

Förderung der Lehrkräfteprofessionalität im Umgang mit Heterogenität in der Schule

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

Angaben zur Veröffentlichung / Publication details:

Nett, Ulrike E., Markus Dresel, Andreas Gegenfurtner, Eva Matthes, Kristina Peuschel, and Andreas Hartinger. 2022. "Förderung der Lehrkräfteprofessionalität im Umgang mit Heterogenität in der Schule." In *Lehrkräfteprofessionalität im Umgang mit Heterogenität: theoretische Konzepte, Förderansätze, empirische Befunde*, edited by Andreas Hartinger, Markus Dresel, Eva Matthes, Ulrike E. Nett, Kristina Peuschel, and Andreas Gegenfurtner, 21–40. Münster: Waxmann.

Nutzungsbedingungen / Terms of use:

licgercopyright

Dieses Dokument wird unter folgenden Bedingungen zur Verfügung gestellt: / This document is made available under these conditions:

Deutsches Urheberrecht

Weitere Informationen finden Sie unter: / For more information see:

<https://www.uni-augsburg.de/de/organisation/bibliothek/publizieren-zitieren-archivieren/publiz/>



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 Qualitätsoffensive 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

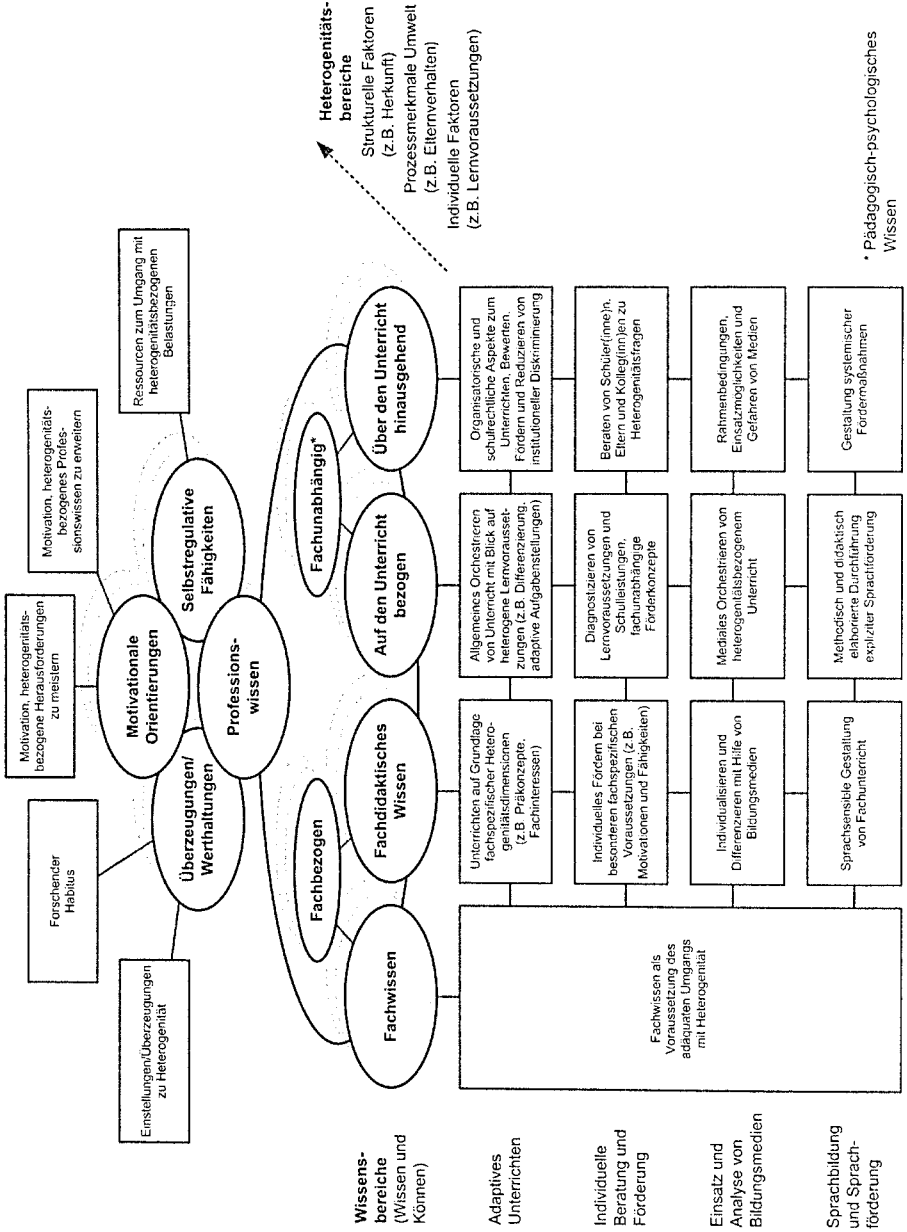


Abbildung 1: Arbeitsmodell der Lehrer*innenkompetenzen zum Umgang mit Heterogenität (erweitert nach Artelt & Kunter, 2019)

