden kann (vgl. Handro, 2013), ist Geschichte immer auch Text und der Geschichtsunterricht ein Lesefach. Lesekompetenz als fächerübergreifende Basiskompetenz (vgl. Leisen, 2010) bildet daher eine grundlegende Voraussetzung für historisches Lernen sowie lebenslange historische Orientierung (vgl. etwa Günther-Arndt, 2003, S. 143). Zugleich belegen empirische Befunde jedoch gravierende Problemlagen beim Verständnis und kritischen Umgang mit historischen Quellen und Darstellungen (vgl. u. a. Wineburg, 1991; Langer-Plän & Beilner, 2006). Angesichts mangelnder allgemeiner Lesekompetenzen und heterogener fachspezifischer Leseleistungen stellt das Textverstehen ein Schlüsselproblem des Geschichtsunterrichts dar, welches die domänenspezifische Profilierung von Lesestrategien (vgl. Handro, 2013, S. 333) ebenso wie den Einsatz sprachsensibler, differenzierender Aufgabenformate zum Textverstehen erfordert. In der fachspezifischen Förderung des Textverstehens liegt daher eine dringliche methodische Herausforderung der Unterrichtspraxis und damit der Geschichtslehrer*innenausbildung.

Die im Rahmen des Projektes „Professionalisierung der Leseförderung im Geschichtsunterricht“ (ProLeGu)⁶ der Qualitätsoffensive Lehrerbildung entwickelte Lehrveranstaltung greift dieses Desiderat auf. Sie ist strukturell in das Teilprojekt „Praxisprojekte in Kooperationsschulen“ der Münsteraner Qualitätsoffensive Lehrerbildung eingebettet, in welchem erstens Lesestrategien interdisziplinär fachlich modelliert, zweitens binnendifferenzierende Materialien und Aufgabenformate erarbeitet, drittens Lehr-Lernkonzepte konzeptionell entwickelt und viertens von Studierenden erprobt und auf Basis einer formativen Evaluation weiterentwickelt werden. Ziel und Gewinn liegen daher nicht allein in der geschichtsdidaktischen Profilierung von Lesestrategien, sondern ebenso in deren Erprobung und Weiterentwicklung durch die Praxiserfahrung Studierender. Insofern zeichnet den Veranstaltungstyp neben der Konzentration auf heterogene Lernvoraussetzungen im Bereich Lesen die Verzahnung von theoretischer Grundlegung und explorativer Praxiserfahrung aus.

Mit Blick auf die professionsbezogene Diagnose-, Planungs- und Handlungskompetenz soll das geschichtsdidaktische Lehrveranstaltungskonzept entlang seiner Verlaufsstruktur skizziert werden. Die im Rahmen des Pilotprojektes mit Bachelor- und Masterstudierenden durchgeführte geschichtsdidaktische Übung⁷ war in drei systematisch aufeinander bezogene Phasen gegliedert:

-
- 6 Das Fachprojekt wird am Institut für Didaktik der Geschichte der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster unter der Leitung von Frau Prof. Dr. Saskia Handro entwickelt. In enger Kooperation erfolgte auch die Konzeption der Lehrveranstaltung. Die Entwicklung sprachsensibler Aufgabenformate erfolgt unter Mitwirkung von Viola Schrader, wissenschaftliche Mitarbeiterin und Verantwortliche für die fachspezifischen Seminare im DaZ-Modul.
 - 7 Die Übung richtete sich an Bachelorstudierende mit dem Profil „Haupt-, Real-, Gesamtschule“ im Bereich schulischen historischen Lernens und an Masterstudierende mit dem Profil „Gymnasium/Gesamtschule“ im fachdidaktischen Modul. Grundlegende Konzepte der Geschichtsdidaktik waren den Übungsteilnehmenden aus dem

(1) Theoretische Grundlegung

Basierend auf den aus der Leseforschung bekannten Zusammenhängen von text- und leserseitigen Determinanten der Lesekompetenz (vgl. Artelt et al., 2007) wurden in einem ersten theoretischen Veranstaltungsblock fächerübergreifende und domänenspezifische Faktoren des Textverstehens systematisiert und damit Leseförderung als Querschnittsaufgabe aller Fächer markiert. Ausgehend von dieser theoretischen Modellierung wurde dann der Zusammenhang von allgemeiner Lesekompetenz und fachspezifischer Kompetenzentwicklung erarbeitet. Dies erfolgte durch einen doppelten Zugang: einen text- und einen leserseitigen Zugriff.

(2) Didaktische Analyse und empirische Fundierung

In einem textseitigen Zugriff analysierten die Studierenden Schulbuchkapitel zur Stadtentstehung im Mittelalter vergleichend und beurteilten nach sprachlichen und fachlichen Kriterien Textschwierigkeiten und schulformendifferenzierende Darstellungsmuster. Die vergleichende Schulbuchanalyse diente der Systematisierung fachspezifischer Textverstehensschwierigkeiten.

In einem leserseitigen Zugriff analysierten die Studierenden dann ausgewählte Schüler*innennarrationen kategorial. Da die Merkmale und Aktivitäten des Lesers in der geschichtsdidaktischen Forschung bislang nicht systematisch in den Blick genommen wurden (vgl. dazu Köster, 2013), führten Hauptseminarstudierende in einem ersten Seminar vor dem Pilotprojekt im Sinne Forschenden Lernens qualitative, leitfadengestützte Einzelinterviews zu Lesemotivation, Textverstehen und Lesestrategieeinsatz (N = 48) mit Lernenden der sechsten Jahrgangsstufe eines Gymnasiums in Münster durch. In der Lehrveranstaltung konnte auf Interviewauszüge zur kategorialen Analyse zurückgegriffen werden.

Die Auswertung der Interviews zeigte, dass Lernende divergierende mentale Modelle auf Basis lebensweltlicher Präkonzepte (vgl. Günther-Arndt, 2014), sprachlicher Voraussetzungen (vgl. Alavi, 2015) und historischer Orientierungsbedürfnisse (vgl. Köster, 2013) bilden und die allgemeine Lesefähigkeit und Leseflüssigkeit nur einzelne Faktoren zur Beschreibung fachspezifischer Textverstehensprozesse sind. Durch die Analyse unterschiedlicher mentaler Textrepräsentationen erschlossen die Studierenden zudem, dass sich heterogene Lese- und Denkleistungen im Geschichtsunterricht nicht nur auf Ebene individueller kognitiver und sprachlicher Lernausgangslagen spiegeln. Es konnte aufgezeigt werden, dass der Umgang mit Heterogenität gleichermaßen die Berücksichtigung motivational und identitätsrelevanter Dimensionen des Lerngegenstandes erfordert, aber auch als Divergenz zwischen alltagsweltlichen Präkonzepten und wissenschaftlichen Konzepten zu beschreiben ist. Die systematisierende Einsicht in den Zusammenhang von sprachlichem und fachlichem Kompetenzerwerb bildet im Seminarkonzept somit eine grundlegende Voraussetzung für die Entwicklung fachspezifischer Diagnosekompetenz.

geschichtsdidaktischen Proseminar bereits bekannt. Die Mehrheit der Studierenden hatte keine oder nur geringe unterrichtspraktische Vorerfahrungen.

(3) *Pragmatik und Reflexion*

Die Entwicklung fachlich begründeter binnendifferenzierender Lesestrategien als Methodenbausteine einer domänenspezifischen Leseförderung erfolgte in zwei Schritten. Zuerst wurde von Projektmitarbeitenden auf Basis der empirischen Exploration und in Anlehnung an Befunde der Textverstehens- und Conceptual-Change-Forschung Lesestrategien entlang transferfähiger historischer Basiskonzepte aufgaben- und materialbasiert entwickelt. Diese Aufgabenformate wurden im Sinne einer Vorentlastung im Seminar eingesetzt und hinsichtlich ihrer fachlichen, sprachlichen und pädagogischen Potentiale und Herausforderungen gemeinsam diskutiert. Dabei arbeiteten die Studierenden heraus, dass die Aufgabenformate einer Anpassung für verschiedene Lernvoraussetzungen bedürfen. Die geschichts-didaktisch begründete, differenzierende Weiterentwicklung der Aufgabenformate oblag dann im zweiten Schritt den Studierenden.

Die Förderung einer heterogenitätssensiblen Planungskompetenz war in zwei Stufen gegliedert: In der ersten theoretischen Stufe wurden fachdidaktische Grundlagen der Binnendifferenzierung vermittelt (vgl. Adamski, 2009, 2017), in der zweiten pragmatischen Stufe wurden die Aufgabenformate von Studierenden in Partnerarbeit weiterentwickelt. Im Ergebnis erstellten sie Aufgabenformate in drei Differenzierungsniveaus.

Diese wurden in Tandems in einer Gruppenarbeit von sieben bis acht Lernenden einer sechsten Klasse erprobt. Die Praxisphase fand im Rahmen einer regulären Doppelstunde Geschichte an einem kooperierenden Gymnasium statt. Die Doppelstunde begann mit einem Einstieg, der nach den Leseerfahrungen der Lernenden fragte. Daran schloss eine Erarbeitungsphase an, in der die entwickelten fachspezifischen, binnendifferenzierenden Lesestrategien als methodische Werkzeuge der Texterschließung eingesetzt wurden. Der Präsentation der Leseergebnisse folgte abschließend eine gemeinsame Methodenreflexion. Insofern strukturierte die Methodenvermittlung im Sinne einer Handlungsorientierung die Doppelstunde.

Die Zusammenstellung der Schüler*innengruppen erfolgte durch das Zufallsprinzip, sodass die Studierenden mit Lernenden unterschiedlicher sprachlicher, kognitiver und kultureller Voraussetzungen konfrontiert waren. Im Sinne eines subjektorientierten Geschichtsunterrichts (vgl. Barsch, 2016) waren die Studierenden dementsprechend gefordert, leserseitige Problemlagen in der Interaktion mit den Lernenden zu erkennen und heterogenitätssensibel mit den individuellen Lernbedürfnissen umzugehen, d.h. die geplanten Differenzierungsstrategien einzusetzen.

Im abschließenden Teil des Seminarformats wurden die Praxiserfahrungen im Umgang mit Schüler*innenheterogenität mit den Studierenden reflektiert. Ein fragegeleiteter Reflexionsbogen unterstützte die Studierenden bei der Erstellung eines eigenen Reflexionsposters, das sie als Studienleistung in der letzten Sitzung präsentierten. Da sich die Studierenden im ersten Semindurchlauf jedoch vornehmlich auf pädagogische Kriterien fokussierten, wurden die Reflexionsinstrumente

weiterentwickelt. Im zweiten Durchlauf wurde deshalb ein Reflexionsleitfaden eingesetzt, der ein Stufenmodell von Reflexion vorgab und eine fachdidaktische und schüler*innenbezogene Reflexion einforderte: Auf Basis der Wahl eines subjektiv relevanten Moments der Irritation, der Überraschung oder des Nachdenkens (vgl. Košinár, 2014, S. 101) sollten die Studierenden ihre Praxiserfahrungen benennend beschreiben und analysierend erklären. Dazu war eine Rückbindung an die Seminarinhalte ebenso wie an die Einschätzung der eigenen fachlichen und pädagogischen Kompetenzen erforderlich. Abschließend sollten die Studierenden Handlungsalternativen entwerfen.

Zwecks Weiterentwicklung des Lehrveranstaltungskonzeptes wurde das Seminar in beiden Semestern mit qualitativen schriftlichen und mündlichen Befragungen evaluiert. In den Studierendenaussagen zeigte sich der Mehrwert, den die Praxiserfahrung im Professionalisierungsprozess angehender Geschichtslehrkräfte mit sich bringt ebenso wie die didaktischen Herausforderungen, die bei der fachspezifischen Förderung des Textverstehens mit heterogenen und inklusiven Lerngruppen zugrunde liegen. Dies verdeutlicht die folgende Aussage eines Studierenden exemplarisch: „Für mich persönlich war die Erkenntnis wichtig, dass man auf die Bedürfnisse der Schüler eingehen muss. Eine Methode kann niemals so angewandt werden, wie man sich das theoretisch ausmalt. Unterricht ist ein dynamischer Prozess.“⁸

Auf Basis der Evaluationsergebnisse konnte die Praxisphase im zweiten Durchlauf des Seminars erweitert werden. Der Unterricht in drei siebten Klassen bot Studierenden neben größeren Einblicken in die Heterogenität der Schüler*innenleistungen auch das Potential, ihr eigenes Unterrichtshandeln in heterogenen Lerngruppen zu reflektieren und verschiedene Differenzierungsstrategien explorativ vergleichend zu erproben. Da unter den Erprobungsklassen auch eine Inklusionsklasse war, erweiterte sich die Erfahrungsbasis der Studierenden im Umgang mit Schüler*innenheterogenität, sodass didaktischen Herausforderungen wie Mehrsprachigkeit und Inklusion verstärkt Rechnung getragen werden konnte.

4. Synthese und Perspektiven

Die beiden Veranstaltungskonzepte folgen zwei unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen. Im ersten Fall werden die gesellschaftlichen Voraussetzungen in den Blick genommen sowie, mit den nordrhein-westfälischen Kernlehrplänen gesprochen, perspektivisch die „Sachkompetenz“ und „Urteilskompetenz“ der Schülerinnen und Schüler. Im zweiten Fall stehen hingegen individuell-anthropogene Voraussetzungen im Fokus sowie die angestrebte „Methodenkompetenz“ (KLP NRW,

8 Die Aussage des Studierenden ist einer qualitativen schriftlichen Befragung aus dem Wintersemester 2017/18 entnommen, in der die Seminarteilnehmenden u. a. benennen und beurteilen sollten, welche fachlich und persönlich relevanten Erfahrungen sie in der Praxis vor dem Hintergrund ihrer Erwartungen gesammelt haben.

RS, 2011, S. 12f.). Damit wurden zudem zwei Modi heterogenitätssensiblen Geschichtsunterrichts auf der Ebene von Theorie, Empirie und Pragmatik umgesetzt: Die Übung zu Lesestrategien hebt auf eine handlungsorientierte Unterrichtsstrukturierung ab, die zur sozialen Ungleichheit auf eine problemorientierte (vgl. Demantowsky, 2015, S. 65–68, 72ff.). Insofern berücksichtigen sie auch die Vielfalt der geschichtsdidaktischen Strukturierungskonzepte und bilden somit zwei alternative und gleichrangig wichtige hochschuldidaktische Veranstaltungstypen im Kontext des heterogenitätssensiblen Geschichtsunterrichts.

Diese Zugriffe sind noch auszubauen – zumal der heterogenitätssensible Geschichtsunterricht nach der Reakkreditierung der Lehramtsstudiengänge ein obligatorischer Bestandteil der Lehramtsausbildung sein wird, bei dem die Studierenden aber gemäß ihren Interessen und Studienschwerpunkten ein eigenes Profil ausbilden sollen. Im Rahmen der Übung zu Lesestrategien ist erstens angedacht, die Zusammenarbeit mit Inklusionsklassen auszuweiten und mittelfristig zu verstetigen, damit die Studierenden heterogene Lernvoraussetzungen und Lernbedürfnisse in unterschiedlichen Klassenkonstellationen und Lerngruppendynamiken vergleichen können. Dadurch wird zudem der Praxisbezug im Lehramtsstudium gestärkt und im Sinne Forschenden Lernens der Raum zur theoriegeleiteten und empirisch fundierten Entwicklung, Erprobung und Reflexion binnendifferenzierender Lernumgebungen geboten. Zweitens erscheint die Videografie einzelner Praxissequenzen für eine Metareflexion des fachdidaktischen Umgangs mit Schüler*innenheterogenität sinnvoll. Drittens bedarf es fortlaufend der Weiterentwicklung von Lesestrategien und binnendifferenzierenden Aufgabenformaten.

Das Konzept zur Übung über soziale Ungleichheit ist ebenfalls transfer- und ausbaufähig. Erstens ließe es sich grundsätzlich, freilich mit anderer Basistheorie, auch bei weiteren identitätsrelevanten Lerngegenständen anwenden, wie etwa Gender und Religion. Zweitens wäre eine engere Kooperation denkbar mit a) ähnlich gelagerten fachdidaktischen Veranstaltungen zum Thema Migration sowie b) mit Veranstaltungen, die sich auf Seiten der historischen Forschung dem Gegenstandsfeld Heterogenität annähern.

Aufgrund der markierten Forschungsdesiderate in den Bereichen soziale Ungleichheit und Textverstehen bieten sich für Studierende zahlreiche Möglichkeiten, entsprechenden Themen und Fragestellungen im Rahmen des Praxissemesters oder von Abschlussarbeiten nachzugehen. Hier sollen in Anbindung an studentische Praxiserfahrungen inklusionsorientierte Forschungsfragestellungen systematisch behandelt und entsprechende Studienprojekte im Sinne einer Verzahnung von Theorie, Empirie und Pragmatik gefördert werden. Auch auf diese Weise wird sich der Theorie-Praxis-Transfer im Bereich des heterogenitätssensiblen Geschichtsunterrichts ausbauen und außerdem der Konnex noch deutlicher werden, der beim historischen Lernen zwischen Lebenswelt, Lerngegenstand und Lernsubjekten besteht.

Literatur

- Adamski, P. (2009). Auf vielen Wegen ins Land der Pharaonen. Innere Differenzierung im Geschichtsunterricht. *Geschichte lernen*, 131, 2–13.
- Adamski, P. (2017). *Binnendifferenzierung im Geschichtsunterricht. Aufgaben, Materialien, Lernwege*. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Alavi, B. (2015). Leichte Sprache und historisches Lernen. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 14, 169–190.
- Alavi, B. (2016). Narrative Kompetenz im inklusiven Geschichtsunterricht?! Ein Unterrichtsversuch. In B. Alavi & M. Lücke (Hrsg.), *Geschichtsunterricht ohne Verlierer!? Inklusion als Herausforderung für die Geschichtsdidaktik* (S. 85–100). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Alavi, B. & Lücke, M. (2016). Geschichtsunterricht ohne Verlierer!? Inklusion als Herausforderung für die Geschichtsdidaktik. In B. Alavi & M. Lücke (Hrsg.), *Geschichtsunterricht ohne Verlierer!? Inklusion als Herausforderung für die Geschichtsdidaktik* (S. 7–15). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Ammerer, H., Hellmuth T. & Kühberger, C. (2015). Subjektorientierte Geschichtsdidaktik. In H. Ammerer, T. Hellmuth & C. Kühberger (Hrsg.), *Subjektorientierte Geschichtsdidaktik* (S. 5–12). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Artelt, C., McElvany, N., Christmann, U., Richter, T., Groeben, N., Köster, J., Schneider, W., Stanat, P., Ostermeier, C., Schiefele, U., Valtin, R., Ring, K. & Saalbach, H. (2007). *Förderung von Lesekompetenz – Expertise*. Berlin: BMBF.
- Barsch, S. (2014). Geschichtsbewusstsein von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. In T. Arand & M. Seidenfuß (Hrsg.), *Neue Wege – neue Themen – neue Methoden? Ein Querschnitt aus der geschichtsdidaktischen Forschung des wissenschaftlichen Nachwuchses* (S. 285–295). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Barsch, S. & Hasberg, W. (Hrsg.) (2014). *Inklusiv – Exklusiv. Historisches Lernen für alle*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Barsch, S. (2016). Förderung der inklusiven Haltung bei angehenden Geschichtslehrkräften durch universitäre Praxisphasen. In C. Kühberger & R. Schneider (Hrsg.), *Inklusion im Geschichtsunterricht. Zur Bedeutung geschichtsdidaktischer und sonderpädagogischer Fragen im Kontext inklusiven Unterrichts* (S. 121–135). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Baumgärtner, U. (2015). *Wegweiser Geschichtsdidaktik. Historisches Lernen in der Schule*. Paderborn: Schöningh.
- Brückner, D. & Focke, H. (Hrsg.) (2008). *Das waren Zeiten, Ausgabe NRW, Bd. 1*. Bamberg: C.C. Buchner.
- Budde, J. (2017). Heterogenität: Entstehung, Begriff, Abgrenzung. In T. Bohl, J. Budde & M. Rieger-Ladisch (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen* (S. 13–26). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Christoffer, S., Dzubieli, C., Heimbach, H., Heiter, M., Leiner, K., Setzer-Lenz, I., Zorbach, D. & Zückert, H. (2017). *Zeitreise, Bd. 1*. Stuttgart/Leipzig: Ernst Klett Verlag.
- Demantowsky, M. (2015). Unterrichtsmethodische Strukturierungskonzepte. In H. Günther-Arndt & S. Handro (Hrsg.), *Geschichts-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II* (5. überarb. Aufl.) (S. 61–74). Berlin: Cornelsen.

- Emmerich, M. & Hormel, U. (2013). *Heterogenität – Diversity – Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz*. Wiesbaden: Springer VS.
- Gorbahn, K. (2012). Soziale Identität als geschichtsdidaktisches Konzept. 11 Thesen zum Verständnis gruppenbezogener Identifikationen. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 11, 148–162.
- Gryglewski, E. (2013). *Anerkennung und Erinnerung. Zugänge arabisch-palästinensischer und türkischer Berliner Jugendlicher zum Holocaust*. Berlin: Metropol Verlag.
- Günther-Arndt, H. (2003). Basiskompetenz Lesen – Lernen aus Fachtexten am Beispiel des Geschichtsunterrichts. In B. Moschner, H. Kiper & U. Kattmann (Hrsg.), *PISA 2000 als Herausforderung. Perspektiven für Lehren und Lernen* (S. 139–155). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Günther-Arndt, H. (2014). Historisches Lernen und Wissenserwerb. In H. Günther-Arndt & M. Zülsdorf-Kersting (Hrsg.), *Geschichts-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (6. überarb. Aufl.) (S. 24–49). Berlin: Cornelsen.
- Handro, S. (2013). Sprache und historisches Lernen. Dimensionen eines Schlüsselproblems des Geschichtsunterrichts. In M. Becker-Mrotzek, K. Schramm, E. Thürmann & H. J. Vollmer (Hrsg.), *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen* (S. 317–333). Münster: Waxmann.
- Hasberg, W. (2014). Historisches Lernen für alle. In S. Barsch & W. Hasberg (Hrsg.), *Inklusiv – Exklusiv. Historisches Lernen für alle* (S. 11–39). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- HRK/KMK (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). Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf [28.03.2018].
- Jeismann, K.-E. (1978). Didaktik der Geschichte. Das spezifische Bedingungsfeld des Geschichtsunterrichts. In G. C. Behrmann, K.-E. Jeismann & H. Süßmuth (Hrsg.), *Geschichte und Politik. Didaktische Grundlegung eines kooperativen Unterrichts* (S. 50–107). Paderborn: Schöningh.
- Kernlehrplan für die Realschule in Nordrhein-Westfalen Geschichte (2011). Düsseldorf. Verfügbar unter https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/lehrplaene_download/realschule/KLP_RS_GE.pdf [28.03.2018].
- Košinár, J. (2014). *Professionalisierungsverläufe in der Lehrerbildung. Anforderungsbearbeitung und Kompetenzentwicklung im Referendariat*. Opladen: Barbara Budrich.
- Köster, M. (2013). *Historisches Textverstehen. Rezeption und Identifikation in der multi-ethnischen Gesellschaft*. Berlin: LIT.
- Kühberger, C. (2016). Wo beginnt historisches Lernen? Die Herausforderung der Inklusion für den Geschichtsunterricht. In C. Kühberger & R. Schneider (Hrsg.), *Inklusion im Geschichtsunterricht. Zur Bedeutung geschichtsdidaktischer und sonderpädagogischer Fragen im Kontext inklusiven Unterrichts* (S. 65–83). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kühberger, C. & Schneider, R. (Hrsg.) (2016). *Inklusion im Geschichtsunterricht. Zur Bedeutung geschichtsdidaktischer und sonderpädagogischer Fragen im Kontext inklusiven Unterrichts*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lange, K. (2012). Macht und Ohnmacht. Schülervorstellungen und Einstellungen zu Gesellschaftsordnungen und zur sozialen Ungleichheit. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften, Jahresband 1*, 32–53.

- Langer-Plän, M. & Beilner, H. (2006). Zum Problem historischer Begriffsbildung. In H. Günther-Arndt & M. Sauer (Hrsg.), *Geschichtsdidaktik empirisch. Untersuchungen zum historischen Denken und Lernen* (S. 215–150). Berlin: LIT.
- Leisen, J. (2010). *Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. Stuttgart: Klett.
- Lücke, M. (2017). Diversität und Intersektionalität als Konzepte der Geschichtsdidaktik. In M. Barricelli & M. Lücke (Hrsg.), *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts*, Bd. 1 (2. unveränderte Aufl., Erstauflage: 2012) (S. 136–146). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Musenberg, O. (2015). Veranschaulichung der Vergangenheit. Didaktische Ansprüche heterogener Lerngruppen an inklusiven Geschichtsunterricht. In J. Riegert & O. Musenberg (Hrsg.), *Inklusiver Fachunterricht in der Sekundarstufe* (S. 206–220). Stuttgart: Kohlhammer.
- Musenberg, O. (2016). Die Problematisierung historischen Lernens in der Heil- und Sonderpädagogik 1180–1950. In C. Kühberger & R. Schneider (Hrsg.), *Inklusion im Geschichtsunterricht. Zur Bedeutung geschichtsdidaktischer und sonderpädagogischer Fragen im Kontext inklusiven Unterrichts* (S. 47–64). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Oleschko, S. (2013). Reproduktion sozialer Ungleichheit durch Sprachunterschiede im politischen Lernprozess. *Politisches Lernen, Jahresband 1–2*, 25–32.
- Onken, B. (2017). „Liberté, Egalité, Fraternité“? Die Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte 1789. In M. Bernhardt (Hrsg.), *10 Stunden, die funktionieren. Geplante und erprobte Geschichtsstunden* (S. 39–45). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Pandel, H. J. (1987). Dimensionen des Geschichtsbewußtseins. Ein Versuch, seine Struktur für Empirie und Pragmatik diskutierbar zu machen. *Geschichtsdidaktik, Jahresband 2*, 130–142.
- Sandkühler, T. (2014). Die Geschichtsdidaktik der Väter. Zur Kulturgeschichte der siebziger Jahre. In M. Wildt (Hrsg.), *Geschichte denken. Perspektiven auf die Geschichtsschreibung heute* (S. 260–279). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schönemann, B. (2014). Lehrpläne, Richtlinien, Bildungsstandards. Zwischen Disziplin und Distanz: Zum Umgang mit Lehrplänen. In H. Günther-Arndt & M. Zülsdorf-Kersting (Hrsg.), *Geschichts-Didaktik. Praxishandbuch für Sekundarstufe I und II*. (6. überarb. Neuauflage) (S. 50–66). Berlin: Cornelsen.
- Schönemann, B. (2017). Geschichtsbewusstsein. Theorie. In M. Barricelli & M. Lücke (Hrsg.), *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts*, Bd. 1 (2. unveränderte Aufl., Erstauflage: 2012) (S. 98–111). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Schönemann, B. & Thünemann, H. (2010). *Schulbucharbeit. Das Geschichtslehrbuch in der Unterrichtspraxis*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Schulz, W. (1979). Unterricht. Analyse und Planung. In P. Heimann, G. Otto & W. Schulz (Hrsg.), *Unterricht. Analyse und Planung* (S. 13–47). Hannover u. a.: Hermann Schroedel Verlag.
- Sperisen, V. & Schär, B. C. (2013). Akteure versus Strukturen. Zum Spannungsverhältnis zwischen Lehrbuch- und Lehrpersonenkonzepten im Geschichtsunterricht. Das Schweizer Beispiel „Hinschauen und Nachfragen“. In S. Popp, M. Sauer, B. Alavi, M. Demantowsky & A. Kenkmann (Hrsg.), *Zur Professionalisierung von Geschichtslehrerinnen und Geschichtslehrern. Nationale und internationale Perspektiven* (S. 187–200). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Solga, H., Berger, P. A. & Powell, J. (2009). Soziale Ungleichheit. Kein Schnee von gestern! Eine Einführung. In H. Solga, P. A. Berger & J. Powell (Hrsg.), *Soziale Ungleich-*

- heit. *Klassische Texte zur Sozialstrukturanalyse* (S. 11–45). Frankfurt am Main/New York: Campus Verlag.
- Thünemann, H. (2015). Unterrichtsplanung und Verlaufsformen. In H. Günther-Arndt & S. Handro (Hrsg.), *Geschichts-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II* (5. überarb. Aufl.) (S. 257–268). Berlin: Cornelsen.
- Trautmann, M. & Wischer, B. (2011). *Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung*. Wiesbaden: Springer.
- Völkel, B. (2016). Zeit erfahren und handhaben lernen. Annäherungen an eine inklusive Geschichtsdidaktik. In C. Kühberger & R. Schneider (Hrsg.), *Inklusion im Geschichtsunterricht. Zur Bedeutung geschichtsdidaktischer und sonderpädagogischer Fragen im Kontext inklusiven Unterrichts* (S. 103–119). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Völkel, B. (2017). *Inklusive Geschichtsdidaktik. Vom inneren Zeitbewusstsein zur dialogischen Geschichte*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Wenzel, B. (2017). Heterogenität und Inklusion. Binnendifferenzierung und Individualisierung. In M. Barricelli & M. Lücke (Hrsg.), *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts, Bd. 2.1* (2. unveränderte Aufl., Erstauflage: 2012) (S. 238–254). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Wineburg, S. (1991). On the Reading of Historical Texts. Notes on the Breach between School and Academy. *American Educational Research Journal*, 28, 495–519.
- Ziegler, B. (2009). Heterogenität und politische Bildung. In H.-U. Grunder & A. Gut (Hrsg.), *Zum Umgang mit Heterogenität in der Schule, Bd. 1* (S. 93–107). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Entwicklung von inklusionsorientierten Curricula im beruflichen Lehramtsstudium

Zur Ausgestaltung einer *Schule der Vielfalt* stellt die Verankerung von Inklusion und Heterogenität als Gegenstand der Lehramtsausbildung eine grundlegende Voraussetzung dar. Ein verändertes Curriculum, die Konzipierung inklusionsbezogener Lehrangebote und entsprechende Lehrformate sind von besonderer Bedeutung.

Ausgehend von einem Inklusionsverständnis, das die Spezifika der beruflichen Bildung herausstellt, skizziert der folgende Beitrag die Entwicklung von inklusionsbezogenen Lehrformaten, wie sie am Institut für Berufliche Lehrerbildung (IBL) der Fachhochschule in Zusammenarbeit mit dem Projekt der Qualitätsoffensive Lehrerbildung der Westfälischen Wilhelms-Universität (WWU) am Hochschulstandort Münster entwickelt wurden.¹

1. Qualitätsoffensive Lehrerbildung im Rahmen der kooperativen beruflichen Lehramtsausbildung

Die Ausbildung von Lehrkräften für berufliche Schulen erfolgt in Münster in kooperativer Form: die Studierenden wählen eine berufliche Fachrichtung (bspw. Gesundheitswissenschaft/Pflege oder Bautechnik) an der Fachhochschule und ein allgemeinbildendes Fach (bspw. Deutsch oder Mathematik) an der Universität. Die bildungswissenschaftlichen Anteile des Studiums werden kooperativ von beiden Hochschulen eingebracht, die jeweiligen Module gemeinsam konzipiert und angeboten. Das Institut für Berufliche Lehrerbildung stellt Lehrangebote zur Fachdidaktik sowie zur Berufspädagogik bereit. Zum Wintersemester 2015/16 wurde eine Professur mit der Denomination *Berufliche Bildung mit dem Schwerpunkt Didaktik inklusiven Unterrichts* eingerichtet, die zur Aufgabe hat, Lehre und Forschung im Kontext von Inklusion in der beruflichen Bildung aufzubauen und weiterzuentwickeln.

