

Andreas Hartinger, Markus Dresel, Eva Matthes,
Ulrike E. Nett, Kristina Peuschel, Andreas Gegenfurtner (Hrsg.)

Lehrkräfte- professionalität im Umgang mit Heterogenität

Theoretische Konzepte,
Förderansätze,
empirische Befunde

WAXMANN

Andreas Hartinger, Markus Dresel,
Eva Matthes, Ulrike E. Nett, Kristina Peuschel,
Andreas Gegenfurtner (Hrsg.)

Lehrkräfteprofessionalität im Umgang mit Heterogenität

Theoretische Konzepte, Förderansätze,
empirische Befunde



Waxmann 2022
Münster · New York

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Das Projekt „Förderung von Lehrerprofessionalität im Umgang mit Heterogenität“ wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1809 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Herausgebenden sowie bei den Autor*innen.

Bibliografische Information 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.

Print-ISBN 978-3-8309-4570-3

E-Book-ISBN 978-3-8309-9570-8

© Waxmann Verlag GmbH, 2022
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster
Satz: satz&sonders GmbH, Dülmen

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

*Andreas Gegenfurtner, Markus Dresel, Eva Matthes, Ulrike E. Nett,
Kristina Peuschel & Andreas Hartinger*
Lehrkräfteprofessionalität im Umgang mit Heterogenität.
Eine Einführung in den Band 9

Theoretische Grundlagen

*Ulrike E. Nett, Markus Dresel, Andreas Gegenfurtner, Eva Matthes,
Kristina Peuschel & Andreas Hartinger*
Förderung der Lehrkräfteprofessionalität im Umgang mit
Heterogenität in der Schule 21

Karin Bräu
Heterogenität – Diversität – Ungleichheit.
Forschung und Diskurse 41

Axinja Hachfeld & Marcus Syring
Zwei Dekaden Forschung zu kulturellen Überzeugungen.
Bis hier und wie weiter? 61

Forschung im LeHet-Kontext

*Sabine K. Lehmann-Grube, Andreas Hartinger, Robert Grassinger,
Hans Peter Brandl-Bredenbeck, Ulrike Ohl, Manfred Riegger &
Markus Dresel*
Einstellungen von Lehramtsstudierenden zu Heterogenität.
Modell, Messinstrument und Ergebnisse der Validierung 87

Anita Tobisch & Markus Dresel
Zur Rolle von Migrationshintergrund und sozialer Herkunft für die
Urteilsbildung von Lehrkräften.
Ergebnisse aus der experimentellen Begleitforschung zum LeHet-
Projekt 103

Christina Wekerle & Ingo Kollar
Effekte individueller und kontextueller Faktoren auf die evidenz-
und erfahrungsorientierte Reflexion mediengestützten Unterrichts
von Lehramtsstudierenden 115

Barbara Adleff
Die Wirksamkeit von Lernumgebungen im Mathematikunterricht 131

<i>Kathrin Weiß, Lena Kroll & Hans Peter Brandl-Bredenbeck</i> Handlungskonflikte und Bewältigungsstrategien bei leistungssporttreibenden Schüler*innen. Konsequenzen für die Lehrer*innenbildung	147
<i>Carolin Schackert & Ulrike Ohl</i> Geographische Kompetenzen langfristig verfügbar machen. Potenziale einer adaptiven Lernumgebung zur Auswertung und Interpretation von Klimadiagrammen	163
<i>Katharina Hiller & Andreas Brunold</i> Erhebung von Präkonzepten mit Hilfe von Concept Maps im Politikunterricht am Beispiel der Mobilitätswende	181
<i>Sonja Ertl, Benjamin Kücherer & Andreas Hartinger</i> Berücksichtigung individueller Lernprozesse in Lernentwicklungsgesprächen	197
<i>Elena Wagershauser & Kristina Peuschel</i> <i>unter Mitarbeit von Hafize Anil Konar</i> BeDaZ: Bedarfs- und bedürfnisorientierte Fortbildungen in Deutsch als Zweitsprache und sprachlich-fachlicher Bildung	211

Lehr-Lernkonzepte aus LeHet

<i>Constanze Kirchner</i> Erkennen und Fördern von bildnerischen Potenzialen als Voraussetzung der Entwicklung von Lehrprofessionalität im Umgang mit Heterogenität. Diagnostizieren und adaptiv Unterrichten im Kunstunterricht	227
<i>Manfred Riegger & Manfred Negele</i> Religionsbezogenen Unterrichtsstörungen mit Professionalität begegnen (ReliProfi). Präkonzepte und Vorurteile diagnostizieren, simulieren und bearbeiten – Grundlagen für und Einblicke in eine Lehrveranstaltung	239
<i>Gabriele Puffer & Bernhard Hofmann</i> LeHet Musik. Förderung professioneller Kompetenzen im Umgang mit Heterogenität in Singe-Situationen	253
<i>Melanie Haltenberger, Robert Gonda, Ulrike Ohl & Matthias Schmidt</i> Förderung der Vernetzung des fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Professionswissens im Fach Geographie. Eine interdisziplinäre Seminarkonzeption in Tandemlehre	263

<i>Miriam El-Refaeih</i>	
Zur Beratung von leistungsheterogenen Schüler/innen in künstlerisch-praktischen Arbeitsphasen im Kunstunterricht	275
<i>Ulrike Schaupp & Tobias Engelschalk</i>	
Lehrkraftkompetenzen zur individuellen Beratung von Schüler*innen und Eltern im Kontext von Heterogenität	289
<i>Marie Horstmeier, Sara Vali & Thomas Heiland</i>	
Mehrsprachigkeitsdidaktik in der Augsburger Lehrkräftebildung	301
<i>Oliver Mayer-Simmet & Thomas Heiland</i>	
Multiperspektivität, Heterogenität und Individualisierung. Zum Potential von „OER“ für einen „guten“ Geschichtsunterricht	311
<i>Martin Weckerle & Thomas Heiland</i>	
Erklärvideos im Mathematikunterricht. Förderung der Kompetenz Studierender zum fachlich und pädagogisch fundierten Einsatz von Videos und Präsentationen zur Vermittlung mathematischer Inhalte	321
<i>Anja Graf</i>	
Digitale Medien im Religionsunterricht. Religiöse Lernarrangements im Kontext der Heterogenität	335
<i>Mario Draghina</i>	
Flip your class! Analyse, Evaluation und Produktion von Bildungsmedien	345
 Weiterführende konzeptionelle Überlegungen und Reflexionen	
<i>Mario Draghina & Ulrich Fahrner</i>	
Die Onlinekurslabor-Plattform. Ein digitaler Werkzeugkasten für das LeHet-Projekt	357
<i>Christine Stahl & Kristina Peuschel</i>	
DaZ-Lehrkompetenzen, virtuelle Hospitationen und sprachlernförderliche Unterrichtsinteraktion. Zum Einsatz des Videokorpus Sprachliche Heterogenität in der Schule (ViKo_spracHe)	371
<i>Stefan T. Siegel, Astrid Kruppenauer-Grasser & Christine Stahl</i>	
Lehrbezogenes Wissensmanagement. Prozesse, Herausforderungen und Potenziale am Beispiel der Manuale des Projekts LeHet	387
Autor*innenverzeichnis	399

Lehrkräfteprofessionalität im Umgang mit Heterogenität

Eine Einführung in den Band

Andreas Gegenfurtner, Markus Dresel, Eva Matthes, Ulrike E. Nett, Kristina Peuschel & Andreas Hartinger

1. Förderung der Lehrkräfteprofessionalität im Umgang mit Heterogenität: Das Projekt „LeHet“ an der Universität Augsburg

Heterogenität ist ein komplexer Begriff. Im wissenschaftlichen Diskurs finden sich die Begriffe Vielfalt, Diversität, Pluralität und Inklusion häufig inhaltsähnlich (Bräu, dieser Band). Einem weiten Definitionsverständnis folgend umfasst der Begriff *Heterogenität* „das gesamte Spektrum möglicher Unterschiede“ (Matthes, Heiland, Meyer, & Neumann, 2017, S. 165) zwischen Schüler*innen. Diese Unterschiede rekurren einerseits auf strukturelle Determinanten wie Migrationshintergrund (Bonefeld, Dickhäuser, Janke, Praetorius, & Dresel, 2017; Gegenfurtner, 2022; Hachfeld & Syring, 2020; Heiland, 2020), sozioökonomischen Status (Tobisch & Dresel, 2020), geschlechtliche Identität (Gegenfurtner, 2021) und sexuelle Orientierung der Schüler*innen (Gegenfurtner & Gebhardt 2018) sowie andererseits auf individuelle Bedingungsfaktoren wie sprachliche Lernvoraussetzungen (Peuschel & Burkard, 2019; Rank, Hartinger, Wildemann & Tietze, 2018; Stahl & Hohbauer, 2020), kognitive Lernbehinderungen (Gebhardt, Lutz, Jungjohann, & Gegenfurtner, 2021) und motivational-emotionale Dispositionen (Nett, Bieg, & Keller, 2017; Tobisch, Kopp, Martschinke, Kröner, & Dresel, 2018).

