

Artikel erschienen in:

Lukas Mientus, Christiane Klempin, Anna Nowak (Hrsg.)

Reflexion in der Lehrkräftebildung

Empirisch – Phasenübergreifend – Interdisziplinär

(Potsdamer Beiträge zur Lehrkräftebildung und Bildungsforschung ; 4)

2023 – 452 S.

ISBN 978-3-86956-566-8

DOI <https://doi.org/10.25932/publishup-59171>

Empfohlene Zitation:

Julia Frohn; Ann-Catherine Liebsch; Detlef Pech: (Meta-)Reflexion für Inklusion: Zur Verbindung kompetenzorientierter und strukturtheoretischer Professionalisierungsansätze im Konstrukt der adaptiven Lehrkompetenz, In: Lukas Mientus, Christiane Klempin, Anna Nowak (Hrsg.): Reflexion in der Lehrkräftebildung. Empirisch – Phasenübergreifend – Interdisziplinär (Potsdamer Beiträge zur Lehrkräftebildung und Bildungsforschung 4), Potsdam, Universitätsverlag Potsdam, 2023, S. 139-146.

DOI <https://doi.org/10.25932/publishup-62910>



Soweit nicht anders gekennzeichnet, ist dieses Werk unter einem Creative-Commons-Lizenzvertrag Namensnennung 4.0 lizenziert. Dies gilt nicht für Zitate und Werke, die aufgrund einer anderen Erlaubnis genutzt werden. Um die Bedingungen der Lizenz einzusehen, folgen Sie bitte dem Hyperlink:

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

(Meta-)Reflexion für Inklusion

Zur Verbindung kompetenzorientierter
und strukturtheoretischer Professionalisierungsansätze
im Konstrukt der adaptiven Lehrkompetenz

Julia Frohn¹, Ann-Catherine Liebsch² & Detlef Pech³

¹ Humboldt-Universität zu Berlin,  0000-0003-1060-3094

² Humboldt-Universität zu Berlin,  0000-0002-0542-6751

³ Humboldt-Universität zu Berlin,  0000-0002-5491-0021

ABSTRACT Im Sinne einer „Meta-Reflexivität“ zielt dieser Beitrag darauf ab, den strukturtheoretischen und kompetenzorientierten Professionalisierungsansatz im Konstrukt der adaptiven Lehrkompetenz zusammenzuführen, was vor allem für inklusionsorientierte Ansätze vielversprechend erscheint: Anhand der Konstruktfacetten adaptiver diagnostischer, didaktischer sowie Sach- und Klassenführungskompetenz werden mögliche Herangehensweisen für eine inklusionsorientierte Lehrkräftebildung formuliert, die sowohl konkrete Kompetenzbereiche benennen als auch die Reflexion entsprechender Spannungsverhältnisse im strukturtheoretischen Sinne voraussetzen. So soll der Beitrag einen knappen theoretischen Aufriss zur Zusammenführung der unterschiedlichen Professionalisierungsansätze unter der Prämisse (mehr) Reflexion für (mehr) Inklusion leisten.

KEYWORDS Adaptive Lehrkompetenz, Lehrkräfteprofessionalisierung für Inklusion, Meta-Reflexivität, Kompetenzorientierung, Strukturtheorie

1 EINFÜHRUNG

Im Feld der Lehrkräfteprofessionalisierung wird die Reflexionsfähigkeit von (zukünftigen) Lehrkräften als Kernkompetenz definiert (Combe & Kolbe, 2008). Auch für die seit 2009 an Bedeutung gewinnende inklusionsorientierte Professionalisierung (Frohn & Moser, 2021) erscheint „Reflexion für Inklusion“ inhaltlich (Capellmann & Gloystein, 2019) und methodisch (Lau et al., 2021) unabdingbar. Da jedoch der „Mythos Reflexion“ (Hauser & Wyss, 2021, S. 8), der weiterhin

aus der „Ambiguität und Unklarheit des Konzepts“ (Hauser & Wyss, 2021, S. 8) speist, erst beginnend systematisch an die Professionalisierung für schulische Inklusion angebunden wird (z. B. Arndt et al. 2021), soll hier Reflexion als Bindeglied zwischen kompetenzorientierten und strukturtheoretischen Professionalisierungsansätzen im Konstrukt der adaptiven Lehrkompetenz begrifflich geschärft werden. Dafür wird zunächst knapp das Konzept der „Meta-Reflexivität“ (Cramer & Drahmman, 2019) als übergeordneter Theorierahmen definiert, um anschließend inklusionspädagogische Leerstellen im – eher kompetenzorientiert geprägten – Konstrukt der adaptiven Lehrkompetenz mithilfe strukturtheoretischer Überlegungen zu füllen.

