

Claudia Klektau, Susanne Schütz & Anne Julia Fett (Hrsg.)

HETEROGENITÄTSENSIBILITÄT DURCH FALLARBEIT FÖRDERN

Zum Stellenwert von Kasuistik und Inklusion in der Lehrer*innenbildung

Halle (Saale) 2019

KLEKTAU, Claudia / SCHÜTZ, Susanne & FETT, Anne Julia (Hrsg.):
*Heterogenitätssensibilität durch Fallarbeit fördern. Zum Stellenwert von Kasuistik und Inklusion in der Lehrer*innenbildung.* Halle (Saale): Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Zentrum für Lehrer*innenbildung, 2019.
(Hallesche Beiträge zur Lehrer*innenbildung, 1)

© 2019

Das Werk ist urheberrechtlich geschützt.

Die Verantwortung für den Inhalt der Veröffentlichung liegt bei den Autor*innen.

Zugleich online veröffentlicht in der digitalen Bibliothek der Universitäts- und Landesbibliothek Sachsen-Anhalt

Bei der Zitation ist der Uniform Resource Name anzugeben:

urn:nbn:de:gbv:3:2-106991

ISBN 978-3-96670-000-9

Die Reihe Hallesche Beiträge zur Lehrer*innenbildung wird herausgegeben vom Zentrum für Lehrer*innenbildung der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Lektorat: Julia Ritter

Layout und Satz: Annett Plonka

Druck: REPROCENTER GmbH, Halle (Saale)

Das Projekt KALEI, in dem diese Publikation entstanden ist, wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1918 gefördert.



Inhalt

EINLEITUNG	5
CLAUDIA KLEKTAU & ANNE CIERPINSKI Heterogenitätssensibilisierung als Schlüsselqualifikation für angehende Lehrkräfte fördern	11
CLAUDIA KLEKTAU Lernen mit unterschiedlichen Voraussetzungen – Unterricht von den Schüler*innen her denken	19
ANNE KRAUSE Außerschulisches Lernen als Gegenstand der kasuistischen Lehrer*innenbildung. Ein Werkstattbericht aus der Seminarpraxis im Profilmodul „Heterogenität und Inklusion“	31
ELENA BECKER & MAXI KUPETZ Kulturelle und sprachliche Vielfalt im Klassenzimmer: Heterogenitätssensibilisierung im Lehramtsstudium durch gesprächsanalytisch orientierte Fallarbeit	39
CLARA LUISE FINKE & MARIA LUISE GEBAUER „Man weiß, wozu man es später braucht.“ – Heterogenitätssensibler Umgang mit Stimme und Kommunikation in der Schule	53
ALEXANDER PFEIFFER Professionalisierung im Lehramtsstudium durch videogestützte Fallarbeit in den Praxisphasen	59
TOBIAS LEWEK Das Außerunterrichtliche Pädagogische Praktikum – Heterogene Erfahrungsräume im Spannungsfeld von Theorie und Praxis	67
ANNE FETT Interkulturelle Professionalisierung durch Co-Teaching mit internationalen Tandems: Ein fallbasiertes Projekt zur Heterogenitätssensibilisierung in den Praxisphasen	77
CAROLINE GAWLIK, PETER GRÜTTNER & SUSANNE SCHÜTZ Sprach- und kultursensibles Unterrichten – Der Zertifikatskurs Integrativer DaZ-Unterricht für Lehramtsstudierende	89
MAREK GRUMMT Das hallesche Fallportal – Konzeption, Perspektiven und Möglichkeiten	99
MIRIAM SCHÖPS „Also ganz homogen warn die irgendwie nich“ – Auseinandersetzungen mit Vielfalt in der Hochschullernwerkstatt	107
RICHARD SCHMIDT & DORIS WITTEK Drei Ebenen von Normativität(en) in der Erforschung inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung. Qualitative Befunde aus der wissenschaftlichen Begleitforschung des Projekts KALEI	115

EDINA SCHNEIDER Welche Überzeugungen zeigen Lehramtsstudierende zur schulischen Inklusion? Quantitative Befunde aus der wissenschaftlichen Begleitstudie des Projektes KALEI	133
KARSTEN KRAUSKOPF, JULIA FROHN, ELLEN BRODESSER & SUSANNE SCHÜTZ Lehrformate, Evaluation und Verstetigungsstrategien – Das Netzwerk Inklusion in der Lehrkräftebildung	145
WEITERFÜHRENDE LINKS	157

Claudia Klektau, Susanne Schütz & Anne Julia Fett

Heterogenitätssensibilität durch Fallarbeit fördern

*Schulen ebenso wie die Lehrer*innenbildung stehen vor der menschenrechtlich begründeten Aufgabe, sich zu inklusiven Bildungseinrichtungen weiterzuentwickeln. Das hallenser Projekt „Kasuistische Lehrerbildung für den inklusiven Unterricht“ (KALEI) strebt die Verbesserung der Qualität der Lehrer*innenbildung und damit zugleich eine Verbesserung der Qualität von Schule und Unterricht unter veränderten gesellschaftlichen Anforderungen an. „Pädagogische Professionalisierung“ ist das zentrale Stichwort für das fakultätsübergreifende Projekt KALEI, das die Lehrer*innenbildung so verändern möchte, dass die Studierenden möglichst früh eine Orientierung auf die komplexen Herausforderungen in der Schule erhalten.*

Zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen gehören aus unserer Sicht die Heterogenitätssensibilisierung über die Auseinandersetzung mit Inklusion und die Gestaltung inklusiven Unterrichts als Schlüsselqualifikationen unabdingbar dazu. Jedoch wird Inklusion in Schule und Unterricht sowohl in bildungswissenschaftlichen als auch fachdidaktischen Diskursen überaus divers diskutiert. Die verschiedenen KALEI-Teilprojekte setzen an dieser Diversität als Potential an und wollen dadurch die Professionalisierung der Studierenden befördern.

Im Sinne einer realitätsnahen, inklusionsorientierten Professionalisierung versteht sich KALEI als gesamtuniversitäres Projekt, das vier übergreifende **Ziele** verfolgt:

1. Steigerung der Heterogenitätssensibilität und Verbesserung der kasuistischen Fähigkeiten der Studierenden
2. Curriculare Profilierung einer kasuistischen Lehrer*innenbildung
3. Vernetzung der an der Lehrer*innenbildung beteiligten Bereiche
4. Wissenschaftliche Fundierung durch interdisziplinäre Forschung

Professionalisierung bezieht sich hier insbesondere auf Prozesse der Transformation von pädagogischen Überzeugungen und Orientierungen und zielt auf die Anbahnung einer Haltung, mit der angehende Lehrer*innen sich für die Entwicklungs-, Lern- und Bildungsprozesse aller Schüler*innen zuständig fühlen. Mit diesem Ziel wurden im Rahmen von KALEI gemeinsame Verständnislinien zu Inklusion und heterogenitätssensiblen Unterricht entwickelt, welche sich an der Martin-Luther-Universität

Halle-Wittenberg (MLU) auf ein bereits etabliertes, reiches Fundament stützen: Andreas Hinz, einer der Vorreiter der Inklusionspädagogik, hat als Professor der Allgemeinen Rehabilitationspädagogik und einer der Wegbereiter die Bestrebungen um die Auseinandersetzung mit Inklusion und Heterogenität in der halleschen Lehrer*innenbildung für alle Lehrämter in den vergangenen Jahren wesentlich vorangebracht. Das auch in seinem Sinne weite Verständnis von Inklusion bildet die Basis u.a. des Profilmoduls „Inklusion und Heterogenität“ sowie des Projekts KALEI. Kennzeichnend für dieses Verständnis ist die Definition, welche von der UNESCO (1994) vorgeschlagen wurde und welche verschiedene Heterogenitätsdimensionen berücksichtigt.

Es geht somit nicht um die Fokussierung auf die Heterogenitätsdimension Behinderung und den Umgang mit Schüler*innen mit Behinderungserfahrungen, sondern darum, zukünftige Lehrkräfte für verschiedene Heterogenitätsdimensionen, welche auf unterschiedlichen Ebenen miteinander interagieren, zu sensibilisieren und darauf vorzubereiten, Vielfalt als etwas Gegebenes und Positives anzunehmen (vgl. Boban & Hinz 2016). Ein heterogenitätssensibler Unterricht nimmt die Verschiedenheit von Schüler*innen bewusst in den Blick und ist nach Heinzel & Prengel (2012) oder Geiling & Prengel (2017) weder bestrebt, Vielfalt zu nivellieren noch Heterogenität zu hierarchisieren. Inklusive Pädagogik zeichnet sich – wie kein anderer pädagogischer Ansatz – dadurch aus, dass sie uneingeschränkt dem Modell der heterogenen Lerngruppe verpflichtet ist (vgl. Heinzel & Prengel 2012, 1). In diesem Verständnis und im Wissen um die Bedeutsamkeit der Heterogenitätssensibilisierung angehender Lehrkräfte schon in

der Phase ihres Studiums wurde im Wintersemester 2013 an der Universität Halle das Modul „Inklusion und Heterogenität“ unter Mitwirkung von verschiedenen Bildungswissenschaftler*innen für die Schlüsselqualifikationen im Lehramt entwickelt.

Praxisbezug und kasuistische Ausrichtung

Eine Besonderheit der Lehrer*innenbildung an der MLU ist, dass verschiedenen Heterogenitätsdimensionen auf curricularer Ebene Gewicht verliehen wird. Dieses mehrdimensionale Verständnis von Inklusion wird bereits früh in Form von Basisseminaren (etwa dem Seminar „Grundlagen inklusiver Pädagogik“) in die Lehre getragen und im Rahmen verschiedener, wahlobligatorischer Vertiefungsrichtungen ausgestaltet und differenziert. Durch fünf Praxisphasen (Orientierungspraktikum, Außerunterrichtliches Pädagogisches Praktikum, Schulpraktische Übungen, Schulpraktika I und II), welche Lehramtsstudierende aller Fächer und Schulformen durchlaufen und welche von Beginn an intensiv – zunehmend auch durch die kasuistische, selbstreflexive Arbeit „am eigenen Fall“ – begleitet werden, gewährleistet das Studium einen hohen Praxisbezug. Dieser schlägt sich nicht zuletzt auch in der von Studienbeginn an übergreifend in Lehrveranstaltungen verankerten Fallorientierung nieder.

Kasuistik und Fallarbeit werden im halleschen Projekt KALEI synonym verwendet. Kasuistik in der universitären Lehrer*innenbildung wird hier verstanden als die *zweckgerichtete, handlungsentlastete und verlangsamte Auseinandersetzung mit einem einzelnen Fall bzw. mehreren Fällen aus der pädagogischen bzw. schulischen Wirklichkeit* (vgl. Schmidt et al. 2019; Kunze 2017, 215; Beck et al. 2000, 45).

Fallarbeit ist eine Möglichkeit, die Professionalisierung angehender Lehrpersonen zu befördern. Ziele sind die Entwicklung professioneller Haltungen, professionellen Wissens oder die Unterstützung professionellen (zukünftigen) Handelns (vgl. Schmidt et al. 2019, 2).

Profilmodul „Heterogenität und Inklusion“

Mit dem Profilmodul „Heterogenität und Inklusion“ in den Lehramtsspezifischen Schlüsselqualifikationen wird an der Universität Halle das Ziel verfolgt,

• **Subsumtive Kasuistik**

Hier wird ein Fall genutzt, um eine Theorie oder ein wissenschaftliches Phänomen zu illustrieren. Es geht darum, die Theorie oder das Phänomen im Fall wiederzuerkennen.

• **Problemlösende Kasuistik**

Gegenstand der Auseinandersetzung ist ein ‚problematischer‘ Fall, z.B. eine als problematisch erlebte Situation aus dem Unterricht. Ziel der Fallarbeit ist es, das Problem zu verstehen und Lösungen zu entwickeln.

• **Praxisanalysierende Kasuistik**

In dieser Art von Kasuistik geht es darum, Situationen aus der Praxis mit einem bestimmten (z.B. fachdidaktischen) Fokus zu analysieren. Didaktisches Ziel ist es, diese Praxis zu verstehen, zu bewältigen und zu verbessern.

• **Rekonstruktive Kasuistik**

Hier geht es um ein Nachvollziehen von Situationen, das nicht auf Praxisbewältigung abzielt, sondern unabhängig davon zu verstehen versucht, was eigentlich in dieser Situation passiert.

Idealtypische Unterscheidung von vier Typen von Kasuistik (Arbeitskreis Kasuistik der MLU, Schmidt et al. 2019, 1)

bereits in den ersten Fachsemestern eine Auseinandersetzung mit Inklusion und Heterogenität zu ermöglichen, die Entwicklung einer eigenen Haltung zu diesem Themenfeld zu unterstützen und gleichzeitig die Studierenden für eine diversitätssensible Gestaltung von Schule und Unterricht zu qualifizieren.

Der Beitrag von **Claudia Klektau** und **Anne Cierpinski** gibt Einblicke in das Kernstück des Profilmoduls „Heterogenität und Inklusion“. Im Basisseminar werden die Grundlagen inklusiver Pädagogik vermittelt und die konkrete Umsetzung fallbasierter Arbeitens zur Heterogenitätssensibilisierung und Inklusionsorientierung dargestellt.

Hierauf aufbauend können die Studierenden je nach Interessenlagen und Vorbildung Seminare mit schul-, sonder- oder sozialpädagogischer Ausrichtung wählen, um Schule aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten und explorativ eigene Ideen zu entwickeln.

Exemplarisch für das Lehrangebot im sonderpädagogischen Zweig des Profilmoduls „Heterogenität und Inklusion“ stellt **Claudia Klektau** die Konzeption des vertiefenden Seminars „Lernen mit unterschiedlichen Voraussetzungen“ vor, in dem Studierende den Umgang mit heterogenen Lerngruppen theoretisch kennenlernen und praktisch erproben können. Darüber hinaus erhalten sie einen Einblick in die Perspektive von Schüler*innen auf inklusionsorientierten Unterricht.

Im schulpädagogischen Zweig des Profilmoduls werden typische Phänomene der Schulpraxis aus inklusionsbezogener Sicht hinterfragt und Möglichkeiten diversitätssensiblen Handelns erkundet. Ein Angebot in diesem Rahmen ist das von **Anne Krause** beschriebene Blockseminar zum Außerschulischen Lernen, welches einen interdisziplinären und professionsübergreifenden Dialog zwischen Studierenden und Lehrenden über didaktische und pädagogische Fragestellungen angeregt.

Kommunikation und Unterrichtsinteraktion

Für die erfolgreiche Arbeit von Lehrkräften sind Stimme und Kommunikation von zentraler Bedeutung, deshalb erwerben die Lehramtsstudierenden in den Veranstaltungen der Lehramtsspezifischen Schlüsselqualifikationen (LSQ) theoretische und praktische Kompetenzen zur Entwicklung einer belastungsfähigen Sprechstimme, zur Bewältigung von schulbezogenen Rede- und Gesprächssituationen sowie zum pädagogischen Handeln in sprachlich heterogenen Settings.

Der Beitrag von **Elena Becker** und **Maxi Kupetz** zeigt die Potentiale gesprächsanalytischer Verfahren für die Entwicklung von Professionalität im Umgang mit heterogenen Lerngruppen. Durch Fallarbeit am Beispiel von DaZ-Unterrichtsinteraktionen werden die Studierenden befähigt, in kulturell und sprachlich heterogenen Gruppen lerner*innenorientiert und selbstreflektiert zu arbeiten.

Im Teilmodul „Kommunikation“ der LSQ Entwicklung stimmlich-sprecherischer und rhetorisch-kommunikativer Kompetenzen und Handlungsstrategien für den zukünftigen Berufsalltag im Mittelpunkt. Im Beitrag von **Clara Finke** und **Luise Gebauer** wird ein Einblick in konkrete Seminarinhalte (z.B. Situations- und Rollenreflexion, Einsatz von Stim-

me und Gesprächstechniken, Feedbackkompetenz etc.) gegeben und die Relevanz der Fallarbeit für die Reflexion und Entwicklung des eigenen kommunikativen Verhaltens als Lehrer*in herausgestellt.

Praxisphasen im Lehramtsstudium

Die Studierenden an der MLU erhalten im Studienverlauf in verschiedenen Praxisphasen Gelegenheiten für unmittelbare Erfahrungen in Schule und Unterrichtsalltag. Dennoch wird häufig eine noch bessere Vermittlung zwischen Theorie und Praxis im Lehramtsstudium gefordert. Das KALEI-Teilprojekt „Kasuistische Neuausrichtung der Praxisphasen“ zielt darauf ab, die reflexive Auseinandersetzung mit authentischen Fällen in allen Praxisphasen zu intensivieren, wobei bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Aspekte erarbeitet und diskutiert werden.

Ein Schlüsselmoment für Lehramtsstudierende sind die ersten begleiteten Unterrichtsversuche in den Schulpraktischen Übungen (SPÜ). **Alexander Pfeiffer** beschreibt die ko-konstruktive Nachbesprechung des Unterrichts zwischen Studierenden und Dozierenden auf der Basis von Videographie und stellt Strategien für die Anlage von Reflexionsgesprächen zum „eigenen Fall“ vor.

Tobias Lewek diskutiert den Ertrag der fallanalytischen Arbeit mit Blick auf eine Heterogenitätssensibilisierung angehender Lehrkräfte am Beispiel des ‚Außerunterrichtlichen Pädagogischen Praktikums‘ (AuPP). In diesem kasuistischen Lehr-Lern-Format erstellen die Studierenden eigene Fallanalysen, hinterfragen pädagogische Alltagstheorien und erweitern ihre Reflexionskompetenz durch rekonstruktives Arbeiten an verschiedenen Fällen aus der pädagogischen Praxis.

Internationalisierung und interkulturelle Professionalisierung

Der professionelle Umgang mit kultureller und sprachlicher Heterogenität stellt aktuell eine der wichtigsten Anforderungen an die Handlungspraxis zukünftiger Lehrkräfte dar und erfordert eine entsprechende Fokussierung in der Lehrer*innenbildung. Deshalb gewinnt die Steigerung der internationalen studentischen Mobilität in den

Lehramtsstudiengängen ebenso an Bedeutung wie die interkulturelle Sensibilisierung im Sinne einer „Internationalisierung zu Hause“ (vgl. HRK 2018).

Anne Julia Fett beschreibt ein Projekt, in dem die sprachliche und kulturelle Sensibilisierung angehender Lehrkräfte über ein fallbasiertes, innovatives Lehr-Lern-Format in den Schulpraktika realisiert wird. Durch ein Co-Teaching mit internationalen Lehrer*innen erhalten Studierende die Gelegenheit, die Chancen von internationaler Teamarbeit und kollegialem Feedback zu erleben und die kulturelle Bedingtheit der eigenen Vorstellungen von Schule und Unterricht zu reflektieren.

Mit dem Zertifikatskurs „Integrativer DaZ-Unterricht“ wurde an der MLU ein extracurriculares Angebot für Lehramtsstudierende aller Fächer und Schulformen geschaffen. **Caroline Gawlik**, **Peter Grüttner** und **Susanne Schütz** stellen die Verbindung fachwissenschaftlicher, fachdidaktischer, interkultureller und inklusionspädagogischer Ansätze in der Kurskonzeption vor und verweisen auf die Potentiale praxisorientierter Fallarbeit, multiperspektivischer Vermittlung und phasen- und fächerübergreifender Kooperationen für die Lehrer*innenbildung.

Universitäre Vernetzung

Ein Ziel des halleschen Projekts in der Qualitätsoffensive Lehrerbildung stellte von Beginn an die Vernetzung der an der Lehrer*innenbildung beteiligten Bereiche dar. In verschiedenen Teilprojekten wurden Maßnahmen entwickelt, um in der Universität transcurriculare und forschungsbasierte Verknüpfungen zwischen den bislang zu wenig verbundenen erziehungswissenschaftlichen, fachdidaktischen und fachspezifischen Arbeitsbereichen herzustellen.

Exemplarisch für die virtuelle Vernetzung ist das von **Marek Grummt** beschriebene hallesche Fallportal, eine digitale Plattform für die Lehrer*innenbildung, die Falldarstellungen, Interpretationen und wissenschaftliche Informationen zum Thema Kasuistik enthält. Im Beitrag wird die Konzeption des Fallportals erläutert, das die Verknüpfung von inklusionsorientierter Theorie und Praxis fördern und die kasuistische Zusammenarbeit verschiedener Disziplinen unterstützen soll. Dafür werden zehn konkrete Nutzungsszenarien für die Lehrer*innenbildung vorgestellt.

Die Hochschullernwerkstatt Erziehungswissenschaften ist ein von Offenheit geprägter Lern- und Begegnungsort für Studierende wie Dozierende, der sich in besonderem Maße für die Erprobung und Reflexion inklusiver Lehr-Lern-Formate eignet. **Miriam Schöps** stellt ein Angebot zum reflexiv begleiteten Praxishandeln von Studierenden mit Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe in der Lernwerkstatt vor. Ein besonderes Augenmerk des Beitrags liegt auf den „Entwicklungsanlässen“, die im Zentrum der studentischen Reflexionen in den Auswertungsgesprächen standen.

Begleitforschung

Das Projekt „Kasuistische Lehrerbildung für den inklusiven Unterricht“ (KALEI) wird durch eine umfangreiche Begleitforschung im Mixed-Methods-Design flankiert, die in einer qualitativen und einer quantitativen Teilstudie umgesetzt wird. Der Schwerpunkt dieser Längsschnittstudien liegt auf der Erforschung von pädagogischen Überzeugungen und Orientierungen der Studierenden in Hinblick auf professionsrelevante Wissensbereiche, da diesen eine bedeutsame Rolle für die Qualität professionellen Lehrer*innenhandelns zugeschrieben wird.

In ihrem Beitrag zur qualitativen Teilstudie stellen **Richard Schmidt** und **Doris Wittek** die professionstheoretische Rahmung des Projekts, die Methodologie zur Erforschung inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung an der MLU und erste Befunde aus Gruppendiskussionen mit Studierenden vor. Gestützt auf das empirische Material und Beobachtungen im Forschungsprozess betrachten sie Normativität als inhaltliches und forschungspraktisches Querschnittsthema auf drei Ebenen.

Überzeugungen zur schulischen Inklusion und Merkmale, die zu einer Förderung inklusiver Überzeugungen bei Lehramtsstudierenden beitragen, sind zentrale Aspekte der quantitativen Teilstudie „Professionalisierung für Inklusion über Kasuistik“ (2017ff.), die von **Edina Schneider** vorgestellt wird. Erste Befunde aus dieser standardisierten Lehramtsstudierendenbefragung zeigen, dass inklusive Überzeugungen in signifikanter Weise positiv mit dem Wahrnehmen heterogenitätssensibilisierender und reflexionsfördernder Lehr-Lern-Gelegenheiten im Studium korrelieren.

Überregionale Kooperation

Die Vorbereitung zukünftiger Lehrkräfte auf inklusiven Unterricht wird nicht nur an der halleschen Universität bearbeitet, sondern standortübergreifend in verschiedenen Projekten der Qualitätsoffensive Lehrerbildung diskutiert. Aus dem Bedarf an paradigmenerübergreifenden Strategien wurde das von **Karsten Krauskopf, Julia Frohn, Ellen Brodesser** und **Susanne Schütz** beschriebene *Netzwerk Inklusion in der Lehrkräftebildung* gegründet, das ressourcenadäquate Formate für gegenseitige Beratungen und den Austausch von Konstrukten, Forschungsinstrumenten und Lehrformaten entwickelt.

* * *

Die Umsetzung fallbasierten Arbeitens zur Heterogenitätssensibilisierung und Inklusion in ihrem Facettenreichtum an konkreten Beispielen aus den Teilprojekten darzustellen, ist Ziel dieser Publikation. Hierbei ist zu betonen, dass es sich bei den vorliegenden Beiträgen um Werkstattberichte handelt, welche Einblicke in die Vielgestaltigkeit universitärer Lehre und die begleitende Forschung geben. So bilden die Texte ein *work in progress* ab, das nach wie vor offen und in Entwicklung ist und das wir hier gern zur Diskussion stellen.

Die Heterogenitätssensibilisierung angehender Lehrer*innen wird auch in der zweiten Förderphase durch die Qualitätsoffensive Lehrerbildung im Mittelpunkt von KALEI² stehen. Maßnahmen, die sich während der ersten Projektphase für eine realitätsnahe, inklusionsorientierte Professionalisierung als geeignet erwiesen haben, sollen weiter ausdifferenziert und nachhaltig implementiert werden. Eine Vertiefung der konzeptionellen Auseinandersetzung mit Inklusion steht in diesem Zusammenhang ebenso im Fokus wie der langfristige Ausbau des Profilmoduls „Heterogenität und Inklusion“. Ein besonderer Schwerpunkt auf Kultur(en)- und Sprach(en)sensibilisierung soll dazu beitragen, auch perspektivisch dem Anspruch eines weiten Inklusionsbegriffs in all seinen Facetten von Heterogenität Ausdruck zu verleihen. Nicht zuletzt wird auf struktureller Ebene weiterhin die Vernetzung der an der Lehrer*innenbildung beteiligten Bereiche ein Hauptanliegen des Projekts sein: Eine noch stärkere Zusammenarbeit mit den Fachdidaktiken sowie der intensivierte Austausch zwischen Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken

sind eine Zielstellung, von welcher die Qualität der Lehrer*innenbildung in Zukunft profitieren kann. In diesem Sinne sind wir gespannt auf den Ausbau bestehender Kooperationen und neue Entwicklungsperspektiven.

An dieser Stelle möchten wir uns herzlich bei allen bedanken, die zum Entstehen dieser Publikation beigetragen haben, vor allem bei den Autorinnen und Autoren, die mit ihren Beiträgen Einblicke in Seminarkonzepte, Projekte und aktuelle Arbeitsstände geben. Außerdem danken wir allen Kolleginnen und Kollegen an der Martin-Luther-Universität, die das Projekt von Beginn an aktiv begleitet und um ihre Perspektive auf Heterogenitätssensibilisierung in der Lehrer*innenbildung bereichert haben. Unser besonderer Dank gilt Prof. Dr. Thomas Bremer und Dr. Marie-Theres Müller, die im Zentrum für Lehrer*innenbildung vielen der hier im Band dargestellten Ideen den Weg geebnet und konzeptionelle Weiterentwicklungen erst ermöglicht haben, für ihre anhaltende Ermutigung und Unterstützung. Und wir bedanken uns nachdrücklich bei Annett Plonka für die Gestaltung und den Satz dieses Bandes sowie bei Julia Ritter für das umsichtige Lektorat, womit beide maßgeblich zur rechtzeitigen Fertigstellung der vorliegenden Publikation beigetragen haben.

Literatur

BECK, Christian/HELSPER, Werner/HEUER, Bernhard/STELMASZYK, Bernhard & ULLRICH, Heiner (2000): *Fallarbeit in der universitären LehrerInnenbildung. Professionalisierung durch fallrekonstruktive Seminare? Eine Evaluation*. Opladen: Leske + Budrich.

BOBAN, Ines & HINZ, Andreas (2016): Das Ringen um Inklusion und Entwicklungen. In: BOBAN, Ines & HINZ, Andreas (Hrsg.): *Arbeit mit dem Index für Inklusion. Entwicklungen in weiterführenden Schulen und in der Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 15-50.

HEINZEL, Friederike & PRENGEL, Annedore (2012): Heterogenität als Grundbegriff inklusiver Pädagogik. In: *Zeitschrift für Inklusion*, Nr. 3 - 2012. URL: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/39/39> [2.4.2019]

GEILING, Ute & PRENGEL, Annedore (2017): Schubladisierung? Notizen zum Nachteil und Nutzen sonderpädagogischer Kategorien und fachdidaktischer Kompetenzstufen. In: KRUSCHEL, Robert/BOBAN, Ines & HINZ, Andreas (Hrsg.): *Menschenrechtsbasierte Bildung: Inklusive und demokratische Lern- und Erfahrungswelten im Fokus*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 81-92.

KUNZE, Katharina (2017): Reflexivität und Routine. Zur empirischen Realität kasuistischer Gruppenarbeit im Universitätsseminar. In: BERNDT, Constanze /HÄCKER, Thomas & LEONHARD, Tobias (Hrsg.): *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 214–227.

SCHMIDT, Richard/BECKER, Elena/GRUMMT, Marek/HABERSTROH, Max/LEWEK, Tobias & PFEIFFER, Alexander (2019): *Vorschlag für eine Systematisierung kasuistischer Lehr-Lern-Formate in der universitären Lehrer*innenbildung*. URL: <https://blogs.urz.uni-halle.de/fallarchiv2/was-ist-kasuistik/> [2.4.2019]

Claudia Klektau & Anne Cierpinski

Heterogenitätssensibilisierung als Schlüsselqualifikation für angehende Lehrkräfte fördern

Lehramtsstudierende müssen mit Blick auf ihr Studium, aber auch auf ihr zukünftiges Arbeitsfeld einen Spagat vollziehen: Häufig fehlen ihnen inklusive Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit und dennoch sollen sie auf eine berufliche Realität in inklusionsorientierten Schulen und für heterogenitätssensiblen Unterricht vorbereitet werden. Mit dem Profilmodul „Heterogenität und Inklusion“ in den Schlüsselqualifikationen für Lehramtsstudierende wird daher an der Universität Halle das Ziel verfolgt, bereits in den ersten Fachsemestern eine Auseinandersetzung mit der sich entwickelnden, eigenen Haltung zu Inklusion und Heterogenität anzustoßen und zur gleichen Zeit die Studierenden für eine diversitätssensible Gestaltung von Schule und Unterricht zu qualifizieren. Der Beitrag gibt Einblicke in das Basisseminar, das Kernstück des Profilmoduls, und erläutert die konkrete Umsetzung fallbasierten Arbeitens zur Heterogenitätssensibilisierung und Inklusionsorientierung.

1 „Was heißt Inklusion für Sie?“ – Problemaufriss

Inklusion bedeutet, dass nicht behinderte und behinderte Kinder gemeinsam lernen.

Inklusion heißt allen Schülern gerecht zu werden.

Jeder kann überall dabei sein.

Jeder Mensch soll so akzeptiert werden wie er ist. Das ist Inklusion.

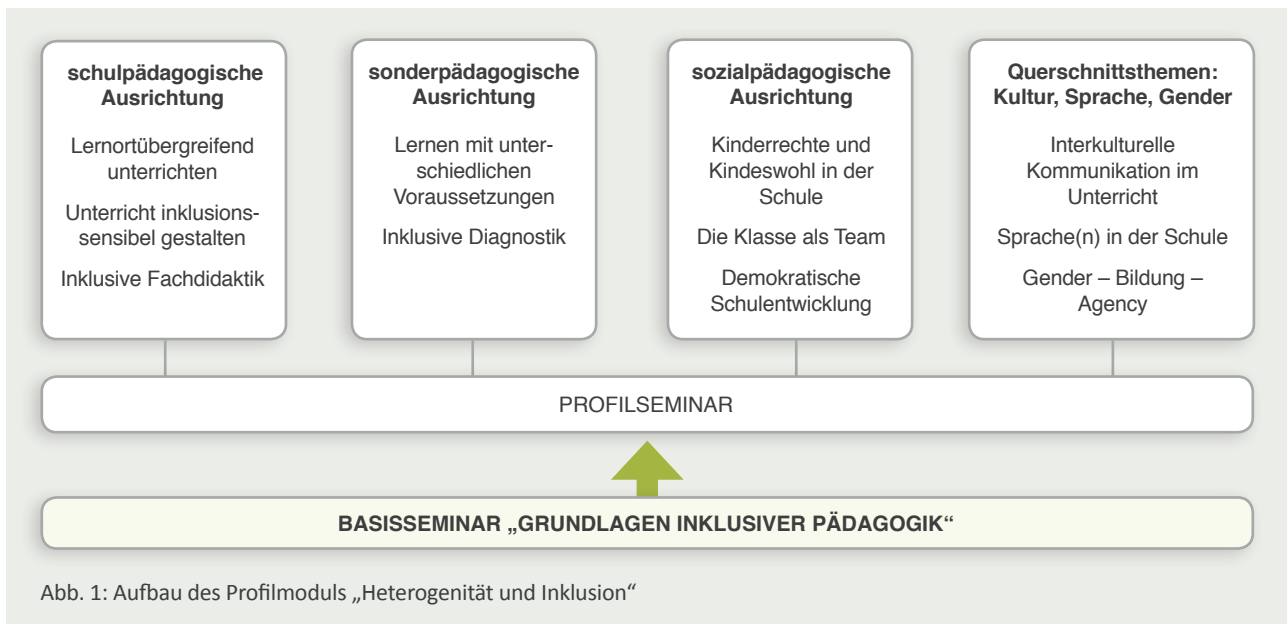
Inklusion heißt alle Kinder zu integrieren.

(Definitionen von Studierenden zu Seminarbeginn)

Befragt man Lehramtsstudierende nach ihrem Verständnis von Inklusion, so erhält man fast so viele verschiedene Definitionen wie sich Studierende im Seminar befinden. Über die Aufgabenstellung: „Was bedeutet für Sie Inklusion und was verbinden Sie damit?“ erhalten die Studierenden zum Seminarauftakt den Auftrag sich das Thema aus ihrer individuellen Perspektive heraus zu erschließen und eine erste gemeinsame Annäherung an den Begriff der Inklusion zu erarbeiten. Es zeigen sich dabei teilweise sehr heterogene Vorstellungen und Vorkenntnisse der Studierenden, wobei in der Analyse deutlich wird, dass die Mehrheit auf keine inklusiven Erfahrungen aus der eigenen Schulbiografie zurückgreifen kann. Begriffe wie Heterogenität und Homogenität, beziehungsweise Inklusion und Exklusion, fallen zusammen mit anderen häufig im Alltag gebrauchten Begriffen wie Integration, Vielfalt, Gleichheit und Verschiedenheit. Die gehäufte Fokussierung auf die Dimension *Behinderung* verwundert hierbei insofern nicht, als dass auch alltagsweltlich und medial unter

Inklusion vordergründig die Eingliederung behinderter Kinder in die Regelschule verstanden wird (Junge & Lindmeier 2017, 1).

Diese unterschiedlichen Verständnisse von Inklusion verweisen auf ein Problem: Der Begriff der Inklusion lässt sich nicht eindeutig definieren, und auch im Fachdiskurs sind unterschiedliche Diskursstränge auszumachen. „Bislang existiert keine allgemein anerkannte Definition von Inklusion, die trennscharf, logisch konsistent und widerspruchsfrei wäre“, konstatiert Grosche (2015, 20). In Bezug auf Inklusion werden in den fachwissenschaftlichen Diskursen rechtliche Ansprüche, Haltungen und Einstellungen im Umgang mit Vielfalt oder Verschiedenheit, Wandel auf der Ebene der Schule bzw. des Schulsystems, aber auch gesamtgesellschaftliche Veränderungen in Zusammenhang gebracht. Grosche (ebd.) fasst Inklusion als „multifaktorielles und mehrdimensionales Konstrukt“ zusammen. Auch Heterogenität als ein „Grundbegriff inklusiver Pädagogik“ (Heinzel & Prengel 2012, 1) ist ein „Konstrukt, d.h. eine Bezeichnung, die von außen – von einem Beobachter – zugeschrieben wird“ (Trautmann & Wischer 2011). Aufgrund der zwei miteinander verbundenen Konstrukte, die sich zudem durch Mehrdimensionalität auszeichnen, bedarf es der Beschäftigung mit Inklusion und Heterogenität auf verschiedenen Ebenen sowie aus verschiedenen Perspektiven. Diese Mehrdimensionalität bildete die Grundlage für das Lehrkonzept des Basisseminars „Grundlagen der inklusiven Pädagogik“ und findet sich damit auch in den Inhalten und im Verlauf des Seminars wieder.



Im Kern geht es darum, die Konstrukte inhaltlich, über die Erarbeitung von Wissen, über theoretische und empirische Zugänge zu Inklusion zu füllen und einen eigenen kritisch-reflexiven Standpunkt zu erarbeiten (vgl. Haberstroh et al. 2018). Bevor jedoch ein vertiefender Blick in das Konzept und die Inhalte des Grundlagenseminars geworfen wird, folgt zunächst ein Exkurs zum Schlüsselqualifikationsmodul „Kommunikation, Heterogenität und Inklusion“, in welches das Seminar eingebettet ist.

2 Zur Auseinandersetzung mit Inklusion und Heterogenität im Rahmen des Moduls

Bei dem Schlüsselqualifikationsmodul „Kommunikation, Heterogenität und Inklusion“ handelt es sich um ein curricular integriertes, verpflichtendes Angebot, das sich an Lehramtsstudierende aller Schulformen und Fächer richtet.¹ Es gliedert sich in zwei Module, das „Kommunikationsmodul“ (vgl. Finke & Gebauer, 53ff.) und das Profilmodul „Heterogenität und Inklusion“ (Abb. 1).

Bereits seit dem Wintersemester 2013/14 sind die Schwerpunkte „Heterogenität und Inklusion“ Bestandteile des Schlüsselqualifikationsmoduls (vgl. Boban et al. 2015)². Im Rahmen eines Teilprojektes innerhalb

¹ Eine detaillierte Beschreibung des Moduls findet sich hier: Haberstroh, M. et al. (2018)

² Weiterführende Informationen zur Genese des Moduls finden sich bei Boban et al. 2015, 342-349.

des halleischen QLB-Projekts KALEI wurde ab dem Wintersemester 2016/17 der Modulteil „Heterogenität und Inklusion“ auf struktureller und inhaltlicher Ebene neu für Lehramtsstudierende aller Schulformen konzipiert. Damit kam auch der Weiterentwicklung des vorhandenen Lehrangebotes eine Schlüsselrolle im Modul zu. Mit der Überarbeitung der vorhandenen Lehrstruktur und -inhalte sowie der Erweiterung des Modulteams um Kolleg*innen mit unterschiedlichen Expertisen konnte das Profilmodul neu angelegt und ausdifferenziert werden. Im Profilmodul wurden mit den Basis- und Profilseminaren (im Sinne von Grundlagen und Vertiefung) Lehrveranstaltungen mit multiprofessioneller Ausrichtung und hoher Anwendungsorientierung verstärkt curricular verankert. Als Bestandteil des Regelstudiums ist das Modul strukturell fixiert und verfolgt folgende Ziele:

- die Förderung des forschend-reflexiven Habitus angehender Lehrer*innen durch kasuistisch geprägte Lehr-Lern-Settings (vgl. Haberstroh et al. 2018),
- die Vermittlung von Wissen über theoretische und empirische Zugänge zu Inklusion,
- die Erweiterung der methodischen Fähigkeit Inhalte heterogenitätssensibel zu vermitteln und
- den Aufbau sozialer Kompetenzen für die Arbeit in heterogenen Teams.

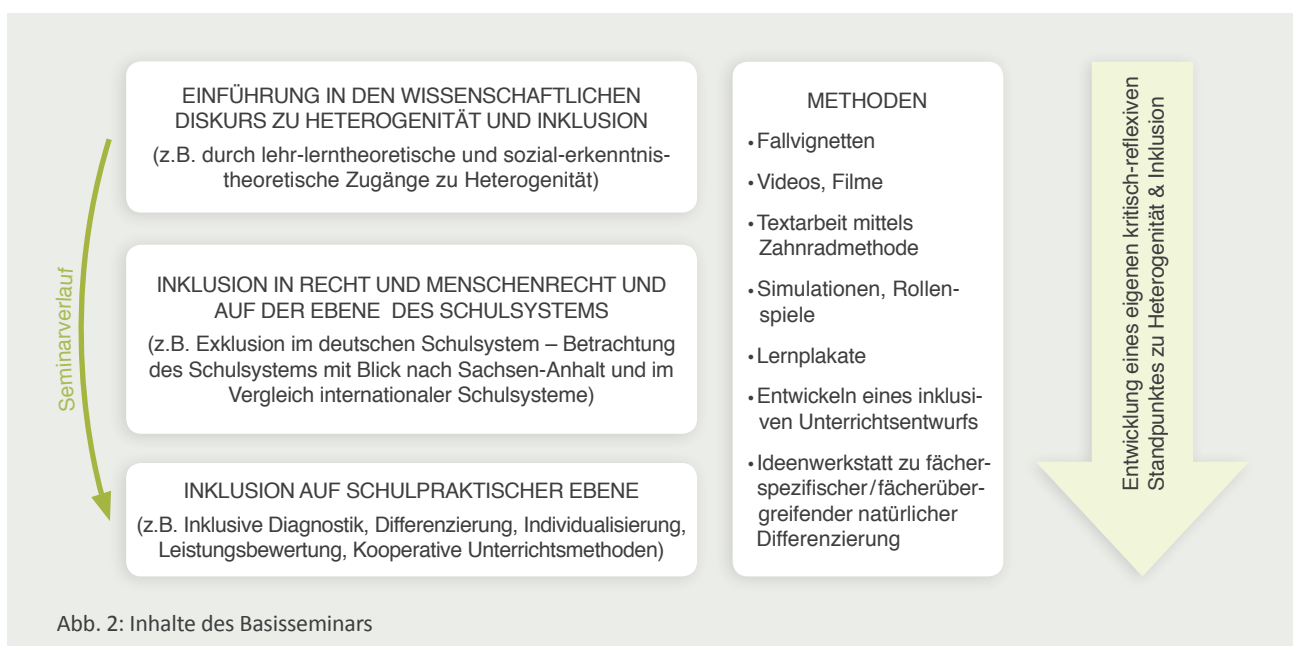
Lehramtsstudierende belegen ab dem dritten Fachsemester zuerst das Basisseminar „Grundlagen inklusiver Pädagogik“, welches schul-, sonder- und förderpädagogische Perspektiven auf Schule und

Unterricht berücksichtigt (ebd.). Im Anschluss an das Basisseminar entscheiden sich die Studierenden für ein vertiefendes Profilsseminar. Basierend auf dem gemeinsam entwickelten Lehrkonzept des Basisseminars als Grundlagenveranstaltung wurden im Zuge der Neukonzeption Profilsseminare mit unterschiedlichen professionellen Schwerpunktsetzungen entwickelt. Dabei entstanden Profilsseminare, welche sich mit schulpädagogischem Fokus der Reflexion inklusiver Phänomene im Unterricht mittels rekonstruktiver Analysen von Unterrichtssequenzen oder Fragen der inklusiven Didaktik widmen. Weitere Profilsseminare beleuchten Fragen der Kinderrechte oder des lernortübergreifenden Unterrichtens. Diese vertiefenden Seminare nehmen verschiedene Heterogenitätsdimensionen in den Blick, die in Schule und durch Schule zu Benachteiligung führen können (ebd.; vgl. Klektau, 19ff., Krause, 31ff. und Becker & Kupetz, 39ff.). Lehramtsstudierenden wird hier die Möglichkeit gegeben, sich eine schulpädagogische, sozialpädagogische oder sonderpädagogische Perspektive auf Schule vertiefend und vorrangig explorativ zu erschließen. Ein wichtiges Kernstück aller Profilsseminare ist die gemeinsame Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht, in Form einer Seminargestaltung. Die Studierenden werden dazu angeregt flexible Rollenverteilungen im kooperativen Unterrichtshandeln zu entwickeln. Diese Seminargestaltung wird von Kleingruppen durchgeführt, die aufgrund unterschiedlicher Schulformen, Semesteranzahl und Fächerkombinationen

oftmals selbst heterogen sind. Als verpflichtendes Modul für alle Studierenden des Lehramts ab dem dritten Fachsemester bietet das Profilmul „Heterogenität und Inklusion“ bereits am Anfang des Studiums die Chance einer Plattform des schulförmübergreifenden Austausches und Lernens aller Lehramtsstudierenden aus sonst eher parallel laufenden Studiengängen.

3 Struktur, Inhalte und methodische Zugänge des Basisseminars „Grundlagen inklusiver Pädagogik“

Im Folgenden wird die Konzeption des Basisseminars vorgestellt. Dabei soll im Besonderen auf die kasuistischen Elemente eingegangen werden, als „eine Möglichkeit von *vielen*, die Professionalisierung angehender Lehrpersonen zu befördern“ (Schmidt et al. 2019, 2, Hervorhebung im Original). Zudem werden die Methoden benannt, die in den Sitzungen eingesetzt und erprobt werden, um zum einen die Weiterentwicklung von Selbstreflexion als überfachliche Kompetenz zu fördern und zum anderen die methodischen Fähigkeiten, Inhalte heterogenitätssensibel zu vermitteln, zu erweitern. „Das Seminar vereint damit die wissenschaftlich-reflexive theoretische Ebene mit Elementen der handlungsorientierten Methodenlehre.“ (Haberstroh et al. 2018, 57). Die Grafik spiegelt den Verlauf und die Inhalte der einsemestrigen Veranstaltung wider (Abb. 2).



Die mehrperspektivische Auseinandersetzung mit Inklusion und heterogenen Lerngruppen in Schule und Unterricht durch die multiprofessionelle Zusammenarbeit von Lehrkräften mit schulpädagogischer, sozial- und förderpädagogischer Expertise mündete in ein gemeinsam entwickeltes Lehr-Lern-Konzept des Basisseminars „Grundlagen der inklusiven Pädagogik“³, wobei Inklusion und Heterogenität aus verschiedenen Blickwinkeln beleuchtet und ins Konzept eingebracht wurden. Ein Vorteil ist, dass die akademische Lehre von der mehrperspektivischen Bearbeitung des Gegenstands Heterogenität und Inklusion profitiert (vgl. Haberstroh et al. 2018). Ein weiterer Vorteil dieser Arbeitsweise ist die Entwicklung gemeinsamer Verständnislinien von Inklusion und Heterogenität sowie gleichermaßen ein bewusstes Gegensteuern in Bezug auf eine einseitige Fokussierung oder Engführung auf *eine* Sichtweise oder Diversitätsdimension. Auch vor dem Hintergrund einer strukturellen Neukonzeption bestand die Kernidee darin keine ausschließliche thematische Fokussierung der Heterogenitätsdimension Behinderung vorzunehmen und damit zur „Sonderpädagogisierung“ (Hinz 2013) des Inklusionsbegriffs beizusteuern (Haberstroh et al. 2018). In den Lehrveranstaltungen erfolgt die Vermittlung von Konzepten zu Heterogenität und Inklusion und gleichermaßen wird die Diskussion um relevante, aktuelle, durchaus aber auch kontroverse Themen mit allen Lehramtsstudierenden angeregt.

Wie unter Punkt 1 ausgeführt, werden Inklusion und Heterogenität auf verschiedenen Ebenen diskutiert und versucht, die Konstrukte mit Inhalten zu füllen. Der Schwerpunkt des Grundlagenseminars liegt in der Perspektivierung und pädagogischen Reflexion von Inklusion auf verschiedenen Ebenen: Unter anderem auf den Ebenen der Begriffsbestimmung, des Schulsystems sowie des Unterrichts.

Auf der fachwissenschaftlichen Ebene, bei der es um eine Annäherung an die Begrifflichkeiten und verschiedene Inklusionsverständnisse geht, erfolgt bspw. eine Auseinandersetzung mit dem Begriff der Inklusion fallbasiert anhand eines Diskussionsverlaufes zum Verständnis von Inklusion in den sozialen Medien. Ausgangspunkt ist ein Online-Leserbrief einer Tageszeitung, der in einem sozialen Netzwerk geteilt wurde. In dem Brief wird eine Situation

³ Das Lehr-Lern-Konzept wurde von Max Haberstroh, David Jahr, Claudia Klektau und Rahel Szalai zum WS 2016/17 entwickelt und stetig weiterentwickelt.

beschrieben, die vom Verfasser des Leserbriefes als inklusiv verstanden wird. Daneben werden Kommentare zum Leserbrief gezeigt, die deutlich machen, dass es unterschiedliche Auffassung und Meinungen zum Verständnis von Inklusion gibt. Die Fallbearbeitung erfolgt hier einerseits subsumtiv mit dem Ziel den Fall zu theoretischen Wissensbeständen in Bezug zu setzen (Schmidt et al. 2019) und andererseits illustrierend für das uneinheitliche Inklusionsverständnis. Dem voraus geht das Finden der eigenen Definition von Inklusion. Ziel der Aufgabe selbst eine Kurzdefinition zu erstellen ist es, die bestehende Idee von Inklusion im Verlauf des Seminars durch Selbstreflexion und Erkenntniszugewinn stetig weiter zu entwickeln, Haltung zu beziehen und ein eigenes Verständnis von Inklusion und Heterogenität zu generieren. Bildungspolitische, aber auch erziehungs- und sozialwissenschaftlich geprägte Inklusionsverständnisse, sowie die soziologische Perspektive von Kronauer (2013), nach der Inklusion eine gesellschaftliche Aufgabe und damit nicht auf Schule und Unterricht beschränkt ist, werden im Rahmen des Seminars vorgestellt und zum Anlass der Diskussion genommen. Mittels medialer Darstellung eines inklusionsorientierten Schullebens erfolgt ein induktiver Zugang zur Thematik und es wird im Anschluss die Frage diskutiert, welches Verständnis von Inklusion in der Schule im Film inszeniert wird. Gleichzeitig sollen die Studierenden auf die räumlichen Gegebenheiten, Unterrichtsmethoden, angewandten Sozialformen, die Rolle der Pädagog*innen und die Beziehungsebene zwischen Schüler*innen und Pädagog*innen achten. Die Beobachtungen werden dann im Plenum mit der Studierendengruppe kritisch diskutiert. Gerade die zuletzt angeführten Fragestellungen werden auf der schulpraktischen Ebene noch einmal zu einem späteren Zeitpunkt im Seminarverlauf aufgegriffen.

Der Blick auf das Konstrukt Heterogenität schließt unmittelbar an die Thematisierung der verschiedenen Perspektiven und Verständnislinien von und auf Inklusion an. Neben einer Auseinandersetzung mit dem „Schlüsselbegriff Heterogenität“ (Trautmann & Wischer 2011 37) werden verschiedene Heterogenitätsdimensionen als deskriptive und didaktische Bedeutungsdimensionen (vgl. Walgenbach 2017) in der Tiefe ausgeleuchtet.

Mit der Methode „Galeriegang“ (vgl. Mattes, 2011, 124f.) gelingt es den Studierenden die Besonder-

heiten der einzelnen Dimensionen wie der sozialen, migrations-, behinderungs- und geschlechterbedingten Heterogenität sowie der Dimension Hochbegabung (Sturm 2016) gemeinsam herauszuarbeiten und darüber zu diskutieren. In Vorbereitung auf den „Galeriegang“ setzen sich die Studierenden in Kleingruppen jeweils mit einer Dimension intensiv auseinander und stellen die wesentlichen Elemente auf Lernplakaten dar. In der Präsentationsphase werden die Studierenden als Experten für die jeweils erarbeitete Heterogenitätsdimension aktiv, geben den anderen Studierenden Einblicke in die Dimension und diskutieren mit ihnen darüber. Es gilt den Blick zu schärfen für Diversität und Studierende mit Fragen des Umgangs mit Verschiedenheit vertraut zu machen. Dafür stellt das Basisseminar über den gesamten Semesterverlauf Möglichkeiten bereit: Lehramtsstudierende setzen sich unter anderem über fallbasierte Zusammenarbeit mit anderen Studierenden zu Themen wie Umgang mit Verschiedenheit, aber auch den Konstruktionen von Differenz in Schule und Unterricht auseinander.

Den zweiten thematischen Schwerpunkt der Lehrveranstaltung bildet Inklusion in Recht und Menschenrecht sowie auf der Ebene des Schulsystems. Schnell wird in Inklusionsdebatten wie auch im Seminar eine enge Verbindung zur UN-Behindertenrechtskonvention bei der Darstellung der rechtlichen Basis von Inklusion hergestellt. Dies ist zweifellos berechtigt, denn „[a]n die Prämisse der UN-BRK, alle am Geschehen einer Schule teilhabend und partizipierend einzubeziehen, knüpfen die Ideen der Inklusionspädagogik an.“ (Sturm 2016, 134). Jedoch betonen Gummich und Hinz (2017), dass dieser Zugang deutlich verkürzt ist und die Menschenrechte als Ganzes in den Blick genommen werden sollten (vgl. Gummich & Hinz 2017, 16). „Inklusion [ist] nicht ohne Bezug auf die Menschenrechte denkbar“ (ebd., 23) und wird damit unter der Fragestellung, wie sich der Zusammenhang zwischen Menschenrechten und Inklusion verstehen lässt und was daraus für inklusive Schule und Unterricht folgt, zum Gegenstand im Seminar. Darüber hinaus werden Exklusion und Segregation im deutschen Schulsystem kritisch betrachtet, wobei ein besonderer Blick auf die Situation in Sachsen-Anhalt geworfen wird – zum einen als Standort der Universität, zum anderen jedoch auch aufgrund der im Vergleich zu anderen Bundesländern hohen Förderschulbesuchsquoten, sowie hohen Quoten an Schüler*innen, welche ohne Abschluss die Schule verlassen (Jahr

2016, 4). Internationale Schulsysteme und „Best Practice“-Beispiele werden vergleichend in den Blick genommen und diskutiert.

In der Auseinandersetzung mit Inklusion in Recht und Menschenrecht und ebenso in der Seminar-sitzung, welche explizit die Einstellung zu Inklusion thematisiert, arbeiten die Studierenden intensiv mit Fallvignetten, die unterrichtliche, schulische aber auch außerschulische Situationen und verschiedene Differenzlinien thematisieren, wie zum Beispiel:

Auf einem Elternabend einer Gesamtschule kommt es zu einem Konflikt. Mehrere Eltern beschwerten sich über das Klima in der Klasse. Insbesondere der Mitschüler Jonas wird dafür verantwortlich gemacht. Jonas hat eine emotional-soziale Entwicklungsstörung, bekommt immer wieder Wutanfälle und stört dann den Unterricht massiv. Die Eltern fordern, dass Jonas aus dem Klassenverband ausgeschlossen werden soll, da in so einer Lernumgebung, die anderen Schüler*innen nicht gut lernen können und sie um das Wohl ihrer Kinder besorgt sind.

Fallvignette aus dem Basisseminar

Über die Diskussion in Kleingruppen bewerten die Studierenden die beschriebenen Situationen aus der rechtlichen Perspektive und im Weiteren vor allem mit Blick auf mögliche inklusive Handlungsoptionen. Die gemeinsame Fallarbeit in der Kleingruppe macht einen Einbezug und die Verschränkung verschiedener Perspektiven möglich. Gleichmaßen soll inklusives Denken angeregt werden, welches an den Ressourcen ansetzt und die Vielfalt als Chance und nicht nur als Hindernis fasst. Die Fallarbeit erfolgt hier in problemlösender bzw. praxisanalysierender Form (Schmidt et al., 2019). Unter Hinzunahme verschiedener Bezugsrahmen (beispielsweise: der Allgemeinen Menschenrechte, Kinderrechte oder der Pädagogik) kann der Fall aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet und auf die gleiche Frage hin untersucht resp. diskutiert werden. Dabei wird unter anderem über die Methode

der kollegialen Fallberatung (vgl. Tietze 2013) das Ziel verfolgt, über das gemeinsame Entwickeln von Lösungen die Handlungsfähigkeit der zukünftigen Lehrkräfte zu entwickeln oder zu verbessern (Schmidt et al. 2019). Gleichmaßen befördern Fallberatungen nach Tietze (2013) das selbstorganisierte Lernen.

Darüber hinaus ist die inklusive Schulentwicklung ein wichtiger inhaltlicher Schwerpunkt. Als zukünftige Lehrkräfte werden die Studierenden Teil von Schulteam sein, zu deren originären Aufgaben Schulentwicklung gehört. Dazu wird mit dem Index für Inklusion (Boban & Hinz 2003) ein wichtiges Instrument vorgestellt. Anhand einzelner modifizierter Indikatoren und Fragen des Index wird bezogen auf die Hochschule (vgl. Szalai et al. 2016) in Kleingruppenarbeit die Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg als inklusiver Ort diskutiert. Analysiert werden dabei Positivbeispiele, ebenso wie mögliche Barrieren für Partizipation und Teilhabe in universitären Lehr-Lern-Verhältnissen. Die Diskussion erfolgt mit Fokus auf die Universität, da die Mehrheit der Studierenden außerhalb ihrer eigenen Schülerbiografie nur bedingt oder gar keine Schulerfahrungen hat, wenn sie im dritten Fachsemester das Seminar belegt. Somit ist die Universität das aus der eigenen Erfahrung greifbare Feld, welches auf inklusive Kulturen, Strukturen und Praktiken (vgl. Boban & Hinz 2003) ausgeleuchtet werden kann.

Der dritte Seminarblock setzt den Fokus auf die Schulpraxis. Auf der schulpraktischen Ebene geht es vor allem darum, wie Inklusion in einem exklusiven Schulsystem im Unterricht realisiert werden kann. Zudem stellen inklusive Unterrichtsprozesse einen überaus komplexen Gegenstand dar. Seitens der Studierenden wurden diagnostische Kompetenzen im Kontext inklusiven Unterrichts als wesentlich identifiziert, was sich mit Prengel (2016) deckt, wenn sie die Diagnostik als alltägliches Element der Lehrer*innenarbeit darstellt. Diagnostik im Kontext inklusiven Unterrichts zielt nicht auf eine Kategorisierung oder Etikettierung von Schüler*innen ab (Boban & Hinz 2017), sondern auf die Begleitung der Lernenden in ihren Entwicklungsprozessen. Im Zuge einer theoretischen sowie praktischen Annäherung an die Thematik erfolgt die Auseinandersetzung mit verschiedenen diagnostischen Beispielen und Elementen. Mit ILEA T (Individuelle Lern-Entwicklungs-Analyse im Übergang von der Kita in die Grundschule, vgl. Geiling 2015) und ILeA (Individuelle Lernstandsanalysen in der Grundschule,

vgl. LISUM 2010) werden zwei Instrumente zur individuellen Lernentwicklungsanalyse näher vorgestellt, teilweise ausprobiert, und die jeweiligen Vor- und Nachteile für inklusiven Unterricht werden reflektiert und diskutiert. Instrumente und Methoden zur Gestaltung eines heterogenitätssensiblen Unterrichts stehen im Zentrum dieser Sitzungen. Dabei werden die Studierenden auch selbst zum „Fall“, indem sie durch Kommiliton*innen beobachtet werden und in der gemeinsamen Auswertung eigene subjektive Deutungen und Orientierungen reflektieren (vgl. Haberstroh et al. 2018). Inklusive Diagnostik, Differenzierung, Individualisierung, Leistungsbewertung sowie die Entwicklung natürlich differenzierender Lernumgebungen für den eigenen Fachunterricht in Kleingruppen stellen konkrete Seminarinhalte dar, welche den Studierenden angeboten werden. In der gemeinsamen Arbeit zeigen sich unterschiedliche Vorstellungen und Definitionen, was beispielsweise unter Differenzierung und Individualisierung verstanden wird. Diese verschiedenen Vorstellungen werden aufgegriffen um sie theoretisch mit definitorischen Präzisierungen und Beispielen zur Umsetzung sowie der Diskussion von Missverständnissen zu unterfüttern – wie sie auch von Handke (2010) thematisiert wurden.

Auf der Basis der Auseinandersetzung mit den wissenschaftlichen Diskursen zu Inklusion und Heterogenität sowie dem Blick auf die normative Ebene und das Schulsystem werden die Studierenden im dritten Teil des Seminars auf der schulpraktischen Ebene herausgefordert sich mit verschiedenen Aspekten inklusiver Unterrichtsgestaltung auseinanderzusetzen, Potentiale von Diagnostik, Differenzierung und inklusiver Didaktik herauszuarbeiten und diese in der Zusammenarbeit in heterogenen, schulformübergreifenden Kleingruppen für ihren zukünftigen Unterricht fruchtbar zu machen.

4 Fazit und Ausblick

Basierend auf der Idee der verstärkten und bewussten Partizipation und Kooperation von Lernenden in inklusiven Settings werden in den Lehrveranstaltungen im Profilmodul durch den Einsatz verschiedener Methoden kooperatives und schulformübergreifendes Lernen gefördert. Insbesondere Formate der Fallarbeit und kooperative Methoden werden gezielt eingesetzt um Studierende bereits in der ersten Phase ihrer Ausbildung auf heterogenitätssensiblen

Unterricht vorzubereiten. Gerade der Einsatz von Fallarbeit wird sowohl in den Basis- als auch den Profildidaktikseminaren immer weiter ausgebaut. Mittels Fallvignettenarbeit werden die angehenden Lehrkräfte mit realen Situationen des Schulalltages konfrontiert, die Entscheidungen oder Lösungen erfordern und damit den Berufsalltag annähernd simulieren. Hieran anknüpfend wird auch versucht, im Sinne einer inklusionsorientierten Hochschuldidaktik, dem Anspruch der heterogenen Studierendenschaft gerecht zu werden, wobei sich damit für die Studierenden gleichermaßen die Chance ergibt, Methoden für den Unterricht selbst zu erleben und im Anschluss jeweils über die Vor- und Nachteile im Einsatz mit heterogenen Lerngruppen in unterschiedlichen Fächern zu reflektieren. Nach jedem Semester wird das Lehr- und Lernkonzept des Basisseminars im Team in gemeinsamer Klausur und Reflexion hinsichtlich der Stimmigkeit von Themenauswahl, Zielen und Methodik ausgewertet und weiterentwickelt. Teile des Konzepts werden in diesem Zusammenhang aktualisiert und auch Seminarsitzungen werden gänzlich überarbeitet. Die Themenwahl bzw. die Festlegung der Seminarinhalte erfolgt in dem Bewusstsein, dass ein Seminar mit zwei Semesterwochenstunden allein nicht zur verstärkten Heterogenitätssensibilisierung führt und nicht die Spannweite des thematischen Feldes vollumfänglich erfassen kann. Es kann jedoch die Basis liefern, an die in den Profildidaktikseminaren sowie in den Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken angeknüpft werden kann.

Das Profildidaktikmodul „Heterogenität und Inklusion“ erreicht als Teil des Regelstudiums alle Studierenden und ist eine produktive Plattform des schulformübergreifenden Austausches und Lernens aller Lehramtsstudierenden. Es fördert damit auf Ebene der Studierenden die Kommunikation über die Grenzen der einzelnen Fächer und Institute hinweg. In der Ausweitung der fächerübergreifenden Zusammenarbeit auf die Ebene der Dozierenden liegt auch ein großes Potential für die Lehrer*innenbildung an der Martin-Luther-Universität, um neben der Heterogenitätssensibilisierung der Studierenden auch die heterogenitätssensible Lehramtsausbildung weiter zu entwickeln.

Literatur

BOBAN, Ines & HINZ, Andreas (2017): Diagnostik im Kontext inklusiver Bildungsprozesse. In: BOBAN, Ines & HINZ, Andreas (Hrsg.): *Inklusive Bildungsprozesse gestalten. Nachdenken über Horizonte, Spannungsfelder und Schritte*. Seelze: Klett Kallmeyer, 106-133.

BOBAN, Ines & HINZ, Andreas (2003): *Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in Schulen der Vielfalt entwickeln* (übers. u. adaptierte Fassung). Halle: Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, FB Erziehungswissenschaften.

BOBAN, Ines / HINZ, Andreas / JAHR, David & SZALAI, Rahel (2015): Inklusive Pädagogik in der Lehrerbildung – das Inklusionsmodul an der Universität Halle. In: SCHNELL, Irmtraud (Hrsg.): *Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 342-349.

GEILING, Ute / LIEBERS, Katrin & PRENGEL, Annedore (Hrsg.) (2015): *Handbuch ILEA T. Individuelle Lern-Entwicklungs-Analyse im Übergang*. Halle: Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

GROSCHE, Michael (2015): Was ist Inklusion? In: KÜHL, Pol-Di / STANAT, Petra / LÜTJE-KLOSE, Birgit / GRESCH, Cornelia / PANT, Hans Arnand & PRENZEL, Manfred (Hrsg.): *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen*. Wiesbaden: Springer, 17-39.

GUMMICH, Judy & HINZ, Andreas (2017): Inklusion – Strategie zur Realisierung von Menschenrechten. In: BOBAN, Ines & HINZ, Andreas (Hrsg.): *Inklusive Bildungsprozesse gestalten. Nachdenken über Horizonte, Spannungsfelder und Schritte*. Seelze: Klett Kallmeyer, 16-31.

HABERSTROH, Max / KLEKTAU, Claudia / JAHR, David & SZALAI, Rahel (2018): Multiprofessionelle Perspektiven auf Schule und Unterricht – das erweiterte Inklusionsmodul für die Lehrer*innenbildung an der Universität Halle. In: *BMBF: Perspektiven für eine gelingende Inklusion. Beiträge der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ für Forschung und Praxis*. Berlin, 54-60.

HANDKE, Ulrike (2010): Binnendifferenzierung – Irrtümer, Missverständnisse und Verrücktmacher. In: Bundesarbeitskreis der Seminar- und Fachleiter/innen e.V. (Hrsg.): *Betrifft. Lehrerbildung und Schule*, Heft 7-2010.

Hinz, Andreas (2013): Inklusion – von der Unkenntnis zur Unkenntlichkeit!? – Kritische Anmerkungen zu einem Jahrzehnt Diskurs über schulische Inklusion in Deutschland. In: *Zeitschrift Für Inklusion*, (1) April 27. URL: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/26> [2.4.2019]

HEINZEL, Friederike & PRENGEL, Annedore (2012): Heterogenität als Grundbegriff inklusiver Pädagogik. In: *Zeitschrift für Inklusion*, Nr. 3 - 2012. URL: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/39/39> [2.4.2019]

JAHN, David (2016): Zum Stand der schulischen Inklusion in Sachsen-Anhalt am Beispiel der Heterogenitätsdimension Behinderung. In: *Zeitschrift für Inklusion Online* 2. URL: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/364/294> [2.4.2019]

JUNGE, Alice & LINDMEIER, Bettina (2017): Die Entwicklung einer pädagogischen Haltung im Kontext inklusions-sensibler Lehrerbildung. In: *Zeitschrift für Inklusion*, Nr. 3-2017. URL: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/442> [2.4.2019]

KRONAUER, Martin (2013): Soziologische Anmerkungen zu zwei Debatten über Inklusion und Exklusion. In: BURTSCHER, Reinhard/DITSCHKEK, Eduard Jan/ACKERMANN, Karl-Ernst/KIL, Monika & KRONAUER, Martin (Hrsg.): *Zugänge zu Inklusion, Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog*. Bielefeld: W. Bertelsmann, 17-26.

LANDESINSTITUT FÜR SCHULE UND MEDIEN BERLIN-BRANDENBURG (LISUM) (2010): *Individuelle Lernstandsanalysen in der Grundschule* (ILeA 1-6). URL: <https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/unterricht/lernstandsanalysen-vergleichsarb/ilea/> [2.4.2019]

MATTES, Wolfgang (2011): *Methoden für den Unterricht. Kompakte Übersichten für Lehrende und Lernende*. Paderborn: Schöningh.

PRENGEL, Annedore (2016): Didaktische Diagnostik als Element alltäglicher Lehrarbeit. „Formatives Assessment“ im inklusiven Unterricht. In: AMRHEIN, Bettina: *Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung. Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 49-63.

SCHMIDT, Richard/BECKER, Elena/GRUMMT, Marek/HABERSTROH, Max/LEWEK, Tobias & PFEIFFER, Alexander (2019): *Vorschlag für eine Systematisierung kasuistischer Lehr-Lern-Formate in der universitären Lehrer*innen-*

bildung. URL: https://blogs.urz.uni-halle.de/fallarchiv2/files/2019/02/KALEI_AK-Kasuistik_Systematisierung-von-Kasuistik.pdf [2.4.2019]

STURM, Tanja (2016): *Lehrbuch Heterogenität in der Schule*. München: Ernst Reinhardt Verlag.

SZALAI, Rahel & KÖHNE, Norman (2016): „Ich möchte nicht zum limitierenden Faktor werden.“ Multiprofessionelle Kooperation in der Lehrer*innenbildung. In: BOBAN, Ines & HINZ, Andreas: *Arbeit mit dem Index für Inklusion. Entwicklungen in weiterführenden Schulen und in der Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 216-228.

TIETZE, Kim-Oliver (2013): *Kollegiale Beratung – Problemlösungen gemeinsam entwickeln*. Reinbek: Rowohlt.

TRAUTMANN, Matthias & WISCHER, Beate (2011): *Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, Springer Fachmedien.

WALGENBACH, Katharina (2017): *Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft*. Opladen; Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Claudia Klektau ist Erziehungswissenschaftlerin mit rehabilitationspädagogischem Schwerpunkt und als Mitarbeiterin an der MLU Halle-Wittenberg im Zentrum für Lehrer*innenbildung tätig. Ihr Arbeitsschwerpunkt ist die Sensibilisierung von Lehramtsstudierenden für Heterogenität und Inklusion im Profilmodul Inklusion. Zudem forscht sie zum Lernen im Übergang vom Elementar- zum Primarbereich unter besonderer Berücksichtigung der Kinderperspektive.
claudia.klektau@zlb.uni-halle.de

Anne Cierpinski ist M.A. Erziehungswissenschaftlerin mit sozialpädagogischem Schwerpunkt und als Mitarbeiterin an der MLU Halle-Wittenberg im Zentrum für Lehrer*innenbildung tätig. Ihr Arbeitsschwerpunkt ist die Sensibilisierung von Lehramtsstudierenden für Heterogenität und Inklusion im Profilmodul Inklusion.
anne.cierpinski@zlb.uni-halle.de

Claudia Klektau

Lernen mit unterschiedlichen Voraussetzungen – Unterricht von den Schüler*innen her denken

*Im sonderpädagogischen Zweig des Profilmoduls „Heterogenität und Inklusion“ an der MLU erhalten Lehramtsstudierende aller Fächer und Schulformen die Möglichkeit, gemeinsam Fragen zu inklusiver Schule und inklusivem Unterricht aus sonderpädagogischer Perspektive zu diskutieren. Im Beitrag wird die Konzeption eines vertiefenden Seminars vorgestellt, in dem sich Studierende intensiv mit der Thematik unterschiedlicher Lernvoraussetzungen bzw. dem Umgang mit heterogenen Lerngruppen auseinandersetzen und diesbezüglich Umsetzungsmöglichkeiten theoretisch kennenlernen sowie im Rahmen des Seminars praktisch erproben können. Ausgehend von der Intention des Seminars werden relevante theoretische Bezüge angegriffen und ein ausführlicher Einblick in die Perspektive von Schüler*innen auf inklusionsorientierten Unterricht als Kernstück des Seminarkonzeptes vorgestellt.*

1 Einleitung

Auch wenn über die starke Ausdifferenzierung des Schulsystems eine Homogenisierung von Klassen in den einzelnen Schulformen vor allem über die Dimension der Leistung erzeugt werden soll, werden zukünftige Lehrkräfte in ihrem späteren Berufsalltag täglich vor Schüler*innengruppen stehen, die heterogen sind. Matthias von Saldern (2010) verweist mit der Feststellung, „[e]s [sei] völlig unklar, nach welchem Merkmal eine Klasse denn homogen sein soll[e]“ (ebd., 58) auf die Unerreichbarkeit von Homogenität. Lernen mit unterschiedlichen Voraussetzungen ist damit eine unumstößliche Gegebenheit und nicht von vornherein ein Problem für Schule und Unterricht. Das Lernen wird erst dann zum Problem, wenn Schüler*innen auf Strukturen und Praxen treffen, welche für ihr individuelles Lernen Barrieren darstellen. Es geht somit im Seminar darum, dass bereits Lehramtsstudierende sensibilisiert werden, Strukturen und Praxen zu erkennen, die Benachteiligungen oder Marginalisierung hervorbringen.

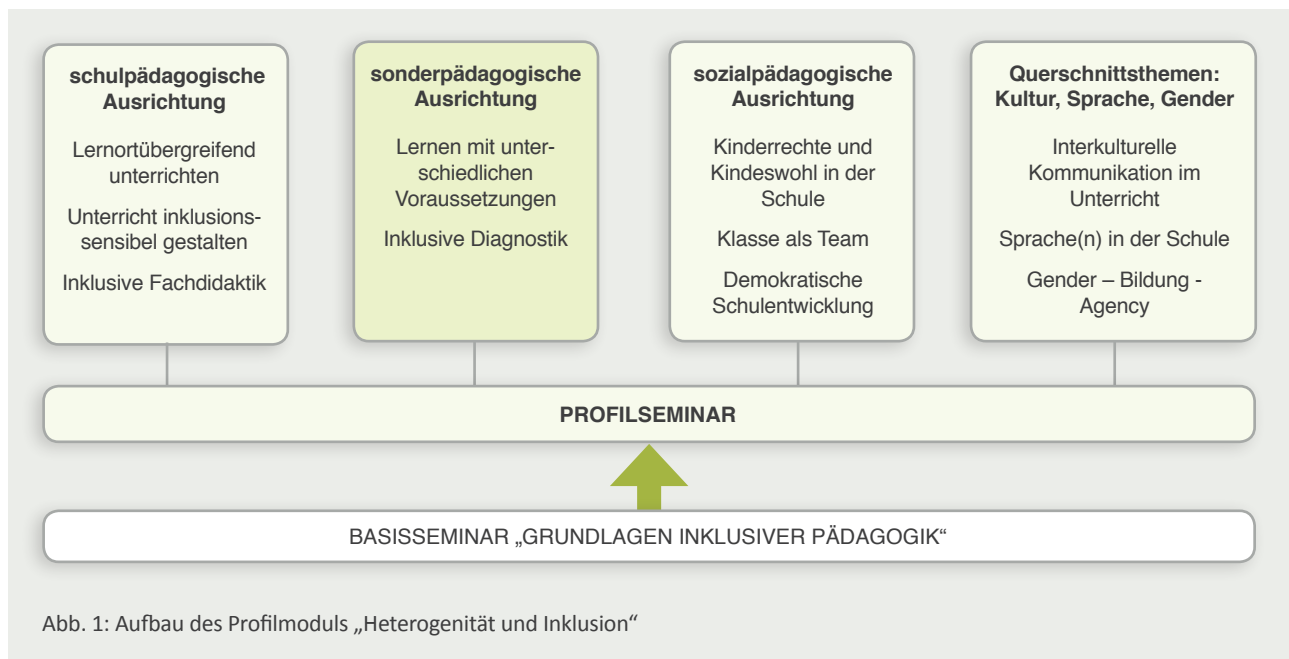
2 Die Intention des Profilseminars und seine Verankerung in theoretischen Diskursen

Der Titel sowohl des Seminars als auch des Beitrags lässt einerseits an die Bandbreite an Heterogenität und andererseits an den bewussten Perspektivwechsel denken, Unterricht aus dem Blickwinkel von Schüler*innen zu sehen und zu planen. Die Idee

die Erfahrungsräume Studierender über einen Perspektivwechsel zu erweitern sowie nachgeordnet auch das persönliche Forschungsinteresse für die Perspektiven von Kindern bzw. Schüler*innen zu öffnen, waren die treibende Motivation beim Nachdenken über das Seminarkonzept, der Ideensammlung sowie der notwendigen und wünschenswerten Diskussion von Inhalten. Seit dem Wintersemester 2016/17 haben Studierende die Möglichkeit, sich im Profilmodul „Heterogenität und Inklusion“¹ neben dem Basisseminar (vgl. Klektau & Cierpinski, 11ff.) für ein Profilsseminar mit jeweils unterschiedlicher Ausrichtung zu entscheiden (Abb. 1). Neben schulpädagogisch, sozialpädagogisch oder sonderpädagogisch ausgerichteten Seminaren haben alle Studierenden die Möglichkeit Profilsseminare als Vertiefungsseminare zu wählen, die sich mit querliegenden Heterogenitätsdimensionen wie Sprache, Gender oder Kultur auseinandersetzen (vgl. Krause, 31ff., Becker & Kupetz, 39ff.).

Bei dem Seminar „Lernen mit unterschiedlichen Voraussetzungen“ handelt es sich um ein sonderpädagogisch ausgerichtetes Profilsseminar im Profilmodul. Das Profilsseminar soll ein Angebot und eine Einladung vor allem für die Lehramtsstudierenden sein, die sich aufgrund ihrer gewählten Schulform im Rahmen des Studiums nicht explizit mit sonderpädagogischen Themen und den daran geknüpften Grundfragen der Inklusion auseinandersetzen. Aber

¹ Eine detaillierte Beschreibung des Moduls findet sich hier: Haberstroh, Max, et al. (2018).



auch Studierende des Förderschullehramtes sind angesprochen und bereichern durch ihre eigene spezifische Perspektive und Expertise das Seminar.

Die Bezugslinien des Seminars sind vorrangig in der inklusiven Pädagogik mit Blick auf das Feld Schule und der Sonderpädagogik zu sehen. Das Seminar nimmt sonder- und schulpädagogische Fragestellungen gleichermaßen auf und verknüpft damit die beiden teildisziplinären Bezüge miteinander. Die theoretische Verbindung eröffnet sich durch ein sozialwissenschaftlich geprägtes Verständnis von Behinderung in Verbindung mit einem weiten Verständnis von Inklusion. Im Seminar setzen sich die Studierenden mit Fragen der schulischen und unterrichtlichen Integration bzw. Inklusion von Schüler*innen mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen auseinander. Mit Blick auf das Bezugsfeld der Sonderpädagogik stellt die Erschließung sonderpädagogischer Grundlagen zum Lernen von Schüler*innen mit verschiedenen und spezifischen Lernausgangslagen einen Seminarinhalt dar.

Ein Schwerpunkt des Seminars liegt zu Beginn auf der Auseinandersetzung mit verschiedenen theoretischen Ansätzen bzw. Perspektiven, welche die Heterogenität und Lernvoraussetzungen von Schüler*innen in den Blick nehmen. Während der Begriff der Heterogenität sich stärker auf eine Gruppe bezieht (Trautmann & Wischer 2012), fokussiert der Begriff der Lernvoraussetzungen stärker den/

die Schüler*in als einzelnes Subjekt. Exemplarisch wird anhand des psychologisch geprägten lehr- und lernpsychologischen Zugangs und der sozial- und erkenntnistheoretischen Perspektive aufgezeigt, welche unterschiedlichen Merkmale im Zusammenhang mit der Klassifizierung von Schüler*innen im fachwissenschaftlichen Diskurs als bedeutsam erachtet werden (ebd.). Damit wird ein wesentlicher Diskursfaden aus dem Basisseminar aufgenommen und für die spezielle Seminarthematik detailliert betrachtet sowie kritisch diskutiert. Herausgearbeitet wird das sehr unterschiedliche Verständnis von Heterogenität und was unter Lernvoraussetzungen zu verstehen ist. Im Anschluss wird der Frage nachgegangen, welche Dimensionen von Heterogenität für schulisches Lernen von Lehramtsstudierenden als bedeutsam eingeschätzt werden.

Ein weiterer Schwerpunkt liegt auf der Gestaltung des Umgangs bzw. von Unterricht und Schule mit heterogenen Lerngruppen im Sinne der Inklusion. Das bedeutet im Rahmen der Lehre das Verstehen von Ausgangsbedingungen der Schüler*innen, also der Übernahme einer diagnostischen Perspektive, und die Entwicklung und Diskussion entsprechender heterogenitätssensibler Angebots- und Handlungsmöglichkeiten.

Heinzel und Prengel (2012, 3) unterstreichen die Bedeutsamkeit des Zusammenhangs von Diagnostik und Didaktik für den Unterricht in heterogenen Lern-

gruppen. Im Kern inklusionsorientierter Diagnostik steht das Erkennen der individuellen Ausgangslagen, um darauf aufbauend einen differenzierten Unterricht sowie angemessene Lernmaterialien zur Verfügung zu stellen und so ein individuelles Lernen aller Schüler*innen zu ermöglichen (ebd.). Mit der Auseinandersetzung mit Aspekten einer inklusionsorientierten Diagnostik verbindet sich das Verständnis, dass alles, was Lehrende über die Schüler*innengruppe in ihrer Heterogenität und über jede einzelne Schülerin und jeden einzelnen Schüler und deren Voraussetzungen wissen, immer im Sinne von Arbeitshypothesen zu verstehen ist und kein statisches Bild von Schüler*innen im Verständnis feststehender Eigenschaften erlaubt (Prenzel et al. 2015; Seitz & Scheidt 2012). Hier liegt die bewusste Aufmerksamkeit auf der Vorläufigkeit und auf der Überzeugung, dass sich das gemachte Bild von Schüler*innen nur auf Teilbereiche des Lernens bezieht (ebd.).

Im Zusammenhang mit Heterogenität in der Schule, unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und dem Begriff der Diagnostik kann sich schnell alltagsweltlich die Assoziation zu zwei Gruppen von Schüler*innen einstellen: Schüler*innen mit Behinderung bzw. der Zuschreibung „sonderpädagogischer Förderbedarf“ (KMK 2011, 7) im Vergleich oder in Abgrenzung zu Schüler*innen ohne Behinderung und Bedarf an zusätzlicher Förderung (vgl. Grosche 2015). Das zeigen auch die Erfahrungen sowohl aus dem Basis- als auch dem Profilsseminar in den letzten Semestern. Die Kategorie „sonderpädagogischer Förderbedarf“ ist eine schulsystemimmanente Kategorie, welche Schule an Schüler*innen anlegt, nicht zuletzt um zusätzliche Ressourcen als Unterstützung zu legitimieren bzw. um Schüler*innen an andere Schulformen zu „überweisen“. Auf diese Weise bringt Schule, ausgehend von einer sozialwissenschaftlichen Perspektive, durch die Zuschreibung des „sonderpädagogischen Förderbedarfs“ (KMK 2011, 7) selbst Barrieren für das Lernen hervor, zumal es sich bei der Kategorie um eine „unzureichend definierte Kategorie“ (Grosche 2015, 28) handelt und ihre Zuschreibung in den verschiedenen Bundesländern aufgrund verschiedener Definitionen, Anforderungen und diagnostischer Vorgehensweisen sehr unterschiedlich erfolgt (ebd.). Daher wird die Kategorie als Negativzuschreibung mit den Studierenden im Seminar kritisch diskutiert.

Mit der Intention und der sich daraus ergebenden Zielsetzung nimmt das Profilsseminar als Teil des

Profilmoduls „Heterogenität und Inklusion“ die Forderung nach Inklusion als Schlüsselqualifikation und Querschnittsthema in der Lehrer*innenbildung auf, welche sich auch in der Gemeinsamen Empfehlung der Hochschulrektorenkonferenz und der Kultusministerkonferenz zur „Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt“ wiederfindet.

Die für den Lehrerberuf benötigten Kompetenzen schließen neben Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten auch Einstellungen und Haltungen gegenüber Vielfalt ein, die durch professionsbezogene, erfahrungsbasierte und theoriegestützte Reflexion entwickelt und durch Praxiserfahrung erlebbar werden müssen. Alle Lehrkräfte sollten so aus-, fort- und weitergebildet werden, dass sie anschlussfähige all-gemeinpädagogische und sonderpädagogische Basiskompetenzen für den professionellen Umgang mit Vielfalt in der Schule, vor allem im Bereich der pädagogischen Diagnostik und der speziellen Förder- und Unterstützungsangebote, entwickeln können. (KMK 2015, 3)

3 Die Konzeption des Seminars

Die Struktur des Lehrkonzeptes besteht aus drei wesentlichen Verlaufelementen: 1. der Einführung in den theoretischen Diskurs, 2. dem Einblick und der Auseinandersetzung mit der Schüler*innenperspektive und darauf aufbauend 3. der heterogenitätsorientierten Seminargestaltung durch die Studierenden.

3.1 Einführung

Zu Beginn jedes Semesters wird die Studierenden-gruppe ermutigt, ihre Interessen und Bedarfe mit Fokus auf die Seminarthematik zu formulieren, ebenso wie Unsicherheiten, Zweifel und Bedenken. Dafür werden über Kartenabfragen („Über welche Themen würde ich gern im Seminar etwas erfahren und diskutieren?“ und „Welche konkreten Frage(n) interessieren mich?“) und das gemeinsame Clustern die thematischen Interessenlagen der Seminargruppe erfasst. Die Schwerpunkte werden somit am Anfang jedes Semesters mit der jeweiligen Studierenden-gruppe gemeinsam festgelegt um auch der Heterogenität und den Ausgangslagen bzw. Interessen und Themen der Studierenden gerecht(er) zu werden. Die Interessenlagen der Studierenden unterscheiden sich dabei je nach Semester, nach Schulform

und Gruppenzusammensetzung. Gemeinsam werden z.B. der Umgang mit sozialer Heterogenität, mit Schwierigkeiten im Lernen, im sozial-emotionalen Bereich, bei Sinnesbeeinträchtigungen oder körperlichen und geistigen Beeinträchtigungen bearbeitet, ebenso wie übergreifende Themen – wie etwa die Zusammenarbeit unterschiedlicher Professionen oder mit Eltern.

Anders als das Basisseminar setzt die Mehrheit der Profilseminare an den von den Studierenden formulierten Bedarfen an, und hier ist es interessant zu sehen, mit welchen Themen und konkreten Fragen die Lehramtsstudierenden ins Seminar kommen, um perspektivisch auf das Lehren und Lernen in heterogenen Lerngruppen vorbereitet zu sein. Das Profilsseminar bietet somit den Rahmen, um an den individuellen Bedarfen und Schwerpunktsetzungen der Studierenden über ein Semester hinweg zu arbeiten und damit auch der Heterogenität der Studierenden innerhalb der Lehre gerecht(er) zu werden.