Die Lehrkräftebildung an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen hat in den letzten Jahren vermehrt ihre Angebote zur Förderung eines professionellen Umgangs mit Heterogenität im Klassenzimmer ausgebaut. Auch an der Universität Augsburg wurden dazu zahlreiche Aktivitäten initiiert, umgesetzt, evaluiert und weiterentwickelt. Als Motor und Dach dieser Aktivitäten fungiert das Projekt „LeHet“ (Förderung der Lehrerprofessionalität im Umgang mit Heterogenität), dessen Erstantrag und Folgeantrag vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert wurde (Hartinger, Dresel, Matthes, & Nett, 2017). Ziel von LeHet ist, Lehramtsstudierende auf die Herausforderungen verschiedener Ausprägungen von Heterogenität im Bildungssystem vorzubereiten, denen die Studierenden in ihrem späteren Berufsleben begegnen wer-

den. Grundlegend dafür sind ein breites Heterogenitätsverständnis (Matthes et al., 2017) und ein theoretisches Rahmenmodell der Lehrkraftkompetenzen zum Umgang mit Heterogenität; dieses Modell spezifiziert insgesamt fünf Kompetenzbereiche: (1) adaptives Unterrichten auf Grundlage der Lernvoraussetzungen der Schüler*innen, (2) individuelle Beratung und Förderung, (3) Einsatz und Analyse von Bildungsmedien, (4) Sprachbildung, Sprachförderung und Mehrsprachigkeit, sowie (5) Stärkung der Ressourcen beim Umgang mit heterogenitätsbezogenen Belastungen. Dabei vernetzt LeHet ganz bewusst Fachdidaktik, Fachwissenschaft und Bildungswissenschaft, um interdisziplinär und universitätsweit die Kompetenz der Augsburger Lehramtsstudierenden aller Schularten und Fächerkombinationen weiterzuentwickeln und sie im Umgang mit Heterogenität zu professionalisieren. Darüber hinaus vernetzt es durch abgestimmte Lehr-Lernangebote und das Kompetenznetzwerk „Heterogenität in der Schule“ die Lehrkräfteausbildung an der Universität mit der zweiten und dritten Phase der Lehrkräftebildung (Referendariat, Lehrkräfteweiterbildung) sowie der schulischen Praxis.

Dieses wachsende Bewusstsein für die Bedeutung heterogenitätsbezogener Kompetenzen zukünftiger Lehrpersonen spiegelt sich auch über Augsburg hinaus in einer wachsenden Zahl publizierter Praxiskonzepte wider. Alleine in den letzten beiden Jahren 2020 und 2021 erschienen zahlreiche Sammelbände im deutschsprachigen Raum, die sich Fragen zum professionellen Umgang mit Heterogenität von Lehrpersonen in der schulischen Praxis einerseits sowie andererseits zu den Rahmenbedingungen heterogenitätsbezogener Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden in hochschulischen Lehr-Lernangeboten widmen (siehe beispielsweise die Bände von De Boer & Merklinger, 2021; Glock & Kleen, 2020; Hericks, 2021; Karst, Thoma, Derkau, Seifried, & Münzer, 2021; Peuschel & Burkard, 2019; Resch, Lindner, Streese, Proyer, & Schwab, 2021; Schütze & Matthes, 2020; Skorsetz, Bonanati, & Kucharz, 2020). Der vorliegende Sammelband reiht sich in diesen wachsenden Forschungsstand ein.

Das Ziel des Sammelbands ist, die unterschiedlichen Initiativen und Aktivitäten aller Beteiligten des LeHet-Projekts zusammenzuführen. Ein zweites Ziel ist, neben empirischen Forschungsergebnissen auch didaktische Lehr-Lernkonzepte zu dokumentieren, die in den vergangenen Jahren im Kontext von LeHet entstanden sind. Dazu ist der Sammelband in vier Abschnitte gegliedert. Nach diesem einleitenden Editorial widmet sich Abschnitt 1 den theoretischen Grundlagen von LeHet. Abschnitt 2 berichtet dann über empirische Forschung im LeHet-Kontext. Abschnitt 3 präsentiert Lehr-Lernkonzepte aus LeHet in den Schwerpunkten Diagnose, Adaptivität, Beratung, Mehrsprachigkeit und Bildungsmedien. Abschnitt 4 schließlich rundet den Sammelband mit weiterführenden konzeptionellen Überlegungen und Reflexionen ab. Nachfolgend werden diese vier Abschnitte kurz näher beschrieben.

2. Theoretische Grundlagen

Abschnitt 1 des Sammelbands widmet sich den theoretischen Grundlagen, auf denen das LeHet-Projekt konzipiert wurde. Beitrag 2 präsentiert einen Grundlagenbeitrag zu Lehrkräfteprofessionalität und Heterogenität, der zunächst das genannte breite Heterogenitätsverständnis strukturiert – nämlich in Unterschiedlichkeiten in Bezug auf (a) individuelle Bedingungsfaktoren wie kognitive und motivationale Lernvoraussetzungen (z. B. Vorwissen, Interessen), (b) Prozessmerkmale der Umwelt wie der elterlichen Unterstützung sowie (c) strukturelle Faktoren wie der sprachlichen oder kulturellen Herkunft. Vorgestellt und theoretisch fundiert wird sodann das Arbeitsmodell der Lehrer*innenkompetenzen zum Umgang mit Heterogenität, das dem LeHet-Projekt unterliegt, die von Baumert und Kunter (2011) beschriebenen Bereiche professioneller Kompetenzen hierfür konkretisiert und die o. g. fünf Kompetenzbereiche theoretisch begründet. In Beitrag 3 diskutiert Bräu Definitionen und Begriffsklärungen des Heterogenitätsbegriffs. Dabei zeichnet sie zunächst drei Diskurslinien nach, in denen der Begriff Heterogenität (a) als pädagogischer Reformdiskurs, (b) als Unterscheidung von Differenzkategorien und (c) als interaktive Herstellung von Differenzen unterschiedliche Bedeutungszuschreibungen erhält. Anschließend fokussiert Bräu auf eine differenztheoretische und sozialkonstruktivistische Perspektive und beschreibt danach sehr treffend das Problem der Reifizierung in der heterogenitätsbezogenen Professions- und Unterrichtsforschung. An dieses Forschungsfeld schließt Beitrag 4 direkt an. Hachfeld und Syring stellen zwei Dekaden Forschung im deutschsprachigen Raum zu kulturellen und migrationsbezogenen Überzeugungen von Lehrkräften entlang ihres historischen Verlaufs dar. Dabei differenzieren sie fünf Phasen: die Phase der empirischen Wende (1997–1999), die Vertiefungsphase (2000–2006), die Stagnations- und Neuorientierungsphase (2007–2010), die Wiederbelebungsphase (2011–2015) und die Phase der Anwendungs- und Implikationsforschung (seit 2016). Als Ergebnis ihres Reviews formulieren Hachfeld und Syring einige Desiderata für zukünftige Forschung, die insbesondere das Konstrukt der Intersektionalität sowie Implikationen für die schulische Praxis und die Lehrkräftebildung betreffen.

3. Forschung im LeHet-Kontext

Auf den Desiderata aus Beitrag 4 aufbauend präsentiert Abschnitt 2 des Sammelbands empirische Forschungsarbeiten im Kontext des LeHet-Projekts. In Beitrag 5 berichten Lehmann-Grube, Hartinger, Grassinger, Brandl-Bredenbeck, Ohl, Riegger und Dresel über die Ergebnisse der Entwicklung und Validierung eines Messinstruments zur Erfassung der Einstellungen von Lehramtsstudierenden zu Heterogenität. Basierend auf einem mehrdimensionalen bifaktoriellen