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 & Merschede, 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 Herkünfte (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 Aufgabenkultur, 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 Übergangsmodellen 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 Goeke (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-

rende wie beispielsweise das DaZKom-Modell (Ehmke, Hammer, Köker, Ohm & Koch-Priewe, 2018) können die Bezüge zwischen notwendigem Fachwissen in Deutsch als Zweitsprache und dem Aufbau von Fachwissen und Fachkompetenz in anderen Fächern systematisieren. So sind Wissensbestände über Sprache(n), Zweitspracherwerbsprozesse, Zweitsprachdidaktik und Mehrsprachigkeit ebenso wichtig wie die Kenntnis der sprachlichen Dimensionen von Fachunterricht (vgl. z. B. Vollmer & Thürmann, 2013). Hierzu gehören Aspekte der Mündlichkeit und Unterrichtsinteraktionen, der Schriftlichkeit in Lehr-Lernmaterialien und schriftlichen Produktionen der Schüler*innen ebenso wie Aspekte der jeweiligen Fachsprachen sowie fachspezifischen Textsorten einzelner Fächer. Ein Orientierungsrahmen zum Wissen über Sprache für den sprachbildenden Fachunterricht (Petersen & Peuschel, 2020) beinhaltet drei Ebenen – die Ebene der *sprachlichen Mittel*, die Ebene der *sprachlichen Handlungen und fachlichen Operatoren* sowie die Ebene der *Textsorten, fachlichen Genres und Zeichensysteme*. Diese können bei der Arbeit mit Studierenden zum sprachbildenden Fachunterricht helfen, Unterschiede und Gemeinsamkeiten auf den jeweiligen Ebenen erkennen, benennen und kategorisieren sowie die entsprechenden fachspezifischen Schlussfolgerungen für die Planung und Umsetzung sprachlich-fachlicher Bildung ziehen zu können.

Die Wahl eines spezifischen Sprachbildungs- oder Sprachförderansatzes für einen konkreten fachlichen Zusammenhang und eine konkrete Gruppe von Schüler*innen ist auf Grund der Vielzahl der Ansätze und Möglichkeiten keine leichte. Die Zusammenarbeit mit einzelnen Fächern ist daher für die Ziele sprachlich-fachlicher Bildung und Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache grundlegend. Im LeHet-Projekt wurden mit dieser Zielrichtung Ansätze des sprachsensiblen Fachunterrichts, methodisch und didaktisch elaborierter expliziter Sprachförderung sowie systemische Fördermaßnahmen in Kooperation mit den Fachdidaktiken der Biologie, des Katholischen Religionsunterrichts und Religionspädagogik, der Evangelischen Theologie mit Schwerpunkt Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts sowie der Evangelischen Theologie mit Schwerpunkt Systematische Theologie und theologische Gegenwartsfragen, mit der Didaktik der romanischen Sprachen und Literaturen, der Pädagogik sowie der Neueren Deutschen Literaturwissenschaft (Ethik) entwickelt, erprobt, evaluiert und implementiert. Diese intensiven Kooperationen leisten einen wichtigen Beitrag zum Aufbau fachdidaktischer Kompetenzen von Lehramtsstudierenden im Umgang mit sprachlicher Heterogenität.

2.5 Selbstreflexion und Selbstregulation im Umgang mit Heterogenität

In Bezug auf die Heterogenität von Schüler*innen ist die beständige Überprüfung und Reflexion des eigenen Wissens zu den unterschiedlichen Faktoren von Heterogenität, der eigenen Werte und Einstellungen, der eigenen motivationalen Einstellungen ebenso wie der eigenen Kompetenzen zum Umgang

mit diesen Faktoren der Heterogenität ein wichtiges Element professionellen Handelns. Gerade in diesem Bereich ist Professionswissen eng verzahnt mit persönlichen Überzeugungen und Werthaltungen, motivationalen Orientierungen und den Fähigkeiten, sich selbst adaptiv zu regulieren und so den Anforderungen im beruflichen Alltag gerecht zu werden (vgl. Abb. 1; Artelt & Kunter, 2019; Baumert & Kunter, 2006, 2011).