Die Kooperation zwischen Fachhochschule und Universität begründete die Mitarbeit im Projekt der Qualitätsoffensive Lehrerbildung *Dealing with Diversity. Kompetenter Umgang mit Heterogenität durch reflektierte Praxiserfahrung*, im Teilprojekt *Curriculare Maßnahmen – Heterogenität als durchgängiges Thema im Curriculum*. Intention des Teilprojektes war es, den professionellen Umgang mit

¹ Der Beitrag orientiert sich an der Veröffentlichung von Bylinski, Austermann & Sindermann (2018), ergänzt um die Skizzierung der entwickelten Lehrveranstaltungen und die exemplarische Darstellung einzelner Evaluationsformate.

Heterogenität und Inklusion sowie die Auseinandersetzungen mit dem Prinzip der individuellen Förderung verstärkt in Lehrveranstaltungen an der WWU und der FH Münster zu integrieren. So war es das Ziel, Lehrveranstaltungen zu konzipieren, welche den „potenzialorientierten Umgang mit Heterogenität und Inklusion“ (KMK & HRK, 2015, S. 5) thematisieren. Der Arbeitsschwerpunkt lag dabei auf der Analyse der Ausgangssituation und der Entwicklung innovativer Lehrformate.

Zur Verankerung von Inklusion und Heterogenität im Curriculum wurden verschiedene Arbeitspakete im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung durchgeführt und durch die Professur Berufliche Bildung mit dem Schwerpunkt Didaktik inklusiven Unterrichts vertieft und erweitert:

- *Dokumentenanalyse der Modulbeschreibungen und Studienordnungen*, deren Ergebnisse in die Weiterentwicklung des Lehrangebotes fließen sollten.
- *Interviews mit Hochschullehrenden der Fachdidaktik* zum vertiefenden Verständnis der Dokumentenanalyse und zur Explikation der subjektiven Sichtweisen zu Heterogenität und Inklusion.
- *Befragung von Studierenden in Lehrveranstaltungen* zur Erfassung der Selbstwirksamkeitserwartungen und Einstellungen Studierender.
- *Entwicklung eines Lehrprojektes „Inklusion konkret: Entwicklung von Unterrichtsmaterial“* verbunden mit der Zielsetzung, Leitlinien inklusiver Lernsettings zu konkretisieren (vgl. Bylinski u. a., 2018, S. 121).

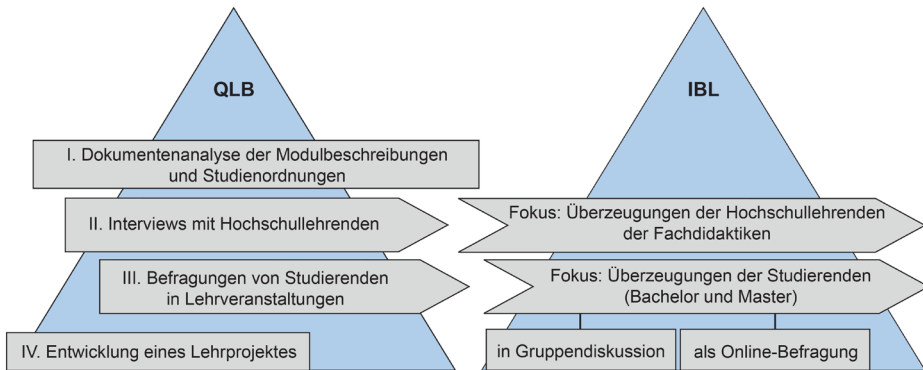


Abb. 1: Verschränkung der Arbeitspakete im Rahmen der kooperativen beruflichen Lehramtsausbildung

Das *forschungsmethodische Vorgehen* beinhaltete *leitfadengestützte Interviews* und eine *Gruppendiskussion*. Die Auswertung erfolgte auf Grundlage der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2015).

2. Inklusion: (K)ein neues Thema in der beruflichen Bildung

Ein zentraler Leitgedanke der UN-Behindertenrechtskonvention ist, die negative Bewertung von Behinderung und eine individuelle Zuschreibung aufzuheben. Dies bedeutet eine Abkehr vom medizinischen Modell von Behinderung: Nicht mehr das individuelle Defizit steht im Vordergrund, sondern Behinderung wird als soziales Konstrukt betrachtet und beinhaltet ein Verständnis, das sich ausdrücklich auf die Wechselbeziehungen zwischen den in der Person liegenden Bedingungen und jenen der Umwelt bezieht (vgl. Enggruber & Rützel, 2014, S. 16). Der Blick ist somit auf Handlungssituationen und Kontextfaktoren gerichtet, die Menschen an einer gleichberechtigten Teilhabe in dieser Gesellschaft (be-)hindern (Lindmeier & Lindmeier, 2012).

Inklusion als erweiterte Integration

Die aktuelle gesellschaftliche Diskussion um Inklusion im Bildungsbereich wurde zunächst weitgehend für den allgemeinbildenden Bereich geführt und bezieht sich vornehmlich auf den Einbezug von Schülerinnen und Schülern mit Behinderung bzw. mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Ebenso wurden bildungspolitische Initiativen und Programme entsprechend ausgerichtet. Hingegen plädieren insbesondere für die berufliche Bildung viele Bildungsexpertinnen und -experten für einen so genannten weiten Inklusionsbegriff, der an den Leitlinien der UNESCO anknüpft (Enggruber, Gei, Lippegauß-Grünau & Ulrich, 2014). Das Programm der Deutschen UNESCO-Kommission (2009) formuliert *Bildung für alle* als universellen Anspruch: Alle Jugendlichen und Erwachsenen sollen Lerngelegenheiten und die gleichen Zugänge zu qualitativ hochwertiger Bildung erhalten und ihre Potenziale entwickeln können – unabhängig von besonderen Lernbedürfnissen, Geschlecht, sozialen und ökonomischen Voraussetzungen.

Gleichwohl ist mit Inklusion ein Perspektivenwechsel verbunden: Wird bei der Integration die Unterschiedlichkeit des Lernenden herausgestellt und diese als Herausforderung betrachtet, erweitert Inklusion die Perspektive darauf, Unterschiedlichkeit als Gewinn und Ressource für individuelles und wechselseitiges Lernen und Entwicklung aufzufassen (vgl. Sonntag & Veber, 2014, S. 288). Entgegen einer dichotomen Vorstellung und der Aufteilung bspw. nach Behinderten und Nichtbehinderten, werden Individuen nicht entlang unterschiedlicher sozialer Differenzkategorien (wie Behinderung, Benachteiligung, Migrationshintergrund) betrachtet und ihre Verschiedenheit herausgestellt (vgl. Budde, 2015, S. 119). Setzte Integration noch auf das „Leitbild der Normalisierung“ (Frühauf, 2012, S. 16) und intendierte „Ein Leben so normal wie möglich“ (ebd.), stellt Inklusion diese „oft als fragwürdige Normalität unserer Gesellschaft an vorherrschende Durchschnittsnormen“ (ebd.) infrage. Wocken (2010, S. 3) markiert diesen Perspektivenwechsel mit der Formulierung „Man kann verschieden normal sein“ (ebd.), und begründet damit den Verzicht, Lernende „gleichschalten“ und „normalisieren“ zu wollen

(ebd., S. 2), weil eine zugestandene Differenz zugleich auch Abwertung, Deklassierung und Marginalisierung bedeutet (vgl. ebd., S. 3).

Auf dem Weg zu einer inklusiven Berufsbildung

Im Kontext der beruflichen Rehabilitation und Integrationsförderung sind seit Ende der 1960er Jahre zielgruppenadäquate Ausbildungskonzepte entstanden, um junge Menschen, die von Ausgrenzung betroffen oder bedroht sind, in berufliche Bildungsprozesse zu integrieren (Bylinski & Rützel, 2011). Allerdings ist damit auch eine Förderlandschaft entstanden, die ein Nebeneinander von (Bildungs-) Angeboten statt ein Miteinander ausweist. Inklusion hingegen intendiert eine Verankerung und Absicherung in Regelstrukturen, abseits von speziellen Maßnahmen.

An Erfahrungen der beruflichen Integrationsförderung kann in der inklusionsbezogenen Lehramtsausbildung angeknüpft und diese im Sinne inklusiver Bildung weiterentwickelt werden. Die Integrationsperspektive erweitert sich damit um die Wertschätzung des Ungleichen: Jede und Jeder ist anders, einzigartig und individuell. Inklusive Bildung geht von Heterogenität als „Normalzustand“ aus und schätzt sie als „Anregungspotenzial“ (Budde & Hummrich, 2013, S. 39), um Lernende mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen in der Entfaltung ihres Lernpotenzials zu unterstützen – Diversität wird bewusst hergestellt, um Verschiedenheit als Normalität erlebbar zu machen.

Auf dem Weg zu einer inklusiven Berufsbildung ist die Ausgestaltung in allen Handlungsfeldern der beruflichen Bildung (Berufsausbildungsvorbereitung, Berufsausbildung, Fort- und Weiterbildung) genauso erforderlich, wie die konzeptionelle Weiterentwicklung bewährter Unterstützungs- und Förderangebote (Bylinski, 2016). Inwiefern Partizipation gefördert oder gehemmt wird, entscheidet sich in gesellschaftlich relevanten Handlungssituationen; insbesondere am Übergang von der Schule in eine Berufsausbildung sind Exklusionsrisiken nachweisbar (z. B. Nationale Bildungsberichterstattungen, Berufsbildungsberichte). Soziale Selektionsprozesse sind hier besonders ausgeprägt: nach schulischer Vorbildung, nach Geschlecht, nach Migrationshintergrund bzw. Staatsangehörigkeit und Region (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012, S. 103).

Berufliche Schulen repräsentieren mit ihren diversen Bildungsgängen sehr unterschiedliche Zielgruppen und in besonderem Maße eine *Schule der Vielfalt*. Aufgrund der bestehenden Heterogenität in den Lerngruppen ist in dieser Schulform mit Inklusion kein gänzlich neues Thema angesprochen (Kremer et al., 2015).

3. Eine Schule der Vielfalt braucht die Professionalität der Lehrkräfte

Die gemeinsame Empfehlung der Hochschulrektorenkonferenz und der Kultusministerkonferenz (2015) zur „Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt“ unterstreicht die benötigten professionellen Kompetenzen, „um besondere Begabungen oder etwaige Benachteiligungen, Beeinträchtigungen und andere Barrieren von und für Schülerinnen und Schüler zu erkennen und entsprechende pädagogische Präventions- und Unterstützungsmaßnahmen zu ergreifen“ (ebd., S. 2). Der Erwerb von Basiskompetenzen für den „Umgang mit Vielfalt“ (ebd.) bei der Gestaltung von inklusivem Unterricht und inklusiver Schule soll in die Curricula der Lehramtsausbildung entsprechend eingebunden und von Bildungswissenschaften, Fachdidaktik und den Fachwissenschaften als integraler Bestandteil aufgenommen werden. Empfohlen wird, neben dem Erwerb von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten auch „Einstellungen und Haltungen gegenüber Vielfalt“ (ebd., S. 3) aufzunehmen und theoriegestützte Reflexion durch Praxiserfahrung weiterzuentwickeln.

Anforderungen, Kompetenzbereiche und Dimensionen pädagogischer Professionalität

Basis einer inklusiven (Berufs-)Bildung stellt eine inklusive Grundhaltung dar, die eine Wertschätzung individueller Unterschiede beinhaltet und diese als Chance aufgreift (Bylinski & Rützel 2016).

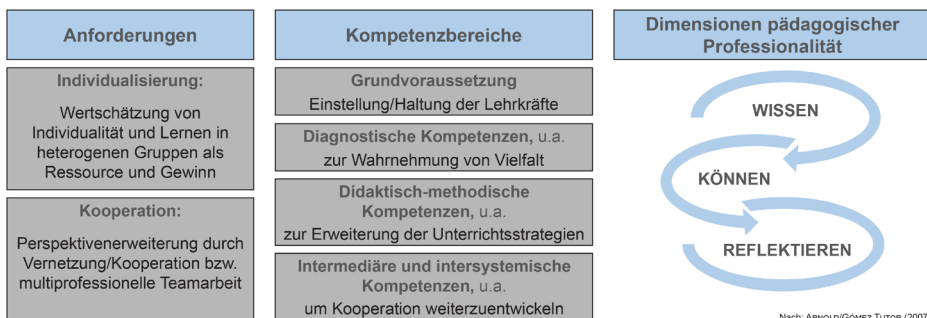


Abb. 2: Anforderungen, Kompetenzbereiche und Dimensionen pädagogischer Professionalität

Die Ausgestaltung inklusiver Bildungsprozesse stellt besondere Anforderungen an die Professionalität der pädagogisch Handelnden. Als grundlegend kann die Akzeptanz und Wertschätzung der Individualität Lernender betrachtet werden (Prenzel, 1995; Reich, 2014). Herausforderungen liegen darin, einerseits die individuellen (Lern-)Bedürfnisse zum Ausgangspunkt (pädagogischen) Handelns zu machen und andererseits das Lernen in heterogenen Gruppen als Gewinn und Ressource

zu betrachten. Gefordert ist, dieses in (regionaler) Vernetzung und (professionsbezogener) Kooperation umzusetzen, bspw. durch multiprofessionelle Teamarbeit, mit der Intention, damit die eigene Perspektive zu erweitern.

Eine Vielzahl von Studien (bspw. Hecht, Niedermair & Feyerer, 2016; Moser, Kuhl, Schäfer & Redlich, 2014; Trautmann & Wischer, 2011) unterstreichen die *Bedeutung der Einstellung und Haltung* der Fachkräfte als Grundvoraussetzung zur Ausgestaltung inklusiver Lernsettings. Ebenso werden *diagnostische Kompetenzen* zur sensiblen Wahrnehmung von Vielfalt hervorgehoben, genauso wie *didaktisch-methodische Kompetenzen*, wie z.B. ein breites Spektrum an Unterrichtsstrategien, die sowohl die Individualität berücksichtigen als auch das Potenzial der heterogenen Lerngruppe aufgreifen. Als notwendige Ergänzung können *intermediäre und intersystemische Kompetenzen* (Bylinski, 2014) betrachtet werden, um Kooperation aufzubauen und weiterzuentwickeln.

Für Aneignungs- und Entwicklungsprozesse bedeutet dies, neben der Vermittlung grundlegender Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten insbesondere auch eine Einstellung und Haltung gegenüber Vielfalt zu entwickeln (KMK & HRK, 2015, S. 3). Hierzu scheint das Konzept einer *reflexiven pädagogischen Professionalität* (Arnold & Gómez Tutor, 2007) bedeutsam, weil es die Auseinandersetzung mit der eigenen Person (Herausbildung von Selbstreflexivität) grundlegend aufnimmt. Reflexivität wird zur professionellen Haltung, die für Inklusion fruchtbar gemacht werden kann. Darum gilt es, eigene Denk- bzw. Handlungsweisen und Routinen zu hinterfragen. Die Dimensionen pädagogischer Professionalität (WISSEN-KÖNNEN-REFLEKTIEREN) nach Arnold und Gómez Tutor (2007) dienen dabei als Analysekatoren, die im pädagogischen Handeln nicht nebeneinander, sondern nur in Verknüpfung miteinander zu betrachten sind. REFLEKTIEREN scheint zur Kernkompetenz für kompetentes pädagogisches Handeln in heterogenen Lerngruppen und inklusiven Lernsettings zu werden.

4. Verankerung von Inklusion und Heterogenität im Curriculum

Vor diesem Hintergrund wurden am Institut für Berufliche Lehrerbildung (IBL) in den bildungswissenschaftlichen Modulen des Bachelor- und Masterstudiengangs des beruflichen Lehramtsstudiums additive und integrative Lehrformate entwickelt.

Alle Lehrangebote nehmen den Erwerb fachlicher Kenntnisse zur Inklusion in der beruflichen Bildung auf, beziehen die Anwendung unterschiedlicher Methoden bzw. Instrumente mit ein und fokussieren darüber hinaus die (Selbst-)Reflexion pädagogischen Handelns. Neben der dozent*innenzentrierten Interaktionsform werden vor allem selbstgesteuertes und kooperatives Lernen über Anwendungs- und Reflexionsaufgaben gefördert.

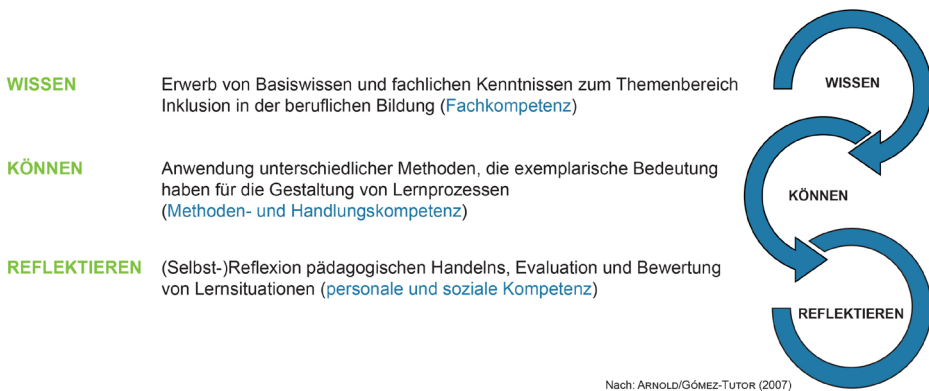


Abb. 3: Dimensionen pädagogischer Professionalität im Lehrangebot

Entstanden sind folgende Lehrkonzepte:

Eine Lehrveranstaltung, die grundlegende Themen der Inklusion behandelt und im Kontext der beruflichen Bildung aufnimmt: „Grundlagen inklusiver Berufsbildung“, mit der Intention

- *ein Inklusionsverständnis zu entwickeln:*
Themen sind u. a. Inklusion als erweiterte Integration, Behinderung als soziales Konstrukt, Wahrnehmung von Differenzkategorien, Vielfalt als Ressource und Gewinn;
- *rechtliche Rahmenbedingungen und Unterstützungsinstrumente kennenzulernen:*
Themen sind u. a. die UN-Behindertenrechtskonvention, das Berufsbildungsgesetz und relevante Sozialgesetzbücher (insbesondere SGB III, IX);
- *den Index für Inklusion als Analyseinstrument anzuwenden:*
Themen sind u. a. inklusive Kulturen (Werte, Haltungen), inklusive Strukturen (z. B. Multiprofessionelle Teamarbeit), inklusive Praktiken (Leitlinien inklusiver Didaktik);
- *Entwicklung als zirkulären Prozess zu betrachten:*
Themen sind u. a. individuelle Entwicklungsprozesse initiieren und begleiten, Ressourcenorientierung, multiperspektivischer Leistungsbegriff, individuelle Qualifizierungsplanung.

Lehrveranstaltungen, die aufbauend vertiefende Fragestellungen aufgreifen, bspw. „Inklusive (prozessorientierte) Diagnostik“, mit der Intention

- *ein Diagnostikverständnis zu entwickeln:*
Themen sind u. a. diagnostische Grundmethoden, inklusive Diagnostik als Synthese von quantitativen und qualitativen Verfahren, Vergleich traditioneller und inklusiver Diagnostik;
- *Ansätze inklusiver Diagnostik zu kennen und anzuwenden:*
Themen sind u. a. anerkennende, dialogisch-systemische Diagnostik, biografische Analyse;

- *Beeinträchtigungen im Verhalten zu analysieren:*
Themen sind u. a. Symbolischer Interaktionismus, Labeling Approach, erlernte Hilflosigkeit;
- *Perspektiven zu wechseln, Entwicklung zu initiieren:*
Themen sind u. a. Ressourcenorientierung, Salutogenese und Resilienzförderung.

Lehrveranstaltungen, die weiterführende bzw. spezifische Themen bearbeiten, bspw. „Entwicklung einer ressourcenorientierten Perspektive“, mit der Intention

- *Ressourcen zu mobilisieren:*
Themen sind u. a. Erkennen eigener Ressourcen, selektive Wahrnehmungsphänomene und subjektive Interpretationen, Lösungs- versus Defizitorientierung;
- *Entwicklung zu initiieren und zu begleiten:*
Themen sind u. a. Ressourcenfragen und lösungsfokussierte Fragetechnik, Perspektivenwechsel, Gesprächsführung und Feedback;
- *Ressourcen zusammenzuführen:*
Themen sind u. a. Erwartungshaltungen, Chancen von Teamarbeit und Kooperation, gelingende Kooperation im Unterricht.

Lehrveranstaltungen, die konkrete, inklusive Konzepte am Berufskolleg aufnehmen und reflexive Praxis ermöglichen, bspw. „Inklusion konkret: Konzepte der Ausbildungsvorbereitung und Berufsausbildung“, mit der Intention

- Inhaltliche Rahmensetzungen für inklusive Konzepte der Berufsvorbereitung und der dualen Ausbildung zu erfahren.
- Konkrete Eckpunkte für die Ausgestaltung inklusiver Elemente kennenzulernen und zu diskutieren.
- Inklusive Konzepte in der Praxis zu erleben und zu reflektieren.

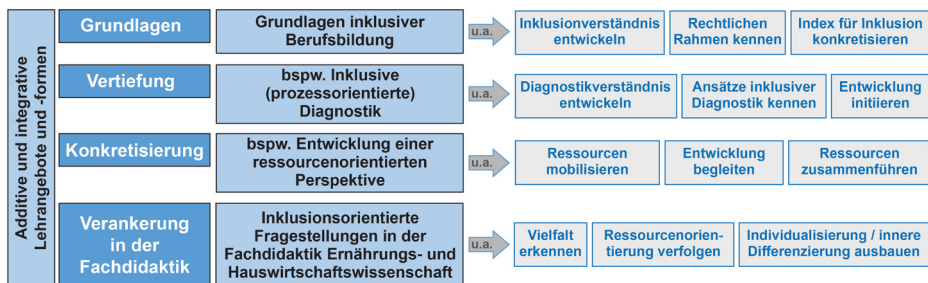


Abb. 4: Entwicklung von additiven und integrativen Lehrformaten

Neben additiven Lehrangeboten konnten in Zusammenarbeit von Berufspädagogik und der Fachdidaktik beruflicher Fachrichtungen Lerneinheiten entwickelt werden, die inklusionsorientierte Fragestellungen in bestehende Lehrangebote integrieren.

5. Evaluation der Lehrangebote

Die Auswertung der Lehrangebote erfolgt als summative Evaluation und mit qualitativen Verfahren, um mit den Studierenden im Rahmen eines Feedbacks in einen reflexiven Diskurs treten zu können. Deshalb stehen neben der Rückmeldung zur Seminarorganisation und der inhaltlichen Ausgestaltung des Lehrangebots die Einschätzungen der Studierenden zum eigenen Weiterkommen im Seminar und zur Entwicklung einer inklusionsbezogenen Haltung und Einstellung im Fokus. Durch den Einsatz unterschiedlicher Evaluationsformen konnten jeweils spezifische Aspekte herausgestellt werden.

Im Folgenden werden **drei Evaluationsformen** exemplarisch dargestellt.

Gruppendiskussion mit Studierenden zur inklusionsbezogenen Einstellung und Haltung

Im Rahmen der Evaluation wurde eine *Gruppendiskussion* als „Instrument zur Einstellungserhebung“ (Lamnek & Krell, 2016, S. 389) eingesetzt, weil „die individuelle Meinung durch die gegenseitige Stimulierung deutlicher zum Vorschein kommt als bei standardisierten Interviews“ (ebd.). Die Gruppendiskussion wurde mit insgesamt fünf Masterstudierenden ($m=1$; $w=4$) unterschiedlicher beruflicher Fachrichtungen² durchgeführt. Voraussetzung für die Teilnahme war, dass die Studierenden bereits an mindestens zwei Seminaren zur Inklusionsthematik teilgenommen hatten. Intention war, subjektive Einschätzungen der Studierenden zu erfassen, um Aussagen zu einer inklusionsbezogenen Einstellung und Haltung zu explizieren.

Als Gesprächsstimuli dienten zwei Fallvignetten (dazu: Paseka & Hinzke, 2014, S. 46ff.), die die Gesprächsteilnehmenden mit ihrer späteren Rolle als Lehrkraft konfrontieren sollten.

2 Gesundheitswissenschaft/Pflege (N=2), Ernährungs- und Hauswirtschaftswissenschaft (N=2), Mediendesign/Designtechnik (N=1)

Fall 1:

Ajda, 18 Jahre, Migrationshintergrund, ist in Deutschland aufgewachsen. Sie hat die Förderschule besucht und keinen Hauptschulabschluss erworben. Derzeit macht sie eine Ausbildung zur Fachpraktikerin Küche bei *Lernen fördern*; ihr Berufswunsch ist es, Modeschneiderin zu werden. Da sie in ihrem Ausbildungsberuf viele „Hilfstätigkeiten“ übernehmen muss, zweifelt sie bald daran, ob sie die Ausbildung fortführen soll. Als Konflikte mit den Eltern auftreten, kommt sie nicht mehr in die Ausbildungswerkstatt.

Sie haben im Unterricht des Berufskollegs eine Vertrauensbasis zu ihr aufbauen können und Adja kommt auf Sie zu, um Ihren Rat einzuholen.

Fall 2:

Peter, 17 Jahre, wohnt in Münster-Kinderhaus. Er hat die Realschule besucht und ein „mittelprächtiges“ Abschlusszeugnis erworben. Peter hat eine körperliche Behinderung, seit seiner Kindheit ist er auf den Rollstuhl angewiesen. Seine Ausbildungssuche gestaltet sich schwierig. Er möchte gerne Bankkaufmann werden und mit Kunden Kontakt haben. Bisher hat er schon zwanzig Bewerbungen geschrieben, aber er ist noch nicht zum Bewerbungsgespräch eingeladen worden. Da er noch nicht in eine Ausbildung einmünden konnte, besucht er derzeit die Ausbildungsvorbereitung am Berufskolleg. Er ist enttäuscht und fühlt sich ausgeschlossen. In letzter Zeit zeigt er gegenüber seinen Mitschülerinnen und Mitschülern aggressives Verhalten und isoliert sich in der Gruppe immer mehr.

Sie haben im Unterricht des Berufskollegs eine Vertrauensbasis zu ihm aufbauen können, aber Peter verschließt sich auch zunehmend Ihnen gegenüber.

Abb. 5: Eingesetzte Fallvignetten

Die Auswertung des Datenmaterials erfolgte nach der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2015). Die Tonbandaufnahme der Gruppendiskussion wurde transkribiert und mit Hilfe des Textanalyseprogramms MAXQDA weiterbearbeitet.

Während der Gruppendiskussion zeigte sich, dass die Teilnehmenden bereits über ein grundlegendes Wissen zum Thema verfügen und verschiedene Perspektiven bezüglich der Fallkonzeption einnehmen konnten. Das Einbringen der Sichtweise unterschiedlicher beruflicher Fachrichtungen ergänzte dies produktiv. Die Auswertung verdeutlichte, dass die Studierenden eine positive Einstellung zur Umsetzung von Inklusion in einer zukünftigen Schulpraxis vertreten.

Deutlich zeigt sich dies bspw. daran, dass beim Sichtbarwerden individueller Defizite der Schülerinnen und Schüler Entwicklungsbedarfe herausgestellt werden, statt Etikettierungen vorzunehmen:

„Ich glaube auf jeden Fall, dass es wichtig ist, dass man dem Peter klarmacht, dass man den Peter eigentlich gar nicht als Behinderten sieht (...). Also ich würde versuchen als Berufskolleglehrer auf jeden Fall ihm Alternativen aufzuzeigen und ihn auf jeden Fall als ganz normalen Schüler behandeln.“ (B5_67)³

Das Einnehmen einer ressourcenorientierten Perspektive scheint möglich zu sein und wird auch bei Äußerungen zur Wahrnehmung der eigenen Rolle als Lehrkraft sichtbar. Die Studierenden suchen in der Diskussion nach Handlungsoptionen, in denen die Ressourcen berücksichtigt werden: Sie möchten unterschiedliche Facetten des Schülers/der Schülerin kennenlernen und diese in einer ganzheitlichen Sichtweise aufgreifen. So sollen Verhaltens- und Handlungsmuster hinterfragt werden, um eigene Handlungsmöglichkeiten auszuloten:

„Und vielleicht auch gucken, wie die Eltern dazu stehen. Weil die Frage ist ja, ob die Konflikte darauf beruhen, dass sie sagt, dass ihr die Ausbildung nicht passt und sie die nicht fortführen möchte. Oder ob die Konflikte bestehen, weil da noch mehr dahintersteckt (...).“ (B3_39)

Gleichzeitig heben sie die Problematik fehlender Ressourcen bei der Ausgestaltung von Inklusion am Berufskolleg hervor:

„Extreme Heterogenität. Gleichzeitig keine Ressourcen, um das aufzufangen. Keine entsprechende Ausbildung, um das auffangen zu können. (...).“ (B2_110)

Für sie leitet sich daraus die Perspektive ab, der multiprofessionellen Teamarbeit mit Kolleginnen und Kollegen einen hohen Stellenwert einzuräumen:

„Ich finde auch, bei dieser Kooperation insgesamt, dass der Vorteil eigentlich ist, dass du so 'ne Last die du ja auch, ich nenn' es vielleicht mal so 'ne emotionale Last, die du dann so hast, weil du den Schülern helfen willst, nicht nur selber trägst, sondern halt die irgendwie mit anderen teilst und mit Gesprächen mit den anderen noch eher eine Lösung findest für diese Situation, die besteht. Wenn ich jetzt auch so an kollegiale Fallberatung oder Teamteaching denke, (...) da gibt's so viele Möglichkeiten, dass man irgendwie als Lehrkraft und gerade ich sag' mal, am Anfang oder als Anfängerin nicht ganz alleine dasteht und völlig überfordert ist mit der Situation, die in der Praxis so rüberkommt.“ (B3_162)

Insgesamt wird im Rahmen der Gruppendiskussion deutlich, dass die Studierenden durch den Besuch der Seminare ein umfangreiches, anwendungsbezogenes Wissen zur Inklusion erlangt haben. Sie haben Vorstellungen dazu entwickelt, welche Herausforderungen in ihrem späteren Berufsfeld auf sie zukommen und Überlegungen dazu, mit welchem pädagogischen Handeln sie diesen begegnen können. Als Ziel wird formuliert, Bildung für alle zu ermöglichen und Bildungsgerechtigkeit herstellen zu wollen.

3 Die Zitation folgt dem Schema, die jeweilige interviewte Person (B1-B5) und dann die jeweilige Absatznummer in MAXQDA zu kennzeichnen.

Bewertung des eigenen Weiterkommens durch eine Punkteabfrage

Als weitere Evaluationsform und zur Rückmeldung der Studierenden zum Abschluss eines Seminars, wurde eine *Punkteabfrage* als *Zielscheibenevaluation* eingesetzt.