Modell unterscheidet das Instrument vier Heterogenitätsaspekte (fachliche Leistungsfähigkeit, schulsprachliche Fähigkeiten, ethnisch-kultureller Hintergrund und sozioökonomischer Hintergrund) sowie drei Einstellungsfacetten (generelle Valenz, Nutzen für Schüler*innen und Kosten für Lehrkräfte). In Beitrag 6 argumentieren Tobisch und Dresel, dass herkunftsassoziierte Disparitäten auch durch positive Stereotype verstärkt werden können. Anhand der Ergebnisse von zwei Experimenten zu Urteilsverzerrungen von (angehenden) Lehrkräften und die ihnen zugrundeliegenden Informationsverarbeitungsprozesse dokumentieren sie, dass Lehrkrafturteile für Schüler*innen mit Migrationshintergrund weitgehend akkurat, für Schüler*innen ohne Migrationshintergrund und mit einem hohen sozialen Status hingegen positiv verzerrt waren. In Beitrag 7 widmen sich Wekerle und Kollar den Effekten medienbezogener universitärer Lerngelegenheiten auf die Planung und Reflexion mediengestützten Unterrichts. Anhand einer Stichprobe von 229 Lehramtsstudierenden zeigen sie, dass Lehramtsstudierende in ihren Reflexionen über einen mediengestützten Unterrichtsfall, der unter anderem durch diversitätsbezogene Problemaspekte gekennzeichnet war, in ungleich höherem Ausmaß auf erfahrungs- als auf evidenzorientiertes technologisch-pädagogisches Wissen rekurren. In Beitrag 8 präsentiert Adleff eine Studie über das fachdidaktische Wissen von Lehramtsstudierenden zum mathematischen Potential von Lernumgebungen; diese werden hinsichtlich möglicher Kompetenzniveaustufen, Adaptivität, Aktivierung des Vorwissens, Bedeutung kognitiver Konflikte und des erwarteten Lernzuwachses diskutiert. Mit Ausnahme der Dimension Adaptivität zeigen die Ergebnisse, dass durch die konsequente Auseinandersetzung mit fachdidaktisch und pädagogisch bedeutsamen Aspekten guten Unterrichts bei der Arbeit mit mathematischen Lernumgebungen der Primarstufe der fachdidaktische Blick von Lehramtsstudierenden positiv gefördert werden kann. In Beitrag 9 fokussieren Weiß, Kroll und Brandl-Bredenbeck auf Handlungskonflikte und Bewältigungsstrategien von 307 Leistungssporttreibenden Jugendlichen und 148 Regelschüler*innen, die keinen Leistungssport treiben – und damit auf den Umgang mit besonders günstigen Ausprägungen im Spektrum der Leistungsheterogenität. Basierend auf der Entwicklung und Validierung des LeispiK-Modells zu jugendlichen Leistungssportler*innen im Kontext innerer Konflikte formuliert der Beitrag einige Maßnahmenempfehlungen für die Sportlehrkräftebildung, die jugendliche Leistungssportler*innen im Umgang mit inneren Konflikten unterstützen können. In Beitrag 10 konkludieren Schackert und Ohl im Rahmen einer dem Ansatz des Design-Based Research folgenden Studie über die Entwicklung einer adaptiven Lernumgebung zur Auswertung und Interpretation von Klimadiagrammen, dass sich ein formatives Assessment und dessen Realisierung durch das Zusammenspiel von Diagnoseaufgaben und individuell fördernden Aufgaben als zielführender unterrichtlicher Ansatz für die Realisierung des Leitprinzips der Adaptivität erwiesen hat. Insbesondere das Konstrukt der *Learning Progressions* scheint zur weiteren Ausdifferenzierung der Niveaustufen und eines gezielten Kom-

petenzaufbaus vielversprechend. Hiller und Brunold präsentieren in Beitrag 11 eine Studie, in der Präkonzepte von 324 Gymnasiast*innen der Jahrgangsstufe 10 über Bildung für nachhaltige Entwicklung am Beispiel der Mobilitätswende mit Hilfe von Concept-Maps erhoben wurden. Die Ergebnisse zeigen, dass wichtige Perspektiven hinsichtlich der politischen Akteur*innen (wie etwa Interessensvertretungen und Politiker*innen) bei den Schüler*innen kaum vorhanden zu sein scheinen – eine wichtige Implikation für die Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Lehrkräftebildung. In Beitrag 12 halten Ertl, Kücherer und Hartinger auf Basis der Auswertung von 210 Lernentwicklungsgesprächen aus 22 Schulen und 42 Klassen der Jahrgangsstufe 2 fest, dass die meisten Lernentwicklungsgespräche durch eine Betonung der Stärken der Lernenden und eine substantielle Anzahl lernunterstützender Rückmeldungen charakterisiert sind. Gleichzeitig zeigen die Ergebnisse jedoch auch, dass die Leistungsentwicklung der Schüler*innen (und damit die individuelle Bezugsnorm) in den Gesprächen nur wenig thematisiert wird. In Beitrag 13 schließlich stellen Wagershauser und Peuschel das Konzept und erste Ergebnisse des Projekts „BeDaZ – Bedarfs- und bedürfnisorientierte Fortbildungen in Deutsch als Zweitsprache und sprachlich-fachlicher Bildung in der Schule“ vor. Das Konzept fokussiert auf die Professionalisierung von Lehrkräften und Multiplikator*innen in der dritten Phase der Lehrkräftebildung zur Unterstützung im Umgang mit sprachlich heterogenen Klassen.

Diese in Abschnitt 2 präsentierten empirischen Ergebnisse von neun Arbeitsgruppen spiegeln die Vielfalt der fachdidaktischen, fachwissenschaftlichen und bildungswissenschaftlichen Zugänge im LeHet-Projekt wider und dokumentieren darüber hinaus die hohe methodische Expertise der am Projekt Beteiligten.

4. Lehr-Lernkonzepte aus LeHet

Im Anschluss an die Forschung im Kontext von LeHet präsentiert Abschnitt 3 ausgewählte Lehr-Lernkonzepte in den fünf Schwerpunkten Diagnose, Adaptivität, Beratung, Mehrsprachigkeit und Bildungsmedien. Im Schwerpunkt *Diagnose* betont Kirchner in Beitrag 14, dass Heterogenität im Kunstunterricht mit großen Herausforderungen für Kunstlehrkräfte verbunden ist. Durch adaptive Aufgabenformate zur Entwicklung der eigenen bildnerischen Kreativität werden Studierende darin befähigt, das bildnerische Vermögen von Schüler*innen mit Blick auf ihre kreativen Fähigkeiten, bildnerischen Interessen, Ausdrucksbedürfnisse, Präferenzen und Kenntnisse bildnerischer Kreativität und Potenziale von Schüler*innen im Kunstunterricht erkennen und fördern zu können. In Beitrag 15 skizzieren Riegger und Negele das simulationsbasierte Seminar-konzept „ReliProfi“, um religionsbezogenen Unterrichtsstörungen mit Professionalität zu begegnen. In jeder Seminarsitzung simulierten die anwesenden

Studierenden sowohl Lehrperson als auch Lernende mit dem Ziel, Unterrichtsstörungen als Lernchance zu nutzen – d. h. inhaltsbezogene Unterrichtsstörungen wahrzunehmen, sie schüleradäquat zu erklären und eine Weiterentwicklung durch enthaltene Habitusirritationen zu initiieren.

Im Schwerpunkt *Adaptivität* beschreiben Puffer und Hofmann in Beitrag 16 das Konzept „LeHet Musik“ mit dem Ziel, musikpädagogische Materialien für die Musiklehrkräftebildung zu entwickeln, mit deren Hilfe domänenspezifische professionelle Wahrnehmung und Diagnostik als Grundlage adaptiven Unterrichtens gefördert werden können. Diese Materialien werden im Seminar „Musik mit der Stimme“ eingesetzt, um auf schulische Singe-Situationen vorzubereiten. In Beitrag 17 berichten Haltenberger, Gonda, Ohl und Schmidt über die Förderung der Vernetzung des fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Professionswissens. Für das Fach Geographie wurde ein interdisziplinäres Seminarkonzept exemplarisch für die Humangeographie und die Didaktik der Geographie entwickelt, das in einer Steigerung des fachdidaktischen Wissens der Lehramtsstudierenden bezogen auf ihr basiskonzeptionelles Denken resultierte.

Im Schwerpunkt *Beratung* reflektiert El-Refaeih in Beitrag 18 über die Beratung von leistungsheterogenen Schüler*innen in künstlerisch-praktischen Arbeitsphasen im Kunstunterricht. Der Beitrag diskutiert, wie sich Studierende des Faches Kunst im Rahmen eines Seminars mit Videovignetten zu Beratungssituationen während verschiedener praktischer Arbeitsphasen im Kunstunterricht beschäftigen, ihre Beobachtungsfähigkeit hinsichtlich künstlerisch-praktischer Leistungen schärfen und eine Sensibilität entwickeln gegenüber der Schwierigkeit, mit Schüler*innen über ihre künstlerisch-praktische Arbeit zu sprechen. In Beitrag 19 modellieren Schaupp und Engelschalk Lehrkraftkompetenzen zur individuellen Beratung von Schüler*innen und Eltern im Kontext von Heterogenität. Sie präsentieren ein Seminarkonzept zu den Themenschwerpunkten (a) Einführung in Beratungskompetenzen und Heterogenitätsbereiche, (b) Berater*innen-Skills als Gesprächstechniken, (c) Diagnostizieren als Voraussetzung für Intervention, (d) Problemlösen als ko-konstruktiver Prozess, (e) Bewältigung von komplexen Beratungssituationen und (f) Videoaufnahme und Videofeedback.

Im Schwerpunkt *Mehrsprachigkeit* fokussieren Horstmeier, Vali und Heiland in Beitrag 20 auf Mehrsprachigkeitsdidaktik in der universitären Lehrkräftebildung. Der Text beschreibt theoretische Grundlagen, didaktische Gestaltung und Umsetzung des praxisbezogenen Seminars „Mehrsprachigkeit im Unterricht“, das Studierende der Fächer (a) Deutsch als Zweit- und Fremdsprache und seine Didaktik, (b) Didaktik der Romanischen Sprachen und Literaturen und (c) Pädagogik für Mehrsprachigkeit und sprachliche Vielfalt sensibilisieren soll.

