

Zweitveröffentlichung



Timm, Susanne

Differenzkonstruktionen im weltgesellschaftlichen Horizont von Lehramtsstudierenden: Empirische Ergebnisse einer deutsch-finnischen Studie

Datum der Zweitveröffentlichung: 15.03.2024

Verlagsversion (Version of Record), Zeitschriftenartikel

Persistenter Identifikator: urn:nbn:de:bvb:473-irb-933097

Erstveröffentlichung

Timm, Susanne (2023): Differenzkonstruktionen im weltgesellschaftlichen Horizont von Lehramtsstudierenden: Empirische Ergebnisse einer deutsch-finnischen Studie. Münster: Waxmann. DOI: 10.31244/zep.2023.03.03.

Rechtehinweis

Dieses Werk ist durch das Urheberrecht und/oder die Angabe einer Lizenz geschützt. Es steht Ihnen frei, dieses Werk auf jede Art und Weise zu nutzen, die durch die für Sie geltende Gesetzgebung zum Urheberrecht und/oder durch die Lizenz erlaubt ist. Für andere Verwendungszwecke müssen Sie die Erlaubnis der Rechteinhaberinnen und Rechteinhaber einholen.

Für dieses Dokument gilt eine Creative-Commons-Lizenz.



Die Lizenzinformationen sind online verfügbar:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode>

Susanne Timm

Differenzkonstruktionen im weltgesellschaftlichen Horizont von Lehramtsstudierenden: Empirische Ergebnisse einer deutsch-finnischen Studie

Zusammenfassung

In diesem Beitrag werden Befunde einer qualitativ-rekonstruktiven Studie zum handlungsleitenden Wissen von finnischen und deutschen Lehramtsstudierenden vorgestellt, das für ihr berufliches Handeln angesichts globaler sozialer Dynamiken handlungsleitend ist. Für die Untersuchung wurden Daten in 16 Gruppendiskussionen erhoben, mit der dokumentarischen Methode ausgewertet und abduktiv zu einer idealtypischen Typologie verdichtet. Auf dieser Grundlage lässt sich beschreiben, dass für Lehramtsstudierende die Verknüpfung von vier zumeist isoliert betrachteten Dimensionen mit den in ihnen eingelagerten Differenzkonstruktionen zentral ist. Der Verknüpfung dieser vier Perspektiven kommt eine hohe Relevanz für eine weltgesellschaftlich orientierte Lehrkräftebildung angesichts globaler sozialer Dynamiken zu.

Schlüsselworte: *Lehramtsstudierende, Lehrkräftebildung, dokumentarische Methode, sozialer Wandel, Finnland, Deutschland, globales Lernen, Differenz*

Abstract

This article presents findings from a qualitative-reconstructive study on the implicit knowledge of Finnish and German preservice teachers that guides their professional actions in the face of global social dynamics. For the study, data were collected in 16 group discussions in a qualitative-reconstructive design, analysed with the documentary method and abductively condensed into an ideal-typical typology. On this basis the relevance for student teachers of the linking of four dimensions can be described. The linking of the four perspectives is highly relevant for a world-society oriented teacher education in view of global social dynamics.

Keywords: *Preservice teacher, teacher education, documentary method, social change, Finland, Germany, global learning, difference*

Einleitung

Zukünftige Lehrkräfte werden in einem Umfeld arbeiten, das von dynamischer sozialer Diversität geprägt ist, die nicht erst seit jüngstem mit Begriffen wie Superdiversität (Vertovec, 2007)

oder Hybridität (Ackermann, 2011; Bhabha, 1994) im Blick auf soziale Zusammenhänge und die Selbstpositionierung des Einzelnen gefasst wird – sie kommen nicht umhin, sich mit dem globalen sozialen Wandel zu befassen (Raanhuis, 2021). Dieser Kontext ist sowohl für sie als auch für die Schüler/-innen mit der Anforderung verbunden, sich in ihm immer wieder neu zu positionieren. Weil auch impliziten Vermittlungsweisen von Lehrkräften eine große Bedeutung für den Zugang zu einer weltgesellschaftlichen Bürgerschaft zukommt, ist es für Lehrkräfte erforderlich, selbst ein Selbstverständnis unter Einschluss sozialer Diversität im globalen Maßstab zu entwickeln. Hierauf beziehen sich auch Forderungen, Lehrkräfte in der Ausbildung darauf vorzubereiten, sich mit diesem Zusammenhang auseinanderzusetzen (Aydarova, & Marquardt, 2016; Darji, & Lang-Wojtasik, 2014; Scheunpflug, 2010). Das Ziel, das damit verfolgt wird, ist die Anbahnung einer selbstreflexiven Haltung in der Ausprägung der Professionalität, um Bildungsangebote für einen Zugang zu Weltbürger/-innen in der globalisierten Welt offerieren zu können. Obwohl die Rolle von Lehrkräften als Vermittler/-innen von Veränderungskompetenzen im Kontext sozialer Komplexität weithin untersucht wurde (Bourn, 2016; Niemi et al., 2018; Lang-Wojtasik, 2014a), ist wenig darüber bekannt, wie Lehramtsstudierende ihre Möglichkeit, Veränderungen zu gestalten, und die Verflechtung von globalen Phänomenen mit ihrer Unterrichtspraxis verstehen. Auf die Bearbeitung dieses Desiderats zielte die Studie zum impliziten Wissen¹ von finnischen und deutschen Lehramtsstudierenden. Die zu Grunde gelegte Fragestellung fokussierte auf Orientierungen angehender Lehrkräfte, die für ihr professionelles Handeln als in einer globalisierten Welt sozialer Dynamik handlungsleitend sind. Die Lehramtsstudierenden hatten an bildungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen mit Bezügen zum sozialen Wandel teilgenommen. Für diesen Beitrag werden die Befunde der Studie im Blick auf ihr Anregungspotential für eine weltgesellschaftliche Lehrkräftebildung reflektiert.

