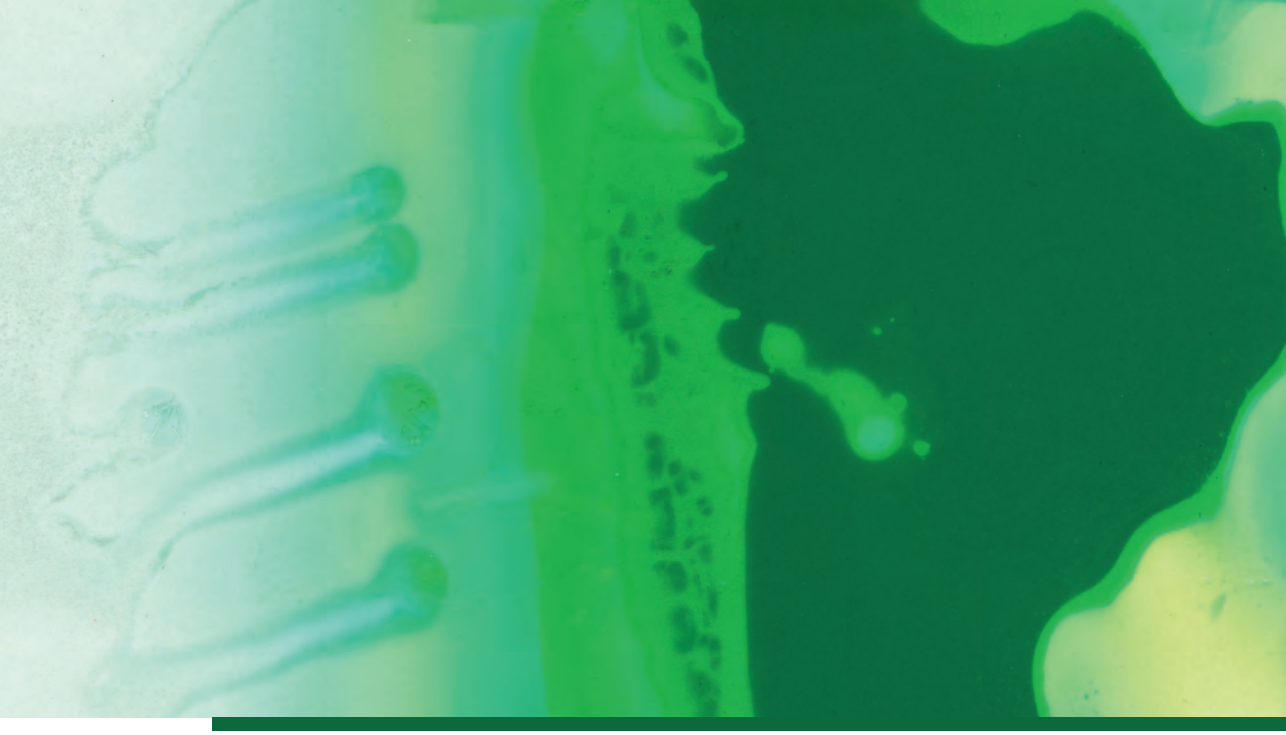


Anne Schröter, Michael Kortmann, Sarah Schulze,
Karin Kempfer, Sven Anderson, Gülsen Sevdiren,
Janieta Bartz, Christopher Kreutchen (Hrsg.)

Inklusion in der Lehramtsausbildung –
Lerngegenstände, Interaktionen und Prozesse

WAXMANN

Anne Schröter, Michael Kortmann, Sarah Schulze,
Karin Kempfer, Sven Anderson, Gülsen Sevdiren,
Janieta Bartz, Christopher Kreutchen (Hrsg.)

Inklusion in der Lehramtsausbildung – Lerngegenstände, Interaktionen und Prozesse

Waxmann 2022
Münster · New York

Das diesem Sammelband zugrundeliegende Vorhaben wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1930 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor*innen.

GEFÖRDERT VOM

Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.dnb.de abrufbar.

Print-ISBN 978-3-8309-4599-4
E-Book-ISBN 978-3-8309-9599-9
https://doi.org./10.31244/9783830995999

Das E-Book ist open access unter der Lizenz CC BY-NC-ND verfügbar.

© Waxmann Verlag GmbH, 2022
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster
www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster
Umschlagbild: © Marsha Zeitheim
Satz: Roger Stoddart, Münster

Inhalt

Einleitung in den Sammelband

Stephan Hußmann & Barbara Welzel
Vorwort 7

Sarah Schulze, Anne Schröter & Karin Kempfer
Lerngegenstände, Interaktionen, Prozesse – Komplexität in der Lehramtsausbildung darstellen und beforschen 9

Sven Anderson, Michael Kortmann, Leonie Seebach & Anne Pferdekämper-Schmidt
Von Lerngegenständen und ihrer Erschließung bis zur Schaffung von Zugängen – Das „*Was*" und „*Wie*" inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung 15

Beiträge des Sammelbandes

Karina Meyer & Ariane S. Willems
Multiprofessionelle Kooperation als situierter Lerngegenstand – Konzept und Evaluation eines Seminars der inklusionsorientierten Lehramtsbildung 29

Paul Berge, Warsa Melles & Patricia Ronan
Einstellungen von Lernenden und Lehrenden zu mehrsprachigen Praktiken in Dortmunder Auffangklassen 45

Larissa Fühner, Laura Ferreira González, Hannah Weck, Alexander Pusch & Simone Abels
Das NinU-Raster zur Planung und Reflexion inklusiven naturwissenschaftlichen Unterrichts für Lehramtsstudierende 63

Dorothea Tubach & Marcus Nührenbörger
Sensibilisierung von Studierenden für adaptive Lernbegleitung im Kontext eines videobasierten Lehr-Lernsettings 79

Magdalena Buddeberg, Sabine Hornberg & Jan-Simon Zimmermann
Förderung sozialer Teilhabe von Schüler*innen im inklusiven Unterricht als Lerngegenstand im Lehramtsstudium 101

Sarah Schulze & Jan Kuhl
Kognitive Voraussetzungen erfolgreichen Lernens als Lerngegenstand in der inklusionsorientierten Lehramtsausbildung 115

Saskia Liebner, Simon Wagner, Scarlett Kobs, Franziska Rogge, Karsten Krauskopf & Michel Knigge
Kollegiale Fallberatung in der inklusionsorientierten Lehrkräftebildung – Ein Instrument zur Förderung der Selbstwirksamkeit angehender Lehrkräfte? 131

Florian Hesse & Franziska Greiner
Mentoring im Schulpraktikum – Zur Notwendigkeit inklusionsorientierter und fachspezifischer Konkretisierungen am Beispiel der Literaturdidaktik 147

Sarah Lamb, Jan-Simon Zimmermann, Sven Anderson & Elena Panfilova
Einstellungen, Selbstwirksamkeitserwartungen und selbsteingeschätztes Wissen von Studierenden im Kontext der schulischen Inklusion – Ergebnisse einer quantitativen Fragebogenerhebung im Rahmen des Projekts DoProfiL an der Technischen Universität Dortmund 161

Alessa Schuldt, Oliver Böhm-Kasper, Christine Demmer & Birgit Lütje-Klose
Multiprofessionelle Kooperation in inklusiven Ganztagsschulen als Lerngegenstand in der digitalen Hochschullehre – Gelingensbedingungen, Chancen und Grenzen von Online-Lehrveranstaltungen in Bezug auf die Förderung von multiprofessioneller Kooperation in der inklusionsorientierten Lehrer*innenbildung 177

Magdalena Förster & Steffen Siegemund
Kooperative Praktikumserfahrungen im inklusiven Unterricht – Studentische Orientierungen zwischen Rollenverhandlung und Praxisbewährung 191

Carsten Bender, Laura Bühner & Birgit Drolshagen
Inklusionsorientierung unter zeitlichem Druck – Das erste digitale Semester der TU Dortmund 205

Janieta Bartz, Vera Janhsen, Ramona Thümmler & Christoph Käppler
Vulnerabilität als hermeneutische Leitkategorie für den Umgang mit Herausforderungen und Dis/Ability bei der Planung und Durchführung inklusionsorientierter Lehr-Lernprozesse aus der Perspektive des Förderschwerpunkts emotionale und soziale Entwicklung 221

Christina Krabbe, Silvia-Iris Beutel, Silke Frye, Tobias Haertel, Insa Melle & Christiane Ruberg
Universitäre Veranstaltungskonzepte zur Verankerung adaptiver Lernsituationen in der Lehramtsausbildung 231

Poldi Kuhl, Bianka Troll & Jessica Süßenbach
Inklusionsorientierte Lehrkräftebildung an der Leuphana Universität Lüneburg – Entwicklung und Implementation von Basisqualifikation und Profilstudium 245

Autor*innenverzeichnis 257

Danksagung 265

Stephan Hußmann & Barbara Welzel

Vorwort

DoProfiL – Das Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrer/-innenbildung – implementiert inklusionsorientierte Lehrveranstaltungen und Curricula, entwickelt diese weiter und baut interdisziplinäre und fachbezogene Kommunikations- und Beteiligungsstrukturen aus. Dazu werden Forschung und Lehre aufeinander bezogen und in der Breite der Fachdisziplinen und Fachdidaktiken, Bildungs- und Rehabilitationswissenschaften an der Technischen Universität Dortmund miteinander verknüpft. Zentral für das Projekt sind zahlreiche Austauschformate, in denen die inhaltliche Arbeit an einer nachhaltigen inklusionsorientierten Lehre vorangetrieben wird: Arbeitsfelder und Themengruppen zu adaptiven Lernsituationen, videobasierter Fallarbeit, inklusionsorientierter fachdidaktischer Entwicklungsforschung, Inklusionsorientierter digitaler Lehr- und Lernkonzepte und kultureller Teilhabe, Arbeitsgruppen in den Fächern, gemeinsame Arbeit an Lehrveranstaltungsorganisation und Curricula sowie eine kontinuierliche Kolleggruppe der Doktorand*innen und Postdoktorand*innen. Letztere hat den vorliegenden Band erarbeitet, der dokumentiert, wie Kollaboration über verschiedene Fakultäten im Austausch gelingen kann. Auch die Herausgeber*innen stehen für die interdisziplinäre Zusammenarbeit im Projekt.

Seit 2016 wird DoProfiL im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert. Das Projekt hat erheblich zu einer Stärkung der Lehrer*innenbildung an der Technischen Universität Dortmund beigetragen und die systematische Ausrichtung auf Inklusionsorientierung vorangebracht. Die Technische Universität Dortmund kann zu den großen Standorten der Lehrer*innenbildung in Deutschland gezählt werden: In 30 Lehramtsfächern studieren hier etwa 7.000 Lehramtsstudierende. Zugleich darf die Fakultät für Rehabilitationswissenschaften als eine der größten in Europa gelten. Die thematische Ausrichtung an Fragen der Inklusionsorientierung erfolgte daher beinah zwangsläufig, ohne allerdings DoProfiL auf einen engen Inklusionsbegriff zu führen. Vielmehr werden die verschiedenen Dimensionen von Diversität und Heterogenität in ihrer ganzen Breite in den Blick genommen.

Neben zahlreichen Publikationen in den jeweiligen fachlichen Kontexten und neben Qualifikationsschriften haben wir in DoProfiL immer wieder gemeinsame Publikationen – und einen Projektfilm – erarbeitet, um miteinander übergreifende Fragen anzugehen und die Fragen von Lehrer*innenbildung im Allgemeinen und von inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung in ihren vielen Facetten in der Breite der Universität zu diskutieren, wechselseitige Anknüpfungspunkte zu suchen, Vernetzungsmöglichkeiten aufzuzeigen und Vernetzungen in vielfältiger Weise zu realisieren.

Für diese Arbeitsweise und die zahlreichen Ergebnisse in der Breite der Fächer und Fragestellungen entfaltet dieser Band seine besondere Kraft. Denn alle Beiträge sind in kollegialer und kollaborativer Zusammenarbeit entstanden, teilweise über Fächer- und Universitätsgrenzen hinaus. Die Verschiedenheit der Texte gibt einen guten Überblick

über den aktuellen Stand inklusionsorientierter Lehre an deutschen Hochschulen. Es zeigt sich allerdings auch, dass noch viel Entwicklungspotential in den verschiedenen Bereichen besteht. Zudem war der Sammelband selbst Lerngegenstand, bei dem die Nachwuchswissenschaftler*innen von DoProfiL wissenschaftlichen Austausch mit all seinen Facetten erproben konnten.

Wir danken allen Autor*innen, die zu diesem Band beigetragen haben, den Herausgeber*innen und der Vorbereitungsgruppe, weiterhin der Lenkungsgruppe von DoProfiL, die die Entstehung des Bandes begleitet hat. Dank gilt auch einmal mehr Anne Pferdekämper-Schmidt, Stefan Schmidt und Sigrid Weiss, die das Gesamtprojekt koordinieren und maßgeblich zum Erfolg des Projekts beitragen. Wir danken dem Waxmann Verlag, namentlich Beate Plugge und Julia Lengers, für die Aufnahme auch dieses Buches in das Verlagsprogramm. Für das Foto auf dem Buch-Cover danken wir Marsha Zeitheim. Dank gilt dem Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) für die Förderung und dem Projektträger DLR für die stete Begleitung.

Sarah Schulze, Anne Schröter & Karin Kempfer

Lerngegenstände, Interaktionen, Prozesse – Komplexität in der Lehramtsausbildung darstellen und beforschen

Mit der Ratifizierung der „UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“ (UN-BRK) vor nunmehr 10 Jahren hat sich die Bundesrepublik Deutschland zur Umsetzung eines Rechtsanspruches auf Bildung in einem inklusiven Bildungssystem für Schüler*innen mit Behinderungen verpflichtet. Mit diesem Prozess gehen veränderte Anforderungen an die Lehrer*innen einher. Daher wurden in diesem Zuge Reformen in der Lehramtsausbildungen forciert und Ausschreibungen wie die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ (QLB) des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) auf den Weg gebracht. An der Technischen Universität Dortmund wird aus diesen Mitteln seit 2016 das Projekt „Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrer/-innenbildung“ (DoProfiL) gefördert.

Mit der Eingliederung der Pädagogischen Hochschule Ruhr in den 1980er Jahren blickt die Technische Universität (TU) Dortmund auf eine lange Tradition in der Lehrer*innenbildung zurück. Aufgrund dieser historisch gewachsenen Vorreiterrolle als Universität, die Kompetenzen auf dem Feld der Lehrer*innenbildung auf ganz unterschiedlichen universitären Ebenen bündelte, war die Bewerbung um ein QLB-Projekt nur logisch. DoProfiL baut auf dem Profil der TU Dortmund in der Lehrer*innenbildung auf und zielt durch die Neuausrichtung und Umstrukturierung von Curricula, Lehr-Lern-Formaten sowie fachlichen Inhalten auf die Verbesserung der Hochschulausbildung im Sinne von Inklusion sowie Inklusionsorientierung ab.

Seit 2019 verfolgt DoProfiL seine Ziele in der zweiten Projektphase. Hier geht es neben dem Einbezug von weiteren Fachwissenschaften und Fachdidaktiken, der Entwicklung und Erforschung von Konzepten und Dynamiken der Lehramtsausbildung, um die Dissemination der Ergebnisse in die gesamte Lehrkräfteausbildung der TU Dortmund. So soll Inklusionsorientierung bis 2023 fester Bestandteil der gesamten Lehrer*innenbildung an der TU Dortmund sein. Ein zentrales Gremium bildet dabei die Runde der Nachwuchswissenschaftler*innen in DoProfiL, die die Heterogenität der beteiligten Fachdidaktiken und -wissenschaften widerspiegelt und von den Rehabilitations- und Bildungswissenschaften über die Deutsch- und Mathematikdidaktik bis hin zu Informatik und Kunstgeschichte reicht. Durch den generationalen Austausch sichert die Runde die Verstetigung, indem sie die Erkenntnisse aus den einzelnen Teilprojekten in die Fächer und die Hochschullandschaft hineinträgt. So sollen die Prozesse auf der übergreifenden Ebene Strukturen schaffen, die eine kohärente universitäre Lehrer*innenausbildung realisieren.

Wie für wissenschaftliche Diskurse typisch, können in Abhängigkeit vom Kontext verschiedene Konzepte fokussiert werden. Aufgrund dieser Vielfalt sind Wissenschaftler*innen stets dazu angehalten, im speziellen Fall zu bestimmen, was sie mit Begriffen wie Inklusion meinen und wie sie operationalisiert werden (Grosche, 2015). Dennoch besteht ein wichtiges Anliegen von DoProfiL darin, die Universität als Raum zu ver-

stehen und zur Verfügung zu stellen, in dem Diskurse und Debatten möglich sind, die durchaus auch in ihrer Unabgeschlossenheit und mitunter Unverfügbarkeit ausgehalten werden müssen. So wird Inklusion in diesem Projekt bewusst nicht konsensual definiert, um den Diskurs nicht zu verkürzen und die gewinnbringenden Suchbewegungen zu beschneiden. Das Streben nach Inklusion bewegt sich stets im Spannungsfeld von normativem Anspruch und praktischer Umsetzbarkeit (Moser & Lütje-Klose, 2016) sowie dem daraus erwachsenden Bedürfnis nach Handlungssicherheit für angehende Lehrkräfte. Dennoch darf die universitäre Lehrer*innenbildung keine reine Verzweckung im Sinne einer handlungsorientierten Ausbildung für die schulische Praxis sein. Universität ist immer auch ein Ort von Kontemplation und Anverwandlung (Rosa, 2016), praktisch tätige Lehrkräfte können davon nur profitieren, auch in fachwissenschaftlicher Reflexion kompetent zu sein.

Inklusionsorientierung *für* Schule setzt natürlich inklusive Lehre *in* Hochschule voraus. In DoProfiL bildet ein universelles Verständnis von Inklusion (Hopf & Kronauer, 2016) den Rahmen, damit ist sowohl auf universitärer Ebene als auch auf schulischer Ebene die maximale Heterogenität aller Akteur*innen angesprochen. Hier stehen grundsätzlich sämtliche unterrichts- und lehrrelevanten Heterogenitätsdimensionen im Fokus, z. B. religiöse Zugehörigkeit, ethnische Verortung, sprachlicher Hintergrund, sozialökonomischer Status, Behinderung (insbesondere körperliche Behinderungen und Sinnesbehinderungen) oder besondere Lernbedürfnisse. In DoProfiL ist für den Begriff *Inklusion* festzuhalten, dass es um die Bereitstellung von gerechten Chancen, an Bildung teilzuhaben für alle Menschen bzw. Schüler*innen geht. Bei einer *inklusiven* Hochschullehre ist das Ziel die Berücksichtigung der Heterogenität aller Studierenden (Hußmann, et al., 2018). Eine *inklusionsorientierte* Lehre geht noch darüber hinaus, in dem sie nicht nur eine inklusive Praxis in der universitären Lehre fokussiert, sondern auch Theorien und konkrete Konzepte vermittelt, wie Inklusion in Schule und Unterricht umgesetzt werden kann. Damit handelt es sich um eine ständige Entwicklungsaufgabe mit der Zielperspektive, allen Akteur*innen auf allen Ebenen – Schule wie auch Hochschule – eine soziale Teilhabe und fachliche Zugänglichkeit zu ermöglichen (Wember & Melle, 2018). Das bedeutet auch, die universitäre Lehre zur Orientierung einer inklusiven Bildung in Schule zu verpflichten. Konsequenterweise ist für die Weiterentwicklung einer inklusiven sowie inklusionsorientierten Lehrer*innenbildung auch die Qualifizierung der Lehrenden an der Universität angesprochen. Denn sie gestalten die Lehramtsausbildung durch ihre Lehrveranstaltungen. Vor diesem Hintergrund ist in DoProfiL die Entwicklung und Verstetigung von Lehr-/Lernformaten, fachlich-curricularen Inhalten und universitären Strukturen von zentraler Bedeutung. Die Hochschullehre befindet sich hierbei in einem komplexen Kräftefeld zwischen alltäglichen Anforderungen und gesetzlichen Rahmenbedingungen.

Um die unterschiedlichen Perspektiven zusammenzuführen und beschreibbar zu machen, wurde in der ersten Projektphase das geschachtelte Tetraeder-Modell entwickelt (Abb 1., Hußmann et al., 2018).

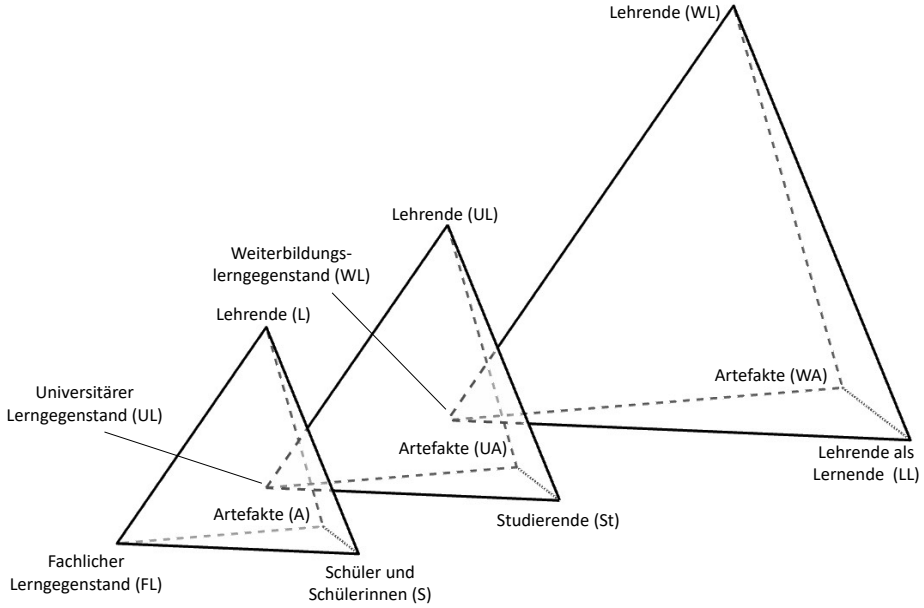


Abbildung 1: Das geschachtelte Drei-Tetraeder-Modell (Hußmann et al., 2018)

Ausgehend vom didaktischen Dreieck (Lehrkräfte – Lernende – Lerngegenstand) wird es erst als einfaches Tetraeder für schulische Lernprozesse und dann als geschachteltes Tetraeder für hochschulische Lernprozesse gedacht (Hußmann et al., 2018). Eine Basis bildet u. a. das „Drei-Tetraeder-Modell der gegenstandsbezogenen Professionalisierungsforschung" von Prediger et al. (2017), das für die theoretische Betrachtung, Beforschung und Optimierung von Fortbildungsprogrammen für Lehrkräfte und Fortbildende entwickelt wurde. Mit der Erweiterung des klassischen didaktischen Dreiecks, um die Ecke der Materialien und Medien soll allen Dimensionen, die im Unterrichtsgeschehen eine Rolle spielen, Rechnung getragen werden (Prediger et al., 2017). Gleichzeitig wird dieses didaktische Tetraeder nicht mehr nur auf der Unterrichtsebene betrachtet, sondern auch auf der Ebene der Lehrkräfte, welche in Fortbildungen selbst zu Lernenden werden sowie auf der Qualifizierungsebene der Fortbildungskräfte.

Modifiziert für eine inklusionsorientierte Lehrer*innenbildung enthält das geschachtelte Tetraeder-Modell nach Hußmann et al. (2018) die drei Ebenen *Unterricht*, *universitäre Lehrveranstaltung* und *Hochschule* – jeweils als einzelne Tetraeder dargestellt – mit ihren jeweiligen Akteur*innen. Zusammen mit den Lerngegenständen und deren Aufbereitung durch Artefakte wird es der komplexen Ausbildungssituation gerecht. Für DoProfiL ist die Schachtelung besonders zentral, da es stets um die Frage geht, *was* und *wie* die universitären Formate in der Hochschulbildung sein müssen. Die Aspekte, die für eine inklusionsorientierte universitäre Lehrer*innenbildung zentral sind, finden sich daher vor allem im geschachtelten Zwei-Tetraeder wieder (Abb. 2).

Im Unterrichts-Tetraeder (Abb. 1, Abb. 2 linkes Tetraeder) gestalten Lehrkräfte Lehr-/Lernsettings mit Blick auf die gesamte Heterogenität der Lernenden. Sie müssen die individuellen Bedarfe der Schüler*innen kennen, das relevante pädagogische, fach-

liche und fachdidaktische Wissen abrufen und auf dieser Basis Vermittlungsprozesse ausgestalten. Somit bildet das gesamte Unterrichts-Tetraeder potenziell mit all seinen Ecken und Beziehungen den Lerngegenstand im universitären Tetraeder, worin der zentrale Punkt der Schachtelung besteht. Die Ecke der Lernenden ist auf Ebene der universitären Lehrveranstaltung durch die Studierenden als angehende Lehrkräfte besetzt (Abb. 1, mittleres Tetraeder). Die Lehrenden sind die Dozierenden der Hochschule. Dennoch steht nicht in jeder universitären Lehrveranstaltung das gesamte Unterrichtstetraeder gleichzeitig und mit allen seinen Beziehungen im Fokus (Hußmann et al., 2018). Je nach Fach und Ausrichtung der Lehrveranstaltung, können unterschiedliche Ecken, Seiten oder Kanten zum Gegenstand werden, die noch dazu unterschiedlich ausgestaltet werden können. So kann es in einem Seminar z. B. ausschließlich um die Merkmale von Schüler*innen mit Rechenschwäche gehen, wobei in einem anderen Seminar die adaptive Unterrichtsgestaltung zum Lerngegenstand wird. Die jeweils fokussierten Aspekte oder Gegenstände sollten jedoch inklusiv für die Studierenden und unter inklusionsorientierten Aspekten für die Verwendung in Schule und Unterricht gestaltet werden. Die Verschachtelung kann sich auch daraus ergeben, dass der universitäre Lerngegenstand selbst entweder auch der unterrichtliche Lerngegenstand sein kann (Abb. 2, z. B. algebraische Muster beschreiben) oder eine bestimmte Kante auf unterrichtlicher Ebene in den Fokus setzt (z. B. das Wissen darüber, wie mithilfe von Bildern und Zahlenfolgen algebraische Muster beschrieben werden können).

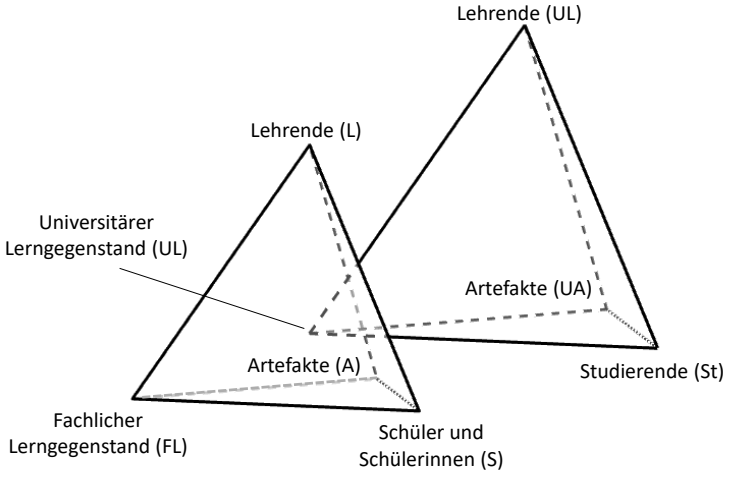


Abbildung 2: Geschachteltes Zwei-Tetraeder (Hußmann et al., 2018)

Das geschachtelte Tetraeder-Modell wird der Komplexität der hochschulischen Ausbildungssituation gerecht, da den Akteur*innengruppen (Schüler*innen, Studierende, Lehrende) je nach Fokus unterschiedliche Rollen zukommen können. Beispielsweise sind die Studierenden an der Universität in der Rolle der Lernenden, während sie in schulischen Praxissituationen die Rolle der Lehrenden einnehmen (Hußmann et al., 2018). Auf der unterrichtlichen Ebene müssen die potentiellen Lehrkräfte der Heterogenität ih-

rer Schüler*innen gerecht werden. Für die universitäre Ebene bedeutet das etwa, dass die Studierenden auf die Merkmale ihrer Schüler*innenschaft vorbereitet werden sollten. Welche Lernvoraussetzungen bringen die Lernenden (z. B. Schüler*innen mit Rechenschwäche) mit und wie können Lernsettings gestaltet werden, die auf diese individuellen Lernvoraussetzungen eingehen? Hier ist der Gegenstandsbezug zentral: Das geschachtelte Tetraeder-Modell erlaubt die fachspezifische Ausschärfung, indem es anhand von verschiedenen fachlichen Lehrgegenständen konkretisiert werden kann (Hußmann et al., 2018). So können etwa sowohl didaktische Gestaltungsprinzipien von inklusivem Unterricht und inklusionsorientierter Lehre fokussiert werden als auch Einstellungen von Studierenden und Lehrenden. Gleichzeitig stehen ebenso die Dozierenden und Wissenschaftler*innen vor der Aufgabe, mit der Heterogenität in den universitären Lehrveranstaltungen umzugehen. Daraus ergibt sich die Frage, wie Inklusion auf Hochschulebene gedacht werden kann. Die universitäre Ebene rückt als Lerngegenstand in den Fokus, womit sich wiederum Fragen zu Fort- und Weiterbildung, aber auch zur Schaffung und Umstrukturierung von Bedingungen für Lehre und Studium anschließen (Abb. 1, rechtes Tetraeder).

Auf Basis dieser Modellvorstellungen können universitäre Lehrveranstaltungen beschrieben, entwickelt und beforscht werden. Die an DoProfiL beteiligten Wissenschaftler*innen bearbeiten und untersuchen die verschiedenen Ebenen, Lerngegenstände und Prozesse, woraus schon in der ersten Projektlaufzeit eine große Anzahl an Modellen, Lehr-Konzepten und Befunden hervorgegangen ist. Diese Vielfalt, die unterschiedlichen Perspektiven der Inklusionsorientierung in der universitären Lehre und Forschung, sind in einem ersten Sammelband gebündelt (Hußmann & Welzel, 2018). Der nun vorliegende zweite Sammelband knüpft hier an und kommt gleichzeitig dem Anspruch nach, dass ein nachhaltiger Wandel der Lehrkräfteausbildung über den Projektstandort hinaus gehen soll (Hermstein et al., 2018). So wurden die im vorliegenden Band enthaltenen Beiträge nicht nur aus DoProfiL heraus generiert. Weitere Projekte zur Lehrer*innenbildung haben die Chance bekommen, ihre Konzepte, Untersuchungen und Befunde zu präsentieren, um inklusionsorientierte Lehre über das Projekt hinaus bundesweit zu reflektieren und weiterzuentwickeln.

Vor dem Hintergrund der oben skizzierten Komplexität der Ausbildungssituation stehen im vorliegenden Band zwei zentrale Fragen im Fokus, die je nach Perspektive (Fachwissenschaften, Fachdidaktiken, Bildungsebenen) unterschiedlich beantwortet werden können: *Was* soll in einer inklusionsorientierten Lehrer*innenbildung gelernt und gelehrt werden? Und *wie* lassen sich diese Prozesse gestalten? Die Frage nach dem *Was* richtet ihren Blick auf die Lerngegenstände. So fokussieren Buddeberg, Hornberg und Zimmermann (in diesem Band) etwa die Förderung sozialer Teilhabe im inklusiven Unterricht als Lerngegenstand. Schulze und Kuhl behandeln in ihrem Beitrag den Lerngegenstand „individuelle kognitive Lernvoraussetzungen der Schüler*innen" und gehen auf Basis des Tetraeder-Modells insbesondere auf das Wissen über Interaktionen ein.

Die Frage nach dem *Wie* bezieht sich auf die Akteur*innen, Interaktionen und Prozesse einer inklusiven und inklusionsorientierten Lehrer*innenbildung. Bender, Bühner und Drolshagen nehmen diesbezüglich in diesem Band die Entwicklungsprozesse beim Umstieg auf Online-Lehre im Rahmen der COVID-19-Pandemie in den Blick.

Aufgrund der vielfältigen Konkretisierungsmöglichkeiten und Perspektiven ergibt sich theoretisch eine unendliche Anzahl von Themen und Fragestellungen für die Ausgestaltung und Beforschung der hochschulischen Ausbildungssituation. Der vorliegende Band kann hier weder alle Perspektiven abbilden, noch können wir die Frage danach, was in einer inklusionsorientierten Lehrer*innenbildung auf welche Weise gelernt und gelehrt werden soll, abschließend beantworten. Wir hoffen jedoch, dass die Beiträge über den Projektstandort DoProfiL hinaus einen Einblick in die Gestaltungsprozesse der Lehrer*innenbildung liefern und zukünftige Entwicklungen anregen, womit sich auch dieser Band in das geschachtelte Tetraeder-Modell einordnen lässt.

Literatur

Grosche, M. (2015). Was ist Inklusion? Ein Diskussions- und Positionsartikel zur Definition von Inklusion aus Sicht der empirischen Bildungsforschung. In P. Kuhl et al. (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (S. 17–39). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06604-8

Hermstein, B., Hußmann, A., Rose, A.-L. & Vaskova, A. (2018). Beiträge der projektbegleitenden Evaluation für die Realisierung einer inklusionsorientierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In S. Hußmann & B. Welzel (Hrsg.), *DoProfiL – Das Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 27–42). Waxmann.

Hopf, W. & Kronauer, M. (2016). Welche Inklusion? *Zeitschrift für Pädagogik, 62*, 14–26.

Hußmann, S., Kranefeld, U., Kuhl, J. & Schlebrowski, D. (2018). Das geschachtelte Tetraeder und inklusionsorientierte Designprinzipien als Modelle für Entwicklung und Forschung in einer inklusionsorientierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In S. Hußmann & B. Welzel (Hrsg.), *DoProfiL – Das Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 11–25). Waxmann.

Hußmann, S. & Welzel, B. (2018). *DoProfiL – Das Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Waxmann.

Moser, V. & Lütje-Klose, B. (2016). Schulische Inklusion. *Beiheft – Zeitschrift für Pädagogik, 62*, 7–11.

Prediger, S., Leuders, T. & Rösken-Winter, B. (2017). Drei-Tetraeder-Modell der gegenstandsbezogenen Professionalisierungsforschung: Fachspezifische Verknüpfung von Design und Forschung. *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik*, 159–177.

Rosa, H. (2016). *Der Panzer auf der Brust der Studenten*. ZEIT Campus. http://www.zeit.de/campus/2016-05/hartmut-rosa-soziologe-studium-entschleunigung-resonanz-bologna-reform.

Wember, F. B. & Melle, I. (2018). Adaptive Lernsituationen im inklusiven Unterricht: Planung und Analyse von Unterricht auf Basis des Universal Design for Learning. In S. Hußmann & B. Welzel (Hrsg.), *DoProfiL – Das Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 57–72). Waxmann.

Sven Anderson, Michael Kortmann, Leonie Seebach & Anne Pferdekämper-Schmidt

Von Lerngegenständen und ihrer Erschließung bis zur Schaffung von Zugängen – Das „*Was*“ und „*Wie*“ inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung

Einleitung

Die Ausbildungssituation von angehenden Lehrkräften ist komplex (Schulze et al., in der Einleitung zu diesem Band). Das liegt zunächst an den jeweils unterschiedlichen Rollen, welche die beteiligten Akteur*innen auf verschiedenen Ebenen einnehmen. Die Studierenden sind im Rahmen universitärer Lehrveranstaltungen zwar primär als Lernende zu betrachten, ihre Ausbildung ist aber bereits auf den zukünftigen Arbeitsplatz Schule ausgerichtet, in dem sie dann selbst als Lehrende professionell handlungsfähig werden sollen. Die verschiedenen Rollen determinieren *was* und *wie* gelernt wird. Ähnlich verhält es sich für Lehrende in der Ausbildung von zukünftigen Lehrkräften. Um die genannten Herausforderungen einer inklusionsorientierten Lehrer*innenbildung zu adressieren, sind sie in hochschuldidaktischen Aus- und Weiterbildungsformaten ebenfalls in einer Doppelrolle; als Lehrende im Rahmen ihres Lehrauftrages und als Lernende hinsichtlich der Weiterentwicklung hochschuldidaktischer Formate, die den Anspruch von Inklusionsorientierung einzulösen haben. Beide Akteur*innengruppen richten ihren Fokus wiederum auf das erfolgreiche Lernen in der Institution Schule.

Im Zuge von Transformationsprozessen auf Schulebene und einem inklusiven Paradigmenwechsel müssen auch die Lerngegenstände auf Ebene der Hochschulbildung ausgeschärft und neu definiert werden. Insbesondere durch eine vielfältigere Schüler*innen- und Studierendenschaft rücken neue Fragen nach dem Lerngegenstand als solchem, der Gestaltung von passenden Lernumgebungen oder der Adaption von Lernangeboten jeweils in Abhängigkeit zum Aneignungsniveau der Lernenden in den Mittelpunkt (Grosche, 2015). Darüber hinaus sind die Einstellungen und Überzeugungen der jeweiligen Akteur*innen zu berücksichtigen, die als Gelingensbedingungen im Hinblick auf eine erfolgreiche Implementierung einer inklusionsorientierten Lehre auf Schul- und Hochschulebene gelten (Greiner et al., 2020).

Um den skizzierten Anforderungen angemessen zu begegnen, ist es für die jeweiligen Fachwissenschaften, Fachdidaktiken sowie aus Perspektive aller Bildungsebenen und Fächer heraus von Interesse, zu klären, was die (zentralen) Inhalte einer inklusiven und inklusionsorientierten Lehrer*innenbildung sind, die gelernt und gelehrt werden sollen (z. B. schulischer & universitärer Lerngegenstand). Zugleich ist es relevant, die Entwicklung von Lehr-Lern-Designs voranzutreiben, die Studierenden eine fachliche Zugänglichkeit zu diesen – oftmals durchaus komplexen und diversen – Lerngegenständen eröffnen. Hußmann et al. (2018) haben mit dem Modell der geschachtelten Tetraeder einen analytischen Rahmen geschaffen, der sich insbesondere für die Beschreibung von Forschungsaktivitäten hinsichtlich fachlicher Lerngegenstände und deren Vermittlung auf den unterschiedlichen Ebenen schulischer und universitärer Lernumgebungen

eignet und versucht, die Komplexität von Forschung *zu* und die Gestaltung *von* inklusionsorientierten Lehrangeboten adäquat abzubilden. Unter Bezugnahme auf dieses Modell verfolgt der vorliegende Beitrag zwei Ziele: Zum einen wird ein kurzer Überblick zum Gegenstandsbezug und zu den Prozessen der Vermittlung vorangestellt. Zum anderen werden die Beiträge dieses Sammelbandes skizziert und deren Forschungsfokusse eingeordnet.

Lerngegenstände

Die Trias Lehrende, Schüler*innen und Lerngegenstand, die als didaktisches Dreiecksverhältnis mit implizit wechselseitigen Abhängigkeiten dargestellt wird, veranschaulicht in der Schulpädagogik klassischerweise das schulische Unterrichtsgeschehen und gilt insbesondere in der universitären Lehrer*innenbildung als wichtige Analyse- und Planungsgrundlage zur Beschreibung von schulischen Lehr-Lernprozessen. In den vergangenen Jahrzehnten sind ausgehend von dieser zweidimensionalen Grundstruktur innerhalb der Fachdidaktiken eine Vielzahl von Erweiterungen vorgeschlagen worden, die jeweils zu einer Ausdifferenzierung der bereits vorhandenen drei zentralen Aspekte beigetragen haben. So hat die dreidimensionale Erweiterung des didaktischen Dreiecks zum Tetraeder durch die Dimension der *classroom resources* durch Prediger et al. (2017) dazu beigetragen, dass der Aspekt des Lerngegenstandes unabhängiger von den unterstützenden Darstellungsformen wie Lehr- und Lernmedien betrachtet werden kann. Hußmann et al. (2018) greifen diesen Gedanken in ihrem Modell des geschachtelten Tetraeders unter der Bezeichnung der Artefakte auf und betonen, dass alles, was innerhalb oder außerhalb eines Klassenraums förderlich für die Vermittlung des Lerngegenstandes ist, als Artefakt herangezogen werden kann. Eine analytische Erweiterung durch den Aspekt der Artefakte ermöglicht es so z. B. für den Aspekt Lerngegenstand die Interdependenzen von Lerngegenständen, Artefakten und Schüler*innen verstärkt analytisch in den Blick zu nehmen. Damit wird u. a. die Integration von Lerngegenständen in unterrichtliche Zusammenhänge stärker fokussiert. Mit der Erweiterung der Dimension der Artefakte ergeben sich somit mehrere Vorteile (Hußmann et al., 2018). Die Beschaffenheit des jeweiligen Lerngegenstandes kann unabhängig von dessen bedeutungstragenden Eigenschaften analysiert werden. Dies eröffnet die Möglichkeit, die Beziehung von Artefakten zum Lerngegenstand und zu den Lernvoraussetzungen der Schüler*innen bei der Planung von Lernangeboten umfassender zu berücksichtigen. Insbesondere im Kontext der Inszenierung heterogenitätssensibler Lehrformate ist diese analytische Trennung hilfreich, da beispielsweise konkrete Fragen nach der Zugänglichkeit zum Lerngegenstand jeweils in Abhängigkeit von den Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schüler*innen geklärt werden können.

Für die Gestaltung heterogenitätssensibler Lernangebote im Rahmen einer inklusiven Schul- und Hochschulbildung sind bislang unterschiedliche didaktische Konzeptionen diskutiert worden. Ein prominenter Zugang zu Lerngegenständen ist das Konzept des „Gemeinsamen Gegenstandes“ innerhalb der Entwicklungslogischen Didaktik Feusers (1989). Dieser beschreibt an sich nicht konkret den fachlichen Lerngegenstand,

sondern vielmehr einen dahinterliegenden Prozess, der den Umgang mit Lerngegenständen in entscheidendem Maße beeinflusst und in der kooperativen Auseinandersetzung mit diesen einen Sinn verleiht. Neben der Frage des *Was*, beinhaltet dieses Konzept demnach schon eine Vielzahl an didaktischen und pädagogischen Überlegungen zum *Wie*.

In Ansätzen des design-based research bzw. der *Fachdidaktischen Entwicklungsforschung* (u. a. Prediger & Link, 2012; Schlund et al., 2018) werden aus fachdidaktischer Perspektive Lerngegenstände in den Blick genommen, wenn es vor allem um die gegenstandsorientierte Gestaltung von Lehr-Lernarrangements geht. Dabei geht es vorrangig darum, einen Lerngegenstand so aufzubereiten, dass er den Zielen eines Lehr-Lernarrangements dienlich ist. Fragen nach der Passung und der Bedeutsamkeit des Gegenstandes für die betrachteten Lernenden stehen ebenso im Zentrum wie die Sichtung und Verarbeitung aller vorhandenen Informationen zu einem Lerngegenstand z. B. in Form von theoretischen Einsichten und praktischen Erfahrungen (Bakker & van Eerde, 2015). Dieser Ansatz trennt einerseits nicht nur den Lerngegenstand auf inhaltlicher Ebene (*Was*) von seiner Aufbereitung (*Wie*), sondern führt diese beiden Ebenen immer wieder zusammen, um eine optimale Passung für die eingenommene fachliche bzw. fachdidaktische Perspektive zu ermöglichen.

Wenn auch nicht in aller Breite diskutiert, zeigen die skizzierten Ansätze doch exemplarisch, wie wichtig die Auseinandersetzung mit einem als passend erachteten Lerngegenstand und dessen Aufbereitung für inklusiven Unterricht bzw. inklusionsorientierte Hochschullehre ist. Die Relevanz einer genauen Betrachtung, Prüfung und Adaption des Lerngegenstandes unter Bezug auf konkrete Zielvorstellungen, Passung zur jeweiligen Lerngruppe und die damit notwendig einhergehende Aufbereitung entlang zugehöriger Artefakte soll an dieser Stelle noch einmal betont werden.

Im Hinblick auf die Gestaltung inklusionsorientierter Lehre auf den Ebenen von Schule und Hochschule wurden diese Überlegungen aufgenommen und im geschachtelten Tetraedermodell dargestellt (Hußmann et al., 2018). Einen wichtigen Anteil an einer Vielzahl an Anforderungen (z. B. Teilhabeorientierung, Diversitätsmanagement oder eine Pädagogik der Vielfalt) im Rahmen inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung (Hermstein et al., 2018) hat die Gegenstandsorientierung und der damit verbundene (fachliche) Lerngegenstand. Während auf unterrichtlicher Ebene wie Hochschulebene der (fachliche) Lerngegenstand selbst zum Gegenstand der Betrachtung gemacht werden kann, beschäftigen sich weitere Beiträge in der inklusionsorientierten Lehrer*innenbildung mit den umgebenden Rahmenbedingungen. Mit Blick auf den geschachtelten Drei-Tetraeder nach Hußmann et al. (2018) kann dabei die Erschließung des Lerngegenstandes durch die Lernenden (Kante Lerngegenstand – Schüler*innen), die Aufbereitung des Lerngegenstandes durch die Lehrenden (Kante Lerngegenstand – Lehrende), die Aufbereitung und Vermittlung des Lerngegenstandes in Abhängigkeit zu den Artefakten (Kante Lerngegenstand – Artefakte), oder auch ein Zusammenspiel dieser Aspekte (z. B. die Dreiecksfläche Lerngegenstand – Lehrende – Artefakte) ins Zentrum der Betrachtung gerückt werden (siehe Abbildung 1 bei Schulze et al., in der Einleitung zu diesem Band). In der Regel folgt aus dem Einbezug einer weiteren Ecke des Tetraeders zum (fachlichen) Lerngegenstand eine Perspektivverschiebung von einer inhaltlichen Ausgestaltung eines inklusiven Unterrichts, hin zur (besseren) Erschließung dieses Ge-

genstandes. Im Zentrum dieser Verschiebung stehen zumeist Bestrebungen, den (fachlichen) Lerngegenstand für die Lernenden besser zugänglich zu machen, indem z. B. die umgebenden Lernsituationen adaptiv geplant und gestaltet werden. Ein vermehrt Einzug haltendes Konzept zur Gestaltung inklusiver Unterrichtssituationen und inklusionsorientierter Seminargestaltungen auf Hochschulebene ist das *Universal Design for Learning (UDL)*, welches durch die Adaption der Zugänglichkeit zum Lerngegenstand, z. B. durch Reduktion von Barrieren oder das Angebot von Wahlmöglichkeiten die aktive Teilhabe möglichst vieler Lernender zu fördern versucht (Wember & Melle, 2018). In neueren Modellen inklusiver Lehramtsausbildung wie dem von Gebhardt et al. (2018) wird diese Sichtweise auf schulische Lerngegenstände in der Darstellung des inklusionsorientierten Professionswissen verdeutlicht. Neben fachlichem Wissen über den Lerngegenstand werden u. a. diagnostische Kompetenzen, fachdidaktisches und sonderpädagogisches Wissen angeführt, die für eine Ausgestaltung inklusiver Bildungsprozesse benötigt werden.

Zugänge schaffen, Prozesse anstoßen – Prinzipien und Formate inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung

Angesichts des Ziels, inklusionsorientierte Lehrer*innenbildung zukunftsfähig zu gestalten (Hußmann et al., 2018), stellt sich neben der Erschließung inklusionsorientierter Lerngegenstände (s. o.) gleichermaßen die Herausforderung, Lehr-Lern-Designs zu entwickeln, die Studierenden eine fachliche Zugänglichkeit zu diesen – oftmals durchaus komplexen und diversen – Lerngegenständen eröffnen.

Betrachtet man aktuelle erziehungswissenschaftliche und (fach-)didaktische Diskussionen, wird schnell sichtbar, dass für die inklusionsorientierte Lehrer*innenbildung spezifische Herausforderungen bezüglich der Formate und Modi der Vermittlung diskutiert werden (Greiten et al., 2017; Häcker & Walm, 2015). In diesem Zusammenhang wird die Bedeutung aktueller hochschuldidaktischer Ansätze und Konzepte wie etwa „Reflexive Lehrer*innenbildung" (Berndt et al., 2017), eine „Theorie-Praxis-Verzahnung" (Gutzwiller-Helfenfinger et al., 2017) oder „Interdisziplinarität" (Kunze & Reintjes, 2006) gerade für inklusionsorientierte Lehre noch einmal besonders hervorgehoben.

Im Mittelpunkt der Diskussion um eine Professionalisierung *für* und Vorbereitung *auf* inklusiven Unterricht steht der Begriff der Reflexion, wobei der Anspruch einer stetigen Steigerung von Reflexivität auch kritisch hinterfragt wird (Häcker et al., 2016). Häcker und Walm (2015) begreifen Inklusion zudem als einen primär selbstreflexiven Prozess. Um die Heterogenität der Schüler*innen anzuerkennen und sie in ihrer Individualität wertzuschätzen (Prengel, 2015), wird etwa der Sichtbarmachung der eigenen Normen, Normalitätsvorstellungen und Differenzkategorien eine große Bedeutung zugeschrieben (Budde & Hummrich, 2013). Und auch mit Blick auf die Gestaltung inklusiver Unterrichtspraxis erscheint es wichtig, (fach-)didaktische und pädagogische Inhalte und Konzepte in ihrer einzelfallbezogenen Ausprägung und Bedeutung sowie ihrer interaktionalen Bedingtheit zu reflektieren (Moldenhauer et al., 2020) – gerade angesichts eines geschärften Bewusstseins für die Heterogenität der Schüler*innen sowie ih-

rer individuellen Bedürfnisse und Ausgangslagen. Für eine entsprechende „Einübung und Habitualisierung von Reflexivität gegenüber fremdem und eigenem pädagogischen Handeln" (Moldenhauer et al., 2020, S. 12) bedarf es daher bestimmter Formate und Lehr-Lern-Designs, die eine sowohl praxisbezogene als auch vom direkten Handlungs- und Entscheidungsdruck befreite Auseinandersetzung mit unterrichtlichen Prozessen ermöglichen (Moldenhauer et al., 2020). Als Formate und Anlässe von Reflexion gelten etwa Portfolioarbeit oder vor allem auch Fallarbeit mit authentischen Unterrichtsvideos, -transkripten, -mitschriften oder -produkten, die in Form von rekonstruktiver bzw. erziehungssoziologischer Kasuistik (Hummrich et al., 2016) oder als fallbasiertes Lernen (Hopperdietzel et al., 2008) in Seminaren zum Einsatz kommen.

Mit dieser Forderung nach einer Reflexion von Praxiserfahrung (Berndt et al., 2017) geht auch das bereits seit mehreren Jahren geforderte grundsätzliche Anliegen einer stärkeren Verknüpfung von Theorie und Praxis in der Lehrer*innenbildung (z. B. Hessler et al., 2013) einher. Gerade für inklusionsorientierte Seminare wird die Verknüpfung des theoretischen Wissens mit der inklusiven schulischen Praxis als besonders bedeutsam hervorgehoben (Greiten et al., 2017). Gerade da bestimmte, für inklusive Bildung zentrale Konzepte, wie etwa ein Verständnis für Teilhabe, nicht nur theoretisch vermittelt, sondern auch erfahren werden müssen, kommt der Interaktion mit Menschen in der Praxis eine essentielle Bedeutung zu (Feuser, 2015). Als besonders geeignete Formate für eine solche stetige Verknüpfung von Theorie und Praxis gelten etwa Lernwerkstätten, in denen die Studierenden als geeignet diskutierte Konzepte und Methoden mit Schüler*innen angeleitet praktisch erproben können (Greiten et al., 2017). Zentrale hochschuldidaktische Formate sind darüber hinaus schulpraktische Studien und Praxisphasen, aktuell vor allem auch das Praxissemester sowie entsprechende Vorbereitungs- und Begleitveranstaltungen, die mit einer Vorbereitung auf explizit inklusiven Unterricht (Schlüter et al., 2018) als zentraler Baustein inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung betrachtet werden können.

Eng verbunden mit einer Theorie-Praxis-Verknüpfung ist zudem die Forderung nach Interdisziplinarität. So ist bereits der Diskurs um Inklusion geprägt von disziplinübergreifenden Perspektiven (Greiten et al., 2017). Hopmann und Lütje-Klose (2018) heben hervor, dass die Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Professionen, v. a. in inklusiven Schulen, eine „empirische Normalität und zugleich eine faktische Herausforderung" ist (Hopmann & Lütje-Klose, 2018, S. 209). Daher erscheint die Zusammenarbeit zwischen und innerhalb von Professionen und Disziplinen sowie ein mehrperspektivischer Blick innerhalb inklusionsbezogener Seminare notwendig. Möglichkeiten bestehen hier in der Kooperation von Lehrenden der Bildungswissenschaft mit der Sonderpädagogik, Schulpädagogik und den einzelnen Fachdidaktiken oder auch in der Teilnahme von Studierenden aus unterschiedlichen Studiengängen an einem Seminar (Greiten et al., 2017).

Einen besonderen Einfluss auf die Konzeption inklusiver Lehr-Lernarrangements, der an dieser Stelle aus aktuellem Anlass nicht unberücksichtigt bleiben soll, haben zudem die Auswirkungen der COVID-19-Pandemie und die damit verbundenen Prozesse der Digitalisierung. Da die Pandemie digitale Lehr-Lernformate zumindest zeitweise alternativlos machte, erscheint sie als „Katalysator" für den Einsatz und für die Ausarbeitung digitaler Konzepte. Dabei erscheinen sowohl die Beschreibungen von Prozessen bedeutsam, die sich bei der Umsetzung einer inklusiven digitalen Hochschullehre im

Sinne des Disability Mainstreamings als hilfreich erwiesen haben, als auch empirische Prozesse zu den Erfahrungen von Studierenden mit Behinderungen während des Umstiegs auf eine digitale Lehre.

Die Beiträge des Sammelbandes

Die vorliegenden Beiträge knüpfen an diese Konzepte und Prinzipien an und illustrieren somit unterschiedliche Varianten ihrer Ausgestaltung. Sowohl mit ihren Beschreibungen der Ausgestaltung von Prinzipien und Formaten inklusionsbezogener Lehrer*innenbildung sowie mit der Darstellung erster Forschungsbefunde, die wiederum als Inhalte in entsprechende Lehrveranstaltungen einfließen können, lesen sich die Beiträge somit in besonderem Maße als Anlass, Zugänge zu schaffen und Prozesse inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung anzustoßen und voranzutreiben.

Die Beiträge in diesem Band orientieren sich an unterschiedlichen Lerngegenständen einer inklusionsorientierten Lehrer*innenbildung und rahmen diese in ebenso vielfältigen Settings. Auch wenn die Fragen nach dem *Was* und dem *Wie* inklusionsorientierter Lehrkräftebildung analytisch trennbar sind, sind sie in der Praxis eng miteinander verwoben. Dieser Umstand bildet sich auch in den Beiträgen dieses Bandes ab. Die enge Verwobenheit des unterrichtlichen bzw. universitären Lerngegenstandes und dessen Aufbereitung entlang passender Artefakte wurde bereits in den Ausführungen zum Tetraedermodell (Hußmann et al., 2018) deutlich. Hier kann eine Vielzahl von möglichen Veranstaltungskonzeptionen, Schwerpunktsetzungen, Sensibilisierungsprozessen und Adaptionen für inklusiven Unterricht und inklusionsorientierte Hochschullehre abgeleitet werden. Die Beiträge dieses Bandes stellen exemplarische Versuche dar, wie auf die zunehmende Heterogenität in Schule und Hochschule eingegangen werden kann.

So widmet sich der Beitrag von *Meyer und Willems* im Rahmen eines bildungswissenschaftlichen Seminars dem Lerngegenstand der multiprofessionellen Kooperation, die zugleich als Lehr-Lernmethode Anwendung findet und auf die zukünftige Rolle in multiprofessionellen Teams konstitutiv und reflektiert vorbereiten soll. Dabei fußt das Seminar auf der systematischen Verbindung von theoretischer Auseinandersetzung und Analyse schulpraktischer Beispiele und organisiert sich in weiten Teilen in Form von Projektgruppen. Der Beitrag erläutert das inhaltliche und didaktische Konzept des entwickelten Seminars und der quantitativ angelegten Begleitforschung.

Im Beitrag von *Berge*, *Melles und Ronan* werden in Anlehnung an die Ausdifferenzierung von fachlichem Lerngegenstand und Artefakt im geschachtelten Tetraeder-Modell von Hußmann et al. (2018) Sprache und Sprachgebrauch zunächst als Artefakte und zentrale Elemente zur Vermittlung fachlicher Lerngegenstände in multilingualen Kontexten thematisiert. Die Bereitstellung adäquater Lernangebote im Bereich der Translanguaging-Pädagogik kann gemäß der Autor*innen Lehrkräfte dabei unterstützen, Kompetenzen in diesem Bereich systematisch zu erweitern, um die Chancen multilingualer Ansätze für die Sprachvermittlung angemessen einschätzen und diese zukünftig effektiv und nachhaltig in ihren Unterricht integrieren zu können. Damit verdeutlicht der Beitrag einerseits den Mehrwert, Sprache als Artefakt zielgerichtet einzusetzen, the-

matisiert aber andererseits auch die Relevanz von Aus- und Fortbildungsangeboten, die zu einem reflektierten Umgang mit Sprache als Lerngegenstand im Unterricht anleiten sollen.

Der Beitrag von *Fühner*, *Ferreira González*, *Weck*, *Pusch und Abels* stellt Ergebnisse einer Interviewstudie mit 78 Lehramtsstudierenden verschiedener Schulformen aus dem Sommersemester 2020 vor, in der erstmals an den Hochschulstandorten Köln, Lüneburg und Münster im Rahmen von fachdidaktischen Seminaren im Bereich der Naturwissenschaften in Einzel- und Kleingruppenarbeit ein Raster zur Planung und Reflexion von inklusivem naturwissenschaftlichem Unterricht erprobt wurde. Das vorgestellte Raster berücksichtigt konzeptionell in erster Linie das Tetraeder auf Unterrichtsebene, speziell die fachliche Konkretisierung und Strukturierung des Lehrgegenstandes sowie die Gestaltung konkreter Lehr-Lernangebote im Kontext heterogener Lernvoraussetzungen mit dem Ziel der Vermittlung naturwissenschaftlicher Grundbildung. Mit der inhaltlichen Einführung des Rasters und der Darstellung der Ergebnisse aus der Interviewstudie verdeutlichen die Autor*innen zum einen die Notwendigkeit des Vorhandenseins von Instrumenten, die angehende Lehrkräfte kriteriengeleitet bei der Planung und Analyse von inklusivem naturwissenschaftlichem Unterricht unterstützen und zum anderen deren Potenzial für eine reflexive Haltung gegenüber dem eigenen pädagogischen Handeln im Kontext der zunehmenden Etablierung inklusiver Schul- und Unterrichtsstrukturen.

Tubach und Nührenbörger widmen sich in ihrem Beitrag in einer Entwicklungsforschungsstudie dem Lerngegenstand der adaptiven Lernbegleitung. Im Rahmen fachdidaktischer Lehrveranstaltungen werden durch die Konzeption und Erforschung eines digitalen videobasierten Formats einerseits Reflexionsanlässe für Studierende geschaffen, die für adaptive Lernbegleitung sensibilisieren sollen. Andererseits ist von Interesse, welche Facetten Studierende im Rahmen dieser Lehr-Lernsettings in den Blick nehmen und, auf welche Art und Weise dies geschieht. Der Fokus des Beitrages liegt im Rahmen der Entwicklungsforschungsstudie auf der Auswertung von 33 Bearbeitungen von Studierenden zur Interpretation einer ausgewählten Videosequenz, der Konzeption von Handlungsoptionen und der Diskussion über Handlungsalternativen. Die Autor*innen beschreiben Designelemente, welche in der Auseinandersetzung mit den Videovignetten zur Konzeption des Analysesettings herangezogen wurden. Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass Studierende in der Lage sind, konkrete und komplexe Lernsituationen fachlich adäquat zu deuten und daraus Handlungsoptionen abzuleiten. Im Bereich der Handlungsalternativen zeigen die Ergebnisse noch Entwicklungsbedarf seitens der Studierenden. Zudem stellt sich die Arbeit mit videobasierten Lehr-Lernsetting als gewinnbringend für die Diskussion über Handlungsoptionen und -alternativen heraus und hilft beim Vertiefen und Reflektieren der vorliegenden Interaktionen in einem gegebenen Fallbeispiel.

Buddeberg, *Hornberg und Zimmermann* untersuchen den Lerngegenstand der Förderung sozialer Teilhabe im bildungswissenschaftlichen Anteil des Lehramtsstudiums. In ihrem Beitrag gehen sie zunächst auf die Begriffe der sozialen Teilhabe und der Partizipation unter Berücksichtigung ihrer Bedeutung im Inklusionsdiskurs ein. Anschließend stellen sie das Forschungsprojekt „Wissen von Studierenden zur sozialen Teilhabe im inklusiven Unterricht“ (WiSsTin) vor, in dessen Rahmen sie der Frage nachgehen, inwiefern Reflexionsprozesse zum Lerngegenstand der Förderung sozialer Teilhabe auf

der Grundlage einer wissenschaftsbasierten Wissensvermittlung in inklusionsorientierten Lehr-/Lernveranstaltungen angeregt werden können. Hierbei untersuchen sie vor allem den Beitrag videobasierter Fallarbeit. Die Autor*innen stellen das Forschungsdesign der Studie vor, das eine Evaluation der verwendeten Videovignetten, die Konzeption eines Wissenstests zum Lerngegenstand der sozialen Teilhabe sowie die Evaluation der Seminarintervention im Rahmen einer quasi-experimentellen Studie im Prä-Post-Design vorsieht. Im Beitrag werden bereits Ergebnisse zur ersten Phase der Studie, der Evaluation der Videovignetten, präsentiert.

Im Beitrag von *Schulze und Kuhl* wird die Relevanz kognitiver Lernvoraussetzungen für erfolgreiches Lernen herausgestellt und deren Stellenwert als Lerngegenstand im Kontext einer inklusionsorientierten Lehramtsausbildung diskutiert. Anknüpfend an Modellvorstellungen individueller Voraussetzungen erfolgreicher Lernprozesse und unter Verweis auf empirische Forschungsergebnisse werden zunächst interagierende und moderierende Effekte von kognitiven Lernvoraussetzungen und der Gestaltung von Lernangeboten dargelegt, wobei der Fokus insbesondere auf limitierenden Arbeitsgedächtnisleistungen von Schüler*innen mit Lernschwierigkeiten und der Gestaltung von Arbeitsgedächtnis entlastenden Lernumgebungen liegt. Bezugnehmend auf das geschachtelte Tetraeder-Modell von Hußmann et al. (2018) lokalisieren die Autor*innen die Relationen zwischen individuellen kognitiven Lernvoraussetzungen und der Konzeption von Lernangeboten im didaktischen Tetraeder auf Unterrichtsebene und verweisen auf die moderierende Funktion von Artefakten, die diese im Rahmen einer ressourcenorientierten Lernförderung unter Berücksichtigung begrenzter Arbeitsgedächtniskapazitäten einnehmen können. Diesbezüglich wird nachfolgend dem fachlichen und dem fachdidaktischen Wissen der Lehrkräfte eine zentrale Rolle bei der Ausgestaltung konkreter Lernangebote zugeschrieben, da diese bereits bei der Planung sowohl den Aneignungsprozess des Lerngegenstandes selbst im Blick behalten als auch mögliche Stolpersteine während des Aneignungsprozesses identifizieren sollten. Die Aneignung dieses Wissens wird von den Autor*innen im universitären Tetraeder verortet und das Wissen über Interaktions- und Moderationseffekte bei der Gestaltung von Artefakten als Lerngegenstand einer inklusionsorientierten Lehrkräfteausbildung herausgestellt.

Im Rahmen einer quasi-experimentellen Längsschnittstudie im Prä-Post-Design untersuchten *Liebner*, *Wagner*, *Kobs*, *Rogge*, *Krauskopf und Knigge* den Einfluss inklusionsbezogener Selbstwirksamkeitserwartungen von Bachelorstudierenden unterschiedlicher Lehrämter für die Sekundarstufe I und II unter Berücksichtigung der Faktoren inklusionspädagogischer Lehrveranstaltungen und der Rolle von kollegialer Fallberatung. Die Autor*innen legen zunächst den Blick auf berufsbezogene Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrkräften und verweisen auf widersprüchliche Befunde. Anschließend widmen sie sich der Kollegialen Fallberatung und deren Auswirkungen auf die berufsbezogenen Selbstwirksamkeitserwartungen und verweisen auf die positiven Effekte hinsichtlich der individuellen Selbstwirksamkeitserwartungen im Rahmen einer Beratungssituation. Sie halten fest, dass bislang Ausführungen zur inklusionsbezogenen Selbstwirksamkeitserwartung weitestgehend fehlen und diese im Rahmen des Beitrags mittels kollegialer Fallberatung verändert werden können.

Der Beitrag von *Hesse und Greiner* greift unter der Prämisse einer Transformation hin zu einem inklusiven Schulsystem exemplarisch für den Literaturunterricht gegen-

wärtige und zukünftige Anforderungen an Mentoringprozesse in universitären Schulpraxisphasen auf. Dabei gerät der Blick zunächst auf bereits vorhandene Mentoring-Konzeptionen, deren Anschlussfähigkeit für die Gestaltung von Beratung im Kontext der Planung, Durchführung und Reflexion inklusiver Lernangebote diskutiert wird. Die Autor*innen kommen diesbezüglich zu dem Schluss, dass in gegenwärtigen Mentoringkonzeptionen und -prozessen schwerpunktmäßig fachübergreifende Inhalte im Fokus stehen und nur selten auf fachspezifische Anforderungen unter stärkerer Berücksichtigung des fachlichen Lerngegenstandes eingegangen wird. Basierend auf dieser Schlussfolgerung stellt der Beitrag unter der Voraussetzung der Gestaltung von Lernaufgaben im Rahmen eines inklusiven Literaturunterrichts schwerpunktmäßig Fragen bezüglich einer adäquaten Auswahl fachlicher Lerngegenstände, deren Repräsentationsform und deren Vermittlung.

Lamb, *Zimmermann*, *Anderson und Panfilova* nehmen in einer explorativen Erhebung Einstellungen sowie Selbstwirksamkeitserwartungen zu schulischer Inklusion und selbsteingeschätztes Wissen zu unterschiedlichen Diversitätskategorien in den Blick. Hierfür werden zunächst die Ergebnisse einer quantitativen Onlinefragebogenerhebung mit 254 Bachelor- und Masterstudierenden unterschiedlicher Lehramtsstudiengänge aus dem digitalen Wintersemester 2020/2021 vorgestellt, die mindestens an einer neu konzipierten Lehrveranstaltung im Projekt Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrer/-innenbildung (DoProfiL) teilgenommen haben. Anschließend werden die Ergebnisse vor dem Hintergrund der Gestaltung zukünftiger universitärer Lernangebote beleuchtet. Die Autor*innen stellen dabei in ihrem Beitrag die Relevanz von Grundlagenkenntnissen von Studierenden zu verschiedenen Diversitätsmerkmalen heraus, die einen Einfluss auf die Einstellung zur schulischen Inklusion und auf die eigenen Selbstwirksamkeitserwartungen haben können. Diese können zudem dazu beitragen, eine reflexive Haltung im Umgang mit der Herstellung von Differenz sowie eine reflexive Auseinandersetzung mit je eigenen Einstellungen und Haltungen einzunehmen. Der Beitrag beleuchtet mit dem Fokus auf der Vermittlung von Wissen zu den Differenzkategorien demnach einerseits die inhaltliche Auswahl von Lerngegenständen im Kontext einer inklusionsorientierten Lehrer*innenbildung. Andererseits werden die Voraussetzungen diskutiert, unter denen ein reflexives Verständnis von schulischer Inklusion ausgebildet werden kann.

Mit dem Fokus auf inklusive Ganztagsschulen haben *Schuldt*, *Böhm-Kasper, Demmer und Lütje-Klose* ebenfalls multiprofessionelle Kooperation als Lerngegenstand in der universitären Lehrkräftebildung in den Blick genommen und für dessen Vermittelbarkeit ein Lehrkonzept entwickelt, das zunächst als Präsenzveranstaltung erprobt und in der COVID-19-Pandemie im Rahmen der Distanzlehre als Online-Lehrformat adaptiert wurde. Bei der Systematisierung des Lerngegenstandes der multiprofessionellen Kooperation in inklusiven Settings orientieren sich die Autor*innen an der Theorie Integrativer Prozesse und beleuchten den Lerngegenstand dementsprechend entlang der kulturell-gesellschaftlichen Ebene, der institutionellen Ebene, der Sachebene, der interaktionellen Ebene und der individuellen Ebene. Nach der Erläuterung der Seminarkonzeption werden zunächst Ergebnisse einer Mixed-Methods-Studie zur Evaluation der digitalen Umsetzung des Seminarkonzeptes vorgestellt und anschließend Gelingensbedingungen, Chancen und Grenzen des digitalen Seminarkonzeptes diskutiert. Um den

Lerngegenstand der multiprofessionellen Kooperation nicht nur inhaltlich zu thematisieren, sondern auch erfahrbar zu machen, greifen die Autor*innen auf die Vorgehensweise des „didaktischen Doppeldeckers“ zurück.

Siegemund-Johannsen und Förster gehen in ihrem Beitrag der Frage nach, wie der Studierendenhabitus die Auseinandersetzung mit der berufsbezogenen Norm der interprofessionellen Zusammenarbeit von Fach- und sonderpädagogischen Lehrkräften strukturiert. Ausgehend von einem berufsbiographischen Professionalisierungsansatz wurden die Studierendenhabitus auf der Grundlage von Gruppendiskussionen zum Thema der Zusammenarbeit von Fachlehrer*innen und Sonderpädagog*innen mit Studierenden der Primar- und der Sekundarstufe sowie mit Studierenden der Sonderpädagogik mittels der Dokumentarischen Methode abgeleitet. Neben dem Studierendenhabitus beleuchten die Autor*innen ebenfalls die spezifische Diskursorganisation in den Gruppendiskussionen und legen dar, inwiefern es den Studierenden gelingt, gleichberechtigt über Kooperation zu sprechen, selbst wenn sie die Gleichberechtigung in der konkreten interprofessionellen Kooperation nicht gänzlich teilen.

Der Beitrag von *Bender*, *Bühner und Drolshagen* geht auf die Leerstellen inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung ein, in dem er die barrierefreie Zugänglichkeit von Hochschulbildung an der TU Dortmund vor dem Hintergrund der kurzfristigen Umstellung auf digitale Lehre während der COVID-19-Pandemie in den Blick nimmt. Dabei werden sowohl Prozesse beschrieben, die sich bei der Umsetzung einer inklusiven digitalen Hochschullehre im Sinne des Disability Mainstreamings als hilfreich erwiesen haben, als auch empirische Befunde zu den Erfahrungen von Studierenden mit Behinderungen während des Umstiegs auf die digitale Lehre dargestellt. Die Ergebnisse der teil-standardisierten Online-Befragung werden auf einer deskriptiven Ebene ausgewertet.

Bartz, *Janhsen*, *Thümmler und Käppler* beleuchten das Potenzial des Konzeptes der Vulnerabilität als Leitkategorie bei der Planung, Durchführung und Reflexion von inklusiven Lehr-Lernprozessen. Ausgehend von häufig als herausfordernd wahrgenommenen Situationen im Schulalltag mit hochbelasteten Schüler*innen, bei denen das ressourcenorientierte Resilienzkonzept an seine Grenzen stößt, erläutern sie zunächst das Konzept der Vulnerabilität mit den sechs pädagogischen Handlungsebenen nach Burghardt et al. (2017). Eine Einordnung in das Modell des geschachtelten Tetraeders (Hußmann et al., 2018) beleuchtet das Konzept vordergründig auf Ebene des schulischen Tetraeders. Hierbei zeigen die Autor*innen auf, wie bei der Planung zukünftiger, aber auch der Reflexion vergangener Lehr-Lernprozesse Situationen der Vulnerabilität im Hinblick auf die Lerngegenstände, die Lehrenden und Lernenden sowie die Artefakte antizipiert und hinterfragt werden können.

Krabbe, *Beutel*, *Frye*, *Haertel*, *Melle und Ruberg* zeigen auf, wie adaptive Lernsituationen in universitären Veranstaltungskonzepten der Lehramtsausbildung verankert werden können. Als zentraler Ausgangspunkt der dargestellten Seminare wird Adaptivität herausgestellt, welche durch das Universal Design for Learning (UDL) bedient wird. Infolgedessen wird Zugänglichkeit als zentrale Leitidee im Hinblick auf adaptive Lernsituationen verstanden, durch die der jeweilige fachliche Lerngegenstand und die zugehörigen Artefakte neu bewertet werden müssen. So fokussiert adaptiver Unterricht im Rahmen des geschachtelten Zwei-Tetraeder (Hußmann et al., 2018) auf die Dreiecksflä-

che von Lerngegenstand – Artefakte – Schüler*innen, während Seminare auf universitärer Ebene adaptive Lernsituationen als universitären Lerngegenstand verorten und diese je nach Schwerpunktsetzung der jeweiligen Veranstaltung zu anderen Elementen des universitären Tetraeders in Beziehung setzen. Die Autor*innen stellen heraus, dass vielfältige Lehr-/Lernformate etabliert werden konnten, die adaptive Lernsituationen als ihren Kern verstehen und insbesondere die Anbindung von schulpraktischen Beispielen als hilfreich erscheint, wenn Aspekte der Planung, Durchführung und Reflexion von adaptivem Unterricht fokussiert werden.

Kuhl, Troll und Süßenbach greifen den bildungspolitischen Auftrag der Umsetzung eines inklusiven Schulsystems auf, indem sie die an den Standortspezifika der Leuphana Universität Lüneburg orientierten Zugänge und Ausgestaltungen einer inklusionsorientierten Lehre und Curriculumsentwicklung darstellen. Ausgehend von dem Lerngegenstand der schulischen Inklusion auf unterrichtlicher Ebene werden in der universitären Lehrer*innenbildung Überlegungen und Wege hin zu einer inklusionsorientierten Lehrer*innenbildung an der Leuphana Universität Lüneburg geschildert, welche sich mit Inklusion und Diversität auf universitärer Ebene befasst und diese zu den anderen Elementen des universitären Tetraeders (universitäre Artefakte, universitäre Lehrende, Studierende) in Beziehung setzt. Hierbei werden Inhalte auf Individual-, Unterrichts- und Schulebene des Themenbereichs Inklusion und Diversität im fächerübergreifenden Professionalisierungsbereich ebenso dargelegt wie die eines Profilstudiums. Kernstück des Profilstudiums stellt das ePortfolio dar, welches eine regelmäßige, zweckgerichtete und situationsbezogene Reflexion des Lernprozesses im Studium erlaubt. Darüber hinaus wird ein dreischrittiger Prozess der horizontalen Implementierung inklusionsspezifischer Inhalte in Fachdidaktiken, Fachwissenschaften und dem fächerübergreifenden Professionalisierungsbereich skizziert.

Literatur

Bakker, A. & van Eerde, D. (2015). An introduction to Design-Based research. In A. Bikner-Ahsbahs, C. Knipping & N. Presmeg (Hrsg.), *Approaches to qualitative research in mathematics education* (S. 429–466). Springer.

Berndt, C., Häcker, T. H. & Leonhard, T. (Hrsg.) (2017). *Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung. Reflexive Lehrerbildung revisited: Traditionen – Zugänge – Perspektiven.* Klinkhardt.

Budde, J. & Hummrich, M. (2013). Reflexive Inklusion. *Zeitschrift für Inklusion*, (4). https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/193/199

Burghardt, D., Dederich, M., Dziabel, N., Höhne, T., Lohwasser, D., Stöhr, R. & Zirfas, J. (2017). *Vulnerabilität. Pädagogische Herausforderungen*. Kohlhammer.

Feuser, G. (1989). Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. *Behindertenpädagogik, 28*(1), S. 4–48.

Feuser, G. (2015). Zur Frage der Didaktik einer inklusionskompetenten LehrerInnen-Bildung unter Aspekten multiprofessioneller Unterrichtsarbeit. In T. H. Häcker & M. Walm (Hrsg.), *Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung* (S. 47–67). Klinkhardt.