Im Schwerpunkt *Bildungsmedien* widmen sich Mayer-Simmet und Heiland in Beitrag 21 dem Potential von Open Educational Resources für die Geschichts-

didaktik. Konkret wird eine Seminarkonzeption mit Bezug auf die Hintergründe, theoretische Grundlegung des Lehr-Lernkonzepts, Leitlinien der praktischen Umsetzung der Kurskonzeption und auch eine Analyse und Evaluation der Kursumsetzung thematisiert. In Beitrag 22 diskutieren Weckerle und Heiland die Konzeption eines Seminars zur Förderung der Kompetenz Studierender zur Nutzung und Entwicklung audiovisueller und interaktiver internetgestützter Medien zum Umgang mit Heterogenität durch Individualisierung der Lernprozesse im Mathematikunterricht. Ein besonderer Fokus des Seminars liegt dabei auf Erklärvideos in YouTube-Kanälen: Studierende sollen bestehende YouTube-Kanäle und die darin enthaltenen Erklärvideos kennen lernen, deren Qualität analysieren und unter Berücksichtigung der Heterogenität ihrer zukünftigen Schüler*innen einsetzen. In Beitrag 23 erörtert Graf den Einsatz digitaler Medien im Religionsunterricht. Konkret wird das Seminar „Digitale Medien im Religionsunterricht“ beschrieben, das Lehramtsstudierende der Katholischen Religionslehre zu einem didaktisch reflektierten Einsatz digitaler Medien in heterogenen Lehr-Lernsituationen befähigen soll. Eine Evaluation des Seminars scheint den Schluss naheulegen, dass ein überlegter Einsatz digitaler Medien im Religionsunterricht die Konzeption heterogenitätssensibler Lernsettings unterstützen kann. In Beitrag 24 schließlich präsentiert Draghina das Konzept für „Flip your class! Analyse, Evaluation und Produktion von Bildungsmedien“, das im Bereich der Lehrkräftebildung der Universität Augsburg angesiedelt ist und in Kooperation des Fachs Pädagogik und dem Medienlabor entwickelt wurde. Das Besondere an der Veranstaltung ist ihre phasenübergreifende Zielgruppe: von Studierenden über Referendar*innen zu aktiven Lehrkräften im Rahmen der Fort- und Weiterbildung.

Zusammenfassend umfasst Abschnitt 3 eine Fülle an Seminarkonzepten zur Förderung der heterogenitätsbezogenen Diagnose, Adaptivität, Beratung, Mehrsprachigkeit und Mediennutzung im Kontext von LeHet.

5. Weiterführende konzeptionelle Überlegungen und Reflexionen

Abschnitt 4 schließlich rundet den Sammelband mit weiterführenden konzeptionellen Überlegungen und Reflexionen ab. Draghina und Fahrner skizzieren in Beitrag 25 dabei zunächst das Onlinekurslabor der Universität Augsburg – eine Kombination aus Learning-Content-Management-System und Learning-Management-System, das seit Mitte des Jahres 2015 das LeHet-Projekt als digitaler Werkzeugkasten unterstützt. Der Beitrag beschreibt Entwicklungsschritte des Onlinekurslabors hin zu einem mediendidaktischen Aggregator und dessen wichtigste Plattform-Funktionalitäten. In Beitrag 26 präsentieren Stahl und Peuschel das Videokorpus „Sprachliche Heterogenität in der Schule“

(*ViKo_sprachHe*), das videographisches Material aus dem DaZ-Unterricht sowie aus dem sprachsensiblen Fachunterricht der Jahrgangsstufen 1 bis 6 in den Fächern Chemie, Deutsch, Englisch, Geographie, katholische Religionslehre, Kunst und Mathematik enthält. Das Videokorpus kann für Lehrkräftebildung und fachdidaktische Forschung genutzt werden. Der letzte Beitrag des Sammelbands, Beitrag 27, widmet sich dem lehrbezogenen Wissensmanagement in der Lehrkräftebildung. Siegel, Krummenauer-Grasser und Stahl erörtern zunächst die Charakteristika von Wissensmanagement, beziehen diese dann auf die universitäre Lehrkräftebildung und schildern abschließend am Beispiel der Manual-Reihe des LeHet-Projekts (eine Buchreihe mit publizierten Handreichungen zur Durchführung innovativer Lehr-Lernkonzepte in der Lehrkräftebildung), wie lehrbezogenes Wissensmanagement umgesetzt werden kann.

Die insgesamt 27 Beiträge dieses Sammelbands dokumentieren die unterschiedlichen Initiativen und Aktivitäten aller Beteiligten des LeHet-Projekts. Theoretische Überblicksarbeiten, empirische Forschungsergebnisse, hochschuldidaktische Lehr-Lernkonzepte und weiterführende Konzeptualisierungen geben einen detaillierten und vertieften Einblick in das enorme Arbeitspensum, das in den einzelnen, häufig interdisziplinär agierenden Arbeitsgruppen über die bislang absolvierte Laufzeit des LeHet-Projekts geleistet wurde. Dabei war das vordergründige Ziel jeden Beitrags die Unterstützung des übergeordneten Projektziels, universitätsweit die Lehrkräfteprofessionalität im Umgang mit Heterogenität durch ein Zusammenspiel fachdidaktischer, fachwissenschaftlicher und bildungswissenschaftlicher Perspektiven, der Verknüpfung von Lern- und späterem Handlungsfeld sowie der Vernetzung der verschiedenen Phasen der Lehrkräftebildung weiter zu erhöhen.

Literatur

- Baumert, J., & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss, & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–53). Münster: Waxmann.
- Bonefeld, M., Dickhäuser, O., Janke, S., Praetorius, A.-K., & Dresel, M. (2017). Migrationsbedingte Disparitäten in der Notenvergabe nach dem Übergang auf das Gymnasium. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 49, 11–23. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000163>
- De Boer, H., & Merklinger, D. (Hrsg.). (2021). *Grundschule im Kontext von Flucht und Migration*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Gebhardt, M., Lutz, S., Jungjohann, J., & Gegenfurtner, A. (2021). Pädagogik im sonderpädagogischen Schwerpunkt Lernen an der Universität Regensburg. *spuren – Sonderpädagogik in Bayern*, 64, 22–29. <https://doi.org/10.5283/epub.4555>
- Gegenfurtner, A. (2022). Einstellungen von Lehramtsstudierenden gegenüber Schüler*innen mit Migrationshintergrund: Die Bedeutung des sozialen Kontakts

- und des demographischen Hintergrunds. *Bildung und Erziehung*, 75(1), 41–58. <https://doi.org/10.13109/buer.2022.75.1.41>
- Gegenfurtner, A. (2021). Pre-service teachers' attitudes toward transgender students: Associations with social contact, religiosity, political preference, sexual orientation, and teacher gender. *International Journal of Educational Research*, 110, 101887. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101887>
- Gegenfurtner, A., & Gebhardt, M. (2018). Sexualpädagogik der Vielfalt: Ein Überblick über empirische Befunde. *Zeitschrift für Pädagogik*, 64, 379–393. <https://doi.org/10.3262/ZP1803379>
- Glock, S., & Kleen, H. (Hrsg.). (2020). *Stereotype in der Schule*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-27275-3>
- Hachfeld, A., & Syring, M. (2020). Stichwort: Überzeugungen von Lehrkräften im Kontext migrationsbezogener Heterogenität. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23, 659–684. <https://doi.org/10.1007/s11618-020-00957-7>
- Hartinger, A., Dresel, M., Matthes, E., & Nett, U. (2017). *Förderung der Lehrerprofessionalität im Umgang mit Heterogenität. Fortsetzungsantrag der Universität Augsburg*. Augsburg.
- Heiland, T. (2020). Migrations- und mehrsprachigkeitstheoretische Zugänge zur Integration von neu zugewanderten Schüler*innen in den Unterricht. Ein universitäres Theorie-Praxis-Projekt mit Sprachlern-Apps. In S. Schütze & E. Matthes (Hrsg.), *Migration und Bildungsmedien* (S. 188–200). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hericks, N. (Hrsg.). (2021). *Inklusion, Diversität und Heterogenität. Begriffsverwendung und Praxisbeispiele aus multidisziplinärer Perspektive*. Frankfurt am Main: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-32550-3>
- Karst, K., Thoma, D., Derkau, J., Seifried, J., & Münzer, S. (Hrsg.). (2021). *Lehrer*innenbildung im Kontext leistungsbezogener Heterogenität und Mehrsprachigkeit von Schüler*innen*. Münster: Waxmann.
- Matthes, E., Heiland, T., Meyer, A.-M., & Neumann, D. (2017). Das Augsburger Projekt „Förderung der Lehrerprofessionalität im Umgang mit Heterogenität (Le-Het)“ – die Rolle digitaler Bildungsmedien. *Die Deutsche Schule*, 109, 163–174.
- Nett, U. E., Bieg, M., & Keller, M. M. (2017). How much trait is captured by measures of academic state emotions? A latent state-trait analysis. *European Journal of Psychological Assessment*, 33, 239–255. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000416>
- Peuschel, K., & Burkard, A. (Hrsg.). (2019). *Sprachliche Bildung und Deutsch als Zweitsprache in den geistes- und gesellschaftswissenschaftlichen Fächern*. Tübingen: Narr.
- Rank, A., Hartinger, A., Wildemann, A., & Tietze, S. (2018). Bildungssprachliche Kompetenzen bei Vorschulkindern mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 11, 115–129. <https://doi.org/10.1007/s42278-018-0009-1>
- Resch, K., Lindner, K.-T., Streese, B., Proyer, M., & Schwab, S. (Hrsg.). (2021). *Inklusive Schule und Schulentwicklung. Theoretische Grundlagen, empirische Befunde und Praxisbeispiele aus Deutschland, Österreich und der Schweiz*. Münster: Waxmann.
- Schütze, S., & Matthes, E. (Hrsg.). (2020), *Migration und Bildungsmedien*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Skorsetz, N., Bonanati, M., & Kucharz, D. (Hrsg.). (2020). *Diversität und soziale Ungleichheit. Herausforderungen an die Integrationsleistung der Grundschule*. Münster: Waxmann.
- Stahl, C., & Hohbauer, M. (2020). Aspekte sprachlicher Vielfalt. In S. Dollinger & A. Hartinger (Hrsg.), *Lernentwicklungsgespräche in der Grundschule: erprobte Praxisbausteine*. Berlin: Cornelsen.
- Tobisch, A., & Dresel, M. (2020). Fleißig oder faul? Welche Einstellungen und Stereotype haben angehende Lehrkräfte gegenüber Schüler*innen aus unterschiedlichen sozialen Schichten? In S. Glock & H. Kleen (Hrsg.), *Stereotypen in der Schule* (S. 133–158). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27275-3_5
- Tobisch, A., Kopp, B., Martschinke, S., Kröner, S., & Dresel, M. (2018). Motivation und emotionales Erleben bei Grundschülerinnen und -schülern unterschiedlicher Herkunft. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 9, 78–94.

