

DISKUSSION ZUM SCHWERPUNKTTHEMA

DDS – Die Deutsche Schule
111. Jahrgang 2019, Heft 2, S. 243–258
<https://doi.org/10.31244/dds.2019.02.10>
© 2019 Waxmann

Martin Heinrich, Günther Wolfswinkler, Isabell van Ackeren,
Nina Bremm & Lilian Streblov

Multiparadigmatische Lehrerbildung Produktive Auswege aus dem Paradigmenstreit?

Zusammenfassung

*Der Diskurs über gemeinsame Ziele der Lehrerbildung in Deutschland ist spätestens durch die Qualitätsoffensive Lehrerbildung virulent und provoziert notwendigerweise Auseinandersetzungen um Deutungshoheit. Der Beitrag dokumentiert die Prozesse zweier Universitätsstandorte (Bielefeld und Duisburg-Essen), die sich auf den Weg gemacht haben, unnötigen Implementationshürden monoparadigmatischer Vereinseitigungen das Programm einer multiparadigmatischen Lehrerbildung entgegenzustellen. Es wird eine Heuristik präsentiert für weitere theoretisch-systematische Arbeit an einer gegenstandsorientierten Meta-Theoriebildung. Trotz der Hyperkomplexität des Anspruchs einer „kohärenten Theorie und Praxis der multiparadigmatischen Lehrerbildung“ soll an ihr als regulativer Idee festgehalten werden, da dies angesichts der Risiken monoparadigmatischer Verengungen und hoher Transaktionskosten durch unproduktive Auseinandersetzungen um Deutungshoheit aus Sicht der Autor*innen alternativlos erscheint.*

Schlüsselwörter: Paradigmenstreit, Lehrerbildung, Qualitätsoffensive Lehrerbildung, Lehrerprofessionalisierung

Multiparadigmatic Teacher Training

Productive Ways out of the Paradigm Dispute?

Abstract

The discourse on common goals of teacher training in Germany has been particularly virulent since the “Qualitätsoffensive Lehrerbildung” (Quality Offensive in Teacher Training) and necessarily provoked systematic disputes about the sovereignty of interpretation. The article documents the processes of two university locations (Bielefeld and

Duisburg-Essen), which have set out to counter unnecessary implementation hurdles of monoparadigmatic one-sidedness by the program of multiparadigmatic teacher education. We present a heuristic for further theoretical-systematic work on an object-oriented meta-theory formation. Despite the hyper-complexity of the claim of a “coherent theory and practice of multiparadigmatic teacher education,” it is supposed to serve as a regulative idea. Given the risks of monoparadigmatic constrictions and high transaction costs due to unproductive conflicts over interpretive sovereignty, this seems to be without alternative from the perspective of the authors.

Keywords: paradigm dispute, teacher training, quality offensive in teacher training, teacher professionalization

1. Zu den Gefahren und antizipierbaren Implementationshürden einer monoparadigmatischen Lehrerbildung

Seit einigen Jahren gibt es – initiiert durch Wissenschaftsrat (2001) sowie Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz (HRK & KMK, 2015) – vermehrt Anlässe dazu, über die Gemeinsamkeiten der Lehrerbildung in Deutschland nachzudenken. Ausgehend von den Standards für die Lehrerbildung (KMK, 2004) und einem kritischen Resümee nach zehn Jahren (Terhart, 2014) stellt sich die Frage, in welche Richtung die metatheoretischen Vorstellungen über Lehrerbildung in Deutschland in den nächsten Jahren weiter getrieben werden (Cramer, 2014).

Ein zusätzlicher Anlass für Überlegungen in diese Richtung ist – neben den ohnehin in den letzten Jahren immer wieder aufflackernden Paradigmenstreiten (Heinrich, 2015, 2016a, 2016b) – die Tatsache, dass ausgehend von der vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) aufgelegten Qualitätsoffensive Lehrerbildung (QLB) (van Ackeren & Heinrich, 2014) schon nach kurzer Zeit angesichts der Projektförmigkeit der Förderung auch der Eindruck entsteht, es bedürfe zur Qualitätssicherung eines gemeinsamen Verständnisses von Lehrerbildung oder zumindest gemeinsamer Ziele. Dies ist einerseits verständlich vor dem Hintergrund, dass gemeinsame Programme auch gemeinsame Ziele benötigen; zugleich provoziert dies notwendigerweise und systematisch Kämpfe um Deutungshoheit.

Damit ist aus steuerungstheoretischer Perspektive durch das Programm der Qualitätsoffensive Lehrerbildung ein bedeutsamer Anstoß zu einer Hochschulentwicklung gegeben worden, die nunmehr produktiv betrieben werden muss. Dies gilt einmal mehr, da in den letzten Jahren deutschlandweit sowohl die Fakultäten als auch die Querstrukturen der Lehrerbildung zur Profilbildung aufgerufen wurden, um sich im Drittmittelwettbewerb erfolgreich positionieren zu können. In der Folge existiert eine unübersichtliche Gemengelage. So gibt es Universitätsstandorte, die – zumindest in den bildungswissenschaftlichen Anteilen – eine klare Profilbildung betrie-

ben haben, die zumeist gerade dann eindeutig und klar ist, wenn sie stark an einem Forschungsparadigma und korrespondierenden Professionalisierungstheorien ausgerichtet ist. Neben einer solchen in der Folge eher monoparadigmatischen Ausrichtung ist an anderen Standorten eine paradigmatische Vielfalt bzw. „Unübersichtlichkeit“ zu finden. Insofern gilt hier dann nicht nur wissenschaftstheoretisch, sondern auch empirisch

„Interdisziplinarität als etwas, das nicht ein Postulat mit geringer Realisierungschance ist, sondern eine unhintergehbare Alltagswirklichkeit der Wissenschaft, die sich bei einer gewissen Weite der Orientierungen jedem Teilnehmer an Wissenschaft aufdrängt.“ (Stichweh, 2017, S. 183 f.)

Inwiefern aber die Verschiedenheit der disziplinären Zugänge und deren Referenzen auf unterschiedliche Paradigmen dann wissenschaftlich produktiv werden, hängt vom Grad der Verständigung oder zumindest wechselseitigen Wahrnehmung ab. Paradigmatisch divergierende Zugänge müssen dafür fruchtbar in den Diskurs gebracht werden, da sie ansonsten nebeneinander her, nahezu ohne Berührungspunkte als Parallelwelten existieren. Damit muss in der Lehrerbildung ein Diskurs um „multiparadigmatische Wissenschaft“ geführt werden, der in der Soziologie schon vor einem Jahrzehnt geführt wurde (vgl. Balog & Schüle, 2008; Kneer & Schroer, 2009).