Gebhardt, M., Kuhl, J., Wittich, C. & Wember, F. B. (2018). Inklusives Modell in der Lehramtsausbildung nach den Anforderungen der UN-BRK. In S. Hußmann & B. Welzel (Hrsg.),

DoProfiL – Das Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung (S. 279–292). Waxmann.

Greiner, F., Taskinen, P. & Kracke, B. (2020). Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehramtsstudierenden bezüglich inklusiven Unterrichts: Zusammenhänge mit Kontakterfahrungen und Grundlagenkenntnissen über schulische Inklusion. *Unterrichtswissenschaft, 48*, 273–295. https://doi.org/10.1007/s42010-020-00069-5

Greiten, S., Geber, G., Gruhn, A. & Köninger, M. (2017). Inklusion als Aufgabe für die Lehrerausbildung. Theoretische, institutionelle, curriculare und didaktische Herausforderungen für Hochschulen. In S. Greiten, G. Geber, A. Gruhn & M. Köninger (Hrsg.), *Lehrerausbildung für Inklusion. Fragen und Konzepte zur Hochschulentwicklung* (S. 14–36). Waxmann.

Grosche, M. (2015). Was ist Inklusion? In P. Kuhl, P. Stanat, B. Lütje-Klose, C. Gresch, H. A. Pant & M. Prenzel (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (S. 17–40). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06604-8_1

Gutzwiller-Helfenfinger, E., Aeppli, J. & Lötscher, H. (2017). Lehramtsstudierende reflektieren eine Praxiserfahrung im Bereich „Beurteilen & Fördern". Qualität der Ergebnisdarstellung und Multiperspektivität. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited* (S. 133–146). Klinkhardt.

Häcker, T. & Walm, M. (2015). Inklusion als Entwicklung – Einleitung. In T. Häcker & M. Walm (Hrsg.), *Inklusion als Entwicklung – Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung* (S. 11–26). Klinkhardt. https://doi.org/10.3224/ezw.v26i2.21071

Häcker, T., Berndt, C. & Walm, M. (2016). Reflexive Lehrerinnen- und Lehrerbildung in ‚inklusiven Zeiten'. In B. Amrhein (Hrsg.), *Diagnose im Kontext inklusiver Bildung. Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte* (S. 261–278). Klinkhardt.

Hermstein, B., Hußmann, A., Rose, A.-L. & Vaskova, A. (2018). Beiträge der projektbegleitenden Evaluation für die Realisierung einer inklusionsorientierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In S. Hußmann & B. Welzel (Hrsg.), *DoProfiL – Das Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 27–42). Waxmann.

Hessler, G., Oechsle, M. & Scharlau, I. (Hrsg.) (2013). *Studium und Beruf: Studienstrategien, Praxiskonzepte, Professionsverständnis: Perspektiven von Studierenden und Lehrenden nach der Bologna-Reform.* Transcript. https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421567

Hopmann, B. & Lütje-Klose, B. (2018). Multiprofessionelle Kooperation in inklusiven Ganztagsschulen – Desiderat universitärer Ausbildung?! In A. Langner (Hrsg.), *Inklusion im Dialog: Fachdidaktik – Erziehungswissenschaft – Sonderpädagogik* (S. 209–216). Klinkhardt.

Hopperdietzel, H., Eberle, Th., Kiel, E., Kahler, J., Haag, L. & Steinherr, E. (2008). Fallbasiertes Arbeiten in der Lehrerbildung. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 4*, 30–36.

Hummrich, M., Hebestreit, A., Hinrichsen, M. & Meier, M. (Hrsg.) (2016). *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns.* Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04340-7

Hußmann, S., Kranefeld, U., Kuhl, J. & Schlebrowski, D. (2018). Das geschachtelte Tetraeder und inklusionsorientierte Designprinzipien als Modelle für Entwicklung und Forschung in einer inklusionsorientierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In S. Hußmann & B. Welzel (Hrsg.), *DoProfiL – Das Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 11–25). Waxmann.

Kunze, I. & Reintjes, C. (2006). Das Osnabrücker interdisziplinäre Kerncurriculum Lehrerbildung zwischen Professionalisierung und Polyvalenz. In A. H. Hilligus (Hrsg.), *Paderborner Beiträge zur Unterrichtsforschung und Lehrerbildung. Band 11. Standards und Kompetenzen – neue Qualität in der Lehrerausbildung? Neue Ansätze und Erfahrungen in nationaler und internationaler Perspektive* (S. 143–151). Lit.

Kunze, K. (2018). Erziehungswissenschaft – Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Kasuistik. Verhältnisbestimmungen im Widerstreit. In J. Böhme, C. Bressler & C. Cramer (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!? Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven* (S. 186–200). Klinkhardt.

Moldenhauer, A., Rabenstein, K., Kunze, K. & Fabel-Lamla, M. (2020). Kasuistik und Lehrer*innenbildung angesichts inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Verhältnisbestimmungen, Modellierungen und Empirie der Praxis kasuistischer Lehre. In M. Fabel-Lamla, K. Kunze, A. Moldenhauer & K. Rabenstein (Hrsg.), *Kasuistik – Lehrer*innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen (Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung)* (S. 9–30). Klinkhardt.

Prediger, S. & Link, M. (2012). Fachdidaktische Entwicklungsforschung – Ein lernprozessfokussierendes Forschungsprogramm mit Verschränkung fachdidaktischer Arbeitsbereiche. In H. Bayrhuber, U. Harms, B. Muszynski, B. Ralle, M. Rothgangel, L.-H. Schön, H. J. Vollmer & H.-G. Weigand, (Hrsg.), *Formate Fachdidaktischer Forschung. Empirische Projekte – historische Analysen – theoretische Grundlegungen. Fachdidaktische Forschungen,* Band 2 (S. 29–46). Waxmann.

Prediger S., Leuders, T. & Rösken-Winter, B. (2017). Drei-Tetraeder-Modell der gegenstandsbezogenen Professionalisierungsforschung: Fachspezifische Verknüpfung von Design und Forschung. In K. Zierer (Hrsg.), *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik* (S. 159–177). Schneider.

Prengel, A. (2015). Pädagogik der Vielfalt: Inklusive Strömungen in der Sphäre spätmoderner Bildung. *Erwägen Wissen Ethik, 26*(2), 157–168.

Schlund, K., Kortmann, M. & Selter, C. (2018). Fachdidaktische Entwicklungsforschung im Projekt DoProfiL. In S. Hußmann & B. Welzel (Hrsg.), *DoProfiL – Das Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 109–123). Waxmann.

Schlüter, A.-K., Krabbe, C., Melle, I., Krause, K., Wember, F. B., Grimminger-Seidensticker, E., Lautenbach, F., Heberle, K. & Kranefeld, U. (2018). Universitäre Vorbereitung angehender Lehrkräfte auf inklusiven Unterricht – Seminarkonzeptionen zur Professionalisierung für inklusiven Fachunterricht. *Zeitschrift für Heilpädagogik, 69*(12), 582–595.

Wember, F. B. & Melle, I. (2018). Adaptive Lernsituationen im inklusiven Unterricht: Planung und Analyse von Unterricht auf Basis des Universal Design for Learning. In S. Hußmann & B. Welzel (Hrsg.), *DoProfiL – Das Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 57–72). Waxmann.

Karina Meyer & Ariane S. Willems

Multiprofessionelle Kooperation als situierter Lerngegenstand – Konzept und Evaluation eines Seminars der inklusionsorientierten Lehramtsbildung

1. Einleitung

Multiprofessioneller Kooperation wird im wissenschaftlichen und im bildungsadministrativen Diskurs große Bedeutung für eine inklusive Beschulung beigemessen (Gebhardt et al., 2018; HRK/KMK, 2015). Bezüglich der Erwartungen, die dabei an Häufigkeit und Intensität der Zusammenarbeit verschiedener Berufsgruppen gestellt werden, und der tatsächlichen Kooperationspraxis an Schulen verweist eine wachsende Zahl empirischer Studien allerdings auf eine große Diskrepanz, wobei insbesondere das (Kooperations-) Verhalten von Regellehrkräften für die Ausgestaltung multiprofessioneller Arbeitsbeziehungen entscheidend zu sein scheint (Buchna et al., 2016). Vermehrt wird deshalb gefordert, die Entwicklung „kooperative[r] Kompetenz" (Gebhardt et al., 2018, S. 8) bereits in der Lehramtsausbildung zu fördern (Gebhardt et al., 2018; HRK/KMK, 2015; Rothland, 2014).

Vor diesem Hintergrund wurde ein bildungswissenschaftlich ausgerichtetes Seminar konzipiert, das Studierende aller Fachrichtungen im Master of Education für das Lehramt an Gymnasien befähigen soll, ihre zukünftige Rolle in multiprofessionellen Teams konstruktiv und reflektiert zu gestalten. Die didaktische Konzeption des Seminars fußt auf der systematischen Verbindung von theoretischer Auseinandersetzung und Analyse schulpraktischer Beispiele, wobei ein wesentlicher Teil der studentischen Lernaktivitäten innerhalb von Projektgruppen stattfindet: Als Form situierten Lernens – und dem Prinzip eines ‚didaktischen Doppeldeckers' (Wahl, 2013) folgend – stellt Kooperation hierbei sowohl Gegenstand als auch Methode dar, was für eine reflexive Auseinandersetzung mit eigenen kooperationsbezogenen Erfahrungen und praktische Erprobung von Teamentwicklungsstrategien genutzt wird.

Im vorliegenden Beitrag werden das inhaltliche und didaktische Konzept des Seminars erläutert und erste Ergebnisse der quantitativ angelegten Lernbegleitforschung, die im Rahmen des Projekts KELKo-I (*Kompetenzen und Einstellungen von Lehramtsstudierenden zu Kooperation und Inklusion*) durchgeführt wurde, berichtet. Einleitend stellen wir überblicksartig die theoretischen und empirischen Analysen zu Kooperation an Schulen vor, die der Seminarkonzeption zugrunde liegen, und skizzieren aktuelle Bemühungen, das Thema in der Lehramtsausbildung zu adressieren. Anschließend an diese Überlegungen diskutieren wir zuletzt Implikationen der Ergebnisse unserer Lernbegleitforschung mit Blick auf Möglichkeiten und Grenzen, Kooperationskompetenz über die Verknüpfung theoretischer Auseinandersetzung und praktischer Erprobung von Kooperation zu entwickeln.

2. Ausgangslage

2.1 Potenzial und Herausforderungen multiprofessioneller Kooperation

Für die Umsetzung von Inklusion, verstanden als gemeinsame Beschulung von Schüler*innen mit heterogenen (Lern-)Voraussetzungen, wird multiprofessionelle Kooperation als „Gelingensbedingung" (HRK/KMK, 2015, S. 3) gesehen. Erwartet wird dabei zum einen, dass der Einbezug verschiedener professioneller Expertisen die Bewältigung der mit Inklusion einhergehenden Herausforderungen ermöglicht, und zum anderen, dass hiervon positive Effekte auf die Professionalisierung der beteiligten Akteurinnen und Akteure ausgehen (Lütje-Klose & Urban, 2014). Dabei wird kokonstruktiven Kooperationsprozessen, die über den Austausch von Informationen oder die arbeitsteilige Erledigung von Aufgaben hinausgehen und bei denen die professionellen Perspektiven der Beteiligten zur Entwicklung gemeinsamer Handlungsstrategien aufeinander bezogen werden (Gräsel et al., 2006), eine besondere Bedeutung für die Umsetzung von Inklusion beigemessen (Grosche et al., 2020). Gestützt werden diese Annahmen durch empirische Befunde, die auf die Bedeutsamkeit von Kooperation z. B. für Innovationen (Teerling et al., 2019) und inklusive Unterrichtsgestaltung (Hartwig & Schwabe, 2018) verweisen.

Hinsichtlich dessen, wie häufig und auf welche Weise an Schulen tatsächlich zusammengearbeitet wird, zeichnen viele Studien seit einigen Jahren ein eher ernüchterndes Bild (Lindacher & Dedering, 2018). Vor allem an Gymnasien finden anspruchsvolle Formen der Kooperation im Sinne einer gemeinsamen Kokonstruktion häufig gar nicht statt (Fußangel & Gräsel, 2012; Gebhardt et al., 2014). Schulstrukturelle Gründe, wie etwa die geringe Verknüpfung der Tätigkeitsfelder von Lehrkräften und nicht-lehrendem pädagogischen Personal (Böhm-Kasper et al., 2016), können ebenso wie hierdurch (mit)bedingte (implizite) Hierarchien und Unklarheiten über die professionelle Expertise des Anderen einem fachlichen Dialog auf Augenhöhe entgegenstehen. Dabei kommt Regelschullehrkräften in multiprofessionellen Kooperationsbeziehungen häufig eine übergeordnete Position zu (Böhm-Kasper et al., 2016; Buchna et al., 2016; Heinrich et al., 2014), während die Rolle und die damit assoziierte professionelle Anerkennung derjenigen Berufsgruppen, die erst in den letzten zwei Jahrzehnten verstärkt an Regelschulen tätig sind (v. a. sonderpädagogische Lehrkräfte und pädagogisches nichtlehrendes Personal, ferner auch Schulbegleitungen), weitaus klärungsbedürftiger scheinen (Heinrich et al., 2014; Lübeck, 2019) – möglicherweise insbesondere im Kontext von Inklusion an gymnasialen Schulformen, deren Strukturen und Selbstverständnis eine vergleichsweise geringere Passung zu inklusiver Beschulung aufweisen (Radicke et al., 2020).

Gerade weil es bei der Abstimmung von Zuständigkeiten in inklusiven Schulen oft an verbindlichen Konzepten und Routinen mangelt, hängt die Gestaltung von Kooperationsbeziehungen stark von den Beteiligten selbst ab. Empirisch zeigt sich, dass – neben positiven Einstellungen zu Teamarbeit (Hellmich et al., 2017) – insbesondere für anspruchsvolle Kooperationstätigkeiten die Verfolgung eines gemeinsamen Ziels von Bedeutung ist (Pröbstel & Soltau, 2012). Im Kontext multiprofessioneller Kooperation kön-

nen Vorstellungen pädagogischer Problembearbeitungen durchaus divergent ausfallen, wobei gerade der Aushandlungsprozess einer gemeinsamen Perspektive und Zielvorstellung bereits als Teil kokonstruktiver Prozesse zu sehen ist (Gräsel et al., 2006) und ein produktives Moment multiprofessioneller Kooperation darstellen kann (Kunze & Silkenbeumer, 2018). Hierfür ist ein gewisses Vertrauen der Akteurinnen und Akteure zueinander ebenso vorausgesetzt wie gegenseitige Wertschätzung (Lütje-Klose & Urban, 2014) und die Fähigkeit zur Reflexion der eigenen Rolle und Professionalität (Grosche et al., 2020).

2.2 Kooperation als Gegenstand des Lehramtsstudiums

In der ersten Phase der Lehramtsausbildung für Regelschullehrkräfte spielt (multiprofessionelle) Kooperation im Vergleich zum Studium Sozialer Arbeit oder der Ausbildung für das sonderpädagogische Lehramt eine eher untergeordnete Rolle, wobei zahlreiche Veröffentlichungen in den letzten Jahren von Bemühungen zeugen, dies zu ändern (Kleina et al., 2018; Kunze & Rabenstein, 2017). Neben der Vermittlung von Wissen wird dabei auch die Förderung von positiven Einstellungen zu Kooperation, die insbesondere bei Studierenden des Gymnasiallehramts noch ausbaufähig erscheinen (Rothland, 2009; 2014), anvisiert (Hopmann et al., 2019; Kleina & Tan, 2019). Dieser Anspruch stellt Lehrende didaktisch vor die Herausforderung, den Erwerb kognitiver ebenso wie motivationaler und volitionaler Fertigkeiten (Weinert, 2001) zu fördern. Zur Erreichung dieser Lernziele werden verschiedene innovative Lehr-Lern-Methoden angewandt, z. B. Forschendes Lernen (Fabel-Lamla, 2017), Team-Teaching der Lehrpersonen (Kleina & Tan, 2019) und interdisziplinäre Formate mit Studierenden verschiedener lehramts- bzw. (sozial-)pädagogischer Studiendisziplinen (Hopmann et al., 2019). Studentische Evaluationen solcher innovativer kooperationsbezogener Lehrveranstaltungen zeichnen ein überwiegend positives Bild (Kleina & Tan, 2019), während systematische Lernbegleitforschungen zu gemischten Ergebnissen kommen: Zwar zeigen Selbstberichte der Teilnehmenden, dass Reflexionsprozesse über Rollen und Positionen in multiprofessionellen Kooperationsbeziehungen initiiert wurden (Hopmann et al., 2019), eine positive Veränderung kooperationsbezogener Einstellungen – gemessen mit standardisierten Erhebungsverfahren – lässt sich jedoch nur bedingt nachweisen (Hopmann et al., 2019; Sennhenn et al., 2017).

3. Seminar

Um Studierende des gymnasialen Lehramts auf multiprofessionelle Kooperation vorzubereiten, wurde ein Seminar entwickelt, das Kooperation als situierten Lerngegenstand behandelt und seit mehreren Semestern im Master of Education an der Georg-August-Universität Göttingen im Wahlpflichtbereich angeboten wird. Im Folgenden stellen wir die Lernziele (Kap. 3.1), die konkreten Lerninhalte und die Struktur der Lehrveranstaltung (Kap. 3.2) sowie die eingesetzten Lehr-Lern-Methoden (Kap. 3.3) vor.

3.1 Lernziele

Übergeordnetes Ziel des Seminars ist es, den Studierenden den Erwerb von Kooperationskompetenz zu ermöglichen, um sie zu befähigen, in multiprofessionellen Teams konstruktiv und reflektiert zu agieren sowie kooperationsbezogene Schulentwicklungsvorhaben zu initiieren und zu gestalten. Aufbauend auf dem Kompetenzbegriff von Weinert (2001), nach dem Kompetenzen sowohl kognitive Fertigkeiten als auch motivationale und volitionale Fähigkeiten zur Anwendung von Problemlösungen umfassen, wird in Anlehnung an das Lehrkräftekompetenzmodell von COACTIV (Baumert & Kunter, 2006) zwischen drei Aspekten von Kooperationskompetenz unterschieden: (i) kooperationsbezogenes Wissen, (ii) Motivation zu Kooperation und (iii) Überzeugungen bezüglich Kooperation. Diese Unterscheidung ermöglicht, systematisch die Herausforderungen, die mit multiprofessioneller Kooperation verbunden sind (Kap. 2.1), in Form entsprechender Lern- bzw. Seminarziele zu adressieren.

- *Erwerb kooperationsbezogenen Wissens*: Die Studierenden sollen befähigt werden, den Diskurs um multiprofessionelle Kooperation in der Schule in aktuelle gesellschaftliche und (bildungs-)politische Entwicklungen einzuordnen und Rahmenbedingungen für multiprofessionelle Kooperation aus (schul-)theoretischer Perspektive und anhand empirischer Forschungsbefunde zu analysieren. Zudem sollen sie die professionelle Expertise und die Handlungsfelder der in Schule tätigen Berufsgruppen wie auch Handlungsstrategien für die konstruktive Gestaltung von Zusammenarbeit kennen. Aufbauend hierauf sollen sie in die Lage versetzt werden, konkrete Fallbeispiele schulpraktischer Kooperation – Beispiele von Kooperationsstrukturen einzelner Schulen ebenso wie von konkreten Kooperationspraxen einzelner Akteurinnen und Akteure – zu untersuchen und ggf. alternative Handlungs- bzw. Gestaltungsoptionen zu entwickeln.
- *Förderung der Motivation zu Kooperation*: Die Bereitschaft der Studierenden, kooperative Arbeitsprozesse aktiv zu gestalten und selbst zu initiieren, soll gefördert werden.
- *Entwicklung von Überzeugungen hinsichtlich Kooperation*: Die Studierenden sollen dazu angeregt werden, das Potenzial von (multiprofessioneller) Kooperation für eine inklusive Lehrkräftearbeit im Allgemeinen und für ihre eigene berufliche Praxis im Speziellen zu reflektieren.

3.2 Inhalte und Struktur

Das Seminar „Wie gelingt multiprofessionelle Kooperation in der inklusiven Schule?“ wurde seit dem Wintersemester 2016/17 regelmäßig als Präsenzseminar (Abb. 1) angeboten, seit dem Sommersemester 2020 findet es pandemiebedingt als vollständig digitales Seminar (Abb. 2) statt. Die Teilnehmendenzahl liegt in der Regel zwischen 20 und 30 Personen. Die Präsenz- und die Digitalversion unterscheiden sich in ihrer Struktur, nicht aber im Inhalt und der Ausrichtung des Seminars am Prinzip situierten Lernens (Kap. 3.3).

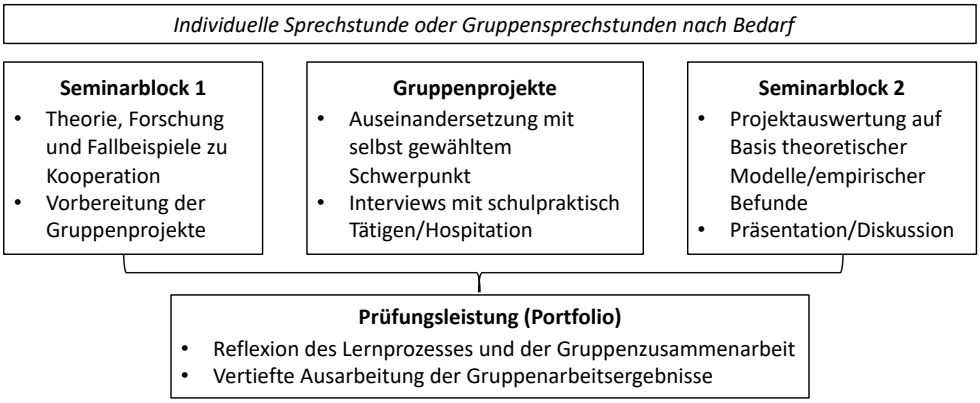


Abbildung 1: Struktur des Präsenzseminars

Im ersten Seminarblock der Präsenzveranstaltung stand die Auseinandersetzung mit theoretischen Grundlagen, empirischen Befunden sowie Fallbeispielen schulischer Kooperationsbeziehungen und stark kooperativ arbeitender Schulen im Vordergrund. In der mehrwöchigen Zeit bis zum zweiten Seminarblock führten die Studierenden daraufhin in kleinen Gruppen ein Projekt durch: Hierfür konnten die Studierenden selbst ein kooperationsbezogenes Schwerpunktthema wählen (z. B. Hierarchie in Teambeziehungen oder Kooperationsstrukturen auf Schulebene), das sie selbstständig vertieften und zu dem sie mindestens eine an einer Schule tätige Person (z. B. Regelschullehrkraft, sonderpädagogische Lehrkraft oder Schulbegleitung) interviewten oder im Unterricht bzw. bei einer Teamsitzung hospitierten. Im zweiten Seminarblock wurden die so erfassten Interview- bzw. Beobachtungsdaten von den jeweiligen Gruppen und mit Unterstützung der Seminarleitung auf Basis entsprechender theoretischer und empirischer Literatur ausgewertet. Den Abschluss bildeten die Präsentation und Diskussion der Gruppenergebnisse.

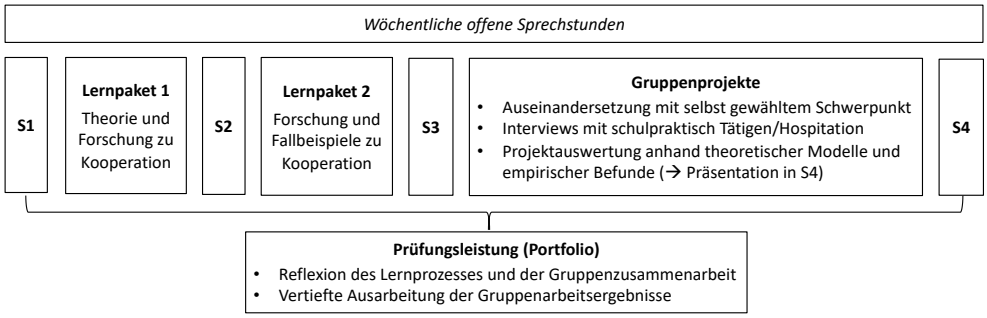


Abbildung 2: Struktur des digitalen Seminars (S = Online-Seminarsitzung)

Für die digitale Version wird von einer Blockveranstaltung abgesehen und das Seminar stattdessen als *Inverted Classroom* (Spannagel & Freisleben-Teutscher, 2016) umgesetzt, indem die Erarbeitung der inhaltlichen Grundlagen größtenteils in digitale Lernpakete ausgelagert ist und die (synchronen) Online-Seminarsitzungen für die Einleitung in

Themen sowie die anschließende Ergebnissicherung und weiterführende Diskussion genutzt werden. Die Lernpakete beginnen jeweils mit einer ersten Einzelarbeitsphase, in der die Studierenden sich anhand von Selbstlernmodulen und angeleiteter Textlektüre grundlegende Inhalte erarbeiten, auf die eine (digitale) Gruppenarbeitsphase zur Vertiefung und Diskussion folgt. Zuletzt schließen die Lernpakete mit individuellen Übungs- und Reflexionsaufgaben ab. Das Gruppenprojekt wird weitgehend analog zur Präsenzversion durchgeführt und die Ergebnisse in der Online-Abschlusssitzung präsentiert und diskutiert.

3.3 Didaktisches Konzept

Die Gestaltung der Lernaktivitäten richtet sich am Prinzip des situierten Lernens aus (Tab. 1). Situiertes Lernen zeichnet sich – vereinfacht ausgedrückt – durch die Ähnlichkeit von Lern- und Anwendungssituation aus (Mandl & Kopp, 2005). Es ermöglicht so eine Stärkung des Praxisbezugs und begünstigt die Erreichung motivationaler Lernziele (Rank et al., 2012). Hinsichtlich des Lernziels Kooperationskompetenz liegt die Situierung des Lerngegenstands insofern nahe, als dass die Fähigkeit zur Gestaltung kooperativer (Arbeits-)Prozesse zum einen durch einen starken Handlungsbezug gekennzeichnet ist und sich zum anderen die Erfahrung und Reflexion kooperativer Prozesse vergleichsweise einfach in den regulären Ablauf universitärer Lehrveranstaltungen integrieren lässt. Kooperation wird deshalb in einem ‚didaktischen Doppeldecker' (Wahl, 2013) sowohl zum Gegenstand als auch zur Methodik gemacht, indem die Lernaktivitäten des Seminars zu einem großen Teil kooperativ erfolgen. Konkret bedeutet dies, dass Lernen über Kooperation nicht nur über die theoretische Auseinandersetzung mit dem Thema angeregt wird, sondern maßgeblich auch über die Erprobung von Handlungsstrategien zur Teamarbeitsgestaltung und die Reflexion des Kooperationserlebens. Entsprechend werden bereits während der – durch das gemeinsame Präsenzlernen in Seminarblock 1 bzw. die Lernpakete 1 und 2 – stark strukturierten ersten Seminarphase verschiedene kooperative Arbeitsformen eingesetzt. Mit dem sich anschließenden Gruppenprojekt wird der Schwerpunkt auf die selbstständige Lernorganisation der jeweiligen Projektgruppe verlagert. Folgende Überlegungen waren bei der didaktischen Konzeption des Gruppenprojekts leitend: (i) Durch die Anwendung von im Seminar kennengelernten Handlungsstrategien für gelingende Teamarbeit (u. a. durch die vorherige Ausarbeitung einer konkreten Teamvereinbarung) soll im Sinne *situierten Lernens* die bewusst gestaltete Zusammenarbeit erprobt und im Prozess reflektiert werden (u. a. auf Basis der Teamvereinbarung sowie des Fragebogens zur Arbeit im Team von Kauffeld, 2004). Die weitgehende Autonomie, die den Gruppen bei der Organisation, der Wahl ihres Schwerpunktthemas und der Art der Ergebnispräsentation gewährt wird, dient einerseits dazu, durch selbstbestimmtes und interessengeleitetes Lernen die Motivation zu erhöhen (Deci & Ryan, 1993), andererseits werden die Studierenden auf diese Weise vor die Herausforderung gestellt, sich im Team auf ein konkretes gemeinsames Ziel und ein Vorgehen zur Erreichung des Ziels verständigen zu müssen. (ii) Der Gegenstand des Gruppenprojekts – die inhaltliche Aufbereitung eines kooperationsbezogenen Themas, die Erschließung eines Praxisbeispiels über ein selbst organisiertes In-

terview (oder eine Hospitation) und die Auswertung auf Basis von Fachliteratur – soll durch eine explizite Anwendung theoretischen Wissens auf schulpraktische Beispiele ein *fallbasiertes Lernen* ermöglichen. (iii) Zudem soll die *Produktorientierung* des Lernens – durch die Hinarbeit auf die Ergebnispräsentation und ihre Ausarbeitung in der schriftlichen Prüfungsleistung – motivierend wirken und ein Erfolgserlebnis als Gruppe stiften.

Tabelle 1: Übersicht Lehr-Lern-Methoden

		Fokus auf		
Phase	**Didaktische Elemente**	**W**	**M**	**Ü**
Seminarblock 1 bzw. Lernpakete 1 & 2 *Fokus auf Erarbeitung und Übung*	Input durch Seminarleitung (PS: v. a. foliengestützt, OS: Selbstlerneinheiten auf der Lernplattform *ILIAS*, Screencasts)	x		(x)
	Gruppenarbeitsmethoden (z. B. Gruppenpuzzle, Rollenspiel; PS: in wechselnden Kleingruppen, OS: überwiegend in festen Lerngruppen)	x	x	x
	Angeleitete Textarbeit	x		(x)
	Diskussion			x
	Individuelle Reflexionsübungen			x
	Übungsaufgaben zur Wissensüberprüfung	x		
	Gruppendynamische Übungen		x	x
Gruppenprojekt *Fokus auf Anwendung*	Gruppenspezifische, selbstgesteuerte Projektarbeit	x	x	x
	Fallarbeit	x	x	x
	Anwendung Teammethoden			x
Seminarblock 2 bzw. Abschlusssitzung *Fokus auf Transfer*	Fallarbeit	x	x	x
	Ergebnispräsentationen (z. B. durch *Gallery Walk*)	x	x	x
	Reflexion des Teamarbeitsprozesses			x
	Individuelle Reflexion des Lernprozesses			x

Abkürzungen: PS = Präsenzseminar, OS = Onlineseminar; W = Vermittlung von Wissen, M = Förderung von Motivation, Ü = Anregung von Reflexion von Überzeugungen

4. Lernbegleitforschung

Um den Lernprozess und die Lernergebnisse der Studierenden systematisch zu erfassen, wurde im Wintersemester 2020/21 erstmals eine standardisierte Lernbegleitforschung implementiert. Hierfür wurden die Seminarteilnehmenden zu Beginn und zum Ende des Seminars gebeten, sich an einer online implementierten Befragung (Software: Unipark) zu beteiligen (vorläufige Panelstichprobe $n = 19$). Im Folgenden werden die Erhebungsinstrumente (Kap. 4.1) und erste Ergebnisse (Kap. 4.2) vorgestellt.

4.1 Erhebungsinstrument

1. Zur Erhebung *allgemeiner Lernvoraussetzungen* wurden in der Prä-Erhebung neben demographischen Daten auch Angaben zum Studienverlauf, zur Seminarwahl sowie zur Motivation für das Lehramtsstudium erfragt. Letzteres wurden mittels einer gekürzten Version des FEMOLA-Fragebogens von Pohlmann und Möller (2010) erfasst.
2. Zur standardisierten Erfassung verschiedener kognitiver, motivationaler und volitionaler Facetten des *subjektiv eingeschätzten Kompetenzzuwachses* der Studierenden wurden in der Prä- und Post-Erhebung jeweils identische Items eingesetzt. Als Indikator für *kooperationsbezogenes Wissen* wurden Items entwickelt, anhand derer das selbsteingeschätzte Wissen der Teilnehmenden über die Gestaltung von Kooperation mit verschiedenen Kooperationspartnerinnen und -partnern (z. B. sonderpädagogischen Lehrkräften, Schulbegleitungen) bzw. in verschiedenen schulischen Bereichen (z. B. im Ganztag) erfasst wurde (Kap. 4.2: Abb. 3). Hinsichtlich der *themenspezifischen Motivation* der Studierenden wurde auf Basis von Erwartung-Wert-Theorien (Wigfield & Eccles, 1992) von einem mehrdimensionalen Konstrukt ausgegangen und verschiedene motivationale Komponenten mit Einzelitems erfasst. Für die Messung von *Einstellungen und Überzeugungen zu Kooperation* wurden Skalen zur Lehrkräftekooperation von Rothland (2009) adaptiert, indem sie zum einen in der Instruktion explizit auch auf multiprofessionelle Kooperation bezogen wurden und zum anderen auf die Umsetzung von Inklusion. Unterschieden wurde zwischen der *Einschätzung der Bedeutung von Kooperation* (i) *in der Lehrkräftearbeit generell* (Beispielitem: „Gegenseitige Hilfe und gemeinsame Arbeit an Problemen sind wichtige Bestandteile der Lehrkräftearbeit"), (ii) *in der eigenen antizipierten Berufstätigkeit* („Die Zusammenarbeit mit meinen Kolleg*innen wird mir das Unterrichten erleichtern") sowie (iii) *für die Umsetzung von Inklusion* („Um guten inklusiven Unterricht zu planen und durchzuführen, müssen Lehrkräfte kooperieren"). Zusätzlich wurde, um die *persönliche Auseinandersetzung* mit Kooperation als professioneller Anforderung zu erfassen, auf den von George et al. (2013) entwickelten Fragebogen zu *Stages of Concern* zurückgegriffen. Grundlegend ist dabei die Annahme, dass sich die Umsetzung von Innovationen im Bildungssystem in verschiedene Phasen (*Stages*) unterteilen lässt, in denen jeweils andere Anliegen (*Concerns*) der betroffenen Akteurinnen und Akteure im Vordergrund stehen: Während zunächst das Bedürfnis nach Information und die Frage nach Auswirkungen der Innovation auf den eigenen Arbeitsalltag dominieren, verlagert sich der Fokus mit der Zeit auf die Auseinandersetzung mit der konkreten Umsetzung und schließlich den Effekten und Möglichkeiten der Weiterentwicklung der neuen Konzepte. Im Fragebogen wurde für jede Phase jeweils ein Item von George et al. (2013) eingesetzt (Kap. 4.2: Tab. 2).
3. Um jenseits standardisierter Erhebungsmaße Einblick in die subjektive Perspektive der Studierenden auf Kooperation zu erhalten, wurden in der Prä-Erhebung auch offene Fragen nach dem eigenen Verständnis von guter Kooperation sowie nach Zielen, Herausforderungen und Gelingensstrategien von Kooperation in Schule gestellt. Ebenfalls wurden die persönliche Bedeutsamkeit des Themas und die Erwartungen an das Seminar abgefragt. In der Post-Erhebung wurden die Studierenden gebeten,

auf Grundlage ihrer Antworten zu Semesterbeginn mögliche Veränderungen ihrer Perspektiven zu beschreiben.

4. Zur Erfassung von *Lernprozessvariablen* wurden in der Post-Erhebung außerdem in Anlehnung an Fölling-Albers et al. (2004) Items, die sich auf das Lernerleben beziehen, eingesetzt. Um zu untersuchen, welche didaktischen Elemente zu welcher Art von Lernprozessen führen, wurden die Studierenden gebeten, auf einer Skala von 1 (trifft nicht zu) bis 4 (trifft zu) anzugeben, was spezifische Lernsituationen des Seminars in ihnen ausgelöst haben. Bei den Lernsituationen wurde unterschieden zwischen (i) Einzelarbeitsphasen mit Fokus auf die Erarbeitung theoretischer Inhalte (Selbstlernmodule und Textlektüre), (ii) in die Lernpakete eingebetteten Gruppenarbeiten, (iii) der Anwendung von Teamstrategien in der Projektphase, (iv) der Durchführung des Interviews und (v) dem Gruppenprojekt als Ganzes. Hinsichtlich ausgelöster Lernprozesse wurde unterschieden zwischen dem Erwerb von *Wissen über bzw. Verständnis von Kooperation* („… habe ich verstanden, worauf es bei Kooperation ankommt"), der Anregung von *Reflexion über das eigene antizipierte Kooperationsverhalten* („…habe ich darüber nachgedacht, wie ich selbst Kooperation gestalten würde"), der Erkenntnis der *Bedeutsamkeit von Kooperation* („… ist mir die Bedeutsamkeit von Kooperation klar geworden") und dem Erleben von *intrinsischer Motivation zu Kooperation* („…habe ich Lust bekommen, selbst mehr zu kooperieren"). Ergänzt wurde die Lernprozesserfassung durch offene Fragen zur Seminardidaktik und persönlichen Aha-Momenten.

4.2 Erste Ergebnisse

An dieser Stelle werden erste ausgewählte Ergebnisse der Lernbegleitforschung vorgestellt, wobei aufgrund des geringen Stichprobenumfangs auf Signifikanztests verzichtet wird. Die Panelstichprobe besteht bislang aus $n = 19$ Masterstudierenden verschiedener Unterrichtsfächer im Alter von 22 bis 34 Jahren ($M = 25.56$, $SD = 3.08$), von denen 12 weiblich und 7 männlich als Geschlecht angeben. Die bisherige Studiendauer im Master of Education beträgt 2 bis 5 Semester ($M = 3.42$, $SD = .78$).

Bezogen auf den Wissenszuwachs zeichnen die Selbsteinschätzungen der Studierenden ein positives Bild (Abb. 3). Den geringsten Wissenszuwachs sehen die Befragten in dem Bereich „Kooperation mit Regelschullehrkräften", in dem sie allerdings auch über das meiste Vorwissen verfügten ($M_{Prä} = 2.89$, $SD = .94$; $M_{Post} = 3.63$, $SD = .96$); der größte selbsteingeschätzte Wissenszuwachs zeigt sich hinsichtlich der Kooperation mit anderen innerschulischen Fachkräften, insbesondere der mit sonderpädagogischen Lehrkräften ($M_{Prä} = 2.11$, $SD = 1.24$; $M_{Post} = 3.84$, $SD = .77$). Insgesamt spiegeln die Ergebnisse den Schwerpunkt des Seminars auf die inklusionsbezogene Kooperation in multiprofessionellen Teams wider – und zeigen damit auch auf, welche Bereiche (besonders außerschulische Kooperationen, $M_{Post} = 3.11$, $SD = 1.24$, und kooperative Schulentwicklungsprozesse, $M_{Post} = 2.95$, $SD = 1.22$) noch stärker adressiert werden könnten.

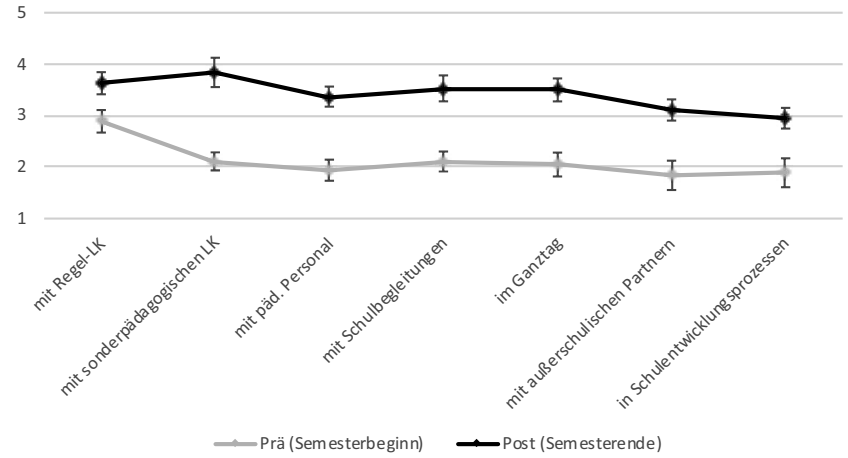


Abbildung 3: Mittelwerte und Standardfehler der Einschätzung des eigenen Wissens (Antwortskala: 1 = *sehr gering* bis 5 = *sehr hoch*) über Kooperation mit bestimmten Personengruppen bzw. in bestimmten Kontexten (LK = Lehrkräfte)

Insgesamt deuten die quantitativen Daten auch auf positive Effekte auf die Motivation und Überzeugungen zu Kooperation hin, wobei die Veränderungen im Schnitt jedoch teilweise gering ausfallen. Die Ausprägungen der kooperationsbezogenen *Concerns* der Studierenden bleiben im Laufe des Seminars zwar überwiegend stabil, es zeigen sich aber Veränderungen in der persönlichen Auseinandersetzung mit Kooperation als Innovation dahingehend, dass das Bedürfnis nach Information – was typischerweise in der Anfangsphase stark ausgeprägt ist – im Laufe des Seminars abnimmt und Überlegungen zur optimierten Umsetzung – die eher in einer fortgeschrittenen Phase relevant werden – stärker in den Vordergrund rücken (Tab. 2, Abb. 4).

Tabelle 2: Items sowie Mittelwerte (MW) und Standardabweichungen (SD) zu den *Stages of Concern*

				MW (SD)	
Fokus		**Stage**	**Item**	**Prä**	**Post**
selbstbezogen	0	Kein Bewusstsein	Für mich hat das Thema „Kooperation an inklusiven Schulen" keine große Bedeutung.	1.63 (.60)	1.74 (1.05)
	1	Information	Ich wüsste gern mehr darüber, wie Kooperation zum Gelingen von Inklusion beitragen soll.	3.68 (.48)	2.89 (.57)
	2	Persönliche Betroffenheit	Ich wüsste gern mehr darüber, wie sich durch Kooperation mein zukünftiger Berufsalltag verändert.	3.63 (.60)	3.42 (.69)
aufgabenbezogen	3	Aufgabenmanagement	Ich mache mir Gedanken, ob Kooperation am Ende nicht zu viel Zeit kostet.	2.58 (1.02)	2.68 (1.11)
außenbezogen	4	Auswirkungen auf Schüler*innen	Ich denke darüber nach, welchen Effekt es auf die Schüler*innen hat, wenn Lehrkräfte kooperieren.	3.37 (.76)	3.37 (.68)
	5	Kooperationsmöglichkeiten	Ich würde zukünftig gern an Schulentwicklungsprojekten zur Förderung von Kooperation mitwirken.	2.74 (.99)	2.95 (.85)
	6	Revision und Optimierung	Ich habe Ideen dazu, wie Kooperation gestaltet sein müsste, damit Inklusion bestmöglich gelingt.	2.42 (.96)	3.32 (.67)

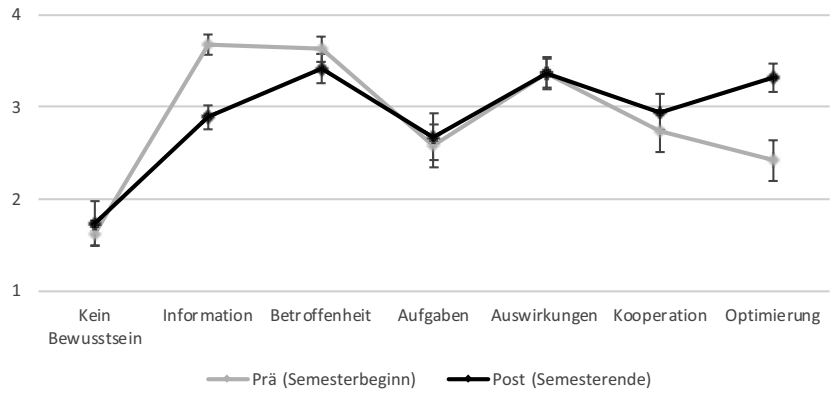


Abbildung 4: Mittelwerte und Standardfehler der Items zu den *Stages of Concern* (Antwortskala: 1 = *trifft nicht zu* bis 4 = *trifft zu*)

Die offenen Antworten zur Erfassung der (Veränderung der) Perspektiven auf Kooperation verweisen, grob zusammengefasst, in erster Linie auf drei Aspekte: (1) Die Studierenden berichten von einer Konkretisierung und Erweiterung ihrer Vorstellungen über Kooperationsmöglichkeiten und -formen (exemplarisch z. B. die Antwort: „Mir war zu Beginn des Seminars gar nicht wirklich bewusst, wie genau kooperiert werden kann und hatte nur grob im Kopf, dass Lehrkräfte und evtl. Sonderpädagogen gemeinsame Ab-

sprachen treffen“). (2) Förderliche Bedingungen für Kooperation auf schulstruktureller Ebene (z. B. „zeitliche und räumliche Ressourcen“), personaler oder zwischenmenschlicher Ebene (z. B. „ein Klima zu schaffen, in dem alle oder ein großer Teil der Lehrkräfte überhaupt daran interessiert sind zu kooperieren“) sowie auf Handlungsebene (z. B. „gute Absprachen über die Aufgaben und Rollenverteilung“, „Kooperation auf Augenhöhe“) werden als Aspekte benannt, die vorher teilweise nicht bekannt waren, nun aber stärker ins Bewusstsein gerückt sind. (3) Es wird eine erhöhte eigene Bereitschaft zum gezielten Einsatz („Ich weiß […] besser in welchen Fällen welche Wege der Kooperation eine Option sein könnten“) und zur bewussten Gestaltung kooperativen Arbeitens („ich werde dies auch 1000 % später viel mehr berücksichtigen“) berichtet.

Die Auswertung der standardisierten Erfassung der Prozessvariablen des Lernens zeigt einerseits, dass alle im Fragebogen benannten eingesetzten Lehr-Lern-Methoden im Hinblick auf die Anregung verschiedener Lernprozesse positiv eingeschätzt werden (je $3.00 \leq M \leq 3.79$; Abb. 5). Andererseits wird deutlich, dass die kooperativen Lernaktivitäten (Gruppenarbeiten in Lernpaketen, Anwendung der Teamstrategien, Gruppenprojekt) sowie das Interview als praxisnahe Lernform durchgängig als lernförderlicher bewertet werden als die individuellen Lerntätigkeiten (Selbstlernmodule und Textlektüre). Die Unterschiede fallen dabei für die Anregung von Reflexion eigener Kooperationspraxis, der Erkenntnis der Bedeutsamkeit von Kooperation und dem Erleben intrinsischer Motivation höher aus als für die Entwicklung des Verständnisses von Kooperation, für das die Selbstlernmodule und die Textlektüre ($M = 3.47$, $SD = .77$) ähnlich relevant eingeschätzt werden wie das fallbezogene Interview ($M = 3.68$, $SD = .48$) und das Lernen in Gruppen (z. B. in den Lernpaketen, $M = 3.58$, $SD = .51$). Die Daten verweisen insgesamt also auf die positivere Bewertung der kooperativen Lernaktivitäten – besonders des Gruppenprojekts, das in allen Bereichen die höchsten Mittelwerte erzielt – gegenüber den individuellen Lerntätigkeiten, insbesondere hinsichtlich nicht rein wissensbezogener Komponenten.

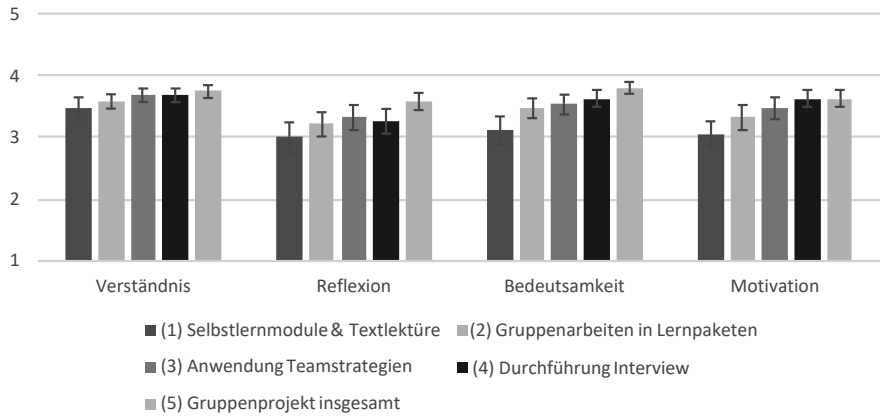


Abbildung 5: Mittelwerte und Standardfehler der Items zur Erfassung von Lernprozessvariablen (Antwortskala: 1 = *trifft nicht zu* bis 4 = *trifft zu*; Itemformulierung siehe 4.1)

Auch in den Antworten zu den offenen Fragen zur Didaktik und zu Aha-Momenten während des Seminars spiegelt sich die Bedeutsamkeit der kooperativen Lernelemente und des praxisnah angelegten Interviews für den eigenen Lernprozess wider (z. B. „Die Reflexionsphasen fand ich sehr hilfreich und die Gruppenarbeitsphasen", „Das Interview hat mir das Thema am intensivsten nahegebracht. Durch das Gespräch wurde die Theorie zur Praxis und daher greifbarer"). Zusätzlich wurde häufig eine Lernsituation als besonders erkenntnisförderlich genannt, die – aus forschungsökonomischen Gründen – in der standardisierten Abfrage nicht enthalten war: die Präsentation und Diskussion der Projektergebnisse.

5. Diskussion

Vorgestellt wurden in diesem Beitrag die Konzeption, Durchführung und Lernbegleitforschung zu einem Seminar, das zum Ziel hatte, die Ausbildung von Kooperationskompetenz von Lehramtsstudierenden zu fördern, wobei Kompetenz als vielschichtiges Konstrukt verstanden wird, das neben Wissen auch Motivation und Überzeugungen (Baumert & Kunter, 2006) – Aspekte, die im Kontext multiprofessioneller Kooperation als relevant gelten – umfasst. Kooperation wurde dabei als situierter Lerngegenstand behandelt und ein Großteil der Lernaktivitäten im Seminar war entsprechend kooperativ ausgerichtet. Die Auswertung der quantitativen Daten der Lernbegleitforschung zeigt, dass sich durch die Lehrveranstaltung in erster Linie das selbsteingeschätzte Wissen der Studierenden über Kooperation erhöht, was sich auch in der Abnahme des Informationsbedürfnisses und der Zunahme weiterführender Überlegungen zu Kooperation widerspiegelt. Hinsichtlich der Motivation zu Kooperation sowie kooperationsbezogenen Einstellungen und Überzeugungen treten ebenfalls Veränderungen in der erwarteten Richtung auf, diese fallen allerdings insgesamt eher gering aus. Aus den offenen Antworten wird erkennbar, dass sich die Perspektiven der Studierenden auf Kooperation konkretisiert und ausdifferenziert haben. Angestoßen wurden verständnisbezogene ebenso wie reflexive und motivationale Lernprozesse dabei nach Einschätzung der Studierenden insbesondere durch die kooperativen Seminarelemente und die eigenständige Erschließung eines schulischen Fallbeispiels. Erfreulich ist in diesem Zusammenhang, dass die Zusammenarbeit der Studierenden und die Durchführung des Gruppenprojekts trotz der Abwesenheit physischer Treffen offenbar gut gelungen ist.

Insgesamt entsprechen die Ergebnisse denen ähnlicher Lernbegleitstudien (Hopmann et al., 2019; Sennhenn et al., 2017). Entwicklungen, die sich nicht auf den Zuwachs von Wissen beziehen, werden zwar von den Studierenden berichtet, bilden sich aber in den mittels der eingesetzten Items (die zudem nicht zwischen intra- und multiprofessioneller Kooperation unterscheiden) erfassten Daten nur teilweise ab. Ein Grund hierfür könnten die recht hohen Ausgangswerte der Studierenden sein, die das Seminar möglicherweise gerade aufgrund ihrer schon zu Beginn vorliegenden günstigen Einstellungen zu Kooperation gewählt haben (u. a. Hopmann et al., 2019). Inwieweit sich diese Befundlage ändert, wenn der Stichprobenumfang durch die fortgesetzten Erhebungen in den folgenden Semestern wächst, bleibt abzuwarten. Unabhängig davon ließe sich durch andere

(qualitative) Forschungszugänge die Komplexität von Lernentwicklungen, z. B. hinsichtlich der Ausbildung von Reflexionsfähigkeit oder Ambivalenzen kooperationsbezogener Einstellungen, möglicherweise besser abbilden. Auch die Frage danach, wie die Studierenden sich gegenüber der mehr oder weniger expliziten Adressierung als *Agents of Change*, als Akteurinnen und Akteure der Umsetzung von Inklusion durch Kooperation – trotz ungünstiger struktureller Rahmenbedingungen –, positionieren, lässt sich mit dem verwendeten Erhebungsinstrument schwerlich beantworten, sollte in Überlegungen danach, wie Seminare zur Förderung von Kooperationskompetenz weiterentwickelt werden können, aber einbezogen werden. Zur Weiterentwicklung des beschriebenen Seminars ist für die kommenden Semester geplant, die Möglichkeiten digitaler Lehre für internationalen Austausch zu nutzen, um den Studierenden über eine internationale Perspektive auf Inklusion und Kooperation ein weiteres Angebot zur Reflexion ihrer Rolle als (Regel)Lehrkraft in inklusiven Schulen zu schaffen.

Literatur

Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9*(4), 469–520. https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2

Böhm-Kasper, O., Dizinger, V. & Gausling, P. (2016). Multiprofessional collaboration between teachers and other educational staff at German all-day schools as a characteristic of today's professionalism. *International Journal for Research on Extended Education, 4*(1), 29–51. https://doi.org/10.3224/ijree.v4i1.24774

Buchna, J., Coelen, T., Dollinger, B. & Rother, P. (2016). Normalisierte Hierarchie in Ganztagsgrundschulen. Empirische Befunde zur innerorganisationalen Zusammenarbeit von Lehrkräften und weiterem pädagogisch tätigem Personal. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 36*(3), 281–297. https://doi.org/10.3262/ZSE1603281

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik, 39*(2), 223–238.

Fabel-Lamla, M. (2017). Forschendes Lernen zu multiprofessioneller Kooperation. Bericht über ein Seminar. *Journal für LehrerInnenbildung, 17*(1), 35–39.

Fölling-Albers, M., Hartinger, A. & Mörtl-Hafizovic, D. (2004). Situiertes Lernen in der Lehrerbildung. *Zeitschrift für Pädagogik, 50*(5), 727–747. https://doi.org/10.25656/01:4837

Fußangel, K. & Gräsel, C. (2012). Lehrerkooperation aus der Sicht der Bildungsforschung. In E. Baum, T.-S. Idel & H. Ullrich (Hrsg.), *Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde* (S. 29–40). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94284-1_2

Gebhardt, S., Happe, C., Paape, M., Riestenpatt, J., Vägler, A., Wollenweber, K. U. & Castello, Armin (2014). Merkmale und Bewertung der Kooperation von Sonderpädagogen und Regelschullehrkräften in inklusiven Unterrichtssettings. *Empirische Sonderpädagogik, 6*(1), 17–32. https://doi.org/10.25656/01:924

Gebhardt, M., Kuhl, J., Wittich, C. & Wember, F. B. (2018). Inklusives Modell in der Lehramtsausbildung nach den Anforderungen der UN-BRK. In S. Hußmann & B. Welzel (Hrsg.), *DoProfiL – Das Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 279–292). Waxmann.

George, A. A., Hall, G. E. & Stiegelbauer, S. M. (2013). *Measuring implementation in schools: The Stages of Concern Questionnaire.* https://sedl.org/pubs/catalog/items/cbam17.html

Gräsel, C., Fußangel, K. & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik, 52*(2), 205–219. https://doi.org/10.25656/01:4453

Grosche, M., Fußangel, K. & Gräsel, C. (2020) Kokonstruktive Kooperation zwischen Lehrkräften. Aktualisierung und Erweiterung der Kokonstruktionstheorie sowie deren Anwendung am Beispiel schulischer Inklusion. *Zeitschrift für Pädagogik, 66*(4), 461–479. https://doi.org/10.3262/ZP2004461

Hartwig, S. J. & Schwabe, F. (2018). Teacher attitudes and motivation as mediators between teacher training, collaboration, and differentiated instruction. *Journal for Educational Research Online, 10*(1), 100–122. https://doi.org/10.25656/01:15415

Heinrich, M., Arndt, A.-K. & Werning, R. (2014). Von „Fördertanten" und „Gymnasialempfehlungskindern". Professionelle Identitätsbehauptung von Sonderpädagog/innen in der inklusiven Schule. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung, 3*(1), 48–71. https://doi.org/10.3224/zisu.v3i1.15484

Hellmich, F., Hoya, F., Görel, G. & Schwab, S. (2017). Unter welchen Voraussetzungen kooperieren Grundschullehrkräfte im inklusiven Unterricht? Eine Studie zu den Bedingungen der Kooperationsbereitschaft von Grundschullehrerinnen und -lehrern im inklusiven Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik, 9*(1), 36–51. https://doi.org/10.25656/01:14874

Hopmann, B., Böhm-Kasper O. & Lütje-Klose, B. (2019). Multiprofessionelle Kooperation in inklusiven Ganztagsschulen in der universitären Lehre. Entwicklung inklusions- und kooperationsbezogener Einstellungen von angehenden Lehrkräften und sozialpädagogischen Fachkräften in einem interdisziplinären Masterseminar. In J. Gorges, B. Lütje-Klose & C. Zurbriggen (Hrsg.), *Lehrerinnen- und Lehrerbildung für die inklusive Schule – fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Ansätze. Themenheft: Herausforderung Lehrer_innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion* (Bd. 2, Nr. 3, S. 400–421). Universitätsbibliothek Bielefeld. https://doi.org/10.4119/hlz-2472

HRK/KMK (2015). *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz.* https://www.hrk.de/fileadmin/_migrated/content_uploads/HRK-KMK-Empfehlung_Inklusion_in_LB_032015.pdf

Kauffeld, S. (2004). *Der Fragebogen zur Arbeit im Team (FAT)*. Hogrefe. https://doi.org/10.1026//0932-4089.45.1.26

Kleina, W., Lohmann, L., Radhoff, M., Ruberg, C., Tan, A., Trapp, R. & Wittich, C. (2018). Kooperationsformate im Rahmen einer inklusionsorientierten Lehrer/-innenbildung – Konzeptionen und Reflexion erster Erfahrungen im Projekt DoProfiL. In S. Hußmann & B. Welzel (Hrsg.), *DoProfiL – Das Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 237–254). Waxmann.

Kleina, W. & Tan, A. E. (2019). Im Team zur inklusiven Schule. Ein interdisziplinäres Seminarangebot zur Förderung der Kooperationskompetenz. In J. Gorges, B. Lütje-Klose & C. Zurbriggen (Hrsg.), *Lehrerinnen- und Lehrerbildung für die inklusive Schule – fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Ansätze. Themenheft: Herausforderung Lehrer_innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion* (Bd. 2, Nr. 3, S. 63–87). Universitätsbibliothek Bielefeld. https://doi.org/10.4119/hlz-2458

Kunze, K. & Rabenstein, K. (Hrsg.) (2017). (Multi-)professionelle Kooperation [Themenheft]. *Journal für LehrerInnenbildung, 17*(1).

Kunze, K. & Silkenbeumer, M. (2018). Institutionalisierungsbedingte Herausforderungen der berufsgruppenübergreifend verantworteten pädagogischen Arbeit an inklusiven Schulen. In M. Walm, T. H. Häcker, F. Radisch & A. Krüger (Hrsg.), *Empirisch-pädagogische Forschung in inklusiven Zeiten. Konzeptualisierung, Professionalisierung, Systementwicklung* (S. 131–145). Julius Klinkhardt.

Lindacher, T. & Dedering, K. (2018). Unterrichtliche Kooperation zwischen Professionellen an inklusiven Schulen. Überblick zum Forschungsstand. *Die Deutsche Schule, 110*(3), 263–274. https://doi.org/10.31244/dds.2018.03.07

Lübeck, A (2019). *Schulbegleitung im Rollenprekariat. Zur Unmöglichkeit der „Rolle Schulbegleitung" in der inklusiven Schule*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-25262-5

Lütje-Klose, B. & Urban, M. (2014). Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil 1: Grundlagen und Modelle inklusiver Schul- und Unter-

richtsentwicklung. *Vierteljahrsschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 83*(2), 112–123. https://doi.org/10.2378/vhn2014.art09d

Mandl, H. & Kopp, B. (2005). Situated learning – theories and models. In P. Nentwig & D. Waddington (Hrsg.), *Making it relevant: Context based learning of science* (S. 15–34). Waxmann.

Pohlmann, B. & Möller, J. (2010). Fragebogen zur Erfassung der Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums (FEMOLA). *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 24*(1), 73–84. https://doi.org/10.1024/1010-0652.a000005

Pröbstel, C. H. & Soltau, A. (2012). Wieso Lehrkräfte (nicht) kooperieren – Die Bedeutung „personaler Faktoren" in der Zusammenarbeit am Arbeitsplatz Schule. In E. Baum, T.-S. Idel & H. Ullrich (Hrsg.), *Kollegialität und Kooperation in der Schule* (S. 55–75). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94284-1_4

Radicke, C., Peperkorn, M. & Horn, K.-P. (2020). Inklusion an Gymnasien im Urteil von Gymnasiallehrkräften – Legitimationsmuster zwischen Zustimmung und Abwehr. In K. Rabenstein, T. C. Stubbe & K.-P. Horn (Hrsg.), *Inklusion und Gymnasium. Studien zu Perspektiven von Lehrkräften und Studierenden* (S. 53–75). Universitätsverlag. https://doi.org/10.17875/gup2020-1340

Rank, A., Gebauer, S., Hartinger, A. & Fölling-Albers, M. (2012). Situiertes Lernen in der Lehrerfortbildung. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand, 5*(2), 180–199. https://doi.org/10.25656/01:14737

Rothland, M. (2009). Kooperation und kollegiale Unterstützung im Lehrerberuf. Empirische Befunde zum Berufsbild und zu berufsrelevanten Einstellungen angehender Lehrkräfte. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand, 2*(2), 282–303. https://doi.org/10.25656/01:14704

Rothland, M. (2014). Warum entscheiden sich Studierende für den Lehrerberuf? Berufswahlmotive und berufsbezogene Überzeugungen von Lehramtsstudierenden. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. überarb. u. erw. Aufl., S. 349–385). Waxmann.

Sennhenn, K., Dollichon, N., Fischer, N. & Kuhn, H. (2017). Fit für Multiprofessionelle Kooperation in der Schule. *Das Projekt MuTiG. Journal für LehrerInnenbildung, 17*(1), 13–19.

Spannagel, C. & Freisleben-Teutscher, C. F. (2016). Inverted classroom meets Kompetenzorientierung. In C. Freisleben-Teutscher, J. Haag, J. Weißenböck & W. Gruber (Hrsg.), *Kompetenzorientiertes Lehren und Prüfen* (S. 59–69). ikon.

Teerling, A., Bernholt, A., Asseburg, R., Hasl, A., Igler, J., Schlitter, T., Ohle-Peters, A., McElvany, N. & Köller, O. (2019). Affektiv-kognitive Auseinandersetzung mit einer Innovation im Implementationsprozess. Eine modellbasierte Erfassung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 66*(1), 33–50. https://doi.org/10.2378/PEU2018.art21d

Wahl, D. (2013). *Lernumgebungen erfolgreich gestalten*. Klinkhardt.

Weinert, F. E. (Hrsg.) (2001). *Leistungsmessungen in Schulen*. Beltz.

Wigfield, A. & Eccles, J. S. (1992). The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Developmental Review, 12*(3), 265–310. https://doi.org/10.1016/0273-2297(92)90011-P

Paul Berge, Warsa Melles & Patricia Ronan

Einstellungen von Lernenden und Lehrenden zu mehrsprachigen Praktiken in Dortmunder Auffangklassen

1. Einleitung

Im Unterricht ist Sprache ein zentrales Element für das Erreichen der Lernziele. Sprache wird im Unterricht gebraucht, um den fachlichen Gegenstand für die Lernenden darzustellen. Daher kann Sprache als ein zentrales Artefakt im Sinne des Modells des Didaktischen Tetraeders (Hußmann et al., 2018) betrachtet werden. Innerhalb des Didaktischen Tetraeders ist der Sprachgebrauch ein Artefakt, das von einem selten reflektierten Kommunikationsmedium zu einem Gegenstand erhoben wird, der bewusst eingesetzt werden kann, um verschiedene Lernziele zu erreichen. In Lerngruppen, in denen die Schüler*innen eine Vielzahl von Sprachen sprechen und in denen das Erlernen der Schulsprache ein Hauptziel ist, ist die Entscheidung, welche Sprache(n) wann und für welche Zwecke verwendet werden soll(en), eine Entscheidung, die Lehrkräfte und Lernende treffen müssen, um ihre verschiedenen Lernziele zu erreichen. Diese Situation finden wir insbesondere dort, wo junge Migrant*innen in der Landessprache ihres Ziellandes unterrichtet werden. Obwohl in Deutschland, wie auch in vielen anderen europäischen Ländern, in den letzten Jahren eine große Anzahl von Schüler*innen neu in das Bildungssystem eingetreten ist, und dabei häufig geringe oder keine Kenntnisse der Unterrichtssprache mitbrachten (Fürstenau & Niedrig, 2018; Roth, 2018), gibt es bisher für die sprachliche Inklusion dieser jungen Menschen in das deutsche Schulsystem keine oder nur wenige systematische Ansätze, wie die sprachliche Inklusion unter effektiver Nutzung der sprachlichen Ressourcen dieser jungen Menschen in Auffangklassen, die auch als Integrationsklassen oder Willkommensklassen bekannt sind, gelingen kann. Hierbei verstehen wir Inklusion als das Bemühen, „Barrieren und Diskriminierungsprozessen wirksam entgegenzutreten, von denen Studierende in all ihren unterschiedlichen Lebenslagen betroffen sein könnten […]“ (Dannenbeck & Dorrance, 2016).

Die folgende Studie[1] will dazu beitragen zu zeigen, welchen Herausforderungen Lehrende gegenüberstehen, die Sprache als Lerngegenstand im Unterricht nutzen. Die dabei untersuchten Forschungsfragen sind zum einen, welche Erfahrungen Lehrende in Auffangklassen mit dem Gebrauch von mehrsprachigen Ansätzen zum Erwerb des Deutschen gemacht haben. Zum anderen wird untersucht, welche Einstellungen die Lernenden selber zum Gebrauch dieser mehrsprachigen Ansätze haben. Die Autor*innen sind sich bewusst, dass der Begriff „Einstellungen“ komplex ist. Für die Zwecke dieser Studie definieren wir „Einstellungen“ mit Baker (1992, S. 11) als die Neigung, positiv oder negativ auf ein Objekt, eine Person, eine Institution oder eine Situation zu reagieren. Für

1 Das diesem Beitrag zugrundeliegende Vorhaben wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1930 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor*innen.

diese Studie wurden zum einen Lehrende aus Schulen in Dortmund und umliegenden Städten in einer Interviewstudie befragt. Zum anderen wurden auch Schüler*innen in ihren Klassen in einer Fragebogenstudie dazu befragt, wie sie ihren sprachlichen Übergang in deutsche Regelklassen erleben. Da sowohl Lehrende als auch Lernende dabei wiederholt Konzepte ansprechen, die der Translanguaging-Pädagogik zugrunde liegen, diskutieren wir die Ergebnisse vor dem theoretischen Hintergrund der Translanguaging-Pädagogik (García et al., 2017).

Die hier vorgestellte Studie gliedert sich wie folgt: Nach der Darstellung, inwieweit Sprache als ein Artefakt innerhalb des Didaktischen Tetraeders zu betrachten ist, führen wir kurz in Ansätze zur mehrsprachigen Wissensvermittlung unter Berücksichtigung des *Translanguaging* (García et al., 2017) ein. Danach geben wir eine Übersicht über die für die Studie gebrauchten Daten und Methodik und stellen dann die Ergebnisse unserer Studie vor. Der Beitrag endet mit einer Diskussion der Ergebnisse und einer kurzen Zusammenfassung.

2. Hintergrund und Forschungsstand

2.1 Lernen in Auffangklassen

Der Fokus dieser Studie liegt auf der sprachlichen Inklusion von neu ankommenden Migrant*innen im Teenageralter. Dabei betrachten wir nicht nur die vom UNHCR (2006) als *migrants* definierte Gruppe von Menschen, die willentlich aus Arbeits-, Ausbildungs- oder familiären Gründen in andere Länder oder Regionen ziehen, sondern auch diejenigen Personen, die geflüchtet sind und deswegen den Status von Asylsuchenden oder einen anerkannten Flüchtlingsstatus haben (UNHCR, 2006).

Schulpflichtige neu ankommende junge Migrant*innen erhalten in Deutschland häufig nach ihrer Ankunft zunächst Unterricht in separaten Willkommens- oder Auffangklassen, besonders, wenn sie geringe Sprachkenntnisse im Deutschen haben (Karakayali & zur Nieden, 2018). Geringe Sprachkenntnisse in der Sprache des Gastlandes finden sich insbesondere dann, wenn die Lernenden Zwangsmigration erlebt haben, da gerade die Zwangsmigration, die anerkannte Flüchtlinge oder Asylsuchende erfahren, den Flüchtenden in der Regel nicht die Möglichkeit gibt, sich auf das Gastland vorzubereiten, während diese Möglichkeit bei Wirtschaftsmigrant*innen, deren Migration geplant verläuft, eher gegeben ist. Aufgrund der unterschiedlichen Lernendenbiographien sind die Auffangklassen daher häufig sehr heterogen in Bezug auf Alter, Migrationserfahrungen und Deutschkenntnisse der Lernenden. Zudem sind einige Lernende durch Erlebnisse vor oder während der Flucht traumatisiert (Ghaderi, 2016), was ihren Übergang in das deutsche Regelschulsystem noch herausfordernder macht.

Der explizite Fokus von Auffangklassen liegt auf dem ausreichenden Erwerb der deutschen Sprache, um schnellstmöglich am Regelunterricht teilzunehmen (MSW NRW, 2016). Neben dem Spracherwerb ist in den Auffangklassen auch fachliches Lernen ein Ziel, um die Lernenden besser auf ihre Teilnahme am Regelunterricht vorzubereiten. Auch konnte bereits gezeigt werden, dass fachliches Lernen in Auffangklassen die Mo-

tivation der Lernenden verbessert (Birnbaum et al., 2018). Fachliches Lernen in Auffangklassen wird allerdings häufig dadurch erschwert, dass viele der Lehrenden keine Qualifikationen in den Bereichen Deutsch als Fremdsprache (DaF) oder Deutsch als Zweitsprache (DaZ) haben (Cornely Harboe et al., 2016, S. 10). Neben Fach- und Sprachunterricht geben Auffangklassen den Lernenden auch die Möglichkeit, sich im deutschen Schulsystem zurechtzufinden (Birnbaum et al., 2018) und können ein Schutzraum für neu angekommene Lernende sein (Karakayali & zur Nieden, 2018).

2.2 Sprache als Artefakt im Drei-Tetraeder-Modell

Mit dem Sprachenlernen als zentralem Ziel in Auffangklassen ist die didaktische Kernfrage, wie dieses Ziel in den mehrsprachigen und heterogenen Kontexten von Auffangklassen am besten erreicht werden kann. Eine erste mögliche Antwort auf diese Frage liegt in der Struktur der didaktischen Tetraeder (Hußmann et al., 2018).

Die Unterrichtsebene der didaktischen Tetraeder besteht aus den Ebenen Lehrende (L), Schüler*innen (S), fachliche Lerngegenstände (FL) und Artefakte (A). In diesem Beitrag fokussieren wir uns auf die Artefakte und zeigen auf, dass Sprache und Sprachgebrauch als ein Artefakt innerhalb der didaktischen Tetraeder gesehen werden können. Nach Hußmann et al. (2018, S. 13) sind Artefakte ‚Dinge', die in der unterrichtlichen Interaktion eine didaktische Funktion erlangen." Dieses Konzept betont die physische und visuelle Natur der Artefakte als Gegenstände. Beispiele von Artefakten können teils so grundsätzliche Materialen wie Stifte und Papier sein, oder auch digitale Medien oder Unterrichtstechnologien. In einer soziokulturellen Perspektive ist Sprache ein *symbolisches Artefakt*. Lantolf et al. (2015, S. 210) beschreiben die Rolle, die Sprache für die menschliche Gesellschaft hat, wie folgt: „*Language in all its forms is the most pervasive and powerful cultural artifact that humans possess to mediate their connection to the world, to each other, and to themselves.*" Neben ihrer Rolle als kulturellem und symbolischen Artefakt ist Sprache daher auch selbst ein Artefakt im Sinne des Tetraeder-Modells.

Im Unterricht wird Sprache zu einem „Ding" oder einem Artefakt, das „eine didaktische Funktion erlang[t]" (Hußmann et al., 2018, S. 13). Daher müssen die Lehrkräfte entscheiden, welche Funktionen die Sprache(n) im Unterricht haben soll(en). In einem mehrsprachigen Kontext, wie dem der Auffangklassen, müssen Entscheidungen über den Gebrauch von bestimmten Sprachen (*named languages,* García & Ortheguy, 2019, S. 2), z. B. Deutsch, Polnisch oder Türkisch, getroffen werden. Nach Vorgaben des Ministeriums für Schule und Bildung (MSB NRW, 2020) sollen die Herkunftssprachen der Lernenden bei der Unterrichtsplanung in Betracht gezogen werden, denn „Herkunftssprachen und lebensweltliche Mehrsprachigkeit werden von der Schule als Ressource betrachtet und entsprechend wertgeschätzt und genutzt" (MSB NRW, 2020, S. 45). Im deutschen Kontext findet der Ansatz, mehrsprachige Praktiken zu verwenden, ebenso Unterstützung (z. B. Fürstenau & Niedrig, 2018; Roth, 2018). Der Gebrauch von Sprache, beziehungsweise verschiedener Sprachen, ist also eine pädagogische Entscheidung, die Lehrende und Lernende treffen müssen, und die für Unterricht und Unterrichtserfolg von großer Bedeutung ist.

2.3 Mehrsprachige Praktiken und Translanguaging

Die Anwesenheit von jungen Lernenden mit sehr diversen sprachlichen Hintergründen und Sprachbedürfnissen stellt Lehrende vor eine große Herausforderung. Verschiedene Studien schlagen den Gebrauch von mehrsprachigen Lehransätzen vor, um dieser Herausforderung zu begegnen (z. B. Creese & Blackledge, 2010; Fürstenau & Niedrig, 2018; García et al., 2017; Roth, 2018). Ein häufig diskutierter Ansatz für multilinguale Praktiken ist das Konzept der Translanguaging-Pädagogik (z. B. García, 2009). García benutzt den Terminus zur Beschreibung diskursiver Praktiken von Bilingualen, um ihre bilinguale Welt zu benennen[2]. Im Gegensatz zum traditionellen Verständnis von Mehrsprachigkeit, das Mehrsprachigkeit als die Präsenz von mehreren voneinander getrennten Sprachsystemen innerhalb einzelner Sprachnutzender verstand, sehen Translanguaging-Pädagogik Ansätze das gesamte sprachliche Wissen der Sprechenden als ein System und sehen daher auch keine Trennungen zwischen verschiedenen Sprachen im Sprachsystem der Sprechenden. Mehrsprachige Personen können zwar situativ angemessen eine Sprache in Abgrenzung zu anderen Sprachen benutzen, sie können aber auch sprachliche Elemente aus verschiedenen Sprachen in neuer und innovativer Weise gebrauchen, um komplexe, kreative Sprachsysteme zu bilden. Mehrsprachige Sprechende wählen situativ die angemessenen sprachlichen Mittel aus ihrem gesamten sprachlichen Repertoire für ihre kommunikativen Bedürfnisse aus (García & Wei, 2014).

Die Nutzung eines Translanguaging-Pädagogik Ansatzes hat linguistische und pädagogische Implikationen, die den schulischen Kontext in Deutschland vor Herausforderungen stellen. Translanguaging als Sprachtheorie konzipiert die Sprache von mehrsprachigen Sprechenden als eine Sprache, die aus zahlreichen sprachlichen Merkmalen besteht, aber keine linguistischen Grenzen zwischen „benannten" Sprachen kennt. Obwohl einzelne Lehrkräfte in Deutschland bereit sind, mehrsprachige *Praktiken* anzuwenden (Terhart & von Dewitz, 2018), ist es anzunehmen, dass viele Lehrkräfte eine *Sprachtheorie* vertreten, die mit der Translanguaging-Sprachtheorie nicht vollständig kompatibel ist. Dieses birgt die Gefahr, die inhärente Kraft, „*inherent power*", des Begriffs zu schmälern, um möglicherweise seltene Lehrpraktiken, „*possibly rare multilingual educational practices*", zu beschreiben (Ganuza & Hedman, 2017, S. 11). Daher könnte es im deutschen Kontext angemessener sein, den umfassenderen Begriff „mehrsprachige Praktiken" zu verwenden.