Im Folgenden wird zunächst in theoretische Vorüberlegungen eingeführt und ein Einblick in den Forschungsstand gegeben, in einem zweiten Schritte das Vorgehen im Forschungsprozess erläutert. Die Ergebnisdarstellung steht in einem dritten Abschnitt im Mittelpunkt. Der Beitrag wird mit Überlegungen zum Anregungspotential für die Lehrkräftebildung geschlossen.

Theoretische Grundlegung und Forschungsstand – Handlungsorientierungen von Lehramtsstudierenden in weltgesellschaftlichen Bezügen

Globalität kann in einem weltgesellschaftlichen Verständnis (Luhmann, 1971) in vier Dimensionen beschrieben werden (Luhmann, 1984): in einer sachlichen, die sich auf epistemische Aspekte bezieht, in einer räumlichen, in der das Ineinandergreifen lokaler und globaler Relationen als global gefasst werden kann, in einer zeitlichen, die von Beschleunigung und dem Überlappen verschiedener Zeithorizonte geprägt ist und schließlich in einer sozialen, in welcher vertraut und fremd in immer mehr Hinsichten miteinander verwoben sind (vgl. u.a. Scheunpflug, 2010; Lang-Wojtasik, 2014b). Diese soziale Verfasstheit der globalisierten Welt (Nederveen Pieterse, 1993) führt zu einer konkreten Super-Diversität (Vertovec, 2007), da sich die soziale Diversifizierung lokalspezifisch multipliziert. Dies ist unauflösbar mit einer Steigerung von Komplexität verbunden und äußert sich darin, dass orientierende Ordnungsmuster für die Wahrnehmung und das Handeln in der sozialen Welt durch empirische Überlappungen und theoretische Problematisierungen von Differenzkonstruktionen fragil geworden sind (Crenshaw, 1989; Lutz, & Wenning, 2001; Hirschauer, 2014). Die gesteigerte soziale Komplexität ist für die schulische Praxis deswegen relevant, weil soziale Kontextualität in doppelter Weise mit ihr verwoben ist – sie rahmt als Differenzordnung schulisches Handeln und in ihr werden Differenzordnungen hervorgebracht. Demgegenüber werden in der Literatur verschiedene Perspektiven eingenommen und unterschiedliche Handlungspunkte identifiziert: Während manche ermöglichende Aspekte betonen (Bräu, & Schwerdt, 2005; Govaris, & Kaldi, 2010), werden zunehmend ungleichheitsverstärkende Verschränkungen in der Produktion von Differenz problematisiert (Mecheril, 2008; Emmerich, & Hormel, 2013) und die Engführung auf Kultur als ethnische Kategorisierung kritisiert (Höhne, 2001; Pfaff, 2016).

Angesichts der zentralen Rolle von Lehrkräften für die Reproduktion sozialer Konstellationen (Kramer, 2015) forderte Krüger-Potratz (Krüger-Potratz, 2004) schon vor annähernd 20 Jahren einen Paradigmenwechsel für die Lehrkräftebildung, weg von kulturalisierenden Perspektiven in ihrem Fokus auf das „Problem kultureller Verschiedenheit“; in den vergangenen zehn Jahren wurden dann Kompetenzmodelle entwickelt und eine substantielle Ausrichtung auf das professionelle Handlungsfeld sozialer Komplexität gefordert (Rosenberger, 2013; Hummrich, & Meier, 2016; Ivanova, 2019). Die Herausforderung für reflexives Handeln im Kontext sozialer Globalität bleibt bestehen, worauf mit jüngsten Studien hingewiesen werden kann (Schieferdecker, 2015; Rissanen, & Kuusisto, 2022; Taube, 2022; Conrad-Grüner, 2021). Dies gilt umso mehr, wenn soziale Gerechtigkeit, wie sie als Zielperspektive in internationalen Vereinbarung bildungspolitische relevant eingezogen ist (UNESCO, 2015; GENE, 2022), mit in den Blick genommen wird (González-Valencia et al., 2020).

Ausführung der Forschung im qualitativ-rekonstruktiven Verfahren

Das Forschungsprojekt zu den handlungsleitenden Orientierungen von Lehramtsstudierenden für professionelles Handeln

im Kontext globaler sozialer Diversität wurde in deutsch-finnischer Zusammenarbeit durchgeführt: Daten wurden in beiden Kontexten erhoben, um die Datenbasis in kurzer Zeit breit aufstellen zu können, nicht aber, um eine international vergleichende Studie durchzuführen. Dies folgt unter anderen den Überlegungen Kellys, dass innerstaatliche oder auch lokale Unterschiede größer sein können als es diejenigen entlang staatlicher Grenzen sein müssen (Kelly, 2013, S. 420).

Mit dem Interesse für handlungsleitende Orientierungen haben wir unsere Forschung im qualitativ-rekonstruktiven Paradigma angesiedelt, zumal explizierbares theoretisches Wissen nicht mit den impliziten Werthaltungen und Praktiken der Handelnden kohärent sein muss (Hummelstedt et al., 2021). Dies gilt insbesondere für öffentlich diskutierte Handlungsfelder. In der dokumentarischen Methode (Bohnsack, 2003; Bohnsack et al., 2007) wird dieses Auseinanderfallen zwischen dem theoretischem und dem implizit-praktischen Wissen aufgegriffen. Im Rahmen der Studie wurden für die Erhebung Diskussionen mit Gruppen durchgeführt, deren geteilte Praxis (Loos, & Schäffer, 2001) der Besuch einer Lehrveranstaltung war, deren bildungswissenschaftlicher Schwerpunkt auf soziale Vielfalt und professionelles Handeln in seiner kulturellen Dimension lag (mehr Details zum Sample vgl. Timm et al., 2023). Es wurden sechzehn Gruppendiskussionen an drei Standorten durchgeführt, je acht in Deutschland (insgesamt 35 Teilnehmer/-innen) und Finnland, dort an zwei verschiedenen Orten (insgesamt 32 Teilnehmer/-innen).