Allerdings stellt dies für die Lehrer*innenbildung nicht nur aus steuerungstheoretischer Perspektive anlässlich des bundesweiten Programms der Qualitätsoffensive Lehrerbildung eine komplexe Aufgabe in der Hochschulentwicklung dar. Sondern dies gilt auch angesichts der Tatsache, dass Lehramtsstudierende systematisch in ihrem Studium mit der Multiparadigmatik konfrontiert werden, da ihr Studium neben den ohnehin schon multiparadigmatischen Bildungswissenschaften mindestens noch zwei weitere Fächer, inklusive deren paradigmatischer Ausrichtung, beinhaltet. Hier ist es curricular fragwürdig, die Studierenden mit dieser Unübersichtlichkeit allein zu lassen. Erwartbar ist dann zumindest, dass sie diese unterschiedlichen Zugänge zu Wissenschaft nur schwerlich miteinander vermitteln können. Dies gilt insbesondere dann, wenn es nicht einmal ihren Dozierenden gelingt und diese damit auch keine Orientierung stiften können. Im Folgenden möchten wir daher die Prozesse zweier Universitätsstandorte (Bielefeld und Duisburg-Essen) skizzieren, die sich auf den Weg gemacht haben, unnötigen Implementationshürden monoparadigmatischer Vereinseitigungen ein bewusst reflektiertes Programm einer multiparadigmatischen Lehrerbildung entgegenzustellen.

Am Universitätsstandort Bielefeld hat man sich im Rahmen der gemeinsamen Qualitätsoffensive Lehrerbildung von Bund und Ländern in einem Forschungs- und Entwicklungsprojekt „Bi^{professional}“ (FKZ 01JA1608) dazu entschlossen, dem Phänomen dezidiert mit einem multiparadigmatischen Design zu begegnen, da es vor dem Hintergrund der Tradition einer Reformuniversität nur schwer denkbar wäre, mög-

lichst viele Kolleg*innen in einen Reformprozess zu integrieren und zugleich dogmatisch ein einziges Paradigma der Lehrerbildung zu setzen (Heinrich, 2017a). Dementsprechend wurde das multiparadigmatische Design vorausschauend, um die damit verbundenen Implementationsprobleme einer monoparadigmatischen Lehrerbildung, die dann am Universitätsstandort nicht geteilt werden würde, bereits im Antragstext zur Qualitätsoffensive Lehrerbildung für den Standort Bielefeld hervorgehoben. Die Multiparadigmatik ist hier in den 24 Forschungs- und Entwicklungsprojekten (FuE-Projekten) angelegt, die in drei Clustern zur (1) kritisch-reflexiven Praxisorientierung, zum (2) Forschenden Lernen im Praxissemester und zur (3) inklusionssensiblen Diagnose, Förderung und Didaktik organisiert sind:

„Die Clustermaßnahmen [...] operieren auf unterschiedlichen Systemebenen (makrostrukturelle/mikrologische Prozesse) und forschungsmethodisch differenten Wirklichkeitsebenen bzw. divergierenden paradigmatischen Bezügen (Kompetenzorientierung/Strukturtheorien). I.S. einer universellen Evidenzorientierung (Bromme/Prenzel 2014) gelten jedoch folgende analyseleitende Topoi bzw. theoretische Grundannahmen: (1) In ‚Bi^{professional}‘ wird die Position einer prinzipiell möglichen und sinnvollen ‚Theorie-Praxis-Integration in der Lehrerbildung‘ (Cramer 2014) vertreten. (2) Es wird zudem nicht vom Schisma kompetenzorientierter (Baumert/Kunter 2006) und strukturtheoretischer Ansätze (Helsper 2007) ausgegangen, sondern trotz methodologischer Differenzen angenommen, dass eine Ergebnistriangulation auch paradigmatisch divergierender Studien und Maßnahmen heuristisch aufschlussreich sein wird. (3) Die steuerungstheoretisch und organisationsentwicklerisch bedeutsame Frage der Implementierung von in FuE-Projekten generierten Wissensstrukturen (Heinrich 2012; Hahn et al. 2014) soll durch Governance-Analysen (Altrichter/Heinrich 2007; Dietrich/Heinrich 2014) begleitet werden.“ (Bi^{professional}, 2015, S. 6)

An der Universität Duisburg-Essen (UDE) werden vergleichbare Fragen im QLB-Projekt „Professionalisierung für Vielfalt“ (ProViel, 2015; FKZ 01 JA 1610), hier allerdings thematisch fokussiert im Hinblick auf das Arbeitsfeld Inklusion, systematisch aufgegriffen. Inklusion betrifft alle an der Lehrerbildung beteiligten Disziplinen, ist noch zu wenig beforscht und von konkurrierenden Paradigmen durchzogen. Um substanzielle Effekte an einem großen lehrerbildenden Standort zu generieren, verfolgt „ProViel“ einen spezifischen Governance-Ansatz: Acht Teilprojekte fungieren als Entwicklungskern in den vor allem studierendenstarken Fächern. Zugleich kann in einer solchen Strategie auch die Gefahr einer paradigmatischen Vereinseitigung der Gesamtentwicklung durch die exponierten Projekte liegen. Das Feld ist zudem zu komplex, um alleine durch Projektförderung erschlossen zu werden. Insofern wird an der UDE das durch den Projektgeber in der Förderbekanntmachung ausgewiesene Qualitätsmerkmal der „Einbettung in ein Konzept zur Qualitätsverbesserung der Lehramtsausbildung an der Hochschule bzw. den beteiligten Institutionen, Interdisziplinarität“ (BMBF, 2014) als eine dynamische und kontinuierlich zu leisten-

de Governanceaufgabe über den Projektkontext hinaus gesehen. Die Projekte sind Teil eines fortlaufenden und umfassenden Diskurses über eine inklusionsorientierte Weiterentwicklung der Lehrerbildung an der UDE. Projektbeteiligte bringen in diesen Diskurs ihre Expertise ein und erhalten aus diesem Impulse. Der Diskurs selbst zielt auf die Definition eines studienphasen- und fachübergreifenden Kompetenzprofils mittels multiparadigmatischer Reflexion.