Auch aus der pädagogischen Perspektive in Deutschland ist die Translanguaging-Pädagogik herausfordernd. Während Williams ursprünglicher Ansatz des Translanguaing im bilingualen walisisch-englischen Kontext entwickelt wurde, arbeitet Garcías (2009) Studie im spanisch-englischen Bilingualismus. In deutschen Schulen finden wir im Gegensatz dazu keine entsprechenden zweisprachigen, sondern mehrsprachige Kontexte vor. In Deutschland findet sich häufig die vorherrschende Meinung, dass, um die Schulsprache zu lernen und um sprachliche Integration zu fördern, eine totale Immersion in der Zielsprache nötig ist. Ein derartiger einsprachiger Ansatz widerspricht allerdings der normalen Praxis von mehrsprachigen Sprecherinnen und Sprechern.

---

2 „*multiple discursive practices* in which bilinguals engage in order to *make sense of their bilingual worlds*" (García, 2009, S. 45, Kursivdruck im Original).

Terhard und von Dewitz (2018) zeigen, dass einzelne Lehrende zwar mehrsprachige Ansätze in ihren Unterricht integrieren, aber dass einsprachige Ansätze häufiger genutzt werden. Havkic et al. (2018, S. 178) warnen jedoch, dass diese Art der Immersion häufig zu „Submersion" führen kann und bei Lernenden eine hohe Frustration auslöst. Dementsprechend eröffnen mehrsprachige Ansätze im Unterricht sowohl den Lehrenden als auch den Lernenden die Wahl der besten sprachlichen Instrumente für ihre Arbeit und die gemeinsame Interaktion, um die gesetzten Lernziele zu erreichen. Entsprechend sieht Roth (2018, S. 211) „die Ausblendung der Mehrsprachigkeit und die Beschränkung auf die deutsche Sprache" als ein Grundproblem des Diskurses über sprachliche Bildung.

Während es in Deutschland bisher keine systematischen mehrsprachigen Ansätze gibt (Roth, 2018, haben García et al. (2017) mit ihrer Translanguaging-Pädagogik eine Methode entworfen, die zum Beispiel in zweisprachigen Kontexten in den USA eingesetzt wird. García et al. (2017) benennen vier Hauptziele der Translanguaging-Pädagogik: 1.) die Unterstützung von Lernenden während der Arbeit mit anspruchsvollen Inhalten und Texten, 2.) die Lernenden zu befähigen, (bildungs-)sprachliche Fähigkeiten für akademische Arbeit zu entwickeln, 3.) den Lernenden die Möglichkeit zu geben, ihr mehrsprachiges Wissen zu nutzen und 4.) Lernende in ihren zweisprachigen Identitäten und in ihrer sozioemotionalen Entwicklung zu unterstützen. Wie oben erwähnt, wurde der Ansatz der Translanguaging-Pädagogik zwar in klar definierten zweisprachigen Bereichen entwickelt, und nicht in dem für deutsche Migrationskontexte typischen vielsprachigen Unterricht, trotzdem sind alle vier Ziele für multilinguale Praktiken in deutschen Auffangklassen relevant. Die ersten beiden Ziele bieten grundsätzlich die Möglichkeiten von Sprach- und Inhalts-*Scaffolding*. Die letzten beiden Ziele für den Gebrauch von mehrsprachigen Ansätzen liegen in der Einbeziehung und der Validierung der mehrsprachigen Identitäten der Lernenden (García et al., 2017).

Translanguaging-Pädagogik kann nicht nur in zweisprachigen Lehr- und Lernumgebungen angewendet werden, sondern auch in mehrsprachigen Situationen (García et al., 2017). Für den deutschsprachigen Raum beschreiben Fürstenau und Niedrig (2018), wie in vielsprachigen Klassen Kleingruppen von Lernenden mit denselben oder mit verwandten Muttersprachen gebildet werden, um Arbeitsaufgaben gemeinsam zu bewältigen.

Auch können sich Ansätze, die Brückensprachen nutzen, als hilfreich erweisen. So dokumentiert Roth (2018) die Rolle des Englischen im deutschen Spracherwerb eines jungen Syrers, dessen Englischkenntnisse beim Schulbeginn in Deutschland besser als seine Deutschkenntnisse waren. Hier konnte der Gebrauch der Brückensprache Englisch als eine pragmatische Antwort auf die Herausforderungen der mehrsprachigen Kompetenzen im Unterricht gesehen werden.

Insgesamt befinden wir uns nach Darstellung der Literatur in einer Situation, in der monolinguale Ideologien und Praktiken als die Norm in deutschen Schulen gelten. Multilinguale Ansätze bieten jedoch viele Möglichkeiten für das Lernen im Allgemeinen, und für das Sprachenlernen im Besonderen. Angesichts der theoretischen Annahme, dass Sprache ein didaktisches Artefakt ist und daher eine didaktische Funktion hat, werden die Einstellungen von Lernenden und Lehrenden zu und ihre Erfahrungen mit mehrsprachigen Praktiken immer wichtiger. Schließlich sind es die Lernenden und Leh-

renden, die Entscheidungen darüber treffen müssen, wie sie ihre Lernziele am besten erreichen können. Wir untersuchen daher die Einstellungen der Lehrenden und Lernenden und dokumentieren, um die Umsetzbarkeit mehrsprachiger Praktiken im deutschen Auffangklassen-Kontext zu bewerten. Im Folgenden beschreiben wir unsere Studie zu Einstellungen von Lernenden und Lehrenden bezüglich mehrsprachiger Praktiken und Erfahrungen mit solchen Praktiken.

3. Daten und Methode

3.1 Datenerhebung

Die Daten für diese Studie wurden zwischen Sommer 2018 und Frühjahr 2020 erhoben. Hierfür haben wir eine Interview- und eine Fragebogenstudie kombiniert und diese mit Klassenobservationen unterstützt. Die Fragebögen richteten sich an Lernende in Auffangklassen, die nach ihren eigenen Lernerfahrungen und Einstellungen gefragt wurden. Die semi-strukturierten Interviews wurden mit Lehrer*innen geführt, um deren Erfahrungen mit mehrsprachigen Ansätzen zu erheben. Die aus diesen zwei Verfahren gewonnen Resultate wurden mit Hilfe von Unterrichtsobservationen verifiziert. Auf Interviews mit den Lernenden wurde aufgrund ihrer besonders vulnerablen Situationen verzichtet.

Nach Zustimmung von Schulleiter*innen sowie Erziehungsberechtigten wurde mit den Fragebögen Datenmaterial von 93 Lernenden aus 11 Schulen in Dortmund und Umgebung gesammelt. Die Lernenden waren zwischen 10 und 18 Jahren alt und waren zum Zeitpunkt der Befragung zwischen 4 Monaten und 3 Jahren in Deutschland. Hauptsächlich kamen sie aus Syrien, Afghanistan, Kurdistan, der Türkei, Marokko, Bulgarien, Polen und Rumänien. Die Fragebögen standen in 10 Sprachen zur Verfügung und bestanden aus 32 Fragen zu Sprachkenntnissen, Sprachgebrauch, Meinung zu Lernmethoden und zu demographischen Hintergründen.

Darüber hinaus fanden Interviews mit 10 Lehrer*innen statt. Diese sind sowohl erfahrene Lehrpersonen mit jahrzehntelanger Lehrerfahrung als auch junge Lehrerinnen und Lehrer mit nur wenigen Jahren Erfahrung. Während einige der jüngeren Lehrpersonen Zusatzqualifikationen in der Lehre von Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache haben, hatten andere keine derartigen Ausbildungen. Translanguaging-Pädagogik Ansätze waren keiner der Lehrpersonen vorher bekannt. Die semi-strukturierten Interviews wurden genutzt, um Informationen zum sprachlichen Hintergrund der Lernenden und zu ihrem Sprachgebrauch innerhalb und außerhalb des Klassenraumes zu erhalten. Außerdem enthielten sie Fragen zu den persönlichen Meinungen der Lehrpersonen hinsichtlich des Erfolges der Unterrichtsmethoden und dem Erfolg von Integrationsmaßnahmen.

Um tatsächlich Unterrichtsmethoden, Sprachgebrauch und Lernverhalten im Unterricht zu beobachten, wurden Observationen durchgeführt. Hierzu wurden zehn Unterrichtseinheiten in zwei verschiedenen teilnehmenden Schulen beobachtet. In einer Schule wurden vier Unterrichtseinheiten einer Lehrperson und zwei einer anderen

Lehrperson beobachtet, in der anderen Schule wurden vier Einheiten, die von zwei Lehrpersonen zusammen unterrichtet wurden, beobachtet. Die Studienleitenden wurden dabei am Beginn der Stunden den Lernenden vorgestellt, saßen aber lediglich abseits und interagierten nicht mit Unterrichtsaktivitäten. Es wurden Notizen zu Aktivitäten im Unterricht gemacht, die zur Validierung der Ergebnisse aus Interviews und Fragebogen genutzt wurden.

3.2 Datenanalyse

In der Datenanalyse wurden die Fragebogendaten in qualitative und quantitative Daten geteilt. Für die Beantwortung der hier gestellten Forschungsfragen werden neben den quantitativen demographischen Daten insbesondere diejenigen Daten der Lernenden betrachtet, die Auskunft über ihre eigenen Einschätzungen der sprachlichen Inklusion geben. Hierzu wurden die Ergebnisse von offenen Fragen an die Lernenden in den Fragebögen ausgewertet.

Für die Analyse der Erfahrungen der Lehrenden wurde eine qualitative Inhaltsanalyse der Interviewstudien durchgeführt. Hierzu wurden die Ergebnisse der Interviews und der Beobachtungen orthographisch transkribiert und die gewonnenen Texte manuell analysiert. Das Ziel hierbei war, die unterschiedlichen Unterrichtsmethoden der Lehrenden zu dokumentieren und zu analysieren. Die Antworten wurden dann in zwei grundsätzliche Ansätze aufgeteilt: monolinguale und multilinguale Ansätze.

4. Ergebnisse

4.1 Ergebnisse der Lernenden

4.1.1 Mehrsprachigkeit der Lernenden

Die Mehrheit der teilnehmenden Schüler*innen ist bereits mehrsprachig; 74 %, 69 von 93, sprechen mehr Sprachen als nur ihre Muttersprache und Deutsch (Abb. 1). Hauptsächlich werden hier Arabisch, Kurdisch, Türkisch, Rumänisch, Polnisch, Englisch, Italienisch und Spanisch genannt. Diese Sprachkenntnisse wurden entweder schon im Heimatland in der Schule oder im Elternhaus erworben, oder auch während der Migration oder Flucht. Insgesamt haben 59 % der Lernenden vor der Ankunft in Deutschland Englisch gelernt. Die daher vorhandenen Sprachkenntnisse könnten also als sprachliche Instrumente im Unterricht genutzt werden.

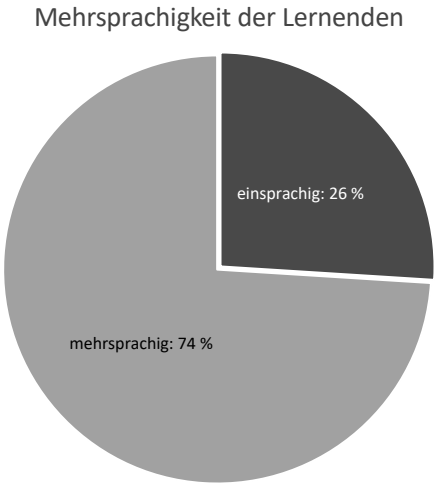


Abbildung 1: Mehrsprachigkeit der Lernenden

4.1.2 Einstellungen der Lernenden zu mehrsprachigem Unterricht

Die Lernenden wurden in der Fragebogenstudie generell gefragt, was ihnen helfen würde, Deutsch besser zu lernen. Ein spezifischer Fokus auf Schule wurde dabei vermieden. Auf diese sehr offene Frage antwortete eine große Anzahl von Lernenden, dass sie Kontakte mit Freundinnen und Freunden schätzen oder sich möglichst viel unterhalten (n = 29; 31,2 %), dass sie wann immer möglich mit anderen Deutsch sprechen (n = 22; 23,7 %), dass sie von mehr Aufmerksamkeit der Lehrenden profitieren (n = 9; 9,7 %), oder dass sie mehr Unterricht in Auffangklassen wünschen (n = 4; 4,3 %). 18 Lernende machen keine Angaben, je 1 wünschen sich weniger Stress, geringeres oder höheres Lerntempo, kleinere Klassen oder finden, sie sprechen schon gut Deutsch.

Eine kleinere Anzahl von Lernenden (n = 7; 7,5 %) äußert explizit den Wunsch nach mehrsprachigen Ansätzen im Unterricht:

1. Ich würde es gut finden, wenn es Bücher in anderen Sprachen gäbe.
2. Um Fragen auf Kurdisch stellen zu können.
3. Dass es Arabisch-Kurse oder Übersetzer gibt.
4. Wenn wir auch andere Sprachen benutzen.
5. Der Lehrer spricht Serbisch und meine Mama und mein Papa können mir helfen.
6. Die Lehrerin spricht Serbokroatisch.
7. Einen portugiesischen Lehrer haben.

Hingegen betont eine noch geringere Zahl von anderen Lernenden (n = 2, 2,15 %), dass sie Immersionsunterricht auf Deutsch schätzen würden:

8. Mit dem Lehrer und Freunden Deutsch sprechen.
9. Die gleichen Kurse wie die anderen zu haben.

Beispiel 9 zeigt uns, dass die Inklusion in die Peer-Group ein wichtiger Faktor für die Lernenden ist. Während das Argument der sprachlichen Inklusion durch sprachliche Immersion im Unterricht selten genannt wurde, sprach sich eine große Anzahl Lernender (n = 22) dafür aus, generell Deutsch zu sprechen oder mit anderen Jugendlichen Deutsch zu sprechen:

10. Mit Freunden Deutsch sprechen.
11. Mit anderen Deutsch sprechen.
12. Andere Sprachen nicht sprechen.
13. Immer auf Deutsch reden.

Wir sehen in diesen Beispielen, dass die Jugendlichen zwei entgegengesetzte Strategien wünschen: Einerseits eine Einbeziehung der Herkunftssprachen im Schulunterricht, andererseits eine vollständige Immersion in die deutsche Sprache (Abb. 2).

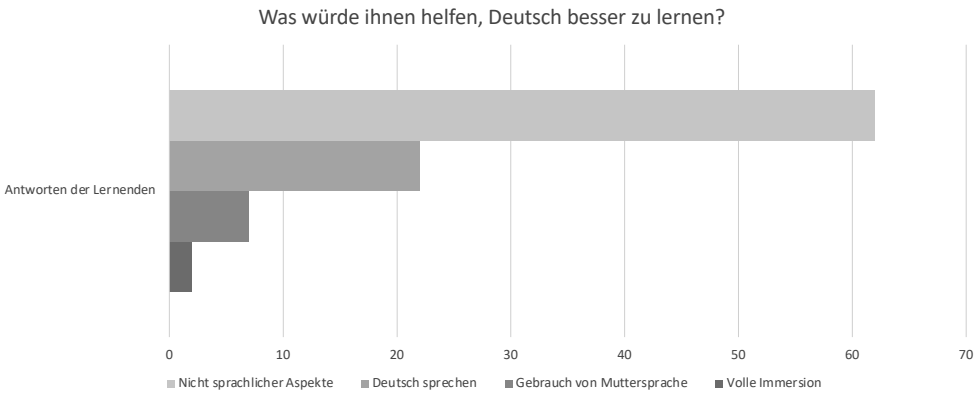


Abbildung 2: Einstellungen zu Ansätzen zum Erlernen der deutschen Sprache

4.1.3 Gebrauch von Brückensprachen

Neben dem Gebrauch von Deutsch oder der Muttersprache im Unterricht bestände auch die Möglichkeit, Brückensprachen wie das Englische zu nutzen. Lernende, die bereits Kompetenzen im Englischen haben, könnten auf diese Weise an Lerninhalte, die auf Deutsch nicht verstanden werden, herangeführt werden. Von den befragten Lernenden gaben 55, 59 %, an, vor der Ankunft in Deutschland Englischkenntnisse gehabt zu haben. Allerdings werden diese Kenntnisse von Lernenden und Lehrpersonen wenig genutzt: nur 12 Lernende, 22 % der Lernenden mit Englischkompetenzen, nutzen Englisch, um bei Lehrpersonen nachzufragen, wenn sie etwas auf Deutsch nicht verstanden hatten (Abb. 3). Für diejenigen Lernenden, die eine volle Immersion in die Zielsprache wünschen, ist es verständlich, dass kein Gebrauch des Englischen als Brückensprache stattfindet. Für andere Lernende wäre die Nutzung des Englischen als Brückensprache eine gute Methode, um die Kenntnisse der Lernenden zu validieren.

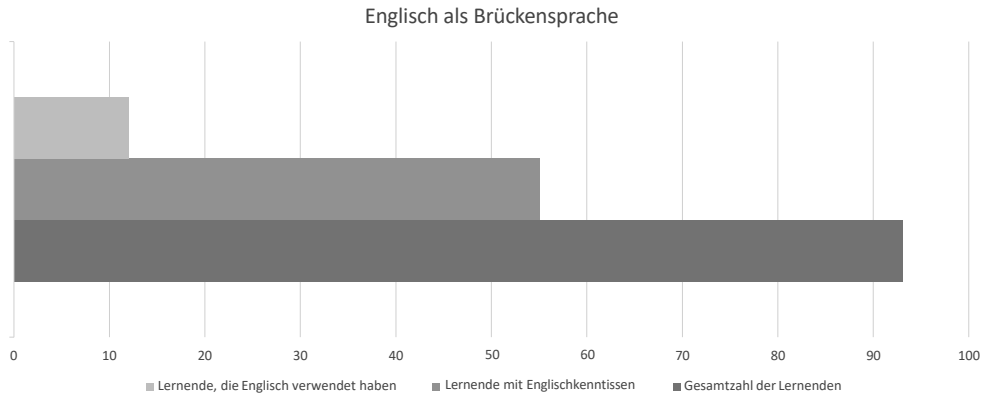


Abbildung 3: Der Gebrauch von Englisch als Brückensprache

4.1.4 Einstellungen der Lernenden zur Inklusion in Deutschland

Da der Sprachgebrauch möglicherweise eine Rolle dabei spielt, sich in einer Gruppe integriert zu fühlen, wurden die Lernenden gefragt: „Was hilft dir, dich in Deutschland zu Hause zu fühlen?" Die Antworten auf diese Frage waren sehr unterschiedlich und reichten von der Wertschätzung der gewonnenen Freiheit („Das Dasein der Freiheit") bis hin zu Unterhaltung („Filme schauen"). Die Mehrheit der Aussagen beschrieb jedoch Aspekte der Familie, der Sprache und der Kultur. Mehrere Lernende beschrieben, dass sie einfach mit ihrer Familie zusammen sind („Mit meiner Familie zusammen sein"), während andere hinzufügten, dass sie ihre Muttersprache sprechen können („dass die Familie hier ist und Leute, die in meiner Muttersprache reden"). Andere Schüler*innen beschrieben das Erlernen von „perfektem" Deutsch als den Schlüssel, um sich in Deutschland zu Hause zu fühlen („Das ich kann perfekt Deutsch sprechen, lesen und schreiben"), während mindestens eine Person auch das Gefühl der Sicherheit beschrieb, mit der Familie in Deutschland zu leben („Wenn werde ich perfekt deutsch sprechen, und denn Deutschland hat uns beschützt"). Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass die Sprache – sowohl die Freiheit, die eigene Muttersprache zu verwenden, als auch die Beherrschung der deutschen Sprache – eine zentrale Rolle dabei spielt, dass sich die Lernenden in Deutschland zu Hause fühlen.

Die dargestellten Ergebnisse zeigen uns, dass aus der Lernendenperspektive das Artefakt der Sprache ein wichtiger Punkt für erfolgreiches Lernen und Inklusion im Unterricht ist. Allerdings sind bei den Lernenden zwei gegensätzliche Meinungen zu beobachten: Auf der einen Seite ist dies der Wunsch, vorhandene Sprachkenntnisse in Muttersprache und Brückensprachen wie dem Englischen einzubeziehen, um das Lernziel zu erreichen. Auf der anderen Seite ist es ersichtlich, dass andere Lernende eine volle sprachliche Immersion präferieren. Wie einzelne Aussagen deutlich machen, scheint hier auch der Wunsch, anderen in der Gruppe „gleich" zu sein, eine Rolle zu spielen.

4.2 Ergebnisse der Befragung von Lehrer*innen

4.2.1 Muttersprache als Scaffold

Die für diese Studie befragten Lehrkräfte drückten unterschiedliche Meinungen zum Gebrauch des Artefaktes Sprache im Unterricht aus. In der folgenden Aussage drückt Lehrkraft 2 beispielsweise die feste Überzeugung aus, dass man in Deutschland die deutsche Sprache können muss.

14. weil wir gesagt haben […] hier in Deutschland muss man Deutsch können und wenn man hier klar kommen will, dann muss man Deutsch lernen und deswegen muss Deutsch […] erst mal äh der Schwerpunkt sein (Lehrperson 2, Gesamtschule).

Aus diesem Grund legt Lehrkraft 2 großen Wert auf das Erlernen der deutschen Sprache. Ihre Betonung des Deutschlernens schließt jedoch die Verwendung der Muttersprache nicht aus, zumindest für die Basisaufgabe des Übersetzens von Wörtern.

15. Also wir haben natürlich eh, auch, zum Beispiel Bildwörterbücher, ja. Oder wir haben auch Wörterbücher angeschafft *Arabisch-Deutsch*. Was wir so brauchen. (Lehrperson 2, Gesamtschule).

Auch Lehrkraft 8 beschreibt eine Präferenz dafür, dass die Lernenden im Unterricht so viel Deutsch wie möglich sprechen.

16. […] definitiv also im Unterricht in Unterrichtsphasen bemühen sich alle auch Deutsch miteinander zu sprechen vor allem auch der W[illkommens]k[lasse] 3, wo man dann auch schon wirklich an Diskussionen arbeitet […] (Lehrperson 8, Realschule).

Ähnlich wie Lehrkraft 2 sieht auch Lehrkraft 8 die Verwendung der muttersprachlichen Übersetzung als notwendig für das Verständnis neuer deutscher Wörter an. Für Lehrkraft 8 sind jedoch die spezifischen Sprachprofile der Lernenden sowie ihr eigenes „Sprachportfolio" die wichtigsten Hilfsmittel, um fehlende Wörter zu übersetzen.

17. […] dann wird das Arabisch oder Serbisch nur rausgeholt, wenn da wirklich ein Fremdwort steht, aber wirklich ein deutsches Fremdwort, was man dann vorher nicht kennt ähm und da wird noch mal gefragt: Was heißt denn das? Und wenn das jemand weiß, dann sagt er das noch mal auf Arabisch oder Kurdisch oder wir ziehen ein Wörterbuch zu Rate (Lehrperson 8, Realschule).
18. Also ich benutze die, je nachdem welche Sprache der Schüler spricht, ich kann –, ich hab' Glück, ich hab ein ziemlich breites Sprachportfolio, an Portfolio anzubieten (Lehrperson 8, Realschule).

Wie die Lehrkräfte 2 und 8 sieht auch Lehrkraft 9 die Übersetzung von Wörtern und vielleicht längeren Passagen als vorteilhaft für das Lernen der Lernenden an. Insgesamt nutzen diese Ansätze die Muttersprachen der Lernenden in erster Linie zum Erlernen deutscher Strukturen. Auf diese Weise wurde die Muttersprache als eine Art Scaffold

für das Erlernen der deutschen Sprache genutzt. Lehrkraft 9 erklärt jedoch, dass sie das nicht immer so gesehen hat, sondern erst durch ihre Erfahrungen im Unterricht zu dieser Einstellung gekommen ist.

19. Ich habe am Anfang tatsächlich immer erst versucht also alles auf Deutsch zu machen ehm. Das würde ich nicht mehr machen. […] Ehm ha, ich hätte vielleicht direkt anfangen sollen auch irgendwie dann Google Übersetzer mitzubenutzen oder wie gesagt auch das Englische, weil das hat, ja dann, eigentlich danach recht gut geklappt (Lehrperson 9, Gymnasium).

Mehrere Aussagen von Lehrkräften weisen darauf hin, dass Lernende mit fortgeschrittenen Sprachkenntnissen im Deutschen und in ihrer Muttersprache eingesetzt werden können, um den Unterrichtsdiskurs zu übersetzen und das Verständnis der neuen Lernenden zu unterstützen.

20. Was ich sonst mache, wenn ich jetzt zum Beispiel weiß, ähm ein bulgarischer Junge ist schon anderthalb Jahre hier und kann schon ziemlich viel und jetzt kommen andere bulgarische Schülerinnen, dann setz ich ihn als Übersetzer im Unterricht ein (Lehrperson 8, Realschule).
21. Ja, klar. Das hilft ja nicht nur den, eh, Schülern. Das hilft ja auch mir, uns hilft das. Ja, wenn, wenn jemand da ist, der das nochmal in einer gemeinsam gesprochenen Sprache lernen kann. (Lehrperson 3, Gesamtschule).

Die obigen Aussagen drücken eine allgemeine tendenzielle Ausrichtung auf einsprachige Ansätze aus. Die Lehrkräfte beschrieben jedoch auch eine Offenheit gegenüber der Muttersprache der Lernenden und deren Nutzung zumindest für die Übersetzung unbekannter Wörter. Diese Aussagen deuten darauf hin, dass die Lehrkräfte in gewissem Maße pragmatisch vorgehen. Die Beschreibungen ihrer Praktiken durch die Lehrkräfte lassen jedoch einen spontanen und nicht systematischen Ansatz erkennen (Roth, 2018). Die Praktiken der Lehrkräfte unterscheiden sich also von strukturierteren mehrsprachigen Ansätzen wie der Translanguaging-Pädagogik (García et al., 2017) und nutzen das Artefakt Sprache nicht konsistent.

Trotz der Bereitschaft, auf verschiedene Weise in die Muttersprachen der Lernenden zu übersetzen, kann die starke Präsenz von Muttersprachen für Lehrende auch problematisch sein, wenn eine Sprache im Unterricht dominant ist:

22. Ich hatte das aber jetzt letztes Schuljahr war es ein Problem. Ich hatte praktisch von fünfzehn Kindern, dreizehn aus Syrien und es war praktisch der Unterricht lief praktisch nur auf Arabisch ab. Das heißt, es war ein unheimlicher Kraftakt für mich dann immer durchzudrängen bitte auf Deutsch bitte auf Deutsch. (Lehrperson 4, Hauptschule).

Solche Aussagen verdeutlichen die Rolle, die der individuelle Klassenkontext für die Einstellungen und Praktiken der Lehrkräfte spielt.

Insgesamt nutzen die Lehrkräfte die Muttersprachen der Lernenden, um das Erlernen der deutschen Sprache und der Inhalte zu unterstützen. Sie tun dies zum Beispiel mit Hilfe von Wörterbüchern und Online-Übersetzungssoftware sowie mit Hilfe von

Übersetzungen durch Lernende. Einzelne Lehrkräfte, die über das erforderliche Sprachenportfolio verfügen, übersetzen bei Bedarf ebenfalls. In diesen Fällen wird das Artefakt Sprache bewusst eingesetzt.

4.2.2 Muttersprache zur Validierung der Identitäten der Lernenden

Wie die Lernenden, stellen auch einzelne Lehrende dar, dass nicht nur sprachliche Inklusion, sondern die Validierung der Identität der Lernenden wichtig ist (García et al., 2017). So wird die Frage, was zu einer erfolgreichen Inklusion von Migrant*innen führt, dann auch von einer Lehrperson, die mehrsprachigen Ansätzen gegenüber offen ist, wie folgt beantwortet:

23. Ja wenn jeder eigentlich so sein kann wie er ist. […] Jeder seine kulturellen Hintergründe auch ausleben kann das akzeptiert wird und auch für den Unterricht integriert wird. (Lehrperson 6, *Gymnasium*).

Dies ist eine Feststellung, die auch in der Translanguaging-Pädagogik eine zentrale Stellung einnimmt. Während Sprache also ein Artefakt ist, das den Lernenden hilft, ihre Unterrichtsziele zu erreichen, ist auch die in der Translanguaging-Pädagogik wichtige Validation der eigenen Identität ein zentraler Punkt für den Inklusionserfolg.

4.2.3 Der Gebrauch von Brückensprachen

Neben den Unterrichtssprachen Deutsch und Herkunftssprachen können auch weitere Sprachkompetenzen der Lernenden mit eingebunden werden. Häufig können dies auch Brückensprachen sein, hier ist es besonders das Englische. Wie von Roth (2018) angemerkt wurde, kann dies gerade bei neu eintreffenden Lernenden alternativlos sein:

24. Genau und dann habe ich immer erst versucht das über's Englische zu machen. Das hat dann bei manchen Kindern geklappt und insbesondere auch die aus dem zehnten Schuljahr die Syrische Schülerin die sagte „Ah" und dann hat es auf Arabische […] übersetzt (Lehrperson 6, Gymnasium).

Hier wird also das gesamte sprachliche Potential der Lernenden als Artefakt genutzt, um die Fähigkeiten in der Zielsprache zu verbessern (García et al., 2017). Während das Englische nützlich sein kann, um anfänglich das Verständnis der Lernenden zu unterstützen, wollen Lehrende es jedoch nicht übermäßig benutzen, da die Lernenden hauptsächlich das Deutsche lernen sollen:

25. Ich nehm' auch Englisch auf. Wenn ich merke, einige Schüler-, der Junge aus Syrien, einer aus Syrien der auch in der Türkei-, der kann auch Türkisch, das kann ich zwar nicht, aber der spricht auch sehr gut Englisch und ich, ich verfalle sehr oft, sagen wir mal zu oft, ins Englische. Ja wenn man weiß die verstehen Englisch sehr gut, muss ich mich selber immer auf die Finger hauen, mir selber, und und immer gucken „Achtung sag das auf Deutsch", weil das natür-

> lich den auch Betrieb beschleunigt. Ich weiß, ich bin, wenn ich das jetzt auf Englisch erkläre, ist das nach zwanzig Sekunden klar, auf Deutsch dauert es dann mehr da (Lehrperson 5, Hauptschule).

Dass nicht alle Lernenden über Kompetenzen in den entsprechenden Brückensprachen verfügen, erschwert die Verwendung dieser Sprachen, wie unten beschrieben:

> 26. Ich hab 'ne Lerngruppe jetzt von 10 bis 12 Kids pro Stufe pro Niveau und in jeder Klasse sind maximal ein bis zwei Personen, die Englisch verstehen. Ja und den Rest hab ich damit überhaupt nicht abgeholt (Lehrperson 8, Realschule).

Wie die obigen Aussagen zeigen, kann Englisch zur Förderung des Verständnisses und zur Einsparung von Unterrichtszeit eingesetzt werden. Indem die Lehrkräfte Englisch für solche Zwecke einsetzen, nutzen sie auch die vollen sprachlichen Ressourcen der Lernenden. Die Verwendung des Englischen ist jedoch auf diejenigen Lehrenden und Lernenden beschränkt, die über Englischkenntnisse verfügen, und kann nach Ansicht einiger Lehrkräfte das Tempo des Deutschlernens verlangsamen.

Die Ergebnisse unserer Interviews mit den Lehrkräften zeigen auf, dass sie die Muttersprachen der Lernenden in erster Linie als Hilfsmittel zum Verstehen und Erlernen deutscher und nichtsprachlicher Inhalte nutzen. Eine Minderheit der Lehrkräfte äußerte außerdem die Ansicht, dass die Verwendung der Muttersprache der Lernenden die Identität der Lernenden bestätigt. Darüber hinaus wird die Verwendung einer Brückensprache wie Englisch für Lernende, die neu in Auffangklassen sind, genutzt, um das Verständnis zu unterstützen und Zeit zu sparen. Die Art der Verwendung des Artefaktes Sprache wird also unterschiedlich und teilweise situativ gehandhabt. Die Verwendung der Brückensprache Englisch wird besonders unterschiedlich beurteilt.

5. Diskussion und Zusammenfassung

Die Mehrheit der Lernenden in dieser Studie ist mehrsprachig und hat Erfahrung mit dem Erlernen von Sprachen zu Hause sowie mit dem Erlernen von Fremdsprachen wie Englisch in der Schule. Diese Sprachlernerfahrungen scheinen die Lernenden gut auf das Erlernen einer weiteren Fremd- oder Zweitsprache wie Deutsch vorzubereiten. Unter dem Gesichtspunkt der optimalen Nutzung von Ressourcen kann und sollte das Artefakt Sprache in seiner gesamten Breite genutzt werden, um den Prozess des Deutschlernens zu unterstützen (García et al., 2017). Obwohl sie über umfangreiche sprachliche Ressourcen verfügen, aus denen sie Bedeutungen konstruieren könnten, gab nur eine Minderheit der Lernenden an, dass die Nutzung ihrer gesamten sprachlichen Ressourcen ihnen beim Erlernen der deutschen Sprache helfen würde. Diese Einstellung steht im Widerspruch zur Literatur, die die Vorteile mehrsprachiger Praktiken beschreibt (García et al., 2017; Fürstenau & Niedrig, 2018; Roth, 2018). Besonders für frühe Stadien des sprachlichen Inklusionsprozesses scheint den beteiligten Lehrenden die Nutzung aller ihrer sprachlichen Ressourcen jedoch besonders angemessen. Die wichtige Funktion der Sprache für die Identitätsbildung sehen einige Lernende selbst offensichtlich da-

durch abgedeckt, dass sie ihre Muttersprache mit Freunden und Familien nutzen, und dass ihnen dies hilft, sich in Deutschland zu Hause zu fühlen.

Obwohl die Lehrkräfte in dieser Studie größtenteils monolinguale Einstellungen äußerten, waren ihre Praktiken insgesamt eher pragmatisch und erlaubten beispielsweise die Übersetzung neuer Wörter in die Muttersprachen der Lernenden. Indem sie das Sprachenlernen der Lernenden durch den Gebrauch der Muttersprache unterstützen, nutzen die Lehrkräfte Sprachen als ein Artefakt, um ein bestimmtes Lernziel zu erreichen. Eine Minderheit der Lehrkräfte war außerdem der Meinung, dass die Verwendung der Muttersprache im Unterricht die Identität der Lernenden bestätigt.

Die Verwendung der Muttersprache der Lernenden als *Scaffold* zum Erlernen neuer deutscher Wörter und zur Bestätigung der Identität der Lernenden erfüllt zwei der vier oben beschriebenen Hauptziele der Translanguaging-Pädagogik. Erstens hilft sie den Lernenden bei der Verarbeitung komplexer und anspruchsvoller Inhalte und Texte. Zweitens unterstützt sie ihre zweisprachige Identität und sozioemotionale Entwicklung (García et al., 2017).

In den Aussagen der Lehrkräfte fehlten eindeutig Einstellungen, die darauf hindeuten, dass die Verwendung der Muttersprache der Lernenden im Unterricht sowohl die muttersprachliche als auch die allgemeinere akademische und kognitive Entwicklung fördern kann. Während die Lehrkräfte in dieser Studie in der Regel Praktiken beschrieben, die nur in eine Richtung gehen (d. h. die Muttersprache als *Scaffold* verwenden, um das Erlernen der deutschen Sprache zu erleichtern), könnte ein umfassenderer mehrsprachiger Ansatz eine multidirektionale Beziehung zwischen den Sprachen und multidimensionale (z. B. linguistische, kognitive, sozioemotionale) Vorteile eines solchen Sprachgebrauchs anstreben. Ein Vergleich der Antworten von Lehrkräften und Lernenden deutet außerdem darauf hin, dass die Lehrkräfte den Muttersprachen der Lernenden eine –wenn auch begrenzte – pädagogische Rolle zuschreiben, während die Lernenden ihre Muttersprachen in erster Linie als Beziehungssprache betrachten (z. B. für die Kommunikation mit Freunden und Familie) und nur in geringem Ausmaß eine pädagogische Funktion sehen.

Die Umsetzung mehrsprachiger Praktiken im deutschen Kontext ist darüber hinaus mit erheblichen Herausforderungen verbunden. Erstens: Deutsch als Bildungssprache ist das zentrale Lernziel im Sprachunterricht. Die Entwicklung der Muttersprachen der Schüler*innen ist daher kein curriculares Ziel, auf das die Lehrkräfte hinarbeiten müssen. Zweitens sind die Sprachen der Migrant*innen vielfältig und unterschiedlich, so dass die sprachliche Zusammenarbeit der Schüler*innen im Unterricht stark vom spezifischen Sprachprofil der Klasse abhängt. Drittens ist es äußerst unwahrscheinlich, dass Lehrende funktionale Sprachkompetenzen in allen im Unterricht vertretenen Sprachen haben. Dies kann die Fähigkeit der Lehrkräfte beeinträchtigen, die Schüler*innen bei der Arbeit in anderen Sprachen zu begleiten und zu unterstützen.

Trotz dieser Herausforderungen gibt es Möglichkeiten zur Nutzung des vollen sprachlichen Potentials der Lernenden als Artefakt im deutschen Kontext. García et al. (2017) schlagen vor, dass Lehrende den Lernenden erlauben, für eigene Internetrecherchen ihre Herkunftssprachen zu nutzen. Weitere mehrsprachige Praktiken, wie z. B. die Annotation der Zielsprache (Deutsch) mit Vokabular der Herkunftssprachen, oder das Durchführen von Projekten unter Zuhilfenahme der Herkunftssprachen, einzeln oder in

Gruppen, binden sprachlich diverse Gruppen in den Unterricht ein, reduzieren sprachliche Barrieren und erlauben den Lernenden ihr gesamtes sprachliches Potenzial auszuschöpfen und zum Erlangen neuen Wissens zu nutzen (García et al., 2017). Diese Art von Praktiken setzt nicht voraus, dass die Lehrkräfte die Vielzahl der im Unterricht gesprochenen Sprachen beherrschen, jedoch sollten die Lehrkräfte bereit sein, sich mit diesen Sprachen auseinanderzusetzen (Fürstenau & Niedrig, 2018).

Um eine Pädagogik zu entwickeln, die den Gebrauch von mehrsprachigen Kompetenzen als Artefakt systematisch nutzt, sowohl im deutschen Kontext im Allgemeinen als auch in Auffangklassen im Besonderen, müssen mehr Studien durchgeführt werden, die Praktiken in spezifischen (Sprach-)Kontexten und unter spezifischen Bedingungen untersuchen. Die Ergebnisse unserer Studie deuten darauf hin, dass Lehrkräfte und Lernende für solche Praktiken empfänglich sein könnten, wenn sie die spezifischen Lernziele und den breiteren Entwicklungsnutzen verstehen, die solche Praktiken haben können. Eine solche Pädagogik würde den Lehrkräften die Fähigkeiten und das Wissen zur Verfügung stellen, um Sprachen als Artefakte für bestimmte Lernziele einzusetzen.

Literatur

Baker, C. (1992). *Attitudes and Language*. Multilingual Matters.

Birnbaum, T., Erichsen, G., Fuchs, I. & Ahrenholz, B. (2018). Fachliches Lernen in Vorbereitungsklassen. In N. von Dewitz, H. Terhart & M. Massumi (Hrsg.), *Neuzuwanderung und Bildung: Eine interdisziplinäre Perspektive auf Übergänge in das deutsche Bildungssystem* (S. 231–250). Beltz Juventa.

Cornely Harboe, V., Mainzer-Murrenhoff, M. & Heine, L. (2016). Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche: Umgang mit Heterogenität im Fokus der Ausbildung von Lehrkräften. In V. Cornely Harboe, M. Mainzer-Murrenhoff & L. Heine (Hrsg.), *Unterricht mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen: Interdisziplinäre Impulse für DaF/DaZ in der Schule* (S. 9–18). Waxmann.

Creese, A. & Blackledge, A. (2010). Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching? *The Modern Language Journal 94*(1), 103–115. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2009.00986.x

Dannenbeck, C. & Dorrance, C. (2016). Da könnte ja jede/r kommen! Herausforderung einer inklusionssensiblen Hochschulentwicklung. In C. Dannenbeck, C. Dorrance, A. Moldenhauer, A. Oehrne & A. Platte (Hrsg.), *Inklusionssensible Hochschule. Grundlagen, Ansätze und Konzepte für Hochschuldidaktik und Organisationsentwicklung* (S. 22–33). Klinkhardt.

Fürstenau, S. & Niedrig, H. (2018). Unterricht mit neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern: Wie Praktiken der Mehrsprachigkeit für das Lernen genutzt werden können. In N. von Dewitz, H. Terhart & M. Massumi (Hrsg.), *Neuzuwanderung und Bildung: Eine interdisziplinäre Perspektive auf Übergänge in das deutsche Bildungssystem* (S. 214–230). Beltz Juventa.

Ganuza, N. & Hedman, C. (2017). Ideology vs. Practice: Is there a space for translanguaging in mother tongue instruction? In B. A. Paulsrud, J. Rosén, B. Straszer & Å. Wedin, (Hrsg.), *New Perspectives on Translanguaging and Education* (S. 208–226). Blue Ridge Summit, PA: Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/9781783097821-014

García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Wiley-Blackwell.

García, O., Ibarra Johnson, S. & Seltzer, K. (2017). *The translanguaging classroom: Leveraging student bilingualism for learning*. Carlson.

García, O. & Otheguy, R. (2019). Plurilingualism and translanguaging: Commonalities and divergences. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism. 23*(1), 17–35. https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1598932

García, O. & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education.* Basingstoke: Palgrave. https://doi.org/10.1057/9781137385765

Ghaderi, C. (2016). Träume und Traumata junger Flüchtlinge: Einführung in traumaspezifische Aspekte für die Arbeit mit potentiell traumatisierten Kindern und Jugendlichen. In V. Cornely Harboe, M. Mainzer-Murrenhoff & L. Heine (Hrsg.), *Unterricht mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen: Interdisziplinäre Impulse für DaF/DaZ in der Schule* (S. 57–80). Münster: Waxmann.

Havkic, A., Dohmann, O., Domenech, M. & Niederhaus, C. (2018). Anforderungen und Ressourcen: Fachunterricht in der sogenannten Regelklasse berufsbildender Schulen aus der Perspektive neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler. In N. von Dewitz, H. Terhart & M. Massumi (Hrsg.), *Neuzuwanderung und Bildung: Eine interdisziplinäre Perspektive auf Übergänge in das deutsche Bildungssystem* (S. 174–194). Beltz Juventa.

Hußmann, S., Kanefeld, U., Kuhl, J. & Schlebrowski, D. (2018). Das geschachtelte Tetraeder und inklusionsorientierte Designprinzipien als Modelle für Entwicklung und Forschung in einer inklusionsorientierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In S. Hußmann & B. Wezel (Hrsg.), *DoProfiL – Das Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 11–25). Waxmann.

Karakayali, J. & zur Nieden, B. (2018). „Es ist eine Art Schutzraum auch": Institutionelle Segregation und ihre Legitimierung im Kontext von Willkommensklassen. In N. von Dewitz, H. Terhart & M. Massumi (Hrsg.), *Neuzuwanderung und Bildung: Eine interdisziplinäre Perspektive auf Übergänge in das deutsche Bildungssystem* (S. 292–307). Beltz Juventa.

Lantolf, J., Thorne, S. & Poehner, M. (2015). Sociocultural theory and second language development. In B. Van Patten & J. Williams (Hrsg.), *Theories in second language acquisition* (S. 207–226). Routledge.

MSB NRW (2020). *Referenzrahmen Schulqualität NRW: Schule in NRW Nr. 9051*. https://www.schulentwicklung.nrw.de/referenzrahmen/broschuere.pdf

MSW NRW (2016). Integration durch Bildung: *Maßnahmen und Initiativen des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen für zugewanderte Kinder und Jugendliche*. https://www.schulentwicklung.nrw.de/q/upload/Schule_und_Zuwanderung/Pressemitteilung_MSW_24.05.2016.pdf

Roth, H. J. (2018). Sprachliche Bildung und Neuzuwanderung: Auf dem Weg zu einer Didaktik des Deutschen als Zweitsprache im Kontext von Mehrsprachigkeit. In N. von Dewitz, H. Terhart & M. Massumi (Hrsg.), *Neuzuwanderung und Bildung: Eine interdisziplinäre Perspektive auf Übergänge in das deutsche Bildungssystem* (S. 196–213). Beltz Juventa.

Terhart, H. & von Dewitz, N. (2018). „Sprache und so": Überzeugungen und Praktiken von Lehrkräften zu Heterogenität im Unterricht mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen. In N. von Dewitz, H. Terhart & M. Massumi (Hrsg.), *Neuzuwanderung und Bildung: Eine interdisziplinäre Perspektive auf Übergänge in das deutsche Bildungssystem* (S. 268–289). Beltz Juventa.

United Nation High Commissioner for Refugees (UNHCR). (2006). *UNHCR Global Report 2005*. United Nations High Commissioner for Refugees.

Larissa Fühner[1]*, Laura Ferreira González*[1]*, Hannah Weck,*
Alexander Pusch & Simone Abels

Das NinU-Raster zur Planung und Reflexion inklusiven naturwissenschaftlichen Unterrichts für Lehramtsstudierende

1. Einführung

Planung, Durchführung und Analyse naturwissenschaftlichen Unterrichts gehören zu primären Aufgaben, denen sich Lehramtsstudierende der Fächer Biologie, Chemie, Physik, Naturwissenschaften und Sachunterricht stellen (müssen). Damit dies unter Berücksichtigung der Diversität der jeweiligen Lerngruppe gelingen kann, benötigen (angehende) Lehrkräfte konkrete Unterstützung, z. B. in Form von Planungsmodellen, für den inklusiven naturwissenschaftlichen Unterricht (Stinken-Rösner et al., 2020). Auffällig ist, dass Studien meist die fachdidaktische Planungskompetenz (z. B. Schröder et al., 2020) oder die für heterogene Gruppen untersuchen (z. B. Black et al., 2019; Muñoz Martínez & Porter, 2020). Die Zusammenführung beider Aspekte ist ein Desiderat in Forschung und Lehre.

Das DFG geförderte Netzwerk inklusiver naturwissenschaftlicher Unterricht (NinU) stellt mit seinem fragengeleiteten Raster zur Planung und Reflexion von inklusivem naturwissenschaftlichen Unterricht (Stinken-Rösner et al., 2020) ein Instrument vor, welches Studierende und Lehrkräfte konkret unterstützen kann, indem die Perspektive inklusiver Pädagogik mit den Zielen naturwissenschaftlichen Unterrichts verknüpft wird.

In einem Kooperationsprojekt zwischen den Universitäten Münster, Köln und Lüneburg wurde eine Implementierung eben dieses Rasters in der Hochschullehre angestoßen. In diesem Beitrag beschreiben die Autor*innen den Einsatz des Rasters in fachdidaktischen Seminaren in den Fächern Biologie, Physik, Naturwissenschaften und Sachunterricht. Dabei wird sowohl die Implementierung durch Lehrende als auch die Anwendung durch Studierende betrachtet. Außerdem wird das Raster als solches kurz vorgestellt und die Kernidee der Verknüpfung von inklusionspädagogischen und naturwissenschaftsdidaktischen Aspekten erläutert.

Anschließend wird beispielhaft anhand der Auswertung verschiedener Evaluationsinstrumente in den Seminaren dargestellt, welches Potential sich aus der Anwendung des Rasters für Studierende ergibt und welche Stolpersteine bei der Implementation zu berücksichtigen sind. Die Evaluation dient dem Ziel, den Entwickler*innen Hinweise darauf zu geben, was sich in der hochschulischen Praxis bewährt und welcher Überarbeitungsbedarf ggf. besteht. Dies bietet die Grundlage für eine erste Revision des Rasters, das in weiteren Erprobungen systematisch einer umfassenden Evaluation an mehreren Universitätsstandorten unterzogen werden soll. Die Darstellung des Einsatzes soll Lesende dazu einladen, das Rasters als Option für die eigene Hochschullehre zu reflektieren und ihnen Materialien zur Verfügung stellen, die einen Einsatz in eigenen Lehrveranstaltungen ermöglichen.

1 Die beiden Autorinnen Larissa Fühner und Laura Ferreira González teilen sich die Erstautorenschaft für diesen Beitrag.

2. Lehrkräftebildung und Inklusion

Inklusionsrelevante Kompetenzen, über die zukünftige Lehrkräfte verfügen sollen, werden in verschiedenen Kompetenzmodellen benannt. König et al. (2019) haben in einem Review 40 Publikationen zu aktuellen Kompetenzkatalogen bezüglich der Aufgaben von Lehrkräften in inklusiven Settings gesichtet und vier Anforderungsbereiche herausgearbeitet: Diagnose (1), Intervention (2) (im Sinne didaktisch-methodischer Anforderungen; oft auch als Förderung bezeichnet), Management und Organisation (3) sowie Beratung und Kommunikation (4).

Das NinU-Raster verfolgt eine potential- und ressourcenorientierte Perspektive, in der die Vielfalt für individuelle und gemeinschaftliche Lernprozesse wertgeschätzt wird (Menthe et al., 2017; Sliwka, 2010). Das Raster verknüpft allgemeine Aspekte einer barrierefreien Unterrichtgestaltung mit naturwissenschaftlichen. Bisherige theoretische Konzeptionen und Modelle berücksichtigen kaum, wie Lehramtsstudierende der Diversität der Lernenden und zugleich fachbezogenen Anforderungen im Unterricht gerecht werden können (Kap. 1). Die Berücksichtigung des NinU-Rasters in der Lehre soll den Studierenden eine Lerngelegenheit bieten, inklusiven Fachunterricht zu planen. Dabei ermöglicht der Einsatz des Rasters sowohl inklusionspädagogische als auch naturwissenschaftsdidaktische Aspekte strukturiert zu vereinen und Fähigkeiten zur Planung eines inklusiven naturwissenschaftlichen Unterrichts zu erwerben.

Dem Raster liegt dabei ein Inklusionsverständnis zugrunde, dass alle Lernenden adressiert, aber durchaus auch den Blick auf marginalisierte und vulnerable Gruppen richtet, die ggf. besondere Unterstützung benötigen (Lindmeier & Lütje-Klose, 2015). So wird bspw. danach gefragt (vgl. auch NinU-Raster[1]), welche naturwissenschaftlichen Kontexte für alle Lernenden relevant, welche Diversitätsdimensionen bei der Auseinandersetzung mit diesen Kontexten als Stärken, aber auch welche individuellen Unterstützungen ggf. zu berücksichtigen sind. Für besonders zentral halten wir den Perspektivwechsel bzgl. möglicher Barrieren. Hier sind die Studierenden gefordert weniger einen personenzentrierten Blick einzunehmen, sondern zuerst den Blick auf systemische Barrieren zu richten, die der Lernumgebung und dem fachlichen Lerngegenstand selbst innewohnen und somit für Lernende zu Herausforderungen werden können (Köpfer, 2021; Krönig, 2015).

2.1 Das NinU-Raster

Das NinU-Raster basiert auf der Idee, dass inklusive Pädagogik und naturwissenschaftliche Fachdidaktik miteinander zu verknüpfen sind, um Fachunterricht so zu gestalten, dass alle Lernenden an fachlichen Lernprozessen mit dem Ziel einer naturwissenschaftlichen Grundbildung partizipieren können (Menthe et al., 2017; Abb. 1).

1 Verfügbar unter: https://www.cinc.uni-hannover.de/fileadmin/cinc/Veroeffentlichungen_des_Netzwerkes/20211117_NinU-Unterstuetzungsraster.pdf

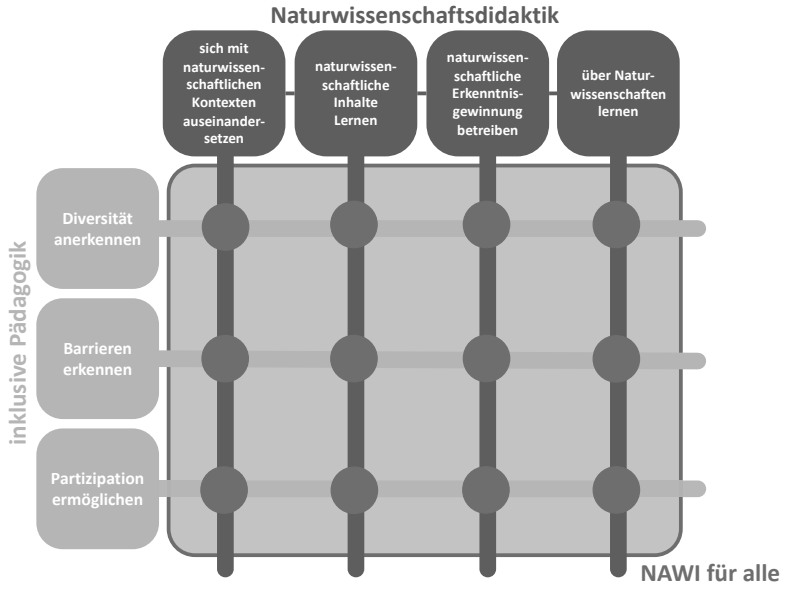


Abbildung 1: NinU-Schema (angelehnt an Stinken-Rösner et al., 2020; nach Ferreira González et al., 2021)

Inklusive Pädagogik benötigt Anerkennung und Wertschätzung von Diversität und Identifizieren und Minimieren von Barrieren (z. B. bei Unterrichtsinhalten, -kontexten und -aktivitäten), um darauf aufbauend Partizipation zu ermöglichen (Booth & Ainscow, 2016). Das Raster hält Lehrkräfte an, diese inklusiven Aspekte mit naturwissenschaftlichen Zielen (sich mit naturwissenschaftlichen Kontexten auseinandersetzen, naturwissenschaftliche Inhalte lernen, naturwissenschaftliche Erkenntnisgewinnung betreiben, über Naturwissenschaften lernen im Sinne von Nature of Science (NOS) (Hodson, 2014)) zu vernetzen und die Planung naturwissenschaftlichen Unterrichts bezüglich inklusiver Aspekte zu reflektieren. Dafür steht eine Systematik an Fragen zur Verfügung, gegliedert nach drei Dimensionen der inklusiven Pädagogik des Schemas, die sich in jeder Spalte wiederholt (NinU-Raster[1]).

Das Raster unterstützt die Planung, d. h. das Anfertigen einer Sachanalyse, didaktischen Analyse sowie einer Verlaufsplanung, indem an entsprechenden Stellen das Raster hinzugezogen wird, um umfassender, systematischer und fundierter auf inklusive Aspekte einzugehen. Die größte Veränderung liegt darin, dass durch das NinU-Raster angeregt, eine kontextorientierte Unterrichtsplanung vorgenommen wird, um einen gemeinsamen Lerngegenstand zu adressieren, dadurch bei allen Lernenden situatives Interesse zu generieren und über die Unterrichtseinheit hinweg aufrecht zu erhalten (Ferreira González et al., 2021 für genauere Erläuterungen zur Vorgehensweise und Begründung).

3. Evaluation der Implementierung in Seminaren

Das NinU-Raster wurde mit dem Ziel in der Lehre implementiert, Studierende zu unterstützen, verschiedene Perspektiven bei der Unterrichtsplanung zu berücksichtigen und diese systematisch miteinander zu verknüpfen. Wir fragen uns im Rahmen der Evaluation, was sich an dem Raster in der hochschulischen Praxis bewährt und welcher Überarbeitungsbedarf besteht. Bevor wir die Chancen und Stolpersteine der Implementation in die naturwissenschaftsdidaktische Hochschullehre für Lehrende skizzieren, beschreiben wir nachfolgend zunächst standortbezogene Rahmenbedingungen der einzelnen Seminare, in denen das NinU-Raster eingesetzt wurde. Über alle Evaluationsinstrumente und Seminare hinweg haben wir Rückmeldungen von Studierenden hinsichtlich zweier Leitfragen ausgewertet:

1. Welche Eindrücke äußern die Studierenden zum Raster nach der theoretischen Einführung (mittels Einführungsvideo samt Erklärungen)?
2. Welche Eindrücke äußern Studierende nach der Verwendung des Rasters zur Planung eines Unterrichtsvorhabens?

3.1 Einsatz an den Standorten

An den Universitäten Münster, Köln und Lüneburg wird seit dem Sommersemester 2020 das NinU-Raster in naturwissenschaftsdidaktischen Seminaren für angehende Lehrkräfte zum Themenkomplex Inklusion eingesetzt. Die Implementation an den Standorten unterscheidet sich neben dem Fach v. a. hinsichtlich weiterer Seminarinhalte sowie des bereits im Rahmen der fachdidaktischen sowie erziehungswissenschaftlichen und in Köln auch sonderpädagogischen Studienanteile sehr individuell erworbenen Vorwissens der Studierenden.

In allen Seminaren wird das Raster in abgestimmter Weise zunächst mit Hilfe eines Erklärvideos eingeführt.[2] Auf Grundlage des Videos werden die individuell auftretenden Fragen der Lernenden besprochen (Kap. 4). Die einzelnen Spalten (Kontext, Fachinhalt, Erkenntnisgewinnung, NOS) werden mit ausgearbeiteten Beispielen aus dem Bereich Naturwissenschaften zum Thema „Popcorn poppen“ (Ferreira González et al., 2021) oder einem physikspezifischen Beispiel (Bluetooth-Box, Universität Münster) ausführlich erläutert und diskutiert. Die anschließende Planung eines inklusiven Unterrichtsvorhabens mit Hilfe des Rasters durch die Studierenden ist zentrales Element aller Seminare und mit der Erstellung von konkreten Materialien und Aufgaben verbunden. Oftmals kommt es vor, dass bei der Bearbeitung einer Rasterspalte Ideen für die weiteren Spalten aufkommen, noch bevor diese behandelt wurden. Diese Ideen können bereits eingetragen werden, müssen aber manchmal im Dokument an die passende Stelle „verschoben“ werden. Die Studierenden arbeiten mit dem Raster in Einzelarbeit (Standort Lüneburg) oder in Kleingruppen (Münster und Köln) und verwenden Hilfestellungen[2]. Es ist dabei zu betonen, dass das NinU-Raster als Ergebnis keine Stundenplanung liefert, sondern die Stundenplanung im Hinblick auf die Verknüpfung der inklusiven

2 Video und Hilfestellungen unter: https://www.cinc.uni-hannover.de/de/ninu/materialien/

und naturwissenschaftsdidaktischen Perspektive mit konkreten Ideen anreichert und lenkt.

In Tabelle 1 ist eine Übersicht über Rahmendaten der jeweiligen Seminare dargestellt. Aus Gründen des Umfanges kann auf die genaue Umsetzung an den Standorten nicht im Detail eingegangen werden.[3] Die Implementation wurde mittels Fragebögen, Portfolios oder Interviews begleitend evaluiert, um die Gelingensbedingungen und Stolpersteine zu erfassen und das Raster entlang des Studierendenfeedbacks zu optimieren. Diese Informationen sollen Lehrenden helfen, das NinU-Raster auch in ihre Lehrveranstaltung zu implementieren.

Tabelle 1: Übersicht über die Rahmendaten der Seminare

Standort		**Lüneburg**	**Köln**	**Münster**
Fachdidaktik		Naturwissenschaften	Biologie	Physik
Studiengänge		Haupt-/ Realschule & Grundschule	Haupt-, Real-, Gesamt-, Sekundarschule & Sonderpädagogik	Haupt- und Realschule & Gymnasium/ Gesamtschule
Umfang Veranstaltung		je 1 SWS pro Studiengang (14tägig à 90 Min.)	4 SWS (à 180 Min. wöchentlich)	2 SWS (6 Termine à 180 Minuten)
Zeitumfang für das NinU-Raster im Seminar		komplette Veranstaltung (1 Semester)	4 Termine à 180 Minuten	3 Termine à 180 Minuten
Sozialform der Bearbeitung		Einzelarbeit	Kleingruppen	Kleingruppen
Rückmeldungen zum Video (Personen)		26	38	14
Rückmeldungen zur Bearbeitung des Rasters (Personen)		26	27	6
Durch Studierende bearbeitete Spalten	Kontext	Ja	Ja	Ja
	Inhalt	Ja	Ja	Ja
	Erkenntnisgewinnung	Teilweise	Ja	Ja
	NOS	Marginal	Nein	Nein

Die nachfolgende Beschreibung soll am Beispiel der Physikdidaktik in Münster einen Einblick vermitteln, wie das NinU-Raster in fachdidaktische Lehrveranstaltungen eingebunden werden kann. Die erste Seminarhälfte umfasst u. a. inklusionsspezifische Perspektiven der Lehrkräfte und Lernenden (Kap. 2) sowie die Gestaltung von Unterrichtsmaterialien (Fühner & Pusch, 2019). Die Studierenden planen als „Produkt" in Kleingruppen (3-4 Personen) eine inklusive Stunde.

3 Die Beschreibung der Umsetzung an den Standorten wird Ihnen gerne auf Anfrage von den Autor*innen zur Verfügung gestellt.

Das NinU-Raster wird nun zur Unterstützung der Planung herangezogen. Es soll helfen, einen geeigneten Kontext zu finden, indem die einzelnen Fragen der 1. Spalte des Rasters „*A. Sich mit naturwissenschaftlichen Kontexten auseinandersetzen*" bearbeitet werden. Als physikspezifischer Kontext wird z. B. die Bluetooth-Box vorgestellt, die sich anhand der Analyse durch die Fragen des Rasters als potenziell geeigneter Kontext für eine Stunde aus dem Bereich der E-Lehre herausstellt. Die Kleingruppen überlegen sich im Anschluss mögliche Kontexte für ihr eigenes zu planendes inklusives Lernsetting und überprüfen ihre Ideen mit Hilfe des Rasters. Stellt sich einer der Kontexte als potenziell geeignet dar, werden die Ideen als Antworten auf die Fragen des Rasters in der entsprechenden Zelle notiert[2]. Im Anschluss wird analog auch die Spalte „*B. Naturwissenschaftliche Inhalte lernen*" und „*C. Naturwissenschaftliche Erkenntnisgewinnung betreiben*" zunächst am Beispiel im Plenum vorgestellt sowie diskutiert. Die Studierenden bearbeiten diese Spalten anschließend an ihrem Thema und sammeln somit Einblicke, welche Diversitätsfacetten, Barrieren und Chancen sich in inklusiven Lernsettings bieten und wie diese sich für ihr konkretes Thema zeigen.

3.2 Auswertung der Daten

Im Anschluss an das Einführungsvideo beantworteten die Studierenden der Standorte Münster und Köln Reflexionsfragen in schriftlicher Form. Zusätzlich wurden Einschätzungen der Studierenden im Anschluss an den konkreten Einsatz des NinU-Rasters an den einzelnen Standorten via Interviews (Münster), schriftlichen Leitfragen mit Hilfe eines Etherpads (Lüneburg) bzw. Reflexionsaufgaben als Teil eines Portfolios (Köln) erhoben.

Die Datenanalyse erfolgte mit Hilfe der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2016). Im ersten Schritt wurde dazu ein deduktives Kategoriensystem auf Grundlage des NinU-Rasters sowie des theoretischen Hintergrundes des Rasters entwickelt. In einem zweiten Schritt wurde das Kategoriensystem induktiv und unabhängig von zwei Raterinnen, auf Basis der Studierendenantworten, ergänzt. Mit Hilfe der interpersonellen Konsensbildung der zwei Raterinnen über Probleme wie bspw. ungenaue Beschreibungen, geringe Unterscheidbarkeit oder fehlende Kategorien, wurde das System erweitert und umstrukturiert. In einem dritten Schritt kodierten beide Raterinnen das gesamte Datenmaterial anhand des endgültigen Kodierleitfadens, bestehend aus Hauptkategorien (z. B. Mehrwert/Nutzen/Vorteile) und Unterkategorien (z. B. Bewusstsein Diversität). Die Rückmeldungen der Studierenden umfassten sowohl ganze Sätze als auch kurze Aufzählungen und Stichpunkte, da diese auf unterschiedliche Weisen erhoben worden sind. Daher bot sich die Codierung in Absätzen bzw. Sinneinheiten an (Kuckartz, 2016). Eine insgesamt zufriedenstellende Interrater-Reliabilität (Cohen's kappa) von .96 wurde bezogen auf alle Unterkategorien unter Verwendung des Standardverfahrens von MAXQDA in Anlehnung an Brennan und Prediger (1981) berechnet (VERBI Software, 2017). Insgesamt wurden von den zwei Raterinnen 1638

Codes vergeben. Tabelle 2 gibt einen Überblick über die vergebenen Codes der Hauptkategorien.[4]

Tabelle 2: Übersicht über die vergebenen Codes

Codes		Anzahl
1	Informationsgewinn durch das Video	262
2	Verständnisschwierigkeiten und Fragen im Anschluss an das Video	230
3	Eindrückliche Ideen durch das Video	369
4	Mehrwert/Nutzen/Vorteile	510
5	Hürden/Verbesserungsmöglichkeiten	120
6	Konkrete Verbesserungsvorschläge	147
	Insgesamt	1638

4. Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Evaluationen über alle Standorte hinweg dargestellt. Dies ist möglich, da unsere Leitfragen, die Methodik und die daraus gezogenen Schlüsse sich über alle Standorte im Kern auf den Einsatz des Rasters verallgemeinern lassen. Wir möchten interessierten Lehrenden dadurch das Potential, welches sich aus der Anwendung des Rasters für die Studierenden ergibt, aufzeigen und auf mögliche Stolpersteine und Reaktionen der Studierenden hinweisen.

4.1 Informationsgewinn durch das Einführungsvideo

Viele Studierende berichten im Anschluss an die Präsentation des Videos, dass das NinU-Raster und seine Idee insgesamt ein Novum für sie gewesen seien.

Zudem wird von vielen Studierenden in verschiedenen Aussagen betont, dass die naturwissenschaftsdidaktischen Dimensionen von Hodson (2014) und die inklusionspädagogischen Dimensionen zuvor nicht bekannt gewesen seien. Die Studierenden explizieren in ihren Aussagen über den Aspekt der naturwissenschaftlichen Dimensionen für sie neue Aspekte, wie z. B. dass sich „*relevante naturwissenschaftliche Kontexte […] aus individuellen Interessen, Präkonzepten und Erfahrungen [ergeben]*“. Zudem betonen einige Studierende, dass für sie Fachtermini und fachdidaktische Konzepte, wie bspw. Präkonzepte der Lernenden und Conceptual Change, neu gewesen seien.

In Bezug auf die inklusionspädagogischen Dimensionen war Vielen eine neue Erkenntnis, dass diese aufeinander aufbauen. Insbesondere die Bereiche *Barrieren erkennen* und *Partizipation ermöglichen* wurden im Rahmen der Befragung benannt. Für die

4 Das vollständige Kategoriensystem finden Sie unter https://www.leuphana.de/institute/insc/didaktik-der-naturwissenschaften/publikationen/inclusive-science-education.html, Ausgabe 1/2022 in der Publikationsreihe „Inclusive Science Education“.

Dimension *Partizipation ermöglichen* verweisen einige Studierende insbesondere auf den Aspekt, dass Lernende in die Unterrichtsgestaltung aktiv eingebunden werden können.

Im Kontrast dazu stehen die expliziten Aussagen der Sonderpädagogikstudierenden des Standortes Köln. Diese betonen, dass ihnen die inklusionspädagogische Perspektive durch ihr Studium geläufig seien und sie hierdurch nicht explizit etwas Neues gelernt hätten. Dennoch verweisen Einzelne darauf, dass insbesondere für die Studierenden des Regelschullehramtes hier eine Lernchance bestehen würde.

Ein weiterer Schwerpunkt in den Äußerungen liegt darauf, dass die Verschränkung der beiden Perspektiven neu gewesen sei und diese gut nachvollziehbar war. Einzelne Studierende schlagen direkt einen Übertrag für andere Fächer vor, da ihnen das Raster als solches sehr eingängig zu sein scheint.

4.1.1 Verständnisschwierigkeiten und Fragen im Anschluss an das Einführungsvideo

> *„Wenn ich nicht-diskriminierende Lerngelegenheiten mit Hinblick auf potentielle Barrieren bereitstelle, mache ich das durch differenzierte Aufgaben. Wenn ich, um nicht zu diskriminieren, jedem die freie Wahl lasse, z. B. bei Arbeitsblättern, wie kann ich sichergehen, dass jeder die Aufgaben bearbeitet, die für ihn angemessen sind? Also besteht nicht die Gefahr, dass Kinder mit Förderbedarf vielleicht aufgrund der Klassensituation Aufgaben bearbeiten, die für sie Barrieren darstellen und andere Kinder ohne Förderbedarf lieber die ‚leichteren' Aufgaben nehmen, um schneller fertig zu sein?" (Köln)*

Eine der meistgenannten offenen Fragestellungen im Anschluss an die Präsentation ist, wie Lehrkräfte den Lernenden ein offenes und zugleich nicht-diskriminierendes Lernangebot machen können. Das Zitat zeigt, dass hier die Diskriminierungsfreiheit nicht auf alle Lernenden bezogen wird und alle Diversitätsdimensionen berücksichtigt werden, sondern ein enges Inklusionsverständnis zugrunde gelegt wird, welches Lernende in Förderschüler*innen und nicht-Förderschüler*innen einteilt (Lindmeier & Lütje-Klose, 2015).

> *„Warum wurde in der Präsentation gesagt, dass im Curriculum keine relevanten Kontexte geboten werden?" (Köln)*

Mehrere Studierende beschäftigt im Anschluss an die Präsentation die Frage, was genau unter einem relevanten naturwissenschaftlichen Kontext verstanden wird und warum die Inhalte aus dem Curriculum keine solchen relevanten Kontexte abbilden. Hier unterscheiden sich die Aussagen insofern, dass einige Studierende davon ausgehen, dass die Lehrkraft aufgefordert ist, die Inhalte aus dem Curriculum so aufzubereiten, dass sie den Interessen der Lernenden entsprechen, für andere hingegen war die Frage nach einem relevanten und anregenden Kontext für alle Lernenden generell nicht zu beantworten. Mit den Fragen zum Kontext ging außerdem der Stellenwert des Curriculums einher. Hier wurde mehrfach formuliert, ob inklusiver naturwissenschaftlicher Unterricht ein neues Curriculum benötigt.

> *„In dem Video wurde mir der Unterschied zwischen ‚naturwissenschaftliche Inhalte lernen' und ‚über Naturwissenschaften lernen' noch nicht ganz klar." (Köln)*

Einige Aussagen lassen darauf schließen, dass durch die im vorherigen Unterkapitel schon benannte Unbekanntheit der Dimensionen nach Hodson (2014) Schwierigkeiten im Verständnis der Abgrenzung der einzelnen Spalten voneinander bestanden. Dieses Wissen wurde bei der Produktion des Videos vorausgesetzt. Ebenso tauchten erneut Nachfragen zu den in der Präsentation verwandten Fachtermini, wie z. B. Conceptional Growth, Reorganization, Re- und Co-Construction, auf.

> *„Ist es die Aufgabe des Lehrers sämtliche Unterschiede im Hinblick auf kognitive Leistungsfähigkeit bedingt durch soziale […] Ungleichheiten, oder andere individuelle Voraussetzungen wie Intelligenz zu beseitigen?" (Münster)*

Im Bereich der inklusionspädagogischen Perspektive beziehen sich die auftauchenden Fragen der Studierenden primär auf die Aufgaben, welche die Lehrkräfte wahrnehmen „sollten". Das Zitat verdeutlicht dies, indem hier offen gefragt wird, ob die Lehrkraft zudem verpflichtet sei Ungleichheiten zu „beseitigen". Weitere Fragen beziehen sich auf die konkrete Wahrnehmung von Barrieren. Hier wünschen sich die Studierenden das ganze Spektrum kennen zu lernen, um darauf vorbereitet zu sein. Ebenso äußern sie den Wunsch, dass der Punkt ‚Partizipation ermöglichen' näher erläutert werden könnte, um eine konkrete Vorstellung von Umsetzungsmöglichkeiten entwickeln zu können.

Ein weiterer Punkt, der sich hieran anschließt und vielfach Diskussionsthema war, ist der Praxiseinsatz des Rasters. Hier wurde mehrfach die Frage gestellt, wie realistisch der Einsatz des Rasters sei, da eine Bearbeitung sehr umfangreich und arbeitsintensiv erscheine.

4.1.2 Anregungen durch das Video bezüglich Eindrücklichkeit

Zwischen den Leitfragen *Informationsgewinn durch das Video* und der Frage der *Nachhaltigkeit* ist es zu einer großen Überschneidung bei den Antworten gekommen. Daher wird in diesem Kapitel der Fokus auf solche Aspekte gelegt, die vorher noch keine Beachtung gefunden haben, um Redundanzen zu vermeiden.

> *„Naturwissenschaftliche Grundbildung MUSS inklusiv sein -> jede/r SuS muss individuell berücksichtigt werden" (Köln)*

Eine der meist getätigten Aussagen bezieht sich auf die Gewährleistung einer naturwissenschaftlichen Grundbildung für alle Lernenden. Dabei differenzieren einige Studierende, dass sie sich vornehmen, Lernsituationen zu schaffen, die allen Lernenden gerecht werden und dabei das „*Was und Wie etwas gelernt werden soll und nicht Wer es kann oder nicht*" in den Fokus rücken wollen. Sie explizieren weiterhin, dass die „*Relevanz des naturwissenschaftlichen Kontext[s] […] für alle Schüler*innen erkennbar sein [muss] …*". Zudem betonen sie, dass das Ziel der naturwissenschaftlichen Grundbildung für alle nur dann erreicht werden kann, wenn Ideen der Leitfragen des NinU-Rasters aufgegriffen werden und eine Verknüpfung der zwei Perspektiven Berücksichtigung findet. Hilfreich bei einem perspektivischen Einsatz des Rasters erscheint dabei u. a., dass nach der Spalte A (Kontext) anschließend eine Schwerpunktsetzung erfolgen kann. Aus den Aussagen geht zudem hervor, dass die Konkretisierung am Beispiel des Themas „Popcorn poppen"

(Ferreira González et al., 2021) hilfreich ist, um die Arbeit mit dem Raster nachvollziehen zu können. An dieser Stelle wünschen sich einige Studierende weitere Beispiele.

4.2 Rückmeldungen im Anschluss an die Anwendung des Rasters

Im Anschluss an die eigene Verwendung des Rasters wurden die Studierenden mit Hilfe von Leitfragen interviewt bzw. durch die Onlinetools Etherpad und Qualtics zu ihren Erfahrungen entlang von Leitfragen befragt.

4.2.1 Mehrwert, Nutzen und Vorteile durch die Arbeit mit dem Raster

Die Studierenden benennen häufig, dass sich ihr Bewusstsein im Rahmen der Planung in Bezug auf die inklusionspädagogischen und naturwissenschaftsdidaktischen Perspektiven erweitert habe.

> *„Ich weiß jetzt eher auf welche Dinge ich bei der Stundenplanung achten muss und welche Diversitätsdimensionen ich reflektieren sollte. Ich selbst habe auch eine Art Wandel durchlebt, weil ich jetzt der Meinung bin, dass jede Unterrichtsstunde definitiv inklusive Grundzüge aufzeigen sollte.“ (Köln)*

Die Studierenden betonen eine Erweiterung des Begriffsverständnisses wie bspw. der Unterrichtsdifferenzierung und des inklusiven Fachunterrichts. Zuvor wenig bedachte Diversitätsdimensionen spielen für viele Studierende im Anschluss an die Bearbeitung eine zentralere Rolle. Den Studierenden ist bewusstgeworden, dass ein inklusiver Unterrichtsalltag zur alltäglichen Unterrichtspraxis gehört und eine Fokussierung bspw. auf einzelne Förderschwerpunkte zu kurz greift.

Weiterhin zeigt sich, dass die Studierenden den Einsatz des Rasters bei der Planung grundsätzlich als positiv bewerten. So wird das Raster als guter Leitfaden beschrieben, der abgearbeitet werden kann und als Inspiration zur Unterrichtsplanung dient.

Als weiterer Aspekt wurde die Struktur des Rasters thematisiert, die als klarer Mehrwert des Rasters für die Unterrichtsplanung verortet werden kann. Die logische Struktur wird mit der Möglichkeit der konkreten Bearbeitung der einzelnen Leitfragen verknüpft.