Die Studierenden visualisierten ihre subjektive Einschätzung zu den *Inhalten*, zu den *Präsentationen*, zu der *Zusammenarbeit innerhalb der Gruppe* und zum *eigenen Weiterkommen*. Dabei wurden die subjektiven Einschätzungen der Studierenden anonym auf der Zielscheibe durch Punkte angegeben, sodass anschließend ein Gesamtergebnis betrachtet werden konnte: Sie erhielten vier Klebepunkte, um jeweils einen Punkt in jedem Segment zu markieren. Je näher die Punkte dabei an die Mitte der Zielscheibe positioniert wurden, desto positiver fiel die Bewertung im jeweiligen Themenbereich aus.

Die Ergebnisse boten einen Anlass für ein reflektiertes Gespräch über das eigene Weiterkommen im Seminar und in Bezug auf die Umsetzung von Inklusion in pädagogischen Handlungssituationen. Es wurde deutlich, dass die Studierenden sowohl die inhaltlichen Inputs als auch die Präsentation der Inhalte positiv erlebt haben. Hervorgehoben wurde von ihnen in diesem Zusammenhang bspw. die gute Strukturierung des Seminars und die anschauliche Präsentation der Inhalte. Aufgrund dessen sahen sie sich in der Lage, ein umfangreiches, grundlegendes Wissen rund um das Thema Inklusion aufzubauen. Bezüglich der subjektiven Einschätzung zum eigenen Weiterkommen ließ sich allerdings feststellen, dass die Studierenden zwar Grundwissen zur Inklusion im Seminar erwerben konnten, sie jedoch das *eigene Weiterkommen* weniger positiv beurteilt haben. Möglicherweise sehen sie sich nicht in der Lage zukünftiges Handeln zu antizipieren, da die Umsetzung für sie in der Zukunft liegt.

Visualisierung der persönlichen Entwicklungslinie als Weg durch das Seminar

Zur Evaluation des Seminars *Inklusive (prozessorientierte) Diagnostik* wurde eine bereits im Seminarkontext angewandte Methode aus dem „Diagnostischen Mosaik“ (Boban & Hinz, 2007) eingesetzt. Dazu sollten die Studierenden die „Biographische Analyse“ (ebd., S. 136), die den Lebensweg einer Person bis zum gegenwärtigen Zeitpunkt nachzeichnet (vgl. ebd.), auf ihren eigenen Seminarbesuch transferieren und diesen als Entwicklungslinie visuell darstellen. Die Instruktion unterstützend konnten Aspekte, die die Studierenden als wichtig erachten, oder weiterführende Ideen festgehalten werden (siehe dazu Abb. 6).

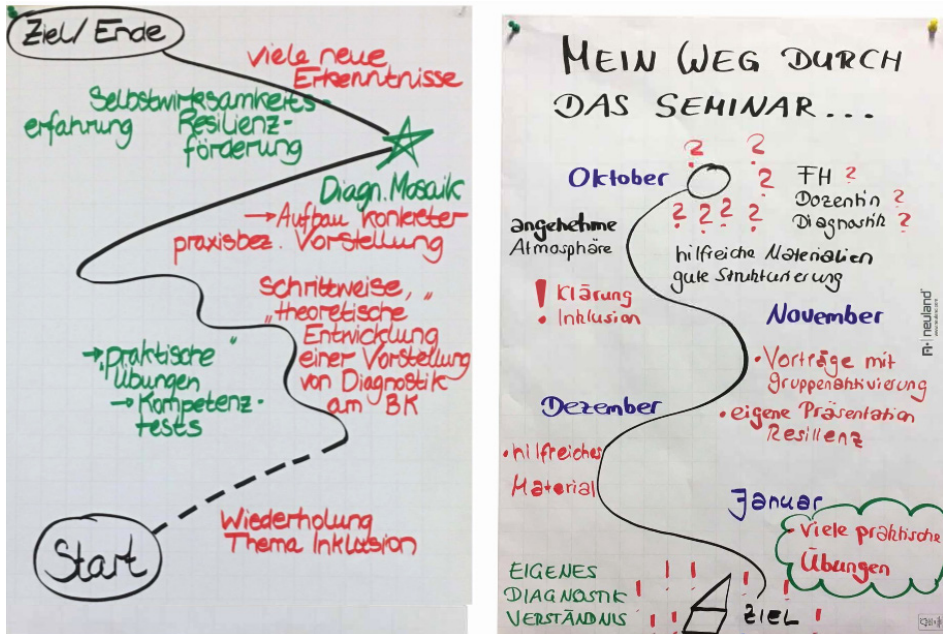


Abb. 6: Seminarevaluation Mein Weg durch das Seminar

Aus den skizzierten Entwicklungslinien und der anschließenden Reflexion konnten die subjektiven Einschätzungen der Studierenden hinsichtlich ihrer eigenen Wahrnehmungen im Seminar beleuchtet werden. Deutlich wurde, dass mit den vertiefenden Seminarinhalten auf vorhandene Kenntnisse aus dem Seminar *Grundlagen inklusiver Berufsbildung* aufgebaut werden konnte. Damit war es für die Studierenden möglich, inklusionsbezogene Fragestellungen zu konkretisieren und entsprechend spezifisch zu bearbeiten. Insgesamt habe das Seminar zur Entwicklung eines inklusiven Diagnostikverständnisses und ihrer diagnostischen Kompetenz beigetragen. Dies führten sie vor allem auf die Veranschaulichung und die Erprobung von Einsatzmöglichkeiten inklusiver Diagnostik zurück. Das im Seminar eingesetzte Material und die Verzahnung von theoretischem Input und praktischer Erprobung habe dieses insbesondere unterstützt und zu einem kontinuierlichen Lernzuwachs geführt – so die Rückmeldung der Studierenden. Auch ihre persönliche Entwicklung in Bezug auf eine inklusionsbezogene Einstellung und Haltung bewerteten sie positiv – so habe das Seminar einen Beitrag dazu geleistet, eine veränderte Perspektive auf unterrichtliche Prozesse einzunehmen und zu einer Sensibilisierung und Entwicklung einer inklusiven Haltung beigetragen.

6. Ausblick

Der Verankerung von Inklusion und Heterogenität im beruflichen Lehramtsstudium durch die Entwicklung inklusionsbezogener Lehrangebote und entsprechender Lehrformate kommt auf dem Weg zur Ausgestaltung einer *Schule der Vielfalt* eine Schlüsselrolle zu.

Am Hochschulstandort Münster konnten im Rahmen der kooperativen beruflichen Lehramtsausbildung in den bildungswissenschaftlichen Modulen des Bachelor- und Masterstudiengangs inklusionsbezogene – additive und integrative – Lehrangebote entwickelt werden. Vor dem Hintergrund eines Konzepts der *reflexiven pädagogischen Professionalität* (Arnold & Gómez Tutor, 2007) sind Lehrformate entstanden, die grundlegende Themen einer inklusiven Berufsbildung aufnehmen und diese durch spezifische Fragestellungen vertiefen, mit der Intention, den Studierenden eine *reflexive inklusive Perspektive* (vgl. Dannenbeck & Dorrance, 2009, S. 2) zu ermöglichen. Die Ergebnisse der Lehrveranstaltungsevaluation verweisen darauf, dass dafür geeignete Lernräume und Lerngelegenheiten angeboten werden müssen. Eine konzeptionelle Weiterentwicklung sollte deshalb neben einer theoriegestützten Reflexion noch deutlicher die pädagogische Praxis am Berufskolleg einbeziehen. Das Praxissemester mit dem Ansatz des Forschenden Lernens sowie die auszubauende Kooperation mit der zweiten Phase der Lehrer*innenbildung, stellen eine wertvolle Ergänzung dar, reflektierte Praxiserfahrung erlebbar zu machen und damit Erfahrungsräume herzustellen, in denen inklusionsbezogene Selbstwirksamkeitsüberzeugungen (Hecht et al., 2016, S. 99) aufgebaut werden können.

Literatur

- Arnold, R. & Gómez Tutor, C. (2007). *Grundlinien einer Ermöglichungsdidaktik. Bildung ermöglichen – Vielfalt gestalten*. Augsburg: Ziel.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012). *Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Boban, I. & Hinz, A. (2007). Förderpläne – für integrative Erziehung überflüssig!? Aber was dann?? In W. Mutzek (Hrsg.), *Förderplanung. Grundlagen, Methoden, Alternativen* (3. Auflage, S. 131–144). Weinheim/Basel: Beltz.
- Budde, J. (2015). Heterogenitätsorientierung. Zum problematischen Verhältnis von Heterogenität, Differenz und sozialer Ungleichheit im Unterricht. In J. Budde, N. Blasse, A. Bossen & G. Reißler (Hrsg.), *Heterogenitätsforschung. Empirische und theoretische Perspektiven* (S. 21–38). Weinheim/Basel: Beltz.
- Budde, J. & Hummrich, M. (2013). Reflexive Inklusion. *Zeitschrift für Inklusion*, (4), 1–6.
- Bylinski, U. (2014). *Gestaltung individueller Wege in den Beruf. Eine Herausforderung an die pädagogische Professionalität*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Bylinski, U. (2016). Gestaltung individueller Entwicklungsprozesse und inklusiver Lernsettings in der beruflichen Bildung. *bwp@*, 30, 1–22.

- Bylinski, U., Austermann, N. & Sindermann, M. (2018). Inklusion und Heterogenität als Gegenstand der beruflichen Lehramtsausbildung. In B. Zinn (Hrsg.), *Inklusion und Umgang mit Heterogenität in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung* (S. 115–141). Stuttgart: Franz Steiner.
- Bylinski, U. & Rützel, J. (2011). „Ausbildung für alle“ braucht eine Pädagogik der Vielfalt. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. BWP*, 40 (2), 14–17.
- Bylinski, U. & Rützel, J. (Hrsg.) (2016). *Inklusion als Chance und Gewinn für eine differenzierte Berufsbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Dannenbeck, C. & Dorrance, C. (2009). Inklusion als Perspektive (sozial)pädagogischen Handelns – eine Kritik der Entpolitisierung des Inklusionsgedankens. *Zeitschrift für Inklusion*, 3 (2), 1–6.
- Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (2009). *Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik*. Bonn.
- Enggruber, R., Gei, J., Lippegauß-Grünau, P. & Ulrich, J. G. (2014). *Inklusive Berufsbildung. Ergebnisse aus dem BIBB-Expertenmonitor 2013*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Enggruber, R. & Rützel, J. (2014). *Berufsausbildung junger Menschen mit Behinderung: eine repräsentative Befragung von Betrieben*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Frühauf, T. (2012). Von der Integration zur Inklusion – ein Überblick. In A. Hinz, I. Körner & U. Niehoff (Hrsg.), *Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen – Perspektiven – Praxis* (S. 11–32). Marburg: Lebenshilfe.
- Hecht, P., Niedermair, C. & Feyerer, E. (2016). Einstellungen und inklusionsbezogene Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehramtsstudierenden und Lehrpersonen im Berufseinstieg. Messverfahren und Befunde aus einem Mixed-Methods-Design. *Empirische Sonderpädagogik*, 1, 86–102.
- Kremer, H.-H., Kückmann, M.-A., Sloane, P. F. E. & Zoyke, A. (2015). *Voraussetzungen und Möglichkeiten der Gestaltung gemeinsamen Lernens für Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich Lern- und Entwicklungsstörungen*. Gutachten im Auftrag des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf.
- Kultusministerkonferenz (KMK) & Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (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*.
- Lamnek, S. & Krell, C. (2016). *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Lindmeier, B. & Lindmeier, C. (2012). *Pädagogik bei Behinderung und Benachteiligung. Band 1: Grundlagen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12., überarb. Aufl.). Weinheim/Basel: Beltz.
- Moser, V., Kuhl, J., Schäfer, L. & Redlich, H. (2014). Beliefs von Studierenden sonder- und grundschulpädagogischer Studiengänge. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17 (4), 661–678.
- Paseka, A. & Hinzke, J.-H. (2014). Fallvignetten, Dilemmainterviews und dokumentarische Methode: Chancen und Grenzen für die Erfassung von Lehrerprofessionalität. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 7, 46–63.
- Prengel, A. (1995). *Pädagogik der Vielfalt* (2. Auflage). Opladen: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Reich, K. (2014). *Inklusive Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Sonntag, M. & Veber, M. (2014). Die Arbeit in multiprofessionellen Teams als Herausforderung und Chance – ein Dialog über den Tellerrand. *Erziehung und Unterricht. Österreichische Pädagogische Zeitschrift*, 3–4 (164), 288–296.
- Trautmann, M. & Wischer, B. (2011). *Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wocken, H. (2010). Qualitätsstufen der Behindertenpolitik und -pädagogik. *Online-Texte der Evangelischen Akademie Bad Boll*.

Metakognition in Lernprozessen als Facette von Heterogenität

1. Heterogenität und Metakognition

In diesem Kapitel wird ein Lehrkonzept vorgestellt, das in der Psychologie als Bestandteil der Bildungswissenschaften verortet ist. Heterogenität bezeichnet in der Psychologie oft die Unterschiedlichkeit von Ausprägungen eines Merkmals (a) in einer Gruppe von Personen zu einem Zeitpunkt oder (b) einer Person in einem Zeitraum. Damit wird der Begriff der Heterogenität sowohl auf zeitlich relativ stabile als auch auf variable Merkmale angewandt. Beispielsweise variieren die Ausprägungen der (relativ stabilen) Merkmale Intelligenz, Aggressivität, Ängstlichkeit etc. innerhalb einer Gruppe von Schülerinnen und Schülern und führen deshalb zu größerer oder geringerer Heterogenität hinsichtlich dieser Merkmale zum Zeitpunkt t . Hier konstituiert sich Heterogenität durch interindividuelle Unterschiede. Heterogenität eines Merkmals liegt aber auch vor, wenn beispielsweise die Anstrengungsbereitschaft einer Schülerin bzw. eines Schülers innerhalb eines Schuljahres variiert. Hier konstituiert sich Heterogenität durch intraindividuelle Unterschiede. Schließlich kann auch die Interaktion zwischen Person und Situation in Begriffen von Heterogenität beschrieben werden, beispielsweise wenn sich die (interindividuellen) Ängstlichkeitsunterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern in einem Schulfach (intraindividuell) anders auswirken als in einem anderen. In dieser Perspektive kann jedes psychologische Merkmal Gegenstand einer Betrachtung sein, die Heterogenität thematisiert.

Der größere Teil des aktuellen (bildungspolitischen) Heterogenitäts- bzw. Inklusionsdiskurses wird von der Berücksichtigung zeitlich relativ stabiler Merkmale geprägt. Geschlecht (z. B. Thon, 2017), dauerhafte körperliche oder psychische Beeinträchtigungen (z. B. Schwerdt, 2005), kultureller Entwicklungskontext (z. B. Bellin, 2009), soziale Herkunft und Nationalität (z. B. Heinzl, 2008), religiöse Einbindung (z. B. Trautmann & Wischer, 2011) oder sexuelle Orientierung (z. B. Thon, 2017) sind besonders häufig diskutierte Aspekte von Heterogenität. Primär werden damit interindividuelle Unterschiede fokussiert. Dabei sind zeitlich relativ stabile Unterschiede zwischen Personen für Lehrkräfte vergleichsweise (wenngleich nicht absolut) leicht zu handhaben, da sie sich weitestgehend vorhersehbar auswirken. Ist beispielsweise die Sehbehinderung einer Schülerin diagnostiziert und zur Kenntnis genommen, kann der Umgang mit dieser Sehbehinderung geplant werden. Denn sind einmal Strategien erdacht und erprobt, wie Schülerinnen und Schüler beispielsweise mit unterschiedlicher Sehfähigkeit am Unterricht beteiligt werden können, ist dieser Heterogenitätsaspekt vergleichsweise wenig belastend für die Lehrkraft. Im Vergleich dazu kann Heterogenität von Merkmalen aufgrund

intraindividuelle Variation fordernder für Lehrkräfte sein, weil das Verhalten der Lernenden weniger vorhersehbar ist. Ein Schüler beispielsweise, der mal mehr, mal weniger Leistungsbereitschaft äußert, erfordert eine höhere Aufmerksamkeit der Lehrkraft und erhöhte Adaptivität des unterrichtlichen Handelns als Schülerinnen und Schüler mit konstant hoher oder geringer Leistungsbereitschaft. Erst recht erschwert ist der Umgang mit Heterogenität, die auf einer spezifischen Person-Situation-Interaktion beruht, beispielsweise wenn die Variabilität der Leistungsbereitschaft dieses Schülers in einem Fach oder in einer Art von Unterrichtsgeschehen höher oder geringer ist als in einer anderen Situation. Deshalb liegt dem hier zu beschreibenden Lehrprojekt ein Begriff von Heterogenität zugrunde, der neben interindividuellen Unterschieden auch intraindividuelle Unterschiede und ihre Interaktionen einschließt.

Für das Lehrprojekt aus der Psychologie wird im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung in Münster die Heterogenität metakognitiver Prozesse fokussiert. Metakognition bezeichnet Denkprozesse, bei denen „kognitive Zustände oder Funktionen die Objekte sind, über die reflektiert wird“ (Hasselhorn & Labuhn, 2008, S. 28). Eine Reflexion der eigenen Denk- und Gedächtnisprozesse schließt die Reflexion des eigenen Lernens ein. In dieser Hinsicht sind Metakognitionen unabdingbare Teilprozesse selbstgesteuerten Lernens (z. B. Nelson & Narens, 1990). Eine Überwachung der eigenen Lernprozesse und -ergebnisse ist die Grundlage für die Steuerung von Lernaktivität (z. B. Koriat, Ma'ayan & Nussinson, 2006), den planvollen Einsatz von Lernstrategien (z. B. Karpicke, Butler & Roediger, 2009) und für ein angemessenes Management von Lernressourcen, wie Zeit, Konzentration oder Motivation (z. B. Efklides, 2011). Nicht zuletzt sollen gerade Lehrkräfte über die Möglichkeiten und Anforderungen metakognitiver Komponenten von Lernprozessen informiert sein, da diese selbst zu den Zielgrößen gelungenen Schulunterrichts gehören sollen (KMK, 2014).

Metakognitive Prozesse beruhen auf Komponenten, die sowohl interindividuelle als auch intraindividuelle Prozesse konstituieren. Schraw und Nietfeld (1998) sowie Veenman und Verheij (2003) sprechen beispielsweise von metakognitiven Fähigkeiten, die erlernbar sind und geübt werden können (z. B. Schneider & Pressley, 1997), sich typischerweise domänenübergreifend auswirken und interindividuelle Unterschiede konstituieren. Andererseits gibt es zahlreiche Hinweise darauf, dass metakognitive Prozesse material- bzw. situationspezifisch sind (z. B. Glaser, Schauble, Raghavan & Zeitz, 1992 oder Kelemen, Frost & Weaver, 2000), was zur intraindividuellen Variabilität metakognitiver Prozesse beiträgt. In der Folge erscheinen metakognitive Leistungen in Zusammenhang mit Lernprozessen hochgradig heterogen. Das im Folgenden beschriebene Lehrprojekt versucht, sowohl die inter- wie auch die intraindividuell bedingte Heterogenität metakognitiver Prozesse zu berücksichtigen.

2. Metakognition im Lernprozess

Das Konzept Metakognition umfasst Wissens- und Prozesskomponenten. Während Wissen über Personen, Aufgaben und Strategien zur ersten Komponente gehört, umfasst die Prozesskomponente die Planung, Überwachung und die Regulation von (eigenen) Lernprozessen (z. B. Flavell, 1979). Wenn Metakognition in Lernprozessen betrachtet wird, ist eher bewusstes und zielgerichtetes (Lern-) Handeln gemeint als implizites, inzidentelles Lernen. Wir teilen deshalb den Lernprozess in Phasen ein, wie sie in Handlungsstrukturmodellen (z. B. Heckhausen, 1989; Hacker, 2005) und Prozessmodellen des selbstregulierten Lernens (z. B. Zimmerman, 2000; Schmitz & Schmidt, 2007) vorgeschlagen werden: Zielsetzung, Planung, Handeln und Bewertung (Abb. 1).

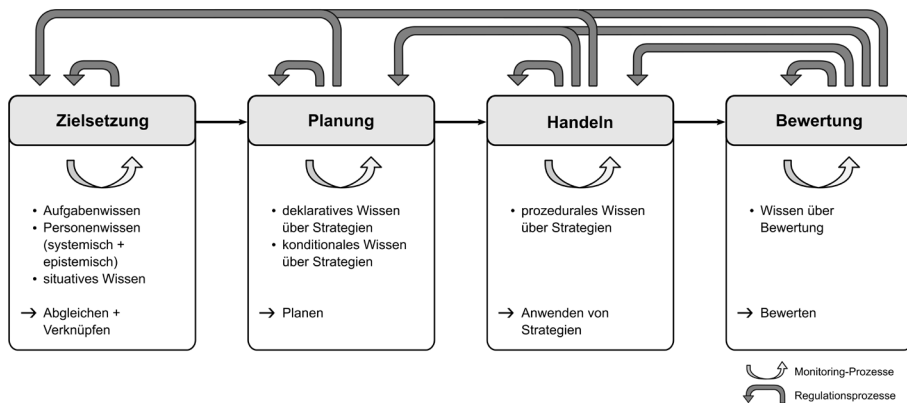


Abb. 1: Metakognition im Lernprozess

In der ersten Phase steht die Zielsetzung für den Lernprozess im Vordergrund. Diese beruht u. a. auf dem Abgleichen von Aufgabenanforderungen, individuellen Voraussetzungen und den situativen Rahmenbedingungen. Besonders relevant sind in dieser Phase die Teilaspekte Personen- und Aufgabenwissen. In Anlehnung an Flavell (1979) und Hasselhorn (1992) ist hiermit das deklarative Wissen über die Funktionsweise des menschlichen kognitiven Systems im Allgemeinen und des eigenen kognitiven Systems im Speziellen gemeint sowie Wissen über Gedächtnisinhalte und Aufgabenanforderungen. Beispielsweise könnte eine lernende Person wissen, dass die Kapazität des menschlichen Arbeitsgedächtnisses grundsätzlich begrenzt ist und es somit sinnvoll sein kann, Lernstoff zu portionieren oder auch, dass ihr persönlich das Lernen von französischen Vokabeln leichter fällt als von lateinischen. Die Person könnte außerdem wissen, dass sie vergangene Woche die binomischen Formeln gelernt hat und auch die ersten beiden wiedergeben kann, während ihr dies bei der dritten nicht möglich ist. Hinsichtlich des Aufgabenwissens könnte der Person bekannt sein, dass die Verarbeitung von Informationen

nicht immer gleich abläuft, es beispielsweise oft schwerer ist, einen Fachtext zu verstehen als einen Artikel in der Tageszeitung. Zum Aufgabenwissen gehört auch das Wissen um bestimmte Aufgabenformulierungen, wie beispielsweise der Unterschied zwischen *nennen* und *erläutern*, um ein Beispiel mit Blick auf die Operatoren in Kontext schulischer Aufgaben und Leistungsbeurteilung zu nennen. Neben dem Personen- und Aufgabenwissen sind für die Zielsetzung auch noch weitere Voraussetzungen und Rahmenbedingungen relevant, die hier unter dem Begriff „situitives Wissen“ zusammengefasst werden (Abb. 1). Darunter fallen Bedingungen des Handelns wie die verfügbare Zeit, mögliches Lernmaterial, Eigenschaften von Lernorten oder die Verfügbarkeit von sozialer oder technischer Unterstützung.

Die zweite Phase besteht aus der Planung: Anhand der Zielsetzung soll ein Plan erstellt werden, wie diese Ziele erreicht werden können. Dazu ist in erster Linie das Strategiewissen relevant und hier vor allem die Kombination von deklarativem und konditionalem Strategiewissen. Unter den deklarativen Teil fällt das Wissen über konkrete Strategien, beispielsweise das Lesen eines Textes, das Erstellen einer Mindmap, das selbstständige Testen von gelernten Inhalten oder das Belohnen nach getaner Arbeit. Das konditionale Wissen umfasst die Kenntnis, in welcher Situation welche Strategie sinnvoll einzusetzen ist. Dazu gehört beispielsweise das Wissen, dass das Lesen eines Textes sinnvoll ist, wenn neue Informationen aufgenommen werden sollen, aber weniger sinnvoll, wenn diese Informationen elaboriert werden sollen. In der Planungsphase sollen also Strategien gefunden werden und in einer zielgerechten Reihenfolge bzw. Kombination angeordnet werden.

In der dritten Phase schließt sich die Ausführung dieses Plans, das „Handeln“, an und die geplanten Strategien werden ausgeführt (Abb. 1). Deshalb ist in dieser Phase besonders der prozedurale Teil des Strategiewissens relevant. Dieses fokussiert, wie eine Strategie praktisch umgesetzt wird. Im Gegensatz dazu sind das deklarative Strategiewissen (Was macht diese Strategie aus?) und das konditionale Strategiewissen (Unter welchen Bedingungen ist sie wirksam?) in der Planungsphase relevant.

Auf die Handlungsausführung folgt die Bewertung des Lern(handlungs-)prozesses. Während die beiden ersten Phasen (Zielsetzung und Planung) die Vorausschau auf den Lernprozess darstellen, ist die vierte Phase durch Rückschau geprägt. Hierfür wird Wissen über Reflexion und passende Kriterien zur Bewertung benötigt. Darunter fällt insbesondere die Reaktualisierung der Zielsetzung im Vergleich zum wahrgenommenen Lernergebnis. Die Bewertung lenkt nicht nur die weiteren Handlungsschritte, sondern modifiziert u.U. alle zuvor aktivierten Wissenskomponenten vor dem Hintergrund der Erfolgs- oder Misserfolgswahrnehmung.

Diese Wissensbestände werden durch exekutive Kontrollprozesse ergänzt. Grundsätzlich werden hierbei Prozesse der Überwachung und der Regulation unterschieden (z. B. Nelson & Narens, 1990, 1994). Überwachungsprozesse dienen der Vermittlung von Informationen von der kognitiven an die metakognitive Ebe-

ne. Beispielsweise könnte beim Lernen von Vokabeln die Information, dass eine bestimmte Vokabel besser erinnert werden kann als eine andere, an das Metagedächtnis übertragen werden. Dieser Überwachungsprozess hätte zugleich die Veränderung des metakognitiven Personenwissens zur Folge. Überwachungsprozesse können in jeder der oben beschriebenen Phasen auftreten, und zwar in Bezug auf die kognitiven und metakognitiven Vorgänge (vgl. Abb. 1, die Pfeile unterhalb der Phasenbezeichnungen). Auf metakognitiver Ebene könnte der lernenden Person beispielsweise nach der Zielsetzung bewusst werden, dass nur bestimmtes Material zur Verfügung steht (situatives Wissen) und dies relevant für das Setzen eines erreichbaren Ziels ist. Das könnte dazu führen, dass das Ziel im Hinblick auf diese Informationen revidiert wird. Dies wäre ein möglicher Regulationsprozess, der von der metakognitiven an die kognitive Ebene gerichtet ist. Diese Prozesse werden in Abb. 1 durch die Pfeile oberhalb der Phasenbezeichnungen symbolisiert. Regulationsprozesse können auch dazu führen, dass der Fokus der Kontrolle unterschiedlich weit in vorherige Phasen zurückspringt. Deshalb zeigen die Regulationspfeile auf jede zurückliegende Phase. Bezogen auf den geschilderten Monitoringprozess könnte das beispielsweise bedeuten: Die Person bemerkt die Qualität des zur Verfügung stehenden Materials erst in der Handlungsphase, sodass erst dort das Monitoring dafür sorgt, dass der Regulationsprozess aus der dritten Phase zurück in die Zielsetzung führt. Dieses Beispiel veranschaulicht auch, dass die Phaseneinteilung eine paradigmatische Vereinfachung darstellt und Monitoring- wie Regulationsprozesse einander überlappen können, sodass eine eindeutige Lokalisation des metakognitiven Fokus empirisch nicht immer möglich ist.

Das Modell verdeutlicht, dass in jeder Phase und innerhalb der Phase bei jeder Wissens- und Prozesskomponente individuelle Unterschiede auftreten können und sich dadurch individuell unterschiedliche Konsequenzen für den weiteren Lernprozess ergeben können. Wie bereits einleitend erläutert, können diese Unterschiede interindividuell auftreten, sodass beispielsweise zwei Schülerinnen sich in ihren Einschätzungen über ihr abrufbares Wissen unterscheiden. Ebenso ist es denkbar, dass ein Schüler bei einem Typ von Lernproblem viele Strategien kennt und sinnvoll einsetzen kann, während ihm dies bei einer anderen Aufgabe, in einem anderen Schulfach oder in einer anderen Lernsituation nicht gelingt.

3. Konzept des Lehrprojekts

3.1 Ziele des Projekts

Dieses Lehrprojekt ist nicht als Überblicksveranstaltung konzipiert, in der die psychologische Sicht und der Beitrag psychologischer Forschung zum Umgang mit Heterogenität explizit und umfassend thematisiert werden. Das Ziel besteht vielmehr darin, einen Seminarrahmen zu konzipieren (erstes Ziel) und darin Metakognition als eine aus lernpsychologischer Sicht relevante Facette von Heterogenität

zu fokussieren (zweites Ziel). Dabei soll dieser Rahmen als eine Metastruktur für unterschiedliche Seminare mit unterschiedlichen Themen im Rahmen des Studienfaches Bildungswissenschaften dienen. Dies ergibt sich aus der Überlegung, dass das bisherige Angebot an bildungswissenschaftlichen Seminaren fachlich und curricular begründet ist und Bestand haben soll, während die Zahl an Leistungspunkten für bildungswissenschaftliche Lehrveranstaltungen festgelegt ist. Sollen also zusätzliche Themen, wie der Umgang mit Heterogenität, Eingang in das Curriculum finden, kann dies nicht einfach durch zusätzliche Lehrveranstaltungen geschehen. Stattdessen wird ein Lehrkonzept entworfen, das neue Inhalte (hier Heterogenität in metakognitiven Prozessen) in Form eines Seminarrahmens mit bisherigen Seminarthemen und -inhalten koppelt. Im Folgenden ist also zwischen dem *Kern* eines bereits existierenden Seminars mit beliebigem bildungswissenschaftlichen Inhalt und dem neu gestalteten *Seminarrahmen* zu unterscheiden.

Im vorliegenden Konzept soll der Umgang mit Heterogenität in zwei Kontexten thematisiert werden: Die Studierenden sollen eigene Erfahrungen im Umgang mit dem Seminarkern machen, die ihnen die Heterogenität ihrer eigenen metakognitiven Prozesse kenntlich werden lassen (drittes Ziel). Außerdem sollen mit Blick auf den schulischen Kontext das Beobachten und die Diagnostik metakognitiver Prozesse bei Schülerinnen und Schülern angesprochen werden (viertes Ziel). Das Einbeziehen der Erfahrungen der Studierenden soll einerseits der Anschauung dienen: Das Konzept der Metakognition wird durch das eigene Anwenden mit Beispielen aus der Praxis verknüpft. Andererseits ergibt sich daraus die Möglichkeit, die Diversität der Studierenden einzubeziehen und somit den Aspekt der Heterogenität dieses Merkmals anhand persönlicher Erfahrungen aufzuzeigen. Dies bietet auch einen ersten Ansatzpunkt für die Übertragung auf die Ebene der Schülerinnen und Schüler.

Aus diesen vier Zielen ergeben sich feinere Lernziele: Die Studierenden sollen Wissen zum Konstrukt der Metakognition erwerben, also die Subkomponenten kennen und diese in den Phasen des Lernprozesses lokalisieren können. Außerdem soll Metakognition als Merkmal wahrgenommen werden, anhand dessen inter- und intraindividuelle Heterogenität bei Lernenden sichtbar werden kann.