Neben der gemeinsamen Themenfindung wird dem gegenseitigen Kennenlernen zu Beginn des Seminars hinreichend Raum gegeben. Dies wird als bedeutsam erachtet, da die Studierenden sich aufgrund der sonst im Studienverlauf stärker parallel verlaufenden Veranstaltungen für einzelne Schulformen in der Regel nicht kennen, sie zudem als Studienleistung in Kleingruppen jeweils eine gemeinsame Seminargestaltung überlegen, planen und durchführen müssen und sie das Potential des kooperativen schulformübergreifenden Lehrformates ausschöpfen sollen.

Die Einstiegs- und Kennlernphase erfolgt anhand der abgewandelten Methode „Dreieck der Gemeinsamkeiten“². Eine Modifizierung findet insofern statt, als dass die Studierenden neben verbindenden Gemeinsamkeiten auch Unterschiede herausfinden sollen und darüber diskutieren, inwieweit die gefundenen Unterschiede Einfluss auf das schulische Lernen und den Unterricht haben könnten. Diese Methode des Findens von Gemeinsamkeiten und Unterschieden erweist sich bisher als sehr geeignet, da die Studiendengruppen erfahrungsgemäß eher davon ausgehen, dass es zwischen ihnen kaum oder keine Unterschiede gibt, die für Schule und Unterricht relevant sein könnten. Sie führen als Begründung meistens den Besitz des Abiturs als Hochschulzugangsvoraus-

setzung, den Studierendenstatus und das aktuelle Lehramtsstudium an. Im intensiveren Austausch in den jeweiligen Dreiergruppen zeigen sich neben den eigenen Homogenitätsdimensionen auch sehr viele Unterschiede, welche auf ihre Relevanz für Schule und Unterricht dann noch einmal in der Tiefe diskutiert werden. Somit dient der Seminareinstieg über die Methode nicht allein dem näheren Kennenlernen, sondern er sensibilisiert auch für die sehr heterogenen Ausgangssituationen einer Lerngruppe.

Um die Studierenden auf die im weiteren Verlauf auf sie zukommende Planung und Umsetzung einer Seminargestaltung für eine heterogene Lerngruppe vorzubereiten, beginnt das Seminar zunächst mit einer Grundlegung inklusionspädagogischer, diagnostischer und methodischer Kenntnisse und Möglichkeiten. Nach einer allgemeinen Annäherung an das Diskursfeld Heterogenität und die Begrifflichkeiten heterogene Lerngruppen als deskriptive Dimension sowie Heterogenität als didaktische Bedeutungsdimension (vgl. Walgenbach 2017) erfolgt eine Annäherung an die Thematik der Diagnostik. Im Themenfeld der pädagogischen Diagnostik werden verschiedene Sensibilisierungsübungen eingesetzt und der Grad der Komplexität immer weiter erhöht. Der Einstieg in das Themenfeld erfolgt spielerisch, indem die Studierenden zwei Fakten über sich preisgeben, die zutreffend sind, sowie einen Fakt, der „bewusst gelogen“ ist. Die Seminargruppe versucht dann gemeinsam herauszufinden, welcher Fakt nicht zutreffend ist und greift dabei auf unterschiedliche Strategien zurück. Die gemeinsame Suche konfrontiert die Studierenden mit Vorurteilen und dem „Denken in Schubladen“, was wiederum in der gemeinsamen Reflexion dieser spielerischen Übung aufgegriffen wird. Denn während es im Kontext der Seminargruppe eher harmlos erscheint, zu überlegen, ob der/die Studierende Vegetarier*in sein könnte, Katzen besitzt oder optisch als Fußballspieler*in eingeschätzt wird, können solche Bilder und Einschätzungen bei Schüler*innen zu vorschnellen Fehleinschätzungen und ggf. Benachteiligungen führen. Dieser Aspekt wird im Seminarverlauf immer wieder aufgegriffen und ins Bewusstsein gebracht.

Nicht nur die Lernschwierigkeiten oder -besonderheiten, die Schüler*innen aufgrund ihrer Voraussetzungen mitbringen, werden problematisiert, sondern der Blick wird darüber hinaus auch auf mögliche Barrieren für das Lernen und die Teilhabe und damit auf mögliche Exklusionsrisiken gelenkt (vgl. Seitz &

² Eine detaillierte Beschreibung der Methode findet sich u.a. bei Dübbelde, Gabi (2017)

Scheidt 2012). Seitz und Scheidt (2012) sehen in dem „Blickwechsel“ (ebd., 5) weg von den scheinbar feststehenden Eigenschaften von Schüler*innen und hin zu partizipationshinderlichen und benachteiligenden Strukturen und Praktiken eine Ressource zur Gestaltung inklusiven Unterrichts. Im Seminar werden zur Schulung des fachlichen Blicks unter anderem Videosequenzen und Transkripte genutzt, um reale Unterrichtssituationen systematisch zu betrachten, um über Barrieren und damit einhergehende Benachteiligungen nachzudenken und Handlungsoptionen gemeinsam zu entwickeln. Darüber hinaus werden Fallvignetten genutzt um über die Methode der kollegialen Fallberatung (vgl. Tietze 2013) im Sinne einer problemlösenden Kasuistik (Schmidt et al. 2019) einerseits Fälle gemeinsam zu bearbeiten und mögliche Handlungsoptionen zu erschließen und andererseits das Beratungsformat als didaktisches Ziel kennenzulernen bzw. selbst zu erproben. In jedem Fall geht es um das Lösen des Blicks von dem Kind als „Problemträger“ (Seitz & Scheidt 2012, 5); hieran schließt sich die Frage nach Ressourcen und Handlungsmöglichkeiten an (ebd. 2012).

Der Blick auf Schüler*innen als „Träger eines Problems“ oder mit einer „Behinderung“ birgt die Gefahr der Etikettierung. Diese ist ohnehin bereits hoch, da Schulen und die betreffenden Schüler*innen nur Ressourcen in materieller oder personeller Form erhalten, wenn vorab eine Etikettierung in Form der Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs stattgefunden hat. Daher wird im Seminar versucht über die Auseinandersetzung mit dem Etikettierungsprozess aus Sicht der Betroffenen (Schüler*innen und Lehrer*innen) und den Ergebnissen einer Studie zu den negativen Effekten am Beispiel der diagnostischen Kategorie „Aufmerksamkeits-Defizit-Syndrom (ADS)“ von Bogner und Textor (2016) eine Sensibilisierung zu erreichen.

Die aufgezeigten inhaltlichen Schwerpunkte, die sich aus der Verankerung in den theoretischen Diskursen ergeben (Punkt 2), werden in dem einführenden Teil des Seminars im Rahmen der ersten Sitzungen durch Inputs der Dozentin und einschlägige Fachtexte theoretisch-systematisch erschlossen sowie über die Arbeit an Fallvignetten, mit Videosequenzen und Diskussionen über den Einsatz kooperativer Lernformen vertieft. Zur Verzahnung von Theorie und Praxis im Sinne einer Heterogenitätssensibilisierung Studierender aller Lehrämter können fallanalytische Formate in der universitären Lehre beitragen. Sie verhelfen

dazu, „das komplexe Unterrichtsgeschehen aus der ‚Distanz‘ geleitet und unter bestimmten Gesichtspunkten analysieren und reflektieren zu können“ (Fetzer 2017, 138) und ermöglichen die Auseinandersetzung mit der Perspektive von Schüler*innen. Im Seminar wird daher auf unterschiedliche Formen der Fallarbeit zurückgegriffen.

3.2 Heterogenitätssensibler Unterricht aus der Schüler*innenperspektive

Die Titel des Seminars und des vorliegenden Beitrags machen deutlich, dass Unterricht aus der Perspektive der Schüler*innen heraus gedacht wurde und dieser Sicht in der Lehrveranstaltung ein zentraler Stellenwert zukommt. Durch eine gemeinsame Seminarsitzung mit Schüler*innen einer inklusionsorientierten Gemeinschaftsschule erfahren die Studierenden aus deren Perspektive, wie Lernen mit unterschiedlichen Voraussetzungen gelingen kann, welche Herausforderungen sich für die Klasse und Lehrer*innen – aus Schüler*innensicht – damit verbinden und wo sie selbst die Vorteile davon sehen. Zugleich haben die Studierenden die Möglichkeit den Schülern Fragen zu stellen, die sie selbst mit Blick auf das Themenfeld bewegen. Nun folgend sollen anhand des gemeinsamen Seminars aus dem Wintersemester 2018/19 einerseits die Schüler*innenperspektive auf gelingenden inklusiven Unterricht näher betrachtet und andererseits die Interessenlagen der Studierenden – mit Blick auf die Schüler*innenperspektive – erörtert werden. Die Sitzung wurde per Video- und Audiographie aufgezeichnet und im Anschluss transkribiert. Die folgenden Sequenzen entstammen dem Transkript der aufgezeichneten Sitzung. Die beiden Schüler besuchen die 13. Klasse der Oberstufe einer Gemeinschaftsschule mit einem inklusionsorientierten Leitbild und Konzept. Die beiden Schüler Christian und Franz³ verbindet seit der Grundschule eine gemeinsame Schulbiografie. Christian ist ein Schüler mit Asperger-Syndrom, der bereits seit der ersten Klasse Unterstützung über Integrationshelfer im schulischen Kontext erhält. Die lange gemeinsame Schulbiografie stellt vor dem Hintergrund des hochselektiven Schulsystems eine Besonderheit dar. Zu Beginn der Sitzung wird über ein kurzes Video den Studierenden das Schulportrait der Gemeinschaftsschule einführend näher gebracht, um ihnen damit

³ Die Namen der Schüler wurden anonymisiert.

erste kurze Einblicke in den Schulalltag zu geben. Im Anschluss beschreiben die Schüler erste Stationen ihres gemeinsamen Lernens, wobei der Fokus auf dem Schulalltag in der Gemeinschaftsschule liegt. Sie geben in dem zusammen gehaltenen Vortrag aus Schülersicht erste Einblicke in den Schulalltag, den Unterricht, Unterrichtsformen, verwendete Sozial- und Arbeitsformen sowie Möglichkeiten ihre Lernfortschritte zu präsentieren. Daran anknüpfend nutzen die Studierenden die Chance die Schüler tiefgreifender zu befragen und mit ihnen ins Gespräch zu kommen.

Die nebenstehenden Fragen wurden den Schülern unter anderem im Seminar gestellt. Die Studierenden fragten nach der konkreten Unterrichtsgestaltung und der Rolle des/r Lehrer*in und danach, was „guten“, die Schüler*innen herausfordernden Unterricht und eine „gute“ Lehrkraft ausmachen. Zusätzliche Unterstützungssysteme für Schüler*innen mit besonderem Förderbedarf wie beispielsweise Integrationshelfer*innen oder Nachteilsausgleiche sowie die daran geknüpfte Frage nach dem (Un-)Gerechtigkeitsempfinden und nach Ausgrenzungsmomenten bzw. Mobbing-situationen innerhalb der Klasse interessierten die Studierenden ebenfalls. Die Umsetzbarkeit und negative Aspekte einer inklusionsorientierten Schule waren Punkte die die Studierenden gleich zu Beginn erfragten.

Ähm ... und zwar also das klingt jetzt alles ziemlich gut, aber gibt's denn auch was, wo ihr sagt, okay also das läuft irgendwie noch nich' so gut, also beziehungsweise das könnte man noch verbessern, also ... ich kann mir nich' vorstellen, dass es immer so rosig aussieht wie im Film. (Studentin A, Z. 309-313)

Diese Frage einer Studentin weist daraufhin, dass bei ihr anscheinend Zweifel und Skepsis vorhanden sind, inwieweit der präsentierte inklusionsorientierte Schulalltag so positiv und scheinbar problemlos sein kann. Hier zeigt sich die Erwartung und Meinung, die von vielen Studierenden formuliert wird, dass sie die Umsetzung von Inklusion und das gemeinsame Lernen und Unterrichten heterogener Lerngruppen für schwierig und kaum bzw. schwer umsetzbar halten. Mit ihrer Frage zweifelt die Studentin nicht die Perspektive der Schüler an, sondern

- Wie viele Schüler sind denn immer bei euch so in den Klassen? (Z. 342-343)
- Was würdest'n du sagen, woran man guten Unterricht fest macht? Was wär'n für dich guter Unterricht? (Z. 347-348)
- Wie war für euch beide so der Übergang von der Grundschule auf die [Name der Schule], wo habt ihr euch besser aufgenommen gefühlt? Und beziehungsweise gefördert? (Z.325-327)
- Wie is' das für euch, wie erlebt ihr so die Gruppenarbeit? (Z. 693)
- Gibt's denn irgendwas, was euch in der Schule schwerfällt oder irgend'ne Arbeitsweise, die euch nicht so gut liegt? (Z. 828-829)
- Wie is' das so bei euch mit der Notengebung? Also schreibt ihr jetzt' regelmäßig Kurzkontrollen oder Klausuren oder, oder wie, wie ergeben sich bei euch die Noten? (Z. 1599-1601)
- Ähm ... kannst du dich erinnern, wie viele Integrationsbegleiter du im Laufe deines Schullebens hattest? Wie stabil oder wechselhaft ist das? (Z. 1077-1079)
- Und was macht so 'n Integrationsbegleiter? (Z. 1094)
- Und was macht, was machst du dann für dich selber beziehungsweise was macht der Integrationshelfer, damit du dich wieder runterfahren kannst? (Z. 1282-1284)
- Wie gestaltet sich dieses, was äh ihr gemacht habt mit dem ähm an eure Grenze gehen? (eine Frage zu den Grenzgängen, Z. 894-895)
- Habt ihr denn schon Aussichtspläne, was ihr vielleicht später für'n Beruf erlernen wollt? (Z. 488-489)

zeigt Interesse daran, welche kritischen Punkte die Schüler selbst sehen. Aus Sicht der befragten Schüler werden im Anschluss jedoch keine negativen Aspekte in Verbindung mit der inklusiven Schule oder der heterogenen Schüler*innenschaft aufgerufen, sondern Folgendes:

Ähm ja, das ist zum Teil richtig, weil ähm es gibt ja auch gewisse Probleme, die zieh'n sich durch alle Schulformen, zum Beispiel dass Lehrer das manchmal nich' hinkriegen zum Beispiel Klausuren oder so zu legen, dass es für uns relativ ja, gut gut zu händeln ist. (Franz, Z. 315-319)

Koordinationschwierigkeiten bezüglich der Leistungsüberprüfungen stellen eher ein auf der organisatorischen Ebene zu verortendes Problem dar. Interessant ist, dass der Schüler keine schulformspezifischen Schwierigkeiten sieht und darauf verweist, dass es aus seiner Sicht lediglich Schwierigkeiten gibt, die es auch in anderen Schulformen gäbe.

Gibt's denn irgendwas, was euch in der Schule schwer fällt oder irgend'ne Arbeitsweise, die euch nicht so gut liegt? (Z. 828-829)

Christian nimmt den ersten Teil der Frage auf und verweist auf seine individuellen Lernvoraussetzungen, die es im Unterricht zu berücksichtigen gilt:

welches Fach äh uns sonst auch nich', also mir zumindest auch nich' so gefällt, is' das Fach Deutsch, weil ganz einfach ich Probleme mit dem Interpretieren von nicht-fiktionalen Texten habe, wie zum Beispiel Romane, Kurzgeschichten oder Gedichte (Z. 844-848)

Der zweite Schüler nimmt dann noch Bezug auf den Frontalunterricht, indem er aus Schülersicht verdeutlicht, dass dieser aufgrund der nicht wechselnden Unterrichtsformen die Lernmotivation erheblich beeinträchtigt:

Ja genau ähm, was kann ich nich' leiden, Frontalunterricht. Das is' langweilig, das, da sitzt man drin-

ne, lässt sich berieseln. Und ja. Gegebenenfalls fängt man dann an, was anderes zu machen. Es gibt Leute, die fang' dann an zu schlafen, andere fang' dann an irgendwie auf ihr'm Handy rumzuspielen oder was weiß ich. Aber ich find's einfach uninteressant, weil ich dann ab 'nem bestimmten Punkt einfach abschalte. Die Konzentration lässt einfach nach und ähm ja. Wenn man das dann halt ähm so relativ offen gestaltet, indem man dann erstmal so 'n, so 'n kurzen Part macht Frontalunterricht und dann äh sozusagen in diese Gruppenarbeit, Freiarbeit, wie auch immer, eine, also heißt 'ne individuelle Arbeitsphase einrichtet, ist das sehr angenehm und dann bleibt man auch die ganze Zeit dann mit seinen Gedanken quasi am Ball oder am Stoff, wenn man das so sagen möchte. (Franz, Z. 854-869)

Weiterhin führen die Schüler aus, dass sie es gut finden, dass ihnen von den Fachlehrer*innen fast immer Ausgleichs- und Verbesserungsmöglichkeiten bezüglich erbrachter Leistungen gegeben werden, sehen sich jedoch als Schüler*innen auch selbst in der Pflicht, das Gespräch mit den Fachlehrer*innen zu suchen.

Die Frage, wie gerecht individuelle Förderung und Leistungsbewertung sind, beschäftigt Studierende sowohl im Basis- als auch im Profilsseminar und mündet im folgenden Ausschnitt in eine Frage nach dem Gerechtigkeitsempfinden der Schüler*innen mit Blick auf den individuellen Umgang der Lehrer*innen mit diesem Handlungsfeld:

Wird das in irgend'ner Weise als ungerecht empfunden, wenn ihr sozusagen äh unterschiedliche Unterstützung bekommt oder wenn jemand 'ne Auszeit bekommt und die anderen nich'? (Z. 1299-1302)

Für Christian stellt sich mit Ungerechtigkeit keine zentrale Thematik innerhalb der Klasse dar. Voraussetzung für das Verständnis einer zusätzlichen Unterstützung ist das Wissen um die verschiedenen Lernausgangslagen.

Also das Gefühl der Ungerechtigkeit ist in unserer Klasse da eigentlich nicht sehr vertreten, zumindest habe ich's nicht äh nicht so mitbekommen, dass sich die anderen Schüler dann ungerecht behandelt fühlen. Deswegen denke ich da eigentlich, dass die da auch verstehen, warum das halt so ist, dass ich da mehr Unterstützung bekomme und die das deshalb dann auch gerecht finden, weil ist ja [?] auch 'ne ganz andere Situation. Das sehen die Schüler ja auch. (Z. 1304-1311)

Franz bestätigt die Einschätzung Christians vollumfänglich und ergänzt, dass eine individuelle Lernunterstützung oder Auszeiten keine exklusiven Maßnahmen für Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf sind, sondern allen Schüler*innen zur Verfügung stehen. Eine weitere Frage von Seiten der Studierenden fokussiert als positiv eingeschätzte Eigenschaften von Lehrer*innen:

Was muss denn 'ne Lehrperson für euch so haben, damit ihr sagt, okay ... die ist cool oder nett oder wie auch immer. (Z. 1353-1354)

Ein geringer Leistungsdruck sowie eine Unterrichtsgestaltung, die basierend auf einer lehrer*innen-zentrierten, ausführlichen und visualisierten Einführung neuer Themen auch selbstgesteuertes Lernen mit Selbstkontrolle seitens der Schüler*innen zulässt, machen aus Sicht des Schülers eine „gute“ Lehrkraft und „guten“ Unterricht aus:

Äh ja, also es muss auf jeden Fall, sie sollte zum Einen erstmal nicht zu viel Druck machen [] Und sie sollte eben, wenn wir eine neue Thematik einführen, diese auch ausführlich und anschaulich an der Tafel erklären, welches dann die Schüler verfolgen und sich dann auch im Heft übernehmen und im Anschluss dann eine Selbstübungsphase einrichten, wo die Schüler dann zu dem neuen Thema selbst Übungsaufgaben bearbeiten und diese dann auch mit Lösungsblättern vergleichen. Das wäre für uns so 'ne Lehrperson mit guten

Unterricht. Halt, dass der Schüler den Stoff auch selbstständig festlegen kann, weil ich kann zum Beispiel viel besser lernen, wenn ich das dann selber mir nochmal zu Gemüte führe, als wenn die ganze Zeit nur der Lehrer vorne steht und das erklärt. Sollte am Anfang natürlich sein, aber ... eben zum Ziel führt mich dann des Weiteren auch äh das eigenständige Üben hin. (Christian, Z. 1357-1375)

Die Ergänzung des anderen Schülers nimmt die Geduld von Lehrer*innen in den Blick und thematisiert in diesem Kontext abwertendes Verhalten gegenüber Schüler*innen, welches als Belastung für die Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung gesehen wird. Zudem wird die Rolle der Lehrenden in Bezug auf die professionelle Distanz näher bestimmt:

Genau, was sollte so 'n Lehrer an sich noch mitbringen? Er sollte auf jeden Fall geduldig sein. Es gibt immer nochmal manchmal den Fall, dass der Lehrer dann irgendwann mal nach'm dritten Mal erklären dann irgendwann mal ... ja, die, die, das Gesicht verzieht beziehungsweise dann irgendwelche, irgendwie 'n Kommentar ablässt, das sollte man sich eigentlich, ja, verkneifen, weil's im Prinzip ja nicht motivierend ist und man verdirbt sozusagen sich so diese gute Beziehung zwischen Schüler und Lehrer. Man darf aber auch nicht 'ne zu gute Beziehung haben. Der Lehrer ist kein Freund, sondern immer noch 'n Lehrbeauftragter, also man muss das immer noch mit 'ner nötigen Distanz angehen. (Franz, Z. 1381-1392)

Die Studierenden rekonstruierten in der anschließenden Sitzung unter anderem die Aussagen der Schüler als eine implizite Forderung nach einem ausgewogenen Verhältnis zwischen Frontalunterricht und individuellen bzw. kooperativen Arbeitsformen sowie die Offenheit der Lehrenden in Bezug auf die Leistungsbewertungsrahmen. Mit Blick auf die besonderen Lernvoraussetzungen von Christian überlegten sie für das Fach Deutsch, wie man die bestehenden Barrieren der Schüler mit

konkreten Handlungsoptionen abbauen könnte. Gemeinsam gingen die Studierenden entlang der Schüler*innenperspektive in den folgenden Sitzungen dem Erkenntnisinteresse nach, wie Lehrer*innen in einer inklusionsorientierten Schule die Heterogenität von Schüler*innen aufgreifen und damit umgehen können. Mit dem Einblick in ihren persönlichen Erfahrungsraum eröffneten die Schüler⁴ den Studierenden den Zugang zur Perspektive der Lernenden. Die Erfahrungen aus dem gemeinsamen Seminar mit den Schülern wurden in der darauffolgenden Seminarsitzung gemeinsam reflektiert und zogen sich wie ein roter Faden auch durch die weiteren Seminare. Immer wieder wurde die Schüler*innenperspektive auf Lernen mit unterschiedlichen Voraussetzungen und Unterricht in heterogenen Gruppen herangezogen und das methodisch-didaktische Vorgehen sowie das Lehrer*innenhandeln allgemein wie zwei Folien übereinandergelegt. Im Einklang hiermit wurde stets kritisch hinterfragt, inwieweit die Schüler*innenperspektive hinreichend bedacht wurde.

3.3 Seminargestaltung der Studierenden

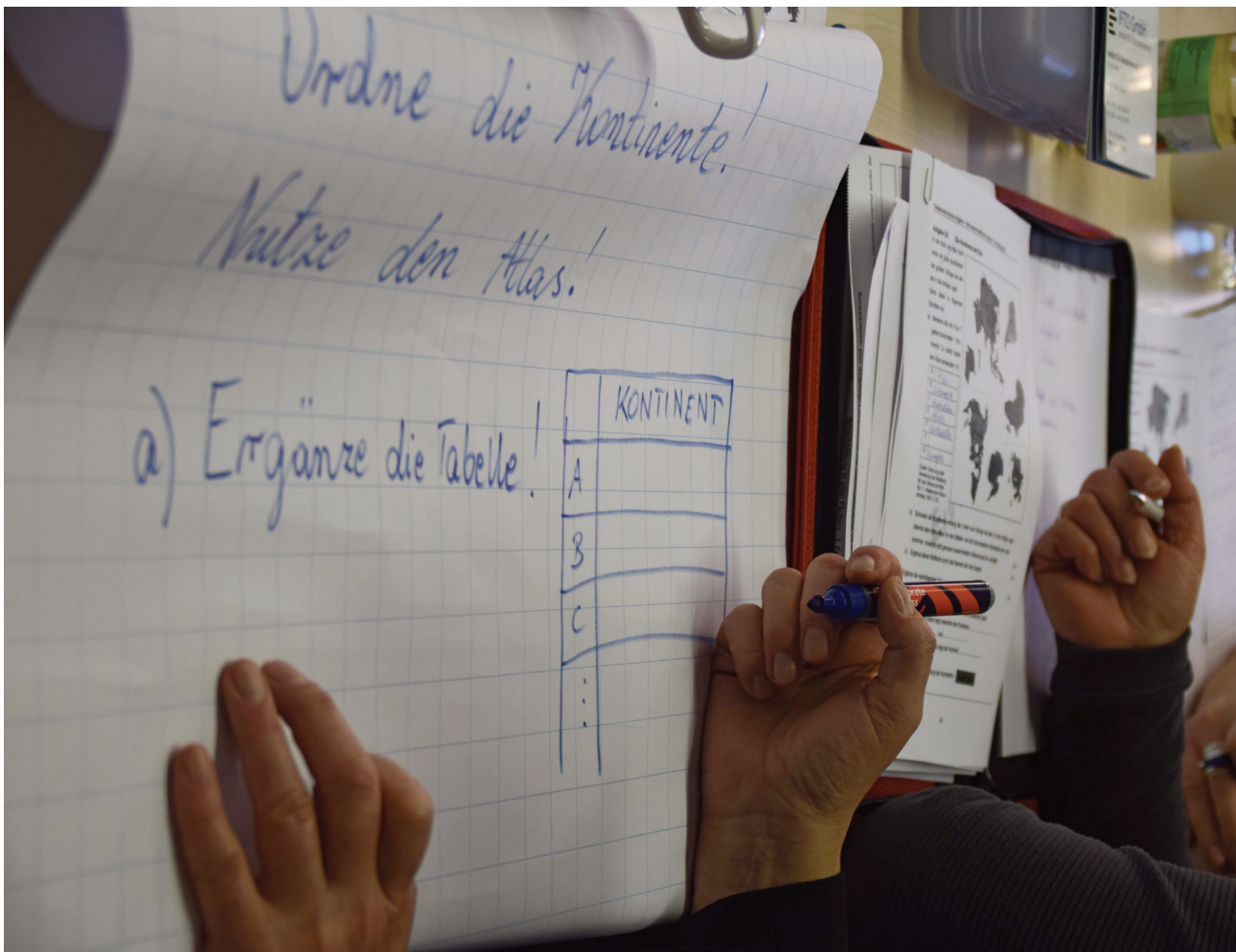
Aufbauend auf die inklusionspädagogische und sonderpädagogische Basis sowie die Schüler*innenperspektive nähern sich die Studierenden mit beratender Unterstützung der Dozentin ihren gewählten thematischen Schwerpunkten in den Kleingruppen. In seiner erfahrungsorientierten Anlage zielt das Seminar auf inklusionsorientierte Denk-, Arbeits- sowie Handlungsweisen ab und fordert gleichermaßen im Kontext der Kleingruppenarbeit verschiedener Lehrämter zum eigenverantwortlichen, kooperativen Nachdenken und Handeln auf. Im Rahmen der vorgesehenen Seminargestaltung soll es Studierenden ermöglicht werden fächer- und schulformübergreifend in den Austausch zu treten, gemeinsam zu planen und zu „unterrichten“. So können sich unterschiedliche Sicht- und Herangehensweisen zeigen, welche vernetzt und für den Umgang mit heterogenen Lerngruppen im Sinne einer multiprofessionellen Zusammenarbeit fruchtbar gemacht werden.

Für ihre Seminargestaltung sind die Studierenden angehalten, folgende Aspekte kritisch zu beleuchten:

⁴ An dieser Stelle danke ich den beiden Schülern, die regelmäßig das Seminar mit ihrer Perspektive auf heterogenitätssensible Schule und Unterricht bereichern.

1. Welche Voraussetzungen bringt die Seminargruppe bezüglich des Inhaltes mit?
2. Ermöglicht das Seminar unterschiedliche Zugänge zum Inhalt?
3. Kommen aktivierende und kooperative Arbeitsformen zum Einsatz?
4. Wird individuelles und gemeinsames Lernen ermöglicht?

Durch unterschiedliche Zugänge zur gewählten Thematik soll möglichst über eine natürliche Differenzierung ein differenziertes Seminar- und Lernangebot für die Studiengruppe entwickelt werden. Hierdurch wird erfahrbar, wie Lernprozesse mit Blick auf heterogene Voraussetzungen angeregt werden können. Ebenfalls entscheidend für Studierende ist es sich ein möglichst breit gefächertes methodisches und diagnostisches Handlungsrepertoire aufzubauen und dieses im besten Falle schulpraxisentlastet selbst auszuprobieren und darüber zu reflektieren. *„Zentrale Elemente inklusiven [...] Lernens sollten in der universitären LehrerInnenausbildung nicht nur gelehrt, sondern tatsächlich erlebbar gemacht werden.“* (Fetzer et al. 2017, 133) Das entwickelte Seminarkonzept wird mit Hilfe eines Vorbereitungsbogens dokumentiert, der Dozentin übergeben und dann von der Kleingruppe durchgeführt. Die Studierenden haben dabei die Möglichkeit, die Aufgaben innerhalb der Gruppe selbstständig auf Basis ihrer Stärken und Ressourcen aufzuteilen und umzusetzen. Das intensive Zusammenarbeiten der Studierenden in den Kleingruppen von ca. sechs Studierenden zielt auch auf den Ausbau von Teamfähigkeit ab, denn *„[s]tatt Einzelkämpfer braucht Inklusion Teamplayer, welche die Chance multiprofessioneller Teams schätzen und nutzen lernen“* (Fetzer 2017, 134). Jede Studiengruppe ist angehalten am Ende eine Feedbackmethode zu wählen und damit eine unmittelbare Rückmeldung aus der Gruppe einzuholen. Eine Auswertung der Dozentin erhalten die Studierenden innerhalb der Kleingruppe im Nachgang des Seminars. Somit können alle Teilnehmenden ihr jeweils entwickeltes Seminarkonzept kritisch reflektieren und erhalten teilweise ganz konkrete Anregungen hinsichtlich der Inhalts- oder Gestaltungsebene, sowohl aus der Gruppe als auch von der Lehrenden.



Studierende bei der gemeinsamen Erarbeitung einer Seminarsitzung (Foto: Annett Plonka)

4 Das Seminar aus Sicht der Studierenden – eine Einschätzung

Das Zwischenfazit der Studierenden aus dem Wintersemester 2018/19 zeigt, dass sie im Verlauf des Semesters ein differenziertes Verständnis zum Umgang mit heterogenen Lerngruppen und der stärkeren Berücksichtigung der Perspektive von Schüler*innen entwickeln konnten.

Im Hinblick auf die Ergebnisse der Evaluation wird in den Antworten deutlich, dass insbesondere die gemeinsame Themenfindung in Verbindung mit selbstgewählter Seminalgestaltung, das Seminalgespräch mit den Schülern sowie das ausgewogene Verhältnis von Theorie und Praxis von den Studierenden als überaus positiv eingeschätzt wird. Zudem wurden die Erweiterung des Methodenrepertoires zur Unterrichts- und Feedbackgestaltung und das Ausprobieren im Seminarcontext als Gewinn gesehen.

Die kooperative Zusammenarbeit in Kleingruppen mit jeweils anderen Professionen wurde im Zwischenfazit als gewinnbringend, jedoch auch als herausfordernd reflektiert.

.....

Aus dem Seminar nehme ich mit, dass es trotz unterschiedlicher Voraussetzungen immer Wege gibt, Schüler zu integrieren, wenn die Lehrkraft bereit ist, diese Thematik ernst zu nehmen und sich damit zu beschäftigen.

Aus dem Seminar nehme ich viele praktische Ideen von Seminalgestaltung für den späteren eigenen Unterricht mit.

(aus der Evaluation des Wintersemesters 2018/19)

.....

5 Schlussfolgerung

Das Profilsseminar setzt an den Grundfragen von Inklusion an, nimmt sonderpädagogische Grundkenntnisse auf, versucht die Perspektive weg von Schüler*innen als „Problemträger“ (Seitz & Scheidt 2012, 5) und stattdessen in Richtung eines Identifizierens und Abwendens von Barrieren für alle Schüler*innen zu wenden und erfüllt m.E. damit eine gewisse Transferaufgabe. Insbesondere durch die intensive Beschäftigung mit der Perspektive von Schüler*innen und die Unterrichtsplanung aus eben dieser Perspektive werden die Studierenden angeregt über ihre Vorstellungen, Erfahrungen, sowie ihre Haltung zu Inklusion und Heterogenität nachzudenken, den Blick auf die heterogenen Voraussetzungen und Ausgangslagen von Schüler*innen zu lenken und diese zu reflektieren. Auch für die Hochschullehrenden sind die heterogenen Studierendengruppen gerade auch in schulformübergreifenden Lehrformaten eine Chance und Herausforderung zugleich, auch für sie gilt es im Sinne einer heterogenitätssensiblen und -sensibilisierenden Lehre der Heterogenität der Studierenden gerecht zu werden, nicht zuletzt im Sinne einer „Best Practice“ und als Beitrag zur Professionalisierung im Kontext inklusiver Bildung.

Literatur

BOGER, Mai-Anh & TEXTOR, Annette (2016): Das Förderungs-Stigmatisierungs-Dilemma. Oder: Der Effekt diagnostischer Kategorien auf die Wahrnehmung durch Lehrkräfte. In: AMRHEIN, Bettina (Hrsg.): *Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung. Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 79-97.

DÜBBELDE, Gabi (2017): *Aktivierende Methoden für Seminare und Übungen*. URL: <https://www.uni-giessen.de/fbz/zentren/zfbk/didaktik/informationen/downloads/lehreinsteiger-1/methodenkoffer-seminare> [01.04.19]

FETZER, Marei / FRIEDLE, Juliana / MAU, Anne & NEMETH, Lea (2017): Projektseminar Inklusion. Arbeiten mit Kernideen. In: LEUDERS, Juliane / LEUDERS, Timo / PREDIGER, Susanne & RUWISCH, Silke (Hrsg.): *Mit Heterogenität im Mathematikunterricht umgehen lernen. Konzepte und Perspektiven für eine zentrale Anforderung an die Lehrerbildung*. Wiesbaden: Springer Spektrum, 131-142.

GROSCHKE, Michael (2015): Was ist Inklusion? In: KUHLMANN, Poldi / STANAT, Petra / LÜTJE-KLOSE, Birgit / GRESCH, Cornelia / PANT, Hans Arnand & PRENZEL, Manfred (Hrsg.): *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen*. Wiesbaden: Springer, 17-39.

HABERSTROH, Max / KLEKTAU, Claudia / JAHN, David & SZALAI, Rahel (2018): Multiprofessionelle Perspektiven auf Schule und Unterricht – das erweiterte Inklusionsmodul für die Lehrer*Innenbildung an der Universität Halle. In: *BMBF: Perspektiven für eine gelingende Inklusion. Beiträge der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ für Forschung und Praxis*. Berlin, 54-60.

HEINZEL, Friederike & PRENGEL, Annedore (2012): Heterogenität als Grundbegriff inklusiver Pädagogik. In: *Zeitschrift für Inklusion*, Nr. 3-2012. URL: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/39/39> [01.04.19]

KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK) (2011): *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.11.2011. URL: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf [01.04.19]

KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK) (2015): *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015/ Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 18.03.2015. URL: www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf [01.04.19]

PRENGEL, Annedore / GEILING, Ute & LIEBERS, Katrin (2015): Leitideen. In: GEILING, Ute / LIEBERS, Katrin & PRENGEL, Annedore (Hrsg.): *Handbuch ILEA T. Individuelle Lern-Entwicklungs-Analyse im Übergang*. Halle (Saale): Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, 9-20.

SCHMIDT, Richard / BECKER, Elena / GRUMMT, Marek / HABERSTROH, Max / LEWEK, Tobias & PFEIFFER, Alexander (2019): Vorschlag für eine Systematisierung kasuistischer Lehr-Lern-Formate in der universitären Lehrer*innenbildung. URL: <https://blogs.urz.uni-halle.de/fallarchiv2/was-ist-kasuistik/> [01.04.19]

SEITZ, Simone & SCHEIDT, Katja (2012): Vom Reichtum inklusiven Unterrichts – Sechs Ressourcen zur Weiterentwicklung. In: *Zeitschrift für Inklusion*, (1-2). URL: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/62> [01.04.19]

TIETZE, Kim-Oliver (2013): *Kollegiale Beratung – Problemlösungen gemeinsam entwickeln*. Reinbek: Rowohlt.

TRAUTMANN, Matthias & WISCHER, Beate (2011): *Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, Springer Fachmedien.

VON SALDERN, Matthias (2010): Heterogenität – eine Herausforderung für die Bildung. In: HINZ, Andreas/KÖRNER, Ingrid & NIEHOFF, Ulrich (Hrsg.): *Auf dem Weg zur Schule für alle. Barrieren überwinden – inklusive Pädagogik entwickeln*. Marburg: Lebenshilfe-Verlag, 53-62.

WALGENBACH, Katharina (2017): *Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft*. Opladen; Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Claudia Klektau ist Erziehungswissenschaftlerin mit rehabilitationspädagogischem Schwerpunkt und als Mitarbeiterin an der MLU Halle-Wittenberg im Zentrum für Lehrer*innenbildung tätig. Ihr Arbeitsschwerpunkt ist die Sensibilisierung von Lehramtsstudierenden für Heterogenität und Inklusion im Profilmodul Inklusion. Zudem forscht sie zum Lernen im Übergang vom Elementar- zum Primarbereich unter besonderer Berücksichtigung der Kinderperspektive.

claudia.klektau@zlb.uni-halle.de

Anne Krause

Außerschulisches Lernen als Gegenstand der kasuistischen Lehrer*innenbildung. Ein Werkstattbericht aus der Seminarpraxis im Profilmodul „Heterogenität und Inklusion“

Der schulpädagogische Zweig des Profilmoduls „Heterogenität und Inklusion“ gibt Lehramtsstudierenden Raum, typische Phänomene der Schulpraxis aus inklusionsbezogener Sicht zu hinterfragen und Möglichkeiten diversitätssensiblen Handelns zu erkunden. Ausgehend von der These, dass Lehrer*innen neben einer didaktischen auch eine pädagogische Qualifizierung benötigen, um die fachpragmatische Sicht auf das Außerschulische Lernen überwinden und dieses im Sinne einer Ermöglichungsstruktur für alle Kinder und Jugendlichen gestalten zu können, dokumentiert der Beitrag ein inklusionsorientiertes Seminar, das in diesem Rahmen angeboten wird. Im Zentrum steht die Frage, wie Studierende und Lehrende zu einem interdisziplinären und professionsübergreifenden Dialog über diesen Gegenstand angeregt werden können. Aufgrund seiner kasuistischen und lernendenzentrierten Anlage wird das „Problembasierte Lernen“ nach Agnes Weber (2007) als didaktisches Fundament vorgeschlagen und exemplarisch auf den ersten Seminarblock angewendet.

1 Außerschulisches Lernen zwischen Ermöglichung und Defizitverstetigung

Das Außerschulische Lernen hat Konjunktur: Didaktische Publikationen (vgl. Baar & Schönknecht 2018), schulische Fachcurricula (darunter federführend die naturwissenschaftlich ausgerichteten Fächer), professionsbezogene Fachportale (z.B. der Bildungsserver Sachsen-Anhalt und das Schulportal Thüringen) und (selbsterklärte) Lerneinrichtungen (z.B. der Museen, Science Center) werben ostentativ für die Idee, den schulischen Unterricht regelmäßig aus dem Schulgebäude in den öffentlichen Raum zu verlagern und aktiv an die Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen anzubinden. Die reale Inaugenscheinnahme eines Gegenstandes in seinem natürlichen Kontext und seiner ungefilterten Komplexität – so das zentrale Argument – ist der eindimensionalen, passiv-rezeptiven Begegnung in einer konstruierten Unterrichtssituation an Erfahrungsqualität weit überlegen. Angesichts dieses Potentials wird der Einbezug Außerschulischer Lernorte von verschiedenen Akteuren nicht nur als fachbezogener Anschauungsraum, sondern auch als pädagogischer Kompensationsraum für einen durch schulische und gesellschaftliche Dysbalancen bedingten Erfahrungsverlust von Kindern und Jugendlichen begriffen; hierunter fallen z.B. Debatten um die Einzelfachorientierung, die Technisierung des Alltags, die Mediatisierung der Gesellschaft, die Ausbreitung pädagogischer Spezialräume und allen

voran um den Einfluss sozialer Herkunftseffekte. Die Flexibilisierung und Individualisierung schulischer Lernaktivitäten wird als Ermöglichungsstruktur begriffen (Budde & Hummrich 2016), die wesentlich zu einer diversitätssensiblen und nachhaltigen Bildung beitragen kann.

Jüngere Forschungen jedoch zeigen, dass dieses Potential in der Praxis nicht ausgeschöpft wird: Die Ergebnisse einer qualitativen Studie zu subjektiven Theorien von Grundschullehrkräften über das Außerschulische Lernen belegen, dass diese bei der Gestaltung Außerschulischer Lerneinheiten stets in einem schulischen Referenzrahmen agieren und dem Lernen außerhalb des Klassenzimmers zwar einen physischen, nicht aber einen konzeptuellen Sonderstatus zuweisen (Kindermann 2017, 306). Dies deckt sich mit den Ergebnissen früherer Studien, die offenlegen, dass sich Lehrkräfte bei der Planung Außerschulischer Lerneinheiten bewusst an schulischen Bildungsstandards orientieren, die Vernetzung mit dem laufenden Unterricht nicht gewinnbringend umsetzen, der sozialen Interaktion mit den Schüler*innen nur geringe Bedeutung beimessen und sich an der aufgaben- und lehrer*innenorientierten Lernkultur der Institution Schule orientieren (vgl. Zusammenschau verschiedener Studien bei Klaes 2008). Indem die Öffnung des Lernortes Schule gegenüber dem öffentlichen Raum und der Lebenswelt ihrer Lernenden einer schulischen Logik folgt – so konstatieren Budde und Hummrich,

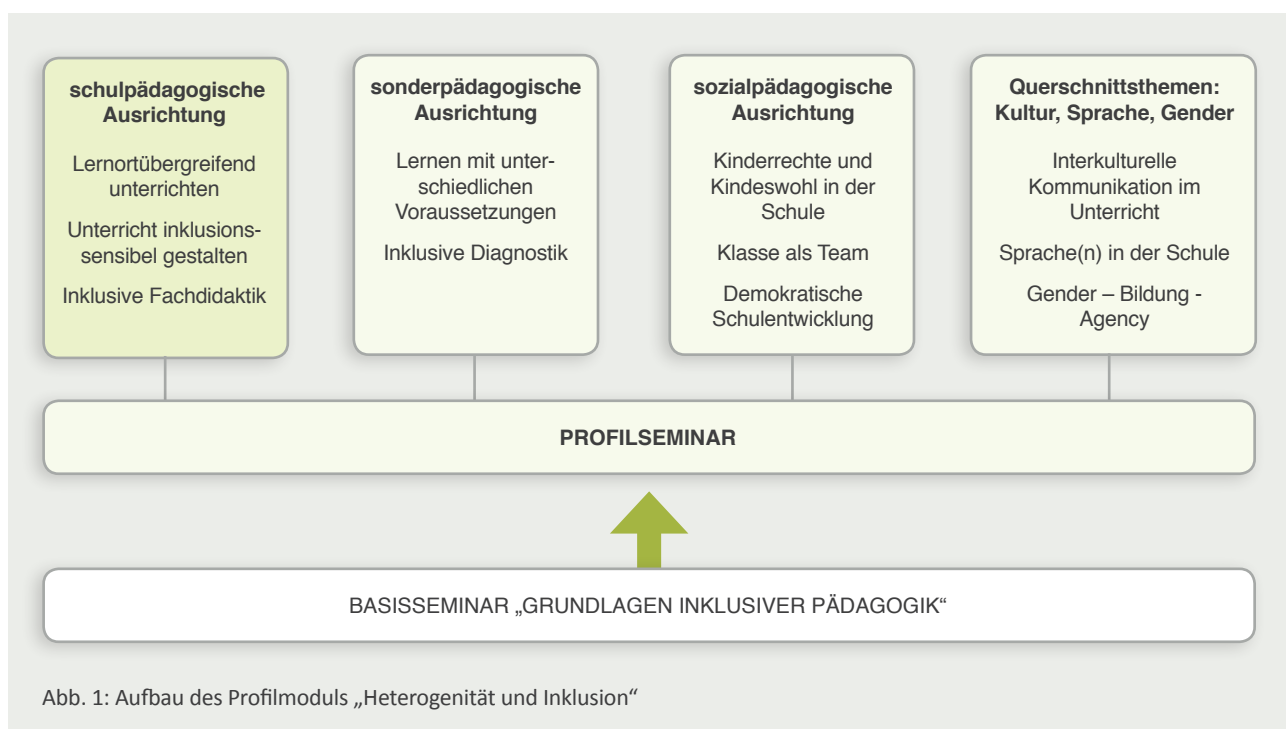
wird der Bereich des Außerschulischen vom Lernort Schule „kolonialisiert“ (ebd., 46), und in der Summe werden eben jene Mängel der schulischen Bildung, deren Ausgleich durch die Einbindung öffentlicher Räume intendiert ist, verstetigt (vgl. Nuissl 2006, 76).

Dieser kurze Problemaufriss zeigt, dass sich Lehrkräfte bei der Integration Außerschulischer Lerneinheiten in den Unterricht auf einem schmalen Grat zwischen individueller Ermöglichung und institutioneller Defizitverstetigung bewegen. Diese Ambivalenz muss in der Lehrer*innenbildung stärker thematisiert und die Lehramtsstudierenden nicht nur fachpragmatisch, sondern gleichsam pädagogisch für die Umsetzung außerschulischer Lerneinheiten im Sinne einer Ermöglichungsstruktur professionalisiert werden. Die schulpraktischen Studienanteile liegen an der MLU im Verantwortungsbereich der Fachdidaktiken: Durch ihren starken Fachbezug fehlt oft der nötige Raum, um erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf das Außerschulische Lernen zu diskutieren, subjektive Präkonzepte von pädagogischem Handeln zu reflektieren und den Aufbau eines praxisrelevanten Habitus anzuregen. Ein interdisziplinär und kooperativ ausgerichtetes Seminkonzept im Rahmen des Profilmoduls „Heterogenität und Inklusion“ (Abb. 1), das (1) Raum für die metaanalytische Auseinandersetzung mit pädagogischen Sichtweisen, didaktischen Modellen und curricularen Vorgaben, (2) die handlungsentlastete

Analyse von authentischen Fällen der Unterrichtspraxis unter ständigem Wechsel der Perspektive, (3) die Entwicklung eines spezifischen Rollenverständnisses und (4) den Dialog mit erfahrenen Fachexperten (z.B. Lehrer*innen oder Schüler*innen) einräumt, kann diese Lücke füllen.

2 Diversitätssensibel planen mit dem Konzept des Problembasierten Lernens

Bei der inhaltlich-methodischen Planung eines solchen Seminars müssen spezifische äußere und innere Rahmenbedingungen berücksichtigt werden: (1) Die Absolvierung des Profilmoduls „Heterogenität und Inklusion“ ist an der MLU für das erste Drittel des Lehramtsstudiums vorgesehen. Zu diesem frühen Zeitpunkt können noch keine professionsbezogenen Erfahrungen mit dem Konzept des Außerschulischen Lernens vorausgesetzt werden, da die fachdidaktischen Module gerade erst beginnen. Deshalb muss zunächst eine inhaltlich-theoretische Basis sichergestellt werden, bevor die pädagogische Reflexion erfolgen kann. Da in der Lerngruppe immer auch Student*innen höherer Semester sein und einzelne Teilnehmer*innen bereits vor/während des Studiums praktische Erfahrungen mit der Gestaltung außerschulischer Lerneinheiten gesammelt haben können, muss sich das Seminar in seiner Methodik dieser Heterogenität öffnen und



selbstregulativ angelegt sein. (2) Die Debatten über das Außerschulische Lernen werden in den beteiligten Disziplinen – i.e. besonders in der Sozialisationsforschung, der Lehr-Lern-Forschung, der Allgemeinen Didaktik und den Fachdidaktiken – mit wenigen Ausnahmen (z.B. Burwitz-Melzer et al. 2015) noch immer weitgehend isoliert geführt, in die Inklusionsforschung haben sie noch keinen Eingang gefunden. Dadurch existieren je nach Disziplin verschiedene, z.T. divergierende Konzepte Außerschulischen Lernens: Während mit diesem Begriff in den Fachdidaktiken und schulischen Curricula v.a. das Aufsuchen eines öffentlichen Ortes aus fachpragmatischen Gründen gefasst wird, subsumieren Sozialisationsforscher unter diesem Terminus v.a. informelle Lernprozesse von Kindern und Jugendlichen außerhalb der Institution Schule, z.B. bei der Ausübung von Nebenjobs, bei Vereinstätigkeiten oder im Familienleben (vgl. exemplarisch Wahler et al. 2008, Kahnwald & Täubig 2018). Kongruent dazu divergiert auch der *state of the art* der einzelnen Schulfächer und ihrer Didaktiken deutlich: Während beispielsweise die Fächer Sachkunde und Geographie eigene Lernortdidaktiken vorweisen können, haben sich die alten und modernen Fremdsprachen gerade erst auf den Weg gemacht (vgl. Friedrich 2018, Burwitz-Melzer et al. 2015); andere Fächer wie Musik, Deutsch und Mathematik stehen noch ganz am Anfang oder haben bislang keine Position bezogen (vgl. die Zusammenschau der einzelnen Publikationen bei Baar & Schönknecht 2018). Um den Studierenden angesichts dieser extremen theoretischen und curricularen Inhomogenität die Verortung der eigenen Fächer zu ermöglichen, sollte das Seminar induktiv angelegt sein, von einem konkreten Fall ausgehend zu den wissenschaftlichen Debatten hinführen und deren Erkenntnisse für die Praxis unmittelbar an den Fall rückkoppeln. (3) Obwohl sich Lehramtsstudierende während des Studiums unter hoher Innovationsbereitschaft einen umfassenden fachdidaktischen Wissensschatz erwerben, kehren sie mit Berufsbeginn zu ihren Alltagstheorien und Präkonzepten aus der Schulzeit zurück. Erst die wechselseitige Konfrontation mit Theorie und anspruchsvollen Handlungssituationen führt zu einem Umbau trägen Wissens in Handlungskompetenz und der Integration didaktisch-methodischer Konzepte in persönliche Denk- und Handlungsmuster (vgl. Hemmer & Mehren 2014). Um nachhaltige Effekte zu erzielen, muss das Seminar folglich handlungsorientiert und metareflexiv angelegt sein.

Angesichts dieser Anforderungsstruktur bietet das *Problembasierte Lernen* nach Agnes Weber, das einen empirisch-forschenden Ansatz verfolgt, ein geeignetes didaktisches Fundament (vgl. Weber 2007, Zumbach et al. 2007). Dieses in den 1960er Jahren im Sinne einer patientenorientierten Mediziner*innenausbildung in Kanada entwickelte Konzept nimmt einen authentischen Fall aus der Berufspraxis zum Ausgangspunkt für den Lernprozess der Studierenden. Basierend auf der Annahme, dass Wissen nicht zwischen Individuen transferierbar ist, sondern eigentätig aufgebaut werden muss, wird von der Lehrperson ein lebensnaher Fall konstruiert, der von den Studierenden in sieben Schritten bearbeitet wird: Zunächst werden die im Fall problematisierten Sachverhalte in Kleingruppen mit Hilfe des subjektiven Vorwissens analysiert (Schritt 1-3); anschließend werden die vorhandenen Wissensbestände gemeinsam systematisiert (Schritt 4), Wissenslücken eruiert, in Lernfragen umgemünzt und unter den Gruppenmitgliedern zur Bearbeitung aufgeteilt (Schritt 5); nach der vertiefenden Auseinandersetzung mit der (von der Lehrperson) vorgegebenen Basis- und selbstrecherchierten Zusatzliteratur im Selbststudium (Schritt 6) wird der Fall auf der Grundlage des erarbeiteten objektiven Wissens in den Gruppen neu bewertet und die Ergebnisse des Arbeitsprozesses im Plenum präsentiert (Schritt 7). Abschließend wird der Lernprozess metareflexiv evaluiert. Wie dieses Konzept in einem Blockseminar zum Außerschulischen Lernen angewendet werden kann, soll nun abschließend für den ersten Seminarblock vorgestellt werden.

3 Verstehen, was der Fall ist: Problembasierte Studienaufgaben als Seminareinstieg

Die Studierenden absolvieren dieses Profilstudium in insgesamt fünf Blockeinheiten mit je sechs Semesterwochenstunden Präsenzzeit. Um den Praxisbezug von Beginn an zu gewährleisten (s.o.) und die (intrinsische) Lernmotivation zu stimulieren, wurde ein übergeordnetes authentisches Narrativ entworfen, in dem sich die Studierenden wiederfinden können und dem sämtliche zu bearbeitende Fälle thematisch subsumiert sind. Da die Lerngruppe fach- und schulformbezogen sehr heterogen ist, bietet sich als Szenario die Planung einer schulformübergreifenden Projektwoche zu einem fachneutralen Thema mit der Stadt Halle als Bezugsraum an (vgl. Fallbsp. 1).

LEBEN IM URBANEN RAUM

Sie erhalten das Angebot, als Vertretungslehrer*in ein halbes Jahr an einer integrativen Gesamtschule mit angeschlossener Grundschule in Halle zu arbeiten und unterbrechen Ihr Studium für ein Semester. In der ersten Dienstberatung erfahren Sie, dass in der letzten Woche vor den Sommerferien traditionell eine jahrgangsübergreifende Projektwoche der 4.-6. Klassen stattfindet, um den Viertklässlern den Übergang in die Sekundarstufe zu erleichtern. Angeregt von den Schülerprotesten hat sich das Leitungsteam in diesem Jahr für das Thema „Leben im urbanen Raum“ unter der Problemstellung des *Buen vivir* entschieden. In den einzelnen Projekten sollen Exkursionen in Halles Innenstadt und der Besuch weiterer Außerschulischer Lernorte in Gehweite möglichst viel Raum erhalten. Sie werden gebeten, ein Projektangebot zu gestalten und ein lernortübergreifendes Konzept für 20 Schüler*innen zu entwickeln. Das Leitungsteam gibt Ihnen für die Planung und Konzepterstellung bis Mitte Mai Zeit.

Fallbeispiel 1: Leitnarrativ für das Blockseminar

In den einzelnen Seminarblöcken beschäftigen sich die Studierenden nun Schritt für Schritt mit der Planung einer solchen Projektwoche: Beginnend mit ersten Recherchen zum Außerschulischen Lernen (1. Block), über die Auseinandersetzung mit der Heterogenität einer jahrgangsübergreifenden Lerngruppe (2. Block), die thematische Engführung bzw. Auswahl geeigneter Lernorte (3. Block) und die Eruiierung diversitätssensibler und konstruktivistischer Begegnungsmethoden (4. Block), bis hin zur praktischen Exploration einer gewählten Methode am realen Lernort und der gegenseitigen Evaluierung (5. Block). Dabei erhalten die pädagogische Reflexion der einzelnen Planungsschritte und die Exploration inklusiver Handlungsoptionen unbedingten Vorrang vor dem realen Vollzug des jeweiligen Schrittes.

Um die Perspektive anderer Professionen nachvollziehbar zu machen, wird auch immer wieder Raum zur Selbsterfahrung geboten, beispielsweise in Form von City Bound Methoden aus dem sozialpädagogischen Bereich (vgl. Abb. 2).

Für den ersten Seminarblock bietet es sich an, die Studierenden mit den wissenschaftlichen Debatten über das Außerschulische Lernen und den didaktischen/

curricularen Grundlagen ihrer jeweiligen Fächer vertraut zu machen (s.o.), um ein gemeinsames Verständnis von der Sache zu entwickeln und den Weg für eine vertiefende Auseinandersetzung zu ebnet. Die Problemaufgabe muss dabei zwei Funktionen erfüllen: Zum einen steht der Erwerb deklarativen Grundlagen-, Bezugs- und Kontextwissens im Mittelpunkt, zum anderen sollen die Studierenden mit diesem ersten Fall an das spezifische Funktionsprinzip des *Problembasierten Lernens* herangeführt werden. Dafür ist eine Studienaufgabe (vgl. Weber 2007) ideal, die mit gezielten Schlüsselwörtern (*kursiv*) auf relevante Lerninhalte aufmerksam macht (vgl. Fallbsp. 2).

AUSSERSCHULISCHES LERNEN

Sie beginnen Ihre Recherchen im Internet und streifen kursorisch durch die Schulportale einiger Bundesländer, um sich einen Überblick über das Lernen an Außerschulischen Lernorten zu verschaffen. Dabei stoßen Sie auf folgenden Beitrag:

„Außerschulische Lernorte sollen zum festen Bestandteil schulischer Bildungs- und Erziehungsarbeit gehören. Die *Öffnung der Schule* für außerschulische Lernorte gehört zu einer *neuen Lehr- und Lernkultur*, die die *Eigenverantwortung* der Schüler*innen stärkt, ihre Lebenswelt und ihre *Erfahrungsräume* einbezieht und damit zum *kumulativen Kompetenzerwerb* beiträgt.

Viele *Fachlehrpläne* im Bundesgebiet schreiben das Einbeziehen außerschulischer Lernorte in die unterrichtliche Arbeit verbindlich fest. Sie fordern die ‚tätige Auseinandersetzung mit Fachinhalten‘ zur Entwicklung von *Kompetenzen* ‚sowohl im Unterricht als auch an außerschulischen Lernorten‘ und die ‚Kombination von strukturiertem Lehrer-Schüler*innengespräch und Phasen *selbstgesteuerten Lernens* durch Erkundungen und Beobachtungen“.

Die genannten Zielstellungen machen deutlich, dass die Einbeziehung außerschulischer Lernorte in die unterrichtliche Arbeit die *Rolle der Lehrenden* und *der Lernenden* verändern wird, hohe Ansprüche an *didaktisch/methodische Konzeptionen* stellt und die Qualität des Lernens verändert.“

Sie sind mit dem Thema bislang noch nicht weiter in Berührung gekommen und fragen sich, was da auf Sie zukommt.

Fallbeispiel 2: Beispielszenario für den ersten Seminarblock



Abb. 2: Studierende bei einer Tauschaktion auf dem Marktplatz (Foto: Anne Krause)

Entsprechend der o.g. Siebenschrittmethode analysieren die Studierenden den Fall in professionshomoenen Kleingruppen mithilfe ihres Vorwissens und erarbeiten gemeinsam vertiefende Forschungsfragen zu den von ihnen als bedeutsam empfundenen Lerngegenständen (vgl. Tabelle 1). Die einzelnen Teilprozesse werden durch die Lehrperson mit verschiedenen Moderationsformen (z.B. Kartenabfrage, Mindmapping) begleitet; nach jedem Schritt erfolgt ein kurzer Austausch im Plenum, um entstandene Fragen zu klären und Unsicherheiten auszuräumen. Während des Selbststudiums gehen die Studierenden den selbstgewählten Forschungsfragen nach und recherchieren geeignete Vertiefungsliteratur. Als verbindliche Basisektüre sind in allen Kleingruppen die Aufsätze von Deinet & Derecik (2016) und Budde & Hummrich (2016) zu lesen, welche das Fallbeispiel aus zwei konträren pädagogischen Perspektiven beleuchten. Mit drei Zeitstunden nimmt diese Phase über die Hälfte der Seminarzeit ein: Dies ist nötig, um den Studierenden die intensive Auseinandersetzung mit den

Untersuchungsfragen, etwaige Literaturrecherchen und Bibliotheksgänge zu ermöglichen. Der/die Seminarleiter*in steht während dieser Zeit als Prozessberater*in und Experte*in zur Verfügung. Im Anschluss an diese Phase finden sich die Studierenden wieder in ihren Gruppen zusammen und synthetisieren ihre Arbeitsergebnisse (wie zuvor schon die Ergebnisse der ersten Schritte) in einem Gruppenprotokoll, welches als inhaltliche Basis für die folgenden Seminarblöcke und als Leistungsnachweis dient. Danach werden die Gruppen aufgelöst und die Studierenden tauschen sich im Rahmen eines *Ergebnis-Speeddatings* – im Seminarraum ist eine lange Tischreihe aufgebaut, an deren Längsseiten sich die Studierenden paarig gegenüber sitzen und einander unter ständiger Rotation jeweils in einer Minute die eigenen Arbeitsergebnisse vorstellen – mit den anderen Seminarteilnehmer*innen über ihre Lernergebnisse aus. Zum Abschluss des Seminarblocks werden die individuellen und kollektiven Lernprozesse sowie die PBL-Methode bewertet.

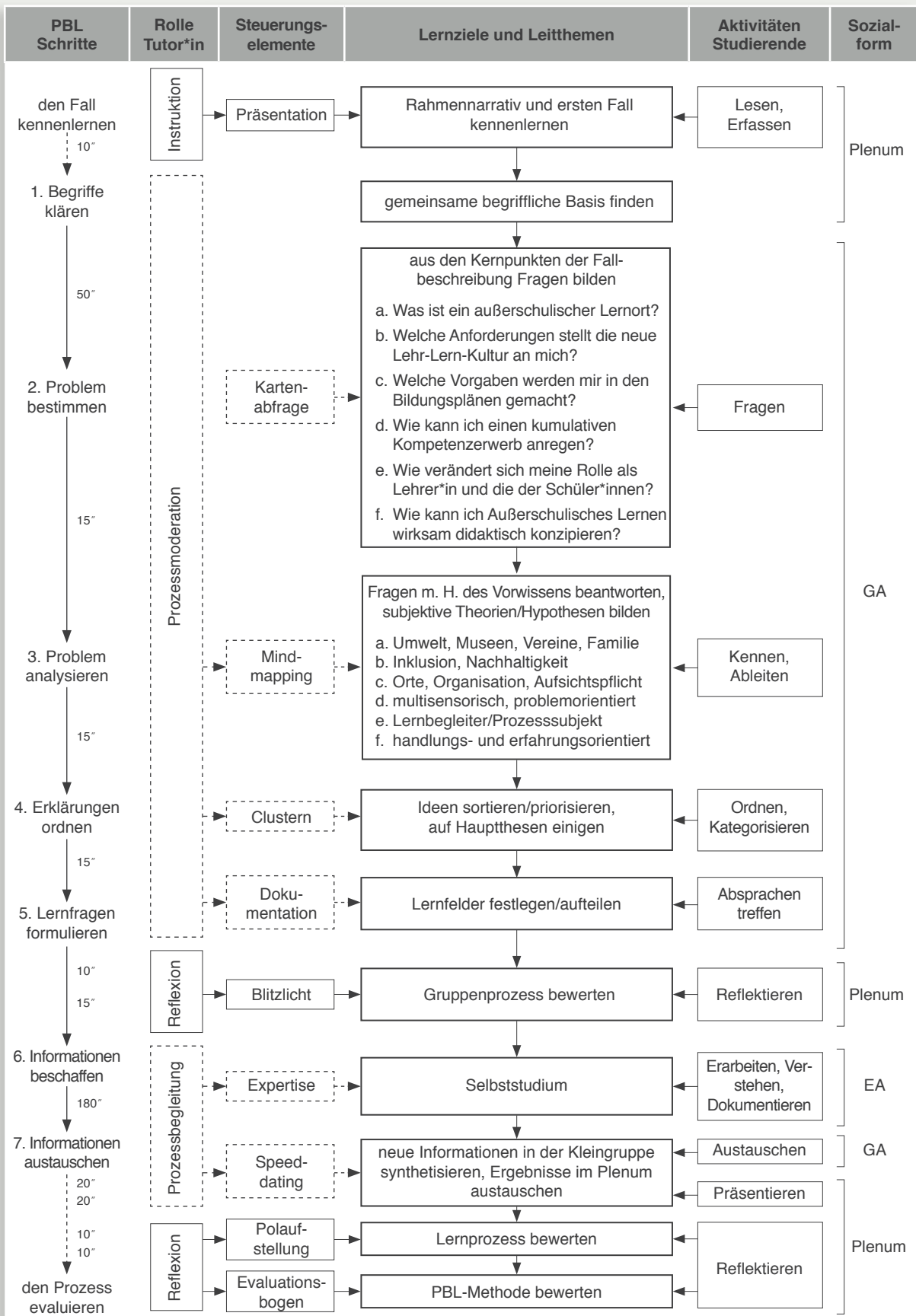


Tabelle 1: Flussdiagramm eines möglichen Lerncurriculums zum ersten Fall

4 Fazit und Ausblick

Durch den Fall als Bezugsgröße wird transferierbares, praxisnahes und nachhaltiges Wissen erzeugt (vgl. Weber 2007). Das Primat der Konstruktion regt die Studierenden dazu an, selbst Verantwortung für den eigenen Lernfortschritt zu übernehmen und die Seminarleiterin als Prozessmoderatorin und Expertin zu begreifen (und zu nutzen). Durch die Ausbalancierung von instruktiver Prozessmoderation und konstruktiver Wissensaneignung wird ein induktiver, individualisierter und lerner*innenzentrierter Arbeitsprozess möglich, welcher der Heterogenität der Lerngruppe und der Inhomogenität des Themas Rechnung trägt (vgl. dazu auch Weichler et al. 2015). Das *Problembasierte Lernen* erlaubt den Studierenden nicht nur die Aneignung von Wissen über inklusive Lehr-Lern-Konzepte (ausgehend von ihren individuellen Bedürfnissen/Interessen), sondern auch das Erlebnis eines solchen: Der iterative Perspektivwechsel regt eine Professionalisierung sowohl auf der Wissens-/Haltungs- als auch auf der Handlungsebene an. Auf diese Weise lernen die Studierenden (1) Inklusion in einem authentischen Bezugsrahmen kennen, erleben (2) die gegenseitige Bedingtheit von Theorie und Praxis an einem realen Fall und entwickeln (3) ein mehrdimensionales Verständnis von Außerschulischem Lernen. Durch gezielte Kooperationen mit den Fachdidaktiken und Praxisexpert*innen aus dem Raum Halle kann die Nachhaltigkeit dieser Effekte und die Kohärenz der Lehramtsausbildung in Zukunft noch gesteigert werden.

Literatur

BAAR, Robert & SCHÖNKNECHT, Gudrun (2018): *Außerschulische Lernorte. Didaktische und methodische Grundlagen*. Weinheim, Basel: Beltz.

BUDDE, Jürgen & HUMMICH, Merle (2016): Die Bedeutung außerschulischer Lernorte im Kontext der Schule – eine erziehungswissenschaftliche Perspektive. In: ERHORN, Jan & SCHWIER, Jürgen (Hrsg.): *Pädagogik außerschulischer Lernorte. Eine interdisziplinäre Annäherung*. Bielefeld: transcript, 29-52.

BURWITZ-MELZER, Eva / KÖNIGS, Frank G. & RIEMER, Claudia (Hrsg.) (2015): *Lernen an allen Orten? Die Rolle der Lernorte beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen*.

Arbeitspapiere der 35. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr.

DEINET, Ulrich & DEREČIK, Ahmet (2016): Die Bedeutung außerschulischer Lernorte für Kinder und Jugendliche. Eine raumtheoretische und aneignungsorientierte Betrachtungsweise. In: ERHORN, Jan & SCHWIER, Jürgen (Hrsg.): *Pädagogik außerschulischer Lernorte. Eine interdisziplinäre Annäherung*. Bielefeld: transcript, 17-28.

FRIEDRICH, Anne (2018): Außerschulische Lernorte. In: KORN, M. (Hrsg.): *Fachmethodik: Latein*. Berlin: Cornelsen.

HEMMER, Michael & MEHREN, Rainer (2014): Konzeptionelle Ansätze der Exkursionsdidaktik – aufgezeigt am Studienprojekt „Zwischen Kiez und Metropole: Geographische Schülerexkursionen in Berlin“. In: BROVELLI, Dorothee (Hrsg.): *Außerschulische Lernorte – Impulse aus der Praxis : Tagungsband zur 3. Tagung Außerschulische Lernorte der PH Luzern vom 10. November 2012*. Münster: LIT-Verlag, 15-40.

KAHNWALD, Nina & TÄUBIG, Vicky (Hrsg.) (2018): *Informelles Lernen. Standortbestimmungen*. Wiesbaden: Springer VS.

KINDERMANN, Katharina (2017): *Subjektive Theorien von Lehrkräften über außerschulisches Lernen*. Bielefeld: transcript.

KLAES, Esther (2008): Stand der Forschung zum Lehren und Lernen an außerschulischen Lernorten. In: HÖTTECKE, Dietmar (Hrsg.): *Kompetenzen, Kompetenzmodelle, Kompetenzentwicklung*. [34.] Jahrestagung in Essen [vom 17. bis 20. September] 2007. Münster: LIT-Verlag, 263-265.

NUSSL, Ekkehard (2006): Orte und Netze lebenslangen Lernens. In: FATKE, Reinhard & MERKENS, Hans (Hrsg.): *Bildung über die Lebenszeit*. Cham: Springer, 69-83.

WAHLER, Peter / TULLY, Claus J. & PREISS, Christine (2008): *Jugendliche in neuen Lernwelten. Selbstorganisierte Bildung jenseits institutioneller Qualifizierung*. Wiesbaden: VS-Verlag.

WEBER, Agnes (2007): *Problem-based learning. Ein Handbuch für die Ausbildung auf der Sekundarstufe II und der Tertiärstufe*. Bern: hep.

WEICHLER, Jeanette K. / PREIS, Leonie & PICHLER, Annina A. (2015): Theorie des Szenarienbasierten Lernens. In: BESTERS-DILGER, Juliane & NEUHAUS, Gunther (Hrsg.):

Modulare wissenschaftliche Weiterbildung für heterogene Zielgruppen entwickeln. Formate – Methoden – Herausforderungen. Freiburg i. Br., Berlin, Wien: rombach.

ZUMBACH, Jörg/WEBER, Agnes & OLSOWSKI, Gunter (Hrsg.) (2007): *Konzepte, Werkzeuge und Fallbeispiele aus dem deutschsprachigen Raum.* Bern: hep.

Anne Krause ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Sie forscht in den Bereichen der Lernortvernetzung, der Altsprachendidaktik und der Editionswissenschaften.

anne.krause@zlb.uni-halle.de

Elena Becker & Maxi Kupetz

Kulturelle und sprachliche Vielfalt im Klassenzimmer: Heterogenitätssensibilisierung im Lehramtsstudium durch gesprächsanalytisch orientierte Fallarbeit

*Im Rahmen einer kasuistischen Lehrer*innenbildung kann Professionalität im Umgang mit einer kulturell und sprachlich heterogenen Schüler*innenschaft durch Rückgriff auf Verfahren der Konversationsanalyse entwickelt werden. Im Beitrag soll anhand von Ergebnissen aus einem für das Schlüsselqualifikationsmodul „Heterogenität und Inklusion“ pilotierten Seminar deutlich werden, welche Potentiale eine konversationsanalytisch orientierte Betrachtung von DaZ-Unterricht für die Vorbereitung zukünftiger Lehrkräfte haben kann. Unter Anleitung wird eine systematische Betrachtung tatsächlicher Unterrichtssituationen, die durch Video und Transkript zugänglich sind, ermöglicht. Hiervon ausgehend wird über (inter-)kulturelle und sprachliche Phänomene von Unterrichtsinteraktion (neu) nachgedacht und von den Studierenden werden Handlungsoptionen entwickelt. Die durch diese Art der Fallarbeit entwickelten Fähigkeiten stellen aus unserer Sicht eine wichtige Grundlage dafür dar, in kulturell und sprachlich heterogenen Gruppen lerner*innenorientiert zu interagieren und didaktisch zu arbeiten und dabei das eigene Lehrhandeln stets kritisch zu hinterfragen.*

1 Einleitung

Interkulturelle Bildung ist im Land Sachsen-Anhalt als Bestandteil der Lehramtsausbildung rechtlich verankert: „Den pädagogischen und didaktischen Basisqualifikationen in den Themenbereichen Umgang mit Heterogenität und Inklusion, Interkulturelle Bildung und Erziehung sowie den Grundlagen der Förderdiagnostik kommen in Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention und den darauf basierenden Beschlüssen der Kultusministerkonferenz eine besondere Bedeutung zu.“¹ Im Zentrum dieses Beitrags steht der Vorschlag, im Rahmen einer kasuistischen Lehrer*innenbildung zur Entwicklung von Professionalität im Umgang mit kulturell und sprachlich heterogenen Schüler*innen auf Verfahren der Konversationsanalyse zurückzugreifen. Vorgestellt wird ein Seminarkonzept, das im Schlüsselqualifikationsmodul „Heterogenität und Inklusion“ an der MLU von Elena Becker pilotiert wurde. Das Modul ist strukturell als Teil des Regelstudiums aller Lehramtsstudierenden der MLU verankert. Es verfolgt das Ziel, in kasuistisch geprägten Lehr-Lern-Settings die Bildung eines forschend-reflexiven Habitus angehender Lehrer*in-

nen zu fördern (für eine detaillierte Beschreibung des Moduls vgl. Haberstroh et al. 2018; Klektau & Cierpinski, 11ff.). Im Beitrag soll deutlich werden, welche Potentiale eine konversationsanalytisch orientierte Betrachtung von Unterrichtsinteraktion für die Entwicklung von Professionalität im Hinblick auf kultur(en)- und sprach(en)sensibles Unterrichten hat.

Zuerst skizzieren wir einige grundlegende Überlegungen zur Rolle von Fallarbeit im Lehramtsstudium für die Sensibilisierung für kulturelle und sprachliche Diversität in der Schule (Abschnitt 2). Daraufaufgehend stellen wir das Seminarkonzept dem chronologischen Verlauf des Seminars entsprechend vor. Zuerst werden einige theoretische Grundlagen zu Kultur, Interkultureller Kommunikation und Sprachsensibilität skizziert (Abschnitt 3.1). Anschließend wird in die konversationsanalytisch orientierte Fallarbeit eingeführt (Abschnitt 3.2), bevor exemplarisch anhand einer tatsächlich erarbeiteten und durchgeführten Seminargestaltung einer Studierendengruppe die Potentiale der gewählten Vorgehensweise veranschaulicht werden (Abschnitt 3.3). Wir schließen unseren Beitrag mit einigen Schlaglichtern aus den studentischen Evaluationen zum Seminar und einem eigenen Resümee (Abschnitt 4).

¹ §2(3) der Verordnung über die Ersten Staatsprüfungen für Lehrämter an allgemein bildenden Schulen im Land Sachsen-Anhalt (1. LPVO- Allg. bild. Sch.) vom 26. März 2008.

2 Fallarbeit zu kultureller und sprachlicher Diversität in der Lehrer*innenbildung

Theoretische Überlegungen zu den Beziehungen zwischen verschiedenen Professionskonzepten, Professionswissen in der Migrationsgesellschaft und der Ausbildungspraxis von zukünftigen Lehrer*innen wurden an anderer Stelle bereits ausbuchstabiert (z.B. Geier 2016); sie können und sollen nicht im Zentrum dieses Beitrags stehen. Verwiesen sei aber auf das Potential, das Fallarbeit für die Entwicklung von Reflexivität als Kennzeichen pädagogischer Professionalität im Kontext von kultureller und sprachlicher Heterogenität hat: Neben *materiellen* Wissens über die Strukturen der Migrationsgesellschaft sei *reflexives* Wissen notwendig, „was es also bedeutet, in der Migrationsgesellschaft einer Lehrertätigkeit nachzugehen, sich dort verorten zu müssen bzw. disponiert zu sein“ (Geier 2016, 190). In der Fallarbeit wird durch die Konfrontation mit Praxis ohne Handlungsdruck, durch die angeleitete Rekonstruktion dokumentierter Situationen (Kramer et al. 2017; Hummrich 2016) großes Potential für die Lehrer*innenbildung gesehen:

Bildungspolitisches Ziel im Sinne der Fallarbeit wäre es, die Interpretationsgemeinschaft der zukünftig Lehrenden als eine von universitär Lernenden zu begreifen und breiter als bisher eine solidarische Praxis zu ermöglichen, in der sich die Lehramtsanwärter_innen in sozial geteilter Weise mit den universitär Lehrenden dem Fallverstehen mit dem Ziel widmen, ein praxisbezogenes professionelles Selbstverständnis zu entwickeln. Dies muss freilich methodisch angeleitet und geschult werden. Ebenso müssen, sofern nicht vorhanden, curriculare Grundlagen und zeitliche sowie soziale Freiräume dafür geschaffen werden. (Geier 2016, 196)

Im hier vorgestellten Seminar geht es genau darum: einen Raum zu schaffen, um unter Anleitung eine systematische Betrachtung tatsächlicher Unterrichtssituationen, die durch Video und Transkript zugänglich sind, zu ermöglichen. Hiervon ausgehend soll über kulturelle und sprachliche Phänomene von Unterrichtsinteraktion (neu) nachgedacht und Handlungsoptionen sollen entwickelt werden. Mit dieser Idee stehen wir nicht allein da; so wird beispielsweise an der Universität Münster im Rahmen eines DaZ-Moduls ein Seminar zur „videobasierten Analyse und Reflexion von Unterrichtskommunikation in migrationsbedingt mehrsprachigen Schul-

klassen“ (Foppen & Beckmann 2019) angeboten. Charakteristisch für das vorliegende Seminarkonzept ist, dass es in einem größeren Zusammenhang kasuistischen Arbeitens in der Lehrer*innenbildung an der MLU steht (Kramer et al. 2017; Kupetz 2019). Die Fallarbeit im Seminar oszilliert dabei zwischen einer rekonstruierenden Erschließung des Materials, die die Sensibilisierung für Strukturprinzipien unterrichtlicher Interaktion zum Ziel hat, und einer subsumtiven Kasuistik, die didaktische Prämissen zu kultur(en)- und sprach(en)sensiblem Unterricht in den Fokus nimmt (vgl. Schmidt et al. 2019; Kupetz 2019).

3 Das Seminar „Kultur(en) in Schule und Unterricht“

Im Fokus des Seminars „Kultur(en) in Schule und Unterricht“ stand im Wintersemester 2018/19 die Sensibilisierung von Lehramtsstudierenden für den Umgang mit kulturell und sprachlich heterogenen Lerngruppen. Dazu wurden in der ersten Phase des Seminars theoretische Grundlagen erörtert und diskutiert. In der zweiten Phase wurde konversationsanalytisch orientierte Fallarbeit durchgeführt, mit dem Ziel, die analytischen Fähigkeiten der Studierenden zu schärfen und damit zur Entwicklung einer kritisch-reflexiven Haltung in Bezug auf interkulturelle Kommunikation und Sprache im Klassenzimmer beizutragen. Zentral in der dritten Phase des Seminars waren Seminargestaltungen von Studierenden, die auf den vorherigen Analysen aufbauen sollten. Damit war das Seminar, wie von Haberstroh et al. (2018) für Seminare des Schlüsselqualifikationsmoduls beschrieben, induktiv aufgebaut: Von der Dozierenden eingebrachte (videografierte und transkribierte) Fälle wurden erarbeitet.² Basierend auf den Analysen von Unterrichtsinteraktion in unterschiedlichen Settings (z.B. DaZ-Förderunterricht und sprachsensibler Fachunterricht) sollte von den studentischen Arbeitsgruppen eine Fragestellung ausgearbeitet werden, die sprachliche, interaktionale und/oder kulturelle Phänomene von Unterricht in den Fokus nimmt. Diese wurde im Rahmen einer Seminargestaltung ins Plenum eingebracht, um daraus gemeinsam didaktische Überlegungen zum kultur- und sprachsensiblen Arbeiten abzuleiten.

² Die Materialien zum Kurs wurden den Studierenden per StudIP und ILIAS zur Verfügung gestellt.

3.1 Sichtbarmachung von Heterogenität und theoretische Grundlagen zu Kultur, Interkultureller Kommunikation und Sprachsensibilität

Das gegenseitige Kennenlernen zu Beginn des Seminars erfolgte anhand der Methode *Dreieck der Gemeinsamkeiten*.³ Diese erwies sich als Kennenlern- und Einstiegsmethode als sehr geeignet, da die Studierendengruppe sich unmittelbar mit eigenen Homo- und Heterogenitätsdimensionen konfrontiert sah (z.B. bezüglich ihrer Fächer (-kombinationen), ihrer Erfahrungen beim Unterrichten heterogener Gruppen und ihrer persönlichen Interessen). So wurde im Rahmen der Ergebnispräsentation und Methodenreflexion deutlich, dass einige Arbeitsgruppen auf Anhieb eine Vielzahl an Gemeinsamkeiten entdecken und nennen konnten, andere Gruppen die gleiche Aufgabe aufgrund fehlender Ähnlichkeiten jedoch als nahezu unlösbar erachteten. Diese Beobachtung wurde im Verlauf des Seminars wiederholt aufgegriffen und somit zu einer Grundlage für weitere Überlegungen zu Heterogenität.

In der ersten Phase des Seminars ging es um eine theoretische Auseinandersetzung mit Interkultureller Kommunikation und Sprachgebrauch in Lehr-Lern-Kontexten. Das Ziel bestand darin, vom Laienverständnis von Kultur und Interkultureller Kommunikation der Studierenden ausgehend eine wissenschaftlich fundiertere und differenziertere Perspektive auf diese Konzepte zu entwickeln. Die erste thematische Sitzung hatte eine Annäherung an den Begriff Kultur zum Ziel. Dazu bekamen die Studierenden in Vorbereitung auf die Sitzung die Aufgabe, ‚Kultur‘ im Alltag wahrzunehmen und folgende Fragen zu bearbeiten:

- (1) Wo begegnet Ihnen der Begriff ‚Kultur‘?
- (2) Wo machen Sie selbst ‚interkulturelle Erfahrungen‘?
- (3) Berichtet Ihr soziales Umfeld von ‚kulturellen‘ oder ‚interkulturellen‘ Erfahrungen?
Wenn ja, wie?

Die Auswertung der Aufgabe erfolgte zunächst in Form eines fragengeleiteten Partner*inneninterviews, gefolgt von einer Diskussion im Plenum. Es wurde deutlich, dass die Studierenden den Begriff ‚Kultur‘ in erster Linie mit einem intellektuell-äs-

thetischen Kulturbegriff verbanden (vgl. Lüsebrink 2016, 10f.). Die Nennung interkultureller Erfahrungen im Alltag hingegen war in besonderem Maße auf Berichte kulinarischer Erfahrungen beschränkt und somit primär mit einem materiellen Kulturbegriff verbunden (ebd.). Die Erfahrungsberichte in Bezug auf Kultur und/oder Interkulturalität im unmittelbaren sozialen Umfeld ließen ein weiteres, einem anthropologischen Kulturbegriff nahekommendes (ebd.) Kulturverständnis seitens der Studierenden erkennen. Hier wurde vielfach von negativen Erfahrungen mit älteren Familienmitgliedern wie Eltern und Großeltern berichtet, deren Aussagen bezüglich Einwanderern und Geflüchteten negative Bewertungen erfuhren. Darauf Bezug nehmend wurde ein erweiterter Kulturbegriff etabliert und durch die Bearbeitung von drei Artikeln aus der Zeitschrift *Fluter*⁴, dem Magazin der Bundeszentrale für politische Bildung, mit ebenfalls unterschiedlicher Verwendung des Begriffs zusätzlich illustriert. Theoretisch wurde die Lerneinheit neben der Benennung der o.g. Kulturbegriffe aus Lüsebrink (2016, 10f.) mit der fragengeleiteten Bearbeitung eines Auszugs aus Hararis „Eine kurze Geschichte der Menschheit“ (2015, 32-56) unterfüttert. Hier werden die Wechselwirkungen zwischen Kultur, Sprachgebrauch und dem gesellschaftlichen Zusammenleben der Menschheit aus historischer Perspektive illustriert und den Studierenden wurden so der Ursprung und die Relevanz einer gemeinsamen Betrachtung verdeutlicht. Die Zusammenstellung der verschiedenen Textsorten hat sich als geeignete Lektüre für die sehr heterogene Studierendengruppe erwiesen (siehe hierzu auch Punkt 4. Evaluation).

Aufbauend darauf folgte ein Themenblock zu *Interkultureller Kommunikation und Sprach(en)sensibilität im Unterricht*. Theoretische Ansätze *Interkultureller Kommunikation* und entsprechende Implikationen wurden anhand der fragengeleiteten Lektüre von Hinnenkamp (2003) erarbeitet und im Plenum besprochen. Dabei fanden zunächst Überlegungen bezüglich Entstehung, Funktion und Folgen von Stereotypen statt und der Untersuchungsgegenstand *Interkulturelle Kommunikation* wurde ergründet. Hierfür wurden die Bestandteile ‚inter‘, ‚kulturell‘ und ‚Kommunikation‘ diskutiert, um abschließend *Critical Incidents*, in diesem Fall persönliche Erfahrungen der Studierenden, exemplarisch zu besprechen.

³ Eine detaillierte Beschreibung der Methode ist z.B. in der Methodensammlung von Mittelstädt & Scherrer (2016) zu finden.

⁴ Vgl. Bibliographie: Denk, F. (2016): Klar ist Berghain Kultur; Petz, I. (2015): Was für eine Flasche; Kubiak, D. (2016): Diese Oassis.