> *„Der Fokus auf die Big Eight erleichtert einem die Analyse und Identifikation der Barrieren. Die [...] Frage [III.4] ermöglicht es einem, diese zuvor aufgelisteten Barrieren zu reflektieren und dementsprechend individuelle Unterstützung für SuS anzubieten.“ (Köln)*[5]

> *„stärkenorientierter zu schauen --> statt defizitorientiert“ (Lüneburg)*

Der größte Teil der Nennungen in der Kategorie ‚Mehrwert, Nutzen und Vorteile‘ geht auf eine Ausschärfung des Bewusstseins für die einzelnen naturwissenschaftsdidaktischen Dimensionen (Spalten) und inklusionspädagogischen Dimensionen (Zeilen) zurück. Bzgl. der Spalten fällt auf, dass vor allem ein Bewusstsein für die Spalte A (Kon-

5 Anmerkung bezog sich auf Frage III.A-D.5, im adaptierten Raster auf Frage III.A-D.4 nach den individuellen Unterstützungsmaßnahmen.

text) und die damit verbundene Kontextorientierung genannt werden. Das Bewusstsein für die erste inklusionspädagogische Dimension (Diversität anerkennen) bezieht sich vor allem auf den Begriff ‚Diversität' und die konkreten Diversitätsdimensionen entlang der „Big 8" (Krell et al., 2007). Weiterhin wird eine Ressourcenorientierung, die in Leitfrage I.4 zum Ausdruck kommt, von einigen Studierenden als Mehrwert genannt. Auch das Bewusstsein für die einzelnen Barrieren wurde ausgeschärft, sowohl auf allgemeiner Ebene als auch bezüglich der fachdidaktischen Unterrichtsplanung. Weiterhin betonen einige Studierende, dass die letzte Leitfrage zu den individuellen Unterstützungsmöglichkeiten („Welche individuelle Unterstützung benötigen bestimmte Lernende zusätzlich bei …?") einen Mehrwert für sie darstellt.

4.2.2 Hürden und Verbesserungsvorschläge

Die Hürden lassen sich im Sinne der Struktur des Rasters bzgl. der einzelnen naturwissenschaftsdidaktischen und inklusionspädagogischen Dimensionen unterteilen. Bzgl. der Spalten A und B (Kontext und Inhalt) werden keine Hürden benannt. Die einzelnen Fragen zu den Hürden bzgl. inklusionspädagogischer Dimensionen zeigen keine besonderen Häufigkeiten in den Antworten. Weiterhin werden die Hürden, die im Rahmen der Bearbeitung des Rasters auftreten zu einem großen Teil personenbezogen verortet. Konkret wurden die Unsicherheiten u. a. auf die geringe Trennschärfe der einzelnen Kategorien (s. konkrete Verbesserungsvorschläge) und die Anwendung in der späteren Unterrichtspraxis bezogen. Auch die Einbettung in das Seminar hat auf Grund der Unbekanntheit von schulischen Lerngruppen eine Hürde für einige Studierende dargestellt.

> *„Einzelne Fragen sollten besser voneinander abgegrenzt werden" (Köln)*
>
> *„Die komplette Bearbeitung aller Spalten ist aufwendig" (Köln)*

Abschließend gab es von einigen Studierenden weiterführend zu den beschriebenen Hürden konkrete Verbesserungsvorschläge. Insbesondere die Formulierung und Abgrenzung der Spalten und Fragen wurde von vielen Studierenden thematisiert. Gleichwohl regen viele Studierende eine Reduktion der Komplexität und des Umfangs an, was wir als Anlass zur Überarbeitung des Rasters genommen haben (Kap. 5.1). Auch die ungewohnte Denkweise, dass mit den Überlegungen zu einem Kontext begonnen wird, ist manchen Studierenden insbesondere mit Blick auf die Praxis und den Unterrichtsalltag fremd.

5. Diskussion und Umsetzungshinweise

Das NinU-Raster konnte mit Hilfe des Einführungsvideos sowie der Erarbeitung und Diskussion eines eigenen Beispiels an drei Standorten implementiert werden. Die konkrete Arbeit mit dem Raster hat den Studierenden eine Lerngelegenheit geboten, um eigene Erfahrungen bei der Planung inklusionsorientierter fachlicher Stunden zu machen.

Insgesamt zeigt die Auswertung, dass die Studierenden den Gedanken positiv hervorheben, dass eine naturwissenschaftliche Grundbildung für alle geleistet werden sollte. Viele Studierende berichten, dass sich durch den direkten Einsatz des Rasters ihr Bewusstsein für inklusiv ausgerichtete naturwissenschaftliche Unterrichtsstunden erweitert hat und sie durch die Struktur des Rasters eine Vorstellung entwickelt haben, wie sie bei der Planung inklusionsorientierten Fachunterrichts systematisch vorgehen können. Zudem ist insbesondere die Verschränkung der inklusionspädagogischen und der naturwissenschaftsdidaktischen Perspektive auf positive Resonanz gestoßen.

Neben diesen Vorteilen gab es einige Barrieren, auf die bei der Seminargestaltung eingegangen werden sollte. Z. B. ist ein Verständnis der in den Naturwissenschaften geläufigen Fachbegriffe und Konzepte (z. B. Conceptual Change, Ko-Konstruktion) vorausgesetzt worden. Zudem hat sich gezeigt, dass sich mehrere Studierende neben dem Popcorn-Beispiel ein weiteres konkretes Anwendungsbeispiel als Unterstützung gewünscht hätten.

Bringen wir die Wahrnehmung der Studierenden bspw. mit zwei Kompetenzmodellen zur inklusiven Lehrkräftebildung (EADSNE, 2012; Gebhard et al., 2018) in Zusammenhang, so wird deutlich, dass die Arbeit mit dem NinU-Raster die zentralen Aspekte und Kompetenzen, die in beiden Modellen adressiert werden, z. B. inklusionsorientiertes Professionswissen und Einstellungen, fördern kann. Dies zeigt sich u. a. daran, dass die Kompetenzen im Modell der EADSNE (2012) sich insbesondere auf inklusionspädagogische Dimensionen, wie z. B. Wertschätzung der Vielfalt der Lernenden und Unterstützung aller Lernenden beziehen und ebendiese neue Wahrnehmung der Wertschätzung sich in den Äußerungen der Studierenden niederschlägt („*Wenn man drüber nachgedacht hatte waren Sachen wie die Diversitäten im Klassenzimmer bekannt, aber man macht sie sich trotzdem nicht bewusst genug und dabei hat mir das Raster sehr geholfen.*"). Auch das Inklusionsverständnis mancher Teilnehmenden wurde irritiert von einem behinderungsspezifischen Adressat*innenverständnis hin zu einem, dass alle Schüler*innen adressiert, besonders aber die vulnerablen Gruppen in den Blick nimmt (Lindmeier & Lütje-Klose, 2015). Auch der Barrierebegriff wurde von einem personenzentrierten hin zu einem systemischeren Blick erweitert (Krönig, 2015). Verschiedene Studierende haben durch ihre Aussagen aufgezeigt, dass ihnen die naturwissenschaftsdidaktischen Dimensionen nach Hodson (2014) bisher nicht bekannt waren. Hier lässt sich ein fachdidaktischer Lernzuwachs verorten.

Zusammenfassend stellt das NinU-Raster sowohl aus Sicht der Autor*innen als auch aus Sicht der meisten Studierenden ein geeignetes, wenn auch in der ersten Begegnung komplexes Instrument zur Unterstützung der Planung inklusiven naturwissenschaftlichen Unterrichts im hochschuldidaktischen Kontext dar.

5.1 Weiterentwicklungen des NinU-Rasters

Auf Grundlage der Studierendenrückmeldungen wurde das Raster überarbeitet und beinhaltet jetzt 9 statt 10 Leitfragen, die in ihrer Formulierung präzisiert wurden. Zudem wurde für den kommenden Einsatz des Rasters in der Lehre eine erweiterte Hilfestellung entwickelt, welche neben Hilfestellungen zum Ausfüllen auch noch das verschriftlich-

te Beispiel zum Kontext ‚Popcorn poppen' umfasst. Interessierten Lehrenden steht mit den zwei Beiträgen zum NinU-Raster (Stinken-Rösner et al., 2020; Ferreira González et al., 2021), dem Video und den Hilfestellungen umfassendes Material zum eigenen Einsatz des NinU-Rasters in der Lehre zur Verfügung.

5.2 Umsetzungshinweise für Lehrende

Das NinU-Raster empfiehlt sich als Ergänzung zur gewohnten Unterrichtsplanung und hilft den Studierenden dabei, bei der Planung eines kontextorientierten Naturwissenschaftsunterrichts alle Schüler*innen in den Blick zu nehmen. Die erfolgreiche Umsetzung erfordert, sich als Lehrende das zugrundeliegende Inklusionsverständnis (Kap. 2) bewusst zu machen, damit Studierende bei einem zu engen Blick auf ein behinderungsbezogenes Adressat*innenverständnis oder einem personenzentrierten Barrierebegriff irritiert und zur Reflexion aufgefordert werden können. Es sollte immer wieder betont werden, dass Inklusion ein Prozess ist. Von den Studierenden wird nicht erwartet, alle Schüler*innen jedes Mal sofort zu erreichen, sondern nach und nach diesbezügliche Kompetenzen zu erweitern.

Im Rahmen einer Lehrveranstaltung sollte Zeit eingeplant werden, um im Raster verwendete Begriffe und Konzepte bedarfsgerecht zu klären. Es zeigt sich, dass die Studierenden selbst bei Thematisierung in vorangegangenen Veranstaltungen Klärungsbedarf haben, z. B. zu der Umsetzung eines kontextorientierten Naturwissenschaftsunterrichts, Schüler*innenvorstellungen, Conceptual Change etc. Abgrenzungen zwischen den Spalten sollten erläutert werden können. Die Reihenfolge der Bearbeitung (die Spalte zum Kontext zuerst, die Zeilen von oben nach unten) sollte eingehalten werden. Neben der Nutzung des Beispiels zum ‚Popcorn poppen' sollten Lehrende weitere fachbezogene Beispiele anführen können. Sprechen Sie uns dafür gern an. Komplexität lässt sich reduzieren, indem die Kontextspalte und dann zunächst nur eine weitere Spalte bearbeitet wird. Formatives (Peer-)Feedback zu ersten Versionen der Unterrichtsplanung oder die gemeinsame Bearbeitung in Kleingruppen ist ebenfalls zu empfehlen. Es ist zu bedenken, dass Studierenden die Planung leichter fällt, wenn sie eine konkrete Lerngruppe vor Augen haben. Diesbezüglich könnte individuell auf bekannte Praktikumsklassen zurückgegriffen werden, eine Hospitation durchgeführt oder eine videographierte Unterrichtseinheit analysiert werden. Gewinnbringend wäre natürlich die Erprobung der Unterrichtsplanungen in der Praxis mit anschließender Reflexion.

5.3 Limitationen

Bei der Betrachtung der Daten und Ergebnisse wird deutlich, dass die Erhebung der Daten durch die Bedingungen an den einzelnen Standorten sehr unterschiedlichen Voraussetzungen unterlag. So könnte es sein, dass nicht das NinU-Raster für die Studierenden bei der Planung von inklusiven Lernsettings hilfreich war, sondern die darüberhinausgehende inhaltliche und methodische Gestaltung der Veranstaltungen. Des Weiteren ist

zu bedenken, dass die Veranstaltungen, in denen das NinU-Raster implementiert wurde, in unterschiedlichen Semestern des Studiums belegt wurden. Dadurch und aufgrund der jeweiligen Modulhandbücher der verschiedenen Standorte, Fächer und Studiengänge, unterscheiden sich die Studierenden in ihrem Vorwissen z. B. in Bezug auf Schüler*innenvorstellungen oder Kenntnisse zu konkreten Medien und Methoden im Rahmen naturwissenschaftsspezifischer Umsetzungsmöglichkeiten. Hinzu kommt, dass bspw. Studierende an den Standorten Köln und Lüneburg eine Prüfungsleistung erbringen und das NinU-Raster im Rahmen der Modulabschlussprüfung anwenden mussten, am Standort Münster war das Ausfüllen des Rasters Teil der Studienleistung. Daher lässt sich nicht ausschließen, dass Studierende in Köln und Lüneburg durch die anstehende Prüfung (extrinsisch) motivierter waren, sich intensiv mit dem Raster und dessen Einsatz zu befassen. Dennoch bedeutet dies nicht, dass die hier berichteten Ergebnisse und Hinweise sich nicht auf andere Standorte übertragen ließen, da die Studierenden unabhängig von der Prüfungsleistung anonym befragt worden sind. Die Tatsache, dass die Daten auf unterschiedlichen Wegen erhoben worden sind, kann dazu geführt haben, dass die Bereitschaft der Studierenden, umfassend Auskunft zu geben, variiert hat. Zudem ergibt sich im Rahmen eines Interviews die Option nachzufragen und bestehende Unklarheiten aus dem Weg zu räumen bzw. bestimmte Aspekte zu vertiefen.

6. Ausblick

Um den Nutzen des Rasters in der Lehre zukünftig einer systematischen Evaluation zu unterziehen, sind weitere, diesmal einheitliche Untersuchungen und Implementationen an verschiedenen Standorten geplant. Weitere Mitglieder des NinU-Netzwerks setzen das Raster bereits in der Lehre ein, um die Kompetenzen ihrer Studierenden bezüglich inklusiven naturwissenschaftlichen Unterrichts zu entwickeln. Zudem soll die Implementation des Rasters auch in die zweite Phase integriert und auf Fortbildungen von Lehrkräften ausgeweitet werden.

Danksagung

Die Autor*innen bedanken sich bei allen Studierenden, die an der Evaluation der Seminare mitgewirkt haben und einer Publikation der Ergebnisse zugestimmt haben. Zudem gilt der Dank allen Mitgliedern des NinU-Netzwerkes, die durch ihre konstruktiven Vorschläge zu einer Überarbeitung des Rasters und der Hilfestellungen beigetragen haben.
Diese Arbeit wurde von der DFG unterstützt. Die Fördernummer lautet: NE 2105/2-1.

Literatur

Black, A., Lawson, H. & Norwich, B. (2019). Lesson planning for diversity. *Journal of Research in Special Educational Needs*, *19*(2), 115–125. https://doi.org/10.1111/1471-3802.12433

Booth, T. & Ainscow, M. (2016). *The index for inclusion: A guide to school development led by inclusive values* (4th ed.). Index for Inclusion Network (IfIN).

Brennan, R. L. & Prediger, D. J. (1981). Coefficient kappa: Some uses, misuses, and alternatives. *Educational and Psychological Measurement*, *41*, 687–699. https://doi.org/10.1177/001316448104100307

Ferreira González, L., Fühner, L., Sührig, L, Weck, H., Weirauch, K. & Abels, S. (2021). Ein Unterstützungsraster zur Planung und Reflexion inklusiven naturwissenschaftlichen Unterrichts. In Hundertmark, S., Sun, X., Abels, S., Nehring, A., Schildknecht, R., Seremet, V. & Lindmeier, C. (Hrsg.), *Sonderpädagogische Förderung heute. 4. Beiheft. Naturwissenschaftsdidaktik und Inklusion* (S. 191–214). Beltz Juventa.

Fühner, L. & Pusch, A. (2019). Was macht ein Arbeitsblatt inklusionsspezifisch? Tipps und Hinweise zur Überarbeitung von Arbeitsblättern. *Naturwissenschaft im Unterricht Physik*, *170*, 40–43.

Hodson, D. (2014). Learning Science, Learning about Science, Doing Science: Different goals demand different learning methods. *International Journal of Science* Education, *36*(15), 2534–2553. https://doi.org/10.1080/09500693.2014.899722

König, J., Bremerich-Vos, A., Buchholtz, C., Fladung, I. & Glutsch, N. (2020). Pre-service teachers' generic and subject-specific lesson-planning skills: On learning adaptive teaching during initial teacher education. *European Journal of Teacher Education, 43*(2), 131–150. https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1679115

König, J., Gerhard, K., Kaspar, K. & Melzer, C. (2019). Professionelles Wissen von Lehrkräften zur Inklusion: Überlegungen zur Modellierung und Erfassung mithilfe standardisierter Testinstrumente. *Pädagogische Rundschau, 73*(1), 43–64. https://doi.org/10.3726/PR012019.0004

Köpfer, A. (2021). Rekonstruktion und Inklusion – Perspektiven und Spannungsfelder rekonstruktiver Inklusionsforschung in der Erziehungswissenschaft. QfI - Qualifizierung für Inklusion. *Online-Zeitschrift zur Forschung über Aus-, Fort- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte, 3*(1). https://doi.org/10.21248/qfi.64

Krell, G., Riedmüller, B., Sieben, B. & Vinz, D. (2007). Einleitung – Diversity Studies als integrierende Forschungsrichtung. In G. Krell, B. Riedmüller, B. Sieben & D. Vinz (Hrsg.), *Diversity Studies. Grundlagen und disziplinäre Ansätze* (S. 7–16). Campus.

Krönig, F. K. (2015). Barrieren zwischen Freiheit und Faktizität. Eine phänomenologische und differenztheoretische Annäherung an einen inklusionspädagogischen Schlüsselbegriff. In I. Schell (Hrsg.), *Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis* (S. 40–50). Klinkhardt.

Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Reihe: Grundlagentexte Methoden (3. überarbeitete Aufl.). Beltz Juventa.

Lindmeier, C. & Lütje-Klose, B. (2015). Inklusion als Querschnittsaufgabe in der Erziehungswissenschaft. *Erziehungswissenschaft – Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, 26*(51), 7–16. https://doi.org/10.3224/ezw.v26i2.21065

Menthe, J., Abels, S., Blumberg, E., Fromme, T., Marohn, A., Nehring, A. & Rott, L. (2017). Netzwerk inklusiver naturwissenschaftlicher Unterricht. In C. Maurer (Hrsg.), *Implementation fachdidaktischer Innovation im Spiegel von Forschung und Praxis. Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik, Jahrestagung in Zürich, 2016* (S. 800–803).

Muñoz Martínez, Y. & Porter, G. L. (2020). Planning for all students: promoting inclusive instruction. *International Journal of Inclusive Education*, *24*(14), 1552–1567. https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1544301

Schröder, J., Riese, J., Vogelsang, C., Borowski, A., Buschhüter, D., Enkrott, P., Kempin, M., Kulgemeyer, C., Reinhold, P. & Schecker, H. (2020). Die Messung der Fähigkeit zur Unterrichtsplanung im Fach Physik mit Hilfe eines standardisierten Performanztests. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, *26*, 103-122. https://doi.org/10.1007/s40573-020-00115-w

Sliwka, A. (2010). From homogeneity to diversity in German education. In OECD (Eds.), *Educating Teachers for Diversity: Meeting the Challenge* (S. 205–217). OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264079731-12-en

Stinken-Rösner, L., Rott, L., Hundertmark, S., Baumann, T., Menthe, J., Hoffmann, T., Nehring, A. & Abels, S. (2020). Thinking Inclusive Science Education from two Perspectives: Inclusive Pedagogy and Science Education. *Ristal, 3*, 30–45. https://doi.org/10.23770/rt1831

Dorothea Tubach & Marcus Nührenbörger

Sensibilisierung von Studierenden für adaptive Lernbegleitung im Kontext eines videobasierten Lehr-Lernsettings

Adaptiven Lehrkompetenzen werden spätestens im Zuge inklusiven Mathematikunterrichts eine hohe Bedeutung zugeschrieben (Liebers et al., 2015). Mit dem Begriff des *Adaptive Teaching* wird die Frage der Passung zwischen einem Lernangebot und den Lernvoraussetzungen und -potenzialen der Schüler*innen näher in den Blick genommen: „Teaching that arranges environmental conditions to fit learners' individual differences" (Corno & Snow, 1986, S. 621). Dabei kann die konkrete Ausgestaltung von Unterrichtsprozessen durch Formen des Scaffoldings – wie die aktive und individuell ausgerichtete Unterstützung und Strukturierung der Lernprozesse von Schüler*innen – die Güte des Unterrichts wesentlich erhöhen (Berliner, 2005).

Adaptive Lehrkompetenzen werden auf unterschiedlichen Ebenen angesiedelt – z. B. auf der Makro-Ebene der Methoden und Sozialformen, Materialien und Medien sowie konkreten Inhalten. Auf Mikro-Ebene betreffen sie stets die Tiefenstrukturen des Unterrichts, die die Qualität der interaktiven Prozesse zwischen Lehrenden und Lernenden ebenso abbilden wie die Qualität der Auseinandersetzung der Lernenden mit dem Lerngegenstand (Kunter & Trautwein, 2013). Zu adaptiven Lehrkompetenzen gehören daher konkrete Planungskompetenzen, die die Fähigkeiten umfassen, proaktiv Lernwege in den Blick zu nehmen und das Lehr-Lernsetting bereits adaptiv zu konzipieren. Zudem werden auch spezifische Handlungskompetenzen dazu gezählt, die *während* der Auseinandersetzung des Kindes mit einer Aufgabe, also reaktiv in der konkreten Lernsituation zum Tragen kommen (Beck et al., 2008). Diese Handlungskompetenzen werden in der vorliegenden Studie als „Adaptive Lernbegleitung" (kurz ALB) konkretisiert und untersucht.

Im Beitrag wird eine Entwicklungsforschungsstudie (Prediger et al., 2012; Schlund et al., 2018) vorgestellt, die ALB als universitären Lerngegenstand für Lehramtsstudierende aufgreift (Kap. 1)[1]. Auf konstruktiver Ebene verfolgt die Studie die Frage, wie im Rahmen von fachdidaktischen Lehrveranstaltungen spezifische Reflexionsanlässe für Studierende geschaffen werden können, so dass sie für Facetten adaptiver Begleitung von Lernprozessen sensibilisiert werden. Auf rekonstruktiver Ebene wird erforscht, welche Facetten Studierende im Rahmen des Lehr-Lernsettings in den Blick nehmen und wie dies geschieht. Zu diesem Zweck wurde ein digitales videobasiertes Lehr-Lernsetting (universitäre Artefakte; UA) konzipiert und erprobt (Kap. 2 und 3.1): Die ausgewählte Videosequenz einer Lernsituation entstammt einer Einzelförderung (im Förderzentrum) für Kinder mit Schwierigkeiten beim Lernen von Mathematik. Der Schwerpunkt

1 Das diesem Beitrag zugrundeliegende Vorhaben wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung" von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1930 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor*innen.

des vorliegenden Beitrags liegt auf der Darstellung erster Erkenntnisse auf der rekonstruktiven Ebene: Anhand der Auswertung von 33 Bearbeitungen des Lehr-Lernsettings von Studierenden wird beleuchtet, wie diese Lernsituationen deuten, Handlungsoptionen konzipieren und Handlungsalternativen diskutieren (Kap. 3). Mit Blick auf diese ersten Erkenntnisse wird der Beitrag des Lehr-Lernsettings mit Blick auf die Sensibilisierung für ALB abschließend diskutiert (Kap. 4).

1. Adaptive Lernbegleitung in mathematischen Lernprozessen

1.1 Begriffliche Einordung

Adaptiver Unterricht gilt gemeinhin als das „gegenwärtig wissenschaftlich fundierteste und didaktisch aussichtsreichste unterrichtliche Konzept" (Häcker, 2017, S. 280), das die Grundsätze inklusiven Lehrens und Lernens in heterogenen Lerngruppen aufgreift. Nach Beck et al. (2008) können adaptive Sachkompetenzen von adaptiven didaktischen, adaptiven diagnostischen und adaptiven Klassenführungskompetenzen unterschieden werden. Im inklusiven Unterricht gewinnen zudem Fragen nach der Ausrichtung adaptiver Lehrkompetenzen auf die Initiierung von Optionen sozialer oder fachlicher Teilhabe eine zentrale Rolle. Soziale Teilhabe wird ermöglicht, wenn die Lernbegleitung auf die Initiierung und Gestaltung der Zusammenarbeit von unterschiedlichen Lernpartner*innen gerichtet wird. Wird hingegen der Fokus der Lernbegleitung auf die Anregung inhaltlicher Lernprozesse der Schüler*innen gerichtet, wird die fachliche Teilhabe der Lernenden fokussiert (Booth et al., 2003; Häsel-Weide & Nührenbörger, 2021).

Mit Blick auf ALB lassen sich in der mathematikdidaktischen Literatur im Wesentlichen zwei verschiedene Perspektiven herausarbeiten:

1. ALB als Unterstützung, insbesondere im Kontext von Problemlöse- und Modellierungsprozessen
2. ALB als Anregung, insbesondere im Kontext des Aufbaus inhaltlich tragfähiger mathematischer Vorstellungen

Gemeinsam ist beiden Perspektiven, dass sie der sozial-konstruktivistischen Lerntheorie folgen, auf Vygotsky (1978) Bezug nehmen und dessen Idee der „Zone der nächsten Entwicklung" (ZNE) und der Bedeutung des „kompetenten Älteren" für ko-konstruktive Lernprozesse und damit für verbale als auch non-verbale Impulse umfassen.

Es gibt verschiedene Modelle, die das Wechselspiel zwischen Lernenden und Lernbegleitung kennzeichnen. Gemeinsam ist den Modellen, dass auf (Re-)Aktionen der Kinder didaktisch intendierte (z. B. diagnostische, unterstützende oder anregende) Re-Aktionen der Lehrenden folgen (Hattie & Timperley, 2007; Leiss, 2010; van de Pol et al., 2010; van de Pol et al., 2012). In dem Modell, das dieser Studie zugrunde liegt, wird grundsätzlich angenommen, dass *jeder* Re-Aktion eine Interpretation vorausgeht und *alle* Akteur*innen, die Lernenden und die Lehrenden, diese Leistung vollziehen (Abb. 1). Dem*r forschenden Betrachter*in bleibt allerdings die Interpretation verborgen, lediglich die Re-Aktion ist zugänglich. Diese wird in den Mittelpunkt des Forschungsinte-

resses gerückt, erlaubt sie zugleich Rückschlüsse auf die Interpretation und die Intention der Akteur*innen. Die Akteur*innen befinden sich stets in einem Spannungsfeld der eigenen Ideen zum Lerngegenstand und der Ideen der anderen Akteur*innen. ALB ist dadurch gekennzeichnet, dass eine Balance zwischen der Fokussierung auf die individuellen Ideen und Verstehensprozesse der Lernenden und der zielbewussten Fokussierung des Lerngegenstandes geschaffen wird (Schipper, 2004).

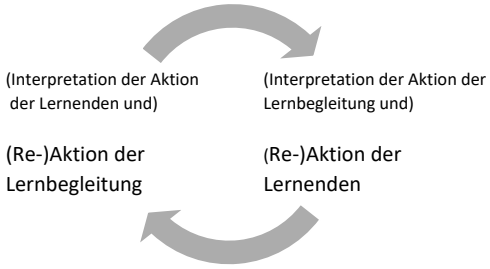


Abbildung 1: Wechselspiel zwischen Aktion und Re-Aktion in Lernsituationen

ALB lassen sich danach unterscheiden, ob sie eher unterstützend oder anregend ausgerichtet sind. Eine *unterstützende* Funktion erfahren ALB immer dann, wenn Lernende ein Problem in der Aufgabenbearbeitung anzeigen. Die Unterstützung findet insbesondere dann statt, wenn die Lernenden eigenständig (in Gruppen) an einem komplexen Arbeitsauftrag arbeiten. Die Adaptivität besteht darin, dass die Unterstützung so stark wie nötig und gleichzeitig so gering wie möglich ausfällt. Entweder werden diese entsprechend des Prinzips der minimalen Hilfen gestuft gegeben (erst eine geringere Hilfe, wenn das nicht reicht, eine stärkere) oder aber entsprechend des Konzepts des Scaffoldings zunehmend zurückgenommen (Fading) (Aebli, 1983; Klock, 2020; Krauthausen & Scherer, 2014; Leiss, 2010; Wood et al., 1976; Zech, 1998). Das langfristige Ziel von ALB in der unterstützenden Funktion ist, dass diese nicht mehr benötigt werden (van de Pol et al., 2010).

ALB in einer *anregenden* Funktion verfolgen hingegen das Ziel, eine Interaktion zu initiieren, die die Aushandlung fachlicher Bedeutung fokussiert, wodurch die Lernenden ihre Sichtweisen erweitern können. Lernbegleitung, in diesem Sinne verstanden, macht sich niemals überflüssig, sondern gilt als Voraussetzung für fundamentale Verstehensprozesse (Nührenbörger, 2014; Steinbring & Nührenbörger, 2010). Anlässe für die ALB in einer anregenden Funktion, ergeben sich insbesondere (aber nicht ausschließlich), wenn die Lernenden bereits ein (vorläufiges) Ergebnis bzw. eine Idee entwickelt haben, welche/s zum Gegenstand des Gesprächs werden kann. Der vorliegende Beitrag fokussiert diese Perspektive und versteht die interaktive Begleitung der Lernenden dann als adaptiv, wenn Ideen, Fokussierungen oder Nachfragen, die die Lernbegleitung einbringt, für die Lernenden anschlussfähig sind; d. h., dass sie kohärent mit den Gedanken und Ideen der Kinder sind und sich als produktiv erweisen.

1.2 Adaptive Lernbegleitung als Lerngegenstand (universitärer Lerngegenstand)

Die Relevanz adaptiver Lehrkompetenzen führt zur Frage, wie diese und welche Facetten davon als Lerngegenstand in mathematikdidaktischen Seminaren realisiert werden können. „ALB als Anregung" wird entsprechend dem Tetraedermodell als universitärer Lerngegenstand (UL) verstanden (Abb. 2).

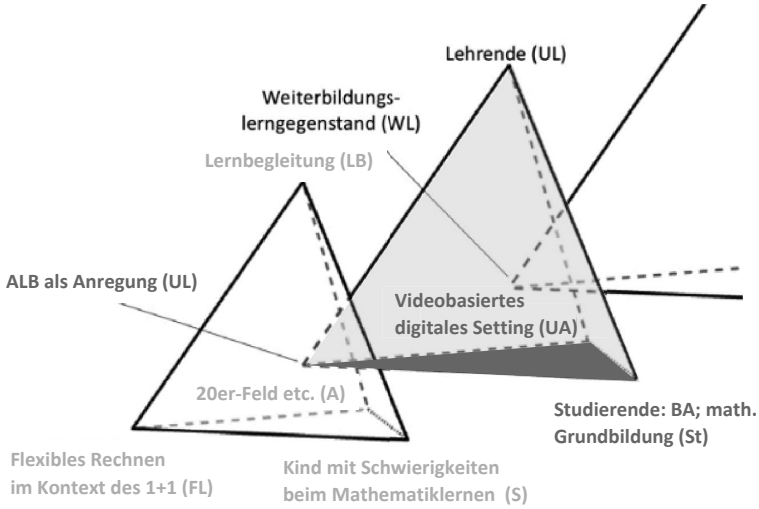


Abbildung 2: Tetraedermodell (in Anlehnung an Hußmann et al., 2018)

Dieser Lerngegenstand wird im Folgenden einerseits vom *Ziel* her gefasst, Studierende für Facetten adaptiver Lernbegleitung zu sensibilisieren. Andererseits werden auf der methodischen Ebene *Aktivitäten* beschrieben, mit Hilfe derer dieses Ziel erreicht werden kann.

Der Lerngegenstand „ALB als Anregung" kann sich an den folgenden drei zentralen Aktivitäten zeigen:

- Lernsituationen deuten
- Handlungsoptionen konzipieren und
- Handlungsalternativen analysieren und bewerten (zur Differenzierung von Handlungsoption und Handlungsalternative s. Tabelle 1).

Diese Aktivitäten zielen auf drei Facetten von „ALB als Anregung" und zwar: Die Studierenden sollen…

- Lernsituationen fokussieren (der Fokus rückt auf die konkrete Situation, das Wechselspiel der (Re-)Aktionen von LB und Lernenden, im Gegensatz zur Planung von Lernanlässen)
- Lernchancen in Lernsituationen erkennen und

- verschiedene fachdidaktisch plausible Handlungsalternativen kennen lernen, die zu einer Situation passen, und Begründungen für eine Handlungsoption oder -alternative fachdidaktisch ausschärfen.

Die im Beitrag vorgestellte Studie fokussiert auf der universitären Ebene (Abb. 2, hellgrau markiert) speziell auf die Grundfläche des Tetraeders, also auf das Dreieck „Lerngegenstand – Artefakte – Lernende" (dunkelgrau markiert): Der Zugang zum Lerngegenstand wird den Studierenden über ein videobasiertes digitales Setting ermöglicht, welches entsprechend die universitären Artefakte darstellt (UA). „ALB als Anregung" wird exemplarisch am Fall „Christoph rechnet 9+8" betrachtet. Hier wird die schulische Ebene relevant (weißes, kleineres Tetraeder): Christoph ist ein Kind mit Schwierigkeiten beim Mathematiklernen (S). Er vertieft mithilfe der Anregung einer Lernbegleitung (LB) flexible Rechenstrategien im Kontext des 1+1 und zugleich die prozessbezogenen Kompetenzen des Darstellens und Kommunizierens (fachlicher Lerngegenstand; FL). Hierzu bearbeitet er die Aufgabe: „Rechne 9+8 auf verschiedene Weisen geschickt und stelle deine Rechenwege nachvollziehbar am 20er-Feld dar" (A).

2. Videobasierte Lehr-Lernsettings (als universitäre Artefakte)

Da der Lerngegenstand „ALB als Anregung" einen situativen Fokus erfordert, liegt es nahe, einen Zugang über ein videobasiertes Setting zu schaffen. Empirische Studien verweisen darauf, dass videobasierte Fallarbeit sich förderlich auf die Wahrnehmung von Lernsituationen auswirkt und darüber hinaus das Handeln in Lernsituationen selbst positiv beeinflussen kann (im Überblick: Steffensky & Kleinknecht, 2016). Dies soll anhand der Orientierung an förderlichen Merkmalen (Kap. 2.1) und drei ausgewählten Designelementen (Kap. 2.2) gelingen.

2.1 Förderliche Merkmale videobasierter Fallarbeit

Als Voraussetzung für eine positive Wirkung videobasierter Fallarbeit formuliert Krammer (2014) drei zentrale Aspekte, die als Merkmale der Güte für videobasierte Lehr-Lernsetting in der vorliegenden Studie aufgegriffen und weiter ausdifferenziert werden: (1) Relevanz der Videosequenz, (2) Begleitung bei der Analyse und (3) Kooperative Analyse.

Als Maßgabe für die *Relevanz einer Videosequenz* werden drei Qualitätsmerkmale herangezogen:

a) Die Lerngegenstände und Lernaufgaben sind zentral und exemplarisch für mathematisch sinnstiftende Lernanlässe.
b) Die Lernsituation ist authentisch und vertraut.
c) Die Videosequenz ist aufgrund der Qualität und des gewählten Ausschnitts zugänglich und verständlich.

Die *Begleitung bzw. Unterstützung bei der Analyse* von Unterrichtsvideos umfasst das Angebot einer Struktur, z. B. die Formulierung von Schritten, die bei der Analyse durchlaufen werden (Krammer, 2014). In der vorliegenden Studie sind die Analyseschritte angelehnt an das Modell von Santagata und Guarino (2011):

a) Das Aufgabensetting und die bisherige Bearbeitung wird analysiert, um mit der Aufgabenstellung und der Lernsituation vertraut zu werden.
b) Aufeinanderfolgende Videoabschnitte werden gezeigt, wobei jeder Abschnitt zunächst gedeutet wird, bevor anschließend Handlungsoptionen generiert werden. Durch das Zeigen von im Ausgang offenen Situationen liegt der Fokus weniger auf der Analyse der Handlungen der Lehrkraft und deren Wirkungen, wie es bei Santagata und Guarino (2011) der Fall ist. Vielmehr rückt die Generierung möglicher Re-Aktionen der Lehrkraft als Handlungsoptionen in den Mittelpunkt (Buddeberg et al., 2018).
c) Mögliche Re-Aktionen (Handlungsalternativen) werden analysiert und bewertet.

Als drittes zentrales Merkmal förderlicher videobasierter Fallarbeit formuliert Krammer (2014) das gemeinschaftliche Arbeiten, also die *kooperative Analyse*. Der gemeinsame Austausch über die verschiedenen Deutungen (im besten Fall nach einer Phase der individuellen Arbeit), zielt darauf, die Perspektiven der Analysierenden zu erweitern und auszudifferenzieren.

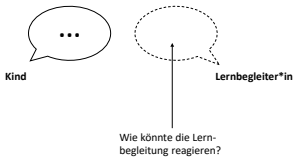
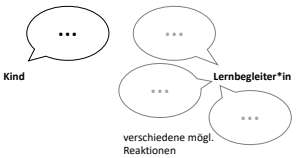
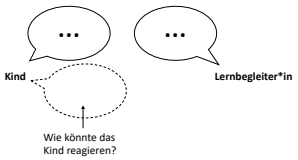
2.2 Designelemente

Die Konzeption des Analysesettings orientiert sich primär an drei zentralen Designelementen:

1. Auseinandersetzung mit einem Fall
Im Sinne des fallbasierten, situierten Lernens (Krammer, 2014) steht die Auseinandersetzung mit *einer* spezifischen Situation im Zentrum, an der exemplarisch und fortgesetzt gearbeitet wird.

2. *Stopp-Methode; Handlungsoptionen generieren*
Die ausgewählte Videosequenz wird – im Sinne der „ALB als Anregung" jeweils dann gestoppt, wenn das Kind ein Ergebnis generiert hat und eine Re-Aktion der LB erwartet. Die Studierenden werden aufgefordert, eine mögliche Re-Aktion als Handlungsoption zu formulieren (Tab. 1).

Tabelle 1: Handlungsoptionen, Handlungsalternativen und Re-Aktionen des Kindes

Handlungsoption	**Handlungsalternativen**	**Re-Aktionen des Kindes**
		
Studierende generieren Handlungsoptionen als Re-Aktion auf die Aktion des Kindes.	Studierende analysieren und bewerten (vorliegende) Handlungsalternativen als verschiedene mögliche Re-Aktionen auf die Aktion des Kindes.	Studierende nehmen mögliche Re-Aktionen des Kindes auf die Aktion der LB in den Blick.

3. Produktive Konfrontation mit Handlungsalternativen
Im Zuge der unterbrochenen Betrachtung einer Videosequenz, die nach dem Formulieren einer Handlungsoption fortgesetzt wird, werden die Studierenden im Regelfall zwangsläufig mit Handlungsalternativen konfrontiert (da die LB selten so reagiert, wie es zuvor formuliert wurde) und nehmen wahr, wie das Kind darauf reagiert. Die Wahrnehmung dieser Abweichung kann sich als produktiv erweisen, wenn den Studierenden bewusst wird, dass es immer verschiedene mögliche und sinnvolle Handlungsalternativen gibt, deren Eignung bzw. Adaptivität sich erst im Fortgang der Sequenz zeigt.

Um diesen Effekt zu verstärken, werden die Studierenden abschließend mit einer Handlungsalternative (einer weiteren Handlungsoption) konfrontiert. Diese sollen Sie mit Blick auf die Intention der LB und die mögliche Re-Aktion des Kindes analysieren und deren Eignung bewerten.

3. Methodischer Zugang

Den oben beschrieben Aktivitäten und Zielen von „ALB als Anregung" folgend wird im Sinne der fachdidaktischen Entwicklungsforschung (Nührenbörger et al., 2019; Prediger et al., 2012; Schlund et al., 2018) auf konstruktiver Ebene ein Lehr-Lernsetting konzipiert und vorgestellt (Kap. 3.1).

Auf rekonstruktiver Ebene werden die folgenden drei Forschungsfragen in den Blick genommen (in denen sich die Aktivitäten und Ziele spiegeln) und anhand der Auswertung eines kleinen Ausschnittes aus den Daten näher erörtert (Kap. 3.2 und Kap. 3.3).
FF1: Wie deuten Studierende Lernsituationen?
FF2: Wie konzipieren Studierende Handlungsoptionen?
FF3: Wie analysieren und bewerten Studierende Handlungsalternativen?

3.1 Design des videobasierten Lehr-Lernsettings

Im folgenden Kapitel wird der für das Setting ausgewählte Fall „Christoph rechnet 9+8“ kurz dargestellt (Kap. 3.1.1) und der im Fall relevante Lerngegenstand des flexiblen Rechnens im Zahlenraum bis 20 beleuchtet (Kap. 3.1.2). Anschließend wird das konkrete Design des Lehr-Lernsettings entlang der drei zentralen Aspekte (Relevanz der Videosequenz, Begleitung bei der Analyse, Kooperative Analyse; Kap. 2) aufgezeigt (Kap. 3.1.3).

3.1.1 Der Fall: Christoph rechnet 9+8

Christoph soll die Aufgabe 9+8 auf verschiedene Weisen berechnen und seinen Rechenweg jeweils darstellen (Abb. 3). Der ausgewählte Videoausschnitt wird in drei Abschnitte untergliedert. Im Lehr-Lernsetting folgen nach jedem Abschnitt Arbeitsaufträge, bevor der nächste Abschnitt gezeigt wird (Kap. 3.1.3).

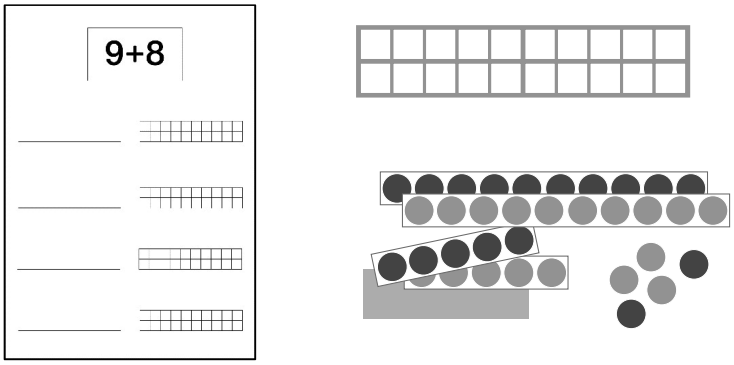
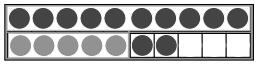
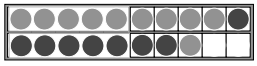


Abbildung 3: Arbeitsblatt und Material zum Darstellen des Rechenweges (in ausreichender Menge; hier nur ein Auszug dargestellt)

Tabelle 2: Videosequenz von „Christoph rechnet 9+8" in drei Abschnitte gegliedert. Zwischen den Abschnitten bearbeiten die Studierenden Arbeitsaufträge.

1. Teil	Christoph formuliert den Rechenweg 9+9-1 und notiert den Term auf dem Arbeitsblatt. Als er aufgefordert wird, seinen Rechenweg darzustellen, reagiert er mit „Hä wie?"	
2. Teil	Christoph entwickelt nach einigen Versuchen eine Darstellung seines Rechenweges: 	
3. Teil	Die LB reagiert auf Christophs Darstellung:	
	LB:	Okay. Soll ich dir mal sagen, was ich sehe?
	C:	Ja.
	LB:	10+5+2.
	C:	Ja.
	LB:	Was hast du für ne Aufgabe denn aufgeschrieben? (*zeigt auf das Aufgabenblatt*) Ist das die gleiche?
	C:	Oh no.
	Christoph verändert im Anschluss seine Darstellung. Er legt 9 blaue und 8 rote Plättchen und anschließend 1 blaues. Die Handlung begleitet er sprachlich mit „minus 1". 	

3.1.2 Exkurs: Fachlicher Lerngegenstand „Flexibles Rechnen"

Ein zentrales Ziel im Mathematikunterricht der Grundschule ist der Aufbau flexibler Rechenstrategien. Dies kann gelingen, wenn Kinder bereits beim kleinen 1+1 und 1-1 angeregt werden, Zahl- und Aufgabenbeziehungen zu erkennen und zum Rechnen zu nutzen (Häsel-Weide et al., 2013).

Die Aufgabe 9+8 kann auf verschiedene Weisen berechnet werden: Neben einfachen „Hilfsaufgaben" (9+9, 8+8, 10+8 usw.), wie Christoph dies im o. g. Fallbeispiel nutzt, kann 9+8 auch auf andere Weise gelöst werden; z. B. vereinfachend mit 10+7 oder schrittweise mit 9+1+7. Ein zentrales Mittel für die Darstellung von Rechenwegen ist das 20er-Feld. Während die Addition mit unterschiedlichen Farben an Plättchen (rot und blau bzw. in diesem Beitrag hellgrau und dunkelgrau) einfach visualisiert werden kann, stellt die Veranschaulichung der Subtraktion und insbesondere die Verringerung eines Summanden (also die kombinierte Veranschaulichung von Addition und Subtraktion) eine Herausforderung dar: Aus fachdidaktischer Sicht empfiehlt es sich, die Subtraktion bzw. die Verringerung eines Summanden am 20er-Feld durch ein „angedeutetes Wegnehmen" darzustellen (Häsel-Weide & Nührenbörger, 2012). Dies kann mithilfe eines (transparenten) Abdeckstreifens oder durch ein Wegschieben erfolgen (Abb. 4). Im Gegensatz zum Wegnehmen von Plättchen bleibt die Operation „sichtbar" und reversibel, gleichzeitig ist diese Darstellung von der Darstellung der Addition unterscheidbar.



Abbildung 4: „Angedeutetes Wegnehmen" mit Abdeckstreifen (links) und mit Wegschieben (rechts) am Beispiel von Christophs Darstellung von 9+9–1

3.1.3 Umsetzung und Konkretisierung der förderlichen Merkmale und Designelemente

Die Videosequenz zum Fall „Christoph rechnet 9+8" wurde entsprechend der im Kapitel 2 beschriebenen drei Qualitätsmerkmale ausgewählt (Tab. 2):

Tabelle 3: Qualitätsmerkmale des ausgewählten Falles

Lerngegenstand und **Lernaufgabe**: *zentral* und *exemplarisch*	**Lernsituation:** *authentisch* und *vertraut*	**Qualität und Ausschnitt**: *zugänglich* und *verständlich*
• Aufbau flexibler Rechenstrategien im Zahlenraum bis 100 • Darstellungsvernetzung • Darstellung der Subtraktion/ Verringerung eines Summanden	• positive Lernatmosphäre; wertschätzendes Miteinander von LB und Kind • Studierende haben bereits Erfahrung in der Einzelförderung von Kindern	• verschiedene Kameraperspektiven; verbale Interaktion hör- und sichtbar; Material und Materialhandlungen erkennbar • Situation ist ohne große Vorkenntnisse verständlich

Das Setting ist entlang von fünf Analyseschritten aufgebaut (Abb. 5). Es wurden drei verschiedene Analysesettings konzipiert, die sich im vierten Schritt in der gezeigten Handlungsalternative unterscheiden. Hierfür wurden drei verschiedene Handlungsalternativen konzipiert, die die Studierenden abschließend analysieren und bewerten sollen (Kap. 2.2, Designelement 3).

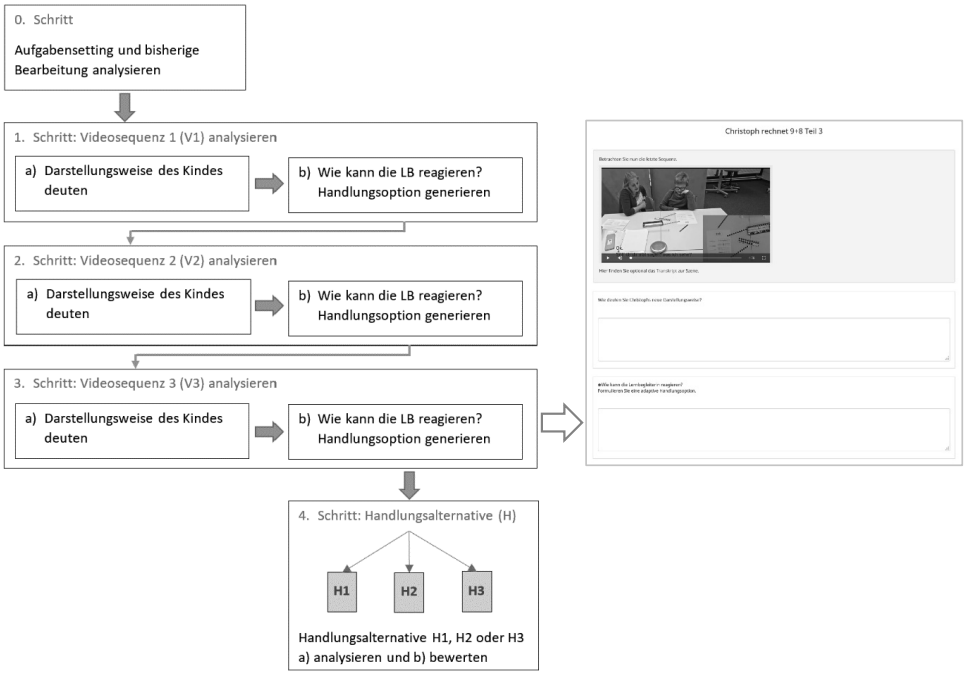


Abbildung 5: Aufbau des Analysesettings und Beispiel der Umsetzung

Jede der Handlungsalternativen H1, H2 und H3 steht für einen fachlich-sinnvollen Impuls zur Aktivierung mathematischer Interaktions- und Konstruktionsprozesse (Abb. 6).

Die Studierenden werden im Zuge des Settings aufgefordert, in Tandems an den Aufgaben zu arbeiten. Statt eine Phase der eigenständigen Analyse voranzustellen, wie Krammer (2014) sie fordert, werden die Phasen der eigenständigen und gemeinsamen Analyse kombiniert, da es sich technisch gut umsetzen lässt. Es wird jedoch davon ausgegangen, dass der Austausch zu zweit auch jenes Einnehmen und Formulieren einer eigenen Position fördert, welches als Ziel der eigenständigen Auseinandersetzung angesehen wird. Gleichzeitig wird dem Aspekt Rechnung getragen, dass Deutungen ausgetauscht und im Austausch angereichert werden (Krammer, 2014).

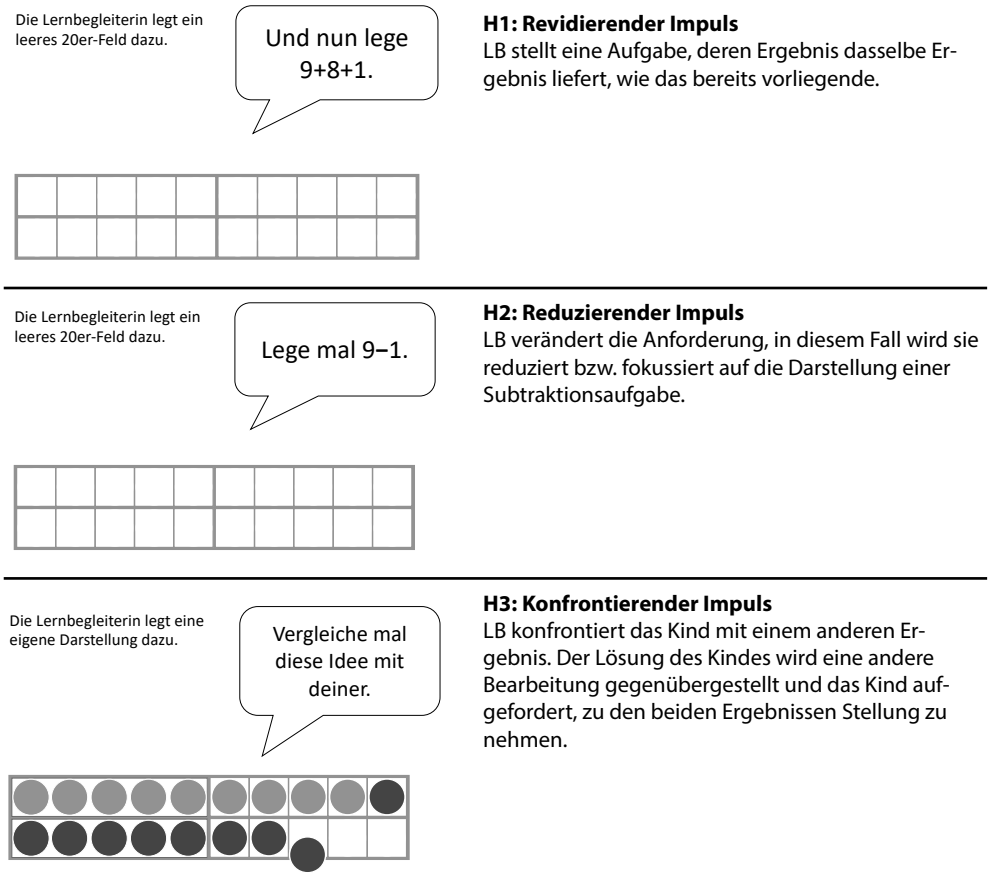


Abbildung 6: Gezeigte Handlungsalternativen H1-H3 im vierten Analyseschritt

3.2 Daten und Auswertung

3.2.1 Erprobung des Settings/Datenerhebung

Das oben darstellte Analysesetting wurde im Sommersemester 2020 erstmals erprobt und im Wintersemester 2020/21 in leicht überarbeiteter Version erneut durchgeführt. Die Studierenden besuchten Begleitseminare zur Bachelorarbeit und waren thematisch interessiert. Der*die Tandempartner*in war jeweils bereits bekannt. Die Studierenden haben in der Regel zuvor das Modul „Diagnose und individuelle Förderung“ abgeschlossen und verfügen somit über Vorkenntnisse und Erfahrungen zur individuellen Förderung von Kindern. Die Studierenden wurden in drei etwa gleich große Gruppen eingeteilt, wobei jeder Gruppe eine Handlungsalternative zugeteilt wurde (Tab. 4).

Tabelle 4: Anzahl der Bearbeitung je Handlungsalternative

	Handlungsalternative 1 (revidierender Impuls)	**Handlungsalternative 2** (reduzierender Impuls)	**Handlungsalternative 3** (konfrontierender Impuls)
SoSe 20	7	7	8
WiSe 20/21	3	4	4
insgesamt	10	11	12

Die Stichprobengröße umfasst damit insgesamt 33 schriftliche Bearbeitungen. Im Wintersemester 20/21 stellten fünf Tandems Aufzeichnungen (Bild und Ton) ihrer Bearbeitung zur Verfügung. Gegenstand der folgenden Analyse sind ausschließlich die 33 schriftlich formulierten Texte.

3.2.2 Auswertung

Mit Blick auf die Fragestellung wurden die Antworten aus Schritt 3 (V3a und V3b) und 4 (Ha und Hb) zur Auswertung ausgewählt (Abb. 7).

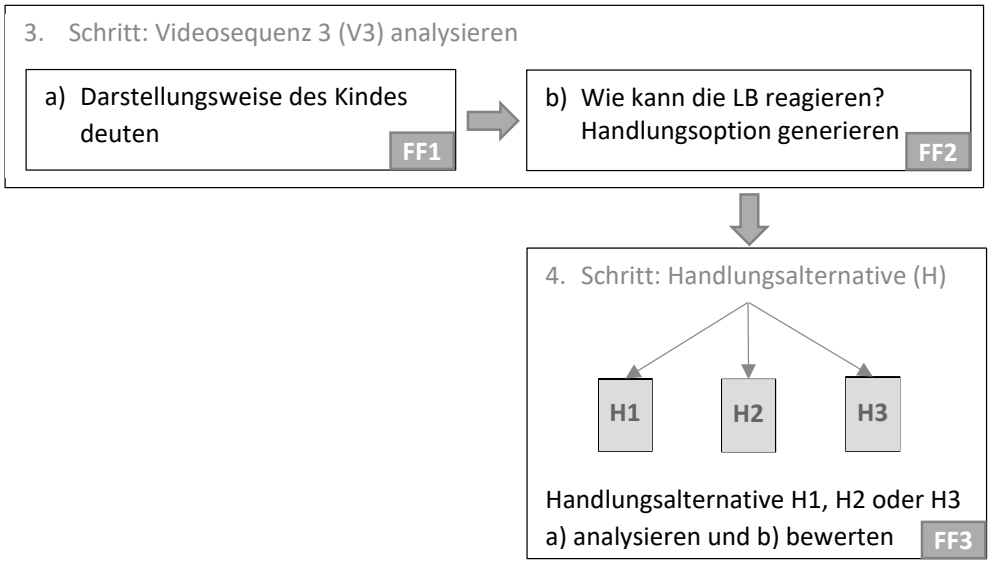


Abbildung 7: Auswahl der Daten

Entsprechend der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2015; Kuckartz, 2018) wurde mit einem kombinierten deduktiven-induktiven Verfahren ein Kategoriensystem entwickelt. Das Material wurde zunächst explorativ gesichtet und vorstrukturiert, um Ansätze für Kategorien bzw. Subfragen zu finden. Im nächsten Schritt wurden die Kategorien deduktiv strukturiert und induktiv weiter ausdifferenziert. Die Bearbeitungen wurden mithilfe des so entwickelten Kategoriensystems kodiert und in einem weiteren Schritt die

Häufigkeiten der Codes ermittelt, um mit Blick auf die Fragestellung zunächst Aussagen über das relative Gewicht der einzelnen Kategorien machen zu können:

Für die Beantwortung der übergeordneten Fragen (FF1-FF3) wurden die Bearbeitungen der Studierenden mit Blick auf die folgenden Unterfragen kodiert (Tab. 5):

- Welchen *mathematischen Inhalt* betrachten die Studierenden?
- Welchen *situativen Fokus* nehmen die Studierenden ein (Pott, 2019)?
- Wie formulieren die Studierenden ihre Deutung? Ist die *Form* festlegend oder hypothesengenerierend?
- Wie lässt sich die *(Re-)Aktion der LB* kennzeichnen? Die kodierten Aktivitäten orientieren sich an bereits bestehenden Katalogen (van de Pol et al., 2010), sind fachspezifisch ausdifferenziert (Abb. 6) und sollten so formuliert bzw. verstanden werden, dass die Intention der LB deutlich wird, die Reaktion des Kindes jedoch offen bleibt. Auf Formulierungen wie „initiiert einen kognitiven Konflikt" wurde weitestgehend verzichtet, da sie die Reaktion des Kindes bereits beinhalten.
- Wie lässt sich die *Re-Aktion des Kindes* kennzeichnen? Hier wurde zwischen produktiven (+) und unproduktiven (-) Re-Aktionen unterschieden.
- Wie wird die präsentierte Handlungsalternative bewertet (*Bewertung HA*)?

Tabelle 5: Kodierte Kategorien je Fragestellung

Kategorien	**Wie deuten Studierende Lernsituationen?** (FF1) 33 Bearbeitungen zu V3a	**Wie konzipieren Studierende Handlungsoptionen?** (FF2) 31 von 33 Bearbeitungen zu V3b	**Wie analysieren und bewerten Studierende Handlungsoptionen?** (FF3) 33 Bearbeitungen zu Ha und Hb
math. Inhalt	X	X	X
situativer Fokus	X		
Form	X		
Re-Aktion LB		X	X
Re-Aktion Kind			X
Bewertung HA			X

Für die Häufigkeitsanalyse ist relevant, dass die Codes zu den Kategorien „Bewertung" und „Form" jeweils *einfach* vergeben werden: Wenn sich in einer Antwort *eine* hypothesengenerierende Formulierung finden ließ, dann wurde die gesamte Antwort als „hypothesengenerierend" kodiert. Die anderen Kategorien „mathematischer Inhalt", „Fokus", „Aktion der LB" und „Re-Aktion des Kindes" wurden jeweils mehrfach vergeben, sofern sich verschiedene Facetten in einem Text rekonstruieren ließen.

3.3 Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Auswertung der ausgewählten Daten (Abb. 7) mit Blick auf die einzelnen Fragestellungen dargestellt. Die prozentualen Anteile werden jeweils auf ganze Zahlen gerundet.

3.3.1 Wie deuten Studierende Lernsituationen? (FF1)

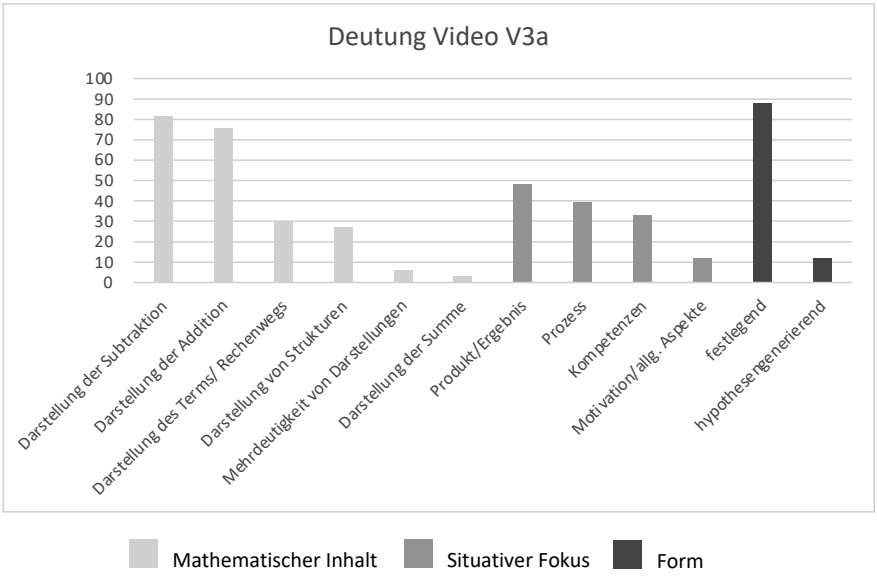


Abbildung 8: Deutungen der Lernsituation

Die Ergebnisse zur Deutung der Lernsituation zeigen, dass die Studierenden die Lernsituation differenziert und fachgerecht deuten.

Mathematischer Inhalt: Es zeigen sich drei bemerkenswerte Aspekte:

- Über 80 % der Studierenden nennen die Darstellung der Subtraktion, dicht gefolgt von der Darstellung der Addition.
- Jeweils etwa 30 % erwähnen die Darstellung des Terms 9+9-1 am 20er-Feld sowie die Darstellung von Strukturen (z. B. 5er- und 10er-Streifen).
- Wenige Studierende thematisieren die Aspekte der Mehrdeutigkeit von Darstellungen sowie der Darstellung der Summe (9+8=17, im 20er-Feld liegen 18 Plättchen).

Situativer Fokus: Wenngleich die Frage nach der Deutung der Darstellungsweise sowohl einen produkt- als auch prozessorientierten Fokus erlaubt, sprechen die Hälfte der Studierenden (49 %) das Endergebnis an; die letzte Darstellung des Kindes am 20er-Feld. Lediglich 39 % der Studierenden betrachten den Prozess, wie es zu dieser Darstellung

gekommen ist. Dies liegt sicher auch darin begründet, dass die Deutung des Prozesses einen intensiveren Blick in das Video voraussetzt; das Produkt lässt sich hingegen anhand des letzten Bildes deuten. Zwei Drittel der Studierenden (33 %) fokussieren die Kompetenzen des Kindes und beschreiben diese zumeist in der Kombination der bereits vorhandenen Kompetenzen und noch auftretenden Schwierigkeiten des Kindes. Einige Tandems (12 %) beschreiben, dass das Kind selbständig die Aufgabe bearbeitet, Sie fokussieren also auf die Motivation bzw. auf allgemeine Aspekte.

Form: Der hohe Anteil an Studierenden mit festlegenden Formulierungen (88 %) gegenüber denjenigen, die hypothesengenerierend formulieren (12 %), ist eher überraschend, wenn man die Vorkenntnisse der Studierenden in Betracht zieht. Hier wäre in einer weiterführenden Analyse zu fragen, ob die Studierenden durchgängig so deuten (V1 bis V3) oder ob es sich um eine (zunehmende, durch zeitlichen Druck verursachte) Nachlässigkeit handelt. Zudem wäre zu prüfen, ob sich dahingehend eine Diskrepanz zwischen der gesprochenen und der geschriebenen Deutung zeigt.

3.3.2 Wie konzipieren Studierende Handlungsoptionen? (FF2)

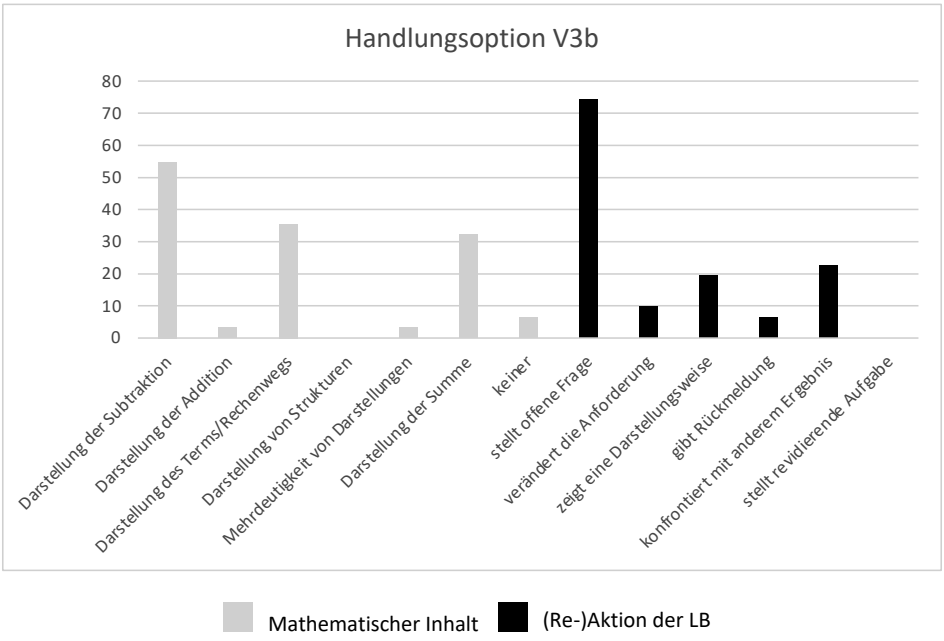


Abbildung 9: Konzeption von Handlungsoptionen

Vergleicht man die Angaben zum *mathematischen Inhalt* der Deutung (V3a) und der Handlungsoption (V3b), ist eine Verschiebung der Schwerpunktsetzung erkennbar. Während bei der Deutung oft verschiedene mathematische Inhalte genannt werden (im Schnitt werden 2,2 verschiedene Inhalte genannt), wird die Handlungsoption (V3b) oft auf einen mathematischen Inhalt fokussiert (im Schnitt 1,3). Dies zeigt sich in den Diagrammen anhand der prozentual deutlich geringeren Anteile: Beispielsweise ist bei der Deutung für

rund 82 % der Studierenden die Darstellung der Subtraktion relevant, bei der Handlungsoption fokussieren 55 % darauf. Neben der „Darstellung der Subtraktion" fokussieren die Studierenden bei der Handlungsoption auf die „Darstellung des Terms/Rechenwegs" (36 %) sowie die „Darstellung der Summe" (32 %). Die „Darstellung der Addition" (3 %) und die „Darstellung von Strukturen" (0 %) verlieren bei der Handlungsoption an Relevanz.

Bei der Art der *Re-Aktion der LB* wählen die meisten (74 %) eine offene Fragestellung. Hierdurch wird das Kind aufgefordert, entweder seine Darstellung zu erläutern und zu begründen oder weiterzudenken, wie z. B. „Fällt dir noch eine andere Darstellung ein?". Manche Tandems kombinieren eine offene Fragestellung mit einer fokussierten inhaltlichen (zeigenden) Aktion und/oder benennen die gewünschte Re-Aktion des Kindes, wie z. B.:

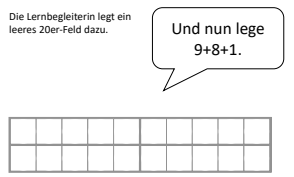
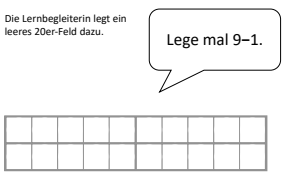
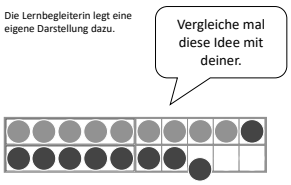
> „Welches Ergebnis würde dein Klassenkamerad auf dem Zwanzigerfeld erkennen?" (mit dem Ziel, dass er erkennt, dass er 18 Plättchen gelegt hat und dass man eine Subtraktion nicht mit einem umgedrehten Plättchen verdeutlichen kann, sondern dies durch Bewegungen oder Abdecken passieren muss) (T1-1.7_V3b)

Jeweils etwa 20 % der Studierenden wählen einen zeigenden Impuls oder konfrontieren das Kind mit einem anderen Ergebnis. Andere Impulstypen werden wenig bis kaum genutzt. Dieses Ergebnis zeigt einerseits, dass die Studierenden für die Bedeutung diagnostischer, offener Fragestellungen sensibilisiert sind. Andererseits zeigt es aber auch, dass den Studierenden womöglich Alternativen fehlen, um Kindern inhaltlich-adaptive Anregungen zu geben. Sie wählen daher zwar eine offene Formulierung, wollen im Kern jedoch das Kind in eine bestimmte Richtung lenken.

3.3.3 Wie analysieren und bewerten Studierende Handlungsalternativen? (FF3)

Da die Handlungsalternativen von vergleichsweise wenigen Tandems (n=10-12) bearbeitet wurden, wird bei der Darstellung auf die prozentuale Angabe verzichtet. Die gegebenen kodierten Antworten werden, sofern sie mehr als einmal genannt wurden, absteigend zu ihrer Auftretenshäufigkeit aufgeführt (Tab. 6).

Tabelle 6: Auswertung der Antworten H1, H2, H3 jeweils a+b

	H1 revidierender Impuls	H2 reduzierender Impuls	H3 konfrontierender Impuls
			
Math. Inhalt	• Darstellung des Terms • Darstellung der Subtraktion • Mehrdeutigkeit von Darstellungen	• Darstellung der Subtraktion • Mehrdeutigkeit von Darstellungen	• Darstellung der Subtraktion • Darstellung der Addition
Re-Aktion der LB	• stellt revidierende Aufgabe • gibt Rückmeldung	• verändert die Anforderung • gibt Rückmeldung • zeigt Darstellungsweise	• zeigt Darstellungsweise • konfrontiert mit anderem Ergebnis
Re-Aktion des Kindes	+ erkennt/korrigiert einen Fehler – Kann keine Zusammenhänge herstellen + erkennt/entwickelt neue Darstellungsweise + erkennt math. Beziehungen	+ erkennt/entwickelt neue Darstellungsweise – wiederholt seine Vorgehens-/Darstellungsweise + erkennt Mehrdeutigkeit von math. Darstellungen	+ beschreibt oder begründet seine Darstellung + erkennt/entwickelt neue Darstellungsweise + vergleicht und reflektiert das eigene Ergebnis – wiederholt seine Vorgehens-/Darstellungsweise – Kann keine Zusammenhänge herstellen
Bewertung HA	• kritisch/differenziert • keine • geeignet	• kritisch/differenziert • nicht geeignet	• kritisch/differenziert • geeignet • keine

Alle Studierenden analysieren die Handlungsalternativen dahingehend, dass sie eine oder mehrere *(Re-)Aktionen der LB* interpretieren und eine oder mehrere mögliche *Re-Aktion/en des Kindes* konstruieren. Anhand der Daten ist erkennbar, dass

- die benannten mathematischen Inhalte von der Gewichtung je nach Handlungsalternative variieren,
- die (Re-)Aktion der LB auf verschiedene Weisen und nur teilweise wie intendiert (H1: revidierend; H2: reduzierend; H3: konfrontierend) interpretiert wird,
- verschiedene produktive (+) und unproduktive (-) Re-Aktionen des Kindes formuliert werden.
- die Handlungsalternativen am häufigsten kritisch bzw. differenziert bewertet werden. Es lässt sich vermuten, dass die Studierenden die Handlungsalternative dann kritisch

bzw. als „nicht geeignet" bewerten, wenn sie eine unproduktive Re-Aktion des Kindes annehmen.

Ein Beispiel für eine kritische Bewertung des konfrontierenden Impulses (H3) ist:

> Angenommen Christoph hätte so gedacht, wie in der vorherigen Aufgabe angenommen, dann wäre die Reaktion unter Umständen nicht zielführend, da Christophs Lösung auch korrekt ist. Bei Materialhandlungen kommt es nicht unbedingt darauf an, dass die Schüler*innen es so nutzen, wie Lernbegleitungen. Christophs Struktur ist zwar eine andere, aber vermutlich genauso gut. (T1-3.7_H3)

Hier wird deutlich, dass ein fachlich-sinnvoller Impuls der LB (H1, H2 oder H3) in einer Lernsituation nicht zwangsläufig adaptiv ist, sondern erst im Lichte der produktiven Re-Aktion des Kindes ein Impuls der LB als geeignet bzw. adaptiv bezeichnet werden kann, dann nämlich, wenn sich entsprechend der individuellen Situationsdeutung der Studierenden, der Impuls als kohärent mit den Gedanken des Kindes erweist.

4. Diskussion und Ausblick

Im Beitrag wurde das Design eines videobasierten Lehr-Lernsettings vorgestellt, anhand dessen Studierende für „ALB als Anregung" sensibilisiert werden sollen. Die punktuelle Auswertung der Daten gibt erste Hinweise darauf, dass Studierende konkrete Lernsituationen aufgrund der Komplexität und Reichhaltigkeit der Videosequenz zwar unterschiedlich, jedoch fachlich adäquat deuten können (Kap. 3.3.1) und zudem unterschiedliche Handlungsoptionen für die Lernbegleitung ableiten können. Die Studierenden formulieren in ihren Handlungsoptionen einen hohen Anteil an offenen Fragestellungen (Kap. 3.3.2). Dies weist auf ausgewiesene diagnostische Vorkenntnisse hin. Allerdings zeigt sich zugleich, dass das Repertoire der Studierenden mit Blick auf stärker anregende Impulse erweitert werden sollte – wie es mit der Präsentation von konkreten Handlungsalternativen (Tab. 4) im letzten Schritt des Lehr-Lernsettings angestrebt wird. Offene Fragen von der LB haben den Vorteil, dass sie keine Vorgehens- und Denkweise aufdrängen und die*der Lernende eigene Vorgehens- und Denkweisen darlegen kann. Sie bergen jedoch auch die Gefahr einer zu großen Offenheit. Eine zu offene Re-Aktion einer LB liegt dann vor, wenn der fachliche Diskurs nicht fortgeführt werden kann, da die Re-Aktion des Kindes keinen Informationsgewinn liefert (wenn der Lernende beispielsweise seine Begründung bzw. Vorgehensweise lediglich wiederholt bzw. nicht weiß, was von ihm erwartet wird) (Schipper, 2004). Stärker anregende Impulse fokussieren auf beides: die Identifizierung der Ideen des Lernenden (*diagnostisches Interesse*), indem dieser die Möglichkeit erhält, die eigenen Ideen bewusster wahrzunehmen und zu beschreiben, und die Erweiterung dieser Ideen mit Blick auf den fachlichen Lerngegenstand (*Förderinteresse*).

Der Lerngegenstand „ALB als Anregung" lässt sich allgemein kaum zureichend fassen, da sich Adaptivität – wie sie in diesem Beitrag verstanden wird – in einer Lernsitu-

ation lokal konstituiert und von den Akteur*innen hergestellt wird. Zwar ist es Aufgabe der Lehrkraft, adaptiv auf Lernende zu reagieren. Eine Re-Aktion der Lehrkraft lässt sich jedoch nicht per Definition, sondern erst anhand der Re-Aktion des Lernenden als adaptiv kennzeichnen. In diesem Sinne kann kein Katalog an adaptiven Handlungsmöglichkeiten formuliert werden. Umso relevanter ist es, Studierende in die Situation zu versetzen, über verschiedene Handlungsoptionen und -alternativen zu diskutieren und diese gegeneinander abzuwägen. Die Ergebnisse zeigen, dass Studierende im Rahmen des videobasierten Lehr-Lernsettings Handlungsalternativen unterschiedlich analysieren und bewerten. Die Einschätzungen sind fachdidaktisch plausibel und scheinen abhängig von der Situationsdeutung der Studierenden und ihrer antizipierten Re-Aktion des Kindes zu sein (Kap. 3.3.3). Wenngleich die Studierenden am Fall „Christoph rechnet 9+8" exemplarisch situativ-adaptives Lehrer*innenhandeln reflektieren, bietet dieser Fall durch die sorgfältige Auswahl der Videosequenz anhand der drei formulierten Qualitätsmerkmale (Tab. 2) und den konzipierten Aufgaben das Potenzial, dass die Studierenden allgemein für ALB als Wechselspiel von Aktion und Re-Aktion sensibilisiert werden (Hattie & Timperley, 2007; van de Pol et al., 2012).