2 „META-REFLEXIVITÄT“ ALS ZUSAMMENFÜHRUNG UNTERSCHIEDLICHER PROFESSIONALISIERUNGSANSÄTZE

Während die Frage nach möglichen Definitionen von Professionalität im Lehrkräftehandeln „so alt wie der Beruf des Lehrers selbst“ (Terhart, 2016, S. 448) ist, sind Professionalitäts- und damit auch Professionalisierungsansätze im Wandel und gestalten sich dabei z. T. äußerst unterschiedlich (Helsper & Tippelt, 2011). Aktuell erscheinen drei verschiedene, oft unabhängig voneinander verhandelte, Vorgehensweisen diskursbestimmend: „der strukturtheoretische [...], der kompetenzorientierte [...] und der (berufs-)biografische Ansatz (Tillmann, 2014; Rothland, Cramer & Terhart, 2018)“ (Cramer & Drahmman, 2019, S. 18). Aufgrund des Nebeneinanders dieser Ansätze plädieren Cramer und Drahmman (2019) unter dem Stichwort der „Meta-Reflexivität“ auf eine Zusammenführung bzw. wechselseitige Anerkennung der häufig als gegensätzlich wahrgenommenen Ansätze: Meta-Reflexivität zielt in diesem Sinne auf „die Kenntnis unterschiedlicher, auf den Lehrberuf bezogener theoretischer Zugänge und empirischer Befunde, die Fähigkeit, diese mit Blick auf ihre jeweiligen Grundlagen und Geltungsansprüche verorten, in ein Verhältnis setzen und sich kritisch mit ihnen auseinandersetzen zu können [...]“ (Cramer & Drahmman, 2019, S. 28). Hierbei spielen die dem Lehrer:innenberuf innewohnende Ungewissheit eine zentrale Rolle, die allen drei Professionalisierungsansätzen zugrunde liege und die es in der Verbindung der unterschiedlichen Zugänge zu reflektieren gelte. Vor allem in Bezug auf den inklusiven Unterricht, der besonders komplexe Anforderungen birgt, erscheint daher die Forderung nach einer Zusammenführung der unterschiedlichen Professionalisierungsansätze bei gleichzeitiger kritischer Reflexion vereinfachter Theorie-Praxis-Bezüge als vielversprechend. Nachfolgend werden daher zwei der drei prominenten Professionalisierungsansätze, die Kompetenzorientierung und die Strukturtheorie, fokussiert.

3 ADAPTIVE LEHRKOMPETENZ FÜR DIE INKLUSIONSORIENTIERTE LEHRKRÄFTEBILDUNG¹

Das Konstrukt der adaptiven Lehrkompetenz geht bis in die Aptitude-Treatment-Interaction-Forschung der 1970er Jahre zurück (Schmitz, 2017), ist jedoch bis heute begrifflich nur schwer von anderen individuellen Förderkonzepten abzugrenzen (Dumont, 2019). Ungeachtet dieser Unschärfe bildet es eine zunehmend wichtige Bezugsgröße für den Umgang (zukünftiger) Lehrkräfte mit heterogenen Lerngruppen (Beck et al., 2008; Brühwiler, 2014; Parsons et al., 2018; Schmitz et al., 2020; Brühwiler & Vogt, 2020) und damit für die inklusionsorientierte universitäre Lehrkräftebildung.

Unterteilt in die auf Weinert und Helmke (1997) zurückgehenden Facetten adaptiver diagnostischer, didaktischer sowie Sach- und Klassenführungs-kompetenz soll die adaptive Lehrkompetenz der unterrichtlichen Differenzierung sowie der Individualisierung von Lehr-Lern-Prozessen dienen, wobei nur selten trennscharf zwischen den Konzepten adaptiver Unterricht, Individualisierung, Personalisierung oder (Binnen-)Differenzierung unterschieden wird (Dumont, 2019).