Im Umgang mit Heterogenität sind Überzeugungen von Lehrer*innen oft teils auch implizit handlungsleitend (Hachfeld, Schröder, Anders, Hahn & Kunter, 2012). So zeigt sich beispielsweise, dass implizite Überzeugungen zum familiären Hintergrund diagnostische Entscheidungen von Lehrer*innen beeinflussen können (z. B. Tobisch & Dresel, 2017). In einem experimentellen Setting konnte gezeigt werden, dass Lehramtsstudierende ebenso wie aktive Lehrkräfte Unterrichtsszenarios wenig evidenzorientiert und verstärkt erfahrungsorientiert analysieren (Wekerle & Kollar, submitted). Diese Befunde geben Hinweise darauf, dass es erforderlich ist, bereits in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung einen forschenden Habitus zu stärken und den Studierenden nicht nur fundiertes theoretisches und empirisches Professionswissen zu vermitteln, sondern sie auch dazu anzuleiten, den aktuellen Stand bildungswissenschaftlicher Forschung zu kennen, zu verstehen und zur (zukünftigen) eigenen Arbeits- und Handlungswelt in Bezug zu setzen. Siehe hierzu das Konzept der Relationierung von Theorie und Praxis (Lohse-Bossenz, Seidenfuß, Dörfler, Vogel & Rehm, 2020).

Eng verwoben mit der Reflexion des eigenen professionellen Handelns ist auch der Umgang mit subjektiven Belastungen, die sich im Schulalltag auf Grund einer zunehmenden Heterogenität der Schüler*innenschaft ergeben; gleiches gilt für die Motivation, das eigene (heterogenitätsbezogene) Professionswissen zu erweitern sowie für die Motivation und die Emotionen beim Umgang mit den heterogenitätsbedingten Herausforderungen. Auch das Erleben von Enthusiasmus spielt eine Rolle und ist negativ mit dem Erleben von Burnout verbunden (Kunter et al., 2011).

Insgesamt wird auf Basis empirischer Studien deutlich, dass die eigene Motivation und die Emotionen für die Arbeitszufriedenheit und das persönliche Wohlbefinden von Lehrkräften sehr wichtig sind (Burić et al., 2018; de Ruiter et al., 2020; Taxer & Frenzel, 2015). Ein günstiger, eigenverantwortlicher Umgang mit Ressourcen und Stressoren im Sinne einer Nutzung von spezifischen Strategien der Selbstregulation, insbesondere der Motivations- und Emotionsregulation, wirkt sich dabei direkt auf das motivationale und emotionale Erleben ebenso wie das Wohlbefinden und die wahrgenommene Leistungsfähigkeit der Lehrer*innen aus (Brackett et al., 2010; Taxer & Gross, 2018). Allerdings sollte hier berücksichtigt werden, dass der Erfolg des Einsatzes von Regulationsstrategien auch von der Situation und dem Kontext, in dem reguliert wird, abhängig sein kann. Eine solche Kontextabhängigkeit hat sich bei Selbstregulation in anderen Bereichen schon vermehrt gezeigt (Rottweiler & Nett, 2021; Rottweiler, Taxer & Nett, 2018).

Anregungen zu Selbstreflexion und Anleitungen zu einer kontextspezifischen Selbstregulation sollten somit in der Lehrer*innenbildung von Beginn an bereits im Studium integriert werden. Im Rahmen der Weiterentwicklung der Lehrer*innenbildung an der Universität Augsburg, insbesondere mit Bezug zum Umgang mit Heterogenität der Schüler*innen, soll genau diese Relationierung von Theorie und Praxis ebenso wie eine versierte Selbstregulation in allen Facetten gefördert und gestärkt werden.

3. Förderung der Lehrkräfteprofessionalität im Umgang mit Heterogenität

Die Ausbildung von Lehrer*innen ist nicht mit dem Studium abgeschlossen. Wie eingangs beschrieben stehen Lehrkräfte während ihres beruflichen Lebens immer wieder neuen Herausforderungen gegenüber. Ziel von Lehrer*innenbildung kann es daher nicht sein, lediglich bestimmte Techniken und Kompetenzen zu vermitteln, sondern sie muss angehende Lehrer*innen dazu befähigen, sich während ihres beruflichen Lebens beständig weiterzuentwickeln. Während der ersten Phase der Lehrer*innenbildung, dem Studium an der Universität oder Hochschule, wird ein Grundstein hierfür gelegt. Studierende entwickeln und verändern, dem Kompetenzmodell von Baumert und Kunter (2006, 2011) entsprechend, an der Universität auch professionelle Überzeugungen zu sich selbst als professionelle Lehrkraft, und somit auch ihre Überzeugung, ob Lehrkräfteprofessionalität durch „erlernbare“ und theoretisch sowie empirisch untermauerte Kompetenzen definiert wird (Haag & Streber, 2020). Darüber hinaus wird im Studium ebenfalls festgelegt, inwiefern (angehende) Lehrer*innen davon überzeugt sind, dass sie ihre eigenen Kompetenzen eigenständig und selbstbestimmt erweitern und den Anforderungen der Zeit auch im weiteren Verlauf ihres Berufslebens selbstreguliert anpassen können.