Obschon diesem Beitrag die fokussierte Auswertung vergleichsweiser weniger Daten zugrunde liegt, lässt sich als zentrales Ergebnis festhalten, dass das videobasierte Lehr-Lernsetting unterschiedliche Deutungen, Handlungsoptionen und Bewertungen von Handlungsalternativen evoziert. Es scheint geeignet, die Studierenden für „ALB als Anregung" zu sensibilisieren, indem es potenziell einlädt, über verschiedene Deutungen und Handlungsoptionen bzw. unterschiedliche Bewertungen von Handlungsalternativen ins Gespräch zu kommen und das Wechselspiel zwischen (Re-)Aktionen vertieft zu reflektieren.

Weitere querschnittliche und qualitative Analysen der Daten können zum einen Aufschluss darüber geben, inwiefern beispielsweise die Handlungsalternativen dazu geeignet sind, die Sichtweisen der Studierenden zu erweitern. Zum anderen können sie die Bandbreite individueller Argumentationen der Studierenden aufzeigen, um Einsichten zu gewinnen, wie Lehr-Lernsettings zum Lerngegenstand „ALB als Anregung" für Studierende mit Blick auf ALB auf universitärer Ebene konzipiert und optimiert werden können.

Literatur

Aebli, H. (1983). *Zwölf Grundformen des Lehrens*. Klett-Cotta.

Beck, E., Baer, M., Guldimann, T., Bischoff, S., Brühwiler, C., Müller, P. & Vogt, F. (2008). *Adaptive Lehrkompetenz*. Waxmann.

Berliner, D. C. (2005). The Near Impossibility of Testing for Teacher Quality. *Journal of Teacher Education, 56*, 205–213. http://dx.doi.org/10.1177/0022487105275904

Booth, T., Ainscow, M., Boban, I. & Hinz, A. (2003). *Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln*. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

Buddeberg, M., Duve, J., Grimmiger-Seidensticker, E., Heberle, K., Hornberg, S., Karber, A. & Uhlendorff, U. (2018). Videobasierte Fallarbeit in inklusionsbezogenen Seminaren. In S. Hußmann & B. Welzel (Hrsg.), *DoProfiL – Das Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (73–91). Waxmann.

Corno, L. & Snow, R. E. (1986). Adapting teaching to individual differences among learners. In M. C. Wittrock (Hrsg.), *Handbook of research on teaching* (605–629). New York: Macmillan.

Häcker, T. (2017). Individualisierter Unterricht. In T. Bohl, J. Budde & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht* (275–290). Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Häsel-Weide, U. & Nührenbörger, M. (2012). Fördern im Mathematikunterricht, Heft 4. In H. Bartnitzky, U. Hecker & M. Lassek (Hrsg.), *Individuell fördern – Kompetenzen stärken in der Eingangsstufe (Kl. 1 und 2)* (Band 134 ed.). Beltz.

Häsel-Weide, U., Nührenbörger, M., Moser Opitz, E. & Wittich, C. (2013). *Ablösung vom zählenden Rechnen. Fördereinheiten für heterogene Lerngruppen.* Kallmeyer/Klett.

Häsel-Weide, U. & Nührenbörger, M. (2021). Inklusive Praktiken im Mathematikunterricht. *für Grundschulforschung*. https://doi.org/10.1007/s42278-020-00097-1

Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research, 77*(1), 81–112. https://doi.org/10.3102/003465430298487

Hußmann, S., Kranefeld, U., Kuhl, J. & Schlebrowski, D. (2018). Das geschachtelte Tetraeder und inklusionsorientierte Designprinzipien als Modelle für Entwicklung und Forschung in einer inklusionsorientierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In S. Hußmann & B. Welzel (Hrsg.), *DoProfiL – Das Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (11–25). Waxmann.

Klock, H. (2020). *Adaptive Interventionskompetenz in mathematischen Modellierungsprozessen.* Springer Spektrum. https://doi.org/10.1007/978-3-658-31432-3

Krammer, K. (2014). Fallbasiertes Lernen mit Unterrichtsvideos in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 32*(2), 164–175.

Krammer, K. & Reusser, K. (2005). Unterrichtsvideos als Medium der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerbildung, 23*(1), 35-50.

Krauthausen, G. & Scherer, P. (2014). *Natürliche Differenzierung im Mathematikunterricht*. Klett/Kallmeyer.

Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung.* 4. Auflage. Weinheim: Beltz Juventa.

Kunter, M. & Trautwein, U. (2013). *Psychologie des Unterrichts.* UTB.

Leiss, D. (2010). Adaptive Lehrerinterventionen beim mathematischen Modellieren – empirische Befunde einer vergleichenden Labor- und Unterrichtsstudie. *Journal für Mathematik-Didaktik, 31*, 197–226. https://doi.org/10.1007/s13138-010-0013-z

Liebers, K., Landwehr, B., Marquardt, A. & Schlotter, K. (2015). *Lernprozessbegleitung und adaptives Lernen in der Grundschule. Forschungsbezogene Beiträge*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-11346-9

Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse.* 12. überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz.

Nührenbörger, M. (2014). Produktives Fördern zwischen individuellem und gemeinsamem Lernen. In J. Roth & J. Ames (Hrsg.), *Beiträge zum Mathematikunterricht 2014* (S. 863–866). WTM.

Nührenbörger, M., Rösken-Winter, B., Link, M., Prediger, S. & Steinweg, A. S. (2019). Design Science and Design Research: The Significance of a Subject-Specific Research Approach. In H. N. Jahnke & L. Hefendehl-Hebeker (Hrsg.), *Traditions in German-Speaking Mathematics Education Research* (61–89). ICME-13 Monographs. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-11069-7_3

Pott, A. (2019). *Diagnostische Deutungen im Lernbereich Mathematik.* Springer Spektrum. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24871-0

Prediger, S., Link, M., Hinz, R., Hussmann, S., Ralle, B. & Thiele, J. (2012). Lehr-Lernprozesse initiieren und erforschen – Fachdidaktische Entwicklungsforschung im Dortmunder Modell. *Der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht, 65*(8), 452–457.

Santagata, R. & Guarino, J. (2011). Using Video to Teach Future Teachers to Learn from Teaching. *ZDM Mathematics Education, 43*, 133–145. https://doi.org/10.1007/s11858-010-0292-3

Schipper, W. (2004). Mathematikunterricht zwischen Offenheit und Zielorientierung. *IPN*. Retrieved from http://www.sinus-transfer.de/fileadmin/Materialien/Modul3.pdf

Schlund, K., Kortmann, M. & Selter, C. (2018). Fachdidaktische Entwicklungsforschung im Projekt DoProfiL. In S. Hußmann & B. Welzel (Hrsg.), *DoProfiL – Das Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (109–123). Waxmann.

Steffensky, M. & Kleinknecht, M. (2016). Wirkungen videobasierter Lernumgebungen auf die professionelle Kompetenz und das Handeln (angehender) Lehrpersonen. *Unterrichtswissenschaft, 44*(4), 305–321.

Steinbring, H. & Nührenbörger, M. (2010). Mathematisches Wissen als Gegenstand von Lehr-/Lerninteraktionen. In U. Dausendschön-Gay, C. Domke & S. Ohlhus (Hrsg.), *Wissen in (Inter-)Aktion* (S. 161–188). De Gruyter.

van de Pol, J., Volman, M. & Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in Teacher-Student Interaction: A Decade of Research. *Educational Psychology Review, 22*, 271–296. https://doi.org/10.1007/s10648-010-9127-6

van de Pol, J., Volman, M., Elbers, E. & Beishuizen, J. (2012). Measuring Scaffolding in Teacher – Small-Group Interactions. In R. M. Gillies (Hrsg.), *Pedagogy: New Developments in the Learning Science* (S. 151–188). Nova Science.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

Wood, D., Bruner, J. S. & Ross, G. (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 17*, 89–100. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x

Zech, F. (1998). *Grundkurs Mathematikdidaktik.* Beltz.

Magdalena Buddeberg, Sabine Hornberg & Jan-Simon Zimmermann

Förderung sozialer Teilhabe von Schüler*innen im inklusiven Unterricht als Lerngegenstand im Lehramtsstudium

1. Einführung

Lehrkräfte sehen sich im Unterricht mit der Anforderung konfrontiert, Prozesse der sozialen Teilhabe zu gestalten, soziale Teilhabe auszuhandeln und dabei reflexiv die unterschiedlichen Lebens- und Lernausgangslagen der Schüler*innen miteinzubeziehen (Budde & Hummrich, 2015). Die Herausforderung für alle besteht in diesem Zusammenhang darin, Wahrnehmbares nicht zu ignorieren und gleichzeitig aber auch nicht in stereotype Vorstellungen und stereotypes Verhalten zu verfallen (Budde, 2017). Im Kontext eines inklusionsorientierten Unterrichts werden diese ohnehin für jeden Unterricht geltenden Ansprüche präzisiert (Prengel, 2015). Die Ermöglichung und Förderung sozialer Teilhabe im inklusiven Unterricht bedarf, um eine gleichberechtigte Partizipation aller am Unterricht beteiligten Schüler*innen zu stärken, reflexiver Kompetenzen (Küchler & Ivanova, 2019). Im Rahmen dieses Beitrags wird eine videobasierte Seminarkonzeption vorgestellt, die zum Ziel hat, wissenschaftsfundierte Reflexionsprozesse auf Seiten der angehenden Lehrkräfte zu fördern. Diese Seminarkonzeption ist ein Baustein zur Auseinandersetzung mit der Personalisations- und Integrationsfunktion der modernen Schule (Fend, 1980) und eröffnet Studierenden des Lehramtes im Rahmen der Fallarbeit mit Videovignetten den Freiraum und die Möglichkeit, ihre Haltungen zu diskutieren und zu hinterfragen, reflexive Kompetenzen zu entwickeln und zu schärfen, ohne dass dies in einer realen Anwendungssituation reale Konsequenzen nach sich zieht (Helsper, 2018).

Der Beitrag ist so aufgebaut, dass eingangs mit Rekurs auf soziale Teilhabeprozesse in Schule und Unterricht zentrale Begriffe (Kap. 2), empirische Befunde (Kap. 3) und damit einhergehende Anforderungen an einen inklusiven Unterricht umrissen werden (Kap. 4). Kapitel 5 ist der sozialen Teilhabe als Gegenstandsbereich im Lehramtsstudium und der Aneignung von wissenschaftsfundiertem Wissen gewidmet. Beide Aspekte bilden die Grundlage für die im Weiteren skizzierte (videobasierte) Fallarbeit, mit der auf einer wissenschaftsfundierten Wissensbasis Reflexionsprozesse im Sinne einer reflexiven Inklusion (Budde & Hummrich, 2015) angebahnt werden sollen. Hierzu wird eine spezifisch darauf ausgerichtete Seminarkonzeption, welche Teil des Forschungsprojektes „Wissen von Studierenden zur Förderung von sozialer Teilhabe im inklusiven Unterricht“ (WiSsTin)[1] ist und im Rahmen des Dortmunder Profils für inklusionsorientierte Lehrer/-innenbildung (DoProfiL) entwickelt wurde, vorgestellt (Kap. 6). Daran anschließend werden erste im Rahmen der Begleitforschung gewonnene Befunde benannt. Der

1 Das diesem Beitrag zugrundeliegende Vorhaben wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1930 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor*innen.

Beitragt schließt mit einer Diskussion des fallbasierten Lernens für die Vermittlung von Teilhabeprozessen im inklusiven Unterricht (Kap. 7).

2. Soziale Teilhabe, Anerkennung und Inklusion

Moderne Gesellschaften sind arbeitsteilige Gesellschaften (Parsons, 1968). Das heißt, gesellschaftliche Positionen werden nicht qua Geburt weitervererbt, sondern prinzipiell hat jedes Gesellschaftsmitglied die gleichen Chancen, gesellschaftliche Positionen zu erreichen. Unstrittig ist, dass damit das gesellschaftliche Ideal benannt ist, aber die gesellschaftliche Praxis davon abweicht (u. a. Weis et al., 2019). Dem Bildungswesen kommt seit seinem Bestehen im Hinblick auf die Schaffung von Chancen zur Wahrnehmung von gesellschaftlichen Positionen eine besondere Bedeutung zu, ist es doch insbesondere dieses gesellschaftliche Subsystem, das zentrale Beiträge zur Befähigung der Heranwachsenden zur gesellschaftlichen Partizipation und Teilhabe leisten soll. Die Begriffe Partizipation und Teilhabe werden in deutschsprachigen schulpädagogischen Diskursen insbesondere im Hinblick auf den Umgang mit Heterogenität (Wenning, 2004), Differenz (Sturm, 2015) und Intersektionalität (Riegel, 2010) sowie im Kontext der Forderung nach Inklusion verwendet, wie sie in der 2006 verabschiedeten und 2009 auch von Deutschland ratifizierten UN-Behindertenrechtskonvention festgeschrieben wurde (United Nations, 2006). In diesem Dokument wird in der englischsprachigen Originalfassung der Begriff *participation* verwendet, in der deutschsprachigen Version ist hingegen von *Teilhabe* die Rede. Diese Verwendung von unterschiedlichen Begrifflichkeiten habe seither zu „[…] inhaltlichen Verzerrungen und Entschärfungen" (Schwab, 2016, S. 128) geführt, denn, so verweist Schwab (2016) mit Rekurs auf Schwalb und Theunissen (2009):

> Partizipation steht nämlich nicht nur für aktive Beteiligung in einem sozialen System oder als Teil oder Mitglied einer Gemeinschaft oder Gesellschaft, sondern gleichfalls – wie im Empowerment-Konzept angelegt – für das Recht auf Mitsprache, konkrete Mitgestaltungsmöglichkeiten sowie Mitbestimmung (Schwalb & Theunissen, 2009, S. 9).

Mit Verweis auf Biewer (2009) führt Schwab (2016) ferner aus, dass noch weitere Bedeutungen hinzukommen, welche sich einerseits auf politische Teilhabe und Identifikation mit bestimmten Institutionen und Werten beziehen; andererseits stehe Partizipation auch für Engagement und Beteiligung an demokratischen Strukturen und Prozessen. Oser et al. (2000) benennen zudem Teilhabe an Entscheidungen und die Übernahme von Verantwortung als zentrale Elemente von Partizipation; während de Boer (2012) stärker auf die Aspekte Mitsprache, Mitbestimmung und Mitverantwortung abzielt sowie darauf, dass Menschen im Rahmen von Partizipationsprozessen angeleitet werden, sich an Entscheidungen zu beteiligen, die für sie von Bedeutung sind.

Der Schule als ein Lebensraum, in dem gemeinsam gelernt und soziale Kompetenzen erworben werden, kommt besondere Bedeutung zu, da sie von allen Menschen, unabhängig von ihren Hintergründen, besucht werden soll (Hornberg, 2010). Gemäß ihres gesellschaftlichen Auftrags ist die Schule ein Ort, der Heranwachsenden Partizipation

und Teilhabe in divergierenden Hinsichten ermöglichen soll: physisch, psychisch, intellektuell, sozial usw. Soziale Teilhabe umfasst dabei nicht allein die physische Anwesenheit innerhalb einer Lerngruppe, sondern soll (1) das Erlernen von Partizipation in gesellschaftlichen Prozessen (u. a. Zurbriggen & Venetz, 2016), (2) die Entwicklung sozialer Kompetenzen (u. a. Benkmann, 2009) sowie (3) Lernprozesse fördern, und dies u. a. in kooperativen Lehr- und Lernformen (u. a. Kunze, 2016). Die Stärkung der sozialen Teilhabe aller Schüler*innen ist deshalb ein zentraler Bestandteil inklusiven Unterrichts (Grosche, 2015). Eine Aufgabe von Lehrkräften ist es in diesem Zusammenhang, Lernsituationen so zu gestalten, dass sie Partizipationsmöglichkeiten schaffen und Anerkennungsprozesse ermöglichen (Kater-Wettstädt & Terhart, 2019). Gleichzeitig rückt das Bild von dem (selbst-)verantwortlichen und sich selbst steuernden Subjekt stärker in den Fokus (Rabenstein, 2007), das – wie auch die Lehrkräfte – an einem Unterricht beteiligt ist, der Möglichkeiten zur Partizipation bei gleichzeitiger Anerkennung von Person und Leistung schaffen soll.

3. Empirische Befunde zur sozialen Teilhabe im Unterricht

Mit Blick auf den inklusiven Unterricht liegt das mit sozialer Teilhabe verknüpfte Ziel darin, allen Schüler*innen, unabhängig von ihrem Bedarf, die Partizipation an unterrichtlichen und sozialen Prozessen, Zugehörigkeit in der Klassengemeinschaft und Wertschätzung zu ermöglichen (Piezunka, Schaffus & Grosche, 2017). Demgegenüber steht, dass empirische Studien zu sozialen Referenzierungsprozessen im inklusiven Unterricht gezeigt haben, dass für Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf ein erhöhtes Risiko für soziale Ausgrenzung besteht (Kulawiak & Wilbert, 2015); wobei zu beachten sei, dass die Ergebnisse maßgeblich von den eingesetzten soziometrischen Maßen abhängen (Grütter et al., 2015). Auch die Untersuchung anderer Heterogenitätsdimensionen wie u. a. ein niedriger sozioökonomischer Status (Veland et al., 2009) geben Hinweise auf Ausgrenzungserfahrungen von Schüler*innen. Zurbriggen & Venetz (2016) berichten ferner, dass zwar Verhaltensauffälligkeiten, aber nicht generell ein sonderpädagogischer Förderbedarf oder schwache Schulleistungen negativ mit der subjektiv eingeschätzten sozialen Partizipation zusammenhängen. Die Befunde von Krawinkel et al. (2017) verdeutlichen hingegen, dass die selbst wahrgenommene soziale Partizipation und soziale Akzeptanz bei Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf geringer ausfällt als bei Schüler*innen ohne entsprechenden Förderbedarf. Studien weisen jedoch auch darauf hin, dass nicht nur individuelle Merkmale der Schüler*innen ausschlaggebend für die Teilhabe im Unterricht sind, sondern auch andere Faktoren wie die Gruppennorm, Freundschaftsnetzwerke (Garrote, 2016) oder das Handeln der Lehrkraft, zum Beispiel in Form von Feedback (Huber et al., 2015).

Auch qualitative Forschungen, die Differenzbearbeitungen und -zuschreibungen im inklusiven Unterricht untersuchen, weisen auf Praktiken der Ausgrenzung hin. So wird aus einer Interviewstudie von Sturm (2015) deutlich, dass sich die befragten Lehrkräfte bei der Kompensation von Leistungsdifferenzen nur für Schüler*innen mit einem „temporären", nicht jedoch für jene mit einem „grundsätzlichen Defizit" (sonderpädagogi-

schen Förderbedarf) zuständig fühlen, wodurch exklusive Momente und Stigmatisierungen unterstützt werden können. Anhand der Rekonstruktion von Unterrichtssequenzen verdeutlichen Herzmann & Merl (2017), dass die Ermöglichung von Teilhabe im inklusiven Unterricht immer auch mit Praktiken der Nicht-Teilhabe einhergeht. So werden ausgewählten Schüler*innen im Unterricht Schonungsphasen zugesprochen, die sie zwar regelhaft vom gegenstandsbezogenen Lernen ausschließen, aber aus Sicht der Lehrkräfte nur auf diese Art und Weise eine dauerhafte Teilnahme am inklusiven Unterricht ermöglichen (Hermann & Merl, 2017). Vor dem Hintergrund der empirischen Erkenntnisse wird deutlich, dass eine Auseinandersetzung mit sozialen Teilhabeprozessen im Unterricht multidimensional und multiperspektivisch geschehen sollte. Dies gilt es im Rahmen von Unterrichtsforschung und der angestrebten Reflexion von Unterricht im Hinblick auf die Teilhabe von Schüler*innen im Unterricht zu berücksichtigen.

4. Soziale Teilhabe als Lerngegenstand im Unterricht

Im Hinblick auf den Unterricht kann zwischen einem pädagogischen Programm zur Ermöglichung sozialer Teilhabe als Querschnittsaufgabe aller Lehrkräfte und einer sozialen Teilhabe am konkreten Lerngegenstand unterschieden werden. In diesem Beitrag wird der Fokus auf die soziale Teilhabe als Querschnittsaufgabe gelegt und der Frage nachgegangen, wie Schüler*innen lernen können, partizipativ, anerkennend und wertschätzend im Klassenkontext zu handeln und wie dies durch die Lehrkräfte vermittelt, unterstützt und angeregt werden kann. Dabei geht das lehr- und lerntheoretische Verständnis von sozialer Teilhabe im inklusiven Unterricht über eine fachinhaltliche und unterrichtsmethodische Darbietung hinaus. Dies geschieht mit Blick darauf, dass es im Unterrichtsgeschehen nicht ausschließlich um die (gemeinsame) Arbeit am fachlichen Lerngegenstand geht, sondern auch um soziale Interaktions- und Kommunikationsprozesse, die stattfinden und gesteuert werden müssen (Lambrich, 2015).

Voraussetzungen für das Schaffen eines Zusammengehörigkeitsgefühls und einer anerkennenden und wertschätzenden Grundhaltung im Unterricht sind die Förderung und Ausbildung sozialer Kompetenzen und das Erlernen und Ermöglichen von Partizipation und Kooperation im Unterricht. Dies geschieht im Sinne des sozialen Lernens durch die Einwirkung der Lehrkräfte, indem „für soziales Handeln relevante Wissensbestände vermittelt, Werte reflektiert, Handlungsmöglichkeiten durchdacht […] werden" (Kiper, 2011, S. 34). Bei der Förderung sozialer Kompetenzen wird zudem die Beziehungsgestaltung zwischen den am Unterricht Beteiligten bedeutsam, indem u. a. Fertigkeiten wie ein helfendes und unterstützendes Verhalten und Einfühlungsvermögen ausgebildet werden sollen (Petermann, 2002).

Unter Einbezug einer sozialkonstruktivistischen Perspektive auf Unterricht kann soziale Teilhabe z. B. durch die Wahl verschiedener Sozialformen erlernt werden (Fendt, 2019). So ermöglichen bspw. Gruppenarbeitssettings die Arbeit am gemeinsamen Lerngegenstand, regen zu einer Kooperation und dem Austausch zwischen den Schüler*innen an und eröffnen so Teilhabeprozesse. Diese bedürfen jedoch erstens der Orientierung an den individuellen und entwicklungsbezogenen Bedarfen der Schüler*innen, um

nicht einseitig an der sachstrukturellen Ebene des fachlichen Lerngegenstandes ausgerichtet zu sein und damit eine Selektion anhand von Leistungskriterien zu verstärken (Feuser, 2008). Zweitens bedürfen sie einer solidarischen und gemeinsamkeitsstiftenden Rahmung, um die Kooperationen zwischen den Schüler*innen nicht auf einseitige Unterstützungs- und Hilfeleistungen zu reduzieren (Wocken, 1998) und die Anerkennung und Wertschätzung nicht von den erbringbaren Leistungen abhängig zu machen (Prengel, 2015).

Partizipation bildet eine weitere Facette in sozialen Teilhabeprozessen im Unterricht und reagiert auf das Bestreben der Schüler*innen nach Selbstbestimmung und Mitbestimmung als Form aktiver Teilhabe (Kater-Wettstädt & Terhart, 2019). Partizipatives Lernen soll es den Schüler*innen ermöglichen, den Unterricht und damit letztlich auch den eigenen Lernprozess und das soziale Miteinander mitzugestalten (Biedermann, 2006). Zugleich versetzt es sie in die Verantwortung, Entscheidungen zu treffen und mitzutragen. Damit dies gelingen kann, bedarf es einer vertrauensvollen Haltung und Offenheit bezüglich der Gestaltung der Lernumgebung auf Seiten der Lehrkraft (Mayrberger, 2012).

5. Soziale Teilhabe als Gegenstandsbereich eines inklusionsorientierten Studiums des Lehramtes

Wird soziale Teilhabe als Gegenstandsbereich im Lehramtsstudium betrachtet, ist der Lerngegenstand auf zwei Ebenen angesiedelt: Zum einen müssen die Studierenden lernen, wie sie im Unterricht soziale Kompetenzen vermitteln und das Erlernen von Partizipation fördern können (Kap. 4). Voraussetzung dafür – und gleichsam daran geknüpft – ist zum anderen die Frage, wie soziale Teilhabe vor dem Hintergrund eines inklusiven Anspruchs an Unterricht ermöglicht werden kann. Veranschaulicht werden kann die Bedeutung der Unterscheidung zwischen diesen beiden Komponenten am Beispiel des kooperativen Lernens: Die Lehrkraft kann methodisch kooperative Lernformen einsetzen, um die sozialen Kompetenzen der Schüler*innen zu fördern. Werden diese Lernsituationen allerdings nicht vor dem Hintergrund der Ermöglichung sozialer Teilhabe vorbereitet, begleitet und reflektiert, kann dies dazu führen, dass kooperative Lernformen auf einseitige Hilfestellungen reduziert werden, die zu „hierarchisierenden Positionierungen“ (Hackbarth, 2017, S. 143) führen und damit „keinen Beitrag zur […] Maximierung von Teilhabe“ (Hackbarth, 2017, S. 143) leisten. Dem Lerngegenstand „Förderung sozialer Teilhabe“ kann daher nicht allein auf methodischer Ebene begegnet werden, sondern er geht mit einem veränderten Verständnis der Rolle der Lehrkraft einher (Bonnet & Hericks, 2018) und ist voraussetzungsreich: In diesem Kontext bedeutsame und zu berücksichtigende Faktoren sind beispielsweise die für die individuelle Förderung notwendige Verwendung von Differenzkategorien, während die Schule und der Unterricht gleichzeitig sozial integrierend organisiert und gestaltet sowie die „Festschreibung des Anderssein“ (Küchler & Ivanova, 2019, S. 317) vermieden werden soll.

> Wenn man […] davon ausgeht, dass Unterricht nicht nur Unterschiede bearbeitet, sondern auch hervorbringt, die ansonsten in der schulspezifischen Form gar nicht relevant gemacht würden, ist bereits die Erwartung an Unterricht, einen ‚angemessen Umgang' mit Unterschieden zu finden, als paradox zu bezeichnen (Budde, 2018, S. 148).

Auf professionstheoretischer Ebene nimmt in Folge des reflective turn (Schön, 1991) die Ausbildung von Reflexionskompetenz in der Lehrkräftebildung einen hohen Stellenwert ein (Häcker & Walm, 2015), um Paradoxien wie diesen zu begegnen. Herzog (1995) betont in diesem Zusammenhang, dass nicht die Wissensaneignung selbst zur Professionalisierung (angehender) Lehrkräfte beiträgt, sondern ein reflexiver Umgang mit diesem Wissen. Insbesondere in den universitär begleiteten Schulpraktika wird die Möglichkeit gesehen, die Praxis vor dem Hintergrund wissenschaftstheoretischer Ansätze zu reflektieren (Liegmann & Racherbäumer, 2018). Erste Erkenntnisse zum sog. Praxissemester, bei dem die Studierenden des Lehramtes begleitet durch die Universität ein Semester im Masterstudium an einer Schule hospitieren und eigene Studienprojekte durchführen, verweisen darauf, dass das Niveau der Reflexionskompetenz von Lehramtsstudierenden relativ gering ausfällt (Häcker, 2019). Budde (2017) führt dies auf ein Wissensdefizit der Studierenden zurück und spricht in diesem Zusammenhang von „vorwissenschaftlichen Formen pädagogischen Wissens" (Budde, 2017, S. 38), die gerade im Zusammenhang mit der Differenzthematik in Reflexionsprozessen zu Fokussierungen auf etablierte Stereotype führen können. Im Umkehrschluss zum reflective turn, bei dem eine Professionalisierung allein aufgrund von Wissensaneignung in Frage gestellt wurde, ist zur Ausübung der Reflexionskompetenz, die zur Professionalisierung (angehender) Lehrkräfte zählt, die Aneignung von wissenschaftsfundiertem Wissen eine grundlegende Voraussetzung. Erst im Zusammenspiel dieser beiden Elemente können Professionalisierungsprozesse vorangebracht werden.

In Bezug auf den Lerngegenstand *Förderung sozialer Teilhabe* erscheint der Aufbau einer wissenschaftlichen Wissensbasis besonders bedeutend, da dieses Wissen „zur Theoretisierung von Differenz und Heterogenität […] in der Regel in den impliziten Wissensbeständen von Lehramtsstudierenden und Lehrpersonen nicht zum Ausdruck" (Budde, 2017, S. 37) kommt. Folgende Wissensaspekte lassen sich anhand des wissenschaftlichen Diskurses als Grundlage für eine reflexive Professionalisierung von Studierenden des Lehramtes zu diesem Lerngegenstand herausarbeiten: Wissen über

- Differenzkonstruktionen, die insbesondere im schulischen Kontext erst produziert werden (bspw. in Form der Differenzlinie Leistung) (Budde, 2018),
- Machtverhältnisse, die mit Differenzkonstruktionen einhergehen und zu hierarchisierenden Positionierungen führen (Budde, 2018),
- benachteiligende Strukturen (Häcker & Walm, 2015) und die Problematik gängiger „Bearbeitungsformen von Differenz wie Ignorieren, Nivellieren oder Normieren" (Häcker & Walm, 2015, S. 84),
- den Stellenwert der eigenen Rolle als Lehrkraft und die Bedeutung des eigenen Handelns (Küchler & Ivanova, 2019),
- das Paradox zwischen Differenz und Anerkennung im Rahmen der Schule sowie das Wissen darüber, dass dieses Paradox im Unterricht nicht aufgehoben werden kann,

sondern gemeinsam mit den Schüler*innen ein Umgang damit entwickelt werden muss (Küchler & Ivanova, 2019).

Neben dem expliziten Wissen stehen aber auch implizite, verinnerlichte Wissensbestände im Zusammenhang mit Reflexionsprozessen und dem Handeln von (angehenden) Lehrkräften. Dementsprechend wird Begriffen wie Haltung, Habitus und Überzeugungen im Diskurs über die Professionalisierung von Lehrkräften hohe Bedeutung beigemessen (Kunina-Habenicht, 2020). Insbesondere im inklusiven Unterricht werden Haltungen und Einstellungen als zentrale Gelingensbedingungen angesehen (Buddeberg et al., 2018). Budde (2017) greift in diesem Zusammenhang den soziologischen Begriff des Habitus nach Bourdieu auf, der jedoch – wie er betont – nicht personenspezifisch zu verwenden sei, sondern vielmehr den „Ausdruck einer Position innerhalb eines spezifischen Feldes" (Budde, 2017, S. 37) darstelle. Als Ausgangspunkt sieht er einen Schüler*innenhabitus, den die Studierenden biografisch bedingt in das Lehramtsstudium mithineinnehmen. Dieser Schüler*innenhabitus umfasse implizites, vorreflexives Wissen u. a. über die Vorstellung von einer guten Schule und von sozialer Differenz. Der Schüler*innenhabitus ist nach Budde (2017) im Rahmen der Bildung der Lehrkräfte in einen professionellen Habitus zu transformieren, d. h. in eine „umfassende, inkorporierte Um- und Neustrukturierung von Wissen, Wollen und Können nicht nur, aber auch in Bezug auf den Umgang mit Heterogenität" (Budde, 2017, S. 39). Das Ziel der Habitustransformation ist das Erlernen und Einüben einer distanzierten Reflexion von eigenen biografischen Erfahrungen und der Praxis.

Um eine solche Transformation des Habitus zu erreichen, bedarf es im Lehramtsstudium neben der Wissensvermittlung kontinuierlicher Reflexionsanlässe, „die es ermöglichen, die Ambivalenz von Anerkennung als inkludierende und gleichzeitig ausgrenzende Kategorie wahrzunehmen" (Küchler & Ivanova, 2019, S. 327). Die systematische Fallarbeit, basierend auf einer umfangreichen Wissensbasis, wird als eine probate Möglichkeit gesehen, im Studium eine distanziert-kritische, reflexive Haltung zu erlernen und einzuüben, denn: die „fremde Sache ist dann nicht das eigene Handeln, sondern der reflexive Blick auf das Handeln Anderer" (Budde, 2017, S. 48). Darüber hinaus bietet die Wiederholbarkeit im Rahmen der Fallarbeit die Möglichkeit, ein „breites Repertoire an möglichen Handlungsalternativen" (Kunina-Habenicht, 2020, S. 115) zu erwerben. Zudem hat ein videobasierter Zugang den Vorteil, ein erhöhtes Maß an Komplexität abbilden zu können (Buddeberg et al., 2018).

Ziel des Transformationsprozesses im Kontext von Inklusion sollte nach Budde und Hummrich (2015) die Entwicklung einer Haltung reflexiver Inklusion sein:

> Reflexive Inklusion zielt in dieser Anlehnung sowohl auf das Wahrnehmen und Ernstnehmen von Differenzen und das Sichtbarmachen von darin eingeschriebener Benachteiligung, als auch auf den Verzicht auf Festschreibung und Verlängerung impliziter Normen durch deren Dekonstruktion. Damit werden die Forderungen nach einem (in situ unentscheidbaren) Zusammenspiel von Dramatisierung und Entdramatisierung von Differenzen sowie nach Reflexivität als professionelle Haltung aufgenommen und für Inklusion fruchtbar gemacht (Budde & Hummrich, 2015, S. 38).

Damit soll ein professionalisierender Grundstein gelegt werden, um soziale Teilhabe im Rahmen von inklusivem Unterricht zu ermöglichen und methodische Konzepte zum Erlernen von sozialen Kompetenzen und Partizipation dergestalt vorzubereiten, zu begleiten und zu reflektieren, dass soziale Teilhabe trotz Differenzkonstruktionen mit der Anerkennung aller Beteiligten verbunden wird.

6. Seminarkonzeption, Fragestellung und erste Ergebnisse im Rahmen des Forschungsprojektes „WiSsTin"

Ausgehend von diesen Grundüberlegungen ist zu fragen, inwieweit durch eine wissenschaftsbasierte Wissensvermittlung Reflexionsprozesse im Gegenstandsbereich sozialer Teilhabe bei Lehramtsstudierenden angebahnt werden können und welchen Beitrag der Einsatz von videobasierter Fallarbeit dazu leisten kann. Um diesen Fragen nachzugehen, wird im Rahmen des Projekts „Wissen von Studierenden zur Förderung von sozialer Teilhabe im inklusiven Unterricht" (WiSsTin) u. a. untersucht, ob Studierende soziale Teilhabeprozesse im Kontext von inklusivem Unterricht in ausgewählten Videovignetten erkennen und benennen können. Hierzu werden Studierende des 5.–6. Bachelorsemesters befragt, die ein Seminar (2 Semesterwochenstunden) mit dem Titel „Soziale Teilhabe in Unterricht & Schule" im Rahmen ihres Lehramtsstudiums für Haupt-, Real- und Gesamtschule besuchen. In dem Seminar beschäftigen sich die Studierenden sowohl methodisch mit der Interpretation von Transkripten, Protokollen und Vignetten, als auch inhaltlich und empirisch mit unterschiedlichen Facetten sozialer Teilhabe in Gesellschaft, Schule und Unterricht.

6.1 Seminarkonzeption

Ziel des Seminars ist sowohl die Wissensaneignung zum Themenbereich der sozialen Teilhabe in Unterricht und Schule (Kap. 2–4) als auch die Förderung der Forschungskompetenz der Studierenden, die durch die Auseinandersetzung mit den Fallbeispielen und dem empirischem (Video-)Material angeregt werden soll. Anhand des kasuistischen Seminaransatzes sollen die Studierenden so eine forschungsorientiert/rekonstruktive und praxisreflexiv/-analytische Perspektive auf Unterricht und seine Interaktionen ausbilden (Arndt et al., 2021). Dies geschieht durch den Einbezug ausgewählter forschungstheoretischer Zugänge, wie Adressierungspraktiken und Differenzkonstruktionen, die im Hinblick auf Teilhabeprozesse verdeutlicht und diskutiert werden. Die Kombination von thematischer Ausrichtung und videobasierter Fallarbeit soll die in Kapitel 5 ausgeführten Reflexionsprozesse auf Seiten der Studierenden ermöglichen.

Am Ende des Seminars sollen die Studierenden erklären können, was unter sozialer Teilhabe zu verstehen ist, wie man Teilhabeprozesse im Unterricht erkennt und beschreibt und wie man das pädagogische Handeln der Lehrkräfte, aber auch den eigenen Blick auf Interaktionen im inklusiven Unterricht kritisch bewerten kann. Dazu erarbeiten sich die Studierenden in den ersten beiden Sitzungen die grundlegenden Begrifflich-

keiten wie Teilhabe und Inklusion und werden anschließend in der Auseinandersetzung mit den forschungstheoretischen Zugängen an die Arbeit am empirischen Material herangeführt. Inhaltlich beschäftigen sich die Studierenden im weiteren Verlauf mit den Themen „Anerkennung", „gemeinsames & kooperatives Lernen", „soziale Kompetenzen" und „Partizipation". Wählbar sind anschließend Vertiefungen wie u. a. „Diversität & Diskriminierung". Die Komplexität der forschungsorientierten und fallbasierten Arbeit erhöht sich dabei zunehmend, indem das bereits angesprochene Wissen zu Teilhabeprozessen und zum Umgang mit dem empirischen Material stetig erweitert wird sowie dem empirischen Material im weiteren Verlauf neue Interpretationsebenen hinzugefügt werden. Setzen sich die Studierenden zu Beginn noch mit kurzen Verbal-Transkripten auseinander, werden diese durch nonverbale Handlungsbeschreibungen und den Einsatz von Fotogrammen ergänzt und ermöglichen so eine multimodale Perspektive auf Teilhabeprozesse im Unterricht.

In den letzten Sitzungen beschäftigen sich die Studierenden dann mit Unterrichtsvideos als empirisches Material, um abschließend ausgewählte Fotogramme und Vignetten vor dem Hintergrund von Teilhabeprozessen zu interpretieren. Bei den zu interpretierenden Videovignetten handelt es sich um eine Auswahl verdichteter Szenen aus authentischen Filmaufnahmen, die an einer Grund- und einer Gesamtschule entstanden sind, um einen möglichst realitätsnahen Einblick in den inklusiven Unterricht und gleichzeitig eine „kasuistische Reflexion fremder Fälle" (Helsper, 2018, S. 133) zu ermöglichen. Didaktisch orientiert sich die Arbeit mit den Fällen an dem fallbasierten Lernen des Online-Fallarchivs Schulpädagogik (Online-Fallarchiv Schulpädagogik, 2015).

6.2 Auswahl und Evaluation der Videovignetten – Erste Ergebnisse

Im Sinne des kasuistischen Ansatzes ist es von Bedeutung, was in der Seminarsitzung zum Fall gemacht wird (Hummrich, 2016). Da soziale Teilhabeprozesse in Interaktionen zwischen den Lehrkräften und Schüler*innen sichtbar gemacht werden können, sollen diese bei der Fallarbeit näher betrachtet werden. Die Auswahl der Videovignetten hat bereits im Vorfeld stattgefunden und gründet sich nicht auf eine rein didaktische Argumentation, sondern auch auf ein vorausgegangenes Projekt[2]. Hierzu wurden die Videovignetten unter Hinzunahme der dokumentarischen Methode bezüglich der Leistungsförderung und sozialen Teilhabe rekonstruiert (Zimmermann & Buddeberg, im Erscheinen). Die Ergebnisse zeigen, dass soziale Teilhabeprozesse im Unterricht stattfinden und eine Divergenz hinsichtlich der Leistungsförderung und der Ermöglichung von Teilhabe in den Interaktionen der Schüler*innen und Lehrkräfte sichtbar wird (Zimmermann & Buddeberg, in Druck). Die ersten Ergebnisse weisen damit in die Richtung, dass die in Kapitel 5 angeführte Förderung von Wissen und daran anknüpfende *inklusive Reflexion* (Budde & Hummrich, 2015) mit der Auswahl der Videovignetten unterstützt werden kann. Grundlegend soll aber eine Offenheit in den Fällen abgebildet

2 Inklusion^{hochzwei} – Interaktionsprozesse von Lehrkräften in inklusiven Unterrichtssettings. Teilprojekt des Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrer/-innenbildung.

werden, sodass unterschiedliche Facetten sozialer Teilhabe, wie auch Perspektiven der am Unterricht Beteiligten fokussiert werden können.

Am Ende des Seminars wurden die eingesetzten Videovignetten anhand eines Fragebogens durch die Studierenden erstmalig evaluiert. Die Selbstauskünfte der Studierenden (n=34) zeigen, dass die Videovignetten auditiv und visuell nachvollziehbar gestaltet und Facetten sozialer Teilhabe in den Vignetten erkennbar sind. Diese Einschätzung wird durch die im Laufe der Seminardurchführung eingereichten Interpretationen zu ausgewählten Videovignetten (n=21) bestätigt. Die Analysen dieser Interpretationen wurden mittels thematischer Kodierstrategien ausgewertet (Flick, 2019) und erbrachten, dass die Studierenden Facetten sozialer Teilhabe wie anerkennende und partizipative Handlungen in den Vignetten eigenständig erkennen und benennen können. In weiterführenden Analysen studentischer Interpretationen wird untersucht, inwiefern die Interpretationen reflektierende Momente in Form einer Auseinandersetzung mit Differenzkonstruktionen aufweisen.

7. Diskussion & Fazit

Die Förderung sozialer Teilhabe von Schüler*innen wird als ein zentraler Bestandteil inklusiven Unterrichts angesehen (Kap. 2). Wie anhand des Rekurses auf die empirischen Befunde verdeutlicht werden konnte, stellt die Ermöglichung von sozialer Teilhabe in Schule und Unterricht und damit die Wertschätzung und Anerkennung einer heterogenen Schüler*innenschaft weiterhin eine Herausforderung für die am Unterricht Beteiligten dar (Kap. 3). So verweisen empirische Studien auf ein erhöhtes Risiko für Schüler*innen mit sonderpädagogischen Förderbedarf im Vergleich zu ihren Mitschüler*innen, soziale Ausgrenzungserfahrungen im inklusiven Unterricht zu erleben (Kulawaik & Wilbert, 2015). Soziale Teilhabe als Lerngegenstand im schulischen Unterricht geht weit über den Einsatz kooperativer Lehr-Lernformate hinaus, indem sie auf die Schaffung eines Zusammengehörigkeitsgefühls sowie einer anerkennenden und wertschätzenden Grundhaltung abzielt, die eine gleichberechtigte Partizipation innerhalb der Schüler*innenschaft ermöglicht (Kap. 4). Dies verdeutlicht, wie voraussetzungsreich die Förderung von sozialer Teilhabe im Unterricht ist und bekräftigt die Notwendigkeit, angehende Lehrkräfte auf dieses Aufgabenfeld vorzubereiten. Hierzu benötigen die Lehramtsstudierenden wissenschaftsbasiertes Wissen über die Komplexität dieses Lerngegenstands, welches als Grundlage für Reflexionsprozesse dient. Denn erst ein reflexiver Blick auf soziale Teilhabeprozesse im Unterricht ermöglicht eine Professionalisierung der angehenden Lehrkräfte in diesem Bereich (Kap. 5).

Um entsprechende Teilhabeprozesse von Schüler*innen im Unterricht für die Lehramtsstudierenden zugänglich zu machen, bietet sich die Betrachtung einer interaktionalen Ebene an, da so Phänomene wie Anerkennung zwischen Lehrkräften und Schüler*innen identifizierbar werden (Küchler & Ivanova, 2019). Der hier gewählte Zugang über ein audiovisuelles Medium in Kombination mit einer forschungsorientierten und fallbasierten Methodik erweist sich ebenfalls als geeignet (Hummrich, 2016), denn so können die Studierenden angeleitet werden, das komplexe Unterrichtshandeln auf In-

teraktionen, die für Teilhabeprozesse bedeutsam sind, eigenständig sichtbar zu machen und zu untersuchen (Hummrich, 2016). Dabei erlauben es die De- und Rekonstruktion der Bedeutungen im Unterrichtshandeln den Studierenden, Teilhabeprozesse vor dem Hintergrund inklusiver Ansprüche an einen Unterricht zu diskutieren, wie dies im Sinne der Ausbildung einer „reflexiven Inklusion" (Budde & Hummrich, 2015) angestrebt wird. Es erlaubt zudem die Auseinandersetzung mit Phänomenen wie Diskriminierung und Stigmatisierung und die Frage danach, wie man diesen vorbeugen kann (Budde & Hummrich, 2015).

Erste Befunde zu den Selbstauskünften und Rückmeldungen der Studierenden, die sich im Rahmen eines dazu konzipierten Seminars mit Videovignetten beschäftigt haben, weisen darauf hin, dass die Studierenden unterschiedliche Facetten sozialer Teilhabe erkennen (Kap. 6). An diese ersten empirischen Befunde anknüpfend sollen weitere Untersuchungen mithilfe eines zu konzipierenden Wissenstests und im Rahmen von Seminarinterventionen erfolgen.

Literatur

Arndt, A. K., Becker, J., Köhler, S. M., Löser, J. M., Urban, M. & Werning, R. (2021). Perspektiven von Schüler*innen auf das „Rausgehen" als gemeinsamer Reflexionsimpuls: Lehrkonzeption für eine digitale (lehramtsübergreifende) Fallarbeit. *Herausforderung Lehrer*innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion, 4*(1), 135–157.

Benkmann, R. (2009). Individuelle Förderung und kooperatives Lernen im Gemeinsamen Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik, 1* (1), 143–156.

Biedermann, H. (2006). *Junge Menschen an der Schwelle politischer Mündigkeit. Partizipation: Patentrezept politischer Identitätsfindung?* Waxmann.

Biewer, G. (2009). *Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik*. Klinkhardt.

De Boer, H. (2012). Die Schule demokratisch gestalten. *Grundschule Sachunterricht*, (55), 5–9.

Bonnet, A. & Hericks, U. (2018). Kooperativ Lernen. In M. Proske & K. Rabenstein (Hrsg.), *Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren* (S. 223–239). Klinkhardt.

Budde, J. & Hummrich, M. (2015). Inklusion aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. *Erziehungswissenschaft, 26*(51), 33–41. https://doi.org/10.3224/ezw.v26i2.21068

Budde, J. (2017). Professionalisierung und Differenzkonstruktionen im Lehramtsstudium durch begleitete Praktika. Möglichkeiten – Notwendigkeiten – Grenzen. In S. Barsch, N. Glutsch & M. Massumi (Hrsg.), *Diversity in der LehrerInnenbildung. Internationale Dimensionen der Vielfalt in Forschung und Praxis* (S. 34–50). Waxmann.

Budde, J. (2018). Differenzierungspraktiken im Unterricht. In M. Proske & K. Rabenstein (Hrsg.), *Unterricht beobachten beschreiben rekonstruieren: Kompendium qualitativer Unterrichtsforschung* (S. 137–152). Klinkhardt.

Buddeberg, M., Duve, J., Grimminger-Seidensticker, E., Heberle, K., Hornberg, S., Karber, A., Krabbe, C., Kranefeld, U., Radhoff, M., Tubach, D. & Uhlendorff, U. (2018). Videobasierte Fallarbeit in inklusionsbezogenen Seminaren. In S. Hußmann & B. Welzel (Hrsg.), *DoProfiL – Das Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 73–91). Waxmann.

Fend, H. (1980). *Theorie der Schule*. Urban & Schwarzenberg.

Fendt, T. (2019). *Schülervorstellungen im Zentrum des Unterrichtsgesprächs. Ko-Konstruktive Lernprozesse im Chemieunterricht*. University of Bamberg Press.

Feuser, G. (2008). Didaktik integrativen Unterrichts. Eine Problemskizze. In H. Eberwein & J. Mand (Hrsg.), *Integration konkret. Begründung, didaktische Konzepte, inklusive Praxis* (S. 121–136). Klinkhardt.

Flick, U. (2019). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (9., völlig überarbeitete Aufl.). Rowohlt.

Garotte, A. (2016). Soziale Teilhabe von Kindern in inklusiven Klassen. *Empirische Pädagogik, 30*(1), 67–80.

Grosche, M. (2015). Was ist Inklusion? In P. Kuhl, P. Stanat, B. Lütje-Klose, C. Gresch, H. A. Pant & M. Prenzel (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (S. 17–39). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06604-8_1

Grütter, J., Meyer, B. & Glenz, A. (2015). Sozialer Ausschluss in Integrationsklassen: Ansichtssache? *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 62*(1), 65–82. https://doi.org/10.2378/peu2015.art05d

Hackbarth, A. (2017). *Inklusionen und Exklusionen in Schülerinteraktionen*. Klinkhardt.

Häcker, T. & Walm, M. (2015). Inklusion als Herausforderung an eine reflexive Erziehungswissenschaft. Anmerkungen zur Professionalisierung von Lehrpersonen in „inklusiven" Zeiten. *Erziehungswissenschaft, 26*(51), 81–89. https://doi.org/10.3224/ezw.v26i2.21071

Häcker, T. (2019). Reflexive Professionalisierung. Anmerkungen zu dem ambitionierten Anspruch, die Reflexionskompetenz angehender Lehrkräfte umfassend zu fördern. In M. Degeling, N. Franken, S. Freund, S. Greiten, D. Neuhaus & J. Schellenbach-Zell (Hrsg.), *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 81–96). Klinkhardt.

Helsper, W. (2018). Lehrerhabitus. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 105–140). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17102-5_6

Herzmann, P. & Merl, T. (2017). Zwischen Mitgliedschaft und Teilhabe. Praxeologische Rekonstruktionen von Teilhabeformen im inklusiven Unterricht. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung, 6*(1), 97–110. https://doi.org/10.3224/zisu.v6i1.08

Herzog, W. (1995). Reflexive Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 13*(3), 235–273.

Hornberg, S. (2010). *Schule im Prozess der Internationalisierung von Bildung*. Waxmann.

Huber, C., Gebhardt, M. & Schwab, S. (2015). Lehrkraftfeedback oder Spaß beim Spiel? Eine Experimentalstudie zum Einfluss von Lehrkraftfeedback auf die soziale Akzeptanz bei Grundschulkindern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 62*(1), 51–64. https://doi.org/10.2378/peu2015.art04d

Hummrich, M. (2016). Was ist der Fall? Zur Kasuistik in der Erziehungswissenschaft. In M. Hummrich, A. Hebenstrit, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.), *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns* (S. 13–38). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04340-7.

Kater-Wettstädt, L. & Terhart, H. (2019). Globales Lernen in der Schule – Partizipation im Spannungsfeld von Inklusion und Exklusion. *Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 42*(3), 16–21. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04340-7

Kiper, H. (2011). Soziales Lernen, soziale Kompetenz, Sozialerziehung – Versuch einer begrifflichen Klärung. In M. Limburg & G. Steins (Hrsg.), *Sozialerziehung in der Schule* (S. 31–54). VS Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93323-8_2

Krawinkel, S., Südkamp, A. S. & Tröster, H. (2017). Soziale Partizipation in inklusiven Grundschulklassen: Bedeutung von Klassen- und Lehrkraftmerkmalen. *Empirische Sonderpädagogik, 9*(3), 277–295

Küchler, A. & Ivanova, A. (2019). Anerkennung als Voraussetzung für inklusives und migrationspädagogisches Handeln in der Schule. *Zeitschrift für Pädagogik, 65*(3), 315–334.

Kulawiak, P. R. & Wilbert, J. (2015). Methoden zur Analyse der sozialen Integration von Schulkindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im gemeinsamen Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik, 7*(3), 241–257.

Kunina-Habenicht, O. (2020). Wissen ist Macht: Ein Plädoyer für ein wissenschaftliches Lehramtsstudium. In C. Scheid & T. Wenzl (Hrsg.), *Wieviel Wissenschaft braucht die Lehrerbildung? Zum Stellenwert von Wissenschaftlichkeit im Lehramtsstudium* (S. 109–126). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23244-3_6.

Kunze, I. (2016). Begründungen und Problembereiche individueller Förderung in der Schule – Vorüberlegungen zu einer empirischen Untersuchung. In I. Kunze & C. Solzbacher (Hrsg.), *Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II* (5., aktualisierte Aufl., S. 15–31). Schneider Verlag Hohengehren.

Lambrich, H.-G. (2015). Soziale Dimensionen des Lernens – Zur Kultur des Klassenzimmers. In D. Blömer, M. Lichtblau, A.-K. Jüttner, K. Koch, M. Krüger & R. Werning (Hrsg.), *Perspektiven auf inklusive Bildung. Gemeinsam anders lehren und lernen* (S. 279–284). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06955-1_42.

Liegmann, A. B. & Racherbäumer K. (2018). Diversität als Professionalisierungsanlass im Praxissemester. Skizze einer triangulär angelegten Längsschnittstudie. In L. Pilypaitytė & H. S. Siller (Hrsg.), *Schulpraktische Lehrerprofessionalisierung als Ort der Zusammenarbeit* (S. 247–254). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17086-8_18

Mayrberger, K. (2012). Partizipatives Lernen mit dem Social Web gestalten. Zum Widerspruch einer verordneten Partizipation. *MedienPädagogik, 21*, 1–25. https://doi.org/10.21240/mpaed/21/2012.01.12.X

Online-Fallarchiv Schulpädagogik (2015, 22. Februar). *Fallbasiertes Lernen*. http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/didaktik-der-lehrerbildung/fallbasiertes-lernen/

Oser, F. K., Ullrich, M. & Biedermann, H. (2000). Partizipationserfahrungen und individuelle Kompetenzen. Literaturbericht und Vorschläge für eine empirische Untersuchung im Rahmen des Projekts „Education à la Citoyenneté Democratique (ECD)" des Europarats zuhanden des Bundesamtes für Bildung und Wissenschaft (BBW). *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 7*(4), 479–496.

Parsons, T. (1968). Systematische Theorie der Soziologie. Gegenwärtiger Stand und Ausblick. In D. Rüschemeyer (Hrsg.), *Talcott Parsons Beiträge zur soziologischen Theorie* (2. Aufl., S. 31–64). Luchterhand.

Petermann, F. (2002). Klinische Kinderpsychologie. Das Konzept der sozialen Kompetenz. *Zeitschrift für Psychologie, 210*(4), 175–185. https://doi.org/10.1026//0044-3409.210.4.175

Piezunka, A., Schaffus, T. & Grosche, M. (2017). Vier Definitionen von schulischer Inklusion und ihr konsensueller Kern. Ergebnisse von Experteninterviews mit Inklusionsforschenden. *Unterrichtswissenschaft, 45*(4), 207–222

Prengel, A. (2015). Inklusive Bildung: Grundlagen, Praxis, offene Fragen. In T. Häcker & M. Walm (Hrsg.), *Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung* (S. 27–46). Klinkhardt.

Rabenstein, K. (2007). Das Leitbild des selbstständigen Schülers. Machtpraktiken und Subjektivierungsweisen in der pädagogischen Reformsemantik. In K. Rabenstein (Hrsg.), *Kooperatives und selbstständiges Arbeiten von Schülern. Zur Qualitätsentwicklung von Unterricht* (S. 39–60). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90418-4_3

Riegel, C. (2010). Intersektionelle Perspektiven für die Kooperation von Schule und Jugendhilfe. In S. Ahmed & D. Höblich (Hrsg.), *Theoriereflexionen zur Kooperation von Jugendhilfe und Schule* (S. 143–162). Schneider.

Schön, D. A. (1991). *The reflective turn: Case studies in and on educational practice*. Teachers Press.

Schwab, S. (2016). Partizipation. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 127–131). Klinkhardt.

Schwalb, H. & Theunissen, G. (2009). Vorwort. In H. Schwalb & G. Theunissen (Hrsg.), *Inklusion, Partizipation und Empowerment in der Behindertenarbeit* (S. 7–10). Kohlhammer.

Sturm, T. (2015). Herstellung und Bearbeitung von Differenz im inklusiven Unterricht. In K. Bräu & C. Schlickum (Hrsg.), *Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht* (S. 223–234). Barbara Budrich. https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0brd.18.

United Nations (Hrsg.) (2006). *Convention on the rights of persons with disabilities and optional protocol*. https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convention_accessible_pdf.pdf

Veland, J., Midthassel, U. V. & Idsoe, T. (2009). Perceived socio-economic status and social inclusion in school: Interactions of disadvantages. *Scandinavian Journal of Educational Research, 53*(6), 515–531. https://doi.org/10.1080/00313830903301994

Weis, M., Müller, K., Mang, J., Heine, J.-H., Mahler, N. & Reiss, K. (2019). Soziale Herkunft, Zuwanderungshintergrund und Lesekompetenz. In K. Reiss, M. Weis, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich* (S. 129–164). Waxmann.

Wenning, N. (2004). Heterogenität als neue Leitidee der Erziehungswissenschaft? *Zeitschrift für Pädagogik, 50*(4), 565–582.

Wocken, H. (1998). Gemeinsame Lernsituationen. Eine Skizze zur Theorie des gemeinsamen Unterrichts. In A. Hildeschmidt & I. Schnell (Hrsg.), *Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle* (S. 37–52). Juventa.

Zimmermann, J.-S. & Buddeberg, M. (in Druck). Soziale Teilhabe und Leistungsförderung im inklusiven Unterricht. In S. Hornberg & M. Buddeberg (Hrsg.), *Schule als Ort gesellschaftlicher Teilhabe* (S. 93–110). Waxmann.

Zurbriggen, C. & Venetz, M. (2016). Soziale Partizipation und aktuelles Erleben im gemeinsamen Unterricht. *Empirische Pädagogik, 30*(1), 98–112.

Sarah Schulze & Jan Kuhl

Kognitive Voraussetzungen erfolgreichen Lernens als Lerngegenstand in der inklusionsorientierten Lehramtsausbildung[1]

1. Einführung

In einem inklusiven Unterricht sollen alle Schüler*innen gleichermaßen anerkannt sowie effektiv, passgenau und individuell gefördert werden (Grosche, 2015, S. 26). Die Umsetzung dieser Ziele stellt hohe Anforderungen an die Lehrkräfte. Um „[…] Benachteiligungen, Beeinträchtigungen und andere Barrieren von und für Schülerinnen und Schüler zu erkennen und entsprechende pädagogische Präventions- und Unterstützungsmaßnahmen zu ergreifen" benötigen sie professionelle Kompetenzen (HRK & KMK, 2015, S. 2), die sich aus einer Vielzahl von Teilkompetenzen zusammensetzen und größtenteils in der ersten Phase der Lehrkräfteausbildung erworben werden (KMK, 2019). Nach dem Studium sollen die angehenden Lehrkräfte z. B. wissen, welche Merkmale der Schüler*innen lernförderlich und welche Merkmale lernhinderlich sind, um auf dieser Basis differenzierte Lernumgebungen zu gestalten und die Zugänglichkeit der Lerninhalte und Methoden herzustellen (KMK, 2019).

Lernbarrieren können aus unterschiedlichen Gründen entstehen, die alleine oder in Kombination den Zugang zu den Unterrichtsinhalten erschweren oder verhindern. Auf der Seite der Lernenden ist die Ausprägung des Vorwissens in diesem Zusammenhang eine wichtige Voraussetzung. So gibt es überwältigende Evidenz dafür, dass das Vorwissen den größten Einfluss auf die zukünftige Lernentwicklung im entsprechenden Bereich hat. Im Vergleich dazu ist der Einfluss der Intelligenz relativ klein (Ennemoser et al., 2012; Krajewski & Schneider, 2009; Neubauer & Stern, 2008). Ein Beispiel aus dem Lernbereich Mathematik liegt mit einer Längsschnittstudie im Vorschul- und Grundschulbereich von Krajewski und Schneider (2006) vor, in der sich zeigte, dass die Intelligenz keinen direkten Einfluss auf die Mathematikleistung hat. Die spezifischen mathematischen Vorläuferkompetenzen, die vor Schuleintritt erfasst wurden, klärten hingegen einen Großteil der Unterschiede in den späteren Mathematikleistungen auf (Krajewski & Schneider, 2006).

Nicht nur die Quantität des Vorwissens ist entscheidend, sondern auch die Qualität und die Art (Hasselhorn & Gold, 2013), so erschwert die fehlende Passung zwischen Lerninhalt und relevantem, inhaltsspezifischem Vorwissen das (Weiter)Lernen. Um Lernumgebungen gestalten zu können, in denen die Unterschiede im inhaltsspezifischen Vorwissen der Lernenden berücksichtigt werden, muss die Struktur des fachlichen Lerngegenstandes mit seinen entsprechenden Aneignungsprozessen bekannt sein (Euker et

1 Das diesem Beitrag zugrundeliegende Vorhaben wurde im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung" von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1930 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor*innen.

al., 2012; Kuhl et al., 2021). Lehrkräfte müssen wissen, über welche Lernschritte ein bestimmtes Lernziel typischerweise erreicht wird, um auf dieser Grundlage diagnostizieren zu können, wo sich Lernende auf diesem Weg befinden und wie der nächste Lernschritt aussieht. Die Frage der Passung von Unterricht und Vorwissen wird in großem Umfang in den Fachdidaktiken bearbeitet und ist Kern vieler didaktischer Modelle und Konzepte, die Lerngegenstand der Lehrkräfteausbildung sind. Zudem gibt es zahlreiche Befunde dafür, dass in der Orientierung am Vorwissen ein wirksames Prinzip für Unterricht und Förderung besteht (Schulze & Kuhl, 2019).

Jedoch ist das Vorwissen nicht die einzige relevante Lernvoraussetzung (Hasselhorn & Gold, 2013) und die Orientierung am Vorwissen kann somit nicht alleine dafür sorgen, dass alle Schüler*innen ausreichend von Lernangeboten profitieren (Schulze & Kuhl, 2019). Auch wenn gezeigt wurde, dass die Intelligenz auf bestimmte schulische Leistungen keinen direkten Einfluss hat (s. o.), ist sie eine Voraussetzung für erfolgreiche Lernprozesse. Bisher gibt es aber keine Förder- oder Unterrichtskonzeptionen, die verschiedene Intelligenzgrade bei Material oder Instruktion sinnvoll berücksichtigen können (Kuhl et al., 2021). Intelligenz ist eine sehr globale kognitive Ressource, die sich nicht dazu eignet, die Lernausgangslage differenziert zu beschreiben. Um entsprechende Konsequenzen für Unterricht und Förderung abzuleiten, ist ein Modell erforderlich mit dem die Lernausgangslage hinsichtlich verschiedener Dimensionen differenziert beschrieben werden kann. Diesem Anspruch wird das sogenannte INVO-Modell (Individuelle Voraussetzungen erfolgreichen Lernens) von Hasselhorn und Gold (z. B. Hasselhorn & Gold, 2013) gerecht. Es verzahnt fünf Merkmalsbereiche, die Voraussetzungen für erfolgreiches Lernen bilden: Aufmerksamkeit/Arbeitsgedächtnis (1), Strategien/Metakognition (2), Vorwissen (3), Motivation/Selbstkonzept (4), Volition/lernbegleitende Emotion (5). In jedem der Bereiche können Lernende eine große Heterogenität mitbringen, die bei der inklusiven Unterrichtsgestaltung von den Lehrkräften berücksichtigt werden muss. Dabei ist es vor allem im unteren Leistungsspektrum nicht ungewöhnlich, dass die Ausgangslage gleich in mehreren Merkmalsbereichen ungünstig ist. So wurde bereits vielfach gezeigt, dass Schüler*innen mit Lernschwierigkeiten eine eingeschränkte Funktionstüchtigkeit des Arbeitsgedächtnisses aufweisen (z. B. Geary et al., 2000; Klesczewski et al., 2018; Schuchardt et al., 2008) oder Auffälligkeiten in Aufmerksamkeitsvariablen haben (z. B. Schuchardt et al., 2015).

In den letzten Jahren ist vor allem das Arbeitsgedächtnis in den Fokus der Forschung gerückt. Es handelt es sich um ein „[…] internes kognitives System, das es ermöglicht, mehrere Informationen vorübergehend bewusst zu halten und zueinander in Beziehung zu setzen“ (Hasselhorn & Gold, 2013, S. 74). Die empirische Befundlage deutet darauf hin, dass es sich um das wichtigste kognitive Merkmal handelt, das sich nicht direkt auf das Vorwissen bezieht. Trotzdem hat seine Berücksichtigung bisher wenig Einzug in die Lehramtsausbildung erhalten. Werden die kognitiven Lernvoraussetzungen bei der Unterrichtsplanung nicht beachtet, kann die Zugänglichkeit der Lernmaterialien und Lernsettings erschwert sein. Auf diese Weise kann eine ungünstige Ausgangslage im Arbeitsgedächtnis mit der Aneignung des fachlichen Lerngegenstandes interagieren. Eine Chance eröffnet sich durch die Gestaltung der Lernumgebungen. Denn: Lehrkräfte können das Lernen an den limitierten Ressourcen ausrichten und Lernprozesse optimieren. Insofern können die Instruktionen der Lehrkraft den Einfluss der kognitiven Ressour-

cen (z. B. schwaches Arbeitsgedächtnis) auf die Aneignung des Lerngegenstandes moderieren. Wichtig ist, dass Lehrkräfte um diese Wirkmechanismen wissen und sie in ihrer Unterrichtsgestaltung berücksichtigen. Im Folgenden diskutieren wir das Wissen über die angeschnittenen Moderationseffekte und Interaktionen als Gegenstand einer inklusionsorientierten Lehramtsausbildung.

2. Arbeitsgedächtnis und Lernen

In sämtlichen Lernsituationen sind Schüler*innen dazu aufgefordert, sich Informationen zu merken oder mental mit diesen zu operieren. So z. B., wenn sie Texte und Bilder aufeinander beziehen, sich Zwischenergebnisse merken oder mentale Vorstellungsbilder aufbauen müssen. Zusammenhänge zwischen Arbeitsgedächtnis und Lernen wurden vielfach gezeigt (z. B. Alloway & Alloway, 2010; Friso-van den Bos et al., 2013; Graf Estes et al., 2007; LeFevre et al., 2010). Dabei wird häufig das Mehrspeichermodell des Arbeitsgedächtnisses von Baddeley (1986, 1996, 2006) zugrunde gelegt, das in seiner ursprünglichen Version von drei Komponenten ausgeht. Eine modalitätsunspezifische Steuer- und Kontrolleinheit, die zentrale Exekutive, koordiniert den Umgang mit den zwei modalitätsspezifischen Subsystemen phonologische Schleife (für akustisch-verbale Informationen) und visuell-räumlicher Notizblock (für visuell-räumliche Informationen; Baddeley, 2006). An welchen Stellen im Lernprozess welche Komponente auf welche Art beteiligt ist, hängt von verschiedenen Faktoren, wie dem Lernstand (McKenzie et al., 2003), dem Alter (Viesel-Nordmeyer et al., 2020), der Aufgabenart bzw. dem Lerngegenstand ab. Die Aufgabenart bezieht sich auf die Anforderungen, die die Aufgabe an die kognitive Verarbeitung stellt. Geht es in einer Aufgabe um das Erzeugen von visuellen Vorstellungen oder das Behalten von visuellen Bildern, ist vorwiegend der visuell-räumliche Notizblock involviert. Ist hingegen das Erlernen von Zahlwörtern zentral, so werden auditiv aufgenommenen Reize verarbeitet und das phonologische Arbeitsgedächtnis ist gefordert (Schneider et al., 2016).

Zusammenhänge zwischen Lernen und Arbeitsgedächtnis zeigen sich z. B. darin, dass Lernschwierigkeiten tendenziell mit einem stärker limitierten Arbeitsgedächtnis einhergehen (Alloway & Carpenter, 2020; Klesczewski et al., 2018; Schuchardt et al., 2008). Wie einleitend erwähnt, kann das Lernen so gestaltet werden, dass die kognitiven Ressourcen auch bei einer eingeschränkten Ausgangslage effizient genutzt werden. Ein Ansatz, der sich im deutschen Raum mit einer solchen Unterrichtsgestaltung befasst, ist die ressourcenorientierte Lernförderung (Kuhl et al., 2021), die auf der Cognitive Load Theory (CLT; Sweller et al., 1998; Sweller et al., 2011; Sweller et al., 2019) basiert. Die CLT befasst sich auf Basis der Erkenntnisse zur Menschlichen Informationsverarbeitung mit den Zusammenhängen zwischen kognitiven Ressourcen und Lernen (Paas & Sweller, 2014). Den Annahmen zufolge lässt sich die limitierte oder eingeschränkte Funktionalität des Arbeitsgedächtnisses kompensieren, wenn Lernarrangement und Lernmaterialien so gestaltet werden, dass die kognitive Belastung möglichst gering ist. In der ursprünglichen Form der CLT sind beim Lernen drei Belastungsarten relevant: Die intrinsische, die extrinsische und die lernbezogene kognitive Belastung. Die intrin-

sische Belastung resultiert aus dem Aufgabeninhalt, etwa aus der inhaltlichen Komplexität eines Lerngegenstandes (Paas & Sweller, 2014). Erfordert eine Aufgabe, viele Elemente innerhalb des Arbeitsgedächtnisses bewusst zu halten und zueinander in Beziehung zu setzen, dann ist die intrinsische Belastung hoch. Eine komplexe mathematische Sachaufgabe geht potenziell mit einer hohen intrinsischen Belastung einher. Allerdings hängt die Komplexität eines Lerngegenstandes auch davon ab, wie viele Teilkompetenzen oder Teilschritte bereits automatisiert verfügbar sind. Die extrinsische kognitive Belastung resultiert vor allem aus der Aufgabengestaltung. Da sie durch die konkrete Gestaltung der Aufgabe entsteht, ist sie gut manipulierbar (Bannert, 2002). Ablenkende oder redundante Informationen können zu einer erhöhten extrinsischen Belastung führen. Ein Merkmal, das in diesem Zusammenhang oft genannt und beforscht wird, sind die sogenannten *seductive details* (Überblick bei Sundararajan & Adesope, 2020). Es handelt sich um interessante, aber für die eigentliche Aufgabenbewältigung irrelevante Informationen im Aufgabenmaterial (z. B. Fun Facts, Anekdoten, Bilder). Bei der lernbezogenen kognitiven Belastung handelt es sich schließlich um den eigentlichen Lernprozess und den Aufbau von Schemata. Aufgaben sollten also stets so gestaltet sein, dass möglichst viele Ressourcen in die lernbezogene Belastung fließen können. Auf das Verstehen der Aufgabenstellung und das Ausblenden von irrelevanten Reizen sollte hingegen möglichst wenig Kapazität verschwendet werden. Insbesondere bei einer hohen intrinsischen Belastung, sollte die extrinsische Belastung möglichst klein sein. Zudem kann immer dann von einer hohen intrinsischen Belastung ausgegangen werden, wenn ein Lerninhalt neu eingeführt wird und wenig Vorwissen vorliegt. Zwei Aspekte sollten laut CLT besonders berücksichtigt werden, um die kognitive Belastung gering zu halten: Ein dem Lernstand angemessenes Komplexitätsniveau (d. h. die Passung zum Vorwissen muss gegeben sein) und das Vermeiden unnötiger Anforderungen an die kognitiven Ressourcen.

3. Effekte des Instruktionsdesigns

Da schulisches Lernen meistens komplexes Lernen ist, wird hier vor allem die Reduktion der extrinsischen Belastung fokussiert (Eitel et al., 2020), sie ist am einfachsten umzusetzen. Den Effekt ressourcenschonenden Materials stellte z. B. Hecht (2014) in einer Gruppenstudie mit 343 Schüler*innen der zweiten Klasse heraus. Sie zeigte, dass die Übungsleistung beim Lernen mit ressourcenschonendem Material (Reduzierung der extrinsischen Belastung) besser ist als die Übungsleistung beim Lernen mit konventionellem Vergleichsmaterial.

Chandler und Sweller zeigten bereits 1991 in mehreren Experimenten, dass eine integrierte Darbietung von Informationen Vorteile gegenüber einer geteilten Informationsdarbietung hat. Müssen zusammengehörige Informationen, aus unterschiedlichen Quellen entnommen werden (etwa ein Diagramm und ein davon getrennter Text), ist dies ineffizienter als die Darbietung in einer Quelle, was als *Split-attention Effekt* beschrieben wird (Sweller et al., 1998; van Merriënboer & Sweller, 2005). Die Arbeiten zum Split-attention Effekt zeigen u. a., dass die Vergrößerung des räumlichen Abstands zwischen zwei Informationen mit einer höheren Belastung des Arbeitsgedächtnisses

einhergeht, die sich wiederum auf die Lernleistung auswirkt (de Koning et al., 2020; Pouw et al., 2019). Sollen zwei Bilder miteinander verglichen werden, die einen räumlichen Abstand zueinander haben, so ist es erforderlich, die Informationen getrennt voneinander wahrzunehmen und zu speichern, wozu das Arbeitsgedächtnis benötigt wird (de Koning et al., 2020). Liegen die Informationen hingegen nah beieinander, genügt der Rückgriff auf die Wahrnehmung (de Koning et al., 2020). Es ist plausibel, dass bei schwachem Arbeitsgedächtnis ein Vorteil daraus entsteht, wenn keine Informationen zwischengespeichert werden müssen. Eine Zusammenfassung von weiteren Effekten des Instruktionsdesigns im Zusammenhang mit extrinsischer Belastung findet sich etwa bei Sweller et al. (1998).

Im Rahmen der CLT wurde vor allem erforscht, wie Lehrkräfte die Prinzipien anwenden können, um lernförderliche Lernmaterialien zu gestalten. Mirza et al. (2019) bezeichnen diese Sichtweise als "teacher-managed cognitive load" (S. 158). Mittlerweile wird jedoch angenommen, dass dieser Fokus zu einseitig sein könnte. Eitel et al. (2020) diskutieren die CLT im Zusammenhang mit Selbstmanagement und nehmen an, dass die extrinsische kognitive Belastung nicht nur aus der Gestaltung der Instruktion resultiert, sondern auch aus ihrer Verarbeitung seitens der Lernenden. So wird der Zusammenhang zwischen dem Instruktionsdesign und der kognitiven Belastung zudem durch die Verarbeitungsstrategien der Lernenden moderiert (Eitel et al., 2020), womit ein ressourcenbelastendes Instruktionsdesign ebenfalls lernförderlich verarbeitet werden kann. Diese neue Richtung der CLT befasst sich mit der Annahme, dass Lernende ihre kognitive Belastung selbst steuern können (Mirza et al., 2019). Eitel et al. (2019) haben dies in einem Experiment zum *seductive details Effekt* gezeigt. Ihre Befunde deuten darauf hin, dass der negative Effekt auf die Lernleistung verschwindet, wenn die Lernenden über die Irrelevanz der Merkmale informiert sind. In diesem Zusammenhang wird vom Selbstmanagement der kognitiven Belastung gesprochen (Eitel et al., 2020), welches bereits für andere Effekte nachgewiesen wurde (z. B. Splitt-attention Effekt; Überblick bei Mirza et al., 2019).

Es scheint also möglich, dass Lernende ihre kognitive Verarbeitung selbst kontrollieren und die kognitive Belastung regulieren können. Der Zusammenhang zwischen dem Instruktionsdesign und der kognitiven Belastung wird dabei durch die Verarbeitungsstrategien moderiert. Ob ein schlechtes Aufgabendesign lernhinderlich ist, variiert also in Abhängigkeit von weiteren individuellen Merkmalen, etwa der Fähigkeit zur Selbstregulation. Können die Lernenden sich auf die wesentlichen Merkmale fokussieren und z. B. ablenkenden Reizen widerstehen? Da diese Art der Selbstregulation wiederum kognitive Ressourcen kostet, ist es fraglich, ob alle Schüler*innen dazu fähig sind. Zu dieser Frage gibt es wenige Befunde, was darin begründet sein könnte, dass viele Experimente Erwachsene, z. B. Studierende, einbeziehen. Eine Studie, in der es um die Selbstregulationsfähigkeiten von Schüler*innen geht, stammte von Gordon et al. (2016). Sie zeigten in einer australischen Studie mit Lernenden der fünften und sechsten Klasse (entspricht etwa der deutschen Klassen 6/7), dass Strategien des Selbstmanagements durchaus angewendet werden können, die kognitive Belastung aber trotz allem hoch ist. Das ist nicht überraschend, da Lern- und Selbstmanagementstrategien ebenfalls Lerngegenstände sind und sich typischerweise erst positiv auf die Lernleistung auswirken, wenn sie genügend automatisiert sind. Erst dann sind Selbstregulationsstrate-

gien auch ressourcenschonend (Miller & Seier, 1994). Im Umkehrschluss ist es möglich, dass mit einer neuen Strategie zunächst schlechtere Lernleistungen erzielt werden als mit der alten bzw. ohne Strategie, woraus das „Motivationstal der Nutzungsineffizienz" (Hasselhorn & Gold, 2013, S. 100) resultiert.