Theoretische Grundlagen

Förderung der Lehrkräfteprofessionalität im Umgang mit Heterogenität in der Schule

Ulrike E. Nett, Markus Dresel, Andreas Gegenfurtner, Eva Matthes, Kristina Peuschel & Andreas Hartinger

Ziel von Lehrer*innenbildung in allen Phasen ist es, (angehende) Lehrer*innen in ihrer Professionalität zu stärken und sie beim Aufbau der Kompetenzen zu unterstützen, die sie für den Umgang mit den Anforderungen ihres Berufsfeldes benötigen. Der Umgang mit Heterogenität in ihren unterschiedlichen Facetten ist in der Schule hierbei eine zentrale Anforderung für Lehrer*innen (Bohl, Budde, & Rieger-Ladich, 2017). Im Folgenden soll vorgestellt werden, wie im Rahmen des Projekts „Förderung der Lehrerprofessionalität im Umgang mit Heterogenität (LeHet)“, gefördert innerhalb der Qualitätsinitiative Lehrer*innenbildung durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), das Modell professioneller Handlungskompetenz von Lehrkräften von Baumert und Kunter (2006, 2011) als Basis für die Lehrer*innenbildung im Umgang mit Heterogenität angewendet wurde. Aufbauend auf diesem Modell konnten Veranstaltungen der Lehrer*innenbildung entwickelt und konzipiert werden, die (angehende) Lehrer*innen umfassend und interdisziplinär auf ihr Berufsfeld vorbereiten.

1. Heterogenität in der Schule

Schüler*innen sind nicht nur unterschiedlich – jeder Schüler, jede Schülerin ist einzigartig. Schüler*innen unterscheiden sich in ihrem Geschlecht, ihrem familiären Hintergrund, ihrem Vorwissen, ihren sprachlichen Kompetenzen in ihrer Motivation, und vielem mehr. Einem solch breiten Verständnis von Heterogenität zufolge können diese Unterschiedlichkeiten insbesondere drei Faktorengruppen zugeordnet werden, nämlich (a) individuellen Bedingungsfaktoren wie beispielsweise kognitiven Voraussetzungen und Interessen, (b) Prozessmerkmalen der Umwelt, wie beispielsweise der elterlichen Unterstützung und Förderung sowie (c) strukturellen Faktoren, wie beispielsweise der Herkunft der Schüler*innen (Bohl, Budde & Rieger-Ladich, 2017, Stanat, 2006). Bohl (2017) stellt hierzu explizit fest, dass Heterogenität dabei nicht ausschließlich eine Eigenschaft der Schüler*innenschaft ist, sondern auch durch die Interaktionen und sozialen Strukturen sowie gesellschaftlichen Überzeugungen in der Schule hervorgebracht werden.

Entgegen früheren Ansätzen, die auf eine Homogenisierung von Lerngruppen, beispielsweise auch durch Selektion und Akkomodation abzielten, herrscht mittlerweile in aktuellen pädagogischen Ansätzen Einigkeit darüber, dass das Ziel von Lehr- und Lernprozessen in der Schule nicht die Minimierung von Heterogenität sein kann oder sollte, sondern dass die Heterogenität der Lernenden als Normalfall und Chance betrachtet werden kann, vielfältige und perspektivenreiche Lernumgebungen im Unterricht zu schaffen (vergleiche für einen Überblick Bräu & Schwerdt, 2005, Bräu, in diesem Band). Lehrer*innen sollten in der Lage sein, auf die Heterogenität und Vielfalt ihrer Schüler*innen einzugehen und diese aufzugreifen um ihr eigenes Lehrhandeln adaptiv zu gestalten (Gegenfurtner & Gebhardt, 2018; Speck-Hamdan, 2009).

Ereignisse der vergangenen Jahre haben auf unterschiedliche Weise verdeutlicht, dass sich die Heterogenität der Schüler*innen in unterschiedlichen Bereichen auch sehr schnell verändern kann. So verdeutlicht der Bildungsbericht (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016, 2018, 2020), dass die Zuwanderung, mit einem Höhepunkt im Jahre 2015 (und im geringeren Maße die Abwanderung) schulpflichtiger Minderjähriger die kulturelle und sprachliche Heterogenität in der Schule direkt beeinflusst. Dass diese strukturellen Faktoren der Heterogenität auch mit weiteren individuelle Faktoren (z. B. Vorwissen) oder Prozessmerkmale der Umwelt (z. B. Unterstützung und Bildungsaspiration der Eltern) eng verwoben sind (Vock & Gronostaj, 2017), leuchtet schnell ein. Die Corona-Pandemie der Jahre 2020 und 2021, die damit verbundenen Schulschließungen, der Distanzunterricht und die unterschiedlichsten Formen der Notbetreuung haben auf ganz andere Weise die Heterogenität der Schüler*innen in familiären Hintergrundvariablen verdeutlicht. So wird die Corona-Pandemie vermutlich auf unterschiedliche Weise Facetten der Heterogenität, insbesondere die Leistungs- und Vorwissensheterogenität beeinflussen und voraussichtlich verstärken (vgl. für erste Ergebnisse: Depping, Lücken, Musekam, & Tohnke, 2021; Schult, Mahler, Frauth, & Lindner, in Druck). Dieser Effekt wird auch in einem Zusammenhang mit einer Heterogenität in den Prozessmerkmalen der Lernumwelt in der Pandemie, wie beispielsweise der Form der elterlichen Unterstützung oder der Qualität des Distanzunterrichts stehen.

Dies führt zu der Schlussfolgerung, dass die Aus- und Weiterbildung von (angehenden) Lehrer*innen nicht nur darauf ausgerichtet sein sollte, Lehrer*innen möglichst umfassend und effektiv auf den Umgang mit unterschiedlichen Heterogenitätsfaktoren der Schüler*innenschaft vorzubereiten. Angehende Lehrer*innen sollten insbesondere auch in die Lage versetzt werden, sich schnell, offen, angemessen und wissenschaftlich fundiert auf oft neue und nicht vorhersehbare Herausforderungen im Umgang mit Heterogenität der Schüler*innen einzustellen. Im besten Falle sollten Lehrkräfte mit der Heterogenität ihrer Schüler*innen nicht nur versiert umgehen können, sondern befähigt sein, gerade diese Heterogenität effektiv für einen gemeinsamen Lernfortschritt zu nutzen.

2. Lehrkräfteprofessionalität im Umgang mit Heterogenität – ein Arbeitsmodell

Die Aufgaben von und Anforderungen an Lehrkräfte in Schulen sind vielfältig (Stürmer & Gröschner, 2018). Lehrer*innen sind verantwortlich für die Gestaltung erfolgreicher kontextspezifischer Lehr-Lernprozesse, sie sind auch Erzieher*innen, Berater*innen und Vertrauenspersonen, sie entwickeln Schulmedien und vieles mehr. Insgesamt tragen Lehrer*innen eine hohe gesellschaftliche Verantwortung (Stürmer & Gröschner, 2018), gerade auch und insbesondere im Umgang mit der Heterogenität ihrer Schüler*innen (vgl. Prenzel, 2015).