Um dieses Ziel zu verfolgen, wurden für die Konzeption von Lehr- Lernangeboten innerhalb der Kompetenzbereiche zum Umgang mit Heterogenität an der Universität Augsburg drei Gestaltungsprinzipien definiert. Während das heuristische Modell der Lehrer*innebildung im Umgang mit Heterogenität einen inhaltlichen Rahmen zur Konzeption von Lehrveranstaltungen der Lehrer*innenbildung liefert, dienen diese Gestaltungsprinzipien zur methodischen Rahmung dieser Lehrveranstaltungen. Die drei Gestaltungsprinzipien sind (1) eine *intensive Verzahnung von Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften*, (2) eine *fokussierte Evidenzbasierung*, auf der (3) eine *starke Verknüpfung von Lern- und späterem Handlungsfeld* aufbaut.

Wie bereits im Arbeitsmodell der Lehrer*innenkompetenzen im Umgang mit Heterogenität illustriert, liegen die vier definierten Kompetenzbereiche für den professionellen Umgang mit Heterogenität querschnittlich zu den Berei-

chen des Professionswissens und damit auch zu den Fachwissenschaften, den Fachdidaktiken und den Bildungswissenschaften. Ein Qualitätsmerkmal guter Lehrer*innenbildung sollte daher sein, die Verzahnung der unterschiedlichen Disziplinen, insbesondere die *Verzahnung von Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften* innerhalb eines Kompetenzbereiches für die Studierenden erkennbar und erlebbar zu machen. Gelingt eine Verzahnung der Disziplinen, so können die (angehenden) Lehrer*innen bereits im Studium die unterschiedlichen Perspektiven der Disziplinen aufeinander beziehen und heterogenitätsbedingte Problemfelder mit Hilfe theoretischer Modelle, empirischer Befunde und interpretativer Muster der unterschiedlichen Disziplinen interdisziplinär bearbeiten. Eine Möglichkeit, um diesem Gestaltungsprinzip innerhalb der Lehrer*innenbildung gerecht zu werden, bieten Tandemseminare, in welchen Dozierende der unterschiedlichen Disziplinen gemeinsam an Problemfelder in Schule und Unterricht heranzuführen.

Eine Evidenzbasierung bei professionellen Entscheidungen ist in der Unterrichtspraxis zwar oft hilfreich, wird jedoch, wie empirische Ergebnisse andeuten, auch von aktiven Lehrkräften vermutlich kaum genutzt (Wekerle & Kollar, submitted). Wichtiges Gestaltungsprinzip der Lehrveranstaltungen sollte somit auch eine durchgängige, *fokussierte Evidenzbasierung* sein, um Studierende beständig anzuregen, ihr Wissen und ihre Überzeugungen anhand belastbarer wissenschaftlicher Erkenntnisse zu reflektieren. Mithilfe der Methode des *forschenden Lernens* kann eine wichtige Basis zu einer integrierten Evidenzbasierung und zum Aufbau eines forschenden Habitus gelegt werden (Straub et al., 2020; Rueß, Gess & Deicke, 2016).

Das dritte Gestaltungsprinzip ist die starke *Verknüpfung von Lern- und späterem Handlungsfeld*, welche wiederum einer Relationierung von Theorie und Praxis (Lohse-Bosenz et al., 2020) bereits in den Lehrveranstaltungen entspricht. Dies kann bereits an der Universität umgesetzt werden durch den Einsatz von Unterrichtsvideos (vgl. Steffensky & Kleinknecht, 2016) oder Unterrichtsvignetten (Friesen et al., 2019) ebenso wie durch Tandemlehre, in welcher Dozierende mit erfahrenen Lehrkräften aus der Praxis eng zusammenarbeiten. Auch phasenübergreifende Lehrveranstaltungen, in denen Studierende, Studienreferendar*innen im Vorbereitungsdienst und aktive Lehrer*innen an einer Lehr- bzw. Fortbildungsveranstaltung teilnehmen, dienen diesem Gestaltungsprinzip.

4. Ausblick

Im Rahmen dieses Kapitels wurden ein Arbeitsmodell und drei Gestaltungsmerkmale vorgestellt, auf deren Basis an der Universität Augsburg in den vergangenen Jahren die Lehrer*innenbildung für eine explizite Förderung der Lehrkräfteprofessionalität im Umgang mit Heterogenität weiterentwickelt wurde. Insbesondere die angestrebte Vernetzung und Zusammenarbeit zwi-

schen den Disziplinen ebenso wie über die Phasen der Lehrer*innenbildung hinweg trägt dazu bei, eine vernetzte Lehrer*innenbildung „aus einem Guss“ aufzubauen, wie von Prenzel (2015) gefordert.