Als weiterer Faktor kommt die Zeit hinzu. Eitel et al. (2020) beziehen sich bei der Frage nach den Ressourcen auf das sogenannte „process model of depletion" von Inzlicht und Schmeichel (2012). Mit dem Modell wird postuliert, dass Individuen weniger motiviert sind, sich weiter selbst zu kontrollieren, nachdem sie bereits viel Selbstkontrolle aufgewendet haben. Sie lassen sich nach einer Phase der Selbstkontrolle eher auf interessante und angenehme Dinge ein.

Diese Wechselwirkungen haben Folgen für die Unterrichtsplanung und die Gestaltung von Lernmaterialien. Müssen die Schüler*innen bereits zu Beginn des Unterrichts oder bei der Einführung eines neuen Lerninhalts viele Ressourcen aufbringen – z. B. aufgrund von Verarbeitungsprozessen des Selbstmanagements – dann sind sie anschließend weniger motiviert dem Unterricht weiter zu folgen und suchen nach angenehmen Ablenkungen (Eitel et al., 2020). Diese Ablenkungen könnten seductive details im Lernmaterial oder Reize im Klassenraum sein. Besonders bei der Einführung neuer Lerninhalte, ist es wichtig, dass die Lernmaterialien ressourcenschonend gestaltet sind. Zudem sollten Strategien zur Reduzierung der extrinsischen Belastung und zur Aufmerksamkeitssteuerung explizit gelehrt werden, damit die Lernenden dazu befähigt werden extrinsische Belastung selbst zu reduzieren.

Dass wir es in dem Feld der CLT mit komplexen Interaktionen zu tun haben, zeigt die Forschung zum positiven Effekt von seductive details. Sie können sich auch förderlich auf die affektiven Lernprozesse auswirken, indem sie das Interesse und die lernbegleitenden Emotionen positiv beeinflussen (Magner et al., 2014). Die Befunde von Wang und Adesope (2016) deuten an, dass der Effekt der seductive details vom Interesse am Lerninhalt moderiert wird. Ein negativer Effekt zeigte sich insbesondere bei Lernenden mit geringem Interesse für den Lerninhalt, bei Lernenden mit stärkerem Interesse kehrte sich dieser Effekt um (Wang & Adesope, 2016).

Neben der extrinsischen Belastung ist zudem die intrinsische kognitive Belastung zu berücksichtigen. Dabei handelt es sich um eine Funktion aus inhaltlicher Komplexität und Vorwissen (Eitel et al., 2020).

Die diskutierten Effekte zeigen, dass es eine Reihe von Wechselwirkungen gibt, die bei der Unterrichtsgestaltung für heterogene Lerngruppen berücksichtigt werden sollten. Dabei geht es aber nicht einfach um das Aussparen von Reizen im Lernmaterial. Vielmehr liefern die vorliegenden Befunde Evidenz für komplexe Zusammenhänge. Dies hat Auswirkungen auf das pädagogisch-psychologische Wissen und die inklusionsorientierte Unterrichtsgestaltung auf der Seite der Lehrkräfte. Um die unterschiedlichen Blickwinkel zusammenzuführen, beziehen wir diese Aspekte im Folgenden auf das geschachtelte Tetraeder-Modell von Hußmann et al. (2018).

4. Verortung im geschachtelten Tetraeder-Modell

Das geschachtelte Tetraeder-Modell „[…] erfasst die zentralen Aspekte für die Gestaltung und Beforschung von universitären Lehr-/Lernformaten“ (Hußmann et al., 2018, S. 12). Ausgangspunkt ist das didaktische Tetraeder, welches eine Erweiterung des klassischen didaktischen Dreiecks (Lehrkraft, Schüler*innen, Lerngegenstand) um die Ecke der Artefakte darstellt. Die Weiterentwicklung für hochschulische Lernprozesse besteht in der Schachtelung zweier Tetraeder, des Unterrichtstetraeders und des universitären Tetraeders, wobei das gesamte Unterrichtstetraeder die Ecke des Lerngegenstandes im universitären Tetraeder bildet (Hußmann et al., 2018). Die Ecken, Kanten und Flächen des Unterrichtstetraeders können unterschiedlich konkretisiert werden. Wir wollen die skizzierten Interaktionen und Moderationen im Unterrichtstetraeder verorten und schließlich Implikationen für das universitäre Tetraeder ableiten.

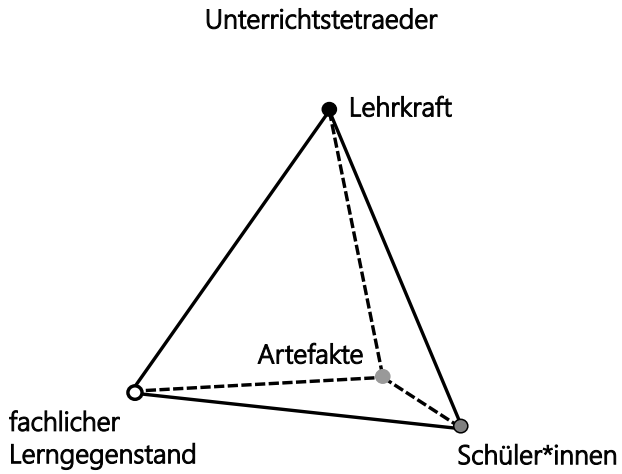


Abbildung 1: Didaktisches Tetraeder auf Unterrichtsebene (nach Hußmann et al., 2018, S. 13)

Aus dem vorigen Kapitel ist hervorgegangen, dass es eine Wechselwirkung zwischen der kognitiven individuellen Lernvoraussetzung Arbeitsgedächtnis (AG) und der Gestaltung des Lernmaterials gibt (AG x Lernmaterial). Wie bereits im Namen steckt, wechselt dabei die Wirkung des einen Faktors (hier Lernmaterial) zwischen den Ausprägungen des anderen Faktors (hier AG). Die individuellen Lernvoraussetzungen interagieren hier also mit den Artefakten und Instruktionen der Lehrkraft sowie mit der Strukturierung des Lerngegenstandes durch die Lehrkraft, was sich auf die Aneignung des fachlichen Lerngegenstandes auswirkt. Diese Wechselwirkung kann vereinfacht, wie in Abbildung 2 veranschaulicht werden. Bei der Interaktion handelt es sich um eine reine Veranschaulichung, die hier nicht auf einer empirischen Originalarbeit gründet. Es ist möglich, dass auch Lernende mit unauffälligem Arbeitsgedächtnis von ressourcenschonendem Material profitieren, wie z. B. Hecht (2014) in ihrer Arbeit zeigte. Zudem nimmt die Bedeutung des Arbeitsgedächtnisses generell zu, wenn die Aufgaben schwieriger werden (Hecht, 2014).

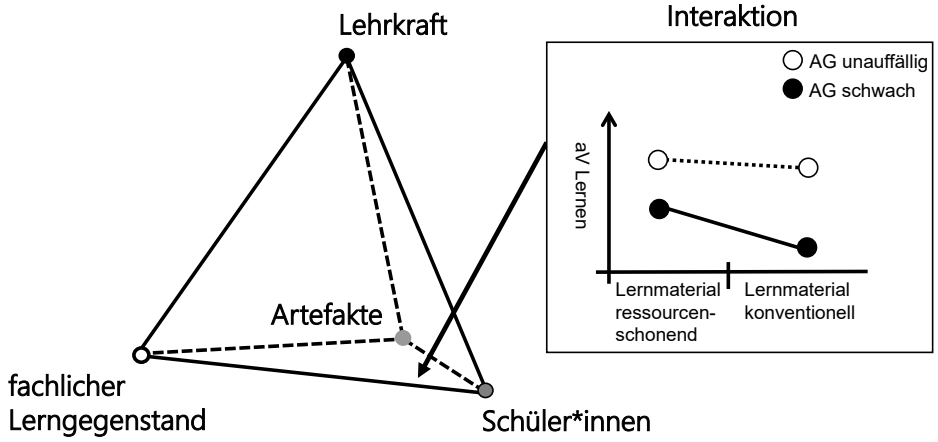


Abbildung 2: Interaktion zwischen der individuellen Lernvoraussetzung AG und den Artefakten/Instruktionen (hier Lernmaterial) im Tetraedermodell

Die Ecke der Schüler*innen beschreibt sämtliche Merkmale, die auf individueller Ebene in den Unterricht mitgebracht werden. Eine maximal heterogene Lerngruppe variiert hier auch im Arbeitsgedächtnis. Zusätzlich können Lernende mit wenig Vorwissen gleichzeitig ein stärker limitiertes Arbeitsgedächtnis haben. In diesem Fall ist die kognitive Belastung durch den Lerninhalt höher als bei Lernenden mit einer soliden Wissensbasis. Wie oben beschrieben, interagiert diese Ausgangslage mit der Ecke der Artefakte (Kante *Schüler*innen – Artefakte*), die durch die Lehrkraft angeboten werden (Dreieck *Lehrkraft – Schüler*innen – Artefakte*). Nutzt die Lehrkraft ein Arbeitsblatt, das nicht ressourcenschonend gestaltet ist, können für Lernende mit einer weniger guten Ausgangslage bei der Aneignung des Lerngegenstandes zusätzliche Herausforderungen entstehen (Dreieck *Schüler*innen – Artefakte – fachlicher Lerngegenstand*).

Bei diesen Beziehungen gibt es jedoch weitere Aspekte zu berücksichtigen. Fokussieren wir die Kante *Artefakte – Schüler*innen*, so ist es zudem relevant, welche Darstellungen bereits bekannt sind. Vertrautes beansprucht weniger Arbeitsgedächtnisressourcen und kann einen Interaktionseffekt abschwächen.

Schließlich gestaltet die Lehrkraft die Artefakte/Instruktionen und strukturiert den fachlichen Lerngegenstand. Im Sinne der ressourcenorientierten Lernförderung kann der Einfluss der kognitiven Ressourcen auf die Aneignung des Lerngegenstandes auf diese Weise moderiert werden. Die Lehrkraft ist hier also als Moderatorvariable zu begreifen, die den Zusammenhang zwischen den kognitiven Ressourcen (z. B. AG, hier die unabhängige Variable) und der Aneignung des fachlichen Lerngegenstandes (hier die abhängige Variable) verändert (Abb. 3).

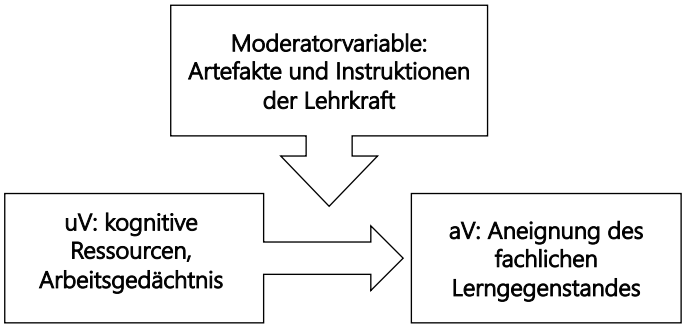


Abbildung 3: Artefakte und Instruktionen wirken als Moderatorvariable auf den Zusammenhang zwischen kognitiven Ressourcen (z. B. Arbeitsgedächtnis) und der Aneignung des fachlichen Lerngegenstandes. uV = unabhängige Variable; aV = abhängige Variable

Diese Sichtweise hebt die Rolle der Lehrkraft und die Bedeutung ihrer Unterrichtsgestaltung hervor. Nach Hußmann et al. (2018) beziehen sich alle Dreiecksflächen, die die Lehrkräfte als Eckpunkte haben, auf Spezifizierungs- und Strukturierungsaspekte, die sowohl auf den fachlichen Lerngegenstand als auch auf allgemeine pädagogische und methodische Unterstützungen bezogen sein können. Damit sich die Gestaltung des Lernarrangements und -materials bei ungünstigen Lernvoraussetzungen nicht negativ auf die Aneignung des Lerngegenstandes auswirkt, kann der fachliche Lerngegenstand z. B. in Teilschritte gegliedert werden (Dreieck *Lehrkraft – fachlicher Lerngegenstand – Schüler*innen*). Damit das gelingt, muss die Lehrkraft wissen, wie die Aneignung des Lerngegenstandes entwicklungslogisch verläuft und welche Herausforderungen bei der Aneignung typischerweise auftreten. Fokussieren wir unter diesem Gesichtspunkt Lernende mit einem stärker limitierten Arbeitsgedächtnis, können Merkhilfen angeboten oder besonders reduziertes Material verwendet werden. Die Berücksichtigung der Prinzipien ressourcenorientierter Lernförderung ist bei dieser Lerngruppe besonders wichtig und wirkt auf die Aneignung des Lerngegenstandes. Alle Dreiecksflächen, die die Schüler*innen als Eckpunkte haben, beziehen sich auf ihre kognitiven Prozesse (Hußmann et al., 2018). Im Dreieck *Artefakte – Lerngegenstand – Schüler*innen* können diese Unterstützungsmöglichkeiten beschrieben werden. Hier geht es darum, zu beschreiben, welche Artefakte sich generell für die Zielgruppe – in unserem Beispiel Lernende mit Lernschwierigkeiten und stärker limitiertem Arbeitsgedächtnis – eignen. Wie aus dem vorigen Kapitel hervorgeht, müssen die Artefakte jedoch nicht für alle Schüler*innen und zu jeder Phase im Lernprozess auf die gleiche Weise gestaltet oder strukturiert werden. Es handelt sich um komplexe Lernsituationen, die im Unterrichtstetraeder greifbar und beschreibbar gemacht werden können, da es sich dazu eignet diese Komplexität auszudifferenzieren. Die Lehrkräfte müssen über das entsprechende Wissen verfügen, um ihre eigene moderierende Funktion im Unterricht positiv zu nutzen. Das Wissen über diese Moderationseffekte sowie Interaktionen und wie sie genutzt werden können, betrachten wir als Gegenstand einer inklusionsorientierten Lehramtsausbildung.

5. Implikationen für die Lehrkräfteausbildung

Als Lernende im universitären Tetraeder sollten Studierende sich mit den Ecken, Kanten und Seiten sowie mit den Beziehungen und Wirkmechanismen im Unterrichtstetraeder auseinandersetzen. Dabei halten wir das Wissen über die skizzierten Interaktionseffekte für besonders wichtig, damit angehende Lehrkräfte die Wissensaspekte zum Arbeitsgedächtnis und zur Ressourcenorientierung, nicht bloß als „träges Wissen" (Renkl, 1996) erwerben. Insofern sollte es sich hierbei nicht bloß um statisches Faktenwissen handeln. Denn: Nicht ein und dasselbe ressourcenschonende Material ist zu jedem Zeitpunkt im Unterricht oder im Lernprozess das beste Material für alle Lernenden. In Kompetenzmodellen wird diesbezüglich die Unterteilung in Faktenwissen und Handlungswissen oder Handlungskompetenz vorgenommen. Lindmeier (2011) unterscheidet z. B. zwischen Basiswissen und reflexiven sowie aktionsbezogenen Kompetenzen. Wenn Lehrkräfte ihr Wissen spontan auf eine Situation anwenden müssen, so wie es im Unterricht häufig der Fall ist (Fragen beantworten, spontane Unterstützung im Lernprozess), handelt es sich um aktionsbezogene Kompetenzen. Die reflexiven Kompetenzen sind gefordert, wenn der Unterricht geplant und evaluiert wird (Lindmeier, 2013). Für die inklusive Unterrichtsplanung ist beides notwendig: Eine fundierte Wissensbasis und der reflexive Umgang mit dieser.

Was den Lerngegenstand betrifft, geht es den Autorinnen und Autoren des Tetraeder-Modells zwar nicht darum, stets die Gesamtkomplexität des Unterrichtstetraeders als Lerngegenstand zu fokussieren. Sind jedoch die Interaktionen der Lerngegenstand, müssen zunächst Teilaspekte als Grundlagen erarbeitet werden. Über welches Wissen müssen Lehrkräfte also schließlich verfügen, um inklusiven Unterricht zu gestalten? Und wie können Sie lernen, dieses flexibel anzuwenden? Um die Wissensaspekte zu beschreiben und der Untersuchung zugänglich zu machen, dient im Bereich der Professionalisierungsforschung in vielen Arbeiten das Modell von Shulman (1987) als theoretischer Rahmen. Insgesamt werden hier sieben Wissensbereiche postuliert, wobei sich die Unterteilung in die drei Kernbereiche *content knowledge* (Fachwissen), *pedagogical content knowledge* (fachdidaktisches Wissen) und *general pedagogical knowledge* (allgemeines pädagogisches Wissen) etabliert hat. Das Wissen über die Wechselwirkungen im Unterrichtstetraeder und die entsprechenden Grundlagen findet sich zu gewissen Teilen in allen Bereichen wieder. Am Beispiel von Lernenden mit einem stärker limitierten Arbeitsgedächtnis, sollten Lehrkräfte über allgemeines Wissen zu Lernen und Entwicklung verfügen. Sie müssen wissen, welche Prozesse mit Arbeitsgedächtnisfunktionen beschrieben sind, welche Rolle das Arbeitsgedächtnis beim Lernen einnimmt und wie sich die (stärker) limitierte Kapazität im Unterricht äußert (Tab. 1).

Tabelle 1: Überblick über Komponenten des professionellen Wissens von Lehrkräften am Beispiel von Lernenden mit stärker limitiertem Arbeitsgedächtnis, bezogen auf das Unterrichtstetraeder nach Hußmann et al. (2018)

	Lehrkräfte müssen wissen …	**Komponente des professionellen Wissens**
Fachlicher Lerngegenstand ↔ Artefakte	… welche Darstellungen oder Repräsentationen die Zugänglichkeit des Lerngegenstands unterstützen.	Fachwissen, Fachdidaktisches Wissen
Artefakte ↔ Schüler*innen mit stärker limitiertem Arbeitsgedächtnis (AG)	… welche Darstellungen das AG nur gering belasten. … welche Darstellungen den Schüler*innen bekannt sind. … welche Verarbeitungsstrategien die Schüler*innen haben (z. B. Selbstmanagementstrategien).	Fachdidaktisches Wissen, Pädagogisch-psychologisches Wissen
Schüler*innen mit stärker limitiertem AG ↔ fachlicher Lerngegenstand	… welche Wahrnehmungsmuster, Fehler oder Schwierigkeiten charakteristisch für Schüler*innen mit stärker limitiertem AG sind. … welches Vorwissen die Schüler*innen haben.	Fachwissen, Pädagogisch-psychologisches Wissen
Fachlicher Lerngegenstand	… wie der Lerngegenstand entwicklungslogisch aufeinander aufbaut.	Fachwissen
Artefakte	… welche Unterrichtsmaterialien, Medien etc. zur Verfügung stehen und welche Funktionen sie erfüllen.	Fachdidaktisches Wissen
Schüler*innen mit stärker limitiertem AG	… wie das AG aufgebaut ist und funktioniert. … welche Merkmale Schüler*innen mit stärker limitiertem AG typischerweise mitbringen.	Pädagogisch-psychologisches Wissen

Diese Aspekte lassen sich aus unserer Sicht mit dem Begriff des pädagogisch-psychologischen Wissens beschreiben, mit dem Voss et al. (2011) das allgemeine pädagogische Wissen um psychologische Aspekte erweitern.

Die Adaption von Lernmaterial an ein eingeschränktes Arbeitsgedächtnis, kann jedoch nur unter Einbezug von fachdidaktischem Wissen erfolgen. Um Lernmaterial und -setting auf die wesentlichen Inhalte zu reduzieren, müssen Lehrkräfte diese wesentlichen Inhalte kennen. Für die Auswahl eines einzigen zentralen Arbeitsmittels müssen Lehrkräfte geeignete Arbeitsmittel identifizieren können. Die Lehrkräfte müssen weiterhin wissen, wann ein Formatwechsel unverzichtbar ist und welche mentalen Prozesse jeweils erforderlich sind. Auf diese Weise verbindet sich das pädagogisch-psychologische Wissen mit dem fachdidaktischen Wissen.

Die skizzierten Interaktionen und Moderationen im Tetraedermodell sind dem Basiswissen ebenso wie den aktionsbezogenen und reflexiven Kompetenzen (Lindmeier, 2011) zuzuordnen. So erfordert ein inklusiver Unterricht in der Planung und Evaluation reflexive Kompetenzen, die auf Basiswissen aufbauen. In der konkreten Unterrichtssituation müssen die Lehrkräfte zudem in der Lage sein, spontan zu reagieren und zu adaptieren. So können die Wissensaspekte, die sich auf die moderierenden Effekte beziehen, dazu beitragen, Lernsituationen adaptiv zu gestalten. Schlund et al. (2018) definieren die Gestaltung eines zielgerichteten Handlungsskripts, welches schließlich dazu dient, die si-

tuative Lernbegleitung vorzubereiten, u. a. in Anlehnung an Beck et al. (2008) als *adaptives Planungshandeln*. Die Gestaltung eines solchen Handlungsskripts erfolgt ihnen zufolge durch den Rückgriff auf deklaratives Professionswissen.

Die Studierenden stehen als Lernende in der Hochschule (Universitäres Tetraeder) in Beziehung zum Lerngegenstand, aber auch in Beziehung zu Artefakten und den Lehrenden (Dozierenden). So ist es für die Entwicklung einer inklusionsorientierten Hochschulausbildung schließlich zentral, geeignete Artefakte ausfindig zu machen. Artefakte, die dazu dienen, die moderierende Funktion der Lehrkräfte zu reflektieren. Gleichzeitig können bereits in der universitären Ausbildung Lernanlässe geschaffen werden, die dazu dienen, das deklarative Wissen in Situationen flexibel anzuwenden. Was konkrete Lernszenarien betrifft, sehen wir einen besonders hohen Stellenwert von integrativen Konzepten, die bildungswissenschaftliche, fachdidaktische und fachwissenschaftliche Inhalte vereinen. Eine konkrete Möglichkeit bieten z. B. Seminarkonzepte in denen Studierende selbst forschend tätig werden. Im Forschungsprozess setzen Studierende sich theoretisch und methodisch geleitet mit einem Thema auseinander und reflektieren auf Schule und Unterricht bezogene Wahrnehmungsmuster (Köpfer & Scharenberg, 2019).

Literatur

Alloway, T. P. & Alloway, R. G. (2010). Investigating the predictive roles of working memory and IQ in academic attainment. *Journal of Experimental Child Psychology*, *106*(1), 20–29. https://doi.org/10.1016/j.jecp.2009.11.003

Alloway, T. P. & Carpenter, R. K. (2020). The relationship among children's learning disabilities, working memory, and problem behaviours in a classroom setting: Three case studies. *Educational and Developmental Psychologist, 37*(1), 4–10. https://doi.org/10.1017/edp.2020.1

Baddeley, A. D. (1986). *Working memory*. Clarendon Press.

Baddeley, A. D. (1996). Exploring the central executive. *Quarterly Journal of Experimental Psychology, 49*, 5–28. https://doi.org/10.1080/713755608

Baddeley, A. D. (2006). Working memory: An overview. In S. J. Pickering (Hrsg.), *Working memory and education* (S. 1–31). Academic Press. https://doi.org/10.1016/B978-012554465-8/50003-X

Bannert, M. (2002). Managing cognitive load – recent trends in Cognitive Load Theory. *Learning and Instruction, 12*(1), 139–146. https://doi.org/10.1016/S0959-4752(01)00021-4

Beck, E., Bear, M., Guldimann, T., Bischoff, S., Brühweiler, C., Müller, P., Niedermann, R., Rogalla, M. & Vogt, F. (2008). *Adaptive Lehrkompetenz. Analyse und Struktur, Veränderbarkeit und Wirkung handlungssteigernden Lehrerwissens*. Waxmann.

Eitel, A., Bender, L. & Renkl, A. (2019). Are seductive details seductive only when you think they are relevant? An experimental test of the moderating role of perceived relevance. *Applied Cognitive Psychology, 33*(1), 20–30. https://doi.org/10.1002/acp.3479

Eitel, A., Endres, T. & Renkl, A. (2020). Self-management as a bridge between cognitive load and self-regulated learning: the Illustrative case of seductive details. *Educational Psychology Review, 32*(4), 1073–1087. https://doi.org/10.1007/s10648-020-09559-5

Ennemoser, M., Marx, P., Weber, J. & Schneider, W. (2012). Spezifische Vorläuferfertigkeiten der Lesegeschwindigkeit, des Leseverständnis und des Rechtschreibens. Evidenz aus zwei Längsschnittstudien vom Kindergarten bis zur 4. Klasse. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 44*, 53–64. https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000057

Euker, N., Kuhl, J. & Probst, H. (2012). Individuelle Förderung des Leseerwerbs im Rahmen Inklusion Unterrichts. *Gemeinsam Leben, 3*, 139–150.

Friso-van den Bos, I., van der Ven, S. H., Kroesbergen, E. H. & van Luit, J. E. (2013). Working memory and mathematics in primary school children: A meta-analysis. *Educational Research Review, 10*, 29–44. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.05.003

Geary, D. C., Hamson, C. O. & Hoard, M. K. (2000). Numerical and arithmetical cognition: A longitudinal study of process and concept deficits in children with learning disability. *Journal of Experimental Child Psychology, 77*, 236–263. https://doi.org/10.1006/jecp.2000.2561

Gordon, C., Tindall-Ford, S., Agostinho, S. & Paas, F. (2016). Learning from instructor-managed and self-managed split-attention materials. *Applied Cognitive Psychology, 30*(1), 1–9.

Graf Estes, K., Evans, J. L. & Else-Quest, N. M. (2007). Differences in the nonword repetition performance of children with and without specific language impairment: A meta-analysis. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 50*(1), 177–195. https://doi.org/10.1044/1092-4388(2007/015)

Grosche, M. (2015). Was ist Inklusion? In P. Kuhl, P. Stanat, B. Lütje-Klose, C. Gresch, H. A. Pant & M. Prenzel (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (S. 17–39). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06604-8_1

Hasselhorn, M. & Gold, A. (2013). *Pädagogische Psychologie: Erfolgreiches Lernen und Lehren* (3., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage). Kohlhammer.

Hecht, A. T. (2014). *Ressourcenorientierte Lernförderung in der Grundschule: der Einfluss des Aufgabendesigns auf die Übungsleistungen von Zweitklässlern in Rechtschreiben und Mathematik*. Gießen: Dissertation.

HRK – Hochschulrektorenkonferenz & KMK – Sekretariat der Kultusministerkonferenz (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). https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf

Hußmann, S., Kranefeld, U., Kuhl, J. & Schlebrowski, D. (2018). Das geschachtelte Tetraeder und inklusionsorientierte Designprinzipien als Modelle für Entwicklung und Forschung in einer inklusionsorientierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In S. Hußmann & B. Welzel (Hrsg.), *DoProfiL – Das Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 11–25). Waxmann.

Inzlicht, M. & Schmeichel, B. J. (2012). What is Ego depletion? Toward a mechanistic revision of the resource model of self-control. *Perspectives on Psychological Science, 7*(5), 450–463. https://doi.org/10.1177/1745691612454134

Klesczewski, J., Brandenburg, J., Fischbach, A., Schuchardt, K., Grube, D., Hasselhorn, M. & Büttner, G. (2018). Development of working memory from grade 3 to 5: Differences between children with and without mathematical learning difficulties. International Journal of Disability, *Development and Education, 20*, 1–17. https://doi.org/10.1080/1034912X.2017.1419555

KMK – Sekretariat der Kultusministerkonferenz (2019). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 16.05.2019*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf

de Koning, B. B., Rop, G. & Paas, F. (2020). Effects of spatial distance on the effectiveness of mental and physical integration strategies in learning from split-attention examples. *Computers in Human Behavior, 110*, 106379. https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106379

Köpfer, A. & Scharenberg, K. (2019). Praxisorientierte Professionalisierungsprozesse im Kontext inklusiver Lehrerbildung – Erkenntnisse aus der Evaluation eines Lehr-Forschungsprojekts zum Forschenden Lernen. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), *Verzahnung von Theorie und Praxis im Lehramtsstudium. Erkenntnisse aus Projekten der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung"* (S. 150–156). Zarbock.

Krajewski, K. & Schneider, W. (2006). Mathematische Vorläuferfertigkeiten im Vorschulalter und ihre Vorhersagekraft für die Mathematikleistungen bis zum Ende der Grundschulzeit. *Zeitschrift für Psychologie in Erziehung und Unterricht, 53*, 246–262.

Krajewski, K. & Schneider, W. (2009). Early development of quantity to number-word linkage as a precursor of mathematical school achievement and mathematical difficulties: Findings from a four-year longitudinal study. *Learning and Instruction, 19*, 513–526. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.10.002

Kuhl, J., Hecht, T. & Vossen, A. (2021). Evidenzbasierte Förderung bei Lernschwierigkeiten. In J. Kuhl, A. Vossen, N. Hartung & C. Wittich (Hrsg.), *Evidenzbasierte Förderung bei Lernschwierigkeiten in der inklusiven Grundschule* (S. 40–49). Reinhardt.

LeFevre, J.-A., Fast, L., Skwarchuk, S.-L., Smith-Chant, B. L. & Bisanz, J. (2010). Pathways to mathematics: Longitudinal predictors of performance. *Child Development, 81*, 1753–1767. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01508.x

Lindmeier, A. (2011). *Modeling and measuring knowledge and competencies of teachers. A threefold domain-specific structure model for mathematics*. Waxmann.

Lindmeier, A. (2013). Video-vignettenbasierte standardisierte Erhebung von Lehrerkognitionen. In U. Riegel & K. Macha (Hrsg.), *Fachdidaktische Forschungen: Vol. 4. Videobasierte Kompetenzforschung in den Fachdidaktiken* (S. 45–62). Waxmann.

Magner, U. I., Schwonke, R., Aleven, V., Popescu, O. & Renkl, A. (2014). Triggering situational interest by decorative illustrations both fosters and hinders learning in computer-based learning environments. *Learning and Instruction, 29*, 141–152.

McKenzie, B., Bull, R. & Gray, C. (2003). The effects of phonological and visual spatial interference on children's arithmetical performance. *Educational and Child Psychology, 20*, 93–108.

Miller, P. H. & Seier, W. L. (1994). Strategy utilization deficiencies in children: When, where, and why. In H. W. Reese (Hrsg.), *Advances in child development and behavior* (S. 107–156). Academic Press. https://doi.org/10.1016/S0065-2407(08)60051-8

Mirza, F., Agostinho, S., Tindall-Ford, S., Paas, F. & Chandler, P. (2019). Self-management of cognitive load: Potential and challenges. In S. Tindall-Ford, S. Agostinho & J. Sweller (Hrsg.), *Advances in Cognitive Load Theory: Rethinking and teaching* (S. 157–167). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780429283895-13

Neubauer, A. & Stern, E. (2008). *Lernen macht intelligent: Warum Begabung gefördert werden muss* (2. Aufl.). Dt. Verl.-Anst.

Paas, F. & Sweller, J. (2014). Implications of cognitive load theory for multimedia learning. In E. Mayer (Hrsg.), *Cambridge Handbook of Multimedia Learning* (S. 27–42). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9781139547369.004

Pouw, W., Rop, G., de Koning, B. & Paas, F. (2019). The cognitive basis for the split-attention effect. *Journal of Experimental Psychology. General, 148*(11), 2058–2075. https://doi.org/10.1037/xge0000578

Renkl, A. (1996). Träges Wissen: Wenn Erlerntes nicht genutzt wird. *Psychologische Rundschau, 47*(2), 78–92.

Schlund, K., Kortmann, M. & Selter, C. (2018). Entwicklung und Erforschung von Seminarbausteinen zur Förderung des adaptiven Planungshandelns von Studierenden. In S. Hußmann & B. Welzel (Hrsg.), *DoProfiL – Das Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 116–123). Waxmann.

Schneider, W., Küspert, P. & Krajewski, K. (2016). *Die Entwicklung mathematischer Kompetenzen.* Ferdinand Schöningh.

Schuchardt, K., Fischbach, A., Balke-Melcher, C. & Mähler, C. (2015). Die Komorbidität von Lernschwierigkeiten mit ADHS-Symptomen im Grundschulalter. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie, 43*(3), 185–193. https://doi.org/10.1024/1422-4917/a000352

Schuchardt, K., Mähler, C. & Hasselhorn, M. (2008). Working memory deficits in children with specific learning disorders. *Journal of Learning Disabilities, 41*, 514–523. https://doi.org/10.1177/0022219408317856

Schulze, S. & Kuhl, J. (2019). Integration von Arbeitsgedächtnistrainings in die mathematische Lernförderung. *Lernen und Lernstörungen, 8*, 47–59. https://doi.org/10.1024/2235-0977/a000229

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review, 57*(1), 1–22. https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411

Sundararajan, N. & Adesope, O. (2020). Keep it coherent: A meta-analysis of the seductive details effect. *Educational Psychology Review, 32*(3), 707–734. https://doi.org/10.1007/s10648-020-09522-4

Sweller, J., Ayres, P. & Kalyuga, S. (2011). Cognitive Load Theory. Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-8126-4

Sweller, J., van Merriënboer, J. J. G. & Paas, F. (1998). Cognitive architecture and instructional design. *Educational Psychology Review, 10*(3), 251–296. https://doi.org/10.1023/A:1022193728205

Sweller, J., van Merriënboer, J. J. G. & Paas, F. (2019). Cognitive architecture and instructional design: 20 years later. *Educational Psychology Review, 31*(2), 261–292. https://doi.org/10.1007/s10648-019-09465-5

van Merriënboer, J. J. G. & Sweller, J. (2005). Cognitive load theory and complex learning: Recent developments and future directions. *Educational Psychology Review, 17*(2), 147–177. https://doi.org/10.1007/s10648-005-3951-0

Viesel-Nordmeyer, N., Ritterfeld, U. & Bos, W. (2020). Die Rolle von Sprache und Arbeitsgedächtnis für die Entwicklung mathematischen Lernens vom Vorschul- bis ins Grundschulalter. *Lernen und Lernstörungen, 9*(2), 97–110. https://doi.org/10.1024/2235-0977/a000291

Voss, T., Kunter, M. & Baumert, J. (2011). Assessing teacher candidates' general pedagogical/psychological knowledge: Test construction and validation. *Journal of Educational Psychology, 103*(4), 952–969. https://doi.org/10.1037/a0025125

Wang, Z. & Adesope, O. (2016). Exploring the effects of seductive details with the 4-phase model of interest. *Learning and Motivation, 55*, 65–77. https://doi.org/10.1016/j.lmot.2016.06.003

Saskia Liebner, Simon Wagner, Scarlett Kobs, Franziska Rogge, Karsten Krauskopf & Michel Knigge

Kollegiale Fallberatung in der inklusionsorientierten Lehrkräftebildung – Ein Instrument zur Förderung der Selbstwirksamkeit angehender Lehrkräfte?

1. Problemstellung

Berufsbezogene Selbstwirksamkeitserwartungen (SWE) gelten als handlungsrelevante Teilfacette der professionellen Kompetenz (angehender) Lehrkräfte (Baumert & Kunter, 2006) und werden auch im Kontext inklusiver schulischer Bildung als bedeutsam herausgestellt (Werning, 2014). Modelle inklusionspädagogischer Kompetenzen postulieren zudem, dass die individuelle Selbstwirksamkeit im Zusammenhang mit der Reflexion pädagogischen Handelns und multiprofessioneller Kooperation zu sehen ist (Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung, 2012; Krauskopf & Knigge, 2017). In Deutschland wird die kooperative Reflexion von Praxiserfahrungen in der Lehrkräftebildung gegenwärtig v. a. im Rahmen qualitativer Untersuchungen diskutiert (z. B. Lewek, 2019). Es fehlen jedoch quantitative Studien, die diese Überlegungen zu unterrichtsnäheren Konstrukten setzen. Das wird auch durch bisherige Forschungen zu berufsbezogenen und inklusionsspezifischen SWE angehender Lehrkräfte deutlich. Es konnte gezeigt werden, dass sich diese im Studienverlauf und in Folge spezifischer Elemente des Lehramtsstudiums verändern lassen, wobei die dafür verantwortlichen Lerngelegenheiten nicht weiter spezifiziert werden können. So nehmen hohe Ausprägungen der SWE zu Studienbeginn im Studienverlauf zunächst ab, im Kontext von Praxisphasen im späteren Studienverlauf aber wieder zu (Greiner et al., 2020; Pfitzner-Eden, 2016; Schüle et al., 2017; Seifert & Schaper, 2018; Urton et al., 2019). Bezugnehmend auf das Modell von Tschannen-Moran et al. (1998) kann angenommen werden, dass die zu Studienbeginn unrealistisch hohen SWE im Verlauf des Studiums zunächst sinken, da die Anforderungen und die Komplexität des Berufsfeldes ausdifferenziert werden, bevor im weiteren Studienverlauf durch wachsendes Wissen und erfolgreiche Praxiserfahrungen das Gefühl zunimmt, diese Anforderungen auch bewältigen zu können. Vor dem Hintergrund inklusionspädagogischer Kompetenz gilt es SWE vor allem auch im Kontext kooperativen Handelns zu reflektieren.

Die im Folgenden vorgestellte Studie prüft im Rahmen einer längsschnittlichen Erhebung die Entwicklung der inklusionsbezogenen SWE von Lehramtsstudierenden im Kontext verschiedener didaktischer Formate im Rahmen eines Semesters. Im Fokus stehen insbesondere die Fragen, inwiefern kollegiale Fallberatungen im Rahmen von Praxisphasen, die als Modelllernen nach Bandura (1997) verstanden werden können, auf die SWE der Studierenden wirken und inwiefern dabei die unterschiedlichen Rollen als Fallerzähler*in bzw. Fallberater*in bedeutsam sind.

2. Theoretischer Hintergrund

Obwohl die UN-Konvention für die Rechte von Menschen mit Behinderung als gesetzlicher Anker für die Verwirklichung von Inklusion bereits 2009 in Kraft getreten ist, stecken die Auseinandersetzungen darüber, welche spezifischen Kompetenzen ein auf Inklusion ausgerichtetes Lehramtsstudium in den Blick nehmen sollte, noch in ihren Anfängen (z. B., Piezunka, Schaffus & Grosche, 2017). Die Autor*innen dieses Beitrags vertreten hierbei ein weit gefasstes Inklusionsverständnis, nämlich das der Gestaltung von Lehr-Lernprozessen, die für den Umgang mit Heterogenität anhand einer Vielzahl von Dimensionen sensibel ist (Krauskopf, Kitschke, Maar & Knigge, in Druck; Piezunka et al., 2017; Werning, 2014).

2.1 Berufsbezogene Selbstwirksamkeit von Lehrkräften

SWE werden allgemein definiert als die subjektive Zuversicht, neue oder herausfordernde Situationen jenseits einfacher Routinen auf Basis der eigenen Kompetenzen zu bewältigen (Bandura, 1997). Schwarzer und Jerusalem (2002, S. 40) bezeichnen das als „optimistische Einschätzung der generellen Lebensbewältigungskompetenz". Als Quellen für die Entwicklung und Veränderung von SWE benennt Bandura (1997) (1) eigene Bewältigungserfahrungen (Erfolg und Misserfolg), (2) stellvertretende Erfahrungen und Modelllernen, (3) verbale Rückmeldungen und (4) emotionale Erregung. Der Einfluss eigener Bewältigungserfahrungen ist für die Entwicklung der SWE am bedeutsamsten, der emotionaler Erregung am unbedeutsamsten.

Nimmt man berufsbezogene SWE von Lehrkräften in den Blick, beziehen sich diese spezifisch auf die Bewältigung beruflicher Anforderungen auch unter schwierigen Bedingungen (Schwarzer & Jerusalem, 2002). Im Fokus steht die Hervorbringung erwünschter und erwarteter Lernhandlungen, Lernerfolge und Leistungen der Schüler*innen (Tschannen-Moran et al., 1998). Die für die Berufsausübung funktionale Bedeutung berufsbezogener SWE von Lehrkräften wurde wiederholt herausgestellt und mit einem verstärkten Einsatz innovativer und offener Unterrichtstechniken (Guskey, 1984), einem stärkeren Engagement für die Schüler*innen (Schmitz & Schwarzer, 2002) sowie besseren Leistungen der Schüler*innen (Goddard et al., 2000) in Verbindung gebracht. Diese vielfältigen Befunde bestätigen auch Zee und Koomen (2016) in ihrem Review.

Aufgrund ihrer skizzierten Handlungsrelevanz sind berufsbezogene SWE von Lehrkräften im Kontext von Schulentwicklung und Reformen von großer Bedeutung. „[D]ie Überzeugung eigener Handlungsmächtigkeit begünstigt die Bereitschaft der Individuen zu einer Veränderung, indem sie das Vertrauen in die eigene Handlungskompetenz stärkt" (Edelstein, 2002, S. 18). Entsprechend wurden sie auch im Zuge der Umsetzung inklusiver schulischer Bildung wiederholt als bedeutsam herausgestellt (Bosse et al., 2017; Soodak & Podell, 1993). Jüngere Studien aus Deutschland haben für Lehramtsstudierende moderate bis deutlich positive SWE berichtet (Bosse et al., 2017; Greiner et al., 2020; Urton et al., 2019). Hinsichtlich der Entwicklung der berufsbezogenen SWE angehender Lehrkräfte im Studienverlauf konnte ein u-förmiger Verlauf mit einem be-

deutsamen Rückgang im dritten Semester und einem signifikanten Anstieg im anschließenden Unterrichtspraktikum gezeigt werden (Schüle et al., 2017). Ein vergleichbarer Verlauf deutet sich auch in der Querschnittstudie von Greiner et al. (2020) an, die für Studienanfänger/-innen höhere SWE zeigen konnten als für Studierende in höheren Semestern unmittelbar vor der ersten Praxiserfahrung. Darüber hinaus sind Studien zur Entwicklung der SWE angehender Lehrkräfte im Verlauf des Studiums selten und kommen bezüglich der Entwicklungen z. B. im Rahmen von Schulpraktika zu widersprüchlichen Befunden. Während einige Studien (deutlich) positive Entwicklungen der SWE verzeichnen (Schüle et al., 2017; Seifert & Schaper, 2018; Urton et al., 2019), wurden auch stabile SWE bzw. rückläufige Entwicklungen dokumentiert (Pfitzner-Eden, 2016).

2.2 Kollegiale Fallberatung

Kollegiale Fallberatung stellt ein in der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften eingesetztes didaktisches Format dar, das der reflexiven Bearbeitung von komplexen Handlungssituationen dient (Dlugosch, 2008; Fiege & Dollase, 1998; Preuß et al., 2020) und als Beitrag zur Professionalisierung von Lehrkräften sowie Schulentwicklung (Macha, 2010) beschrieben wird. Tietze (2010) definiert diese als „ein Format personenorientierter Beratung, bei dem im Gruppenmodus wechselseitig berufsbezogene Fälle der Teilnehmenden systematisch und ergebnisorientiert reflektiert werden“ (S. 24). Unter einem Fall sind dabei aktuelle Situationen, Ereignisse oder Interaktionen aus dem beruflichen Umfeld der beteiligten Personen zu verstehen, die mit Handlungsunsicherheiten verbunden sind, wobei auf das Erleben und Verhalten der fallerzählenden Person fokussiert wird (Tietze, 2010, 2016). Es steht die gezielte Beratung bei schwierigen beruflichen Fragen im Fokus, „um bei anstehenden Entscheidungen dem Facettenreichtum, der Komplexität und den Unwägbarkeiten eines vorliegenden Falls gerecht zu werden“ (Tietze, 2016, S. 309). Gleichzeitig entfällt in der Beratungssituation trotz konkretem Praxisbezug der Handlungsdruck (Dlugosch, 2008).

Hinsichtlich des Ablaufs einer kollegialen Fallberatung wurden verschiedene Modelle mit unterschiedlichen Phasen beschrieben. Zentral sind jedoch im ersten Schritt eine Fallbeschreibung durch die fallerzählende Person, die anschließende Besprechung, Analyse und Suche nach wirksamen fallbezogenen Handlungsmöglichkeiten mit Hilfe der Fallberater*innen sowie die abschließende Reflexion und Rückmeldung (Tietze, 2016).

Exemplarisch kann der Verlauf einer kollegialen Fallberatung in Anlehnung an Tietze (2016) und Dlugosch (2008) wie folgt skizziert werden: Die erste Phase (ca. 5 min) dient der *Fallauswahl*. Nach einer kurzen Schilderung der aktuellen individuellen Fragestellungen bzw. Beratungsbedarfe wird nach den Kriterien Dringlichkeit und Handlungsorientierung ein Fall für die Beratung ausgewählt. Damit werden auch die komplementären Rollen der fallerzählenden und fallberatenden Personen verteilt. Daran schließt sich als zweite Phase (ca. 10 min) die *Falldarstellung* an. Die fallerzählende Person schildert möglichst frei und spontan ihren Fall und wird dabei nicht unterbrochen, sondern durch aktives Zuhören und Verständnisfragen unterstützt. In dieser Phase erfolgen noch keine Bewertung und Beratung hinsichtlich des Falls. In der dritten Phase (ca. 10 min) wird zunächst eine *Schlüsselfrage* formuliert, zu der in der anschließenden

vierten Phase (ca. 15 min) die *Beratung* durchgeführt wird. Diese bildet den inhaltlichen Kern der kollegialen Fallberatung und findet üblicherweise zunächst ohne aktive Beteiligung der fallerzählenden Person statt, die ausschließlich zuhören sollte. Erst in der fünften Phase (ca. 5 min) kommt dann die fallerzählende Person wieder zu Wort und formuliert ihr *Feedback* zur Fallberatung. Im Fokus stehen dabei die individuellen Erträge und weiterführenden Überlegungen bzw. Handlungsmöglichkeiten. Abgeschlossen wird die kollegiale Fallberatung in der sechsten Phase (ca. 5 min) mit einer *Reflexion* zum Verlauf, wobei das Schlusswort zwingend der fallerzählenden Person zukommt.

Kollegiale Fallberatung kann im Sinne der Theorie Banduras (1997) als stellvertretende Erfahrung bzw. sprachliche Rückmeldung verstanden werden und somit positiv auf die berufsbezogenen SWE (angehender) Lehrkräfte wirken (Tietze, 2010). Bandura (1997) zufolge kommt stellvertretenden Erfahrungen im Sinne des Modelllernens dann eine besondere Bedeutung zu, wenn die Angemessenheit der eigenen Handlung nicht allein an objektiven Kriterien, sondern durch den Vergleich mit den Handlungen anderer beurteilt werden kann. Bezogen auf die Handlungen (angehender) Lehrkräfte in komplexen pädagogischen Situationen ist das insofern zutreffend, als dass es üblicherweise nicht ein alleiniges angemessenes Handlungsmodell gibt (Helsper, 2001). Kollegiale Fallberatung kann also ermöglichen, eine Situation im Austausch mit anderen angehenden Lehrkräften stellvertretend zu bearbeiten und verschiedene adäquate Handlungsmöglichkeiten zu identifizieren, wodurch die individuelle SWE hinsichtlich der erfolgreichen Bewältigung vergleichbarer Situationen steigt. Seifert und Schaper (2018, S. 200) sprechen diesbezüglich von „sich selbst enthüllende[n] Bewältigungsmodelle[n]", die offenlegen, wie die herausfordernde Handlungssituation erfolgreich bearbeitet wurde. Diese sind vor allem dann wirksam, wenn das Modell, hier die fallerzählende Person, den Lernenden, hier den fallberatenden Personen, hinsichtlich Alter, Geschlecht und Fähigkeitsniveau möglichst ähnlich ist. Darüber hinaus ist für die fallerzählenden Teilnehmenden einer kollegialen Fallberatung auch eine Steigerung der SWE durch die verbalen Rückmeldungen der fallberatenden Teilnehmenden denkbar. Wenn diese in ihren Rückmeldungen an die fallerzählende Person deren Handlungen positiv bewerten und deren Fähigkeiten herausstellen, kann das insbesondere in frühen Phasen der Entwicklung positiv auf die SWE wirken (Bandura, 1997).

Bezogen auf andere Berufsgruppen zeigten sich in ersten Studien zwar keine signifikanten Veränderungen der SWE in Abhängigkeit der Teilnahme an einer kollegialen Fallberatung, was möglicherweise aber durch die Erfassung einer allgemeinen und nicht einer spezifischen, berufsbezogenen SWE erklärt werden kann (Tietze, 2010). Empirische Befunde, die auf angehende Lehrkräfte und zugleich auf spezifische berufsbezogene, z. B. inklusionsbezogene SWE fokussieren fehlen bisher. Auch die Frage, ob die Arbeit am eigenen Fall in der Rolle als Fallerzähler*in oder am fremden Fall in der Rolle als Fallberater*in unterschiedlich auf die SWE der angehenden Lehrkräfte wirkt, wurde bisher nicht bearbeitet. Hinsichtlich der Förderung eines reflexionsbezogenen Selbstkonzepts konnten Krauskopf et al. (eingereicht) zeigen, dass ausschließlich das Einbringen eines eigenen Falls als Fallerzähler*in dies begünstigt. Darüber hinaus deuten auch Studien zur Arbeit mit Videos Vorteile in der Arbeit mit eigenen Videos an, da diese eine höhere kognitive und emotionale Involviertheit hervorrufen (Kleinknecht & Poschinski,

2014). Fremde Videos fördern dagegen eine stärker kritische Reflexion und lenken den Blick auf kritische Aspekte und alternative Deutungen.

3. Fragestellung

Die vorliegende Untersuchung möchte einen Beitrag zum Forschungsdesiderat leisten, ob bzw. wie professionelle Entwicklungsprozesse bei angehenden Lehrkräften durch Fallarbeit im Rahmen von pädagogischen Praktika unterstützt werden können. Konkret wird dazu der Frage nachgegangen, ob die inklusionsbezogenen SWE angehender Lehrkräfte mittels kollegialer Fallberatung gefördert werden können. Ausgehend von der Frage, wie sich die inklusionsbezogenen SWE angehender Lehrkräfte über den Verlauf eines Semesters durch den Besuch inklusionsorientierter Lehrveranstaltungen verändern, wird weiterführend geprüft, inwiefern diese Entwicklungen sich in Abhängigkeit des Lehrveranstaltungstyps (Vorlesung vs. Seminar) und innerhalb des Seminars durch die Teilnahme an einer kollegialen Fallberatung in der Rolle als fallerzählende oder fallberatende Person unterscheiden.

4. Methodisches Vorgehen

4.1 Stichprobe und Design

Im Rahmen des Projekts „Professionalisierung von angehenden Lehrkräften im Bereich Inklusion (ProfInk)“ nehmen die Studierenden des Bachelorstudiengangs „Lehramt für die Sekundarstufe I und II“ an der Universität Potsdam im Modul „Grundlagen der Inklusionspädagogik“ an einer Onlinebefragung teil, die sich über mehrere Messzeitpunkte im Semester erstreckt (für Details siehe Knigge et al., 2020). Die Teilnahme an der Befragung erfolgte freiwillig im Rahmen der Studienleistung. Alternativ zur Befragung konnten die Studierenden zu jedem Messzeitpunkt textbasierte Aufgaben bearbeiten. Die Möglichkeit der optionalen Löschung der eigenen Daten auf Anfrage wurde außerdem an die Teilnehmenden kommuniziert. Gemäß Studienverlaufsplan wird dieses Modul im dritten und vierten Semester des Bachelorstudiums belegt. Den Lehrveranstaltungen dieses Moduls liegt ein weiter Inklusionsbegriff zugrunde (Werning, 2014), sodass verschiedene Dimensionen von Heterogenität betrachtet und in Bezug zu inklusiver Bildung gesetzt werden. Im Rahmen der Vorlesung werden der Inklusionsbegriff, Inhalte inklusiver Schule und Unterricht sowie multiprofessioneller Kooperation im Kontext von Inklusion auf theoretischer sowie empirischer Ebene betrachtet. Im praktikumsvorbereitenden und -begleitenden Seminar (Praktikum in pädagogisch-psychologischen Handlungsfeldern – kurz: PppH) werden die Kenntnisse aus der Vorlesung mit Schwerpunkt auf den Umgang mit Heterogenität als Grundlage professionellen Lehrkrafthandelns vertiefend (u. a. Knigge et al., 2020) thematisiert und mit den praktischen Erfahrungen, die die Studierenden in ihrem 30-stündigen, außerunterrichtlichen Praktikum sammeln, verknüpft. Typische Praktikumsorte sind außerunterrichtliche Angebote

an Ganztagsschulen oder Hortangebote, Einrichtungen des Elementarbereichs, Sportvereine, Musikschulen sowie weitere außerschulische Bildungsangebote. Der vorbereitende Seminaranteil des PppH findet in den ersten sieben Vorlesungswochen statt. Nach absolviertem Praktikum werden im Rahmen des reflektierenden Blockseminars u. a. kollegiale Fallberatungen wie oben beschrieben durchgeführt. Nach einer Einführung des Verfahrens wird dieses weiterführend an mindestens zwei Fällen, welche die Studierenden einbringen, angewendet.

Die Daten der vorliegenden Studie wurden im Rahmen des ProfInk-Projekts über zwei Kohorten (Sommersemester 2018 und Wintersemester 2018/2019) erhoben. Die längsschnittliche Datenerhebung orientierte sich am Aufbau des PppH: die erste Befragung erfolgte zu Semesterbeginn, die zweite nach Vorlesungsende bzw. vor dem Besuch des Praktikums und die dritte Erhebung nach Absolvieren des Praktikums und Blockseminars (inkl. kollegialer Fallberatung). Ausgehend von der Gesamtstichprobe (N = 701) sind für 396 Studierende Angaben zu allen drei Messzeitpunkten verfügbar. Um Effekte der kollegialen Fallberatung auf die Entwicklung der SWE zu überprüfen, wurden drei quasi-experimentelle Gruppen gebildet und in einem Prä-Post-Design verglichen. Die Einteilung in Kontroll- und Interventionsgruppe erfolgte anhand der Studierendenangaben zur Teilnahme an der Vorlesung sowie der Teilnahme am PppH im Semester der Erhebung. Die PppH-Teilnehmenden wurden außerdem in der dritten Erhebung zu ihrer Rolle in der kollegialen Fallberatung (fallerzählend oder fallberatend) befragt. Der Kontrollgruppe wurden diejenigen Studierenden zugeordnet, die im Erhebungszeitraum nur an der Vorlesung teilnahmen (n = 181). Die beiden Interventionsgruppen bilden die Teilnehmenden des PppH (n = 215). Bei der kollegialen Fallberatung nahmen von ihnen n = 83 die Rolle der Berater*innen (Gruppe „fallberatend“) ein und n = 98 die der zu Beratenden (Gruppe „fallerzählend“), die einen eigenen Fall einbrachten.

Tabelle 1: Zusammensetzung der Stichproben

	Kontroll-gruppe (n = 181)		Seminar (n = 215)		Intervention „fallberatend“ (n = 83)		Intervention „fallerzählend“ (n = 98)		Gesamt (N = 396)	
Geschlecht[a]										
♂	50.27	(91)	42.33	(97)	43.37	(36)	47.96	(47)	47.47	(188)
♀	49.17	(89)	53.96	(116)	56.63	(47)	51.02	(50)	51.77	(205)
divers	0.55	(1)	0.93	(2)		(0)	1.02	(1)	0.76	(3)
Alter (in Jahren)										
M	22.97		23.86		23.75		23.53		23.45	
SD	4.95		4.89		4.96		4.43		4.93	
Fachsemester										
M	3.31		4.64		4.78		4.62		4.03	
SD	1.44		1.98		2.14		1.96		1.87	

Anmerkung: [a]angegeben sind Prozentwerte (absolute Häufigkeiten in Klammern)

Mehr als die Hälfte der Befragten der Gesamtstichprobe fühlten sich dem weiblichen Geschlecht zugehörig (51.77 %; männlich: 47.47 %; divers: 0.76 %). In der Kontrollgruppe sind die Geschlechterverhältnisse sehr ausgeglichen (91 Studenten, 89 Studentinnen); die leichte Mehrheit der Studentinnen setzt sich in den Interventionsgruppen fort (Tab. 1). Zum Zeitpunkt der Erhebung waren die Befragten in der Gesamtstichprobe zwischen 18 und 46 Jahre alt (M = 23.45; SD = 4.93). Die Teilnehmenden in der Kontrollgruppe waren mit durchschnittlich 22.97 Jahren geringfügig jünger als die Studierenden der Interventionsgruppen. Insgesamt befanden sich die Befragten durchschnittlich im vierten Fachsemester. Die Studierenden der Kontrollgruppe waren zum Zeitpunkt der Befragung durchschnittlich im dritten Semester (M = 3.31; SD = 1.44), die PppH-Teilnehmenden eher im vierten Fachsemester (M = 4.64; SD = 1.98).

4.2 Instrumente

Zur Abbildung der Entwicklung von SWE im Kontext inklusiver Bildung wurde die von Kopp (2009) entwickelte Skala eingesetzt. Aufgrund des außerunterrichtlich stattfindenden Praktikums wurde der Fokus auf die Subskala „Selbstwirksamkeit bezogen auf die inklusive Lehrerpersönlichkeit“ gelegt (vier Items, M_{t1} = 3.02, SD_{t1} = 0.45, Cronbachs α_{t1} = .55). Weiterhin wurden soziodemografische Daten erfasst (Geschlecht, Alter, Fachsemester).

4.3 Analyse

Um die Veränderung der SWE zu untersuchen, wurden Latent Change Score-Modelle (LCSM) unter Verwendung eines robusten Maximum Likelihood Schätzers (MLR) spezifiziert. Fehlende Werte wurden mithilfe der Full-Information Maximum Likelihood Methode (FIML) geschätzt. LCSM basieren auf dem Ansatz der Strukturgleichungsmodellierung und ermöglichen die Analyse längsschnittlicher Entwicklungen (McArdle, 2009). Im Rahmen von LCSM werden latente Variablen definiert, sogenannte latente Differenzwerte, welche die Veränderung zwischen zwei aufeinanderfolgende Beobachtungen beschreiben (Newsom, 2015). Die Analyse von LCSM setzt voraus, dass die untersuchten Konstrukte mindestens über starke faktorielle Messinvarianz verfügen (Little, 2013). Die Prüfung der Messinvarianz über die Zeit erfolgte in Anlehnung an van de Schoot et al. (2012), indem die Änderung der Modellanpassung zwischen restriktivem und weniger restriktivem Modell anhand gängiger Fit-Indices (CFI, RMSEA) beurteilt wurde, unter Verwendung der Kriterien von Cheung und Rensvold (2002) und Chen (2007). Die Analysen wurden mit der Statistiksoftware R (R Core Team, 2020) und dem Paket lavaan 0.6-7 (Rosseel, 2012) durchgeführt.

5. Ergebnisse

Die Einschätzungen der Studierenden hinsichtlich ihrer SWE lag zum ersten Messzeitpunkt für die Gesamtstichprobe mit durchschnittlich 3.02 (*SD* = 0.45) über dem theoretischen Skalenmittelwert (Tab. 2). Zu t2 sank diese deskriptiv leicht ab auf 2.95 und veränderte sich kaum zu t3 (M_{t3} = 2.96).

Tabelle 2: Deskriptive Entwicklung der Selbstwirksamkeit

	Kontroll-gruppe (*n* = 181)		Seminar (*n* = 215)		Intervention „fallberatend" (*n* = 83)		Intervention „fallerzählend" (*n* = 98)		Gesamt (*N* = 396)	
SWE bezogen auf die inklusive Lehrerpersönlichkeit[a]										
t1	3.07	(0.45)	2.97	(0.43)	3.02	(0.38)	2.97	(0.43)	3.02	(0.45)
t2	3.02	(0.45)	2.90	(0.43)	2.96	(0.39)	2.92	(0.45)	2.95	(0.45)
t3	3.04	(0.45)	2.90	(0.44)	2.88	(0.40)	2.94	(0.47)	2.96	(0.45)

Anmerkung: [a]angegeben sind Mittelwerte (Standardabweichung in Klammern).

Ein ähnlicher Verlauf zeichnete sich in der Gruppe der Seminarteilnehmenden ab. Auch hier lag der Ausgangswert der Einschätzung zu t1 auf leicht überdurchschnittlichem Niveau (M_{t1} = 2.97, *SD* = 0.43), nahm dann zu t2 ab (M_{t2} = 2.90, *SD* = 0.43) und blieb zum dritten Messzeitpunkt unverändert. Die Studierenden in der Kontrollgruppe schätzten ihre SWE mit einem Durchschnittswert von 3.07 (*SD* = 0.45) am höchsten ein. Wie auch in den beiden zuvor beschriebenen Gruppen nahm deren Einschätzung ihrer SWE zu t2 ab (M_{t2} = 3.02; *SD* = 0.45), stieg dann jedoch zu t3 an (M_{t3} = 3.04; *SD* = 0.45). In der Gruppe der fallberatenden Studierenden nahm die eingeschätzte SWE bei gleich hohem Ausgangswert wie die Gesamtstichprobe über den Semesterverlauf stetig ab (M_{t1} = 3.02; M_{t2} = 2.96; M_{t3} = 2.88). Auch die fallerzählenden Studierenden schätzten ihre SWE mit einem Wert von M_{t1} = 2.97 überdurchschnittlich ein. Diese nahm zu t2 leicht ab (M_{t2} = 2.92) und stieg zum dritten Messzeitpunkt wieder leicht an (M_{t3} = 2.94).

Die Ergebnisse der Messinvarianzprüfung über die Zeit sind in Tabelle 3 zusammengefasst. Das Gleichsetzen der Indikatoren (konfigurale Messinvarianz) und der Faktorladungen (metrische Messinvarianz) führte zu keiner signifikanten Verschlechterung der Modellanpassung (ΔCFI = .000, ΔRMSEA = .004). Durch das zusätzliche Gleichsetzen der Intercepts (starke Messinvarianz) verschlechterte sich die Modellgüte deutlich (ΔCFI = .032, ΔRMSEA = .007), weshalb die Annahme einer starken Messinvarianz über die Zeit nach konservativer Praxis abzulehnen ist. Mithilfe der Modifikationsindizes konnte für die untersuchten Konstrukte jedoch eine partielle starke Messinvarianz nachgewiesen werden (Byrne et al., 1989). Die Freisetzung der Gleichheitsrestriktion des Intercepts von Item 2 führte zu keiner bedeutsamen Verschlechterung der Modellanpassung (ΔCFI = .005, ΔRMSEA = .001).

Tabelle 3: Modell-Fit-Statistiken zur Überprüfung der längsschnittlichen Messinvarianz

Modell	χ^2	df	*p*	$\Delta\chi^2$ (Δdf) [a]	*p*	CFI	Δ CFI	RMSEA [90 % KI]	Δ RMSEA	Modell-vergleich	Entscheidung
1 konfigural	86.821	39	.000			.929		.058 [041; .074]			Ja
2 metrisch	92.679	45	.000	6.32 (6)	.388	.929	.000	.054 [.038; .070]	-.004	2 vs. 1	Ja
3 stark	121.235	51	.000	30.74(6)	.000	.897	-.032	.061 [.047; .075]	.007	3 vs. 2	Nein
3b partiell/ stark	101.153	50	.000	8.27(5)	.142	.924	-.005	.053 [.038; .068]	-.001	3b vs. 2	Ja

Anmerkung: [a] korrigiert nach Satorra-Bentler aufgrund der Verwendung des MLR Schätzers.

Da für die drei Messzeitpunkte der Selbstwirksamkeitsskalen partiell-starke Invarianz festgestellt wurde, ist es möglich latente Veränderungsmodelle zu spezifizieren. Im Folgenden werden drei Modelle dargestellt. Modell 1 beschreibt die Entwicklung der SWE im Semesterverlauf für die Gesamtstichprobe. In den Modellen 2 und 3 wird die Entwicklung der SWE hinsichtlich der Gruppen Vorlesung vs. Seminar (Modell 2) bzw. fallberatend vs. fallerzählend (Modell 3) miteinander verglichen. Der Intercept stellt die SWE im Ausgangswert zum Beginn des Semesters dar. Der latente Differenzwert zu Δt2 und Δt3 repräsentiert den Veränderungsfaktor zwischen den Messzeitpunkten.

Modell 1. Die SWE aller Studierenden (N = 396) beträgt am Anfang des Semesters im Mittel 3.02 ($SD_{Intercept}$ = 0.45). Sie verringert sich im Semesterverlauf von t1 zu t3 signifikant (M_{t3} = 2.96, SD_{t3} = 0.45, Δ_{gesamt} = 0.06, $p < .05$). Bei Betrachtung der einzelnen Messzeitpunkte wird deutlich, dass die Veränderung im Zeitraum von t1 auf t2 stattfindet (Δ_{t2} = 0.06, $p < .05$). Von t2 zu t3 konnte keine latente Veränderung der SWE festgestellt werden (Δ_{t3} = 0.00, $p > .05$). Darüber hinaus deuten die signifikanten Varianzschätzwerte für die beiden Differenzvariablen ($\sigma\ \Delta_{t2}$ = .22, $p < .001$; $\sigma\ \Delta_{t3}$ = .21, $p < .001$) und die Varianz des ersten Messzeitpunktes ($\sigma\ t_1$ = .20, $p < .001$) auf Unterschiede zwischen den Studierenden bezüglich der Veränderung ihrer Selbstwirksamkeit und des Ausgangsniveaus hin.

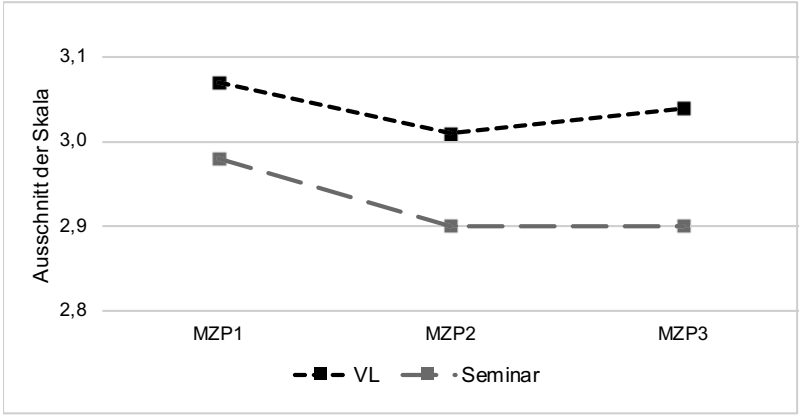
Modell 2. Bei näherer Betrachtung der SWE zwischen Studierenden, die ausschließlich eine Vorlesung besuchten (n = 181) und Studierenden, die zusätzlich an einem Seminar mit Praktikumserfahrungen teilnahmen (n = 215), fällt zunächst auf, dass sich der durchschnittliche latente Ausgangswert zu Beginn des Semesters zwischen den Gruppen signifikant unterscheidet, $t(394) = 2.20$, $p = .028$, $d = 0.22$. Der Unterschied entspricht einem kleinen Effekt (Cohen, 1988). Weitere Kennwerte sind Tabelle 4 zu entnehmen.

Tabelle 4: Parameterschätzungen für die Veränderung der „Selbstwirksamkeit bezogen auf die inklusive Lehrerpersönlichkeit" getrennt für Studierende der Vorlesung und des Seminars

	Vorlesung $n = 181$			Seminar $n = 215$		
	Parameter	*S.E.*	*p*	Parameter	*S.E.*	*p*
Latenter Intercept	3.07	0.03	***	2.98	0.03	***
Latenter Differenzwert Δt2	-0.06	0.04	.118	-0.08	0.03	**
Latenter Differenzwert Δt3	0.03	0.03	.429	0.00	0.03	.991

Anmerkungen: * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$.

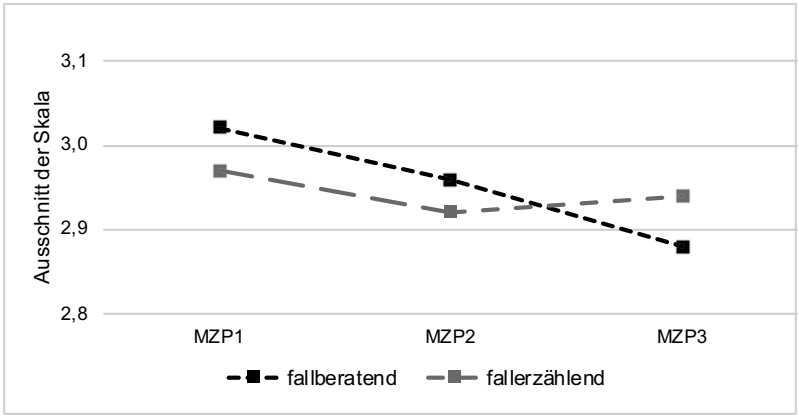
Zu Beginn des Semesters beträgt der Intercept für Studierende der Vorlesung 3.07 und für Studierende, die zusätzlich ein Seminar besuchten 2.98. Im Semesterverlauf zeigt sich für Studierende der Vorlesung (Abb. 1) eine Abnahme der SWE zu t2 ($M_{t2} = 3.01$) und eine Zunahme zu t3 ($M_{t3} = 3.04$), wobei die latenten Differenzwerte nicht signifikant sind ($\Delta_{t2} = 0.06$, $p > .05$; $\Delta_{t3} = 0.03$, $p > .05$). Für Studierende des Seminars (Abbildung 1) zeigt sich im Semesterverlauf eine signifikante Abnahme der SWE zu t_2 ($M_{t2} = 2.90$, $\Delta_{t2} = 0.08$, $p < .01$). Zu t3 bleibt die mittlere Ausprägung der SWE konstant ($\Delta_{t3} = 0.00$, $p > .05$). Am Ende des Semesters besteht weiterhin ein signifikanter Unterschied zwischen den betrachteten Gruppen ($t(394) = 3.13$, $p = .002$, $d = 0.32$), der sich im Verhältnis zum Ausgangswert geringfügig erhöht und nach Cohen (1988) von kleiner praktischer Bedeutsamkeit ist.



Anmerkung: Um Entwicklungsverläufe dezidiert darzustellen, zeigt die Abbildung einen Ausschnitt der Skala.

Abbildung 1: Entwicklungsverläufe der „Selbstwirksamkeit bezogen auf die inklusive Lehrerpersönlichkeit" im Semesterverlauf für Studierende der Vorlesung und des Seminars

Modell 3. Bei Betrachtung der Veränderung der SWE für Studierende, die im Rahmen des Seminars zusätzlich an einer kollegialen Fallberatung teilnahmen, zeigt sich folgende Entwicklung (Abb. 2): Zu Beginn des Semesters beträgt der Intercept für fallberatende Studierende (n = 83) 3.02 und für fallerzählende Studierende (n = 98) 2.97.



Anmerkung: Um Entwicklungsverläufe dezidiert darzustellen, zeigt die Abbildung einen Ausschnitt der Skala.

Abbildung 2: Entwicklungsverläufe der „Selbstwirksamkeit bezogen auf die inklusive Lehrerpersönlichkeit" im Semesterverlauf für fallberatende und fallerzählende Studierende

Tabelle 5: Parameterschätzungen für die Veränderung der „Selbstwirksamkeit bezogen auf die inklusive Lehrerpersönlichkeit" getrennt für fallberatende und fallerzählende Studierende

	fallberatend n = 83			fallerzählend n = 98		
	Parameter	*S.E.*	*p*	Parameter	*S.E.*	*p*
Latenter Intercept	3.02	0.04	.000	2.97	0.04	.000
Latenter Differenzwert Δt2	-0.06	0.04	.235	-0.05	0.04	.239
Latenter Differenzwert Δt3	-0.08	0.05	.111	0.02	0.05	.683

Im Semesterverlauf zeigt sich für fallberatende Studierende eine Abnahme der SWE zu t2 (M_{t2} = 2.96) sowie zu t3 (M_{t3} = 2.88) (Tab. 5). Die latenten Veränderungen sind nicht signifikant (Δ_{t2} = 0.06, $p > .05$; Δ_{t3} = 0.08, $p > .05$). Für fallerzählende Studierende zeigt sich eine Abnahme der SWE zu t_2 (M_{t2} = 2.92, Δ_{t2} = 0.05, $p > .05$). Im Vergleich zu fallberatenden Studierenden nimmt die SWE der fallerzählenden Studierenden von t2 zu t3 zu (M_{t3} = 2.94, Δ_{t3} = 0.02, $p > .05$), wobei die latente Differenz nicht signifikant von Null verschieden ist.

6. Diskussion

6.1 Zusammenfassung und Einordnung der Ergebnisse

Zusammengefasst zeigen unsere Ergebnisse, dass die zunächst moderat-hohen SWE der Studierenden im Semesterverlauf sinken. Bei Betrachtung der besuchten Veranstaltung schätzten sich diejenigen Studierenden, die an der Vorlesung teilnahmen, zu Semesterbeginn signifikant selbstwirksamer ein als die am Seminar teilnehmenden Studierenden. Im Semesterverlauf blieben die SWE der Studierenden aus der Vorlesung stabil, während sich die Studierenden aus dem Seminar zum Semesterende als weniger selbstwirksam einschätzten. Der genauere Blick in die Seminargruppe und die Unterscheidung der Studierenden nach ihrer Rolle in der kollegialen Fallberatung (fallerzählend oder fallberatend) zeigt weiterhin, dass die Studierenden der Rolle fallerzählend im Semesterverlauf stabile SWE aufwiesen. Für die fallberatenden Studierenden deuteten sich dagegen im Semesterverlauf kontinuierlich abnehmende SWE an.

Die identifizierten Entwicklungen der inklusionsbezogenen SWE entsprechen dem bereits in früheren Studien beschriebenen Verlauf einer Abnahme zu Studienbeginn (Schüle et al., 2017). Berücksichtigt man, dass die vertiefte Auseinandersetzung mit inklusiver Bildung im Lehramtsstudium erstmals im Modul „Grundlagen der Inklusionspädagogik" erfolgt, scheint es nur plausibel, dass die diesbezüglichen Anforderungen an das zukünftige Handeln als Lehrkraft ausdifferenziert und infolgedessen die SWE korrigiert werden (Tschannen-Moran et al., 1998). Dies wird u. a. dadurch bekräftigt, dass sich das Absinken der SWE innerhalb der 14-wöchigen Vorlesungszeit vollzog und sich in der anschließenden vorlesungsfreien Zeit stabilisierte. Dass diese Entwicklung bei differenzierter Betrachtung der besuchten Veranstaltung nur für diejenigen Studierenden beobachtbar war, die das praktikumsbegleitende Seminar besucht hatten, lässt sich ebenfalls mit dem Modell von Tschannen-Moran et al. (1998) erklären. Die bevorstehende Praxiserfahrung im Rahmen des zu absolvierenden Praktikums führt möglicherweise zu einer stärker differenzierten Auseinandersetzung mit den beruflichen Anforderungen im Kontext inklusiver Bildung, als das im Rahmen der Vorlesung der Fall ist. Die ausbleibende signifikante Veränderung der SWE der Seminargruppe infolge der stattgefundenen Fallberatungen in den Reflexionsseminaren könnte auch in dem sehr weit gefassten Begriff des „Falls" begründet sein. Die in der Fallberatung bearbeiteten Fälle waren entsprechend heterogen. Zum anderen werden in dieser Gruppe die zu diesem Zeitpunkt schon den Rollen „fallberatend" und „fallerzählend" zugeordneten Studierenden gemeinsam betrachtet. Diese beiden Untergruppen zeigen in den Folgeanalysen unterschiedliche Entwicklungstrends, was sich auf die Signifikanzprüfung auswirken kann. Offen bleibt außerdem, inwiefern dazu auch der möglicherweise erstmalige berufliche Kontakt zu einem außerunterrichtlichen pädagogisch-psychologischen Handlungsfeld beiträgt. Dafür sprechen Befunde, die im Rahmen von Schulpraktika eine positive Entwicklung der SWE zeigen konnten (Seifert & Schaper, 2018; Urton et al., 2019). Gleichwohl sich in den Entwicklungsverläufen der Studierenden im Seminar bei Teilnahme an der kollegialen Fallberatung weder in fallerzählender noch in fallberatender Rolle signifikante Entwicklungen im Semesterverlauf zeigten, deutete sich eine unterschiedliche

Entwicklung für die beiden Gruppen an. Für diejenigen Studierenden, die als Fallerzähler*in an der kollegialen Fallberatung teilnahmen und deren eigener Fall dabei bearbeitet wurde, könnte die Stabilisierung der SWE, nach dem anfänglichen Absinken in Folge der theoretischen Auseinandersetzung in der Vorlesungszeit, dadurch begründet sein, dass sie aus der kollegialen Fallberatung verbale Rückmeldungen aus der Seminargruppe erhalten, welche positiv auf die SWE wirken (Bandura, 1997). Auch die multiperspektivische Bearbeitung des eigenen Falls und das Herausarbeiten verschiedener Handlungsmöglichkeiten für die erlebte Situation bekräftigt die Studierenden möglicherweise in ihrer Einschätzung, vergleichbare Situationen zukünftig erfolgreich bewältigen zu können (Seifert & Schaper, 2018). Krauskopf et al. (eingereicht) konnten zeigen, dass die fallerzählende Teilnahme an einer kollegialen Fallberatung zur Entwicklung eines stärker reflexionsbezogenen, pädagogisch orientierten Selbstkonzepts beiträgt. Das sich andeutende weitere Absinken der SWE der in fallberatender Rolle teilnehmenden Studierenden könnte dadurch erklärt werden, dass diese durch den bearbeiteten Fall eine weitere, über ihre eigenen Praxiserfahrungen hinausgehende Ausdifferenzierung der zukünftigen Handlungsanforderungen erlebt hatten. Dies spiegelt sich auch in den Befunden von Kleinknecht und Poschinski (2014) wider, die hinsichtlich der Arbeit mit eigenen und fremden Unterrichtsvideos zeigen konnten, dass diese unterschiedlich auf die Reflexionsprozesse wirken. In Anlehnung an Gasser et al. (2014) scheint es denkbar, dass diejenigen Studierenden, die ihren eigenen Fall als Fallerzähler*in in die kollegiale Fallberatung eingebracht haben, die antinomische Struktur des Handelns als Lehrkraft bereits (an)erkannt haben und sich daher wirksamer fühlen, dieser auch erfolgreich zu begegnen.