Aus den phonetischen Transkripten der Gruppendiskussion wurde in Übersetzungsdurchgängen die gemeinsame Datengrundlage hergestellt; d.h. bereits die Datenaufbereitung führte zu interpretativen Anteilen, die fortwährend reflektiert wurden (Kaukko, & Timm, 2022; Timm, i. E.). Im Fortgang wurden über die Schritte der formulierenden und der reflektierenden Interpretation in mehrdimensionalen Vergleichsoperationen (Nohl, 2013) die dokumentarischen Sinngehalte rekonstruiert und in einem abduktiven Prozess zu einer idealtypischen Typologie verdichtet (Nentwig-Gesemann, 2013). Dieser Prozess wurde in einer internationalen Interpretationsgruppe kontinuierlich kommunikativ validiert.

Ergebnisse

Alle Gruppen in der Erhebung sprachen auf einer sehr grundlegenden Ebene über sozialen Wandel als schulisch relevante Realität. Diese Beobachtung war nicht unerwartet, weil die Teilnehmenden Lehrveranstaltungen besucht hatten, denen dieser Aspekt der Gegenwart eingelassen war. Wandel stellt in der Nomenklatur der Dokumentarischen Methode die Basistypik dar, die in vier thematischen Kategorien elaboriert wurde, und in denen sich ihre unterschiedlichen Orientierungen und Werte zeigten. *Wandel (Change)* wird als Schlüsselbegriff sowohl im Umgang mit der sozialen Welt als auch im Blick auf professionelles Handeln zur Geltung gebracht. Das bedeutet, dass sozialer Wandel durchgängig mit dem Verständnis des eigenen Handelns in Verbindung gebracht wird.

Thematische Kategorien

Über die Gruppendiskussionen hinweg können vier thematische Kategorien induktiv identifiziert werden, unter denen

Fragestellungen sozialer Diversität in Bezug auf die eigene Professionsentwicklung diskutiert und die im Prozess der Typenbildung als Vergleichskategorien herangezogen werden. Die Kategorie, die wir *Selbst in seinem Weltverhältnis* genannt haben, gibt Einblicke in das Selbstverständnis der angehenden Lehrkräfte in Relation zur Welt. Dieses Verständnis ist konturiert als ein Bildungsverhältnis, durch welche die Bezugnahme wie das Selbst geformt und transformiert werden; in ihm wird eine Differenzsetzung zwischen dem Individuellen und der Mitwelt performiert. Die Kategorie *Kultur* verweist auf den Sinn und die Bedeutung, die Menschen mit ihren Praktiken verbinden, und darauf, wie sie die Welt verstehen (vgl. Reckwitz, 2004). Sie wird dabei auch auf die Identifizierung von Unterschieden zwischen und innerhalb von Gruppen sowie auf Positionierungen innerhalb von Gemeinschaften bezogen. In dieser Kategorie wird das Reservoir geteilter Werte thematisiert und das Lernfeld dafür angesprochen, in einer sich wandelnden Welt über Unterschiede hinweg zusammenzuleben; in ihr wird Differenz als Strukturierung von Gemeinschaft kenntlich. *Sozialer Wandel* umreißt die Voraussetzungen dafür, wie Lehramtsstudierende sich selbst den sich verändernden Gemeinschaften zuordnen. Sozialer Wandel wird als rahmengebende Struktur für Positionierungs- und Bildungsprozesse aufgerufen; Differenz scheint als Unterscheidung der Prozessrichtung auf. Durchgängig kamen implizite Konzepte des Lernens und Lehrens zur Geltung, die die Praxis der angehenden Lehrkräfte leiten, sowohl die ihres Lernens an der Universität, als auch die eigenen Lehrens. Unter dem Aspekt der *unterrichtlichen Praxis* wird in unterschiedlicher Weise auf die verschiedenen Dimensionierungen von Differenz rekurriert, als Verbindung zu bzw. das Fehlen von Bildung, als in sozialen Wandel passiv gestellt oder ihn betreibend, als Differenzen manifestierend oder sie bearbeitend.

Fünf Orientierungstypen bei Lehramtsstudierenden im Umgang mit globaler sozialer Dynamik

Das Ergebnis der kommunikativ validierten Abduktion, die entlang der aus der Basistypik *Wandel* herausgearbeiteten vier thematischen Kategorien vorgenommen wurde, stellt eine idealtypische Typologie mit fünf Orientierungstypen dar (Tabelle 1). Es ist eine sinn-genetische Typologie, in der verdichtet Relationen von Orientierungsgehalten abgebildet werden, nicht aber deren Genese. Die Benennung der Typen verweist auf das besondere Profil, in welchem die Orientierungsgehalte aus den vier Kategorien im Typus zusammenspielen.

Typ 1: Limitierte Erziehung als entmutigende Lehrkraft, Wandel ignorierend: Das *Selbst* des Typs 1 ist in seinem Weltbezug eng gefasst: Es ist auf eigenen Erfahrungen und die aller-nächste Umgebung begrenzt. Die Welt wird als die Summe der eigenen Erfahrungen verstanden, Bezüge zur globalen Welt sind ausgeschlossen und haben keine Relevanz für das eigene Leben. Das Verständnis von *Kultur* ist an die eigene Zugehörigkeit gebunden, *Kultur* ist als eine Reihung eindimensionaler Differenzen zwischen Gruppe konzipiert. Kulturen im Plural sind als Entitäten konzeptualisiert, die in einem konflikthaften Verhältnis zueinander stehen. *Sozialer Wandel* liegt außerhalb des Horizonts von Typ 1. Er wird ignoriert und da er nicht vermieden werden kann, in die Verantwortung der nächsten Generation delegiert. Der Orientierungsgehalt für die *unter-*

richtliche Praxis des Typs 1 basiert auf einer Laissez-faire-Pädagogik, für die sich kaum Verbindungen zu professionellem Wissen oder Kompetenzen aufzeigen lassen. Durch das fehlende Konzept von Professionalität ist Unterrichten als eine entmutigte und entmutigende Praxis entworfen. Im Einklang mit der Orientierung an Kultur und sozialem Wandel zielt Unterrichten dann darauf ab, die Lernenden an die bestehende Umgebung in Widerstand gegen Wandel anzupassen.