Im Sinne der Forderung nach Theorie- und Evidenzbasierung, die auch für die Gestaltung von Hochschullehre ihre Gültigkeit hat, werden im vorliegenden Band bedeutsame theoretische Grundlagen für die Lehrer*innenprofessionalisierung im Umgang mit Heterogenität vorgestellt ebenso wie ausgewählte aktuelle Forschungsprojekte aus dem LeHet-Kontext. Es werden darüber hinaus ganz konkrete erfolgreiche Lehr-Lernkonzepte vorgestellt, in welchen die beschriebenen Vorüberlegungen aktiv umgesetzt wurden. Der vorliegende Band schließt ab mit weiterführenden konzeptionellen Überlegungen und Reflexionen zu einer erfolgreichen Lehrer*innenbildung. Besonders in diesem Abschnitt wird deutlich, dass eine disziplinen- und phasenübergreifende Lehrer*innbildung, wie sie angestrebt wird, nur dann dauerhaft gelingen kann, wenn die strukturellen Bedingungen diese enge Vernetzung zwischen den Akteuren in der Lehrer*innenbildung nicht nur zulassen, sondern auch dauerhaft begünstigen (z. B. ein dauerhaft und strukturell verfestigtes Netzwerk). So ist es ein wichtiges Ziel in der Lehrer*innenbildung im Rahmen des Projekts LeHet, genau solche Strukturen zu schaffen und beständig zu reflektieren.

Literatur

- Aamotsbakken, B., Matthes, E. & Schütze, S. (Hrsg.). (2017). *Heterogenität und Bildungsmedien*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Artelt, C. & Kunter, M. (2019). Kompetenzen und berufliche Entwicklung von Lehrkräften. In D. Urhahne, M. Dresel & F. Fischer (Hrsg.), *Psychologie für den Lehrberuf* (S. 395–418). Heidelberg: Springer.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016). *Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: Bertelsmann. (Heruntergeladen: 25.07.2021: <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2016>)
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018). *Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung*. Bielefeld: Bertelsmann. (Heruntergeladen: 25.07.2021: <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2018>)
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020). *Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt*. Bielefeld: Bertelsmann. (Heruntergeladen: 25.07.2021: <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2020>)
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 469–520.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COAKTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenzen von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COAKTIV* (S. 29–53). Münster: Waxmann.

- Begeny, J. C., Eckert, L. E., Montarello, S. A. & Storie, M. S. (2008). Teachers' perceptions of students' reading abilities: An examination of the relationship between teachers' judgments and students' performance across a continuum of rating methods. *School Psychology Quarterly*, 23, 43–55.
- Bohl, T. (2017). Umgang mit Heterogenität im Unterricht: Forschungsbefunde und didaktische Implikationen. In T. Bohl, J. Budde, M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht* (S. 257–274). Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB.
- Bohl, T., Budde, J. & Rieger-Ladich, M. (Hrsg.). (2017). *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB.
- Bos, W., Schwippert, K. & Stubbe, T. C. (2007). Die Koppelung von sozialer Herkunft und Schülerleistung im internationalen Vergleich. In W. Bos, S. Hornberg, K.-H. Arnold, G. Faust, L. Fried, E.-M. Lankes, K. Schwippert & R. Valtin. (Hrsg.), *IGLU 2006: Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 225–247). Münster: Waxmann.
- Brackett, M. A., Palomera, R., Mojsa-Kaja, J., Reyes, M. R. & Salovey, P. (2010). Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among British secondary-school teachers. *Psychology in the Schools*, 47, 406–417. <https://doi.org/10.1002/pits.20478>
- Bräu, K. & Schwerdt, U. (Hrsg.). (2005). *Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule*. Münster: LIT.
- Burić, I., Slišković, A. & Macuka, I. (2018). A mixed-method approach to the assessment of teachers' emotions: development and validation of the Teacher Emotion Questionnaire. *Educational Psychology*, 38, 325–349.
- Busch, B. (2017). *Mehrsprachigkeit*. Stuttgart: UTB.
- Chi, M. T. H., Bassok, M., Lewis, M. W., Reimann, P. & Glaser, Robert (1989). Self-Explanations: How Students Study and Use Examples in Learning to Solve Problems. *Cognitive Science*, 13, 145–182.
- Cramer, C., König, J., Rothland, M. & Blömeke, S. (2020). Einführung in das Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 11–17). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- de Ruiter, J. A., Poorthuis, A. M. G., Aldrup, K. & Koomen, H. M. Y. (2020). Teachers' emotional experiences in response to daily events with individual students varying in perceived past disruptive behavior. *Journal of School Psychology*, 82, 85–102.
- Depping, D., Lücken, M., Musekamp, F. & Thonke, F. (2021). Kompetenzstände Hamburger Schüler*innen vor und während der Corona-Pandemie. *DDS – Die Deutsche Schule*, 17, 51–79.
- Dresel, M., Steuer, G. & Berner, V.-D. (2009). Zum Zusammenhang von Geschlecht, kultureller Herkunft und sozialer Herkunft mit Lernen und Leistung im Kontext von Schule und Unterricht. In J. Hagedorn, V. Schurt, C. Steber & W. Waburg (Hrsg.), *Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule. Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung* (S. 333–349). Wiesbaden: VS.
- Ehmke, T., Hammer, S., Köker, A., Ohm, U. & Koch-Priewe, B. (Hrsg.). (2018). *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache*. Münster: Waxmann.