3.2 Realisierung

Das Konzept des Seminarrahmens orientiert sich am Phasenmodell in Abb. 1 und besteht aus drei Teilen. Im ersten Teil wird das Konzept Metakognition explizit erläutert und das Modell *Metakognition im Lernprozess* eingeführt. Dafür werden zwei Sitzungen eingeplant. In der ersten davon (Sitzung 2 in Tab. 1) wird das Thema Metakognition beispielsweise noch nicht explizit angesprochen, sondern nur anhand einer selbstregulierten Wiederholungsphase beobachtet:

Für das Thema des Seminarkerns sollen die Studierenden Vorwissen aus dem zuvor absolvierten Grundlagenmodul wiederholen. Dazu gibt es mehrere Stationen mit

unterschiedlichen Materialien. Dabei ist die Zeit so bemessen, dass nicht alle Materialien bearbeitet werden können. So erfordert diese Arbeitsphase Zielsetzung und Planung, ein hinreichendes Monitoring und eine Handlungsregulation, die zu einer angemessenen Zeitnutzung führt. Für den Seminarrahmen werden die Studierenden gebeten, festzuhalten, wie sie diese Wiederholungsphase organisiert haben. Zudem gibt es einen kurzen Reflexionsbogen, der nach der Arbeitsphase ausgefüllt werden soll. (Beispiel aus Sitzung 2)

In der darauffolgenden Sitzung (3) wird das Konstrukt Metakognition eingeführt, das Modell vorgestellt und anhand der Erfahrungen aus dem vorherigen Seminartermin erläutert.

Tab. 1: Exemplarische Gliederung des Seminarrahmens (Wintersemester 2017/18)

Teil	Sitzung	Inhalt des Seminarkerns	Inhalt des Rahmens
	1	Einstieg in das Seminarthema	
1	2	Wiederholung zentralen Vorwissens	
	3		Einführung in das Modell, Auswertung der zweiten Sitzung
2	4	Informierung – Theorie: Informationsaufnahme und Lenkung der Aufmerksamkeit	Fokus auf Zielsetzung
	5	Beispielstudie: Text-Bild-Effekt	Fokus auf Planung
	6	Anwendung: Erstellung eines Lernmaterials	Fokus auf Handeln
	7	Informationsverarbeitung – Theorie: Repräsentationsformen; Elaboration und Organisation als Verarbeitungsstrategien	Fokus auf Bewertung
	8	Speicherung und Abruf – Theorie: Übung, Abrufbarkeit, Testeffekt	Fokus auf Zielsetzung
	9	Beispielstudien zu Lernstrategien in Kleingruppen erarbeiten	Fokus auf Planung
	10	Beispielstudien vorstellen (Anwendung im Hochschulkontext)	Fokus auf Handeln
	11	Anwendungsbeispiele im Schulkontext	Fokus auf Bewertung
3	12	Prozess als Ganzes: Zusammenhänge der Phasen	Zusammenfassung
	13	Abschluss und Wiederholung	

Der zweite Teil ist das Hauptelement dieses Seminarrahmens. Dieser Teil bezieht sich auf acht bis neun Sitzungen, die überwiegend dem Seminarkern gewidmet sind. In jeder dieser Sitzungen knüpft der Seminarrahmen an die Arbeitsphasen der Studierenden an, in denen sie Inhalte aus dem Seminarkern erarbeiten. Dabei sollen die Studierenden für den Seminarrahmen ihr Lernen aus einer metakognitiven Sicht betrachten und dies auf entsprechenden Arbeitsblättern schriftlich festhalten. Obwohl jede Arbeitsphase Elemente enthält, die unter dem Aspekt

der Zielsetzung, Planung, Handlungsausführung und Bewertung betrachtet werden könnten, wird in jedem Termin immer nur eine Phase des oben erläuterten Modells fokussiert. Das bewirkt, dass die Termine nicht mit dem Seminarrahmen überlastet werden und jeweils eine Phase vertiefend bearbeitet werden kann, während die jeweils anderen drei nur gestreift werden. Bei acht bis neun Terminen für den Seminarkern wird jede der vier Phasen zweimal fokussiert. Beim ersten Durchlauf wird der Schwerpunkt auf das Verstehen des Modells (inklusive der Zusammenhänge zwischen Komponenten) anhand der eigenen Erfahrungen gelegt. Dies bietet Gelegenheit, die Heterogenität in metakognitiven Prozessen anhand von Vergleichen mit eigenen Erfahrungen und denen anderer Seminarteilnehmerinnen und -teilnehmer deutlich zu machen. So sollen die Studierenden beispielsweise in der vierten Sitzung die Zielsetzung für ihren persönlichen Lernprozess in der Arbeitsphase dieses Termins betrachten (vgl. Tab. 1):

Im Seminarkern wird in der vierten Sitzung die Lenkung der Aufmerksamkeit, die Aufnahme von Informationen und in diesem Zusammenhang Möglichkeiten der Gestaltung von Lernmaterialien thematisiert. In der Arbeitsphase erhalten die Studierenden einen Text über den Treibhauseffekt und sollen sich überlegen, wie dazu Lernmaterial für den Schulkontext gestaltet werden könnte. Bevor sie damit beginnen, erhalten sie das Arbeitsblatt mit dem Auftrag für den Seminarrahmen: Sie werden gefragt, was ihr Ziel für die nächsten 15 Minuten sei. Im Anschluss daran sollen sie überlegen, welche Aspekte der Zielsetzung sie dabei beachtet haben (Aufgabewissen, Personenwissen und situatives Wissen). (Beispiel aus Sitzung 4)

Damit dabei die Variabilität der metakognitiven Gedanken der Studierenden möglichst wenig eingeschränkt bzw. gelenkt wird, ist bei den Aufgabenstellungen für den Seminarrahmen darauf zu achten, dass jeweils die fokussierte Phase unterschiedliche Möglichkeiten bereithält, während die gerade nicht fokussierten Phasen möglichst klar abgesteckt sind. Beispielsweise sollten beim Fokus auf die Bewertung das Ziel, die Planung und die Durchführung klar und gleichzeitig für die Studierenden nachvollziehbar und realistisch sein, damit es eine Grundlage für die Phase der Bewertung gibt, wie beispielsweise in der siebten Sitzung:

Im Seminarkern wird in dieser Sitzung die Verarbeitung von Informationen thematisiert. Dabei geht es um verschiedene Repräsentationsformen im Gedächtnis und um die Wirkungsweisen von Elaboration und Organisation als Verarbeitungsprozesse. Der Auftrag in der Arbeitsphase besteht daraus, eine grafische Übersicht zu 23 vorgegebenen zentralen Begriffen anzufertigen. Bevor die Studierenden damit beginnen, bekommen sie das Arbeitsblatt mit dem Auftrag für den Seminarrahmen: Sie sollen sich Beschreibungen des Ziels („Ich möchte den Inhalt der heutigen Sitzung vertiefen und verstehen.“), der Planung („1. Ich kläre die Begriffe mit meinem Partner. 2. Wir gruppieren sie nach inhaltlichen Zusammenhängen. 3. Wir erstellen eine grafische Übersicht.“) und des Handelns („Ausführen der Planung“) durchlesen und falls sie nicht zustimmen, sie verändern oder ergänzen. Dann folgt die Bearbeitung der Aufgabe und schließlich werden sie gefragt, wie sie ihren Lernprozess bewerten und wie sie diese Bewertung begründen. Die Freiheitsgrade bei dieser Aufgabenstellung bestehen darin, dass nicht vorgegeben ist, wie reflektiert wird und anhand

welcher Kriterien. Somit ist es beispielsweise bei Nicht-Erreichen des Ziels denkbar, dass der Lernprozess negativ bewertet wird, da das Ziel nicht erreicht wurde oder während des Handelns keine Regulierung (Anpassung des Ziels, Ausführen anderer Strategien etc.) stattgefunden hat. Es ist ebenso denkbar, dass er als positiv bewertet wird, weil durch den Lernprozess Verständnislücken aufgedeckt wurden. (Beispiel aus Sitzung 7)

Wenn die Phasen in einem weiteren Durchgang zum zweiten Mal fokussiert werden (in den Sitzungen 8–11), sollen die Aspekte der Phasen wiederholt aufgegriffen, aber zudem die Übertragbarkeit auf schulische Prozesse und somit die Rolle des Lehrenden im Vergleich zum Lernenden in den Blick genommen werden. Beispielsweise wird in der neunten Sitzung der Fokus im Seminarrahmen auf die Phase der Planung gelegt:

Im Seminarkern sollen sich die Studierenden in Kleingruppen Berichte empirischer Studien zu verschiedenen Lernstrategien erarbeiten. Jede Gruppe erhält eine andere Studie und soll eine Station für die nächste Sitzung vorbereiten, in der jeweils die anderen Seminarteilnehmerinnen und -teilnehmer die wichtigsten Informationen dieser Studie lernen können. Bei dieser Vorbereitung sollen die Inhalte des Seminarkerns auf das Lernen im Hochschulkontext übertragen werden. Bevor die Studierenden damit beginnen, bekommen sie das Arbeitsblatt mit dem Auftrag für den Seminarrahmen: Sie sollen sich ein vorgeschlagenes Ziel („Ich will die Studie so gut verstehen, dass ich eine Lernstation dazu vorbereiten kann.“) durchlesen und dies übernehmen oder ergänzen bzw. verändern. Dann sollen sie (wie in den Sitzungen 4–7) überlegen, wie sie vorgehen wollen, um das Ziel zu erreichen. Anschließend tauschen sie mit einer Partnerin bzw. einem Partner die Arbeitsblätter und sollen überlegen, welche Strategien die Person anwenden will (zielt auf das deklarative Wissen über Strategien ab) und warum sie dies in dieser Form tun möchte (zielt auf das konditionale Wissen über Strategien ab). Im Anschluss daran tauschen sich die Partner darüber aus und überlegen, welche anderen Strategien noch sinnvoll sein könnten. Hiervon ausgehend können auch Parallelen für den Schulunterricht thematisiert werden. (Beispiel aus Sitzung 9)

Zusätzlich zu diesen Arbeitsphasen gibt es jeweils am Anfang einer Sitzung eine Rückschau auf die vergangenen Termine. Dabei wird neben einer Wiederholung zum Seminarkern auch auf den Seminarrahmen eingegangen und es werden Ergebnisse vorgestellt, einzelne, anonymisierte Beispiele herausgegriffen und zentrale Punkte diskutiert, beispielsweise in welchen Aspekten sich Heterogenität zeigt oder im schulischen Kontext erwartet werden kann. Gegenstand kann auch sein, inwieweit diese Methoden auf den Kontext der Schule übertragbar sind und wie dort metakognitive Prozesse erfasst werden können.

Der dritte Teil des Seminarrahmens besteht aus dem Abschluss, also einer zusammenfassenden Einordnung und Auswertung, die einen Teil einer weiteren Sitzung einnimmt. Wie in Tab. 1 erkennbar ist, wurde im Wintersemester 2017/18 in 11 von 13 Sitzungen der Seminarkern durch einen Baustein des Seminarrahmens ergänzt.

3.3 Innovative Merkmale des Lehrkonzepts

Das vorliegende Lehrkonzept ist durch drei Besonderheiten gekennzeichnet. Erstens ist die Struktur so angelegt, dass das Thema Metakognition im Sinne eines Rahmens auf unterschiedliche Seminar(kern)themen angewandt werden kann. Der Rahmen soll also ein gegebenes Seminarthema durch eine Metaebene ergänzen. Dies hebt das Konzept von anderen curricularen Erweiterungen ab, die oft darauf abzielen, neue und zusätzliche Themen einem Curriculum hinzuzufügen. Wenn der Gesamtumfang des betroffenen curricularen Anteils (hier Bildungswissenschaften im Rahmen von Lehramtsstudiengängen) nicht einfach erhöht werden kann, läuft dies auf einen Verdrängungswettbewerb zwischen unterschiedlichen Themen hinaus, der sich in der Regel nicht positiv auf die Kohärenz eines Curriculums auswirkt. Das vorgestellte Konzept geht hingegen den Weg der Verknüpfung mit bisherigen curricularen Inhalten. Der Seminarrahmen wird in den meisten Sitzungen mit den Arbeitsphasen der Studierenden verbunden und die Inhalte des Seminarkerns werden um die Betrachtung metakognitiver Prozesse ergänzt. Da Metakognition eine Ebene der Betrachtung anderer Kognitionen darstellt, ist aus theoretischer Sicht der Lerngegenstand in diesen Arbeitsphasen austauschbar.

Zweitens wird Heterogenität auf zwei Ebenen thematisiert. Zum einen reflektieren die Studierenden ihr eigenes Lernen innerhalb der Arbeitsphasen und verdeutlichen sich im Austausch mit anderen Seminarteilnehmerinnen und -teilnehmern die Heterogenität ihres eigenen Vorgehens auf der metakognitiven Ebene. Zum anderen kann diese Anschauung von Heterogenität für den Wechsel der Rollenperspektive genutzt werden. Die Studierenden können anhand ihrer Selbsterfahrung Strategien des Umgangs mit metakognitiver Heterogenität bei Schülerinnen und Schülern aufgreifen und versuchen, in den schulischen Kontext zu übertragen.

Drittens verwirklicht das Konzept die Idee eines selektiven, spiralartigen Vorgehens. Obwohl bei jeder selbstgesteuerten Lernaktivität die Phasen der Zielsetzung, Planung, Ausführung und Bewertung involviert sind, wird jeweils nur eine der Phasen herausgegriffen, um eine hinreichende Vertiefung zu gewährleisten und das Zeitbudget für das Kernthema nicht über Gebühr einzuschränken. Dieses Herausgreifen geschieht im Verlaufe des Seminars für jede Phase zweimal, beim ersten Mal primär mit Blick auf die Selbsterfahrung als Lernende, beim zweiten Mal mit Blick auf Anwendungen aus der Sicht Lehrender.

4. Stand der Entwicklung und Ausblick

Nach Recherchen zum bisherigen Forschungsstand über Metakognition als Facette von Heterogenität, der Entwicklung eines Modells zu Metakognition im Lernprozess und der Entwicklung einer Probeversion des Seminarrahmens wurde das Konzept erstmalig im Sommersemester 2017 umgesetzt. Nach Auswertung episo-

discher Erfahrung und der systematischen Seminarevaluation wurde das Konzept leicht überarbeitet und im Wintersemester 2017/18 zusammen mit dem gleichen Seminarkern erneut erprobt. Für die weitere Entwicklung sind die folgenden drei Ziele bestimmend.

4.1 Transferierbarkeit

Ein Kernelement des Konzepts besteht darin, den Seminarrahmen mit unterschiedlichen Kernthemen koppeln zu können. Die bisherige Erprobung fand allerdings ausschließlich im Zusammenhang mit einem Kernthema statt. Nun ist unter Beweis zu stellen, wie der Seminarrahmen auf andere Seminare zunächst in psychologischen Modulen der Bildungswissenschaften übertragen werden kann. Sofern dies erfolgreich ist, sollen auch Übertragungen auf bzw. Anpassungen an Seminarthemen anderer Fächer vorgenommen werden.

Solche Anpassungen könnten auch mit Blick auf die Organisationsform des Kernseminars exploriert werden. Derzeit ist der Seminarrahmen auf ein wöchentlich stattfindendes Seminar und eine typische Vorlesungszeit von 14 Wochen abgestimmt. Es ist aber auch denkbar, den Seminarrahmen an Veranstaltungen mit anderen Rahmenbedingungen anzupassen, z. B. universitäre Blockseminare oder Veranstaltungen im Rahmen von Fachseminaren in der zweiten Ausbildungsphase.

4.2 Evaluation

Zur Weiterentwicklung des Konzepts und zur Überprüfung der Zielerreichung stehen verschiedene Formen der Evaluation zur Verfügung. Erstens werden alle Lehrveranstaltungen im Fach Psychologie regelmäßig am Ende der Vorlesungszeit von den Studierenden mit standardisierten und empirisch geprüften Instrumenten evaluiert. Diese Standardevaluation berücksichtigt jedoch nicht die besondere Struktur und das Verhältnis von Seminarkern und -rahmen. Zweitens wird mithilfe einer offenen schriftlichen Aufgabenstellung in der ersten und letzten Sitzung das Wissen über Metakognition und deren Bedeutung im schulischen Kontext abgefragt, um das Erreichen der Lernziele überprüfen zu können. Drittens wird in allen Teilprojekten der Qualitätsoffensive Lehrerbildung Münster ein Fragebogen veranstaltungsübergreifend eingesetzt, der die Selbstwirksamkeitserwartungen von Studierenden im Umgang mit Heterogenität misst, allerdings mit breiterem Blick auf verschiedene Dimensionen von Heterogenität.

Zur Erfassung der spezifischen Effekte des Seminarkonzepts sollen weitere qualitative Daten durch Interviews gewonnen werden. Auf dieser Grundlage soll das Instrument, das prüfen soll, inwieweit die oben genannten Lernziele erreicht werden, weiterentwickelt werden. Das überarbeitete Instrument soll im Sommersemester 2018 erstmalig in einem Kontrollgruppendesign eingesetzt werden.

4.3 Nachhaltigkeit

Derzeit hängt die Transferierbarkeit des Lehrkonzepts von der direkten Interaktion zwischen den Dozentinnen und Dozenten der Kernseminare und der Entwicklerin des Seminarrahmens, der Erstautorin dieses Beitrags, ab. Im Sinne einer nachhaltigen Verankerung des Themas *Umgang mit Heterogenität von Metakognition in Lernprozessen* in der Ausbildung von Lehrkräften an der WWU (und möglicherweise darüber hinaus) wären Maßnahmen wünschenswert, die es den Dozentinnen und Dozenten unterschiedlicher Kernseminare ermöglichen, den Seminarrahmen selbst an die eigene Veranstaltung anzupassen. Hierfür könnte eine Weiterbildungsveranstaltung für Lehrende unterschiedlicher Fächer in Lehramtsstudiengängen geeignet sein, in der sie (a) mit dem Konzept der Metakognition und seiner Rolle in Lernprozessen vertraut gemacht werden, (b) den Seminarrahmen zur Fokussierung metakognitiver Prozessen kennenlernen und (c) Möglichkeiten der Übertragung auf Ihre eigenen Seminarthemen diskutieren und ausprobieren. Zentral für eine solche Veranstaltung wäre die Bereitstellung exemplarischer Materialien und Vorgehensweisen, die an unterschiedliche Seminarkerne angepasst werden können. Mit einer solchen Veranstaltung könnte die Reichweite und die Nachhaltigkeit des Konzepts erhöht werden.

Literatur

- Bellin, N. (2009). *Klassenkomposition, Migrationshintergrund und Leistung: Mehrebenenanalysen zum Sprach- und Leseverständnis von Grundschulern*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Efklides, A. (2011). Interactions of metacognition with motivation and affect in self-regulated learning. The MASRL Model. *Educational Psychologist*, 46, 6–25.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906–911.
- Glaser, R., Schauble, L., Raghavan, K. & Zeitz, C. (1992). Scientific reasoning across different domains. In E. de Corte, M. C. Linn, H. Mandl & L. Verschaffel (Hrsg.), *Computer-based learning environments and problem solving* (S. 345–371). Heidelberg: Springer.
- Hacker, W. (2005). *Allgemeine Arbeitspsychologie: Psychische Regulation von Wissens-, Denk- und körperlicher Arbeit* (2. Aufl.). Bern: Huber.
- Hasselhorn, M. (1992). Metakognition und Lernen. In G. Nold (Hrsg.), *Lernbedingungen und Lernstrategien. Welche Rolle spielen kognitive Verstehensstrukturen?* (S. 35–63). Tübingen: Narr.
- Hasselhorn, M. & Labuhn, A. S. (2008). Metakognition und selbstreguliertes Lernen. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch der pädagogischen Psychologie* (S. 28–37). Göttingen: Hogrefe.
- Heckhausen, H. (1989). *Motivation und Handeln*. Berlin: Springer.
- Heinzel, F. (2008). Umgang mit Heterogenität in der Grundschule. In J. Ramseger & M. Wagener (Hrsg.), *Chancenungleichheit in der Grundschule. Ursachen und Wege aus der Krise* (S. 133–138). Wiesbaden: VS Verlag.

- Karpicke, J. D., Butler, A. C. & Roediger, H. L. III (2009). Metacognitive strategies in student learning: Do students practise retrieval when they study on their own? *Memory*, 17, 471–479.
- Kelemen, W. L., Frost, P. J. & Weaver, C. A. III. (2000). Individual differences in metacognition: Evidence against a general metacognitive ability. *Memory & Cognition*, 28, 92–107.
- Koriat, A., Ma'ayan, H. & Nussinson, R. (2006). The intricate relationships between monitoring and control in metacognition: Lessons for the cause-and-effect relation between subjective experience and behavior. *Journal of Experimental Psychology*, 135, 36–69.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2014). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.06.2014*. Verfügbar unter https://www.kmk.org/suche.html?tx_kesearch_pi1%5Bsword%5D=standards+Lehrerbildung&tx_kesearch_pi1%5Bpage%5D=1&tx_kesearch_pi1%5BresetFilters%5D=0&tx_kesearch_pi1%5BsortByField%5D=&tx_kesearch_pi1%5BsortByDir%5D=asc. [11.06.2018]
- Nelson, T. O. & Narens, L. (1990). Metamemory: A theoretical framework and new findings. In G. H. Bower (Hrsg.), *Psychology of Learning and Motivation* (Bd. 26, S. 125–173). New York: Academic Press.
- Nelson, T. O. & Narens, L. (1994). Why investigate Metacognition? In J. Metcalfe & A. P. Shimamura (Hrsg.), *Metacognition. Knowing about knowing* (S. 1–25). Cambridge, MA: MIT Press.
- Schmitz, B. & Schmidt, M. (2007). Einführung in die Selbstregulation. In M. Landmann & B. Schmitz (Hrsg.), *Selbstregulation erfolgreich fördern. Praxisnahe Trainingsprogramme für effektives Lernen* (S. 9–18). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schneider, W. & Pressley, M. (1997). *Memory development between 2 and 20*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Schraw, G. & Nietfeld, J. (1998). A further test of the general monitoring skill hypothesis. *Journal of Educational Psychology*, 90, 236–248.
- Schwerdt, U. (2005). Impulse der Integrationsdebatte für die Heterogenitätsdebatte. In K. Bräu & U. Schwerdt (Hrsg.), *Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule* (S. 95–112). Münster: Lit.
- Thon, C. (2017). Kategorie Geschlecht. In T. Bohl, J. Budde & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen* (S. 77–92). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Trautmann, M. & Wischer, B. (2011). *Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Veenman, M. V. & Verheij, J. (2003). Technical students' metacognitive skills: Relating general vs. specific metacognitive skills to study success. *Learning and Individual Differences*, 13, 259–272.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Hrsg.), *Handbook of Self-Regulation* (S. 13–39). San Diego, CA: Academic Press.

Kooperative und diagnostische Kompetenzen schärfen: Zwei erziehungswissenschaftliche Konzepte zur Kooperation von Lehrkräften und der Entwicklung von Beobachtungskompetenzen

1. Einleitung

In den erziehungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen in Münster treffen alle Lehramtsstudierenden aufeinander: die Grundschullehrpersonen auf diejenigen aus den Berufskollegs, Gymnasien, Haupt-, Real- oder Gesamtschulen, die angehende Mathematiklehrerin auf den Sportlehrer, die Französischlehrerin oder den Sachunterrichtslehrer. Entsprechend sind die Themen in den Lehrveranstaltungen oft nicht mit konkreten Unterrichtsfächern oder Schulstufen verbunden, sondern zielen vielmehr auf übergreifende pädagogische Elemente ab.

In diesem Beitrag werden zwei erziehungswissenschaftliche Seminarkonzepte vorgestellt und ausgehend hierfür zentrale Begrifflichkeiten aus dem Fach heraus mit Blick auf die Seminarkonzepte betrachtet. Hierauf aufbauend wird der Themenkomplex Heterogenität und Inklusion in seiner Bedeutung für die Erziehungswissenschaft dargestellt. Anschließend folgen die Lehrangebote zum Thema *Lehrerkooperation* mit dem Schwerpunkt der unterrichtsbezogenen Kooperation von Lehrpersonen in Professionellen Lerngemeinschaften und *Fragen einer diversitätssensiblen Schul- und Unterrichtsentwicklung* mit dem Schwerpunkt der Entwicklung der Beobachtungskompetenz von Studierenden. Abschließend werden beide Seminarkonzepte miteinander in Beziehung gesetzt.

2. Verortung des Themenkomplexes Heterogenität und Inklusion in der Erziehungswissenschaft

Heterogenität und Inklusion sind Konzepte, die in der Erziehungswissenschaft und, noch genauer, in der Schulpädagogik in den vergangenen Jahren enorm an Bedeutung gewonnen haben (Budde, 2017, S. 14ff.; Walgenbach, 2017, S. 12ff.) und den Fachdiskurs vielfach überlagern. Dabei beschreiben beide Begriffe sehr unterschiedliche Aspekte in einem gemeinsamen Forschungsfeld. Heterogenität als Gegenpol zur Homogenität bezieht sich auf einzelne Personen und Gruppenzugehörigkeiten und umfasst, je nach Betrachtungsweise, verschiedene Dimensionen, die einen Unterschied im schulischen Umfeld ausmachen (Wenning, 1999). Mit Blick auf die Schule ist es vor allem der Leistungsaspekt, der in den empirischen Untersuchungen herausgestellt wird. Vielfach sind es aber Dimensionen wie Gender,

Sprache oder soziale Disparitäten, die genauer betrachtet werden. Die Begründungen, warum Heterogenität als Thema boomt, sind vielschichtig: Einerseits werden die internationalen Vergleichsstudien als Motor für die Diskussionen angesehen, andererseits sind es demokratiepädagogische Impulse, die, gekoppelt mit bildungspolitischen Erneuerungen, die Verschiedenheit der Menschen verstärkt betrachten lassen (Sturm, 2016; Trautmann & Wischer, 2011). Hinzu kommen tagespolitische Themen, etwa das Thema Fluchterfahrung in den Jahren 2015 und 2016 (Rott & Hillmann, 2018) oder die Frage nach Begabungsförderung (KMK, 2016).

Inklusion ist dagegen nicht nur die Beschreibung von Verschiedenheiten, sondern vielmehr ein gesamtgesellschaftliches Programm, das sich vor allem in der Schulpraxis niederschlägt. Im Sinne der Inklusion als Teilhabe und Partizipation aller Menschen an und in der Gesellschaft ist die Schule als *Gesellschaft im Kleinen* der Ort, an dem inklusive Strukturen und Prozesse vorangetrieben werden. Dabei geht es nicht nur um die Frage, ob Menschen mit Beeinträchtigungen gemeinsam mit anderen lernen können, sondern um die Vielfältigkeit der Schüler*innen allgemein. Entsprechend sind die Dimensionen von Heterogenität, die im schulischen Kontext von Relevanz zu sein scheinen, diejenigen, die inklusiv zu verhandeln sind.

Bildungspolitisch wird der Anspruch einer *Lehrer*innenbildung für eine Schule der Vielfalt* formuliert, wofür professionelle Kompetenzen bei den (angehenden) Lehrkräften als notwendig erachtet werden, um soziale Benachteiligungen, Beeinträchtigungen und andere Barrieren sowie auch besondere Begabungen bei Schüler*innen zu erkennen und entsprechende Unterstützungs- und Förderungsmaßnahmen durchzuführen (KMK-HRK, 2015).

Für die Lehrer*innenbildung im Allgemeinen und die Schulpädagogik im Speziellen ergeben sich hieraus anspruchsvolle hochschuldidaktische Aufgaben. Denn nicht nur in der Schule scheinen die Ansprüche an die Lehrpersonen zuzunehmen, auch für Hochschullehrende sind diese zu verzeichnen.

Eine Perspektive zum Umgang mit diesen Herausforderungen in der Hochschullehre bietet die Kompetenzorientierung als ein Versuch, die Anforderungen an die Studierenden zu strukturieren und zu ordnen (Franz, Wacker & Heyl, 2016). Als Anknüpfungspunkt für die hier vorgestellten Formate sind weiterführende Kompetenzmodelle wie die *Adaptive Lehrkompetenz* (Abb. 1) von Fischer et al. (2014a) in der Weiterführung von Weinert (2001) und Beck et al. (2008) zu nennen.

Dieses Modell bietet im Kontext diversitätssensibler Lehre Orientierungen für die hochschuldidaktische Ausgestaltung der Lehrveranstaltungen. Die fünf Kompetenzbereiche sind eng an die Lehrer*innenbildung allgemein geknüpft und greifen Fähigkeiten und Fertigkeiten auf, die in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung angebahnt und auf die in der zweiten und dritten Phase weiter aufgebaut werden kann.

Die pädagogische Haltung, im Modell quer zu den Kernkompetenzen liegend, beeinflusst die Entwicklungen in allen vier Bereichen. Gleichzeitig wird davon



Abb. 1: Modell der Adaptiven Lehrkompetenz nach Fischer, Rott und Veber (2014b).

ausgegangen, dass sich die pädagogische Haltung durch gesammelte Erfahrungen, etwa in Praxisphasen, und die Entwicklungen in den vier Kernkompetenzen verändern kann. Werden Lehrangebote im Kontext von inklusiver Bildung besucht, können diese den Blick auf schulische Inklusion und dem Umgang mit Schüler*innenheterogenität verändern.

Unter die *fachliche Kompetenz* fallen Aspekte wie das Wissen über Lernpotenziale oder -prozesse. Die *diagnostische Kompetenz* greift Methoden der pädagogischen Bestandsaufnahme auf, wie etwa Beobachtungen oder Testverfahren, die in schulischen Kontexten helfen können, Angebote in Lehr-Lernprozessen zu planen und zu evaluieren. Die *didaktische Kompetenz* beinhaltet die Ausgestaltung von Unterricht unter Berücksichtigung methodischer bzw. didaktischer Ansätze wie kooperatives oder selbstreguliertes Lernen. Die *kommunikative Kompetenz* umfasst wiederum das Wissen über spezifische Kommunikationsformen sowie die Umsetzung dieser in pädagogischen Handlungsfeldern, wie etwa Feedback oder Beratungsformen wie Mentoring.

3. Lehrer*innenkooperation in Professionellen Lerngemeinschaften

Im Kontext der inklusiven Bildung rückt die Zusammenarbeit von Lehrkräften untereinander sowie mit anderen Professionen zunehmend in den Vordergrund. Neue Formen der Lehrer*innenkooperation, wie insbesondere die Arbeit in Professionellen Lerngemeinschaften, erscheinen als Strategie zur Umsetzung individueller Förderung im Unterricht zielführend zu sein (Bonsen & Rolff, 2006) und

sollten bereits den angehenden Lehrkräften zur Vorbereitung auf den zukünftigen Berufsalltag vermittelt werden. Auch die Reform des Lehrerausbildungsgesetzes (LABG, 2016) fordert einen professionellen Umgang mit Vielfalt an Schulen und setzt in diesem Zusammenhang auf die Kooperation der Lehrkräfte mit allen an der Institution Schule beteiligten Akteuren:

„Dabei sind die Befähigung zu einem professionellen Umgang mit Vielfalt insbesondere mit Blick auf ein inklusives Schulsystem sowie die Befähigung zur Kooperation untereinander, mit den Eltern, mit anderen Berufsgruppen und Einrichtungen besonders zu berücksichtigen.“ (LABG, 2016, Abs. 2, Satz 3)

Die Forschung zur kollegialen Kooperation an Schulen ist nicht neu. Festgestellt wurde in vielen empirischen Studien (u. a. Gräsel, Fussangel & Pröbstel, 2006a; Richter & Pant, 2016) jedoch, dass sich die Zusammenarbeit unter Lehrkräften, wenn sie überhaupt stattfindet, fast ausschließlich auf den Austausch von Materialien und Methoden oder auf flüchtige Gespräche „zwischen Tür und Angel“ über einzelne Schüler*innen bezieht. Die anspruchsvollste Form der Kooperation (Ko-Konstruktion), die sich beispielsweise in einer gemeinsamen Unterrichtsplanung widerspiegelt, kommt in der Praxis bislang kaum vor (ebd.). Eine kooperative Entwicklung von Unterrichtseinheiten oder -bestandteilen, gegenseitige kollegiale Hospitationen im Unterricht oder Teamteaching sind aktuell noch eine Seltenheit an deutschen Schulen.