Neben diesem, sich naturwüchsig und pragmatisch aus dem jeweiligen Feld und seinen Kontextbedingungen ergebenden Anspruch der Programmatik einer multiparadigmatischen Lehrerbildung möchten wir uns im vorliegenden Beitrag diesem Phänomen in ersten Konkretisierungen nähern, um zunächst eine Heuristik zu schaffen für später noch zu leistende theoretisch-systematische Arbeit am Begriff, die notwendigerweise dann auch einige komplexere wissenschaftstheoretische Implikationen mit sich bringen wird.

Als Grundfigur für den folgenden ersten tentativen Bestimmungsversuch greifen wir auf ein Modell zurück, das typischerweise in Kontexten, die sich auf Vermittlungsfragen beziehen, heuristischen Mehrwert hat: das didaktische Dreieck (vgl. Diederich, 1988). Im Sinne der grundlegenden Vermittlungsstruktur gilt nicht nur für den Schulunterricht, sondern auch für die Lehrerbildung, dass es jeweils Lernende, Lehrende und einen Gegenstand, hier im Sinne der „doppelten Professionalisierung“ (vgl. Helsper, 2001) von Fachgegenständen und Professionswissen der Lehrkräfte, gibt. Im Folgenden wird also entlang dieser Trias des didaktischen Dreiecks (Lernende, Lehrende, Gegenstand) die Frage bearbeitet, was eine multiparadigmatische Lehrerbildung sein könnte und welche praktischen und wissenschaftstheoretischen Implikationen damit einhergehen würden.

2. Zur Notwendigkeit der Multiparadigmatik aus der Studierendenperspektive

Auf der Folie des Grundgedankens einer Schüler*innenorientierung, die im Kontext der Lehrerbildung einer Studierendenorientierung entspricht, muss davon ausgegangen werden, dass wir es auch in der Lehrerbildung mit sehr heterogenen Lerngruppen zu tun haben. Dementsprechend ist auch davon auszugehen, dass individuelle Bildungsprozesse jeweils dazu führen, dass die Studierenden die Humboldtsche Wechselwirkung von Ich und Welt für sich sehr unterschiedlich thematisieren und realisieren, sodass auch Studierende unterschiedlich gute Zugänge zu divergierenden Paradigmen haben.

Vor dem Hintergrund der *Bielefelder FuE-Projekte aus dem Cluster zur kritischen Praxisreflexion* soll versucht werden, den Studierenden eben auch Zugänge zu unter-

schiedlichen Paradigmen der Lehrerbildungsforschung bzw. der professionsbezogenen Schul- und Unterrichtsforschung zu gewähren (ausf. Heinrich, Valdorf & Streblov, 2018). Dieser Grundgedanke lässt sich kurz am Beispiel illustrieren: In mehreren Teilprojekten werden Maßnahmen zur kritischen Praxisreflexion angeboten, die einerseits systemisch-lösungsorientierten Ansätzen folgen, andererseits aber auch kaustisch-rekonstruktiven oder supervisorisch-tiefenanalytischen. Dabei wird davon ausgegangen – und erste Erfahrungen im Feld dokumentieren dies auch sehr deutlich –, dass die Studierenden sehr unterschiedlich auf die divergenten Formate reagieren (Heinrich & Störtländer, 2017; Heinrich & Klenner, 2019), wobei sich gerade hier in der Ausdifferenzierung zeigt, dass nicht einseitig spezifische Formate abgelehnt werden, sondern gerade unterschiedlich auf verschiedene Formate reagiert wird, sodass sich sowohl deutlich Kritik an den supervisorisch-analytischen Formaten finden lässt (i.S.v. „Ich bin hier doch nicht in einer Therapie!“) als auch überschwängliche Begeisterung für dieses Format (i.S.v. „Das ist das erste, was mir wirklich geholfen hat.“). Vergleichbares gilt für die anderen Ansätze.

Daraus ergibt sich standortbezogen die Zielperspektive eines Lehrerausbildungscurriculums, das zunächst darauf zielt, die Studierenden für die unterschiedlichen paradigmatischen Zugänge zur Praxisreflexion zu sensibilisieren, um sie dann schließlich Erfahrungen in diesem Feld machen zu lassen. Die Hoffnung ist, dass sich hierdurch spezifische Passungsverhältnisse zwischen individuellem Bildungsprozess (Ich-Welt-Verhältnis) und paradigmatischer Verortung (ebenfalls: Ich-Welt-Verhältnis) herstellen lassen, sodass diese zukünftige Lehrer*innengeneration Reflexionsinstrumente im Studium erhalten hat, mit denen sie ihren Berufsalltag besser bewältigen und professioneller reflektieren kann – so etwa, wenn Studierende aus diesen positiven Erfahrungen später als Lehrkräfte die Konsequenz ziehen, die Schulleitung um die Finanzierung einer Supervisionsgruppe zu bitten, oder aber eine Gruppe von Kolleg*innen in einer anderen Schule sich zu einer selbst angeleiteten Gruppe kollegialer Hospitation nach systemisch-lösungsorientiertem Ansatz zusammenfindet.

Am Standort Essen möchte die UDE die Studierenden beim Aufbau einer Ambiguitätstoleranz und bei der Verortung von Inklusion in ihrer professionellen Präferenzordnung unterstützen. Inklusion hat sich – seit dem nordrhein-westfälischen Lehrerausbildungsgesetz von 2016 (LABG, 2016) mit ECTS-Vorgaben für alle Fächer – raumgreifend in den thematischen Kanon der Ausbildung geschoben. Dort fügt Inklusion sich nicht friktionslos ein, und so erweitert sich das Spektrum an divergenten Anforderungen an Schule und Unterricht, mit denen Studierende in ihrer Ausbildung konfrontiert werden: Auf der einen Seite steht die Inklusionsfunktion, auf der anderen die Selektions- und Allokationsfunktion von Schule. Diese Funktionen sind in ihren Zielrichtungen antagonistisch, müssen aber im Schulalltag berücksichtigt und erfüllt werden (vgl. Trautmann & Wischer, 2011).

Der Widerspruch kann nur sehr begrenzt im wissenschaftlichen Diskurs aufgelöst werden; gleichwohl muss er im Rahmen der Ausbildung reflektiert und verhandelt werden. Ausgangspunkt dafür ist das spezifische Profil der UDE: Ein aktiver Beitrag zur Herstellung von Bildungsgerechtigkeit ist als ein übergeordnetes Ziel ausgewiesen, das von allen an der Lehrerausbildung beteiligten Akteuren geteilt wird. Folglich wird auch Inklusion als zentrales Thema mit besonderem Wert charakterisiert, für den es Studierende hinsichtlich ihrer Haltung, Reflexivität und Kompetenzentwicklung zu gewinnen gilt.