- Ennemoser, M. (2008). Text- und Lesedetektive – Unterrichtsprogramme zur Förderung der Lesekompetenz. In H.-P. Langfeldt & G. Büttner (Hrsg.), *Trainingsprogramme zur Förderung von Kindern und Jugendlichen: Kompendium für die Praxis* (S. 86–102). Weinheim: Beltz.
- Fey, C.-C. & Matthes, E. (Hrsg.). (2017). *Das Augsburger Analyse- und Evaluationsraster für analoge und digitale Bildungsmedien (AAER)*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Friesen, M. E., Benz, J., Billion-Kramer, T., Heuer, C., Lohse-Bossenz, H., Resch, M. & Rutsch, J. (Hrsg.). (2019). *Vignettenbasiertes Lernen in der Lehrerbildung: Fachdidaktische und pädagogische Perspektiven*. Weinheim: Juventa.
- Gegenfurtner, A. (2022). Einstellungen von Lehramtsstudierenden gegenüber Schüler*innen mit Migrationshintergrund: Die Bedeutung des sozialen Kontakts und des demographischen Hintergrunds. *Bildung und Erziehung*, 75, 41–58.
- Gegenfurtner, A. & Gebhardt, M. (2018). Sexualpädagogik der Vielfalt: Ein Überblick über empirische Befunde. *Zeitschrift für Pädagogik*, 64, 379–393.
- Gibbons, P. (2015). *Scaffolding language, scaffolding learning. Teaching English Language Learners in the Mainstream Classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Haag, L. & Streber, D. (2020). *Lehrerpersönlichkeit: Die Frage nach dem ‚guten Lehrer‘, nach der ‚guten Lehrerin‘*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hachfeld, A., Schröder, S., Anders, Y., Hahn, A. & Kunter, M. (2012). Herkunft oder Überzeugung? Welche Rolle spielen der Migrationshintergrund und multikulturelle Überzeugungen für das Unterrichten von Kindern mit Migrationshintergrund. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26, 101–120.
- Hardy, I. & Meschede, N. (2018). Schülervorstellungen – lern- und entwicklungspsychologische Grundlagen. In M. Adamina, M. Kübler, K. Kalcsics, S. Bietenhard & E. Engeli (Hrsg.), „Wie ich mir das denke und vorstelle...“ – *Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern zu Lerngegenständen des Sachunterrichts und des Fachbereichs Natur, Mensch, Gesellschaft* (S. 21–33). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hertel, S. (2017). Elternberatung im Schulalltag: Was wissen wir aus der Forschung und welche Bedeutung haben die Befunde für die Elternarbeit an Schulen? In G. Aich, C. Kuboth, M. Gartmeier & D. Sauer (Hrsg.), *Kommunikation und Kooperation mit Eltern* (S. 47–61). Weinheim: Beltz.
- Hofer, S., Holzberger, D., Heine, J.-H., Reinhold, F., Schiepe-Tiska, A., Weis, M. & Reiss, K. (2019). Schulische Lerngelegenheiten zur Sprach- und Leseförderung im Kontext der Digitalisierung. In K. Reiss, M. Weis, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich* (S. 111–128). Münster: Waxmann.
- Hoffmann, L., Häußler, P. & Peters-Haft, S. (1997). *An den Interessen von Mädchen und Jungen orientierter Physikunterricht*. Kiel: IPN Schriftenreihe.
- Kniffka, G. (2017). Scaffolding – Möglichkeiten, im Fachunterricht sprachliche Kompetenzen zu vermitteln. In M. Michalak & M. Kuchenreuther (Hrsg.), *Grundlagen der Sprachdidaktik Deutsch als Zweitsprache*. 4. (S. 208–225). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kunter, M., Frenzel, A. C., Nagy, G., Baumert, J. & Pekrun, R. (2011). Teacher enthusiasm: dimensionality and context specificity. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 289–301.