Basierend auf Michalak et al. (2015) wurde anschließend „die Bedeutung von Sprache als Lernmedium und die Wichtigkeit einer fächerübergreifenden Sprachvermittlung für sprachlich schwache Kinder und Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund thematisiert“ (ebd., 6). Anhand des Arbeitsauftrags, exemplarisch für das Fach Geschichte typische sprachliche Verwendungsweisen zu beschreiben, wurden erste Ideen zum Umgang mit kultureller und sprachlicher Vielfalt in Unterricht und Schule entwickelt. Diese Überlegungen der Studierenden wurden durch ein Video (Victor, 2013), das die historische und kulturelle Bedingtheit von Kartographie verdeutlicht, erweitert. So wurde deutlich, dass selbst vermeintlich objektive Repräsentationen von Welt unterschiedliche Formen und Fakten enthalten können und somit bestimmte Sichtweisen auf Welt widerspiegeln und mitkonstruieren. Dabei kamen die Studierenden im Rahmen einer Gruppendiskussion zu dem Schluss, dass ein Bewusstsein für Perspektivenvielfalt und für Textsortencharakteristika für die Arbeit mit heterogenen Gruppen wichtig ist: Selbst basale und vermeintlich universelle Unterrichtsmaterialien wie Landkarten bedürfen in einem Unterricht, der für sich in Anspruch nimmt, sprachlich und kulturell sensibel gestaltet zu sein, einer besonderen Reflexion und/oder Aufberei-

tung. Basierend auf diesen Überlegungen wurden die Studierenden angeleitet, fachliche, sprachliche und interkulturelle Aspekte folgender aus dem Geschichtsunterricht für die Sekundarstufe 1 stammenden Aufgabe herauszuarbeiten:

Gemeinsam hatten UdSSR und USA im Zweiten Weltkrieg NS-Deutschland besiegt. Doch als es daran ging, die Nachkriegsordnung zu gestalten, zerbrach das Bündnis. Wieso kam es zum Bruch?

Aufgabe aus: *Geschichte und Geschehen 5/6*, Klett, Sekundarstufe I (9./10.Klasse), 142⁵

Die Ergebnisse wurden in Form einer am Whiteboard entstandenen Mindmap zusammengefasst und anschließend im Plenum weiter ausdifferenziert. Tabelle 1 enthält eine Zusammenfassung der Ergebnisse.

⁵ Diese Aufgabenstellung wurde einem videografierten Fall entnommen, der in einer späteren Seminarsitzung bearbeitet wurde (siehe Abschnitt 3.2). Dies ermöglichte zu einem späteren Zeitpunkt im Seminar einen Abgleich zwischen den theoretischen Überlegungen der Studierenden und der tatsächlichen Besprechung der Aufgabe im DaZ-Förderunterricht.

fachliche Aspekte	sprachliche Aspekte	(inter)kulturelle Aspekte
<ul style="list-style-type: none"> • Die Aufgabe erfordert ein hohes Maß an historischem Hintergrundwissen; insbesondere die Konzepte hinter USA, UdSSR und NS-Deutschland sind sehr voraussetzungsreich. 	<ul style="list-style-type: none"> • Die Abkürzungen USA, UdSSR und NS-Deutschland müssen möglicherweise erläutert werden. • <i>Zerbrechen</i> wird metaphorisch verwendet und könnte für SuS schwierig sein. • <i>Bruch</i> könnte darüber hinaus aus dem Fach Mathematik bekannt sein und zu Irritationen führen. • <i>Doch</i> als Konjunktion könnte zu Irritationen führen. • <i>Nachkriegsordnung</i> ist ein sehr komplexer Begriff. 	<ul style="list-style-type: none"> • Die Abkürzungen und Konzepte hinter USA, UdSSR und NS-Deutschland sind sehr komplex und erfordern ein hohes Maß an kulturell-historischem Hintergrundwissen. • Inwiefern war der Zweite Weltkrieg nur aus westlicher Perspektive ein Weltkrieg? • Welche alternativen Bezeichnungen für dieses Ereignis gibt es in historisch-kulturell anders geprägten Gebieten? • Könnte das Thema Krieg bei geflüchteten SuS problematisch sein?

Tab.1: Zusammenfassung der studentischen Ergebnisse

3.2 Konversationsanalytisch orientierte Fallarbeit anhand von Videoaufzeichnungen von DaZ-Förderunterricht

Zentral im zweiten Teil des Seminars war die Fallarbeit. Das Ziel einer konversationsanalytisch orientierten kasuistischen Arbeit ist die Ausbildung analytischer Fähigkeiten, d.h. Studierende werden zu einer auf Rekonstruktion abzielenden Betrachtung dokumentierter Situationen des Handlungsfelds Unterricht angeleitet. Im Rahmen des Seminars wurden sprachliche und (inter)kulturelle Phänomene tatsächlicher Unterrichtssituationen fokussiert bzw. wurde versucht, die Relevanz von Sprache und Kultur für die Lehrer*innen und Schüler*innen selbst zu rekonstruieren. Ausgehend von dieser Perspektive wurden aus Videoausschnitten von Unterricht ‚Fälle‘. Die Fallarbeit mündete in die Entwicklung von Handlungsoptionen für das Lehrhandeln (wobei gilt, dass sich kasuistisches Arbeiten dieser Art fast zwangsläufig im Spannungsfeld von Rekonstruktion und Subsumtion bewegt) (Humrich 2016; Kupetz 2019).

Die im Seminar verwendeten Fälle bestanden, der analytischen Mentalität der Konversationsanalyse folgend (vgl. Bergmann 2001; Gülich & Mondada 2008), aus Ausschnitten von Interaktionssituationen, die durch Videoaufzeichnungen der detaillierten Sequenzanalyse zugänglich sind. Sie waren nach GAT 2 (vgl. Selting et al. 2009) transkribiert. Im Seminar wurde mit verfremdeten Videoausschnitten und Transkripten gearbeitet. Anhand eines Videoausschnitts aus Deutsch als Zweitsprache (DaZ)-Förderunterricht wurde in die konversationsanalytische Betrachtung von Unterrichtsinteraktion eingeführt. Der Ausschnitt „Ost und West“ stammt aus einer Förderstunde Deutsch als Zweitsprache an einem Gymnasium. Das außercurriculare Angebot findet einmal wöchentlich am Freitagnachmittag statt und wird regelmäßig von einer bis vier Schüler*innen besucht, deren L1 nicht Deutsch ist. Der verwendete Ausschnitt ist einer Sitzung entnommen, in der eine aus Syrien stammende Schülerin der Jahrgangsstufe 10 mit der DaZ-Förderlehrerin eine Geschichtsaufgabe zum Thema Nachkriegsordnung in Deutschland bespricht. Hier kann also von einer Art fachsensiblen Sprachunterricht gesprochen werden (Daberkow 2017).

Anhand dieses Ausschnitts erarbeiteten die Studierenden in Gruppen jeweils ein grundlegendes Phänomen von sozialer Interaktion (Sequenzialität,

Reparaturen, Multimodalität oder Adressatenzuschnitt) und diskutierten seine Relevanz für Unterrichtsinteraktion. Im Folgenden soll dies kurz zusammengefasst werden:

Sequenzialität ist das Organisationsprinzip sozialer Interaktion (vgl. u.a. Deppermann 2008; Gülich & Mondada 2008; Stukenbrock 2013). Die Systematik des *Sprecherwechsels* (Sacks et al. 1974) entsteht dadurch, dass Teilnehmer*innen ihre Gesprächsbeiträge so konstruieren, dass mögliche Enden vom Gegenüber interpretiert werden können, wodurch die Möglichkeit zur Rederechtsübernahme gegeben ist. Für institutionalisierte Unterrichtsinteraktion sind die Mechanismen der Rederechtsübergabe und -übernahme modifiziert und eng an die Herstellung der sozialen Rollen ‚Lehrer*in‘ und ‚Schüler*in‘ gebunden (vgl. Stukenbrock 2013, 237); das Muster *Initiation-Response-Feedback/Evaluation* ist ein vielfach zitiertes (vgl. z.B. Becker-Mrotzek & Vogt 2001, 28ff). Gleichwohl ist auch hier das Rederecht immer wieder Gegenstand eines Aushandlungsprozesses aller Beteiligten.

Dies wird im oben gezeigten Beispiel „Ost und West“ deutlich. Hier ist es die Schülerin Mariam, die in Reaktion auf die von der Lehrerin genannte Unterüberschrift *Misstrauen zwischen Ost und West* eine neue Paarsequenz initiiert: *ost und west meint äh (-) u: es a: und die ANdere?* (Segment 01). Durch die steigende Tonhöhenbewegung wird die Äußerung als Frage bzw. als Form der Verständnissicherung bezüglich der hier relevanten Bedeutung von ‚ost‘ und ‚west‘ interpretierbar.



(anonymisiertes) Standbild vom Ende von Segment 10 (*), LEH rechts im Bild

Beispiel 1: Ost und West

((Die Lehrerin (LEH) bespricht Zwischenüberschriften eines Texts mit der Schülerin Mariam (MAR)⁶. Auf die Nennung der Unterüberschrift ‚Misstrauen zwischen Ost und West‘ folgt zunächst eine Klärung des Begriffs *Misstrauen*, gefolgt von der nachfolgenden schülerinneninitiierten Sequenz.))

- 01 **MAR** ost und west meint äh (-) u: es a: und die
ANdere?
- 02 **LEH** geNAU;
- 03 und wer is hier OST und wer is WEST,
- 04 **MAR** ((lacht)) <<:-)> ich WEIß_es nich,>
- 05 (1.49)
- 06 **MAR** öh:
- 07 **LEH** ((hebt beide Hände und positioniert diese mit
der Handfläche nach unten entfernt voneinander
über dem Tisch))
- 08 <<re. Hand bewegend> (und) hier wäre OSTen,>
- 09 <<li. Hand weiter links haltend> da is WESTen,>
- 10 <<re. Hand nach oben bewegend> norden > (.)
<<re. Hand nach re. bewegend> osten: >
<<re. Hand nach unten bewegend> süden >
<<re. Hand nach links bewegend> [WESTen?>]*
- 11 **MAR** [ja aber i]ch weiß
nich WELche <<flüsternd> (unverständlich, 0.2 sec.);>
- 12 **LEH** im OSTen wäre die soWJETunion,
- 13 und im WESTen die u: es a:;
- 14 **MAR** AH ja;
- 15 **LEH** ((klick)) wie auf der WELTkarte-
- 16 wenn man sich die ANschaut,
- 17 dann SIEHT man-
- 18 °h im westen die u: es A:,
- 19 und im osten die soWJETunion;

((LEH schließt die Sequenz und fährt mit der Nennung weiterer Unterüberschriften fort.))

Auszug aus dem Transkript zu Segment 10

⁶ Alle Namen wurden zum Schutz der Interaktionsteilnehmer*innen geändert.

Mariam zeigt an, dass klar ist, dass hier nicht die Himmelsrichtungen die relevanten Konzepte sind, indem sie ein Verstehensangebot macht (usa) und gleichzeitig deutlich macht, welche Information ihr fehlt (die andere). Die Form der Äußerung macht eine Ratifikation, Korrektur oder Ergänzung der Lehrerin im nächsten Turn notwendig. Die Lehrerin nimmt das Verstehensangebot auf (Segment 02) und reagiert mit einer Frage und wer is hier OST und wer is WEST (Segment 03), die eine präzise Zuordnung der Begriffe verlangt. In Segment 04 macht die Schülerin explizit, dass sie nicht über das notwendige Wissen verfügt, um die von der Lehrerin geforderte Präzisierung vorzunehmen. Dadurch wird deutlich, dass die Ambiguität der Äußerung in Segment 01 auf epistemische (und nicht auf sprachliche) Defizite zurück zu führen ist. Allein an diesem kurzen Abschnitt wird erkennbar, dass jegliche kommunikative Handlung in einem bestimmten sequentiellen Kontext entsteht und auch in diesem interpretierbar ist. Interaktionsteilnehmer*innen sind ständig damit beschäftigt, „die Situation und den Kontext ihres Handelns zu analysieren, die Äusserungen [sic!] ihrer Handlungspartner zu interpretieren, die situative Angemessenheit, Verständlichkeit und Wirksamkeit ihrer eigenen Äusserungen [sic!] herzustellen und das eigene Tun mit dem Tun der Anderen zu koordinieren“ (Bergmann 2001, 919). Dabei zeigt sich Mariam als kompetente Interaktionsteilnehmerin, die zur Gestaltung der Lehr-Lern-Interaktion ebenso beiträgt wie die Lehrerin.

Das Konzept der **Adressatenorientierung** beschreibt den Zuschnitt einer Äußerung auf das (angenommene) Vorwissen des Gegenübers, damit eine Äußerung von diesem interpretierbar ist (vgl. ebd.; Sacks et al. 1974, 727). Auch für Unterrichtsinteraktion ist dieser Zuschnitt von Handlungen konstitutiv. Ein handlungsleitender Aspekt ist die Orientierung von Interaktionsteilnehmer*innen am ‚Wissenzeigen‘ und ‚Wissenüberprüfen‘. Im Ausschnitt oben wird deutlich, was passiert, wenn Annahmen über das Wissen des Gegenübers (aus welchen Gründen auch immer) fehlschlagen: Die Lehrerin stellt (mit dem Ziel der Wissensüberprüfung) eine Frage, die die Schülerin nicht beantworten kann (03).

Reparaturen sind der ‚selbstregulative‘ Mechanismus, der Interaktionen am Laufen hält, wenn Probleme des Sprechens, Hörens oder Verstehens auftreten (Schegloff et al. 1977, 241 ff.; Stukenbrock 2013). Zu unterscheiden sind selbstinitiierte Selbstreparaturen,

selbstinitiierte Fremdreparaturen, fremdinitiierte Selbstreparaturen und fremdinitiierte Fremdreparaturen. Gerade Eins-zu-Eins-Lehr-Lern-Situationen bergen die Möglichkeit, Verstehen sowohl auf sprachlicher als auch auf fachlicher Ebene abzuschließen, wie im oben gezeigten Ausschnitt zu sehen ist. Detailliertes Nachfragen und Aushandeln von Begriffen und Zusammenhängen mit ‚individuellem‘ Adressatenzuschnitt ist hier möglich. Dadurch, dass Mariam explizit macht, was sie nicht weiß (Segment 04), wird eine Explikation der Lehrerin notwendig (Segmente 07-10), die insofern ‚misslingt‘ als dass Mariam erneut zu einer Präzisierung dessen ansetzt, was sie nicht weiß (Segment 11). Das führt zu einer klaren Zuordnung, für welche Länder jeweils die Begriffe ‚Osten‘ und ‚Westen‘ synonym verwendet werden (Segmente 12, 13). Mariam zeigt mit ihrer Folgeäußerung AH ja; (Segment 14) an, dass sie die Äußerung der Lehrerin verstanden hat.

Multimodalität beschreibt die Vielfalt semiotischer Ressourcen (verbal, vokal, körperlich, räumlich, materiell), auf die Interaktionsteilnehmer*innen zur Konstitution (und Interpretation) von Handlungen zurückgreifen können. Sie sind für *face-to-face*-Interaktion konstitutiv und bei der Analyse der Interaktionslogik somit entsprechend mit zu berücksichtigen (Deppermann & Schmitt 2007; Mondada 2013). Auch in Unterrichtsinteraktion greifen Lehrer*innen und Schüler*innen zur gemeinsamen Bedeutungskonstitution auf multimodale Ressourcen zurück. Im Ausschnitt wird das besonders in Segmenten 07 bis 10 deutlich: Hier ‚verkörpert‘ die Lehrerin die Himmelsrichtungen durch Gestik. Sie nennt alle vier Himmelsrichtungen, unterstützt durch entsprechende Handbewegungen. Es handelt sich also um eine Art *Mikro-Scaffolding* (Gibbons 2015), das der Schülerin zur selbstständigen Erschließung der Antwort helfen soll.

Anhand der Bearbeitung der Arbeitsblätter erkannten die Studierenden, dass eine konversationsanalytisch basierte Analyse also zuerst nach dem sequentiellen Verlauf der Interaktion fragt und versucht, die Systematizität des Interaktionsverlaufs herauszuarbeiten. So beobachteten die Studierenden beispielsweise, (1) dass bestimmte sequenzielle Muster (z.B. bei der Bearbeitung von Missverständnissen) und multimodale Ressourcen (z.B. leises Sprechen, Lachen, eigenes Gesicht oder Haare berühren) systematisch und wiederkehrend auftreten; (2) wie Gesprächspartner*innen ihre Äußerungen systematisch adressatenorientiert gestalten

(z.B. die Verständnissicherung durch die Lehrerin in ähnlichen sequenziellen Positionen); und (3) wie Reparaturen bei Problemen des Sprechens, Hörens oder Verstehens den Fortlauf der Unterrichtsinteraktion sichern (z.B. bei der Bearbeitung unbekanntes Wortschatzes durch die Lehrerin). Die Studierenden erkannten, dass eine Vielzahl der im Vorfeld theoretisch gesammelten sprachlich, fachlich und (inter)kulturell zu berücksichtigenden Aspekte hinsichtlich der im Fall zu bearbeitenden Geschichtsaufgabe (vgl. Tabelle 1) im interaktionalen Geschehen tatsächlich von Relevanz war und von den Interaktionsteilnehmerinnen bearbeitet wurde. Es wurde jedoch auch deutlich, dass einiges in der theoretischen Diskussion nicht berücksichtigt und erst durch die Fallarbeit offensichtlich wurde: Das Ziel, für Interaktionslogiken von DaZ-Unterricht zu sensibilisieren, wurde also erreicht. Sequenzielle und multimodale Phänomene von Lehr-Lern-Interaktion sowie die Relevanz des (passenden) Adressatenzuschnitts wurden deutlich, die Situiertheit und enge ‚Verwobenheit‘ von sprachlichem und fachlichem Lernen-in-Interaktion wurde herausgearbeitet. Gleichzeitig wurden normative Vorstellungen über Sprachgebrauch bzw. Mündlichkeit und Lehr-Lern-Interaktion irritiert (Sacher, im Ersch.; vgl. auch Kramer et al. 2017). Diese Einführung in die konversationsanalytische Betrachtung von Unterrichtsinteraktion bildete die Grundlage für die selbstständige Arbeit der Studierenden mit den Videodaten. Diese selbstständige Fallarbeit wurde anschließend von den einzelnen Studierendengruppen für ihre jeweilige Seminargestaltung fruchtbar gemacht.

3.3 Beispiel einer Seminargestaltung von Studierenden

Die im Profilsseminar obligatorische Studienleistung wurde in Gruppenarbeit erbracht und sollte, der Idee der zunehmenden Intensität selbstorganisierten Lernens folgend (vgl. Haberstroh et al. 2018), aus der gemeinsamen Planung, Durchführung und Reflexion einer Seminarsitzung bestehen. Ausgehend vom Material, das den Studierenden zur Verfügung gestellt wurde (ein ca. 30-minütiges Video von DaZ-Förderunterricht mit entsprechenden Transkripten), und ihren selbstständigen Beobachtungen oblag die Wahl des inhaltlichen Schwerpunkts den Studierenden selbst, sofern sie dem übergeordneten Seminarthema der kulturellen und sprachlichen Sensibilisierung entsprachen. Die Analysen, Beobachtungen und Ergebnisse der Fallarbeit sollten von den einzelnen

Gruppen im Rahmen ihrer Seminargestaltung didaktisch aufbereitet werden.

Exemplarisch wird im Folgenden gezeigt, wie eine von sechs Arbeitsgruppen im Wintersemester 2018/19 die Seminargestaltung umgesetzt hat.⁷ Hieran soll deutlich werden, welche Erkenntnispotentiale die methodologisch fundierte Arbeit mit videografiertem Unterricht hat und welche didaktischen Potentiale die Studierenden selbst sehen. Die Studierenden erhielten folgenden Arbeitsauftrag:

Sichten, analysieren und präsentieren Sie einen videografierten Fall aus einer videografierten (authentischen) Unterrichtssituation:

- Was fällt Ihnen in der Sequenz auf (Stichwort: *unmotivated looking*)?
- Welche Handlungen werden in der Interaktion durch die Gesprächsteilnehmer*innen vollzogen?
- Was läuft gut, was läuft weniger gut (aus Teilnehmer*innenperspektive!) und wie lösen die Kommunikationspartner*innen das Problem?
- Welche(n) Ausschnitt(e) können Sie Ihre Kommiliton*innen bearbeiten/analysieren lassen und mit welchem Ziel?
- Wir können im Seminar behandelte theoretische Grundlagen bzw. Inhalte aus der besprochenen Forschungsliteratur mit dem vorliegenden Fall verknüpft werden?

Auf Basis dieses Arbeitsauftrags entwickelte die fünfköpfige Arbeitsgruppe eigenständig eine 60-minütige Seminarsitzung mit dem Thema *Vermittlung unbekanntes Wortschatzes: Wege der Findung von Lösungsansätzen*. Die Gruppe arbeitete mit einer eigenständig getroffenen Auswahl vergleichbarer Videosequenzen ganz im Sinne einer konversationsanalytischen Annäherung an das Material: So schauten sie den etwas längeren, von der Dozierenden zur Verfügung gestellten Unterrichtsausschnitt erst einmal unvoreingenommen an und identifizierten dabei Abschnitte, die sequenzielle Ähnlichkeiten aufwiesen. Mithilfe dieses Vorgehens gelang es ihnen, eine kleine Kollektion bestehend aus drei kürzeren (ca. 1-minütigen) Ausschnitten zu erstellen.

⁷ Die Seminargestaltung wurde im Wintersemester 2018/19 an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg erstellt. Wir danken den Studierenden Jonny Feichtmayer, Lukas Hahn, Paula Jäger, Katharina Mellinghaus und Rainer Schild ganz herzlich für die Abdruckgenehmigung.

len. In allen drei Ausschnitten ging es um die interaktive Hervorbringung von Wortschatzarbeit, d.h. der Schülerin unbekannte Begriffe werden gemeinsam bearbeitet. Dieses systematisch zusammengestellte, empirische Material bot die Grundlage für die Seminargestaltung der Gruppe.

Bei der Planung und Durchführung der Seminarsitzung sollte darauf geachtet werden, lerner*innenorientiert zu arbeiten, d.h. entsprechende Lernziele waren zu formulieren und zu berücksichtigen. Dementsprechend formulierte die Arbeitsgruppe für ihre Seminargestaltung folgende Zielorientierung: „Die Studierenden können Situationen, in denen unbekannter Wortschatz vermittelt wird, analysieren und Lösungsansätze (Wege des Umgangs) beschreiben.“ Ausgehend von diesen Lernzielen wurde die Sitzung *Vermittlung unbekanntes Wortschatzes: Wege der Findung von Lösungsansätzen* konzipiert, die aus spielerischem Einstieg mit thematischer Orientierung, Reaktivierung von Vorwissen (aus dem Seminar), analytischer Arbeit am Videomaterial und Zusammenfassung didaktischer Implikationen bestand. Der Ablauf wird nun etwas genauer beschrieben, um die eigenständige Leistung der Studierenden zu verdeutlichen.

Zum Einstieg und zur Sensibilisierung für Wortschatzarbeit wurde das Gesellschaftsspiel *Tabu* (© Hasbro) mit folgender Spielanleitung gewählt:

- Bildung von zwei Teams (dabei ein*e Zeitmeister*in und jeweils eine*n „Quietschmeister*in“)
- Freiwillige*r aus einem Team kommt nach vorne zu den Referent*innen und zieht eine Karte; Mitspieler*innen dürfen diese nicht sehen
- Karte beinhaltet
 - den zu erklärenden Alltagsbegriff
 - 5 Tabu-Wörter, die zur Erklärung nicht verwendet werden dürfen
- Sanduhr wird umgedreht, das Spiel startet
- Freiwillige*r versucht seinen Mitspieler*innen, den Begriff zu erklären, der oben auf der Karte steht, ohne die Tabu-Wörter zu verwenden. Der/Die „Quietschmeister*in“ aus dem gegnerischen Team schaut mit auf die Karte und quietscht, falls der/die Freiwillige ein Tabu-Wort verwendet. Dann ist der Punkt verloren und die nächste Karte muss gezogen werden.

- Gewonnen hat das Team, das die meisten Begriffe erraten konnte (die höchste Punktzahl hat)
- 1 Karte = 1 Punkt

Dieser Einstieg erwies sich in Hinblick auf das von der Gruppe gewählte Thema als besonders geeignet, da die Studierenden so spielerisch die Erfahrung machten, spezifische Begriffe unter Zeitdruck und ohne Rückgriff auf bestimmte andere Wörter erklären zu müssen.

Anschließend an diesen Einstieg und vorbereitend auf die eigenständige Analyse von Unterrichtssequenzen durch den Kurs wurde anhand einer Wiederholung von Inhalten aus den Theoriesitzungen der ersten Seminarphase das Vorwissen der Studierenden aktiviert. Dazu griff die Arbeitsgruppe Hararis (2015, 32-56) Ausführungen zu ‚fiktiver Sprache‘ auf und fasste diese wie folgt zusammen:

- die menschliche Sprache ist extrem flexibel
- gewaltige Mengen an Informationen können sprachlich transportiert werden
- „fiktive Sprache“ – macht Kommunikation auch über Dinge möglich, die nicht existieren (z.B. Stammesgeister, Nationen und Menschenrechte)
- (fiktive) Sprache = sehr wichtig im Zusammenleben
 - Zusammenhalt der Gesellschaft (z.B. in der Schule)
 - macht Zusammenarbeit zwischen großer Anzahl von Menschen, die einander nicht kennen, möglich

Dies wurde als Überleitung zur analytischen Arbeit am Videomaterial genutzt. Die drei o.g. kurzen Ausschnitte von jeweils ca. einer Minute, in denen die Begriffe *zerbrach* (Präteritum von *zerbrechen*), *Misstrauen* und die synonyme Verwendung von *Osten* mit UdSSR und *Westen* mit USA (siehe Beispiel 1 in Abschnitt 3.2) erklärt werden, sollten von jeweils einer Gruppe anhand der folgenden Aufgabenstellung bearbeitet werden:

1. Was passiert in dem Ausschnitt?
2. Analysiert die Gesprächssituation unter Bezug auf Multimodalität, Reparaturen, Rezipientenorientierung und Sequenzialität.
3. Gibt es aus Teilnehmer*innenperspektive Probleme?
4. Beschreibt den Umgang der Lehrerin mit dem jeweiligen Verständnisproblem.
5. Beurteilt anhand der vorliegenden Daten, ob der Erklärungsversuch scheitert oder gelingt.

Die Ergebnisse der drei Gruppen wurden im Anschluss an die Gruppenarbeiten anhand von drei vorbereiteten Thesen im Plenum verglichen und diskutiert:

These 1:

Der Erklärungsversuch kann als gelungen betrachtet werden. Bei der Erklärung des Begriffs werden verschiedene Methoden zu Hilfe gezogen.

These 2:

Die Worterklärung, die die Lehrerin liefert, ist zwar nicht parsequenziell, aber sequenziell aufgebaut, und gelingt.

These 3:

Trotz eines stark überwiegenden Redeanteils der Lehrerin versteht die Schülerin das Wort und die Wortklärung gelingt somit.

Durch die angeleitete Betrachtung des Materials wurde herausgearbeitet, dass die Lehrerin bei der Wortschatzarbeit und der Klärung unbekannter Begriffe systematisch handelt. Die Studierenden beobachteten, dass die Lehrerin auf einfache Worte zurückgreift und Fachtermini in veränderter Form, beispielsweise durch Metaphern, Paraphrasierungen, Aufsplitterung der Begriffe in ihre Morpheme sowie deren Nennung in Kollokationen mit Alltagsbegriffen und in Redewendungen, erläutert. Es wurde zudem beobachtet, dass die Schülerin darauf systematisch durch zustimmende Äußerungen (ach so, hm hm, okay) reagiert, wobei die Studierenden auch erkannten, dass dies nicht zwangsläufig eine Anzeige von ‚Verstehen‘ ist und dass eine Verstehensüberprüfung und -sicherung,

beispielsweise durch eigene Paraphrasierungen der Schülerin, aus didaktischer Sicht sinnvoll sein kann. Diese Beobachtungen und Empfehlungen fasste die Gruppe in einem Fazit zusammen und stellte, insbesondere anhand des in Abschnitt 3.2 besprochenen Ausschnitts (Beispiel 1), eine Verbindung zu Hararis (2015, 32-56) Ausführungen zu ‚fiktiver Sprache‘ her. Es gelang den Studierenden dabei, herauszuarbeiten, dass es sich bei den Konzepten „Ost“ und „West“ um Konstrukte handelt, die Teil einer ‚erfundenen Wirklichkeit‘ (ebd., 47) sind und in der physischen Realität nicht existieren; sie sind also Teil eines Glaubenssystems und tragen damit maßgeblich zum gesellschaftlichen Zusammenhang bei. Basierend auf diesem Transfer stellte die Gruppe heraus, dass derartige Konstrukte historisch-kulturell geprägt und somit nicht universell sind, was in einem Unterricht mit heterogenen Gruppen, der für sich in Anspruch nimmt, sprachlich und kulturell sensibel gestaltet zu sein, einer besonderen Reflexion und/oder Aufbereitung bedarf.

Anhand dieser auf Rekonstruktion (und nicht auf Bewertung) abzielenden Betrachtung ausgewählter Unterrichtssequenzen gelang es den Studierenden, die Eigenstrukturiertheit von Wortschatzarbeit in Lehr-Lern-Interaktion im DaZ-Unterricht herauszuarbeiten. Das Ziel, für einige Interaktionslogiken von DaZ-Förderunterricht zu sensibilisieren, wurde also erreicht: Sequenzielle und multimodale Phänomene wurden von den Studierenden erkannt und die Situiertheit von sprachlichem Lernen in Interaktion wurde herausgearbeitet. Auf dieser rekonstruktiven Arbeit aufbauend, diskutierten die Studierenden didaktische Implikationen, z.B. die Idee, (komplexe) Begriffe bei der Vermittlung unbekannter Wortschatzes im Unterricht in ihre Bestandteile zu zerlegen und dabei – wenn möglich – auf einfache, bereits bekannte Begriffe zurückzugreifen. Der Arbeitsgruppe gelang es also, über die Rekonstruktion der interaktionalen Hervorbringung spezifischer interkultureller und sprachlicher Aspekte, didaktische Ideen abzuleiten. Darüber hinaus konnten sie eine Rückbindung zu theoretisch erarbeiteten Konzepten von Kultur und Sprachgebrauch herstellen.

Am Ende der Seminargestaltung *Vermittlung unbekannter Wortschatzes* stand eine Feedbackrunde. Hierzu stellte sich der Kurs in einem großen Kreis auf und die Arbeitsgruppe las Aussagen bezüglich ihrer Seminargestaltung (z.B. *Das Tabu-Spiel hat mir Spaß*

gemacht und hat zum Thema gepasst!) vor: Je weiter in der Mitte sich die Kursteilnehmer*innen im Kreis positionierten, desto größer ihre Zustimmung zum Gesagten. In einer anschließenden offenen Kommentarrunde merkten die Studierenden dann an, dass sie durch die Einstiegsübung *Tabu* ein gesteigertes Maß an Verständnis und Empathie für die (herausfordernde) Situation der Lehrerin im (videografierten) DaZ-Förderunterricht hatten. Damit gelang der Arbeitsgruppe ein spielerischer, in hohem Maße aktivierender sowie inhaltlich passgenauer Einstieg in ihre Seminargestaltung. Ebenso positiv bewertet wurden die Themenwahl, die Auswahl und der Vergleich der von der Arbeitsgruppe aufbereiteten Gesprächsausschnitte sowie die für die Schulpraxis hilfreichen didaktischen Empfehlungen. Die Gruppe selbst zeigte sich bezüglich der etwas zu großzügig bemessenen zeitlichen Planung sehr selbstkritisch – ein Aspekt, der angesichts der herausragenden fachlichen und didaktischen Planung jedoch wenig ins Gewicht fiel.

4 Evaluation: Einschätzungen der Studierenden und Ausblick

Im Folgenden soll kurz exemplarisch auf einige Aspekte der Evaluationen des Seminars im Wintersemester 2018/19 eingegangen werden. Das Seminar wurde nach der Hälfte der Sitzung anhand eines Handfeedbacks⁸ mit 20 Teilnehmer*innen zwischenevaluiert. Am Ende des Seminars wurde ein Fragebogen verwendet, der von zehn Personen ausgefüllt wurde. Die Studierenden beschrieben in der Zwischenevaluation in großer Häufigkeit (mehr als acht Nennungen) ein differenzierteres Verständnis von ‚Kultur‘, das das soziale Handeln von Menschen einbezieht, als Gewinn für ihr professionelles Handeln:

• versch. Kulturen respektieren
→ Verantwortungs- & Bewusstseins Umgang mit
Heterogenität

Exemplarischer Auszug aus Handfeedback (Ringfinger):
„Was nehmen Sie mit?“

Vielfach lobende Erwähnung fand die Auswahl der Lektüre im ersten Teil des Seminars: Insgesamt wurden die Inhalte und die Aufbereitung von Lehr- und

Lernmaterialien als sehr positiv beurteilt, wenngleich sich einige einen noch stärkeren Bezug auf schulische Kontexte wünschten. Ein Wunsch, der bei erneuter Durchführung des Seminars Berücksichtigung finden wird. Der zweite Schwerpunkt der Lehrveranstaltung, die konversationsanalytisch orientierte Fallarbeit, wurde in der Zwischenevaluation sowie der abschließenden Evaluation am Ende des Semesters positiv beurteilt. Dabei bewerteten die Studierenden ihren neuen Blick auf Sprache als gewinnbringend und gaben an, sich im Umgang mit DaZ-Schüler*innen und in der Planung und Durchführung kultur(en)- und sprach(en)sensiblen (Fach-) Unterrichts besser vorbereitet zu fühlen. So fanden sich in den Evaluationsbögen u.a. folgende Aussagen: Ich nehme die „Sensibilisierung für sprachfremde SuS“ mit und die Betrachtung „spezielle[r] Beispiele trug zur Sensibilisierung im Umgang mit anderen Kulturen bei“. Als Wunsch äußerten die Studierenden in diesem Zusammenhang, tiefergehende Einblicke in verschiedene Herkunftskulturen zu erhalten und mehr Praxisbeispiele bezüglich des Umgangs mit spezifischen Kulturen im Fachunterricht kennenzulernen. Obwohl dieses Bedürfnis der Studierenden erst einmal legitim scheint, birgt diese Vorstellung von ‚gelungenen‘ Praxisbeispielen ebene jene Gefahr der Essentialisierung von Kultur, die es eigentlich zu überwinden gilt (Humrich & Meier 2016). Um zur Entwicklung einer entsprechenden Haltung noch stärker beizutragen, denken wir über eine Präzisierung der Seminarlektüre nach (z.B. Auer 2013, 205ff); vielleicht bedarf es hierfür aber auch einfach mehr als eines Moduls (Geier 2016). Des Weiteren äußerten die Studierenden den Wunsch, über DaZ-Förderinteraktion hinaus weitere Unterrichtssituationen analysieren zu können. Durch die kontinuierliche Aufbereitung und Weiterentwicklung des Videokorpus der Juniorprofessur Interkulturelle Kommunikation und Lehrer*innenbildung kann diesem Wunsch in Zukunft nachgekommen werden.

Aus Dozierendensicht bleibt festzuhalten: Der Weg über die systematische Arbeit am Videomaterial ist erst einmal aufwändig, sowohl in der Seminarvorbereitung als auch im Hinblick auf die Lern- und Erkenntniswege, die die Studierenden zu gehen haben. Durch gezieltere Anleitung bzw. Aufbereitung von Materialien wollen wir hier in Zukunft den Studierenden den Weg noch besser ebnen. Festzuhalten ist jedoch auch, dass sich die Mühen lohnen: Die Abschlussitzung des Seminars umfasste die

⁸ Eine detaillierte Beschreibung der Methode findet sich u.a. bei Ladwig & Auferkorte-Michaelis (2012).

Arbeit an einem Fall aus einer Internationalen Klasse, der aus verschiedenen Perspektiven zu bearbeiten war. Eine Fishbowl-Diskussion zeigte, dass die Studierenden in der Lage waren, Situationen aus dem videografierten Unterricht systematisch zu rekonstruieren, Perspektiven von Lehrpersonen und von Schüler*innen nachvollziehen zu können und Ursachen für herausfordernde interkulturelle Interaktionssituationen herauszuarbeiten und im Material begründen zu können (siehe ausführlich dazu Kupetz & Becker, in Vorb.). Diese Fähigkeiten stellen aus unserer Sicht eine wichtige Grundlage dafür dar, in sprachlich und kulturell heterogenen Gruppen lerner*innenorientiert zu interagieren und didaktisch zu arbeiten und dabei das eigene Lehrhandeln stets kritisch zu hinterfragen.

Literatur

- AUER, Peter (2013): *Sprachliche Interaktion – Eine Einführung anhand von 22 Klassikern*. Berlin u.a.: De Gruyter.
- BECKER-MROTZEK, Michael & VOGT, Rüdiger (2009): *Unterrichtskommunikation – Linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse*. 2. bearb. und aktual. Auflage. Tübingen: Niemeyer.
- BERGMANN, Jörg (2001): Das Konzept der Konversationsanalyse. In: BRINKER, Klaus/ANTOS, Gerd/HEINEMANN, Wolfgang & SAGER, Sven S. (Hrsg.): *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*, 2. Halbband. Berlin u.a.: De Gruyter, 919-927.
- DABERKOW, Tina (2017): Sprachsensibler Fachunterricht und fachsensibler Sprachunterricht. In: BLELL, Gabriele/FELLMANN, Gabriela & FUCHS, Stefanie (Hrsg.): *Die Sprachlernklasse(n) im Fokus – Deutsch als Zweitsprache und Englischunterricht*. Frankfurt/Main u.a.: Peter Lang, 33-47.
- DENK, Felix (2016): Klar ist Berghain Kultur. In: *fluter*. URL: <https://www.fluter.de/Berghain-ist-Kultur> [11.03.2019]
- DEPPERMAN, Arnulf (2008): *Gespräche analysieren: eine Einführung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- DEPPERMAN, Arnulf & SCHMITT, Reinhold (2007): Koordination. Zur Begründung eines neuen Forschungsgegenstands. In: SCHMITT, Reinhold (Hrsg.): *Koordinati-on. Analysen zur multimodalen Interaktion*. Tübingen: Narr, 15-54.
- FOPPEN, Lisa & BECKMANN, Vera (2019): Bildungssprachförderung in allen Fächern. Eine Seminarkonzeption zur videobasierten Analyse und Reflexion von Unterrichtskommunikation in migrationsbedingt mehrsprachigen Schulklassen. In: DANILOVICH, Yauheniya & PUTJATA, Galina (Hrsg.): *Sprachliche Vielfalt im Unterricht – Fachdidaktische Perspektiven auf Lehre und Forschung im DaZ-Modul*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 199-217.
- GEIER, Thomas (2016): Reflexivität und Fallarbeit – Skizze zur pädagogischen Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern in der Migrationsgesellschaft. In: DOĞMUŞ, Aysun/KARAKAŞOĞLU, Yasemin & MECHERIL, Paul (Hrsg.): *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS, 179-199.
- GIBBONS, Pauline (2015): *Scaffolding Language, Scaffolding Learning: Teaching English Language Learners in the Mainstream Classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- GÜLICH, Elisabeth & MONDADA, Lorenza (2008): *Konversationsanalyse. Eine Einführung am Beispiel des Französischen*. Tübingen: Niemeyer.
- HABERSTROH, Max/JAHR, David/KLEKTAU, Claudia & SZALAI, Rahel (2018): Multiprofessionelle Perspektiven auf Schule und Unterricht – das erweiterte Inklusionsmodul für die Lehrer*Innenbildung an der Universität Halle. In: BMBF (Hrsg.): *Perspektiven für eine gelingende Inklusion. Beiträge der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ für Forschung und Praxis*. Berlin, 54-60. URL: www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/files/Perspektiven_fuer_eine_gelingende_Inklusion.pdf [11.03.2019]
- HARARI, Yuval Noah (2015): *Eine kurze Geschichte der Menschheit*. München: Pantheon.
- HINNENKAMP, Volker (2003): *Die Anderen als Fremde – Wir als Fremde: Missverständnisse und Brücken in der interkulturellen Kommunikation*. URL: https://www.hs-fulda.de/fileadmin/user_upload/FB_SK/Leseproben/Hinnenkamp_die_anderen_als_fremde.pdf [10.3.19]
- HUMMRICH, Merle (2016): Was ist der Fall? Zur Kasuistik in der Erziehungswissenschaft. In: HUMMRICH, Merle/HEBENSTREIT, Astrid & HINRICHSSEN, Merle et al. (Hrsg.): *Was ist der Fall? – Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns*. Wiesbaden: Springer VS, 13-37.
- HUMMRICH, Merle & MEIER, Michael (2016): Den Umgang mit Differenz lehren – Über die Grenzen der Reflexion pädagogischer Praxis. In: DOĞMUŞ, Aysun/KARAKAŞOĞLU,

Yasemin & MECHERIL, Paul (Hrsg.): *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS, 201-220.

KETTERER, Sophia (2018): *Geo & Ges der PH-Karlsruhe: Was ist Geschichtsbewusstsein?* URL: http://geoges.ph-karlsruhe.de/mhwiki/index.php5/Was_ist_Geschichtsbewusstsein%3F#Geschichtsbewusstsein_nach_Pandel [03.04.2019]

KRAMER, Rolf-Torsten / LEWEK, Tobias & SCHÜTZ, Susanne (2017): Kasuistische Lehrerbildung für den inklusiven Unterricht. In: *Journal für LehrerInnenbildung* 3/2017, 44-48.

KUBIAK, Daniel (2016): Diese Osis. In: *fluter*. URL: <https://www.fluter.de/diese-osis> [11.03.2019]

KUPETZ, Maxi (2019): Gesprächsanalytische Unterrichtsforschung als Möglichkeit einer kasuistischen Lehrer*innenbildung im Bereich sprachsensibler Fachunterricht. In: ROHDE, Andreas / HOFMANN, Judith / CARUSO, Celestine & SCHICK, Kim (Hrsg.): *Sprache im Unterricht – Ansätze, Konzepte und Methoden*. Trier: WVT, 49-67.

KUPETZ, Maxi & BECKER, Elena (in Vorbereitung): *Professionalisierung für den Umgang mit kultureller Vielfalt im Klassenzimmer durch geschichtsanalytische Fallarbeit im Lehramtsstudium*.

LADWIG, Annette & AUFEKORTE-MICHAELIS, Nicole (2012): *Feedback-Methoden im Lehralltag*. URL: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/zfh/feedbackmethodenbar_2012.pdf [11.03.2019]

LÜSEBRINK, Hans-Jürgen (2016): *Interkulturelle Kommunikation – Interaktion, Fremdwahrnehmung, Kulturtransfer*. Stuttgart: J.B. Metzler.

MICHALAK, Magdalena / LEMKE, Valerie & GOEKE, Marius (2015): *Sprache im Fachunterricht – Eine Einführung in Deutsch als Zweitsprache und sprachbewussten Unterricht*. Tübingen: Narr Francke Attempto.

MITTELSTÄDT, Ina & SCHERRER, Vera (2016): *Methodensammlung der HDA: Dreieck der Gemeinsamkeiten*. URL: <https://www.uni-koblenz-landau.de/de/landau/hda/lla/seit/Dreieck> [11.03.2019]

MONDADA, Lorenza (2013): Embodied and spatial resources for turn-taking in institutional multi-party interactions: Participatory democracy debates. In: *Journal of Pragmatics* 46, 39-68.

PETZ, Ingo (2015): Was für eine Flasche: In: *fluter*. URL: <https://www.fluter.de/was-fuer-eine-flasche> [11.03.2019]

SACHER, Julia (im Ersch.): Hochschuldidaktische Potenziale von Konversations- und Gesprächsanalyse im Kontext Forschenden Lernens in der Lehrer*innenbildung. In: KERN, Frederike & STÖVESAND, Björn (Hrsg.): *Herausforderungen LehrerInnenbildung (HLZ)* Themenheft: Professionalisierung im Fach – Forschendes Lernen in der fachdidaktischen Lehramtsausbildung.

SACKS, Harvey / SCHEGLOFF, Emanuel A. & JEFFERSON, Gail (1974): A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation. In: *Language* 50(4), 696-735.

SCHMIDT, Richard / BECKER, Elena / GRUMMT, Marek / HABERSTROH, Max / LEWEK, Tobias & PFEIFFER, Alexander (2019): *Vorschlag für eine Systematisierung kasuistischer Lehr-Lern-Formate in der universitären Lehrer*innenbildung*. In: Fallportal KALEI der MLU, URL: https://blogs.urz.uni-halle.de/fallarchiv2/files/2019/02/KALEI_AK-Kasuistik_Systematisierung-von-Kasuistik.pdf [11.03.2019]

SCHEGLOFF, Emanuel A. / JEFFERSON, Gail & SACKS, Harvey (1977): The Preference for Self-Correction in the Organization of Repair in Conversation. In: *Language* 53(2), 361-382.

SELTING, Margret / AUER, Peter / BARTH-WEINGARTEN, Dagmar / BERGMANN, Jörg / BERGMANN, Pia / BIRKNER, Karin / COUPER-KUHLEN, Elizabeth / DEPPEMANN, Arnulf / GILLES, Peter / GÜNTNER, Susanne / HARTUNG, Martin / KERN, Friederike / MERTZLUFFT, Christine / MEYER, Christian / MOREK, Miriam / OBERZAUCHER, Frank / PETERS, Jörg / QUASTHOFF, Uta / SCHÜTTE, Wilfried / STUKENBROCK, Anja & UHMANN, Susanne (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 10, 353-402.

STUKENBROCK, Anja (2013): Sprachliche Interaktion. In: AUER, Peter (Hrsg.): *Sprachwissenschaft: Grammatik – Interaktion – Kognition*. Stuttgart: J.B. Metzler, 217-260.

VICTOR, Jean-Christophe (2013): *Die Karten der Anderen – Mit offenen Karten*. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=YpvJymlpbGw> [11.03.2019]

Elena Becker ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Juniorprofessur für Interkulturelle Kommunikation und Lehrer*innenbildung am Germanistischen Institut der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Ihr Arbeitsschwerpunkt im Projekt KALEI ist die fallorientierte Arbeit in der Hochschullehre zur sprachlichen und interkulturellen Sensibilisierung angehender Lehrer*innen anhand konversationsanalytischer Verfahren.

elena.becker@germanistik.uni-halle.de

Maxi Kupetz ist Juniorprofessorin für Interkulturelle Kommunikation und Lehrer*innenbildung am Germanistischen Institut der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind die Sensibilisierung von Lehramtsstudierenden und Lehrer*innen für sprachliche und kulturelle Heterogenität im Klassenzimmer durch Fallarbeit und die gesprächsanalytische Untersuchung von Unterrichtsinteraktion im Kontext von Deutsch als Zweitsprache bzw. Mehrsprachigkeit.

maxi.kupetz@germanistik.uni-halle.de

Clara Luise Finke & Maria Luise Gebauer

„Man weiß, wozu man es später braucht.“ – Heterogenitätssensibler Umgang mit Stimme und Kommunikation in der Schule

Der heterogenitätssensible Umgang mit Stimme und Kommunikation wird im für alle Lehramtsstudierenden der MLU obligatorischen Lehramtsspezifischen Schlüsselqualifikationsmodul „Kommunikation, Heterogenität und Inklusion“ thematisiert: Ziel des Teilmoduls „Kommunikation“ sind die Entwicklung stimmlich-sprecherischer und rhetorisch-kommunikativer Kompetenzen und Handlungsstrategien für den zukünftigen Berufsalltag. Die Studierenden erwerben theoretische und praktische Kompetenzen zur Entwicklung einer störungsfreien und belastungsfähigen Sprechstimme sowie zur Planung, Durchführung und Auswertung von unterschiedlichen schulbezogenen Rede- und Gesprächssituationen. Methodisch-didaktisch werden die Seminarinhalte fallbasiert erarbeitet. Im Beitrag wird ein Einblick in die konkreten Seminarinhalte (z.B. Situations- und Rollenreflexion, Einsatz von Stimme und Gesprächstechniken, Feedbackkompetenz etc.) gegeben und die Relevanz der Fallarbeit für die Reflexion und Entwicklung des eigenen kommunikativen Verhaltens als Lehrer*in herausgestellt.

Der Arbeitstag von Lehrer*innen ist geprägt von Kommunikation in all ihren Facetten. Man könnte auch sagen: Lehrer*innen verbringen ihren gesamten Arbeitstag sprechend – laut, leise, energisch, vermittelnd, freundlich, durchdringend, ermahrend, beruhigend, diskutierend etc.. Dabei erfordern die unterschiedlichen Gesprächssituationen und -partner*innen (Schüler*innen/Eltern/Kolleg*innen/Kooperationspartner*innen etc.) zugleich eine Differenzierung im kommunikativen Handeln. Neben didaktischen und methodischen Kompetenzen bedarf es hier vor allem kommunikativer Kompetenzen, um den vielfältigen fachspezifischen, pädagogischen und persönlichen Anforderungen des Berufsalltags gerecht zu werden.

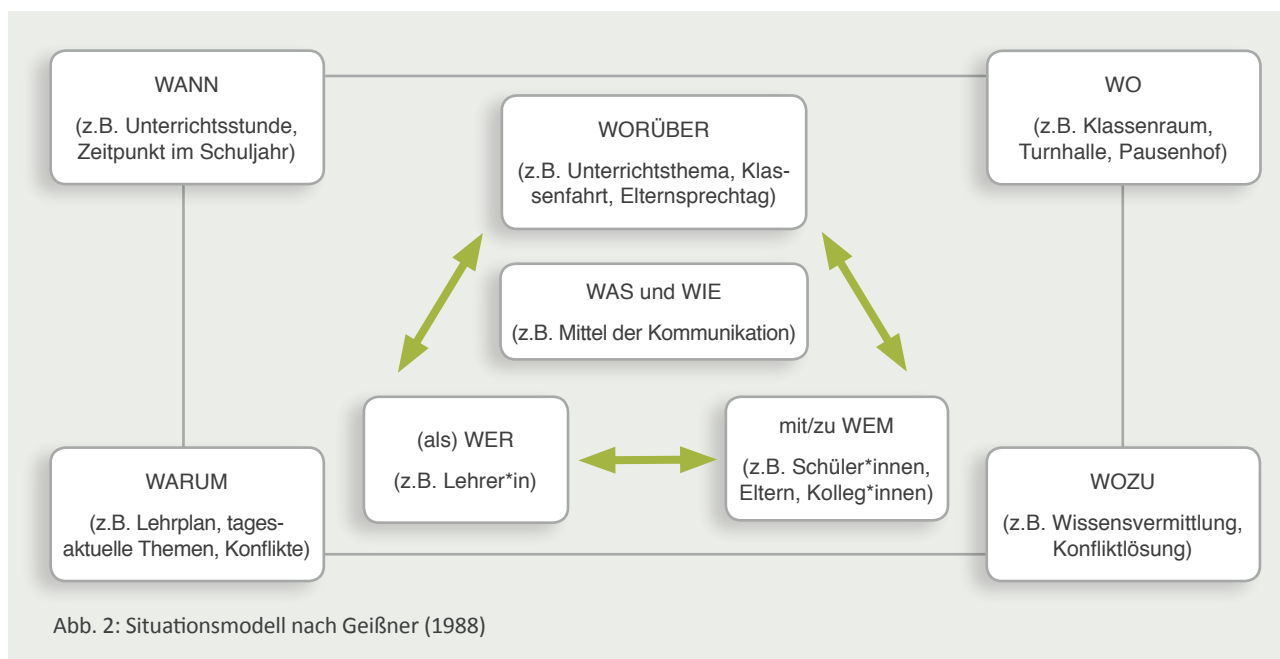
Zur Vorbereitung auf diese komplexen Aufgaben absolvieren Lehramtsstudierende aller Schulformen an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg im Rahmen der Lehramtsspezifischen Schlüsselqualifikationen (LSQ) das Teilmodul A „Kommunikation“. Während im LSQ-Teilmodul B ausgehend von dem Heterogenitätsdiskurs methodische und didaktische Handlungsoptionen für einen inklusiven Schulalltag fokussiert werden, thematisiert das Teilmodul „Kommunikation“ entsprechende kommunikative Handlungsoptionen. Ausgerichtet an den Arbeitsanforderungen der zukünftigen Lehrer*innen werden stimmlich-sprecherische und rhetorisch-kommunikative Aspekte bearbeitet. Die Studierenden erwerben theoretische und praktische Kompetenzen zur Ent-

wicklung einer störungsfreien und belastungsfähigen Sprechstimme sowie zur Planung, Durchführung und Auswertung von unterschiedlichen schulbezogenen Rede- und Gesprächssituationen. Dabei werden immer wieder Bezüge zu den Themen des Profilmoduls „Inklusion“ hergestellt und methodisch-didaktisch berücksichtigt.

Theoretischer Ausgangspunkt für und damit auch Einstieg in die Seminare des Teilmoduls A sind zwei Modelle zu Wahrnehmung von und Wirkung in Kommunikationssituationen: das Johari-Fenster (vgl. Luft & Ingham 1955; Luft 1971, 22) und das (Sprech- und Hör-)Situationsmodell (vgl. Geißner 1988, 73). Im Johari-Fenster wird in vier Quadranten Bewusstes und Unbewusstes in der Kommunikation dargestellt.

	mir von mir selbst bekannt	mir von mir selbst unbekannt
Anderen von mir bekannt	I Bereich der freien Aktivität	II Bereich des blinden Flecks
Anderen von mir unbekannt	III Bereich des Vermeidens oder Verbergens	IV Bereich des Unbekannten

Abb. 1: Johari-Fenster nach Luft (1971)



In der Betrachtung des Modells im Seminar wird als Erweiterung des eigenen Selbstbildes in der Kommunikation vor allem die Fremdwirkung fokussiert. Mit Hilfe von Feedback (vgl. Eberhart & Hinderer 2016; Allhoff & Allhoff 2014; Slembek & Geißner 1998) können die Studierenden einen Einblick in ihre individuellen unbewussten kommunikativen Handlungsweisen bekommen („Blinder Fleck“ im Johari-Fenster; vgl. Luft & Ingham 1955). Feedback wird somit verstanden als „eine Mitteilung an eine Person, die diese Person darüber informiert, wie ihre Verhaltensweisen von anderen wahrgenommen, verstanden und erlebt werden“ (Antons 1996, 108).

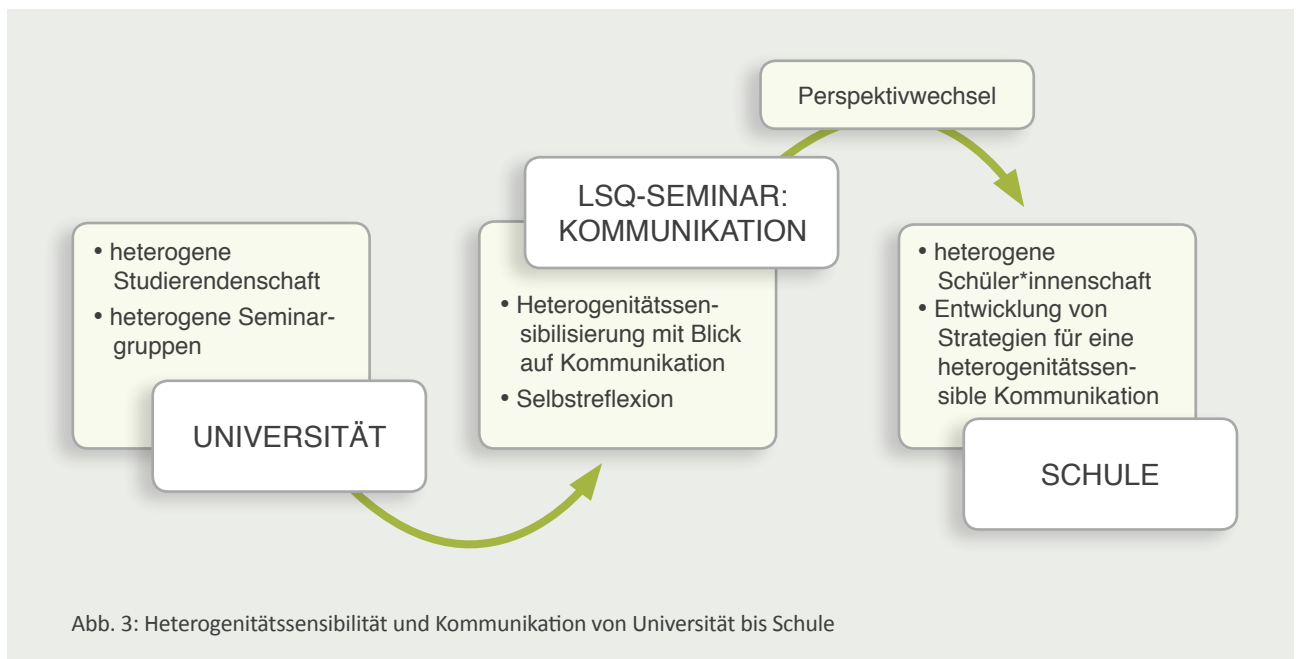
Das Situationsmodell nach Geißner (1988, 73) beleuchtet alle situativen Faktoren, die allgemein kommunikatives Handeln beeinflussen. Diese werden im Seminar auf den Schulkontext angewendet.

Sowohl das Johari-Fenster als auch das Situationsmodell implizieren auf der interpersonellen Ebene das soziologische Konzept der Sozialen Rolle (vgl. Dahrendorf 2006), die im kommunikativen Vollzug sichtbar wird. Denn, wie Geißner (1960) es formuliert: „Es gibt kein rollenloses Sprechen.“ (ebd., 202). Wir stellen also situations- und hörer*innenbezogen die Fragen danach, *als WER* ich *mit WEM* spreche und *WIE* es angemessen für den spezifischen Kontext ist. Dies ist für die Kommunikation in der Schule unerlässlich, da die Akteur*innen im Schulalltag ständig wechseln und damit die Sprechrollendifferenzierung

(vgl. Geißner 1986) eine wesentliche Anforderung darstellt. Ziel ist es, die Studierenden für ihr kommunikatives Handeln in den zahlreichen Facetten ihrer „Lehrer*innen-Rolle“ zu sensibilisieren, um je nach Situation und Gesprächspartner*in professionell-reflektiert variieren zu können.

In diesem Zusammenhang werden auf der Ebene der Gesprächspartner*innen im Schulkontext auch die Vielfaltsmerkmale thematisiert (vgl. Walgenbach 2016; Sturm 2016; Nohl 2010). In der Auseinandersetzung beispielsweise mit migrations-, gender-, behinderungsbedingter oder sozioökonomischer Heterogenität sollen die Studierenden zum einen für die heterogene Seminargruppe sensibilisiert werden; zum anderen soll der Blick auf heterogene Lerngruppen in der Schule und die damit verbundenen kommunikativen Herausforderungen geweitet werden (s. Abb. 3).

Der zweite theoretische Baustein der Seminare zur Kommunikation ist die Stimme und ihr Wirken im schulischen Alltag. Die Stimme ist eine wesentliche Komponente für Lehr-Lern-Prozesse und der professionelle Umgang damit stellt daher eine Schlüsselkompetenz dar: „Der physiologische oder unphysiologische Gebrauch der Lehrerstimme [...] wirkt auf die stimmliche Entwicklung der Schüler [...]. Aufgrund des funktionellen Nachvollzugs beeinflusst die Stimmqualität des Lehrers das Wohlbefinden seiner Schüler und damit ihre Motivation zum Zuhören“



(Lemke 2012, 100). Ziel der Seminare ist dabei weniger, bei den Studierenden ein fachspezifisches, normiertes Stimmideal auszubilden, sondern eine Entwicklung der Sprechgestaltungscompetenz anzustoßen, die eine situative Variabilität ermöglicht (vgl. Miosga 2014). Darüber hinaus soll dazu beigetragen werden, dass die Studierenden als zukünftige Lehrer*innen ihr eigenes stimmlich-kommunikatives Verhalten im Unterricht nicht unreflektiert absolut setzen und ihre Schüler*innen nach „habituellen Wahrnehmungs- und Klassifikationsschemata“ (ebd., 231) beurteilen. Vielmehr soll über die stimmliche Gestaltung der Lehrer*innen auf die unterschiedlichen Lern-, Leistungs- und Kommunikationsvoraussetzungen der Schüler*innen eingegangen und somit das kommunikative Verhalten der Schüler*innen integriert werden. Im Sinne einer „Diversity in speech“ (Miosga 2011; 2014) wird die Vielfalt von Sprechstilen also als Ressource und Chance verstanden, die den Bedürfnissen einer heterogenen Schüler*innenschaft und eines inklusiven Unterrichts gerecht werden (vgl. Miosga 2014, 233).

Dafür steht in den Lehrveranstaltungen zudem die Vermittlung von Kenntnissen zur Physiologie des Stimmapparates und zu den Funktionskreisen des Sprechens (Körperhaltung, Atmung, Stimme, Artikulation) in Theorie und Praxis im Fokus. Aufgrund des hohen Redeanteils und einer akustisch herausfordernden Arbeitsumgebung haben Lehrer*innen einen sogenannten „stimmintensiven Beruf“ (vgl. Lemke 2012).

Diverse Studien belegen, dass Stimmstörungen im Lehrberuf sehr viel häufiger vorkommen als in anderen Berufen (vgl. Schiller 2017; Lemke 2006; Hammann 2004; Gutenberg & Pietzsch 2003). Daher ist eine Sensibilisierung für die Gesunderhaltung der eigenen Stimme unerlässlich. Indem Ursachen und Symptome von Störungen der Stimmfunktion vermittelt werden sowie Strategien zur Stimmhygiene aufgezeigt werden, soll ernsthaften Erkrankungen des Stimmapparates vorgebeugt werden (vgl. Apel 2012).

Abschließend vervollständigt eine Einführung zum Umgang mit Sprechstörungen bei Schüler*innen (z.B. Stottern) den zweiten Baustein des Seminars. Exemplarische Fälle dienen dazu inklusive Handlungsstrategien für mögliche Kommunikationsbarrieren im Unterricht zu entwickeln (vgl. Thum 2011; Spindler 2010). Damit sollen nach Miosga (2014) „diversitätsbedingte sprechstilistische Stigmatisierungen und Stereotypisierungen im Unterricht wahrgenommen und analysiert und Benachteiligung und subtile Formen der Diskriminierung von SchülerInnen abgebaut werden“ (ebd., 228). Der professionelle Umgang mit Kommunikationsbesonderheiten (z.B. mit der Sprechstörung Stottern), Möglichkeiten und Herausforderungen des inklusiven Handelns der Lehrer*innen werden in der Seminargruppe diskutiert. Dabei spielen vor allem die Umsetzung eines transparenten Umgangs mit der Sprechstörung mit Schüler*innen, Eltern und weiteren Akteur*innen im Schulumfeld und konkrete Handlungsoptionen (z.B. situationsangemessener

Nachteilsausgleich) eine zentrale Rolle (vgl. Thum 2011, vgl. Broschüre zum Nachteilsausgleich der Bundesvereinigung Stottern und Selbsthilfe e.V. 2018).

In der Auseinandersetzung mit allen oben genannten Seminarinhalten wird deutlich, dass für Fragen der Heterogenitätssensibilisierung die Fallarbeit mit anschließenden (Selbst-)Reflexionsphasen unerlässlich ist und sich als überaus gewinnbringend erwiesen hat. Sowohl die Studierenden als auch die Dozent*innen bringen Fälle zur Diskussion ein, anhand derer über das situations- und rollenangemessene Kommunizieren reflektiert wird. Die eingebrachten Fälle reichen von schulbiografischen Reflexionen und Erfahrungen aus schulpraktischen Übungen, Schulpraktika und außerschulischer pädagogischer Arbeit (Fälle der Studierenden) über Beispiele aus Reportagen, Literatur und dem Austausch mit Lehrkräften (Fälle aus der Berufspraxis) bis hin zu Simulationen, Rollenspielen und Übungen (Fälle aus dem Seminar). Letztere sind immer angebunden an den Schulkontext und haben insbesondere deshalb einen besonderen Stellenwert im Seminar, weil sie die Selbstwahrnehmung und -erfahrung fokussieren.

Im Rahmen von praktischen Stimm- und Gesprächsübungen erproben und erweitern die Studierenden ihr eigenes kommunikatives Handeln. Die Übungen für die Stimme berücksichtigen alle Funktionskreise des Sprechens (Körperhaltung, Atmung, Stimme, Artikulation) und haben die Stimmhygiene zum Ziel. Somit erlernen die Studierenden konkretes Handwerkszeug für den professionellen Umgang mit ihrer Stimme. Für die morgendliche Stimmerwärmung wird beispielsweise ein Übungs-Set entwickelt. Darüber hinaus werden Strategien für die Stimmlockerung, die Stimm schonung, die Steigerung der Tragfähigkeit sowie Techniken für ein physiologisches lautes Sprechen im Schulalltag vermittelt. Ziel ist dabei stets direkte Anschlussmöglichkeiten zur Umsetzung im Lehrer*innenalltag aufzuzeigen (Sammlung einschlägiger sprecherzieherischer und stimmbildnerischer Übungen für den pädagogischen Kontext: vgl. Aderhold & Wolf 2016; Eberhart & Hinderer 2016; Pabst-Weinschenk 2016; Heilmann 2011).

Die rhetorischen Übungen sollen die Studierenden vor allem auf unterschiedliche Gesprächssituationen im Schulalltag vorbereiten. Dabei stehen die Themen kooperative und lösungsorientierte Gesprächsführung und wertschätzende Beratung im Vordergrund. In Rollenspielen werden Schüler*in-

nen-Lehrer*innen- oder Eltern-Lehrer*innen-Gespräche durchgespielt mit besonderem Augenmerk auf Gesprächstechniken des Aktiven Zuhörens und des Paraphrasierens. Um außerdem situations- und hörner*innenangemessen in Gesprächen formulieren zu können, werden Übungen zum Sprechenden durchgeführt. Übungen aus den Bereichen der Körpersprache und des Embodiments stellen zudem ergänzend das eigene (Wohl-)Befinden der Lehrperson ins Zentrum (vgl. Aich et al. 2017; Storch et al. 2017; Aich & Behr 2015; Allhoff & Allhoff 2014; Roggenkamp et al. 2014; Seeger & Seeger 2011; Antons 1996; Geißner 1986). Die Berücksichtigung der Trias aus Situation, Gesprächspartner*in und der eigenen Person bietet die Möglichkeit eine Balance zwischen Außen- und Innengerichtetheit herzustellen.

Ein zweites Ziel der Stimm- und Gesprächsübungen ist, dass die Studierenden ihre Beobachtungs- und Beschreibungskompetenzen professionalisieren. Ausgehend von Fällen werden u. a. verbale, prosodische/paraverbale und nonverbale Mittel der Kommunikation erarbeitet (vgl. Denk-, Sprach-, Sprechstil und Schauform als „Kategorien des individuellen Wirkungsstils“ nach Geißner und Gutenberg in Bose et al. 2013, 110).

Das LSQ-Teilmodul „Kommunikation“ wird mit einer mündlichen Teilmodulprüfung abgeschlossen. Die Studierenden simulieren in dieser Prüfung einen Unterrichts- oder Themeneinstieg für eine konkrete Unterrichtssituation (Klassenstufe, Unterrichtsfach, Schulform). Dabei stehen die Kommiliton*innen einerseits als Schüler*innen zur Verfügung; andererseits nehmen sie die Beobachter*innenperspektive ein. Die Unterrichtssimulationen werden mittels differenziertem (Video-)Feedback reflektiert, das sich auf die oben genannten Beobachtungskategorien bezieht. Ausgehend davon exploriert die Seminargruppe mögliche Handlungsalternativen.

Möglichkeiten zur Weiterentwicklung kommunikativer Kompetenzen werden den Studierenden an der MLU auch über das LSQ-Modul hinaus geboten. Im Rahmen des Projekts „LEHRKRAFT“ werden vertiefende Workshops zu Inhalten des Kommunikationsseminars angeboten (Gesprächsführung, Körperausdruck, Stimmtraining etc.) und die Studierenden können an einer individuellen Stimmbegutachtung teilnehmen („Stimmcheck“). Diese Angebote werden von den Studierenden als äußerst relevant erachtet und sind dementsprechend stark nachgefragt. Ebenso

wie die Seminare leben die Zusatzangebote rund um das Thema Kommunikation in der Schule insbesondere davon, dass die Studierenden Fälle aus ihren eigenen Unterrichtsversuchen und Praktika mitbringen. Im Rahmen des Projekts „SchuPS“ (Schule – Präsenz – Stimme) wird den Studierenden in einem Onlinekurs die Möglichkeit gegeben auch über die Präsenzzeit an der Universität hinaus ihre stimmlich-sprecherischen und kommunikativen Kompetenzen zu trainieren und fallbasierte Wirkungsstrategien für den Berufsalltag zu entwickeln.

Durch die vielen Anwendungsbeispiele ist mir erst einmal bewusst geworden, wie wichtig diese Themen sind und wieviel Gestaltungsspielraum ich als Lehrperson dabei habe.

Man weiß, wozu man es später braucht.

(Zitate aus den Evaluationen vom Sommersemester 2018)

In den Seminar-Evaluationen, die jedes Semester durchgeführt werden, spiegeln sich konstant die Potenziale von Fallarbeit für einen heterogenitätssensiblen Umgang mit Stimme und Kommunikation im Schulkontext. Die Studierenden betonen den Mehrwert konkreter Fallarbeit und die daraus resultierende Relevanz für den zukünftigen Berufsalltag.

Literatur

ADERHOLD, Egon & WOLF, Edith (2016): *Sprecherzieherisches Übungsbuch*. Leipzig: Henschel.

AICH, Gernot & BEHR, Michael (2015): *Gesprächsführung mit Eltern*. Weinheim: Beltz.

AICH, Gernot / KUBOTH, Christina / GARTMEIER, Martin & SAUER, Daniela (Hrsg.) (2017): *Kommunikation und Kooperation mit Eltern*. Weinheim: Beltz.

ALLHOFF, Waltraud & ALLHOFF, Dieter-W. (2014): *Rhetorik und Kommunikation. Ein Lehr- und Übungsbuch*. München: Ernst Reinhardt Verlag.

ANTONS, Klaus (1996): *Praxis der Gruppendynamik. Übungen und Techniken*. Göttingen: Hogrefe.

APEL, Heiner (2012): Strategien zur Prophylaxe von Stimmkrankungen und zur Schonung der Stimme im Unterricht. In: GAUL, Magnus & LANG, Simone (Hrsg.): *Voice*

Coaching. Zum richtigen Umgang mit der Stimme im Lehrberuf. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

BOSE, Ines / HIRSCHFELD, Ursula / NEUBER, Baldur & STOCK, Eberhard (2013): *Einführung in die Sprechwissenschaft. Phonetik, Rhetorik, Sprechkunst*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.

BUNDESVEREINIGUNG STOTTERN UND SELBSTHILFE E.V. (2018): *Nachteilsausgleich für: stotternde Schüler und Schülerinnen*. URL: https://www.bvss.de/images/stories/download/BVSS_Nachteilsausgleich_fuer_stotternde_Schueler.pdf [01.04.2019]

DAHRENDORF, Ralf (2006): *Homo Sociologicus. Ein Versuch zur Geschichte, Bedeutung und Kritik der Kategorie der sozialen Rolle*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

EBERHART, Sieglinde & HINDERER, Marcel (2016): *Stimm- und Sprechtraining für den Unterricht*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

GEISSNER, Hellmut (1960). Soziale Rollen als Sprechrollen. In: *Kongressbericht der Gemeinschaftstagung für allgemeine und angewandte Phonetik*. Hamburg, 194-204.

GEISSNER, Hellmut (1986): *Sprecherziehung. Didaktik und Methodik der mündlichen Kommunikation*. Frankfurt a.M.: Scriptor.

GEISSNER, Hellmut (1988): *Sprechwissenschaft. Theorie der mündlichen Kommunikation*. Königstein/Ts./Frankfurt a.M.: Scriptor.

GUTENBERG, Norbert & PIETSCH, Thomas (2003): Pilotstudie zur Karriere von Lehrerstimmen mit stimmpathologischem Befund bzw. Prognose eines stimmpathologischen Risikos unter Unterrichtsbelastung: Zwischenergebnisse. In: ANDERS, Lutz-Christian & HIRSCHFELD, Ursula (Hrsg.): *Sprechsprachliche Kommunikation. Probleme, Konflikte, Störungen*. Frankfurt a.M.: Lang, 111-120.

HAMMANN, Claudia (2004): Die Lehrerstimme im Ausbildungsnotstand: Problemevaluation und Lösungsdiskussion. In: ZIMMERMANN, Susanne / IVEN, Claudia & MAIHACK, Volker (Hrsg.): *Hauptsache Stimme! – Neues aus Praxis und Forschung zur Diagnostik und Therapie von Stimmstörungen*. Köln: ProLog, 161-202.

HEILMANN, Christa M. (2011): *Körpersprache richtig verstehen und einsetzen*. München: Ernst Reinhardt Verlag.

LEMKE, Siegrun (2006): Die Funktionskreise Respiration, Phonation, Artikulation – Auffälligkeiten bei Lehramtsstudierenden. In: *Sprache – Stimme – Gehör* 30/2006. Stuttgart/New York, 24-28.

LEMKE, Siegrun (2012): Stimmintensiver Beruf Lehrer/in: Voraussetzungen – Ausbildungsbedingungen – Projekte. In: GAUL, Magnus & LANG, Simone (Hrsg.): *Voice Coaching. Zum richtigen Umgang mit der Stimme im Lehrberuf*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 100-113.

LUFT, Joseph & INGHAM, Harry (1955): *The Johari Window, a graphic model for interpersonal relations*. Los Angeles: University of California.

LUFT, Joseph (1971): *Einführung in die Gruppendynamik*. Stuttgart: Fischer.

MIOGA, Christiane (2011): Sprecherisch-stimmliche Reflexivität, Gestaltungsfähigkeit und Belastbarkeit – ein Beitrag zur Professionalisierung der Lehrerbildung? In: *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung* H. 03/2011, 60-67.

MIOGA, Christiane (2014): „Diversity in speech“: LehrerInnenstimme(n) in der inklusiven Schule. In: SALLAT, Stephan/SPREER, Markus & GLÜCK, Christian W. (Hrsg.): *Sprache professionell fördern*. Idstein: Schulz-Kirchner Verlag, 228-235.

NOHL, Arnd-Michael (2010): *Konzepte interkultureller Pädagogik. Eine systematische Einführung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

PABST-WEINSCHENK, Marita (2016): *Stimmlich stimmiger Unterricht. Professionelle Kommunikation und Rhetorik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

ROGGENKAMP, Alexander/ROTHER, Torsten & SCHNEIDER, Jost (2014): *Schwierige Elterngespräche erfolgreich meistern - Das Praxisbuch. Profi-Tipps und Materialien aus der Lehrerfortbildung*. Donauwörth: Auer Verlag.

SCHILLER, Isabel S. (2017): Stimmstörungen bei Lehrkräften im Vorbereitungsdienst. In: HANNKEN-ILLJES, Kati/Franz, Katja/GAUSS, Eva-Maria/KÖNITZ, Friederike & MARX, Silke (Hrsg.): *Stimme – Medien – Sprechkunst*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 269-277. (Sprache und Sprechen 49)

SEEGER, Rita & SEEGER, Norbert (2011): *Das Professionelle Eltern-Lehrer-Gespräch. Ein Praxisbuch für lösungsori-*

enterte, wirkungsvolle Beratungsgespräche. Augsburg: Brigg Pädagogik Verlag.

SLEMBEK, Edith & GEISSNER, Hellmut (1998): *Feedback. Das Selbstbild im Spiegel der Fremdbilder*. St. Ingbert: Röhrig.

SPINDLER, Claudia (2010): *Stotternde Kinder in der Schule. Einstellungen, pädagogische Handlungsentwürfe und Handlungsstrategien*. Marburg: Tectum-Verlag.

STORCH, Maja/CANTIENI, Benita/HÜTHER, Gerald & TSCHACHER, Wolfgang (2017): *Embodiment. Die Wechselwirkung von Körper und Psyche verstehen und nutzen*. Bern: Hogrefe.

STURM, Tanja (2016): *Lehrbuch Heterogenität in der Schule*. München/Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

THUM, Georg (2011): *Stottern in der Schule. Ein Ratgeber für Lehrerinnen und Lehrer*. Köln: Demosthenes Verlag.

VOIGT-ZIMMERMANN, Susanne (2010): „Stimmbildung“ für Lehramtsstudierende. Die Situation an deutschen Hochschulen. In: *LOGOS Interdisziplinär*, Nr. 1/2010, 42-49.

WALGENBACH, Katharina (2016): *Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft*. Leverkusen: UTB.

Clara Luise Finke ist promovierte Sprechwissenschaftlerin und Bereichsleiterin der Sprechwissenschaft am Zentrum für Lehrerbildung und Schulforschung der Universität Leipzig. Zuvor war sie am Zentrum für Lehrer*innenbildung der MLU Halle-Wittenberg tätig. Zudem arbeitet sie als freie Trainerin. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Kommunikation und Stimme in Pädagogik und Andragogik sowie Gesprächsforschung.

mail@clarafinke.de

Maria Luise Gebauer ist M. A. Sprechwissenschaftlerin und als Mitarbeiterin an der MLU Halle-Wittenberg im Zentrum für Lehrer*innenbildung tätig. Zudem arbeitet sie als freie Trainerin. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Kommunikation, Stimme und Interkulturalität in Pädagogik und Andragogik.

luise.gebauer@sprechwiss.uni-halle.de

Alexander Pfeiffer

Professionalisierung im Lehramtsstudium durch videogestützte Fallarbeit in den Praxisphasen

Lehramtsstudierende der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg arbeiten über ihr gesamtes Studium hinweg kontinuierlich an eigenen und fremden Fällen aus der schulischen und außerschulischen Wirklichkeit. Insbesondere die Praxisphasen fungieren hierbei mit verschiedenen Lehr- und Lernformaten als ein verbindendes Element kasuistischen Arbeitens. Exemplarisch wird in diesem Beitrag die ko-konstruktive Nachbesprechung des Unterrichts in den Schulpraktischen Übungen zwischen den Studierenden und den Dozierenden in den Blick genommen. Der eigene Fall wird durch die Videographie des Unterrichts dokumentiert und dient als Grundlage des Reflexionsgesprächs zwischen Mentor*in und Mentee.



Abb. 1: Praxisphasen im Lehramtsstudium an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

1 Kasuistik im Rahmen der Praxisphasen

Im KALEI-Teilprojekt „Neuausrichtung der Praxisphasen“ ist die Implementierung von Fallarbeit¹ im Kontext der Praxisphasen ein zentraler Schwerpunkt. Ziel ist es, durch immer wiederkehrendes kasuistisches Arbeiten während des Lehramtsstudiums einen Beitrag zur Professionalisierung der Studierenden zu leisten. Fallarbeit eröffnet diverse Möglichkeiten, den Dialog zwischen praktischen Erfahrungen und Praxishandeln in Schulen und Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit einerseits und dem notwendigen Reflexionsprozess dieser pädagogischen Praxis andererseits stets aus neuen Perspektiven zu führen. Die vielfältigen Praxisphasen im Lehramtsstudium an der Martin-Luther-Universität können geeignete Anlässe bieten, einen Beitrag zur „doppelten Professionalisierung“ (Helsper 2001) zukünftiger Lehrkräfte zu leisten.

Im Studium der Lehramter² an Gymnasien und Sekundarschulen sind insgesamt sechs Praxisphasen

¹ Die Begriffe „Fallarbeit“ und „Kasuistik“ werden hier synonym verwendet. Der Arbeitskreis Kasuistik des Projektes KALEI definiert diese im Kontext universitärer Lehrer*innenbildung als „die zweckgerichtete, handlungsentlastete und verlangsamte Auseinandersetzung mit einem einzelnen Fall bzw. mehreren Fällen aus der pädagogischen bzw. schulischen Wirklichkeit“ (Schmidt et al. 2019).

² Im Lehramt an Grundschulen sind es fünf, im Lehramt an Förderschulen sogar bis zu acht Praxisphasen.

verankert (vgl. Abb. 1): Orientierungspraktikum, Außerunterrichtliches Pädagogisches Praktikum (AuPP), je studiertem Fach Schulpraktische Übungen (SPÜ) und zwei konsekutive Schulpraktika (vgl. Pfeiffer 2017). Während es beim Orientierungspraktikum und AuPP (vgl. Kramer et al. 2017) darum ging, die bereits etablierten kasuistischen Elemente durch KALEI weiterzuentwickeln, galt es in den SPÜ und den Schulpraktika einzelner Pilotfächer zunächst die Grundlagen für Fallarbeit zu legen. Tabelle 1 zeigt, welche Formen der Falldokumentation und Fallreflexion derzeit in den einzelnen Praxisphasen existieren.

Exemplarisch soll in diesem Beitrag dargestellt werden, wie in den Schulpraktischen Übungen der Pilotfächer Englisch, Spanisch, Russisch und Latein fallorientiert gearbeitet wird.

Die SPÜ sind semesterbegleitende Praxisphasen, bei denen Gruppen von vier bis fünf Studierenden einmal wöchentlich in einer Klasse im Fachunterricht hospitieren. Alle Teilnehmer*innen übernehmen dann abwechselnd die Durchführung des Fachunterrichts, der gemeinsam mit den Mitstudierenden sowie den Dozierenden konzipiert und im Anschluss reflektiert wird. In diesen von den Fachdidaktiken der einzelnen Fächer verantworteten Praxisphasen dominiert die Form der *Praxisanalysierenden Kasuistik*, bei der es darum geht, „Situationen aus der Praxis mit einem bestimmten

Praxisphase	Falldokumentation	Fallreflexion
Orientierungspraktikum	<ul style="list-style-type: none"> • teilnehmende Beobachtung zu Schwerpunkten im Fachunterricht • Feldnotizen und Protokolle 	<ul style="list-style-type: none"> • Fallseminar mit Reflexion der Beobachtungen in Kleingruppen • Erstellung eines Portfolios mit Gruppen- und Einzelfallanalysen
Außerunterrichtliches Pädagogisches Praktikum (AuPP)	<ul style="list-style-type: none"> • teilnehmende Beobachtung • Feldnotizen, Protokolle, Tagebuch, Transkripte • Interviews 	<ul style="list-style-type: none"> • Forschungsgruppenarbeit mit Fallreflexionen • Abschlusspräsentation mit Fallvergleich • Erstellung einer Fallanalyse
Schulpraktische Übungen (SPÜ)	<ul style="list-style-type: none"> • teilnehmende Beobachtung zu fachdidaktischen Schwerpunkten • Unterrichtsplanung (Entwurf) • Protokolle und Videographie des studentischen Fachunterrichts 	<ul style="list-style-type: none"> • kollektive Auswertungsgespräche • individuelle Reflexionsgespräche auf Basis der Videos (eigener Fall) • Erstellung eines Portfolios/Berichts • Einsatz von Videovignetten (fremder Fall)
Schulpraktika	<ul style="list-style-type: none"> • Protokolle, Transkripte, Interviews, Videographie des studentischen Fachunterrichts • forschendes Lernen 	<ul style="list-style-type: none"> • Fallanalyse • individuelle Reflexionsgespräche • Reflexionsseminare

Tab. 1: Formen der Falldokumentation und Fallreflexion in den Praxisphasen

Fokus zu analysieren“ (Schmidt et al. 2019). Dieser Fokus liegt bei den SPÜ klar auf fachdidaktischen Themen, wenngleich auch fachliche und pädagogische Aspekte verhandelt werden. Das didaktische Ziel bei der Auseinandersetzung mit dem eigenen bzw. fremden Fall liegt darin, die erlebte „Praxis zu verstehen, zu bewältigen und zu verbessern“ (ebd.). Da es bei diesem kasuistischen Vorgehen meist nicht um die tiefergehende Rekonstruktion einer einzelnen Situation der SPÜ-Stunde geht, sondern mehrere Phasen des Unterrichts in den Blick genommen werden sollen, muss die Bearbeitung weniger methodisiert sein. Ein objektiv-hermeneutisches Verfahren wäre im Kontext der SPÜ-Reflexionsgespräche zu kleinschrittig. Dennoch unterliegt auch diese Form von Fallarbeit bestimmten Regeln (siehe Abschnitt 5).

2 Videobasierte Fallarbeit

Durch neue technische Möglichkeiten hat sich Videographie als Form der Falldokumentation von eigenem und fremdem Unterricht in den letzten Jahren immer stärker etabliert und somit das videobasierte Lernen und Reflektieren im Kontext der Lehrer*innenbildung vereinfacht bzw. ermöglicht. Unterrichtsvideos können jedoch auf ganz unterschiedliche Weise in Lehr- und Lernsettings eingesetzt werden (vgl. Klein-

knecht et al. 2014, 211), wobei alle Formen fallbasierten Lernens mit Videos abzielen

auf die Veränderung der unterrichtsbezogenen Kognitionen von (angehenden) Lehrpersonen, insbesondere auf die Entwicklung ihrer Analyse- und Reflexionsfähigkeit. Die Videos dienen dabei als Ausgangslage für die Rekonstruktion eigener und fremder Handlungsmuster, das Erkennen und Begründen von Merkmalen eines lernwirksamen Unterrichts und die Entwicklung von Handlungsalternativen zur Steigerung der Unterrichtsqualität. (Krammer 2014, 165)

Beim Einsatz fremder Fälle dienen Unterrichtsvideos oftmals Illustrationszwecken spezifischer pädagogischer oder fachdidaktischer Fragestellungen, Theorien oder Phänomene (siehe Abschnitt 6).