Um aber den Aufbau eines kritisch-reflexiven Blicks auf Widersprüche und einschlägige „Beliefs“ und „Einstellungen“ in der professionellen Präferenzordnung zu befördern, sind spezifische Lehr-Lernsettings nötig. Diese Formate müssen eine doppelte Funktion erfüllen: Sie müssen multiple Möglichkeiten der konstruktivistischen Erschließung von „Ich und Welt“ (s.o.) anbieten, und sie müssen Flexibilität mit Blick auf die Work-(Study-)Life-Balance einer sehr heterogenen Studierendenschaft (38 % mit Migrationshintergrund und 57 % ohne akademischen Hintergrund im Elternhaus; vgl. UDE, 2018) aufweisen. Blended-Learning, Peer-Learning, Kasuistik, forschendes Lernen etc. bieten entsprechende Ansatzpunkte und sind für die inklusionsorientierte Ausbildung zu erschließen. Die genannten Bereiche werden im Rahmen des „ProViel“-Projekts weiterentwickelt und auf eine enge Verzahnung dieser Handlungsfelder mit dem Themenfeld Inklusion fokussiert. Damit erweitert sich aber das Spektrum der zu beteiligenden Expert*innen im Inklusionsdiskurs deutlich, und die Herausforderungen an eine meta-paradigmatische Reflexion steigen, wie nachfolgend noch gezeigt wird.

3. Zur Notwendigkeit der Multiparadigmatik aus der Lehrendenperspektive

Auch bei den Lehrenden müssen wir davon ausgehen, dass es sich um eine „heterogene Lehrgruppe“ handelt, wie es Blasse (2015) für die Lehrerschaft und das pädagogische Personal an Schulen formuliert hat. Angesichts der paradigmatischen Vielfalt der Vorstellungen zur Lehrerverberufung, so wie sie sich etwa in den verschiedenen professionstheoretischen Ausdifferenzierungen bei Herzmann und König (2016) zeigt, ist davon auszugehen, dass in Deutschland nicht von einer einheitlichen Vorstellung zur Professionalisierung von Lehrkräften ausgegangen werden kann und dies auch auf lange Sicht nicht sinnvoll erscheint, sollen nicht einzelne Ansätze diskreditiert werden.

Hier muss sich das Hochschulsystem selbst die Frage stellen, inwiefern es das Versprechen der kritischen Praxisreflexion im eigenen Hause einlöst oder inwiefern Hochschullehrer*innen sich überhaupt auf eine multiparadigmatische Reflexion ein-

lassen (können). Die Gefahr besteht, dass die spezifische Einsozialisierung in eine Methode oder ein Fach den Blick stark lenkt, ggfs. auch im Laufe des oftmals jahrzehntelangen Professionalisierungsprozesses so verändert, dass kein Sensus (mehr) für die Vielfalt der Paradigmen existiert.

Dies würde aus unserer Sicht auch eine deutliche Einschränkung der hochschuldidaktischen Fähigkeiten darstellen, wie sich beispielhaft am Phänomen des „Forschenden Lernens“ (Huber, 2009) zeigen lässt, das streng genommen eine sensible Wahrnehmung der unterschiedlichen Fachkulturen und Wissenschafts- und Wahrheitsbegriffe der jeweiligen unterschiedlichen Disziplinen erfordert, um nicht unsensibel-monoparadigmatisch von einem Konsens darüber auszugehen, was im Kontext „Forschenden Lernens“ als „wissenschaftlich“ zu gelten habe – beispielsweise wenn implizit Maximen der empirischen Bildungsforschung als Goldstandard gesetzt werden (vgl. Heinrich, 2017b), ohne andere Fachkulturen und ihre paradigmatische Vielfalt wahrzunehmen (von ingenieurialen bis zu ästhetischen Formen der Erkenntnisgewinnung; vgl. Reinmann, 2018).

Ein anderes Beispiel ist das Themenfeld Inklusion, bei dem schon durch das Lehrerausbildungsgesetz (LABG) in NRW verschiedene Disziplinen betroffen sind, indem ECTS-Vorgaben für alle Fächer gemacht werden. Die UDE hat sich bereits zuvor für einen studienphasen- und disziplinenübergreifenden Ansatz entschieden. Damit wird es erforderlich, dass der Gegenstand „Inklusion“ in den jeweiligen Domänen operationalisiert wird. Dies vollzieht sich entlang der jeweils vorherrschenden Paradigmen. Diese können in Widerspruch zueinander geraten: So wird z. B. aus einer herrschaftskritischen Perspektive das Themen- bzw. Aufgabenfeld „Diagnose und Förderung“ als Instrument des Konstruktionsprozesses herrschaftsfunktionaler Kategorien („normal“ vs. „gestört“) definiert und die Exklusionsfunktion hervorgehoben (vgl. Bröckling, Krasmann & Lemke, 2000). Eine auf „besondere Bedarfe“ fokussierte Perspektive wird hingegen Diagnose als unabdingbare Voraussetzung einer auf individuelle Potenziale gerichteten Förderung fassen (vgl. Schuck, 2014) und die Inklusionsfunktion betonen. Vordergründig erhöht sich so die Anzahl antagonistischer Zielrichtungen in der Ausbildung (s. Kap. 2.1).

Das wäre per se nicht problematisch: Ein komplexes Ausbildungsmodell muss notwendigerweise konkurrierende Ansätze in sich vereinigen. Allerdings würde eine unmoderierte Ko-Existenz der Ansätze in separierten Modulen verhindern, dass die eigentlichen Dimensionen der Widersprüche sachgerecht gegenübergestellt und bearbeitet werden. Eine gemeinsame Definition eines studienphasen- und fachübergreifenden Kompetenzprofils ist so nicht möglich. Die UDE hat dies zum Gegenstand ihrer multiparadigmatischen Reflexion gemacht.