- Lange-Schubert, K. & Hartinger, A. (2017). Lehrerkompetenzen im Sachunterricht. In A. Hartinger & K. Lange-Schubert (Hrsg.), *Sachunterricht – Didaktik für die Grundschule* (S. 26–37). Berlin: Cornelsen.
- Langfeldt, H.-P. & Büttner, G. (2008). *Trainingsprogramme zur Förderung von Kindern und Jugendlichen: Ein Kompendium für die Praxis*. Weinheim: Beltz.
- Leisen, J. (2013). *Handbuch Sprachförderung im Fachunterricht. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. Stuttgart: Klett.
- Lohse-Bossenz, H., Seidenfuß, M., Dörfler, T., Vogel, M. & Rehm, M. (2020). Relationierung von Theorie und Praxis im Zusammenhang mit unterrichtlichem Handeln: Befunde aus der zweiten Phase der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 38, 185–197.
- Lucas, T. & Villegas, A. M. (2013). Preparing Linguistically Responsive Teachers: Laying the Foundation in Preservice Teacher Education. *Theory into Practice*, 52, 98–109.
- Matthes, E., Heiland, T. & von Proff, A. (Hrsg.). (2019). *Open Educational Resources (OER) im Lichte des Augsburger Analyse- und Evaluationsrasters (AAER). Interdisziplinäre Perspektiven und Anregungen für die Lehramtsausbildung und Schulpraxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Matthes, E., Siegel, S. T. & Heiland, T. (Hrsg.). (2021). *Lehrvideos – das Bildungsmedium der Zukunft? Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mayer-Simmet, O. (2021). *Offene Lehr-Lernmittel für den Geschichtsunterricht. Marktlage, Nutzungsmotive und fachspezifische Qualitätsanforderungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Michalak, M., Lemke, V. & Goeke, M. (2015). *Sprache im Fachunterricht. Eine Einführung in Deutsch als Zweitsprache und sprachbewussten Unterricht*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Otto, B. & Büttner, G. (2008). Dortmunder Zahlbegriffstraining – Diagnose und Förderung bei Kindern mit Rechenschwäche. In H.-P. Langfeldt & G. Büttner (Hrsg.), *Trainingsprogramme zur Förderung von Kindern und Jugendlichen: Kompendium für die Praxis* (S. 103–119). Weinheim: Beltz.
- Petersen, I. & Peuschel, K. (2020). „... ich bin ja keine Sprachstudentin ...“: Wissen über Sprache für den sprachbildenden Fachunterricht. In T. Heinz, B. Brouër, M. Janzen & J. Kilian (Hrsg.), *Formen der (Re-)Präsentation fachlichen Wissens: Ansätze und Methoden für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung in den Fachdidaktiken* (S. 217–240). Münster: Waxmann.
- Peuschel, K. (2020). Theorien sprachlicher Bildung in der heterogenen Schule. In M. Harant, P. Thomas & U. Küchler (Hrsg.), *Theorien! Horizonte für die Lehrerbildung* (S. 423–434). Tübingen: Tübingen University Press.
- Praetorius, A.-K., Koch, T., Scheunpflug, A., Zeinz, H. & Dresel, M. (2017). Identifying determinants of teachers' judgment (in)accuracy regarding students' motivations using a Bayesian cross-classified multi-level model. *Learning and Instruction*, 52, 148–160.
- Praetorius, K., Berner, V.-D., Zeinz, H., Scheunpflug, A. & Dresel, M. (2013). Judgment confidence and judgment accuracy of teachers in judging academic self-concepts of students. *Journal of Educational Research*, 106, 64–76.

- Prenzel, M. (2015). *Für die Lehrerbildung „aus einem Guss“*. Interview geführt im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung, gefördert durch das BMBF. (Heruntergeladen am 24.01.2022: <https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/lehrerbildung/de/programm/fuer-die-lehrerausbildung-aus-einem-guss.html>)
- Rosentritt-Brunn, G. & Dresel, M. (2011). Attributionales Feedback und Reattributionstrainings. In W. H. Honal, D. Graf & F. Knoll (Hrsg.), *Handbuch der Schulberatung* (S. 1–21). München: Olzog.
- Rottweiler, A. L. & Nett, U. E. (2021). A Dynamic Multilevel Modeling Approach to University Students' Anxiety and Hope Regulation. *Contemporary Educational Psychology*, 66, 101987.
- Rottweiler, A.-L., Taxer, J. L. & Nett, U. E. (2018). Context matters in the effectiveness of emotion regulation strategies. *AERA Open*, 4, 1–13.
- Rueß, J., Gess, C. & Deicke, W. (2016). Forschendes Lernen und forschungsbezogene Lehre – empirisch gestützte Systematisierung des Forschungsbezugs hochschulischer Lehre. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 11, 23–44.
- Scheerer-Neumann, G., Schnitzler, C. D. & Ritter, C. (2010). ILeA, *Individuelle Lernstandsanalysen. Lehrerheft Deutsch. Teil II-Rechtschreiben*. Ludwigsfelde-Struveshof: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin Brandenburg (LISUM). (Heruntergeladen 24.01.2022: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/lernbegleitende_Diagnostik/ilea/2010/2LehrerSchreiben.pdf)
- Schnebel, S. (2007). *Professionell beraten. Beratungskompetenz in der Schule* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Schubarth, W., Speck, K., Gladasch, U. & Seidel, A. (2006). Ausbildungsprozess und Kompetenzen. Ergebnisse der Potsdamer Lehramtskandidatinnen-Studie 2004/05. In J. Seifert & J. Abel (Hrsg.), *Empirische Lehrerbildungsforschung. Stand und Perspektiven* (S. 161–180). Münster: Waxmann.
- Schult, J., Mahler, N., Fauth, B. & Lindner, M. A. (in Druck). Did Students Learn Less During the COVID-19 Pandemic? Reading and Mathematics Competencies Before and After the First Pandemic Wave. *School Effectiveness and School Improvement*.
- Speck-Hamdan, A. (2009). Heterogenität und Integration. In H. Bartnitzky, H. Brügelmann, U. Hecker, F. Heinzel, G. Schönknecht & A. Speck-Hamdan (Hrsg.), *Kursbuch Grundschule* (S. 258–289). Frankfurt: Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule.
- Stanat, P. (2006). Disparitäten im schulischen Erfolg: Analysen zur Rolle des Migrationshintergrunds. *Unterrichtswissenschaft*, 34, 98–124.
- Steffensky, M. & Kleinknecht, M. (2016). Wirkungen videobasierter Lernumgebungen auf die professionelle Kompetenz und das Handeln (angehender) Lehrpersonen. Ein Überblick zu Ergebnissen aus aktuellen (quasi-)experimentellen Studien. *Unterrichtswissenschaft*, 44, 305–321.
- Straub, J., Plontke, S., Ruppel, P., Frey, B., Mehrabi, F. & Ricken, J. (2020). *Forschendes Lernen an Universitäten*. Wiesbaden: Springer.
- Stürmer, K. & Gröschner, A. (2018). Lehrerinnen und Lehrer. In M. Gläser-Zikuda, M. Harring & C. Rohlf (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 328–340). Münster: Waxmann/UTB.