Trotz der grundsätzlichen Eignung des Konstrukts für den Umgang mit heterogenen Lerngruppen begreifen Kritiker:innen das Konzept als „defizitorientiertes Förder- bzw. Kompensationsmodell [...] auf Basis eines normorientierten Heterogenitätsverständnisses“ (Simon, 2015, S. 229) und monieren eine damit einhergehende, unzulässige „Vorstellung der Steuerbarkeit schulischen Geschehens“ (Wiesemann, 2015, S. 38). Nicht zuletzt deshalb erscheint es teils wenig passend im Hinblick auf inklusionspädagogische Prämissen, die zudem oft durch ko-konstruktive und ethisch-normative Theorielegungen gekennzeichnet sind (Frohn & Liebsch, 2023). Die dem Konstrukt adaptiver Lehrkompetenz inhärente Kompetenzorientierung soll daher durch eine Ergänzung um strukturtheoretische Perspektiven im Sinne der Meta-Reflexivität erweitert werden.

3.1 Adaptive Sachkompetenz

Adaptives Lehrkräftehandeln erfordert umfangreiches Fachwissen, wozu auch methodisches und pädagogisch-psychologisches Wissen gezählt wird (Brühwiler, 2014). Die Förderung von Fachkompetenzen ist daher zentraler Bestand-

¹ Die Zusammenführung kompetenzorientierter und strukturtheoretischer Überlegungen zur Ergänzung des Konstrukts der adaptiven Lehrkompetenz geht ursprünglich auf Frohn, Schmitz und Pant (2020) zurück und wurde jüngst von Frohn und Liebsch (2023) erweitert.

teil der Lehrkräftebildung, doch vernachlässigt sie mitunter die inklusionspädagogisch begründete Fokussierung der Sachperspektive der Kinder. Schon 2006 zeigte Simone Seitz zu dieser Frage z. B. Möglichkeiten auf, wie „[m]it den Kinderperspektiven als Ausgangspunkt [...] ein Lerninhalt grundlegend ‚vom Kopf auf die Füße‘ gestellt werden“ könne (Seitz, 2006, o. S.). So gilt es, den scheinbaren Widerstreit zwischen konkretem Fachwissen und dem zunächst fachlich unpräzisen Interessenhorizont der Lernenden im Sinne strukturtheoretisch geprägter Reflexion zu balancieren.

3.2 Adaptive diagnostische Kompetenz

Die adaptive diagnostische Kompetenz zielt zunächst sowohl auf formale als auch informelle diagnostische Verfahren und soll zur Evaluation von Schüler:innenleistungen für eine bestmögliche Individualisierung von Lehr-Lern-Prozessen beitragen (vgl. Brühwiler, 2014, S. 82). Aus strukturtheoretischer Sicht erscheinen hier zwei Spannungsverhältnisse als wesentlich, deren Ausgleich ergänzend zur Kompetenzförderung reflektiert werden sollte: Im sogenannten Förderungs-Stigmatisierungsdilemma (Boger & Textor, 2016) ist eine Balance zwischen zielgenauer Diagnostik zur bestmöglichen Förderung bei gleichzeitiger Etikettierungsgefahr herzustellen, während das Spannungsverhältnis zwischen allgemeinpädagogischer und lernpsychologischer Diagnostik (Gloystein & Frohn, 2020) die Notwendigkeit betrifft, nicht nur Informationen aus psychologisch orientierten Testungen, sondern auch alltägliches Handeln im Klassenraum für eine adaptive Diagnostik zu nutzen.

3.3 Adaptive didaktische Kompetenz

Die Lehrkräftebildung zielt seit jeher auf die Ausbildung didaktischer Kompetenzen, sowohl im engen als auch im weiten Begriffsverständnis, sodass inhaltliche wie methodische Fragen berührt werden. Um diese Kompetenzfacetten um strukturtheoretische Überlegungen zu erweitern, sind z. B. die Spannungsverhältnisse von Offenheit und Struktur (Textor et al., 2014), „standardisierter Leistungs- und individueller Partizipationserwartung sowie zwischen leistungsbezogener Differenzierung und der Anerkennung von Subjektivität“ (Frohn & Liebsch 2023, S. 7) zu durchdringen.

3.4 Adaptive Klassenführungskompetenz

Während Klassenführung traditionell auf Störungsprävention und Lernzeitnutzung zielt (Fauth et al., 2014; Kunter & Trautwein, 2013) und dabei vor allem die Lehrkräfteperspektive fokussiert, sollte dieser Kompetenzbereich stärker um eine interaktionale Komponente bzw. besondere Fokussierung der Lernenden bereichert werden. Das Spannungsverhältnis in der Förderung von Individualität bei gleichzeitiger Achtung gemeinschaftlicher Vorgänge erfordert hier vertiefte Reflexion. Zudem kann gerade in inklusiven Settings eine „Differenz zwischen den Normen der sozialen Praxen unterrichtlicher Inklusion und den [...] inklusiven moralischen Normen als Strukturproblem inklusiver unterrichtlicher Interaktion“ (Bender & Rennebach, 2021, S. 237) bestehen, was in der Lehrkräftebildung besondere Thematisierung verdient.