Die Gründe, die für eine intensivere Zusammenarbeit von Lehrkräften sprechen, sind jedoch vielfältig und gehen in der Regel mit positiven Effekten einher. Kollegiale Kooperationen lassen nicht nur einen Mehrwert für Lehrer*innen erkennen, sondern ebenso für Schüler*innen sowie für die Organisation Schule. Empirisch belegt werden konnte u. a., dass das Leistungsniveau der Schüler*innen steigt, wenn ihre Lehrkräfte zusammenarbeiten (Lomos et al., 2011).

„Den dahinterliegenden Mechanismus beschreiben einige Studien so: Kooperierende Lehrkräfte verfeinern und erweitern im Austausch mit Kollegen ihr eigenes fachliches und fachdidaktisches Repertoire, fühlen sich sicherer in der Vermittlung der Inhalte, werden sensibler für die Denkprozesse ihrer Schülerinnen und Schüler und werden generell offener für evidenzbasierte Unterrichtsmethoden.“ (Richter & Pant, 2016, S. 11)

Die Lehrkräfte können durch intensive kooperative Arbeitsweisen effektiver, variantenreicher und kreativer unterrichten und gehen motivierter an ihre Unterrichtsvorbereitung heran. Damit einhergehend sinken Gefühle der Arbeitsentfremdung und der Isolation, während das Selbstbewusstsein und die Arbeitszufriedenheit zunehmen (Richter & Pant, 2016). Kollegiale Kooperationen können zudem als wichtiger Faktor für die Professionalisierung im Lehrer*innenberuf angesehen werden (Butler et al., 2004; Fussangel et al., 2010). Auf der organisationalen Ebene der Schule ist belegt, dass Lehrer*innenkooperation zu neuer Innovationsbereitschaft der Einzelschule führt; bestehende Hierarchien werden durch eine intensivere Evaluations- und Feedbackkultur tendenziell verflacht und partizipative

Strukturen verstärkt (Vangrieken et al., 2015). Lehrer*innenkooperation kann daher als wichtiger Indikator für Unterrichtsentwicklung und damit einhergehend für Schulentwicklungsprozesse angesehen werden (u. a. Rolff, 2013). Steinert et al. (2006) betonen, dass die Qualitätsentwicklung in Schulen sowie systematische Veränderungen des Unterrichts ohne koordinierte Arbeitsweisen der Lehrkräfte überhaupt nicht möglich seien.

„Dennoch bestimme das Prinzip ‚Türen zu und jeder für sich‘ nach wie vor den Alltag in vielen Schulen. Selbst unter Lehramtsstudenten gebe es viele, die nach der Devise arbeiten möchten: ‚In meinen Unterricht redet mir niemand hinein‘. Rund ein Drittel der Lehrer und auch der Studenten arbeite lieber autonom als im Team. Dabei gelte: Je höher die Bildungsstufe, desto ausgeprägter ist das individuelle Arbeiten. Rothland spitzte zu: ‚Bei männlichen Lehrern an Gymnasien ist die Neigung zur Teamarbeit am geringsten.‘“ (Groh, 2016, o.S., Herv. i. Org.)

Um dem ‚Prinzip des Einzelkämpfers‘ im Lehrberuf entgegenzuwirken, soll die Kooperationsbereitschaft der Lehramtsstudierenden als Teil der sozialen Kompetenz (Rothland, 2012) und anlehnend an das anfangs dargestellte adaptive Kompetenzmodell nach Fischer et al. (2014a) als didaktische Kompetenz im Hinblick auf die spätere Unterrichtstätigkeit im Lehrprojekt gefördert werden. Im Folgenden wird auf das Lehrkonzept (Kap. 3.1) sowie die Seminarinhalte und Lehrziele eingegangen (Kap. 3.2), bevor die didaktisch-methodische Konzeption der Veranstaltung herausgestellt wird (Kap. 3.3). Daran anschließend wird sowohl auf die Berücksichtigung der Schüler*innenheterogenität durch die Lehrinhalte (Kap. 3.4) als auch auf die Berücksichtigung der Studierendenheterogenität im Seminarkontext (Kap. 3.5) eingegangen. Darüber hinaus werden die innovativen Elemente der Lehrveranstaltung zusammengefasst (Kap. 3.6) und das Evaluationsdesign des Lehrprojekts dargestellt (Kap. 3.7).

3.1 Lehrkonzept zur Kooperation von Lehrkräften

Um die angehenden Lehrkräfte für kooperative Arbeitsweisen im späteren Berufsalltag bereits in ihrer Ausbildung zu sensibilisieren, ist die Vermittlung der notwendigen Fähigkeiten an der Universität bedeutsam. Dazu gehört insbesondere die Auseinandersetzung mit den eigenen Einstellungen zu kooperativen Arbeitsweisen mit zukünftigen Kolleg*innen, die als Grundlage für eine erfolgreiche Umsetzung von mono- und multiprofessioneller Kooperation im späteren Schulalltag gilt. In empirischen Studien wurde bereits deutlich, dass nicht allein die strukturellen Bedingungen der Institution Schule, wie bspw. die organisationalen Rahmenbedingungen, als kooperationshemmende Faktoren gelten, sondern insbesondere die Einstellungen der Lehrkräfte für eine kollegiale Zusammenarbeit bedeutsam sind (Rothland, 2012). Es wird davon ausgegangen, dass „die Ausprägung sozialer Kompetenz bei angehenden Lehrerinnen und Lehrern nicht vor Beginn des Studiums unveränderbar festgelegt ist, sondern sich im Rahmen des Studiums entwickelt

und durch das Studium direkt oder indirekt beeinflusst werden kann“ (Rothland, 2012, S. 194; Lubitz, 2007). An diesem Punkt setzt das dargestellte Lehrkonzept an. Studierende werden als angehende Lehrkräfte in den bisherigen empirischen Untersuchungen zum Kooperationsverhalten kaum berücksichtigt. Die Bildung und Veränderung bestimmter Einstellungen und Verhaltensweisen ist jedoch bereits in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung bedeutsam und erfolgt im sozialen Umfeld sowie den Lehrveranstaltungen der Universität. Im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung besteht die Möglichkeit, in neuen Lehrveranstaltungen und -formaten eine solche Haltung der Studierenden zu forcieren und auf verschiedene Teilaspekte einer inklusiven Bildung, wie hier die Sensibilisierung für kollegiale Kooperation im Lehrberuf, vertiefend einzugehen.

Das Seminar ist thematisch im Bereich der Schul- und Unterrichtsentwicklung sowie der Schulpädagogik verortet. Studierende aller Lehramtsstudiengänge, jedoch insbesondere des gymnasialen Lehramts, sind Zielgruppe der Veranstaltung, die im Master of Education im Modul Unterricht als Lehr-, Lern- und Interaktionsprozess (ULI) in den Bildungswissenschaften an der WWU angeboten wird.

3.2 Seminarkonzept und Inhalte

Im Seminar wird das Konstrukt der Lehrer*innenkooperation thematisch auf drei Ebenen betrachtet: der intraprofessionellen Zusammenarbeit (= Kooperation zwischen Lehrkräften), der interprofessionellen Zusammenarbeit (= Kooperation zwischen Lehrkräften und anderen Professionen) sowie der außerschulischen Zusammenarbeit (= Kooperation mit anderen außerschulischen Partnern und in schulübergreifenden Netzwerken). Die inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung wird ebenfalls berücksichtigt. Der Schwerpunkt des Seminars liegt in der unterrichtsbezogenen Kooperation zwischen Regelschullehrkräften. Die Studierenden sollen das Thema Lehrer*innenkooperation in der Lehrveranstaltung nicht nur auf theoretisch-konzeptioneller Ebene betrachten, sondern selbst in eigenen Teams, nach dem Konzept der Professionellen Lerngemeinschaft (PLG), arbeiten und Praxiserfahrungen in der kooperativen Unterrichtsentwicklung sammeln.

Das Hauptziel des Seminars liegt darin, den Studierenden die Bedeutsamkeit von kollegialer Kooperation im Lehrberuf bewusst zu machen und eine generelle Sensibilisierung für kooperative Arbeitsweisen mit zukünftigen Kolleg*innen zu schaffen. Dies geschieht durch eine kritische Auseinandersetzung mit verschiedenen Konzepten der Lehrer*innenkooperation, die in unterschiedliche schulische Kontexte eingebettet werden. Zudem wird die praktische Anwendung des PLG-Konzepts sowie der kollegialen Hospitation im Seminarkontext erprobt und reflektiert.

Insgesamt werden die ersten fünf und die letzten zwei Sitzungen von der Dozentin geleitet, die in den thematischen Kontext einführt und das PLG-Konzept sowie die damit zusammenhängende kollegiale Hospitation vorstellt. Alle weite-

ren Seminarsitzungen werden gemeinsam von den Studierenden in den eigenen PLGen geplant und durchgeführt. Die Teams bestehen aus fünf bis sechs Personen, wobei im Optimalfall drei bis vier Studierende die Sitzung gestalten und zwei weitere hospitieren. Inhaltlich werden weitere Themen zur Kooperation im Schulalltag bearbeitet, die den Teams vorgegeben werden. Abgesehen von der Themenvorgabe sind die PLGen in der Umsetzung ihres Themas frei und können selbst entscheiden, wie sie die Seminarstunde gestalten. Hierbei steht insbesondere die Idee der Partizipation der Studierenden im Vordergrund. Die letzten zwei Sitzungen dienen dazu, die Inhalte des Seminars einander gegenüberzustellen und die Übertragbarkeit auf den späteren Schulalltag zu diskutieren. Die einzelnen Seminarinhalte und die damit verbundenen Lehrziele werden im Folgenden dargestellt.

Block I: Intraprofessionelle Kooperation

Nach der Einleitung in die kooperative Unterrichtsentwicklung (Sitzung 1) beginnt das Seminar mit einer inhaltlichen Hinführung zum Thema, wobei insbesondere die Definition sowie die Bedeutung von Lehrerkooperation fokussiert werden (Sitzung 2). Die Ziele liegen darin, die Bedeutsamkeit von Kooperation für Unterrichtsentwicklungsprozesse herauszustellen und in den Gesamtzusammenhang der Schulentwicklung einzuordnen (Bonsen, 2011). Zudem sollen verschiedene Ansätze zur Erfassung von Lehrerkooperation aus der empirischen Forschung miteinander verglichen und von den Studierenden für den Schulkontext beurteilt werden.

Anschließend (Sitzung 3) wird das PLG-Konzept als praxisnahe Alternative besprochen und die theoretischen Grundlagen zur Arbeit in PLGen vermittelt (Bonsen & Rolff, 2006; Rolff, 2015). Die Umsetzung der Kooperation in PLGen wird am Projekt PIKAS¹ erläutert, welches als Praxisbeispiel dient. Die Studierenden werden zudem darüber informiert, wie sie in ihren Teams im Seminar arbeiten sollen.

Daran anschließend wird eine Einführung in die kollegiale Unterrichtshospitation gegeben (Sitzung 4). Neben der Definition und den Zielen des Verfahrens wird die Abgrenzung zur hierarchischen Hospitation fokussiert. Der Ablauf der kollegialen Hospitation ist ebenfalls am Projekt PIKAS ausgerichtet und wird als wichtiges Element der PLG-Arbeit herausgestellt. Darüber hinaus werden verschiedene weitere kollegiale Hospitationsmodelle besprochen sowie Vor- und Nachteile der Vorgehensweisen diskutiert (Buhren, 2015). Abschließend wird das Thema Feedback als wichtige Komponente der Unterrichtsreflexion aufgegriffen. Die Studierenden formulieren Feedbackregeln, die sie zukünftig im Seminar an-

1 PIKAS = Das Projekt gliedert sich in zwei Teilbereiche: Die Ausbildung von *prozessbezogenen und inhaltsbezogenen Kompetenzen* (PIK) sowie die *Anregung von fachbezogener Schulentwicklung* (AS). In diesem Projekt arbeiten Lehrkräfte in Professionellen Lerngemeinschaften und führen in diesem Zusammenhang auch kollegiale Hospitationen durch. Weitere Informationen finden sich auf der Projekthomepage (www.pikas.dzlm.de).

wenden. Die Vorgehensweise der kollegialen Hospitation im Seminar wird ebenso erläutert.

Die Einführung in das PLG-Konzept sowie der kollegialen Hospitation endet mit einem Kurzfilm aus dem Projekt PIKAS, in dem die Kooperation in PLGen dargestellt wird (Sitzung 5). Damit erhalten die Studierenden einen Einblick in die praktische Umsetzung der PLG-Arbeit an einer Schule. Im weiteren Verlauf der Stunde haben die Studierenden die Möglichkeit, in ihren eigenen PLGen zu arbeiten und ihre Seminarstunde gemeinsam zu planen. Dabei können offene Fragen geklärt oder erste Überlegungen für die Sitzungsgestaltung mit der Dozentin besprochen werden.

In der nächsten Stunde beginnen die Seminarsitzungen der studentischen Teams. Das erste Thema bezieht sich auf das Teamteaching im Unterricht (Sitzung 6). Im Fokus stehen insbesondere die Definitionen von „Team“ und „Teamteaching“ sowie die verschiedenen Formen des Co- bzw. Teamteachings (nach Johnson, 2015). Die Studierenden sind anschließend in der Lage, die Teamteaching-Formen auf ihre Fächer und dafür typische Lernsituationen zu übertragen. Zudem werden Voraussetzungen für und Gelingensbedingungen von Teamteaching sowie der Umgang mit Konflikten im Team diskutiert. Diese Sitzung bildet den Übergang zum zweiten inhaltlichen Block des Seminars, da Teamteaching sowohl zwischen zwei (oder mehreren) Lehrkräften als auch zwischen einer Lehrkraft (oder mehreren Lehrpersonen) und einer (oder mehreren) anderen Professionen stattfinden kann (Kricke & Reich, 2016).

Block II: Interprofessionelle Kooperation

Im weiteren Verlauf des Seminars wird die Heterogenität der Schülerschaft in Schule und Unterricht angeschnitten (Sitzung 7). Hier wird zunächst der Begriff ‚Heterogenität‘ definiert und von den Begriffen ‚Intersektionalität‘ und ‚Diversity‘ abgegrenzt (Walgenbach, 2017). Weiterhin werden für die Schule relevante Heterogenitätsdimensionen thematisiert und Umgangsmöglichkeiten für den Unterricht aufgezeigt (Sturm, 2016).

Anschließend wird Inklusion als neue Perspektive der Schulentwicklung in den Blick genommen (Sitzung 8). Im Mittelpunkt dieser Stunde steht das Konstrukt der Inklusion und dessen Abgrenzung zu anderen Formen des miteinander Lebens und Lernens (Exklusion, Separation, Integration). Inklusion wird als pädagogisches Konzept angesehen und die Kernelemente der inklusiven Didaktik nach Feuser (1989) und Wocken (1998) bearbeitet. Ferner wird der Zusammenhang von Inklusion und kollegialer Kooperation an Schulen betrachtet sowie der ‚Index für Inklusion‘ (Boban & Hinz, 2003) als Hilfe einer inklusiven Schulentwicklung diskutiert.

Im nächsten Schritt wird die multiprofessionelle Teamarbeit an inklusiven Schulen fokussiert (Sitzung 9). Die Studierenden können die Zusammensetzung multiprofessioneller Teams beschreiben sowie Möglichkeiten und Grenzen der gemeinsamen Teamarbeit aufzeigen und gegeneinander abwägen. Es werden dafür

sowohl Chancen als auch Herausforderungen in der Zusammenarbeit thematisiert. Zudem werden Beispiele für die multiprofessionelle Teamarbeit an inklusiven Schulen skizziert.

Block III: Außerschulische Kooperation und schulübergreifende Netzwerke

Weiterführend wird neben der innerschulischen auch die außerschulische Kooperation am Ganztagsschulkonzept betrachtet (Sitzung 10). Die Studierenden sind anschließend dazu in der Lage, verschiedene Formen des Ganztags in NRW darzustellen und Beispiele für außer- und innerschulische Kooperationen an Ganztagsschulen abzuleiten (Holtappels et al., 2011; Fussangel, 2013). Am Schulentwicklungsprojekt *Ganz In²* wird beispielhaft das Ganztagskonzept an Gymnasien in NRW betrachtet (Wendt & Bos, 2015).

In der nachfolgenden Sitzung wird die Arbeit in schulübergreifenden Netzwerken thematisiert (Sitzung 11). Fokussiert wird die netzwerkbasierte Zusammenarbeit einzelner Schulen und Lehrerteams mit dem Ziel der Unterrichtsentwicklung (Huber & Krey, 2012; Killus & Gottmann, 2012). Dabei werden die verschiedenen Kooperationsebenen (schulübergreifend, schulintern) in den Netzwerken identifiziert und gegenübergestellt. Beispielprojekte für die schulübergreifende Netzwerkarbeit bieten die Projekte *Schulen im Team³* und *Reformzeit⁴*.

Zum Abschluss des Seminars wird die Frage nach den Chancen und Herausforderungen von Teamarbeit in unterschiedlichen Kontexten diskutiert (Sitzung 12). Dabei wird die Lehrerarbeit im Spannungsfeld von pädagogischer Autonomie und Kooperation betrachtet. Auch persönliche Ängste der Studierenden hinsichtlich eigener Teamarbeit im späteren Berufsalltag können eingebracht werden. Herausgearbeitet werden förderliche und hinderliche Aspekte für eine erfolgreiche Umsetzung von kollegialer Kooperation an Schulen (Pröbstel & Soltau, 2012; Köcker, 2012).

Das Seminar endet mit einem Abschlussquiz zum Thema Kooperation, welches als abschließende Ergebnissicherung dient (Sitzung 13). Ferner bleibt in dieser Stunde Zeit, Feedback seitens der Studierenden zum Seminar einzuholen.

2 *Ganz In = Mit Ganztag mehr Zukunft – Das neue Ganztagsgymnasium NRW*. In der wissenschaftlichen Begleitforschung des Projektes werden die Gelingensbedingungen für die Umstellung zum Ganztagsgymnasium an verschiedenen Schulen untersucht. Weitere Informationen finden sich auf der Projekthomepage (www.ganzin.de).

3 *Schulen im Team* = Das Ziel des Projekts liegt in der Weiterentwicklung von Schule und Unterricht in schulübergreifenden Netzwerken. Weitere Informationen finden sich auf der Projekthomepage und in weiterführenden Veröffentlichungen (www.schulen-im-team.de).

4 *Reformzeit – Schulentwicklung in Partnerschaft* = Das Projekt arbeitet ebenfalls in Netzwerken und fördert den Austausch der Lehrer*innen in schulübergreifenden Lerngemeinschaften. Informationen zu den Schulpartnerschaften sind u. a. im Abschlussbericht des Projektes (<http://www.ganztaegig-lernen.de/Blick%20zur%C3%BCck/reformzeit>) ausführlich dargelegt.

Der Lernzuwachs wird durch die Bearbeitung von je drei Aufgaben als Nachbereitung der Seminarstunden überprüft, die sich auf die jeweiligen inhaltlichen Kernelemente beziehen. Zudem erfolgt eine eigene Reflexion der Seminarinhalte, die mit der Frage ‚Was habe ich in der Sitzung Neues gelernt?‘ beantwortet wird und damit an die Methode des Lerntagebuchs (Weber-Förster, 2016) anknüpft. Für die Teilnahme am Seminar müssen mindestens sechs von zehn inhaltliche Sitzungen nachbereitet werden, die von den Studierenden selbst gewählt werden können. Die Aufgaben werden nicht benotet, ein Feedback kann auf freiwilliger Basis erfolgen.

3.3 Methodisch-didaktische Vorgehensweise

Hochschuldidaktisch umfasst das Seminar einen „pädagogischen Doppeldecker“ (Geissler, 1985): Neben der inhaltlichen Auseinandersetzung mit dem PLG-Konzept arbeiten die Studierenden in eigenen Teams, die das ganze Semester über bestehen. Die studentischen PLGen planen und führen eine Seminarsitzung gemeinsam durch und reflektieren sowohl die Stunde als auch ihre eigene Teamarbeit und das PLG-Konzept für den späteren Berufsalltag anschließend gemeinsam. Ebenfalls besteht die Möglichkeit, eine kollegiale Hospitation in der Seminarsitzung der eigenen PLG durchzuführen. Somit werden nicht nur die theoretisch-konzeptionellen Ansätze des PLG-Konzeptes und der kollegialen Hospitation bearbeitet, sondern gleichzeitig auch praktisch erprobt, wodurch eine reflektierte Praxiserfahrung der Studierenden im Seminarkontext möglich wird.

Zudem werden im Seminar verschiedene Formen des kooperativen Lernens angewandt. Grundlegend dafür ist der Dreischritt *Think – Pair – Share* (u. a. Bönsch, 2002). Dabei wird zunächst eine Aufgabe alleine bearbeitet (Think) und die Inhalte anschließend mit dem*der Partner*in oder einer Kleingruppe geteilt (Pair). Durch diesen Austausch erfolgt eine wechselseitige Ergänzung, sodass eine Kontrolle des eigenen Verständnisses gewährleistet wird. Auch offene Fragen oder Unsicherheiten können geklärt werden. Erst im dritten Schritt (Share) werden die Ergebnisse für einen größeren Rahmen geöffnet. Hier wird zwischen Kleingruppenaustausch, Museumsrundgang und Präsentationen im Plenum variiert. Mit dieser Methode kann besonders die Entwicklung des sozialen Lernens gefördert werden und eine verbesserte Speicherung des erlernten Wissens erfolgen (ebd.). Die Basiskomponenten kooperativen Lernens liegen in der individuellen Verantwortung jedes einzelnen Studierenden gegenüber der Gruppe sowie einer positiven Abhängigkeit der Gruppenmitglieder untereinander, sodass eine gemeinsame Verantwortung für jede*n Einzelne*n entsteht. Zudem werden die soziale Kompetenz und die partnerbezogene Kommunikation gestärkt (Green & Green, 2005). Diese Methode kann durch unterschiedliche Vorgehensweisen abgeändert und dem Lerninhalt angepasst werden.

3.4 Berücksichtigung der Heterogenität der Schüler*innen im Lehrprojekt

In der Literatur zur Lehrer*innenkooperation hat das Konzept der PLG in den letzten Jahren vermehrt an Bedeutung gewonnen, da „aufgrund seiner weitaus umfassenderen Perspektive auf Ziele, Bedingungen und Wirkungen professioneller Zusammenarbeit in [der] Schule eine elaborierte Alternative“ (Köker, 2012, S. 29) zu anderen Konzeptionen und der empirischen Erfassung von Lehrer*innenkooperation an Schulen (u. a. Little, 1990; Gräsel et al., 2006a) festgestellt werden konnte. Für Bonsen und Rolf (2006) ist das Konzept dazu fähig, „den Königsweg für Qualitätsverbesserung von Schulen und Unterricht weisen zu können“ (ebd., S. 167).

Lehrerkooperation gilt als Gelingensbedingung für die Arbeit in PLGen und bildet damit die Basis des Konzepts. Vordergründig ist zudem die ständige Weiterentwicklung der Lehrkräfte (Professionalisierung) nach dem Motto ‚Lehrer*innen als Lerner*innen‘ (ebd.).

Im Fokus der PLGen steht der Gemeinschaftsaspekt, da die Arbeitsgruppen über das allgemeine Verständnis der Zusammenarbeit von Lerngruppen oder Teams hinaus verstanden werden:

„Unter Gemeinschaften ist eine Gruppe von Menschen zu verstehen, die durch gemeinsames Fühlen, Streben und Urteilen verbunden sind. Sie sind personenzentriert und befriedigen Bedürfnisse wie Vertrauen, Fürsorge, Anteilnahme, Besorgtheit sowie Bindung, Verpflichtung und Verbindlichkeit.“ (Rolf, 2015, S. 564; Sennett, 2002)

Der zweite wichtige Aspekt ist die Professionalität der Lehrer*innen, die in diesem Konzept besonders gefördert wird:

„Professionalität bedeutet qualifizierte Ausbildung und Orientierung an hohen Standards der Berufsausübung, die zumeist von einer Berufsorganisation gesichert werden, sowie Interesse an Weiterqualifikation und vor allem an Reflexion der eigenen Arbeit.“ (Rolf, 2015, S. 565)

Die PLG-Arbeit orientiert sich an fünf Kriterien, die von Newman (1994) sowie Kruse et al. (1995) herausgearbeitet und von Bonsen und Rolf (2006) für den deutschsprachigen Diskurs angepasst wurden:

1) *Gemeinsame handlungsleitende Ziele:*

Gemeinsame pädagogische Ziele sowie Werte und Normen bilden die Grundlage der Teamarbeit. Diese beinhalten einen gemeinsamen Blick auf die Schüler*innen, die Bereiche des Lehrens und Lernens und den Lehrberuf im Allgemeinen.

2) *Gemeinsamer Fokus auf das Lernen der Schüler*innen:*

Die Bedürfnisse der Schüler*innen stehen im Fokus der Lehrtätigkeit. Es erfolgt ein regelmäßiger, professioneller Austausch der Lehrpersonen über die Lernerfolge, -probleme und -fortschritte der Schüler*innen, wobei jedoch die Lernleistung vordergründig ist.

3) *Deprivatisierung der Unterrichtspraxis:*

Unterricht ist keine private Angelegenheit, sondern wird für alle an der Schule beteiligten Akteur*innen transparent. Die Lehrkräfte haben die Aufgabe, ihre Unterrichtspraxis gegenseitig zu teilen, zu beobachten und zu reflektieren (u. a. durch gegenseitige Hospitationen). Berücksichtigt werden nicht nur die Methoden, sondern auch die dahinterstehenden Überzeugungen der Lehrkräfte.

4) *Kooperation:*

Die Lehrpersonen arbeiten kontinuierlich und über einen längeren Zeitraum zusammen, wobei Ziele, Methoden und Standards dauerhaft diskutiert werden. Es entsteht eine „Architektur der Zusammenarbeit“ (Bonsen, 2011, S. 105) im Kollegium einer Schule.

5) *Reflektierender Dialog:*

Über spezifische Situationen und Probleme im Unterricht erfolgt ein Austausch unter den Lehrkräften – dies bietet die Gelegenheit, die eigene Praxis dauerhaft zu reflektieren.

Eine holistische Unterrichtsentwicklung (UE) kann jedoch erst geschehen, „wenn alle fünf Kriterien in ihrer Ausgestaltung auch zueinanderpassen, [erst dann] entsteht Kohärenz, was nach allem, was wir wissen, zu wirksamer UE führt“ (Rolff, 2015, S. 565).

Die Wirkungsweisen der PLG-Arbeit sind vielfältig und konnten bereits in empirischen Studien untersucht werden. So stellte sich heraus, dass Lehrkräfte, die in Lerngemeinschaften arbeiten, eine größere Innovationsbereitschaft zeigen (Gräsel, Jäger & Wilke, 2006b), eher zur Selbstreflexion bereit sind (Halbheer & Kunz, 2009) und eine höhere Effizienzüberzeugung aufweisen (Miskel, McDonald & Bloom, 1983). Die Lehrkräfte nehmen zudem die Schulleitung, das Schulklima und das Kollegium positiver wahr, was wiederum zu einer höheren Arbeitszufriedenheit führt (Halbheer & Kunz, 2009). Louis et al. (1996) stellten in ihrer Studie heraus, dass Lehrkräfte in PLGen besser auf die individuellen Bedürfnisse der Schüler*innen eingehen können als Lehrpersonen, die ohne diese Kooperationszusammenhänge arbeiten. Teamarbeit hat daneben positive gesundheitliche Effekte auf die Lehrkräfte. Es konnte festgestellt werden, dass sowohl eine Arbeitserleichterung als auch eine emotionale Entlastung von den Lehrkräften wahrgenommen wird (Fussangel, 2008) und diese seltener an Burn-out erkranken (Johnson & Johnson, 2003).

Bereits diese Ergebnisse zeigen, dass Kooperation unter Lehrkräften und insbesondere in PLGen nicht nur für die Unterrichts- und Schulentwicklung bedeutsam ist, sondern auch weitreichende positive Effekte auf die einzelnen Lehrer*innen aufweisen kann. Zudem ist ein Lernzuwachs der Schüler*innen zu verzeichnen, der mit einer verstärkten individuellen Förderung einhergeht. Diese vielfältigen Gründe sprechen für eine Sensibilisierung der Lehramtsstudierenden für entsprechende Kooperationskonzepte bereits in der ersten Ausbildungsphase.

3.5 Berücksichtigung der Heterogenität der Studierenden im Lehrprojekt

Für das Lernen und den Studienerfolg sind laut Buß (2013) sowohl individuelle als auch soziale Heterogenitätsfaktoren relevant. Dazu gehören u. a. die bisherige Bildungserfahrung, das Vorwissen, unterschiedliche Kompetenzen, der kulturelle Hintergrund von Studierenden sowie die individuellen Lernstrategien und Lernstile, Interessen und Neigungen, Einstellungen zum Studium sowie die Studienmotivation; aber auch soziale Faktoren und die finanzielle Situation sind bedeutsam. Viebahn (2009) hebt insbesondere die psychischen Merkmale hervor, die sich in drei Kategorien widerspiegeln: kognitive Merkmale (u. a. Intelligenz/Begabung, Lernstil), Merkmale bezüglich der Lernorganisation (u. a. Lern- und Studienmanagement) sowie motivationale Merkmale (u. a. Leistungsmotiv, Fachinteresse). Aus der Lernpsychologie sowie der differentiellen Psychologie ist bereits bekannt, dass „Unterschiede im *Lernverhalten*, in der *Lernmotivation* und *Lernhaltung* sowie im *Wissen* und *Können* [...] direkt lernrelevant [sind] und [...] unmittelbar den Prozess und dann auch das Ergebnis des Lernens [beeinflussen]“ (Reinmann, 2015, S. 124, Herv. i. Org.). Wenn Heterogenität als Diversität verstanden wird, dann bedeutet dies für die Hochschullehre eine Anerkennung dieser studentischen Vielfalt. Verbunden ist dies mit einem verstärkten potenzial-, statt defizitorientierten Umgang mit den Studierenden in den Lehrveranstaltungen. Jede*r Einzelne sollte sein Potenzial möglichst gut entfalten und ausschöpfen können. Der vielfach verwendete Diversity-Ansatz für die Hochschullehre (u. a. Boomers & Nitschke, 2013) fokussiert ein ganzheitliches Verständnis von Diversität und stellt nicht nur einzelne Heterogenitätsdimensionen bestimmter Zielgruppen in den Vordergrund (weitere Ausführungen dazu siehe Rott in diesem Band).