Im Rahmen von Schulpraktischen Übungen kann Videographie auch für die Auseinandersetzung mit dem eigenen Unterricht hilfreich sein. Dazu werden die ersten Unterrichtsversuche der Studierenden aufgezeichnet. Die anschließenden Auswertungsgespräche (oder Nachbesprechungen) zwischen Dozierenden und Studierenden basieren somit auf den eigenen Unterrichtsvideos. Diese Form der Falldokumentation eignet sich hervorragend zur Initiierung von Reflexionsprozessen (vgl. Abend-

roth-Timmer 2017, 116). Die Videos können sowohl individuell, im Gespräch zwischen Dozierendem und Studierenden, als auch in der Seminargruppe analysiert werden. Bei der individuellen Analyse besteht die Gefahr, dass keine vertiefte Bearbeitung stattfindet, Gruppendiskussionen können leicht zur Bloßstellung der unterrichtenden Person führen, weshalb bei studentischem Unterricht für eine dyadische Analyse zwischen Dozierendem und Studierenden plädiert wird. Zudem gewährleistet dieses Vorgehen die notwendigen Impulse bzw. die Steuerung des Reflexionsprozesses (vgl. Krammer 2014, 170).

3 Mentoring und Ko-Konstruktion

In den Praxisphasen an Schulen bzw. pädagogischen Einrichtungen stehen den Studierenden erfahrene Berufspraktiker*innen (v.a. Lehrkräfte, Pädagog*innen, Dozierende) zur Seite. Durch ihre Expertise nehmen sie die Rolle von Mentor*innen ein. Gegenüber den Studierenden (Praktikant*innen oder auch Mentees) verfügen sie über einen Wissensvorsprung im Berufsfeld, vor allem hinsichtlich praktischer Aspekte. Ihre Aufgabe ist es, die Studierenden bei der Vorbereitung der Praxiserfahrung (insbesondere bei der Unterrichtsplanung) zu unterstützen und im Anschluss ihren Reflexionsprozess zu begleiten.³

Beim Ansatz des fachspezifischen Unterrichtscoachings wurden Coaching-Konzepte für praktizierende Lehrkräfte auf die Beziehung von Mentor*in und Mentee übertragen (vgl. Kreis & Staub 2011, 63f.). Er basiert auf konstruktivistischen Auffassungen der Lehr- und Lernprozesse, weshalb die Unterrichtsbesprechungen ko-konstruktiv gestaltet sein sollen. Ko-Konstruktion in Gesprächen liegt vor, wenn

sich beide Interaktantinnen dialogisch an der Konstituierung eines Projekts oder Subprojekts beteiligen. Alltagssprachlich ausgedrückt tragen in ko-konstruktiven Gesprächssequenzen beide Gesprächsteilnehmer zur weiterführenden Bearbeitung eines bestimmten Gesprächsgegenstandes bei, indem sie mindestens je einen projektrelevanten Beitrag einbringen. (Kreis 2012, 206f.)

³ Um die Lehrkräfte an den Schulen für die Aufgaben als Mentor*innen zu qualifizieren, führt die MLU in Kooperation mit der Universität Magdeburg und den beiden Staatlichen Seminaren für Lehrämter des Landes Sachsen-Anhalt jährlich einen fünfjährigen Zertifikatskurs durch.

Ziel ist es, ein gemeinsames Verständnis des Gegenstandes zu entwickeln. Mit „Projekt“ ist dabei zunächst die gemeinsame Unterrichtsplanung in einem Vorgespräch gemeint, aber auch Nachbesprechungen sollten ko-konstruktiv gestaltet sein. Durch den ko-konstruktiven Ansatz wird zudem einer Gefahr „blinder Flecken“ seitens der Mentor*innen entgegengewirkt, denn durch ihre Handlungsroutrinen kann eine kritische Analyse des Unterrichtsprozesses auch verstellt werden. Eine gemeinsame und gleichberechtigte Verständigung mit den Noviz*innen kann erfahrene Kolleg*innen unter Umständen für andere Sichtweisen sensibilisieren und eine Neubewertung bestimmter Unterrichtssituationen evozieren. Auf jeden Fall deuten die Ergebnisse der Studie von Kreis (2012, 274f.) darauf hin, dass ein ko-konstruktives Vorgehen insbesondere für die Praktikant*innen lernförderlicher ist als monologisch strukturierte Gespräche.

4 Potenzial der Videographie für die SPÜ

Nachteilig bei der herkömmlichen, nicht-videobasierten Nachbesprechung studentischen Unterrichts zwischen Studierenden und Dozierendem im Rahmen der SPÜ ist die Flüchtigkeit der Situationen, die sich im Anschluss an die studentische Unterrichtsstunde nicht mehr genau rekonstruieren lassen, weshalb die Reflexion des Falls oft nur auf der selektiven Wahrnehmung der Hospitierenden basiert. Die Kurzlebigkeit der Erinnerung führt auch dazu, dass die Gespräche möglichst unmittelbar nach dem Halten der Stunde durchgeführt werden, was dem hospitierten und teilweise emotional aufgewühlten Studierenden kaum Zeit gibt, das Erlebte zu verarbeiten und distanziert zu reflektieren. Zudem kann die unterschiedliche subjektive Wahrnehmung des Unterrichts durch die Lehrenden einerseits und die Hospitierenden andererseits kaum objektiviert werden, woraus die Gefahr einer retrospektiven Verfälschung resultiert. Um diese Hürden zu überwinden, hat sich Videographie in der Praxis als ein geeignetes Instrument der Falldokumentation erwiesen. Zwar verursacht der Einsatz von Videotechnik neue Probleme (z.B. die datenschutzrechtliche Notwendigkeit von Einwilligungen der Gefilmten, den Transport der Technik, vgl. dazu Sonnleitner et al. 2018), aber der Mehrwert für die Reflexion überwiegt deutlich (vgl. Krammer 2014, 165f.):

- die weitgehend objektive Dokumentation und Wiedergabe der tatsächlichen Ereignisse (wenngleich niemals alles dokumentiert wird und die Kameraperspektive ebenfalls selektiv ist),
- das Festhalten einer Vielzahl von Details generiert eine Fülle von Informationen (inklusive genauer zeitlicher Angaben),
- die Möglichkeit zur wiederholten Betrachtung der Situation,
- die Fokussierung spezifischer z.B. fachdidaktischer Aspekte,
- die zeitliche Distanzierung zum eigenen Fall,
- es besteht kein Handlungsdruck.

Das Video fungiert im Reflexionsgespräch als Gedächtnisstütze und ermöglicht den Beteiligten ein Rekapitulieren der Unterrichtssituation. Mit dieser Methode des *stimulated recall* (vgl. Messmer 2014, 66) können Unterrichtsverläufe wesentlich präzisiert analysiert und reflektiert sowie alternative Handlungsmöglichkeiten diskutiert werden. Videographie steigert den Erkenntnisgewinn und damit die Qualität der Arbeit am eigenen Fall (vgl. Krammer 2014, 165), was auch von den Studierenden bei der Evaluation des Vorgehens in den SPÜ der Pilotfächer hervorgehoben wurde.

5 Reflexionsgespräche

Im Rahmen des KALEI-Teilprojektes „Neuausrichtung der Praxisphasen“ wurden Reflexionsgespräche von Studierenden und Dozierenden, die hier als Mentor*innen tätig werden, im Anschluss an Schulpraktische Übungen ebenfalls videographiert, um diese Interaktion genauer analysieren zu können. Ziel war es, produktive Gesprächsstrategien für eine sinnvolle Reflexion der Unterrichtserfahrungen zu identifizieren und zu beschreiben.

Im Ergebnis lässt sich festhalten, dass verschiedene Aspekte der Struktur und Steuerung von Gesprächen (siehe Punkte 5.1 und 5.2) berücksichtigt werden müssen, um individuelle, videobasierte Reflexionsgespräche im Anschluss an die SPÜ gewinnbringend zu gestalten, zumal dieser Form der Fallbesprechung keine streng reglementierte sozialwissenschaftliche Methode zugrunde liegt. Dennoch handelt es sich um ein sequenzielles Vorgehen, das zunächst versucht, im ko-konstruktiven Diskurs zu beschreiben, was passiert ist, um dann die Situation genauer zu ergründen und nach dem *Wie* zu fragen.

5.1 Gesprächsstruktur

Vor dem Gespräch müssen äußere Bedingungen geschaffen werden, die eine produktive Gesprächsatmosphäre ermöglichen. Dies beginnt bereits mit den räumlichen Gegebenheiten, die eine Diskussion auf Augenhöhe und Ungestörtheit gewährleisten sowie die notwendige technische Ausstattung bereithalten müssen (Monitor, Computer, Lautsprecher). Das Gespräch sollte nicht unmittelbar im Anschluss an den Unterricht stattfinden und eine klare zeitliche Begrenzung haben.

In Anlehnung an die Ergebnisse der Studie von Kreis (2012, 270ff.) wird für die Nachbesprechung der SPÜ-Stunden folgender Ablauf vorgeschlagen:

1. Gesprächseröffnung,
2. globaler Rückblick der/des Studierenden auf die Unterrichtsstunde,
3. ko-konstruktive Reflexion des Unterrichts durch Studierende und Dozierende hinsichtlich ausgewählter Phasen oder spezifischer Themen mithilfe des Unterrichtsvideos,
4. ko-konstruktive Festlegung zu fokussierender Entwicklungspotentiale für die nächste(n) Unterrichtsstunde(n),
5. Rekapitulation und Fazit,
6. Gesprächsabschluss.

Nach einem freundlichen Gesprächseinstieg (1) bietet es sich für die Dozierenden an, die Studierenden um eine globale Einschätzung des Unterrichts zu bitten (2), ohne dies zu kommentieren. Oftmals werden hierbei durch die Studierenden auch Aspekte der emotionalen Involviertheit in der ersten Unterrichtserfahrung thematisiert.

Anschließend können ausgewählte Unterrichtssituationen (3), die zuvor durch einen der beiden Dialogpartner bestimmt wurden, gemeinsam angeschaut werden. Wenn dazu keine Prioritäten bestehen, sollte das Video einfach an der Stelle gestartet werden, wo die Unterrichtsstunde beginnt. Bei diesem sequenziellen Vorgehen ist es entscheidend für die Stärkung der Selbstreflexion, dass sich der Gesprächsverlauf im Idealfall an den Bedürfnissen der Studierenden orientiert. Daher sind diese aufgefordert, die Videowiedergabe aktiv zu unterbrechen, wenn sie eine bestimmte Situation wiederholen, kommentieren, analysieren oder diskutieren möchten. Die Erfahrung hat gezeigt, dass die meisten

Studierenden dabei schnell die Initiative ergreifen. Auch der/die Dozierende kann das Video an geeigneten Stellen stoppen, sollte jedoch vermeiden, dem Gespräch dadurch einen instruktionalen Charakter zu geben. Alternativ können auch vor der Wiedergabe des Videos gemeinsam bestimmte fachdidaktische oder pädagogische Fragen bestimmt werden, auf die sich der Fokus beim Betrachten richtet.

Nachdem mehrere Unterrichtsszenen gemeinsam angesehen und reflektiert wurden, müssen die Entwicklungspotentiale der/des Studierenden für den weiteren Unterricht in den SPÜ oder in den anschließenden Schulpraktika bestimmt werden (4). Im Rückgriff auf die reflektierten Unterrichtsphasen sollten die Studierenden zunächst eigene Defizite und Bedürfnisse benennen. Diese können unter Bezugnahme auf die vorangegangene Diskussion durch die Dozierenden bestärkt oder ergänzt werden. Um eine Überforderung zu vermeiden, sollten am Ende nur die wichtigsten (in der Regel maximal drei) Aspekte als Entwicklungsaufgaben festgelegt werden.

Abschließend können beide Gesprächspartner*innen noch ein Fazit zur Stunde formulieren (5). Seitens des/der Dozierenden sollte dies bestärkenden Charakter haben, da Studierende sich häufig nur an Defizite ihrer Unterrichtsdurchführung erinnern und positive Aspekte meist ausblenden. Es bietet sich hierbei an, die Studierenden um ein kurzes Feedback zur Videographie ihres Unterrichts und der Art und Weise der Unterrichtsnachbesprechung zu bitten, bevor das Gespräch beendet wird (6).

5.2 Instrumente der Gesprächssteuerung

Nach Kreis (2012, 291f.) konstituiert sich ein ko-konstruktiver Dialog vor allem aus

auffordernden und informativen Beiträgen der Praxislehrperson, mit welchen sie die Praktikantinnen im Sinne eines Scaffoldings dazu anregen, ihre Handlungsabsichten oder ihre [sic] vergangenes Handeln reflexiv zu hinterfragen und zu elaborieren. Die Praktikantin agiert in diesem Dialog nicht nur reaktiv sondern stellt Fragen, mit welchen sie Aspekte der bearbeiteten Themen problematisiert.

Um eine solche ko-konstruktive Interaktion für die Nachbereitung der SPÜ-Stunden zu initiieren, kann sich der/die Dozierende verschiedener Techniken

bedienen. Dazu gehören das aktive Zuhören, offene und systemische Fragen sowie Feedback.

Aktives Zuhören zeigt sich im verbalen Bereich vor allem durch den Einsatz des Paraphrasierens: Durch das sinngemäße Wiederholen und Zusammenfassen der Aussagen des/der Gesprächspartner*in, kann die Mitteilung inhaltlich überprüft werden. Dies vermeidet nicht nur Missverständnisse, sondern signalisiert dem gegenüber auch Interesse. Durch die Technik des Spiegelns werden die emotionalen Anteile des Gesagten versprachlicht, um die dahinterliegenden Gefühle und Bedürfnisse zu ergründen (vgl. Pallasch & Kölln 2014, 67ff.). Für die nonverbale Seite des aktiven Zuhörens sind körperliche Zugewandtheit und Blickkontakt relevant. Gestik und Mimik sollten Interesse, Offenheit und Freundlichkeit ausdrücken.

Auch offene und systemische Fragen können die Selbstreflexion des Studierenden unterstützen und helfen, die Reflexion zu strukturieren und zu steuern. Folgende *offenen Fragen* eignen sich dafür:

- Wie hast du dich in der Situation gefühlt?
- Was hat dir dabei besonders gefallen? Warum hast du dich gut gefühlt?
- Was ärgert dich? Was stört dich? Warum/Womit bist du unzufrieden?
- Warum hat diese Phase aus deiner Sicht (nicht) funktioniert?
- Was war deine Intention bei dieser Handlung? Was wolltest du erreichen?
- Warum konnten die Schülerinnen und Schüler deine Arbeitsanweisung nicht umsetzen?
- Worin siehst du Ursachen für die Reaktion der Schülerinnen und Schüler?
- Welche alternativen Möglichkeiten hättest du gehabt?
- Wie könnte man diesen Lerninhalt noch vermitteln?
- Was möchtest du unbedingt beibehalten?
- Was möchtest du ändern? Woran willst du arbeiten?

Bei den systemischen Fragen lassen sich eine Reihe verschiedener Typen unterscheiden (vgl. Schlippe & Schweitzer 2016, 249ff.). Als besonders hilfreich haben sich folgende erwiesen:

- Skalenfragen (Wie fühlst du dich auf einer Skala von 1 bis 10? Wie schätzt du deinen Unterricht auf einer Skala von 1 bis 10 ein? Was müsste passieren, um auf der Skala aufzusteigen?)

- Hypothetische Fragen (Was würde sich für dich verändern, wenn die Schüler*innen etwas aufmerksamer wären?)
- Zirkuläre Fragen für einen Perspektivwechsel (Welchen Eindruck haben die Schüler*innen von dir als Lehrkraft gewonnen?)
- Lösungs- bzw. ergebnisorientierte Fragen (Was wäre ein gutes Ergebnis für dich? Was kannst du dazu beitragen, dass das Problem gelöst wird?)

Durch ein *Feedback* lassen sich eigene Positionen des/der Dozierenden am besten mitteilen. Dabei sollte man sich bewusst sein, dass diese Rückmeldungen stets subjektiv sind und weder vorschnelle Interpretationen noch Bewertungen sein dürfen (vgl. Geißner 1998, 17ff.). Es ist darauf zu achten, dass der/die Hospitierende zunächst seine eigene Wahrnehmung des Falls durch Nennung konkreter Details beschreibt (siehe 1). Danach verbalisiert er/sie die Wirkung, die diese Beobachtung bei ihm/ihr hervorrief (2). Dies kann dann Ausgangspunkt für eine vertiefte Selbstreflexion des/der Studierenden sein, die durch Fragen eingeleitet wird (3). Wenn es aus Sicht des/der Dozierenden notwendig erscheint, kann dann im Anschluss ein Expertenhinweis erfolgen (4).

1. Du bist beim Sprechen vor der Klasse immer leiser geworden und hast zunehmend undeutlicher gesprochen.
2. Es war daher immer schwieriger für mich, dich zu verstehen. Ich musste mich sehr anstrengen, um dir weiter folgen zu können.
3. Hast du dies schon einmal selbst an dir bemerkt? In welchen Situationen ist dir dies schon passiert? Was unternimmst du dagegen?
4. Ich denke, dies kann als Unsicherheit interpretiert werden und könnte deine Autorität als Lehrperson schwächen. Es ist wichtig, Selbstbewusstsein und Präsenz auszustrahlen. Die Stimme und die Lautstärke sind dafür wichtige Instrumente.

5.3 Evaluation

Im Anschluss an die Nachbereitungsgespräche wurden die Studierenden mittels eines Evaluationsbogens mit geschlossenen und offenen Fragen zur Videographie ihres Unterrichts befragt. Die Antworten verdeutlichen, dass sie trotz anfänglicher Skepsis gegenüber der Kamera im Klassenraum sehr froh über die Möglichkeit waren, ihren eigenen

Unterricht nochmals retrospektiv zu sehen und analysieren zu können. Exemplarisch dafür stehen die folgenden Aussagen:

.....
Sehr hilfreich eigene Wirkung auf Schüler zu sehen, um später an z.B. Unsicherheiten arbeiten zu können.

sehr gut, hat mich bei Durchführung [des Unterrichts] nicht gestört, gute Möglichkeit sich selbst beobachten zu können

Gerade nach der eigenen Stunde ist es schwer, sich und die Leistung zu beurteilen. Nach einem Sich-Sacken-Lassen ist es gut, das Video als Beweis zu haben.

Auch die Art und Weise der Reflexionsgespräche hat von den Studierenden viel Zuspruch erfahren. Auf die Frage, wie sie die Nachbesprechungen ihrer videographierten Unterrichtsstunden einschätzen, gaben sie beispielsweise folgende Antworten:

.....
Es war sehr hilfreich, da man sich selbst auch einmal sehen konnte & man bestimmte Stellen noch einmal genauer analysieren konnte.

Man kann sich selbst besser reflektieren, aber auch sein – vielleicht von außen betrachtet – unverständliches Handeln begründen und darüber sprechen, wieso man sich in der Situation so verhalten hat. Es ist sehr ungezwungen und konstruktiv.

6 Ausblick: Videovignetten als illustratives Fallmaterial

In der Praxis hat sich gezeigt, dass das durch die Videographie der SPÜ-Stunden entstandene Material über die einmalige Verwendung für die Nachbesprechung hinaus sinnvoll in anderen Kontexten der universitären Lehrer*innenbildung eingesetzt werden kann. Zudem ist der organisatorische und technische Aufwand für die „Produktion“ der Aufnahmen meist recht hoch (v.a. Einwilligungen zur Videographie im Unterricht), was eine weitere Verwendung der Videos nahelegt.

Voraussetzung für einen weiteren Einsatz ist zunächst die Zustimmung der videographierten Studierenden

für diese zusätzliche Verwendung. Danach werden durch die Dozierenden Passagen im Videomaterial identifiziert, die für eine Illustration bestimmter fachdidaktischer Fragestellungen geeignet erscheinen. Dabei dürfen keine Szenen ausgewählt werden, die eine Kompromittierung des/der Studierenden bedeuten. Vielmehr eignen sich gelungene Passagen einer SPÜ-Stunde. Das identifizierte Material wird geschnitten und die isolierten Sequenzen können zukünftig in fachdidaktischen Lehrveranstaltungen als Anschauungsmaterial eingesetzt werden. Bei dieser Form der Kasuistik können Lehramtsstudierende distanziert und ohne Handlungsdruck anhand fremder Fälle entweder neues Wissen deduktiv nachvollziehen bzw. situativ wiedererkennen oder induktiv neue Kenntnisse aus den Filmaufnahmen ableiten. Zudem lassen sich mögliche Handlungsalternativen diskutieren.

Da bei diesem Vorgehen die Dozierenden im Vorfeld eine passende Sequenz ausgewählt haben, ist der Blick auf das Material sehr fokussiert, weshalb hierbei von *Subsumtiver Kasuistik* (vgl. Schmidt et al. 2019) zu sprechen ist. Studien zeigen, dass diese Formen des Videoeinsatzes nicht nur motivierender für die Auseinandersetzung mit fachlichen Inhalten sind, sondern auch die Analysekompetenz der Studierenden steigern (vgl. Kleinknecht et al. 2014, 214).

Durch die Erstellung weiterer Videovignetten – auch in anderen Fächern – können zukünftig nicht nur fachdidaktische Seminare bereichert werden. Nachdem sie in das elektronische Fallarchiv der MLU eingestellt wurden (vgl. Grummt, 99ff.), können die Videos auch zur Illustration von Unterricht im Vorbereitungsdienst oder in Fortbildungen von Lehrkräften eingesetzt werden.

Literatur

ABENDROTH-TIMMER, Dagmar (2017): Reflexive Lehrerbildung und Lehrerforschung in der Fremdsprachendidaktik: Ein Modell zur Definition und Rahmung von Reflexion. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 28, H. 1, 101-126.

GEISSNER, Hellmut (1998): Vom Oberflächen- zum Tiefenfeedback. In: GEISSNER, Hellmut & SLEMBEK, Edith (Hrsg.): *Feedback: Das Selbstbild im Spiegel der Fremdbilder*. St. Ingbert: Röhrig, 13-30.

HELSPER, Werner (2001): Praxis und Reflexion – die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. In: *Journal für LehrerInnenbildung* 1, H. 3, 7-15.

KLEINKNECHT, Marc/SCHNEIDER, Jürgen & SYRING, Marcus (2014): Varianten videobasierten Lehrens und Lernens in der Lehrpersonenaus- und -fortbildung – Empirische Befunde und didaktische Empfehlungen zum Einsatz unterschiedlicher Lehr-Lern-Konzepte und Videotypen. In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 32, H. 2, 210-220. URL: [urn:nbn:de:0111-pedocs-138667](https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-138667) [24.3.19]

KREIS, Annelies (2012): *Produktive Unterrichtsbesprechungen. Lernen im Dialog zwischen Mentoren und angehenden Lehrpersonen*. Bern: Haupt.

KREIS, Annelies & STAUB, Fritz C. (2011): Fachspezifisches Unterrichtscoaching im Praktikum. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 14, H. 1, 61-83.

KRAMER, Rolf-Torsten/LEWEK, Tobias & SCHÜTZ, Susanne (2017): Kasuistische Lehrerbildung für den inklusiven Unterricht. In: *Journal für LehrerInnenbildung* 17, H. 3, 44-48.

KRAMMER, Kathrin (2014): Fallbasiertes Lernen mit Unterrichtsvideos in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 32, H. 2, 164-175. URL: [urn:nbn:de:0111-pedocs-138638](https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-138638) [24.3.19]

MESSMER, Roland (2014): Denken Lehrpersonen anders als Didaktiker/innen schreiben? In: PIEPER, Irene/FREI, Peter/HAUENSCHILD, Katrin & SCHMIDT-THIEME, Barbara (Hrsg.): *Was der Fall ist – Fallarbeit in Lehrerbildung und Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS, 59-74.

PALLASCH, Waldemar & KÖLLN, Detlef (2014): *Pädagogisches Gesprächstraining. Lern- und Trainingsprogramm zur Vermittlung pädagogisch-therapeutischer Gesprächs- und Beratungskompetenz*. 9. Auflage. Weinheim: Beltz Juventa.

PFEIFFER, Alexander (2017): Das Praktikumsbüro als zentrale Koordinierungsstelle der Praxisphasen im Lehramtsstudium. In: ZLB HALLE (Hrsg.): *10 Jahre Zentrum für Lehrerbildung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg*. Halle: MLU, 39-41.

SCHLIPPE, Arist von & SCHWEITZER, Jochen (2016): *Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung*. Band 1: Das Grundlagenwissen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

SCHMIDT, Richard / BECKER, Elena / GRUMMT, Marek / HABERSTROH, Max / LEWEK, Tobias & PFEIFFER, Alexander (2019): *Vorschlag für eine Systematisierung kasuistischer Lehr-Lern-Formate in der universitären Lehrer*innenbildung*. URL: <https://blogs.urz.uni-halle.de/fallarchiv2/was-ist-kasuistik/> [24.3.19]

SONNLEITNER, Magdalena / PROCK, Stefan / RANK, Astrid & KIRCHHOFF, Petra (Hrsg.) (2018): *Video- und Audiographie von Unterricht in der LehrerInnenbildung. Planung und Durchführung aus methodologischer, technisch-organisatorischer, ethisch-datenschutzrechtlicher und inhaltlicher Perspektive*. Opladen: Budrich.

Alexander Pfeiffer ist Leiter des Praktikumsbüros am Zentrum für Lehrer*innenbildung der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Seine Forschungsschwerpunkte liegen in der Fremdsprachendidaktik, insbesondere dem Erwerb von interkultureller Kompetenz und der Sprachmittlung, sowie in der Videographie und der Fallarbeit im Kontext von Praxisphasen Lehramtsstudierender.

alexander.pfeiffer@zlb.uni-halle.de

Tobias Lewek

Das Außerunterrichtliche Pädagogische Praktikum – Heterogene Erfahrungsräume im Spannungsfeld von Theorie und Praxis

Das Außerunterrichtliche Pädagogische Praktikum (AuPP) ist ein kasuistisches Lehrformat im Rahmen des Lehramtsstudiums an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, das der Bewusstmachung konkreter Interaktionsdynamiken und der kritischen Reflexion pädagogischer Alltagstheorien dient. Der Beitrag begründet die Konzeption des Moduls in professionstheoretischer Hinsicht und stellt den grundlegenden Praktikumsaufbau und Ablauf der flankierenden Lehrveranstaltungen dar. Darüber hinaus wird die konkrete kasuistische Auseinandersetzung der Studierenden mit authentischen Fällen der (eigenen) pädagogischen Praxis anhand eines Beispiels veranschaulicht und abschließend der Ertrag der fallanalytischen Arbeit mit Blick auf die Potentiale für eine Heterogenitätssensibilisierung angehender Lehrkräfte diskutiert.

Nach anhaltenden Bildungs- und Reformdebatten in den 70er Jahren setzte an der Schwelle zum 21. Jahrhundert erneut eine intensive und breit geführte Diskussion über den Reformbedarf der Schulen ein. Man erkannte, dass die Qualität der Schulen und die in ihr stattfindenden Bildungsprozesse maßgeblich von der Qualität des professionellen Lehrer*innenhandelns abhängen, womit der Ausbildung zukünftiger Lehrkräfte eine zentrale Rolle zukommt (vgl. Breidenstein et al. 2002). Vielerorts hat diese Einsicht neue Wege in der inhaltlichen und organisatorischen Ausrichtung des Lehramtsstudiums, institutionelle Veränderungen sowie professionelle Selbstbildungsprozesse eröffnet. So wurde in Anknüpfung an eine strukturelle Variante der Professionstheorie (vgl. Oevermann 1996) auf die „Notwendigkeit einer doppelten Professionalisierung des Lehrers“ aufmerksam gemacht und die Relevanz kasuistischer Lehrformen in der universitären Lehrer*innenbildung hervorgehoben (vgl. Helsper 2001). Diese Perspektiven scheinen vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Modernisierung, gesteigerter Paradoxien und Anforderungen an professionelles pädagogisches Handeln umso mehr von Bedeutung. Denn das spezifische Berufsfeld verlangt von Lehrer*innen besonders ausgeprägte Fähigkeiten der Situations- und Kontextsensibilität, des Fallverstehens, des konstruktiven Umgangs mit Heterogenität und der (selbst-)kritischen Reflexivität in Bezug auf schulische Praxis, die nicht allein in der schulischen Praxis zu erlangen sind. Diese Fähigkeiten gilt es demnach schon während der universitären Lehrer*innenbildung anzubahnen, wobei das Lehr-

amtsstudium vielfältige Möglichkeiten bietet. Im Rahmen von Lehrveranstaltungen können Studierende ein breites Theoriewissen zu Schule und Unterricht erlangen und dieses mit konkreten Fällen aus der pädagogischen Praxis verknüpfen. Gerade diese „handlungsentlastete Auseinandersetzung mit konkreten praktischen Ausdrucksgestalten im Rahmen des Theoretischen ist [...] als theoretisch gerahmte ‚Vorstufe‘ der professionellen praktischen Vermittlung von Theorie und Praxis zu begreifen“ (Helsper 1999, 122f.) und für die Professionalisierung von Lehrkräften überaus bedeutsam. Demgegenüber scheinen die Rufe nach „mehr Praxis und weniger Theorie!“, die unter Studierenden laut werden und oftmals die öffentliche Debatte bestimmen (vgl. Makrinus 2013), zwar einerseits einen wichtigen Aspekt des Reformbedarfs in der Lehrer*innenbildung zu markieren, andererseits aber auch auf deprofessionalisierende Tendenzen eindimensionaler „Praxisparolen“ zu verweisen (vgl. Wenzl et al. 2018), die einen wesentlichen Bezugspunkt der Lehrer*innenbildung ausblenden. So wurde festgestellt, dass die bloße Ausweitung von Praxisanteilen unter der Leerformel eines „praxisnahen Studiums“ nicht unmittelbar zu einem Kompetenzzuwachs bei den Studierenden führt (vgl. Altrichter & Posch 2007). Insbesondere dann nicht, wenn beobachtete Verhaltensweisen unhinterfragt übernommen und als pädagogische Alltagstheorien auf die spätere Tätigkeit übertragen werden. An dieser Stelle bedarf es offenbar immer wieder Anlässen einer von Praxiszwängen weitgehend losgelösten Sinnrekonstruktion der pädagogischen Wirklichkeit. Dies ermöglicht auch

„eine reflexive Distanz zur Praxis, die als (selbst-)kritisches Potential dazu beitragen kann, dass die künftigen Pädagogen sich nicht blind Praxiszwängen unterwerfen und es zu einem bloßen Mitagieren in formalen Organisationsrahmungen kommt“ (Helsper 1999, 122f.).

Vor dem Hintergrund tiefgreifender gesellschaftlicher Transformationen, einer zunehmend heterogenen Schülerschaft und anhaltender schulischer Strukturprobleme haben Diskussionen um die Qualität der Lehrer*innenbildung wieder neuen Aufwind erfahren. Diese fanden 2014 mit der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ nicht nur einen recht kämpferischen Begriff, sondern auch einen bildungspolitischen Ausdruck und haben an einigen Universitäten strukturelle Entwicklungen begünstigt. So wurden mit dem KALEI-Projekt auch an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg neue Impulse für die Lehrer*innenbildung gesetzt. Dem KALEI-Projekt geht es im Kern um eine breitere Verankerung fallorientierter Lehrformate in der Lehrer*innenbildung, um Studierende von Anfang an immer wieder einzuladen, sich auf der Basis konkreter Fälle sowohl mit der Berufspraxis als Lehrer*in und den eigenen impliziten Deutungen auseinanderzusetzen als auch im Modus des forschenden Lernens einen wissenschaftlich-reflexiven Habitus anzubahnen, der für die Professionalisierung angehende(r) Lehrer*innen als zentral erachtet wird (vgl. Breidenstein et al. 2002; Dausien 2007; Helsper 2011; Rhein 2019). Mit diesen Professionalisierungsabsichten verbinden sich erneut intensive Bemühungen um eine Verbesserung der universitären Lehrer*innenbildung. Diese wird bildungspolitisch darauf verpflichtet, alle Lehrämter auf die gewandelte Schullandschaft und die Arbeit in heterogenen Lerngruppen vorzubereiten (vgl. KMK 2015) und neben der Vermittlung von Fachkompetenzen und unterrichtspraktischen Fähigkeiten auch die Herausbildung weiterführender Reflexionskompetenzen zu ermöglichen. Die Erprobung neuer kasuistischer Lehr-Lernformen und deren Integration in das Lehramtsstudium lassen sich dabei als neue Vermittlungsversuche im Spannungsfeld

von Theorie und Praxis deuten. Dabei geraten in der Neuausrichtung der Praxisphasen die Potentiale einer reflektierten Form der Vermittlung von Theorie und Praxis erneut in den Blick. Es lässt sich erahnen, dass kasuistische Perspektiverweiterungen in dieser Hinsicht neue Herausforderungen und zuweilen auch Schwierigkeiten mit sich bringen. Diese ergeben sich u.a. im Spannungsfeld von (eigenem) pädagogischen Handeln sowie Fragen nach gelingender pädagogischer Praxis einerseits und einer handlungsdruckentlasteten Reflexion als konstitutives Element einer Kasuistik andererseits, die sich tendenziell auch „gegen die Praxis stellen, sie hinterfragen können“ muss (Oevermann 1996, 101). Gleichwohl lassen sich seit einigen Jahren vielfältige kasuistische Angebote in den bildungswissenschaftlichen Modulen des Lehramtsstudiums finden, die sehr häufig an Praktika angebunden sind. Das Potenzial der stärkeren Verzahnung von Theorie und Praxis durch kasuistische Studienanteile wird zunehmend auch für die von den Fachdidaktiken betreuten Praktika diskutiert und in unterschiedlicher Weise bereits umgesetzt.

Insgesamt absolvieren die Studierenden der Universität Halle im Rahmen ihres modularisierten Lehramtsstudiums sechs (im Lehramt für Förderschulen sogar bis zu acht) Praxisphasen, die der Planung und Durchführung sowie der Reflexion von Unterricht dienen (vgl. Pfeiffer, 59ff.). Diese vor allem auf schulische Lern- und Bildungsprozesse, schulpraktische Erprobungen sowie die Reflexion von (eigenem) Unterricht fokussierten Angebote werden mit dem Außerunterrichtlichen Pädagogischen Praktikum (AuPP) um ein Modul ergänzt, das über das Handlungsfeld Schule hinausweist. Das Außerunterrichtliche Pädagogische Praktikum, das bereits seit dem Wintersemester 2007/08 als kasuistisches Modul innerhalb der Praxisphasen des Lehramtsstudiums verankert wurde, hat in den vergangenen Jahren auch durch das KALEI-Projekt wichtige Weiterentwicklungen erfahren. Diese strukturellen Veränderungen sollen im Folgenden anhand der Darstellung des Moduls veranschaulicht und diskutiert werden.

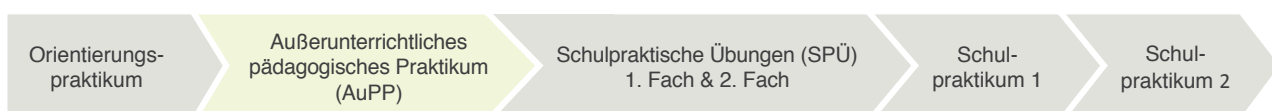


Abb. 1: Praxisphasen im Lehramtsstudium an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg



1 Aufbau und Ablauf des Moduls

Im Rahmen des AuPPs haben Studierende ab dem 3. Fachsemester die Möglichkeit, ein zweiwöchiges Praktikum in einem selbstgewählten, aber außerunterrichtlichen pädagogischen Handlungsfeld zu absolvieren. Nach einer einführenden Vorlesung, in der inhaltliche und organisatorische Aspekte des Moduls (vgl. Abb. 2) erläutert werden, haben die Studierenden etwa sechs Wochen Zeit, sich in Anknüpfung an selbstgewählte erziehungswissenschaftliche Themen- und Fragestellungen einen Praktikumsplatz zu suchen. Bei der Wahl der Praktikumsstelle sollen also vor allem Forschungs- und Erkenntnisinteressen der Studierenden im Mittelpunkt stehen und die Auswahl begründen. In diesem Zusammenhang werden häufig gemeinnützige Vereine, Verbände und unterschiedliche Träger der Kinder- und Jugendhilfe, aber auch Kindertageseinrichtungen, betreute Wohngruppen oder Initiativen der Flüchtlingshilfe als Praktikumsorte

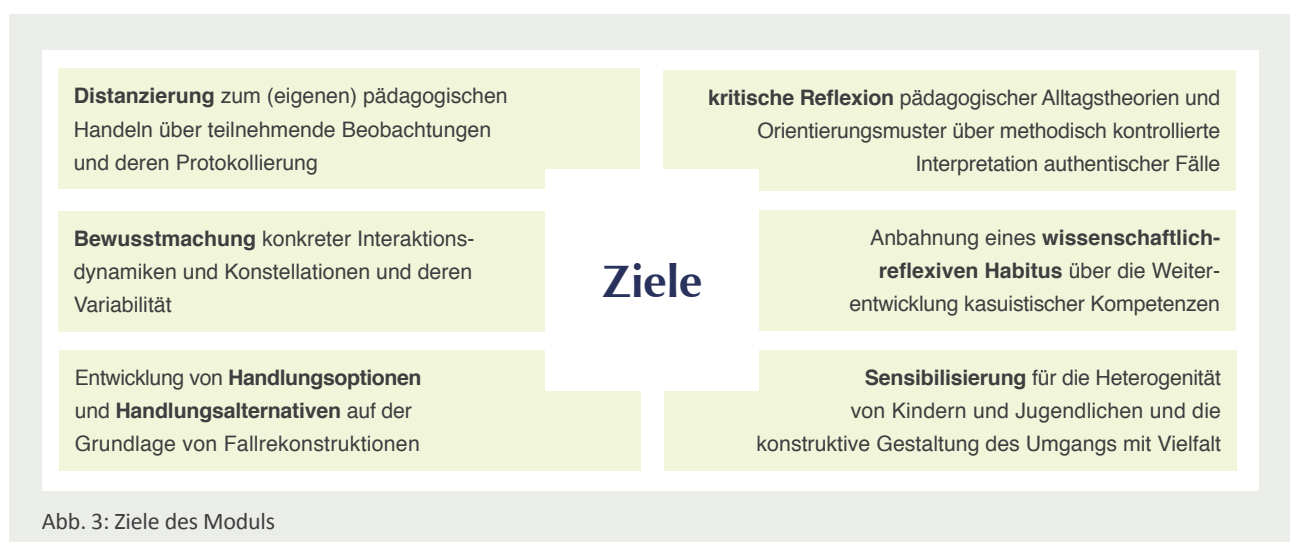
gewählt. Damit verbindet sich die Idee, dass den Studierenden durch die praktische Tätigkeit in einem unbekanntem pädagogischen Handlungsbe- reich Einblicke in die Handlungslogiken und z.T. widersprüchlichen Anforderungsstrukturen unterschiedlicher pädagogischer Felder ermöglicht werden, was dazu beitragen kann, die eigene Berufswahlentscheidung zu überprüfen sowie eigene Handlungsperspektiven für die spätere berufliche Praxis zu entwickeln. Dieser Grundgedanke lässt sich auch in anderen Praxisphasen ausmachen und verbindet sich mit Überlegungen einer intensiveren Praxisausrichtung des Lehramtsstudiums, um frühzeitige berufsfeldbezogene Auseinandersetzungen im Rahmen des Studiums zu ermöglichen.

Mit der kasuistischen Ausrichtung erhält das AuPP jedoch eine Doppelfunktion. Denn neben der praktischen Tätigkeit in den jeweiligen Einrichtungen haben Studierende die Aufgabe, im Rahmen des Praktikums eigenes Fallmaterial zu erheben und

anschließend in einer Fallstudie zu analysieren. Die Materialerhebung und der fallanalytische Zugang sind dabei einer übergeordneten erziehungswissenschaftlichen Fragestellung zuzuordnen, zu der aber auch eigene Vorstellungen und Deutungen theoretisch reflektiert werden können. Auf diese anspruchsvolle Aufgabe werden die Studierenden in einführenden Seminaren vorbereitet, in denen sie einen Überblick über verschiedene Datenerhebungs- und Auswertungsverfahren der qualitativen Sozialforschung, Literaturhinweise und Anregungen für das weiterführende Selbststudium erhalten. Die Vorbereitung auf das Praktikum geht schließlich mit der Konkretisierung erster Forschungsfragen einher, welche die Erkenntnisinteressen der Studierenden widerspiegeln sollen. In der vorlesungsfreien Zeit wird dann in der Regel das zweiwöchige Praktikum (80h) in einer selbstgewählten Einrichtung absolviert und mit der Fallerhebung und -dokumentation verknüpft, die entweder über ethnographische Methoden (teilnehmende Beobachtungen) oder auch über Interviewerhebungen realisiert wird. Im darauffolgenden Semester beginnt dann die rekonstruktive Arbeit auf der Grundlage des erhobenen Fallmaterials, wobei dafür sogenannte Forschungsgruppen gebildet werden, die sich – nach dem Modell von Interpretationswerkstätten – regelmäßig zusammenfinden, um zunächst die Eindrücke und Erfahrungen aus dem Praktikum zu diskutieren und dann die erhobenen Fälle im Rückgriff auf kasuistische Methoden sukzessiv auszuwerten. Die Forschungsgruppen setzen sich dabei aus Studierenden zusammen, die in gleichen oder ähnlichen pädagogischen Handlungsfeldern ihr Praktikum

absolviert und die Fallerhebung umgesetzt haben, um die gemeinsame Arbeit an den Fällen zu erleichtern sowie deren Vergleichbarkeit zu erhöhen. Es hat sich gezeigt, dass gerade diese Form einer Auseinandersetzung mit konkreten Fällen aus der Praxis in einer forschenden Gemeinschaft wichtig ist, um die als Gütekriterium der Praxisforschung geltende Multiperspektivität (vgl. Altrichter & Posch 2007, 18) über die diskursive Generierung unterschiedlicher Sichtweisen auf denselben Fall zu ermöglichen und erfahrbar zu machen. Darüber hinaus können die Studierenden durch das fortlaufende Beratungsangebot der Lehrenden, über Literaturhinweise oder gemeinsame Interpretationssitzungen zusätzliche Anregungen für die reflexive Auseinandersetzung mit den erhobenen Fällen erhalten. Die Ergebnisse der Arbeit in den Forschungsgruppen werden dann zum Ende des Semesters zu einem Vortrag verdichtet und in einem Abschlussseminar präsentiert. Dabei werden über die erhobenen Fälle aus den jeweiligen Forschungsgruppen hinweg oftmals sehr spannende fallvergleichende Perspektiven eingenommen, interessante theoretische Verknüpfungen hergestellt oder die Ergebnisse einzelner Fallrekonstruktionen zum Gegenstand der Diskussion im Plenum gemacht (vgl. Abb. 3).

In den Vorträgen zeigen sich natürlich auch qualitative Unterschiede, u.a. deshalb, weil sich die Potentiale einer verlangsamt sequenzanalytischen Durchdringung des Fallmaterials logischerweise nur schrittweise eröffnen und sich – je nach Intensität der gemeinsamen Arbeit in den Forschungsgruppen – nur denjenigen Studierenden erschließen, die sich



entgegen der eigenen, oftmals an zeitökonomischen Zwängen oder praktischen Nutzbarkeitserwägungen ausgerichteten Orientierungen zum Lehramtsstudium auf die Arbeit in den Forschungsgruppen und im Modul insgesamt überhaupt einlassen. Diese Vermutung legen auch die Ergebnisse der fortlaufenden Evaluation des Moduls nahe. So wird deutlich, dass die mit ca. 30 Stunden ohnehin recht knapp veranschlagte Arbeitszeit in den Forschungsgruppen nur von wenigen Studierenden in vollem Umfang wahrgenommen wird. Dies wirkt sich offensichtlich auf die Qualität der Vorträge und die Bearbeitungstiefe der einzelnen Fallanalysen aus. Darüber hinaus liegt oftmals recht unterschiedliches Vorwissen aus dem Modul I des bildungswissenschaftlichen Grundlagenstudiums vor, das über ein Hospitationspraktikum an Schulen, die Beobachtung von Unterricht und die fallanalytische Bearbeitung von Beobachtungsprotokollen im anschließenden Fallseminar eigentlich sehr anschlussfähige Verbindungslinien aufzeigt. Demgegenüber lässt sich mitunter bereits bei der Auswahl, der Vorbereitung und der Umsetzung des Außerunterrichtlichen Pädagogischen Praktikums feststellen, dass eine über Pflichterfüllung und praktische Interessen hinausweisende Beschäftigung mit eigenen Forschungs- und Erkenntnisinteressen im Studium offenbar nur marginal stattfindet,¹ was sich sowohl in der Fallerhebung als auch in der Protokollierung der teilnehmenden Beobachtungen niederschlägt und Schwierigkeiten für den weiteren Ablauf mit sich bringt. Dabei zeigen die Ergebnisse der Befragung jedoch, dass ein Großteil der Studierenden dieses Lehrformat als überaus wichtige Bereicherung ihres Lehramtsstudiums erachtet und vor allem die freie Wahl der Praktikumseinrichtungen, der Themensetzungen und Forschungsfragen als überaus positiv eingeschätzt wird. Darüber hinaus verfügt eine nicht geringe Zahl von Lehramtsstudierenden bis ins hohe Semester offenbar nur über marginal ausgebildete Fähigkeiten wissenschaftlichen Arbeitens, die es im Rahmen des Studiums zunächst aufzuarbeiten gilt. Dies zeigt sich zuweilen auch in den schriftlichen Fallanalysen, welche die Studierenden am Ende des Semesters zu ihrem aus dem Praktikum erhobenen Fall anfertigen sollen. So werden grundlegende formale Ansprüche an wissenschaftliche Hausarbeiten an einigen Stellen

¹ In den Ergebnissen der Evaluation wird insbesondere die freie Wahl der Praktikumseinrichtung in Verbindung mit selbstgewählten Themensetzungen und Forschungsfragen von den Studierenden als überaus positiv eingeschätzt.

nicht beachtet, Plagiate angefertigt oder auch populärwissenschaftliche Ratgeberliteratur, fragwürdige Internetquellen bzw. ganze Abschnitte aus Lifestyle-Magazinen als „wissenschaftliche“ Quellen ausgewiesen und unhinterfragt verarbeitet. Die mangelnde Einlassung auf die fallanalytische Arbeit in den Forschungsgruppen und die dadurch fehlende Multiperspektivität in der Fallauswertung geht dann einher mit einer fehlenden Irritation subjektiver Theorien und einer Übertragung von (z.T. stigmatisierenden) pädagogischen Alltagstheorien und mechanischen Kausalitätsvorstellungen von pädagogischer Praxis auf den Fall, die im Sinne von Scheingewissheiten in Anbetracht gesteigerter Ungewissheitsantinomien als vermeintlich sichere Begründungen herangezogen werden und die Ermöglichung eines professionalisierenden Reflexions- und (Selbst-)Bildungsprozesses weitgehend verstellen. Dabei spiegeln sich in den Fallreflexionen z.T. überaus fragliche subjektive Theorien zur pädagogischen Praxis und zur Rolle als Lehrer*in wider, die offenbar über weite Strecken des Studiums persistent sind und kaum aufgearbeitet wurden.² Dies unterstreicht umso mehr die Bedeutung kasuistischer Lehrveranstaltungen, in denen diese impliziten, erfahrungsbasierten Wissensbestände erstmals in den Blick geraten, diskursiv aufgegriffen, kritisch reflektiert und bearbeitet werden können.

So lassen sich in der Mehrzahl sehr engagierte Arbeitskreise ausmachen, in denen sich zeigt, dass die hervorgebrachten Fallanalysen in reflektierter Weise das bloße Nachdenken über „richtiges“ oder „falsches“ Handeln und den Modus einer „defensiven Kasuistik“ im Sinne einer fortwährenden Legitimation des zum Fall gemachten (eigenen) pädagogischen Handelns zugunsten einer sensiblen Auseinandersetzung mit Heterogenitätsaspekten und der Rekonstruktion tieferliegender Sinn- und Krisenstrukturen pädagogischen Handelns zurückstellen. Insofern scheinen in den studentischen Fallstudien sehr häufig die eingangs skizzierten Potentiale kasuistischer Lehrformate auf, die sich in der kritisch-distanzierten Analyse pädagogischer Praxissituationen ergeben und oftmals auf

² So ist es bemerkenswert bis besorgniserregend, dass in einzelnen Arbeiten von Lehramtsstudierenden sogar aus höheren, kurz vor dem Abschluss stehenden Semestern, eine beobachtete physische oder psychische Gewaltanwendung an Kindern im Rahmen des Praktikums als legitime pädagogische Maßnahme zur Durchsetzung von Regeln und Normen gedeutet und als pädagogisch erstrebenswerte Krisenlösung zur Herstellung von Ordnung veranschlagt wird.

bedeutsame Bildungsprozesse über die fallanalytische Auseinandersetzung mit den erhobenen Fällen verweisen. Um dies zu veranschaulichen, soll im Folgenden ein Fallbeispiel herausgegriffen und knapp skizziert werden.

2 Die Bildungspotentiale einer reflexiven Auseinandersetzung mit eigenerlebter pädagogischer Praxis am Beispiel einer studentischen Fallanalyse

In einer Vielzahl schriftlicher Arbeiten von Studierenden wird deutlich, dass die erhobenen Fälle häufig in den Horizont pädagogischer Autoritäts- und Machtkonflikte gestellt und in unterschiedlicher Weise darin bereits bei der Fallerhebung als irritierende Momente im Praktikum in den Blick geraten und zum Fall gemacht werden. Dies hängt vermutlich damit zusammen, dass für angehende Lehrer*innen diese Themen auch für die spätere berufliche Praxis als überaus relevant erscheinen und deshalb auch eine fortlaufende Abarbeitung an diesen Thematiken stattfindet. So setzte auch ein Student in seiner Fallanalyse sein Praktikum im Rahmen einer Ferienfreizeit mit Kindern und Jugendlichen ins Verhältnis zu potentiellen schulischen Aktivitäten, die ihm in seinem zukünftigen beruflichen Alltag begegnen werden:

*Zum Beruf des Lehrers gehören neben dem Unterricht auch außerunterrichtliche, pädagogische Settings, wie zum Beispiel Klassenfahrten. Dabei besteht eine große Herausforderung darin, dass sich sowohl Schüler*innen untereinander als auch mit den Lehrer*innen meist eine ganze Woche lang begegnen und nicht, wie im regulären schulischen Unterricht, nur einige Stunden am Tag. Dies stellt die Lehrkraft vor besondere Herausforderungen, da dies eine Situation mit stark erhöhter Handlungsdichte darstellt, wobei die Lehrkraft durch die direkte Beteiligung an Unternehmungen auch affektiv involviert sein kann. Als Lehrkraft läuft man besonders in einer solchen Situation Gefahr, aufgestellte Regeln im ersten Moment mit pädagogischer Macht durchzusetzen, auch wenn die Regel bei genauem Hinschauen nicht besonders sinnvoll und ein Regelverstoß durch Kinder durchaus begründbar ist. Ich hatte im Rahmen des Außerunterrichtlichen Pädagogischen Praktikums die Möglichkeit, während einer Ferienfreizeit, die einer Klassenfahrtsituation schon recht nahekommt, sowohl mein pädagogisches Handeln als Betreuer als auch das anderer Betreuer zu beobachten. Beim pädagogischen Handeln befindet sich der Pädago-*

ge ständig in vielen Spannungsfeldern. Ein Beispiel für ein solches Spannungsfeld ist die Macht, die dem Pädagogen durch die Position, die er innehat, zukommt, denn die Durchsetzung beispielsweise einer Regel mittels Macht steht gerade dem Verstehen der Regel im Weg, wobei jedoch das verstehende Lernen nur das eigentliche Ziel von Bildungsprozessen sein kann. In dieser Arbeit möchte ich zunächst die Interpretation eines protokollierten Falls aus dem Praktikum mit der Methode der objektiven Hermeneutik darlegen, die im Rahmen der Forschergruppenarbeit an der Universität durchgeführt wurde. Diese Interpretation soll die Grundlage für die anschließende Fallreflexion bilden, in der ich die Nutzung von Macht im pädagogischen Handlungsfeld untersuchen und dabei Handlungsalternativen zu meinem pädagogischen Handeln herausarbeiten möchte.

Nach dieser einleitenden Verknüpfung mit lehrerspezifischen Themensetzungen und einem Problemaufriss wird auf das im Anhang befindliche Protokoll (vgl. Fallbsp.) verwiesen und im nachfolgenden Kapitel mit einer sehr detaillierten sequenzanalytischen Rekonstruktion begonnen.

Der Studierende folgt nun Schritt für Schritt den grundlegenden Arbeitsschritten der gewählten Auswertungsmethode und bildet darüber zunächst recht interessante Lesarten, wobei gerade in der künstlichen Naivität gegenüber dem Fall und der kontextfreien Betrachtung der ersten Sinnabschnitte gewinnbringende Distanzierungsmomente zur selbsterlebten Situation erkennbar werden, die neue Erkenntnisse hervorbringen. So gerät für den Studierenden im weiteren Durchgang der Analyse in den Blick, dass die Ausführungen der Teamleiterin zur Poolbenutzung von einer z.T. widersprüchlichen Gleichzeitigkeit der sprachlichen Öffnung und Schließung von Handlungsoptionen gekennzeichnet sind, die jedoch weithin konkretisierungsbedürftig erscheinen und deshalb im weiteren Verlauf Irritationsmomente für die Kinder erzeugen könnten:

Die Phrase Ich will nicht sehen, dass... ist eine gebräuchliche Formulierung, um deutlich zu machen, dass ein Verhaltensmuster nicht erwünscht ist. Die Interpretation, dass jemand den Anblick nasser Kleidung nicht mag und daher die Angeredeten dazu auffordert, sich mit nasser Kleidung dem Blick zu entziehen, erscheint recht eigenartig und wäre zu verwerfen. Beachtenswert

Beginn der Mittagsruhe/Freizeit im Zeltdorf, 13:30 Uhr. Alle Kinder sitzen in ihren Gruppen auf den Bänken an den Tischen. Die Teamleiterin steht in der Mitte der Tische und macht Ansagen zur weiteren Tagesplanung. Die Sonne scheint, es ist sehr heiß. Daniel sitzt allein auf einer Bank ganz vorn an der Seite mit dem Rücken zum Tisch. Auf der anderen Seite des Tisches sitzen andere Kinder.

Teamleiterin

„Eine Sache noch, wir haben jetzt da hinten den Pool. Da machen wir gleich noch Wasser rein und dann dürft ihr den auch benutzen. Ihr dürft da mit den Füßen rein und euch ein bisschen abkühlen. Ich möchte nicht sehen, dass irgendwer nachher nasse Klamotten hat.“ [Das nicht wird stark betont]

Daniel beginnt auf der Bank, sich das T-Shirt auszuziehen.

Teamleiterin

„Die Klamotten bleiben trocken.“ (.) „Okay?“ (..)

Viele der Kinder nicken und sagen leise „okay“

Daniel zieht seine Hose aus und setzt sich wieder auf die Bank.

Betreuer

„Daniel, was soll das? Das will hier keiner sehen. Zieh dich wieder an.“

Daniel

„Aber die Klamotten sollen doch trocken bleiben.“ Daniel grinst.

Betreuer

„Ja, aber du sollst dich hier nicht ausziehen. Zieh dich wieder an, sonst gehst du nachher einfach gar nicht in den Pool.“

Daniel zieht sich wieder an. Die Teamleiterin hat ihre Ansprache unterbrochen, als der Betreuer Daniel angesprochen hat, sie setzt nun fort.

Fallbeispiel: Beobachtungsprotokoll aus dem AuPP

*ist jedoch das Wort **nachher**. Dieses lässt sich so verstehen, dass die Kleidung nach der Benutzung des Pools nicht nass sein soll, wobei keine Aussage über den Feuchtigkeitszustand während der Benutzung getroffen wird. Also wäre es durchaus denkbar, die Kleidung nass zu machen und angesichts der sehr warmen Temperaturen (s.o.) bis nachher wieder trocknen zu lassen. [...] So lassen sich mehrere Möglichkeiten imaginieren, dieser Anweisung zu entsprechen...*

Im Anschluss an diesen Interpretationsgang entwirft der Student verschiedene Anschlussmöglichkeiten, wobei die im Protokoll realisierte Handlung des Jungen „Daniel“ als logische und adäquate Anschlussfigur in den Blick gerät, die er aus den zuvor

als konkretisierungsbedürftig herausgestellten Anweisungen der Teamleiterin begründet. Gleichzeitig erscheint dem Studenten das Entkleiden zwar im familiären Kontext statthaft, nicht jedoch im öffentlichen Raum oder in öffentlichen Arrangements wie der im Protokoll vorliegenden Situation der Ferienfreizeit, in denen Angemessenheitsstrukturen und Schamgrenzen wirksam sind, die jedoch von Kindern noch nicht in vollem Umfang realisiert werden können. So verweist er in der weiteren Überlegung von Anschlussoptionen auch auf die Möglichkeit des Versuchs einer Intervention, die mit der Person des Betreuers an anderer Stelle des Protokolls auch erfolgt, die allerdings in der Art und Weise der Formulierung (das will hier keiner sehen) von ihm u.a. als Abwertung und

in Anbetracht der Ansprache vor der Gruppe der anderen Kinder als Bloßstellung bzw. Beschämung des scheinbar regelwidrigen Verhaltens gedeutet wird, obwohl Daniel eigentlich versucht, sich regelkonform zu verhalten. Darüber hinaus liefert Daniel dem Betreuer auch noch eine recht kreative und logische Begründung für sein Verhalten, die vom Betreuer zwar bestätigt, aber dennoch zurückgewiesen wird (ja, aber...), ohne jedoch gleichermaßen eine plausible Begründung gegenüber Daniel entwerfen zu können. Stattdessen erscheint dem Studenten schließlich die Androhung von Konsequenzen als (geläufige) Schließungsfigur einer potentiellen pädagogischen Interaktion, wobei die Strafandrohung als Ausdruck pädagogischer Macht gedeutet wird, die im Spannungsverhältnis von Entscheidungszwang und Begründungsverpflichtung den Interaktionsprozess im Hinblick auf letzteres verkürzt. Anstatt also Daniel in Ruhe beiseite zu nehmen und kindgerecht zu erklären, warum das Entkleiden in manchen Situationen angebracht, in manchen Situationen allerdings nicht als statthaft erscheint und somit einen potentiellen Lern- und Bildungsprozess für Daniel zu initiieren, wird hier in Anbetracht situativen Handlungsdrucks das Verhalten machtvoll unterbunden und (beschämend) zurückgewiesen. So kommt der Student, wohlgermerkt bereits im 4. Semester, im Anschluss an seine Interpretationen zur Einschätzung, dass professionelles, pädagogisches Handeln stets zwischen den Polen von Entscheidungszwang und Begründungsverpflichtung eingebettet ist, wobei jegliche, insbesondere sanktionierende, pädagogische Praktiken überaus begründungsbedürftig erscheinen. So überführt er schließlich seine Interpretation in eine abschließende Fallreflexion, in der er versucht, die aus dem konkreten Einzelfall herausgearbeiteten Sinnstrukturen des beobachteten pädagogischen Handelns mit theoretischen Bezügen zu verknüpfen und damit den für kasuistische Lernformen wichtigen Schritt vom Besonderen zum Allgemeinen zu vollziehen. Dabei gelingt es ihm, die beobachtete Situation und die über die Fallanalyse rekonstruierten Tiefenstrukturen in den Kontext von Machtantinomien pädagogischen Handelns zu stellen und mit weitreichenden Literaturbezügen die in der pädagogischen Praxis hochgradig legitimierungsbedürftigen Straf- und Sanktionspraxen als paradoxe Intervention für die Ermöglichung bzw. Verhinderung gelingender Lern- und Bildungsprozesse zu entwerfen. Darüber hinaus wird vor dem Hintergrund der über den

Modus der kritisch-analytischen Distanzierung zur eigenerlebten Praxis realisierten Fallanalyse erst am Schluss der Arbeit deutlich, dass der Student selbst der handelnde Betreuer war, wobei die fallanalytische Auseinandersetzung und die aus der Fallrekonstruktion gewonnenen Erkenntnisse offenbar einen Selbstbildungsprozess ermöglicht haben, der die eigenen impliziten Deutungen in Bezug auf Kinder erkennbar werden lässt und erst dadurch einer kritischen Betrachtung und Bearbeitung zugänglich macht:

Mein pädagogisches Handeln nach so langer Zeit zu untersuchen, fiel mir nicht leicht, doch ich bin überrascht, wie viel sich in der Fallarbeit gezeigt hat, mit dem ich vorher nicht gerechnet hätte. Die Fallarbeit in dieser Form hat mir geholfen, die praktische Perspektive, in der man meist davon ausgeht, dass völlig klar ist, was gerade abläuft, zu verlassen und den Blick zu weiten für das, was als latenter Sinn auch möglich sein könnte und nur auf den ersten Blick nicht sichtbar ist. Aus diesem Fall nehme ich mit, dass ich im pädagogischen Handeln mehr darüber nachdenken sollte, ob die Durchsetzung einer Anweisung wirklich mittels pädagogischer Macht und Strafandrohung notwendig ist, oder vielleicht doch eine Erklärung der Notwendigkeit der Anweisung die bessere Wahl wäre. Ebenso habe ich durch diesen Fall gelernt, dass meine implizite Sicht auf Kinder diese unterbewusst als „Unruhestifter“ charakterisiert, sodass ich Gefahr laufe, viele, vielleicht gute oder gut gemeinte Verhaltensweisen zu unterbinden, obwohl dies gar nicht notwendig oder angebracht wäre. Ich muss daran arbeiten, zuerst das Gute in den Kindern zu vermuten, um ihnen Bildungsprozesse besser zu ermöglichen.

3 Abschluss und Ausblick

Am dargestellten Beispiel wird deutlich, dass eine handlungsdruckentlastete Auseinandersetzung mit konkreten Fällen aus der pädagogischen Praxis zahlreiche Möglichkeiten bietet, pädagogische Situationen hinsichtlich ihrer Problemdimensionen zu befragen und die unhintergehbaren Fallstricke pädagogischer Praxis zu identifizieren, die aus der Perspektive der Lehrer*innenrolle häufig übersehen werden. So zeigt sich gerade in dem praxisnahen, forschenden Zugang der Studierenden in Handlungsfeldern außerhalb von Schule und Unterricht, dass durch die Suspendierung von Fragen

nach Gelingensbedingungen von Unterricht und das Verlassen des Organisationsraums Schule im Besonderen neue Erfahrungsräume eröffnet werden, die reflexive Vermittlungen im Spannungsfeld von Theorie und Praxis eröffnen und gerade deshalb für die spätere berufliche Praxis als Lehrer*in wichtige Erkenntnisse bereithalten können. So können beispielsweise, wie anhand der skizzierten Fallreflexion deutlich wurde, die impliziten Deutungen der Studierenden auf ihre potentiellen Schüler*innen in den Blick geraten und somit einer Bearbeitung zugänglich gemacht werden, die ansonsten unhinterfragt in der Berufspraxis als Lehrer*in Interventionspraxen begünstigen, welche die angestrebte Stärkung und Ermöglichung der lebenspraktischen Autonomie von Schüler*innen tendenziell behindern. Durch die kasuistische Arbeit an konkreten Fällen eigenerlebter Praxis können hingegen fall- und heterogenitätssensibilisierende Lern- und Bildungsprozesse angestoßen werden, welche die Grundlage für eine fortdauernde kritisch-reflexive Haltung gegenüber der zukünftigen Berufspraxis als Lehrer*in bilden können und bedeutsame Potentiale für den Aufbau konstruktiver Umgangsweisen mit den Heterogenitätsanforderungen in sich gewandelten schulischen Handlungsfeldern bereithalten.³ Dabei bieten sich – je nachdem, welche Zielsetzungen mit einem Lehrformat verknüpft sind – natürlich unterschiedliche Möglichkeiten der kasuistischen Auseinandersetzung mit konkreten Fällen aus der Praxis an. Der bloße Ausbau „praxisorientierter“ Pflichtmodule für alle Lehramtsstudierenden an der Universität im Sinne einer „realitätsnahen Professionsorientierung“, die vorrangig Aspekte von (inklusive) Unterrichtsentwicklung in den Blick nimmt und damit andere Realitätsebenen pädagogischer Wirklichkeit tendenziell ausblendet, scheint m.E. die eingangs skizzierte Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ nicht konsequent genug zu verfolgen. Hier bedarf es auch in Zukunft intensiver Bemühungen des Austauschs und der Verknüpfung unterschiedlicher und z.T. gegensätzlicher Lehr-Lernformen sowie neuer Vermittlungsprozesse im Spannungsfeld von Theorie und Praxis, um eine Lehrer*innenbildung, die mehr als Ausbildung sein soll, zu ermöglichen bzw. fortzuführen.

³ Dazu sei an dieser Stelle auf den Systematisierungsversuch des „Arbeitskreises Kasuistik“ verwiesen, der einen umfangreichen Überblick über spezifische Formen kasuistischen Arbeitens an der Universität Halle bietet (vgl. Schmidt et al. 2019).

Literatur

ALTRICHTER, Herbert & POSCH, Peter (2007): *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung*. Bad Heilbrunn.

BECK, Christian/HELSPER, Werner/HEUER, Bernhard/STELMASZYK, Bernhard & ULLRICH, Heiner (2000): *Fallarbeit in der universitären LehrerInnenbildung. Professionalisierung durch fallrekonstruktive Seminare? Eine Evaluation*. Wiesbaden: Springer.

BREIDENSTEIN, Georg/HELSPER, Werner & KOTTERS-KONIG, Catrin (Hrsg.)(2002): *Die Lehrerbildung der Zukunft – eine Streitschrift*. Opladen: Leske + Budrich.

DAUSIEN, Bettina (2007). Reflexivität, Vertrauen, Professionalität. Was Studierende in einer gemeinsamen Praxis qualitativer Forschung lernen können. Diskussionsbeitrag zur FQS Debatte „Lehren und Lernen der Methoden qualitativer Sozialforschung“. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 8(1). URL: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0701D4Da3> [18.3.2019]

HELSPER, Werner (1999): Eine halbierte Professionalisierung von Lehrern und Lehrerinnen? – Reflexionen zum Ansatz Götz Krummheuers. In: OHLHAVER, Frank & WERNET, Andreas (Hrsg.): *Schulforschung. Fallanalyse. Lehrerbildung. Diskussionen am Fall*. Opladen: Leske + Budrich, 121-132.

HELSPER, Werner (2001): Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 1 (3), 7–15.

HELSPER, Werner (2011). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz zum Lehrerberuf. In: TERHART, Ewald/BENNEWITZ, Hedda & ROTHLAND, Martin (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann, 149–170.

KMK (2015): *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015 / Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 18.03.2015. URL: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf [18.3.2019]

KRAMER, Rolf-Torsten/LEWEK, Tobias & SCHÜTZ, Susanne (2017): „Kasuistische Lehrerbildung für den inklusiven Unterricht“. Ein Projekt der Qualitätsinitiative an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 17 (3), 44-48.

MAKRINUS, Livia (2013): *Der Wunsch nach mehr Praxis. Zur Bedeutung von Praxisphasen im Lehramtsstudium*. Wiesbaden: Springer.

MESSMER, Roland (2011): *Ordnungen der Alltagserfahrung. Neue Ansätze zum Theorie-Praxisbezug und zur Fallarbeit in der Lehrerbildung*. Wiesbaden: Springer.

OEVERMANN, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionellen Handelns. In: COMBE, Arno & HELSPER, Werner (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 70–183.

RHEIN, Rüdiger (2019): Pädagogisches Fallverstehen. Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. In: KAUFMANN, Magrit E./SATILMIS, Ayla & MIEG, Harald A. (Hrsg.): *Forschendes Lernen in den Geisteswissenschaften. Konzepte, Praktiken und Perspektiven hermeneutischer Fächer*. Wiesbaden: Springer, 211-228.

WENZL, Thomas/WERNET, Andreas & KOLLMER, Imke (2018): *Praxisparolen. Dekonstruktionen zum Praxiswunsch von Lehramtsstudierenden*. Wiesbaden: Springer.

Tobias Lewek studierte Erziehungswissenschaften an der MLU und arbeitet als wissenschaftlicher Mitarbeiter am Zentrum für Lehrerbildung. Er ist seit 2015 Modulverantwortlicher für das Außerunterrichtliche Pädagogische Praktikum. Seine Arbeits- und Themenschwerpunkte sind Schul- und Bildungsforschung, sozialwissenschaftliche Jugendforschung und qualitative Methoden der Sozialforschung.

tobias.lewek@zlb.uni-halle.de

Anne Julia Fett

Interkulturelle Professionalisierung durch Co-Teaching in internationalen Tandems: Ein fallbasiertes Projekt zur Heterogenitätssensibilisierung in den Praxisphasen

Um Lehramtsstudierende auf ihre Rolle als Multiplikator*innen in einer pluralen Gesellschaft vorzubereiten, bedarf es innovativer Lehr-Lern-Konzepte, welche sprachliche und kulturelle Sensibilisierung zusammen denken und angehenden Lehrkräften, z.B. durch die direkte Zusammenarbeit mit internationalen Pädagog*innen, Gelegenheit geben, die kulturelle Bedingtheit der eigenen Vorstellungen von Schule und Unterricht zu reflektieren. Das in diesem Beitrag beschriebene Projekt ermöglicht Lehramtsstudierenden aller Schulformen und Fächer innerhalb der curricular integrierten Schulpraktika die Vorbereitung, das Erleben und die Reflexion einer interkulturellen Kooperationssituation durch ein Co-Teaching mit internationalen Lehrer*innen. Es lässt Lehramtsstudierende somit zur gleichen Zeit die Chancen von internationaler Teamarbeit und kollegialem Feedback als Mittel der Selbstreflexion erleben. Hierfür stützt es sich auf ein fallbasiertes Lehr-Lern-Konzept, welches Möglichkeitsräume bezüglich der Reflexion des eigenen Lehrstils, Selbstverständnisses und Lehrer*innenhabitus eröffnet.

1 Einleitung

Die Definition von Inklusion als eine „Pädagogik der Vielfalt“ (vgl. Prengel 1993; 2006), die *verschiedene* Heterogenitätsdimensionen umfasst und in diesem Sinne über die Kategorie sonderpädagogischen Förderbedarfs hinaus weist, wurde bereits früh von der UNESCO als internationale Leitlinie formuliert (vgl. Salamanca-Erklärung 1994) und vor einem Jahrzehnt mit der UN-Behindertenrechtskonvention ratifiziert (2008). Für das KALEI-Projekt bedeutet sie eine Grundannahme – welche jedoch angesichts des deutschen Wissenschafts- und Alltagssprachgebrauchs noch immer keine Selbstverständlichkeit darstellt. Häufig lässt sich hier eine Engführung auf die Dimension von *ability/disability* antreffen.¹ Wird eine Erweiterung des Begriffs vorgenommen, so bezieht sich diese in „kultureller“ Perspektive oft ausschließlich auf die Einbeziehung nichtmutter-sprachlicher Schüler*innen durch Maßnahmen im Bereich DaF/DaZ.

¹ Die Überwindung dieser gedanklichen Engführung haben u.a. Gregor Lang-Wojtasik und Ralf Schieferdecker als Chance für einen Mentalitätswandel beschrieben: „Inklusion kann alle möglichen Formen sozialer Benachteiligung betreffen. Mit der Einnahme unterschiedlicher Perspektiven und dem Wissen über die Normalität von Perspektivenvielfalt ist auch ein Umdenken verbunden. Mit dieser Orientierung an multidimensionalen Differenzen ergeben sich [...] Konsequenzen für pädagogische Diskussionslinien“ (Lang-Wojtasik & Schieferdecker 2016, 74).

Tatsächlich aber durchdringen und beeinflussen kulturelle Dimensionen alle für Bildungsbenachteiligung relevanten Kategorien (wie Religion, Gender, ethnische Zugehörigkeit, besondere Lernbedürfnisse, soziale oder ökonomische Voraussetzungen). Angesichts dessen stellt sich die Frage nach einem professionellen Umgang mit vielfältigen, kulturell konnotierten Vorstellungen und Werten in heterogenen Lehr- und Lernsettings umso dringender. Eine Verengung des Blicks auf Maßnahmen zur „kulturellen Sensibilisierung“ im Sinne einer exklusiv sprachsensiblen pädagogischen Professionalisierung birgt die Gefahr, den Anforderungen, welche die pädagogische Handlungspraxis an angehende Lehrer*innen stellt, nicht vollumfänglich gerecht zu werden.

An diesem Defizit setzt das KALEI-Teilprojekt „Internationalisierung der Lehrer*innenbildung“ in seinem holistischen Ansatz interkultureller Professionalisierung an. Durch die beiden Arbeitslinien „Internationalisierung nach außen“² und „Internationalisierung zuhause“ wird sowohl eine Erhöhung der internationalen Mobilität Lehramtsstudierender

² Durch die im KALEI-Teilprojekt zur Internationalisierung des Lehramts konzipierten und pilotierten Maßnahmen konnte eine kontinuierliche Steigerung der Auslandsmobilität von nur zwei Lehramtsstudierenden im akademischen Jahr 2014/15 auf 39 Outgoings in den Lehramtsstudiengängen unterschiedlicher Schulformen in 2018/19 erreicht werden (2014/15: 2 / 2015/16: 5 / 2016/17: 10 / 2017/18: 24 / 2018/19: 39).

(auch und insbesondere in den Praxisphasen) als auch deren interkulturelle Professionalisierung „vor Ort“ an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (MLU) erzielt.

Sowohl der – ebenfalls in diesem Sammelband vertiefte – „Zertifikatskurs integrativer DaZ-Unterricht“ (vgl. Gawlik et al., 89ff.) als auch das in diesem Beitrag zu fokussierende Co-Teaching-Pilotprojekt „Interkulturelle Botschafter*innen in Schule und Lehrer*innenbildung“ (als Aktivitäten der „Internationalisierung zuhause“) denken sprachliche und interkulturelle Sensibilisierung zusammen und zeichnen sich gleichermaßen durch die Bearbeitung praxisrelevanter Fälle im Rahmen eines innovativen Lehr-Lern-Konzepts aus. Zudem beziehen sie in ihre Konzeption die spezifische Konstitution des Bildungssystems in Sachsen-Anhalt in Hinblick auf Interkulturalität mit ein:

In Sachsen-Anhalt sind von insgesamt 15.669 Lehrer*innen an staatlichen allgemeinbildenden Schulen nur 72 nicht-deutscher Herkunft – ein marginaler Anteil. Dem gegenüber steht eine kulturell zunehmend heterogene Schüler*innenschaft, mit insgesamt 10.786 Schüler*innen (von 191.601) mit Migrationsgeschichte, hiervon rund 50% (5.360) im Grundschulalter (vgl. Abb. 1 und 2).³

Innerhalb dieser problematischen, asymmetrischen Konstellation, welche für das ostdeutsche Binnenbundesland charakteristisch ist und in welcher einer kulturell heterogenen, mehrsprachigen Klasse (fast) immer eine deutsche Lehrkraft gegenübersteht, situieren sich die Angebote interkultureller Professionalisierung im Rahmen des Projekts KALEI im Allgemeinen – und das „Interkulturelle Botschafter*innen“-Projekt im Besonderen. Es ermöglicht Lehramtsstudierenden innerhalb der curricular integrierten Schulpraktika die Vorbereitung, das Erleben und die Reflexion einer interkulturellen Kooperationssituation durch ein Co-Teaching mit internationalen Partner*innen. Hierfür bezieht das Projekt internationale Lehrer*innen, die sich auf dem schwierigen und oft langwierigen Weg der Anerkennung ihrer Abschlüsse befinden, mit ein und gibt ihnen Gelegenheit, im Rahmen des Projekts an ihre oft langjährige Berufserfahrung als Pädagog*innen anzuschließen –

³ Alle statistischen Daten beziehen sich auf das Jahr 2017/18 und sind der Schüler*innenstatistik des Statistischen Landesamtes Sachsen-Anhalts entnommen. Die Daten der Lehrer*innenstatistik stammen aus dem Bericht des Statistischen Bundesamts „Bildung und Kultur. Allgemeinbildende Schulen. Schuljahr 2017/18“.

und zugleich im Dialog mit Lehramtsstudierenden gemeinsam die kulturelle Bedingtheit von Schule und Unterricht zu reflektieren.

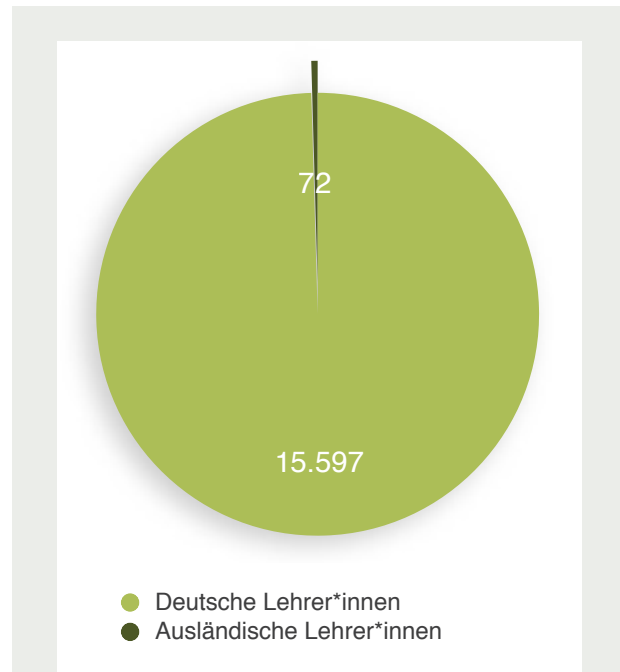


Abb. 1: Lehrer*innen in Sachsen-Anhalt nach Herkunft (Gesamt 15 669)

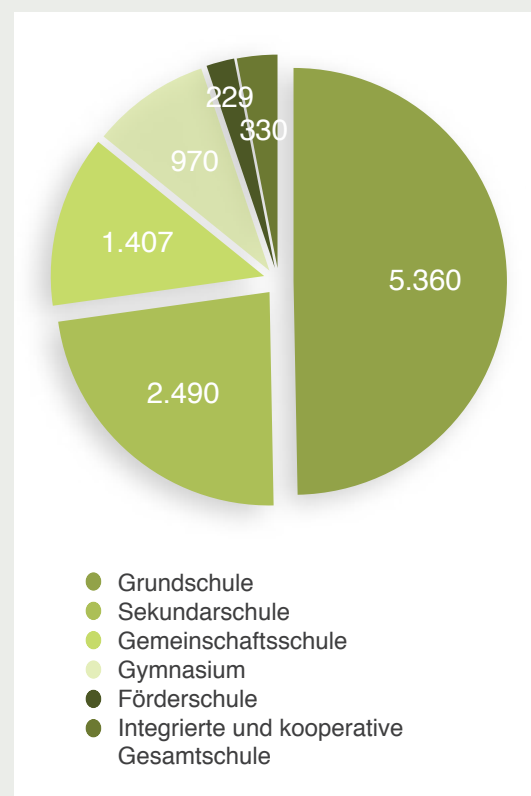


Abb. 2: Verteilung der Schüler*innen mit Migrationshintergrund nach Schulformen in Sachsen-Anhalt (Gesamt 10.786)

2 Konzeption und Durchführung des internationalen Co-Teachings im Rahmen des Projekts „Interkulturelle Botschafter*innen in Schule und Lehrer*innenbildung“

[D]ie Heterogenität der Lerngruppe [...] wird zu einer Chance für das Lernen, wenn möglichst viele Perspektiven, unterschiedliche Zugänge zum Lernen, zahlreiche Ergebnisse im Lernen gefordert und gefördert werden. Dies gelingt der einzelnen Lehrkraft nur im seltenen Fall allein. Die beste und günstigste Chance für individualisiertes Lernen bietet dagegen heute das Teamteaching. (Kricke & Reich 2016, 10)

Der von Meike Kricke und Kersten Reich herausgearbeitete, direkte Zusammenhang zwischen der gemeinsamen Verantwortungsübernahme zweier Lehrkräfte für den Unterricht in heterogenen Lehr-/Lernsettings und dessen Gelingen (im Sinne eines multiperspektivischen, heterogenitätssensiblen Anspruchs) verwundert auf den ersten Blick in seiner Absolutheit. Die Autorinnen scheinen hier der „einzelnen Lehrkraft“ das Potential gelingenden Unterrichtens bis zu einem gewissen Punkt abzusprechen; gelingt ihr der heterogenitätssensible Unterricht doch nur „im seltenen Fall allein“.

Jenseits des Überzeugungsanspruchs von den eigenen Ideen, der dieser Passage innewohnen mag (die Autorinnen forcieren in ihrem Band das Konzept von Teamteaching⁴ als Ausdruck einer neuen Lernkultur), wird daraus die Überzeugung deutlich, dass ein deutlicher Bruch zwischen der Unterrichtsrealität und ihrem Ideal verläuft.

Unterricht in Deutschland ereignete (und ereignet) sich in den meisten Fällen in der „Regie“ der „einzelnen Lehrkraft“. Hierfür gibt es nicht allein historische und personell-strukturelle Ursachen, sondern durchaus auch mentalitätsgeschichtliche. Eine nicht zu unterschätzende Zahl von Lehrer*innen agiert auch in der Gegenwart nicht als „Teampayer“:

⁴ Während Kricke und Reich ausschließlich den Begriff „Teamteaching“ verwenden, wird im Rahmen dieses Beitrags und des beschriebenen Projekts bewusst der allgemeinere Begriff „Co-Teaching“ verwendet. Dieser ist weiter gefasst und schließt verschiedene Formen des gemeinsamen Unterrichtens (wie *Supportive Teaching, Parallel Teaching, Complementary Teaching, Teamteaching*, vgl. Villa et al. 2013) mit ein. Hierdurch rückt die Offenheit und Variabilität der Formen gemeinsamen Unterrichtens in den Fokus. Im „Einführungseminar internationales Co-Teaching“ werden die Begrifflichkeiten in ihrer jeweiligen Akzentsetzung thematisiert und diskutiert.

Wie die von Bertelsmann-Stiftung, Robert Bosch Stiftung, Stiftung Mercator und Telekom Stiftung in Auftrag gegebene Studie „Lehrerkooperation in Deutschland“ (Richter & Pant 2016) basierend auf einer Befragung von mehr als 1000 Lehrkräften der Sekundarstufe I unlängst belegte, nimmt der Austausch mit Kolleg*innen, anderen pädagogischen Fachkräften und Eltern insgesamt im Schnitt nur fünf von 43 Stunden effektiver wöchentlicher Arbeitszeit ein. Im eigentlichen Sinne „im Team“ unterrichteten lediglich 23 Prozent der befragten Lehrkräfte, nur jede Zehnte hospitierte in den Stunden anderer Lehrer*innen. Sehr schwach ausgeprägt sei die Feedback-Kultur innerhalb des Kollegiums: „Ein Großteil der Lehrkräfte in Deutschland erhält keine oder nur sehr wenige Einblicke in den Unterricht anderer Kollegen“ (Richter & Pant 2016, 7), so die Schlussfolgerung der Studienautor*innen.

Wird Teamarbeit – im Sinne der eingangs zitierten Passage – als Schlüssel zu einem effektiven pädagogischen Handeln in heterogenen Lehr-/Lernsettings (in seiner bereits aktuell virulenten und noch wachsenden Bedeutung) begriffen, so zeigen die Ergebnisse der Studie ein Desiderat für die Lehrer*innenbildung auf. In Hinblick auf die für das KALEI-Teilprojekt „Internationalisierung der Lehrer*innenbildung“ zentrale Dimension kultureller Heterogenität galt es in diesem Sinne, ein interkulturelles Kooperationsformat zu schaffen, welches Lehramtsstudierende durch das Erleben und die Reflexion einer Co-Teaching-Erfahrung mit internationalen Partner*innen (insbesondere Lehrer*innen) nicht allein die Chancen der Teamarbeit mit Kolleg*innen erfahren lässt, sondern ihnen zugleich Gelegenheit gibt, kulturelle Dimensionen von Schule und Unterricht, Unterschiede in Selbstverständnis und Lehrer*innenhabitus sowie gemeinsame und divergierende Wertorientierungen in direktem Austausch zu erleben und zu reflektieren.

Ziel einer derartigen Konzeption war und ist es also nicht zuletzt, speziell auf der Ebene interkultureller Professionalisierung das einzulösen, was Kricke und Reich als Mehrwert des gemeinsamen Unterrichtens herausstellen:

Lehrkräfte haben sehr unterschiedliche Voraussetzungen und Ausbildungen, ihre Kenntnisse und Kompetenzen schwanken erheblich. Kontinuierliche Teamarbeit ist daher wie eine ständige Weiterbildung [...], weil die Lehrkräfte sich ähnlich zu ihren

Lernenden immer auch als Team verhalten und entwickeln müssen, was ihre pädagogische Kompetenz stärkt und ihnen Sicherheit im pädagogischen Handeln geben kann. (Kricke & Reich 2016, 11)

Das Pilotprojekt „Interkulturelle Botschafter*innen in Schule und Lehrer*innenbildung“ zielt in diesem Sinne auf die nachhaltige Implementierung eines Formats interkultureller Kooperation in die Phase der curricular integrierten, vierwöchigen Schulpraktika I und II (vgl. Abb. 3), welche Studierende aller Schulformen und Fächer in den Lehramtsstudiengängen der MLU absolvieren (vgl. Pfeiffer, 59ff.).