6.2 Limitationen und Ausblick

Eine bedeutsame Einschränkung hinsichtlich der Übertragbarkeit der berichteten Befunde besteht im quasi-experimentellen Design der Studie. Eine randomisierte Zuweisung der teilnehmenden Studierenden zu den verschiedenen Bedingungen ist nicht zulässig. Zunächst gibt der Studienverlaufsplan den Studierenden zwar eine Empfehlung, wann und in welcher Reihenfolge die verschiedenen Module, Veranstaltungen und Praktika absolviert werden sollten, der tatsächliche Studienverlauf wird aber von den Studierenden selbst gestaltet. Darüber hinaus ist es nicht möglich, die Rollen fallerzählend bzw. fallberatend randomisiert zuzuweisen (Krauskopf et al., eingereicht), da die Wahl einer Situation für die kollegiale Fallberatung an das individuelle Erleben der eigenen Praxiserfahrungen und die Reflexion dieser gekoppelt ist. Aus diesen Gründen muss weiterführend geprüft werden, welche Studierenden unter welchen Bedingungen ihre Praxiserfahrungen fallerzählend in die kollegiale Fallberatung einbringen. Es sollte der Frage nachgegangen werden, ob diese Studierenden möglicherweise spezifische Praktikumserfahrungen gemacht oder sich bereits vor dem Praktikum z. B. hinsichtlich Persönlichkeitseigenschaften oder Reflexionskompetenz von den anderen Studierenden unterschieden haben. Weiterhin berücksichtigt die vorliegende Studie noch nicht den vielfach nachgewiesenen Zusammenhang zwischen inklusionsbezogenen Einstellungen und SWE. Es scheint daher lohnenswert dies in weiterführende Analysen aufzunehmen.

Trotz der diskutierten Limitationen verweisen die Befunde der vorliegenden Studie auf das Potential der kollegialen Fallberatung als didaktisches Format der Fallarbeit in der Lehrkräftebildung, welches besonders bei der Arbeit mit eigenem Fallmaterial zum Tragen kommen könnte. Darüber hinaus sensibilisieren die Ergebnisse für einen bewussten didaktischen Einsatz fremden Fallmaterials, der möglicherweise ungünstige Effekte auf die Entwicklung der SWE der Studierenden hat. Bezogen auf den berufsbiografischen Professionalisierungsprozess der angehenden Lehrkräfte könnte die kollegiale Fallberatung ein großes Potenzial aufweisen, welches mit Blick auf das (zukünftige) Reflektieren des pädagogischen Alltags bereits in der Lehrkräftebildung implementiert werden kann.

Literatur

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The Exercise of Control*. W.H. Freeman and Company.

Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *9*(4), 469–520. https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2

Bosse, S., Jäntsch, C., Henke, T., Lambrecht, J., Koch, H. & Spörer, N. (2017). Das Zusammenspiel der Offenheit für Innovationen, der Einstellung zum inklusiven Lernen und der Selbstwirksamkeit von Lehrkräften. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, *7*(2), 131–146. https://doi.org/10.1007/s35834-017-0185-4

Chen, F. F. (2007). Sensitivity of Goodness of Fit Indexes to Lack of Measurement Invariance. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, *14*(3), 464–504. https://doi.org/10.1080/10705510701301834

Cheung, G. W. & Rensvold, R. B. (2002). Evaluating Goodness-of-Fit Indexes for Testing Measurement Invariance. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, *9*(2), 233–255. https://doi.org/10.1207/S15328007SEM0902_5

Cohen, J. (1988). Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences (2nd ed.). Erlbaum.

Dlugosch, A. (2008). Ein Fall für 5 bis 8. Konfliktlösungen auf der Spur durch Kollegiale Fallberatung. *Die Grundschulzeitschrift*, *22*(214), 4–8.

Edelstein, W. (2002). Selbstwirksamkeit, Innovation und Schulreform. Zur Diagnose der Situation. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen* (S. 13–27). Beltz.

Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung. (2012). Inklusionsorientierte Lehrerbildung. Ein Profil für inklusive Lehrerinnen und Lehrer. European Agency. www.european-agency.org

Fiege, B. & Dollase, R. (1998). Evaluation Kollegialer Beratung in Gruppen von Lehrern und Lehrerinnen. *Zeitschrift für Pädagogik*, *44*(3), 379–395.

Gasser, N., Suter, S. & Bühler, C. (2014). Arbeit am Fall mit angehenden Lehrpersonen – Eine Rekonstruktion unterschiedlicher Reflexionsverständnisse. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, *32*(1), 34–46.

Goddard, R. D., Hoy, W. K. & Hoy, A. W. (2000). Collective Teacher Efficacy: Its Meaning, Measure, and Impact on Student Achievement. *American Educational Research Journal*, *37*(2), 479–507. https://doi.org/10.3102/00028312037002479

Greiner, F., Taskinen, P. & Kracke, B. (2020). Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehramtsstudierenden bezüglich inklusiven Unterrichts: Zusammenhänge mit Kontakterfahrungen und Grundlagenkenntnissen über schulische Inklusion. *Unterrichtswissenschaft*, *48*(2), 273–295. https://doi.org/10.1007/s42010-020-00069-5

Guskey, T. R. (1984). The Influence of Change in Instructional Effectiveness upon the Affective Characteristics of Teachers. *American Educational Research Journal*, *21*(2), 245. https://doi.org/10.3102/00028312021002245

Helsper, W. (2001). Antinomien des Lehrerhandelns – Anfragen an die Bildungsgangdidaktik. In U. Hericks (Hrsg.), *Bildungsgangdidaktik: Perspektiven für Fachunterricht und Lehrerbildung [Meinert Meyer zum 60. Geburtstag]* (S. 83–103). Leske + Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-663-05749-9_6

Kleinknecht, M. & Poschinski, N. (2014). Eigene und fremde Videos in der Lehrerfortbildung. Eine Fallanalyse zu kognitiven und emotionalen Prozessen beim Beobachten zweier unterschiedlicher Videotypen. *Zeitschrift für Pädagogik*, *60*(3), 471–490. https://doi.org/10.3262/ZP1403471

Knigge, M., Krauskopf, K., Jäntsch, C. & Kobs, S. (2020). Professionalisierung von Lehramtsstudierenden im Bereich Inklusion durch den Einsatz forschenden Lernens im Praktikum in pädagogisch-psychologischen Handlungsfeldern? Eine Pilotstudie im Bachelorstudium für Sekundarstufenlehrämter an der Universität Potsdam. In I. Gogolin, B. Hannover & A. Scheunpflug (Hrsg.), *Evidenzbasierung in der Lehrkräftebildung* (S. 151–192). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22460-8_7

Kopp, B. (2009). Inklusive Überzeugungen und Selbstwirksamkeit im Umgang mit Heterogenität – Wie denken Studierende des Lehramts für Grundschulen? *Empirische Sonderpädagogik*, *1*(1), 5–25.

Krauskopf, K., Kitschke, D., Jäntsch, C. & Knigge, M. (eingereicht). Kooperative Fallarbeit als Instrument der Lehrkräftebildung. Eine quasiexperiementelle Studie zur Förderung reflexionsbezogener Überzeugungen bei Lehramtsstudierenden.

Krauskopf, K., Kitschke, D., Maar, V. & Knigge, M. (in Druck). Inklusion in außerunterrichtlichen Kontexten erfahren und reflektieren – Konzept und Begleitforschung zum Praktikum in pädagogisch-psychologischen Handlungsfeldern. In J. Jennek (Hrsg.), *Professionalisierung in Praxisphasen. Ergebnisse der Lehrerbildungsforschung an der Universität Potsdam* (Potsdamer Beiträge zur Lehrerbildung und Bildungsforschung, Band 2). Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung der Universität Potsdam.

Krauskopf, K. & Knigge, M. (2017). Multiprofessionelle Kooperationsbereitschaft als Facette (inklusions-)pädagogischer Kompetenz angehender Lehrkräfte. In N. McElvany, W. Bos, H. G. Holtappels, J. Hasselhorn & A. Ohle (Hrsg.), *Bedingungen gelingender Lern- und Bildungsprozesse – Aktuelle Befunde und Perspektiven für die Empirische Bildungsforschung, Band 2* (S. 87–106). Waxmann.

Lewek, T. (2019). Das Außerunterrichtliche Pädagogische Praktikum – Heterogene Erfahrungsräume im Spannungsfeld von Theorie und Praxis. In C. Klektau, S. Schütz & A. J. Fett (Hrsg.), *Heterogenitätssensibilität durch Fallarbeit fördern. Zum Stellenwert von Kasuistik und Inklusion in der Lehrer* innenbildung* (S. 67–76). Universitäts-und Landesbibliothek Sachsen-Anhalt.

Little, T. D. (2013). *Longitudinal structural equation modeling. Methodology In The Social Sciences*. Guilford Press.

Macha, H. (2010). Kollegiale Beratung in Gruppen als Instrument der Schulentwicklung. In M. Göhlich, S. M. Weber, W. Seitter & T. C. Feld (Hrsg.), *Organisation und Pädagogik: Bd. 8. Organisation und Beratung: Beiträge der AG Organisationspädagogik* (1. Aufl., S. 103–111). VS Verl. für Sozialwiss. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92285-0_9

McArdle, J. J. (2009). Latent variable modeling of differences and changes with longitudinal data. *Annual review of psychology*, *60*, 577–605. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.60.110707.163612

Newsom, J. T. (2015). *Longitudinal Structural Equation Modeling. A comprehensive introduction*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315871318

Piezunka, A., Schaffus, T. & Grosche, M. (2017). Vier Definitionen von schulischer Inklusion und ihr konsensueller Kern. Ergebnisse von Experteninterviews mit Inklusionsforschenden. *Unterrichtswissenschaft, 45*(4), 207–222.

Pfitzner-Eden, F. (2016). I feel less confident so I quit? Do true changes in teacher self-efficacy predict changes in preservice teachers' intention to quit their teaching degree? *Teaching and Teacher Education*, *55*, 240–254. https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.018

Preuß, C., Cordes-Finkenstein, V. & Löw, M. (2020). „Peer to Peer": Lernbegleitung in den universitären Praxisphasen durch kollegiale Fallberatung. In F. Hesse & W. Lütgert (Hrsg.), *Auf die Lernbegleitung kommt es an! Konzepte und Befunde zu Praxisphasen in der Lehrerbildung* (S. 145–166). Klinkhardt. https://doi.org/10.35468/5821_08

R Core Team. (2020). *R: A language and environment for statistical computing.* R Foundation for Statistical Computing. https://www.R-project.org/

Rosseel, Y. (2012). lavaan : An R Package for Structural Equation Modeling. *Journal of statistical software*, *48*(2), 1–36. https://doi.org/10.18637/jss.v048.i02

Schmitz, G. S. & Schwarzer, R. (2002). Individuelle und kollektive Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen* (S. 192–214). Beltz.

Schüle, C., Besa, K.-S., Schriek, J. & Arnold, K.-H. (2017). Die Veränderung der Lehrerselbstwirksamkeitsüberzeugung in Schulpraktika. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, *7*(1), 23–40. https://doi.org/10.1007/s35834-016-0177-9

Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen* (S. 28–53). Beltz.

Seifert, A. & Schaper, N. (2018). Die Veränderung von Selbstwirksamkeitserwartungen und der Berufswahlsicherheit im Praxissemester. Empirische Befunde zur Bedeutung von Lerngelegenheiten und berufsspezifischer Motivation der Lehramtsstudierenden. In J. König, M. Rothland & N. Schaper (Hrsg.), *Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung* (S. 195–222). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19536-6_7

Soodak, L. C. & Podell, D. M. (1993). Teacher Efficacy and Student Problem as Factors in Special Education Referral. *The Journal of Special Education*, *27*(1), 66–81. https://doi.org/10.1177/002246699302700105

Tietze, K.-O. (2010). *Wirkprozesse und personenbezogene Wirkungen von kollegialer Beratung. Theoretische Entwürfe und empirische Forschung*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92155-6

Tietze, K.-O. (2016). Kollegiale Beratung. In M. Dick, W. Marotzki & H. A. Mieg (Hrsg.), *UTB Erwachsenenbildung: Bd. 8622. Handbuch Professionsentwicklung* (1. Aufl.), S. 309–320). UTB; Klinkhardt.

Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. & Hoy, W. K. (1998). Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. *Review of Educational Research*, *68*(2), 202–248. https://doi.org/10.3102/00346543068002202

Urton, K., Wilbert, J. & Knigge, M. (2019). Die Entwicklung der Selbstwirksamkeit und des Rollenverständnisses während des Praxissemesters von Studierenden des Lehramtes für Sonderpädagogische Förderung. In D. Zimmermann, U. Fickler-Stang, L. Dietrich & K. Weiland (Hrsg.), *Dialog Erziehungshilfe. Professionalisierung für Unterricht und Beziehungsarbeit mit psychosozial beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen* (S. 145–157). Klinkhardt.

van de Schoot, R., Lugtig, P. & Hox, J. (2012). A checklist for testing measurement invariance. *European Journal of Developmental Psychology*, *9*(4), 486–492. https://doi.org/10.1080/17405629.2012.686740

Werning, R. (2014). Stichwort: Schulische Inklusion. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *17*(4), 601–623. https://doi.org/10.1007/s11618-014-0581-7

Zee, M. & Koomen, H. M. Y. (2016). Teacher Self-Efficacy and Its Effects on Classroom Processes, Student Academic Adjustment, and Teacher Well-Being. *Review of Educational Research*, *86*(4), 981–1015. https://doi.org/10.3102/0034654315626801

Florian Hesse & Franziska Greiner

Mentoring im Schulpraktikum – Zur Notwendigkeit inklusionsorientierter und fachspezifischer Konkretisierungen am Beispiel der Literaturdidaktik

1. Einleitung

Lehrkräftebildende Studiengänge stehen vor der Herausforderung, angehende Lehrpersonen auf das inklusive Unterrichten ihrer zukünftigen Schüler*innen vorzubereiten (HRK & KMK, 2015). Daher gilt es zu prüfen, wie Lehramtsstudierende entsprechende Kompetenzen bestmöglich erwerben können. Neben Lerngelegenheiten in universitären Veranstaltungen geraten dabei auch die Praxisphasen in den Blick, die jüngst vielerorts zu Langzeitpraktika ausgebaut wurden und „unterschiedliche Lernmöglichkeiten [bieten], Vielfalt im schulischen Alltag zu erleben und zu reflektieren" (HRK & KMK, 2015, S. 4).

Den schulischen Mentor*innen der Studierenden kommt diesbezüglich in zweierlei Hinsicht eine besondere Bedeutung zu: Zum einen weisen Studien wiederkehrend darauf hin, dass sie als Vorbilder betrachtet werden, an deren Unterrichtsstil sich die Studierenden im Laufe ihres Praktikums annähern (Hobson et al., 2009). Zum anderen stellen Unterrichtsbesprechungen mit den Mentor*innen zentrale Lerngelegenheiten dar, deren Potenzial bislang nur selten ausgeschöpft wird (Schüpbach, 2005). Daher wird die Sorge geäußert, dass in Praxisphasen die „Qualifikationsfunktion hinter einer augenscheinlich dominierenden Sozialisations- und Anpassungsfunktion zurück[falle]" (König & Rothland, 2018, S. 1). Geht man ferner davon aus, „dass bisher nur wenige inklusive Klassen und noch weniger inklusive Schulen existieren" (Gröschner & Hascher, 2019, S. 659), könnten Praxisphasen sogar dazu beitragen, jene Einstellungen und Verhaltensweisen zu stärken, die nur in geringem Maße als inklusionsorientiert gelten. Zwar liegen mittlerweile zahlreiche Konzepte vor, die aufzeigen, wie Unterrichtsbesprechungen (UB) zielführender gestaltet werden könnten. Allerdings wurden diese bislang selten auf den inklusiven (Fach-)Unterricht bezogen.

Der vorliegende Beitrag[1] knüpft an diesem Desiderat an und geht dabei von einem weiten Inklusionsverständnis aus, „das die Minimierung von Diskriminierung und Maximierung der sozialen Teilhabe aller Kinder und Jugendlichen umfasst" (Werning, 2014, S. 603) und damit eine „Nicht-Behinderte und Behinderte separierende ‚Zweigruppenlogik'" (Emmerich & Moser, 2020, S. 78) zu überwinden versucht. Ferner wird Inklusion nicht als ein gänzlich neues Phänomen, sondern vielmehr als ein „neues Paradigma" (Frickel & Kagelmann, 2016, S. 12) verstanden, innerhalb dessen bestehende Konzepte hinsichtlich ihres Potenzials für die Förderung *aller* Schüler*innen analysiert

1 Das diesem Beitrag zugrundeliegende Vorhaben wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung" von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1808 PROFJL2 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor*innen.

werden. Im folgenden Kapitel werden deshalb zunächst zentrale Tendenzen vorgestellt, die sich in aktuellen Mentoring-Konzepten niederschlagen, und dahingehend untersucht, inwiefern sie es (angehenden) Lehrpersonen erlauben, zielführend an der Gestaltung inklusiver Lerngelegenheiten zu arbeiten (Kap. 2). Dabei konzentrieren wir uns auf Ansätze, bei denen Studierende und erfahrene Lehrpersonen zusammenarbeiten, und blenden Peer-to-Peer-Ansätze aus. Wie zu zeigen sein wird, besteht eine Lücke der vordergründig allgemeindidaktischen Konzepte darin, den fachlichen Lerngegenstand in den Blick zu nehmen. Ausgehend vom „geschachtelten Tetraeder" als Modell einer inklusionsorientierten Lehrkräftebildung (Hußmann et al., 2018) möchten wir diese Entwicklungslücke aufgreifen und exemplarisch für die Literaturdidaktik konkretisieren (Kap. 3).

2. Aktuelle Tendenzen in Mentoring-Konzepten

Tendenz 1: Betonung von vielfältigen Lern- und Reflexionsgelegenheiten
Untersuchungen zeigen wiederkehrend, dass Mentor*innen den Studierenden in Nachbesprechungen meist nur eigene Erfahrungen sowie Tipps und Tricks zur Verbesserung des Unterrichts vermitteln (Hoffman et al., 2015; Schüpbach, 2005). Diese betreffen häufig nicht die Lernprozesse der Schüler*innen, sondern lediglich „matters of technical rationality […] and/or on practical issues […]" (Hobson et al., 2009, S. 211).

Ebenso zeigen empirische Studien, dass die Themen überwiegend von den Mentor*innen eingebracht werden und die Studierenden wenig Einfluss auf die besprochenen Inhalte haben (Futter, 2017, S. 242). In der deutschsprachigen wie internationalen Mentoring-Forschung wird deshalb gefordert, dass Mentor*innen den Studierenden vielfältige Gelegenheiten zur kritischen Reflexion und Mitbestimmung bereitstellen sollten (Tonna et al., 2017; von Felten, 2005). Um solche Reflexionen anzubahnen, schlägt von Felten (2005, S. 30) u. a. vor, dass sich die erfahrene Lehrperson im Gespräch zurückhalten solle. Neuere Studien entwickeln demgegenüber differenziertere Perspektiven auf eine reflexions- bzw. lernförderliche Gesprächshaltung. So unterscheiden Crasborn et al. (2011) in ihrem *Mentor Roles in Dialogues*-Modell vier Gesprächsstile in Abhängigkeit von der Quantität des Inputs (Dimension 1) und des Lenkungsgrades während des Gesprächs (Dimension 2). Darüber hinaus werden z. B. die Nutzung eines modalen Sprachgebrauchs und ko-konstruktiver Interaktionsmuster (Futter, 2017) als Möglichkeiten betrachtet, Lerngelegenheiten in Unterrichtsbesprechungen zu schaffen.

Tendenz 2: Betonung der Vielschichtigkeit von Unterrichtsbesprechungen
Die angeführten Gesprächskonzepte heben hervor, dass es nicht auf die Nutzung eines immer gleichen Gesprächsstils ankomme. Vielmehr gehe es darum, bedürfnisorientiert und mit Blick auf die jeweils verfolgten Ziele zwischen Gesprächsstilen zu wechseln. So schlägt bspw. Niggli (2005) in seinem „3-Ebenen-Mentoring" vor, zwischen der Ebene des „praktischen Tuns", der „theoretischen und praktischen ‚Hintergrundtheorien'" sowie des „professionellen Selbst" zu unterscheiden. Erstere betrifft dabei die unmittelbar beobachtbaren Handlungen, zweitere bezieht sich auf das von der Tätigkeit losgelöste

Wissen, das die beobachtbaren Handlungen zu interpretieren hilft, sofern es situationsspezifisch kontextualisiert werden kann. Die dritte Ebene, die bislang nur selten in den Blick gerät, zielt schließlich auf die Bedeutung der Situation für die professionelle Entwicklung der Studierenden. Empirisch konnte jüngst auch Košinár (2018) mittels dokumentarischer Analysen zeigen, dass Studierende berufsbiografische Anforderungen auf Basis unterschiedlicher Orientierungsrahmen bewerten, die ihrerseits mit variierenden Erwartungen an die Mentor*innen einhergehen (z. B. Wunsch nach Bewertung vs. Beratung). Ähnlich wie Niggli, der auf der Ebene des professionellen Selbst eine Verständigung über „Normen, Wertvorstellungen und Lebensentwürfe" anstrebt (2005, S. 23), zielt auch Košinárs (2018, S. 82) Konzeption darauf ab, dass sich die Studierenden ihrer Überzeugungen bewusst werden und diese ggf. modifizieren. Insgesamt wird also deutlich, dass in Unterrichtsbesprechungen neben den Schüler*innen auch die Studierenden als sich entwickelnde Individuen in den Blick geraten sollten. Diese Forderung wird auch in „Personal Growth"-Modellen der internationalen Mentoring-Forschung erhoben, in denen Mentor*innen die Aufgabe zu kommt, angehende Lehrpersonen bei der Bewältigung von Entwicklungsproblemen zu unterstützen und zur eigenverantwortlichen Generierung, Umsetzung und Evaluation eigener Ideen anzuregen (Orland-Barak & Wang, 2021).

Tendenz 3: Betonung der Unterrichtsplanung und -durchführung

Während sich die vorhergehenden Konzeptempfehlungen grundsätzlich innerhalb der für den schulischen Alltag typischen *Nach*besprechungen realisieren lassen, wird zunehmend gefordert, den *gesamten* Prozess des Unterrichtens, also auch die Unterrichtsplanung und -durchführung stärker einzubeziehen. Dies wird einerseits damit begründet, dass „in Nachbesprechungen aufgrund ihrer zeitlichen Position zum Unterricht nur hypothetisch über Verbesserungen gesprochen werden kann, [während] in Vorbesprechungen direkt handlungswirksame Veränderungen am Plan möglich [sind]" (Kreis & Staub, 2011, S. 65). Andererseits zeigen Studien, dass fachliche Themen in *Vor*besprechungen häufiger als in Nachbesprechungen verhandelt werden (Futter, 2017). Konzeptionell richtungsweisend ist diesbezüglich das von Staub und Kolleg*innen entwickelte „fachspezifische Unterrichtscoaching", das einen gemeinsam verantworteten Coaching-Zyklus aus Unterrichtsplanung, -durchführung und -reflexion vorsieht (Kreis & Staub, 2011) und dabei viele der o. g. Merkmale eines guten Mentorings berücksichtigt (Zusammenfassung bei Ellis et al., 2020). Dass es sich v. a. bei der gemeinsamen Unterrichtsplanung um ein durchaus komplexes Unterfangen handelt, reflektiert die Konzeption durch sog. „Kernperspektiven" (Kreis & Staub, 2011, S. 29 f.). Es handelt sich dabei um allgemeindidaktische Leitfragen (z. B. „Inwiefern knüpft die Stunde an das Vorwissen der Schüler*innen an?"), die dazu anregen sollen, „die Unterrichtsgestaltung aus lehr-lerntheoretisch begründeter Sicht und möglichst fachspezifisch in den Blick zu nehmen" (Kreis & Staub, 2011, S. 29). Die Formulierung „möglichst fachspezifisch" lässt dabei erahnen, dass die Akteur*innen den Brückenschlag zum fachlichen Lerngegenstand selbst leisten müssen. Nicht nur, aber gerade auch in inklusiven Settings, in denen der Lerngegenstand für Lernende mit unterschiedlichen Voraussetzungen zugänglich gemacht werden soll, stellt dies jedoch eine nicht unerhebliche Herausforderung dar. Darauf weisen auch empirische Befunde hin, die schon für ‚herkömmliche' Unter-

richtsbesprechungen zeigen, dass fachliche und fachdidaktische Themen nur selten zur Sprache kommen (Futter, 2017, S. 237).

Zwischenfazit: Potenzial der Konzepte für die Gestaltung inklusiven (Fach-)Unterrichts?
Augenfällig ist, dass sich bestehende Konzepte v. a. dafür eignen, an fachübergreifenden Gelingensbedingungen für die Gestaltung inklusiven Unterrichts zu arbeiten. Dazu zählen einerseits studierendenseitige *Überzeugungen* zu inklusivem Unterricht (Greiner et al., 2020), deren Reflexion anschließend an Personal-Growth-Konzepte fest in Unterrichtsbesprechungen verankert werden sollte. Andererseits können Studierende in Unterrichtsbesprechungen wertvolle *Kooperation*serfahrungen sammeln, die für die Arbeit in inklusiven Settings als unverzichtbar gelten (Lütje-Klose et al., 2014). Insbesondere die von Staub und Kolleg*innen eingebrachten ko-konstruktiven Settings, in denen Lehrpersonen und Studierende „den Arbeitsprozess aushandeln, ihre Gedanken und Handlungen aufeinander beziehen und sich über Vorgehensweisen und Kommunikationswege einigen" (Grosche et al., 2020, S. 466), bieten dazu zahlreiche Gelegenheiten. Zugleich muss betont werden, dass es sich bei ko-konstruktiven Unterrichtsbesprechungen um „high-cost-Kooperationen" (Grosche et al., 2020) handelt, die sich gerade zu Beginn der Zusammenarbeit zeitaufwändiger gestalten und mit zahlreichen Voraussetzungen (z. B. gegenseitiges Vertrauen, Deprivatisierung des Unterrichts) verbunden sind. Da Studien jedoch zeigen, dass sich Kooperationsstrukturen positiv auf die Leistungsentwicklung und das Wohlbefinden inklusiv beschulter Lernender auswirken (Lütje-Klose et al., 2018), sollten Mentor*innen darin bestärkt werden, intensive Kooperationen mit den Studierenden einzugehen und dafür auch die notwendigen Ressourcen erhalten.

Weitaus weniger konkret sind die ausschließlich *allgemein*didaktischen Modelle dagegen mit Blick auf die gegenstandsbezogene Gestaltung von inklusiven Lerngelegenheiten. Schließlich gibt kaum ein Konzept eine befriedigende Antwort auf die Frage, „wie curriculare Unterrichtsgegenstände didaktisch gestaltet werden können, um möglichst große Spielräume der individuellen Aneignung zu eröffnen, ohne dabei den Lerngegenstand in seinem sachlichen Gehalt zu verändern" (Emmerich & Moser, 2020, S. 80). Am Beispiel der Literaturdidaktik wollen wir deshalb skizzieren, wie allgemeindidaktische Mentoring-Konzepte fachdidaktische Fragestellungen im Kontext inklusiven Unterrichts berücksichtigen können.

3. Literaturdidaktische Konkretisierung

Grundlegend für die weiterführenden Überlegungen ist dabei das von Hußmann et al. (2018) vorgeschlagene „geschachtelte Tetraeder" einer inklusionsorientierten Lehrer*innenbildung (Abb. 1).

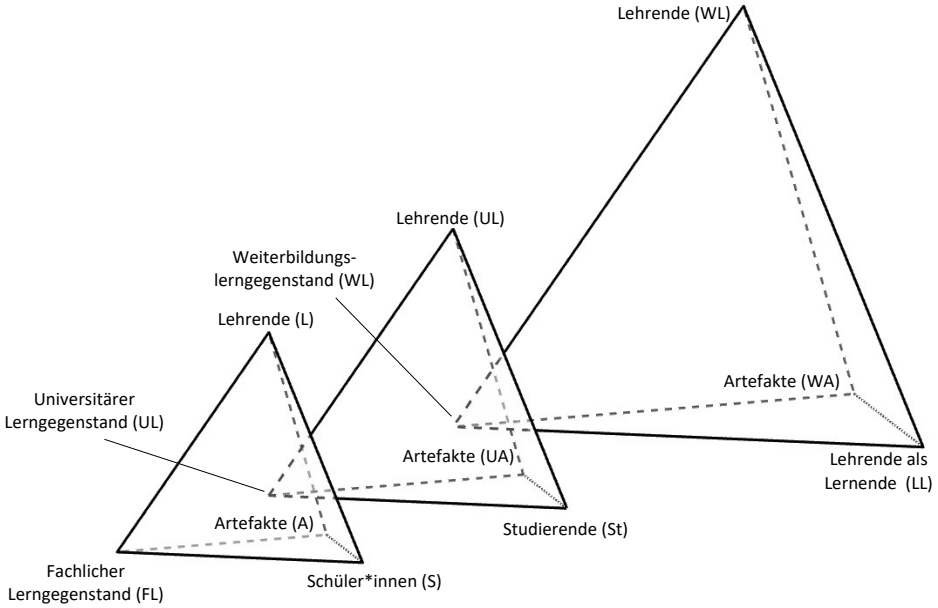


Abbildung 1: Drei-Tetraeder-Modell.

Für den vorliegenden Beitrag ist v. a. das didaktische Tetraeder (Abb. 1, links) von Bedeutung, dessen Ecken, Kanten und Flächen bei der Besprechung von (inklusivem) Literaturunterricht eine zentrale Rolle spielen (sollten). Für die hier vertretene Argumentation ist dabei entscheidend, dass das didaktische Tetraeder neben den Lehrpersonen und den Lernenden auch die fachlichen Lerngegenstände und deren Repräsentation in unterschiedlichen Artefakten berücksichtigt und damit „ein erhebliches Forschungsdesiderat im Bereich der fachspezifischen Ausschärfung von Modellen zur Professionalisierung angehender Lehrkräfte“ (Hußmann et al., 2018, S. 12) aufgreift. Besonders Unterrichtsbesprechungen bieten großes Potenzial für die Auseinandersetzung mit fachdidaktischen Fragestellungen eines inklusiven Unterrichts, da in universitären Lehr-Lern-Situationen aufgrund der fehlenden Zielgruppenspezifität diese häufig nur touchiert werden kann. Den sich anschließenden Überlegungen sollte daher stets eine Lerngruppenanalyse vorausgehen.

Nachfolgend möchten wir näher auf den Fachlichen Lerngegenstand (FL) sowie dessen Relation zu den Artefakten (A) wie auch zu den Schüler*innen (S) eingehen. Konkret wollen wir mögliche Leitragen für die Planung und Reflexion eines inklusionsorientierten Literaturunterrichts aufzeigen, die in Unterrichtsbesprechungen thematisiert werden können:

1. Welche Lerngegenstände eignen sich für einen inklusiven Literaturunterricht (Ecke FL)?
2. Wie können Lerngegenstände durch verschiedene mediale Repräsentationsformen bzw. Artefakte im inklusiven Unterricht zugänglich gemacht werden (Kante FL – A)?

3. Welche Aufgaben und Methoden eignen sich, um allen Schüler*innen eine tiefergehende Auseinandersetzung mit den Lerngegenständen zu ermöglichen (Fläche S – FL – A)?

Wie nachfolgend zu zeigen sein wird, kann keine dieser Fragen allgemeingültig beantwortet werden. Vielmehr wird davon ausgegangen, dass Studierende gemeinsam mit ihren Mentor*innen Spannungsfelder hinsichtlich der jeweiligen kontextuellen Bedingungen (Lerngruppe, Lernziele und curriculare Vorgaben, räumlich-sachliche Voraussetzungen etc.) austarieren müssen. Dabei spielen auch (vermutete) Überzeugungen der Lehrpersonen eine Rolle, die im Folgenden querliegend zu den aufgeworfenen Fragen berücksichtigt werden.

3.1 Welche Lerngegenstände eignen sich?

Im Zuge der Kompetenzorientierung sind konkrete Literaturvorgaben weitgehend aus den Lehrplänen verschwunden. Folglich besteht eine Aufgabe für (angehende) Lehrpersonen darin, geeignete Gegenstände auszuwählen. In der Literaturdidaktik wird davon ausgegangen, dass sich solche gegenstandsbezogenen Auswahlentscheidungen „als Ausdruck der mit dem Literaturunterricht verbundenen Ziele verstehen [lassen]“ (Siebenhüner et al., 2019). Diese Ziele können idealtypisch als eher lerner- oder gegenstandsorientiert charakterisiert werden (Witte & Sâmihaian, 2013). Im Zuge einer Lernerorientierung werden Gegenstände gewählt, die an der Lebenswelt der Lernenden anknüpfen oder gesellschaftliche Probleme ansprechen, um somit die Persönlichkeit der Lernenden zu bilden, Interesse an Literatur zu wecken oder soziale Bewusstheit zu schaffen. Demgegenüber stehen beim gegenstandsorientierten Zugang Gegenstände im Mittelpunkt, die sich am literarischen Kanon orientieren und ästhetisch anspruchsvoll sind, sodass Literatur in ihrem historischen Kontext betrachtet und/oder als künstlerisches Produkt mit je spezifischen gestalterischen Eigenschaften wahrgenommen werden kann.

Vornehmlich aus der Sonderpädagogik stammende Ansätze zum Umgang mit Literatur im inklusiven Unterricht folgen meist der Lernerorientierung. Ausgangspunkt ist hier zumeist die These, dass Literatur „vielfältige Auseinandersetzungen mit gesellschaftlichen, sozialen, kulturellen und historischen Bedingungen sowie mit zwischenmenschlichen und innerpsychischen Themen ermöglicht“ (Bernasconi & Wittenhorst, 2016, S. 117). Idealiter nehmen die literarischen Gegenstände dabei auf thematischer Ebene im Sinne eines „Welt- und Wertekaleidoskop[s]“ über Behinderungen hinausgehende Differenzkategorien (z. B. Antirassismus, Chancengleichheit, sexuelle Diversität) in den Blick, sodass sich vielfältige „Angriffspunkte für die Analyse von Exklusionsmechanismen bzw. Inklusionsstrategien“ ergeben (Frickel & Kagelmann, 2016, S. 19). Insbesondere sei für Lernende mit besonderen Förderbedarfen der Zugang zu solchen literarischen Gegenständen nur eingeschränkt möglich, da „interessante Bücher […] grammatikalische Strukturen [haben], die nur schwer zu verstehen sind, einen Wortschatz, der nicht dem eigenen Wissen entspricht oder […] so klein gedruckt [sind], dass das Lesen kein Vergnügen bereitet“ (Proksch & Tuttas, 2011, S. 89). Um diesen Hürden entgegenzuwir-

ken, eigne sich z. B. der Rückgriff auf das Prinzip der *Elementarisierung*. Die Besonderheit dieses Prinzips liege darin, „dass es nicht um eine Vereinfachung von Bildungsinhalten geht, sondern diese in eine Form gebracht werden, welche individuelle Zugänge für verschiedenen Schülerinnen und Schüler ermöglicht" (Bernasconi & Wittenhorst, 2016, 118 f.). Für die didaktische Analyse werden fünf an der bildungstheoretischen Didaktik Klafkis orientierte Dimensionen herangezogen (z. B. Worin bestehen die elementaren Strukturen eines Textes?, Bernasconi & Wittenhorst, 2016, S. 118 f.), mit denen der Kerngehalt des Bildungsinhaltes extrahiert und mit den Lernvoraussetzungen der Schüler*innen abgestimmt werden kann (Böing & Terfloth, 2013, S. 25).

Vorbehalte gegenüber diesem Prinzip richten sich aus einer eher gegenstandsorientierten Perspektive (s. o.) gegen ein (verkürztes) Elementarisierungsverständnis, dem es um eine Eliminierung jeglicher Verstehensbarrieren und Irritationsmomente der literarischen Gegenstände geht (Olsen, 2016). Befürchtet wird insbesondere, dass wichtige Facetten literarischen Lernens (z. B. Metaphern- und Symbolverstehen, genaue Textwahrnehmung) zugunsten maximaler Verständlichkeit bzw. Lesbarkeit suspendiert werden. Empirische Studien gelangen zu ähnlichen Schlussfolgerungen, da sie zeigen, dass Lehrpersonen Lernenden mit Förderbedarfen keine anspruchsvolle Literatur zutrauen, obwohl diese in der Lage sind bzw. wären, ästhetische Erfahrungen an literarischen Gegenständen zu machen (z. B. Volz, 2005; Wiprächtiger-Geppert, 2009). Eine unreflektierte Vereinfachung oder Auslassung literarisch anspruchsvoller Gegenstände, die aktuell auch durch einen wachsenden Markt an Texten in ‚Leichter Sprache' perpetuiert wird, steht also gegenstandsorientierten Zielen von Literaturunterricht eher entgegen.

Demzufolge sollte in Unterrichtsbesprechungen sorgfältig geklärt werden, welche übergeordneten Ziele von Literaturunterricht mit einer Unterrichtsstunde erreicht werden sollen und welche literarischen Gegenstände sich hinsichtlich der konkreten Lerngruppe dafür eigenen. Das Prinzip der Elementarisierung kann hier wertvolle Anhaltspunkte bieten, sollte aber berücksichtigen, dass im Umgang mit literarischen Gegenständen auch ein (vorläufiges) Nicht-Verstehen Zielpunkt der Auseinandersetzung sein kann und sollte.

3.2 Welche Artefakte eignen sich?

Im vorherigen Abschnitt wurde bewusst i.w.S. von ‚literarischen Gegenständen' gesprochen. Damit soll unterstrichen werden, dass literarisches Lernen z. B. auch an Filmen, Graphic Novels oder Computerspielen möglich ist. Dieser Umstand bietet auf den ersten Blick ein großes Potenzial für die Gestaltung inklusiver Settings, da literarische Gegenstände so nicht nur gelesen, sondern „auch erlebt, also sehend, hörend und fühlend aufgenommen werden [können]" (Granzow & Brand, 2018, S. 78). Zugleich verbergen sich auch hier einige Fallstricke, die bei der Planung und Reflexion von Unterricht berücksichtigt werden müssen.

Zunächst besteht eine Gefahr darin, vorschnell und ausschließlich auf ein bloßes „Mehr" an medialen Erfahrungsangeboten zu setzen. Ausschlaggebend für eine solche Herangehensweise könnten verkürzt rezipierte Prinzipien für inklusiven Unterricht

darstellen, die pauschal „mehr Übung, mehr Beispiele, mehr konkrete Erfahrung von Transfermöglichkeiten sowie mehr sorgsame Lernzielüberprüfungen“ fordern (Brand, 2016, S. 94). Demgegenüber weist u. a. Kruse (2016, S. 181) mit ihrem Konzept der *Intermedialen Lektüre* darauf hin, dass die verschiedenen medialen Erfahrungsangebote auch so abgestimmt sein müssen, „dass Figuren und Räume in allen Formaten vorgestellt werden und bedeutende Szenen in großflächigen Überschneidungen und Wiederholungen vorkommen.“ Nur so könne sich eine mehrsinnliche Erfahrung des literarischen Gegenstandes einstellen, die neben individuellen medialen Zugängen auch den gemeinsamen Austausch ermögliche (Kruse, 2016, S. 183). Ein Literaturunterricht, in dem einige Lernende aufgrund ihrer individuellen Lernvoraussetzungen *ausschließlich* mit dem Film, andere *ausschließlich* mit der Textfassung arbeiten, könne diesen Anspruch hingegen kaum erfüllen.

Ein anderes Problem, das sich im Schatten der breiten Diskussion um das Zugänglich-Machen von literarischen *Texten* für alle Lernende ergibt, besteht darin, dass literarische Gegenstände anderer Medialität lediglich dazu degradiert werden könnten, im Sinne einer ‚Hilfestellung‘ ein besseres Verständnis des schriftlich fixierten Originals zu ermöglichen. Diesbezüglich weist auch Bosse (2016, S. 197) darauf hin, dass Medien noch immer als „methodisch-didaktisches Unterrichtsmaterial“ aufgefasst werden und erst jüngst erkannt wird, „dass das Lernen über Medien, im Sinne des Erwerbs reflexiver Medienkompetenz, ebenso zum schulischen Bildungskanon gehört […].“

Mit Blick auf Unterrichtsbesprechungen im Praktikum wird damit der Frage nach einem geeigneten Lerngegenstand eine weitere Dimension hinzugefügt, die für die Planung und Reflexion inklusionsorientierten Unterrichts zu bedenken ist. Nicht nur muss begründet entschieden werden, welcher literarische Gegenstand sich für die angestrebten Ziele eignet, sondern auch, in welcher medialen Repräsentation dieser vorliegen soll und wie ein gewinnbringendes Zusammenspiel unterschiedlicher medialer Repräsentationen erzielt werden kann.

3.3 Welche Methoden und Aufgaben eignen sich?

Neben der Frage, *was* im (inklusiven) Unterricht Gegenstand der Auseinandersetzung ist, muss auch die Frage beantwortet werden, *wie* sich die Lernenden diesen Gegenständen und ihren medialen Repräsentationen nähern sollen. Momentan wird dieses *Wie* noch überwiegend mit Blick auf unterrichtliche Methoden diskutiert. So wird v. a. handlungs- und produktionsorientierten Verfahren (z. B. Umschreiben von Texten, szenisches Spiel) ein besonderes Potenzial für den inklusiven Unterricht zugesprochen, da diese eine kreative und mehrsinnliche Auseinandersetzung mit literarischen Gegenständen ermöglichen (z. B. Brand, 2019, S. 7). Auch wenn dieser Gedanke aus theoretischer Sicht zunächst einleuchtet, so ist Olsen (2016, S. 62) zufolge in der Unterrichtspraxis immer wieder ein „aktionistischer“ Einsatz dieser Verfahren zu beobachten:

> Unterrichtende wählen in der Regel ein Verfahren aus, das ihnen ‚gefällt‘ […] und suchen erst anschließend einen ihres Erachtens geeigneten Text – ohne dann noch genau zu überlegen, wohin sie die Schülerinnen und Schüler durch das Handeln eigentlich bringen möchten.

Dass eine derart unreflektierte Methodenwahl Verstehensprozesse eher behindert als fördert, ist zunächst kein fachspezifisches Problem. So weist die Unterrichtsforschung seit längerem darauf hin, dass es sich bei Methoden um „Sichtstrukturen" des Unterrichts handele (Kunter & Trautwein, 2013, 109), die nicht von vornherein als besser oder schlechter für das Erreichen bestimmter Lernziele eingeschätzt werden können. Vielmehr müssen sie mit Blick auf die Gegenstände und die Lernenden adaptiv eingesetzt werden (Kunter & Trautwein, 2013).

Eine didaktische Kategorie, die Sicht- und Tiefenstrukturen nicht bloß gegeneinander ausspielt, sondern verbindet, ist die Lernaufgabe. Als Lernaufgaben werden Arbeitsaufträge bezeichnet, „die *fachspezifische* Lernprozesse anregen, begleiten und beeinflussen" (Winkler, 2010, S. 103). Da sich Aufgaben diesem Verständnis zufolge direkt auf das fachliche Lernen beziehen, setzen sie auf der Tiefenstrukturebene des Unterrichts an. Zugleich legen sie auch Methoden und Sozialformen fest – allerdings nicht isoliert, sondern mit Blick auf das zu bewältigende fachliche Problem. Insofern bietet eine Diskussion über Aufgaben das Potenzial, das bereits angesprochene *Wie* der Unterrichtsstunde ganzheitlich zu betrachten.

Was aber kennzeichnet (gute) inklusive Aufgaben (im Literaturunterricht)? Zu dieser Frage hat jüngst Leiß zwei „Dimensionen inklusiven (Literatur-)Unterrichts" (2019, S. 47 ff.) herausgearbeitet. Die erste zielt darauf ab, dass Aufgabenstellungen vermieden werden sollten, die „exkludierende Strukturen und Situationen" (Leiß, 2019, 47 f.) schaffen. D. h., Aufgaben sollten so konstruiert werden, dass diese nicht im Sinne einer Zwei-Gruppen-Theorie sozial zwischen ‚normalen' und ‚anormalen' Schüler*innen differenzieren und damit letztere stigmatisieren. Diese Anforderungen können Leiß (2019) zufolge v. a. durch selbstdifferenzierende Aufgaben eingelöst werden, bei denen die Lernenden selbst entscheiden können, ob sie die Gefühle einer Figur im Text unterstreichen, bildlich darstellen oder als Tagebucheintrag diktieren möchten (S. 49 ff.).[2] Die zweite Dimension zielt darauf ab, Aufgaben einzusetzen, die zur Werteerziehung beitragen, indem sie Exklusionsmechanismen thematisieren und damit „auf eine nachhaltige Veränderung der gesellschaftlichen Realität in Richtung des Inklusionsideals hin[wirken]" (Leiß, 2019, S. 48).

Während Leiß vornehmlich die Anforderungsseite von Aufgabenstellungen berücksichtigt, kennt die (literaturdidaktische) Aufgabenforschung mit der aufgabenimmanenten bzw. im Unterricht adaptiv durch Lehrende oder Peers geleisteten Unterstützung („Support") eine weitere Kategorie, die explizit auf die Bewältigbarkeit von Aufgaben zielt (Steinmetz, 2020). Support ist immer da erforderlich, „wo der (im Rahmen einer Aufgabe) zielgerichtete Verstehensprozess nicht selbstreguliert vollzogen werden kann" (Steinmetz, 2020, S. 117). Gerade im differenzierten Unterricht sollte bereits bei der Unterrichtsplanung bedacht werden, wo Verstehensschwierigkeiten auftreten und wie geeigneter Support aussehen könnte(n). Einerseits sollte der Support dem Gegenstand gerecht werden, sodass die „Bedeutungsdimensionen des literarischen Textes [nicht] unangemessen reduzier[t] [werden]" (Winkler, 2010, S. 107). Andererseits sollte darauf geachtet werden, dass Hilfestellungen im Sinne der Zwei-Gruppen-Theorie (s. o.) nicht nur

2 Zu bedenken ist, dass auch inklusiver (zieldifferent gestalteter) Unterricht nicht frei von Standards ist. Ebenso muss darauf geachtet werden, dass die Lernenden den gemeinsamen Lerngegenstand nicht aus den Augen verlieren (Kap. 3.2).

kompensatorisch gedacht werden, um bspw. lernschwache Schüler*innen zu unterstützen, dieselben Anforderungen bewältigen zu können wie ihre leistungsstärkeren Mitschüler*innen.

4. Fazit und Ausblick

Im vorliegenden Beitrag konnte gezeigt werden, dass bestehende Mentoring-Konzepte anschlussfähig für die Planung und Reflexion inklusiven Unterrichts sind, jedoch vornehmlich fachübergreifende Gelingensbedingungen (Einstellungen, Kooperation) fokussieren. Gegenstandsbezogene Fragestellungen bleiben in den überwiegend allgemeindidaktischen Konzepten dagegen unterbelichtet und bedürfen einer fachdidaktischen Konkretisierung, die hier skizzenhaft für die Literaturdidaktik vollzogen wurde. Dabei wurde v. a. deutlich, dass fächerübergreifende Leitfragen für die Planung und Reflexion von Unterricht nicht ohne Weiteres Anwendung finden können, sondern mit Blick auf die fachlichen Unterrichtsziele, die spezifischen Lerngegenstände sowie die Lernenden mit ihren individuellen Voraussetzungen adaptiert werden müssen.

Fachdidaktische Begleitseminare in schulischen Praxisphasen könnten dieses Spannungsfeld zwischen allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik aufgreifen und gemeinsam mit den Studierenden fachspezifische und inklusionsorientierte Konkretisierungen erarbeiten, wie sie oben am Beispiel der Fragen nach der Gegenstandsauswahl, der Gegenstandsrepräsentation und der Aufgabenwahl exemplarisch vorgestellt wurden. Diese Überlegungen könnten dann beispielsweise in Planungs- und Gesprächsleitfäden für die Zusammenarbeit von Studierenden und Mentor*innen münden. Darüber hinaus sollten mentoringbezogene Aus- und Weiterbildungsprogramme, wie sie aktuell in zahlreichen Projekten der *Qualitätsoffensive Lehrerbildung* bundesweit entwickelt werden, Mentor*innen gezielter als bisher dazu anhalten, neben allgemeindidaktischen auch stärker fachspezifische und inklusionsorientierte Problemstellungen in der Unterrichtsplanung und -reflexion mit den Studierenden aufzugreifen. Das aktuell laufende Forschungs- und Entwicklungsprojekt „Digitale Lerngemeinschaften zur kohärenten Lernbegleitung im Jenaer Modell der Lehrerbildung (DiLe)“[3] versucht diesen Anspruch etwa insofern einzulösen, als die Mentor*innen in diesem Fortbildungsprogramm neben fachübergreifenden auch fachspezifische Module belegen müssen. Diese wiederum sind eng an die Studieninhalte der Studierenden geknüpft, sodass auf beiden Seiten eine gemeinsame Grundlage für ko-konstruktive Gespräche geschaffen wird.

Abgesehen von der Entwicklung neuer Konzepte besteht zudem nach wie vor ein großes Desiderat darin, diese auf den Prüfstand empirischer Forschung zu stellen. Das Modell des geschachtelten Tetraeders, das ursprünglich für die Lehrkräfte-Fortbildung entwickelt wurde (Prediger et al., 2017), kann u.E. einen geeigneten Rahmen darstellen, um diese Forschungslücke systematisch zu bearbeiten. Denn durch den mehrperspektivischen Zugang (Unterricht, Universität, Hochschuldidaktik) wird es möglich, verschiedene Ebenen und damit auch Wirkungsketten von Professionalisierungs- bzw.

3 Für einen genaueren Überblick zum Projekt DiLe: https://www.dile.uni-jena.de/ (07.09.2021).

Lehr-Lern-Prozessen in den Blick zu nehmen (für die Biologiedidaktik Malmberg et al., 2020).

Literatur

Bernasconi, T. & Wittenhorst, M. (2016). Elementarisierung als didaktische Möglichkeit zur Gestaltung von inklusivem Literaturunterricht – Perspektiven aus Sicht des Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung. In D. A. Frickel & A. Kagelmann (Hrsg.), *Der inklusive Blick: Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma* (S. 115–132). Peter Lang.

Böing, U. & Terfloth, K. (2013). Gedichte lesen, erleben und handelnd erarbeiten. Elementarisierung als Schlüssel zum inklusiven Literaturunterricht. *Lernen konkret, 32*(3), 24–30.

Bosse, I. (2016). Filmbildung als Aufgabe einer sich entwickelnden inklusiven (Literatur-)Didaktik – eine Standortbestimmung. In D. A. Frickel & A. Kagelmann (Hrsg.), *Der inklusive Blick: Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma* (S. 193–212). Peter Lang.

Brand, T. von (2016). Literarisches Lernen in inklusiven Gruppen – Eckpunkte einer inklusiven Literaturdidaktik. In D. A. Frickel & A. Kagelmann (Hrsg.), *Der inklusive Blick: Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma* (S. 89–102). Peter Lang.

Brand, T. von (2019). Handlungs- und Produktionsorientierung im Literaturunterricht. *Praxis Deutsch, 46*(276), 4–11.

Crasborn, F., Hennissen, P., Brouwer, N., Korthagen, F. & Bergen, T. (2011). Exploring a two-dimensional model of mentor teacher roles in mentoring dialogues. *Teaching and Teacher Education, 27*(2), 320–331. https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.014

Ellis, N. J., Alonzo, D. & Nguyen, H. T. M. (2020). Elements of a quality pre-service teacher mentor: A literature review. *Teaching and Teacher Education, 92,* 1–13. https://doi.org//10.1016/j.tate.2020.103072

Emmerich, M. & Moser, V. (2020). Inklusion, Diversität und Heterogenität in der Lehrerinnen und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 76–84). Klinkhardt. https://doi.org/10.35468/hblb2020-008

Frickel, D. A. & Kagelmann, A. (2016). Der inklusive Blick: Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma. In D. A. Frickel & A. Kagelmann (Hrsg.), *Der inklusive Blick: Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma* (S. 11–34). Peter Lang. https://doi.org/10.3726/978-3-653-06883-2

Futter, K. (2017). *Lernwirksame Unterrichtsbesprechungen im Praktikum: Nutzung von Lerngelegenheiten durch Lehramtsstudierende und Unterstützungsverhalten der Praxislehrpersonen*. Klinkhardt.

Granzow, S. & Brand, T. von (2018). Heterogenität und Inklusion: Ein weites und weitgehend unerforschtes Feld. In J. M. Boelmann (Hrsg.), *Empirische Forschung in der Deutschdidaktik: Band 3: Forschungsfelder* (S. 71–87). Schneider.

Greiner, F., Taskinen, P. & Kracke, B. (2020). Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehramtsstudierenden bezüglich inklusiven Unterrichts: Zusammenhänge mit Kontakterfahrungen und Grundlagenkenntnissen über schulische Inklusion. *Unterrichtswissenschaft, 48*(2), 273–295. https://doi.org/10.1007/s42010-020-00069-5

Gröschner, A. & Hascher, T. (2019). Praxisphasen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In M. Harring, C. Rohlfs & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.): *Handbuch Schulpädagogik* (S. 652–664). Waxmann.

Grosche, M., Fussangel, K. & Gräsel, C. (2020). Kokonstruktive Kooperation zwischen Lehrkräften: Aktualisierung und Erweiterung der Kokonstruktionstheorie sowie deren Anwendung am Beispiel schulischer Inklusion. *Zeitschrift für Pädagogik, 66*(4), 461–479.

Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A. & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education, 25*(1), 207–216. https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.09.001

Hoffman, J. V., Wetzel, M. M., Maloch, B., Greeter, E., Taylor, L., DeJulio, S. & Vlach, S. K. (2015). What can we learn from studying the coaching interactions between cooperating teachers and preservice teachers? A literature review. *Teaching and Teacher Education, 52*, 99–112. https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.09.004

HRK & KMK. (2015). *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt: Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz.* https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf

Hußmann, S., Kranefeld, U., Kuhl, J. & Schlebrowski, D. (2018). Das geschachtelte Tetraeder und inklusionsorientierte Designprinzipien als Modelle für Entwicklung und Forschung in einer inklusionsorientierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In S. Hußmann & B. Welzel (Hrsg.), *DoProfiL – Das Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 11–27). Waxmann.

König, J. & Rothland, M. (2018). Das Praxissemester in der Lehrerbildung: Stand der Forschung und zentrale Ergebnisse des Projekts Learning to Practice. In J. König, M. Rothland und N. Schaper (Hrsg.), *Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung* (S. 1–62). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19536-6_1

Košinár, J. (2018). Das Mentorat zwischen Standardisierung und Individualisierung – eine empirie- und theoriebasierte Konzeption. In C. Reintjes, G. Bellenberg & G. Im Brahm (Hrsg.), *Mentoring und Coaching als Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen* (S. 67–84). Waxmann.

Kreis, A. & Staub, F. C. (2011). Fachspezifisches Unterrichtscoaching im Praktikum: Eine quasi-experimentelle Interventionsstudie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 14*, 61–83. https://doi.org/10.1007/s11618-011-0170-y

Kruse, I. (2016). Kinderliterarische Medienverbünde im inklusiven Literaturunterricht der Grundschule – Mediale Darstellungsvielfalt als Chance für gemeinsame literarästhetische Erfahrungen. In D. A. Frickel & A. Kagelmann (Hrsg.), *Der inklusive Blick: Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma* (S. 171–192). Peter Lang.

Kunter, M. & Trautwein, U. (2013). Psychologie des Unterrichts. Paderborn: Schöningh. https://doi.org/10.36198/9783838538952

Leiß, J. (2019). Was kennzeichnet inklusive Aufgaben? Versuch einer Annäherung aus literaturdidaktischer Sicht. In C. Bräuer & N. Kernen (Hrsg.), *Aufgaben- und Lernkultur im Deutschunterricht: Theoretische Anfragen und empirische Ergebnisse der Deutschdidaktik* (S. 43–62). Peter Lang.

Lütje-Klose, B., Miller, S. & Ziegler, H. (2014). Professionalisierung für die inklusive Schule als Herausforderung für die LehrerInnenbildung. *Soziale Passagen, 6*(1), 69–84. https://doi.org/10.1007/s12592-014-0165-7

Lütje-Klose, B., Neumann, P., Gorges, J. & Wild, E. (2018). Die Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements (BiLieF) – Zentrale Befunde. *Die Deutsche Schule, 110*(2), 109–123. https://doi.org/10.31244/dds.2018.02.02

Malmberg, I., Nestler, E. & Retzlaff-Fürst, C. (2020). Qualitäten der Mentor*innenqualifizierung M-V. Eine Design Based Research Studie zu einem Lernbegleitungsprogramm an der Schnittstelle zwischen Schule und Hochschule. In F. Hesse & W. Lütgert (Hrsg.), *Auf die Lernbegleitung kommt es an! Konzepte und Befunde zu Praxisphasen in der Lehrerbildung* (S. 81–106). Klinkhardt. https://doi.org/10.35468/5821_05

Niggli, A. (2005). *Unterrichtsbesprechung im Mentoring.* Oberentfelden: Sauerländer.

Olsen, R. (2016). Lust, niemandes Schlaf zu sein … – Anmerkungen zur Problematik der Textauswahl im inklusiven Literaturunterricht. In D. A. Frickel & A. Kagelmann (Hrsg.), *Der inklusive Blick: Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma* (S. 61–88). Peter Lang.

Orland-Barak, L. & Wang, J. (2021). Teacher Mentoring in Service of Preservice Teachers' Learning to Teach: Conceptual Bases, Characteristics, and Challenges for Teacher Education Reform. *Journal of Teacher Education, 72*(1), 86–99. https://doi.org//10.1177/0022487119894230

Prediger, S., Leuders, T. & Rösken-Winter, B. (2017). Drei-Tetraeder-Modell der gegenstandsbezogenen Professionalisierungsforschung: Fachspezifische Verknüpfung von Design und Forschung. *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik*, 159–177.

Proksch, J. & Tuttas, G. (2011). Lesen und Literatur für Jugendliche im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung – Begründung, Möglichkeiten und Vorstellung einer Lesebuchkonzeption. In C. Ratz (Hrsg.), *Unterricht im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung: Fachorientierung und Inklusion als didaktische Herausforderungen* (S. 83–104). Athena.

Schüpbach, J. (2005). *Die Unterrichtsnachbesprechung in den Lernpraktika – eine „Nahtstelle von Wissen und Handeln"? Eine deskriptiv-empirische Studie zur Bedeutung der Reflexion im Theorie-Praxis-Bezug in der Lehrerbildung*. Universität Zürich. https://edudoc.ch/record/3557/files/?ln=de

Siebenhüner, S., Depner, S., Fässler, D., Kernen, N., Bertschi-Kaufmann, A., Böhme, K. & Pieper, I. (2019). Unterrichtstextauswahl und schülerseitige Leseinteressen in der Sekundarstufe I: Ergebnisse aus der binationalen Studie TAMoLI. Di*daktik Deutsch, 24*(47), 44–64.

Steinmetz, M. (2020). *Verstehenssupport im Literaturunterricht: Theoretische und empirische Fundierung einer literaturdidaktischen Aufgabenorientierung*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28378-0

Tonna, M. A., Bjerkholt, E. & Holland, E. (2017). Teacher mentoring and the reflective practitioner approach. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education, 6*(3), 210–227. https://doi.org//10.1108/IJMCE-04-2017-0032

Volz, S. (2005). *Literaturerwerb im Bildungskeller – Befunde zur literarischen Sozialisation und zu literarischen Kompetenzen bildungsferner Jugendlicher*. Dissertation. https://opus.ph-heidelberg.de/frontdoor/deliver/index/docId/16/file/Bildungskeller4.pdf

von Felten, R. (2005). *Lernen im reflexiven Praktikum. Eine vergleichende Untersuchung. Selbstverlag.* https://biblio.unibe.ch/download/eldiss/04felten_r.pdf

Werning, R. (2014). Stichwort: Schulische Inklusion. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 17*(4), 601–623. https://doi.org/10.1007/s11618-014-0581-7

Winkler, I. (2010). Lernaufgaben im Literaturunterricht. In H. Kiper, W. Meints, S. Peters, S. Schlump & S. Schmit (Hrsg.), *Schulpädagogik. Lernaufgaben und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht* (S. 103–113). Kohlhammer.

Wiprächtiger-Geppert, M. (2009). *Literarisches Lernen in der Förderschule: Eine qualitativ-empirische Studie zur literarischen Rezeptionskompetenz von Förderschülerinnen und -schülern in Literarischen Unterrichtsgesprächen*. Schneider.

Witte, T. & Sâmihaian, F. (2013). Is Europe open to a student-oriented framework for literature? A comparative analysis of the formal literature curriculum in six European countries. L1 *Educational Studies in Language and Literature* (13), 1–22. https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2013.01.02

Sarah Lamb, Jan-Simon Zimmermann, Sven Anderson & Elena Panfilova

Einstellungen, Selbstwirksamkeitserwartungen und selbsteingeschätztes Wissen von Studierenden im Kontext der schulischen Inklusion – Ergebnisse einer quantitativen Fragebogenerhebung im Rahmen des Projekts DoProfiL an der Technischen Universität Dortmund

1. Einführung

Mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention hat sich die Bundesrepublik Deutschland zur Umsetzung eines inklusiven Schulsystems verpflichtet. Dies stellt Hochschulen im Rahmen der universitären Lehrer*innenbildung vor die Aufgabe, Studierende aller Lehrämter für die Gestaltung inklusiver Schul- und Unterrichtsprozesse zu qualifizieren und für den professionellen Umgang mit Diversität auszubilden (Hußmann et al., 2018). Ausgehend von einem weiten Inklusionsverständnis, das die „große Breite der Diversitätsaspekte" (Hußmann & Welzel, 2018, S. 8) einschließt, wird die Lehrer*innenbildung an der TU Dortmund „im Sinne einer Verbesserung und Stärkung der Inklusionsorientierung und einer systematischen Veränderung der bestehenden Strukturen, Module und Inhalte reformiert" (Heyder et al., 2018b, S. 273). Dafür wurden im Rahmen des bildungspolitisch initiierten Verbundprojekts „Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrer/-innenbildung" (DoProfiL[1]), u. a. neue Lehr- und Lernformate in unterschiedlichen Disziplinen und Fachdidaktiken entwickelt und implementiert (z. B. Buddeberg et al., 2018). Diese haben neben der Vermittlung von Fachwissen u. a. das Ziel, zu einer positiven Veränderung von Einstellungen zur schulischen Inklusion und zu einer Erhöhung der Selbstwirksamkeit (SW) im inklusiven Unterricht beizutragen (Lautenbach et al., 2018).

Anknüpfend an das Kompetenzmodell von Baumert und Kunter (2006), das die theoretische Basis der Lehrveranstaltungen innerhalb von DoProfiL (Lautenbach et al., 2018) sowie der projektbegleitenden Evaluation bildet (Heyder et al., 2018b), werden in diesem Beitrag Ergebnisse einer explorativen Studie berichtet, in der Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen (SWE) zur schulischen Inklusion sowie selbsteingeschätztes Wissen über Diversität von Lehramtsstudierenden untersucht wurden. An der querschnittlich angelegten Erhebung nahmen Lehramtsstudierende der TU Dortmund teil, die im Wintersemester 2020/2021 (WiSe 2020/21) mindestens eine Lehrveranstaltung des Projekts DoProfiL absolvierten. Ziel dieser explorativen Erhebung ist es, Implikationen für die zukünftige Ausgestaltung und Verstetigung hochschuldidaktischer, inklusionsorientierter Lehr- und Lernangebote abzuleiten. Um Erkenntnisse für die inhaltliche und strukturelle Weiterentwicklung hochschuldidaktischer Angebote im Rah-

1 Das diesem Beitrag zugrundeliegende Vorhaben wurde im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung" von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1930 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor*innen.

men des Projekts DoProfiL zu generieren, werden im Rahmen dieser Studie lehramts[2]- und studienabschnittsbezogene[3] Unterschiede untersucht.

Zunächst werden dafür die Konstrukte Einstellung, SWE und selbsteingeschätztes Wissen zu Diversität theoretisch verankert und bezugnehmend auf die aktuelle Inklusionsforschung in den Kontext der Lehrer*innenbildung eingebettet. Anschließend werden die Ergebnisse der explorativen Studie vorgestellt und diskutiert sowie Überlegungen für die Evaluationsforschung und Lehrpraxis abgeleitet.

2. Befunde zu Einstellungen, Selbstwirksamkeit und selbsteingeschätztem Wissen im Kontext schulischer Inklusion

Im Kompetenzmodell von Baumert und Kunter (2006) werden „Werthaltungen und Überzeugungen" und SWE sowie Wissen über „Unterschiede in den Voraussetzungen der Lernenden (Heterogenität)" (Voss et al., 2015) zu den professionellen Kompetenzen (angehender) Lehrkräfte gezählt. In den vergangenen Jahren haben sich zahlreiche Studien mit den Einstellungen von Lehramtsstudierenden zur Inklusion befasst (einen Überblick über den aktuellen Forschungsstand geben u. a. Lorenz, Peperkorn & Schäffer, 2020a; Ruberg & Porsch, 2017). Ergebnisse querschnittlicher Untersuchungen deuten auf eine wechselseitige positive Beziehung zwischen den inklusionsbezogenen Einstellungen und SWE hin (u. a. Bosse & Spörer, 2014).

Baumert und Kunter (2006) beziehen sich in ihrem Verständnis von Werthaltungen und Überzeugungen nicht direkt auf das Konstrukt der Einstellung. Wie die Mehrheit der quantitativen Studien (z. B. Lüke & Grosche, 2018a) bezieht sich auch dieser Beitrag auf den sozialpsychologischen Begriff der ‚Einstellung' und folgt bei der Operationalisierung des Konstrukts der Argumentation von Lüke und Grosche (2018a). Unter dem Begriff der Einstellung wird eine erfahrungsbasierte Gesamtbewertung eines Objekts, einer Person sowie einer Situation verstanden (Eagly & Chaiken, 1993).

Das Konzept der wahrgenommenen SW (Bandura, 1997) beschreibt die subjektive Überzeugung, mittels eigener Fähigkeiten schwierige Situationen erfolgreich bewältigen zu können. Die SW kann sich allgemein auf alle Lebensbereiche aber auch bereichsspezifisch z. B. auf konkrete Lehrtätigkeiten beziehen (Schwarzer & Jerusalem, 2002) und mit effektivem Lehrkräftehandeln in Zusammenhang stehen (Zee & Koomen, 2016). Angelehnt an Bosse und Spörer (2014) werden SWE hier im inklusionsbezogenen schulischen Setting betrachtet und darüber hinaus allgemeine Bezüge zu heterogenen Lernvoraussetzungen (z. B. Meschede & Hardy, 2020) hergestellt.

Das Wissen über Diversität knüpft inhaltlich an eine Subfacette des pädagogisch-psychologischen Wissens an (Voss et al., 2015), wird aber fachunspezifisch und allgemein ohne Unterrichtsbezüge erhoben. Das selbsteingeschätzte Wissen über Diversitätsmerkmale wird nicht explizit von Überzeugungen abgegrenzt, sondern „als subjektive Wahrnehmung über die Verfügbarkeit des eigenen Wissens" (Schlag & Glock, 2019,

2 Lehramt an Grundschulen (G), Lehramt an Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschulen (HRSGe), Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen (GyGe), Lehramt an Berufskollegs (BK) und Lehramt für sonderpädagogische Förderung (SP).

3 Bachelor (BA) und Master (MA).

S. 226) definiert. Um das weite Inklusionsverständnis des Projektes zu berücksichtigen, wurden unterschiedliche Diversitätsmerkmale ausgewählt, die einerseits explizit zu den bildungswissenschaftlichen Standards zählen (z. B. Hochbegabung, Kultusministerkonferenz, 2004), andererseits im Kontext der UN-BRK relevant (z. B. Hörbeeinträchtigung/Gehörlosigkeit) oder aufgrund der Prävalenz (Fischbach et al., 2013; Ihle & Esser, 2002) von besonderer Bedeutung für den schulischen Kontext sind, z. B. Entwicklungsstörungen schulischer Fertigkeiten oder Verhaltens- und emotionale Störungen.

2.1 Einstellungen zur schulischen Inklusion

Die Befunde einzelner Studien weisen auf lehramtsbezogene Einstellungen zur Inklusion hin (u. a. Moser et al., 2014). Ruberg und Porsch (2017) resümieren jedoch auf Basis der Ergebnisse mehrerer Forschungsarbeiten, dass sich die Befundlage professionsbezogener Unterschiede nicht einheitlich gestaltet und daher keine generellen Schlüsse gezogen werden können. Auffällig bleibt jedoch, dass die Gruppe der Studierenden im Lehramt für SP überwiegend positiv eingestellt ist (u. a. Moser et al., 2014). In bisherigen Forschungsarbeiten wurden oft nur einzelne Lehrämter untersucht, z. B. Studierende des Lehramtes an Förder- und Grundschulen (u. a. Scholz & Rank, 2016). An Studien, die alle fünf Lehrämter betrachten, mangelt es bisweilen. Auch die Forschungsbefunde zum Zusammenhang des Studienabschnitts und der Einstellung zur Inklusion sind nicht generalisierbar. Die meisten Studienergebnisse deuten darauf hin, dass Lehramtsstudierende aus höheren Semestern proinklusivere Einstellungen haben (u. a. Bosse & Spörer, 2014). In anderen Studien wiederum konnten keine studienabschnittsbezogenen Unterschiede nachgewiesen werden (z. B. Hellmich et al., 2019). Insgesamt sind die Einstellungen von Lehramtsstudierenden zur Inklusion studienübergreifend neutral bis eher positiv ausgeprägt (u. a. Schwab & Seifert, 2015).

2.2 Selbstwirksamkeitserwartung zur schulischen Inklusion

In nur wenigen Studien wurde bislang der Einfluss des studierten Lehramts auf die inklusionsspezifischen SWE beleuchtet. Meschede et al. (2017), welche die Unterschiede zwischen Studierenden unterschiedlicher Lehrämter (G, SP, HRSGe, GyGe) untersuchten, stellten fest, dass sich die G- und SP-Studierenden selbstwirksamer einschätzten als Studierende der übrigen Lehrämter. In einer querschnittlichen Folgeuntersuchung bestätigte sich dieser lehramtsbezogene Effekt jedoch nur für die SP-Studierenden (Meschede & Hardy, 2020). Auch die Forschungslage zum Studienabschnitt und den inklusionsbezogenen SWE ist uneindeutig. In einigen Studien konnten keine substanziellen Unterschiede nachgewiesen werden (z. B. Bosse & Spörer, 2014; Junker et al., 2020). In anderen Studien wiederum fanden sich Belege für positive Veränderungen in Bezug auf die SWE im Studienverlauf (Hecht et al., 2016). Greiner et al. (2020), die Studierende aus dem ersten und dritten Studienjahr miteinander verglichen, entdeckten allerdings einen gegenteiligen Effekt, bei dem sich fortgeschrittene Studierende weniger selbstwirksam

einschätzten als Studierende am Studienanfang. Zu einem ähnlichen Ergebnis kamen auch Willems und Meyer (2019), die feststellten, dass Studierende höherer Fachsemester ihre inklusiven Kompetenzen kritischer einschätzten als Studierende niedrigerer Fachsemester. Die Ergebnisse von Greiner et al. (2020) weisen darauf hin, dass die SWE zu Beginn und Mitte des Studiums tendenziell neutral bis positiv ausgeprägt sind.

2.3 Selbsteingeschätztes Wissen zur schulischen Inklusion

Studien, die das selbsteingeschätzte Wissen zu den Grundlagen schulischer Inklusion berücksichtigen, ermittelten Zusammenhänge zwischen den Einstellungen zur Inklusion (Lorenz et al., 2020b) und den inklusionsbezogenen SWE (u. a. Greiner et al., 2020). Greiner et al. (2020) belegten zudem, dass solche Grundlagenkenntnisse einen bedeutsamen Varianzanteil an den SWE erklären. Doch auch diese Ergebnisse sind nicht studienübergreifend konsistent. So zeigte sich z. B. kein Zusammenhang zwischen der Einstellung und dem Wissen (Greiner et al., 2020). Bei Studierenden aus dem ersten und dritten Studienjahr ist das selbsteingeschätzte Wissen eher niedrig ausgeprägt, wobei kein studienabschnittsbezogener Effekt nachgewiesen wurde (Greiner et al., 2020). Vereinzelt untersuchten Studien das selbsteingeschätzte Wissen zu den Grundlagenkenntnissen schulischer Inklusion (z. B. Lorenz et al., 2020b). Studien, die das selbsteingeschätzte Wissen zu Diversität in Zusammenhang mit lehramts- und studienabschnittsbezogenen Unterschieden untersuchten, liegen wiederum bislang nicht vor.

3. Forschungsfragen

Um alle Lehramtsstudierenden auf die Anforderungen einer inklusiven Schule vorzubereiten, werden inklusionsorientierte Lehr- und Lernangebote benötigt, die an die verschiedenen Lernvoraussetzungen der Studierenden anknüpfen. Daher ist es wichtig, mögliche lehramts- und studienabschnittsbezogene Unterschiede zu identifizieren. Wie gezeigt werden konnte, ist die aktuelle Befundlage nicht eindeutig. Es mangelt an Studien, die alle fünf Lehrämter untersuchen. Hinzu kommt, dass in den letzten Jahren in allen Lehramtsstudiengängen der TU Dortmund verstärkt inklusionsbezogene Inhalte implementiert wurden. Eine Übertragung der aktuellen Befundlage auf die Einstellungen, SWE und das selbsteingeschätzte Wissen zu Diversität der Lehramtsstudierenden an der TU Dortmund bzw. den Studierenden, die von DoProfiL-Veranstaltungen erreicht werden, ist deshalb nicht ohne Weiteres möglich. Für das Projekt DoProfiL ergeben sich daher folgende Forschungsfragen:

FF1: Unterscheiden sich die Studierenden unterschiedlicher Lehrämter (G, HRSGe, GyGe, BK, SP) (a) hinsichtlich ihrer Einstellung zum inklusiven Schulsystem, (b) hinsichtlich ihrer SWE bezogen auf die Gestaltung inklusiven Unterrichts und (c) im Hinblick auf ihr selbsteingeschätztes Wissen zu Diversität?