Ausgangspunkt war der Auftrag der „ProViel“-Steuerungsgruppe an die „ProViel“-Teilprojekte, ein „Leitbild Vielfalt und Inklusion für die Lehrerausbildung an der

Universität Duisburg-Essen“ (Leitbild Inklusion) zu entwickeln. Als günstig erwies sich, dass in der Runde der Teilprojekte eine repräsentative Anzahl von Disziplinen und Ansätzen vertreten ist und die jeweiligen Akteure durch die gemeinsame Projekthistorie im Umgang mit konkurrierenden Paradigmen und divergenten, disziplinären Begriffsapparaten erfahren waren. Ausgehend von dem gemeinsamen Ziel eines Beitrags zu mehr Bildungsgerechtigkeit, dem sich alle Akteure verpflichtet sehen, gelang es zügig, diese Zielstellung für „Inklusion“ zu operationalisieren und übergreifende Grundannahmen herauszuarbeiten: Ein analytischer Blick auf Barrieren in Bildungsinstitutionen, die Kritik an defizitorientierten Ansätzen und die Relativierung von (Diagnose-)Kategorien als soziale Konstrukte sind demnach konstitutiv für die Lehrerausbildung der UDE.

Ein Leitbild-Entwurf wurde in die im Zuge der LABG-Reform 2016 gegründete „AG der Ansprechpartner/innen für das Themenfeld“ eingebracht, in der alle aktuell 126 lehrerbildenden Studiengänge repräsentiert werden. In mehreren Abstimmungsrounds wurde das Leitbild im April 2018 ratifiziert (verfügbar unter: <http://udue.de/leitbildinklusion>). Im Laufe der Prozesse zeigte sich, dass einige paradigmatische Grundannahmen in der Form, wie sie an der UDE gelehrt werden, nicht so antagonistisch zueinander stehen wie zunächst angenommen. Darüber hinaus ist dem Leitbild die wechselseitige Anerkennung konkurrierender Paradigmen und ihrer Beiträge für das gemeinsame Ziel immanent.

4. Zur Notwendigkeit der Multiparadigmatik aus der Perspektive des Gegenstands

Bei der Auseinandersetzung mit der und über die „Qualität der Lehrerbildung“ ist zu berücksichtigen, dass Differenzen paradigmatisch sein können, wenn bspw. bei einem Fokus auf eine analytische Wissenschaftstheorie komplementäre Ansätze (etwa im Sinne der antinomischen Strukturen des Lehrerhandelns, d. h. von dialektischen Wechselverhältnissen ausgehend, wie bei Helsper 2001, 2007) und Befunde der empirischen Professionsforschung ausgeblendet werden (vgl. Heinrich, 2015, 2016a, 2016b).

Die Tendenz, paradigmatische Grenzüberschreitungen vorzunehmen bzw. zu übersehen, wird beispielsweise deutlich, wenn in den PISA-Untersuchungen in der Itembildung sowohl auf Bourdieu als auch auf Boudon Bezug genommen wird, ohne dass allerdings die paradigmatischen Differenzen in den Blick genommen würden, sodass nicht ins Bewusstsein gerät, dass es sich im Sinne einer kohärenten Theoriebildung eigentlich verbietet, eine Untersuchung entlang einer analytischen Wissenschaftstheorie vorzunehmen, ohne dann die Implikationen der aus der dialektischen Sozialforschung integrierten Aspekte mit zu bedenken (vgl. Heinrich, 2016a, 2016b). Dem-

entsprechend besteht ja auch immer die Gefahr, dass dies in der Rezeption auf die Forschungen zurückfällt, so etwa wenn die Untersuchungen nicht im Sinne der Erfinder, als Darstellung von Disparitäten, gelesen werden, sondern – zuweilen sogar in Elternratgebern kondensiert oder wie in der gescheiterten Hamburger Schulreform zur 6-jährigen Primarstufe offensichtlich – als Anleitung zur sozialen Differenzierung genutzt werden. Eine Lehrerbildung, die auf solche Befunde reagiert, würde hier bewusst sowohl auf der einen Seite Fragen zu schulischen Übergangsempfehlungen und auf der anderen Seite zu elterlichen Übergangsentscheidungen in den Blick nehmen – je nach paradigmatischer Ausrichtung.

Geht man davon aus, dass jedes Paradigma eine spezifische Sicht auf die pädagogische Welt einnimmt, so ist davon auszugehen, dass auch jedem Paradigma in seinen Grenzen eine spezifische Funktion zukommt. Gleichzeitig sind die Grenzbestimmungen unabdingbar. Notwendig ist damit ein wissenschaftstheoretischer Meta-Blick, der die unterschiedlichen Paradigmen in ihrer jeweiligen Eigenlogik zunächst begreifen und dann auch wertschätzen kann.

Wahrscheinlich lässt sich dies relativ gut illustrieren am Beispiel der Frage der Technologisierbarkeit von schulischen Prozessen und der dementsprechenden Aufgabenbeschreibung professioneller Lehrkräfte. Geht man davon aus, dass sich bestimmte Anteile des Lehrberufs technologisieren lassen, wie etwa in Interventionsstudien aufgezeigte Differenzen in unterschiedlichen Varianten der Erklärung des Satzes des Pythagoras (Klieme, Lipowsky, Rakoczy & Ratzka, 2006), so ist ebenfalls davon auszugehen, dass damit weite Teile des pädagogischen Geschehens nicht in den Blick geraten, nämlich jene, die der Vorstellung der Strukturierung von Unterricht und Instruktion entgehen, die dann wiederum eher mit alternativen Ansätzen einer dialektischen Sozialforschung zu fassen wären. Multiparadigmatische Lehrerbildung bedeutet hier daher das Wissen um die wechselseitige Beschränktheit, aber auch die wechselseitigen Möglichkeiten unterschiedlicher Forschungszugänge für die praktische Umsetzung.

5. Bilanz und Perspektiven

An der *UDE* besteht unter den beteiligten Akteuren weitgehend Einigkeit bezüglich der Beiträge konkurrierender Paradigmen für das gemeinsame Ziel und des thematischen Kanons (Wolfswinkler, Fritz-Stratmann & Scherer, 2014). Um die Definition eines studienphasen- und fachübergreifenden Kompetenzprofils abzuschließen, ist der letzte Schritt der multiparadigmatischen Reflexion die Ordnung der Erklärungsansätze. Ordnungskriterien sind der zu erklärende Ausschnitt des Gegenstandsbereichs (Mikro-Meso-Makro-Bezug: z.B. Unterrichtsinteraktionen, Schulentwicklung oder sozialstrukturelle Ebene), der Erklärungsfokus (Professionsentwick-

lung oder z.B. Unterrichtsforschung) und das jeweilige Verhältnis von Theorie und Empirie einschließlich der methodologischen Grundlagen. Das Kompetenzprofil muss gleichwohl noch durch Forschung untermauert, konzeptuell ausgestaltet und in innovativen Lehr-Lernformaten (s.o.) umgesetzt werden. Um die nachhaltige Verankerung in den Studiengängen zu begleiten, werden aktuell Indikatoren zur Erfassung der Qualitätsentwicklung entwickelt. Diese werden von den Fakultäten in den jährlichen Qualitätsberichten aufgegriffen und dienen in den fakultätsinternen Konferenzen und in den Qualitätsgesprächen mit der Hochschulleitung als Gesprächsgrundlage. Damit wird der Diskurs nach der skizzierten Startphase in das systemakkreditierte Qualitätsmanagementsystem der UDE (vgl. https://www.uni-due.de/zfh/qm_system_ude.php) integriert.