Typ 2: Formale Erziehung als autoritäre Lehrkraft, Wandel verweigernd: Das eindimensionale *Selbst* bildet auch den Kern für Typ 2 in seinem Weltbezug, Welt wird – anders als bei Typ 1 – auch als eine Erweiterung des Selbst betrachtet: Sie wird so reduziert, dass sie in das eigene Bild des Selbst passt. Das Selbst ist sowohl der Fokus als auch die Grenze der eigenen Weltsicht. Unterschiedliche Lebensbedingungen, Ordnungssysteme und Wertehierarchien finden in dieser Orientierung keine Beachtung. Die eigene Position ist ausschließlich als gegeben konturiert, folglich gibt es keine alternativen Positionen oder andere Handlungsoptionen. Dies setzt sich im Verständnis von *Kultur*, ihren Funktionen und Effekten fort. Diese wird als gegeben angesehen und das Selbst wird in die gegebene Mehrheit ohne reflexive Anklänge über die eigene kulturelle Identität und Zugehörigkeit integriert. *Sozialer Wandel* ist jenseits der dem Selbst zugänglichen Welt verortet. Das Bild des Wandels irritiert das festgelegte Verständnis des Selbst in der Welt, weshalb sozialer Wandel meist abgelehnt wird. Die *unterrichtliche Praxis* von Typ 2 ist an einem formalen und autoritären Verständnis orientiert. Festgelegte hierarchische Verhältnisse legitimieren Unterricht, seine Inhalte sowie die sozialen Relationen. Unterrichten ist an einer Replikation der gegebenen Normalität orientiert, indem Regeln befolgt werden und folglich das Potential von Lernen sowie das Vermögen von Kindern unterschätzt werden, nicht zuletzt, weil Wandel aktiv ausgeblendet wird.

Typ 3: Inhaltsorientierte Bildung mit Fokus auf Wissen als einflussreiche Lehrkraft, Wandel erledigend: Rationalität ist das zentrale Prinzip für Typ 3. Der Weltbezug des *Selbst* basiert hier auf Systemen mächtigen Wissens. Organisationale Regeln und rationale Prinzipien ermöglichen Ordnung und geben Handlungssicherheit. Die Komplexität der Weltgesellschaft wird in rationale Prinzipien überführt und die Welt wird als geordnet gesehen. Bei Typ 3 werden unterschiedliche *Kulturen* als nebeneinander existierend angesehen. Es gibt ein implizit additives Verständnis von Kulturen, wodurch Kultur als ein Begriff der Unterscheidung stabiler Werte und Gewohnheiten erkennbar wird. Ein geordnetes Nebeneinander kontinuierlicher Gemeinschaften schafft Stabilität und Harmonie für Gesellschaften. Die Beziehungen zwischen den Kulturen sind rational, entscheidend ist das Wissen über den „Anderen“. *Sozialer Wandel* wird als Randphänomen betrachtet. Reaktionen auf ihn sind an rationalen Verhandlungen und gegenseitigem Kennenlernen ausgerichtet. Auch die *unterrichtliche Praxis* beruht auf rationalen Prinzipien, wobei die Bedeutung von Wissen und leistungsfähigem Unterricht hervorgehoben wird. Lernen wird als Aneignung von Wissen verstanden und Lehren als Vermittlung dieses zumeist sachlichen und technischen Wissens. Es soll Schüler/-innen darauf vorbereiten, das Leben und die Welt zu bewältigen, indem Wandel in ausschließlich rational begründeten Strukturen gezähmt wird.

Typ 4: Erfahrungsbasierte Bildung als unsichere Lehrkraft, zufällig auf Wandel reagierend: Im Orientierungsgehalt von Typ 4 ist Erfahrung für den Zugang zur Welt und für ihr Verständnis das Schlüsselprinzip. Das *Selbst* wird in seinem Weltbezug von Prinzipien der Authentizität geleitet, was bedeutet, dass dieser Bezug durch eigene Erfahrungen ohne abstrakt-distanzierendes Denken zu integrieren, fundiert ist. Typ 4 kann je nach Relevanz für die eigene Praxis offen für neue Erfahrungen sein. *Kultur* ist als die Abfolge von Alltagsroutinen konzipiert, Praktiken sind kulturell geformt und Orte der Kultur. *Sozialer Wandel* wird als kontingent wahrgenommen; er könnte eintreten oder auch nicht, eine generalisierende Bewertung ist nicht aufzufinden. Typ 4 sieht es als seine eigene Verantwortung an, auf sozialen Wandel zu reagieren; unter der Bedingung, dass eigene Erfahrungswelten unmittelbar berührt sind. Die *unterrichtliche Praxis* wird hauptsächlich durch eine sozial-emotionale Grundlage bestimmt. Lehren ist unsicher und zaghaft, um Menschen nicht zu provozieren und in ihre Erfahrungswelt einzudringen – eine Positionierung der Unsicherheit angesichts kontingenten Wandels im unmittelbaren Nahbereich.

Typ 5: Transformative Bildung als lernende und fürsorgliche Lehrkraft, Wandel fördernd: Hier zeigt sich eine Orientierung auf ein aktives Leben in der Welt, insbesondere als Lehrkraft. Das *Selbst* wird in seinem Weltbezug von einer Idee der aktiven Teilnahme als Weltbürger geleitet, es ist von einer Vorstellung der Neugierde und Selbststeuerung konturiert. Dieses *Selbst* ist in seiner Weltbeziehung reziprok und partizipativ angelegt, was sich in den Zielstellungen zeigt, die eigene Position und die Welt zu verändern. Diese aktive Selbstpositionierung durch Partizipation geht Hand in Hand mit der Vorstellung von einer Welt als komplexer und vielschichtiger Umwelt, in die ihre globale Dimension integriert ist. *Kultur* ist als Superhybridität entworfen, zu der alle Menschen beitragen. *Kultur* ist in ständiger Bewegung, verschiebt und überlagert sich. Sie ist ein Bereich der Beteiligung und Aktivität aller Menschen und durchbricht die Binarität zwischen „wir“ und „anderen“. *Sozialer Wandel* wird bei Typ 5 als Möglichkeit zur Selbstentfaltung und Selbstpositionierung verstanden. Wandel vollzieht sich durch die Selbstpositionierung und gibt Impulse dafür, Neues zu lernen. Menschen wird in diesem Entwurf eine dop-