Das Projekt führt internationale Lehrer*innen mit Lehramtsstudierenden als Co-Teaching-Partner*innen zusammen, um sie zu Botschafter*innen kulturell offener Schulen auszubilden und sie in der Schulpraktikumsphase in Partnerschulen im Land Sachsen-Anhalt – zu gleichen Teilen im Raum Halle und in ländlichen Regionen – einzusetzen.

Fachlich begleitet werden die kulturell gemischten Tandems von den MLU-Fachdidaktiken potentiell aller Fächer, kooperierenden Lehrkräften (Mentor*innen) an den Partnerschulen sowie der Projektkoordinatorin. Als Multiplikator*innen eröffnen die Co-Teaching-Teams Schüler*innen verschiedener Schulformen (der Schwerpunkt liegt hier auf Sekundarschule und Gymnasium) den Blick auf kulturelle, sprachliche, religiöse und soziale Vielfalt.

Gerahmt wird der Einsatz in den Schulen zum einen durch ein vorbereitendes „Einführungseminar internationales Co-Teaching“ – und zum anderen durch abschließende Reflexionsgespräche der einzelnen Tandems auf Grundlage einer videografierten, gemeinsam unterrichteten Stunde. Dieses fallbasierte Lehrkonzept soll im Folgenden noch detaillierter beschrieben und eingeordnet werden (3).

Alle an Theorie- und Praxisphase Teilnehmenden erhalten eine vom Zentrum für Lehrer*innenbildung ausgestellte Bescheinigung über ihren Einsatz als „Interkulturelle Botschafter*innen in Schule und Lehrer*innenbildung“, welche für die Lehramts-

studierenden – ergänzend zur regulären Praktikumsanerkennung – eine zusätzliche Schlüsselqualifikation belegt.

Neben der Verstetigung einer interkulturellen, über die rein sprachliche Dimension hinausgehenden Sensibilisierung innerhalb der curricularen Schulpraktikumsstrukturen der MLU eröffnet das Projekt neuartige Forschungsperspektiven. Seit seinem ersten Durchlauf (März 2018) wird es begleitend evaluiert und dokumentiert (Audio und Video). Forschungsfragen nehmen u.a. die impliziten und expliziten Werthaltungen der Beteiligten in den Blick:

- Wie gehen Lehramtsstudierende in der interkulturellen Kooperationssituation (Co-Teaching) mit Mehrsprachigkeit sowie mit kulturell differnten Vorstellungen von Schule und Unterricht um?
- Beeinflusst die direkte Erfahrung der interkulturellen Kooperationssituation im Rahmen des Co-Teachings die Einstellung von Lehramtsstudierenden, internationalen Projektteilnehmer*innen und Schüler*innen in Bezug auf kulturelle und sprachliche Heterogenität?
- Wird durch die Kooperation die Selbstwirksamkeitserwartung der Lehramtsstudierenden in Bezug auf Unterrichtssituationen in kulturell heterogenen Gruppen beeinflusst?

Die Innovation des Formats und die in ihm angelegte neuartige Interaktions-Konstellation (in stets wechselnden interkulturellen „Kombinationen“ der Teams) lassen die Ergebnisse der Begleitforschung besonders vielversprechend erscheinen: Das Forschungsdesign geht über bisherige Studien zum Tandemformat hinaus, indem es dieses in den Bereich kulturvergleichender erziehungswissenschaftlicher Forschung überträgt.

Für die Zukunft ist geplant, die gesammelten anonymisierten Daten für ein Open-Access-Portal didaktisch aufzubereiten und für die Beforschung und den didaktischen Einsatz im Rahmen interkultureller Formate in Schule und Lehrer*innenbildung zur Verfügung zu stellen. Zudem gehen die Daten in Form von Transkriptauszügen und



Abb. 3: Praxisphasen im Lehramtsstudium an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Videovignetten aus Co-Teaching-Stunden und Reflexionsgesprächen in das KALEI-Fallportal (vgl. Grummt, 99ff.) ein. Auf diese Weise wird nicht zuletzt ihre Nutzung für die akademische Lehre an der MLU, etwa in Seminaren des Profilmoduls Inklusion und den Fallseminaren „Unterricht analysieren und reflektieren“ im Grundlagenstudium der Bildungswissenschaften, möglich.

3 Fallbasiertes Lehr-Lern-Konzept

Von Beginn an stellte das Projekt in seiner prozessorientierten Anlage nicht allein die Co-Teaching-Erfahrung selbst, sondern die Kooperation in all ihren Entwicklungsphasen – theoretische und praktische Vorbereitung, Durchführung und Reflexion des gemeinsamen Unterrichtens – in den Mittelpunkt.

Während die erste Hälfte der theoretischen und praktischen Vorbereitungsphase durch Einführungsseminar und Einzeltreffen jedes Tandems mit der Projektkoordinatorin einen relativ stark strukturierten Charakter aufweist, liegt die anschließende zweite Hälfte in der Regie der Tandems. Die beiden Partner*innen stimmen Treffen und Termine miteinander ab und nutzen die Zeit nach Möglichkeit auch dafür, bereits gemeinsam in die Praktikumsschulen zu gehen. Hier lernen die internationalen Partner*innen die Mentor*innen kennen und haben insbesondere Gelegenheit, bereits in der Klasse zu hospitieren, in welcher der gemeinsame Unterricht stattfinden wird. Dies baut mentale Hürden ab und schafft eine gewisse Vertrautheit (schließlich ist es für viele internationale Lehrer*innen der erste Kontakt mit einer Schule in Deutschland), vermittelt einen Eindruck von der Schule und vom Lernniveau der Klasse – und erzeugt auf diese Weise einen gemeinsamen Nenner für die Zusammenarbeit. Treffen der einzelnen Teams zur konkreten Unterrichtsvorbereitung erfolgen dann zumeist nachmittags, manchmal auch in Verbindung mit privaten Verabredungen. Am Ende dieser Phase „in Eigenregie“ steht einige Tage vor Beginn des gemeinsamen Unterrichtens ein weiteres Treffen mit der Projektkoordinatorin zur Besprechung des Unterrichtsentwurfs. Den Abschluss des Co-Teachings bilden die Reflexionsgespräche zwischen jedem einzelnen Tandem, in deren Rahmen „am eigenen Fall“ des videografierten gemeinsamen Unterrichtens insbesondere die Dynamiken der Kooperation reflektiert werden.



Co-Teaching im Mathematikunterricht (Foto: Anne Julia Fett)

Das „Einführungsseminar internationales Co-Teaching“ fokussiert für die Zusammenarbeit zentrale theoretische Grundlagen und führt zugleich bereits an die Praxis heran. Zunächst reflektieren alle Teilnehmenden in einer Gruppenarbeitsphase ihre Vorstellung von „Co-Teaching“ sowie ihre eigenen Ziele in Bezug auf das Projekt. Die direkte Erfahrung einer interkulturellen Kooperationssituation, die Reflexion der kulturellen Bedingtheit der eigenen Vorstellungen von Schule und Unterricht sowie die Vorbereitung auf ein pädagogisches Handeln in heterogenen Lehr- und Lernsettings werden als Ziele der Projektkonzeption greifbar gemacht und es wird ein detaillierter Überblick über den Projekttablauf und die Entwicklungsphasen des Co-Teachings gegeben. Schließlich liefert eine theoretische Einführung auf der Basis zentraler Literatur zum Thema (Kricke & Reich 2016; Villa et al. 2013) grundlegende Begriffe, welche wiederum auf das Spezifikum des „internationalen Co-Teachings“ übertragen werden, da hierzu kaum Literatur und theoretische Konzepte verfügbar sind. In den Blick geraten insbesondere Werteorientierungen in kulturell heterogenen Lehr-/Lernsettings, welche gemeinsam erarbeitet werden. In interkulturell gemischten Teams werden anhand des Modells des „Plurilingual repertoire“ (Hélot 2012) die eigene linguistische Biographie sowie anhand eines Fallbeispiels ein „linguistisches Repertoire“ in seiner lebenslangen Dynamik reflektiert. Grundlagentexte werden anschließend als vertiefende Lektüre mit in die Vorbereitungsphase gegeben – und es schließt sich die zentrale Phase der Fallarbeit an.

In dieser Seminarphase setzen sich Teilnehmende auf der Basis anonymisierter Transkripte aus den Unterrichtsstunden und Reflexionsgesprächen vorheriger Projektdurchläufe mit Gelingensbedingungen des internationalen Co-Teachings auseinander und werden hierdurch zu kollegialem Feedback und vertrauensvollem kollegialen Austausch, gemeinsamer und ausgeglichener Verantwortungsübernahme, dem Zusammenbringen verschiedener Lehrstile u.a. in den anschließenden Projektphasen ermutigt. Nach Abschluss des Seminars geht jede/r Teilnehmende gemeinsam mit seinem/r Partner*in in die praktische Vorbereitungsphase.

Im Rahmen der Evaluation hat sich interessanterweise gezeigt, dass Teilnehmende am Projekt den frei zu gestaltenden Teil der praktischen Vorbereitungsphase in seinem Lerneffekt als besonders effektiv einschätzen. An diesem Punkt ist die strukturierte Vorbereitung in Form des Einführungsseminars abgeschlossen, die gemeinsamen Stunden stehen kurz bevor. Offenbar werden der frei gestaltete Austausch und Dialog mit dem/r internationalen Tandempartner*in, der natürlich in ein persönliches Kennenlernen eingebettet ist, sowie die gemeinsame Planung einer Stunde als besonders lehrreich eingeschätzt – sogar als lehrreicher als das Unterrichten der Stunde selbst.



Dialog im Spanischunterricht (Foto: Lisa Bireche)

Das kollegiale Feedback und die kollegiale Kontrolle als Mittel der Selbstreflexion, zu deren praktischer Anwendung in der Lehrer*innenbildung oftmals zu wenig Gelegenheit gegeben wird, wird hier als gewinnbringend erfahren – und dies umso mehr, als dass häufig Unsicherheiten bei beiden Partner*innen bestehen, über welche idealerweise

ein offener Austausch erfolgt. Auf Seiten der Lehramtsstudierenden stehen diese Unsicherheiten u.a. mit einer zum Zeitpunkt des Schulpraktikums noch überschaubaren Unterrichtserfahrung in Zusammenhang; auf Seiten der internationalen Partner*innen spielen häufig eher die Befürchtung kultureller Zuschreibungen und die mangelnde Vertrautheit mit schulkulturellen Dispositionen in Deutschland eine Rolle. So thematisiert ein internationales Tandem die jeweiligen Unsicherheiten im Rahmen des kollegialen Austauschs folgendermaßen (L1: Lehramtsstudierende, L2: internationale Lehrerin):

L1: und immer ich hab auch immer so angst wenn ich (.) also was heißt angst (-) immer wenn ich immer an die tafel anschreibe dass ich irgendwas FALSCH schreibe so recht-schreibung (.) denk_ich mir immer so oh gott wird das_jetzt wirklich so geschrIEben (.) darum mach ich immer am liebsten immer alles schon vOrher

L2: aber du wirkst wie eine ähm lehrerin äh: die: viel erfahrung hat und du keine angst haben und du sprichst äh spontan

L1: ja ich find aber immer ich wirke so ((macht eine flatternde bewegung mit den händen)) so AUFGereggt weiß ich nicht so (.) weil lehrer sind ja meistens schon so ((macht eine ruhige bewegung bei der beide hände parallel flach in der luft liegen)) (-) gefasst (.) und so ich weiß auch nicht also es ist immer kOmisch ne

L2: ((lacht))

L1: voll komisch (...)

L2: nein (.) ich hoffe in zukunft dass ich äh: wie du machst diese unterricht und ich kann einfach spontan sprechen und äh diese unterricht einleiten wenn es möglich ist äh ((lacht))

Im abschließenden Reflexionsgespräch desselben Tandems thematisiert L2 rückblickend ihre anfängliche Unsicherheit L1 gegenüber folgendermaßen:

L2: für mich war das wichtigste dass die schüler mich akzeptieren (.) ich hatte angst dass sie mich (-) nicht akzeptieren (.) als lehrerin sehen (.) das freute mich (...) ich glaube auf jeden fall das war gut für mich

Anhand vergleichbarer Beispiele aus der Praxis vorheriger Projektdurchläufe motiviert das „Einführungseminar internationales Co-Teaching“ Teilnehmende dazu, die Gelegenheit eines vertrauensvollen kollegialen Austauschs im sicheren, vom Zweiergespräch geprägten Kontext der „freien“ Vorbereitungsphase wahrzunehmen und das kollegiale Feedback als Chance für die eigene Professionalisierung zu nutzen.

Aus den beiden obigen Transkriptauszügen wird für dieses spezielle Tandem eine übereinstimmende, eher ängstlich-defensive Haltung gegenüber Schüler*innen deutlich, welche die Be- und Verurteilung der eigenen Person aus Gründen einer mangelnden Passung in das stereotyp-normative Bild eines/r Lehrer*in imaginiert. Inwieweit eine vergleichbare, von Unsicherheit geprägte Haltung einer einzelnen Lehrkraft als einer der zentralen Hinderungsfaktoren für die Bereitschaft zur Lehrkooperation geltend gemacht werden kann, haben u.a. Soltau und Mienert in ihrem Beitrag „Unsicherheit im Lehrerberuf als Ursache mangelnder Lehrkooperation? Eine Systematisierung des aktuellen Forschungsstandes auf Basis des transaktionalen Stressmodells“ (2010) umfassend belegt. Als einzigen Ausweg aus dem Dilemma, dass gerade jene Lehrkräfte, welchen Handlungsstrategien im Umgang mit Unsicherheit fehlen, tendenziell weniger offen für Kooperation sind, haben Lange & Burroughs-Lange (1994) Lehrerfahrung und -expertise benannt, welche in den Praxisphasen der Lehrer*innenbildung jedoch nur in zeitlich begrenztem Umfang erworben werden können.

Die Chance des Co-Teachings von Lehramtsstudierenden mit berufserfahrenen internationalen Lehrer*innen liegt nicht zuletzt darin, hier für alle Seiten wertvolle Ressourcen zu aktivieren: „Unterrichtsexperten entscheiden sich [...] von Novizen u.a. durch ein größeres Repertoire an Handlungsstrategien, auf das sie in unsicheren Situationen

zurückgreifen können“ (Soltau & Mienert 2010, 765). Im Rahmen des Co-Teachings kommen Lehramtsstudierende in der Zusammenarbeit in Kontakt mit eben diesen Handlungsstrategien der Tandempartner*innen – während diese zur gleichen Zeit die Routinen der Lehramtsstudierenden bezüglich des deutschen Schulsystems mitsamt seiner schulkulturellen Dispositionen erfahren.

Wieder auf das konkrete Beispiel bezogen, fand hier im Rahmen der theoretischen und praktischen Vorbereitungsphase, der freien gemeinsamen Arbeitstreffen sowie des Reflexionsgesprächs eine Bearbeitung und Aushandlung der zuvor beschriebenen, von Unsicherheit gekennzeichneten Haltung statt; abschließend kam das Team zu einem sehr positiven Fazit der Zusammenarbeit, aus welchem Wertschätzung und die explizite Anerkennung der erfahrenen pädagogischen Handlungspraxis der internationalen Lehrerin (L2) durch die Lehramtsstudierende (L1) spricht:

L1: die schüler waren super interessiert (-) also wir (.) und ich denke auch du durch deine erfahrung hast die super gecatcht (.) für die schüler war der positivste aspekt dass sie expertin auf ihrem gebiet war (.) es war ja ein bisschen wie ein expertengespräch

Der „Expertenstatus“ der internationalen Partnerin bezieht sich zum einen auf ihre pädagogische Routine als erfahrenere Lehrerin und ihre Handlungsstrategien in Bezug auf die im Vorhinein skizzierte Unsicherheit, zum anderen auf ihre Vertrautheit mit Schule und Bildung in ihrem Herkunftsland, welche u.a. im Rahmen der gemeinsamen Stunde thematisiert wurden.

Ein weiterer impliziter Wissensvorrat, welcher in allen Phasen des Projekts bewusst aktiviert wird, ist jener von unterschiedlichen Lehrstilen – in ihrer kulturellen Bedingtheit, ihrer individuellen Ausprägung und in der Erfahrungsbedingtheit spezifischer Strategien. So offenbart der Ausschnitt aus einem Transkript des Reflexionsgesprächs zwischen einer Lehramtsstudentin (L1) im Fach Spanisch und ihrer Partnerin, einer Lehrerin aus Kolumbien (L2), inwieweit das Erlernen, Erproben und Reflektieren des Co-Teachings eigene Routinen ins Bewusstsein bringt

und durch das unmittelbare Gegenüberstellen mit denen der Partnerin zur Disposition stellt. Konkret steht im Mittelpunkt des Falls die Grammatikvermittlung: In der gemeinsamen Unterrichtsstunde ist es bei der Vermittlung des *Pretérito perfecto simple* zu einer Unstimmigkeit zwischen den Tandempartnerinnen gekommen, dessen Anlass das Unterrichtstempo war:⁵

L2: <zu den schülern> so und jetzt haben wir das und jetzt werde wir die formen üben

L1: <zu L2 gewandt> vivIr

L2: vivIr hab ich nicht oh gott entschuldigung

L1: <zu L2> puedes hacerlo mas rapido quizas (.) porque esta CLArO

L2: si sI (.) vamos a leer

MO: ((stoppt das video)) hier fand ich es interessant so meTHOdisch (.) was habt ihr jetzt gedacht bei der stelle

(...)

L1: also ich hab vorne auf den plan geguckt und dann hab ich so die uhr irgendwie (-) im hinterkopf gehabt und hab gedacht na ich muss jetzt mal was Sagen

MO: ok weil du dachtest die ZEIT läuft euch davon irgendwie

L1: genau

L2: und ich habe nicht mehr an die zeit gedacht ((lacht))

Beide Tandempartnerinnen bemerken im Rahmen der Reflexion selbst, dass an dieser Stelle in ihrer Zusammenarbeit ein Ungleichgewicht entstanden ist: Das angestrebte und von beiden im Rahmen des Einführungsseminars erarbeitete Ziel eines ausge-

⁵ Farbig unterlegt erscheint im Folgenden die transkribierte Audiospur des Videos, welches L1, L2 und die Moderatorin des Reflexionsgesprächs, MO, hier gemeinsam anschauen.

glichenen Kräfteverhältnisses zwischen zwei Lehrenden im Co-Teaching, welche geteilte Verantwortung für den Unterricht übernehmen, ist durch die vor den Schüler*innen gemachte Zurechtweisung von L2 durch L1 (puedes hacerlo mas rapido quizas (.) porque esta CLArO) aus dem Lot geraten.

In der Folge des Gesprächs ergreift L2 die Gelegenheit, L1 ihre Gründe für das an dieser Stelle verlangsamte Unterrichtstempo zu erklären; es wird deutlich, dass es sich hier um eine bewusste didaktische Entscheidung handelte, deren Ursachen L1 unklar waren (KL steht im Folgenden für die Klasse, welche hier als Gruppe antwortet):

L2: weil es ging um die aussprache (.) ich äh weil gerade in dieses thema das war die konjugation des verbes (.) u::nd an manche stellen muss man die die aussprache rICHTig arbeiten (.) oder ich dachte so die zeit nehmen (.) weil sonst könne sie das mit eine ANdere pronomen verwechseln

MO: hm

L2: und einmal man die betonung merkt (.) dann hilft das auch oder als strategie um die endungen zu lernen ((schaut L1 an)) ja ich glaube so ((nickt))

L1: ((fasst sich an den hals)) also ich glaub ich hätte_s also ich bin halt generell so dass ich grammatik und alles was damit zu tun hat versuche relativ schnell (.) also so schnell wie es geht auf jeden fall (.) durchzubekommen dass sie dann in ne üungsphase kommen oder das zumindest ANwenden können weil da können sich dann auch noch fehler ausbügeln (.) weil ich immer den eindruck habe dass sie die ganze zeit immer irgendwie nur AUFnehmen und es relativ frontal ist (-) und (.) ja grammatik ist ja sowieso so nicht so besonders beliebt (.) und dass ich das dann halt nicht so lange hinziehe

MO: hm (.) dann mach ich nochmal weiter weil (.) weil ihr wusstet ja auch eben nicht mehr genau was dann noch kam ((lässt das video weiterlaufen))

L2: yo vivI

KL: yo vivI

L2: tu vivIste

KL: tu vivIste

L2: el ella viviO

KL: el ella viviO

L2: nosotros nosotras vivImos

KL: nosotros nosotras vivImos

L2: vosotros vosotras vivIsteis

KL: vosotros vosotras vivIsteis

L2: ellos ellas viviEron

KL: ellos ellas viviEron

L2: muy bien

L1: ok wer traut sich die formen mit

L2: aber da hab ich den eindruck ich kann nicht kontrollIEREN ((bewegt den zeigefinger hin und her))

MO: ((stoppt das video))

L2: also ich habe die aufgabe erfüllt (.) ging schnell (.) aber ich kann SIE nicht kontrollieren ob sie das (.) ob sie das gut machen

MO: hm hm

L2: ich meine (.) man hört allgemein aber

MO: aber nicht EIne person

L2: genau (.) bei den anderen kann ich ALLE hören (.) aber ich kann auch SEHEN wer einen fehler gemacht hat oder ich höre das (.) ja

MO: wenn es langsamer ist

L2: ja

MO: ah ok:

L1: also das könnt ich zum beispiel nicht (.) also (.) äh (.) ich hab nur im ersten praktikum von nem ähm mentor gehört dass also anscheinend im ref so lernt dass sie es einmal im chor lesen und dann einzelne nochmal drangenommen werden (.) die dann nochmal als EINZELperson

MO: einzelstichprobe sozusagen

L1: ja also (.) so hat er es erklärt aber

L2: und und dann kommt die sache auch für dIE: hm (.) für dIE: hm (.) teenager (-) dass man sie man soll sie nicht direkt fragen weil manchmal fühlen sie sich wie (-)

MO: auf dem präsentierteller

L2: ((nickt)) ja (.) und dann finde ich diesen CHORSituation ist ok und wenn ich merke wer einen FEHler macht dann sage ich ((schnipst mit dem finger)) nochmal ALLE (.) und wenn das nicht funktioniert dann ok (.) dann DU

MO: und du hörst tatsächlich auch wenn (.) und deswegen machst du es so langsam (.) das finde ich jetzt interessant weil (.) wir haben ja vorher gesagt ähm es war vielleicht (.) ((deutet auf L1)) du hast es als zu langsam empfunden ne und äh und DU ((an L2)) hast es aber bewusst so langsam gemacht weil du sonst die EINZELnen schüler nicht sozusagen ausmachen kannst und und äh ne

L2: ((nickt)) hm hm (.) in in oder (.) in volkshochschule mach_ich das so (.) ich lasse dass sie sprechen und ich gehe weg (-) also irgendwo ((deutet in den hinteren teil des raumes)) und dann kann ich_s richtig hören (.) also ich konzentriere mich (.) eine minute oder so (.) auf jeden

MO: hm hm

L2: kann ich was MERken

MO: jeden einzelnen einmal RAUS-hören sozusagen

L2: ((nickt)) hm hm (.) weil sonst hast du die MÖglichkeit nicht

L2 wird im Laufe dieses Gesprächs ihr eigenes Vorgehen bei Aussprachetraining und Grammatikvermittlung ebenso ins Bewusstsein gebracht wie L1, welche das vermeintlich zu langsame Unterrichtstempo nun einzuordnen und auf einen abweichenden Lehrstil L2s zurückzuführen weiß. Beiden wird deutlich, inwieweit individuelle Lehrstile von spezifischen Kompetenzen der Lehrpersönlichkeit abhängen: So beeinflusst im Beispiel die Fähigkeit von L2, in chorisch-repetitiven Sprechsituationen im Unterricht die individuelle Aussprache einzelner Schüler*innen herauszuhören, ihr didaktisches Vorgehen sowie das hierbei angewandte Unterrichtstempo.

Die Lehramtsstudierende L1 wird zu einer Auseinandersetzung mit dieser pädagogischen Handlungspraxis der Lehrerin L2 angeregt und bringt sie mit den eigenen Kompetenzen des „Heraushörens“ ebenso zum Abgleich wie mit vermeintlichen „Regeln“ in Aussprachetraining und Grammatikvermittlung, welche ihr von Dritten in der Praxis an die Hand gegeben worden sind: also das könnt ich zum beispiel nicht (.) also (.) äh (.) ich hab nur im ersten praktikum von_nem ähm mentor gehört dass also anscheinend im ref so lernt dass sie es einmal im chor lesen und dann einzelne nochmal drangenommen werden (.) die dann nochmal als EINZELperson.

Der hier angestoßene kooperative Reflexionsprozess ermöglicht nicht nur ein Ausräumen der Unstimmig-

keit innerhalb des Teams bezüglich des vermeintlich angemessenen Unterrichtstempes; darüber hinaus gelingt beiden Co-Teaching-Partnerinnen die Bewusstwerdung über die eigenen, mehr oder weniger routiniert angewandten pädagogischen Verfahren einerseits und die von diesen abweichenden, alternativen Handlungspraxen andererseits.

Schließlich findet in einem weiteren Schritt ein Abgleich dieser alternativen Praxen mit verinnerlichtem „Regelwissen“ statt – welches angesichts des neuen Erfahrungsraumes (hier: der alternativen „Heraushörmethode“ in chorisch-repetitiven Sprechsituationen) in seinem vermeintlich universalen Gültigkeitsanspruch relativiert wird. Nicht zu unterschätzen in dieser Konstellation und insbesondere im Kontext des Aussprachetrainings ist die Tatsache, dass L2 über muttersprachliche Kompetenzen der Unterrichtssprache verfügt. Vor diesem Hintergrund sind auch die Erläuterungen ihrer Handlungspraxis an anderer Stelle zu deuten: weil gerade in dieses thema das war die konjugation des verbes (.) u::nd an manche stellen muss man die die aussprache RICHTIG arbeiten (.) oder ich dachte so die zeit nehmen (.) weil sonst könne sie das mit eine ANdere pronomen verwechseln zu deuten, welche L1 Gelegenheit zu einer Sensibilisierung und zum Abgleich der eigenen auditiven Kompetenz bieten.

Das Tandem aus dem hier beschriebenen Beispiel unterrichtete im Rahmen des Projekts insgesamt 12 Unterrichtsstunden gemeinsam – und somit fast die Gesamtheit der im Schulpraktikum für Lehramtsstudierende zu absolvierenden Stunden (15). Dies war nur dank des großen Engagements beider sowie der Kooperationsbereitschaft der entsprechenden Fachdidaktik möglich. Beide gingen sehr zufrieden aus der Zusammenarbeit hervor und betonten den Charakter des Entwicklungsprozesses, welchen diese vom ersten Kennenlernen im Einführungsseminar bis zum Abschluss des Projekts durch das Reflexionsgespräch durchlaufen habe.

Interessanterweise unterstreicht L1 in einem einige Monate nach der Zusammenarbeit geführten, separaten Interview insbesondere den Effekt interkultureller Professionalisierung: Voneinander in der Praxis zu lernen und das eigene Handeln dabei immer wieder zu hinterfragen, ist sehr hilfreich gewesen.

Denn wenn ich bei den Schülern interkulturelle Kompetenzen fördern möchte, muss ich bei mir selbst anfangen und mich solchen Situationen immer wieder stellen. L2 dagegen fokussiert in ihrer Stellungnahme eher die oben beschriebene Auseinandersetzung mit dem alternativen Lehrstil der Partnerin in seiner kulturellen Bedingtheit: Wir haben beide einen sehr unterschiedlichen Lehrstil. Durch die Zusammenarbeit mit [L1] habe ich vieles kennengelernt, was ich [...] noch nicht kannte, aber was an den Schulen in Deutschland als Routine gilt.

Die Dynamik des internationalen Co-Teachings in seiner Entwicklungslogik, welche im Zentrum des Projekts steht, ist in den wenigsten Fällen vorhersehbar und nimmt in der Zusammenarbeit jedes einzelnen Tandems eine ganz individuelle Gestalt an. Die Anlage des das Projekt rahmenden fallbasierten Lehr-Lern-Konzepts bietet zwar eine intensive Vor- und Nachbereitung, „schützt“ aber durchaus nicht durchgängig vor Schwierigkeiten in der Kommunikation, kulturellen Zuschreibungen oder vor Co-Teaching-Stunden, welche im Nachhinein von beiden Lehrenden als noch verbesserungswürdig angesehen werden. All dies ist Teil der interkulturellen Kooperationslogik, welche zudem in einer Phase erfolgt, in welcher Lehramtsstudierende auf eine noch überschaubare Unterrichtspraxis zurückblicken können. Wie hoffentlich im Vorigen deutlich geworden ist, bietet das internationale Co-Teaching nichtsdestotrotz individuelle Lern- und Professionalisierungsperspektiven „am eigenen Fall“, welche durch ihre interkulturelle Konstitution, die aktive, handelnde Auseinandersetzung mit Mehrsprachigkeit sowie die eröffneten Reflexionsräume bezüglich der kulturellen Bedingtheit von Schule, Unterricht, Lehrstilen und Werteorientierungen über herkömmliche Formate interkultureller Sensibilisierung hinaus gehen. Diese innovative Anlage sowie die einfache Integrierbarkeit des Formats in die Curricula des Lehramtsstudiums als Zusatzbaustein der Praxisphasen haben zuletzt auch das Interesse der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) am Projekt als Modellmaßnahme im Bereich „Internationalisierung zu Hause in der Lehrerbildung“ geweckt (HRK 2018, 16-19).

Für die Zukunft bleibt zu hoffen, dass vergleichbare interkulturelle Kooperationsformate in der Leh-

rer*innenbildung stärkeres Gewicht erlangen; in langfristiger Perspektive ist dies allerdings nur durch eine feste curriculare Verankerung zu gewährleisten, welche sich angesichts ausgeschöpfter Curricula und der zum Teil noch immer anzutreffenden Marginalisierung des Interkulturellen in der deutschen Lehrer*innenbildung als schwierig erweist.

Literatur

HÉLOT, Christine (2012): Linguistic Diversity and Education. In: MARTIN-JONES, Marylin/BLACKLEDGE, Adrian & CREESE, Angela (Hrsg.): *The Routledge Handbook of Multilingualism*. London: Routledge, 214-231.

HRK (HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ) (Hrsg.) (2018): *HRK-Expertise-Manual Internationalisierung zu Hause in der Lehrerbildung. Prozessbeschreibungen aus deutschen Hochschulen*. Bonn: HRK.

KRICKE, Meike & REICH, Kersten (2016): *Teamteaching. Eine neue Kultur des Lehrens und Lernens*. Weinheim: Beltz.

LANGE, John & BURROUGHS-LANGE, Sue (1994): Professional Uncertainty and Professional Growth. A Case Study of Experienced Teachers. In: *Teaching and Teacher Education* 10/6, 617-631.

LANG-WOJTASIK, Gregor & SCHIEFERDECKER, Ralf (2016): Von der Inklusion zur Heterogenität und wieder zurück. Grundlegende Begriffe und Zusammenhänge mit schultheoretischem Anspruch. In: DIES. (Hrsg.): *Gemeinschaftsschule als pädagogische und gesellschaftliche Herausforderung*. Münster: Waxmann, 71-82.

PRENGEL, Annedore (1993): *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik*. Opladen: Leske + Budrich.

PRENGEL, Annedore (2006): *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

RICHTER, Dirk & PANT, Hans Anand (2016): *Lehrerkooperation in Deutschland. Eine Studie zu kooperativen Arbeitsbeziehungen bei Lehrkräften der Sekundarstufe I*. Studie im Auftrag von Bertelsmann Stiftung, Robert Bosch Stiftung, Stiftung Mercator, Deutsche Telekom Stiftung.

URL: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publicationen/GrauePublicationen/Studie_IB_Lehrerkooperation_in_Deutschland_2016.pdf [17.3.19]

SOLTAU, Andreas & MIENERT, Malte (2010): Unsicherheit im Lehrerberuf als Ursache mangelnder Lehrerkooperation? Eine Systematisierung des aktuellen Forschungsstandes auf Basis des transaktionalen Stressmodells. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 56/5, 761-778.

STATISTISCHES BUNDESAMT (Hrsg.): *Bildung und Kultur. Allgemeinbildende Schulen. Schuljahr 2017/18*. URL: https://www.destatis.de/DE/Publicationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Schulen/AllgemeinbildendeSchulen2110100187004.pdf?__blob=publicationFile,739-743 [17.3.19]

STATISTISCHES LANDESAMT SACHSEN-ANHALT (Hrsg.): *Ausländische Schülerinnen und Schüler nach Schulformen seit dem Schuljahr 1995/96*. URL: https://www.stala.sachsen-anhalt.de/Internet/Home/Daten_und_Fakten/2/21/211/21111/Auslaendische_Schuelerinnen_und_Schueler_.html [17.3.19]

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANISATION (UNESCO) (Hrsg.) (2008): *Inclusive Education. The Way of the Future. Reference Document of the International Conference of Education*. 48th session, Geneva 25-28 November 2008. URL: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-3_English.pdf [17.3.19]

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANISATION (UNESCO) (Hrsg.) (1994): *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Salamanca, 7-10 June 1994. URL: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF [17.3.19]

VILLA, Richard A./THOUSAND, Jacqueline & NEVIN, Ann (2013): *A Guide to Co-Teaching*. Thousand Oaks: Corwin.

Anne Julia Fett ist Postdoc im KALEI-Teilprojekt „Internationalisierung der Lehrer*innenbildung“. Ihre Forschungs- und Interessenschwerpunkte sind der pädagogische Umgang mit kultureller Heterogenität im europäischen Vergleich (bes. Italien/Deutschland), interkulturelle Sensibilisierung von Studierenden und Lehrenden sowie Strategien und Konzepte zur sprachlichen und kulturellen Öffnung des Lehramtsstudiums.

anne.fett@zlb.uni-halle.de

Caroline Gawlik, Peter Grüttner & Susanne Schütz

Sprach- und kultursensibles Unterrichten – Der Zertifikatskurs Integrativer DaZ-Unterricht für Lehramtsstudierende

*Der Zertifikatskurs „Integrativer DaZ-Unterricht“ wurde im halleschen QLB-Projekt KALEI konzipiert und wird seit 2016 für Lehramtsstudierende aller Fächer und Schulformen semesterweise angeboten. Das innovative Kurskonzept, dessen Lehrbausteine auch in curriculare Angebote überführt werden, trägt durch die Vermittlung fachwissenschaftlicher, fachdidaktischer, interkultureller und inklusionspädagogischer Ansätze zur Entwicklung eines professionellen Umgangs mit einer kulturell und sprachlich zunehmend heterogenen Schüler*innenschaft bei. Neben der Kurskonzeption stellt der Beitrag exemplarisch die Potentiale praxisorientierter Fallarbeit, multiperspektivischer Vermittlung sowie phasen- und fächerübergreifender Kooperationen für die Lehrer*innenbildung vor.*

1 Deutsch als Zweitsprache für alle Lehrämter

Schulische Bildung ist eines der wichtigsten Arbeitsfelder für gelingende Integration, denn die Entwicklung sprachlicher Handlungskompetenz in der Zielsprache Deutsch¹ sichert Bildungszugang, Bildungsteilnahme und -erfolg. Um zukünftige Lehrer*innen auf die Arbeit mit einer zunehmend mehrsprachigen und multikulturellen Schüler*innenschaft vorzubereiten, bietet die Universität Halle für Lehramtsstudierende *Deutsch als Zweitsprache* als Ergänzungsfach mit 35 Leistungspunkten an.

In der ersten Förderphase des halleschen QLB-Projekts KALEI wurde zusätzlich zu diesem viersemestrigen Studienangebot ein innovatives Kurskonzept pilotiert, evaluiert und dauerhaft in das Studienbegleitprogramm implementiert, das sich an Lehramtsstudierende aller Fächer und Schulformen richtet: In 75 Stunden Präsenzzeit hat der Zertifikatskurs „Integrativer DaZ-Unterricht“ die Vermittlung von grundlegenden Konzepten und Methoden des sprach- und kultursensiblen Unterrichts zum Ziel. Der Kurs umfasst 6 Leistungspunkte und schließt mit einem Universitätszertifikat ab.

Die Notwendigkeit dieser extracurricularen Maßnahme lässt sich auch empirisch belegen: Im Rahmen der quantitativen Begleitstudie von KALEI, in

der professionalisierungsrelevante Variablen im Lehramtsstudium erhoben werden (vgl. Schneider, 133ff.), wurden in Fallbeispielen vier Settings (fehlende Deutschkenntnisse, Down-Syndrom, Leistungsdefiziten, Verhaltensauffälligkeiten) vorgestellt und Erwartungshaltungen der Studierenden in den Bereichen Heterogenität und Umgang mit verschiedenen Lernvoraussetzungen erfragt. Aus den Ergebnissen² geht hervor, dass die Mehrheit der 698 befragten angehenden Lehrer*innen aller Fächer und Schulformen die meisten Schwierigkeiten in Klassen mit verhaltensauffälligen (45,9%) oder geistig behinderten (31,4%) Schüler*innen erwartet. Hingegen gehen von der Gesamtheit der Lehramtsstudierenden nur 10,3% davon aus, dass das Unterrichten von Schüler*innen mit fehlenden Deutschkenntnissen ihnen Schwierigkeiten bereiten könnte. Hinsichtlich der angestrebten Schulformen und -fächer ergibt sich ein stärker differenziertes Bild:

- Studierende des Förderschullehramtes ($MW_{FOS} = 4,5$) können sich im Gegensatz zu Studierenden anderer Schulformen ($MW_{Alle} = 4,1$) das Unterrichten einer Klasse mit Schüler*innen mit fehlenden Deutschkenntnissen am ehesten vorstellen, vermuten aber zugleich auch die meisten Schwierigkeiten innerhalb dieser Klasse ($MW_{Alle} = 3,2$).³

² Wir danken Dr. Edina Schneider für die Bereitstellung von Ergebnissen der PIK-Studie aus einem bisher nicht publizierten Artikel.

³ Die entsprechenden Items F31 „Können Sie sich vorstellen, eine Klasse mit Sergej mit fehlenden Deutschkenntnissen zu übernehmen“ sowie F33 „Wie schwer erscheint es Ihnen, diese Klasse zu übernehmen?“ wurden über eine 5-Skala erhoben (F31: 1-auf keinen Fall, 5-sehr gut; F33: 1-sehr schwer, 5- sehr leicht).

¹ Der Terminus „Deutsch als Zielsprache“ wird v.a. in Sachsen-Anhalt synonym mit „Deutsch als Zweitsprache“ verwendet (vgl. hierzu Lehrplanergänzung Deutsch als Zielsprache für alle Schulformen des Landes Sachsen-Anhalt). Im Folgenden wird unter DaZ „Deutsch als Zweitsprache“ verstanden.

SCHÜLER S. (15 JAHRE)

S. ist Kurde, eine Alphabetisierung in der Muttersprache ist nie erfolgt. Er lebt seit 20 Monaten in Deutschland, zuerst 6 Monate in Begleitung des Bruders, danach erfolgte der Familiennachzug.

S. wurde zu Beginn des 2. Schulhalbjahres 2015/16 aus organisatorischen Gründen sofort einer Regelklasse (Kl.5) zugewiesen und zusätzlich in DaZ beschult. Im Schuljahr 2016/17 besuchte er die 6. Klasse im Regelunterricht und erhielt 6 Stunden DaZ-Förderung pro Woche. S. hat große Probleme im Schreiben und Lesen, da keine kontinuierliche Alphabetisierung möglich war.

Bei ihm wurden eine Lernschwäche diagnostiziert und große Defizite in der Allgemeinbildung festgestellt. Im Schuljahr 2017/18 musste er die 6. Klasse wiederholen. Es erfolgt keine weitere DaZ-Förderung durch die Schule.

Das Nichterreichen der Lernziele in der Regelklasse führt bei S. zu Frustration.

Fallbeispiel aus der ersten Sitzung des Kurses

- Bei Studierenden der Fächer Deutsch ($MW_{\text{Deutsch}}=4,2$) und Deutsch als Zweitsprache ($MW_{\text{DAZ}}=4,8$) ist die Bereitschaft zur Übernahme von Unterricht mit Schüler*innen mit fehlenden Deutschkenntnissen besonders ausgeprägt.⁴

Die hier genannten Studierenden haben offensichtlich bereits eine Sensibilisierung für ihr künftiges Berufsfeld erfahren, wohingegen die Mehrheit der Befragten für die Thematik *Deutsch als Zweitsprache* und damit verbundene Anforderungen in der Schulpraxis noch wenig sensibilisiert scheint. An diese Zielgruppe richtet sich das Angebot des Zertifikatskurses, welches in modularisierter Form fachwissenschaftliche, fachdidaktische, interkulturelle und inklusionspädagogische Ansätze vereint. Zu den Besonderheiten dieses Studienangebots gehören die Praxisorientierung über Fallarbeit in nahezu allen Kursmodulen und der multiperspektivische Ansatz, der förder- und sozialpädagogische Perspektiven in den DaZ-Unterricht einbezieht.

2 Kurskonzeption und -inhalte

Vor dem Hintergrund der unterschiedlichen Bildungsbiographien und sehr heterogenen Erfahrungsständen der Kursteilnehmer*innen hinsichtlich des bisherigen Kontakts mit DaZ-Lerner*innen wird das Kursformat

⁴ Im Vergleich dazu weisen Studierende klassischer MINT-Fächer wie Physik und Chemie eine durchschnittlich geringere Bereitschaft auf, Schüler*innen mit fehlenden Deutschkenntnissen zu unterrichten ($MW_{\text{Physik}}=3,9$ und $MW_{\text{Biologie}}=4,0$).

gemeinsam mit Lehrkräften aus der Schulpraxis eröffnet, die den Studierenden anhand authentischer Schüler*innenbiographien exemplarische Einblicke in den beruflichen Alltag von (DaZ-)Lehrer*innen an Regelschulen ermöglichen (vgl. Fallbeispiel).

Ausgehend von vergleichbaren Fallbeispielen wird die Komplexität des Arbeitsfeldes *Deutsch als Zweitsprache* aufgezeigt, um im anschließenden Dialog zwischen Studierenden und Lehrkräften erste fachwissenschaftliche, fachdidaktische, pädagogische sowie schulorganisatorische Implikationen zu erarbeiten. Die Einführung in die Thematik des Zertifikatskurses erfolgt praxisorientiert über Fallarbeit, mit dem Ziel, den Teilnehmer*innen die thematische Relevanz zu verdeutlichen und die folgenden Kursinhalte mit der schulischen Realität in Beziehung zu setzen.

Im Kursverlauf werden Funktionen der deutschen Sprache, Spracherwerbs- und Lernsituation der Schüler*innen sowie gesetzliche und curriculare Rahmenbedingungen für die Vermittlung von Deutsch als Zweit-, Fremd- und Muttersprache (DaZ, DaF, DaM) umrissen (vgl. hierzu u.a. Rösch 2003, 11).

2.1 Die Konzeption des Kurses

Die Besonderheit des Zertifikatskurses „Integrativer DaZ-Unterricht“ besteht darin, dass neben linguistischen und fremdsprachendidaktischen Grundlagen auch **Kursmodule** zu unterschiedlichen Lernvoraus-

setzungen bei Schüler*innen, zu psychologischen und zu förderdiagnostischen Aspekten der Arbeit und zur Interkulturalität von Bildung und Kommunikation angeboten werden. Wichtige Schwerpunkte des DaZ-Kurses sind:

- DaZ im Handlungsfeld Schule
 - Fallbeispiele aus der Schulpraxis
 - Gesetzliche und curriculare Rahmenbedingungen
 - Deutsch als Bildungssprache
- Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Grundlagen DaZ
 - Grundlagen der Fremd- und Zweitspracherwerbsforschung
 - Vermittlung kommunikativer Kompetenzen in DaZ
 - Alphabetisierung in DaZ
- Schule und Lernen im Kontext von Kultur
 - Interkulturelle Kompetenz nicht nur für angehende Sprachlehrer*innen
 - Bildungsbiographische Gespräche unter Peers: „Schule bei mir Zuhause“
- Inklusionspädagogische Grundlagen
 - Sprachstandsdiagnostik und Förderpädagogik
 - Sozialpädagogische Fallarbeit
- Ergebnissicherung und -transfer
 - E-Klausur
 - Jahrmarkt der Ideen

2.2 Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Grundlagen

Spezifisch für den schulischen DaZ-Unterricht ist neben der Synchronisation ungesteuerter und gesteuerter Erwerbsprozesse die Tatsache, dass im Gegensatz zu anderen Schulfächern verschiedene Organisationsformen existieren, welche je nach Bundesland und teilweise auch zwischen den jeweiligen Schulen stark variieren (vgl. Harr et al. 2018). Alle aktuellen Organisationsformen geben zwar den zeitlichen Rahmen, jedoch nur bedingt die inhaltliche Ausgestaltung der Sprachlernangebote vor.

Diese besondere Stellung von Deutsch als Zweitsprache innerhalb der Institution Schule wird den Kursteilnehmer*innen anhand verschiedener Erlasse der Bundesländer und der jeweils gültigen Curricula/Lehrpläne verdeutlicht. Neben der Bedeutung von Curricula/Lehrplänen als Instrument zur Unterrichtsplanung wird vor allem deren diagnostisches Potential thematisiert und in weiteren Modulen des Kurses praktisch erprobt.

Hinsichtlich der Funktionen der deutschen Sprache für DaZ-Lerner*innen wird insbesondere die Vermittlung von **DaZ als Bildungssprache** thematisiert. Die Notwendigkeit des Erwerbs (bildungs-)sprachlicher Kompetenzen aufgrund der Untrennbarkeit von Sprach- und Fachwissen in allen Fächern ist unstrittig und in der DaZ-didaktischen und mittlerweile auch deutschdidaktischen Diskussion im Fokus (Feilke 2012).

Auf Basis des Modells medialer und konzeptioneller Mündlichkeit/Schriftlichkeit (vgl. Koch & Österreicher 1985) erarbeiten die Studierenden anhand authentischer Lehrwerksauszüge bildungssprachliche Merkmale und erkennen relevante Gemeinsamkeiten, Unterschiede und Wechselwirkungen zwischen den Registern Alltags-, Schul- und Bildungssprache sowie deren Implikationen für das Unterrichtsgeschehen.

Hierbei zeigt sich wiederholt, dass für viele Studierende vor allem die lexikalischen Spezifika, also der Fachwortschatz, als Unterschied zwischen Alltags- und Bildungssprache präsent sind, jedoch weitere, z.T. komplexere Merkmale auf morphologischer, syntaktischer und lexiko-grammatischer Ebene erst am konkreten Beispiel bewusst werden. Gleiches gilt für die verschiedenen Abstraktions- und Darstellungsebenen, welche sich in unterschiedlichen Darstellungsformen (bildlich, sprachlich, symbolisch etc.) niederschlagen und in ihrer Struktur und Lesart Voraussetzung für fachbezogenes (Sprach-)Lernen sind (vgl. u.a. Leisen 2010). Dieser Befund ist sicherlich auch damit zu begründen, dass sprachliche Anforderungen im Fachunterricht in der Regel nicht transparent gemacht werden, obwohl sie den fachlichen Wissenserwerb als Instrument der rezeptiven wie produktiven Unterrichts-beteiligung und Leistungsmessung bedingen (vgl. Schmöölzer-Eibinger 2013).

Im Anschluss an diese Sensibilisierung für Sprache als Lernmedium entwickeln die Studierenden Leitfragen, die bei der (sprachsensiblen) Konzeption von Fachunterricht beachtet werden sollten, wie z.B.:

- Welche sprachlichen Mittel sind für die Bewältigung der Aufgabenstellung erforderlich?
- Wie kann das fachliche und sprachliche Vorwissen der Schüler*innen aktiviert werden?
- Welche Lernaktivitäten bieten sich an, um sowohl fachliche als auch sprachliche Kompetenzen zu schulen?

- Welche Formulierungshilfen und/oder Redemittel können die selbstständige Erarbeitung der Aufgabe unterstützen?

Neben diesen fachbezogenen sprachlichen Anforderungen empfinden (angehende) Lehrkräfte vor allem die Vermittlung sprachlicher Kenntnisse auf noch eher niedrigen Niveaustufen als Herausforderung. Daher widmen sich die Kursinhalte zur Vermittlung von Wortschatz, Grammatik, Phonetik und sprachlichen Fertigkeiten (Lesen, Hören, Sprechen, Schreiben) vor allem den Sprachniveaustufen A1 bis B1.

Im Rahmen dieser Kursmodule lernen die Teilnehmer*innen ausgehend von aktuellen curricularen Vorgaben und schulpraktischen Materialien fachwissenschaftliche und fachdidaktische Grundlagen für die Vermittlung sprachlicher Mittel kennen, um anschließend eigene Unterrichtsentwürfe zu entwickeln und zu diskutieren.

Im Kursmodul **Alphabetisierung in DaZ** werden die Studierenden ausgehend von konkreten Fallbeispielen und Lerner*innenbiographien für den Bedarf an zielsprachlicher Alphabetisierung und der – häufig unterschätzten – psychologischen und didaktischen Spezifik dieses Vermittlungsprozesses sensibilisiert.

Dafür werden die Kursteilnehmer*innen zunächst mit Aufgaben konfrontiert, die es ihnen ermöglichen sollen, den Prozess des Lesen- und Schreibens aus der Sicht der Lerner*innen zu betrachten, was eine Reflexion über die Komplexität dieser Anforderung anregt.

Anschließend an diesen Perspektivwechsel lernen die Studierenden theoretische und methodische Grundlagen kennen, die für die Arbeit mit zugewanderten Analphabet*innen und Zweitschriftler*innen bedeutsam sind (vgl. u.a. Feldmeier 2015 sowie Ritter 2010). Hierzu zählen, neben der Klärung zentraler Begriffe, Formen von Analphabetismus und deren potentielle Auswirkungen auf das Lernen sowie Modelle zum (vor-)schulischen Schriftspracherwerb.

In einem dritten Schritt werden Unterrichtsmethoden und ausgewählte Materialien für die Arbeit mit Anfänger*innen und Fortgeschrittenen im Bereich der Alphabetisierung fokussiert und Möglichkeiten zur Förderung von Lerner*innenautonomie und Binnendifferenzierung diskutiert.

2.3 Schule und Lernen im Kontext von Kultur

In der Konzeption des Zertifikatskurses „Integrativer DaZ-Unterricht“ bildet sich die Erkenntnis ab, dass Sprache und Kultur Dimensionen schulischer Heterogenität sind (Dirim & Mecheril 2018), auf die zukünftige Lehrer*innen als verantwortungsvoll handelnde Multiplikator*innen einer pluralen Gesellschaft vorzubereiten sind.

Erfolgreiches pädagogisches Handeln in durch Sprach- und Kulturvielfalt geprägten Lehr- und Lernkontexten muss somit als zentrales Anforderungsmerkmal des Lehrer*innenberufs gelten und legt damit auch eine entsprechende Schwerpunktsetzung in der universitären Lehrer*innenbildung nahe (Bohl 2017).

Einerseits wird zur Förderung der „interkulturellen Kompetenz“ die Steigerung der internationalen Mobilität in den Lehramtsstudiengängen (HRK 2015) angestrebt, jedoch sollten andererseits durch die Universitäten auch geeignete, komplementäre und zugleich sensibilisierende Aktivitäten im Sinne einer „Internationalisierung zu Hause“ angeboten werden (HRK 2018, 4).

Das Modul **Interkulturelle Kompetenz** ist daher fester Bestandteil des Kurses „Integrativer DaZ-Unterricht“ und wird als Ganztags-Workshop durchgeführt. Über den Kursverlauf werden außerdem vier bildungsbiographische Gespräche unter dem Titel „Schule bei mir Zuhause“ angeboten, die die Workshopinhalte ergänzen und Studierenden die Möglichkeiten zur weiteren Auseinandersetzung mit der Thematik bieten.

Interkulturelle Kompetenz nicht nur für angehende Sprachlehrer*innen

Durch kulturwissenschaftliche Überlegungen (Lüsebrink 2016) zum Gegenstand der eigenen Kultur(en), ihrer Geschichte und Entwicklung im globalen Kontext, nehmen die Teilnehmer*innen zu Beginn des ganztägigen Workshops eine Standortbestimmung ihrer jeweils eigenen Bildungsbiographie vor. Dabei steht weniger die eine Nation und deren Kultur im Fokus, sondern eher die Erkenntnis, wie institutionalisierte Bildung (also Schule) weltweit durch Sprache und Kultur geprägt ist. Die Bewusstmachung, dass auch die eigene Bildungsbiographie kulturell geprägt ist und damit die Arbeit am „eigenen Fall“ Einsichten generieren

kann, ist die Ausgangsbasis, um später im Workshop Kommunikationsstrategien für die interkulturellen Kontaktsituationen des Schulalltags entwickeln und erproben zu können. Praktische, an den Erfahrungen von Lehrer*innen orientierte Rollenspiele bieten die Gelegenheit, sich selbst in unterschiedlichen Rollen wahrzunehmen und so erste Handlungsstrategien auszuprobieren. Anschließend werden die Interaktionen reflektiert: Alle Teilnehmer*innen sind eingeladen ihre Gefühle und Erfahrungen zu diskutieren. Damit bilden sich im Modul **Interkulturelle Kompetenz** auch die Überlegungen der Transformativen Pädagogik ab: Vorab durchgeführte Simulationen beeinflussen das Handlungswissen für interkulturelle Situationen nachgewiesenermaßen nachhaltig positiv (Nagata 2006).

Über die Besprechung einiger „Rezepte“ der transkulturellen Pädagogik (Takeda 2012) erhalten Studierende zusätzlich ganz praktische Hinweise, wie die gezielte Reflexion ihrer kulturellen Bedingtheit die eigene Unterrichtstätigkeit positiv beeinflussen kann.

Nach der Erprobung dieses Moduls als Bestandteil des Zertifikatskurses in der ersten Förderphase von KALEI wird die Verankerung dieser Studieninhalte im Curriculum für alle Lehramtsstudierenden angestrebt.

Bildungsbiographische Gespräche unter Peers

Mit mehreren Hundert internationalen Mitarbeiter*innen und Doktorand*innen aus rund 50 Ländern arbeiten an der Universität Halle viele Menschen, die über eigene Erfahrungen in den Bildungssystemen anderer Länder verfügen. Dieses große Potential für den interkulturellen Austausch wird im Modul „**Schule bei mir Zuhause**“ mit folgenden Zielsetzungen genutzt:

1. die Einbindung der Erfahrungen einzelner Menschen, die als Jugendliche und junge Erwachsene in Schulen und Hochschulen anderer Länder gelernt haben, im Sinne eines interkulturellen Lernziels (Weidemann et al. 2010) für die lokale Lehrer*innenbildung;
2. die Wertschätzung der persönlichen Erfahrungen und die Einbindung dieser internationalen Vertreter*innen als Expert*innen in die Lehrer*innenbildung der Universität Halle.

Über einen Dialog auf Peer-Ebene zwischen Sprecher*in und Studierenden geben wir den Zahlen und Statistiken zum Bildungsbetrieb und zum Leben Jugendlicher in anderen Ländern ein Gesicht.

Jede der 90-minütigen Sitzungen beginnt dabei mit einigen Sachinformationen zum Herkunftsland der/ des Referentin/Referenten, denn oftmals lassen die teilnehmenden Studierenden Defizite in der Allgemeinbildung und relativ geringe geographische und geopolitische Kenntnisse erkennen. Im Laufe des eigentlichen Gesprächs zwischen den Lehramtsstudierenden und der Sprecherin bzw. dem Sprecher kommen sehr unterschiedliche Erlebnisse und Geschichten über den Schulalltag und das Aufwachsen außerhalb Deutschlands zur Sprache. Die Gäste treten dabei in einen Dialog unter Gleichgesinnten, denn oftmals sind sie nur wenig älter als die Studierenden. Auf diese Weise macht sich das Kursmodul die umfangreich belegten Lernerfolge unter Peers zunutze (vgl. u.a. Boud 2001). Eine vorherige Tätigkeit als Lehrer*in ist dabei nicht erforderlich, das Lehrformat profitiert gerade von den verschiedenen Blickwinkeln der Gäste, was wiederum auf die lokale Lehrer*innenbildung wirkt.

.....
Ein guter Lehrer muss Geduld, Fleiß und Leidenschaft haben, damit man mit Verantwortung die Zukunft gestalten kann. (Wraja, Lehramtsstudent aus Brasilien)



Lehrer sein bedeutet für mich, seine Kenntnisse mit anderen Leuten teilen zu können und auch von anderen Leuten zu lernen. (Augustin, Deutschlehrer aus Kamerun; Foto: Peter Grüttner)

Die Inhalte dieses Moduls zu internationalen Bildungsbiographien sind auch Gegenstand der Forschung im KALEI-Teilprojekt zur Internationalisierung des Lehramts und sollen über das Projekt hinaus nachhaltig nutzbar gemacht werden. Deshalb werden von den Kurssitzungen mit den Studierenden, wenn die Zustimmung aller Teilnehmenden vorliegt, Audioaufzeichnungen angefertigt, und alle Gäste zu einem leitfadengestützten Videointerview eingeladen. Die einzelnen Sequenzen der so erhobenen Daten werden nach der Dokumentarischen Methode (Bohnsack 2011) für eine Publikation ausgewertet und als digitales Material aufbereitet, welches in der interkulturellen Lehrer*innenbildung in allen drei Phasen eingesetzt werden kann.

2.4 Inklusionspädagogische Grundlagen

In empirischen Studien wie der PISA-Studie wurde wiederholt auf den Zusammenhang zwischen den zielsprachlichen Kompetenzen und dem Bildungserfolg von Schüler*innen hingewiesen (PISA-Konsortium 2007, vgl. Gogolin 2011, 108). So belegen die Ergebnisse für Kinder und Jugendliche mit nicht-deutscher Herkunfts- oder Erstsprache ein vierfach höheres Risiko im Laufe ihrer Schullaufbahn sitzen zu bleiben. Ein weiterer Befund ist in der Gender-Perspektive ablesbar: Jungen mit Migrationshintergrund werden durch die Rückstellung bei der Einschulung einem besonders großen Exklusionsrisiko ausgesetzt, welches bis zum Ende der Schulzeit wirksam bleibt. Für das Land Sachsen-Anhalt zeigt sich in Bezug auf den schulischen Bildungserfolg folgendes Bild: Im Schuljahr 2016/17 verließen 41,9% der Schüler*innen mit Migrationshintergrund die Schule ohne Abschluss, 71,6% davon waren Jungen und junge Männer. Solche Benachteiligungen werden auch in den Schullaufbahneempfehlungen sichtbar, so sind Jungen mit Migrationshintergrund und/oder aus einem sozial benachteiligten Milieu an Förderschulen deutlich überrepräsentiert (Lanfranchi 2007; Wocken 2007).

(Sprachstands-)Diagnostik und Sprachförderung

Anknüpfend an die Sensibilisierung für diese Exklusionsrisiken und die damit einhergehende Relevanz sprachlicher Kompetenzen erarbeiten die Teilnehmer*innen zunächst Anlässe und Funktionen zur diagnostischen Arbeit im Schulalltag, u.a. zu Unter-

richtsanalyse und -planung, Leistungsmessung und -bewertung, individueller Lernförderung (Hesse & Latzko 2009).

Ein weiteres Argument für die Auseinandersetzung mit (sprach-)diagnostischen Fragestellungen und inklusiven Fördermöglichkeiten sind die bereits an anderer Stelle thematisierten Organisationsformen des schulischen DaZ-Unterrichts. In allen Bundesländern obliegt die Feststellung der vorhandenen Sprachkenntnisse und der schulischen Vorbildung der DaZ-Lerner*innen – hierunter auch die Diagnose von möglichen Lernschwächen und/oder Teilleistungsstörungen – den Lehrer*innen der jeweiligen Schule. Darüber hinaus sehen nahezu alle aktuellen Erlasse die Dokumentation der erworbenen Sprachkenntnisse und damit einhergehender Prüfungen vor oder empfehlen dies nachdrücklich, um den Übergang in die Regelklasse und eventuelle Nachteilsausgleiche in der Bewertung zu begründen. In Bundesländern wie Sachsen-Anhalt, die das Konzept der möglichst frühzeitigen integrativen Beschulung verfolgen, besteht zudem ein besonders großer Bedarf an sprachlichen Fördermöglichkeiten im Regelunterricht.

Vor diesem Hintergrund lernen die Studierenden verschiedene diagnostische Verfahren (Schätz-, Beobachtungs-, profilanalytische und Testverfahren) kennen und erproben die Instrumente, wie etwa die *Lehrplangergänzung Deutsch als Zielsprache* für alle Schulformen des Landes Sachsen-Anhalt und die *Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Primar- und Sekundarstufe des Freistaats Sachsen*. Grundlage der Kursarbeit sind hierbei stets Videosequenzen und authentische Lerner*inrentexte. Abschließend werden ausgehend von verschiedenen Fallvignetten Möglichkeiten einer inklusiven Sprachdiagnostik und -förderung für alle Schüler*innen diskutiert.

Sozialpädagogische Fallarbeit

Neben den zuvor dargestellten förderdiagnostischen Befunden werden im Zertifikatskurs auch psychologische und sozialpädagogische Perspektiven eingenommen. Bezugnehmend auf die bereits in anderen Kursmodulen thematisierten Migrationsbiographien vieler DaZ-Schüler*innen werden die Studierenden auf psychosoziale und medizinische Faktoren aufmerksam gemacht, die das Lernen und die Gestaltung von zwischen-

menschlichen Beziehungen beeinflussen können. Die Kenntnis von strukturell-institutionellen und individuellen Postmigrationsstressoren (vgl. BPTK 2018, 3f.) soll angehenden Lehrkräften den sozialen Perspektivenwechsel erleichtern und Hintergrundwissen für die Einordnung von auffälligen Verhaltensweisen im Unterricht bereitstellen.

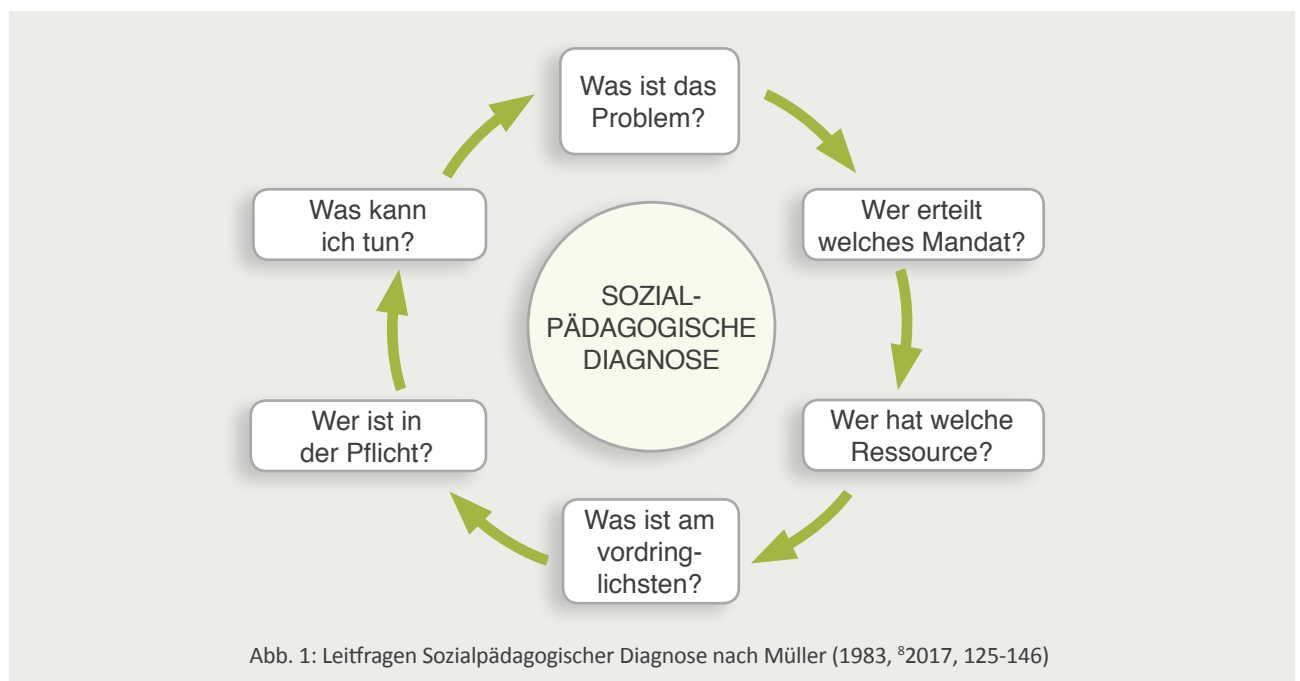
In einer aktuellen Studie der Bundespsychotherapeutenkammer wird die Hälfte der Kinder mit Fluchterfahrung als psychisch belastet beschrieben, etwa 20% dieser Kinder und Jugendlichen leiden unter posttraumatischen Belastungsstörungen (PTPS), zumeist in Folge von erlebten oder beobachteten Gewalterfahrungen. Am Beispiel von PTBS, die bei geflüchteten Kindern und Jugendlichen 15 Mal häufiger als bei in Deutschland geborenen Kindern auftreten (ebd., 7), vermittelt der Kurs Handlungsstrategien und Unterstützungsmöglichkeiten für den Umgang mit traumatisierten Schüler*innen. Leitfragen sind dabei:

- Wie erkenne ich eine Traumafolgestörung?
- Wie kann sich eine Lehrkraft gegenüber möglicherweise traumatisierten Schüler*innen verhalten?
- Was können Lehrkräfte zur Unterstützung traumatisierter Schüler*innen konkret tun?
- Welche Akteur*innen am Standort Schule können ebenfalls Hilfe anbieten?
- Welche Unterstützungsmöglichkeiten existieren außerhalb der Schule?

Für die Bearbeitung solcher Fragen innerhalb der universitären Lehrer*innenbildung wird auf das Konzept der **multiperspektivischen Fallarbeit** (Müller 1983) zurückgegriffen, indem jeder Fall auf unterschiedlichen Handlungsebenen analysiert und folglich aus mehreren Blickwinkeln betrachtet wird, um die Herausforderungen für verschiedene beteiligte Akteur*innen deutlich zu machen. Ziel dieses Perspektivwechsels ist es, die Komplexität des Handlungsfeldes zu erfassen und die jeweiligen Zuständigkeiten und Wechselwirkungen zu erkennen. In der Fallanalyse wird empfohlen drei Perspektiven abzugrenzen: „Fall von“, „Fall für“ und „Fall mit“. Dabei meint „**Fall von**“ die Ebene des Verwaltungshandelns und die juristische Einordnung, z.B. die Erziehungshilfe. „**Fall für**“ fragt nach den Zuständigkeiten und Kompetenzen der Beteiligten, z.B. Lehrer*innen, Sozialpädagog*innen, Psycholog*innen etc.. Beim „**Fall mit**“ wird die Sicht der Betroffenen in der konkreten sozialpädagogischen Arbeit in den Blick genommen.

In diesem sozialpädagogischen Ansatz wird Fallarbeit als zirkulärer Prozess aus Anamnese, Diagnose, Intervention und Evaluation beschrieben, in dem die einzelnen Schritte einander durchdringen und wiederholt vollzogen werden müssen (vgl. Abb. 1).

Dieser Einblick in das methodische Vorgehen anderer pädagogischer Arbeitsfelder und die Erkenntnis, dass Lehrkräfte Probleme im Unterricht gemeinsam



bzw. unter Hinzuziehung der Expertise Dritter lösen können, wird von den Lehramtsstudierenden als wünschenswert und sehr hilfreich eingeschätzt.

2.5 Theoretische und praktische Studienleistungen

Um den Kurs mit einem Universitätszertifikat abzuschließen, müssen die Studierenden eine theoretische und eine praktische Studienleistung erbringen.

Die theoretische Prüfung wird als unbenotete **E-Klausur** abgelegt und umfasst offene und geschlossene Frageformate. Neben der Lernerfolgskontrolle durch theoretische Fragen zu fachwissenschaftlichen und -didaktischen Grundlagen im Bereich DaZ bietet dieses Prüfungsformat durch Fragestellungen, die auf die Reflexion der Kursinhalte für die eigene Professionalisierung als Lehrer*in abzielen, die Möglichkeit Einblicke in die Selbstwirksamkeitserwartung der Kursteilnehmer*innen zu gewinnen. Unter anderem sollen die Studierenden anhand selbst gewählter Beispiele zu Thesen wie „Kultursensibilität beeinflusst die Wahl der Themen, Sozialformen und Methoden des Unterrichts“ kritisch Stellung nehmen oder aus ihrer Sicht besonders relevante Prinzipien für den Unterricht mit DaZ-Lerner*innen erläutern.

Außerdem entwickeln die Kursteilnehmer*innen in Kleingruppen ein praktisch einsetzbares **Lehr-/Lernmaterial** zu einem selbstgewählten DaZ-Schwerpunkt oder für den sprachsensiblen Fachunterricht. Neben dem Material selbst verfassen sie eine kurze didaktische Reflexion zum Anforderungsniveau, den Lernvoraussetzungen und den Einsatzmöglichkeiten dieses Materials, um eine sinnvolle Bereitstellung für die Schulpraxis zu gewährleisten. Die Studierenden werden im Zuge dieser praxisorientierten Aufgabenstellung mit den komplexen Anforderungen an zielgruppenadäquate Lehr-/Lernmaterialien konfrontiert und entwickeln dadurch zunehmend ein Bewusstsein für die Wechselwirkung zwischen fachlichen, didaktischen und insbesondere sprachlichen Aspekten, welches sie idealerweise in ihrer späteren Berufspraxis auf vorhandene sowie zu modifizierende oder neu zu erstellende Materialien übertragen können. Durch die Zusammenarbeit in gemischten Kleingruppen wird zudem die gemeinsame Ausrichtung inner-

halb übereinstimmender Schulformen und Fächer aufgelöst und eine multiprofessionelle Kooperation unter den angehenden Lehrer*innen gefördert.

3. Ergebnistransfer und Evaluation

In der öffentlichen Abschlussveranstaltung „**Jahrmak**tt der Ideen“ treffen Studierende, Dozierende und Akteur*innen aus der Schulpraxis erneut aufeinander. Hier werden die im jeweiligen Semester entstandenen praktischen Studienleistungen präsentiert, erprobt und diskutiert. Durch das direkte Feedback von Lehrkräften, Fortbildner*innen und den anderen Kursteilnehmer*innen erfahren die Studierenden zusätzliche Wertschätzung für die zum Teil aufwändig gestalteten Lehr- und Lernmaterialien und werden zu tiefergehenden Reflexionen bezüglich der von ihnen präsentierten Idee angeregt. Häufig werden den Studierenden die Komplexität der Aufgaben, die implizierten Lernvoraussetzungen oder organisatorische „Stolpersteine“ in der Schulpraxis erst in diesen Gesprächen bewusst.

Die Veranstaltung ist öffentliches Labor und Materialbörse zugleich, denn neben dem Ausprobieren aller Materialien durch Deutschlernende und Lehrkräfte aus Halle stehen auch die Lernmaterialien der vergangenen Kurse als Materialsammlung zur Verfügung und können von Lehrer*innen zur Ausgestaltung ihres Unterrichts mitgenommen werden. Außerdem können die von den Studierenden erstellten Lernmaterialien für eine sprach- und kultursensible Unterrichtspraxis von allen Lehrer*innen Sachsen-Anhalts online abgerufen und eingesetzt werden. Die Autor*innen sind auf den Materialien vermerkt und können bei Nachfragen oder Hinweisen kontaktiert werden.

Über den Zertifikatskurs hat sich inzwischen eine stabile phasenübergreifende Zusammenarbeit mit den Studienseminaren für Lehrämter und verschiedenen Referaten des Landesinstituts für Schulqualität und Lehrerbildung Sachsen-Anhalt (LISA) entwickelt, die zur Überarbeitung des Lehrplans DaZ, Fortbildungen für Lehrkräfte und einer gemeinsam gestalteten Tagung⁵ geführt hat.

⁵ „Sprachbildung in allen Fächern“. Jahrestagung des ZLB der MLU. 2. Fachtag für Lehrkräfte aller Schulformen. Halle, 15.11.2018. URL: https://www.zlb.uni-halle.de/tagung_sprachbildung2018/

Die in jedem Semester durchgeführte Evaluation des Kurses durch die Teilnehmer*innen ergab durchgängig positive Bewertungen. Besonders hervorgehoben wurde die Ausgewogenheit theoretischer und praktischer Kursanteile, die Praxiserfahrung der Dozent*innen, die Authentizität der Gastreferent*innen aus dem In- und Ausland sowie die durchgängige Fallarbeit in einer offenen, angenehmen Lernatmosphäre.

.....

Der Kurs ist eine gelungene Mischung von Theorie und Praxis. Besonders gefallen haben mir die offenen Gespräche mit verschiedenen Experten und die Diagnostik von „echten Fällen“.

(Paula, Lehramt Sekundarschule)

.....

Literatur

BUNDESPSYCHOTHERAPEUTENKAMMER – BPTK (2018): *Psychische Erkrankungen bei Flüchtlingen in Deutschland*. Berlin. URL: <https://www.bptk.de/publikationen/bptk-standpunkt/> [2.4.19]

BOHL, Thorsten / BUDE, Jürgen & RIEGER-LADICK, Markus (2017): *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundagentheoretische Beiträge und didaktische Reflexionen*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

BOHNSACK, Ralf (2011): *Qualitative Bild- und Videointerpretation: Die dokumentarische Methode*. Stuttgart: UTB.

BOUD, David / COHEN, Ruth & SAMPSON, Jane (Hrsg.) (2001): *Peer Learning in Higher Education: Learning from and with Each Other*. New York: Routledge.

BUNDESWEITE ARBEITSGEMEINSCHAFT DER PSYCHOSOZIALEN ZENTREN FÜR FLÜCHTLINGE UND FOLTEROPFER – BAFF E.V. (2017): *Traumaisensibler und empowernder Umgang mit Geflüchteten. Ein Praxisleitfaden*. Berlin, 28ff.

DIRIM, Inci & MECHEIL, Paul (2018): *Heterogenität, Sprache(n), Bildung: Die Schule der Migrationsgesellschaft*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

FEILKE, Hellmuth (2012): *Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. Praxis Deutsch 233*, 4-13.

FELDMEIER, Alexis (2015): *Von A bis Z – Praxishandbuch Alphabetisierung*. Stuttgart: Klett.

GAVRANIDOU, Maria / NIEMIEC, Barbara / MAGG, Birgit & ROSNER, Rita (2008): *Traumatische Erfahrungen, aktuelle Lebensbedingungen im Exil und psychische Belastung junger Flüchtlinge. Kindheit und Entwicklung*, 17 (4), 224–231.

GOGOLIN, Ingrid & LANGE, Imke (2011): *Bildungssprache und durchgängige Sprachbildung*. In: FÜRSTENAU, Sara & GOMOLLA, Mechthild (Hrsg.): *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften, 107-127.

HARR, Anne-Katharina / TERRASI-HAUFE, Elisabetta & WOERFEL, Till (2018): *Deutsch als Zweitsprache im Schulsystem*. In: HARR, Anne-Katharina / Liedke, Martina & Riehl, Claudia Maria (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache. Migration – Spracherwerb – Unterricht*. Stuttgart: J.B. Metzler Verlag, 171-206.

HESSE, Ingrid & LATZKO, Brigitte (2009): *Diagnostik für Lehrkräfte*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.

HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ (HRK) (2015): „Empfehlung der 14. Mitgliederversammlung der HRK am 14. Mai 2013 in Nürnberg“. In: *Empfehlungen zur Lehrerbildung. Beiträge zur Hochschulpolitik 1/2015*. 19-29. URL: https://www.hrk.de/uploads/media/2015-01_Lehrerbildung_01.pdf [2.4.19]

HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ (HRK) (2018): *HRK-Expertise-Manual Internationalisierung zu Hause in der Lehrerbildung*. URL: https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk-expertise/3_Manuals/HRK-Expertise-Manual_Lehrerbildung.pdf [2.4.19]

KOCH, Peter & OESTERREICHER, Wulf (1985): *Sprache der Nähe - Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte*. In: *Romanistisches Jahrbuch 36/85*, 15-43.

KULTUSMINISTERKONFERENZ (2015): *Darstellung kultureller Vielfalt in Bildung und Gesellschaft*. URL: https://www.kmk.org/fileadmin/.../2015_10_08-Darstellung-kultureller-Vielfalt.pdf [2.4.19]

LANFRANCHI, Andrea (2007): *Sonderklassenversetzung und integrative Förderung: Denken und handeln Lehrpersonen kulturell neutral? Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN)*, 2, 128-141.

Lehrplanergänzung Deutsch als Zielsprache für alle Schulformen des Landes Sachsen-Anhalt, URL: https://www.bildung-lsa.de/faecher_lernfelder_deutsch_als_zielsprache_daz_.html [2.4.19]

LEISEN, Josef (2010): *Handbuch Sprachförderung im Fach – Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. Bonn: Varus.

LÜSEBRINK, Hans-Jürgen (2016): *Interkulturelle Kommunikation: Interaktion, Fremdwahrnehmung, Kulturtransfer*. Stuttgart: J.B. Metzler.

MÜLLER, Burkhard & HOCHULI-FREUND, Ursula (1983, ⁸2017): *Sozialpädagogisches Können: ein Lehrbuch zur multiperspektivischen Fallarbeit*. 8., überarbeitete und erweiterte Auflage. Freiburg im Breisgau: Lambertus.

NAGATA, Adair L. (2006): *Transformative learning in intercultural education*. URL: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.524.8008&rep=rep1&type=pdf> [2.4.19]

RITTER, Monika (2010): Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch. In: KRUMM, Hans-Jürgen/FANDRYCH, Christian/HUFEISEN, Britta & RIEMER, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Halbband. Berlin: de Gruyter, 1116-1129.

RÖSCH, Heidi (Hrsg.) (2003): *Deutsch als Zweitsprache. Sprachförderung in der Grundschule: Grundlagen, Übungsideen, Kopiervorlagen*. Hannover: Schroedel.

RUF, Martina/SCHAUER, Maggie & ELBERT, Thomas (2010): Prävalenz von traumatischen Stresserfahrungen und seelischen Erkrankungen bei in Deutschland lebenden Kindern von Asylbewerbern. *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie*, 39 (3), 151-160.

SCHMÖLZER-EIBINGER, Sabine (2013): Sprache als Medium des Lernens im Fach. In: BECKER-MROTZEK, Michael/SCHRAMM, Karen/THÜRMANN, Eike & VOLLMER, Helmut J. (Hrsg.): *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen*. Münster u.a.: Waxmann Verlag, 25-40.

SCHNEIDER, Edina (2017): *Professionalisierung für Inklusion über Kasuistik (PIK). Eine Studie zur Entwicklung professionalisierungsrelevanter Merkmale bei Lehramtsstudierenden. Ergebnissrückmeldung an die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der ersten Erhebung im Sommersemester 2017*. Halle: Martin-Luther-Universität. URL: <http://www.zlb.uni-halle.de/qlb/teilprojekte/evaluation/> [2.4.19]

TAKEDA, Arata (2012): *Wir sind wie Baumstämme im Schnee. Ein Plädoyer für transkulturelle Erziehung*. Münster: Waxmann.

WEIDEMANN, Arne/STRAUB, Jürgen & NOTHNAGEL, Steffi (Hrsg.) (2010): *Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz?: Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung*. Bielefeld: Transcript.

WOCKEN, Hans (2007): Fördert Förderschule? Eine empirische Rundreise durch Schulen für „optimale Förderung“. In: DEMMER-DIECKMANN, Irene & TEXTOR, Annette (Hrsg.): *Integrationsforschung und Bildungspolitik im Dialog*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 35-60.

Caroline Gawlik arbeitet als Lehrkraft für besondere Aufgaben und Fachstudienberaterin (DaZ) am Germanistischen Institut der Martin-Luther-Universität. Ihre Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte sind angewandte Linguistik, Wissenstransfer, DaZ als Bildungssprache und sprachsensibler Fachunterricht.
caroline.gawlik@germanistik.uni-halle.de

Peter Grüttner arbeitet als wissenschaftlicher Mitarbeiter im Teilprojekt „Internationalisierung der Lehrer*innenbildung“ am Zentrum für Lehrer*innenbildung der MLU und forscht zu Fragen des Kulturvergleichs bzw. der Interkulturalität von Schule und Bildung.
peter.gruettner@zlb.uni-halle.de

Susanne Schütz arbeitet als wissenschaftliche Koordinatorin des Projekts Kasuistische Lehrerbildung für den inklusiven Unterricht (KALEI) am Zentrum für Lehrer*innenbildung der MLU. Ihre Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte sind interkulturelle Bildung, globales Lernen und phasenübergreifende Kooperation in der Lehrer*innenbildung.
susanne.schuetz@zlb.uni-halle.de

Marek Grummt

Das hallesche Fallportal – Konzeption, Perspektiven und Möglichkeiten

*Das hallesche Fallportal ist eine digitale Plattform für die Lehrer*innenbildung zur Recherche von Falldarstellungen, die in Transkript-, Protokoll-, Video- oder Audioform vorliegen, sowie eine Webseite für wissenschaftliche Informationen rund um das Thema Kasuistik. Aufbauend auf Diskussionen zur kasuistischen Lehrer*innenbildung (Diskurse, Relevanz, Beziehung zu Praxisphasen) werden die Konzeption und die Anlage des halleschen Fallportals dargestellt und begründet. Im Beitrag werden die Vorüberlegungen zum Aufbau, zur Entwicklung und zur Nutzung des Portals veranschaulicht. Im Anschluss werden zehn Szenarien zur Nutzung des Fallportals in der Lehrer*innenbildung vorgestellt und mit Beispielen unterlegt.*

1 Einleitung

Die Etablierung kasuistischer Lehrer*innenbildung schreitet an verschiedenen Standorten in Deutschland voran – immer vielfältiger werden die Formate von Fällen und Seminarkonzeptionen und dadurch der Einstieg und der Überblick des Feldes immer komplexer (für eine Systematisierung vgl. Schmidt et al. 2019). Eine Möglichkeit, dieser Problematik zu begegnen, ist der Versuch der Digitalisierung neuer Fallmaterials, um nachhaltige aber auch transparente Strukturen zu schaffen und den Einstieg zu erleichtern. Dieser Weg wurde im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung mit der Entwicklung des *halleschen Fallportals* eingeschlagen. Dieses wurde „als Quelle zu Forschungszwecken und zur Materialbereithaltung für die Module sowie zur kasuistische Fallbearbeitung aufgebaut“ (Ausschnitt aus dem KALEI-Projektantrag). Im Folgenden werden die Grundlagen einer kasuistischen Lehrer*innenbildung zusammengeführt, um aufbauend darauf die Konzeption und den Aufbau des halleschen Fallportals darzulegen. Den Abschluss bildet eine Sammlung von zehn Nutzungsszenarien für das Fallportal.

2 Kasuistik in der Lehrer*innenbildung

Der Diskurs um Kasuistik als Element der Professionalisierung von angehenden und praktizierenden Lehrer*innen wird über verschiedene Begründungsfiguren geführt. Erstens findet sich immer wieder die Argumentation über die Entwicklung eines „wissenschaftlich-reflexive[n; M.G.] Habitus“ (Helsper 2000, 35), also einer besonderen Art zu denken, handeln

und wahrzunehmen, die in diesem Sinne der einer/s Wissenschaftlerin/Wissenschaftlers entspricht. Zweitens wird Kasuistik eine „verstärkte Praxisorientierung“ (Jäkel 2016, 181) zugeschrieben, mit der konkret fachdidaktische Problematiken entschleunigt und handlungsentlastet bearbeitet werden können. Drittens wird Kasuistik als ‚sokratische‘ Methode zum Erkennen von unauflösbaren Widersprüchen und auch Typiken dargestellt, bei der es durch die selbstverantwortete Erschließung von Dilemmata der Praxis zu Professionalisierungsprozessen, die durch komplexe Anforderungen wie Bildung für nachhaltige Entwicklung oder Inklusion entstehen, und potentiell damit zu mehr Reflexivität, kommen kann (vgl. Grummt, Veber & Schöps 2019).

Die Relevanz kasuistischer Lehr-Lern-Formate für die Lehrer*innen-Praxis selbst ist dagegen noch umstritten. So schreibt Wernet:

Dieselbe kommunikative Praxis, die im Rahmen einer Projektgruppe der Erkenntnisgenerierung dient und im Rahmen des Methodenworkshops der Aneignung einer methodischen Kompetenz, wird im Kontext der universitären Lehrerbildung nun zum Mittel der berufspraktischen Qualifizierung. Jenseits der einschlägigen Begründungen und ohne diese hier in Frage stellen zu wollen – die Figur einer habitusbildenden, professionalisierungsindikativen Reflexionskompetenz nimmt hier einen prominenten Platz ein – beruht diese Verwandlung auf der Imagerie, dem Praxisanspruch sei dadurch Genüge getan, dass der Gegenstand der Interpretation die schulische Praxis in ihrer unmittelbar protokollierten Form ist. (Wernet 2016, 308)

Auch wenn reale Unterrichtssituationen dokumentiert werden, und dabei macht es keinen Unterschied, ob dies in Transkriptform oder videographisch erfolgt, so ist doch eine kasuistische Analyse dieser nie kongruent mit dem realen Erleben dieser Situation. Kasuistik kann Praxis nicht ersetzen. Die Logik der Rekonstruktion, die in kasuistischen Formaten verfolgt wird, ist zudem eine andere als die der Reflexion erlebter Praxis (vgl. Grummt, Veber & Schöps 2019).