Die Frage nach den Merkmalen einer guten Lehrkraft hat in der Bildungsforschung eine lange Tradition mit sehr unterschiedlichen Perspektiven und Ansätzen (vgl. Haag & Streber, 2020). Eine grundlegende Annahme ist, dass die Aufgaben von Lehrkräften durch professionelle Kompetenzen bewältigt werden können, die per Definition erwerbbar und trainierbar sind (Baumert & Kunter, 2006; Stürmer & Gröschner, 2018). Basierend auf dieser These wird im Rahmen von kompetenzorientierten Professionsansätzen davon ausgegangen, dass insbesondere der professionelle Umgang mit den Herausforderungen von Heterogenität auf Kompetenzen beruht, die während des Studiums erworben (Baumert & Kunter, 2006, 2011; Cramer, König, Rothland, & Blömeke, 2020) und in der zweiten und dritten Phase der Lehrer*innenbildung vertieft werden können. Die Annahme, dass Merkmale und Fähigkeiten von Lehrer*innen, beispielsweise in der Unterrichtsgestaltung oder aber im Umgang mit Heterogenität in der Schule, erworben und somit im Studium auch unterstützt werden können, ist jedoch den meisten Ansätzen zur Beschreibung einer „guten Lehrkraft“ gemein (vgl. Haag & Streber, 2020).

Baumert und Kunter (2006, 2011) haben ein Modell professioneller Handlungskompetenz von Lehrkräften entwickelt, in welchem sie vier Kompetenzaspekte differenzieren: (1) professionelles Wissen, (2) professionelle Werte und Überzeugungen, (3) motivationale Orientierungen und (4) Selbstregulation. Dabei stellt der Aspekt des professionellen Wissens ein Kernelement für die Lehrer*innenbildung dar. Dieses professionelle Wissen selbst wird nach Baumert und Kunter (2011) weiter ausdifferenziert in *fachbezogenes und fachunabhängiges professionelles Wissen*. Ersteres umfasst insbesondere *Fachwissen* und *fachdidaktisches Wissen*. *Fachunabhängiges professionelles Wissen*, das auch als pädagogisch-psychologisches Wissen verstanden werden kann, wird untergliedert in Wissensfacetten, die *auf den Unterricht bezogen* sind, wie beispielsweise allgemeindidaktisches Wissen, sowie Wissensfacetten, die *über den Unterricht hinausgehen*. Bei der Konzeption des Projekts LeHet wurde, im Rahmen der Entwicklung eines heuristischen Arbeitsmodelles, das Modell zu Kompetenzen von Lehrkräften (Artelt & Kunter, 2019; Baumert & Kunter, 2011) auf den effektiven Umgang mit Heterogenität in verschiedenen Faktoren angewendet. In diesem Modell (vgl. Abb. 1) werden vier Kompetenzbereiche für den Umgang

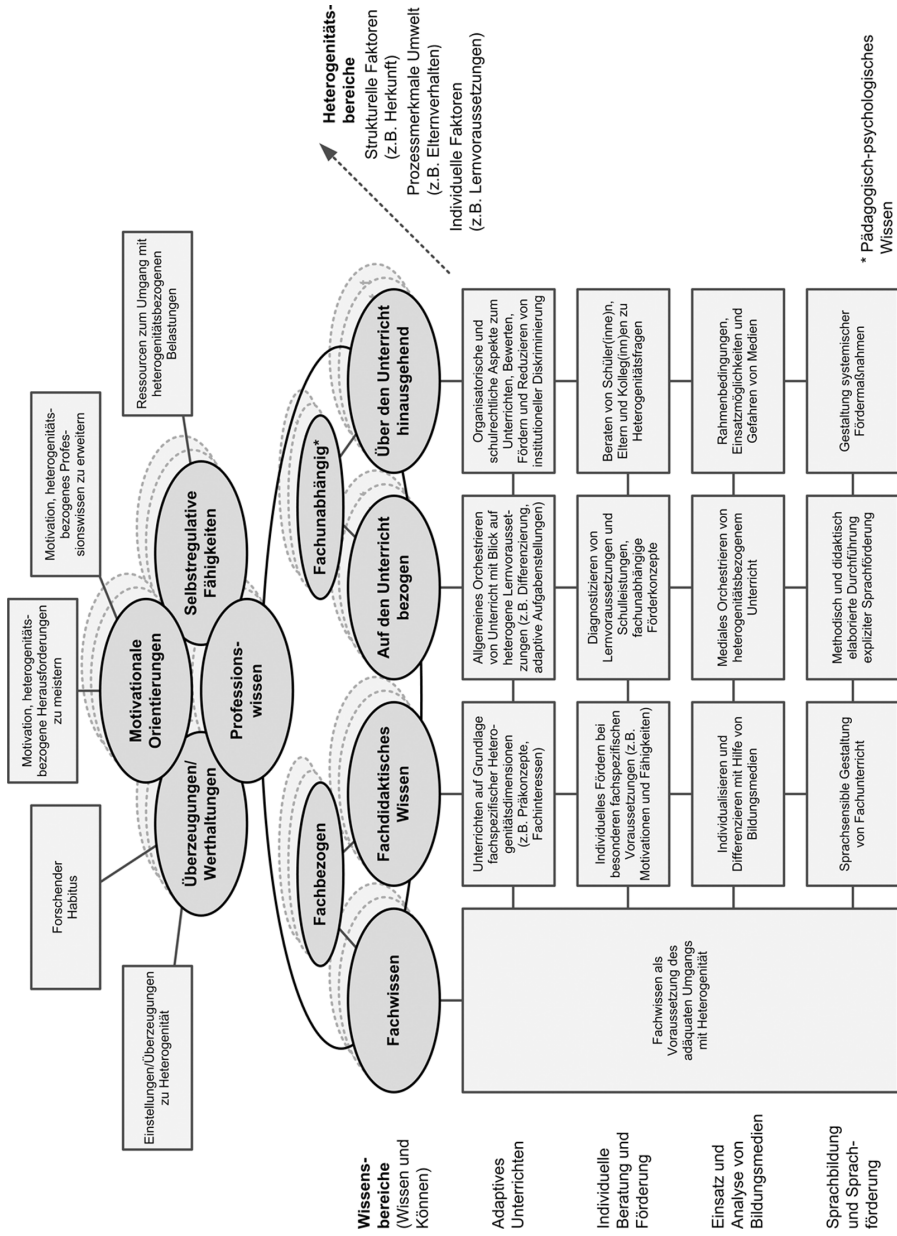


Abbildung 1: Arbeitsmodell der Lehrer*innenkompetenzen zum Umgang mit Heterogenität (erweitert nach Artelt & Kunter, 2019)

mit Heterogenität in der Schule spezifiziert, diese Bereiche umfassen die Kompetenzen adaptiv zu unterrichten, individuell zu beraten und zu fördern, Bildungsmedien angemessen einzusetzen und zu analysieren sowie die Sprachförderung und -bildung. Dabei wurden die Kompetenzbereiche abgeleitet aus allgemeinen und spezifischen Herausforderungen im Umgang mit den verschiedenen Faktoren von Heterogenität in der Schüler*innenschaft (den individuellen Bedingungsfaktoren ebenso wie den Prozessmerkmalen der Umwelt und den strukturellen Faktoren). Innerhalb der einzelnen Kompetenzbereiche wiederum werden die Facetten professionellen Wissens differenziert berücksichtigt.

Der Kompetenzbereich (A) *adaptives Unterrichten auf Grundlage der Lernvoraussetzungen der Schüler*innen* setzt sich mit der Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen auseinander, welche adaptiv auf die individuellen Voraussetzungen der Schüler*innen zugeschnitten sein sollte. Im Kompetenzbereich (B) *Individuelle Beratung und Förderung* werden Kompetenzen vermittelt, die für die Beratung und Förderung bei unterschiedlichen, heterogenitätsbedingten Problemfeldern notwendig wird. Im Kompetenzbereich (C) wird der angemessene *Einsatz und die Analyse von Bildungsmedien* zum Unterrichten einer heterogenen Schülerschaft in den Fokus gesetzt. Kompetenzbereich (D) vermittelt Kompetenzen in Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit unter dem Titel *Sprachförderung und Sprachbildung*.

Das heuristische Arbeitsmodell dient als Rahmen für die Konzeption einer Lehrer*innenbildung an der Universität Augsburg, die angehende Lehrer*innen auf einen effektiven und evidenzbasierten Umgang mit Heterogenität vorbereitet. Im Folgenden werden die daraus abgeleiteten Kompetenzbereiche näher erörtert.

2.1 Adaptives Unterrichten

Die Heterogenität der Schüler*innen in allen Faktoren fordert Lehrer*innen insbesondere in ihrer Unterrichtsgestaltung heraus. In diesem Zusammenhang betonte z. B. bereits Weinert (1997), dass eine adaptive Gestaltung des Unterrichts eine notwendige aktive Reaktion (mit differenzierenden Lernangeboten) oder noch besser eine proaktive Reaktion mit der gezielten Förderung der einzelnen Schüler*innen darstellt. Adaptives Unterrichten erfordert von den Lehrpersonen zunächst die angemessene Einschätzung (Diagnose) von Vorerfahrungen, Präkonzepten, Interessen und Lernbedürfnissen der Schüler*innen und anschließend die Auswahl passender Aufgaben (Begeny et al., 2008) im Rahmen einer allgemeinen Orchestrierung von Unterricht mit Blick auf diese heterogenen Lernvoraussetzungen. Dabei ist zu konstatieren, dass es Lehrer*innen häufig sehr schwerfällt, solche individuellen Lernvoraussetzungen angemessen und korrekt einzuschätzen (z. B. Praetorius et al., 2013) und viele (angehende) Lehrer*innen den Eindruck schildern, nicht ausreichend auf ein solch adaptives Unterrichten vorbereitet zu sein (Schubarth et al., 2006). Eine weitere Herausforderung für

Lehrer*innen im Umgang mit Heterogenität im Unterricht stellt die Auseinandersetzung mit organisatorischen und schulrechtlichen Aspekten zum Unterrichten, Bewerten, Fördern und Reduzieren von institutioneller Diskriminierung dar.