Typen Orientierungshilfen	Limitierte Erziehung als entmutigte Lehrkraft, Wandel ignorierend	Formale Erziehung als autoritäre Lehrkraft, Wandel verweigernd	Inhaltsorientierte Bildung mit Fokus auf Wissen als einflussreiche Lehrkraft, Wandel erledigend	Erfahrungsbasierte Bildung als unsichere Lehrkraft, zufällig auf Wandel reagierend	Transformative Bildung als lernende und fürsorgliche Lehrkraft, Wandel befördernd
Selbst in seinem Weltverhältnis	Rückzug aus der Welt durch Beschränkung auf räumlichen Nahbereich	auf das Selbst gerichtete Relationierung zur Welt	Selbst- und Weltrelationierung durch machtförmige Wissenssysteme	Weltbezug durch authentische Erfahrungen und Praxisbezug	Weltbezug durch aktive Teilnahme als Weltbürger
Kultur	distinktive Kulturen im Konflikt	Integration in die gegebene Mehrheit	Nebeneinander distinktiver Kulturen	Kontinuum alltäglicher Routinen, jeden einschließend	von allen gestaltete Superhybridität
sozialer Wandel	wird ignoriert oder als Problem der nächsten Generation gesehen	ist eine Last, die eine Reaktion erfordert	wird rational verstanden und beantwortet	wird als kontingent wahrgenommen und kontingent beantwortet	Möglichkeit zur Selbstentfaltung und Selbstpositionierung
unterrichtliche Praxis	Laissez-faire-Grundlage, den Lernenden ermöglichend, sich durch entmutigten Unterricht an Bestehendes anzupassen	autoritäre Grundhaltung, das Potential von Lernen und von Kindern durch ein formales Unterrichtsverständnis unterschätzend	rationale Grundlegung, die Bedeutung von Wissen und leistungsfähigem Unterricht betonend	sozial-emotionale Verankerung, Kontakt und Begegnungen durch behutsamen Unterricht betonend	reflexive Grundlegung, Komplexität und die Sorge um den Einzelnen betonend

Tab. 1: Typologie – Bildung unter der Bedingung des globalen Wandels,
Quelle: eigene Darstellung

pelte Verantwortung zugerechnet; erstens dafür, die Gesellschaft so zu gestalten, dass in ihr ein gutes Leben für alle möglich ist, und zweitens für die Unterstützung aller Menschen und ihren Fähigkeiten der Teilhabe. Die *unterrichtliche Praxis* für Typ 5 ist reflexiv und betont die Komplexität und Sorge um den Einzelnen. Lernen ist ein Prozess der Anpassung an die Komplexität der sich verändernden Welt, indem man sein eigenes Denken weiterentwickelt. Unterrichtliche Praxis ist davon geleitet, dies allen Lernenden zu ermöglichen. Da sich die Welt ständig verändert, muss der Unterricht einen Raum für das Lernen schaffen, um Lernen zu lernen.

Die Gruppendiskussionen wurden in Finnland und Deutschland ohne international vergleichenden Anspruch durchgeführt. Die Verortung der Teilnehmer/-innen in Finnland oder Deutschland ist für die sinngenetische Typenbildung nicht relevant. Ein erster Blick auf soziogenetische Spuren zeigt gleichwohl, dass sich die finnischen und deutschen Student/-innen nicht zu unterscheiden scheinen, denn die Orientierungen sind über alle Erhebungskontexte hinweg auf alle fünf Typen verteilt. Dies mag überraschen, da sich Deutschland und Finnland in Bezug auf ihre Bildungssysteme, die Ausbildungssysteme für Lehrkräfte, die Attraktivität des Lehrberufs, die demografische Situation und das politische Umfeld unterscheiden, aber dieses Ergebnis steht im Einklang mit anderen Studien über finnische und deutsche Lehramtsstudierende (Rissanen et al., 2023). Andererseits haben Finnland und Deutschland eine lange Geschichte der Wahrnehmung ihrer Länder als eher monokulturell und homogen, die möglicherweise tiefer im Werthehaushalt verankert ist, als es gegenwärtige Diskurse vermuten lassen.

Bildung unter der Bedingung globalen Wandels

Alle Typen verweisen einerseits auf die Verflechtung von Individuum, Gesellschaft und Lernen wie den ihn innewohnenden Differenzkonstruktionen. Sie verweisen andererseits auf Wandel, der die Selbstverortung der Menschen neu strukturieren kann. In ihrer abstrakten Form lassen sich diese Beziehungen auf den Begriff der Bildung überführen, in spezifizierten Ausformungen auf die als Transformation des Selbst-Welt-Verhältnisses (Koller, 2012; Lang-Wojtasik, 2019; Scheunpflug, 2019). Kaukko, Windsor & Reimer fassen ihn als "process in which an individual acquires the needed skills and knowledge for individual growth and character formation (on an individual level), while also learning to be an active and critical member of their community (the social level) to open up new possibilities for individual and shared lives." (Kaukko et al., 2023, S. 5). Angesichts dessen trägt die Typologie den Titel „Bildung unter der Bedingung des globalen Wandels“.