Man könnte also schlussfolgern, dass es in der Lehrer*innenbildung stets *beides* braucht: (1) Die tatsächliche Praxis, im Sinne eines reflektierten Lernens aus Erfahrung, und aber auch (2) die handlungsentlastete Rekonstruktion, um die komplexen Anforderungen und Widersprüchlichkeiten, die wiederum Praxis generieren, zu verstehen.

Zu bedenken in jenen Ausbildungsfragen ist des Weiteren, dass mit steigendem Wissen das Krisenpotential der Gesellschaft im Allgemeinen und entsprechend auch der Pädagogik im Speziellen steigt (vgl. Oevermann 2016, 44). Mit dem Wissen über faktische Exklusionen im Schulsystem gerät die allgemeine Schule immer mehr in Kritik und ihre etablierten Praktiken in die Krise. Solche Strukturmerkmale professioneller Berufe zu erkennen, erscheint damit immer bedeutsamer. Es reicht so möglicherweise nicht mehr, Hierarchien und Entgrenzungen im pädagogischen Alltag aufzudecken (wie bei Wernet 2000), sondern es gilt weit reichende Spannungsfelder und „Muster hinter Mustern“ (Kruse 2015, 644) in unterschiedlichsten Bereichen selbst verantwortet aufzudecken, um das *Mindset*, oder wenn man so will den reflexiven Habitus zu erwerben, um der steigenden Komplexität und den Anforderungen an den Beruf der Lehrer*in gerecht zu werden.

Kasuistik kann für eine solche weite Perspektive und Zielstellung ein geeigneter Weg sein, wenn auch Fälle bearbeitet werden, die nicht nur aus der eigenen Wahrnehmung und den eigenen Beobachtungen entstanden sind. Für diese erste Professionalisierung (vgl. Oevermann 1996; Helsper 2001) benötigt es also differentes Fallmaterial, auf das Lernende und Lehrende pragmatisch und unbürokratisch zugreifen können.

Eine Möglichkeit diesen Anforderungen an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg zu be-

gegnen, war die Entwicklung eines Fallportals, das durch die Qualitätsoffensive Lehrerbildung ermöglicht wurde.

3 Warum ein Fallarchiv?

Zu Beginn standen vor allem drei Begründungsfiguren für die Konzeption und Erarbeitung eines Fallarchives. Die grundlegenden Überlegungen zu einem solchen Archiv sind auch im Nachgang nicht ohne Betrachtung der Tradition der Kasuistik zu erörtern.

Die akademische Fallarbeit ist in verschiedenen Forschungstraditionen, aber auch in der Lehrer*innenbildung (vgl. bspw. Blankertz 1978), ein schon lange genutztes Element. Die Generierung und Gewinnung von Erkenntnissen am Einzelfall hat zu zahlreichen bedeutenden Theorien und Ansätzen geführt, nicht nur bspw. bei Sigmund Freud oder Max Weber, sondern auch schon in der Antike (vgl. Mayring 2016, 12f.). Es ist also wenig verwunderlich, dass die Forschungstradition sich weiterhin großer Beliebtheit erfreut. Die Relevanz qualitativ-rekonstruktiver Forschung steht also außer Frage, dennoch scheint es so, als wären kasuistische Formate in der universitären Lehre noch nicht flächendeckend etabliert. Dies könnte daran liegen, dass immer erst Fälle erhoben werden müssen oder jene ausgewertet werden, für die schon eine „fertige“ Interpretation vorliegt, was in Bezug auf individuelle Erkenntnisprozesse möglicherweise Potential verschenden kann.

Eine Begründungsperspektive eines Fallarchivs ist also die Digitalisierung einer Praxis, deren Grundlagen und Vorgehensweisen (primär *Paper & Pencil* basiert) historisch über viele Jahre ergründet wurden. Umso bedeutsamer war und ist es, Fachtraditionen zu berücksichtigen, also bspw. durch einen einfachen Ausdruck eine klassische Rekonstruktion im Seminar zu ermöglichen, und gleichzeitig Vorteile einer Digitalisierung, wie die Zugänglichkeit zu Material, sicherzustellen.

Über eine digitale Plattform kommt es ebenfalls zur Erweiterung der, historisch dominierenden, textbasierten Materialsorten. Es wurden Lösungen gefunden, um Videos, Fiktion, Audiodateien, Bilder, Fotos, Arbeitsmaterialien und so weiter darstellen zu können. Betonenswert ist dabei allerdings, dass die Arbeit mit Textmaterial, also vor allem

Transkripten und Protokollen, nicht vernachlässigt, sondern priorisiert wurde, da hier weiterhin der forschungsmethodische Fokus gesehen wurde.

Ein weiterer Punkt, der während der Erstellung des Fallportals bedacht werden musste, ist die Zunahme der Beliebtheit kasuistischen Arbeitens in unterschiedlichen Disziplinen. Nicht nur in Soziologie und Erziehungswissenschaften, sondern auch diversen Fachdidaktiken, Fachwissenschaften oder auch in der Sozial-, Schul- und Sonderpädagogik wird die Analyse des Einzelfalls sowohl in For-

schung als auch Lehre populärer. Es galt also eine Plattform zu schaffen, die den differenten Ansprüchen an Fallmaterial gerecht werden, unterschiedliche fachliche Kulturen abbilden und auch verschiedenste Materialformate aufnehmen kann. Andersherum mussten genau diese spezifischen Fälle auch in der großen Masse wieder gefunden werden können, was eine aus unterschiedlichsten Perspektiven durchdachte Filterung notwendig machte, die über die Entwicklungszeit immer wieder hinterfragt, evaluiert und verbessert wurde.

4 Anlage und Konzeption des halleschen Fallportals

Um also der historisch gewachsenen Tradition der Fallarbeit, der differenzierten Anlage und Menge an Material gerecht zu werden, wurde ein Fallarchiv unter diesen Prämissen konzipiert.

Die entscheidende Differenz zu Fallarchiven anderer Universitäten war von Beginn der Planung an, dass von einer Webseiten-Logik her gedacht wurde, nicht aus der Logik der traditionellen Fallarbeit heraus. Das hatte zur Folge, dass Elemente berücksichtigt wurden, die im Diskurs um Kasuistik nicht aufgerufen werden:

1. Es wurde ein *responsives, adaptives Design* gewählt, die Webseite ist also auf allen Endgeräten, wie Tablets, Phablets, Smartphones, digitalen Tafeln usw., immer nutzbar, angepasst und ästhetisch.
2. Als grundlegende Struktur wurde der *Logik eines Weblogs* gefolgt und von einer klassischen Datenbankdarstellung sowie der Struktur anderer universitärer Webseiten und Plattformen Abstand genommen. Die *Blog- anstatt einer Archivlogik* hat vor allem Vorteile in der Skalierbarkeit, Übertragbarkeit und zukünftigen Kooperation und Vernetzung. Auch die Möglichkeit, Fälle und Beiträge zu kommentieren und systematisch zu verwalten, ist damit gegeben.
3. Als Content-Management-System wurde darauf aufbauend die etablierte *WordPressbasis* gewählt, die auf den Servern der Martin-Luther-Universität gehostet und im Rahmen einer Blogfarm verwaltet wird. Damit ist das Fallportal updatesicher, wartungsfrei, stabil und damit nachhaltig.

Hoffnungsloser Fall

🏠 Schule – Unterricht
📍 Grundschule | Klasse 3 | Deutsch, Sprachen

Im Deutschunterricht korrigiert die Lehrkraft während einer Stillarbeitsphase einige Schüler*innen, weigert sich jedoch Hilfestellung zu leisten.

🚫 Disziplinierung, Frustration, Lehrer*innenhandeln
👤 Einzelarbeit
👥 Lehrer*in, mehrere Schüler*innen

▼ Transkript

- Hoffnungsloser Fall, Fallportal Halle | Hoffnungsloser-Fall-.pdf

5 Minuten nach Stundenbeginn betritt die Lehrerin Frau K. den Klassenraum.

L: Entschuldigt Kinder, ich hatte noch was mit der Schulleiterin zu besprechen. Nehmt bitte mal eure Schreibübungen der Lernwörter der letzten Woche raus.
(Alle SuS öffnen daraufhin zügig ihre Hefte, ohne das wörtlich zu kommentieren.)
(Die Lehrerin geht durch die Reihen und kommentiert kurz mit „gut“ oder „aha“ und bleibt dann länger bei Florian stehen)
 Sag mal, was ist das denn?

F: Na, das sind meine Lernwörter.

L: Ja, aber die sind doch alle falsch. Wie kommst du denn darauf, die so zu schreiben?
(energischer Ton)

F: *(schaut beschämt in sein Heft)*

L: Was soll man mit dir noch machen? Das ist doch eh ein hoffnungsloser Fall!

F: *(schaut errötet immer noch beschämt auf sein Heft)*
(Darauffin setzt die Lehrerin ihren Rundgang fort. Die

Darstellung eines Transkriptes inklusive Verschlagwortung im Fallportal

4. Diese technische Anlage auf Wordpressbasis mit beliebiger Skalierbarkeit macht das System *übertragbar auf andere Anwendungsfälle* der Darstellung größerer Datenmengen.
5. Das Fallportal sollte beliebig groß skalierbar sein, weshalb viel Zeit in die Herausarbeitung der *Systematisierung des Datenmaterials* gesteckt wurde. Prägend sind die vier Fallkategorien (1) schulische Fälle mit Unterrichtsbezug, (2) schulische Fälle ohne Unterrichtsbezug, (3) außerschulische Fälle und (4) Fälle der Lehrer*innenbildung.
6. Für die Lehrer*innenbildung wurde sich für ein *redaktionell verwaltetes Veröffentlichungssystem* entschieden, um den Open Access des Fallmaterials zu sichern. Alle Fälle werden auf Anonymisierung, Formatierung und Orthographie geprüft und händisch eingespist.

Das halleche Fallportal ist trotz alledem in erster Linie ein Werkzeug für die kasuistische Lehrer*innenbildung, mit dem Fälle und Wissensartikel für viele verschiedene Anwendungsbereiche gefunden werden können.

Derzeit wächst das Portal um 20-30 Fälle pro Monat. Die Kooperationen mit verschiedenen inneruniversitären und außeruniversitären Partnern haben für eine Bandbreite des Angebotes gesorgt: Exemplarisch seien Fälle des Jugendarrests, aus inklusiven Kontexten, aus fachdidaktischen Blickwinkeln und Fälle über typische und untypische Unterrichtssituationen benannt.

Der größte Teil der Fälle steht, da es sich um anonymisiertes Material handelt, öffentlich zur Verfügung (Open Access). Bedeutsam für das Wachstum eines solchen Fallportals ist, dass gesuchte Fälle leicht

FALLPORTAL

KALEI – Kasuistische Lehrerbildung für den inklusiven Unterricht

FÄLLE
WISSEN


Herzlich willkommen!

Professionalisierung im Umgang mit Heterogenität ist für zukünftige Lehrer*innen unerlässlich. Fallarbeit kann in der Lehrer*innenbildung ein wichtiger Baustein für die Verknüpfung von inklusionsorientierter Theorie und Praxis sein. Um diese Arbeit zu unterstützen, wird an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg ein elektronisches Fallarchiv entwickelt. Geplant ist ein lebendiges Web-Portal, in welchem auch die kasuistische Zusammenarbeit verschiedener Disziplinen gefördert werden soll.

Im linken Seitenbereich unter **FÄLLE** befindet sich das Fallarchiv mit verschiedenen Möglichkeiten zum Stöbern, Suchen oder Filtern. Informationen zum zugrunde liegenden Kasuistikverständnis sowie zur kasuistischen Arbeitsweise sind im rechten Seitenbereich unter **WISSEN** zu finden.

Das Fallarchiv ist ein Teilprojekt im Rahmen von KALEI – Kasuistische Lehrerbildung für den inklusiven Unterricht.

KALEI wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert.





Startseite des Fallportals mit der Zweiteilung – Fälle und Wissen

nutzen lässt sich entsprechend als subsumtive Kasuistik einordnen (vgl. Wernet 2006; Schmidt et al. 2019). Beispielhafte theoretische Ansätze, die durch Fallbeispiele bearbeitet werden können, wären: Nähe-Distanz-Antinomie, Sinnstiftendes Kommunizieren, Gewaltfreie Kommunikation.

5.3 Fälle als inhaltliche Hinführung zu Theorien und Modellen

Ein induktiver Zugang ist der Ausgang von einer Rekonstruktion eines Falles, ohne die Theorien oder Modelle voranzustellen. Ein streng methodisches Vorgehen ist an dieser Stelle angeraten, da hier Subsumtionen vermieden werden sollen und ein möglichst offener Blick auf das Material angestrebt wird. So können in diesem Rahmen entstandene Theoretisierungen anschließend mit bestehenden Modellen abgeglichen werden, was Vorteile eines abduktiven Zugangs der Rekonstruktion dem eines klassischen induktiven hinzufügt. Jene ‚selbstgefundenen‘ Theorien erscheinen vor allem in Thematiken angebracht, in denen es keine klaren Antworten gibt, also bspw. Fälle über inklusive Bildung, latente Diskriminierung, Geschlechterunterschiede, Bildungsungleichheit oder Stigmatisierung.

5.4 Fälle als Ideengeber

Gerade im fachdidaktischen Kontext ist es denkbar, dass Fälle als Repräsentanten für bestimmte Ideen bspw. der Unterrichtsgestaltung stehen. Ungewöhnliche thematische Hinführungen, interessante Einführungen in eine neues Thema und repräsentative Gelenkstellen können damit als Anregung z.B. für Lehramtsstudierende genutzt werden. Der Vorteil, eine neue methodische oder didaktische Idee als Fall, anstatt nur als Idee aus einem Methodenhandbuch, zu bearbeiten, liegt in der vertieften Analyse (siehe den nächsten Anwendungsfall) sowie auch im Verständnis wie diese Idee praktisch ausgestaltet wird und welche Konsequenzen dies nach sich zieht.

5.5 Fälle als Reflexionsfolien didaktischer Herangehensweisen

Für die Professionalisierung von Lehrer*innen ist ein tiefgreifendes Verständnis unterschiedlicher Methoden und didaktischer Prinzipien unerlässlich.

Dieses findet üblicherweise entweder über Methodenhandbücher statt, die in knapper Form bedeutsame Aspekte bestimmter Herangehensweisen auflisten, oder über ausführliche Erörterungen didaktischer Prinzipien, Konzeptionen oder Modelle, *à la* Klafki, Brunnhuber oder Wiater. Man könnte von einer unter- und einer überkomplexen Herangehensweise sprechen. Jene Herangehensweisen anhand einer mehr oder minder streng methodisch vorgehenden Rekonstruktion zu bearbeiten, kann hier eine Alternative für die Lehramtsausbildung sein. Im KALEI-Projekt wird hierfür von einer „praxisanalysierenden Kasuistik“ (Schmidt et al. 2019) gesprochen. Man könnte dann anhand der Rekonstruktion Vor- und Nachteile, zu bedenkende Rahmenbedingungen, diverse didaktische Alternativen, methodische Fallstricke und Ähnliches diskutieren. Vorstellbar sind hier vor allem fachdidaktisch bedeutsame Gelenkstellen und methodische Ansätze: Einführungen neuer Themeninhalte, Arbeitsaufträge, Unterrichtsbeginn und -zusammenführung, Überleitungen in andere Themen und Arbeitsphasen.

5.6 Falldarstellungen und Interpretationen als Vorbild oder Gegenentwurf für eigene Forschungsarbeiten

Kasuistische Forschung kann als in der Sozialforschung sowie im forschenden Lernen in Lehrer*innenbildungskontexten etablierte Herangehensweise gewertet werden (Kraimer & Wyssen-Kaufmann 2012). Doch gerade für forschungsunerfahrene Interpret*innen kann Unklarheit über Formate und Ansätze der Gestaltung einer Falldarstellung oder Interpretation herrschen. Hier bieten sich zahlreiche Fälle unterschiedlicher Quellen im Fallportal an, um vorbildhafte Beispiele, aber auch Gegenentwürfe zu eigenen Forschungsarbeiten zu finden. Exemplarisch sind hier Arbeiten zu bestimmten Methoden, wie Objektiver Hermeneutik oder Konversationsanalyse, diverse Erhebungsmethoden, wie Interviews, Videographie oder Teilnehmende Beobachtung, sowie ethnographisch bearbeitete Fälle im Allgemeinen zu benennen.

5.7 Fälle als Grundlagen für Seminargestaltungen

Fälle können in zahlreichen Seminarkonzeptionen Anwendung finden. Neben den schon besprochenen fachdidaktischen Seminaren sind vor allem Seminar-

konzeptionen zu erwähnen, in denen es explizit um Fallarbeit geht, eben im Sinne der Bildung eines reflexiven Habitus (Helsper 2000). Vorstellbar sind hier Analysen different erhobener Fälle mit einer spezifischen Methode oder auch die Bearbeitung ähnlicher Fälle mit differenten Methoden, um forschungsmethodische Kompetenzen zu schärfen; ganz im Sinne einer rekonstruktiven Kasuistik (vgl. Schmidt et al. 2019). Denkbar sind ebenso zahlreiche erziehungswissenschaftliche, soziologische oder pädagogische Seminarkonzeptionen, in denen Fallarbeit in bestimmten Sitzungen angewandt werden kann, um unterschiedlichste Aspekte zu bearbeiten.

5.8 Fälle in Vorlesungen oder Vorträgen

Als weiterer Anwendungsfall erscheinen Fälle in frontalen Settings, bei denen ein Fall quasi ‚vorinterpretiert‘ wird, um bestimmte Aspekte zu verdeutlichen oder zu vertiefen. Der Vorteil einer vorgeführten Fallrekonstruktion gegenüber einem einfachen Beispiel liegt in der Bearbeitungstiefe und der Verdeutlichung von Komplexität bestimmter Themen. Oftmals wird dabei von subsumtiver Kasuistik gesprochen (vgl. Schmidt et al. 2019). Besonders geeignet sind hierfür Bereiche, die einfach zu erfassen scheinen und dennoch hochgradig komplex sind. Exemplarische Themen wären: Lehrer*innenprofessionalität, Guter Unterricht, Differenzierung und Individualisierung, Kooperation, Machtkonstruktionen.

5.9 Fälle und Interpretationen als Element von (studentischen) Forschungsarbeiten

Ein Ansatz für qualitativ-rekonstruktive Forschungsarbeiten kann die Sammlung von Fällen zu bestimmten Themen sein, die dann unter einer bestimmten Fragestellung interpretiert werden. Prominent können die Arbeiten von Thomas Wenzl erwähnt werden (vgl. Wenzl 2014), in denen genau dieser Ansatz in großer Breite vollzogen wird: Fälle aus verschiedenen Fallarchiven werden unter bestimmten strukturell interessanten Fragestellungen (Praktik des Sich-Meldens, die Differenz„ich finde“-„ich denke“ usw.) rekonstruktiv bearbeitet. Dieser Ansatz bietet quasi endloses Potential immer neuer Forschungsarbeiten, sowohl für Studierende, die ihre Abschlussarbeit schreiben, als auch für etablierte Forscher*innen.

5.10 Fälle erstellen und einreichen

Der letzte hier diskutierte Anwendungsfall ist die eigenständige Erhebung von Fallmaterial und die Erstellung von Protokollen und Transkripten. Diese können anhand der Vorgaben im Fallportal erhoben werden, aber auch anderen Erhebungstraditionen entsprechen. Oftmals findet dieser Anwendungsfall in gezielten Seminaren statt und stellt damit auch eine Anregung für Dozierende dar, die dieser Idee noch nicht folgen. Um in das Fallportal aufgenommen zu werden, kann unter „Mitmachen“, wo sich auch weitere Informationen zur Einreichung befinden ein Formular der Webseite ausgefüllt und mit den entsprechenden Dokumenten an das Fallportal gesendet werden.

6 Conclusio

Wie dargelegt, wurde an der Martin-Luther-Universität unterstützt durch die Qualitätsoffensive Lehrerbildung ein Fallportal für die kasuistische Lehrer*innenbildung konzipiert und aufgebaut. Der Ausgang von einer Blog- und Webseitenlogik, anstatt einer Archivlogik, unterstützt zahlreiche Anwendungsfälle des Portals. Damit kann es als nachhaltiges Tool für die Lehrer*innenbildung aber auch für Forschung und allgemeine Recherche angesehen werden. Die dargestellten Nutzungsszenarien stehen beispielhaft für die Bandbreite der Nutzung dieser neuen digitalen Möglichkeiten und sind nicht als abgeschlossene Liste zu betrachten. Perspektivisch soll das Fallportal weiter wachsen und noch zugänglicher für unterschiedlichste Nutzer*innenkreise werden, denn auch die Etablierung weiterer kasuistischer Lehr-Lern-Formate scheint noch lange nicht abgeschlossen zu sein.

Für die Einreichung von Fällen senden Sie Ihre Transkripte, Protokolle und/oder Interpretationen an:

fallportal@zlb.uni-halle.de

Literatur

BLANKERTZ, Herwig (Hrsg.) (1978): *Die Theorie-Praxis-Diskussion in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

GRUMMT, Marek/VEBER, Marcel & SCHÖPS, Miriam (2019): Kasuistische Lehrer*innenbildung als Möglichkeit der Relationierung normalitätsorientierter Lehrer*innenbildungspraxis und diversitätsorientierter Theoriebildung. In: ESEFELD, Marie/MÜLLER, Kirsten/HACKSTEIN, Philipp/VON STECHOW, Elisabeth & KLOCKE, Barbara (Hrsg.): *Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität*. Band II: Lehren und Lernen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

HELSPER, Werner (2000): Zum systematischen Stellenwert der Fallrekonstruktion in der universitären LehrerInnenbildung. In: BECK, Christian/HELSPER, Werner/HEUER, Bernhard/STELMASZYK, Bernhard & ULLRICH, Heiner (Hrsg.): *Fallarbeit in der universitären LehrerInnenbildung. Professionalisierung durch fallrekonstruktive Seminare? Eine Evaluation*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

HELSPER, Werner (2001): Praxis und Reflexion – die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *Journal für LehrerInnenbildung* 1. Jg., Heft 3.

JÄKEL, Olaf (2016): Fehler, Modelle und andere Fälle: Unterrichtsanalyse anhand des Flensburg English Classroom Corpus. In: HUMMRICH, Merle/HEBENSTREIT, Astrid/HINRICHSEN, Merle & MEIER, Michael (Hrsg.): *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns*. Wiesbaden: Springer VS, 181-208.

KRAIMER, Klaus & WYSSEN-KAUFMANN, Nina (2012): Die fallrekonstruktive Forschungswerkstatt – eine Option zur Förderung von Professionalität in der Sozialen Arbeit. In: BECKER-LENZ, Roland/BUSSE, Stefan/EHLERT, Gudrun & MÜLLER-HERMANN, Silke (Hrsg.): *Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule*. Wiesbaden: Springer VS, 219-233.

KRUSE, Jan (2015): *Qualitative Interviewforschung*. Weinheim: Beltz.

MAYRING, Philipp (2016): *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

OEVERMANN, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: COMBE, Arno & HELSPER, Werner (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 70-140.

OEVERMANN, Ulrich (2016): „Krise und Routine“ als analytisches Paradigma in den Sozialwissenschaften. In: FRANZMANN, Andreas/BECKER-LENZ, Roland/JANSEN, Axel & JUNG, Matthias (Hrsg.): *Die Methodenschule der Objektiven Hermeneutik. Eine Bestandsaufnahme*. Wiesbaden: Springer VS, 43-114.

SCHMIDT, Richard/BECKER, Elena/GRUMMT, Marek/HABERSTROH, Max/LEWEK, Tobias & PFEIFFER, Alexander (2019): *Vorschlag für eine Systematisierung kasuistischer Lehr-Lern-Formate in der universitären Lehrer*innenbildung*. URL: <https://blogs.urz.uni-halle.de/fallarchiv2/was-ist-kasuistik/> [4.3.19]

WENZL, Thomas (2014): *Elementarstrukturen unterrichtlicher Interaktion. Zum Vermittlungszusammenhang von Sozialisation und Bildung im schulischen Unterricht*. Wiesbaden: Springer VS.

WERNET, Andreas (2000): „Wann geben Sie uns die Klassenarbeiten wieder?“ Zur Bedeutung der Fallrekonstruktion für die Lehrerbildung. In: KRAIMER, Klaus (Hrsg.): *Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 275-300.

WERNET, Andreas (2006): *Hermeneutik – Kasuistik – Fallverstehen. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer Urban.

WERNET, Andreas (2016): Praxisanspruch als Imagerie: Über Lehrerbildung und Kasuistik. In: HUMMRICH, Merle/HEBENSTREIT, Astrid/HINRICHSEN, Merle & MEIER, Michael (Hrsg.): *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns*. Wiesbaden: Springer VS, 293-312.

Marek Grummt ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im KALEI-Projekt und im Institut für Rehabilitationspädagogik der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Pädagogische Professionalität, kasuistische Lehrer*innenbildung und inklusive Didaktik.

marek.grummt@zlb.uni-halle.de

Miriam Schöps

„Also ganz homogen warn die irgendwie nich“ – Auseinandersetzungen mit Vielfalt in der Hochschullernwerkstatt

Die Hochschullernwerkstatt bietet unterschiedliche Formate und Begegnungsmöglichkeiten mit Vielfalt für Studierende wie Dozierende. Diese werden in einem Kurzüberblick dargestellt, bevor auf ein im Projektverlauf entwickeltes und kontinuierlich adaptiertes Angebot zum reflexiv begleiteten Praxishandeln von Studierenden eingegangen wird. Im Beitrag werden die von Offenheit geprägten Settings pädagogischer Tätigkeiten mit Lernenden der Sekundarstufe in der Lernwerkstatt beschrieben, und es wird vorgestellt, in welcher Weise sie als Ausgangspunkt studentischer Reflexionen genutzt wurden. In Auswertung dieser reflexiven Gespräche werden in einer ersten Materialannäherung für die Studierenden relevante Themenfelder herausgearbeitet und als entsprechende „Entwicklungsanlässe“ diskutiert.

1 Einleitung

Das Projekt KALEI verfolgt den Anspruch, zukünftige Lehrer*innen auf eine durch Vielfalt gekennzeichnete Schulwirklichkeit vorzubereiten. Heterogenitätssensibilisierung wird dabei als ein Kernelement zur Entwicklung einer inklusionsadäquaten Haltung betrachtet und ein breites Inklusionsverständnis wird zu Grunde gelegt. Multiprofessionelle Kooperationen sowie fallorientiertes Arbeiten bilden zentrale Grundlagen für die Unterstützung einer (diesbezüglichen) Reflexionsfähigkeit im Professionalisierungsprozess. In diesen Rahmen sind die folgend dargestellten Entwicklungen in der Hochschullernwerkstatt Erziehungswissenschaften an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg durch das Teilprojekt „Ausbau der Hochschullernwerkstatt“ eingebunden.

Aus der Perspektive von Hochschullernwerkstätten spielt Selbsterfahrung von (veränderten) Lernbedingungen eine grundlegende Rolle für die Möglichkeit, diese zielführend für und mit anderen lernenden Personen zu gestalten, so dass im Teilprojekt neben der sach-fachlichen Auseinandersetzung mit inklusionsbezogenen Themen eigene Erfahrungen mit Vielfalt auf unterschiedlichen Bezugsebenen und deren Reflexion besonders relevant erscheinen. Zudem ist, wie bereits diskutiert (vgl. Schöps 2016, 230), davon auszugehen, dass sich aus der Forderung nach einem inklusiven Bildungssystem neben curricularen auch Veränderungen für die Hochschulkultur ergeben müssen (vgl. Werner et al. 2014, 2). Denn „[w]ie können Lehrkräfte in der Lage

sein, Vielfalt als Potenzial in ihrem Unterricht zu nutzen, wenn sie selber eine Ausbildung erlebten, in denen [sic!] ihre individuellen Stärken und Bedürfnisse wenig oder gar nicht berücksichtigt wurden?“ (Plate 2014, o.S.). Heterogenitätssensibilität als Auseinandersetzung mit vielfältigen Lern- und Lebensbedingungen setzt eine Begegnung mit eben solchen voraus. Die Hochschullernwerkstatt Erziehungswissenschaften¹ versucht hierfür einen Vielfalt respektierenden Erfahrungsraum zu schaffen.

2 Was hat Heterogenitätserfahrung mit Hochschullernwerkstatt zu tun?

(Hochschul-)Lernwerkstätten werden in der fachlichen Diskussion als Orte inklusiver Pädagogik (Wedekind & Schmude 2016, 81f.) sowie als Entwicklungselemente in Schulen wie in Hochschulen (vgl. u.a. Hagstedt & Krauth 2014, 8) gehandelt. Lernwerkstattarbeit kann unterschiedlich ausgeprägt sein, ist konzeptionell jedoch stets an selbstgesteuerten Lernprozessen und deren individuumsorientierter Begleitung ausgerichtet. Eine stärkere Partizipation in der Gestaltung von Lernbedingungen wird angestrebt. Die Wahrnehmung und Berücksichtigung heterogener Lern- und Lebensbedingungen sind impliziter Bestandteil solcherart pädagogischen Handelns, ggf. ohne so expliziert zu werden. In der Rollenbeschreibung von Lernbegleiter*innen in Lernwerkstätten wird ein Individualität achtender, heterogenitätsorientierter Ansatz pädagogischen

¹ www.philfak3.uni-halle.de/institut/lernwerkstatt

Handelns gefordert: „Jeder einzelne Lernende wird als Subjekt wahrgenommen und respektiert“ (VeLW 2009, 7). Lernbegleitung kann also als eine mögliche Umgangsweise mit Heterogenität und Anforderungen von Inklusion erprobt werden.

Zudem unterscheiden sich Hochschullernwerkstätten deutlich von der sie rahmenden hochschulischen Lernumgebung, sowohl aufgrund ihrer räumlichen Botschaften wie Offenheit und einer „pädagogischen Atmosphäre“ (vgl. Müller-Naendrup 1997, 184f.) als auch durch die Art dort stattfindender Angebote. Von Dozierenden wie Studierenden wird die halleische Hochschullernwerkstatt als signifikant „anderer“ Lernort wahrgenommen (vgl. Schöps et al. 2019). Es kann angenommen werden, dass einerseits durch diese Irritation hochschulischer Lernkultur eine gesteigerte Wahrnehmbarkeit und Reflexion über Lernvoraussetzungen und Lernbedingungen befördert wird. Andererseits weisen die pädagogischen Grundhaltungen in Lernwerkstätten eine hohe Übereinstimmung mit inklusiven Werten, bspw. Partizipation in der Lernprozessgestaltung und Wertschätzung, auf (vgl. Weckind 2009, 10). Sie bergen daher Potential, durch die reflexive oder fallbezogene Auseinandersetzung mit eigenen und beobachteten Lern- sowie Lehrerfahrungen als Ort der Sensibilisierung für Vielfalt im Professionalisierungsprozess zu wirken.



Studierendengruppe bei einer Zwischenreflexion/Projektbesprechung (Foto: Nele Zeyn)

(Hochschul-)Lernwerkstätten sind Orte des Lernens durch Erfahrung. Nach Kottmann (2013) können sie auch „einen unverzichtbaren Beitrag zum Forschenden Lernen und damit zur Professionalisierung“ (2013, 188) von Lehrer*innen leisten und das Transferieren von erworbenem wissenschaftlichen Wissen in fundiertes Berufswissen (vgl. ebd. 184) fördern. Dafür bleiben hier Fragen zu klären, wie:

- a. Wie kann eine Hochschullernwerkstatt Heterogenitätserleben ermöglichen?
- b. Hochschullernwerkstatt als Erfahrungsraum? – Inwiefern kann Lernwerkstattarbeit mit Gruppen des Sekundarbereichs als Erfahrungsmöglichkeit für Studierende in der Lehrer*innenbildung nutzbar werden?
- c. Welche Erfahrungen können Studierende in diesem Rahmen gerade in Ergänzung der erziehungswissenschaftlichen Studien bei der Ausbildung einer heterogenitätssensiblen Grundhaltung unterstützen? (vgl. Rumpf & Schöps 2017, 86f.)

3 Wie die Hochschullernwerkstatt Erziehungswissenschaften vielfaltsrelationierte Erfahrungen unterstützt

Sensibilisierung für Heterogenität wird im Projektzusammenhang begriffen als Befähigung, die Heterogenität von Lerngruppen wahrzunehmen, anzuerkennen und entsprechende Lernsituationen didaktisch zu reflektieren. In der halleischen Hochschullernwerkstatt nehmen verschiedene Formate und Organisationsstrukturen darauf unter zwei Zielstellungen Bezug: Auseinandersetzung mit Selbsterfahrung und Fremderfahrungen unter besonderer Berücksichtigung institutioneller Kulturen und Praktiken, die Menschen in ihren individuellen (Lehr-)Bedürfnissen berücksichtigen. Bildungsräume in einer partizipativen Kultur an der Hochschule sollen eröffnet werden.

Heterogenitätssensibilisierung durch:

a) *Begegnungen und Partizipation* (Wahrnehmung)

Ein Team aus (studentischen) Mitarbeiter*innen unterschiedlicher Lebenshintergründe, Interessen, Studiengänge (Lehramt Grund-, Förderschule sowie Gymnasialstufe, Kunstpädagogik, Erziehungswissenschaften, Medienwissenschaft etc.) und Kompetenzen sowie Mitarbeiter*innen, die klassischerweise im Hochschulsetting nicht als Gegenüber verfügbar sind (anderer Nationalitäten und Kulturen, mit Fluchterfahrung, anderen Sprachfähigkeiten, anderen Lernvoraussetzungen, als „BuFDi“, mit einem unterstützten Arbeitsplatz u.a.), eröffnen Studierenden wie Dozierenden in informellen Lern- und Begegnungssituationen Möglichkeiten für Fragen und ggf. unerwartete Erfahrungen. In der Hochschullernwerkstatt arbeiten sie mit und stehen für Beratung und Austausch bereit. Die Wahrung dieser Diversität im

Team sowie der Einbezug externer Kooperationspartner*innen mit weiteren Weltzugängen sind ebenso essentiell in der Organisationsstruktur der Hochschullernwerkstatt Erziehungswissenschaften wie die Mitgestaltung der Räume, Angebote und Öffnungszeiten durch Studierende nach eigenen Bedarfen.

b) *Information und Kooperation*

(Wissensaneignung, Erkundung und Reflexion, Diskussion, Erwerb spezifischer Kompetenzen)

Im „Studienbegleitprogramm“, einem curriculumergänzenden Angebot zur Weiterbildung in erfahrungsorientiert gestalteten Kurz- oder Wochenendworkshops, können sich Interessierte unter anderem mit heterogenitätsassoziierten Themen befassen. Seit 2016 werden die Schwerpunkte auf vielfaltsbezogene Inhalte und die reflexive Auseinandersetzung mit Lernprozessen gelegt, beispielsweise: Die Arbeit mit Kindern mit Migrationshintergrund, Traumaerfahrungen, Körper und Sexualität, Umgang mit Rechtsextremismus, Potentiale reformpädagogischer Ansätze für individuell-förderndes Lernen, Gebärdensprachkurse u.a.m. (vgl. Kramer & Schöps 2017, 64). Eigene Angebote und Themenwünsche werden in das Semesterprogramm jeweils eingebracht.

Zudem eröffnet die Reihe „Interdisziplinäres Forum: Zur Materialität des Lernens“² kontinuierlich die Möglichkeit, sich im Austausch zwischen Studierenden, Interessierten und Dozierenden, zwischen verschiedenen Fachdisziplinen, Didaktiken und Bildungswissenschaften anhand konkreter Gegenstände und dokumentierter Unterrichtssituationen über die Potentiale des Lernens anhand von Materialien auszutauschen. Disziplinübergreifend wird gemeinsam erkundet und reflektiert, welche unterschiedlichen Lernwege bspw. durch ein spezifisches Material angesprochen werden können und welche Voraussetzungen gegeben sein müssen. Der Umgang damit in konkreten Unterrichtssituationen und Adaptionmöglichkeiten werden anschließend diskutiert.

c) *Lernangebote – heterogenitätsbezogen oder nicht (Selbsterfahrung, Information, Reflexion, Diskussion)*

In Seminaren zu selbstgesteuertem Lernen und Lernbegleitung werden Studierende herausgefordert,

sich selbst zu beobachten und reflexiv mit eigenen Lernvoraussetzungen und -bedürfnissen auseinanderzusetzen. Seminare zur didaktischen Reflexion von Lernmaterialien und deren Einsatz dagegen fokussieren den Umgang mit (fiktiven) heterogenen Lernvoraussetzungen anderer.

Im Projektverlauf wurden zudem Beratungen für fachdidaktische Lehrveranstaltungen angefragt und Themensitzungen kooperativ entwickelt zu: Heterogenitätsdimensionen (Sachunterricht), Einsatz von Materialien (DaZ-Bereich), Problemlösen im inklusiven Mathematikunterricht – inkl. erstellter Video-vignetten zur Fallbetrachtung.

d) *Außerschulische Praktika mit heterogenen Gruppen (pädagogische Erfahrung und Reflexion)*

Ein Studierendenprojekt zur Arbeit mit Kindern und Jugendlichen wurde im Teilprojekt als Angebot reflexiv begleiteten Praxishandelns konzipiert und vier Mal (2017-19) betreut. Es zielt auf die pädagogische Erfahrung als Lernbegleitung in heterogenitätsbestimmten, offeneren Settings und deren Reflexion und wird folgend unter Bezugnahme auf aufgezeichnete Reflexionsgespräche sowie vorangegangene Darstellungen (vgl. Rumpf & Schöps 2017, Kramer et. al 2019) nachgezeichnet.



Lernbegleitungssituation im Studierendenprojekt (Foto: Miriam Schöps)

² Weiteres unter: <https://www.zlb.uni-halle.de/qlb/veranstaltungen/foren/materialforum/>

4 Unter der Lupe: Reflektiertes Praxishandeln – Lernbegleitungshandeln im Projekt

4.1 Projektgestaltung

In Kooperation mit einem freien Träger startete dieses Vorhaben 2016 mit dem Ziel, die Möglichkeiten mit Studierenden zu erproben, interessen-geleitetes, bewertungsfreies, entdeckendes Lernen entlang einer frei gewählten Fragestellung mit jugendlichen Lerner*innen zu gestalten, zu begleiten und reflexiv zu evaluieren. Während der Projektlaufzeit kam eine Kooperationsschule hinzu, das Format wurde weiterentwickelt.

Teilnehmende Studierende

Das Angebot, in der Hochschullernwerkstatt themenbezogenes Lernen an eigenen Fragen zu organisieren und zu begleiten, nahmen Gruppen von drei bis acht Studierenden wahr. Die Studienrichtungen (Gymnasial-, Sekundar-, Förder- und Grundschul-lehramt sowie Medienpädagogik) und Vorerfahrungen der Teilnehmer*innen mit offener Arbeit mit Kindern und Jugendlichen oder außerschulischer Jugendarbeit waren jeweils breit gestreut.

Eine Einbindung in reguläre Studienstrukturen war im Modul „Außerunterrichtliches pädagogisches Praktikum (AuPP)“ möglich, wenn die Studierenden für den Praktikumsbeleg eine Fallanalyse unter selbstge-wählter Fragestellung anfertigten (vgl. Lewek, 67ff.). Drei Studierende nahmen außerhalb eines curricularen Zusammenhanges teil, die anderen wählten aus vielfältigen Projektstellen dieses Format aus.



Eine Studentin nimmt an der Fragefindung im Lernprozess von zwei Schülern teil (Foto: Miriam Schöps)

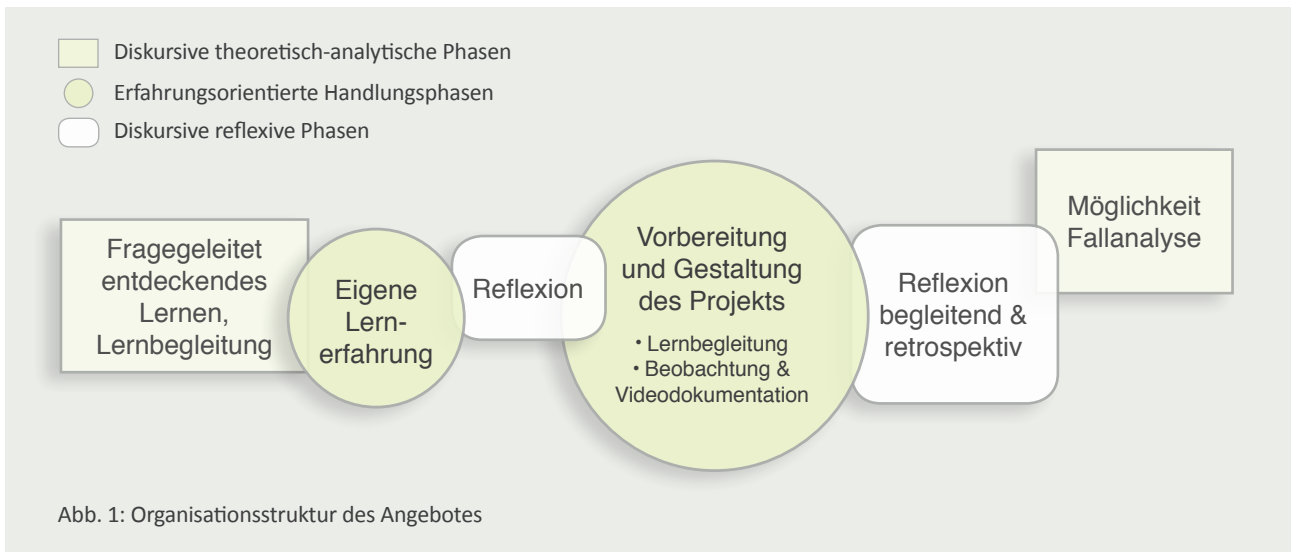
Die strukturelle Rahmung

Zeitlich und inhaltlich erfolgte die Organisation in theoretisch-analytischen, praktischen und reflexions-fokussierten Blöcken (vgl. Abb. 1), welche Lerner-fahrungen und Lernbegleitungshandeln themati-sierten. Diese Veranstaltungsblöcke wurden von der Dozentin vorstrukturiert und gemeinsam gestaltet. Sechs Tage begleiteten die Studierenden die Schüler*innengruppen, hier fungierte die Dozentin als Begleitung der Studierenden und initiierte die tägliche Auswertungs- und Reflexionsrunde (Prozess-begleitung). Die Aktivitäten wurden selbstgesteuert z.T. audiographisch und videographisch oder durch Beobachtungsprotokolle dokumentiert. Als Grund-lage für die Reflexion und spätere Fallbearbeitung in Kleingruppen wechselten die Studierenden im Tandem tageweise zwischen Beobachtungs- und Begleitungsrolle.

Durch die vorangegangene Teilnahme an einem Werkstattseminar oder Workshop verfügten die Studierenden über erste eigene Lernerfahrungen in Lernwerkstattarbeit als pädagogischer Konzep-tion. Die Projektplanung im Vorfeld erfolgte gemein-sam, die Beteiligten verständigten sich über die Zielstellungen des Projektes, auch persönliche Erkenntnis- und Entwicklungsinteressen wurden abgestimmt.

Für die Vorbereitung sowie für die Projektarbeit mit den Schüler*innen konnten alle Räume und Materialien der Lernwerkstatt genutzt werden, ein themenspezifisches Materialarrangement wurde erweitert bzw. entwickelt. Die inhaltliche, metho-dische und soziale Gestaltung des Projektes wurde durch die Studierenden verantwortet und ausgehend von Ideen der Schüler*innen (basierend auf einer ersten Sammlung von Interessen bei einem Vortreffen) vorbereitet. Im Projektverlauf ermög-lichten getrennte Räume weitgehend ungestörte Arbeitsphasen für die Schüler*innen, die dort von der studentischen Begleitung oder von Mitschüler*innen hin und wieder besucht wurden. Spontan wurde auf weitere Materialien wie Werkzeuge, Baumaterial und Technik zugegriffen.

Die betreuenden Sozialpädagog*innen nahmen aus gruppenspezifischen Überlegungen heraus nicht an den Aktivitäten in der Lernwerkstatt teil, standen aber für gemeinsame Reflexionsgespräche und Pla-nungen zur Verfügung.



Vielfältige Lerngruppen

Die Heterogenitätsdimensionen variierten je nach Kooperationsinstitution deutlich. Von Beginn an wurde mit einem Jugendhilfe-Projekt kooperiert, welches Jugendlichen mit negativen Schulerfahrungen die Möglichkeit der bis zu einjährigen außerschulischen Beschulung und Begleitung bietet. Die Projektgruppen hier bestanden aus einer variierenden Anzahl von sechs bis zwölf Jugendlichen im Alter von 13 bis 18 Jahren, die aus Gründen wie Mobbing Erfahrungen, schwierigen familiären Lagen, psychischen Entwicklungen u.a. und damit verbundener Schulabstimmigkeit oder Verweisen im Projekt betreut werden. Jugendliche aller schulischen Bildungsgänge waren hier vertreten. In der späteren Zusammenarbeit mit einem Gymnasium meldeten sich 10 bzw. 14 Schüler (je Durchgang alle männlich) der fünften bis achten Jahrgangsstufe an. Sie konnten das Projekt innerhalb der schulischen Projektwoche frei wählen. Einmalig wurde diese Gruppe mit einer altersgemischten, aber jüngeren Klasse einer Förderschule mit dem Schwerpunkt „Lernen“ gemischt. Die Studierenden begleiteten beide Gruppen gemeinsam, so dass sich eine Altersspanne der Schüler*innen von gut fünf Jahren ergab. Diese Kombination machte Rollenübernahmen und unerwartete Kooperationsformen zwischen Schüler*innen der beiden Gruppen wahrnehmbar, erwies sich dennoch handlungspragmatisch aufgrund des hohen Altersunterschiedes als ungünstig und wurde nicht fortgesetzt.

Obgleich die Lernendengruppen (Jugendhilfeprojekt/Gymnasium/Förderschule) sich deutlich unter-

schieden, u.a. in ihrer inneren Heterogenität, wurden in den Auswertungsgesprächen ähnliche Themen aufgerufen. Es zeigte sich, dass Studierende insbesondere die Möglichkeit heterogene Lernwege und Lebenswelten individuell kennenzulernen sowie kooperativ mit Studierenden anderer Lehrämter ihr pädagogisches Handeln zu hinterfragen wertschätzten und als Kontrast zu Praktika in schulischen Settings wahrnahmen.

4.2 Auswertungsgespräche und fallanalytische Betrachtungen

In den Auswertungsgesprächen und in den fallanalytischen Betrachtungen thematisieren die Studierenden sowohl Fragen des Pädagog*innen-Handelns als auch die Lern- und Lebenslagen der Kinder und Jugendlichen. In den Reflexionsrunden konzentrierten sich Äußerungen auf die Schwerpunkte Verhalten und Rollenvorstellungen zur Lernbegleitung, also das *Wie*, sowie den Umgang mit Problemsituationen (Ausgrenzung, Mobbing, verbale Kommunikationsverweigerung, Motivationsmangel, Fehlen etc.), das *Wann*, *Wozu* und die *Wirkung* pädagogischen Handelns. Ebenfalls spielten Beobachtungen zum unterschiedlichen Lern- und Sozialverhalten der Schüler*innen – eng verbunden mit Fragen der Gruppendynamik und der Lernprozessorganisation – eine bedeutende Rolle: Es war auch sehr interessant für mich zu sehen, dass die doch komplett anders arbeiten. Wir hatten wirklich welche (...), die total so ,Ich probier das jetzt einfach

mal aus` und sich ihre Theorien aufstellten und sich das so erklären und dann die anderen, die aus`m Buch rausarbeiten.³ Die unterschiedlichen Entwicklungsalter und Herangehensweisen (im Vergleich zu altersgleichen Mitschüler*innen) auch in augenscheinlich ‚homogenisierten‘ Gymnasialklassen mit Zugangsprüfung bzw. in einer Förderschulklasse provozierte die ironisierende (?) Feststellung: Also ganz homogen warn die irgendwie nich. [Sm1: Also ganz homogen warn die irgendwie nich find ich, also ähm //Sf1: Ja, seltsam ((lacht)) Oder denkst du, weil die auf son Gymnasium gehen, was irgendwie Aufnahmetest hat oder so oder warum dachtest du// Ja. Nee ich hatte also am Anfang hatt ich halt gedacht ja die sind alle aus der 6. Klasse so [...]. (T2)]

Die Thematik einer Altersspezifik und ein Abwägen der Vor- und Nachteile altersgemischter Lernteams finden wiederholt Eingang in diese Gespräche und verändern die Projektstruktur. Darüber hinaus erlangte die Auseinandersetzung mit verschiedenen Lernmotivationen der Jugendlichen und deren Relevanz für die unterschiedliche Gestaltung von Lernsettings in jedem Projektdurchgang hohe Bedeutung. Ausgehend von konkreten Erlebnisfällen und eigenen Erfahrungen wurde Grundsätzliches thematisiert, wie im folgenden Auszug einer Diskussion (T1): Sm2: [...] aber ich weiß nicht welche, also ich glaub nicht dass die Planetengruppe im Gegensatz zu den Fußballern da noch ewig zu Hause nachgeforscht hat und sich weiter in das Projekt reingebissen hat (..) und ich glaub so grade 7., 8. Klasse, ja vor allem 8., 9. is halt so dieses Alter wo du dich richtig festbeißen kannst, und was die dann da alles rausholen können, das fänd ich richtig spannend.

Sf1: Aber andererseits würd ich auch sagen, dass was Keso so gesagt hat, dass dieses sozusagen dieses ich leiste das, was von mir gefordert

³ Hervorgehoben sind im Folgenden Aussagen der Studierenden in den audiographisch erfassten und transkribierten Auswertungsgesprächen mit den Studierenden zum Projektabschluss von 2016 (T1), 2017 (T2) und 2018/1 (T3).

ist, aber nichts darüber hinaus ja auch ziemlich gewachsen über die Schulzeit und dass nee also eigene Interessen zählen hier nicht. Also zählen in der Gesellschaft nicht und so.

Sm1: Meinst du, dass sich dieses Bild davon in nem höheren Alter auch verfestigen würde? Und man nichts mehr über dem-

Sf1: Naja, man lernt halt für die Note oder? (...) Häufig. (..) Also, ich weiß nicht. Also (.) diese Interessen ja, aber es ist ja trotzdem in sonem Kontext von Lernen und nicht von Freizeit.

Sm1: Ich glaube, da bilden sich aber dann auch unterschiedliche Charaktere aus. [...]

Die sich ergebenden Anforderungen an Lehrkräfte und schulische Strukturen sowie auch eigene Berufsmotivationen wurden davon ausgehend diskutiert.

Aus dem Interesse an den individuellen Lebenslagen erwachsen weiterführende Fragen: In Eins-zu-eins-Situationen mit den Kindern und Jugendlichen in engen Kontakt zu kommen wurde von den Studierenden in Unterscheidung zu anderen Schulpraktika und schulischen Lernsituationen (unter Rückbezug auf eigene Erfahrungen: So eine Einzelbetreuung hätten wir ja NIE bekommen. (SfG)) besonders hervorgehoben. So bot sich die Möglichkeit, überraschende Einblicke zu gewinnen: Die haben so eine krasse Vergangenheit und dann ganz NORMALE Wünsche (SfG, T3).

Eine Studierende widmete sich daran anschließend in der fallbezogenen Auseinandersetzung der Analyse biographischer Interviews, welche sie mit zwei Jugendlichen mit auf den ersten Blick kontrastiven sozioökonomischen und familiären Hintergründen erhob, unter der Fragestellung nach *schulabstinentes Verhalten beeinflussenden Lebenslagen*.

Mit den fehlenden Routinen in diesen Handlungssituationen gehen Unsicherheiten einher. Diese wurden von allen Studierenden (und Mitarbeiter*innen) erlebt und pädagogische Handlungen ferner hin-

sichtlich der Ungewissheit und Unterschiedlichkeit ihrer Wirkungen besprochen: Das hängt von der Schülergruppe ab, das kann man nicht üben; für Marie hilfreich, für Felix zu viel. (T1)

Fazit

Hochschullernwerkstätten können zur Wahrnehmung und Anerkennung von Vielfalt sowie zur Reflexion pädagogischer Handlungserfordernisse durch ein Spektrum individuell gestaltbarer Optionen beitragen: Durch Begegnungsmöglichkeiten, spezifische Vernetzungsangebote, Informations-, Austausch- und Lernmöglichkeiten zu diversen heterogenitätsassoziierten Themen sowie durch Begleitungs- und Beratungsangebote zu pädagogischem Handeln. Auch die Berücksichtigung und Wertschätzung der Vielfalt der Nutzer*innen und deren Einbezug in die Gestaltung der Angebotsstruktur bilden Grundlagen für heterogenitätssensibilisiertes Verhalten – befördert durch die Selbsterfahrung bedürfnissensibler und -respektierender Lernkultur an der Universität.

Zusammenfassend kann zum Studierendenprojekt festgestellt werden, dass die Entscheidungen der Lernprozessorganisation zur Nutzung der Räume und Materialien der Lernwerkstatt bzw. mehrerer kleiner Räume beim Projektträger, die bei Bedarf verbunden oder separiert werden konnten, ein ungestörtes Ausprobieren im Sinne des „autotelischen Prinzips“ (Müller-Naendrup 1997, 185) für die Schüler*innen wie für die Studierenden ermöglichten. Dies kann als Potential im (druckentlasteten) Erkunden pädagogischer Handlungsmöglichkeiten, insbesondere im individuell angepassten Umgang mit Jugendlichen, betrachtet werden. Eine differenzierte Raumgestaltung, verbunden mit der spezifischen pädagogischen Rolle der Lernbegleitung, schafft zudem eine Intimität, die Studierenden Einblicke in die Lebensrealitäten Jugendlicher ermöglicht, wie sie im regulären Schulalltag verwehrt bleiben. Entsprechend zeigten die Studierenden in den gemeinsamen Auswertungsgesprächen eine abwägende Toleranz für Problemlagen der Jugendlichen. Aus einer antizipierten Lehrendenperspektive reflektierten die Studierenden, dass sie ohne solches Wissen ihr Hauptaugenmerk auf die Unterrichtsbeeinflussung legen und solche Schüler*innen vermutlich vorverurteilen würden. Ein Bedauern über die fehlende Zeit, sich im regulären Schulbetrieb auf einzelne Schüler*innen einstellen zu

können, wurde thematisiert. Durch zusätzliche Informationen im Austausch mit den betreuenden Pädagog*innen entwickelten sie Anerkennung für Verhaltensänderungen der Jugendlichen. Eine zukünftige Orientierung auf multiprofessionelle Kooperationen bleibt als Resultat zu erhoffen.

Auch die Auseinandersetzung mit dem Verhalten der begleitenden Pädagog*innen bewirkten Reflexionen der Lehrendenrollen und eigener Grundannahmen. Die Diskussionen innerhalb der erfahrungsheterogenen Studierendengruppe beförderten Gespräche und die Suche nach Ansätzen zum Umgang mit Leistungsnormen, normabweichendem Verhalten, schulversagensbedrohten Schüler*innen, Mobbing, Herstellung von Gleichberechtigung/Fairness in den Anforderungen bei ungleichen Lernausgangslagen und psychischen Beeinträchtigungen sowie generellen Fragen der Unterrichtsrahmung, um eine Atmosphäre der Gemeinschaft zu entwickeln.

Obleich oder gerade weil dieses Suchen in der Regel nicht direkt lösungsorientiert war, ist anzunehmen, dass hier durch die Studierendengruppe selbst Denkprozesse angestoßen wurden, welche in zukünftigen Studien- und Schulerfahrungen weiter entwickelt werden.

Als Herausforderung bleibt weiter bestehen, wie die Dokumentation solcher Handlungssituationen, die komplexe (Selbst-)Beobachtung ermöglicht und zur Unterstützung fallanalytischer und reflexiver Komponenten im Professionalisierungsprozess vorteilhaft ist, derart gestaltet werden kann, dass sie die Studierenden in den Handlungssituationen nicht am uneingeschränkten Probedenken hindert. Zudem bedarf es eines umfassenden Unterstützungsformates in der Fallbearbeitung, um eine mehr als technische Methodenanwendung mit daraus resultierenden inhaltlichen Einsichten gewinnbringend verknüpfen zu können, da sich die Studierenden großenteils noch mit der Methodenanwendung überfordert fühlten. Die Prozessbegleitung durch die Dozentin und die schwer zu realisierende gleichzeitige Ausübung verschiedener Funktionen (wie Begleiterin und Dokumentarin) muss gemeinsam thematisiert werden, um Studierende angemessen unterstützen zu können. Derartige Praxisprojekte mit Studierenden und Schüler*innen in der Lernwerkstattarbeit ermöglichen demnach die Auseinandersetzung mit veränderten Aufgaben und Anforderungen an die Lehrendenrolle im Vergleich zum lehrer*innenzentrierten Unterricht,

aber auch mit in allen Lehr-Lern-Situationen vorhandenen Grundspannungen pädagogischen Handelns. Eine regelmäßige Begleitung und Anregung zur reflexiven Bearbeitung des Erlebten erscheint notwendig. Welche Reflexionsformate geeignet sind, bleibt weiter zu erörtern.

Literatur

HAGSTEDT, Herbert & KRAUTH, Ilse Marie (2014): Mit Lernwerkstätten Schule entwickeln. In: HAGSTEDT, Herbert & KRAUTH, Ilse Marie (Hrsg.): *Lernwerkstätten. Potenziale für Schulen von morgen. Beiträge zur Reform der Grundschule*. Bd. 137, Frankfurt am Main: Grundschulverband.

KOTTMANN, Brigitte (2013): Forschendes Lernen in Lernwerkstätten. In: COELEN, Hendrik & MÜLLER-NAENDRUP, Barbara (Hrsg.): *Studieren in Lernwerkstätten*. Wiesbaden: Springer, 183-191.

KRAMER, Kathrin/RUMPF, Dietlinde/SCHÖPS, Miriam & SPULLER, Siglinde (2019): Die Ambivalenz strukturieren der Bedingungen. Überlegungen zu Einflussfaktoren auf studentische Tätigkeiten in der Lernwerkstatt. In: BAAR, Robert/TROSTMANN, Sven & FEINDT, Andreas (Hrsg.): *Lernwerkstätten als pädagogisch-didaktischer Lern- und Erfahrungsraum*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 133-144.

KRAMER, Kathrin & SCHÖPS, Miriam (2017): Das Studienbegleitprogramm – eine Kooperation des Zentrums für Lehrerbildung und der Lernwerkstatt Erziehungswissenschaften. In: ZENTRUM FÜR LEHRER*INNENBILDUNG DER MLU (Hrsg.): *10 Jahre Zentrum für Lehrerbildung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg*. Halle, 64-65.

MÜLLER-NAENDRUP, Barbara (1997): *Lernwerkstätten an Hochschulen. Ein Beitrag zur Reform der Primarstufenlehrerbildung*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

RUMPF, Dietlinde & SCHÖPS, Miriam (2017): Reflexion als Gegenstand qualitativer Forschung. In: KEKERITZ, Mirja/GRAF, Ulrike/BRENNE, Andreas/FIEGERT, Monika/GLÄSER, Eva & KUNZE, Ingrid (Hrsg.): *Lernwerkstattarbeit als Prinzip*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 85-99.

PLATE, Elisabeth (2014): Lehrer_innenbildung für Inklusion braucht Lehrer_innenbildung durch Inklusion. Internationale Anregungen. Unveröffentlichtes Paper zur Konferenz ‚Inklusive Hochschule‘ (IHE), September 2014. Universität Leipzig.

SCHÖPS, Miriam (2016): Inklusive Praxis in Hochschullernwerkstätten mit Hilfe des Index für Inklusion. In: BOBAN, Ines & HINZ, Andreas (Hrsg.): *Arbeit mit dem Index für Inklusion*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 229-243.

SCHÖPS, Miriam/GRUMMT, Marek & RUMPF, Dietlinde (2019): *Verständnisse von Hochschullernwerkstatt*. Poster zur internationalen Hochschullernwerkstattentagung, Brixen.

VeLW – VERBUND EUROPÄISCHE LERNWERKSTÄTTEN (2009): *Positionspapier des Verbundes europäischer Lernwerkstätten (VeLW) e.V. zu Qualitätsmerkmalen von Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit*. Bad Urach. URL: www.forschendes-lernen.net/files/eightytwenty/materialien/VeLWBroschuere.pdf [5.3.2019]

WEDEKIND, Hartmut (2009): Didaktische Räume – Lernwerkstätten – Orte einer basisorientierten Bildungsinnovation. In: *Gruppe&Spiel*, H6/06. Friedrich-Verlag 2006, 9-12.

WEDEKIND, Hartmut & SCHMUDE, Corinna (2016): Inklusion in der (Aus)Bildung zukünftiger Pädagog*innen. In: SCHMUDE, Corinna & WEDEKIND, Hartmut (Hrsg.): *Lernwerkstätten an Hochschulen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 81-105.

WERNER, Melanie/VOGT, Stefanie & PLATTE, Andrea (2014): Auf dem Weg zu einer inklusiven Fakultät. *Zeitschrift für Inklusion*, Heft 1-2/2014. URL: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/217/218> [5.3.2019]

Miriam Schöps ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Ihre Arbeits-/Forschungsschwerpunkte sind Hochschullernwerkstatt, inklusionsorientierte Lehrer*innenbildung, selbstgesteuertes Lernen, Lernbegleitung (im Sekundarbereich), Pädagogik des Raumes, Materialität sowie Sprachtherapie und -förderung.
miriam.schoeps@paedagogik.uni-halle.de

Richard Schmidt & Doris Wittek

Drei Ebenen von Normativität(en) in der Erforschung inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung. Qualitative Befunde aus der wissenschaftlichen Begleitforschung des Projekts KALEI

Grundlage des Beitrags zur qualitativen Teilstudie ist die professionstheoretische Rahmung des Projekts und der inklusionsorientierten Lehrer*innenbildung an der MLU. Gezeigt werden die zugrunde liegende Forschungsmethodologie, die mit diesem Erkenntnisinteresse verbundenen Herausforderungen und das konkrete methodische Vorgehen. Daran anschließend werden erste Befunde auf Grundlage von Gruppendiskussionen mit Studierenden vorgestellt und Implikationen für die Ausgestaltung einer inklusionsorientierten Lehrer*innenbildung in Halle abgeleitet. Sowohl im Forschungsprozess als auch im empirischen Material wurde Normativität als Phänomen relevant. Deshalb wird Normativität als inhaltliches und forschungspraktisches Querschnittsthema betrachtet und gezeigt, dass in der Erforschung inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung drei Ebenen von Normativität(en) virulent werden.

1 Problemaufriss

Inklusionsorientierte Lehrer*innenbildung zu erforschen impliziert, sich mit einem spezifischen inhaltlichen Ausschnitt der Lehrer*innenbildung zu befassen. Es geht nicht um jedwede Lehrer*innenbildung, sondern um eine, die das Menschenrecht Inklusion zum Gegenstand macht und auf dem Weg zu einem an Inklusion orientierten Unterricht unterstützend agiert. Dieser inhaltliche Ausschnitt stellt für die Forschung wie auch die Lehre in besonderer Weise eine Herausforderung dar, da der Begriff Inklusion in seiner Verhältnisbestimmung diffus, politisch umstritten und kontrovers diskutiert ist (vgl. u.a. Walgenbach 2014; Budde 2015; Budde & Hummrich 2015; Häcker & Walm 2015, 11; Demmer & Heinrich 2018, 178–180). Immer gilt: Inklusion und die Debatte darum sind normativ aufgeladen.

Wir befassen uns in diesem Beitrag mit dieser charakteristischen Normativität von Inklusion und inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung, da sich eine entsprechend interessierte Forschung, so auch unsere eigene, unabdingbar immer wieder damit auseinandersetzen muss. Dabei lassen sich drei Ebenen systematisieren, auf denen sich Normativität je in ganz eigener Weise auswirkt (siehe Tab. 1): *Erstens* ist das *Erkenntnisinteresse*, inklusionsorientierte Lehrer*innenbildung zu erforschen, an sich schon als ein normatives zu reflektieren, auch aufgrund der normativen Prägung der (Auswahl der) leitenden Forschungsfragen in Bezug auf Inklusion im Kontext eines nor-

mativ geprägten Forschungsfeldes. *Zweitens* ist der *Forschungsprozess*, also die Interaktion zwischen Forschenden und Beforschten, durch die normativen Prägungen der Forschenden und der Beforschten normativ aufgeladen. Die Normativitäten dieser beiden Ebenen sind – so steht zu vermuten – eine Zuspitzung des allgemeinen ‚Problems‘ der Normativität und Subjektivität, das für jede Art von Forschung typisch ist. Doch aufgrund der inhaltlichen Kontroversität und Diffusität, die dem Konzept der Inklusion im Unterschied zu oder stärker als anderen inhärent sind, scheint sich dies u.E. noch zu verschärfen. *Drittens* findet sich Normativität auch im *Forschungsgegenstand* – d.h. in der von den Akteur*innen praktizierten inklusionsorientierten Lehrer*innenbildung – und somit im *empirischen Material* wieder. Die Normativität wird hier sowohl in den Interaktionen zwischen Studierenden und Lehrenden als auch zwischen Studierenden und zwischen den Lehrenden sichtbar. Diese spezifischen Normativität(en) sind damit Bezugspunkt unseres Beitrages, wie sich auch in der Begründung unseres Forschungsansatzes und erster Forschungsbefunde aus der wissenschaftlichen Begleitstudie andeuten wird.

2 Theoretischer Rahmen: Professionsverständnis im Projekt KALEI

Unter Lehrer*innenbildung verstehen wir *deskriptiv-formal* die Prozesse und Strukturen, die (angehende) Lehrpersonen erleben, um die für das

	Ebenen		Normativität durch ...	
Forschung	Erkenntnis- interesse:	inklusionsorientierte Lehrer*innen- bildung	normative Aufgeladenheit des Gegenstandes Inklusion	normative Prägung der leitenden Forschungsfragen
	Forschungs- prozess:	(explizite/implizite) Interaktion der Forschenden mit den Beforschten		normative Prägung der Forschenden und Beforschten
Praxis	Forschungs- gegenstand:	Interaktion der Beforschten (zw. Dozierenden, zw. Studierenden und zw. Dozierenden und Studierenden)		normative Prägung der untersuchten sozialen Praxis

Tab. 1: Normativität(en) in der Erforschung inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung

pädagogische Handeln und dessen Reflexion notwendigen Fähigkeiten und Kenntnisse zu erlangen. *Normativ-programmatisch* erachten wir als Inhalt und Ziel der Lehrer*innenbildung die ‚Bildung‘ *professioneller* Lehrpersonen. Professionalisierung ist also inhaltliche Zielvorstellung, sie ist der Maßstab für die ‚Güte‘ und die Ausgestaltung der Lehrer*innenbildung. Dabei folgen wir den Annahmen des strukturtheoretischen Professionalisierungsansatzes, der u.a. von folgenden Prämissen ausgeht: *Ers- tens* wird die Vermittlung von Wissen und Normen als zentrale Aufgabe des Lehrerberufs erachtet (vgl. Helsper 2016a, 108). *Zweitens* agieren Lehrpersonen innerhalb einer Interventionslogik mit noch nicht völlig autonomen und selbständig handlungsfähigen Nicht-Erwachsenen. Sie greifen in deren persönliche Integrität ein und beeinflussen deren Lern- und Entwicklungsprozesse, sie haben somit ein „lizensiertes Eingriffsrecht“ (Bonnet & Hericks 2014, 4). *Drittens* sind vielfältige Spannungen, Widersprüche und un- aufhebbare Antinomien in der Interaktion zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen kennzeichnend für die Handlungsstruktur des Lehrerberufs (vgl. Helsper 2000; 2004; 2016a). Pädagogische Professionalisierung bedeutet dann die Entwicklung der Fähigkeit, angemessen und reflektiert mit den Spannungen und Unsicherheiten des Lehrer*innenhandelns umgehen zu können (vgl. Helsper 2016a, 111). Zugleich betonen wir die prozesshafte Dynamik der Professionalisierung, von der wir auch – und gerade – in der Phase des Studiums ausgehen (vgl. Rothland 2011; Cramer 2016; Wittek et al. i.V.).

Nach Helsper (2001, 7) bedarf der Lehrerberuf einer „doppelten Professionalisierung“, die der Universität und der Praxis jeweils einen eigenen Stellenwert zuweist. Das *Potential der universitären ersten Phase* der Lehrer*innenbildung ist es dabei, einen wissenschaftlich (theoretisch und empirisch) fundierten Blick auf die Schul- und Unterrichtspraxis zu ermöglichen, der frei von den Beschränkungen und Zwängen dieser Praxis ist und daher eine distanzierte Analyse und auch Kritik erlaubt. Ziel ist die Anbahnung einer kritisch-reflexiven Haltung gegenüber eigenem und fremdem pädagogischen Handeln, gegenüber den Forderungen der Praxis und auch der Bildungspolitik (vgl. Helsper 2001, 11f.; 2016a, 104, 107).

Die Zielvorstellung der Professionalisierung ist auch für den uns interessierenden Ausschnitt der inklusionsorientierten Lehrer*innenbildung zentral. Unter dem Vorzeichen einer verstärkten Sensibilisierung für Heterogenität werden in sich noch einmal zuspitzender Weise Anforderungen an die Professionalisierung der Studierenden gestellt: Die grundlegend dilemmatische Spannung in der Interaktion zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen wird durch die zunehmende Heterogenität von Lerngruppen mit jeweils heterogenen Bedeutungswelten – z.B. durch das Aufeinandertreffen sozialer Milieus, verschiedener kultureller und ethnischer Hintergründe und unterschiedlicher Leistungsgruppen – zusätzlich verschärft (vgl. Helsper 2016b, 235-236). Weil also einerseits die Schüler*innenschaft heterogener wird, weil sie auch als heterogener wahrgenommen wird, weil dieser

Tatsache verstärkt Bedeutung beigemessen wird und weil diese Tatsache im Inklusionsdiskurs als positive gekennzeichnet wird (vgl. Trautmann & Wischer 2011, 8, 32; Budde 2015, 120; Budde & Hummrich 2015, 35), weil aber andererseits Schule weiterhin in gesellschaftliche Strukturen eingebunden ist und Gleichbehandlung erfordert (vgl. Trautmann & Wischer 2011, 101; Sturm 2016, 54), besteht bspw. die dilemmatische Anforderung zwischen Differenzierung und Gleichbehandlung in gesteigerter Form (vgl. Trautmann & Wischer 2011, 132-133).

Zudem lässt Inklusion den Widerspruch zwischen individuellen und gesellschaftlichen Funktionen von Schule noch einmal deutlicher aufscheinen (vgl. ebd. 90-96; Budde 2015, 121): Wenn Schüler*innen unterschiedlicher werden und unterschiedlicher wahrgenommen werden, ‚sprengen‘ immer mehr Schüler*innen den standardisierten Rahmen von Schule. Die bestmögliche Förderung jedes/r Schülers*in verlangt, auf ihre/seine Besonderheiten einzugehen, was z.B. verschiedene Lernzeiten und -rhythmen oder inhaltliche Flexibilität bedeuten kann. Zugleich widerspricht diese Flexibilität den starren Regeln eines meritokratischen, u.a. auf Allokation und Selektion zielenden Systems Schule. Der Widerspruch, allen Schüler*innen eine (individuelle) Teilhabe am Unterricht zu ermöglichen und gleichzeitig bestimmte Schüler*innen immer wieder von ihm ‚auszuschließen‘, um Bewertungen und damit Selektion und Allokation zu ermöglichen, wird virulenter (vgl. Sturm 2016, 155-157).

3 Methodologischer Rahmen: Zugänge zur Erforschung von Lehrer*innenbildung

Die formative wissenschaftliche Begleitstudie des Projekts KALEI besteht aus einer quantitativen und einer qualitativen Teilstudie. Übergeordnetes Forschungsinteresse beider Teilstudien ist es, Befunde zu pädagogischen Haltungen und Orientierungen in Hinblick auf professionelles Lehrer*innenhandeln zu gewinnen sowie professionsrelevante Wissensbereiche und Orientierungen in ihrer Entwicklung im Längsschnitt zu erforschen.

In der qualitativen Begleitstudie nehmen wir die Lehrer*innenbildung selbst, ihre Praxis, ihre Interaktionen, Prozesse und Akteur*innen in den Blick. Dabei verstehen wir Lehrer*innenbildung als ein Konglomerat von Erfahrungen, Tätigkeiten, Werthaltungen sowie Wissensbeständen verschiedenster Akteur*in-

nen, die letztlich erst die Struktur und Ausgestaltung der Lehrer*innenbildung generieren. Zugrunde liegt daher unserer Forschung ein *Verständnis von Lehrer*innenbildung als soziale Praxis*, die durch ko-konstruktive Handlungen der beteiligten Akteur*innen hervorgebracht wird. Lehrer*innenbildung verstehen wir entsprechend im Sinne Bohnsacks (2017, 100) als einen konjunktiven Erfahrungsraum verschiedener Akteur*innen, der sich „aus dem Spannungsverhältnis zwischen dem performativen Erfahrungswissen um eine Praxis bzw. in der Praxis einerseits und dem Wissen um die mit dieser Praxis verbundenen normativen Erwartungen der institutionellen resp. organisationalen Programmatik, um Rollenanforderungen sowie die Identitätsnormen [...] andererseits“ konstituiert. Dies bedeutet in der Forschungspraxis, bspw. nicht nur eine bestimmte Akteursgruppe zu befragen, sondern die verschiedenen Beteiligten zur Sprache kommen zu lassen bzw. ein mehrdimensionales Erhebungsformat einzusetzen, das deren (proponierte wie auch performative)¹ Performanz in unterschiedlicher Gestalt zum Ausdruck bringen kann.

Wenn wir weiter den grundlagentheoretischen Annahmen der praxeologischen Wissenssoziologie (vgl. Bohnsack 2017) folgen, eröffnen uns diese einen Zugang zu jenen latenten Strukturen und Wissensbeständen der Akteur*innen, die in der Hervorbringung der Lehrer*innenbildung als handlungsleitend verstanden werden und Aufschluss über kollektiv geteilte Werthaltungen und Orientierungen (konkret auch in Bezug auf Inklusion) geben können (vgl. ebd. 15). Die Praxis der Lehrer*innenbildung lässt sich also erforschen, indem man das diese Praxis strukturierende, implizite Wissen der Befragten rekonstruiert (vgl. Bohnsack 2012, 120).

4 Design der qualitativen Teilstudie des Projekts KALEI

Die qualitative Teilstudie des Projekts KALEI geht den Fragen nach, welche (individuellen und kollektiven) Orientierungen sich bei Studierenden sowie Lehrenden hinsichtlich Heterogenität und Inklusion

¹ Bohnsack (2017, 21, 93) unterscheidet die performative Performanz als direkt beobachtbare Performanz in Form von Handlungen, Interaktionen oder Gesprächen (z.B. in Audiografien, Videografien) von einer proponierten Performanz, in der von den Befragten über diese Performanz berichtet wird (indem Studierende z.B. ihre Interaktionen in Seminaren beschreiben). Schon hier lässt sich auch methodologisch nachvollziehen, warum unterschiedlich gelagerte Erhebungsformate zu ganz unterschiedlichen Ebenen der Performanz einen Zugang bieten (siehe auch Kap. 4).

rekonstruieren lassen und wie sich diese entwickeln, welche Vorstellungen Studierende und Lehrende von Kasuistik haben, wie Studierende und Lehrende Angebote und Lehrveranstaltungen in diesen Bereichen wahrnehmen und wie kasuistische Lehr-Lern-Formate mit den Orientierungen hinsichtlich Inklusion und Heterogenität zusammenhängen, zudem wie Lehrende die Vernetzung der an der Lehrer*innenbildung beteiligten Bereiche und die interdisziplinäre Forschung wahrnehmen.

Die qualitative Teilstudie bezieht sich also auf unterschiedliche performative Ebenen der Lehrer*innenbildung und schließt sowohl Studierende als auch Lehrende in ihren Sichtweisen bzw. Interaktionen ein. Entsprechend haben wir ein Design entwickelt, in dem

wir in unterschiedlichen Erhebungsformaten diesen performativen Ebenen beikommen (siehe Tab. 2, in der Erhebungsformate mit dem jeweiligen Erkenntnisinteresse verbunden sind): Wir erheben Video- und Audiografien kasuistischer und heterogenitätssensibilisierender Lehrveranstaltungen, um einen Zugang zu den Interaktionen in der Lehre zu gewinnen; in Gruppendiskussionen jeweils mit Lehrenden und Studierenden erhalten wir Einblick in kollektiv geteilte Orientierungen hinsichtlich unseres Forschungsgegenstandes; die Dynamiken der Professionalisierung untersuchen wir insbesondere mittels Einzelinterviews mit Studierenden über den gesamten Verlauf ihres Studiums hinweg. Alle genannten Erhebungen sind bereits abgeschlossen bzw. werden in ihrem Längsschnitt noch fortgeführt.

Erhobene Daten	Erkenntnisinteresse
vier Gruppendiskussionen mit insgesamt vierzehn Studierenden	kollektive Orientierungen von Studierenden hinsichtlich Inklusion, Kasuistik und Lehramtsstudium, ihre Vorstellung von Kasuistik und ihre Wahrnehmung kasuistischer Lehrveranstaltungen
vier Gruppendiskussionen mit Dozierenden der Bildungswissenschaften, drei Gruppendiskussionen mit Dozierenden der Fachdidaktiken	kollektive Orientierungen von Lehrenden hinsichtlich Inklusion und Kasuistik, ihre Vorstellung von Kasuistik und ihre Wahrnehmung kasuistischer Lehrveranstaltungen, ihre Wahrnehmung von Vernetzung und interdisziplinärer Forschung
fünfzehn bildungsbiographische Einzelinterviews mit Studierenden im 1. Semester ihres Lehramtsstudiums	individuelle Orientierungen von Studierenden hinsichtlich Inklusion, Kasuistik und Lehramtsstudium und deren Entwicklung im Längsschnitt, ihre Vorstellung von Kasuistik und ihre Wahrnehmung kasuistischer Lehrveranstaltungen
Video- und Audiografie in Basisseminaren des <i>Profilmoduls Inklusion</i> , u.a. von elf an Fallvignetten arbeitenden Studierendengruppen sowie dreizehn Studierendengruppen, in denen einzelne Heterogenitätsdimensionen nach einer Erarbeitung am Text präsentiert und tw. diskutiert werden	Praxen der studentischen Arbeit am Fall in verschiedenen Settings und im Kontrast zu Orientierungen, Wahrnehmungen und Vorstellungen aus den Gruppendiskussionen und Interviews
Video- und Audiografie in einem Profilsseminar des <i>Profilmoduls Inklusion</i> , u.a. von acht an Fällen arbeitenden Studierendengruppen, eingebettet in die aufgezeichnete Plenumsinteraktion	
Video- und Audiografie von sieben an Transkripten aus dem selbst erlebten Unterricht arbeitenden Studierendengruppen und sechs an Videographien aus dem selbst erlebten Unterricht arbeitenden Studierendengruppen in einer naturwissenschaftlichen Fachdidaktik	

Tab. 2: Überblick über die erhobenen Daten der qualitativen Teilstudie des Projekts KALEI und das an sie gerichtete Erkenntnisinteresse

Die Auswertung der unterschiedlichen qualitativen Datensätze erfolgt mittels der Dokumentarischen Methode. Diese richtet sich mit Bezug auf die Wissenssoziologie Mannheims an der Leitdifferenz zweier Wissensformen aus: Das kommunikative Wissen umfasst theoretisch-reflexive Wissensbestände sowie bewertende, normative Aussagen über die eigene Praxis und das Selbstbild. Dieses kommunikative Wissen wird in der Methodologie der Dokumentarischen Methode kategorial als Orientierungsschema bezeichnet, das auch Normen, Verhaltenserwartungen oder soziale Identitäten umfasst, an denen Personen ihr Handeln ausrichten (vgl. Bohnsack 2014b; 2017, 84-85).

Demgegenüber lässt sich ein konjunktives, auch atheoretisches, Wissen beschreiben, das auf kollektiv geteilten gemeinsamen oder strukturidentischen Erfahrungen basiert, die innerhalb einer kollektiven Handlungspraxis – im Sinne Mannheims in konjunktiven Erfahrungsräumen – erworben werden (vgl. Bohnsack 2014a; 2017, 217-219). Die Spezifik der konjunktiven Wissensbestände erklärt sich durch die individuelle bzw. fallbezogene Überlagerung von unterschiedlichen konjunktiven Erfahrungsräumen, also z.B. durch die Überlagerung geschlechts- und bildungsmilieuspezifischer Erfahrungen mit Erfahrungen der schulformbezogenen Lehrer*innenbildung. In der Dokumentarischen Methode wird dieses Wissen mit dem Begriff des Orientierungsrahmens beschrieben und den Orientierungsschemata gegenübergestellt (vgl. Bohnsack 2014b, 35-37).

4.1 Gruppendiskussionen und Samplebildung

Wie bereits angedeutet, verstehen wir Lehrer*innenbildung in Anlehnung an Bohnsack als soziale Praxis und konjunktiven Erfahrungsraum (vgl. Bohnsack 2017, 103-104). Entsprechend gehen wir davon aus, dass es ein kollektives, handlungsleitendes Wissen der Akteur*innen über diese Praxis gibt, zu dessen Rekonstruktion wir (auch) in Gruppendiskussionen Zugang erhalten. So ist davon auszugehen, dass sich in den Gruppendiskussionen ein kollektives oder *konjunktives Erleben* der habitualisierten Praxis zeigt, das „als kollektives Gedächtnis oder Systemgedächtnis gespeichert“ (ebd. 100) ist. In der Gruppendiskussion aktualisiert und artikuliert die Gruppe eine gemeinsam geteilte kollektive Erlebnisschichtung (vgl. Bohnsack 2008, 378). Gruppendiskussionen werden in der Dokumentarischen

Methode somit nicht als Summe von Einzelmeinungen verstanden, sondern als „Produkt kollektiver Interaktionen“ (Mangold 1960, zit. n. Bohnsack 2008, 370). Folglich treten die einzelnen Personen der Gruppe, und auch die Gruppe als solche, in den Hintergrund; die kollektiv geteilten Erfahrungshintergründe, die die Gruppe repräsentiert, sind hingegen von Interesse (vgl. Asbrand & Martens 2018, 50). Das Ziel der Dokumentarischen Interpretation besteht dann darin herauszufinden, ob die Gruppe auf der Ebene des Konjunktiven einen gemeinsamen Orientierungsrahmen besitzt (vgl. ebd., 56). Neben inkludierenden Interaktionsmodi können auch exkludierende Interaktionsmodi sichtbar werden, die darauf verweisen, dass die Gruppe kein gemeinsamer Orientierungsrahmen verbindet (Rahmeninkongruenzen, vgl. ebd. 60).

In der qualitativen Begleitstudie wurden insgesamt vier Gruppendiskussionen durchgeführt, an denen vierzehn Lehramtsstudierende teilnahmen. Dabei besuchten die Teilnehmenden jeder einzelnen Gruppendiskussion das gleiche Basisseminar im *Profilmodul Inklusion*. Somit gehen wir davon aus, dass die Studierenden, die das gleiche Seminar besuchen, auch *dieselbe* soziale Praxis (und damit einen interaktiven oder gruppenhaften Erfahrungsraum) erlebt haben und nicht nur eine *strukturidentische* Praxis (wie im Falle gesellschaftlicher Erfahrungsräume) (vgl. Bohnsack 2017, 105-106).

In jedem Seminar wurden auf Basis der Beobachtungen der Forschenden und der Dozierenden jeweils sieben bis zehn Studierende mündlich angefragt, ob sie sich an einer Gruppendiskussion beteiligen würden. Ausschlaggebendes Kriterium der Auswahl war eine hohe Interaktionsbereitschaft der Studierenden im Seminar (und damit eine antizipierte Gesprächsbereitschaft in der Gruppendiskussion). Es handelte sich also um ein selektives Sampling (vgl. Lamnek 2005, 114-115). Dabei spielte es allerdings keine Rolle, ob die Gruppen jenseits des Kriteriums der Interaktionsfreudigkeit hinsichtlich anderer Dimensionen heterogen oder homogen waren. Entsprechend ist die Zusammensetzung in Bezug auf Fächer, Fachsemester oder Studiengang zufällig.

Die Gruppendiskussionen fanden von Dezember 2017 bis Januar 2018 statt. Grundlage für die Gesprächsführung war ein Leitfaden. Eröffnet wurde die Gruppendiskussion mit dem Impuls, wie die

Abkürzung der Gruppendiskussion	GD_S_1	GD_S_2	GD_S_3	GD_S_4
Anzahl der Teilnehmenden	5	4	2	3
Schulformen der Teilnehmenden	1 LAFö, 1 LAGru, 2 LAGym, 1 LASEk	4 LAGym	1 LAGru, 1 LAGym	3 LAGym
Fächer der Teilnehmenden	1 DaZ, 3 De, 2 En, 1 Ma, 1 Mu, 1 Re, 3 Sp	2 Bio, 1 De, 1 En, 1 Ge, 1 Inf, 1 Ma, 1 Ph	1 De, 1 Ge, 1 Ma, 1 Re, 1 Sp	1 Ch, 1 Geo, 2 Ma, 2 Ph
Fachsemester der Teilnehmenden	3, 4, 7, 7, 8	1, 3, 3, 3	3, 5	3, 5, 5
Geschlecht der Teilnehmenden	2 w, 3 m	2 w, 2 m	2 m	3 m

Tab. 3: Zusammensetzungen der Gruppendiskussionen

Studierenden bisher ihr Studium an der Uni Halle erleben. Dies führte zu langen, in zwei Fällen knapp einstündigen selbstläufigen Gesprächen der Gruppe. Daran schlossen sich ggf. exmanente Fragen bzw. Impulse zu einzelnen Bereichen des Lehramtsstudiums, zum Basisseminar im *Profilmodul Inklusion*, zu Inklusion und zu kasuistischen Lehr-Lern-Formaten an.