Wenn es am Universitätsstandort *Bielefeld* à la longue gelingen soll, die paradigmatische Vielfalt im Zugang auch curricular abzubilden, dann muss sich dies bspw. auch in einer multiparadigmatischen Ausrichtung des Wissensmanagements abbilden. Um das mit dem multiparadigmatischen Anspruch verbundene Wissensmanagement und die inhaltliche Distribution der erarbeiteten Inhalte dauerhaft und qualitätsgesichert bereitstellen zu können, wurden das Bielefelder Online-Portal „PortaBLE“ und die diesem zuarbeitende, interdisziplinäre, in einem Double-Blind-Peer-Review-Verfahren begutachtete Open-Access-Fachzeitschrift *Herausforderung Lehrer_innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion – HLZ* gegründet.

Eine wesentliche, rein technische Voraussetzung für die adäquate Repräsentanz der am Universitätsstandort Bielefeld verfolgten Multiparadigmatik im Rahmen eines Portals stellt die kommunikationstechnische Option der Hypertextualität dar. Vermittelt über ein professionelles Metadatenmanagement, das eine professionensensible Verknüpfungsllogik ermöglicht, sollen Nutzer*innen in den nächsten Jahren vergleichbare Phänomene mit unterschiedlicher paradigmatischer Deutung leicht zugänglich gemacht werden. So können etwa monoparadigmatische Verkürzungen der Phänomendeutung und Theoretisierung empirischer Befunde vermieden werden, wenn – idealerweise – Beiträge zu einem Phänomenbereich wiederum verlinkt sind mit Befunden und Texten paradigmatisch divergierender Forschung. So können Nutzer*innen – insbesondere Studierende – unmittelbar erfahren, dass bspw. das gleiche Phänomen sich je nach wissenschaftstheoretischer Fundierung sehr unterschiedlich beschreiben lässt, je nachdem, ob bspw. ein kompetenzorientierter (Baumert & Kunter, 2006) oder ein strukturtheoretischer Ansatz (Helsper, 2007) der Lehrerverberuflichung zu Grunde gelegt wird.

Indem nicht nur durch Open Access der Zugang zu paradigmatisch unterschiedlichen Forschungen und Konzepten erleichtert, sondern dieser durch die Hypertextualität zudem visuell abgebildet wird, entsteht automatisch beim Einsatz des Portals in der Hochschullehre der Zwang, sich gemäß dem multiparadigmatischen Verweisungszusammenhang zu verorten. Vor dem Hintergrund der insgesamt anvi-

sierten fast acht Jahre interdisziplinärer Zusammenarbeit und Forschung im derzeit laufenden Vorhaben „Bi^{professional}“ und in dem phasenübergreifenden Folgeprojekt soll zudem die bislang eher implizite und dadurch für Studierende zum Teil desorientierende Multiparadigmatik in eine hochschuldidaktisch reflektierte „Kultur der multiparadigmatischen Lehrerbildung“ überführt werden, sodass dann auch der gezielte Einsatz des Portals in der Lehre, mit seiner technischen Option der Hypertextualität, realisiert wird: Denkbar wären hier bspw. studentische Arbeitsgruppen, die ein vergleichbares Phänomen mit unterschiedlichem paradigmatischem Zugriff zunächst entlang der Portalbeiträge selbstständig erarbeiten, um es dann im Seminar den anderen Arbeitsgruppen zur Diskussion zu stellen und um dann wiederum im paradigmenerübergreifenden Diskurs die paradigmatischen Differenzen erfahrbar werden zu lassen. Vermittelt über diese hochschuldidaktischen Erwägungen würde der multiparadigmatische Ansatz durch den Portaleinsatz dann auch curricular bedeutsam.

Die vorangegangenen Ausführungen dokumentieren die Prozesse zweier Universitätsstandorte, die sich auf den Weg gemacht haben, unnötigen und erkenntnisverengenden Vereinseitigungen das Programm einer multiparadigmatischen Lehrerbildung entgegenzustellen. Bereits die schlichte, dem Topos des didaktischen Dreiecks folgende Heuristik zeigt, wie schnell sich hier für alle Dimensionen des Vermittlungsprozesses eine große Komplexität ergibt, die schließlich noch durch eine gegenstandsorientierte Meta-Theoriebildung einzufangen wäre. Der Anspruch einer „kohärenten Theorie und Praxis der multiparadigmatischen Lehrerbildung“ erscheint bereits im ersten Durchgang durch die Prozesse an zwei Universitätsstandorten als hyperkomplex und damit schwer einzulösen. Wir würden dennoch gerne an ihm als regulativer Idee festhalten. Denn auch wenn die Realisierung einer multiparadigmatischen Lehrerbildung in ihrem umfassenden Anspruch wechselseitiger paradigmatischer Wertschätzung womöglich nie in Gänze wird eingelöst werden können, so erscheint sie uns angesichts der Risiken monoparadigmatischer Verengungen und hoher Transaktionskosten durch unproduktive Auseinandersetzungen um Deutungshoheit dennoch als alternativlos.