Anregungen für eine weltgesellschaftliche Lehrkräftebildung

Die Handlungsorientierungen von Lehramtsstudierenden angesichts globaler sozialer Dynamik werden in vier thematischen Kategorien entwickelt, die eng zusammenhängen und nicht als voneinander separate Felder der Lehrkräftebildung in Betracht gezogen werden sollten. Stattdessen sind die Kategorien miteinander verknüpft, und jede von ihnen steht in einem doppelten Verweisungszusammenhang; einerseits zur Wahrnehmung von

Gesellschaft und andererseits zur Konzeptionierung professionellen Handelns. Sowohl die Konkretisierungen innerhalb dieser Kategorien, noch mehr aber ihre Verflechtung, stellen die derzeitige Trennung zwischen dem, wie unterrichtet wird, und dem, was unterrichtet wird, in Frage. Weil die Kategorien alle Dimensionen übergreifen, sollten sie bei der professionellen Entwicklung von angehenden Lehrkräften gerade *in ihrer Verflochtenheit* berücksichtigt werden. Für die zukünftige Praxis der Lehramtsstudierenden ist es äußerst bedeutsam, wie das eigene Selbstverständnis in Bezug auf Welt, Kultur und den globalen sozialen Wandel mit ihrem professionellen Selbstentwürfen verknüpft ist: Diejenigen, für die komplexe Entwürfe der globalen Welt auch für ihre Selbstrelationierung zur Welt handlungsleitend sind und die auch Differenzkonstruktionen im Kontext globaler sozialer Dynamik flexibel ausgestalten, haben großes Vertrauen in die Macht von Bildung, um die Welt zu verändern. Dieser Entwurf pädagogischen Handelns lässt mehr Raum für das Handeln und die Bewältigung der Auswirkungen sozialer und globaler Veränderungen. Im Gegensatz dazu zeigen die Typen, die von der Vorstellung stabiler Differenzsetzungen geleitet werden und die den sozialen Wandel ignorieren oder sich ihm widersetzen, das Bild eines zögerlichen und untätigen Lehrers. Diese Kontrastierung kann veranschaulichen, dass *die Selbst-Welt-Relationierung* von Lehramtsstudierenden kein zusätzlicher Teil sondern ein *integraler Bestandteil ihrer Professionalität* ist.

Weitgehend lässt sich in den Daten aufzeigen, dass das explizite Wissen der Lehramtsstudierenden mit dem übereinstimmt, was gesellschaftlich oder auch professionell erwartet wird: Vielfalt mit flexiblen Differenzstrukturen ist eine gute Sache. Im impliziten Wissenskörper zeigen sich andere Ausprägungen, etwa wenn Diskussionen auf spezifische und dekontextualisierte Probleme konzentriert sind. Des Weiteren zeigt sich aber auch eine Spannung zwischen den kurz- und langfristigen Zielen von Bildung und der Frage, ob sie in erster Linie dem einzelnen Lernenden oder der gesamten Menschheit zugutekommen sollten. Zudem ist eine Betonung von Kompetenzen zu erkennen, die es den Lehrkräften ermöglichen, effektiv zu arbeiten, um die unmittelbaren Bedürfnisse des einzelnen Kindes zu erfüllen. Diese können es zugleich verhindern, die Konditionen der globalisierten Weltgesellschaft in den Blick zu nehmen; etwa wenn darauf hingewiesen wird, dass auf den sozialen Wandel reagiert werden muss, aber das „Soziale“ nicht über die eigene Klasse hinausreicht. Die *Verflechtung globaler und lokaler Phänomene* lagen außerhalb des Horizonts dieser Diskussionen. Für die Lehrkräfteausbildung zeigt sich darin Entwicklungspotential dahingehend, diese zu integrieren, bspw. im Blick auf eine angezeigte abstrakte Sozialität im weltgesellschaftlichen Kontext (Scheunpflug, 2011).

Die empirischen Ergebnisse zeigen, dass in den handlungsleitenden Orientierungen der Lehramtsstudierenden Entwürfe der Gesellschaft und der pädagogischen Praxis unauflösbar miteinander verwoben sind. Gerade in weltgesellschaftlicher Perspektive ist dabei bedeutsam, dass *Wandel* der Schlüsselbegriff für die Wahrnehmung der Welt wie für das professionelle Denken ist. Wandel kulminiert schließlich in Bildung als Umstrukturierung der Selbst-Welt-Positionierung. Die rekonstruierte Typologie für Bildung unter den Bedingungen des globalen Wandels zeigt allerdings auch, dass nur

einer von fünf Typen auf eine aktive Weltbürgerschaft ausgerichtet ist. Angesichts dessen erweist es sich als dringlich, dass die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften mit Prinzipien und Zielstellungen Globalen Lernens in Einklang gebracht wird, wie es bereits vielfach auch im internationalen Kontext gefordert wird (Bourn et al., 2017; Kimanen et al., 2019; González-Valencia et al., 2020). Dabei kann Wandel als bereits verankertes Prinzip im Orientierungsgehalt der Studierenden den Ausgangspunkt einer konstruktiven Wendung mit schulischer Relevanz bilden.

Anmerkungen

- 1 Diese Studie entstand im Rahmen des Projektes „Understanding teacher students' implicit knowledge in regard to diversity, culture and societal change“, das von der EERA mit einem GENE-Award (Projektnummer 2021_A_3) gefördert wurde, und sich aus einem qualitativen und aus einem quantitativen Teilprojekt zusammensetzte. Ich danke sehr herzlich Mervi Kaukko (Tampere University), Inkeri Rissanen (Tampere University) und Katri Jokikokko (Oulu University) für die fruchtbare Zusammenarbeit und Annette Scheunpflug für vielfältige Anregungen im Forschungsprozess. Anschließend an eine frühere deutsche Studie, die sich mit dem impliziten Wissen von angehenden Lehrkräften in Bezug auf die kulturelle Dimension ihrer Professionalität befasste (Timm, & Scheunpflug, 2020; Timm, 2021), wurde der Fokus dieser Studie gemeinsam mit Mervi Kaukko auf das implizite Wissen, das angehende Lehrkräfte bei ihrem professionellen Handeln angesichts globaler sozialer Dynamik leitet, gelegt.