Das Seminar zur Lehrerkooperation orientiert sich an den Grundsätzen des Diversity-Ansatzes und wird der Heterogenität der Studierenden in vielfältiger Weise gerecht. Die Forderung nach einer kompetenzorientierten Hochschuldidaktik im Sinne des dargestellten Modells berücksichtigt unterschiedliche Startbedingungen der Studierenden und verschiedene Lerntypen (Bouffier, Kehr, Lämmerhirt & Leicht-Scholten, 2014). In der methodisch-didaktischen Gestaltung des Seminars (Kap. 3.3) werden verschiedene Methoden angewandt, um möglichst alle Studierenden anzusprechen. Durch eine Mischung aus selbstgesteuertem Lernen und individuellen Lernsettings auf der einen Seite und kooperativen Lernformaten auf der anderen Seite ist es möglich, sowohl eigenständiges und individuelles Arbeiten zu ermöglichen als auch die Teamfähigkeit und die gegenseitige Unterstützungskultur zu fördern (Harm, 2015⁵). Schwerpunktmäßig wird jedoch die Komponente des kooperativen Lernens fokussiert, was nicht nur in den Seminarsitzungen, sondern auch in der außerunterrichtlichen Teamarbeit zum Tragen kommt. In den PLGen können die Ressourcen der Studierenden in besonderer Weise ausgeschöpft werden: Sie können ihre Vorerfahrungen aus den verschiedenen Fächerkombinati-

5 Vorschläge für eine diversitätsorientierte Hochschullehre sind hier anlehnend an das Projekt DiVers (2014) dargestellt (siehe auch <http://divers.uni-koeln.de/>).

onen und Lehramtsstudiengängen sowie unterschiedliche Praktikumserfahrungen nutzen und gegenseitig voneinander lernen, wodurch ihre Lehrer*innenpersönlichkeit bzw. das eigene Verständnis der zukünftigen Lehrer*innenrolle weiterentwickelt sowie inhaltliche und methodisch-didaktische Zugänge für den späteren Unterricht erlernt werden. Durch die Teamarbeit ist es ebenfalls möglich, dass die Studierenden aktiv am Seminar teilhaben und die einzelnen Sitzungstermine eigenverantwortlich mitgestalten können. Damit ist es möglich, im Team eigene inhaltliche Schwerpunkte zu setzen und über die Auswahl der Inhalte und der methodisch-didaktischen Gestaltung des Seminars mitzuentcheiden (ebd.).

Für eine diversitätsorientierte Hochschuldidaktik sind zudem eine wertschätzende Diskussionskultur sowie eine respektvolle Feedback-Kultur bedeutsam (Harm, 2015). Dies gilt sowohl für die Dozentin als auch für die Studierenden. Daher nimmt das Thema Feedback einen Teil der dritten Seminarsitzung ein, in dem über Feedback-Regeln und Verhaltensweisen bei der Unterrichtsreflexion gesprochen wird. In jeder Sitzungsgestaltung der Teams ist es üblich, die letzten fünf Minuten für Feedback der Kommiliton*innen bezüglich der Seminarinhalte und der methodisch-didaktischen Umsetzung einzuplanen. Anschließend bekommt die jeweilige PLG in einem persönlichen Gespräch ein ausführliches Feedback der Dozentin, bei dem die positiven Aspekte besonders gewürdigt werden sollen. Dieses Gespräch dient als eine wesentliche Komponente des prozessbezogenen Feedbacks während der Teamarbeitsphase. Im Vorhinein bestehen zu jeder Zeit Beratungsmöglichkeiten, wenn dies gewünscht wird. Zudem erfolgt eine verpflichtende Konzeptbesprechung eine Woche vor der Sitzungsdurchführung mit der jeweiligen PLG. Am Ende des gesamten Arbeitsprozesses, also nach der Bewertung der Ausarbeitung der Seminarstunde, wird ein ergebnisbezogenes Feedback angeboten, welches auf freiwilliger Basis erfolgt.

3.6 Innovation

Die Besonderheit dieses Seminars liegt in der Bearbeitung des Themas Lehrer*innenkooperation, welches in den vorherigen bildungswissenschaftlichen Veranstaltungen nicht explizit in den Blick genommen wurde. Ebenso neu ist die Teamarbeit nach dem Konzept der PLG, welches bislang in der Hochschullehre kaum Berücksichtigung findet, jedoch für die angehenden Lehrkräfte eine gute Vorbereitung auf die unterrichtsbezogene Kooperation im Schulalltag darstellt. Fokussiert wird eine Professionalisierung der angehenden Lehrer*innen unter Berücksichtigung der Heterogenität ihrer potenziellen Schüler*innen sowie der inklusiven Schulentwicklung. Mit der Arbeit in PLGen kann eine individuelle Förderung einzelner Schüler*innen im Unterricht gelingen, Lehrkräfte werden durch die gemeinsame Arbeit entlastet und Unterrichts- und Schulentwicklung werden vorangetrieben. Wichtig ist in diesem Zusammenhang die Sensibilisierung für kooperative Arbeitsweisen mit zukünftigen Kolleg*innen, die sich positiv auf die

Einstellungen der Studierenden gegenüber diesem Thema auswirken können und teamorientierte Haltungen für die spätere Berufspraxis fördern. Das gesamte Seminar berücksichtigt den beschriebenen Diversity-Ansatz in der Hochschullehre, welches in vielerlei Hinsicht auch als Vorbild für die angehenden Lehrkräfte bezüglich eines eigenen diversitätssensiblen Schulunterrichts dienen soll.

3.7 Untersuchungsdesign

Laut Bortz und Döring (2006, S. 96) „[beinhaltet] Evaluationsforschung [...] die systematische Anwendung empirischer Forschungsmethoden zur Bewertung des Konzepts, des Untersuchungsplans, der Implementierung und der Wirksamkeit sozialer Interventionsprogramme“. Demnach steht die Untersuchung des Zusammenhangs zwischen bestimmten Maßnahmen und den erwarteten Effekten im Vordergrund. Ein weiteres zentrales Merkmal liegt, neben der Güte und Verwendbarkeit des Gegenstandes (hier die Wirksamkeit des Seminarkonzeptes), in der Verbesserung der pädagogischen Praxis (Böhm-Kasper, Schuchart & Weishaupt, 2009).

Bei der Evaluation der Lehrveranstaltung wird mit einem *Mixed-Methods-Design* gearbeitet, wobei eine Kombination aus quantitativen und qualitativen Daten erfolgt (Kuckartz, 2014). Beide Verfahren werden in der Evaluation etwa zeitgleich erhoben und gleichwertig in der Analyse berücksichtigt. Laut Creswell et al. (2003) handelt es sich bei dieser Vorgehensweise um ein „*concurrent triangulation design*“, wobei die Schwächen einer Methode durch die jeweils andere kompensiert wird. Die Daten werden dafür unabhängig voneinander erhoben und anschließend zusammengeführt (u.a. Prinz & Thünemann, 2016). Die Methodentriangulation dient in diesem Fall hauptsächlich dazu, übereinstimmende Resultate beider Forschungsstränge herauszufiltern, aber auch ergänzende oder widersprüchliche Ergebnisse darzustellen.

Die quantitative Erhebung erfolgt mit einem standardisierten Fragebogen, der von den Studierenden in einem Online-Tool am Ende des Semesters bearbeitet wird. Inhaltlich werden sowohl Bewertungen des gesamten Seminarkonzepts als auch der einzelnen Themen und verwendeten Methoden vorgenommen. Zudem wird der Lernerwerb bzw. Kompetenzgewinn der Studierenden bezüglich ihrer Erfahrungen mit der PLG-Arbeit im Seminar abgefragt.

Die qualitativen Daten werden in zwei verschiedenen Verfahren gewonnen. Einerseits wird in der letzten inhaltlichen Seminarsitzung eine Gruppendiskussion durchgeführt, andererseits werden in einer Dokumentenanalyse die Reflexionsberichte der studentischen Teams analysiert. In der Gruppendiskussion werden die Umsetzung des Lehrkonzepts sowie die Erfahrungen mit der PLG-Arbeit im Seminar reflektiert. Zudem wird das Prinzip der kollegialen Hospitation diskutiert. Die Reflexionsberichte beziehen sich ebenfalls auf die eigene Teamarbeit sowie die Übertragung des PLG-Konzepts auf den zukünftigen Schulalltag. Die gewonnenen

Daten werden mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) ausgewertet. Das Ziel des Verfahrens liegt insbesondere in der Ordnung und Strukturierung von manifesten und latenten Inhalten und gilt als systematische und intersubjektiv überprüfbare Textanalysemethode.

4. Fragen einer diversitätssensiblen Schul- und Unterrichtsentwicklung

Das Seminar *Fragen einer diversitätssensiblen Schul- und Unterrichtsentwicklung* richtet sich an Masterstudierende in den Bildungswissenschaften und ist eingebunden in das erziehungswissenschaftliche Lehr-Lernlabor *Diagnose und Individuelle Förderung*. Übergeordnetes Lehrziel dieses Seminars ist es, die Studierenden für schulische Heterogenität und den wertschätzenden Umgang mit dieser im Sinne des Diversity-Ansatzes theoriebasiert kennenzulernen und hierzu methodisch gestützte Erfahrungen im schulischen Feld zu sammeln. Darüber hinaus geht es darum, die Studierenden mit Formen pädagogischer Beobachtung vertraut zu machen, ihnen methodisches Handwerkszeug in diesem Bereich zu vermitteln und gemeinsam mit ihnen Analysen am eigenen Material einzuüben. Im Seminar wird auf eine Kooperation mit zwei Gymnasien in Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen zurückgegriffen. An diesen Schulen können die Studierenden hospitieren und Formate individueller Förderung in der praktischen Umsetzung beobachten. Zunächst werden nun das Seminarkonzept und die damit verbundenen Inhalte sowie die Lehrziele aufgezeigt (Kap. 4.1). Dezidiert wird auf die Frage eingegangen, wie der Themenkomplex Heterogenität und Inklusion bezogen auf die Förderung von Schüler*innen angesprochen wird (Kap. 4.2), bevor die Einbindung der Diversität der Studierenden im Lehrprojekt offengelegt wird (Kap. 4.3). Das Innovationspotenzial der Veranstaltung wird exploriert (Kap. 4.4) sowie abschließend Forschungszugänge für das Projekt aufgezeigt (Kap. 4.5).

4.1 Seminarkonzept und Inhalte

Die Lehrveranstaltung teilt sich in drei Blöcke auf: den theoretischen Grundlagenteil, den Feldzugang und die Werkstattarbeit.

Block I: Theoretische Grundlagen

Als Basis wird mit den Studierenden zunächst an den zentralen Begriffen gearbeitet: Wie hängen die Konstrukte Inklusion, Diversität, Heterogenität und Intersektionalität zusammen? Welche Programme sind diesen Begrifflichkeiten in der Schulpädagogik eingeschrieben? Und welche Rolle spielt in diesem Kontext die individuelle Förderung? Mit den Studierenden wird an Grundlagentexten, etwa aus Lexika, zu diesen Begriffen gearbeitet. Als Ergebnis erarbeiten die Studieren-

den ein Modell, das den Zusammenhang der Begrifflichkeiten offenlegt und eine Strukturierung im Themenfeld ermöglicht.

Biografische Zugänge werden neben den theoretischen Auseinandersetzungen in das Seminar eingebunden. Ziel dieser sehr auf die Personen zugeschnittenen Arbeit ist das Aufdecken der individuellen Verstehensweisen der Begriffe und Konzepte, das Erkennen und Reflektieren eigener Schulerfahrungen, aber auch weiterer pädagogischer Erlebnisse und die Kontrastierung der eigenen Erfahrungen mit denen anderer Studierenden.

Provozierende Schreibanlässe zu Modellen, Textstellen aus Kinder-, Jugend- und Fachliteratur werden den Studierenden im Seminar angeboten, um die Reflektionsarbeit weiter zu unterstützen.

Als Vertiefung wird das diskursive Thema Begabungsförderung im Seminar aufgearbeitet. Begabungsförderung ist für die Schulen, in denen die Studierenden im zweiten Block ihre Beobachtungen machen können, ein wichtiger Impuls für die Schul- und Unterrichtsentwicklung. Nach der Auseinandersetzung mit Fragen der Inklusion und Heterogenität wird durch das Bearbeiten der Heterogenitätsdimension Begabung eine Zuspitzung im Seminar ermöglicht. Dies führt unter anderem dazu, dass die Studierenden sich bewusst mit Fragen der Bildungsgerechtigkeit, des Labelings von Schüler*innen und der Bildungsidee an Gymnasien beschäftigen können.

Ausgehend hiervon werden Konzepte der Schul- und Unterrichtsentwicklung mit den Studierenden bearbeitet. Dies ist im Kontext der Kooperation mit den Schulen von besonderer Wichtigkeit und soll den Studierenden aufzeigen, welche Impulse aus der Beschäftigung mit dem Themenfeld Inklusion und Heterogenität, aber auch mit dem spezifischen Zugang der Begabungsförderung gegeben werden können.

Das Konzept des adaptiven Unterrichts, welches für Umsetzungsformen schulischer individueller Förderung als wirkungsvoll gilt (Fischer et al., 2014a), wird als eine Unterrichtsstrategie besonders herausgearbeitet. An diesem strukturierten Konzept können die Studierenden mit ihren persönlichen Erfahrungen aus Schule, Praxisphasen und weiteren pädagogischen Tätigkeiten anknüpfen und entsprechend vertiefend lernbiografische Aspekte in das Seminar einbringen.

Block II: Feldzugang

Bevor die Studierenden für mindestens zwei Schulstunden an einem der beiden kooperierenden Gymnasien hospitieren und den Unterricht beobachten, setzen sie sich mit den konzeptionellen Überlegungen der Schulen zum Themenbereich der individuellen Förderung auseinander. Hierzu betreiben sie im Seminar exemplarische Dokumentenanalysen (Wolff, 2013) und bereiten so die Hospitationstermine vor. Dieser Zugang sensibilisiert die Studierenden für schulpraktische Verstehensweisen von individueller Förderung und verdeutlicht die Zielsetzungen der Schulen.

Die Beobachtung pädagogischer Praxis ist ein weiterer Baustein, der mit den Studierenden systematisch aufgearbeitet wird. Die Studierenden lernen die wissenschaftliche Beobachtung als geplante, aufmerksame und zielgerichtete Wahrnehmung (Merkens, 2007, S. 26) kennen, die dem Erkennen von Strukturen, Mustern und Verhaltensweisen im pädagogischen Kontext dient. Im Seminar setzen sie sich zunächst mit bestehenden Beobachtungsprotokollen auseinander und entwickeln auf dieser Basis Qualitätsstandards, die es den Studierenden ermöglichen sollen, das eigene Beobachten in den Schulen zu systematisieren und kritisch zu reflektieren (de Boer, 2012). Mittels Leitfragen wie etwa *Sind Verlauf und Geschehen der Situation für Lesende nachvollziehbar dargestellt?* oder *Inwieweit wird die Subjektivität der Beobachtungen deutlich gemacht?* werden die gegebenen Beobachtungen auf ihre Qualität hin untersucht. Damit wird das Ziel verfolgt, die Studierenden für die eigene Beobachtungsarbeit zu sensibilisieren.

Die Rolle der Beobachtenden wird im Seminar thematisiert sowie auch die notwendige Konzentration auf einzelne Aspekte im pädagogischen Feld. Mit Blick auf die Beobachtungen ist damit das Ziel verbunden, „die Alltagsorganisation in sozialen Kontexten zu erfassen“ (Merkens, 2007, S. 27).

Für die Schulbesuche können die Studierenden einen Beobachtungsbogen als Orientierungsrahmen nutzen. Bevor sie in die Schulen gehen, sollen sie, mit Blick auf den ersten Block im Seminar, für sich selbst festlegen, was sie beobachten möchten. In Anlehnung an Reh (2012, S. 116) können die Studierenden aus fünf Schwerpunkten (zeitliche oder räumliche Strukturen, Verhalten der Lehrpersonen oder der Schüler*innen, Rolle des Arbeitsmaterials) wählen, diese aber auch im Sinne der eigenen Interessen und Perspektiven verfeinern oder abändern.

Im Feld schreiben die Studierenden ihre Notizen in Anlehnung an ethnografische Beobachtungen auf (Breidenstein et al., 2015, S. 66). Ziel ist es, möglichst alles das aufzunehmen, was wahrgenommen wird und was nicht verstanden wird. Vorgabe ist, die Situationen zunächst soweit wie möglich (vor-)urteilsfrei zu beschreiben.

Die Studierenden beobachten mindestens zwei Schulstunden, viele nutzen aber auch ganze Schulvormittage oder besuchen die Schulen an mehreren Terminen. Beobachtet werden können reguläre Unterrichtsstunden, aber auch spezielle Angebote wie Ergänzungsstunden oder Arbeitsgemeinschaften. Möglich ist auch ein Besuch von Schulveranstaltungen, wie etwa die Teilnahme an Wandertagen.

Block III: Werkstattarbeit

Zurück im Seminar geht es für die Studierenden darum, aus ihren handschriftlichen Feldnotizen Beobachtungsprotokolle zu erstellen, die wissenschaftlichen Kriterien genügen. Hierzu setzen sie sich im Seminar mit Formen der Dokumentation auseinander. Die Studierenden arbeiten Schwerpunkte heraus, die zur Auswertung herangezogen werden sollen. An dieser Stelle ändert sich die Struktur des Seminars von einer eher klassischen Form im ersten Block hin zu einer Arbeit, die

sich an der Werkstätten-Idee orientiert. Hier bringen die Studierenden ihr eigenes Material ein und setzen die Punkte fest, an denen sie weiterarbeiten möchten.

Zu Beginn dieser Arbeit können die Studierenden über ihre Erfahrungen in den Schulen im Seminar berichten. Durch die Erzählungen der anderen Studierenden erhalten sie übergreifend einen Einblick in das jeweils individuelle Erleben des Unterrichts an den Schulen. Erfahrungsgemäß zeigen sich bereits hier wichtige Themen oder Fragen, die an Schlüsselszenen festgemacht werden können und zur weiteren Diskussion einladen. In Kleingruppen stellen sich die Studierenden ihre Beobachtungsprotokolle gegenseitig vor. Dabei arbeiten die gleichen Gruppen zusammen, die gemeinsam in den Schulen waren. Auf diese Weise ist es möglich, offene Fragen zu thematisieren, andere Perspektiven einzufordern und die Protokolle aus den gleichen Unterrichtssituationen miteinander zu vergleichen. Dies ist die Basis für die Weiterentwicklung des eigenen Beobachtungsprotokolls (Rott, 2018, i.E.).

Die Studierenden haben die Möglichkeit, ihre eigenen Einschätzungen zu reflektieren und zu systematisieren. Als wichtig erachtete Punkte werden herausgearbeitet und zur Diskussion gestellt. Zudem zeigt sich, welche Themen vertiefend bearbeitet werden müssen, etwa durch theoretische oder empirische Texte als Grundlage für eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit den eigenen Beobachtungsprotokollen.

Im Werkstattmodus entstehen auf diese Weise Beobachtungsskripte, mit denen die Studierenden weiterarbeiten können. Sie entscheiden sich für einzelne Sequenzen oder thematisch zusammenhängende Ausschnitte aus ihren Beobachtungsprotokollen, die vertiefend analysiert werden sollen. Durch das Einbinden der anderen Studierenden in die eigenen Überlegungen werden die Perspektiven der Studierenden geweitet. Möglich ist dies etwa durch das gegenseitige Lesen der jeweiligen Beobachtungspassagen.

4.2 Berücksichtigung der Heterogenität der Schüler*innen im Lehrprojekt

Die Heterogenität der Schüler*innen wird in allen drei Seminarblöcken thematisiert und bietet einen wichtigen Zugang für die Studierenden. Eine der leitenden Fragen ist, wie die Schulen auf Heterogenität reagieren, welche Konzepte sie nutzen und wie sich diese in der realen Unterrichtssituation ausgestalten. Die theoretische Andockung an das Thema im ersten Teil des Seminars bietet hierfür die entsprechenden Grundlagen. Wichtig erscheint eine begriffliche Klärung, um ein gemeinsames Sprachverständnis bei den Studierenden zu ermöglichen und so eine Diskussionsbasis zu schaffen.

Der Gang in die Schule und die Erfahrungen vor Ort bieten den Studierenden die Möglichkeit, die theoretischen Konstrukte mit der schulischen Realität abzugleichen. Dabei liegt ein wichtiger Fokus auf den Schüler*innen im Unterricht. Deren Unterschiedlichkeit fordert die Studierenden in ihren Beobachtungen he-

raus. In der Seminarpraxis wird deutlich, dass die Beobachtungen der Studierenden dadurch gelenkt werden, was ihnen auffällt und was sie irritiert. Oftmals sind es Fragen von Unterrichtsstörungen, die Möglichkeiten selbstregulierten Lernens in offenen Unterrichtsformen oder nach Chancen individueller Potenzialentwicklung – auch Fragen der Bildungsgerechtigkeit, die die Studierenden mit den Materialien in den Seminarkontext einbringen, kommen vor.

4.3 Berücksichtigung der Heterogenität der Studierenden im Lehrprojekt

Die Diversität der Studierenden wird in allen drei Seminarphasen auf unterschiedliche Weise angesprochen. Im ersten Block geht es nicht nur darum, eine gemeinsame begriffliche Basis zu finden, sondern auch, sich die eigenen Verstehensweisen, Erfahrungen und Vorurteile bewusst zu machen. Dies geschieht beispielsweise durch die Beschäftigung mit den Persönlichkeitsebenen von Loden und Rosener (1991) in einer für den pädagogischen Kontext angepassten Version. Dabei werden die innere, äußere und organisatorische Dimension der Persönlichkeit dem Modell folgend beibehalten, aber auch schulpädagogische Aspekte ergänzt bzw. eingebracht. Die Studierenden setzen sich in dieser Arbeitsphase mit dem Komplex der Persönlichkeitsmerkmale auseinander, erkennen optimalerweise die Verschränkungen der Ebenen im Sinne der Intersektionalität und reflektieren dieses Bild von Vielfalt für die Aufgaben in der schulpädagogischen Praxis. Dabei werden auch die intrapersonalen Facetten der Studierenden angesprochen. Anschlussfähig sind hier Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit, aber auch aus Praxisphasen im bereits abgeschlossenen Bachelorstudium.

Im zweiten Block können die Studierenden frei entscheiden, welche Facetten des Unterrichts sie sich anschauen wollen und welchen Beobachtungsfokus sie in ihren Hospitationen legen möchten. Dabei werden die Vorerfahrungen der Studierenden vorab thematisiert. Im Seminar wird die Frage gestellt, welches Interesse und welche Erwartungen sie haben, wenn sie in die Schule gehen, um dort zu beobachten. Dies richtet den Blick der Studierenden auf eingrenzbare Bereiche und macht das Beobachten operationalisierbar. Gleichzeitig geht es aber auch darum, die Studierenden anzusprechen und ihnen bewusst die Freiräume für eigene Beobachtungen zu eröffnen.

Im dritten Block übernehmen die Studierenden in der Werkstattarbeit einen Großteil der Verantwortung für die Seminargestaltung. Sie stellen die Fragen, denen sie auf Grundlage ihrer Beobachtungen nachgehen wollen, setzen thematische Fokussierungen fest und beteiligen sich verstärkt an der Seminargestaltung. Zudem wird durch das Arbeiten im Werkstattmodus die Standortgebundenheit der Studierenden in ihrem persönlichen Zugang zur pädagogischen Praxis deutlich. Indem sie die eigenen Beobachtungen mit den anderen Studierenden austauschen, die Notizen gegenseitig lesen und sich Rückmeldungen geben, wird ihnen auch selbst noch einmal verstärkt deutlich, welche normativen Vorstellungen sie von

Schule und Unterricht mitbringen, welche Ängste und Schwierigkeiten sie mit ihrem späteren Beruf verbinden und welche Fragen sie mit Blick auf den Schulkontext haben.

4.4 Innovation

Erfahrungsbasiert lässt sich sagen, dass die Studierenden Konzepte wie Inklusion, Diversität, Heterogenität oder auch individuelle Förderung als begriffliche Hüllen wahrnehmen, die stark theoretisch orientiert sind und sich in der Schulpraxis nur schwer umsetzen lassen. Dieses Seminar setzt unter anderem an dieser Kritik an und bietet den Studierenden Zugänge zu schulischer Praxis, in denen eine theorieorientierte Reflexion mit Blick auf dieses Themenfeld stattfinden kann. Anders als in Praxisphasen ist die Hospitation an den Schulen zumeist auf zwei Schulstunden begrenzt – es gibt also nur einen kleinen Ausschnitt schulpraktischer Realität, den die Studierenden wahrnehmen können. Durch die Methode der Beobachtung erfolgt eine weitere Fokussierung. Die Studierenden lernen, sich methodisch abgesichert mit wahrgenommener Praxis zu beschäftigen. Sie lernen, sich zu ihren eigenen Beobachtungen kritisch-reflexiv zu verhalten und diese entsprechend zu hinterfragen. Sie sind in diesem Format befreit vom Handlungsdruck und können, aus ihrer Beobachterrolle heraus, situative Begebenheiten isoliert betrachten. Dies kann den Blick auf die schulische Praxis schärfen und Anregungen für das weitere Studium geben.

Zudem wird die Frage der diagnostischen Kompetenzen bei den Studierenden angesprochen. Durch das Beobachten in der schulischen Situation werden sie sich bewusst, wie regelgeleitetes Beobachten funktioniert und sich vom alltäglichen Beobachten unterscheidet. In der Auseinandersetzung mit den anderen Studierenden wird ihnen zusätzlich vor Augen geführt, dass Wahrnehmungen ein und derselben Situation unterschiedlich sein können. Dies relativiert das eigene Handeln und verdeutlicht, wie wichtig die Reflexion der individuellen Zugangsweisen ist. Auch wenn in diesem Seminar nicht angestrebt wird, Unterricht selbst zu planen und durchzuführen, so bietet die distanzierte Haltung dennoch die Chance, sich mit alternativen Umsetzungsmöglichkeiten zu beschäftigen.

In den ersten drei Semestern haben sich zudem für einige Studierende viele weiterführende Fragen ergeben. Durch die Kooperation mit den Schulen war es möglich, den Studierenden weitere Erfahrungsräume zu öffnen. Auf diese Weise entstanden Masterarbeiten, in denen Beobachtungssequenzen in ihren Tiefenstrukturen analysiert, Verstehensweisen von Begabung von Lehrpersonen bearbeitet und Kompetenzen des selbstregulierten Lernens auf Seiten der Schüler*innen erhoben wurden oder in denen die Frage nach der Gesundheit der Lehrer*innen gestellt wurde. Zudem haben Studierende an einer der Schulen ein Akademieformat etabliert, in dem Schüler*innen interessenorientiert außercurriculare Themen bearbeiten können (Beilmann et al., 2018).

4.5 Skizzierung des Untersuchungsdesigns

Das Lehrprojekt *Fragen einer diversitätssensiblen Schul- und Unterrichtsentwicklung* bietet verschiedene Optionen für Forschungsfragen. Zentral geplant ist allerdings zunächst die differenzierte Darstellung der hochschuldidaktischen Methoden. Darüber hinaus sollen über das Lehrformat mit Blick auf Beobachtungen als Zugang zur schulischen Praxis Analysen erstellt werden, die die Studierenden selbst in den Blick nehmen und helfen sollen, die normativen Vorstellungen aufzudecken und in der Hochschuldidaktik bearbeitbar zu machen. Erste Schritte wurden hierfür bereits in Workshops auf zwei Tagungen⁶ gemeinsam mit Andreas Feindt vorgenommen, der in einem ähnlichen Kontext Lehrveranstaltungen anbietet. Von Interesse sind zudem die Partizipationsmöglichkeiten der Studierenden als ein Faktor für Seminarentwicklungen.

5. Fazit

Die Professionalisierung angehender Lehrpersonen erfordert den Zugang zu unterschiedlichen Themen, Kontexten und schulpraktischen Feldern. Die in diesem Beitrag vorgestellten Lehrformate aus der Erziehungswissenschaft bieten, jeweils auf unterschiedliche Weise, Chancen zur Auseinandersetzung mit Entwicklungsbereichen im Kontext von schulischer Heterogenität. Während das Erproben kooperativer Lehr- und Lernformen für die Studierenden Anknüpfungspunkte für die strukturellen Entwicklungen in einer sich verändernden Schullandschaft bieten, ist die Schulung der Beobachtungsfähigkeit sowohl auf die Reflexion der Wahrnehmungen der Studierenden im Allgemeinen als auch auf das Training der diagnostischen Kompetenzen im Speziellen ausgelegt.

Wie oben aufgezeigt, bietet die Orientierung an Kompetenzmodellen wie der *Adaptiven Lehrkompetenz* von Fischer et al. (2014a) eine Strukturierungshilfe sowohl für die Lehrenden als auch für die Studierenden selbst. Diese erhalten durch ebendiese Modelle die Möglichkeit, die komplexen Anforderungen an die persönliche Professionalisierung zu systematisieren. Dies schafft Perspektiven für die Bearbeitung komplexer Handlungsbereiche, die im Sinne der Lehrer*innenbildung auch zukünftige Bereiche umfassen können.

Im Kontext der Qualitätsoffensive Lehrerbildung ergeben sich zusätzliche Gestaltungsräume, in denen Studierenden entsprechende Angebote unterbreitet werden können. Perspektivisch ergibt sich hieraus die Anforderung an die Lehren-

6 Der Workshop „Die doppelte Reflexivität forschenden Lernens. Einblicke in Beobachtungsprozesse im Kontext von Heterogenität“ wurde zunächst auf der Tagung „Forschendes Lernen – The wider View“ in Münster (27.09.2017) durchgeführt und für den Programmworkshop der Qualitätsoffensive Lehrerbildung „CHANcen Gestalten – Inklusionsorientierung in der Lehrerbildung als Impuls für Entwicklungsprozesse in Hochschulen“ an der TU Dortmund (20.02.2018) weiterentwickelt.

den, bewährte Konzepte auch über den begrenzten Förderzeitraum hinaus in der Lehre aufrecht zu erhalten. Notwendig erscheinen hierfür Maßnahmen, die singuläre Angebote bündeln und in ein entsprechendes Curriculum überführen. Mit der Qualitätsoffensive Lehrerbildung sind hierfür Rahmenbedingungen geschaffen worden, die einen solchen ersten Schritt ermöglichen können.