Literatur

- Ackeren, I. van, & Heinrich, M. (2014). Editorial zum Schwerpunktthema: Lehrerbildung in der Offensive. *Die Deutsche Schule*, 106 (4), 299–301.
- Altrichter, H., & Heinrich, M. (2007). Kategorien der Governance-Analyse und Transformationen der Systemsteuerung in Österreich. In H. Altrichter, T. Brüsemeister & J. Wissinger (Hrsg.), *Educational Governance – Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem* (S. 55–103). Wiesbaden: VS. doi.org/10.1007/978-3-531-90498-6_3
- Balog, A., & Schüle, J. A. (Hrsg.). (2008). *Soziologie, eine multiparadigmatische Wissenschaft. Erkenntnisnotwendigkeit oder Übergangsstadium?* Wiesbaden: VS. doi.org/10.1007/978-3-531-91017-8

- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520. doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2
- B_iprofessional (2015). *B_iprofessional – Bielefelder Lehrerbildung: praxisorientiert – forschungsbasiert – inklusionssensibel*. Antrag im Rahmen der gemeinsamen Qualitätsoffensive Lehrerbildung von Bund und Ländern, aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert (Förderkennzeichen 01JA1608) (Antrag: 15 S., & Anhang: 66 S.). Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Blasse, N. (2015). Die heterogene Lehrgruppe im Anspruch inklusiven Unterrichts. In J. Budde, N. Blasse, A. Bossen & G. Rißler (Hrsg.), *Heterogenitätsforschung* (S. 293–309). Weinheim: Beltz Juventa.
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2014). *Bekanntmachung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung von Richtlinien zur Förderung der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“*. Bekanntmachung vom 10. Juli 2014. Zugriff am 09.03.2019. Verfügbar unter: <https://www.bmbf.de/foerderungen/bekanntmachung-951.html>. doi.org/10.1524/9783050085036.118
- Bröckling, U., Krasmann, S., & Lemke, T. (Hrsg.). (2000). *Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bromme, R., & Prenzel, M. (Hrsg.). (2014). *Von der Forschung zur evidenzbasierten Entscheidung: Die Darstellung und das öffentliche Verständnis der empirischen Bildungsforschung* (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 27). Wiesbaden: Springer VS.
- Cramer, C. (2014). Theorie und Praxis in der Lehrerbildung. Bestimmung des Verhältnisses durch Synthese von theoretischen Zugängen, empirischen Befunden und Realisierungsformen. *Die Deutsche Schule*, 106 (4), 347–360.
- Diederich, J. (1988). *Didaktisches Denken*. München: Juventa.
- Dietrich, F., & Heinrich, M. (2014). Kann man Inklusion steuern? Perspektiven einer rekonstruktiven Governanceforschung. In M. Lichtblau, D. Blömer, A.-K. Jüttner, K. Koch, M. Krüger & R. Werning (Hrsg.), *Forschung zu inklusiver Bildung* (S. 26–47). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. doi.org/10.1007/978-3-658-06955-1
- Hahn, S., Heinrich, M., & Klewin, G. (2014). *Forschung und Entwicklung am Oberstufenkolleg. Rückblick – Bestandsaufnahme – Ausblick*. Münster: MV.
- Heinrich, M. (2012). Stichwort: Forschung und Entwicklung. In K.-P. Horn, H. Kemnitz, W. Marotzki & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft (KLE), Bd. 1* (S. 405–406). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heinrich, M. (2015). Neue „Vergessene Zusammenhänge“? Pädagogisches Unbehagen anlässlich Heinz-Elmar Tenorths Verhältnisbestimmung von Bildungspolitik und Bildungsforschung. *Die Deutsche Schule*, 107 (3), 285–298.
- Heinrich, M. (2016a). Sieben Thesen zur Notwendigkeit und/oder Unmöglichkeit einer „humanistischen Wende“ der empirischen Bildungsforschung. In D. Prinz & K. Schwippert (Hrsg.), *Der Forschung – Der Lehre – Der Bildung. Aktuelle Entwicklungen der empirischen Bildungsforschung* (S. 43–56). Münster et al.: Waxmann.
- Heinrich, M. (2016b). Von der Neutralitätsfiktion zur kritisch-konstruktiven empirischen Bildungsforschung. *Bildung und Erziehung*, 69 (4), 431–447. doi.org/10.7788/bue-2016-0405
- Heinrich, M. (2017a). *Zur Notwendigkeit einer multiparadigmatischen Lehrerbildung am Universitätsstandort Bielefeld*. Posterpräsentation auf der Netzwerktagung der Qualitätsoffensive Lehrerbildung am 11.10.2017 in Bonn. Zugriff am 15.12.2017. Verfügbar unter: https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/files/Poster_Profilierung1.pdf.
- Heinrich, M. (2017b). Forschendes Lernen in der Lehrerbildung – später Erfolg oder ein Missverstehen? In W.-D. Webler & H. Jung-Paarmann (Hrsg.), *Zwischen Wissenschafts-*

- forschung, *Wissenschaftspropädeutik und Hochschulpolitik*. Festschrift für Ludwig Huber (S. 161–175). Bielefeld: UVW UniversitätsVerlagWebler.
- Heinrich, M., & Klenner, D. (2019, eingereicht). Von der Schwierigkeit, sich selbst zum Fall zu machen. Empirische Befunde zur kritisch-reflexiven Praxisorientierung in der Lehrerbildung. In M. Fabel-Lamla, K. Kunze, A. Moldenhauer & K. Rabenstein (Hrsg.), *Kasuistik – Lehrer_innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heinrich, M., & Störtländer, J. C. (2017). PISA als epochaltypisches Schlüsselproblem der Erziehungswissenschaft? Zur Befähigungsdeprivation angesichts der Verkürzung allgemeiner Bildung auf kognitive Leistungsfähigkeit am Beispiel von Fluchterfahrungen. In K.-H. Braun, F. Stübiger & H. Stübiger (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Reflexion und pädagogisch-politisches Engagement. Wolfgang Klafki weiterdenken* (S. 93–108). Wiesbaden: VS. doi.org/10.1007/978-3-658-18595-4_9
- Heinrich, M., Valdorf, N., & Streblov, L. (2018). Reflektierte (Ausbildungs-)Praxis für „Reflektierte Praktiker*innen“? In Ministerium für Schule und Bildung NRW (Hrsg.), *Perspektiven und Herausforderungen für die Lehrerbildung in NRW*. Sonderausgabe von Schule NRW 04/2018. Tagungsdokumentation des NRW-Netzwerktreffens im Kontext der Qualitätsoffensive Lehrerbildung in Essen am 23. November 2017 (S. 28–29). Düsseldorf: Ministerium für Schule und Bildung. Zugriff am 25.05.2018. Verfügbar unter: <https://broschueren.nordrheinwestfalendirekt.de/broschuerenservice/msb/perspektiven-und-herausforderungen-fuer-die-lehrerbildung-in-nrw-sonderausgabe-von-schule-nrw-04-2018/2776>.
- Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *Journal für Lehrerinnenbildung*, 1 (3), 7–15.
- Helsper, W. (2007). Eine Antwort auf Jürgen Baumerts und Mareike Kunters Kritik am strukturtheoretischen Professionsansatz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10 (4), 567–579. doi.org/10.1007/s11618-007-0064-1
- Herzmann, P., & König, J. (2016). *Lehrerberuf und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- HRK (Hochschulrektorenkonferenz) & KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2015). *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt*. Zugriff am 04.03.2019. Verfügbar unter: http://www.hrk.de/uploads/media/HRK-KMK-Empfehlung_Inklusion_in_LB_032015.pdf.
- Huber, L. (2009). Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In L. Huber, J. Hellmer & F. Schneider (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen* (S. 9–35). Bielefeld: transcript. doi.org/10.5771/9783845236605-59
- Klieme, E., Lipowsky, F., Rakoczy, K., & Ratzka, N. (2006). Qualitätsdimensionen und Wirksamkeit von Mathematikunterricht: Theoretische Grundlagen und ausgewählte Ergebnisse des Projekts „Pythagoras“. In M. Prenzel & L. Allolio-Näcke (Hrsg.), *Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule*. Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms (S. 127–146). Münster: Waxmann.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Beschluss vom 16.12.2004. Bonn: KMK.
- KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2014). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Zugriff am 04.03.2019. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf.
- Kneer, G., & Schroer, M. (2009). Soziologie als multiparadigmatische Wissenschaft. Eine Einleitung. In G. Kneer & M. Schroer (Hrsg.), *Handbuch Soziologische Theorien* (S. 7–18). Wiesbaden: VS. doi.org/10.1007/978-3-531-91600-2_1