Literatur

- Ackermann, A. (2011). Das Eigene und das Fremde: Hybridität, Vielfalt und Kulturtransfer. In F. Jaeger & B. Liebsch (Hrsg.), *Handbuch der Kulturwissenschaften* (S. 139-154). Heidelberg: Springer.
- Aydarova, E., & Marquardt, S. K. (2016). The Global Imperative for Teacher Education: Opportunities for Comparative and International Education. *FIRE: Forum for International Research in Education*, 3(1). <https://doi.org/10.18275/fire201603011066>
- Bhabha, H. K. (1994). *The Location of Culture*. Routledge. <https://doi.org/https://doi.org/10.4324/9780203820551>
- Bohnsack, R. (2003). Dokumentarische Methode und sozialwissenschaftliche Hermeneutik. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 4, 550-570. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s11618-003-0057-7>
- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, & Nohl, A.-M. (Hrsg.). (2007). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (2., erweiterte und aktualisierte Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-3-531-19895-8>.
- Bourn, D. (2016). Teachers as Agents of Social Change [Academic Journal Report]. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 7(3), 63-77. <https://doi.org/10.18546/IJDEGL.07.3.05>
- Bourn, D., Hunt, F., & Bamber, P. (2017). *A review of Education for Sustainable Development and Global Citizenship Education in Teacher Education. Background Paper for the 2017/2018 Global Education Monitoring Report*. London: UCL Institute of Education.
- Bräu, K., & Schwerdt, U. (Hrsg.). (2005). *Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule*. Münster: LIT.
- Conrad-Grüner, B. (2021). *Funktionalität von Kultur in der Weltgesellschaft. Inter-Kulturalität im Alltagsdiskurs von Studierenden*. Opladen: Budrich Academic Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1n9dk5p.2>
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory, and Antiracist Politics. In *University of Chicago Legal Forum* (S. 139-167).
- Darji, B. B., & Lang-Wojtasik, G. (2014). Preparing globally competent teachers – Indo-German Perspectives. *International Journal of Global Learning and Development Education*, 6(3), 49-62. <https://doi.org/10.18546/IJDEGL.06.3.04>
- Emmerich, M., & Hormel, U. (2013). Schlussbetrachtung: Differenz beobachten - Differenz erzeugen. In M. Emmerich & U. Hormel (Hrsg.), *Heterogenität – Diversity – Intersektionalität* (S. 247-263). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-3-531-94209-4_12
- GENE. (2022). *The European Declaration on Global Education to 2050. The Dublin Declaration*. GENE.
- González-Valencia, G., Ballbé, M., & Ortega-Sánchez, D. (2020). Global Citizenship and Analysis of Social Facts: Results of a Study with Pre-Service Teachers. *sociological sciences*, 9(65). <https://doi.org/doi:10.3390/socsci9050065>
- Govaris, C., & Kaldi, S. (2010). *The educational challenge of cultural diversity in the international context*. Münster: Waxmann.
- Hirschauer, S. (2014). Un/doing Differences. Die Kontingenz sozialer Zugehörigkeiten. *Zeitschrift für Soziologie*, 43(3), 170-191. <https://doi.org/10.1515/zfs-oz-2014-0302>
- Höhne, T. (2001). Kultur als Differenzierungskategorie. In H. Lutz & N. Wenning (Hrsg.), *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft* (S. 197-213). Opladen: Leske + Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-663-11705-6_11
- Hummelstedt, I. P., Holm, G. I. M., Sahlström, F. J., & Ziliac, H. A. C. (2021). Diversity as the new normal and persistent constructions of the immigrant other – Discourses on multicultural education among teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 108, 103510. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103510>
- Hummrich, M., & Meier, M. (2016). Den Umgang mit Differenz lehren: Über die Grenzen der Reflexion pädagogischer Praxis. In A. Dogmus, Y. Karakaşoğlu, & P. Mecheril (Hrsg.), *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft* (S. 179-200). Wiesbaden: Springer Fachmedien VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07296-4_11
- Ivanova, A. (2019). *Zeitgemäße Bildung von Lehrkräften in der Migrationsgesellschaft. Dominanzkritische Perspektiven auf interkulturelle Bildung*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-26739-1>
- Kaukko, M., & Timm, S. (2022). *Translating across words, paradigms, and traditions of education*. EERA-Blog.
- Kaukko, M., Windsor, S., & Reimer, K. (2023). Searching for Worlds Worth Living in. In K. E. Reimer, M. Kaukko, S. Windsor, K. Mahon, & S. Kemmis (Hrsg.), *Living Well in a World Worth Living in for All: Volume 1: Current Practices of Social Justice, Sustainability and Wellbeing* (S. 1-11). Singapore: Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-981-19-7985-9_1
- Kelly, P. (2013). Comparative Pedagogy: Making Sense of Cultural Complexity. *Research in Comparative and International Education*, 8(4), 415-427. <https://doi.org/10.2304/rcie.2013.8.4.415>
- Kimanen, A., Alisaari, J., & Kallioniemi, A. (2019). In-Service and Pre-Service Teachers' Orientations to Linguistic, Cultural and Worldview Diversity. *Journal of Teacher Education and Educators*, 8(1), 35-54. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1214942>
- Koller, H.-C. (2012). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer. <https://doi.org/10.30965/25890581-08804013>
- Kramer, R. T. (2015). „Reproduktionsagenten“ oder „Transformationsakteure“? Lehrkräfte im Blick der Bildungssoziologie von Pierre Bourdieu. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 35(4), 344-359.
- Krüger-Potratz, M. (2004). Lehrerbildung im Zeichen von Pluralität und Differenz [überarbeitete Fassung des gleichnamigen Aufsatzes in Beillerot/ Wulf (2003), S.83-94]. *soFid Migration und ethnische Minderheiten*(1), 7-16.
- Lang-Wojtasik, G. (2014a). Global teacher für die Weltgesellschaft!? Theoretische Überlegungen zu den Kompetenzen von Lehrkräften, um Globales Lernen kompetenzorientiert zu unterrichten. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 37(3), 4-9. <https://doi.org/10.25656/01:12096>
- Lang-Wojtasik, G. (2014b). World Society and the Human Being The possibilities and limitations of global learning in dealing with change. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 6(1), 53-74. <https://doi.org/10.18546/IJDEGL.06.1.04>
- Lang-Wojtasik, G. (Hrsg.). (2019). *Bildung für eine Welt in Transformation. Global Citizenship Education als Chance für die Weltgesellschaft*. Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvpbnpz8.5>
- Loos, P., & Schäffer, B. (2001). *Das Gruppendiskussionsverfahren* (Vol. 5). Opladen: Leske + Budrich. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-93352-2>
- Luhmann, N. (1971). Die Weltgesellschaft. *Archiv für Rechts- und Sozialphilosophie*, 57, 1-35.
- Luhmann, N. (1984). *Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie*. Suhrkamp.
- Lutz, H., & Wenning, N. (2001). Differenzen über Differenzen. Einführung in die Debatten. In H. Lutz & N. Wenning (Hrsg.), *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft* (S. 11-24). Opladen: Leske + Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-663-11705-6_1
- Mecheril, P. (2008). 'Diversity'. Differenzordnungen und Modi ihrer Verknüpfung. In *Heinrich-Böll-Stiftung Online*, S. 5.
- Nederveen Pieterse, J. (1993). Globalization as hybridization. In *Working Paper Series No. 152*.
- Nentwig-Gesemann, I. (2013). Die Typenbildung der Dokumentarischen Methode. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann, & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die Dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (Vol. 3, aktualisierte Auflage, S. 295-324). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19895-8_13
- Niemi, H., Toom, A., Kallioniemi, A., & Lavonen, J. (Hrsg.). (2018). *The Teacher's Role in the Changing Globalizing World. Resources and Challenges Related to the*