Literatur

- 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 handlungssteuernden Lehrerwissens*. Münster: Waxmann.
- Beilmann, R., Busch, C., Gruber, L., Rott, D., Schmitz, J. & Sietmann, M. (2018). Die Schülerakademie am Marianum Meppen. Begabungsförderung im Wechselspiel zwischen Schule und Universität. *Labyrinth*, 135, 38–41.
- Boban, I. & Hinz, A. (2003). *Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln*. Verfügbar unter <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf> [20.01.2018].
- Böhm-Kasper, O., Schuchart, C. & Weishaupt, H. (2009). *Quantitative Methoden in der Erziehungswissenschaft*. Darmstadt: WBG.
- Bönsch, M. (2002). *Unterrichtsmethoden – kreativ und vielfältig. Basiswissen Pädagogik. Unterrichtskonzepte und -techniken*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Boer, H. de (2012). Pädagogische Beobachtung. In H. de Boer & S. Reh (Hrsg.), *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen* (S. 65–82). Wiesbaden: Springer.
- Bonsen, M. (2011). Kooperative Unterrichtsentwicklung. In H.-G. Rolff (Hrsg.), *Qualität mit System – Praxisanleitung zum unterrichtsbezogenen Qualitätsmanagement (UQM)* (S. 97–116). Köln: Carl Link.
- Bonsen, M. & Rolff, H.-G. (2006). Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 167–184.
- Boomers, S. & Nitschke, A. K. (2013). *Diversität und Lehre – Empfehlungen zur Gestaltung von Lehrveranstaltungen mit heterogenen Studierendengruppen*. Verfügbar unter http://www.mi.fu-berlin.de/wiki/pub/Stuff/GenderDiversity/Diversitaet_und_Lehre_Empfehlungen_zur_Gestaltung_von_Lehrveranstaltungen_mit_heterogenen_Studierendengruppen.pdf [08.02.2018].
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Berlin: Springer.
- Bouffier, A., Kehr, P., Lämmerhirt, M. & Leicht-Scholten, C. (2014). Spätes Erwachen an deutschen Hochschulen: Die „Entdeckung“ der Lehre und die Berücksichtigung von Gender und Diversity. In C. Tomberger (Hrsg.), *Gender- und Diversity-Kompetenzen in Hochschullehre und Beratung: Institutionelle, konzeptionelle und praktische Perspektiven* (S. 53–66). Universität Hildesheim.
- Breidenstein, G., Hirschauer, S., Kalthoff, H. & Nieswand, B. (2015). *Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung*. München: UVK.
- Budde, J. (2017). Heterogenität: Entstehung, Begriff, Abgrenzung. In T. Bohl, J. Budde. & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht* (S. 13–26). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Buhren, C. G. (2015). Kollegiale Hospitation – Verfahren und Methoden im Überblick. In C. G. Buhren (Hrsg.), *Handbuch Feedback in der Schule* (S. 149–151). Weinheim: Beltz.
- Buß, I. (2013). Diversity im Kontext von Organisationsentwicklung: Lernprozesse in den Mittelpunkt stellen. In B. Berendt, B. Szczyrba, A. Fleischmann, N. Schaper & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre* (S. 1–30). Berlin: Raabe.
- Butler, D. L., Nowak Lauscher, H., Jarvis-Selinger, S. & Beckingham, B. (2004). Collaboration and self-regulation in teachers' professional development. *Teacher and Teacher Education*, 20(5), 435–455.
- Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M. L. & Hanson, W. E. (2003). Advanced mixed methods research designs. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Hrsg.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (S. 209–240). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Feuser, G. (1989). Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. *Behindertenpädagogik*, 28(1), 4–48. Verfügbar unter <http://bidok.uibk.ac.at/library/feuser-didaktik.html> [01.02.2018].
- Fischer, C., Kopmann, H., Rott, D., Veber, M. & Zeinz, H. (2014a). Adaptive Lehrkompetenz und pädagogische Haltung. In K. Zierer (Hrsg.), *Jahrbuch für allgemeine Didaktik 2014. Thementeil Allgemeine Didaktik für eine inklusive Schule* (S. 16–34). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Fischer, C., Rott, D. & Veber, M. (2014b). Diversität von Schüler/-innen als mögliche Ressource für individuelles und wechselseitiges Lernen im Unterricht? *Lehren und Lernen*, 40, 22–58.
- Franz, E.-K., Wacker, A. & Heyl, V. (2016). Lehrerprofessionalität im Spannungsfeld inklusiver Bildung: Theoretische und empirische Modellierung eines erweiterten Kompetenzmodells als Grundlage für didaktisches Handeln von Lehrkräften. In G.-B. von Carlsburg, A. Gaizutis & A. Liimets (Hrsg.), *Strategien der Lehrerbildung. Zur Steigerung von Lehrkompetenzen und Unterrichtsqualität* (S. 307–320). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Fussangel, K. (2008). *Subjektive Theorien von Lehrkräften zur Kooperation – Eine Analyse der Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern in Lerngemeinschaften*. Dissertation, Universität Wuppertal.
- Fussangel, K. (2013). Die Rolle von Ganztagschulen für Veränderungen in der Tätigkeit von Lehrpersonen. In M. Schübach, A. Slokar & W. Nieuwenboom (Hrsg.), *Kooperation als Herausforderung in Schule und Tageschule* (S. 83–93). Bern: Haupt.
- Fussangel, K., Dizinger, V., Böhm-Kasper, O. & Gräsel, C. (2010). Kooperation, Belastung und Beanspruchung von Lehrkräften an Halb- und Ganztagschulen. *Unterrichtswissenschaft*, 38(1), 51–67.
- Geissler, K. A. (Hrsg.) (1985). *Pädagogisch-psychologische Grundlagen für das Lernen in Gruppen: Lernen in Seminargruppen* (Studienbrief 3). Tübingen: Deutsches Institut für Fernstudien.
- Gräsel, C., Fussangel, K. & Pröbstel, C. (2006a). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 205–219.
- Gräsel, C., Jäger, M. & Wilke, H. (2006b). Konzeption einer übergreifenden Transferforschung. In R. Nikolaus & C. Gräsel (Hrsg.), *Innovation und Transfer* (S. 445–566). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Green, N. & Green, K. (2005). *Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium. Das Trainingsbuch*. Seelze: Kallmeyer.

- Groh, I. (2016). *Teamarbeit an Schule: Belastung und Entlastung zugleich. Presseeinladung: Wissenschaftler und Praktiker diskutieren kollegiale Zusammenarbeit. Gute Kooperationen brauchen Mut und Geduld*. Bericht zur Sommer Uni der Cornelsen Stiftung Lehren und Lernen (03.08.2016). Verfügbar unter <https://bildungs-klick.de/pressemeldungen-der-branche/meldung/teamarbeit-an-schule-belastung-und-entlastung-zu-gleich/> [13.02.2017].
- Halbheer, U. & Kunz, A. (2009). Mehr Schulqualität dank Kooperation? Eine quantitativ-qualitative Beschreibung von Kooperationen zwischen Lehrpersonen. In K. Maag Merki (Hrsg.), *Kooperation und Netzwerkbildung. Strategien zur Qualitätsentwicklung in Einzelschulen* (S. 66–77). Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Harm, E. (2015). *McTeachies Teaching Tips: Diversity in der Hochschullehre*. Technische Universität Dortmund. Verfügbar unter https://www.zhb.tu-dortmund.de/zhb/hd/Medienpool/mcteachies-teaching-tips/teaching-tips_diversity-in-der-hochschullehre.pdf [18.04.2018].
- Holtappels, H. G., Lossen, K., Spillebeen, L. & Tillmann, K. (2011). Schulentwicklung und Lehrerverbände an Ganztagschulen. Konzeption und Entwicklungsprozess als förderliche Faktoren der Kooperationsentwicklung? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14, 25–42.
- Huber, S. G. & Krey, J. (2012). Schulnetzwerke – empirische Untersuchungen. In S. G. Huber & F. Ahlgrimm (Hrsg.), *Kooperation. Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern* (S. 223–246). Münster: Waxmann.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2003). Training for cooperative group work. In M. A. West, D. Tjosvold & K. G. Smith (Hrsg.), *International Handbook of Organizational Teamwork and Cooperative Working* (S. 167–183). West Sussex: Wiley.
- Johnson, M. (2015). *Co-Teaching: Voraussetzung und Garant für eine Schule für Alle – Erfahrungen aus den USA*. Verfügbar unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/262/248> [15.09.2017].
- Killus, D. & Gottmann, C. (2012). Schulübergreifende und schulinterne Kooperation in Schulnetzwerken. In E. Baum, T.-S. Idel & H. Ullrich (Hrsg.), *Kollegialität und Kooperation in der Schule* (S. 149–165). Wiesbaden: Springer VS.
- Köker, A. (2012). *Bedeutungen obligatorischer Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern. Eine neue Perspektive auf Lerngemeinschaften*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kricke, M. & Reich, K. (2016). *Teamteaching. Eine neue Kultur des Lehrens und Lernens*. Weinheim: Beltz.
- Kruse, S., Louis, K. S. & Bryk, A. (1995). An Emerging Framework for Analyzing School-Based Professional Community. In K. S. Louis & S. Kruse (Hrsg.), *Professionalism and Community: Perspectives on Reforming Urban Schools* (S. 23–44). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Kuckartz, U. (2014). *Mixed Methods: Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*. Wiesbaden: Springer.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2016). *Gemeinsame Initiative von Bund und Ländern zur Förderung leistungsstarker und potenziell besonders leistungsfähiger Schülerinnen und Schüler* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.11.2016). Verfügbar unter https://www.bmbf.de/files/Initiative_Leistungsstarke_Beschluss.pdf [19.02.2018].
- Kultusminister- und Hochschulrektorenkonferenz (KMK-HRK) (2015). *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz vom 12.03. und 18.03.2015*. Verfügbar unter <http://www.kmk.de>

- org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf [01.11.2016].
- Lehrerausbildungsgesetz (LABG) (2016). *Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen*. Letzte Änderung des Gesetzes am 14. Juni 2016 (GV. NRW. S. 310). Verfügbar unter <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/LAusbildung/LABG/LABGNeu.pdf> [01.11.2016].
- Little, J. W. (1990). The persistence of privacy. *Autonomy and Initiative in Teachers' Professional Relations*. *Teachers College Record*, 91(4), 509–536.
- Loden, M. & Rosener, J. (1991). *Workforce America: Managing Employee Diversity as a Vital Resource*. New York: McGraw Hill.
- Lomos, C., Hofman, R. H. & Bosker, R. J. (2011). Professional communities and student achievement – a meta-analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, 22, 121–148.
- Louis, K. S., Kruse, S. & Marks, H. M. (1996). Schoolwide Professional Community. *American Educational Research Journal*, 33(4), 757–798.
- Lubitz, I. (2007). *Soziale Kompetenzen im Lehrerberuf. Konzeption und Evaluation eines Kurztrainings in der Lehrerausbildung*. Hamburg: Dr. Kovac.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Merkens, H. (2007). Teilnehmende Beobachtung: Grundlagen – Methoden – Anwendung. In G. Weigand & R. Hess (Hrsg.), *Teilnehmende Beobachtung in interkulturellen Situationen* (S. 23–38). Frankfurt am Main: Campus.
- Miskel, C., McDonald, D. & Bloom, S. (1983). Structural and expectancy linkages within schools and organizational effectiveness. *Educational Administration Quarterly*, 19, 49–82.
- Newman, F. M. (1994). School-wide Professional Community. *Issues in Restructuring Schools*, 6, 1–2.
- Prinz, D. & Thünemann, H. (2016). Mixed-Methods-Ansätze in der empirischen Schul- und Unterrichtsforschung. Möglichkeiten und Grenzen für die Geschichtsdidaktik. In H. Thünemann & M. Zültdorf-Kersting (Hrsg.), *Methoden geschichtsdidaktischer Unterrichtsforschung* (S. 229–251). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Pröbstel, C. H. & Soltan, A. (2012). Wieso Lehrkräfte (nicht) kooperieren – Die Bedeutung „personaler Faktoren“ in der Zusammenarbeit am Arbeitsplatz Schule. In E. Baum, T.-S. Idel & H. Ullrich (Hrsg.), *Kollegialität und Kooperation in der Schule* (S. 55–75). Wiesbaden: Springer VS.
- Reh, S. (2012). Beobachtungen aufschreiben. In H. de Boer & S. Reh (Hrsg.), *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen* (S. 115–130). Wiesbaden: Springer.
- Reinmann, G. (2015). Heterogenität und Forschendes Lernen: Hochschuldidaktische Möglichkeiten und Grenzen. In B. Klages, M. Bonillo, S. Reinders & A. Bohlmeier (Hrsg.), *Gestaltungsraum Hochschullehre. Potenziale nicht-traditionell Studierender nutzen* (S. 121–137). Opladen: Budrich.
- Richter, D. & Pant, H. A. (2016). *Lehrerkooperation in Deutschland. Eine Studie zu kooperativen Arbeitsbeziehungen bei Lehrkräften der Sekundarstufe I*. Verfügbar unter <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/lehrerkooperation-in-deutsch-land/> [16.02.2017].
- Rolff, H.-G. (2013). *Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven*. Weinheim: Beltz.

- Rolff, H.-G. (2015). Professionelle Lerngemeinschaften als Königsweg. In H.-G. Rolff (Hrsg.), *Handbuch Unterrichtsentwicklung* (S. 564–575). Weinheim: Beltz.
- Rothland, M. (2012). Lehrerbildung und Lehrerkooperation. Programmatik, Ausbildungsrealität und Befunde zu den Voraussetzungen von Lehramtsstudierenden für die kollegiale Zusammenarbeit im Beruf. In E. Baum, T.-S. Idel & H. Ullrich (Hrsg.), *Kollegialität und Kooperation in der Schule* (S. 191–204). Wiesbaden: Springer VS.
- Rott, D. (2018, i. E.). Partizipation und Kompetenzorientierung – ein Widerspruch? Überlegungen zum Lehr-Lern-Labor Diagnose und Individuelle Förderung am Beispiel des Seminarformats ‚Fragen einer diversitätssensiblen Schul- und Unterrichtsentwicklung‘. In R. Baar, A. Feindt & S. Trostmann (Hrsg.), *Lernwerkstätten als pädagogisch-didaktischer Lern- und Erfahrungsraum. Potential und Herausforderung für Lehrerbildung und kindheitspädagogische Studiengänge*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rott, D. & Hillmann, D. (2018). Potenzialorientierter Umgang mit Kindern und Jugendlichen mit Flüchtlingshintergrund. Ein Projekt im Rahmen studentischer Praxisphasen in der Lehrerbildung. In S. Greiten, G. Geber, A. Gruhn & M. Königer (Hrsg.), *Lehrerbildung für Inklusion* (S. 231–239). Münster: Waxmann.
- Sennett, R. (2002). *Respekt im Zeitalter der Ungleichheit*. Berlin: Berliner Taschenbuchverlag.
- Steinert, B., Klieme, E., Maag Merki, K., Döbrich, P., Halbheer, U. & Kunz, A. (2006). Lehrerkooperation in der Schule: Konzeption, Erfassung, Ergebnisse. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 185–204.
- Sturm, T. (2016). *Lehrbuch Heterogenität in der Schule*. München/Basel: Reinhardt.
- Trautmann, M. & Wischer, B. (2011). *Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung*. Wiesbaden: Springer.
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E. & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17–40.
- Viebahn, P. (2009). Verschiedenheit im Studium. Ein Konzept zu einer großen didaktischen Herausforderung. *Das Hochschulwesen*, 1, 36–44.
- Walgenbach, K. (2017). *Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Budrich.
- Weber-Förster, A. (2016). Lerntagebücher. In I. Kunze & C. Solzbacher (Hrsg.), *Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II* (S. 173–176). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Weinert, F. E. (Hrsg.) (2001). *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim: Beltz.
- Wendt, H. & Bos, W. (2015). *Auf dem Weg zum Ganztagsgymnasium. Erste Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung zum Projekt Ganz In*. Münster: Waxmann.
- Wenning, N. (1999). *Vereinheitlichung und Differenzierung. Zu den „wirklichen“ gesellschaftlichen Funktionen des Bildungswesens im Umgang mit Gleichheit und Verschiedenheit*. Opladen: Budrich.
- Wocken, H. (1998). Gemeinsame Lernsituationen. Eine Skizze zur Theorie des gemeinsamen Unterrichts. In A. Hildeschiedt & I. Schnell (Hrsg.), *Integrationspädagogik. Auf dem Wege zu einer Schule für alle* (S. 37–52). Weinheim: Beltz.
- Wolff, S. (2013). Dokumenten- und Aktenanalyse. In U. Flick, E. von Kardoff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 502–513). Reinbek: Rowohlt.

Heterogenität in der universitären Lehrer*innenbildung: Perspektiven, Begriffe und Ansätze in der Qualitätsoffensive Lehrerbildung Münster – eine Standortbestimmung

Heterogenität im Bildungskontext ist mehr als ein bildungspolitisches Schlagwort. Sie ist eine pädagogische und systemische Herausforderung, die faktisch schon immer bestand, aber erst seit vergleichsweise kurzer Zeit fokussierter und expliziter auf der diskursiven Ebene und in Bezug auf didaktische Elemente in der deutschen Bildungslandschaft angesprochen wird. Die Vielfalt der Zugänge zu, Einordnung von und Umgangsmöglichkeiten mit Heterogenität wird in dem vorliegenden Band sehr deutlich sichtbar. Dabei lassen sich verschiedene Schwerpunkte sowie viele Gemeinsamkeiten hinsichtlich der verwendeten Begrifflichkeiten, der hochschuldidaktischen Perspektiven, innovativer Elemente in der Lehre und methodischer Zugänge ausmachen. Ausgehend von den Fachkulturen, die in der Qualitätsoffensive Lehrerbildung am Hochschulstandort Münster die Lehrangebote prägen, werden die unterschiedlichen Gestaltungs- und Beschreibungsmomente deutlich.

Diese Standortbestimmung stellt einen Versuch dar, die verschiedenen Einzelprojekte auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede hin zu beschreiben. Im Sinne der interdisziplinären Zusammenarbeit in der Lehrer*innenbildung liegt hierin die Chance, gemeinsame Kerne der hochschuldidaktischen Arbeit zu beschreiben, ohne dass die fachkulturellen Kontexte verschwimmen. Anhand von vier Leitfragen werden die Lehrprojekte, die in diesem Band vorgestellt werden, im Folgenden charakterisiert.

Begonnen wird mit der Begriffsarbeit (*Welche Gemeinsamkeiten lassen sich in der Begriffssetzung finden?*), da davon ausgegangen werden kann, dass die Verstehensweisen von Heterogenität die Basis für hochschuldidaktische Angebote darstellen. *Welche hochschuldidaktischen Perspektiven werden eröffnet?* – dies ist die zweite Frage, die an die Beiträge herangetragen wird. Hierbei geht es darum zu beschreiben, wie die Autor*innen ihre Lehre konzipieren, welche didaktischen Zugänge gewählt werden und welche Möglichkeiten die Lehrenden wählen, um die Lehre auszugestalten.

Die Einzelprojekte, die durch die Qualitätsoffensive Lehrerbildung unterstützt werden, stellen nur einen Bruchteil des Lehrangebots für Lehramtsstudierende dar. Ziel der Lehrprojekte ist es daher auch, Elemente zu entwickeln, die in andere Formate übertragen und nach Beendigung der Förderung durch den Bund weitergeführt werden können (*Welche Anschlussmöglichkeiten für innovative Lehre lassen sich erkennen?*).

Die Qualitätsoffensive Lehrerbildung ist kein genuines Forschungsprojekt, die Qualitätsverbesserung der Lehrer*innenbildung steht im Fokus der Gesamtmaß-

nahme. Nichtsdestoweniger bieten die Projekte innerhalb der Qualitätsoffensive Lehrerbildung am Hochschulstandort Münster die Möglichkeit, evaluative Formen zu erproben, mit denen Lehrformate etwa auf Wirksamkeit oder Nachhaltigkeit hin untersucht werden können. Gefragt wird entsprechend: *Welche Forschungsperspektiven helfen, didaktische Angebote zu untersuchen?*

Begrifflichkeiten

Bereits die begriffliche Einordnung im Themenfeld Heterogenität aus den einzelnen innovativen Lehrprojekten heraus lässt den Schluss zu, dass es viele sich überlagernde und überlappende, teilweise aber auch kaum miteinander vereinbare Perspektiven auf Heterogenität gibt. Dies scheint zum einen problematisch: Eine Begriffsklärung könnte etwa für die Thematisierung im theoretischen Diskurs oder im didaktischen Kontext, sei es in der Lehrer*innenbildung oder im Schulunterricht, von besonderer Bedeutung sein. Denn die Frage ist, ob über das Gleiche gesprochen wird, wenn die Vokabel Heterogenität genutzt wird (Trautmann & Wischer, 2011). Eine gemeinsame Verständigung über Art und Konsequenzen des Gegenstands Heterogenität schafft die Grundlage für praxisorientierte Ansätze, die auch für das Kompetenzprofil angehender Lehrkräfte wichtige Beiträge leisten. Zum anderen ist diese Vielfalt an begrifflichen Setzungen aber auch nachvollziehbar: In den Fachkulturen haben sich, mit Blick auf die zu bearbeitenden Gegenstände, unterschiedliche Traditionen entwickelt, die im Sprechen über Heterogenität Berücksichtigung finden. Diese Spezifika sind also auch eine Art Qualitätsmerkmal. Es geht nicht darum, eine bestimmte Perspektive als die einzig mögliche zu setzen. Die Stoßrichtung, die verfolgt wird, ist aber über die Einzelprojekte hinweg die gleiche: Es geht den Autor*innen darum, Perspektiven für angehende Lehrpersonen zu geben, um im schulischen Kontext mit Fragen der Heterogenität arbeiten zu können (Budde, 2017). Letztendlich lassen sich hierbei drei Zugangswege herausarbeiten:

- Die Schüler*innen sind Adressat*innen; sie sollen die Möglichkeit erhalten, sich gemäß ihren Möglichkeiten individuell entwickeln zu können.
- Die (angehenden) Lehrpersonen sollen Perspektiven entwickeln, was unter Heterogenität theoretisch gefasst ist und wie sich dieses Themenfeld in ihrem pädagogischen Handeln wiederfinden kann.
- Dass Heterogenität ein theoretisches Konstrukt ist und hiermit machtspezifische Fragen verbunden sind, eröffnet den systembezogenen Raum.

Im hochschulischen Feld der Lehrer*innenbildung spielt Heterogenität auf verschiedenen Ebenen eine Rolle: Es gilt, die Studierendenschaft adäquat auf die Berufstätigkeit vorzubereiten, die wiederum im Umfeld von Individuen und Rahmenbedingungen stattfinden wird, die sich ihrerseits durch eine große Heterogenität auszeichnen. Dabei ist die Orientierung am Diversity-Ansatz eine Möglichkeit,

Studierende anzusprechen und ihnen Perspektiven für Entwicklungen aufzuzeigen (vgl. etwa Rott in diesem Band).

Wünschenswert erscheint es an dieser Stelle, die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der fachlichen und methodischen Zugänge quasi als Abbildung der Heterogenität in der Lehrer*innenbildung wertzuschätzen und miteinander in Beziehung zu setzen. Ein fachlich-inhaltlicher und auch methodisch-didaktischer Austausch zwischen den an der Lehrer*innenbildung beteiligten Akteur*innen birgt demnach großes Potenzial für eine weitsichtige Gestaltung von Curricula und Lernprozessen, die es Studierenden noch mehr als jetzt in ihrem Professionalisierungsprozess ermöglicht, zu einer Lehrperson zu werden, die sich der Heterogenität der Kolleg*innen, der Schüler*innen und der Bildungsprozesse bewusst ist. Hinzu kommt das Bewusstsein dafür, dass das Sprechen über Heterogenität ein Diskurs ist, dass hier etwa Fragen der sozialen Ungleichheit verhandelt werden und dass diese gesamtgesellschaftlichen Auseinandersetzungen in die Schule hineingetragen werden, die Schule somit zu einem Ort wird, die selbst Heterogenität und Differenz erzeugt.

Damit einhergehend ist die Hoffnung verbunden, dieser Heterogenität durch flexibel und situationsgerecht verfügbare und einsatzbereite Methoden und Verhaltensweisen zu begegnen und Heterogenität auf diese Weise weniger als Abweichung vom eigentlich Normalen, sondern ihrerseits als Normalität zu verstehen. Salopp formuliert: Heterogen ist das neue Normal. Die hier aufgezeigten Ansätze und Zugänge bieten dafür einen reichen Fundus an Möglichkeiten, der auch dazu beitragen dürfte, Lehrer*innen Selbstwirksamkeit und Selbstbewusstsein sowie die nötigen Kompetenzen für eine adaptive Unterrichtsgestaltung zu verschaffen, die allen Schüler*innen zugutekommt.

Tanja Sturm bietet in ihrer Reflexion eine Grundlage für die begriffliche Differenzierung und die Betrachtung verschiedener theoretischer Perspektiven. Deutlich wird der Appell, immer den gesamten Diskurs zu betrachten und einzubeziehen und insbesondere das Thema Heterogenität nicht auf einzelne Blickwinkel zu verkürzen. Es besteht demnach immer eine notwendige Kontextualisierung durch den Zeitgeist und den gesellschaftlichen Rahmen. Es wird herausgestellt, dass ein Verzicht auf Kategorisierungen die Realitäten und Komplexität gesellschaftlicher Ungleichheiten ausblendet.

Gesellschaftliche Rahmenbedingungen und Sachzwänge sollten entsprechend auch thematisiert werden, weil diese ebenfalls die Bildung beeinflussen. Das Organisations- bzw. Unterrichtsmilieu formt Regeln und Verhalten der Unterrichtsakteur*innen, was zu dem Schluss führt, dass nicht nur Lehrkräfte, sondern alle Akteur*innen und das gesamte Bildungssystem vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Besonderheiten sich der Aufgabe der Begegnung von Heterogenität gegenübersehen. Es kann nicht allein Aufgabe oder Möglichkeit der Lehrkräfte sein, Ungleichheiten auszugleichen (Trautmann & Wischer, 2011).

In den Einzelbeiträgen zu den innovativen Lehrprojekten werden Heterogenität und Diversität teilweise nahezu synonym verwendet. Hauptsächlich wird dabei

die interindividuelle Heterogenität fokussiert, Schöll und Dutke beziehen auch die intraindividuelle Heterogenität der Studierenden und der Schüler*innen ein. Bei Schöll und Dutke sowie Düsing, Gresch und Hammann, Auditor und Schumacher und Schrüfer wird auch die Reflexion der studentischen Heterogenität zum Thema. Verschiedene Ebenen der Heterogenität werden aus den Fächern selbst als Inhalt und Methode vor allem im biologie- sowie geschichtsdidaktischen Beitrag, aber auch im Beitrag zur katholischen Theologie erkennbar. Im Beitrag von Bylinski, Austermann und Wiegelmann wird hauptsächlich der Begriff Inklusion verwendet. Dies zeigt, dass der Heterogenitätsbegriff oftmals in verschiedenen Konnotationen vorliegt und mit weiterführenden Konzepten wie dem der Inklusion verbunden wird. Deutlich wird hierdurch auch, dass sich die Zielsetzungen der Beitragenden unterscheiden. Während die Orientierung am Inklusionsgedanken Fragen von Partizipation und Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen in den Vordergrund rückt, ist die Orientierung an den Begriffen Diversität bzw. Heterogenität weniger auf gesellschaftliche, sondern vielmehr auf individuelle Prozesse bezogen.

Ein eher pragmatischer Umgang mit dem Heterogenitätsbegriff und seinen möglichen Dimensionen findet sich im Beitrag zum Sport (Duensing-Knop, Kaundinya & Neuber), zur Biologie und zur Psychologie sowie in der katholischen Theologie und der Geographie. In der Deutschdidaktik (Haddara) und Geschichte (Hoffrogge & Kilimann) sowie Mathematik (Dexel, Käpnick & Bertels) stehen zunächst begriffsklärende Zugänge mit deutlich fachspezifischem Charakter und auch teilweise kritischer Unterscheidung zwischen Diversität und Heterogenität im Vordergrund (vor allem bei Dexel et al.). Diese Unterschiede spiegeln auch die unterschiedliche Auseinandersetzung in den Fächern wider. Binnendifferenzierung als Begriff wird bei Düsing et al., Duensing-Knop et al., Auditor und Haddara thematisiert. Eine zentrale Rolle spielt die Binnendifferenzierung bei Hoffrogge und Kilimann. Das Verhältnis von Differenzierung und Binnendifferenzierung wird v.a. bei Dexel et al. adressiert. Die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Diversität vs. Heterogenität werden bei Feldmann und Rott aufgegriffen. Im Beitrag von Bylinski, Austermann und Wiegelmann liegt die Betonung darauf, die negative Zuschreibung von Einschränkungen im Zusammenhang mit Heterogenität aufzuheben.

Diese begrifflichen Zugänge und Definitionsansätze eröffnen die Möglichkeit, Heterogenität und verwandte Konzepte weniger disjunkt und stärker integriert zu denken und zu diskutieren. Eine Bewusstmachung der jeweils im eigenen Lehrkontext relevanten begrifflichen Grundlagen sollte sowohl im schulischen Unterricht als auch in der Hochschullehre zu einer stärker reflektierten Gestaltung von Lehre beitragen können und Transparenz gegenüber den Studierenden oder den Schüler*innen erleichtern. Die Auseinandersetzung mit diesen Perspektiven hat

dazu geführt, dass die Lehrangebote in der Qualitätsoffensive Lehrerbildung am Hochschulstandort Münster in den Blick genommen werden.¹

Hochschuldidaktische Perspektiven

Für die Lehrer*innenbildung zentral ist die Frage, wie in der ersten, universitären, Phase Studierende angemessen auf ihre spätere Berufstätigkeit vorbereitet werden können. Dabei ist zu beachten, dass Lehrer*innenbildung keine klassische Ausbildung ist: Es sind weniger ausdefinierte Werkzeuge, mit denen Lehrpersonen ihren Unterricht und Schule gestalten können, sondern vielmehr professionsbezogene Zugänge, die Studierenden im Rahmen der ersten Phase aufgezeigt werden können und die eine individuelle Auseinandersetzung erfordern (Terhart, 2005). Mit Ausblick auf die zweite Phase, die an vielen Stellen eine Zäsur im Vergleich zum universitären Abschnitt darstellt (Kosinár, 2015), sowie angesichts der Tatsache, dass im Lehrer*innenberuf die Verzahnung von Praxis und Theorie eine wichtige Basis dafür liefert, im Schulalltag fundierte Entscheidungen zu treffen (z. B. Dutke, Koepcke & Souvignier, 2016; Wyss, 2013), rückt die Frage in den Fokus, wie im Rahmen der universitären Phase möglichst praxisnah Kompetenzen erworben werden können und wie diese theoretisch zu rahmen sind, um eine langfristige Auseinandersetzung der Studierenden zu unterstützen. Hochschuldidaktische Ansätze, die diesen Herausforderungen im komplexen Feld von Heterogenität begegnen, sind dementsprechend von großem Interesse.

Ein wichtiges Element kann dabei die Selbstreflexion bzw. Selbstregulation der Lehrpersonen sein. Geht man von der Prämisse aus, dass Lehrkräfte zur erfolgreichen Ausübung ihrer schulischen Aufgaben ein breites Portfolio an Wissen und Verhaltensalternativen besitzen sollten, aus dem sie situationsspezifisch angemessen auswählen können, wird klar, dass dies durch Reflexions- und Regulationsprozesse unterstützt werden sollte (siehe auch Groß Ophoff, Schladitz, Lohrmann & Wirtz, 2014; Stark, Herzmann & Krause, 2010). Evidenzbasiertes Handeln im schulischen Kontext ist denn auch eine wichtige Forderung der Kultusministerkonferenz (2014). An vielen Stellen werden die Standards jedoch nicht vollständig berücksichtigt (Terhart, Lohmann & Seidel, 2010). Weiterhin zeigen einige Befunde, dass bezüglich der Nutzung von Evidenz für schulische Entscheidungen derzeit anscheinend noch Verbesserungsbedarf besteht (Schildkamp, Karbautzki & Vanhoof, 2014; Schildkamp & Kuiper, 2010).