- LABG (2016). *Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen* (Lehrer-ausbildungsgesetz – LABG) vom 12. Mai 2009 (GV. NRW. S. 308), zuletzt geändert durch Gesetz vom 14. Juni 2016.
- MSB NRW (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (o.J.). Zugriff am 03.05.2018. Verfügbar unter: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/index.html>.
- ProViel (2015). *ProViel – Professionalisierung für Vielfalt: dynamisch, reflexiv, evidenzbasiert*. Antrag im Rahmen der gemeinsamen Qualitätsoffensive Lehrerbildung von Bund und Ländern, aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert (Förderkennzeichen 01JA1610). Essen: Universität Duisburg-Essen.
- Reinmann, G. (2018). Lernen durch Forschung – aber welche? In N. Neuber, W. Paravicini & M. Stein (Hrsg.), *Forschendes Lernen – the wider view* (S. 19–43). Münster: WTM.
- Schuck, K. D. (2014). Individualisierung und Standardisierung in der inklusiven Schule – ein unauflösbarer Widerspruch? *Die Deutsche Schule*, 106 (2), 162–174.
- Stichweh, R. (2017). Interdisziplinarität und wissenschaftliche Bildung. In H. Kauhaus & N. Krause (Hrsg.), *Fundiert forschen* (S. 181–190). Wiesbaden: Springer VS. doi.org/10.1007/978-3-658-15575-9_14
- Terhart, E. (2014). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften – nach zehn Jahren. *Die Deutsche Schule*, 106 (4), 302–325.
- Trautmann, M., & Wischer, B. (2011). *Heterogenität in der Schule – Eine kritische Einführung*. Wiesbaden: VS.
- UDE (Universität Duisburg-Essen) (2018). *UDE-Studierendenbefragung. Studieneingangsbefragung (Studienanfänger*innen im WiSe 2017/2018)*. Sonderauswertung durch das Zentrum für Hochschulqualitätsentwicklung (ZHQE). Unveröffentlicht.
- Wissenschaftsrat (Hrsg.). (2001). *Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung*. Berlin: WR. Zugriff am 04.03.2019. Verfügbar unter: <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/5065-01.pdf>.
- Wolfswinkler, G., Fritz-Stratmann, A., & Scherer, P. (2014). Perspektiven für ein Lehrerausbildungsmodell „Inklusion“. *Die Deutsche Schule*, 106 (4), 376–388.

Martin Heinrich, Prof. Dr., Jg. 1971, Professor für Schulentwicklung und Schulforschung, Leiter der Wissenschaftlichen Einrichtung der Versuchsschule Oberstufen-Kolleg der Universität Bielefeld sowie Projektleiter von „Bi^{Professional}“, dem Standortprojekt der Universität Bielefeld im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung von Bund und Ländern.

E-Mail: martin.heinrich@uni-bielefeld.de

Anschrift: Universität Bielefeld, Universitätsstraße 25, 33615 Bielefeld

Günther Wolfswinkler, Dr., Jg. 1970, Leiter Ressort Professionsentwicklung im Zentrum für Lehrerbildung der Universität Duisburg-Essen, Koordinator des Projekts „Professionalisierung für Vielfalt“ (ProViel) im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung von Bund und Ländern.

E-Mail: guenther.wolfswinkler@uni-due.de

Anschrift: Universität Duisburg-Essen, Universitätsstr. 15, 45141 Essen

| Martin Heinrich, Günther Wolfswinkler, Isabell van Ackeren, Nina Bremm & Lilian Strebblow

Isabell van Ackeren, Prof. Dr., Jg. 1974, Professorin für Bildungssystem und Schulentwicklungsforschung, Prorektorin für Studium und Lehre der Universität Duisburg-Essen, Leiterin des Projekts „Professionalisierung für Vielfalt“ (ProViel) im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung von Bund und Ländern.

E-Mail: isabell.van-ackeren@uni-due.de

Anschrift: Universität Duisburg-Essen, Universitätsstr. 2, 45141 Essen

Nina Bremm, Dr., Jg. 1979, wissenschaftliche Mitarbeiterin in der AG Bildungsforschung, operative Leitung des Projekts „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“.

E-Mail: nina.bremm@uni-due.de

Anschrift: Universität Duisburg-Essen, Universitätsstr. 2, 45141 Essen

Lilian Strebblow, Dr., Jg. 1973, Leitung der Bereiche Kompetenzentwicklung, Qualitätssicherung und Forschungsunterstützung in der Bielefeld School of Education, stellvertretende Leitung des Projekts „Bi^{professional}“ im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung von Bund und Ländern.

E-Mail: lilian.strebblow@uni-bielefeld.de

Anschrift: Universität Bielefeld, Universitätsstraße 25, 33615 Bielefeld