- Professional Work of Teaching*. Bosten: Brill Sens. <https://doi.org/10.1163/9789004372573>
- Nohl, A.-M. (2013). Komparative Analyse: Forschungspraxis und Methodologie dokumentarischer Interpretation. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann, & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die Dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (Vol. 3. aktualisierte Auflage, S. 271–294). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19895-8_12
- Pfaff, N. (2016). Kulturen in Perspektiven auf Differenz – eine Einführung. In M. Hummrich, N. Pfaff, I. Dirim, & C. Freitag (Hrsg.), *Kulturen der Bildung* (S. 523–550). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10005-6_8
- Raanhuis, J. (2021). Empowering Teachers as Agents of Social Cohesion: Continuing Professional Development in Post-Apartheid South Africa. *Policy & Practice. A Development Education Review* (33), 28–51.
- Reckwitz, A. (2004). Die Kontingenzzperspektive der ‚Kultur‘. Kulturbegriffe, Kulturtheorien und das kulturwissenschaftliche Forschungsprogramm. In F. Jaeger & J. Rüsen (Hrsg.), *Handbuch der Kulturwissenschaften*. Bd.3: Themen und Tendenzen (S. 1–20). Stuttgart: Metzler.
- Rissanen, I., & Kuusisto, E. (2022). Kulttuurienväliden valmiuksien perustaa tutkimassa: opettajien arkteoriat ja orientaatior. *Psykologia*, 57(2), 140–156. <https://doi.org/https://urn.fi/URN:NBN:fi:tuni-202211158387>
- Rissanen, I., Kuusisto, E., Timm, S., & Kaukko, M. (2023). Diversity beliefs are associated with orientations to teaching for diversity and social justice: A study among German and Finnish student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 123, 103996. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103996>
- Rosenberger, K. (2013). *Differenzfähigkeit bei Lehramtsstudierenden. Eine Vignettenstudie*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-01441-4>
- Scheunpflug, A. (2010). Global education and cross-cultural learning: A challenge for a research-based approach to international teacher education. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 3(3), 29–44. <https://doi.org/10.18546/IJDEGL.03.3.03>
- Scheunpflug, A. (2011). Lehren angesichts der Entwicklung zur Weltgesellschaft. In W. Sander & A. Scheunpflug (Hrsg.), *Politische Bildung in der Weltgesellschaft. Herausforderungen, Positionen, Ontroversen. Perspektiven politischer Bildung* (S. 204–215). Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Scheunpflug, A. (2019). Transformatives Globales Lernen - eine Grundlegung in didaktischer Absicht. In G. Lang-Wojtasik (Hrsg.), *Bildung für eine Welt in Transformation. Global Citizenship Education als Chance für die Weltgesellschaft* (S. 63–74). Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvpbnpz8.7>
- Schieferdecker, R. (2015). *Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern im Themenfeld Heterogenität: Eine rekonstruktive Analyse*. Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0bbm>
- Taube, D. (2022). Soziale Komplexität als Lehrerausforderung. Eine empirische Untersuchung handlungsleitender Orientierungen von Lehrkräften im Umgang mit weltgesellschaftlicher Komplexität. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 45(3), 18–24. <https://doi.org/10.31244/izp.2022.03.04>
- Timm, S. (2021). Kulturelle Dimensionen des professionellen Handelns – eine empirische Rekonstruktion der Orientierungen von Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24(1), 67–89. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-00990-0>
- Timm, S. (im Erscheinen). Translation processes as hermeneutics beyond literally understanding – challenges and chances in regard to internationalization of education policy and research. In J. Elven & S. Hofbauer (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft meets Science & Technology Studies. Zur Fabrikation und Organisation von Wissen und Bildung*.
- Timm, S., Kaukko, M., & Scheunpflug, A. (2023). Preservice Teachers' Professional Beliefs in Relation to Global Social Change: Findings from Finland and Germany. *Teaching and Teacher Education* (132). <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104239>
- Timm, S., & Scheunpflug, A. (2020). Orientierungen im Feld kulturellen Professionshandelns. Empirische Einblicke und Konsequenzen für die Lehrkräftebildung. In S. Timm, J. Costa, C. Kühn, & A. Scheunpflug (Hrsg.), *Kulturelle Bildung. Theoretische Perspektiven, methodologische Herausforderungen, empirische Befunde* (S. 147–161). Münster: Waxmann.
- UNESCO. (2015). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4. Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all*. UNESCO.
- Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its Implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30(7), 1024–1054. <https://doi.org/10.1080/01419870701599465>

Dr. Susanne Timm

ist Erziehungswissenschaftlerin am Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik der Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Arbeits und Forschungsschwerpunkte: International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft (Interkulturelle Pädagogik, Globales Lernen), Lehrkräfteprofessionalisierung, Kulturelle Bildung.