Insgesamt erscheint es anhand dieser – sehr verknappten – Ausführungen notwendig, die kompetenzorientierte Lehrkräftebildung um die Perspektive auf die bzw. von den Lernenden zu erweitern. Mithilfe strukturtheoretischer Überlegungen können diese Leerstellen anhand widerstreitender Anforderungen bearbeitet werden, um dem Ansatz der Meta-Reflexion Rechnung zu tragen.

4 FAZIT UND AUSBLICK

Um Lehrkräfte auf die Herausforderungen im Unterrichten heterogener Lerngruppen vorzubereiten, kann ein einzelner Professionalisierungsansatz nicht das Spektrum möglicher Anforderungen bedienen. Vor allem für sonst eher einseitig professionstheoretisch geschärfte Konstrukte – wie das der adaptiven Lehrkompetenz – kann die Verknüpfung unterschiedlicher Ansätze Verbindungslinien eröffnen, die die Kompetenz der Lernenden bei gleichzeitiger Reflexion möglicher antinomischer Strukturen zu fördern versprechen. Was hier nur angerissen werden konnte, wäre z.B. für den berufsbiographischen Ansatz ebenso auszudifferenzieren wie die für die adaptive Lehrkompetenz wesentliche Unterscheidung in Planungs- und Handlungskompetenz (bzw. Mikro- und Makro-Adaption), um die verschiedenen Bedeutungszusammenhänge zu offenbaren und für die Lehrkräfteprofessionalisierung nutzbar zu machen.

Literatur

- Arndt, A.-K., Becker, J., Lau, R., Lübeck, A., Heinrich, M., Löser, J. M., Urban, M., Wer-
ning, R. (Hrsg.) (2021). Das Spannungsverhältnis von Inklusion und Leistung als
Reflexionsimpuls. Konzepte und Materialien für die Lehrer*innenaus- und -fort-
bildung. *DiMawe – Die Materialwerkstatt. Zeitschrift für Konzepte und Arbeitsmate-
rialien für Lehrer*innenbildung und Unterricht* 3(2).
- Beck, E., Baer, M., Guldemann, T., Bischoff, S., Brühwiler, C., Müller, P., Niedermann, R.,
Rogalla, M., & Vogt, F. (2008). *Adaptive Lehrkompetenz. Analyse und Struktur, Ver-
änderbarkeit und Wirkung handlungssteuernden Lehrerwissens*. Münster, New York:
Waxmann.
- Bender, S., & Rennebach, N. (2021). Teilhabeordnungen inklusiven Unterrichts: Zwi-
schen moralischen Normen und den Normen sozialer Praxen. *Zeitschrift für Pädago-
gik*, 67(2), 231–250.
- Boger, M., & Textor, A. (2016). Das Förderungs-Stigmatisierungs-Dilemma. In
B. Amrhein (Hrsg.), *Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung* (S. 79–97). Bad Heil-
brunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Brühwiler, C. (2014). *Adaptive Lehrkompetenz und schulisches Lernen. Effekte handlungs-
steuernder Kognitionen von Lehrpersonen auf Unterrichtsprozesse und Lernergebnisse
der Schülerinnen und Schüler*. Münster, New York: Waxmann.
- Brühwiler, C., & Vogt, F. (2020). Adaptive teaching competency. Effects on quality of in-
struction and learning outcomes. *Journal for educational research online*, 12(1), 119–
142.
- Capellmann, L., & Gloystein, D. (2019). Reflexion. In J. Frohn, E. Brodesser, V. Mo-
ser & D. Pech (Hrsg.), *Inklusives Lehren und Lernen: Allgemein- und fachdidakti-
sche Grundlagen* (S. 46–49). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. [https://doi.
org/10.25656/01:16759](https://doi.org/10.25656/01:16759)
- Combe, A., & Kolbe, F.-U. (2008). Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In
W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 857–875). Wiesba-
den: Springer.
- Cramer, C., & Drahmman, M. (2019). Professionalität als Meta-Reflexivität. In M. Sy-
ring & S. Weiß (Hrsg.), *Lehrer(in) sein – Lehrer(in) werden – die Profession professio-
nalisieren* (S. 17–33). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Dumont, H. (2019). Neuer Schlauch für alten Wein? Eine konzeptuelle Betrachtung von
individueller Förderung im Unterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22(2),
249–277. <https://doi.org/10.1007/s11618-018-0840-0>
- Fauth, B., Decristan, J., Rieser, S., Klieme, E., & Büttner, G. (2014). Grundschulunter-
richt aus Schüler-, Lehrer- und Beobachterperspektive. *Zeitschrift für Pädagogische
Psychologie*, 28(3), 127–137. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000129>