1 Eva Schöll und David Rott haben hierzu ein Beschreibungsinstrument entwickelt, mithilfe dessen Lehrende Anregungen erhalten sollen, ihre hochschuldidaktischen Angebote für Studierende transparent darzustellen und die Rolle des Themenfeldes Heterogenität stärker zu explizieren. Aktuell werden hierzu an der Universität Münster Workshops durchgeführt und das Instrument in der Praxis erprobt. Eine Veröffentlichung ist geplant.

Die Reflexion von Praxiserfahrungen wird in nahezu allen Beiträgen dieses Bandes (mal stärker, mal weniger stark) thematisiert. Der reflektierte Praktiker nach Schön (1983) könnte an dieser Stelle also durchaus wiederaufleben und als Praxismodell herangezogen werden. Wirklich umgesetzt im realen Feld wird die aktive Praxisreflexion indes nur bei Haddara und Feldmann und Rott durch Hospitationsmöglichkeiten und das Arbeiten mit konkreten Beobachtungsaufträgen. Durch die Open-Space-Formate, die Dixel et al. beschreiben, erhalten die Studierenden zudem die Möglichkeit, ihre Erfahrungen in die Lehre an prominenter Stelle einzutragen. Hier zeigen sich deutliche Verbindungen zum Forschenden Lernen, ein hochschuldidaktisches Konzept, das aktuell immer stärker an Bedeutung in der Lehrer*innenbildung gewinnt (z. B. Huber, 2009), auch wenn das Konzept bereits seit den 1970er Jahren in der Lehrer*innenbildung praktiziert wird und die aktuellen Ausweitungstendenzen kritisch zu hinterfragen sind (Feindt & Rott, 2018). Bei Auditor findet durch Videos und Beobachtungen des eigenen Umfelds eine Annäherung an real bedeutsame Situationen statt, in der Praxisreflexion geschehen kann. Über die Berücksichtigung der Ebenen Wissen, Können und Reflektieren werden auch bei Bylinski et al. die Selbstreflexion und Selbstregulation Studierender einbezogen. Selbstregulation kann darüber hinaus insbesondere im Referendariat bedeutsam werden, wenn es darum geht, neben der Überwindung des ‚Praxisschocks‘ viele unterschiedliche Anforderungen zu bewältigen und miteinander zu koordinieren (Braun, Weiß & Kiel, 2015).

Weiterhin wird klar, dass nicht nur die Lehre, sondern auch Prüfungs- und Bewertungssituationen im Zusammenhang von Heterogenität Herausforderungen in der Hochschullehre darstellen (Winter, 2013). Eine Auseinandersetzung mit der Bewertung von heterogenen Gruppen wird thematisiert bei Duensing-Knop et al. (auf Ebene der Schüler*innen) und Hoffrogge und Kilimann (auf Ebene der Studierenden). Flexible Prüfungsformate (individuelle, kompetenzorientierte Prüfungsleistungen) für Studierende werden bei Auditor eingebunden. Eine Thematisierung von Bezugsnormen findet bei Duensing-Knop et al. statt, wobei erkennbar wird, dass Bezugsnormen gerade vor dem Hintergrund heterogener Lernprozesse und Bewertungskontexte ein wichtiges Element zur Auseinandersetzung mit Leistungsbewertung sein können. Bei Feldmann und Rott wird zudem die Transparenz von Bewertungskriterien und -formaten als wichtig benannt.

Das Potenzial von Team-Teaching bzw. fachübergreifenden Kooperationen im Kontext von Heterogenität in der Hochschuldidaktik wird insbesondere bei Dixel et al., Düsing et al. sowie bei Auditor deutlich. Die Übertragbarkeit von methodischen Ansätzen wird bei Schöll und Dutke explizit durch die Unterteilung in Seminarkern und -rahmen sowie bei Auditor und Düsing et al. durch Berücksichtigung der Übertragbarkeit auf andere fachliche Inhalte und Kontexte ermöglicht. Feldmann und Rott verweisen zudem mit den Professionellen Lerngemeinschaften auf konkrete Umsetzungsmöglichkeiten der Zusammenarbeit im schulischen Kontext, wobei hier weniger professionsübergreifend gearbeitet wird als in klassischen Team-Teaching-Formaten. Bei Hoffrogge und Kilimann wird ein möglicher Trans-

fer der beschriebenen Ansätze zwar nicht herausgestellt, scheint aber prinzipiell möglich. Diese Beispiele eröffnen Perspektiven über Fächergrenzen hinweg.

Einen Weg hin zu curricular durchgängiger Berücksichtigung von Heterogenität schlagen die Beiträge von Düsing et al. sowie von Bylinski et al. ein. Hier werden die Chancen und Anforderungen deutlich, die eine konsequente Umsetzung mit langfristiger Perspektive und ineinandergreifenden Veranstaltungen mit sich bringt. Entgegen der Einzelprojekte, die durch die anderen Autor*innen präsentiert werden, sind die Beispiele aus der Beruflichen Lehrer*innenbildung und der Biologiedidaktik Beispiele dafür, wie das Themenfeld Heterogenität veranstaltungsübergreifend systematisch in das Studium eingebunden werden kann. Der Austausch zwischen den Lehrenden in den Instituten ist hierbei von besonderer Bedeutung, die damit verbundenen Herausforderungen werden angedeutet.

Einstellungen als handlungsleitende Konstrukte werden bei Bylinski et al. zentral sowie bei Düsing et al. im Rahmen eines Promotionsprojektes einbezogen. Auch bei Duensing-Knop et al. spielen Einstellungen eine Rolle, ebenso wie bei Auditor (hier unter dem Begriff „Haltung“). Es bietet sich der Hinweis an, dass auch durch Handlungsveränderungen Einstellungsveränderungen initiiert werden können (Clarke & Hollingsworth, 2002; Guskey, 2002), was die Möglichkeit eröffnet, auch in relativ kurzen Intervallen von einsemestrigen Veranstaltungen, die üblicherweise selten direkte Einstellungsänderungen hervorrufen sollten, über Anbahnung von Verhaltensänderungen spätere Einstellungsänderungen bereits vorzubereiten.

Innovative Elemente in der Lehre

Die aufgezeigten vielfältigen Herangehensweisen an einen didaktischen Umgang mit Heterogenität ziehen auch die Frage nach innovativen Elementen in der Lehre nach sich. Darunter lassen sich je nach Herangehensweise passende Methoden, aber auch Schwerpunktsetzungen hinsichtlich bestimmter Konstrukte fassen. Eine Auswahl aus den in diesem Band angesprochenen innovativen Elementen soll im Folgenden noch einmal kurz zusammengefasst werden.

Heterogenität der späteren Schüler*innenschaft, aber auch der Lehramtsstudierenden selbst wird adressiert bei Düsing et al., Schöll und Dutke und Duensing-Knop et al., ebenso bei Feldmann und Rott, Auditor sowie Schumacher und Schrüfer. Dies ermöglicht die Reflexion der Studierenden auf mehreren Ebenen, etwa durch die Verwendung „didaktischer Doppeldecker“ (Wahl, 2013) beim Einsatz verschiedener Aufgabenformate. Veranstaltungs(format)übergreifende Konzepte als innovatives Element finden sich innerhalb einer fachlichen Domäne in der Beruflichen Lehrer*innenbildung, Biologie, im Sport, in katholischer Theologie und Psychologie, wobei in der Biologie und der Beruflichen Lehrer*innenbildung die Umsetzung in umfangreichem Maße zu erkennen ist. Bei Feldmann und Rott wird auch die dritte Phase der Lehrer*innenbildung angesprochen, indem die He-

terogenität von Lehrkräften explizit als Grundlage für spätere gelingende Kooperationen (beispielsweise im Rahmen von Professionellen Lerngemeinschaften; u. a. Bonsen, 2011; Bonsen & Rolff, 2006) herangezogen wird.

Verlangt man von angehenden Lehrkräften einen situationsgerechten, flexiblen Einsatz von Methoden und angemessene Reaktionen auf verschiedenste Herausforderungen im schulischen Alltag, rückt – wie bereits vorangegangen beschrieben – die Fähigkeit zur Selbstregulation Studierender in den Fokus. Auch im Sinne reflektierter Praxiserfahrungen sollten angehende Lehrkräfte in die Lage versetzt werden, ihre eigenen Handlungs- und Erfahrungsprozesse immer wieder regulativ zu überholen und darauf aufbauend ihr Portfolio an Kompetenzen zu erweitern. Selbstregulation wird bei Schöll und Dutke (als modellbasierte Vorstellung von Lernprozessen) sowie bei Feldmann und Rott explizit, bei Duensing-Knop et al., Haddara, Auditor und Hoffrogge und Kilimann (als Element bei der Erarbeitung und Revision von Unterrichtsentwürfen, zur Selbstevaluation bezüglich Lerngewinn etc.) am Rande angesprochen. Bei Hoffrogge und Kilimann sowie Feldmann und Rott werden die Themen Bewertungskriterien und Prüfungsformat diskutiert und es werden neue Ansätze für Bewertung im Kontext kompetenzorientierten Prüfens entworfen.

Hinsichtlich innovativen Gestaltungspotenzials spielen sicherlich digitale Medien und ein sophistizierter Umgang mit diesen eine besondere Rolle, sowohl als didaktisches Element als auch als Inhalt, der Schüler*innen zunehmend nahegebracht werden sollte. Dieser Herausforderung widmet sich der Beitrag aus der Geographie, indem modellhaft und kompetenzfokussiert digitale Medien eingebunden werden.

Forschungsperspektiven zur Untersuchung didaktischer Angebote

In allen Beiträgen wird die Notwendigkeit herausgestellt, didaktische Angebote auch forschend zu begleiten, um über Gelingens- und Einsatzbedingungen derselben Erkenntnisse zu gewinnen. Tanja Sturm plädiert dabei für eine Einbeziehung der Vielfalt von Begriffen und theoretischen Konzepten bezogen auf egalitäre Differenz und auch hierarchische Unterscheidungen in Besser und Schlechter, da insbesondere in diesem Bereich Forschungslücken bestehen. David Rott macht in seinem Beitrag deutlich, dass der heterogenitätssensible Zugang in der Lehrer*innenbildung selbst Optionen für die Begleitforschung von hochschulischen Angeboten bietet.

Die konkrete Umsetzung von hochschuldidaktischen Ansätzen im Rahmen von Lehrveranstaltungen erfordert wiederum eine bezogen auf Lernziele und Methoden passgenaue Zusammenstellung von Instrumenten zur Wirksamkeitsprüfung. Die hier vorgestellten Beiträge greifen dafür auf die ganze Breite an zur Verfügung stehenden Ansätzen und Strömungen zurück: Mixed Methods, qualitative und quantitative Ansätze finden an unterschiedlichen Stellen Berücksichtigung. Frage-

bögen, Interviews, Beobachtungen, Selbstevaluation kommen genauso zum Einsatz wie verschiedene Analysemethoden, deskriptive Auswertung und Inhaltsanalyse. Die methodischen Zugänge zeigen sich so vielfältig wie die vorgestellten Lehrkonzepte selbst. Dies weist auf den eigentlich selbstverständlichen, aber bei weitem nicht trivialen und auch nicht immer in der Praxis berücksichtigten Grundsatz hin, erst die Ziele zu definieren, dann die passenden didaktischen Ansätze und Methoden zu wählen und erst dann die Evaluation entlang dieser grundlegenden Eckpunkte zu gestalten. Ein Mehr ist oft nicht besser: Es kommt auf das Was und Wie, vor allem aber auf das Warum an, weniger auf das Wieviel an Methoden.

Modellbildend bzw. erweiternd tragen die Beiträge von Schumacher und Schrüfer, Düsing et al. sowie Bylinski et al. auch auf theoretischer Ebene fachbezogen und auch fachübergreifend zur Strukturierung der Begriffe und didaktischen Ansätze bei, liefern aber auch eine Grundlage für empirische oder fallbasierte Überprüfung der Wirksamkeit von (Lehr-)Konzepten.

Resümee und Ausblick

Ausblicke auf die zweite und dritte Phase der Lehrer*innenbildung werden zwar in einem Teil der Beiträge erwähnt (Bylinski et al., Feldmann & Rott), aber mit Blick auf eine langfristige Umstrukturierung der gesamten Lehrer*innenbildung, die ja mitnichten nach der ersten Phase ihre Ziele erreicht hat, sind stärkere Verzahnungen nicht nur über Fächergrenzen hinweg, sondern auch über die Phasen der Lehrer*innenbildung hinausgehend sehr wünschenswert und vermutlich für eine nachhaltige Verankerung des Umgangs mit Heterogenität (und natürlich ebenso mit anderen zentralen Themen, allen voran die Digitalisierung) auch notwendig.

Es bleibt zu hoffen, dass die Qualitätsoffensive Lehrerbildung an den verschiedenen Standorten dazu beitragen wird, die universitäre Lehrer*innenbildung weiter zusammenwachsen zu lassen, damit über Austausch und Kooperation zwischen verschiedenen hochschuldidaktischen Strömungen und fachlichen Perspektiven ein gegenseitiges Verständnis erwachsen kann, das es ermöglicht, die jeweils besten Elemente und Ansätze auch fachübergreifend und situations- bzw. lernzielbezogen sowie phasenübergreifend gemeinsam zu nutzen und weiterzuentwickeln.

Gezeigt werden kann anhand der Beiträge in diesem Band, wie unterschiedlich die Perspektiven sind, die Lehrende nutzen, um das Themenfeld Heterogenität in ihrer Lehre zu bearbeiten. Fachkulturen spielen dabei ebenso eine Rolle wie strukturelle Fragen und Anbindungsmöglichkeiten an bestehende Lehrkulturen in den Fächern und Fachdidaktiken. Die Qualitätsoffensive Lehrerbildung ermöglicht es, weiterführende und vernetzende Angebote zu entwickeln und zu etablieren. Die Frage von Transfermöglichkeiten auf weitere Fächer und die Nutzung der erstellten Konzepte und Materialien über die eigentliche Förderphase hinaus wird zentral sein, um die Qualitätsoffensive Lehrerbildung als Maßnahme abschließend einordnen zu können. Aktuell sind hier noch viele Schritte zu gehen. Deutlich

wird aber, dass die Qualitätsoffensive Lehrerbildung Gestaltungsspielräume schafft, die im hochschulischen Kontext neue Impulse zu setzen vermögen.

Literatur

- Bonsen, M. (2011). Kooperative Unterrichtsentwicklung. In H.-G. Rolff (Hrsg.), *Qualität mit System – Praxisanleitung zum unterrichtsbezogenen Qualitätsmanagement (UQM)* (S. 97–116). Köln: Carl Link.
- Bonsen, M. & Rolff, H.-G. (2006). Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 167–184.
- Braun, A., Weiß, S. & Kiel, E. (2015). Wie erleben Lehramtsreferendare den Vorbereitungsdienst? Eine Clusteranalyse zum Erleben der zweiten Ausbildungsphase in Abhängigkeit von personalen Merkmalen. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 8, 21–37.
- Budde, J. (2017). Heterogenität: Entstehung, Begriff, Abgrenzung. In T. Bohl, J. Budde & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht* (S. 13–26). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Clarke, D. & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18, 947–967.
- Dutke, S., Koepcke, L. & Souvignier, E. (2016). Beiträge der Psychologie zum Praxissemester in der Lehramtsausbildung. In M. Krämer, S. Preiser & K. Brusdeylins (Hrsg.), *Psychologiedidaktik und Evaluation XI* (S. 61–69). Aachen: Shaker.
- Feindt, A. & Rott, D. (2018). Forschendes Lernen. *Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon im Internet*. Verfügbar unter <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/200274> [30.10.2018]
- Groß Ophoff, J., Schladitz, S., Lohrmann, K. & Wirtz, M. (2014). Evidenzorientierung in bildungswissenschaftlichen Studiengängen: Entwicklung eines Strukturmodells zur Forschungskompetenz. In W. Bos, K. Drossel & R. Strietholt (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung und evidenzbasierte Reformen im Bildungswesen* (S. 251–276). Münster: Waxmann.
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(3/4), 381–391.
- Huber, L. (2009). Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In L. Huber, J. Hellmer & F. Schneider (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen* (S. 9–35). Bielefeld: Universitätsverlag Webler.
- Kosinár, J. (2015). Die Bedeutung von Passungserfahrungen für Professionalisierungsverläufe im Referendariat. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 3, 29–43.
- Kultusministerkonferenz (2014). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i.d.F. vom 12.06.2014). Verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf [06.10.2014]
- Schildkamp, K., Karbautzki, L. & Vanhoof, J. (2014). Exploring data use practices around Europe: Identifying enablers and barriers. *Studies in Educational Evaluation*, 42, 15–24. doi.org/10.1016/j.stueduc.2013.10.007

- Schildkamp, K. & Kuiper, W. (2010). Data-informed curriculum reform: Which data, what purposes, and promoting and hindering factors. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 482–496. doi.org/10.1016/j.tate.2009.06.007
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic books.
- Stark, R., Herzmann, P. & Krause, U.-M. (2010). Effekte integrierter Lernumgebungen – Vergleich problembasierter und instruktionsorientierter Seminarkonzeptionen in der Lehrerbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56, 548–563.
- Terhart, E. (2005). Pädagogische Qualität, Professionalisierung und Lehrerbildung. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 81, 79–97.
- Terhart, E., Lohmann, V. & Seidel, V. (2010). *Die bildungswissenschaftlichen Studien in der universitären Lehrerbildung. Eine Analyse aktueller Studienordnungen und Modulhandbücher an Universitäten in Nordrhein-Westfalen*. Unveröffentlichter Bericht. Münster: Westfälische Wilhelms-Universität, Institut für Erziehungswissenschaft.
- Trautmann, M. & Wischer, B. (2011). *Heterogenität in der Schule: Eine kritische Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Wahl, D. (2013). *Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Winter, F. (2013). Leistungsbeurteilung und Vielfalt. Eine Sprache für Qualität(en) finden. *Lernchancen*, 93/94, 36–39.
- Wyss, C. (2013). *Unterricht und Reflexion. Eine mehrperspektivische Untersuchung der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften*. Münster: Waxmann.

Autor*innenverzeichnis

Stefanie Auditor ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Katholische Theologie und ihre Didaktik am Lehrstuhl für Religionspädagogik und Bildungsforschung bei Prof. Dr. Judith Könemann. In der Qualitätsoffensive Lehrerbildung an der Universität Münster arbeitet sie im Bereich der Entwicklung und Konzeption eines Lehrformats für den Umgang mit Heterogenität in der (katholischen) Religionslehrer*innenausbildung.

Kontakt: auditor@wwu.de

Nora Austermann, M.A. Erziehungswissenschaft, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsgebiet „Berufliche Bildung mit dem Schwerpunkt Didaktik inklusiven Unterrichts“ von Frau Prof. Bylinski am Institut für Berufliche Lehrerbildung (IBL) der Fachhochschule Münster.

Kontakt: nora.austermann@fh-muenster.de

Daniel Bertels ist Lehrer für Sonderpädagogik und derzeit abgeordnete Lehrkraft am Institut für Erziehungswissenschaft der Westfälischen Wilhelms-Universität. Sein Forschungsschwerpunkt liegt im Bereich der Lehrer*innen(aus)bildung für Inklusion mit dem Fokus auf (multi-)professionelle Kooperation.

Kontakt: daniel.bertels@wwu.de

Ursula Bylinski, Dr. phil., ist Professorin an der Fachhochschule Münster, am dortigen Institut für Berufliche Lehrerbildung (IBL) und vertritt die Bildungswissenschaften, mit dem Schwerpunkt „Berufliche Bildung, Didaktik inklusiven Unterrichts“. Im Rahmen der kooperativen beruflichen Lehramtsausbildung am Hochschulstandort Münster arbeitet sie in der Qualitätsoffensive Lehrerbildung im Teilprojekt „Curriculare Maßnahmen“ mit. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich Berufsbildung und Inklusion sowie der Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte im beruflichen Kontext.

Kontakt: bylinski@fh-muenster.de

Timo Dexel, M.Ed., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Didaktik der Mathematik und der Informatik an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster (AG Käpnick). In der Qualitätsoffensive Lehrerbildung an der Universität Münster arbeitet er im Einzelprojekt „Diversität im Mathematikunterricht der Grundschule“. Sein Forschungsschwerpunkt liegt im Bereich inklusiver Mathematikdidaktik und Lehrer*innenbildung für inklusiven Mathematikunterricht.

Kontakt: t.dexel@wwu.de

Franziska Duensing-Knop ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Sportwissenschaft an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. In der Qualitätsoffensive Lehrerbildung an der Universität Münster arbeitet sie im Einzelprojekt „Entwicklung von hochschuldidaktischen Konzepten zum Umgang mit Heterogenität in der Sportlehrerbildung“. Ihr Forschungsschwerpunkt liegt im Bereich Inklusion und Kompetenzentwicklung von Sportlehrkräften.

Kontakt: f.duensing-knop@wwu.de

Katharina Düsing ist wissenschaftliche Mitarbeiterin und Doktorandin am Zentrum für Didaktik der Biologie an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. In der Qualitätsoffensive Lehrerbildung an der Universität Münster arbeitet sie im Teilprojekt „Curriculare Maßnahmen – Heterogenität als durchgängiges Thema im Curriculum“. Ihr Forschungsschwerpunkt liegt im Bereich der Förderung von Schüler*innenkompetenzen beim Umgang mit den Organisationsebenen biologischer Systeme im Kontext der Ökologie.

Kontakt: katharina.duesing@wwu.de

Stephan Dutke, Dr., ist Professor für Allgemeine und Pädagogische Psychologie am Institut für Psychologie in Bildung und Erziehung an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. In der Qualitätsoffensive Lehrerbildung an der Universität Münster arbeitet er im Einzelprojekt *Metakognition in Lernprozessen als Facette von Heterogenität*. Sein Forschungsschwerpunkt liegt in den Bereichen Lernen, Gedächtnis und Motivation.

Kontakt: stephan.dutke@wwu.de

Julia Feldmann, M.A., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. In der Qualitätsoffensive Lehrerbildung an der Universität Münster arbeitet sie zum Thema kooperativer Unterrichtsentwicklung und Lehrer*innenkooperation in Professionellen Lerngemeinschaften.

Kontakt: j.feldmann@uni-muenster.de

Christian Fischer, Dr., ist Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Schulpädagogik: Begabungsforschung und Individuelle Förderung am Institut für Erziehungswissenschaft an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. Im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung an der Universität Münster beteiligt er sich an den Teilprojekten „Curriculare Maßnahmen – Heterogenität als durchgängiges Thema im Curriculum“ und „Lehr-Lernlabore, Lernwerkstätten und Learning Center“. Seine Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Individuelle Begabungsförderung, Pädagogische Diagnostik, Selbstreguliertes Lernen, Lernstrategien, Lernschwierigkeiten, Lehrer*innenbildung, Umgang mit Diversität.

Kontakt: Ch.Fischer@wwu.de

Helge Gresch, Dr., ist Juniorprofessor am Zentrum für Didaktik der Biologie an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. Er ist assoziiertes Mitglied der Qualitätsoffensive Lehrerbildung an der Universität Münster. Seine Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen des Umgangs mit Schüler*innenvorstellungen im Biologieunterricht, der Unterrichtsforschung sowie in der videovignettenbasierten Lehrer*innenprofessionalisierung im Kontext von Evolution.

Kontakt: helgegresch@wwu.de

Myriam Haddara, M.A., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung Sprachdidaktik des Germanistischen Instituts der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. In der Qualitätsoffensive Lehrerbildung an der Universität Münster arbeitet sie im Einzelprojekt „Inklusion im Kontext von Sprachvermittlung“. Ihr Forschungsschwerpunkt liegt im Bereich des Spracherwerbs sowie inklusiver Didaktik.

Kontakt: m.haddara@wwu.de

Marcus Hammann, Dr., ist Professor am Zentrum für Didaktik der Biologie an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. Er beteiligt sich an den Teilprojekten „Curriculare Maßnahmen – Heterogenität als durchgängiges Thema im Curriculum“ und „Lehr-Lernlabore, Lernwerkstätten und Learning Center“ im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung an der Universität Münster. Ein Schwergewicht seiner Forschung liegt auf Vorstellungen, Interessen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern zu verschiedenen Themen des Biologieunterrichts.

Kontakt: hammann.m@wwu.de

Jan Matthias Hoffrogge, M.A., M.Ed. ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Didaktik der Geschichte an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. Er forscht zur Geschichtskultur sowie zum Zusammenhang von Geschichtsunterricht und sozialer Ungleichheit. In der Qualitätsoffensive Lehrerbildung an der Universität Münster ist er mit dem Teilprojekt „Curriculare Maßnahmen – Heterogenität als durchgängiges Thema im Curriculum“ assoziiert.

Kontakt: jan.hoffrogge@wwu.de

Friedhelm Käpnick, Dr., ist Professor am Institut für Didaktik der Mathematik und der Informatik an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. In der Qualitätsoffensive Lehrerbildung an der Universität Münster arbeitet er im Einzelprojekt „Diversität im Mathematikunterricht der Grundschule“. Seine Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Diagnose und Förderung mathematisch begabter Kinder in verschiedenen Altersbereichen (vom Vorschulalter bis zum 14. Lebensjahr), Inklusion im Mathematikunterricht der Grundschule, Erwerb von Lehrerprofessionalität in Lehr-Lernlaboren und Entwicklung von Lehr- und Lernmaterialien für den Mathematikunterricht.

Kontakt: kaepni@wwu.de

Uta Kaundinya ist akademische Rätin am Institut für Sportwissenschaft an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. Ihr Forschungsschwerpunkt liegt im Bereich Leistungsverständnis von Sportlehrkräften.

Kontakt: uta.kaundinya@wwu.de

Vanessa Kilimann, M.Ed., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Didaktik der Geschichte an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. In der Qualitätsoffensive Lehrerbildung an der Universität Münster arbeitet sie im Fachprojekt „Professionalisierung der Leseförderung Geschichtsunterricht“ (ProLeGu) im Rahmen des Teilprojekts „Praxisprojekte in Kooperationsschulen“. Ihr Forschungsschwerpunkt liegt im Bereich der fachspezifischen Leseförderung.

Kontakt: vanessa.kilimann@wwu.de

Nils Neuber, Dr., ist Professor am Institut für Sportwissenschaft an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. In der Qualitätsoffensive Lehrerbildung an der Universität Münster arbeitet er im Einzelprojekt „Entwicklung von hochschuldidaktischen Konzepten zum Umgang mit Heterogenität in der Sportlehrerbildung“. Sein Forschungsschwerpunkt liegt im Bereich Bildungs- und Unterrichtsforschung im Sport, individuelle Förderung und Aufgabenkultur im Sport, Ganztagsbildung und Bildungsnetzwerke im Sport sowie Kompetenzentwicklung von Sportlehrkräften und Weiterbildung im Sport.

Kontakt: Nils.Neuber@wwu.de

David Rott, Dr., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Erziehungswissenschaft an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. In der Qualitätsoffensive Lehrerbildung an der Universität Münster ist er einer der Koordinierenden im Teilprojekt „Curriculare Maßnahmen“. Seine Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Diversität in Bildungsinstitutionen & forschendem Lernen.

Kontakt: david.rott@wwu.de

Eva Schöll ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Psychologie in Bildung und Erziehung an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. In der Qualitätsoffensive Lehrerbildung an der Universität Münster arbeitet sie im Einzelprojekt *Metakognition in Lernprozessen als Facette von Heterogenität*. Ihr Forschungsschwerpunkt liegt im Bereich Metakognition.

Kontakt: eva.schoell@wwu.de

Gabriele Schrüfer, Dr., ist Professorin am Institut für Didaktik der Geographie an der Westfälischen Wilhelms-Universität in Münster. In der Qualitätsoffensive Lehrerbildung arbeitet sie im Teilprojekt „Heterogenität als durchgängiges Thema im Curriculum“ sowie im Teilprojekt „Lehr-Lernlabore“ an der Entwicklung eines GEO-Lehr-Lernlabors zur Professionalisierung von Studierenden im Umgang mit Heterogenität im Geographieunterricht. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen vor allem im Globalen Lernen/Bildung für nachhaltige Entwicklung, Interkulturellem Lernen, Lernen im digitalen Zeitalter sowie „Afrika“ im Geographieunterricht.
Kontakt: gabriele.schruefer@uni-muenster.de

Anke Schumacher, Dipl.-Geogr., M.A., M.Ed., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Didaktik der Geographie an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. In der Qualitätsoffensive Lehrerbildung arbeitet sie im Teilprojekt „Heterogenität als durchgängiges Thema im Curriculum“ an der Konzeption eines Lehrformats für den Einsatz digitaler Medien im Kontext heterogener Lernvoraussetzungen.
Kontakt: anke.schumacher@uni-muenster.de

Elmar Souvignier, Dr., ist Professor für Diagnostik und Evaluation im schulischen Kontext am Institut für Psychologie in Bildung und Erziehung an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. In der Qualitätsoffensive Lehrerbildung an der Universität Münster arbeitet er in der Leitung des Teilprojekts Curriculare Maßnahmen. Sein Forschungsschwerpunkt liegt in den Bereichen Leseförderung und Lernverlaufsdiagnostik.
Kontakt: elmar.souvignier@uni-muenster.de

Tanja Sturm, Dr. phil. habil, ist seit 2017 als Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Schulpädagogik: Inklusive Bildung am Institut für Erziehungswissenschaft an der Westfälischen-Wilhelms-Universität in Münster tätig. Ihre Forschungs- und Lehrschwerpunkte sind Inklusion/Exklusion in Schule und Unterricht, Konstruktion von Differenz und Dokumentarische Methode.
Kontakt: tanja.sturm@uni-muenster.de

Ewald Terhart, Dipl. Päd., Dr., war bis Juli 2018 Professor für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Münster. In der Qualitätsoffensive Lehrerbildung hatte er von Beginn bis Februar 2018 die Position des Fachlichen Koordinators des „Dealing with Diversity“-Projekts der Universität Münster inne und war zusammen mit Christian Fischer und Elmar Souvignier Leiter des Teilprojekts „Heterogenität als durchgängiges Thema im Curriculum“. Seine Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der Allgemeinen Didaktik, der Lehrer*innenbildung und des Lehrer*innenberufs.
Kontakt: ewald.terhart@uni-muenster.de

Melanie Wiegelmann war wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsgebiet „Berufliche Bildung mit dem Schwerpunkt Didaktik inklusiven Unterrichts“ von Frau Prof. Bylinski am Institut für Berufliche Lehrerbildung (IBL) der Fachhochschule Münster. In der Qualitätsoffensive Lehrerbildung arbeitete sie im Teilprojekt „Curriculare Maßnahmen – Heterogenität als durchgängiges Thema im Curriculum“. Kontakt: melanie.wiegelmann@fh-muenster.de

Nina Zeuch, Dr., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Psychologie in Bildung und Erziehung der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. In der Qualitätsoffensive Lehrerbildung an der Universität Münster ist sie gemeinsam mit David Rott in der Koordination im Teilprojekt „Curriculare Maßnahmen“ tätig. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen wissenschaftliches Denken, Lernverlaufsdiagnostik, Lesekompetenz sowie Testkonstruktion in den Bereichen Lesen und Mathematik. Kontakt: nina.zeuch@uni-muenster.de