Die Arbeit im Kompetenzbereich A „Adaptives Unterricht auf Grundlage der Lernvoraussetzungen der Schüler*innen“ ist klar auf den Unterricht und auf die fachlichen Inhalte sowie die organisatorischen und schulrechtlichen Rahmenbedingungen dort bezogen. Über verschiedene Fächer und Schularten hat sich gezeigt, dass die inhaltlichen und individuellen Vorerfahrungen und Präkonzepte das Lernen der Schüler*innen stark beeinflussen und steuern (z. B. Hardy & Meschede, 2018; Wandersee, Mintzes & Novak, 1994). Als erster wichtiger Aspekt eines fachdidaktischen Wissens wird in diesem Zusammenhang daher die Fähigkeit verstanden, Vorstellungen der Schüler*innen und auch Lernschwierigkeiten als Grundlage eines verständnisorientierten Lernens zu kennen und erheben zu können. Dabei sollte sich dieses Wissen verbinden mit dem Wissen über lernunterstützende, instruktionale Aktivitäten, wie z. B. der Fähigkeit, sowohl die Qualität von Aufgaben als auch deren Passung zu bestimmten Lernvoraussetzungen einschätzen zu können (z. B. Lange-Schubert & Hartinger, 2017).

Betrachtet man verschiedene Fächer, so wird sehr schnell deutlich, dass zwar das Grundprinzip der Adaptivität über die Fächer und dort über die Themen und Kompetenzen identisch ist, dass jedoch sehr unterschiedliche Bereiche zu diagnostizieren sind, was dann auch unterschiedliche Verfahren erfordert. Will man den Lernstand von Schüler*innen im Schriftspracherwerb einschätzen, so wird die Diagnose zum einen durch die Tatsache erleichtert, dass durch die Verschriftlichung ein dauerhaftes Produkt vorhanden ist, das lange und gründlich betrachtet und im Vergleich auf eine recht eindeutige Zielvorstellung (wie z. B. einen orthographisch richtig verschrifteten Satz) verglichen werden kann. Zudem liegen spezifische Entwicklungsmodelle vor (Scheerer-Neumann, Schnitzler & Ritter, 2010). Diese helfen bei der Einschätzung, was Schüler*innen bereits können und wo ihre nächsten Entwicklungsschritte sein könnten. Deutlich flüchtiger sind dagegen Herausforderungen z. B. im Sportunterricht oder im Kontext der Bildung für nachhaltige Entwicklung, wenn z. B. bei gymnastischen Übungen die Bewegungsabläufe in ihrer Bedeutung für das Ge- oder Misslingen der Übung oder die Vorstellungen der Schüler*innen zu nachhaltiger Mobilität von den Lehrkräften analysiert werden sollen. Hier ist es wichtig, entsprechende (auch digital gestützte) Verfahren zu entwickeln und die zukünftigen Lehrpersonen zu befähigen, diese angemessen einzusetzen.

2.2 Individuelle Beratung und Förderung

Vor dem Hintergrund der dargelegten großen Heterogenität in Bezug auf die gesamte Breite interindividuell variierender Lernvoraussetzungen (samt ihrer strukturellen und kontextuellen Bedingungen), ist es eine zentrale Anforderung an Lehrpersonen, Schüler*innen mit ihrem je spezifischen Profil an Stärken und

Schwächen kompetent, d. h. individuell angemessen zu beraten und zu fördern. Dies beinhaltet einerseits die Förderung und Beratung von Schüler*innen, die Lernschwierigkeiten aufweisen oder ihr Lernpotenzial nicht optimal ausschöpfen – z. B. auch aufgrund struktureller und kontextueller Einflüsse (z. B. häusliche Lernumwelt; Dresel, Steuer & Berner, 2009). Andererseits umfasst dies auch Schüler*innen mit besonders günstigen Lernvoraussetzungen (z. B. besonders ausgeprägte Fähigkeiten, Wissensbestände, Interessen, Begabungen) angemessen zu beraten und zu fördern (z. B. Ziegler, 2007).

Im Kompetenzbereich B „Individuelle Beratung und Förderung“ wird hierzu ein Bündel verschiedener professioneller Kompetenzen adressiert, die sowohl fachbezogene als auch fachunabhängige Facetten beinhalten. Auf fachbezogener Ebene umfasst dies insbesondere, dass Lehrpersonen in der Lage sein sollten, Schüler*innen mit besonderen fachspezifischen Voraussetzungen (z. B. mehr oder weniger günstige fachspezifische Vorwissensbestände, bereichsspezifische Fähigkeiten oder domänenspezifische Motivation) individuell fördern zu können. Dies inkludiert zunächst die Applikation von in Inhalt und Schwierigkeit passenden Aufgaben sowie darauf abgestimmtem, konstruktivem Feedback. Zur Förderung in bestimmten fachlichen Inhaltsbereichen – wie etwa im Bereich der Lesekompetenzen oder der Rechenschwierigkeiten – stehen umfassende Trainingsprogramme zur Verfügung, die von Lehrpersonen genutzt werden können, aber dafür bestimmte Kompetenzen bei ihnen erfordern (z. B. Ennemoser, 2008; Otto & Büttner, 2008). Auch die Förderung motivationaler Voraussetzungen gelingender Lernprozesse kann vielfach durch fachspezifische, in den Fachdidaktiken entwickelte Ansätze erfolgen (z. B. Förderung von mathematisch-naturwissenschaftlich-technischer Interessen insbesondere bei Mädchen; vgl. Hoffmann, Häußler & Peters-Haft, 1997).

Um die Effektivität fachlich-inhaltlicher Maßnahmen zu sichern, sind oft zusätzliche Förderaktivitäten nötig, die insbesondere auf die Förderung von Prozessen des selbstregulierten Lernens (z. B. Einsatz von Lernstrategien, metakognitive Überwachung), von Lernmotivation und günstigem emotionalem Erleben (z. B. Reduktion von Prüfungsangst) oder von Konzentration und allgemeineren kognitiven Fähigkeiten (z. B. Denktraining) abzielen können. Zur Anwendung entsprechender, zunächst fachunabhängiger Förderkonzepte benötigen Lehrpersonen umfassendes pädagogisch-psychologisches Professionswissen – das sich auf Kenntnis, Verständnis und Anwendung sowohl der Vielzahl an empirisch fundierten Modellen und Erkenntnissen zur Förderung im Unterrichtsalltag bezieht, als auch auf die größere Zahl an dezidierten Trainingsprogrammen (Überblicke bei Langfeldt & Büttner, 2008; Urhahne, Dresel & Fischer, 2019). Diese Förderkonzepte sind zwar zunächst fachunabhängig, müssen aber fachspezifisch konkretisiert werden – beispielsweise wenn attributionales Feedback, das sich zur Förderung domänenspezifischer Selbstkonzepte und zur Reduktion von Hilflosigkeitserleben anbietet, mit fachlich-inhaltlichen Aspekten angereichert wird (z. B. Rosentritt-Brunn & Dresel, 2011).

Um für einzelne Schüler*innen angemessene Fördermaßnahmen realisieren zu können, müssen Lehrpersonen insbesondere in der Lage sein, Lernvoraussetzungen und Schulleistungen in ihrem gesamten Spektrum adäquat zu diagnostizieren. Darüber hinaus müssen sie über die Kompetenzen verfügen, auf dieser diagnostischen Grundlage, individuell zugeschnittene Förder-/Interventionsmaßnahmen zusammenzustellen, einzusetzen und prozessbegleitend zu evaluieren und zu adaptieren. Dabei sind im Kontext struktureller Heterogenitätsfaktoren die vielfach belegten primären und sekundären Disparitäten in der Schulleistung (z. B. Bos, Schwippert & Stubbe, 2007), aber auch differenzielle Ausprägungen in (z. B. motivational-emotionalen) Lernvoraussetzungen zu beachten (z. B. Tobisch, Kopp, Martschinke, Kröner & Dresel, 2016). Vor dem Hintergrund, dass die diagnostischen Kompetenzen von Lehrpersonen im Durchschnitt allenfalls moderat ausgeprägt sind (Südkamp, Kaiser & Möller, 2012; Praetorius, Koch, Scheunpflug, Zeinz, & Dresel, 2017), kann begründet angenommen werden, dass diese Kompetenzen in umfassender Weise in den verschiedenen Phasen der Lehrer*innenbildung adressiert werden sollten. Hierzu zählt insbesondere auch die Sensibilität für und die Reduktion von herkunftsassoziierten Verzerrungen und Disparitäten in der Beurteilung von Schüler*innen durch Lehrpersonen (z. B. Gegenfurtner, 2022; Tobisch & Dresel, 2017; Tobisch, Lehmann-Grube, Shames & Dresel, im Druck).