Die studierten Fächer und Schulformen sowie die Anzahl der Fachsemester sind aus Tab. 3 ersichtlich. Die teils geringe Anzahl der Teilnehmenden an den Gruppendiskussionen ergab sich durch kurzfristige Absagen bzw. Nicht-Erscheinen von Studierenden, die ihre Teilnahme zugesagt hatten. Im Zusammenhang mit der Auswertung ist geplant, im Sinne des theoretischen Samplings ggf. weitere Gruppendiskussionen zu erheben (vgl. Merckens 2008, 295-297).

Die derzeitige Samplestruktur deutet bereits eine erste Limitation unserer Befunde an: Das Sample ist verzerrt. Wie es das Kriterium für die Auswahl (Interaktionsfreudigkeit im Seminar) und der Auswahlprozess selbst (freiwillige Teilnahme) implizieren und wie auch erste Auswertungen andeuten, handelt es sich bei den Teilnehmenden tendenziell um engagierte, leistungsbereite Studierende. Die Verzerrung wird auch in den statistischen Merkmalen deutlich, da das Sample hinsichtlich Schulform und Geschlecht nicht ausgewogen ist. Das verzerrte Sample ist insbesondere bei der Diskussion von Implikationen für die Ausgestaltung der Lehrer*innenbildung zu berücksichtigen.

4.2 Systematisierung von thematischen Gehalten (kategorial-deskriptive Auswertung)

Zu Beginn der sogenannten formulierenden Interpretation, dem ersten Analyseschritt innerhalb der Dokumentarischen Methode, findet eine Gliederung des ausgewählten Materials entlang eines thematischen Verlaufs statt (vgl. Przyborski 2004, 50). Wir haben diesen Verfahrensschritt genutzt, um die rekonstruierten Ober- und Unterthemen in einem komparativen Überblick über die thematischen Äußerungen oder thematischen Gehalte in den erhobenen Gruppendiskussionen zu systematisieren. Die Idee ist, die Sichtstrukturebene der erwähnten Aussagen der Studierenden zu sichern. So wurde die Ebene des „Was-gesagt-wird“, die im Gegensatz zur Ebene des „Wie-es-gerahmt-wird“ in der Dokumentarischen Methode meist weniger von Interesse ist, einer kategorial-deskriptiven Analyse zugänglich.

Mit dieser Systematisierung der thematischen Gehalte haben wir einen Zwischenschritt im Analyseverfahren eingesetzt, um das kommunikative Wissen der Befragten fallübergreifend zugänglich zu machen. Die Befunde stehen in der weiteren Analyse dann allerdings nicht für sich, sondern fließen wiederum in den anschließenden Analyseschritt der reflektierenden Interpretation ein. Die Systematisierung der thematischen Gehalte schärft dabei den Blick für die Differenz zwischen explizitem und implizitem Wissen der Befragten. Denn ausgehend

von der Systematisierung der thematischen Gehalte und der Identifikation von Unterschieden und Gemeinsamkeiten auf der Ebene des kommunikativen, expliziten Wissens lässt sich in der reflektierenden Interpretation fragen, ob sich in den Fällen jeweils unterschiedliche Bezugnahmen, also verschiedene *modi operandi* im Sprechen über einen jeweiligen

thematischen Gehalt rekonstruieren lassen. Dies kann unterschiedliche Bezugnahmen im Vergleich der Fälle bedeuten (also im Vergleich zwischen den vier Gruppendiskussionen) oder auch Rahmenkongruenzen bzw. -inkongruenzen innerhalb der Gruppendiskussionen (also zwischen den Teilnehmenden des gleichen Gesprächs).

5 Ausgewählte Befunde der qualitativen Teilstudie zum Basisseminar im Profilmodul Inklusion

5.1 Zusammenfassung der kategorial-deskriptiven Auswertung

Sub-Kategorie	Erläuterung/ Zusammengefasste Äußerungen zur Sub-Kategorie	Beispiel-Äußerung
Kategorie 1: Wahrnehmung des Basisseminars im Profilmodul Inklusion (Welche positiven und negativen Aspekte werden genannt?)		
Inhalte des Seminars	Themen im Seminar waren interessant.	„ich finde es inhaltlich gut aufbereitet also ich finde auch die Textauswahl oder generell eben die Themen gut“ (GD_S_1, 1465-1466)
	Erläuterungen zu Förderschwerpunkten waren gut, aber noch unzureichend.	„ich finde über d- ich finde über diese Förderproblematik könnte wir noch mehr reden (.) also ich wusste vor dem Seminar noch nicht mal was die Förderschwerpunkte sind“ (GD_S_1, 1725-1727)
	Seminar bot zu wenig theoretischen Input.	„die theoretischen Aspekte die wir diskutieren oder die vorgestellt werden im Seminar die (.) sind verhältnismäßig mager“ (GD_S_4, 1061-1063)
Wahrgenommene Wirkungen des Seminars	Seminar führte zu einer veränderten, geschärften Wahrnehmung, einem neuen, breiteren Bewusstsein hinsichtlich Inklusion.	„aber wo es den Blick geschärft hat ist natürlich äh (.) mal zukünftig beruflich (.) also da ist äh definitiv ein schärferer Blick drauf“ (GD_S_1, 2378-2380) „insgesamt der Fokus wo das alles eine Rolle spielt finde ich ist ähm größer geworden“ (GD_S_4, 1096-1097)
	Seminar zeigte, dass Inklusion in der Schule möglich bzw. nicht unmöglich ist.	„unter Hinblick auf verschiedene Blickpunkte oder Spiele die wir auch selber gemacht haben dass es vielleicht (.) doch nicht so äh (.) unmö- unmöglich ist ähm (.) das umzusetzen wie es mir vielleicht am Anfang schien“ (GD_S_4, 1129-1132)
	Seminar zeigte, dass Inklusion sehr schwer umzusetzen ist.	„also am Anfang dachte ich auch halt wirklich so (.) ‚das kriegt man schon hin (.) wieso sollte das nicht funktionieren‘ (imitierend) [...] und jetzt denkt man da schon ein bisschen kritischer darüber nach“ (GD_S_2, 2628-2633)
	Seminar hat Angst vor späterem Unterricht gemacht.	„ja mir hat das Seminar Angst gemacht (1) [...] weil man kann ja so vieles falsch machen das ist so schlimm“ (GD_S_2, 3155-3156)

Wahrgenommene Wirkungen des Seminars	Seminar hat nicht auf konkretes Unterrichten im inklusiven Unterricht vorbereitet.	„ich glaube der Fehler wäre zu sagen ähm (2) das Seminar reicht (.) es ist ein guter Einstieg [...] aber (.) das kann es nicht alleine sein also zu sagen das ist jetzt eure Qualifikation dafür dass ihr in heterogenen Klassen unterrichtet [...] finde ich zu wenig“ (GD_S_2, 3067-3071) „klar fehlt jetzt noch die Brücke zu den Didaktiken ,wie setze ich das in diesem jeweiligen Unterricht (.) um‘ (fragend)“ (GD_S_1, 1576-1577)
Interaktion, Atmosphäre und Rolle der Studierenden im Seminar	Im Seminar kam es zu spannenden und anregenden Diskussionen. Sie führten tw. auch zu weiteren Diskussionen nach Ende des Seminars.	„LSQ Module sind eher so (.) Diskussionsrunden“ (GD_S_2, 230)
	Es gab zu wenige Diskussionen im Seminar.	„ich finde auch teilweise (.) also manchmal fehlt mir ein bisschen eine Diskussion“ (GD_S_1, 1490)
	Diskussionen waren personalisierend, moralisierend, unsachlich.	„hier in diesem Seminar dass du sofort so einen (1) son son son son son (.) Moralding drinne hast [...] man wird direkt persönlich“ (GD_S_3, 400-406) „das war das das mir aufgestoßen ist dass da so schnell eine wertende Haltung vorgenommen wurde (.) bevor überhaupt die Überlegung getroffen wurde“ (GD_S_4, 992-994)
	Seminaratmosphäre war angenehm.	„so die Grundatmosphäre ist schon (.) finde ich sehr angenehm im Vergleich mit anderen Sachen die ich besuche“ (GD_S_4, 856-858)
	Studierende waren zu wenig bzw. zu schwankend anwesend.	„aber die Anteilnahme oder die die Teilnahme dort äh in dem Seminar das lässt schon wirklich zu wünschen übrig“ (GD_S_4, 858-859)
	Teilnahme von Studierenden war positiver als erwartet.	„es fehlen weniger als ich angenommen habe“ (GD_S_3, 1323-1324)
	Studierende haben sich aktiv am Seminar beteiligt.	„ich finde auch dass mehr ähm aktiv in dem Seminar sind als im Durchschnitt so bei manchen Seminaren“ (GD_S_3, 1325-1326)
Didaktik, Methodik, Rolle und Positionierung der Dozierenden im Seminar	Positiv waren die Methodik, die interaktive Seminargestaltung und die Aufbereitung der Inhalte, die Vielfalt der Methoden, Spiele, Experimente usw.	„ich finde es gut an den Seminaren (.) dass nicht nur Frontalunterricht ist“ (GD_S_3, 633-634) „ich fand zum Beispiel das Seminar von äh (.) [Name Dozent*in, ...] finde ich eigentlich sehr gut und [er*sie] macht ja sehr viel so methodische Sachen mit uns (.) [...] ich finde die auch super“ (GD_S_1, 597-600)
	Negativ waren die spielerisch-erlebnispädagogischen Methoden.	„das ist doch wie im Kindergarten“ (GD_S_3, 639)
	Der Zeitdruck, besonders durch studentische Kurzreferate, war unangenehm.	„das ein Zeitproblem mitunter ist also wir sind ja immer im Zeitstress ne (.) immer oh Gott jetzt hier (.) auch mit den Inputs ich find das richtig belastend“ (GD_S_1, 1502-1504)
	Das Erbringen einer Leistung für den Erhalt der Leistungspunkte war sinnvoll.	„ich sehe als positiven Punkt dass man was machen musste damit man seine Leistung angerechnet bekommt“ (GD_S_3, 897-898)
	Positiv war die neutrale Haltung der Dozierenden hinsichtlich Inklusion.	s.u. Kap. 5.2

	Dozierende hatten eine unneutrale, be- kehrende Haltung hinsichtlich Inklusion.	s.u. Kap. 5.2
	Dozierende konnten den Begriff „Inklusion“ als Thema des Seminars nicht definieren.	„sie machen ein ganzes Seminar über ein Wort dass sie selber nicht genau definieren können“ (GD_S_3, 441-442)
Kategorie 2: Verständnis von Heterogenität und Inklusion (Was verstehen die Studierenden unter den Begriffen Heterogenität und Inklusion?)		
Meta-Betrachtung der Begriffe	Es existieren in der Debatte verschiedene Sichtweisen auf die Begriffe.	„dann fing das mit der Begriffsklärung st- (.) ja [...] an (.) dann hat man erst mal erklärt was das jeweils bedeutet (.) welche (1) Methode dahinter steht oder welche welche Zugänge (.) äh methodischen Zugän- ge es gibt“ (GD_S_1, 1639-1641)
	Begriffe sind facettenreich.	„weiß was es ist was es alles gibt dass man äh (.) auf Geschlecht gucken kann auf Migration auf (.) Lern- behinderung also was es alles für Facetten (.) äh Facetten und (.) äh so gibt“ (GD_S_1, 1578-1580)
	Übersetzungsproblematik hinsicht- lich Inklusion-Integration.	„dass das falsch übersetzt war und eigentlich die Engländer oder die also die angelsächsischen Länder die Sprache eigentlich darüber äh Integration verstehen“ (GD_S_2, 2595-2597)
	Heterogenität ist eine Grundbedin- gung von Schule.	„das ist schon ein Problem von Schulbildung [...] da muss man gar nicht mal [...] GB oder LB Schulen gehen ‚ne‘ (fragend)“ (GD_S_2, 1322-1324)
Konkrete Begriffs- bestimmungen der Studierenden	Inklusion als Anpassung des Sys- tems an das Individuum, zugleich Abgrenzung von Integration	„ich versuch- suche für mich immer so ein bisschen die Abgrenzung zur Integration das (.) passiert schnell und für mich hat sich das so ein bisschen eingebrennt (1) will ich das System einer Person anpassen oder will ich die Person einem System anpassen“ (GD_S_4, 1078-1081)
	Inklusion als bestmögliche Entfal- tung für jedes einzelne Individuum	„man muss (.) äh viel stärker (.) jeden Schüler ein- zeln betrachten und ich finde das geht momentan ein bisschen unter (1) Inklusion selbst sehe ich eigent- lich eher als eine: (.) Chance (1) ähm (1) stärker auf einzelne Schüler einzugehen“ (GD_S_2, 1254-1257)
	Inklusion als Gleichbehandlung	„jetzt weiß ich halt okay ähm (.) [...] also es ist ja eigent- lich auch eine Art von Integration für [...] mich also (.) d- dass verschiedenste Menschen von (.) was Herkunft angeht [...] was körperliche Voraussetzung was äh sämtliche Leistungs und so weiter und so fort was das alles angeht dass die einfach zusammen (.) finden und ähm (.) so behandelt werden wie die anderen also einfach dieses gleichberechtigt“ (GD_S_2, 2616-2621)
	Inklusion als Menschenrecht	„das Ziel ähm jedem Menschen die Menschenrechte äh (.) jeden Menschen die Menschenrechte zuzuföh- ren“ (GD_S_4, 1085-1087)
	Inklusion als Freundschaft	„der Begriff der Freundschaft heißt für mich Inklusion“ (GD_S_3, 1067-1068)
	Inklusion als Ermöglichung von Vielfalt	„ich fand das also Vielfalt zulassen das fand ich ei- gentlich schön (.) so als Stichwort“ (GD_S_1, 2352)

Kategorie 3: Positionierung zu Inklusion (Welche Meinung haben die Studierenden über Inklusion?)		
Kritik an der Idee der Inklusion	Inklusion ist ein konstruiertes, irrelevantes Phänomen.	„das merke ich eben auch hier bei diesen Seminaren eben dass Probleme gemacht werden (.) die es nicht gibt oder die es [...] für mich nicht gibt die es für einige scheinbar ja schon gibt und die äh (.) aber so wenige Leute betreffen“ (GD_S_3, 461-464)
Chancen / positive Aspekte von / Argumente für Inklusion	Verschiedene Zugänge, Lebenswege usw. der Schüler*innen sind für Unterricht fruchtbar.	„man kann als Lehrer (.) mit einer Klasse mit sehr: (.) mit Schülern aus unterschiedlichen Kulturen natürlich (.) äh den Unterricht ganz auf eine neue Art und Weise aufbauen [...] in Ethik bieten sich damit gewaltige Chancen“ (GD_S_2, 1888-1892)
	Inklusion rückt soziale Kompetenzen in den Vordergrund (und fachliche in den Hintergrund).	„Inklusion: (.) ähm finde ich bietet eine gute Chance zwischenmenschliche Beziehungen: zu schaffen zu fördern Fähigkeiten zu fördern (1) aber damit legt man das: Ziel der Schule auf ein anderes Augenmaß (.) momentan ist es eher auf das fachliche“ (GD_S_2, 1258-1261)
	Inklusion macht darauf aufmerksam, dass Behinderungen konstruiert sind.	„man ist nicht behindert man wird behindert (.) das finde ich [...] ein sehr schönes Zitat“ (GD_S_2, 2777-2779)
	Empirisch ist Ineffektivität von Sonderschulen belegt.	„die Sonderschulen in der Hinsicht bringen nichts (.) sondern der Abstand zu den anderen Schulen im Lernerfolg wird noch viel größer“ (GD_S_1, 1844-1846)
Gefahren / negative Aspekte von / Argumente gegen Inklusion	(Schulische und gesellschaftliche) Leistungsspitze darf nicht vernachlässigt werden.	„die Spitze die uns wirklich richtig weiterbringt die müssen wir halt nicht vernachlässigen also wir dürfen halt als Wissenschaftsstandort Deutschland auch nicht (.) sagen ja okay (1) wir machen jetzt alle ein bisschen gleich“ (GD_S_2, 1818-1821)
	Inklusion vermittelt falschen Eindruck, dass jede*r alles kann. Bestimmte Behinderungen oder Unterschiede sind feststehend, sodass manche*r manches nicht kann.	„man kann nicht einfach sagen zum Beispiel wenn jemand Liegestütze machen will (.) aber er hat keine Arme“ (GD_S_2, 2788-2789)
	Schüler*innen, die Sonderschulen besuchen, haben dort bessere Bedingungen.	„auf einer Sonderschule die die ja alle abschaffen wollen hat der mehr Freunde und das ist viel besser für den“ (GD_S_3, 336-337)
	Inklusion will das gegliederte Schulsystem, das gut funktioniert, abschaffen.	„das ganz große Ziel dieses Inklusionsdingens ist ja dass das drei sch-gliedrige Schulsystem abzuschaffen (.) da könnte ich hochgehen“ (GD_S_3, 157-159)
	Mit Blick auf migrationsbedingte Heterogenität bedarf es auch einer gewissen Integration im Sinne von Assimilation.	„Integration habe ich eigentlich immer früher so verstanden dass man eine Assimilation macht (1) also ähm Assimilation zum Deutsch sein oder in die deutsche Kultur (.) was ich auch nicht unbedingt schlecht finde“ (GD_S_2, 2651-2654)
	Betreuung für bestimmte Schüler*innen im gemeinsamen Unterricht und Diagnose eines Förderbedarfs sind Exklusion.	„wenn jetzt dieser Förderpädagogik in in so einer integrativen Schule mit drinne ist (.) ob das nicht trotzdem wieder eine eine Ausgrenzung ist“ (GD_S_1, 1753-1755)
	Diagnosen eines Förderbedarfs sind konstruiert, oft unzutreffend.	„nur weil das Kind halt mal vielleicht ein bisschen lauter ist oder ein bisschen aufgedrehter ist heißt es halt nicht sofort dass es ADHS hat“ (GD_S_3, 479-480)

Inklusion ist nicht umsetzbar.	Inklusion ist eine gute, aber schwer umsetzbare Idee.	„klar die Idee (.) ist auf dem Papier (.) Kommunismus ist auch toll auf dem Papier“ (GD_S_3, 172)
	Es ist nicht vorstellbar, wie man ganz konkret im Unterricht individuell differenzieren soll.	„ich finde zum Beispiel auch dass man da nicht wirklich drauf vorbereitet wird und dann eben auch wieder immer nur gesagt wird ja wir müssen (.) individuell abreiten differenzieren und so weiter das sind so Schlagworte die hat man nun verinnerlicht aber (.) wie genau mach ich das dann zum Beispiel“ (GD_S_1, 1129-1133)
	Inklusiver Unterricht ist noch anspruchsvoller als ‚herkömmlicher‘ Unterricht, überfordernd.	„du hast erstmal (1) allein mit zwanzig Kindern schon genug zu tun in einer Grundschule so (.) und wenn dann noch fünf (.) Förderbedürftige reinkommen [...] die du da (.) zu zweit dann betreuen musst so das (.) ist halt trotzdem irgendwie krass viel Stress so der dann noch glaube ich mit reinkommt“ (GD_S_3, 345-349)
	Bösartigkeit der menschlichen (v.a. kindlichen) Natur verhindert Inklusion.	„Kinder sind sag ich jetzt mal grausam und Kindern fällt etwas in der fünften sechsten Klasse auf hm der sieht anders aus“ (GD_S_3, 311-313)
	Multiprofessionelle Kooperation wirkt nur bedingt unterstützend.	„wenn ich jetzt hier einen Sozialpädagogen mit drin hab ist das ja schön (.) aber der zum Beispiel hilft mir ja nicht meine Stunde zum Beispiel zu konzipieren“ (GD_S_1, 1741-1742)
Inklusion ist tw. umsetzbar / Voraussetzungen für Umsetzbarkeit	Inklusion benötigt bestimmte (finanzielle) Ressourcen.	„ich denke auch dafür dass Inklusion glückt (.) brauch es Ressourcen“ (GD_S_2, 1273)
	Inklusion setzt ein inklusionsbejahendes gesellschaftliches Klima voraus.	„andererseits ist es aber auch (.) äh: die Einstellung der Gesellschaft [...] die meines Erachtens [...] eine Hürde einstellt“ (GD_S_2, 1798-1800)
	Inklusion erfordert multiprofessionelle Kooperation.	„da müsste man dann die (.) Förder- also die Förderpädagogik auch in der Klasse haben also da braucht (er) halt zwei Lehrer oder so damit man sich das aufteilen kann“ (GD_S_2, 1234-1237)
	Lehrpersonen müssen höhere Diagnosekompetenz besitzen.	„das zählt da ja quasi mit rein [...] dass ich zum Beispiel sowas auch erkennen kann [...] was gibt es überhaupt für Arten [...] (.) ähm (.) die zu fördern sind“ (GD_S_1, 1770-1772)
	Inklusion erfordert grundlegende „Revolution“ des Bildungssystems.	„da braucht (es) echt eine (.) Bildungs- (.) Revolution quasi nicht mal eine Reform“ (GD_S_2, 1289-1290)
Umsetzbarkeit schwankt je nach Heterogenitätsdimension.	Schüler*innen mit körperlichen Beeinträchtigungen lassen sich leicht inkludieren / integrieren.	„da machst du eine Schiene davor und dann kann der da hoch fahren super (.) oder hilft dann einer im Fahrstuhl fahren fertig“ (GD_S_3, 266-268)
	Es ist nicht immer möglich, dass Schüler*innen mit bestimmten geistigen Beeinträchtigungen am Unterricht mitwirken.	„wenn man dann jemanden hat der nur noch (1) sabbert sage ich mal (.) oder nichts mitkriegt [...] ich finde dass er da=in=einer=Abiturstufe ist [...] es (.) ko- unmöglich“ (GD_S_2, 1245-1249)
	Schüler*innen mit bestimmten sozial-emotionalen Beeinträchtigungen oder psychischen Störungen lassen sich nur schwer inkludieren / integrieren.	„sehr stark geistig behinderten Menschen (2) pff also die zu integrieren das ist ja eigentlich schon gefährlich“ (GD_S_2, 2638-2639)

Tab. 4: Übersicht über die Ergebnisse der kategorial-deskriptiven Auswertung²

² Wir geben hier nicht alle identifizierten Kategorien und Sub-Kategorien zu Inklusion bzw. zum Basisseminar wieder, sondern nur eine Auswahl (ausgelassen sind beispielsweise Äußerungen zu einzelnen Bestandteilen des Seminars, Globalbewertungen des Seminars sowie persönliche Erfahrungen mit Inklusion).

Die Ergebnisse der kategorial-deskriptiven Auswertung der thematischen Gehalte zeigen zunächst, dass die Studierenden sich zu einzelnen Themenbereichen sehr unterschiedlich – teilweise auch kontrovers – äußern. Die diskursiv aufgeworfenen Themen werden also nicht in gleicher Weise bearbeitet. Es ist somit auf der Sichtstrukturebene des Datenmaterials kaum möglich, zu bestimmten Themen Positionierungen zu finden, die alle Studierenden gleichermaßen mittragen. Dementsprechend wäre es weiterführend zu untersuchen, in welcher Weise die Studierenden auf die jeweils gleichen thematischen Gehalte Bezug nehmen und damit zu erschließen, inwiefern ein möglicherweise differenter *modus operandi* im Sprechen über das Themenfeld der inklusionsorientierten Lehre zu erkennen ist.

5.2 Kontrastierung von *modi operandi* im Sprechen über inklusionsorientierte Lehre: Inklusionsorientierte Lehrer*innenbildung als „Missionierungstour“?

Um die Befunde der weitergehenden Analyse mittels der Dokumentarischen Methode anzudeuten, wählen wir hier exemplarisch die Bezugnahmen auf einen konkreten, oben genannten thematischen Gehalt hin aus: Die Positionierung der Dozierenden im Seminar hinsichtlich Inklusion. Damit ist ein thematischer Gehalt herausgegriffen, der homolog im Vergleich der Gruppendiskussionen mehrfach, wenn auch in unterschiedlicher Ausprägung, zum Gegenstand der Diskussion wird: Immer wieder sind Sub-Kategorien bzw. zusammengefasste Äußerungen identifizierbar, die die Normativität hinsichtlich von Inklusion bearbeiten (vgl. Tab. 4). So äußern Studierende bspw. ein gewisses Unbehagen über normativ geladene Diskussionen im Seminar und kritisieren bzw. loben, dass Dozierende den Studierenden eine gewisse Meinung nahebringen wollen bzw. dies dezidiert unterlassen. Es geht jeweils darum, inwiefern sich Dozierende gegenüber Studierenden bzw. Studierende gegenüber anderen Studierenden persönlich betroffen, moralisierend oder bekehrend über Inklusion äußern und inwiefern bestimmte Normen legitimer als andere sind bzw. bestimmte Normen illegitim sind. Im Folgenden betrachten wir zwei Äußerungen von Studierenden zu der Frage, inwiefern die Dozierenden ihnen im Basisseminar bestimmte Meinungen zu Inklusion nahebringen.

Die erste Passage entstammt dem Beginn der dritten Gruppendiskussion mit Studierenden. S10 und S11 sprechen hier, angeregt vom Eingangsimpuls der interviewenden Person, darüber, wie sie ihr Studium erleben. Beide äußern sich zu verschiedenen Aspekten, z.B. zur Stadt, zur technischen Ausstattung der Räume, zum ‚Nutzen‘ bestimmter Inhalte in Lehrveranstaltungen, zum Praxisbezug u.v.m.. Im Anschluss an Äußerungen zu einer anstehenden Klausur äußert S10:

und ja (1) an also ganz speziell irgendwo um jetzt mal hier ein bisschen Stimmung reinzubringen äh stört mich ein bisschen hier an diesen Seminaren äh der Ton des ähm (1) dass man mir irgendwie eine Meinung auf (.) doktorieren möchte also gerade hier in diesen (.) äh LSQs // S11: mhm// insbesondere hier also wir wissen alle (.) dass sie uns natürlich am Ende bekehren wollen //S11: @(.).@// also das sagen sie natürlich sagen sie ‚oh nein‘ (imitierend) weil sie es nicht offen sagen können (.) aber dass momentan die politische Lage irgendwo (1) vielleicht so halb zu drohen kippt und man da als (1) ganz ganz weltoffener eben nicht mehr ganz so cool ankommt (1) aber am Ende wissen wir alle (1) behaupte ich äh dass das natürlich hier eine Missionierungstour ist (S10, GD_S_3, 134-143)

S10 verbalisiert hier, wie er das Verhandeln von Inklusion im Basisseminar wahrnimmt. Für ihn stellt das Seminar eine Missionierungstour dar, in der sie, d.h. die als Kollektiv adressierten Lehrenden, ihm eine Meinung auf (.) doktorieren und ihn bekehren wollen. Die Begriffe verweisen metaphorisch auf religiös und weltanschaulich motivierte Personen, die andere nachdrücklich dazu veranlassen, den eigenen Glauben zu festigen oder sich der eigenen religiösen, politischen oder weltanschaulichen Haltung anzuschließen. Die Dozierenden werden damit zu einer Gesamtheit an Personen, die bei den Studierenden eine innere Wandlung bewirken und diese für eine bestimmte Lebensauffassung gewinnen wollen. Historisch ist diese Metapher, im Kontext christlicher Missionierung, mit einem bestimmten Zwang oder zumindest

einer stark motivierten Intention verbunden. Im sprachlich etwas unklaren Ausdruck auf(.) doktrineren scheinen zudem ärztlich indizierte und politisch motivierte (aufoktroieren, indoktrinieren) Überwältigungsstrategien zusammenzufallen.

In der Konstruktion von S10 intendieren die Dozierenden, die Studierenden zu einem Glauben zu bekehren; die Lehrenden erscheinen als Missionar*innen, die Studierenden als Ungläubige. Obgleich inhaltlich implizit bleibt, wozu die Studierenden bekehrt werden sollen, wird aus den weiteren Äußerungen von S10 ersichtlich, dass es um eine Bekehrung zu einer Inklusion bejahenden Haltung geht. Der Gegenstand Inklusion erhält damit den Stellenwert einer Quasi-Religion bzw. ideologischen Weltanschauung. S10 unterstellt der versuchten Missionierung zudem, ihr missionarisches Anliegen zu tarnen: Die Missionar*innen verneinen ihre Missionierung, für S10 ist jedoch klar, dass alle wissen, dass es sich um eine Missionierung handelt. Das Wissen um die Pseudo-Tarnung der Missionierungstour stellt für ihn ein Allgemeinwissen dar, über das alle (Studierenden) verfügen. Er vergemeinschaftet sich somit mit einem Kollektiv der Studierenden bzw. Seminarteilnehmer*innen, was im weiteren Verlauf der Gruppendiskussion unwidersprochen bleibt. S10 begründet zudem die Notwendigkeit der Pseudo-Tarnung: Die Dozierenden können nicht offen bekehren. Er legt hier die für die Dozierenden geltende Norm zugrunde, dass eigentlich keine Bekehrung stattfinden darf, und unterstellt, dass die Dozierenden um diese Norm auch wissen und deshalb (weil) nicht offen bekehren.

Aufschlussreich für die Rekonstruktion eines *modus operandi* über den thematischen Gehalt ist weiterhin, dass S10 seinen Beitrag mit einem explizierten Um-zu-Motiv einleitet: Es geht darum, jetzt mal hier ein bisschen Stimmung reinzubringen. Damit inszeniert sich S10 als Gesprächsteilnehmer, der im Weiteren eine möglicherweise kontroverse Haltung vertreten wird, die zu einer angeregten Debatte führen könnte. Implizit kommt zum Ausdruck, dass S10 seine zu vertretende Haltung nicht als Haltung des Kollektivs der Studierenden ansieht. Seine formulierte Kritik an dem (von den Dozierenden, also von oben) verordneten Denkmuster einer inklusionsbejahenden Position lässt sich als Widerspruch gegenüber einer als eingeschränkt wahrgenommenen Meinungsvielfalt auf Seiten der Dozierenden verstehen. Diese Kritik

wird zudem nicht nur auf das Basisseminar, sondern auch auf die weitere Lehre bezogen.

Als Bezugsrahmen für seine Kritik ordnet S10 die Positionierung der Dozierenden in eine zu kippen drohende politische Lage ein, die sich von einer Inklusion einseitig positiv konnotierenden zu einer kritischen Auffassung verkehre. Damit vergemeinschaftet sich S10 wiederum mit einer Gruppe von Personen, die nach Auffassung von S10 zunehmend gesellschaftlich Anerkennung in einer kritischen Haltung gegenüber Inklusion zu finden scheint. Gleichzeitig kommt zum Ausdruck, dass diese Position noch in der Minderheit ist, sich das gesellschaftliche Klima aber so ändern könnte, dass es in absehbarer Zeit nicht mehr cool sein kann, für Inklusion einzutreten. Er stilisiert sich damit zu einem temporär politisch Unterlegenen, der aber kein resignierend Unterlegener ist, sondern seine derzeit ‚uncoole‘ Meinung zum Ausdruck bringt, eine Meinung, die zurzeit politisch als ‚unkorrekt‘ gilt. Absehbar wäre S10 nicht mehr Unterlegener in der Debatte, sondern er und seine Position könnten durch die veränderte politische Lage Aufwind gewinnen.

Im Kontrast zu einer zweiten Passage aus der zweiten Gruppendiskussion mit den Studierenden lässt sich dieser erste *modus operandi* in seiner Spezifik genauer erkennen. In der folgenden Passage wird der gleiche thematische Gehalt, Indoktriniert- oder Bekehrt-Werden, relevant, jedoch in ganz anderer Weise verhandelt. Im Verlauf des Diskurses über das Basisseminar sagt S6 (mit Zustimmung durch S9):

ja äh (.) wollte nur kurz sagen (.) äh ich finde es auch sehr schön (.) äh (.) dass es eben keine (.) äh Indoktrinierung ist sag ich jetzt mal (.) also [er*sie] [der*die Seminarleiter*in, RS/DW] lässt ja durchaus offen wie wir uns dazu positionieren //S9: so sollte das auch sein// aber [er*sie] möchte eben dass wir (.) dass wir eine Position dazu entwickeln (.) wie es eigentlich sein sollte \\ genau (.) ja (S6, GD_S_2, 2256-2260)

S6 verwendet ähnliche Begrifflichkeiten wie S10 zuvor, bemüht mit Indoktrinierung jedoch weniger einen Begriff der religiösen, als der politischen Überwältigung. Im Unterschied zu S10 negiert S6

das Vorhandensein einer Indoktrinierung in dem Sinne, dass der*die Dozierende den Studierenden eine bestimmte Meinung auferlegen wolle. Dass S6 dies als positiv erachtet (*sehr schön*), deutet darauf hin, dass er es nicht als selbstverständlich ansieht. Mit dem Wort *eben* deutet S6 vielmehr an, dass genau eine solche Indoktrinierung denkbar oder sogar erwartbar wäre. Die Indoktrinierung stellt hier somit einen negativen Gegenhorizont dar, durch den die wahrgenommene Haltung der Dozierenden im Seminar (keine Indoktrinierung) als positiv gerahmt wird.

Ähnlich wie bei S10 ist zu erkennen, dass S6 sich in einem gedanklichen Kollektiv der Seminargruppe verortet, was in einem durchgängigen *wir* zum Ausdruck kommt. Anders als bei S10 lässt der*die Dozierende in diesem Beispiel zwar *durchaus offen*, *wie* sich die Studierenden positionieren, jedoch *eben nicht*, *ob* sie sich positionieren. Im Vergleich der Äußerungen von S6 und S10 ist somit zu erkennen, dass Inklusion jeweils homolog als Frage der auferlegten Meinungsbildung angesehen wird. Dabei nehmen sowohl S6 als auch S10 eine (unterschiedliche) Art von Indoktrinierung wahr. Es findet sich jeweils ein differenter *modus operandi* hinsichtlich der Art, wie die eigene Erwartung an die Positionierung seitens der Dozierenden verhandelt wird: Während es sich bei S10 um eine Erwartungshaltung der Dozierenden handelt, eine bestimmte Haltung anzunehmen, um eine *Bekehrung*, *was man von Inklusion halten soll*, handelt es sich bei S6 um eine Erwartungshaltung, überhaupt eine Haltung anzunehmen, um eine *Bekehrung*, *dass man sich zu Inklusion (irgendwie) positionieren muss*. Es geht also in dem ersten Fall um eine *inhaltlich-normativ* gefüllte Erwartungserwartung, in dem zweiten Fall hingegen um eine *formal-normativ* gefüllte Erwartungserwartung.

Letztlich treffen sich beide Bezugnahmen jedoch in einem gemeinsamen Kern, der hinsichtlich der inklusionsorientierten Lehre als konfliktreich anzusehen ist: Der positive Gegenhorizont beider hier vorgestellter Äußerungen liegt in einer erhofften Diskussion bzw. Interaktion über Inklusion in der Lehre, die alle Positionen zulässt, die nicht normativ in dem Sinne ist, dass jegliche Normen diskutabel sind. Angesichts dessen, dass Inklusion als Menschenrecht jedoch in der universitären Lehre nicht in Abrede gestellt werden kann (es also nicht verhandelbar ist, ob man sich als Lehrperson zu diesem

Menschenrecht bekennt), unterliegt das Idealbild einer offenen, nicht normativen Diskussion über Inklusion einem Trugschluss. Denn Inklusion als Menschenrecht steht als gesetzliche Norm fest, insofern kann eine Diskussion darum nie gänzlich entnormativiert stattfinden.

6 Ausblick und Implikationen für eine inklusionsorientierte Lehrer*innenbildung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Abschließend diskutieren wir Implikationen auf Basis unserer Systematisierung der drei Ebenen von Normativität(en) bei der Erforschung inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung (siehe Tab. 1); insbesondere wollen wir danach fragen, inwiefern unsere Befunde hinsichtlich möglicher Implikationen für die Lehrer*innenbildung (in Halle) weiterführend sind.

Wir verorten die *ersten beiden Ebenen von Normativität* in der Anlage des Forschungsprojekts selbst, zum einen das Erkenntnisinteresse und zum anderen den Forschungsprozess betreffend. Diese beiden Ebenen von Normativität sind verbunden mit *Implikationen in methodologischer und methodischer Hinsicht*: Wir gehen davon aus, dass gerade im normativ aufgeladenen Untersuchungsfeld der Inklusion bzw. inklusionsorientierten Lehrer*innenbildung die praxeologische Wissenssoziologie mit ihrem Fokus auf implizitem Wissen einen sinnvollen Forschungszugang darstellt, um sich der Normativität des wissenschaftlichen Erkenntnisinteresses und des damit verbundenen Forschungsprozesses gewahr zu sein.³ So ist bspw. immer anzunehmen, dass Befragte sich so äußern, wie sie es als ‚politisch korrekt‘ erachten (bei S10 ist dies nicht der Fall); sie theoretisieren den Gegenstand also in spezifischer Weise. Dies dürfte insbesondere zutreffen, wenn die Forschenden als Vertreter*innen einer universitären Institution wahrgenommen werden, die eine inklusionsorientierte Lehrer*innenbildung curricular verankert hat. Das Vorhandensein eines solchen theoretischen Wissens der Befragten wird in der Annahme der praxeologischen Wissenssoziologie sowie forschungspraktisch in den Analyseschritten der Dokumentarischen Methode bereits reflektiert. Zudem bedeutet eine praxeologische Untersuchungs-

³ Damit sind keine Aussagen über die ‚Eignung‘ einzelner anderer rekonstruktiver Verfahren verbunden, die dem Problem der Normativität und Subjektivität im Übrigen grundsätzlich durch Interpretationsgruppen zu begegnen versuchen.

perspektive, Lehrer*innenbildung von vornherein als von den Akteur*innen hervorgebrachte Praxis zu konzeptionalisieren und damit den normativen Vorstellungen der Forschenden möglichst wenig Raum zu geben. Die normativen Vorstellungen der Forschenden werden im Forschungsprozess u.a. dadurch relativiert, dass die Dokumentarische Methode konsequent mit empirischen (und nicht theoretischen) Kontrastierungen arbeitet.

Wir verorten die *dritte Ebene von Normativität im Forschungsgegenstand*, also in der Praxis inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung, in den konkreten Interaktionen zwischen den beteiligten Akteursgruppen. Hier deuten sich aus unseren Befunden *Implikationen in Hinsicht auf die Gestaltung einer inklusionsorientierten Lehrer*innenbildung* an. So weisen die hier in Ausschnitten präsentierten Befunde darauf hin, die fachliche Vermittlung von Inklusion und ihren gesetzlichen wie auch wissenschaftlichen Kontext zu unterscheiden von einer kritischen Reflexion der bildungspolitischen und sozialen Kontexte von Inklusion.⁴ So scheint es in der Lehre bspw. zentral zu unterscheiden, wann es um die Auseinandersetzung mit gesetzlichen Vorgaben geht, die die spätere Tätigkeit der angehenden Lehrpersonen rahmen (man kann es sich als Lehrperson nicht aussuchen, ob man das Menschenrecht auf inklusive Beschulung umsetzen möchte oder nicht), und wann es hingegen um eine (kritische) Positionierung zu der Ausgestaltung der bildungspolitischen Vorgaben geht (die Ausgestaltung schulischer Inklusion oder ihrer Konsequenzen für den Unterricht lassen sich durchaus kontrovers diskutieren).

Weiterführend scheint ein Rückbezug auf die professionalisierungstheoretischen Annahmen von KALEI: Der strukturtheoretische Ansatz plädiert im

⁴ Es fallen hier Parallelen zum Politikunterricht an Schulen auf, in dem naturgemäß ebenfalls politische Themen behandelt werden. Diskussion und Meinungsbildung sind hier erwünscht oder als Kompetenzen dezidiert Ziel des Unterrichts; der von S6 geschilderte ‚Zwang‘ zur Meinungsbildung könnte sich hier auf dieses Ziel berufen. Bestimmte Aspekte der freiheitlich-demokratischen Grundordnung der Bundesrepublik sind jedoch nicht diskutabel, ähnlich wie bestimmte Aspekte von Inklusion. Und ein ‚Selbstschutz‘ der Politiklehrpersonen hinsichtlich der eigenen politischen Meinung (analog: der eigenen oder erwünschten Haltung zu Inklusion) stellt der sog. Beutelsbacher Konsens dar. Teil dessen ist ein Überwältigungsverbot, das Verbot, „Schüler [...] im Sinne erwünschter Meinungen zu überrumpeln“ (Wehling 1977, zit. n. Reinhardt 2009, 30) und ein Kontroversitätsgebot, das Gebot, all das im Unterricht als kontrovers darzustellen, was auch in der Wissenschaft und Politik kontrovers ist.

Sinne der Professionalisierung für die Entwicklung einer wissenschaftlich-reflexiven Haltung (im Studium). Universitäre Lehrer*innenbildung kann dabei unterstützen, die eigenen, biographisch erworbenen Einstellungen hinsichtlich Inklusion zu irritieren. Dabei zeigen die beiden Ausschnitte aus den Gruppendiskussionen jedoch, dass Angebote der Irritation – auch bei anderslautenden Intentionen seitens der Dozierenden – als Versuch der Bekehrung wahrgenommen werden können. In der Lehre ist also zu bedenken, dass die *Form*, in der die Norm der Inklusion als Menschenrecht vermittelt wird, von den Studierenden auch entsprechend angenommen werden kann.

Eine Möglichkeit, dieser normativen Ebene von Inklusion in der Lehre kritisch-reflexiv zu begegnen, stellen u.E. kasuistische Lehr-Lern-Formate dar. Dabei verstehen wir Kasuistik als ein an der Fallrekonstruktion orientiertes universitäres Lehr-Lern-Arrangement (vgl. Wernet 2006, 90), wissend, dass es auch andere Verständnisse und Definitionen von Kasuistik gibt. In diesem Setting werden Fälle grundsätzlich mit dem Vorsatz der normativen Enthaltsamkeit interpretiert, d.h. es wird keine (exmanente) Norm an den Fall herangetragen. Stattdessen können immanente Normen rekonstruiert werden (vgl. Wernet 2006, 178). Damit sind Normen gemeint, die die Handelnden ihrem Handeln zugrunde legen, also Ansprüche, welche sie sich auferlegen. In der Rekonstruktion kann sich dann zeigen, wie sich diese immanente Norm zum eigentlichen Handeln verhält. Oftmals werden Inkonsistenzen sichtbar, die dann zu Kritik an der Praxis führen können.

Genau darin liegen die Chancen der Fallarbeit: Die Studierenden können anhand von Fällen die Praxen von Inklusion und Exklusion aufzeigen und sich dem normativ aufgeladenen Inklusionsdiskurs methodisch kontrolliert nähern. Die Lehrenden können mit rekonstruktiver Fallarbeit wiederum Tendenzen der Bekehrung, Missionierung oder Belehrung reflektieren, bestenfalls sogar vermeiden. Denn Fallarbeit, konkreter deren Interpretation, macht eigene Orientierungen hinsichtlich Schule, Unterricht, Lehrer*innenhandeln usw. zugänglich, da die Interpretationen immer auch etwas über die Interpretierenden aussagen (vgl. Demmer & Heinrich 2018, 183). Fallarbeit am fremden Fall geht also immer auch mit Arbeit am eigenen Fall einher: Fallarbeit ist ein „Resonanzboden für das Eigene“ (Helsper 2018, 134). Das Potential von Fallarbeit

liegt nun darin, dass der eigene Fall implizit zum Thema wird, ohne dass er in übergreifiger und entgrenzender Weise explizit ‚bearbeitet‘ wird (vgl. Wernet 2000, 298; Helsper 2018, 133-134). Einschränkend ist jedoch hinzuzufügen: Auch bei methodisch angelehnten Interpretationen besteht die Gefahr einer impliziten Normativität, wenn bestimmte Interpretationsansätze im Seminar nicht formuliert werden, weil nur gesagt wird, „was auch problemlos gesagt werden kann“ (Demmer & Heinrich 2018, 183). Außerdem kann gerade Fallarbeit, indem die Komplexität und Widersprüchlichkeit von Unterricht bewusst gemacht wird, Irritationen hervorrufen, die ein umso stärkeres Einfordern von Sicherheit und Klarheit bewirken, wie es sich oben im Kap. 5.1 in der Äußerung von S6 zeigte (vgl. Beck et al. 2000, 191, 206–207; Helsper 2000, 170). Diesbezüglich scheint es sinnvoll zu sein, wenn Dozierende solche Irritationen gezielt aufgreifen und mit den Studierenden reflektieren, vorausgesetzt die Studierenden kommunizieren bzw. die Dozierenden erkennen sie.

Die Systematisierung der thematischen Gehalte zeigt abschließend noch eine weitere Implikation für die Lehrer*innenbildung auf: Es zeigt sich in den Äußerungen der Studierenden eine Vielfalt der Erfahrungen, Wahrnehmungen und Haltungen, die mitunter überaus gegenteilig sind. Dies verweist darauf, dass die Studierendenschaft weit heterogener ist, als es bei der Planung der Lehre oft berücksichtigt wird. Leidenschaftliche Befürworter von Inklusion bedürfen vermutlich anderer Zugänge zum Thema als Studierende, die der Idee der Inklusion eher ablehnend gegenüberstehen. (Inklusionsorientierte) Lehrer*innenbildung muss also auch selbst heterogenitätssensibel gestaltet sein. Aber dabei gilt: Das normativ gesetzte Ziel einer menschenrechtsbasierten Inklusion darf davon nicht betroffen sein. Es geht also nicht darum, für alle Studierenden ein jeweils passendes Angebot mit verschiedenen Zielen zu unterbreiten, sondern vielmehr für die Studierenden jeweils passende Zugänge zu schaffen, um sich den gleichen inhaltlichen Zielen einer inklusionsorientierten Lehre anzunähern.

Transkriptionsregeln

(.)	kurze Pause (<1 Sek.)
(2)	Pause, die so viele Sekunden dauert, wie es in der Klammer angegeben ist
viellei-	Abbruch eines Wortes
‚was‘ (fragend)	Der Text innerhalb der geraden, einfachen Anführungszeichen wird so gesprochen, wie es in der Klammer ausformuliert wird.
nei::n	Dehnung; die Häufigkeit von : entspricht der Länge der Dehnung (ein : ≈ 1 Sek.)
Ja=ja	schnelle Anschlüsse, schleifend, ineinander übergehende Wörter und Sätze
//S1: hm//	kurze Einschübe eines anderen Sprechers, die keinen eigenständigen Redebeitrag darstellen
\	Überlappung der Redebeiträge
@(.)@	Kurzes Auflachen (<1Sek.)

Literatur

- ASBRAND, Barbara & MARTENS, Matthias (2018): *Dokumentarische Unterrichtsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- BECK, Christian/HELSPER, Werner/HEUER, Bernhard/STELMASZYK, Bernhard & ULLRICH, Heiner (2000): *Fallarbeit in der universitären LehrerInnenbildung. Professionalisierung durch fallrekonstruktive Seminare? Eine Evaluation*. Opladen: Leske + Budrich.
- BONNET, Andreas & HERICKS, Uwe (2014): Professionalisierung und Deprofessionalisierung im Lehrer/innenberuf. Ansätze und Befunde aktueller empirischer Forschung. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung* Bd. 3, 3-8.
- BOHNSACK, Ralf (2008): Gruppendiskussion. In: FLICK, Uwe/VON KARDORFF, Ernst & STEINKE, Ines (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 369-384.

- BOHNSACK, Ralf (2012): Orientierungsschemata, Orientierungsrahmen und Habitus. In: SCHITTENHELM, Karin (Hrsg.): *Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung: Grundlagen, Perspektiven, Methoden*. Wiesbaden: Springer VS, 119-153.
- BOHNSACK, Ralf (2014a): *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Opladen: Budrich.
- BOHNSACK, Ralf (2014b): Habitus, Norm und Identität. In: HELSPER, Werner / KRAMER, Rolf-Torsten & THIERSCH, Sven (Hrsg.): *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung*. Wiesbaden: Springer VS, 33-55.
- BOHNSACK, Ralf (2017): *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen, Toronto: Budrich.
- BUDDE, Jürgen (2015): Zum Verhältnis der Begriffe Inklusion und Heterogenität. In: HÄCKER, Thomas & WALM, Maik (Hrsg.): *Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 117-132.
- BUDDE, Jürgen & HUMMIRICH, Merle (2015): Inklusion aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. *Erziehungswissenschaft* Bd. 26, H. 51, 33-41.
- CRAMER, Colin (2016): Berufswahl Lehramt: Wer entscheidet sich warum? In: ROTHLAND, Martin (Hrsg.): *Beruf Lehrer/Lehrerin – ein Studienbuch*. Münster, New York: Waxmann, 261-276.
- DEMMER, Christine & HEINRICH, Martin (2018): Doing rekonstruktive Inklusionsforschung?: Zu den Schwierigkeiten, methodisch aufgeklärt innerhalb eines normativ aufgeladenen Forschungsfelds zu agieren. In: HEINRICH, Martin & WERNET, Andreas (Hrsg.): *Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden*. Wiesbaden: Springer VS, 177-190.
- HÄCKER, Thomas & WALM, Maik (2015): Inklusion als Entwicklung – Einleitung. In: HÄCKER, Thomas & WALM, Maik (Hrsg.): *Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 11-24.
- HELSPER, Werner (2000): Antinomien des Lehrerhandelns und die Bedeutung der Fallrekonstruktion. Überlegungen zu einer Professionalisierung im Rahmen universitärer Lehrerbildung. In: CLOER, Ernst / KLIKA, Dorle & KUNERT, Hubertus (Hrsg.): *Welche Lehrer braucht das Land? Notwendige und mögliche Reformen der Lehrerbildung*. Weinheim: Juventa, 141-178.
- HELSPER, Werner (2001): Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung* Bd. 1, H. 3, 7-15.
- HELSPER, Werner (2004): Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In: KOCH-PRIEWE, Barbara / KOLBE, Fritz-Ulrich & WILDT, Johannes (Hrsg.): *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 49-98.
- HELSPER, Werner (2016a): Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz. In: ROTHLAND, Martin (Hrsg.): *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch*. Münster u.a.: Waxmann, 103-125.
- HELSPER, Werner (2016b): Pädagogische Professionalität in der Transformation der Schulstruktur – ein Strukturwandel der Lehrerprofessionalität? In: IDEL, Till-Sebastian / DIETRICH, Fabian / KUNZE, Katharina / RABENSTEIN, Kerstin & SCHÜTZ, Anna (Hrsg.): *Professionsentwicklung und Schulstrukturereform. Zwischen Gymnasium und neuen Schulformen in der Sekundarstufe*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 218-245.
- HELSPER, Werner (2018): Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In: PASEKA, Angelika / KELLER-SCHNEIDER, Manuela & COMBE, Arno (Hrsg.): *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln*. Wiesbaden: Springer VS, 105-140.
- LAMNEK, Siegfried (2005): *Gruppendiskussion. Theorie und Praxis*. Weinheim u.a.: Beltz.
- MERKENS, Hans (2008): Auswahlverfahren, Sampling, Fallkonstruktion. In: FLICK, Uwe / VON KARDORFF, Ernst & STEINKE, Ines (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 286-299.
- PRZYBORSKI, Aglaja (2004): *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen*. Wiesbaden: Springer VS.
- ROTHLAND, Martin (2011): Risikomerkmale von Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für Bildungsforschung* Bd. 1, H. 3, 179-197.
- REINHARDT, Sibylle (2009): *Politik-Didaktik*. Berlin: Cornelsen Scriptor.

STURM, Tanja (2016): *Lehrbuch Heterogenität in der Schule*. München, Basel: Ernst Reinhardt.

TRAUTMANN, Matthias & WISCHER, Beate (2011): *Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.

WERNET, Andreas (2000): „Wann geben Sie uns die Klassenarbeiten wieder?“ Zur Bedeutung der Fallkonstruktion für die Lehrerbildung. In: KRAIMER, Klaus (Hrsg.): *Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 275-300.

WERNET, Andreas (2006): *Hermeneutik – Kasuistik – Fallverstehen. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.

WALGENBACH, Katharina (2014): Heterogenität. Bedeutungsdimensionen eines Begriffs. In: KOLLER, Hans-Christoph/CASALE, Rita & RICKEN, Norbert (Hrsg.): *Heterogenität – Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts*. Paderborn: Schöningh, 19-44.

WITTEK, Doris/HERICKS, Uwe/RAUSCHENBERG, Anna/SOTZEK, Julia & KELLER-SCHNEIDER, Manuela (i.V.): Professionalisierung im Längsschnitt beforschen? – Empirische Befunde und methodologische Überlegungen aus praxeologischer Forschungsperspektive. In: THIERSCH, Sven (Hrsg.): *Qualitative Längsschnittforschung – Bestimmungen, Forschungspraxis und Reflexionen*. Leverkusen: Budrich.

Richard Schmidt ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im Arbeitsbereich Lehrerprofessionalität und Lehrerbildungsforschung und im Projekt KALEI an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Lehrerbildung und Lehrerprofessionalität, rekonstruktive Bildungsforschung und Schultheorie.

richard.schmidt@paedagogik.uni-halle.de

Doris Wittek ist Juniorprofessorin für Lehrerprofessionalität und Lehrerbildungsforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg und verantwortet die Begleitforschung im Projekt KALEI. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Lehrerbildung und Lehrerprofessionalität, rekonstruktive Bildungsforschung, Heterogenität in Schule und Unterricht und der Berufseinstieg von Lehrpersonen.

doris.wittek@paedagogik.uni-halle.de

Edina Schneider

Welche Überzeugungen zeigen Lehramtsstudierende zur schulischen Inklusion? Quantitative Befunde aus der wissenschaftlichen Begleitstudie des Projektes KALEI

*Welche Überzeugungen zur schulischen Inklusion Lehramtsstudierende zeigen und welche Merkmale sich modellieren lassen, die zu einer Förderung inklusiver Überzeugungen beitragen, sind zentrale Fragen dieses Beitrages. Zur Überprüfung dieser Fragen werden die Daten der standardisierten Lehramtsstudierendenbefragung „Professionalisierung für Inklusion über Kasuistik“ (2017 ff.) herangezogen. Die Ergebnisse zeigen, dass sich die inklusiven Überzeugungen während der Studienzeit ausprägen und dass Faktoren wie Studiengang, Geschlecht oder Erfahrungen mit Behinderung und/oder Beeinträchtigung unterschiedlich starken Einfluss auf die Überzeugungswerte haben. Des Weiteren wird deutlich, dass die Überzeugungen zur schulischen Inklusion in signifikanter Weise positiv mit heterogenitätssensibilisierenden und reflexionsfördernden Lehr-Lern-Gelegenheiten korrelieren. Demnach ist zu erwarten, dass sich mit einer fortschreitenden Implementierung inklusionsbezogener Lerninhalte und fallanalytischer Arbeitsweisen die Überzeugungen zur Gestaltung eines inklusiven Unterrichts angehender Lehrer*innen weiter verbessern.*

1 Einleitung

Inklusion bedeutet die Anpassung von Schule und Unterricht an die Bedürfnisse aller Kinder und Jugendlichen. Dabei geht Inklusion im Unterschied zur Integration über die Forderung hinaus, allen Kindern und Jugendlichen den Regelschulbesuch (nur) zu ermöglichen. Vielmehr stellt sie die Regelschulen vor die weit anspruchsvollere Aufgabe, ihren Umgang mit der Unterschiedlichkeit ihrer Schüler*innen neu zu ordnen (Katzenbach 2017, 126). Inklusion bezeichnet damit die Zielperspektive eines selbstverständlichen Miteinanders von Schüler*innen in all ihrer Unterschiedlichkeit in Regelschulen (ebd.).

Im Zuge gesellschaftlicher Entwicklungen wie Migrationsbewegungen und der Pluralisierung von Lebensformen ist der Umgang mit Differenz und Heterogenität zu einer zentralen Herausforderung des Schulalltags geworden. Mit der zunehmenden Bedeutung von Heterogenität für das Bildungssystem ist auch ein Wandel in der Perspektive auf Schule verbunden: Wurde lange Zeit Schule vor allem als homogenisierende Institution angesehen (Tillmann 2007), findet die Forderung nach der Anerkennung von Unterschieden immer mehr Berücksichtigung (Bohl et al. 2017), so dass aktuell von einer „Heterogenitätsorientierung“ (Budde 2015) als neuem Paradigma gesprochen werden kann. Innerhalb des

mehrgliedrigen deutschen Schulsystems stellt allerdings ausschließlich die Grundschule strukturell dem Wesen nach eine Schule für alle Kinder dar. Zudem scheinen Grundschulen und Schulen der Sekundarstufe I nicht in zufriedenstellendem Maße auf die Bedürfnisse aller Kinder und Jugendlichen einzugehen. Empirische Studien zeigen, dass der Unterricht im Lernbereich Lesen an Grundschulen fast ausschließlich im Klassenverband und nur selten in Gruppen oder mit individueller Förderung stattfindet (Bos et al. 2006). Des Weiteren wird kritisiert, dass auf individuelle Bedürfnisse der Schüler*innen nur schwer eingegangen werden kann, da der Unterricht sehr lehrer*innenzentriert erfolge (Valtin 2006). Im forschungsbezogenen Diskurs um Heterogenität fällt ferner auf, dass häufig die Lehrer*innen als „Opfer“ ausgemacht werden (Steiner-Khamsi 2010). Von der „Norm abweichende“ Schüler*innen werden als Belastung gesehen und an sonderpädagogische Fachleute und Einrichtungen überwiesen (ebd.). An dieser Stelle wird von einigen Autor*innen die Existenz von Förderschulen und Förderzentren auch als eine Form von Barrieren für gemeinsames Lernen diskutiert (Kopp 2009; Langner 2017).

Ebenso stellen die Drohung mit dem Ausschluss in Form von Klassenwiederholungen oder des Abstiegs in einen niedrigeren Bildungsgang in den

Regelschulen nach wie vor allgegenwärtige Mittel zur Homogenisierung von Lerngruppen dar, auch aus dem Grund, weil sie von vielen Lehrenden als unverzichtbares Instrumentarium zur Sicherung von Disziplin und Leistungserbringung angesehen werden (Walgenbach 2014). Auf diese Weise wird eine Schul- und Unterrichtskultur begünstigt, die Heterogenität begrenzt und in grundsätzlichem Widerspruch zu den Prämissen inklusiver Bildung steht, nach der jedem/r Schüler*in das gleiche Recht auf Teilhabe und Wertschätzung zugesprochen wird. Warum werden Schule und Unterricht noch nicht an die Bedürfnisse aller Kinder und Jugendlichen angepasst, so dass alle Schüler*innen ohne Einschränkung gemeinsam lernen können?

2 Überzeugungen zur schulischen Inklusion als handlungsregulierende, relevante Variablen

Zum einen sind als Grund hierfür politische und strukturelle Vorgaben zu nennen. Um inklusive Bildung umsetzen zu können, benötigen die Regelschulen Unterstützung. Hier bedarf es – das gilt als unstrittig – grundlegender Veränderungen auf der strukturellen und institutionellen Ebene des Schulsystems und der Einzelschule, einer breiten Organisation sonderpädagogischer Expertise sowie einer flächendeckenden Bereitstellung entsprechender Ressourcen (Katzenbach & Schnell 2012).

Zum zweiten sind die Akzeptanz von durch Heterogenität geprägten Situationen und die Unterrichtsqualität abhängig von der lehrenden Person und deren Überzeugungen und Haltungen. In der Lehrer*innenbildungs- und Kompetenzforschung gelten Überzeugungen und (Wert-)Haltungen als handlungsregulierende, relevante Komponenten professioneller Kompetenz von Lehrpersonen (Kunter et al. 2011) und werden als „Vorstellungen und Annahmen [...] über schul- und unterrichtsbezogene Prozesse mit einer bewertenden Komponente“ bezeichnet (Kunter & Pohlmann 2009, 267). Die subjektiv geprägten, berufsbezogenen Überzeugungen steuern die Auswahl von Zielen und Handlungsplänen, die Wahrnehmung und Deutung von Situationen sowie das didaktische und kommunikative Handeln und Problemlösen im Unterricht (Reusser & Pauli 2014; König 2012; Blömeke 2012; Woolfolk et al. 2006). In Anlehnung daran werden in vielfältigen Forschungsarbeiten Überzeugungen von Pädagog*innen zur Inklusion als wesentliche Einflussgröße

für das Lehrer*innenverhalten und Gelingen eines inklusiven Unterrichts behandelt (Liebers & Seifert 2013; Kunter & Pohlmann 2009; Bosse & Spörer 2014; Kopp 2009). Wenn eine positive Haltung zur Inklusion bei Lehrenden als bedeutsamer Faktor zur Implementierung inklusiver Strukturen und als „Fundament“ inklusiver Praxis gilt (Gebhardt et al. 2015, 1; vgl. auch Boban & Hinz 2003; European Agency 2014), dann sind diese in der Lehrer*innenbildung in den Blick zu nehmen.

An dieser Stelle setzt das Projekt KALEI mit dem Ziel an, Studierende in Hinblick auf inklusive Lehr- und Lernsettings in der Schule darin zu befähigen, die Heterogenität von Lerngruppen sensibel wahrzunehmen, anzuerkennen und entsprechende Lernsituationen didaktisch zu reflektieren. Im Zentrum steht dabei die curriculare Profilierung kasuistischer Lehr-Lern-Formen sowie der Ausbau eines praxisorientierten Pflichtmoduls (vgl. Klektau & Cierpinski, 11ff.), in dem Studierende auf einen heterogenitätssensiblen und inklusiven Unterricht vorbereitet werden. Die Zielperspektive ist es, eine kritisch-reflexive inklusive Überzeugung bei den Studierenden anzubahnen, die im Idealfall die uneingeschränkte Bereitschaft enthält, alle Kinder und Jugendlichen ungeachtet ihrer Besonderheiten und Probleme im Klassenverband zu akzeptieren (Kopp 2009). Flankiert werden diese Maßnahmen von einer Begleitstudie im Mixed-Method-Design (quantitative und qualitative Teilstudie), deren Schwerpunkt u.a. darin liegt, grundlegende Befunde zu inklusiven Überzeugungen zu generieren und diese als professionalisierungsrelevante Variable in ihrer Entwicklung im Längsschnitt zu untersuchen.

Eine Sichtung relevanter empirischer Studien zu inklusiven Überzeugungen und Haltungen hat zunächst ergeben, dass es kein einheitliches, konsistentes theoretisches Konzept zu Überzeugungen oder Haltungen (*beliefs*) gibt (Ruberg & Porsch 2017; Kuhl et al. 2013). Darüber hinaus wird eine vergleichende Diskussion von Forschungsbefunden erschwert, weil aus der Mehrheit der vorliegenden Arbeiten nicht hervorgeht, aus welcher Definition die Messinstrumente abgeleitet werden (ebd.; Reusser & Pauli 2014).

Als relevante Einflussgrößen auf die Einstellungsentwicklung lassen sich Erfahrungen und die (angestrebte) Schulform identifizieren. Die Mehrheit der Studien zu Einstellungen zu schulischer Inklusion bei

(angehenden) Lehrer*innen bestätigen einen positiven Zusammenhang zwischen den persönlichen und beruflichen Erfahrungen mit Menschen mit Behinderung und der inklusiven Überzeugung (Kessels et al. 2014; Bosse & Spörer 2014). Die Ergebnisse zur Einflussgröße Lehramtstyp lassen insofern die Verallgemeinerung zu, dass (angehende) Förderschullehrer*innen signifikant positivere Einstellungen zur schulischen Inklusion haben als Kolleg*innen anderer Schulformen (Freyerer 2014; Trumpa et al. 2014; Kuhl et al. 2013).¹ Weitaus seltener sind Befunde zum Einflussfaktor Geschlecht und Studiendauer zu finden. Die wenigen Studien, die genderspezifische Befunde präsentieren, zeigen kein einheitliches Bild: Während einige Studien keinen Geschlechterunterschied belegen (Bosse & Spörer 2014), kann Feyerer (2014) bei den weiblichen Befragten eine geringfügig positivere Einstellung zur Inklusion feststellen. In Hinblick auf die Entwicklung von berufsbezogenen Überzeugungen zeigen vereinzelte Studien, dass diese bei Studierenden (wenn auch nur in schwachem Maße) im Verlauf des Studiums kontinuierlich ansteigen (Kuhl et al. 2013; Kopp 2009; Bosse & Spörer 2014).

3 Die Lehramtsstudierendenbefragung „Professionalisierung für Inklusion über Kasuistik“ (PIK)

3.1 Fragestellung und Hypothesen

Bei der quantitativen Untersuchung der KALEI-Begleitstudie sind insbesondere die Faktoren von Interesse, welche zu einer ausgeprägten inklusiven Überzeugung bei angehenden Lehrpersonen beitragen. Daraus lassen sich folgende Fragen ableiten, die in dem vorliegenden Beitrag überprüft werden:

- Gibt es Lehramtsstudierende, die eine besonders ausgeprägte inklusive Überzeugung haben? Wer oder was sind das für Studierende?
- Welche Ursachen kann es haben, dass es einerseits Studierende gibt, die eine hohe inklusive Überzeugung zeigen – und andererseits solche mit einer niedrigen inklusiven Überzeugung? Wie lassen sich diese Unterschiede erklären?
- Lassen sich Merkmale modellieren, die zu einer Stärkung und Förderung der inklusiven Überzeugungen beitragen?

- Tragen das eingeführte Profilmodul „Heterogenität und Inklusion“ sowie die curriculare Profilierung fallanalytischer Arbeitsweisen (kasuistische Lehr-Lern-Formen) zu einer höheren inklusiven Überzeugung bei?

Vor dem Hintergrund der skizzierten empirischen Befunde in Abschnitt 2 und in Anlehnung an die Fragestellungen lassen sich folgende Hypothesen formulieren:

H1: Es ist anzunehmen, dass sich die inklusiven Überzeugungen vor allem während der Studienzzeit verändern und weiter ausprägen. Die *Studienzzeit* wird über das aktuell besuchte Fachsemester erhoben.

H2: Da das Lehramt für Förderschulen an der MLU zusätzliche Lehrangebote im Bereich der Rehabilitationspädagogik zur spezifischen Förderung einer heterogenen Schüler*innenklientel eher berücksichtigt, ist davon auszugehen, dass die inklusiven Überzeugungen in Bezug auf die *Schulformausrichtung* unterschiedliche Ausprägungen insofern aufweisen, als die Lehramtsstudierenden für Förderschulen die stärksten inklusiven Überzeugungen zeigen.

H3: Des Weiteren wird davon ausgegangen, dass Unterschiede in den inklusiven Überzeugungen in Bezug auf das Geschlecht, den *Migrationshintergrund* und die *Erfahrungen mit Behinderung und/oder Beeinträchtigung* der Studierenden bestehen. Das letztgenannte Merkmal wurde über die Frage erhoben, ob in der Vergangenheit ein regelmäßiger Kontakt mit Personen mit Behinderung und/oder Beeinträchtigung (z.B. Legasthenie, ADHS, Hochbegabung) bestand. Der Migrationshintergrund wurde über die Frage erhoben, aus welchem Herkunftsland die Eltern der Studierenden kommen (Deutschland oder ein anderes).

H4: Die Kernthese lautet zudem, dass *inklusionsfördernde und heterogenitätssensibilisierende* sowie *reflexionssteigernde Lehr-Lern-Gelegenheiten* einen wesentlichen Einfluss auf die inklusiven Überzeugungen haben in der Form, dass der Besuch der Seminare im Rahmen des Profilmoduls „Heterogenität und Inklusion“ und die Einschätzung fallanalytischer Arbeitsweisen den Ausprägungsgrad der inklusiven Überzeugungen erhöhen.

¹ Gleiches gilt auch für Studierende eines sonderpädagogischen Lehramts (Kuhl et al. 2013).

SoSe 2017		WiSe 2018/19		WiSe 2020/21		WiSe 2022/23	
1. Erhebung (abgeschlossen)	2. Erhebung (abgeschlossen)	3. Erhebung (geplant)	4. Erhebung (geplant)				
1. Kohorte (2. Sem.)	1. Kohorte (5. Sem.)	1. Kohorte (9. Sem.)	1. Kohorte (LiVs)				
	2. Kohorte (1. Sem.)	2. Kohorte (5. Sem.)	2. Kohorte (9. Sem.)				
		3. Kohorte (1. Sem.)	3. Kohorte (5. Sem.)				
4. Kohorte (8. Sem.)	4. Kohorte (LiVs)						

Tab. 1: Übersicht zu den Erhebungen der PIK-Studie

3.2 Methode und Stichprobe

Zur Prüfung dieser Fragestellungen werden die Daten aus der Lehramtsstudierendenbefragung „Professionalisierung für Inklusion über Kasuistik“ (PIK) der quantitativen Teilstudie herangezogen. Hier werden Lehramtsstudierende der MLU Halle zu Inklusion und professionellem Lehrer*innenhandeln befragt und die Ergebnisse werden über ein Kohortendesign in einen Längsschnitt gestellt (siehe Tab. 1). Die im Fokus stehenden Kohorten 1 (Studierende im 2. Semester) und 4 (Studierende im 8. Semester) wurden schriftlich befragt, während alle anderen Lehramtsstudierenden online befragt wurden.

Die Stichprobe der ersten Erhebung, die im Sommersemester 2017 erfolgte, setzt sich aus 698 Lehramtsstudierenden zusammen. Davon sind 68% weiblich mit einem Durchschnittsalter von 22,4 Jahren. Wie die Abbildung 1 zeigt, wurde eine 2. Erhebung im Wintersemester 2018/19 durchgeführt. Da die Fragestellungen in diesem Beitrag keinen zeitlichen Entwicklungsbezug haben, werden im Folgenden ausschließlich Ergebnisse aus der Erstbefragung präsentiert.

Der Datensatz enthält zwei Stichprobengewichte, mithilfe derer minimale Differenzen der Stichproben- und Grundgesamtheitsverteilung in Bezug auf die Schulformausrichtung sowie die gewollte Überrepräsentation der Studierenden im 2. und 8. Semester korrigiert und damit die Populationsverhältnisse des Jahres 2017 reproduziert werden.

3.3 Instrumente

Im Folgenden werden die zur Messung der untersuchten Konstrukte eingesetzten Instrumente dargestellt. Da die Überzeugungen der Studierenden interessierten, erfolgte die Datenerfassung mittels subjektiver Messinstrumente über die Selbsteinschätzung der Befragten. Tabelle 2 gibt die in der Studie verwendeten Skalen zur Messung der inklusiven Überzeugungen und der Einschätzung fallanalytischer Arbeitsweisen mit je einem Beispielitem und der inneren Konsistenz (Reliabilität) sowie den Mittelwert und die Streuung der Skala wieder.

Inklusive Überzeugungen

Mit dem Konstrukt „inklusive Überzeugungen“ wird eine Haltung bezeichnet, die die Anpassung von Schule und Unterricht an die Bedürfnisse aller Kinder und Jugendlichen meint und von der Segregation besonderer Schüler*innen absieht (Kopp 2009). Für eine differenzierte Erfassung einer inklusiven Überzeugung wurden im Anschluss an Kopp (2009) Fallvignetten im Fragebogen verwendet, die unterschiedliche Facetten von Heterogenität beschreiben („Sergej“ mit Migrationshintergrund und fehlenden Deutschkenntnissen, „Anne“ mit einer Form geistiger Behinderung, „Ruben und David“ mit starken Leistungsdifferenzen und „Luisa“ mit einer Form von Verhaltensauffälligkeit). Tabelle 3 zeigt exemplarisch die Vignette zum Fall „Luisa“. Die anschließenden, sich auf die

Konstrukte	Beispielitem (5er-Skala, 1- „stimme gar nicht zu“ bis 5- „stimme völlig zu“)	Reliabilität	Mittelwert	Standardabweichung
Inklusive Überzeugungen		16 Items $\alpha=.864$	MW=3.28	SD=.56
Faktor 1: Überzeugung bezüglich des gemeinsamen Unterrichts von Schüler*innen mit und ohne Behinderung	„Ein gemeinsamer Unterricht behinderter und nicht behinderter Schüler/innen kann durch entsprechende Methoden allen gerecht werden.“	8 Items $\alpha=.817$	MW=3.21	SD=.72
Faktor 2: Überzeugung bezüglich struktureller Homogenisierung	„Weil Luisa das Klassenklima so stark gefährdet, sollte sie in eine Förderschule mit Schwerpunkt Verhalten überwiesen werden.“	8 Items $\alpha=.763$	MW=3.34	SD=.49
Einschätzung fallanalytischer Arbeitsweisen	„Die Fallarbeit ist für mich eine gute Möglichkeit, mich mit schwierigen Schulsituationen vertraut zu machen.“	14 Items $\alpha=.949$	MW=3.42	SD=.83

Tab. 2: Übersicht über die verwendeten Konstrukte und Skalen

Falldarstellungen beziehenden Aussagen lassen sich inhaltlich in zwei Dimensionen zusammenfassen: „Überzeugung bezüglich des gemeinsamen Unterrichts von Kindern mit und ohne Behinderung“ (Dimension 1) und „Überzeugung bezüglich struktureller Homogenisierung und Selektion“, z.B. selektiver Maßnahmen wie der Wiederholung einer Jahrgangsstufe oder der Überweisung in eine Fördereinrichtung (Dimension 2). Die faktorenanalytischen Ergebnisse zeigen, dass sich die von Kopp (2009) ermittelte zweifaktorielle Struktur auch bei den Lehramtsstudierenden der vorliegenden Studie replizieren lässt. Die Cronbachs-Alpha-Werte der zwei Faktoren von $\alpha=.817$ (gemeinsamer Unterricht mit Kindern mit und ohne Behinderung) und $\alpha=.763$ (strukturelle Homogenisierung) sprechen für eine gute interne Konsistenz.

Einschätzungen fallanalytischer Arbeitsweisen

Um die Wirkung und Relevanz der Fallarbeit aus Sicht der Studierenden zu erfassen, wurden Skalen entwickelt, durch die eine Einschätzung fallanalytischer Arbeitsweisen durch Studierende kontextunabhängig in drei Dimensionen erhoben wird: In der ersten Dimension zur „Relevanz der Fallarbeit in Bezug auf die Schulpraxis“ sind Items zusammengefasst, die Zustimmung ausdrücken, dass Studierende durch die Fallarbeit sehr gute Einblicke in schulspezifische Situationen und eine praxisnähere Lehre erhalten (z.B. „Ich bekomme durch die intensive Auseinandersetzung mit konkreten Unterrichtssituationen sehr gute Einblicke in schulspezifische Situationen“). Die zweite Dimension umfasst Items, die sich inhaltlich auf die Unterstützung der „Entwicklung

Klasse	Beschreibung	Kurzbeschreibung
Klasse D	In Ihrer Klasse ist Luisa. Sie hat drei jüngere Geschwister, um die sie sich am Nachmittag kümmern muss, weil beide Elternteile bis spät abends arbeiten müssen. Luisa ist ausgesprochen unaufmerksam, hampelt herum, kann kaum fünf Minuten still sitzen und läuft im Klassenzimmer herum, wann es ihr gefällt. Im Grunde ist sie lernwillig, aber sie hat immer wieder Phasen, in denen sie sich mit ganz anderen Dingen beschäftigt. Im Zusammensein mit den Klassenkameraden gibt es große Probleme: Luisa, ein großes und kräftiges Mädchen, schlägt schnell zu und löst ihre Probleme meist durch gewalttätiges Verhalten. Nach solchen Konfliktsituationen nimmt sie kaum mehr am Unterricht teil, sie verweigert sich teilweise, indem sie sich Aufträgen widersetzt und z.B. unter dem Tisch „bockt“. Andere Eltern beschwerten sich bei Ihnen und fordern, dass Luisa in eine Förderschule mit Schwerpunkt ‚Verhalten‘ überwiesen wird.	„Luisa“

Tab. 3: Beispiel einer Fallvignette aus dem Fragebogen PIK_2017 von Schneider (i.A.) nach Kopp (2009)

studentischer Reflexionsfähigkeit“ durch die Fallarbeit beziehen (z.B. „Durch die Fallarbeit kann ich mein eigenes Handeln im Unterricht und dessen Wirkung auf andere besser einschätzen.“). Die dritte Dimension beinhaltet Items, die auf eine Einschätzung der Fallarbeit als förderlich für eine vielfältige Perspektivübernahme abzielen (z.B. „Die gemeinsame Auseinandersetzung mit selbst erlebten oder fremden Schulsituationen hilft mir, mich in verschiedene Sichtweisen hineinzusetzen.“). Diese dreidimensionale Struktur lässt sich allerdings mittels Faktorenanalyse nicht nachweisen. Daher werden die weiteren Analysen mit einem Gesamtscore für die Einschätzung fallanalytischer Arbeitsweisen durchgeführt. Der Gesamtscore weist die sehr hohe interne Konsistenz von $\alpha=.949$ auf.

Das Profilmodul „Heterogenität und Inklusion“

Das Modul „Heterogenität und Inklusion“ widmet sich zentralen Fragen des pädagogischen Diskurses um schulische Inklusion und besteht aus einem Basisseminar und einem weiterführenden Profilsseminar. Während im Basisseminar grundlegende Aspekte zur Theorie und Praxis von Inklusion und Heterogenität erarbeitet werden, berühren die unterschiedlich gelagerten Profilsseminare vertiefende Fragen inklusiver Schule und inklusiven Unterrichts aus schul-, förder- oder sozialpädagogischer Perspektive. Der Faktor des Besuchs der Seminare im Rahmen des Moduls „Heterogenität und Inklusion“ wurde binär über die Nicht-/Teilnahme daran erhoben.

4 Ergebnisse

Ausprägung der inklusiven Überzeugung

Eine erste deskriptive Analyse zeigt, dass die befragten Lehramtsstudierenden im Mittel insgesamt neutrale bis tendenziell positive Überzeugungen zum inklusiven Unterricht zeigen ($MW=3.28$, $SD=.56$, s. Tab. 2). Dabei erhält der Faktor 1, der sich auf den gemeinsamen Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderung bezieht, durchschnittlich eine leicht geringere Zustimmung ($MW_{\text{Faktor1}}=3.2$, $SD_{\text{Faktor1}}=.72$, s. Tab. 2) als der Faktor, der semantisch auf die Herstellung von struktureller Homogenisierung durch Selektion abzielt ($MW_{\text{Faktor2}}=3.3$, $SD_{\text{Faktor2}}=.49$, s. Tab. 2). Mit anderen Worten: Die Studierenden lehnen eher Auslesemechanismen (wie Klassenwiederholung, Überweisung an Förder-

Prädikatoren	Modell 1		
	Nicht-standardisierte Koeffizienten		Standardisierte Koeffizienten
	Regressionskoeffizient B	Standardfehler	β
(Konstante)	3.376	.037	
Fachsemester	.024**	.007	.132**
Förderschule			
Gymnasium			
Geschlecht (1-weibl, 0-männl.)			
Migrationshintergrund			
Erfahrung mit Behinderung			
LSQ			
Relevanz von Fallarbeit			
R ²	.017**		
Korrigiertes R ²	.016**		

* $p<.05$ ** $p<.01$ *** $p<.001$

Tab. 4: Regressionsmodell 1, 2, 3 und 4 nach den inklusiven Überzeugungen

schule) ab als einen gemeinsamen Unterricht mit Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderung.

Bezogen auf die genannten Hypothesen wurden nun die Effekte der *Studiendauer* (Fachsemester), der *Schulformausrichtung* des Lehramtsstudiums, des *Geschlechts*, des *Migrationshintergrundes*, der *Erfahrung mit Personen mit Behinderung und/oder Beeinträchtigung* sowie der *Teilnahme am Profilmodul „Heterogenität und Inklusion“* und der *Einschätzung fallanalytischer Arbeitsweisen* auf die inklusiven Überzeugungen hin bestimmt. Dafür wurden sukzessiv vier lineare Regressionsanalysen berechnet (mit SPSS 22).² Die lineare Regression nach

² Die Voraussetzungen einer multiplen linearen Regression (vgl. Ludwig-Mayerhofer et al. 2014) wurden zu jedem Modell eingehend überprüft.

Modell 2			Modell 3			Modell 4		
Nicht-standardisierte Koeffizienten		Standardisierte Koeffizienten	Nicht-standardisierte Koeffizienten		Standardisierte Koeffizienten	Nicht-standardisierte Koeffizienten		Standardisierte Koeffizienten
Regressionskoeffizient B	Standardfehler	β	Regressionskoeffizient B	Standardfehler	β	Regressionskoeffizient B	Standardfehler	β
3.315	.039		3.206	.132		2.790	.262	
.024	.006	.133**	.022	.006	.126**	.022*	.010	.126**
.606***	.061	.373***	.551***	.065	.341***	.451***	.102	.292***
-.073*	.045	-.062*	-.057*	.046	-.048*	.093*	.071	.081*
			.101**	.045	.082*	.186	.070	.153**
			.011*	.058	.006*	-.134**	.091	-.082*
			.083*	.044	.071*	.073*	.068	.064*
						.138**	.074	.109*
						.122**	.039	.179**
.177***			.187***			.264***		
.173***			.179***			.240***		

einer Variablen gibt Auskunft darüber, wie sich der Ausprägungsgrad der zu erklärenden Variable – inklusive Überzeugungen – durch andere erklärende Variablen – Studiendauer, Schulformausrichtung etc. – vorhersagen lässt.

Aus dem Regressionsmodell 1 geht folgender Befund hervor: Zwischen der *Studiendauer* und den inklusiven Überzeugungen besteht ein positiver Zusammenhang. Die inklusiven Überzeugungen der Studierenden steigen wie in Hypothese 1 angenommen mit höherem Fachsemester in hoch signifikanter Weise ($\beta = -.132, p < .01, s. Tab. 4$). Das bivariate Regressionsmodell besitzt keinen nennenswerten Erklärungsbeitrag ($R^2 = .017, p < .01, s. Tab. 4$), was für einen weniger engen Zusammenhang beider Merkmale spricht.

Das Regressionsmodell 2 bezieht zusätzlich das Merkmal der *Schulformausrichtung* der Lehramtsstudierenden ein. Dafür wurden über eine Dummy-Codierung die vier Prädiktorvariablen „Grundschule“ (GS), „Sekundarschule“ (Sek), „Gymnasium“ (Gym) und „Förderschule“ (FÖS) angelegt. Aufgrund auftretender Multikollinearität zwischen den Prädiktoren (Kuckartz et al. 2013, 271) wurden die Dummy-Variablen „Sek“ und „GS“, deren Gewinn für die Vorhersage der inklusiven Überzeugung auch nur sehr gering war, aus der Regression ausgeschlossen. Die Berechnung zeigt, dass – wie angenommen wurde – die Lehramtsstudierenden mit der Schulformausrichtung Förderschule signifikant stärker inklusiv denken ($\beta = .373, p < .001, s. Tab. 4$), während das Lehramtsstudium für Gymnasien mit einer niedrigen Ausprägung der inklusiven Überzeugungen ($\beta = -.078, p < .05, s. Tab. 4$) einhergeht, die

allerdings nicht signifikant ist. Das Regressionsmodell 2 besitzt einen nennenswerten Erklärungsbeitrag von $R^2=.177$ ($p<.001$, s. Tab. 4).

Um an dieser Stelle trotzdem Aussagen zu Lehramtsstudierenden für Grundschulen und Sekundarschulen in Hinblick auf deren inklusive Überzeugungen treffen zu können, wurden zusätzliche bivariate Korrelationen mit folgendem Ergebnis berechnet: Während die Schulformausrichtung Grundschule, Sekundarschule und Gymnasium in signifikanter Weise negativ mit den inklusiven Überzeugungen korreliert, zeigt sich ein positiver Zusammenhang zur Förderschulenausrichtung (Pearsons $r_{GS}=-.012$, $p<.5$; Pearsons $r_{Sek}=-.146$, $p<.01$; Pearsons $r_{Gym}=-.179^{**}$, $p<.01$; Pearsons $r_{FOS}=.399$, $p<.01$). Damit bestätigt sich der bisherige regressionsanalytische Befund, dass Studierende des Förderschullehramts schulische Inklusion stärker befürworten als Angehörige des Lehramts für Grund-, Sekundarschulen und Gymnasien.

In das Regressionsmodell 3 wurden zusätzlich die Variablen *Geschlecht*,³ *Migrationshintergrund* und *Erfahrungen mit Personen mit Behinderung und/oder Beeinträchtigung* mit aufgenommen. Dieses Modell führt zu einem unauffälligen Erklärungsgewinn von weniger als 1% (Anstieg des R^2 von $.177$ auf $.184$, $p<.001$, s. Tab. 4). Der positive Regressionskoeffizient $\beta=.082$ ($p<.05$, s. Tab. 4) des Geschlechts bedeutet, dass Frauen eine höhere inklusive Überzeugung zeigen als Männer, zwar nur in geringem Maße, aber zumindest in signifikanter Weise. Zwischen dem Migrationshintergrund der Studierenden und der Einstellung zur Inklusion besteht kein signifikanter Zusammenhang ($\beta=.006$, $p>.05$, s. Tab. 4), d.h. dass das Herkunftsland der Eltern der Studierenden auf die Ausprägung der inklusiven Überzeugungen keinen Einfluss besitzt. Demgegenüber zeigt der signifikante β -Wert mit $.071$ ($p<.05$, s. Tab. 4) an, dass ein regelmäßiger Kontakt mit Personen, die eine Behinderung und/oder Beeinträchtigung haben, durchaus einen positiven Effekt auf die inklusiven Überzeugungen hat, womit die Hypothese 3 bestätigt wird.