- Frohn, J. & Moser, V. (2021). Inklusionsbezogene Studienanteile in der Lehrkräftebildung. *Zeitschrift für Inklusion*. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/586/430> [Letzter Abruf: 21. 8. 2023]
- Frohn, J. & Liebsch, A.-C. (2023). Digitale Lehr-Lern-Bausteine zu inklusiver Didaktik, adaptiver Lehrkompetenz und Sprachbildung – theoretische Rahmung und praktische Umsetzung. Editorial zum Themenheft. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 5(3), 1–18. <https://doi.org/10.11576/dimawe-6436>
- Gloystein, D., & Frohn, J. (2020). Der Baustein Adaptive diagnostische Kompetenz. In E. Brodessa, J. Frohn, N. Welskop, A.-C. Liebsch, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), *Inklusionsorientierte Lehr-Lern-Bausteine für die Hochschullehre* (S. 62–75). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:19011>
- Hauser, B., & Wyss, C. (2021). Editorial. *Journal für LehrerInnenbildung jlb*, 21(1), 8–11. <https://doi.org/10.35468/jlb-01-2021>
- Helsper, W., & Tippelt, R. (2011). Ende der Profession und Professionalisierung ohne Ende? In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 268–288). Weinheim und Basel: Beltz.
- Kunter, M., & Trautwein, U. (2013). *Psychologie des Unterrichts*. Paderborn: Schöningh.
- Lau, R., Arndt, A.-K., Becker, J., Heinrich, M., Löser, J. M., Lübeck, A., Urban, M., & Werning, R. (2021). Reflexionsimpulse im Schnittfeld von Professionalisierung und Schulentwicklung. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 2(2), 73–100. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4130>
- Parsons, S. A., Vaughn, M., Scales, R. Q., Gallagher, M. A., Parsons, A. W., Davis, S. G., Pierczynski, M., & Allen, M. (2018). Teachers' Instructional Adaptations: A Research Synthesis. *Review of Educational Research*, 88(2), 205–242. <https://doi.org/10.3102/0034654317743198>
- Schmitz, L. (2017). Adaptive Lehrkompetenz. In J. Frohn (Hrsg.), *FDQI-HU-Glossar*. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin. <http://www.hu-berlin.de/fdqi/glossar> [Letzter Abruf: 21. 8. 2023]
- Schmitz, L., Simon, T., & Pant, H. A. (2020). *Heterogene Lerngruppen und adaptive Lehrkompetenz. Skalenhandbuch zur Dokumentation des IHSa-Erhebungsinstruments*. Münster, New York: Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:20221>
- Seitz, S. (2006). Inklusive Didaktik: Die Frage nach dem ‚Kern der Sache‘. *Zeitschrift für Inklusion Online*, 1(1). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/184> [Letzter Abruf: 21. 8. 2023]
- Simon, T. (2015). Adaption – woran und wofür? In K. Liebers, B. Landwehr, A. Marquardt & K. Schlotter (Hrsg.), *Lernprozessbegleitung und adaptives Lernen in der Grundschule* (S. 229–234). Wiesbaden: Springer VS.
- Terhart, E. (2016). Berufskultur und professionelles Handeln bei Lehrern. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (8. Aufl., S. 448–471). Berlin: Suhrkamp.

- Textor, A., Kullmann, H., & Lütje-Klose, B. (2014). Eine Inklusion unterstützende Didaktik – Rekonstruktionen aus der Perspektive inklusionserfahrener Lehrkräfte. *Jahrbuch für allgemeine Didaktik* (S. 69–91). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Weinert, F. E., & Helmke, A. (Hrsg.). (1997). *Entwicklung im Grundschulalter*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Wiesemann, J. (2015). Lernen ist eine soziale praktische Tätigkeit von Kindern. Was brauchen sie dafür? In K. Liebers, B. Landwehr, A. Marquardt & K. Schlotter (Hrsg.), *Lernprozessbegleitung und adaptives Lernen in der Grundschule* (S. 33–46). Wiesbaden: Springer VS.