Schließlich benötigen Lehrkräfte auch fachunabhängiges und über den Unterricht hinausgehendes Professionswissen dazu, Schüler*innen und Eltern individuell beraten zu können – also Beratungswissen dazu, wie diesbezügliche Beratungsprozesse effektiv initiiert, und wie deren Wirkungen kontrolliert werden können (vgl. Schnebel, 2007). Eine durch effektive Beratung gelingende Kooperation zwischen Schule und Eltern kann einen wichtigen Beitrag zur Reduktion von Bildungsungerechtigkeiten und zur Verbesserung der individuellen Bildungschancen liefern (Hertel, 2017). Im Kontext der großen Heterogenität in der Schule sind insbesondere die Beratung bei abweichenden Lern- und Leistungskonstellationen (incl. Beratung von Schüler*innen mit besonderen Begabungen, z. B. im Kunstunterricht; vgl. El-Refaeih, in diesem Band), die Beratung von Personen unterschiedlicher sozialer und kultureller Herkunft (vgl. Schaupp & Engelschalk, in diesem Band) sowie die Lernberatung von Schüler*innen mit spezifischen Beeinträchtigungen (z. B. psychische Störungen oder chronische Krankheiten) von Bedeutung.

2.3 Einsatz und Analyse von Bildungsmedien

Bildungsmedien sind zentrale Steuerungsinstrumente des Unterrichts, welche von Lehrer*innen in jeder Form von Unterricht täglich genutzt und teilweise auch selbst entwickelt werden. Für den Umgang mit einer heterogenen Schüler*innenschaft haben sie in zweifacher Hinsicht eine wichtige Bedeutung: zum einen in inhaltlicher Perspektive – die Heterogenität der Adressat*innen des

jeweiligen Bildungsmediums sollte sich in der Repräsentanz von beispielsweise geschlechtlicher, kultureller, religiöser, sozialer und sprachlicher Vielfalt widerspiegeln. Zum zweiten in methodischer Hinsicht – das jeweilige Bildungsmedium sollte, zum Beispiel durch eine differenzierte Aufgabekultur, Texte unterschiedlichen Schwierigkeitsgrades und multilinguale Elemente, (Unterstützungs-)Möglichkeiten bieten für alle Schüler*innen unter Berücksichtigung der benannten Heterogenitätsfaktoren. Eine besondere Chance für die Individualisierung des Lernens bieten digitale Medien, die in spezifischer Weise an die jeweiligen Lernenden und ihre Bedürfnisse adaptierbar sind und somit auch für die innere Differenzierung des Unterrichts eine zentrale Rolle spielen (vgl. Aamotsbakken, Matthes & Schütze, 2017).

Die Gestaltung und die Analyse von Bildungsmedien hat zum einen eine allgemeindidaktische/lehr-lerntheoretische Seite, zum anderen immer auch eine domänenspezifische Dimension. Ein Zusammenwirken von Bildungswissenschaften, Fachdidaktiken und Fachwissenschaften in der Lehramtsausbildung zum Einsatz von Bildungsmedien ist deshalb unverzichtbar. Über den Kompetenzbereich „Einsatz und Analyse von Bildungsmedien“ wird daher das Ziel gesetzt, angehenden Lehrkräften Kompetenzen für eine reflektierte Auswahl und einen gezielten, in ein didaktisches Konzept eingebetteten, den Unterrichtszielen, dem zu vermittelnden Gegenstand und der heterogenen Schüler*innenschaft entsprechenden Einsatz von Bildungsmedien zu vermitteln, um auf diese Weise heterogenitätsbezogenen Unterricht medial orchestrieren zu können.

Für die Analyse von analogen und digitalen Bildungsmedien hat sich ein an der Universität Augsburg entwickeltes allgemeines Raster bewährt, welches bereits vielfach domänenspezifisch konkretisiert und adaptiert wurde (vgl. Fey & Matthes, 2017; Matthes, Heiland & von Proff, 2019; Mayer-Simmet, 2021).

Die Pluralität an Bildungsmedien hat durch die Digitalisierung immens zugenommen. Im Internet stehen den Lehrkräften (und teilweise auch den Schüler*innen) eine Vielzahl von Online-Materialien, Open Educational Resources und Erklärvideos zur Verfügung. Die Auswahlkompetenz der Lehrkräfte ist somit mehr gefragt denn je, um qualitätsvolle, aktuellen fachlichen, fachdidaktischen und lehr-/lerntheoretischen Ansprüchen genügende Bildungsmedien einzusetzen. Zudem ist es unverzichtbar, dass Lehrkräfte das Sich-Auseinandersetzen mit der Qualität von Bildungsmedien gemeinsam mit ihren Schüler*innen zum Unterrichtsthema machen – aktuell von besonderer Bedeutsamkeit im Blick auf Erklärvideos, um deren Möglichkeiten, aber auch Gefahren – etwa der „Verstehensillusion“ (vgl. Chi et al., 1989) – zu reflektieren (vgl. Matthes, Siegel & Heiland, 2021).

Neben der Vermittlung von Kompetenzen an Lehrkräften zum souveränen, reflektierten und kritischen Einsatz von analogen und zunehmend digitalen Bildungsmedien in allen drei Phasen der Lehramtsausbildung ist es darüber hinaus unverzichtbar, die entsprechenden strukturellen Rahmenbedingungen an den Schulen zu schaffen (Tarelli, Lankes, Drossel & Gegenfurtner, 2012; Hofer, Holz-

berger, Heine, Reinhold, Schiepe-Tiska, Weis & Reiss, 2019), so dass die erworbenen Kompetenzen der Lehrkräfte auch produktiv umgesetzt werden können.

2.4 Sprachförderung und Sprachbildung

Ein wesentliches Heterogenitätsmerkmal in schulischen Lehr-Lernprozesse stellen die Kompetenzen der Schüler*innen in der Schul- und Bildungssprache Deutsch sowie die individuelle Mehrsprachigkeit von Schüler*innen und Lehrer*innen dar. Die Professionalisierung von Lehrkräften für den Umgang mit sprachlicher Heterogenität ist daher Gegenstand und Ziel im Kompetenzbereich D zur sprachlich-fachlichen Bildung und zur Sprachförderung. Dazu gehören die sprachensible Gestaltung von Fachunterricht, die methodisch und didaktisch elaborierte Durchführung expliziter Sprachförderung sowie die Gestaltung systemischer Fördermaßnahmen.

Sprachliche Vielfalt sowie gesellschaftliche und individuelle Mehrsprachigkeit gelten zunehmend als Normalfall (Busch, 2017) und sind Ausgangspunkt der Überlegungen und der Projekte zur sprachlich-fachlichen Bildung und Sprachförderung. Dabei ist Sprache das Medium der Kommunikation und des Erkenntnisgewinns in schulischen Kontexten. Gleichzeitig ist Sprache, und damit ist hier vor allem die Schul- und Bildungssprache Deutsch gemeint, Gegenstand sprachlicher Lernprozesse der Schüler*innen selbst. Diese doppelte Perspektivierung auf die gemeinsame Entwicklung sprachlicher und fachlicher Kompetenzen wird als sprachlich-fachliche Bildung gefasst. Während die Vermittlung und der Erwerb grundlegender sprachlicher Handlungskompetenzen in Deutsch als Zweitsprache Gegenstand des vorbereitenden Sprachunterrichts in Deutsch als Zweitsprache ist, werden ergänzende Sprachförderkonzepte fach- und zielgruppenspezifisch und auf der Basis von Verfahren zur Sprachstanddiagnostik umgesetzt. Prinzipiell werden additive Förderkonzepte von fachintegrierten Konzepten unterschieden und im Zusammenhang mit Übergangsmo-
dellen diskutiert. Damit sind sprachlich-fachliche Bildung und Sprachförderung zu einem wichtigen Querschnittsthema der Lehrkräftebildung avanciert, deren Ausdifferenzierung eine theoretische Multiperspektivität erfordert (Peuschel, 2020).

In den akademischen Fächern Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache wurden zahlreiche unterrichtsmethodische Konzepte und Modelle entwickelt, die die Verbindung von sprachlichem und fachlichem Lernen zum Gegenstand haben, so der sprachensible Fachunterricht nach Leisen (2013), der sprachbewusste Unterricht nach Michalak, Lemke und Goetze (2015) oder Tajmel und Hägi-Mead (2017). Auch das Konzept des Scaffolding (Gibbons, 2015; Kniffka, 2017) und das Modell des Linguistically Responsive Teaching (Lucas & Villegas, 2013) fokussieren mehrsprachige Schüler*innen im Fachunterricht und damit den parallelen Aufbau zweitsprachlicher und fachlicher Kompetenzen. Kompetenzmodelle für Lehrer*innen und Lehramtsstudie-