Im Modell 4 wurden nun zusätzlich zum Fachsemester, der Schulformausrichtungen „Gym“ und „FÖS“, dem Geschlecht, dem Migrationshintergrund und

³ Das Geschlecht wurde über die drei Kategorien „weiblich“, „männlich“ und „divers“ erhoben. Da „divers“ von einer einzigen Person angekreuzt wurde, wurde aus statistischen Gründen das Geschlecht in der binären Form als Dummy-Variable (0- männlich, 1- weiblich) verwendet.

der Erfahrung mit Personen mit Behinderung und/oder Beeinträchtigung die Prädiktoren *LSQ-Modul-Teilnahme* und *Einschätzung fallanalytischer Arbeitsweisen* in die Analyse einbezogen. Im Vergleich zu den vorherigen Regressionsmodellen gelingt es diesem letzten Modell, einen Erklärungsbeitrag von über 26% für die Ausprägung der inklusiven Überzeugungen zu leisten (Anstieg des R^2 von $.187$ auf $.264$, $p<.001$, s. Tab. 4). Die Variablen LSQ-Modul und fallanalytische Arbeitsweisen leisten damit eine zusätzliche Varianzaufklärung der inklusiven Überzeugungen von rund 8%. Dabei zeigt sich, dass neben der Schulformausrichtung für Förderschulen ($\beta=.292$, $p<.001$, s. Tab. 4) insbesondere die fallanalytischen Arbeitsweisen ($\beta=.179$, $p<.01$, s. Tab. 4) bei Kontrolle der anderen Variablen, die Prädiktoren in diesem Modell sind, die besten Vorhersagen der inklusiven Überzeugungen erlauben: Je stärker sich Studierende durch fallbezogenes, interpretatives Arbeiten in der Entwicklung ihrer Reflexionskompetenz unterstützt sehen, desto eher stimmen sie einem inklusiven Unterricht zu. Aber auch zwischen der Teilnahme am Modul „Heterogenität und Inklusion“ und den inklusiven Überzeugungen besteht ein positiver, schwacher Zusammenhang ($\beta=.109$, $p<.05$, s. Tab. 4).

5 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

Zum Abschluss sollen die Ergebnisse zusammengefasst und ihre Bedeutung für die Lehrer*innenbildung diskutiert werden.

Die Teilprojekte von KALEI zielen auf eine Steigerung des professionellen Lehrer*innenhandelns im Umgang mit Heterogenität. Die Förderung inklusiver Überzeugungen erweist sich in diesem Zusammenhang als essentiell. Insgesamt dokumentiert die Studie eine im Mittel neutrale Haltung zur schulischen Inklusion bei den Lehramtsstudierenden, die sich mit Blick auf verschiedene Einflussgrößen wie folgt differenziert:

Ergebnisse zur Einflussgröße Studienphase/ Fachsemester

Im ersten Schritt wurde überprüft, wie sich die inklusiven Überzeugungen während der Studienzeit entwickeln. Gemäß der Hypothese 1 und den bislang vorliegenden Befunden (Kopp 2009; Bosse

& Spörer 2014) zeigt sich, dass die Zustimmung der Studierenden zu einem Unterricht, der sich an die Bedürfnisse aller Kinder und Jugendlichen anpasst, im Verlauf des universitären Studiums steigt. Damit deutet sich an, dass im Rahmen der universitären Lehrer*innenbildung Inhalte vermittelt werden und Lernprozesse stattfinden, die zur Ausprägung einer positiven Haltung zur Inklusion beitragen. Hierbei ist allerdings zu berücksichtigen, dass die Ergebnisse auf einer Querschnitterhebung basieren. Um verlässlichere Hinweise zur Entwicklung der Überzeugungen während der Studienzeit zu erhalten, sind die anstehenden Analysen im Längsschnitt unabdingbar.

Ergebnisse zur Einflussgröße Lehramtsstyp/Schulformausrichtung

Im zweiten Schritt wurde untersucht, ob Studierende unterschiedlicher Schulformausrichtungen auch verschiedene Überzeugungen zur Inklusion aufweisen. Die vorliegenden Befunde deuten darauf hin, dass die Überzeugungen lehramtsspezifisch geprägt sind und bestätigen damit die Hypothese 2. Während die Förderschulausrichtung einen wesentlichen Prädiktor für eine hohe inklusive Überzeugung darstellt, sagt die gymnasiale Ausrichtung eher niedrige Überzeugungswerte vorher. Ähnliche Ergebnisse ergaben auch die Korrelationsanalysen in Bezug auf die anderen Schulformausrichtungen: Wie die Lehramtsstudierenden für Gymnasien zeigen die Grundschul- und Sekundarschullehramtstudierenden eher eine negative Haltung gegenüber einem gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderung und stimmen eher einer strukturellen Homogenisierung und entsprechenden Auslesemechanismen zu (Schneider et al. i.E.). Bei der Diskussion zur Verbesserung der Lehrer*innenbildung bedarf der Befund eines negativen Zusammenhangs zwischen Grundschulausrichtung und inklusiven Überzeugungen einer besonderen Berücksichtigung, da gerade Lehrende im Elementarbereich einer besonders breiten Heterogenität und einem daraus erwachsenden besonders hohen Anspruch an Inklusion gegenüber stehen (ebd.).

Der starke Zusammenhang zwischen Förderschulausrichtung und einer hohen Ausprägung inklusiver Überzeugungen spricht zudem für die Überlegung, sonder- und inklusionspädagogische Inhalte in allen Lehramtsstudiengängen (stärker) zu verankern (Heinrich et al. 2013). Inwieweit allerdings dieser

schulformspezifische Effekt tatsächlich mit unterschiedlichen, curricularen Inhalten und Lerngelegenheiten der verschiedenen Studiengänge zusammenhängt, müsste über quasi experimentelle Untersuchungsdesigns weiter abgesichert werden. Zudem ist anzunehmen, dass Haltungen und biografisch fundierte Orientierungen eine Rolle spielen, deren Genese in die Zeit vor den Studienbeginn reicht und die bereits im Zusammenhang mit der Studienwahl stehen. Demzufolge müssten sich die Überzeugungen von Studierenden verschiedener Lehramtsstudiengänge bereits in einer Frühphase des Studiums unterscheiden. Zusätzliche Berechnungen bezogen auf die Kohorte 2 (Studierende im 2. Semester) und die Kohorte 4 (Studierende im 8. Semester) bestätigen diese Annahme: Bereits zu Beginn des Studiums zeigen die Studierenden des Förderschullehramts im Durchschnitt die stärkste inklusive Überzeugung ($MW_{FÖS \text{ im } 2. FaSe} = 3.93$). An zweiter und dritter Stelle stehen die Zweitsemesterstudierenden für Gymnasien ($MW_{Gym \text{ im } 2. FaSe} = 3.37$) und Grundschulen ($MW_{GS \text{ im } 2. FaSe} = 3.32$). Am wenigsten inklusiv denken in einer Frühphase des Studiums die Studierenden des Sekundarschullehramts ($MW_{Sek \text{ im } 2. FaSe} = 3.18$). Anschließende Analysen zur Kohorte 4 bestätigen den oben dargelegten Befund zur Einflussgröße *Studienzeit* und zeigen, dass sich die Überzeugungen während des Lehramtsstudiums weiter ausprägen. Dabei weisen die Gruppen der Sekundar- und Grundschullehramtstudierenden die größten Anstiege in den Überzeugungswerten auf ($MW_{GS \text{ im } 8. FaSe} = 3.77$ und $MW_{Sek \text{ im } 8. FaSe} = 3.51$). Die Gruppe der Förderschullehramtstudierenden zeigt auch im 8. Semester die stärkste inklusive Überzeugung ($MW_{FÖS \text{ im } 8. FaSe} = 4.15$), während nun die Studierenden für Gymnasien am wenigsten einem gemeinsamen Unterricht aller Kinder und Jugendlichen zustimmen ($MW_{Gym \text{ im } 8. FaSe} = 3.44$). Um an dieser Stelle zusätzliche Erkenntnisse zur Entwicklung der Haltungen vor Studienbeginn zu erhalten, sind die Ergebnisse der qualitativen Teilstudie von KALEI abzuwarten, die implizite, erfahrungsbaasierte Orientierungsbestände und Haltungen in ihrer Entwicklung und Veränderbarkeit in den Blick nimmt.

Ergebnisse zu den Einflussgrößen Geschlecht, Migrationshintergrund und Erfahrungen mit Behinderung und/oder Beeinträchtigung

In einem dritten Schritt wurde überprüft, inwieweit die Merkmale Geschlecht, Migrationshintergrund und Erfahrungen mit Menschen mit einer Behinderung und/oder Beeinträchtigung wichtige

Einflussgrößen für den Ausprägungsgrad der inklusiven Überzeugungen darstellen.

Die Ergebnisse zeigen, dass sich das Geschlecht zwar als signifikanter Prädiktor erweist und Frauen gegenüber einem inklusiven Unterricht positiver eingestellt sind als Männer. Allerdings besteht nur ein sehr schwacher Zusammenhang, so dass das Geschlecht keine bedeutsame Einflussgröße darstellt.

Eine ähnliche Tendenz zeigt sich bezüglich des Migrationshintergrundes der Studierenden, wenn das Herkunftsland der Eltern keinen signifikanten Einfluss auf die Ausprägung der Haltung zur Inklusion besitzt. Dieser Befund mag verwundern, ließen sich doch im Zusammenhang mit persönlichen migrationsbedingten Erfahrungen von Marginalisierung und Benachteiligung eine besonders positive Haltung gegenüber einem Unterricht erwarten, der von einer Segregation einzelner Schüler*innen aufgrund von Behinderung, Migrationshintergrund und fehlender Deutschkenntnisse, Verhaltensauffälligkeit oder Leistungsdifferenzen absieht. An dieser Stelle sind allerdings die geringen Fallzahlen der Studierenden mit Migrationshintergrund in der Stichprobe zu berücksichtigen ($N < 40$).

Darüber hinaus bestätigt sich die angenommene positive Beziehung zwischen den Überzeugungen zum inklusiven Unterricht und den persönlichen Erfahrungen mit einer Behinderung und/oder Beeinträchtigung. Insgesamt gaben rund 44% der befragten Studierenden an, aktuell oder in der Vergangenheit in unterschiedlichen Settings (Familie, Schulzeit, Freizeit) regelmäßig Kontakt mit Personen zu haben, die eine Behinderung oder Beeinträchtigung besitzen. Wie beim Geschlecht dokumentiert sich allerdings nur ein schwacher Zusammenhang zwischen den Überzeugungen und den Erfahrungen bei den befragten Studierenden. Demnach lässt sich die Bedeutsamkeit des persönlichen Kontaktes mit Menschen, die eine Behinderung und/oder Beeinträchtigung haben, für die Haltung zu Heterogenität und die Anforderungen von Inklusion, wie sie in anderen Studien betont wird (Kessels et al. 2014), für die haleschen Lehramtsstudierenden nicht belegen.

Ergebnisse zu den Einflussgrößen inklusionsfördernder, heterogenitätssensibilisierender und reflexionssteigernder Lehr-Lern-Gelegenheiten

Im letzten Schritt wurde untersucht, inwieweit die heterogenitätssensibilisierenden sowie reflexions-

steigernden Lehr-Lern-Gelegenheiten wichtige Prädiktoren für den Ausprägungsgrad der inklusiven Überzeugungen darstellen. Aus den Befunden geht hervor, dass die Haltung zur schulischen Inklusion in nennenswerten Teilen durch die Teilnahme am Modul „Heterogenität und Inklusion“ und die Einschätzung fallanalytischer Arbeitsweisen erklärbar ist. Dabei zeigt sich, dass insbesondere Fallarbeit in ihrem Potential, Studierende in der Entwicklung ihrer Reflexionskompetenz zu unterstützen, einen relativ hohen Effekt auf die Überzeugungen hat. Obgleich die Teilnahme an den Profil- und Basisseminaren zu Heterogenität und Inklusion einen weniger hohen Effekt auf die Überzeugungen aufweist, deuten die Befunde an, dass die didaktischen und spezifischen Inhalte des Moduls dazu beitragen, dass Studierende sich intensiver mit den verschiedenen Heterogenitätsdimensionen und einer inklusiven Unterrichtsgestaltung auseinandersetzen, was eine positivere Haltung zur Inklusion zur Folge hat.

Inwieweit die erzielten Effekte tatsächlich auf einzelne heterogenitätssensibilisierende Seminare und Maßnahmen selbstreflexiven Lernens zurückzuführen sind, wird künftig noch genauer mittels kontextbezogener, quasi-experimenteller Designs zu prüfen sein. Hierbei besteht allerdings die Schwierigkeit in der Bildung einer Kontrollgruppe und der damit verbunden hochschuldidaktischen Erwägung, Lehrveranstaltungen zum gleichen Thema durchzuführen und sich dabei wesentlich gegen Lernformen und/oder -inhalte zu entscheiden, die als fruchtbar angesehen werden.

Des Weiteren ist einschränkend zu konstatieren, dass die Erfassung der Überzeugungen über subjektive Selbstausskunft der Studierenden erfolgt. Damit sind die Probleme der sozialen Erwünschtheit und Akquieszenz bei der Beantwortung insbesondere in Hinblick auf die normative Aufgeladenheit des Begriffs und der Debatte um Inklusion (vgl. Schmidt & Wittek, 115ff.) nicht auszuschließen. Mit dem Ziel, Zustimmungstendenzen zu identifizieren und zu kontrollieren wurde in der Folgeerhebung zusätzlich eine Skala zur Messung der „Tendenz zu sozial erwünschtem Antwortverhalten“ (Heyl & Seifried 2014) eingesetzt. Ferner kann auch die qualitativ angelegte Teilstudie transparenter machen, ob die Antworten der untersuchten Lehramtsstudierenden ihre tatsächliche Haltung zu inklusivem Unterricht oder eher eine „normative Erwartungserwartung“ (vgl. Schmidt & Wittek, 115ff.) abbilden.

Trotz der nicht zu vernachlässigenden Limitationen lässt sich mit den Ergebnissen insgesamt zeigen, dass inklusive Überzeugungen mit heterogenitätssensibilisierenden und reflexionsfördernden Lehr-/Lerngelegenheiten korrespondieren und dass demnach zu erwarten ist, dass sich mit einer fortschreitenden Implementierung inklusionsbezogener Lerninhalte und fallanalytischer Arbeitsweisen die Haltungen und Überzeugungen angehender Lehrer*innen zur Gestaltung eines inklusiven Unterrichts weiter verbessern.

Literatur

BOHL, Thorsten/BUDE, Jürgen & RIEGER-LADICH, Markus (2017): Einleitung. In: Dies. (Hrsg.): *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht*. Wien: Böhlau Verlag, 7-13.

BLÖMEKE, Sigrid (2012): Does greater teacher knowledge lead to student orientation? The relationship between teacher knowledge and teacher beliefs. In: KÖNIG, Johannes (Hrsg.): *Teachers' pedagogical beliefs*. Münster: Waxmann, 15-35.

BOBAN, Ines & HINZ, Andreas (2003): *Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln*. URL: <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Inex%20German.pdf> [20.02.2019]

BOS, Wilfried/HORNBERG, Sabine/BONSEN, Martin & BUDEBERG, Irmela (2006): Herausforderungen und Perspektiven für die Grundschule im Kontext von IGLU, KESS und LAU. In: HANKE, Petra (Hrsg.): *Grundschule in Entwicklung. Herausforderungen und Perspektiven für die Grundschule heute*. Münster: Waxmann, 17-41.

BOSSE, Stefanie & SPÖRER, Nadine (2014): Erfassung der Einstellung und Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudierenden zum inklusiven Unterricht. In: *Empirische Sonderpädagogik*. 6 (4), 279-299.

BUDE, Jürgen (2015): Zum Verhältnis der Begriffe Inklusion und Heterogenität. In: HÄCKER, Thomas & WALM, Maik (Hrsg.): *Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 117-132.

EUROPEAN AGENCY FOR SPECIAL NEEDS AN INCLUSIVE EDUCATION (2014): *Profile of Inclusive Teachers*. URL: www.eu-

ropean-agency.org/sites/default/files/Profile-of-Inclusive-Teachers.pdf [05.03.2019]

FREYERER, Ewald (2014): Einstellungen und Haltungen zur inklusiven Schule. In: *Erziehung und Unterricht*, 3-4, 219-227.

GEBARDT, Markus/SCHWAB, Susanne/NUSSER, Lena & HESSELS, Marco (2015): Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrerinnen und Lehrern zur schulischen Inklusion in Deutschland – eine Analyse mit Daten des Nationalen Bildungspanels Deutschlands (NEPS). In: *Empirische Pädagogik*. 29 (2), 211-229.

HEINRICH, Martin/URBAN, Michael & WERNING, Rolf (2013): Grundlagen, Handlungsstrategien und Forschungsperspektiven für die Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Schulen. In: DÖBERT, Hans & WEISHAUPT, Horst (Hrsg.): *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalysen und Handlungsempfehlungen*. Münster: Waxmann, 69-134.

HEYL, Vera & SEIFRIED, Stefanie (2014): „Inklusion? Da ist ja sowieso jeder dafür!“ Einstellungsforschung zu Inklusion. In: TRUMPA, Silke/SEIFRIED, Stefanie/Franz, Eva-Kristina & KLAUSS, Theo (Hrsg.): *Inklusive Bildung. Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik*. Weinheim: Juventa, 47-60.

KATZENBACH, Dieter (2017): Inklusion und Heterogenität. In: BOHL, Thorsten/BUDE, Jürgen & RIEGER-LADICH, Markus (Hrsg.): *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht*. Wien: Böhlau Verlag, 123-141.

KATZENBACH, Dieter & SCHNELL, Irmtraud (2012): Strukturelle Voraussetzungen inklusiver Bildung. In: MOSER, Vera (Hrsg.): *Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung*. Stuttgart: Kohlhammer, 21-39.

KESSELS, Ursula/ERBRING, Saskia & HEIERMAN, Liesel (2014): Implizite Einstellungen von Lehramtsstudierenden zur Inklusion. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*. 61 (3), 189-202.

KÖNIG, Johannes (Hrsg.) (2012): *Teachers' pedagogical beliefs. Definition and operationalization – connections to knowledge and performance – development and change*. Münster: Waxmann.

KOPP, Bärbel (2009): Inklusive Überzeugungen und Selbstwirksamkeitserwartungen im Umgang mit Heterogenität. Wie denken Studierende des Lehramts für Grundschulen? In: *Empirische Sonderpädagogik*. 1 (1), 5-25.

Kuckartz, Udo/Rädiker, Stefan/Ebert, Thomas & Schehl, Julia (Hrsg.) (2013): *Statistik*. Wiesbaden: Springer VS.

KUHL, Jan/MOSER, Vera/SCHÄFER, Lea & REDLICH, Hubertus (2013): Zur empirischen Erfassung von Beliefs von Förderschullehrerinnen und -lehrern. In: *Empirische Sonderpädagogik*, 5(1), 3-24.

KUNTER, Mareike/BAUMERT, Jürgen/BLUM, Werner/KLUSMANN, Uta/KRAUSS, Stefan & NEUBRAND, Michael (Hrsg.) (2011): *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann.

KUNTER, Mareike/POHLMANN, Britta (2009): Lehrer. In: WILD, Elke & MÖLLER, Jens (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie*. Berlin: Springer, 261-282.

LANGNER, Anke/MANNEWITZ, Karin (2017): *Inklusive Schule als Sozialraum*. Studienbrief an der Universität Koblenz-Landau.

LIEBERS, Katrin/SEIFERT, Christin (2013): *Bericht zur Lehrkräftebefragung ERINA*. Unveröffentlichter Forschungsbericht, Leipzig. URL: <https://publikationen.sachsen.de/bdb/artikel/29581/documents/43564> [05.03.2019]

LUDWIG-MAYERHOFER, Wolfgang/LIEBESKIND Uta & GEISLER, Ferdinand (2014): *Statistik. Eine Einführung für Sozialwissenschaftler*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

REUSSER, Kurt/PAULI, Christine (2014): Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: TERHART, Ewald/BENNEWITZ, Hedda & ROTHLAND, Martin (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann, 642-661.

RUBERG, Christiane & PORSCH, Raphaela (2017): Einstellungen von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften zur schulischen Inklusion. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 63 (4), 393-415.

SCHNEIDER, Edina/WITTEK, Doris & KRAMER, Rolf-Torsten (i.E.): Selbstreflexion und Empathie als empirische Hinweise für eine inklusive Haltung – Clusteranalytische Befunde zur Relevanz kasuistischer Lehre aus Studierendenperspektive. In: FABEL-LAMLA, Melanie/KUNZE, Katharina/MOLDENHAUER, Anna & RABENSTEIN, Kerstin (Hrsg.): *Kasuistik-Lehrer*innenbildung-Inklusion: empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen*.

STEINER-KHAMIS, Gita (2010): Wieviel Heterogenität erträgt eine Lehrperson. In: KRÜGER-POTRATZ, Marianne/NEUMANN, Ursula & REICH, Hans H. (Hrsg.): *Bei Vielfalt Chancengleichheit*. Münster: Waxmann, 24-35.

TILLMANN, K.-J. (2007): Lehren und Lernen in heterogenen Schülergruppen. Forschungsstand und Perspektiven. In: BUCHEN, H. (Hrsg.): *Heterogenität und Schulentwicklung*. Stuttgart: Raabe, 7-20.

TRUMPA, Silke/JANZ, Frauke/HEYL, Vera & SEIFRIED, Stefanie (2014): Einstellungen zur Inklusion bei Lehrkräften und Eltern – eine schulartspezifischen Analyse. In: *Zeitschrift für Bildungsforschung*. 4 (2), 241-256.

VALTIN, Renate (2006): Wie gut haben es Kinder in Deutschland? Ein anderer Blick auf PISA und IGLU. In: HANKE, Petra (Hrsg.): *Grundschule in Entwicklung. Herausforderungen und Perspektiven für die Grundschule heute*. Münster: Waxmann, 42-60.

WALGENBACH, Katharina (2014): *Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft*. Köln: Budrich.

WOOLFOLK HOY, Anita/DAVIS, Brent & PAPE, Stephen J. (2006): Teacher knowledge and beliefs. In: ALEXANDER, Patricia A. & WINNE, Philip (Hrsg.): *Handbook of educational psychology*. Mahwa: Erlbau, 715-737.

Edina Schneider war wissenschaftliche Mitarbeiterin im KALEI-Projekt und vertritt derzeit die Professur Systematische Erziehungswissenschaft an der TU-Dresden. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Professions-, Lehrerbildungs- und Kompetenzforschung (Selbstreflexion und Inklusion), Soziale Ungleichheits-, Bildungs- und Schulforschung (schulische Übergänge), (Schüler-)Biografieforschung, Qualitative und Quantitative Methoden, Triangulation.

edina.schneider@paedagogik.uni-halle.de

Karsten Krauskopf, Julia Frohn, Ellen Brodesser & Susanne Schütz

Lehrformate, Evaluation und Verstetigungsstrategien – Das Netzwerk Inklusion in der Lehrkräftebildung

Die Notwendigkeit, zukünftige Lehrkräfte bereits in der universitären Phase auf Inklusion vorzubereiten, stellt die Lehrkräftebildung standortübergreifend vor zahlreiche Herausforderungen. Obwohl im Hinblick auf die Ausrichtung von Forschungsfragen, konkreten Lehrangeboten und Evaluationsbemühungen variierende Ansätze gewählt werden, besteht gemeinsamer Bedarf an paradigmenerübergreifenden Strategien. Das hier vorgestellte Netzwerk wurde im Anschluss an einen forschungsbasierten Workshop im November 2017 als eine mögliche Antwort auf diesen Bedarf gegründet und in ein erstes explizites Format überführt. Gemeinsamer Schwerpunkt ist die Entwicklung ressourcenadäquater Formate für den kooperativen Austausch, vor allem zur Klärung möglicher wissenschaftlicher Konstrukte zu Forschungsinstrumenten und Lehrformaten.

1 Genese und Ziele des Netzwerks

Ein gemeinsamer Schwerpunkt vieler Projekte im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung liegt in der Vorbereitung zukünftiger Lehrer*innen auf die Herausforderungen inklusiven (Fach-)Unterrichts. Die einzelnen Universitäten setzten dabei jeweils unterschiedliche Schwerpunkte und es entstanden im Verlauf der ersten Förderphase (2015-2019) vielfältige Maßnahmen, um dieses Ziel zu erreichen.¹ Bei aller Unterschiedlichkeit der Zielsetzung in den einzelnen Projekten wurden im Rahmen verschiedener Programmworkshops und -tagungen Gemeinsamkeiten deutlich.

Im Hinblick auf die Ausrichtung von Forschungsfragen (vgl. Frohn & Moser 2018) und konkreten Lehrangeboten (vgl. Haberstroh et al. 2018; Wagner & Ehlert 2018) sowie Möglichkeiten einer paradigmenerübergreifenden Evaluationsstrategie werden an mehreren Standorten ähnliche Ansätze verfolgt (vgl. BMBF 2018b, 53ff.). Nach verschiedenen informellen Vernetzungen wurde die standortübergreifende Diskussion dieser Bemühungen im Rahmen eines Workshops im November 2017 an der Humboldt Universität zu Berlin in ein erstes explizites Format überführt. Die Basis der Workshoparbeit bildete eine kooperative explorative Analyse von Transkriptauszügen aus Fokusgruppeninterviews mit Vertreter*innen des Vorbereitungsdiensts, die im Rahmen einer Kooperation der Projekte PSI-Potsdam und FDQI-HU erhoben

wurden. Wie unter 2.1 dargestellt wird, bot diese gemeinsame Arbeit an konkretem Material in projektübergreifenden Kleingruppen aus Promovierenden und Post-Docs eine fruchtbare Grundlage, um phasenübergreifende Spannungsfelder zu beschreiben und Fragen zum Thema Inklusion zu formulieren. Diese galt und gilt es in Diskussionen mit Vertreter*innen der praktischen Phasen der Lehrkräftebildung zurückzuspiegeln. Ferner sind grundlagenorientierte Forschungsfragen vor dieser Folie zu reflektieren, um sie im wissenschaftlichen Diskurs zum Thema zu verorten und zu bearbeiten.

FDQI-HU, Humboldt Universität zu Berlin:

<https://pse.hu-berlin.de/de/forschung-und-lehre/projekte/fdqj-hu>

PSI-Potsdam, Universität Potsdam:

<https://www.uni-potsdam.de/de/qlb.html>

KALEI, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg:

<https://www.zlb.uni-halle.de/qlb/>

PROFJL², Friedrich-Schiller-Universität Jena:

<https://www.profjl.uni-jena.de>

BiProfessional, Universität Bielefeld:

<https://www.uni-bielefeld.de/biprofessional/projekt/index.html>

ZZL-Netzwerk, Leuphana Universität Lüneburg:

<https://www.leuphana.de/zentren/zzl/zzl-netzwerk.html>

Profale, Universität Hamburg:

<https://www.profale.uni-hamburg.de/>

¹ Beispiele aus den Projekten finden sich unter: <https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/de/heterogenitaet-und-inklusion-1751.html>

Derzeit am **Netzwerk Inklusion in der Lehrkräftebildung** beteiligte Projekte der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“.



Um von Entwicklungen und auch personengebundener Expertise im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung profitieren zu können, erschien den Projektbeteiligten ein systematischer Austausch über Forschungsstrategien und -ergebnisse, konkrete Produkte (beispielsweise für die Lehre), aber auch über offene Fragen wichtig. Daher wurde 2017 das „Netzwerk Inklusion in der Lehrkräftebildung“ zwischen den Universitäten Berlin, Bielefeld, Halle-Wittenberg, Hamburg, Jena, Lüneburg und Potsdam initiiert. Nach gemeinsam gestalteten Workshops auf Tagungen in Dortmund und Hamburg fand am 30.11.2018 eine Werkstatttagung an der Universität Potsdam mit Gästen aus Kiel statt, auf der nun auch unter professoraler Beteiligung ein Austausch auf den Ebenen „Lehrformate“, „Forschungsinstrumente“ und „Fragen der Verstetigung“ geführt wurde (Abb.1). Auf der Tagung

konnten Gemeinsamkeiten im Forschungsdesign, den Erkenntnisinteressen und Arbeitsweisen der Teilprojekte an den verschiedenen Universitäten identifiziert werden. Auf dieser Basis wurde die Struktur für den fortlaufenden Austausch im Netzwerk abgestimmt, die zukünftig auch durch eine digitale Plattform unterstützt werden soll. Als zentral wird dabei die gemeinsame Arbeit am Material eingestuft, die nicht zuletzt vor dem Hintergrund der gemeinsamen Aufgabe einer heterogenitätssensiblen universitären Lehrkräftebildung einen Austausch über verschiedene Forschungsparadigmen hinweg befördern kann.

Im Folgenden wird anhand von zwei Beispielen aus den vergangenen Workshops an der Humboldt-Universität zu Berlin und der Universität Potsdam dargestellt, wie auf verschiedenen Ebenen die Arbeit im Netzwerk als Motor für weitere Entwicklungen wirken kann.

2 Ebenen des Austauschs

Die oben benannten Ebenen der „Lehrformate“, der „Forschungsinstrumente“ und der „Fragen der Verstetigung“ erscheinen im Rahmen der Lehrkräftebildung – und insbesondere des Bundesprogramms Qualitätsoffensive Lehrerbildung – eng miteinander verwoben. Insgesamt lassen sich die Zugänge der beteiligten Standorte so verstehen, dass im Bereich Inklusionsorientierung in der Lehrkräftebildung notwendige wissenschaftliche Grundlagenarbeit geleistet wird, da sich alle Projekte ähnlichen Herausforderungen gegenüber sehen. Zudem steht die Entwicklung und Erprobung universitärer Lehrformate, die zukünftige Lehrkräfte auf inklusiven Unterricht vorbereiten sollen, in allen Projekten im Zusammenhang mit einer Evaluation dieser Entwicklungen sowie theoretischer und empirischer Forschung zum Themenfeld Heterogenität und Inklusion. Das vorrangige Ziel des Netzwerks ist es daher, Brücken zwischen verschiedenen wissenschaftlichen Zugängen zu schlagen und deren Möglichkeiten und Grenzen, auch im Kontext der perspektivischen Nutzbarmachung für die praktische Schulentwicklung und damit der Verstetigung, zu diskutieren. Im vorliegenden Beitrag wird vor diesem Hintergrund unter 2.1 zunächst der Versuch beschrieben, praxisorientierte Perspektiven des Vorbereitungsdienstes in einem

kooperativen Forschungssetting zu charakterisieren, um eine Anbindung an universitäre Lehrinhalte und -formate zu skizzieren. Komplementär dazu werden unter 2.2 Evaluationsstrategien verschiedener Projekte beschrieben, um die Wirkung und Wirksamkeit universitärer Lehrveranstaltungen zu überprüfen, die basierend auf theoretischen Überlegungen und empirischen Forschungsergebnissen entwickelt wurden. Exemplarisch werden Befunde aus dem Projekt FDQI-HU vorgestellt.

2.1 Standortübergreifende Grundlagenforschung zu Fragen des inklusiven Lehrens und Lernens

In Kooperation zwischen den Projekten PSI-Potsdam und FDQI-HU wurden im Rahmen explorativer Erhebungen Gespräche mit Haupt- und Fachseminarleiter*innen durchgeführt, die im Vorbereitungsdienst in Brandenburg und Berlin zukünftige Lehrkräfte der Primarstufe, Sekundarstufe I und II sowie der Sonderpädagogik ausbilden. Das gemeinsame Interesse an der Arbeit mit dem Thema Inklusion lässt sich an der – jeweils unabhängigen – Gründung einer „Arbeitsgruppe Inklusion“ in den Studienseminaren ablesen, die in regelmäßigen Treffen Möglichkeiten und Herausforderungen aus Sicht der praktischen Ausbildungsphase erörtert. Die Vernetzung allein zeigt die dringende Notwendigkeit, die Themen Heterogenität und Inklusion mehrperspektivisch und multiprofessionell zu bearbeiten und zeugt ferner vom Engagement der Akteur*innen im Rahmen der zweiten Phase der Lehrkräftebildung. Dank des vorherrschenden Wunsches, die Kooperation auch auf die universitäre Lehrkräftebildung auszuweiten, konnten in Entwicklungstreffen in Brandenburg (n=5) und Berlin (n=8) Fokusgruppeninterviews (jeweils ca. 45 Minuten) durchgeführt werden, die Aufschluss über die momentane Situation der inklusiven Lehrkräftebildung im Brandenburger und Berliner Vorbereitungsdienst geben sollten. Anstoß der Diskussionen waren ein knappes Impulsreferat über die Ziele und Vorgehensweisen im Rahmen des gemeinsamen Forschungsvorhabens sowie konkrete Frageimpulse, die auf die Wünsche von Akteur*innen hinsichtlich der Gestaltung der inklusionsorientierten universitären Lehrkräftebildung abzielten. Die Fokusgruppengespräche wurden anonymisiert transkribiert und – zusätzlich zu einer

Arbeit über die phasen- und projektübergreifende Kooperation in der Lehrkräftebildung² – für den ersten Workshop des Netzwerks Inklusion in der Lehrkräftebildung im November 2017 gekürzt und als Arbeitsgrundlage genutzt.

Nachfolgend werden Ergebnisse aus der Workshoparbeit mit dem Interviewmaterial präsentiert, die als Fundierung zentraler theoretischer Fragen zum Thema Inklusion sowie als Ausgangspunkt weiterführender theoretischer Forschung dienen sollen. Dabei werden zunächst Überschneidungen zwischen dem inklusionsorientierten Wissenschaftsdiskurs und den schulpraktischen Ansprüchen an inklusiven Unterricht dargestellt (direkte Zitate werden kursiv hervorgehoben), wie sie beim Netzwerktreffen herausgearbeitet wurden, um darauffolgend mögliche Forschungsfelder anhand der Diskussionen auf dem Treffen auszuweisen.

Ein zentrales Ergebnis der Gespräche war, dass Themen, die den wissenschaftlichen Inklusionsdiskurs der letzten Jahre vorrangig bestimmten, auch in den Lehr-Lern-Formaten der Fach- und Hauptseminarleiter*innen verhandelt werden. So konnten im Netzwerk-Workshop durch die Arbeit mit Auszügen der Gespräche u.a. Kernbereiche benannt werden, die offenbar sowohl für die Projekte der Qualitäts-offensive als auch für Vertreter*innen der zweiten Phase von maßgeblicher Bedeutung sind.

Hinsichtlich möglicher Definitionsvarianten von Inklusion (vgl. z.B. Grosche et al. 2017; Rödel & Simon 2017) ergab die Analyse etwa, dass sowohl in Brandenburg als auch in Berlin unterschiedliche Konnotationen des Inklusionsbegriffs gemeinsam erörtert und in der Ausbildung thematisiert werden müssen („Also, Inklusion, was ist das eigentlich? Wo fängt das an, wo hört das auf? [...]“). Hier scheint die auch in der Forschung zunehmend prominente Haltung (z.B. Kaiser & Seitz 2017) – vorzuherrschen, dass inklusiver Unterricht schlicht guten Unterricht bezeichnet: „[D]as ist mir egal, ob es Integration, Inklusion oder irgendwie heißt; was ist eine wirklich gute Schule? In einer wirklich guten Schule kann jeder lernen.“

² Hier wurden gruppenübergreifende Themenschwerpunkte ausgemacht, die Ausbilder*innen sowohl in Brandenburg als auch in Berlin beschäftigen – so konnten 1) notwendige Inhalte und Kompetenzen, 2) Spannungsfelder, 3) strukturelle Faktoren und Rahmenbedingungen sowie 4) Hürden auf der systemischen und politischen Ebene skizziert werden (Krauskopf & Frohn 2018).

Eine andere Überschneidung betrifft das Feld inklusiver Aufgabenformate – während die Forschung hier zunehmend dahin strebt, „Lernaufträge und Aufgaben bewusst zu gestalten und adaptiv auf Lernstände und Bedürfnisse von Schülerinnen und Schülern abzustimmen“ (Reusser 2014, 82), suchen auch Ausbilder*innen der zweiten Phase nach Wegen „Aufgaben [zu] formulieren für Förderbedürftiger oder für Hochbegabte.“ Einigkeit besteht bei den Interviewten in der Ansicht: „Aufgabenformate... das ist das Rüstwerk für inklusiven Unterricht.“

Als ebenso wichtig wird das mit der Entwicklung von Aufgaben eng verbundene Feld der Diagnostik erachtet, das den Inklusionsdiskurs seit jeher stark bestimmt (Prenzel 2016). Hier arbeiten Vertreter*innen der ersten – wie z.B. das Projekt FDQI-HU – und der zweiten Phase mit einem Diagnostikbegriff, der über die Bestimmung von sonderpädagogischen Förderbedürfnissen hinausgeht und vielmehr diagnostische Strategien bezeichnet, „die multiperspektivisch und ganzheitlich angelegt sind und darauf abzielen, eine bestmögliche Entfaltung der Persönlichkeit der Schüler*innen in ihren sozialen Bezügen zu erreichen“ (Hollenweger 2016; vgl. auch Gloystein & Moser 2018, o.S.). Von den praktischen Ausbilder*innen wird Diagnostik ebenfalls als fundamentale Fähigkeit ausgewiesen, die verschiedene Funktionen erfüllen kann: „Also Diagnostik, um die Augen zu öffnen. ... Zu gucken erstmal, wo stehen die und da anzuknüpfen. Ja, also es klingt so banal, aber gleichzeitig ist es ein wichtiger Schlüssel, glaube ich [...], um überhaupt in die Gänge zu kommen und nicht in Resignation zu verfallen.“

Das Thema der pädagogischen Haltung, das im Inklusionsdiskurs u.a. durch ethische Referenzpunkte wie „Bildungsgerechtigkeit, Teilhabe, Antidiskriminierung und Anerkennung“ (Moser 2018, o.S.) zusammengefasst wird, stellt auch eine grundlegende Komponente in der zweiten Ausbildungsphase dar: „Das heißt, die erste Frage, die sich für uns im Referendariat im Hauptseminar immer stellt, ist die Frage von pädagogischer Grundhaltung. Das ist ein Thema, über das immer wieder gesprochen wird. Und ich glaube, das ist auch so etwas wie eine Schlüsselfrage.“

Die hier lediglich knapp skizzierten Schwerpunkte können nur einen kleinen Einblick in die Themenfelder geben, die auf dem Workshop diskutiert wurden. So wurden auch Kernthemen herausgearbeitet,

die aus der Perspektive der Praxis einen großen, im wissenschaftlichen Diskurs jedoch nur wenig Raum einnehmen, etwa die Dimension Zeit, die die Arbeit der Ausbilder*innen stark mitbestimmt: „Also dieses Grundproblem, was viele Lehramtsanwärter, auch ich, ich habe auch ein Problem mit Zeitmanagement, immer wieder, im Seminar oder eben auch in der Woche, eben zu gucken, schaffe ich alle meine Aufgaben und wie organisiere ich das? Ist auch ein Problem von Lehramtsanwärtern. ... [Da] haben wir eigentlich ganz wenig Zeit darauf im Seminar einzugehen, beziehungsweise haben sie auch wenig Zeit im Vorbereitungsdienst, das mal ein Stück weit auszuprobieren... [A]lso ich sage lapidar zu meinem Mann immer: ‚Gib den Lehrern Zeit, zu bestimmten Dingen sich auszutauschen.‘“ Die Zeitebene umfasst damit zum einen ganz konkret fehlende Möglichkeiten, auf bestimmte Themen im Rahmen der Lehrkräftebildung umfassend einzugehen – zum anderen spielt sie aber offenbar auch eine Rolle in Fragen der Lehrkräftekooperation, die für inklusive Lehr-Lern-Prozesse elementar sind. Aus Sicht der Inklusionsforschung müsste in diesem Rahmen z.B. auch gefragt werden, wessen Zeit (der Lehrenden bzw. Lernenden) wie genutzt wird und wer über diese Zeitnutzung warum entscheidet. Diese und andere Fragen, die sich aus dem Netzwerktreffen ergeben haben, sollen in Kooperation der Projekte theoretisch fundiert und erforscht werden.

Ergebnis der gemeinsamen Analyse der Fokusgruppen-Transkripte Brandenburger und Berliner Fachseminarleiter*innen war u.a. die Erkenntnis, dass die einzelnen Phasen der Lehrkräftebildung stärker verzahnt werden sollten. Als erster Schritt sind hierfür projektübergreifende Kooperationen geplant, die in einem zweiten Schritt auf die zweite Phase auszuweiten sind. Eine konkrete Kooperation auf der Ebene der Lehrveranstaltungen ist mit dem Seminar „Inklusive Schulentwicklung und persönliche Zeitressourcen von Lehrkräften“ entstanden, das in Kooperation der Projekte FDQI-HU und PSI-Potsdam konzipiert wurde und im Sommersemester 2019 an der Humboldt-Universität zu Berlin stattfinden wird.

Der Austausch von Seminarkonzepten und konkretem Material für die Hochschullehre verspricht darüber hinaus die inklusionsorientierte Lehrkräftebildung weiterzuentwickeln: So kann die Seminararbeit z.B. auch durch die beschriebenen Transkripte bereichert werden, um Lehramtsstudent*innen unterschiedliche Facetten des Themas Inklusion zu

vermitteln. Material wie dieses kann von den Beteiligten des Netzwerks hochschulübergreifend – und standortspezifisch – eingesetzt werden, um ähnliche Konzepte an unterschiedlichen Orten zu erproben. Als mögliche Anknüpfungspunkte zur Verankerung bieten sich Lehrformate an, die im Rahmen der Qualitätsoffensive seitens der beteiligten Projekte entwickelt wurden: Inklusionssensible curriculare Bausteine (FDQI-HU), videobasierte Elemente des *Micro-Teaching* zur Reflexion inklusionspädagogisch relevanter Aspekte im Praxissemester (PSI-Potsdam), fallorientierte Seminare zur Entwicklung eines forschend-reflexiven Habitus (KALEI), interdisziplinäre Lehrveranstaltungen zu inklusionsrelevanten Themen (Bi-Professional), ein Spiralcurriculum zur Sensibilisierung für schulische Inklusion in Bildungswissenschaften und Fachdidaktik (ProfJL), allgemeinpädagogische und fachdidaktische (videobasierte) Lerngelegenheiten innerhalb einer „Community of Practice“ (ZZL Netzwerk) sowie Seminaraufgaben zur Analyse inklusiver Lehr-Lern-Kontexte in multiprofessionellen Teams von Studierenden (Profale). Von der Kooperation auf dieser Ebene können die einzelnen Partner*innen des Netzwerks in der Auseinandersetzung mit individuellen Standortspezifika profitieren, interne Diskussionen erweitern und „lessons learnt“ im Rahmen der inklusionssensiblen Lehrkräftebildung berücksichtigen. Die Diskussion über Inhalte, hochschuldidaktische Konzepte und Forschungsmethoden in der inklusionsorientierten Lehrkräftebildung wurde im September 2018 in dem Symposium, welches das Netzwerk unter dem Titel *Kooperation für eine inklusive Lehrer*innenbildung zwischen Vernetzung und Gemeinschaft* auf der 53. Arbeitstagung der Sektion Sonderpädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft in Hamburg gestaltete, fortgesetzt.³

Alle beteiligten Projekte haben parallel zur Entwicklung hochschuldidaktischer Szenarien Strategien zur Evaluation der Seminarformate herausgearbeitet.

³ Vorträge des Symposiums: Heinrich, M. et al. (Bielefeld): *Inhalte, Forschungsmethoden und Hochschuldidaktik der inklusiven Lehrer*innenbildung zwischen Vernetzung und Gemeinschaft*; Brodesser, E. & Welskop, N. (Berlin): *Welchen Ertrag haben Tandemseminare? Die Sicht von Student*innen und Dozent*innen auf die Kooperation von Querlagen und Fachdidaktiken in der universitären Lehrer*innenbildung*; Krauskopf, K. & Wagner, L. (Potsdam): *Fachdidaktik und Inklusion am Beispiel des Praxissemesters*; Ricken, G. (Hamburg): *Lernangebote und Lernanlässe zum Beobachtenlernen im Team*; Haberstroh, M. & Klektau, C. (Halle): *Das „Trilemma der Inklusion“. Implikationen für die verschiedenen Bereiche der Lehrer*innenbildung*.

Im Folgenden soll nun skizziert werden, wie der Austausch über diese Evaluationsstrategien anhand konkreter, z.T. neu entwickelter Instrumente und der damit gewonnenen Erkenntnisse im Netzwerk eine Grundlage für projektübergreifende Forschungsarbeiten bieten kann.

2.2 Evaluationsstrategien und exemplarische Ergebnisse

Auf der Werkstatttagung an der Universität Potsdam im November 2018 stellten Wissenschaftler*innen der Projekte ProfJL (Jena), KALEI (Halle) und FDQI-HU (Berlin) exemplarisch Forschungsinstrumente zur offenen Diskussion. Wie oben dargestellt, sind hier übergreifende Strategien von Bedeutung, welche die projektinterne Festlegung relevanter Zielgrößen für inklusionspädagogische Lehrveranstaltungen, z.B. Selbstwirksamkeit oder adaptive Lehrkompetenzen, und im weitesten Sinne deren jeweilige Operationalisierung umfassen.

Das fragebogenbasierte Vorgehen des ProfJL²-Teilprojekts „Inklusion systematisch implementieren (Isi)“ orientiert sich an den Kurzskalen KIESEL von Bosse und Spörer (2016) und wurde durch eigene Items, z.B. zur Selbsteinschätzung des Vorwissens zum Thema schulische Inklusion, ergänzt. Darüber hinaus wurde u.a. ein Instrument entwickelt, das die Studierenden zur Reflexion über ihre Praktikumsschule anregen soll und einen umfangreichen Beobachtungsteil zum Einsatz differenzierender Methoden und Medien im Unterricht, zur kooperativen Praxis am Praktikumsort und zur Reflexion der hospitierten und selbst durchgeführten Unterrichtsstunden enthält (Greiner & Kracke 2018). Dieses Instrument verbleibt z.Z. noch bei den Studierenden, könnte perspektivisch aber auch als Maß für die Begleitevaluation genutzt werden. Als drittes Instrument werden *Concept Maps* genutzt, die dreimal im Semester ausgefüllt werden, um die Wissensnetzwerke zum Thema Inklusion und die Veränderung dieses Wissens bei Studierenden zu visualisieren und zu erweitern (Greiner 2017).

Im Projekt KALEI werden im Rahmen einer wissenschaftlichen Begleitstudie, die aus einer quantitativen Teilstudie und einer qualitativ-rekonstruktiven Teilstudie im *Mixed-Method-Design* besteht, professionalisierungsrelevante Merkmale im Längsschnitt untersucht: z.B. Überzeugungen und Orientierungen

zum inklusiven Unterricht und Selbstreflexivität in ihrer Entwicklung und Wirkungsweise im Längsschnitt. Dafür wurde innerhalb der quantitativen Teilstudie ein umfänglicher, eigens entwickelter Fragebogen eingesetzt, der neben zentralen Hintergrundmerkmalen, beispielsweise studierte Fächer, Schulformausrichtung und pädagogische Vorerfahrungen, die inklusiven Überzeugungen und Selbstwirksamkeitserwartungen im Umgang mit Heterogenität mittels Fallvignetten misst (vgl. Schneider, 133ff.). Die Fallvignetten, in denen unterschiedliche Facetten von Heterogenität beschrieben werden („Sergej“ mit Migrationshintergrund und fehlenden Deutschkenntnissen, „Anne“ mit einer Form geistiger Behinderung, „Ruben und David“ mit starken Leistungsdifferenzen und „Luisa“ mit einer Form von Verhaltensauffälligkeit) haben den Vorteil, dass bei den Befragten eine gemeinsame Vorstellung über den Gegenstand evoziert wird. Auf diese Weise wird ein besserer Vergleich der Überzeugungsausprägungen einzelner Studierendengruppen trotz unterschiedlicher Erfahrungshintergründe möglich. Die Ergebnisse der quantitativen Lehramtsstudierendenbefragung „Professionalisierung für Inklusion über Kasuistik“ (PIK) werden u.a. in Form regelmäßig aktualisierter Ergebnisberichte auf der Homepage des Teilprojekts den Lehramtsstudierenden rückgemeldet (Schneider 2017). Daneben werden in der qualitativen Teilstudie von KALEI über die Analyse von Einzelinterviews und Gruppendiskussionen mit Lehrenden und Studierenden sowie von kasuistischen und heterogenitätssensibilisierenden Lehrveranstaltungen mittels Video- und Audiographie die impliziten Orientierungen zur schulischen Inklusion mit der dokumentarischen Methode nach Bohnsack rekonstruiert (vgl. Schmidt & Witek, 115ff.). Die Ergebnisse der qualitativen Studie werden dann mit den quantitativen Befunden trianguliert. Ein speziell für die Längsschnittstudie entwickelter KALEI-Code ermöglicht zudem einen fallbezogenen Datentransfer, u.a. durch den Einsatz in anderen empirischen Studien aus dem Bereich der „Pädagogischen Psychologie“ und bei der Einbeziehung der Bewertung von Modulleistungen im Grundlagenstudium, die dann bei der Untersuchung der Wirksamkeit spezifischer Lehr-Lerninhalte und einzelner implementierter Maßnahmen berücksichtigt werden.

In FDQI-HU wurde ein Zugang entwickelt, der neben dem Verständnis inklusiven Unterrichts und dessen Qualitätskriterien auch die Heterogenitätssensibi-

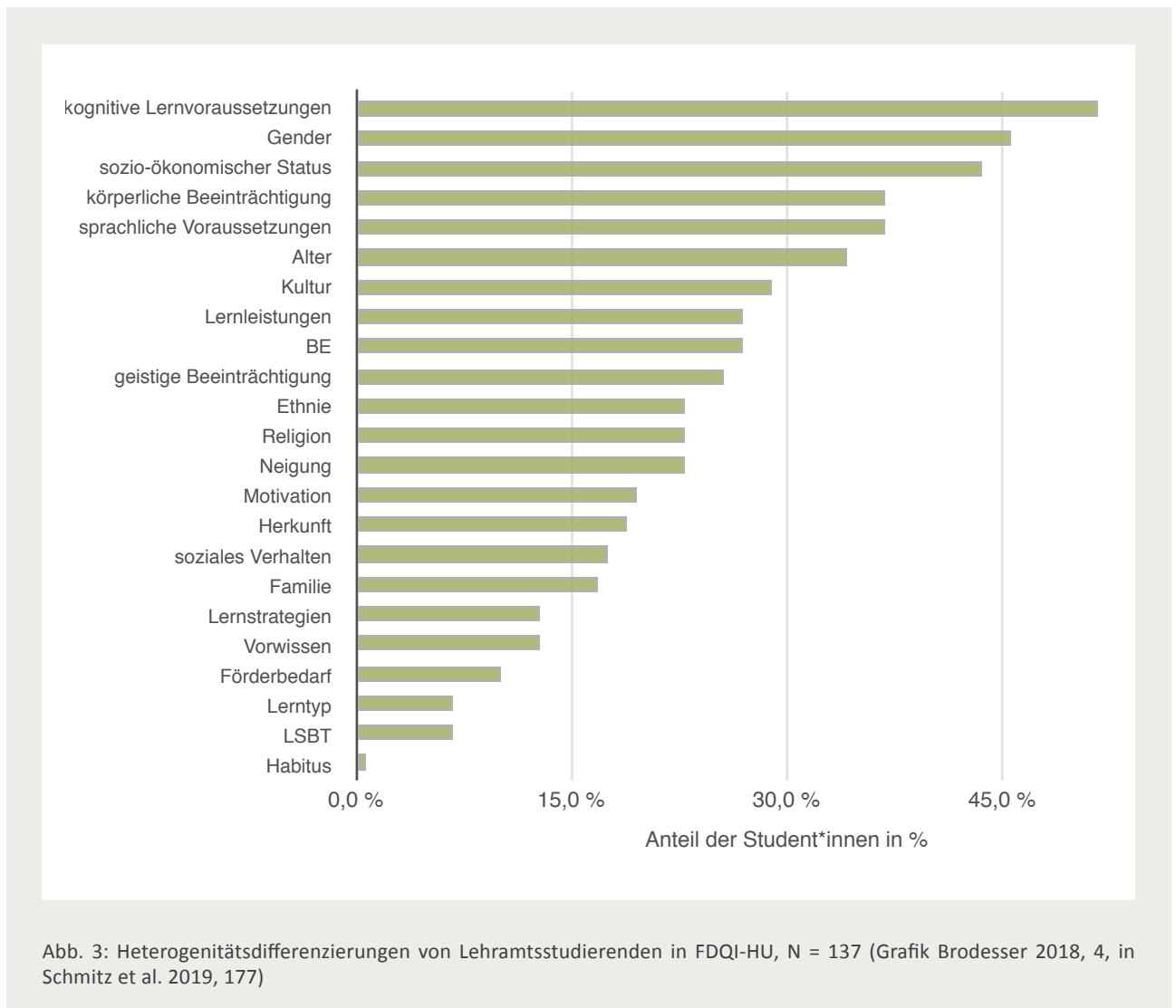
lität der Student*innen erfasst, indem ein Fallbeispiel präsentiert und dann von den Studierenden anhand verschiedener Kriterien eingeordnet wird. Zusätzlich zu wichtigen Hintergrundmerkmalen wie selbsteingeschätzten Vorkenntnissen zum Thema Inklusion, Lehrerfahrungen und studierten Fächern stehen in der Evaluation die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Student*innen bezüglich des Unterrichts in heterogenen Klassen im Vordergrund. Adaptive Lehrkompetenzen (Didaktik, Diagnostik und Klassenführung, vgl. Beck et al. 2008) wurden ebenfalls unter Einsatz von Fallvignetten operationalisiert, und zwar über den Einsatz von drei kurzen Videosequenzen und jeweils drei offenen Fragen zu Kontext, Situation und Repertoire. Daneben wurden leitfadengestützte Interviews mit Dozent*innen und Student*innen zu den Zielkonstrukten Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und adaptive Lehrkompetenzen sowie zu Kooperationsformen in der universitären Lehre geführt.

Beispielhaft werden hier Ergebnisse basierend auf dem im Rahmen von FDQI-HU entwickelten Konstrukt Heterogenitätssensibilität für den ersten Zyklus, also die erste Durchführung paralleler Seminare und deren Evaluation im Sommersemester 2017, dargestellt: Die Student*innen wurden gebeten, sich zu ihren persönlichen Vorstellungen zu verschiedenen Merkmalen in heterogenen Lerngruppen zu äußern. In einer offenen Frage konnten mehrere Merkmale benannt werden (s. Abb. 2).

Im Zusammenhang mit inklusivem Unterricht ist oft von heterogenen Lerngruppen die Rede. Ihrer persönlichen Vorstellung nach: Welche Verschiedenheiten treten in heterogenen Lerngruppen auf? [Bitte machen Sie in Stichpunkten so viele Nennungen, wie ihren Vorstellungen entsprechen.]

Abb. 2: Fragestellung zur Erfassung der Heterogenitätssensibilität von Lehramtsstudierenden im Projekt FDQI-HU (Entwicklung Lena Schmitz).

N = 137 Studierende gaben ein oder mehrere Merkmale an, wobei durchschnittlich sechs benannt wurden. Diese Angaben wurden für die Auswertungen in 21 Kategorien zusammengefasst. Abbildung 1 stellt die prozentuale Verteilung der so gewonnenen Heterogenitätsmerkmale in der befragten Student*innengruppe dar.



Deutlich wird, dass die Student*innen kognitive Lernvoraussetzungen (51,7 %), Unterschiede, die sich auf das Geschlecht der Schüler*innen beziehen (45,6 %) und den sozioökonomischen Hintergrund (43,6 %) als die bedeutendsten Differenzlinien im inklusiven Unterricht benennen. In der Reihenfolge des Fragebogens wurde nach dieser offenen Frage ein Fallbeispiel präsentiert, zu dem die Student*innen all jene Heterogenitätsaspekte aufschreiben sollten, die ihnen einfielen (vgl. Abb. 4).

Im Durchschnitt wurden hier $M = 7,7$ Differenzierungsmerkmale der Lerngruppe benannt (Median = 7). In der nächsten Frage wurden die Student*innen gebeten, diese Merkmale in eine Rangreihenfolge für die drei wichtigsten Merkmale zu bringen. Die in Abbildung 5 dargestellten Ergebnisse verdeutlichen, dass auch anhand des Fallbeispiels kognitive Lern-

voraussetzungen von Schüler*innen eindeutig als die wichtigste Kategorie wahrgenommen werden. Mit Abstand folgen Motivation und Lernstrategien als Heterogenitätsmerkmale von Schüler*innen, denen Beachtung zu schenken ist.

Schließlich wurden die Student*innen gebeten, auf einer sechsstufigen Skala von 1 „stimme gar nicht zu“ bis 6 „stimme voll zu“ einzuschätzen, wie sie die Verschiedenheiten in Lerngruppen empfinden würden. Für die zusammengefassten Skalen Heterogenität als Herausforderung bzw. als Bereicherung wurden je fünf Items formuliert, wie beispielsweise: „Starke Verschiedenheiten innerhalb einer Lerngruppe verlangen von der Lehrkraft ein unrealisierbares hohes Repertoire an Ideen für die Unterrichtsgestaltung“ (Herausforderung) oder „Starke Verschiedenheiten innerhalb einer

Item / Fallbeispiel
<p>Berlin, 7. Klasse einer Integrierten Sekundarschule. Die Klasse hat den Auftrag, sich in einer Gruppenarbeit zu organisieren.</p> <p>[In Gruppe 1: Valentin, Mara und Linus]</p> <p>„Wie machen wir das denn jetzt?“, fragt Valentin. „Am besten macht ja wohl jeder ein Arbeitspaket und dann werfen wir das nachher schnell zusammen.“ Mara entgegnet, dass sie lieber gemeinsam arbeiten möchte, „deswegen heißt es ja Gruppenarbeit“. Linus, der zurückgelehnt Musik über seine Kopfhörer hört, klopft mit dem Lineal den Takt auf den Tisch. Valentin bewundert seinen nagelneuen iPod; so einen hätte er auch gerne. Nun wird Mara ungeduldig. „Geht es jetzt endlich los?“ Stillsitzen fällt ihr schwer. Linus hingegen lehnt sich zurück. „Langweilig! Ich habe eh schon alles über das Thema gelesen.“</p> <p>[In Gruppe 2: Tina, Sharif und Moritz]</p> <p>Tina fragt Moritz: „Was ist nochmal das Thema?“; sie ist schwerhörig. Moritz aber verschränkt die Arme und guckt demonstrativ aus dem Fenster. „Ich habe keine Lust auf Gruppenarbeit, ich mache nicht mit.“ Insgeheim muss er zugeben, dass er den Arbeitsauftrag nicht verstanden hat. Alle anderen hatten so schnell genickt. Sharif blickt von seiner Gebetskette auf. Er nennt Tina das Thema. Tina erinnert sich. Sie ist drei Jahre älter und hat das Thema schon mal in einer anderen Klasse behandelt.</p> <p>[In Gruppe 3: Jonas, Sarah und Oskar]</p> <p>„Ich weiß auch schon ein paar Zahlen, die wir nehmen können.“ Für Zahlen hat Sarah ein überdurchschnittlich gutes Verständnis; in Mathe war ihr die Eins immer sicher. Aber Schreiben mag sie gar nicht. Sie gibt Blatt und Stift an Oskar. „Du kannst das eh besser.“ Oskar fragt den Lehrer: „Was soll ich denn jetzt aufschreiben?“ Der Lehrer antwortet, das dürfe die Gruppe selber entscheiden; am Ende solle ein Plakat entstehen. Jetzt wird Sarah nervös. „Dafür sind zwei Stunden ja wohl viel zu kurz“, findet sie. „Viel zu lang“, findet hingegen Jonas, und schlägt ihr gegen den Hinterkopf.</p>
<p>Welche Verschiedenheiten in diesen drei Lerngruppen nehmen Sie wahr?</p>

Abb. 4: Fallbeispiel für die Benennung von Differenzierungsmerkmalen im Projekt FDQI-HU (Entwicklung: Lena Schmitz)

Lerngruppe eröffnen neue Möglichkeiten der Förderung aller Schüler*innen“ (Bereicherung). Die Analyse der Gesamtskala bestätigte die zweifaktorielle Struktur von Heterogenität als Herausforderung oder Bereicherung. Die Skala „Heterogenität als Herausforderung“ weist eine gute Reliabilität mit Cronbachs Alpha = 0,79 auf. Die Skala „Heterogenität als Bereicherung“ erweist sich mit Cronbachs Alpha = 0,79 ebenfalls als gut.

Die Angaben zur Bewertung von Heterogenität in einer Lerngruppe konnten vergleichend innerhalb eines Semesters und für die Teilnahme an einem Seminar im Projekt FDQI-HU ausgewertet werden. Im Mittel empfanden die befragten Student*innen im Prä- und im Posttest Heterogenität sowohl bereichernd ($M_{Prä} = 4,2$, $M_{Post} = 4,4$) als auch herausfordernd ($M_{Prä} = 4,1$, $M_{Post} = 3,9$).

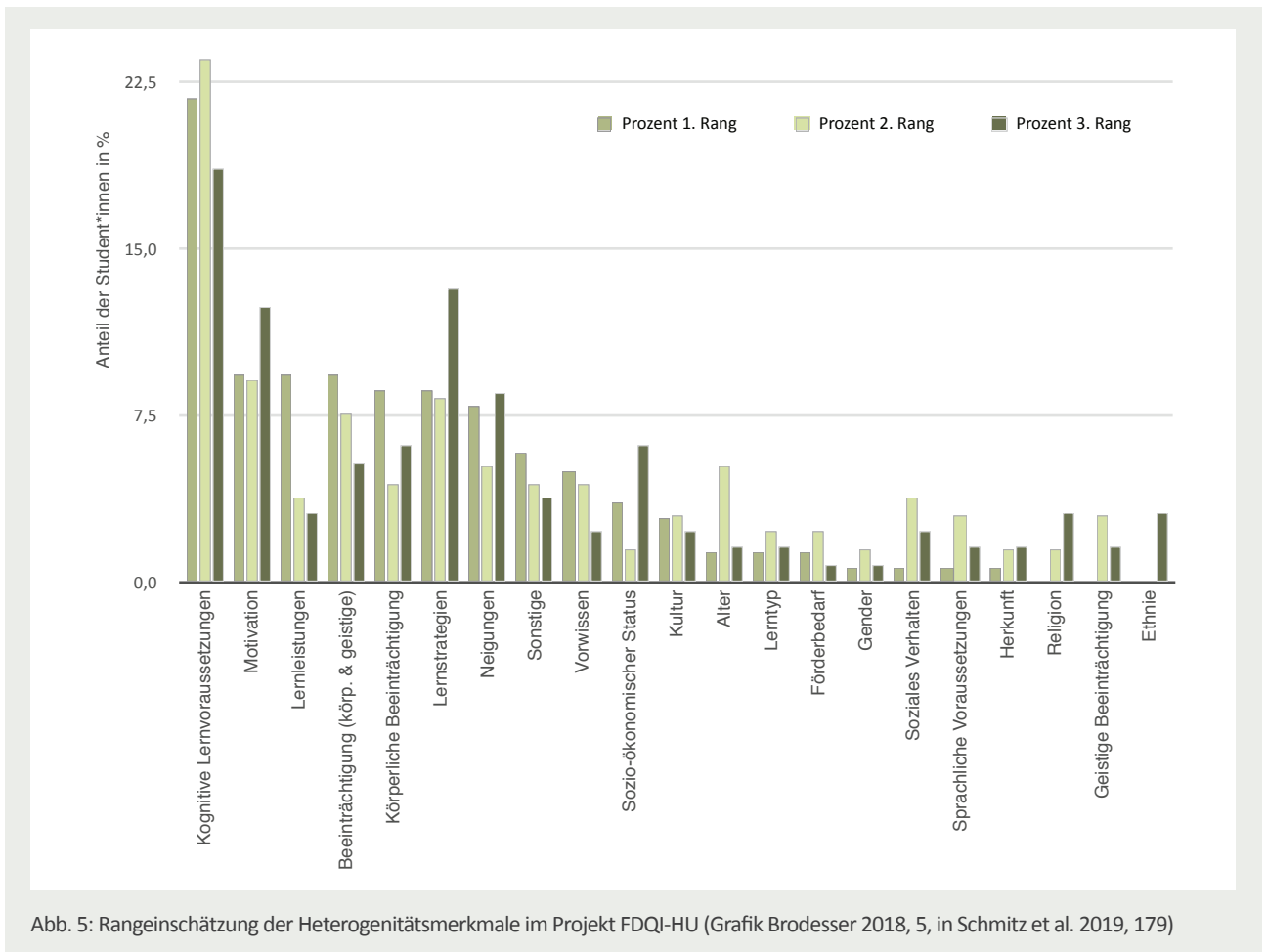
Nach Morris und DeShon (2002) wurde für den Zeitvergleich anhand der skalierten Rohpunkte der

Personen, die an beiden Testzeitpunkten teilnahmen, im Prä- und Post-Test die Effektstärke d als Differenz der Mittelwerte im Prä- und Post-Test mit folgender Formel berechnet:

$$d_{Prä \rightarrow Post} = \frac{(M_{Post,E} - M_{Prä,E})}{SD_{Prä,E}}$$

(vgl. Morris & DeShon 2002, 114).

In der Gruppe der Student*innen, die an beiden Testzeitpunkten teilnahmen ($N = 46$), ging das Empfinden von Heterogenität als Herausforderung mit $d = -0,40$ zurück, während Heterogenität zunehmend als Bereicherung mit $d = 0,50$ eingeschätzt wird. Beide Effektstärken weisen hier einen mittleren Effekt (nach Cohen 1992) auf, müssen aufgrund der geringen Fallzahlen jedoch vorsichtig interpretiert werden. Schmitz et al. (2019) haben diese Ergebnisse im ersten Sammelband von FDQI-HU (vgl. Frohn et al. 2019) theoretisch eingebettet und kategorisiert.



Ausgehend von diesen Ergebnissen im Projekt FDQI-HU wurden hochschuldidaktische Ansätze in modularer Form als Lehr-Lern-Bausteine weiterentwickelt und in der erneuten Seminardurchführung eingesetzt. Die entsprechenden Evaluationsergebnisse werden zurzeit zur Veröffentlichung vorbereitet (vgl. Brodesser et al., i.V.). Auch in der zweiten Förderphase von FDQI-HU werden u.a. drei inhaltliche Schwerpunkte fokussiert: Stärkung adaptiver Lehrkompetenzen, Heterogenitätssensibilisierung angehender Lehrkräfte und Sprachbildung im Fach. Unter Rückbezug auf das unter 2.2 beschriebene Vorgehen wird neben der Erfassung anhand von Fallbeispielen die konkrete Arbeit mit Fallmaterial implementiert. Dies kann als Vertrautmachen mit einer grundsätzlichen Möglichkeit verstanden werden, Voraussetzungen für pädagogisches Handeln im inklusiven Unterricht vorzubereiten und zu vertiefen. Damit ist auch thematisch die Anknüpfung an die wissenschaftliche Grundlagenarbeit der Partner*innen im Netzwerk Inklusion gewährleistet, denn adaptive Lehrkompetenzen wurden auf

der Netzwerktagung im November 2018 als ein zentrales, standortübergreifendes Forschungsthema identifiziert.

3 Resümee und Ausblick

Für die abschließende Betrachtung möchten wir auf Ergebnisse zurückgreifen, die bereits im ersten Workshop des Netzwerks Inklusion in der Lehrkräftebildung im Herbst 2017 dokumentiert wurden. Im Anschluss an die unter 2.1 dargestellte Arbeit mit dem Fokusgruppenmaterial zu Perspektiven der Praxis des Vorbereitungsdiensts entstand eine Sammlung zentraler Fragen zum projektübergreifenden Querschnittsthema „Heterogenität und Inklusion“. Dabei rückten zum Teil neue Aspekte wie die Frage nach einem konsequent aus Schüler*innenperspektive gedachten Zugang zu inklusiver Bildung oder die Bedeutung der „Zeit“ im inklusionspädagogischen Diskurs in den Fokus. Zudem wurden die als wichtig eingeschätzten Aspekte hervorgehoben und in Leitfra-

gen für die weitere Arbeit überführt, von denen hier einige exemplarisch genannt werden:

- Wie kann im per se „exklusiven“, relativ homogenen Feld der Institution Universität (welche in der Regel Menschen mit Abitur und in diesem Sinne bereits „Bildungsgewinner“ versammelt) Inklusion glaubhaft vermittelt werden?
- Welche Schlüsselmomente können Haltung und Bedenken von Lehramtsstudierenden in Bezug auf inklusionsorientierten Unterricht positiv verändern?
- In welchem Verhältnis sollten kritisch-reflexiv-adaptives Handeln und ein konkretes Handlungsrepertoire stehen?
- Wie kann mit der Antinomie zwischen inklusiver Bildung und Allokationsfunktion von Schule in der leistungsorientierten Gesellschaft umgegangen werden?
- Wie können die Erträge, die Hindernisse und die Wirksamkeit inklusiver Bildung und inklusionsorientierter Lehrkräftebildung erfasst werden?

Versteht man diese Sammlung von Fragen als Eckpunkte eines übergeordneten Diskussionsrahmens wird zum einen deutlich, dass die im Netzwerk angelegte Verknüpfung verschiedener Forschungsparadigmen nicht nur hilfreich, sondern notwendig erscheint. Zum anderen zeichnet sich in den Fragen durchgängig eine enge Verzahnung innerer (Kompetenzen, Haltung, Bedenken, etc.) und äußerer (Gesellschaft, Schulsystem, Universität, etc.) Aspekte ab, die gleichermaßen Einflussfaktoren und Zielgrößen inklusionsorientierter Lehrkräftebildung sind.

Vor diesem Hintergrund wurde im Netzwerk erörtert, dass die Klärung der zu betrachtenden Konstrukte ein zentraler Gegenstand ist, der auch in gegenseitigen Beratungen zu den eingesetzten und noch zu entwickelnden Instrumenten aufgegriffen werden soll. Da die Adaption vorhandener Instrumente für die jeweiligen Projektzwecke sowie die Integration in die jeweils zugrunde liegenden Forschungsparadigmen sich teilweise als schwierig erweisen, gilt es, Indikatoren zur Entwicklung neuer Instrumente gemeinsam zu eruieren und zu diskutieren. Auch für die Arbeit des Netzwerks spielt Zeit eine Rolle. Einerseits wurde die stets intensive Arbeit gemeinsam vor Ort als besonders fruchtbar erlebt, andererseits stellt die Organisation von Zusammenkünften über die Standorte hinweg eine Herausforderung dar.

Um die künftig geplante Arbeit am Material ressourcenschonender zu gestalten, wurden zwei Maßnahmen beschlossen: 1) Die Verantwortlichkeit für die Kommunikation im Netzwerk wechselt jährlich: Sie wird von dem Standort moderiert, der das nächste Netzwerktreffen ausrichtet.⁴ Für 2019 haben Franziska Greiner und Bärbel Kracke von der Friedrich-Schiller-Universität Jena diese Aufgabe übernommen. 2) Vom Teilprojekt „Inklusion systematisch implementieren“ (Isi)⁵ wurde bereits eine digitale Plattform eingerichtet, die die Vernetzung und den Materialaustausch erleichtern soll. Hier können konkrete Lehr- und Testmaterialien oder Interviewleitfäden vor gemeinsamen Workshops und Netzwerktreffen zur Verfügung gestellt und spezifische Diskussionsbedarfe formuliert werden. Darüber hinaus wird der Einsatz von elektronischen Kurzformaten, z.B. in Form von Skype-Calls, diskutiert.

Insgesamt ergeben sich Inspirationen für konkrete Kooperationen auf allen hier dargestellten Ebenen: Sowohl Grundlagenforschung und Forschungspraxis als auch universitäre Lehrformate werden als Ausgangspunkte für die Diskussion genommen, um aufeinander bezogen das jeweilige Erkenntnisbemühen im Austausch zu erweitern. Dabei fällt der gemeinsame Blick auch auf Verstetigungsprozesse im Kontext inklusionsorientierter Universitäts- und Schulentwicklung. Davon, dass diese Kooperation auch über die beteiligten Standorte hinaus Interesse findet und auf das Programm zurück wirkt, zeugt die Vorstellung des Netzwerks in der *Zwischenbilanz der Qualitätsoffensive Lehrerbildung* (BMBF 2018b) und die prominente Verlinkung zur entsprechenden Themenseite „Heterogenität und Inklusion“.⁶

⁴ Auf diesem Organisationsprinzip basiert u.a. die Kommunikation innerhalb der Netzwerk Lehrerbildungs-Nachwuchskollegs (NeLe), das auf Initiative der QLB Projekte PSI-Potsdam, ProfJL, KALEI, QualiTEACH und TUD-Sylber gegründet wurde: <https://www.zlb.uni-halle.de/qlb/kooperationen/nele>

⁵ Inklusion systematisch implementieren (Isi), URL: [https://www.profjl.uni-jena.de/Teilvorhaben/Inklusion+\(Isi\).html](https://www.profjl.uni-jena.de/Teilvorhaben/Inklusion+(Isi).html)

⁶ <https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/de/heterogenitaet-und-inklusion-1751.html>

Literatur

BECK, Erwin/BAER, Matthias/GULDIMANN, Titus/BISCHOFF, Sonja/BRÜHWILER, Christian/MÜLLER, Peter/NIEDERMANN, Ruth/ROGALLA, Marion & VOGT, Franziska (2008). *Adaptive Lehrkompetenz. Analyse und Struktur, Veränderbarkeit und Wirkung handlungssteuernden Lehrerwissens*. Münster: Waxmann.

BOSSE, Stefanie & SPÖRER, Nadine (2014): Erfassung der Einstellung und der Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudierenden zum inklusiven Unterricht. In: *Empirische Sonderpädagogik* 6, H. 4, 279-299. URN: urn:nbn:de:0111-pedox-100199 [27.3.19]

BRODESSER, Ellen/FROHN, Julia/WELSKOP, Nena/ECKERT, Fabian/LIEBSCH, Ann-Catherine/MOSER, Vera & PECH, Detlef (Hrsg.) (i.V.): *Inklusionssensible Bausteine für die Hochschullehre*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (Hrsg.) (2018a): *Perspektiven für eine gelingende Inklusion. Beiträge der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ für Forschung und Praxis*. Berlin, 61–73. URL: https://www.bmbf.de/pub/Perspektiven_fuer_eine_gelingende_Inklusion.pdf [27.3.19]

Fortentwicklung der Lehrerbildung in Bezug auf die Anforderungen der Heterogenität und Inklusion. In: BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (Hrsg.) (2018b): *Eine Zwischenbilanz der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“. Erste Ergebnisse aus Forschung und Praxis*. Berlin, 53-56. URL: https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/files/BMBF-Zwischenbilanz_Qualitaetsoffensive_Lehrerbildung_barrierefrei.pdf [27.3.19]

FISCHER, Frank & WECKER, Christof (2006): Pasteurs Quadrant und die Diskussion in den USA um die Verbesserung des praktischen Nutzens der Bildungsforschung. In: BRÜGGEMANN, Anne & BROMME, Rainer (Hrsg.): *Entwicklung und Bewertung von anwendungsorientierter Grundlagenforschung in der Psychologie: Rundgespräche und Kolloquien*. Berlin: Akademie-Verlag, 27-37.

FROHN, Julia & MOSER, Vera (2018): Das „Didaktische Modell für inklusives Lehren und Lernen“: Konzeption und Operationalisierung. In: BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF) (Hrsg.): *Perspektiven für eine gelingende Inklusion. Beiträge der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ für Forschung und Praxis*. Berlin, 61–73.

FROHN, Julia/BRODESSER, Ellen/MOSER, Vera & PECH, Detlef (2019) (Hrsg.): *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen*. Reihe Interdisziplinäre Beiträge zur Inklusionsforschung (Band 1). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

GLOYSTEIN, Dietlind & MOSER, Vera (2018): Ausgangslage. In: FROHN, Julia (Hrsg.): *FDQI-HU-Glossar*. URL: <http://www.hu-berlin.de/fdqj/glossar> [27.3.19]

GREINER, Franziska (2017): Eine Concept Map basierte Seminarkonzeption zur Unterstützung eines differenzierten Wissensaufbaus im Rahmen einer reflexiv-inklusionsorientierten Lehrkräftebildung. In: GREITEN, Silvia/GEBER, Georg/GRUHN, Annika & KÖNINGER, Manuela (Hrsg.): *Lehrerausbildung für Inklusion. Fragen und Konzepte zur Hochschulentwicklung*. Münster: Waxmann, 208–219.

GREINER, Franziska & KRACKE, Bärbel (2018): Fit für Inklusion?! Entwicklung und Erprobung curricularer Bausteine für das Lehramtsstudium. In: WINKLER, Iris/GRÖSCHNER, Alexander & MAY, Michael (Hrsg.) (2018): *Lehrerbildung in einer Welt der Vielfalt*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 150–166. URL: https://www.pedocs.de/volltexte/2018/16120/pdf/Winkler_Groeschner_May_2018_Lehrerbildung_in_einer_Welt.pdf [27.3.19]

GROSCHKE, Michael/PIEZUNKA, Anne & SCHAFFUS, Tina (2017): Vier Definitionen von schulischer Inklusion und ihr konsensueller Kern. Ergebnisse von Experteninterviews mit Inklusionsforschenden. In: *Unterrichtswissenschaft* 45 (04), 207–222.

HABERSTROH, Max/JAHR, David/KLEKTAU, Claudia & SZALAI, Rahel (2018): Multiprofessionelle Perspektiven auf Schule und Unterricht – das erweiterte Inklusionsmodul für die Lehrer*innenbildung an der Universität Halle. In: BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (Hrsg.): *Perspektiven für eine gelingende Inklusion. Beiträge der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ für Forschung und Praxis*. Berlin, 54-60.

HOLLENWEGER, Judith (2016): Tätigkeiten synchronisieren statt Aufgaben teilen. Grundlagen und Modelle einer situativen Analyse inklusiver Praktiken. In: KREIS, Annelies/WICK, Jeannette & KOSOROK LABHART, Carmen (Hrsg.): *Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität*. Münster: Waxmann, 33–52.

KAISER, Astrid & SEITZ, Simone (2017): *Inklusiver Sachunterricht. Theorie und Praxis*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

KRAUSKOPF, Karsten & FROHN, Julia (2018): Verbindungen etablieren – Ansätze für die phasen- und projektübergreifende Kooperation in der Lehrerbildung auf Basis explorativer Erhebungen. In: BOROWSKI, Andreas/EHLERT, Antje & PRECHTL, Helmut (Hrsg.) (2018): *PSI-Potsdam. Ergebnisbericht zu den Aktivitäten im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung (2015-2018)*. Potsdam: Universitätsverlag Potsdam, 307-320.

MORRIS, Scott & DESHON, Richard (2002): Combining effect size estimates in meta-analysis with repeated measures and independent-groups designs. In: *Psychological Methods* 7 (1), 105–125.

MOSER, Vera (2018): Ethische Grundlagen inklusiven Lehrens und Lernens. In: FROHN, Julia (Hrsg.): *FDQI-HU-Glossar*. URL: <http://www.hu-berlin.de/fdqj/glossar> [27.3.19]

PRENGEL, Annedore (2016): Didaktische Diagnostik als Element alltäglicher Lehreraarbeit. „Formatives Assessment im inklusiven Unterricht“. In: AMRHEIN, Bettina (Hrsg.): *Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung. Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 49–63.

Qualitätsoffensive Lehrerbildung: *Heterogenität und Inklusion*. URL: <https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/de/heterogenitaet-und-inklusion-1751.html> [27.3.19]

REUSSER, Kurt (2014): Aufgaben – Träger der Lerngelegenheiten und -prozesse. In: *Seminar* (4), 77–101.

RÖDEL, Laura & SIMON, Toni (2017): Inklusion. In: FROHN, Julia (Hrsg.): *FDQI-HU-Glossar*. URL: <http://www.hu-berlin.de/fdqj/glossar>. [27.3.19]

SCHMITZ, Lena/SIMON, Toni & PANT, Hans Anand (2019): Heterogenitätssensibilität angehender Lehrer*innen. In: FROHN, Julia/BRODESSER, Ellen/MOSER, Vera & PECH, Detlef (2019) (Hrsg.): *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen*. Reihe Interdisziplinäre Beiträge zur Inklusionsforschung (Band 1). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

SCHNEIDER, Edina (2017): *Professionalisierung für Inklusion über Kasuistik (PIK). Eine Studie zur Entwicklung professionalisierungsrelevanter Merkmale bei Lehramtsstudierenden. Ergebnisrückmeldung an die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der ersten Erhebung im Sommersemester 2017*. Halle: Martin-Luther-Universität. URL: <http://www.zlb.uni-halle.de/qlb/teilprojekte/evaluation> [27.3.19]

WAGNER, Luisa & EHLERT, Antje (2018): Seminarkonzept zur Förderung inklusionsrelevanter Kompetenzen. In: BOROWSKI, Andreas/EHLERT, Antje & PRECHTL, Helmut (Hrsg.): *PSI-Potsdam. Ergebnisbericht zu den Aktivitäten im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung (2015-2018)*. Potsdam: Universitätsverlag Potsdam, 246-256.

Karsten Krauskopf ist Diplompsychologe und Psychodrama-Therapeut. Derzeit arbeitet er als wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Inklusion und Organisationsentwicklung an der Universität Potsdam und als Koordinator des Schwerpunkts Inklusion im Projekt PSI. Sein Forschungsschwerpunkt liegt auf der Entwicklung sozialer und emotionaler Kompetenzen im Lehramtsstudium.
karsten.krauskopf@uni-potsdam.de

Julia Frohn ist wissenschaftliche Koordinatorin des Projekts FDQI-HU an der Professional School of Education der Humboldt-Universität zu Berlin. Ihre Arbeiten zielen auf Fragen zu Inklusion in Schule und Unterricht, inklusiver Didaktik, kompetenzorientiertem Unterricht sowie der Kompetenzentwicklung angehender Lehrkräfte.
julia.frohn@hu-berlin.de

Ellen Brodesser arbeitet als Bildungswissenschaftlerin in der Evaluation des Projekts FDQI-HU an der Professional School of Education der Humboldt-Universität zu Berlin. Ihre wissenschaftlichen Schwerpunkte umfassen die Professionalisierung angehender Lehrkräfte für den inklusiven Unterricht, die Erforschung verschiedener Heterogenitätslinien in Hinblick auf differenzielle Bildungschancen sowie die Begleitung schulischer Entwicklungsprozesse.
ellen.brodesser@hu-berlin.de

Susanne Schütz arbeitet als wissenschaftliche Koordinatorin des Projekts Kasuistische Lehrerbildung für den inklusiven Unterricht (KALEI) am Zentrum für Lehrer*innenbildung der MLU. Ihre Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte sind interkulturelle Bildung, globales Lernen und phasenübergreifende Kooperation in der Lehrer*innenbildung.
susanne.schuetz@zlb.uni-halle.de

Weiterführende Links

Teilprojekte von KALEI

PROFILMODUL INKLUSION

https://www.zlb.uni-halle.de/qlb/teilprojekte/profilmodul_inklusion/

INTERKULTURELLE KOMMUNIKATION UND LEHRER*INNENBILDUNG

<https://www.zlb.uni-halle.de/qlb/teilprojekte/ikul/>

NEUAUSRICHTUNG DER PRAXISPHASEN

https://www.zlb.uni-halle.de/qlb/teilprojekte/neuausrichtung_der_praktika/

INTERNATIONALISIERUNG DER LEHRER*INNENBILDUNG

<https://www.zlb.uni-halle.de/qlb/teilprojekte/international/>

DAZ FÜR LEHRAMTSSTUDIERENDE

https://www.zlb.uni-halle.de/qlb/teilprojekte/erweiterungsfach_daz_fuer_lehraemt/

ELEKTRONISCHES FALLPORTAL

https://www.zlb.uni-halle.de/qlb/teilprojekte/elektronisches_fallarchiv/

AUSBAU DER HOCHSCHÜLLERNWERKSTATT

https://www.zlb.uni-halle.de/qlb/teilprojekte/ausbau_der_lernwerkstatt/

KALEI-BEGLEITFORSCHUNG

<https://www.zlb.uni-halle.de/qlb/teilprojekte/evaluation/>

Kooperationen

LEHRAMTSSPEZIFISCHE SCHLÜSSELQUALIFIKATIONEN TEILMODUL „KOMMUNIKATION“ (LSQ-A)

https://www.zlb.uni-halle.de/studium/lsg_modul/teil_a/

AUSSERUNTERRICHTLICHES PÄDAGOGISCHES PRAKTIKUM (AUPP)

<https://www.zlb.uni-halle.de/studium/praktika/aupp/>

NETZWERK INKLUSION IN DER LEHRKRÄFTEBILDUNG

<https://www.zlb.uni-halle.de/qlb/kooperationen/>