- Südkamp, A., Kaiser, J. & Möller, J. (2012). Accuracy of teachers' judgments of students' academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 104, 743–762.
- Tajmel, T. & Hägi-Mead, S. (Hrsg.). (2017). *Sprachbewusste Unterrichtsplanung. Prinzipien, Methoden und Beispiele für die Umsetzung*. Münster: Waxmann.
- Tarelli, I., Lankes, E.-M., Drossel, K. & Gegenfurtner, A. (2012). Lehr- und Lernbedingungen an Grundschulen im internationalen Vergleich. In W. Bos, I. Tarelli, A. Bremerich-Voss, & K. Schwippert (Hrsg.), *IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 137–173). Münster: Waxmann.
- Taxer, J. L. & Frenzel, A. C. (2015). Facets of teachers' emotional lives: A quantitative investigation of teachers' genuine, faked, and hidden emotions. *Teaching and Teacher Education*, 49, 78–88.
- Taxer, J. L. & Gross, J. J. (2018). Emotion regulation in teachers: The „why“ and „how“. *Teaching and Teacher Education*, 74, 180–189.
- Tobisch, A. & Dresel, M. (2017). Negatively or positively biased? Dependencies of teachers' judgments and expectations based on students' ethnic and social backgrounds. *Social Psychology of Education*, 20, 731–752.
- Tobisch, A., Kopp, B., Martschinke, S., Kröner, S. & Dresel, M. (2016). Motivation und emotionales Erleben bei Grundschüler(inne)n unterschiedlicher Herkunft. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 9, 78–94.
- Tobisch, A., Lehmann-Grube, S. K., Shames, L. & Dresel, M. (im Druck). Herkunftsbezogene Einstellungen und Stereotype Lehramtsstudierender: Eine Interventionsstudie. In S. Glock (Hrsg.), *Stereotype in der Schule II: Ursachen und Möglichkeiten der Intervention*. Berlin: Springer VS.
- Urhahne, D., Dresel, M. & Fischer, F. (Hrsg.). (2019). *Psychologie für den Lehrberuf*. Heidelberg: Springer.
- Vock, M. & Gronostaj, A. (2017). *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung, Abt. Studienförderung.
- Vollmer, H. J. & Thürmann, E. (2013). Sprachbildung und Bildungssprache als Aufgabe aller Fächer der Regelschule. In M. Becker-Mrotzek, K. Schramm, E. Thürmann & H. J. Vollmer (Hrsg.), *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen* (S. 41–57). Münster: Waxmann.
- Wandersee, J. H., Mintzes, J. J. & Novak, J. D. (1994). Research on alternative conceptions in science. In D. L. Gabel (Ed.), *Handbook of research on science teaching and learning* (pp. 177–210). New York: Macmillan.
- Weinert, F. E. (1997). Notwendige Methodenvielfalt: Unterschiedliche Lernfähigkeiten der Schüler erfordern variable Unterrichtsmethoden des Lehrers. In Friedrich-Jahresheft (1997): *Lernmethoden – Lehrmethoden – Wege zur Selbständigkeit* (S. 50–52). Seelze.
- Wekerle, C. & Kollar, I. (submitted). *Comparing Pre-Service Teachers', In-Service Teachers' and Educational Researchers' Evidence-Informed Reasoning About Authentic Classroom Situations – Results from a Mixed Methods Investigation*.
- Ziegler, A. (2007). Förderung von Leistungsexzellenz. In K. A. Heller & A. Ziegler (Hrsg.), *Begabt sein in Deutschland* (S. 113–138). Münster: LIT.