FF2: Unterscheiden sich die Lehramtsstudierenden unterschiedlicher Studienabschnitte (BA, MA) (a) hinsichtlich ihrer Einstellung zum inklusiven Schulsystem,

(b) hinsichtlich ihrer SWE bezogen auf die Gestaltung inklusiven Unterrichts und (c) im Hinblick auf ihr selbsteingeschätztes Wissen zu Diversität?

FF3: Gibt es Zusammenhänge zwischen (a) der Einstellung zum inklusiven Schulsystem, (b) den SWE bezogen auf die Gestaltung inklusiven Unterrichts sowie (c) der Einschätzung des Wissens zu Diversität?

4. Methodik

4.1 Stichprobe und Design

Alle mittels eines Onlinefragebogens befragten Lehramtsstudierenden nahmen zum Zeitpunkt der Erhebung (WiSe 2020/21) an mindestens einer im Rahmen von DoProfiL (digital) angebotenen Lehrveranstaltung an der TU Dortmund teil. Von insgesamt 268 Fragebögen konnten 14 aus technischen Gründen nicht bei der Datenanalyse berücksichtigt werden. Die Stichprobe aus $N = 254$ Lehramtsstudierenden (Alter: $M = 23.40$, $SD = 4.73$; 82.9 % weiblich) setzt sich aus 70.5 % BA-Studierenden und 29.5 % MA-Studierenden zusammen. Die meisten Lehramtsstudierenden der BA-Kohorte befanden sich im dritten (65.2 %) oder fünften (20.2 %) Semester, der Großteil der MA-Gruppe im ersten (53.3 %) oder dritten (25.3 %) Semester. Die Studierenden verteilen sich auf die fünf Lehrämter wie folgt: G = 20.1 %, HRSGe = 7.9 %, GyGe = 23.6 %, BK = 9.8 % und SP = 38.6 %. Zudem gaben 16.7 % an, eine oder mehrere studienerschwerende Beeinträchtigung(en) zu haben.

Zur Generierung eines Onlinefragebogens wurde das Tool LimeSurvey 3.17.8+ (2020) verwendet. Die Datenerhebung erfolgte auf freiwilliger Basis in einem Zeitraum von fünf Wochen zu Beginn des WiSe 2020/21. Die durchschnittliche Bearbeitungszeit lag bei $M = 10.06$ Minuten.

4.2 Erhebungsinstrumente

Einstellung. Zur Erfassung der expliziten inklusionsbezogenen Einstellung wurde die „Professionsunabhängige Einstellungsskala zum Inklusiven Schulsystem“ (PREIS; Lüke & Grosche, 2017) eingesetzt. Die PREIS ist ein professionsunabhängiges Messinstrument, das kein (Vor-)Wissen voraussetzt und den Einstellungsgegenstand durch eine explizierende Instruktion operationalisiert (Lüke & Grosche, 2018a). Die Skala hat ein fünfstufiges Antwortformat (0 = *stimme nicht zu* bis 4 = *stimme zu)*, besteht aus 14 Items (z. B. „Es wäre schön, wenn zukünftig alle Kinder eine gemeinsame Schule in einem inklusiven Schulsystem besuchen würden.“) und weist eine gute interne Konsistenz auf (Cronbachs $\alpha = .92$).

SWE. Zur Erhebung unterrichtsbezogener SWE im Kontext schulischer Inklusion wurden zwei Messinstrumente verwendet. Die Subskala „Selbstwirksamkeit bezogen auf die Gestaltung inklusiven Unterrichts“ (SWE spezifisch) der „Kurzskalen zur inklusiven Einstellung und Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrpersonen“ (KIESEL; Bosse &

Spörer, 2014) erfasst spezifische heterogene Lernvoraussetzungen und sonderpädagogische Unterstützungsbedarfe. Diese Skala hat ein vierstufiges Likert-Antwortformat (1 = *lehne voll ab* bis 4 = *stimme voll zu)*, besteht aus vier Items (z. B. „Ich traue mir zu, Unterricht so zu organisieren, dass auch Kinder mit geistiger Entwicklungsverzögerung in ihrem eigenen Lerntempo zum Ziel kommen können.“) und weist eine akzeptable interne Konsistenz auf (Cronbachs α = .63).

Die im Rahmen des Teilprojektes „Student Teacher Professional Development Study (STePS)“ entwickelte Skala „Selbstwirksamkeitserwartungen bezüglich Inklusion & Heterogenität“ (SWE allgemein; Carstensen et al., 2019) betrachtet allgemeine heterogene Lernvoraussetzungen und wurde leicht modifiziert eingesetzt. Die Formulierung „Schüler und Schülerinnen“ wurde entweder durch ‚alle Schüler_innen‘ ersetzt oder ganz entfernt. Der Begriff ‚Unterricht‘ wurde um den Zusatz ‚im inklusiven‘ ergänzt. Das in der STePS verwendete Antwortformat (Carstensen et al., 2019) wurde nicht übernommen, sondern durch das Antwortformat des KIESEL-Instruments ersetzt. Die adaptierte Skala besteht aus sieben Items (z. B. „Ich bin mir sicher, so vielfältiges Lernmaterial anbieten zu können, dass alle Schüler_innen im inklusiven Unterricht folgen können.“) und weist ebenfalls eine gute interne Konsistenz auf (Cronbachs α = .86).

Wissen. Auf einer selbstkonstruierten fünfstufigen Skala (0 = *sehr gering* bis 4 = *sehr hoch*) beurteilen die Studierenden ihr fachunspezifisches Wissen zu 16 verschiedenen Diversitätsmerkmalen (z. B. soziale Herkunft, Blindheit und Sehbeeinträchtigung). Die Skala weist ebenfalls eine gute interne Konsistenz auf (Cronbachs α = .88). Daneben wurden demografische und personenbezogene Daten erhoben: Alter, Geschlecht, studienerschwerende Beeinträchtigungen, Studienabschnitt, Semester und studiertes Lehramt.

5. Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse in chronologischer Reihenfolge der in Kapitel 3 abgeleiteten Forschungsfragen dargelegt. Die durchgeführten statistischen Analysen wurden mit der Software R Version 4.1.0 (R Core Team, 2021) berechnet.

5.1 Ergebnisse zu FF1

Zunächst wird der Frage nachgegangen, ob sich die Studierenden der fünf verschiedenen Lehrämter hinsichtlich ihrer inklusionsbezogenen Einstellungen und SWE sowie dem selbsteingeschätzten Wissen zu Diversität voneinander unterscheiden (FF1). Zur Überprüfung wurden einfaktorielle Varianzanalysen berechnet. Auch wenn die Voraussetzung der Normalverteilungsannahme für die Konstrukte, mit Ausnahme des selbsteingeschätzten Wissens, verletzt ist, wurde dieses Verfahren angewandt, da die ANOVA gegenüber Verletzungen dieser Art robust (Blanca et al., 2017) und die Varianzhomogenität gegeben ist. In Tabelle 1 sind die Mittelwerte und Standardabweichungen der abhängigen Variablen sowie die varianzanalytische Auswertung für die untersuchten

Lehramtsgruppen (G, HRSGe, GyGe, BK, SP) mit anschließenden Post-hoc-Analysen dargestellt.

Tabelle 1: Mittelwerte, Standardabweichungen sowie die varianzanalytische Auswertung mit den Ergebnissen anschließender Post-hoc-Vergleiche

	G	HRSGe	GyGe	BK	SP	ANOVA
	M (SD)	*M (SD)*	*M (SD)*	*M (SD)*	*M (SD)*	*F*(*df1, df2*), *p*, η^2
Einstellung	2.60_{a} (0.81)	2.50_{a} (0.91)	2.71_{a} (0.87)	2.19_{a} (0.96)	2.64_{a} (0.75)	$F(4, 249) = 1.89$, $p = .113$
SWE allgemein	$2.71_{a,b}$ (0.46)	$2.87_{a,b}$ (0.55)	$2.69_{a,b}$ (0.56)	2.45_{a} (0.57)	2.87_{b} (0.50)	$F(4, 249) = 4.01$, $p = .004$, $\eta^2 = .06$
SWE spezifisch	2.57_{a} (0.49)	2.78_{a} (0.52)	2.56_{a} (0.56)	2.50_{a} (0.38)	2.72_{a} (0.46)	$F(4, 249) = 2.32$, $p = .058$
Selbsteingeschätztes Wissen zu Diversität	1.56_{a} (0.61)	$2.00_{a,b}$ (0.57)	$1.76_{a,b}$ (0.68)	$1.68_{a,b}$ (0.64)	1.91_{b} (0.52)	$F(4, 249) = 3.86$, $p = .005$, $\eta^2 = .06$

Anmerkungen. Mittelwerte und Standardabweichungen für die Gruppen: G, $n = 51$; HRSGe, $n = 20$; GyGe, $n = 60$; BK, $n = 25$ und SP, $n = 98$. Alle Post-hoc-Einzelgruppenvergleiche wurden Bonferroni-Holm-korrigiert (ausgehend von einem Signifikanzniveau von $\alpha = .05$). Kleinbuchstaben, die von zwei Gruppen innerhalb einer Zeile nicht geteilt werden, weisen auf statistisch signifikante Mittelwertsunterschiede zwischen diesen Gruppen im Post-hoc-Vergleich hin.

Hinsichtlich der Einstellung ließen sich keine lehramtsbezogenen Unterschiede nachweisen. Gleiches gilt für die SWE bezogen auf die Gestaltung inklusiven Unterrichts für Schüler*innen mit spezifischen Diversitätsmerkmalen, wohingegen ein statistisch bedeutsamer Effekt des Faktors Lehramt für die Selbstwirksamkeits-Subskala allgemeiner heterogener Lernvoraussetzungen ermittelt wurde. Wie in Tabelle 1 dargestellt, schätzten sich die SP-Studierenden substanziell selbstwirksamer ein als die BK-Studierenden. Hinsichtlich des selbsteingeschätzten Wissens zu Diversität unterschieden sich die Studierenden ebenfalls signifikant. Dabei schätzten die SP-Studierenden ihr Wissen zu Diversität überzufällig höher ein als die Studierenden der Lehramtsgruppe G.

5.2 Ergebnisse zu FF2

Um zu untersuchen, ob sich die inklusionsbezogenen Einstellungen und SWE sowie das selbsteingeschätzte Wissen zu Diversität von BA- und MA-Studierenden unterscheiden (FF2), wurden ungerichtete t-Tests für unabhängige Stichproben berechnet. Es wurden keine Anzeichen gefunden, die gegen die Annahme homogener Varianz sprechen. Vereinzelte Abweichungen von der Normalverteilungsannahme für die Konstrukte Einstellung und SWE innerhalb der BA-Kohorte können aufgrund der Robustheit dieses Testverfahrens ignoriert werden (Rasch et al., 2007). Die Mittelwerte, Standardabweichungen und die Teststatistik sind in Tabelle 2 dargestellt. Dabei wurden weder für die Einstellung noch für die SWE Gruppenunterschiede festgestellt. Auch hinsichtlich des selbsteingeschätzten Wissens zu Diversität konnten keine studienabschnittsbezogenen Unterschiede ermittelt werden.

Tabelle 2: Mittelwerte, Standardabweichungen sowie die Auswertung der t-Tests

	BA	MA	t-Test
	M (SD)	*M (SD)*	*t*(*df*), *p*, *d*
Einstellung	2.62 (0.83)	2.52 (0.84)	$t(252) = 0.85$, $p = .394$, $d = -0.12$
SWE allgemein	2.75 (0.53)	2.76 (0.53)	$t(252) = -0.07$, $p = .943$, $d = 0.01$
SWE spezifisch	2.64 (0.49)	2.62 (0.51)	$t(252) = 0.26$, $p = .795$, $d = -0.04$
Selbsteingeschätztes Wissen zu Diversität	1.76 (0.60)	1.86 (0.62)	$t(252) = -1.17$, $p = .243$, $d = 0.16$

Anmerkungen. Mittelwerte und Standardabweichungen für die Gruppen: BA, $n = 179$ und MA, $n = 75$.

5.3 Ergebnisse zu FF3

Abschließend wurde überprüft, ob es Zusammenhänge zwischen der inklusionsbezogenen Einstellung, den SWE zum Gestalten inklusiven Unterrichts und dem selbsteingeschätzten Wissen zu Diversität gibt (FF3). Zur Überprüfung wurden Pearson-Korrelationen für intervallskalierte Daten berechnet. In Tabelle 3 sind die Mittelwerte und Standardabweichungen sowie die Pearson-Korrelationskoeffizienten der abhängigen Variablen dargestellt.

Tabelle 3: Mittelwerte, Standardabweichungen sowie korrelative Zusammenhänge

	M (*SD*)	(1)	(2)	(3)
Einstellung (1)	2.64 (0.83)			
SWE allgemein (2)	2.75 (0.53)	.62***		
SWE spezifisch (3)	2.64 (0.49)	.42***	.64***	
Selbsteingeschätztes Wissen zu Diversität (4)	1.79 (0.61)	.19**	.33***	.38***

Anmerkungen. Pearson-Korrelationskoeffizienten; ** $p < .01$, *** $p < .001$, $N = 254$.

Alle Subskalen wiesen signifikant positive Zusammenhänge mit der Einstellung auf. Für die moderaten Zusammenhänge zwischen der Einstellung und den SWE gilt, je selbstwirksamer sich die Lehramtsstudierenden hinsichtlich der Gestaltung inklusiven Unterrichts einschätzten, desto positiver fiel ihre Einstellung aus. Der Umkehrschluss gilt ebenso. Für den schwachen Zusammenhang zwischen der Einstellung und dem selbsteingeschätzten Wissen gilt: Je höher die Studierenden ihr Wissen zu Diversität einschätzten, desto proinklusiver war ihre Einstellung und vice versa. Das Wissen und die

SWE korrelierten ebenfalls signifikant positiv. Je höher die Studierenden ihr Wissen zu Diversität einschätzten, desto eher trauten sie sich zu, inklusiven Unterricht zu gestalten und umgekehrt. Die Stärke des Zusammenhangs ist moderat.

Zusätzlich geben die im Mittel erreichten Werte (Tab. 3) Hinweise darauf, dass die Einstellung der Lehramtsstudierenden eher positiv ausgeprägt ist. Auch hinsichtlich der Gestaltung inklusiven Unterrichts vertrauen die Studierenden eher ihren eigenen Fähigkeiten und schätzten sich tendenziell selbstwirksam ein. Hingegen ist das selbsteingeschätzte Wissen zu Diversität eher niedrig ausgeprägt.

6. Diskussion

Befragt wurden Lehramtsstudierende, die Lehrveranstaltungen im Rahmen von DoProfiL besuchten. Anknüpfend an das Kompetenzmodell (Baumert & Kunter, 2006) wurde untersucht, ob sich für den Ausbildungsstandort TU Dortmund lehramts- und studienabschnittsbezogene Unterschiede in der Einstellung zum inklusiven Schulsystem, den SWE zur Gestaltung inklusiven Unterrichts sowie dem selbsteingeschätzten Wissen zu Diversität abzeichnen. Daran anschließend wurde überprüft, ob Zusammenhänge zwischen diesen Konstrukten bestehen.

FF1: Übereinstimmend mit den Studienergebnissen von Schwab und Seifert (2015) weisen die Befunde darauf hin, dass sich die Einstellung zur Inklusion unabhängig vom studierten Lehramt entwickelt. Andere Studienergebnisse, die lehramtsbezogene Einstellungsunterschiede fanden, betrachteten allerdings nur selektiv einzelne Lehramtsformen (z. B. Moser et al., 2014; Scholz & Rank, 2016). In der den Einstellungsgegenstand explizierenden Instruktion der PREIS wird darauf hingewiesen, dass ein inklusives Schulsystem *alle* Kinder einschließt (Lüke & Grosche, 2018a). Gerade dieses weit gefasste Inklusionsverständnis könnte zur Folge haben, dass Unterschiede in der Einstellung nicht sichtbar werden oder von anderen Studienergebnissen abweichen. Insgesamt sprechen die Ergebnisse dafür, dass ein inklusives Schulsystem von den Studierenden aller Lehrämter positiv bewertet wird. Diese sich bereits in anderen Studien abzeichnende Tendenz proinklusiver Einstellungen (u. a. Schwab & Seifert, 2015) könnte mit einer stärkeren Verstetigung inklusionsorientierter Studienanteile und Strukturen in Zusammenhang stehen (Ruberg & Porsch, 2017), die u. a. durch bildungspolitische Initiativen und Projekte wie DoProfiL vorangetrieben werden.

Die SWE war in allen Gruppen eher hoch ausgeprägt, was darauf hindeutet, dass sich die Studierenden aller Lehrämter zutrauen, inklusiven Unterricht zu gestalten. Bezogen auf die spezifischen Diversitätsmerkmale unterschieden sich die Studierenden nicht in ihren SWE. Ergänzend zu den professionsbezogenen Befunden von z. B. Meschede und Hardy (2020) zeichnete sich unter den SP-Studierenden ein überzufällig höheres Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten ab als unter den BK-Studierenden. Im Gegensatz zu den Ergebnissen von Hellmich et al. (2019) schätzten sich die SP-Studierenden allerdings nicht selbstwirksamer ein als die G-Studierenden. Ob dieses Ergebnis auf curriculare Unterschiede oder andere vermittelnde Variablen wie z. B. Berufswahlmotiven und / oder Kontakterfahrungen vor dem Studium zurückzuführen ist,

kann jedoch auf Grundlage dieser Datenbasis nicht beantwortet werden. Anders als bei Meschede et al. (2017) schätzten sich die HRSGe-Studierenden in der vorliegenden Stichprobe (deskriptiv) genauso selbstwirksam ein wie die SP-Studierenden. Dennoch wird für diese Gruppe die statistische Signifikanz im Post-hoc-Vergleich mit den BK-Studierenden aufgrund einer zu geringen Datenbasis verfehlt. Die Ergebnisse können aufgrund geringer Gruppengrößen für die beiden Lehramtsformen BK und HRSGe nur eingeschränkt interpretiert werden.

Die Befunde zum Wissen über Diversität geben Hinweise darauf, dass die Studierenden ihr Wissen unabhängig vom studierten Lehramt selbst eher als unzureichend bewerten, wobei die SP-Studierenden ihr Wissen bedeutsam höher beurteilten als die G-Studierenden. Dass die Lehramtsstudierenden ihr Wissen zu Diversität niedrig einschätzten, gleichzeitig aber hohe Werte hinsichtlich der SWE erreichten, scheint auf den ersten Blick widersprüchlich zu sein. Doch an dieser Stelle muss bedacht werden, dass hier das Wissen zu 16 verschiedenen (konkret formulierten) Diversitätsmerkmalen erfasst wurde. Die SWE waren hingegen allgemeiner formuliert. Es war daher zu erwarten, dass die Studierenden nicht zu 16 verschiedenen Merkmalen über umfassendes Wissen verfügen.

FF2: Der Studienabschnitt hatte keinen Einfluss auf die inklusionsbezogene Einstellung und SWE. Auch andere Studien wiesen keine substanziellen Unterschiede zwischen den Studierenden unterschiedlicher Studienabschnitte hinsichtlich der SWE (z. B. Bosse & Spörer, 2014; Junker et al., 2020) und Einstellung (Hellmich et al., 2019) nach. Andere Studien, die zwar Unterschiede in den SWE hinsichtlich des Umgangs mit herausforderndem Verhalten zwischen Studierenden des ersten und dritten Studienjahres nachweisen konnten, fanden allerdings keinen studienabschnittsbezogenen Effekt in Bezug auf die Skala zur Erfassung des Zutrauens in die Fähigkeit zur individualisierenden Unterrichtsgestaltung (Hecht et al., 2016). Obwohl fortgeschrittene Studierende eine positivere Haltung entwickelten, nahmen gleichzeitig auch ihre Bedenken zu (Hecht et al., 2016). Greiner et al. (2020) sowie Willems und Meyer (2019) konnten einen gegenteiligen Effekt nachweisen, bei dem sich fortgeschrittene Studierende weniger selbstwirksam einschätzten als Studierende am Studienanfang. In der vorliegenden Stichprobe gab es im Hinblick auf die SWE beider Gruppen keine signifikanten Unterschiede. Betrachtet man die Fachsemester, in denen sich die Mehrheit der BA- und MA-Studierenden befinden, wird deutlich, dass die beiden Gruppen nah beieinander liegen. Studienabschnittsbezogene Effekte wären wohl eher dann zu erwarten, wenn BA-Studierende aus den ersten und MA-Studierende aus den letzten Fachsemestern miteinander verglichen werden würden.

Auch für das selbsteingeschätzte Wissen zu Diversität wurde für die vorliegende Stichprobe kein studienabschnittsbezogener Effekt nachgewiesen. Beide Gruppen schätzten ihr Wissen tendenziell gering ein, wobei das Wissen der MA-Studierenden deskriptiv leicht höher ausgeprägt war. Dieser Befund geht konform mit den Ergebnissen von Greiner et al. (2020), die zu einem ähnlichen Ergebnis, bezogen auf selbsteingeschätzte Grundlagenkenntnisse über schulische Inklusion, kamen.

FF3: Die inklusionsbezogene SWE und Einstellung standen wie in anderen querschnittlichen Studien (z. B. Bosse & Spörer, 2014) in einer wechselseitigen Beziehung zueinander. Ähnlich wie bei Greiner et al. (2020) wurden auch für diese Untersuchung

signifikante Zusammenhänge zwischen den inklusionsbezogenen SWE und dem selbsteingeschätzten Wissen identifiziert. Doch im Gegensatz zu Greiner et al. (2020) konnte für die vorliegende Stichprobe, ergänzend zu den Ergebnissen von Lorenz et al. (2020b), ein überzufälliger Zusammenhang zwischen der Einstellung und dem selbsteingeschätzten Wissen ermittelt werden.

Insgesamt sind die Ergebnisse relevant für die Ausgestaltung von Lernangeboten. Adressiert eine Lehrveranstaltung z. B. die Steigerung der SWE, sind günstige (Neben-) Effekte auf das selbsteingeschätzte Wissen und die Einstellung anzunehmen und vice versa. Künftig sind längsschnittliche Analysen erforderlich, um die Befunde abzusichern, denn Hecht und Weber (2020) zeigten, dass sich die SWE, konträr zu (anderen) Querschnittsuntersuchungen, im Längsschnitt nicht als prädiktiv für die Ausprägung der Einstellung erweist. Zudem sollte das Wissen zu Diversität in nachfolgenden Studien additiv über Leistungstests quantifiziert werden. In einer Lehrkräftebefragung wurden substanzielle Zusammenhänge zwischen Fehlannahmen in einem Wissenstest zur Hochbegabung und negativen Einstellungen zur Begabtenförderung festgestellt (Heyder et al., 2018a). Positive Effekte auf die Einstellung sind nur dann zu erwarten, wenn es sich um evidenzbasiertes Wissen und nicht um Fehlannahmen handelt. Anders als bei Selbsteinschätzungen kann über Wissenstests festgestellt werden, ob es sich bei dem Wissen über Diversitätsmerkmale um Alltagswissen, Fehlannahmen oder evidenzbasiertes Wissen handelt (Heyder et al., 2018a).

Limitierend sei darauf hingewiesen, dass alle Ergebnisse auf freiwilligen Selbstauskünften basieren. Daher könnten die Ergebnisse durch Selektionseffekte positiv verzerrt sein. Insbesondere bei sensiblen Themen wie der Inklusion können Verzerrungen durch sozial erwünschte Antworten nicht ausgeschlossen werden (Paulhus, 2002). Experimentelle Ergebnisse zeigten, dass befragte Personen positivere Einstellungswerte aufweisen, wenn sie die Einstellung der Initiatoren der Befragung proinklusiv wahrnehmen (Lüke & Grosche, 2018b). Da die befragten Studierenden in der vorliegenden Studie die Einstellung der Lehrenden zu Inklusion im Mittel positiv einschätzten (M = 3.42, SD = 0.69), können Verzerrungen durch sozial erwünschte Antworten nicht ausgeschlossen werden. Börnert-Ringleb et al. (2020) fordern daher eine multimodale Erfassung von Einstellungen (das bedeutet die Erhebung impliziter und expliziter Einstellungen) zur schulischen Inklusion, da sie in ihrer Studie feststellten, dass implizite und explizite Einstellungsmaße in nur geringem Maße zusammenhängen (Börnert-Ringleb et al., 2020). Doch auch Implizite Assoziationstests zeigten, dass Lehramtsstudierende gegenüber der schulischen Inklusion positiver eingestellt sind als gegenüber dem Konzept der Mehrgliedrigkeit (Kessels et al., 2014). Bedeutsam ist jedoch, dass bei simultaner Betrachtung des studierten Lehramtes (Dummy-Variable: Lehramt für SP ja versus nein) und des bisherigen Kontaktes mit dem Thema Inklusion allein letzteres die Ausprägung der (impliziten) Einstellung signifikant vorhersagen konnte. Demzufolge scheint die Auseinandersetzung mit Inklusion entscheidender zu sein als das studierte Lehramt als solches (Kessels et al., 2014). Nachfolgende Untersuchungen sollten neben dem studierten Lehramt und dem Studienabschnitt auch verstärkt die universitären Lerngelegenheiten hinsichtlich schulischer Inklusion in den Blick nehmen.

Durch fehlende Längsschnittdaten sind Aussagen über den Vergleich der Studienabschnitte vorsichtig zu interpretieren. Auch wenn die Berücksichtigung aller Lehramts-

formen positiv zu erwähnen ist, sind die Ergebnisse aufgrund kleiner und variierender Gruppengrößen nur bedingt belastbar. Die Replizierbarkeit der (nicht) gefundenen Unterschiede zwischen den Studierenden verschiedener Lehrämter und Studienabschnitte muss in nachfolgenden Erhebungen erneut überprüft werden, um sicherzustellen, dass es sich hierbei nicht ausschließlich um Stichprobeneffekte handelt. Neben der Datenbasis sollten künftig einzelne Merkmale spezifischer Repräsentativität (z. B. das Fachsemester) verstärkt berücksichtigt werden. Außerdem berichten 16.7 % von studienerschwerenden Beeinträchtigungen. Dieser Aspekt sollte auch in nachfolgenden Forschungen stärker im Fokus stehen.

7. Fazit

Um angehende Lehrkräfte aller Lehramtsformen auf die Anforderungen einer inklusiven Schule vorzubereiten, wurden im Rahmen von DoProfiL u. a. neue Lehr- und Lernformate entwickelt. Ziel dieser Lehrveranstaltungen ist es, den Studierenden professionelle Kompetenzen (Baumert & Kunter, 2006) „mit Bezug auf das Lehren und Lernen in inklusiven Lerngruppen zu vermitteln" (Lautenbach et al., 2018, S. 253). Konkret sollen Lehramtsstudierende u. a. eine proinklusive Einstellung ausbilden können und sich zutrauen, eine inklusive Klasse zu unterrichten (Lautenbach et al., 2018). Um die (DoProfiL-)Lehrangebote auf die heterogenen Lernvoraussetzungen der Studierenden abzustimmen, ist es wichtig, neben der regelmäßigen Erhebung des Ist-Stands auch die individuellen Entwicklungen (z. B. durch formative Evaluationen) angemessen abzubilden.

Insgesamt deuten die Ergebnisse darauf hin, dass die Lehramtsstudierenden am Ausbildungsstandort der TU Dortmund, unabhängig vom studierten Lehramt und dem Studienabschnitt, eher proinklusiv eingestellt sind und sich zutrauen, inklusiven Unterricht zu gestalten, aber nach eigener Einschätzung über eher niedrig ausgeprägtes Wissen zu Diversitätsmerkmalen verfügen. Die proinklusive Einstellung als ein gemeinsamer Nenner verschiedener Professionen bildet eine gute Basis für lehramtsübergreifende Lehrveranstaltungen (Moser et al., 2014). In solchen Veranstaltungen können die Lehramtsstudierenden darin unterstützt und angeleitet werden, einen reflexiven Umgang mit Differenzkategorien im Sinne einer „reflexiven Inklusion" (Budde & Hummrich, 2013, o. S.) zu entwickeln. Buddeberg et al. (2018) zeigen verschiedene Wege auf, wie z. B. die videobasierte Fallarbeit hochschuldidaktisch eingesetzt werden kann, um Studierende darin zu schulen, die Entstehung von und den Umgang mit Differenz nachzuvollziehen und eine reflexive Auseinandersetzung mit den eigenen Einstellungen und Haltungen zu ermöglichen.

Die Erkenntnis, dass Studierende ihr allgemeines Wissen zu Diversität selbst eher niedrig einschätzen, kann für weitere Bedarfsanalysen genutzt werden, denn das Wissen über die Entwicklung und Wirkung von Differenzkategorien ist u. a. bedeutsam für ein reflexives Inklusionsverständnis (Budde & Hummrich, 2013). Über die Selbsteinschätzung können spezifische Diversitätsmerkmale identifiziert werden, zu denen die Studierenden über unzureichendes Wissen verfügen. Darüber lassen sich Lehrangebo-

te entwickeln, die an die Lernvoraussetzungen der Studierenden anknüpfen. Wie die unterschiedlichen Lernbedürfnisse und -voraussetzungen der Studierenden hochschuldidaktisch berücksichtigt werden können, konkretisieren Bartz und Kollegen (2018) anhand des Universal Design for Learning (Hall et al., 2012). Um in ihrer Veranstaltung unterschiedliche Lernausgangsniveaus zu adressieren, werden den Studierenden in Abhängigkeit ihres eigenen Vorwissens variable Wahlmöglichkeiten bei der Erarbeitung bestimmter Inhalte eröffnet (Bartz et al., 2018). Das Thema variiert dabei nicht inhaltlich, sondern im Hinblick auf den Grad der Hilfestellung und Bearbeitungstiefe (Bartz et al., 2018).

Die Selbsteinschätzung des Wissens stellt eine ökonomische Möglichkeit dar, um explorative Informationen für die inhaltliche Ausgestaltung der Lehrangebote zu generieren. Es bedarf jedoch weiterer Forschung, um zu überprüfen, ob die 16 verschiedenen Diversitätsmerkmale auf einem gemeinsamen Faktor laden und sich als ein Summenscore verarbeiten lassen oder, ob sich das adressierte Konstrukt (Wissen zu Diversität) faktorenanalytisch und inhaltlich in verschiedene Bereiche gliedert.

Da sich die inklusionsbezogene Einstellung, die SWE und das selbsteingeschätzte Wissen zu Diversität weitestgehend unabhängig vom studierten Lehramt und dem Studienabschnitt ausbilden, sollte in weiterführenden Prä-Post-Analysen der Frage nachgegangen werden, inwiefern die Lehramtsstudierenden von der Teilnahme an hochschuldidaktischen Lehr- und Lernformate profitieren, die im Rahmen von DoProfiL entwickelt wurden. Offen bleibt, welche hochschuldidaktischen Lehr- und Lernformate die Lehramtsstudierenden am besten darin unterstützen, ein reflexives Verständnis von schulischer Inklusion und deren Umsetzung auszubilden.

Literatur

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.

Bartz, A., Feldhues, K., Goll, T., Kanschik, D., Hüninghake, R., Krabbe, C., Lautenbach, F. & Trapp, R. (2018). Das Universal Design for Learning (UDL) in der inklusionsorientierten Hochschullehre. Eine interdisziplinäre Bestandsaufnahme aus Sicht der Fachdidaktiken Chemie, Germanistik, Sachunterricht, Sport, Theologie und der Rehabilitationswissenschaft. In S. Hußmann & B. Welzel (Hrsg.), *DoProfiL – Das Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 93–108). Waxmann.

Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9*(4), 469–520. https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2

Blanca, M. J., Alarcón, R., Arnau, J., Bono, R. & Bendayan, R. (2017). Non-normal data: Is ANOVA still a valid option? *Psicothema, 29*(4), 552–557.

Börnert-Ringleb, M., Westphal, A., Zaruba, N., Gutmann, F. & Vock, M. (2020). Der Zusammenhang von expliziten und impliziten Einstellungen zur Inklusion und Überzeugungen zum Lernen von Lehramtsstudierenden. In M. Grosche, J. Decristan, K. Urton, N. C. Jansen, G. Bruns & B. Ehl (Hrsg.), *Sonderpädagogik und Bildungsforschung – fremde Schwestern?* (S. 187–191). Klinkhardt.

Bosse, S. & Spörer, N. (2014). Erfassung der Einstellung und der Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudierenden zum inklusiven Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik, 6*(4), 279–299.

Budde, J. & Hummrich, M. (2013). Reflexive Inklusion. *Zeitschrift für Inklusion*, (4). https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/193/199

Buddeberg, M., Duve, J., Grimminger-Seidensticker, E., Heberle, K., Hornberg, S., Karber, A., Krabbe, C., Kranefeld, U., Radhoff, M., Tubach, D. & Uhlendorff, U. (2018). Videobasierte Fallarbeit in inklusionsbezogenen Seminaren. In S. Hußmann & B. Welzel (Hrsg.), *DoProfiL – Das Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 73–91). Waxmann.

Carstensen, B., Lindner, C., Klusmann, U., Baum, M., Brouër, B., Burda-Zoyke, A., Heinz, T., Joost, J., Kilian, J., Kleickmann, T., Köller, M., Möller, J., Parchmann, I., Petersen, I., Renger, S., Rösler, L., Wohlers, K., Zimmermann, F. (2019). *STePS 2019: Skalenhandbuch zur Dokumentation der Evaluationsinstrumente im Projekt „Lehramt mit Perspektive an der CAU Kiel"* – 3. Messzeitpunkt. IPN.

Eagly, A. H. & Chaiken, S. (1993). The nature of attitudes. In A. H. Eagly & S. Chaiken (Hrsg.), *The psychology of attitudes* (S. 1–21). Hartcourt Brace College.

Fischbach, A., Schuchardt, K., Brandenburg, J., Klesczewski, J., Balke-Melcher, C., Schmidt, C., Büttner, G., Grube, D., Mähler, C. & Hasselhorn, M. (2013). Prävalenz von Lernschwächen und Lernstörungen: Zur Bedeutung der Diagnosekriterien. *Lernen und Lernstörungen, 2*, 65–76. https://doi.org/10.1024/2235-0977/a000035

Greiner, F., Taskinen, P. & Kracke, B. (2020). Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehramtsstudierenden bezüglich inklusiven Unterrichts: Zusammenhänge mit Kontakterfahrungen und Grundlagenkenntnissen über schulische Inklusion. *Unterrichtswissenschaft, 48*(2), 273–295. https://doi.org/10.1007/s42010-020-00069-5

Hall, T. E., Meyer, A. & Rose, D. H. (2012). *Universal design for learning in the classroom. Practical applications.* Guilford Press.

Hecht, P., Niedermair, C. & Feyerer, E. (2016). Einstellungen und inklusionsbezogene Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehramtsstudierenden und Lehrpersonen im Berufseinstieg. Messverfahren und Befunde aus einem Mixed-Methods-Design. *Empirische Sonderpädagogik, 8*(1), 86–102. https://doi.org/10.1007/s35834-020-00263-6

Hecht, P. & Weber, C. (2020). Inklusionsrelevante Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und Einstellungen von Studierenden und Lehrkräften im Berufseinstieg – Entwicklung und Zusammenhänge im Längsschnitt. *Zeitschrift für Bildungsforschung, 10*(1), 23–41. https://doi.org/10.1007/s35834-020-00263-6

Hellmich, F., Löper, M. F. & Hoya, F. (2019). Unterscheiden sich Studentinnen und Studenten des Lehramts an Grund- und Förderschulen in ihren Einstellungen und ihren Selbstwirksamkeitsüberzeugungen in Bezug auf den inklusiven Unterricht? In T. Ehmke, P. Kuhl & M. Pietsch (Hrsg.), *Lehrer. Bildung. Gestalten. Beiträge zur empirischen Forschung in der Lehrerbildung* (S. 57–70). Beltz.

Heyder, A., Bergold, S. & Steinmayr, R. (2018a). Teachers' knowledge about intellectual giftedness: A first look at levels and correlates. *Psychology Learning & Teaching, 17*(1), 27–44. https://doi.org/10.1177/1475725717725493

Heyder, A., Vaskova, A., Hußmann, A. & Steinmayr, R. (2018b). Wissen von angehenden Lehrkräften zu Diversität im Kontext schulischer Inklusion. Die Entwicklung eines Wissenstests und erste Ergebnisse. In S. Hußmann & B. Welzel (Hrsg.), *DoProfiL – Das Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 267–278). Waxmann.

Hußmann, S., Schlebrowski, D., Schmidt, S. & Welzel, B. (2018). Prozesse gestalten – Inhalte ausschärfen. Perspektiven auf eine inklusionsorientierte Lehrer/-innenbildung. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Referat Frühe und allgemeine Bildung (Hrsg.), *Perspektiven für eine gelingende Inklusion: Beiträge der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung" für Forschung und Praxis* (S. 33–43). Publikationen des BMBF.

Hußmann, S. & Welzel, B. (2018). Einleitung. In S. Hußmann & B. Welzel (Hrsg.), *DoProfiL – Das Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 7–10). Waxmann.

Ihle, W. & Esser, G. (2002). Epidemiologie psychischer Störungen im Kindes- und Jugendalter: Prävalenz, Verlauf, Komorbidität und Geschlechtsunterschiede. *Psychologische Rundschau, 53*(4), 159–169. https://doi.org/10.1026//0033-3042.53.4.159

Junker, R., Zeuch, N., Rott, D., Henke, I., Bartsch, C. & Kürten, R. (2020). Zur Veränderbarkeit von Heterogenitäts-Einstellungen und -Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehramtsstudierenden durch diversitätssensible hochschuldidaktische Lehrmodule. *Empirische Sonderpädagogik, 12*(1), 45–63.

Kessels, U., Erbring, S. & Heierman, L. (2014). Implizite Einstellungen von Lehramtsstudierenden zur Inklusion. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 61*(3), 189–202. http://dx.doi.org/10.2378/peu2014.art15d

Kultusministerkonferenz – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaft en. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004.* https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf

Lautenbach, F., Schröter, A., Krause, K., Schlüter, A., Melle, I., Kuhl, J. & Grimminger-Seidensticker, E. (2018). Instrumente zur Seminarevaluation in DoProfiL – ein Querschnitt quantitativer Verfahren. In S. Hußmann & B. Welzel (Hrsg.), *DoProfiL – Das Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 253–266). Waxmann.

LimeSurvey 3.17.8+ (2020) [Computer software]. *Hamburg: LimeSurvey Project Team*. http://www.limesurvey.org

Lorenz, J., Peperkorn, M. & Schäffer, M. (2020a). Forschungsstand – Einstellungen von Lehrkräften und Lehramtsstudierenden zu schulischer Inklusion im deutschsprachigen Raum. In K. Rabenstein, T. C. Stubbe & K.-P. Horn (Hrsg.), *Inklusion und Gymnasium* (S. 35–52). Göttingen University Press.

Lorenz, J., Stubbe, T. C., Krieg, M. & Renftel, K. J. (2020b). Einstellungen und Erwartungen von Lehramtsstudierenden zu schulischer Inklusion. Befunde einer quantitativen Befragung an den Standorten Göttingen, Braunschweig und Hannover. In K. Rabenstein, T. C. Stubbe & K.-P. Horn (Hrsg.), *Inklusion und Gymnasium* (S. 77–106). Göttingen University Press.

Lüke, T. & Grosche, M. (2018a). Konstruktion und Validierung der Professionsunabhängigen Einstellungsskala zum Inklusiven Schulsystem (PREIS). *Empirische Sonderpädagogik, 10*(1), 3–20. https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1348548

Lüke, T. & Grosche, M. (2018b). What do I think about inclusive education? It depends on who is asking. Experimental evidence for a social desirability bias in attitudes towards inclusion. *International Journal of Inclusive Education, 22*(1), 38–53. https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1348548

Lüke, T. & Grosche, M. (2017). *Professionsunabhängige Einstellungsskala zum Inklusiven Schulsystem (PREIS)*. Bergische Universität Wuppertal. https://doi.org/10.6084/m9.figshare.2245630

Meschede, N., Adl-Amini, K. & Hardy, I. (2017). Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehramtsstudierenden zum Umgang mit Heterogenität – Entwicklung eines Instruments und erste Ergebnisse. In S. Miller, B. Holler-Nowitzki, B. Kottmann, S. Lesemann, B. Letmathe-Henkel & N. Meyer (Hrsg.), *Profession und Disziplin. Grundschulpädagogik im Diskurs* (S. 276–281). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-13502-7_34

Meschede, N. & Hardy, I. (2020). Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehramtsstudierenden zum adaptiven Unterrichten in heterogenen Lerngruppen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 23*(3), 565–589. https://doi.org/10.1007/s11618-020-00949-7

Moser, V., Kuhl, J., Redlich, H. & Schäfer, L. (2014). Beliefs von Studierenden sonder- und grundschulpädagogischer Studiengänge. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 17*(4), 661–678. https://doi.org/10.1007/s11618-014-0587-1

Paulhus, D. L. (2002). Socially desirable responding: The evolution of a construct. In H. I. Braun, D. N. Jackson & D. E. Wiley (Hrsg.), *The role of constructs in psychological and educational measurement* (S. 49–69). Erlbaum.

Rasch, D., Teuscher, F. & Guiard, V. (2007). How robust are tests for two independent samples? *Journal of Statistical Planning and Inference, 137*(8), 2706–2720. https://doi.org/10.1016/j.jspi.2006.04.011

R Core Team (2021). *R: A language and environment for statistical computing. R Foundation for Statistical Computing* [Computer software]. Vienna, Austria. https://www.R-project.org/

Ruberg, C. & Porsch, R. (2017). Einstellungen von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften zur schulischen Inklusion. Ein systematisches Review deutschsprachiger Forschungsarbeiten. *Zeitschrift für Pädagogik, 63*(4), 393–415.

Schlag, S. & Glock, S. (2019). Entwicklung von Wissen und selbsteingeschätztem Wissen zur Klassenführung während des Praxissemesters im Lehramtsstudium. *Unterrichtswissenschaft, 47*(2), 221–241. https://doi.org/10.1007/s42010-019-00037-8

Scholz, M. & Rank, A. (2016). Perspektive Inklusion. Inklusionsverständnis und Einstellungen zur *integrativen Beschulung bei Studierenden des Grundschul- und Förderschullehramts. Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 85*(1), 53–67. http://dx.doi.org/10.2378/vhn2015.art21d

Schwab, S. & Seifert, S. (2015). Einstellungen von Lehramtsstudierenden und Pädagogikstudierenden zur schulischen Inklusion – Ergebnisse einer quantitativen Untersuchung. *Zeitschrift für Bildungsforschung, 5*(1), 73–87. https://doi.org/10.1007/s35834-014-0107-7

Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. *Zeitschrift für Pädagogik, 44*, 28–53.

Voss, T., Kunina-Habenicht, O., Hoehne, S. & Kunter, M. (2015). Stichwort Pädagogisches Wissen von Lehrkräften: Empirische Zugänge und Befunde. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 18*(2), 187–223. https://doi.org/10.1007/s11618-015-0626-6

Willems, A. S. & Meyer, K. (2019). Welche Rolle spielen Einflussfaktoren vor und während des Studiums für die Überzeugungen von Lehramtsstudierenden zu schulischer Inklusion? In T. Ehmke, P. Kuhl & M. Pietsch (Hrsg.), *Lehrer. Bildung. Gestalten. Beiträge zur empirischen Forschung in der Lehrerbildung* (S. 71–84). Juventa.

Zee, M. & Koomen, H. M. Y. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being. A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research, 86*(4), 981–1015. https://doi.org/10.3102/0034654315626801

Alessa Schuldt, Oliver Böhm-Kasper, Christine Demmer & Birgit Lütje-Klose

Multiprofessionelle Kooperation in inklusiven Ganztagsschulen als Lerngegenstand in der digitalen Hochschullehre

Gelingensbedingungen, Chancen und Grenzen von Online-Lehrveranstaltungen in Bezug auf die Förderung von multiprofessioneller Kooperation in der inklusionsorientierten Lehrer*innenbildung

1. Multiprofessionelle Kooperation: (K)Ein Selbstläufer?!

Die multiprofessionelle Kooperation, welche die professionsübergreifende Zusammenarbeit von Regelschullehrkräften mit sonderpädagogischen Lehrkräften und Mitgliedern der Gruppe des sog. „weiteren pädagogisch tätigen" Personals (meist sozialpädagogische Fachkräfte oder Erzieher*innen) meint, gilt aus Sicht von Bildungspolitik und Wissenschaft als eine wesentliche Prämisse für das Gelingen von schulischer Inklusion und Ganztagsbildung (Bauer & Fabel-Lamla, 2020; HRK & KMK, 2015; Lütje-Klose & Urban, 2014). Sowohl Inklusion als auch ganztägige Bildung wurden als große Reformvorhaben in den letzten 20 Jahren eingeführt. Sie zielen gleichermaßen auf die Ermöglichung von mehr Chancengerechtigkeit und Teilhabe für alle Schüler*innen ab – unabhängig von ihren soziokulturellen und sozioökonomischen Lebenssituationen, Lernausgangslagen und Förderbedarfen. Da diese Reformprojekte in vielen Schulen gleichzeitig oder zeitversetzt eingeführt wurden, übernimmt das dafür eingesetzte Personal nicht selten Aufgaben in beiden Bereichen (Idel et al., 2019). Die Kooperation in inklusiven Schulen wird dabei mit einer Wertorientierung im Sinne der Schaffung gleichberechtigter Teilhabe verbunden und als ein auf Gleichwertigkeit, gegenseitigem Vertrauen und demokratischen Werten basierendes Geschehen in Form von Aushandlungsprozessen definiert (Lütje-Klose & Urban, 2014, S. 115). Zudem wird Kooperation als ein wesentlicher Aspekt von pädagogischer Professionalität betont (Gräsel et al., 2006; Reh, 2008), was insbesondere auch für inklusive Schulen zutrifft (Lütje-Klose & Neumann, 2018; European Agency, 2013).

Angesichts der Ergebnisse, die im Zuge der empirischen Betrachtung des multiprofessionellen Kooperationsgeschehens in der schulischen Praxis gewonnen werden konnten, scheint die multiprofessionelle Kooperation – trotz ihres oben aufgeführten Nutzens – keineswegs eine Selbstverständlichkeit darzustellen (Lütje-Klose & Willenbring, 1999; Neumann, 2019). So finden multiprofessionelle Kooperationshandlungen in der Praxis eher selten statt und sind i. d. R. auf den Austausch zwischen den beteiligten Professionen beschränkt (Böhm-Kasper et al., 2016). Ein hohes Kooperationsniveau[1] im Sin-

1 Gräsel et al. (2006) unterscheiden zwischen drei verschiedenen Formen von Lehrkräftekooperation, die hinsichtlich der Intensität der Zusammenarbeit unterschieden werden. Hierbei handelt es sich a) um den *Austausch*, b) die *arbeitsteilige Kooperation*, bei der Teilaufgaben von einzelnen Mitgliedern übernommen werden, und c) die *Ko-Konstruktion*, die auf die Entwicklung von neuem Wissen ausgerichtet ist und auf gemeinsamer Reflexion beruht (Lütje-Klose & Urban, 2014, S. 117).

ne einer *Ko-Konstruktion* oder *Arbeitsteilung* wird hingegen auch in inklusiven Schulen nur selten erreicht (Lütje-Klose & Miller, 2017). Als „Stolpersteine", die die multiprofessionelle Kooperation mitunter erschweren können, haben empirische Studien u. a. hierarchische Positionierungen, die häufig zu Ungunsten von Ganztagskräften und Sozialpädagog*innen oder sonderpädagogischen Lehrkräften ausfallen, sowie ungeklärte Zuständigkeiten identifiziert (Böhm-Kasper et al., 2016; Böhm-Kasper et al., 2017; Kunze, 2016; Lütje-Klose et al., 2018).

2. Multiprofessionelle Kooperation will gelernt sein! – Eine Aufgabe für die inklusionsorientierte Lehrer*innenbildung

Vor dem Hintergrund der in Kapitel 1 beschriebenen Forschungsbefunde muss es als Professionalisierungsauftrag gewertet werden, die multiprofessionelle Kooperation verstärkt als Themenfeld in der universitären Ausbildung zu verankern (Hopmann & Lütje-Klose, 2018; Kunze & Rabenstein, 2017). Für die inklusionsorientierte Lehrer*innenbildung bedeutet dies, die im inklusiven Ganztag vertretenen akademischen Berufsgruppen möglichst frühzeitig und im Rahmen gemeinsamer Lehrveranstaltungen auf zukünftige kooperative Handlungen vorzubereiten und die bislang oftmals getrennt voneinander geführten Zuständigkeitsdiskurse stärker zusammenzuführen (Hopmann & Lütje-Klose, 2018; Kunze & Rabenstein, 2017; Lütje-Klose et al., 2014; Neumann et al., 2021). Dementsprechend gilt es, die multiprofessionelle Kooperation als Lerngegenstand für die (digitale) Hochschullehre zu konzipieren und hierfür geeignete Lernsettings zu finden, die den Studierenden unterschiedlicher pädagogischer Studiengänge eine nachhaltige Auseinandersetzung mit der Thematik ermöglichen. So sollen professionsübergreifende Kooperationshandlungen nicht nur inhaltlich thematisiert werden, sondern auch im Rahmen der gemeinsamen Seminararbeit „erfahrbar" gemacht werden. Eine besondere Herausforderung stellt(e) in diesem Zusammenhang die pandemiebedingte Umstellung von Präsenz- auf Distanzlehre im Frühjahr 2020 zu Beginn des Sommersemesters dar, da das praktische Kooperationserproben dadurch stark eingeschränkt wurde und nunmehr digital „nachempfunden" werden muss.

Daran anknüpfend nimmt dieser Beitrag Bezug auf das Lehrprojekt „Multiprofessionelle Kooperation in inklusiven Ganztagsschulen" an der Universität Bielefeld und dessen Übertragung in ein digitales Lehr- und Lernformat im Zuge der im Frühjahr 2020 beginnenden COVID-19-Pandemie (Kap. 3 & 4). Auf Grundlage von ausgewählten, qualitativen Evaluationsergebnissen, die im Rahmen der Distanzlehre gewonnen wurden, und den persönlichen Durchführungserfahrungen der verantwortlichen Lehrpersonen, bei denen es sich um die Autor*innen dieses Beitrags handelt, soll die Frage diskutiert werden, inwiefern sich der Lerngegenstand „Multiprofessionelle Kooperation" im Rahmen eines Online-Lehrformats vermitteln lässt (Kap. 5). Abschließend wird ein Fazit mit Blick auf die Gelingensbedingungen, Chancen und Grenzen eines „rein" digitalen Lernsettings gezogen (Kap. 6).

3. „Multiprofessionelle Kooperation in inklusiven Ganztagsschulen" – Ein inklusionssensibles Lehrangebot zur Professionalisierung der in inklusiven Ganztagsschulen vertretenen akademischen Berufsgruppen an der Universität Bielefeld

Auf der Grundlage mehrjähriger Erfahrungen mit Lehrveranstaltungen in der inklusionspädagogisch ausgerichteten, sonderpädagogischen Lehramtsausbildung an den Universitäten Hannover (Lütje-Klose & Willenbring, 1999) und Bielefeld (Serke et al., 2014) entstand das Lehrveranstaltungsformat „Multiprofessionelle Kooperation in inklusiven Ganztagsschulen". Dieses wurde im Rahmen des Bielefelder Qualitätsoffensive-Projekts *BiProfessional*[2] zu einem über den ursprünglichen Ansatz hinausgehenden, multiprofessionellen Konzept weiterentwickelt. Dieses wird seit dem Jahr 2016 vor Ort von Lehrenden der Fakultät für Erziehungswissenschaft kontinuierlich durchgeführt, weiterentwickelt und evaluiert (Demmer et al., 2019; Hopmann & Lütje-Klose, 2018; Hopmann et al., 2018; Hopmann et al., 2019).

3.1 Multiprofessionelle Kooperation als Leitmotiv: Darstellung der Seminarkonzeption und der didaktisch-methodischen Vorgehensweise

Das Seminarangebot „Multiprofessionelle Kooperation in inklusiven Ganztagsschulen" zeichnet sich vor allem dadurch aus, dass der Lerngegenstand „Multiprofessionelle Kooperation" als eine Art Leitmotiv fungiert, das sich sowohl auf der Ebene der Lehrenden als auch auf der der Studierenden wiederfinden lässt (Abb. 1). So soll eine professionsübergreifende Zusammenarbeit in zweierlei Hinsicht demonstriert bzw. nachvollzogen werden können: Zum einem wird die Lehrveranstaltung von einem interdisziplinär zusammengesetzten Lehrendentandem (aus Schulpädagogik, Sonderpädagogik, Soziale Arbeit und/oder Ganztagsforschung) geleitet. Zum anderen richtet sich das Seminarangebot an eine multiprofessionelle Zielgruppe von Master-Studierenden, die entweder das Lehramt mit oder ohne sonderpädagogischen Schwerpunkt[3] oder im fachwissenschaftlichen Studium den Schwerpunkt Soziale Arbeit/Beratung studieren. Des Weiteren findet die Kooperation als leitendes Prinzip Berücksichtigung bei der didaktisch-methodischen Vorgehensweise. Hierfür wird auf die Strategie des „didaktischen Doppeldeckers" zurückgegriffen, bei der nicht nur die Vermittlung von Inhalten, sondern auch deren unmittelbares Erleben im Vordergrund steht. Dementsprechend wird die multiprofessionelle Teamarbeit mithilfe von geeigneten Lehrformen und methodischen Zugängen wie z. B. kasuistische Ansätze oder Kleingruppenarbeit, die sich an den Prinzipien des „Ko-

2 Das diesem Artikel zugrundeliegende Vorhaben wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung" von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1908 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor*innen.

3 Lütje-Klose et al. (2014) zur Studiengangkonzeption der integrierten Sonderpädagogik (ISP)

operativen Lernens“ nach Green und Green (2011) orientieren, simuliert und dadurch erlebbar gemacht.

Ergänzt wird das Lehrangebot durch ein Hospitationsprogramm, das dem Ansatz des „Forschenden Lernens“ nach Huber (2009) folgt. Hierbei bilden Studierende unterschiedlicher Studiengänge ein Hospitationstandem, das Lehrkräfte und sonder-/sozialpädagogische Fachkräfte in ihrem beruflichen Alltag beobachtet und anhand von Interviews befragt und darüber ihre Kooperation erforscht und reflektiert.

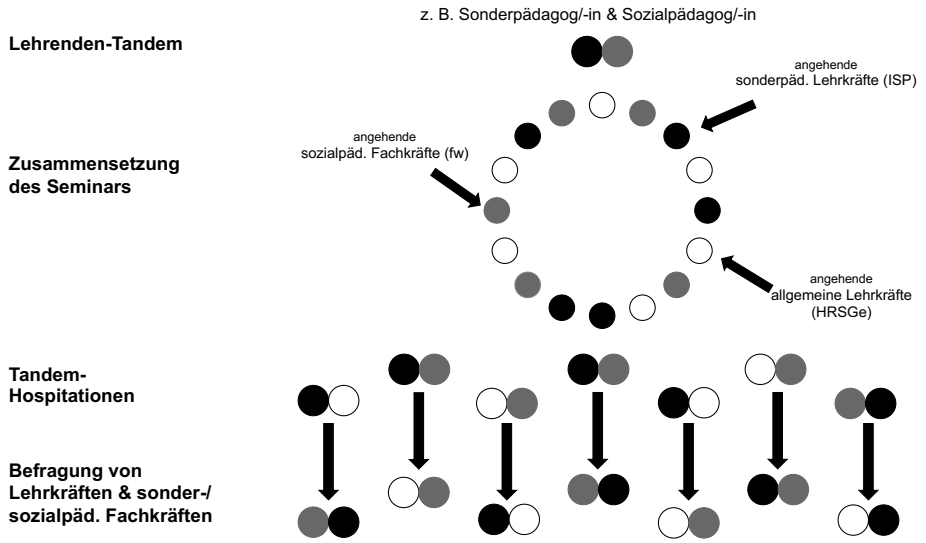


Abbildung 1: Modellhafte Darstellung der Seminarkonzeption (Hopmann & Lütje-Klose 2018, 210)

3.2 Reisers Theorie „Integrativer Prozesse“ als inhaltlich-systematischer Bezugsrahmen zur Betrachtung der einzelnen Ebenen von multiprofessioneller Kooperation

Um die Auseinandersetzung mit dem Thema „Multiprofessionelle Kooperation“ sinnvoll zu systematisieren, wird auf die Theorie Integrativer Prozesse nach Reiser et al. (1986) bzw. Reiser (2007) zurückgegriffen, welche auf den Grundlagen der Themenzentrierten Interaktion nach Ruth C. Cohn basiert (Lütje-Klose & Urban, 2014). Dieser theoretische Bezugsrahmen, beschreibt mehrere unterschiedliche und sich gegenseitig bedingende Ebenen, die eine besondere Bedeutung in Bezug auf das Gelingen von Inklusion und kooperativen Handlungen besitzen. Hierbei wird zwischen folgenden Ebenen unterschieden:

- *Kulturell-gesellschaftliche Ebene*: Auf dieser Ebene werden grundlegende Fragen des Inklusionsbegriffs, der damit verbundenen Wertentscheidungen und seiner menschen- und schulrechtlichen Bedeutung aufgegriffen sowie Fragen der definitorischen Einordnung der Themenfelder „Inklusion“ und „Kooperation“ bearbeitet. Dies

erfolgt – auch zur Herstellung einer gemeinsamen theoretischen Orientierung und Wissensgrundlage der heterogen zusammengesetzten Studierendengruppe – maßgeblich über die (arbeitsteilige) Erarbeitung von Grundlagentexten und deren gemeinsamer Diskussion.

- *Institutionelle Ebene*: Diese beschäftigt sich mit den Strukturen und organisatorischen Bedingungen der multiprofessionellen Kooperation in inklusiven Ganztagsschulen. In diesem Kontext werden schulkonzeptionelle Aspekte, wie die Unterscheidung von offenem oder gebundenem Ganztag sowie eines individuellen vs. systembezogenen sonderpädagogischen Ressourceneinsatzes verhandelt. Darüber hinaus geht es darum, die Einflüsse räumlicher und personeller Ressourcen und die Gestaltung tragfähiger schulinterner Teamstrukturen (insbesondere in Klassen-/Jahrgangsteams) hinsichtlich des Gelingens von multiprofessioneller Kooperation zu erörtern. Anhand von Best-Practice-Lösungen aus der lokalen Schullandschaft werden prototypische Realisierungen inklusiver Ganztagsschulbeschulung vorgestellt und diskutiert. Dazu werden Mitglieder von multiprofessionellen Teams aus Grund- und Sekundarstufenschulen (Lehrkräfte, Sonder- oder Sozialpädagog*innen, Schulleitungsmitglieder etc.) im Raum Ostwestfalen-Lippe zu Gastvorträgen ins Seminar eingeladen, die zugleich einen Vorbildcharakter für die Umsetzung der professionsübergreifenden Kooperation im Unterricht, Ganztag und auf Jahrgangsebene haben und deren Berichte im weiteren Seminarverlauf immer wieder aufgegriffen werden. Gleichzeitig erhalten die Studierenden an dieser Stelle die Möglichkeit, ihre persönlichen Erfahrungen, die sie beispielsweise im Rahmen vorangegangener Praktika oder dem Praxissemester gemacht haben, in die Diskussion mit den Expert*innen einzubringen oder konkrete Fragen an diese zu richten.
- *Sachebene*: Hier werden die vielfältigen Aufgabenbereiche inklusiver Ganztagsschulen (von Unterricht über Diagnostik und individuelle Förderung bis hin zu Ganztagsangeboten, Elternarbeit und Schulentwicklung) verhandelt, die wichtig für die Rollen und Zuständigkeitsklärung zwischen den im Seminar vertretenen Professionen sind. Hierfür wird mit einem Fallbeispiel gearbeitet, das eigens für das Seminar in einen Rollenspiel-Film umgesetzt wurde.[4] Die Fallvignette stellt den Beginn einer multiprofessionellen Zusammenarbeit in einer inklusiven Lerngruppe dar, bei der typische Problemlagen auftreten und die unterschiedlichen professionellen Perspektiven auf entstehende Schwierigkeiten deutlich werden (Hopmann et al., 2018). Zusätzlich werden Materialien zur Rollenvorstellung und Aufgabenverteilung aus einem Reader für Kollegiumsfortbildungen (Lütje-Klose & Willenbring, 1999; weiterentwickelt von Lütje-Klose et al., 2019) eingesetzt, die einerseits zur Aufdeckung eigener Vorstellungen dienen und die Studierenden andererseits mit den Konstruktionen der anderen Professionen konfrontieren, um (Selbst-)Reflexionsprozesse anzuregen.
- *Interaktionelle Ebene*: Da eine gelingende Kooperation nicht selten davon abhängig ist, „ob die Chemie stimmt", wird bei dieser Ebene auf die Kommunikationsprozesse der verschiedenen Professionellen geschaut. Hierbei ist insbesondere die Frage relevant, inwieweit eine gleichwertige Kooperation „auf Augenhöhe" stattfindet oder ob

4 Der Rollenspiel-Film ist online verfügbar unter: https://www.herausforderung-lehrerinnenbildung.de/index.php/hlz/article/view/2388, zuletzt geprüft am 12.08.2021.

sich hier auch strukturelle Hierarchisierungen zwischen Professionen oder auch individuelle Hierarchisierungen zwischen Personen niederschlagen. Zur Reflexion dieser Fragen wird auf das zuvor erwähnte Filmbeispiel oder ggf. auf reale Beispiele der eingeladenen regionalen Schulteams Bezug genommen, um kommunikative Gelingens- oder auch Misslingensbedingungen für Teamgespräche oder das gemeinsame (unterrichtliche) Handeln zu diskutieren.

- *Individuelle Ebene*: Die je individuellen Einstellungen zu den Themen „Inklusion" und „Kooperation", die einzubringenden Kompetenzen und Ressourcen sowie die biografischen und professionellen Erfahrungshintergründe der einzelnen Berufsgruppen sind für eine gelingende multiprofessionelle Kooperation von zentraler Bedeutung. So sollen den Seminarteilnehmer*innen in der kooperativen Auseinandersetzung mit Fallbeispielen unterschiedliche Perspektiven in Bezug auf die Deutung von Problemlagen und die Antizipation von pädagogischen Handlungsmöglichkeiten in Unterricht und Ganztag eröffnet werden.

3.3 Den „Blick über den Tellerrand" der eigenen Profession wagen: mehrperspektivische Auseinandersetzungsprozesse anregen

Ausgehend von der Annahme, dass eine inklusive Kooperation durch „Einigungsprozesse in der konflikthaften Dynamik von Annäherung und Abgrenzung in der Auseinandersetzung mit Anderen" gekennzeichnet ist (Reiser, 2007, S. 99), verfolgt das Lehrprojekt neben der Vermittlung von theoretischen Modellen und Kenntnissen zu kooperationsfördernden/-hemmenden Rahmenbedingungen das vorrangige Ziel, den Studierenden eine mehrperspektivische Auseinandersetzung sowohl mit der eigenen als auch mit den anderen im Seminar vertretenen professionellen Sichtweisen zu ermöglichen sowie unterschiedliche berufliche Perspektiven aufzudecken und die Seminarteilnehmer*innen für diese zu sensibilisieren.[5] Versinnbildlicht gesprochen heißt dies: Den Studierenden soll die Möglichkeit geboten werden, den „Blick über den Tellerrand" ihrer eigenen Profession hinaus zu richten und andere (ebenso gültige) Ansichten wahrzunehmen. Da das Aufeinandertreffen dieser mitunter sehr verschiedenen (Wert-)Vorstellungen in der Praxis konfliktbehaftet sein kann, ist es durchaus gewollt, produktive Perturbationen bei den Studierenden anzuregen, um z. B. „naive" Vorstellungen von Kooperation, die die Studierenden mitbringen (Hopmann et al., 2019), zu überwinden.

5 Aus sozialpsychologischer Perspektive geht man davon aus, „dass Kooperation gefördert und verbessert werden kann, wenn die beteiligten Akteure und Akteurinnen ihre differenten Positionen deutlich bestimmen und sich auf dieser Grundlage im wechselseitigen Wissen um diese Differenz aufeinander beziehen (können)" (Bauer & Fabel-Lamla, 2020, S. 93).

4. Übertragung der Seminarkonzeption in ein digitales Lehrformat

Infolge der durch die COVID-19-Pandemie bedingten Umstellung von Präsenz- auf Distanzlehre im Sommersemester 2020 wurde das zuvor vorgestellte Seminarkonzept in ein rein digitales Lehrformat übertragen und an die veränderten Rahmenbedingungen angepasst. Die im vorherigen Kapitel 3 vorgestellten, konzeptionellen Leitgedanken wurden dabei gänzlich beibehalten. So ging es primär darum, das vorhandene Seminarkonzept digital umzusetzen und den Studierenden ein kooperatives Arbeiten sowie den Austausch von Arbeitsergebnissen zu ermöglichen. Hierfür wird seitdem auf eine Reihe an unterschiedlichen Online-Tools zurückgegriffen (Tab. 1).

Tabelle 1: Übersicht der verwendeten Online-Tools

Digitales Tool	Einsatzbereich	Alternativen
LernraumPlus (Moodle)	Bereitstellen und Austausch von Materialien, Kommunikation (z. B. zwischen Dozent*innen und Seminarteilnehmer*innen sowie der Kleingruppen untereinander), Abgabe der Studienleistung	
Zoom	Durchführung der Einführungsveranstaltung und des Onlineseminars in Form einer Videokonferenz, Kleingruppenarbeit in Breakout-Räumen	DFNconf, Microsoft Teams
GoogleDocs	Zusammentragen und schriftliche Fixierung von Arbeitsergebnissen, Erstellung von Übersichtsgrafiken	Etherpad, Microsoft Office Online
Padlet	Zusammentragen und Vorstellen von Arbeitsergebnissen, Zuordnungen/Gruppeneinteilungen (z. B. Vergabe der Textpatenschaften)	Miro

Der Aufbau der Lehrveranstaltung, der eine Kombination aus synchronen und asynchronen Lehrformen vorsieht (Abb. 2), konnte auch im digitalen Format weitgehend beibehalten werden, jedoch musste mit Blick auf die z. T. geltenden Maßnahmen zur Kontaktreduzierung auf das begleitende Hospitationsprogramm in Partnerschulen in der Umgebung verzichtet werden.

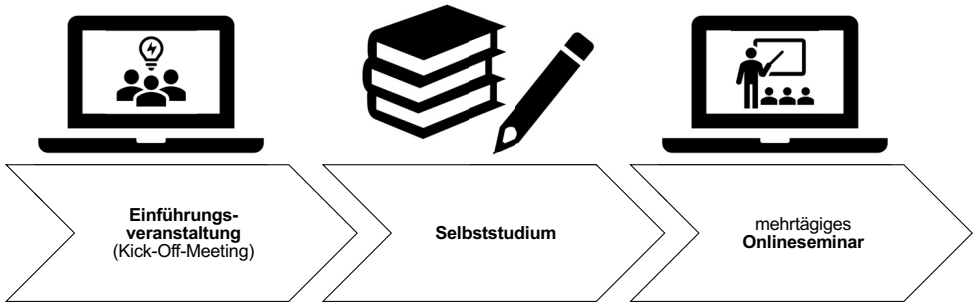


Abbildung 2: Aufbau und Ablauf der digitalen Lehrveranstaltung

5. Erste Evaluationsergebnisse und Durchführungserfahrungen zur digitalen Lehrveranstaltung

5.1 Wissenschaftliche Begleitforschung: Forschungsdesign, Datenerhebung und -auswertung

Seit der Umstellung von Präsenz- auf Distanzlehre ist das digitale Seminarkonzept inzwischen dreimal von den Dozent*innen bzw. den Autor*innen dieses Beitrags erprobt und wissenschaftlich begleitet worden (Sommersemester 2020 – Sommersemester 2021). Die wissenschaftliche Begleitforschung, die zuvor schon im Rahmen der Präsenzveranstaltungen durchgeführt wurde, versteht sich als eine forschend entwickelnde Praxisforschung, bei der die Lehrenden ihre eigene Lehre anhand von etablierten Forschungsinstrumenten evaluieren und systematisch reflektierend weiterentwickeln (*Schoolarship of Teaching and Learning*, Huber et al., 2014, S. 7). Das Forschungsdesign, das einen Mixed-Methods-Ansatz vorsieht, hat sich im Wesentlichen an den zuvor durchgeführten Evaluationen der Präsenzveranstaltungen orientiert (Demmer et al., 2019; Hopmann et al., 2017; Hopmann et al., 2019), auch wenn sich das Forschungsinteresse vorrangig dahingehend verschoben hat, das digitale Lehrformat zu optimieren. Hierfür wurden die Teilnehmer*innen mit einer Online-Umfrage vor und nach Besuch des Seminars (Prä-Post-Messung) sowie im Rahmen leitfadengestützten Einzelinterviews im Anschluss an den Besuch der digitalen Lehrveranstaltung befragt.

Da bei der Online-Umfrage im Vergleich zu den Evaluationen, die in der Präsenzveranstaltungen durchgeführt wurden, nur eine relativ geringe Rücklaufquote von 23 % (N=126, n=29) erzielt werden konnte, wird im Folgenden ein Fokus auf die Darstellung von qualitativen Ergebnissen gelegt (Kap. 5.2). Diese Daten wurden auf Grundlage der offenen Fragen in den Post-Messungen sowie von 12 Interviews (7 Lehramtsstudierende unterschiedlicher Ausrichtung, 5 Studierende der Sozialen Arbeit/Beratung) gewonnen und inhaltsanalytisch nach Kuckartz (2020) ausgewertet. Um der Vermittelbarkeit des Lerngegenstands „Multiprofessionelle Kooperation" im Rahmen des Online-Lehrformats nachzugehen (Kap. 2), wurden die Seminarteilnehmer*innen hinsichtlich ihres Erkenntnisgewinns sowie zu ihrer Wahrnehmung unterschiedlicher fachlicher Sichtweisen

befragt. Anschließend wurde das gewonnene qualitative Datenmaterial (Antworten der Teilnehmer*innen auf die offenen Fragen der Online-Umfrage und transkribierte Interviewtexte) entlang der zu Beginn des Beitrags benannten leitenden Fragestellung untersucht. Hierfür wurden entsprechende deduktiv abgeleitete Hauptkategorien (HK) (z. B. *Erkenntnisgewinn*, *Rollen-/Aufgabenklarheit*) sowie daran anknüpfende induktiv gewonnene Subkategorien (SK) (z. B. *Wahrnehmung fachspezifischer Sichtweisen*) gebildet und relevante Textpassagen kodiert. Zusätzlich greifen die Autor*innen des Beitrags auf ihre eigenen Durchführungserfahrungen zurück und reflektieren diese (Kap. 5.3).

5.2 Präsentation erster Evaluationsergebnisse

Die Auswertung der HK *Erkenntnisgewinn* zeigt, dass die Studierenden laut ihren eigenen Angaben vielfältige Erkenntnisse durch den Besuch der Lehrveranstaltung gewinnen konnten. So gibt die Mehrheit von ihnen an, die Relevanz der multiprofessionellen Kooperation in Bezug auf die Thematiken „Inklusion" und „Ganztagsbildung" sei ihnen deutlich geworden (24 Nennungen). Zudem habe man sich relevantes theoretisches Wissen zum Thema „Kooperation" aneignen können (13 Nennungen) und habe Kenntnisse sowohl zu den Gelingensbedingungen (13 Nennungen) als auch den potenziellen Herausforderungen erlangt (30 Nennungen), die sich z. B. in Hierarchisierungen und fehlenden Zuständigkeitsklärungen äußerten. Wie das folgende Interviewzitat zeigt, zeugen die Aussagen in diesem Zusammenhang von differenzierten Sichtweisen der befragten Studierenden:

> „Die große Bedeutsamkeit der Kooperation wurde deutlich und zudem wurde aber auch veranschaulicht, wie schwierig eine solche Kooperation umsetzbar ist. Es zeigt sich, dass Kooperation sich aus sehr vielen verschiedenen Facetten (zusammensetzt) und sehr stark von den einzelnen beteiligten Personen abhängig ist" (Studierende*r Grundschullehramt mit integrierter Sonderpädagogik (ISP), Online-Lehrveranstaltung).

Zusätzlich betonen zwei der 12 interviewten Personen, dass die Gastbeiträge geeignete Anlässe geboten hätten, um einen Theorie-Praxis-Bezug zwischen dem im Seminar vermittelten Wissen und der durch die Gäste dargestellten Kooperationspraxis herzustellen.

Des Weiteren ist dem Datenmaterial in Bezug auf die Schaffung von mehrperspektivischen Auseinandersetzungsprozessen zu entnehmen, dass die Besucher*innen der Online-Veranstaltung unterschiedliche fachliche Sichtweisen der jeweils anderen im Seminar vertretenen Professionen wahrgenommen haben, wie die beiden folgenden Zitate, die der SK *Wahrnehmung fachspezifischer Sichtweisen* zugeordnet wurden, beispielhaft verdeutlichen:

> „Ich konnte einen Einblick in das Grundschullehramtsstudium gewinnen [und] die (teilweise andere) Sicht auf die Dinge der angehenden Lehrkräfte erfahren" (Studierende*r Soziale Arbeit/Beratung, Online-Lehrveranstaltung).

> „Jede Profession hat ihre Sichtweisen, die sich sicherlich in einer guten Kooperation sehr sinnvoll für die Schülerschaft einsetzen lassen" (Studierende*r Lehramt für Gymnasien/Gesamtschulen, Online-Lehrveranstaltung).

Das Sichtbarmachen der im Seminar vertretenen professionellen Perspektiven durch die studiengangsübergreifende Seminararbeit wird dabei mehrheitlich positiv eingeschätzt (29 Nennungen):

> „Dass man die verschiedenen Sichtweisen aufgezeigt hat, ist für mich persönlich noch mal wichtig auch ähm, dass ich meinen (…) Erwartungshorizont erweitern konnte dadurch. Dass ich auch weiß, okay es gibt verschiedene Aufgabenbereiche. Es gibt verschiedene Anforderungen an die einzelnen Professionen" (Studierende*r Grundschullehramt mit integrierter Sonderpädagogik (ISP), Online-Lehrveranstaltung).

Wie den Ergebnissen außerdem zu entnehmen ist, konnte der Seminarbesuch aus Sicht der Studierenden dazu beitragen, eine konkrete(re) Vorstellung von dem Berufsbild eines*r Sonderpädagog*in zu entwickeln (8 bzw. 19 Nennungen). Außerdem sei deutlich geworden, dass mit beiden Berufsgruppen nicht nur eine einzelfallbezogene Kooperation anzustreben ist, sondern dass im Sinne einer gelingenden inklusiven Ganztagsbildung auch Kooperationshandlungen auf der Unterrichtsebene angestrebt werden sollten (11 Nennungen).

Vergleicht man die hier dargestellten Ergebnisse der Kategorien *Erkenntnisgewinn* und *Wahrnehmung fachspezifischer Sichtweisen* mit denen, die im Rahmen der vorangegangenen Präsenzlehre erhoben wurden, kommt es sowohl in Bezug auf die Quantität als auch die Qualität zu einer großen Übereinstimmung zwischen den studentischen Aussagen. Dies zeigen die folgenden Beispiele von Studierenden, die die Präsenzveranstaltungen besucht haben:

> „[D]ie wirkliche Bedeutung von Kooperation, also wer davon alles profitiert und auch wie, vor allem natürlich die entsprechenden Kinder dann und ja, dass das schon echt sehr wichtig ist und dann auch nochmal vor allem so Sachen wie was da alles schief gehen kann." (Studierende*r Grundschullehramt mit ISP, Präsenzveranstaltung)

> „Am Stärksten empfand ich die, die theoretischen und praktischen Bezüge, die immer hergestellt wurden im Seminar und zum Beispiel die Modelle von Gräsel, Marvin, dass man diese theoretischen Modelle anwenden lernt." (Studierende*r, Grundschullehramt mit ISP, Präsenzveranstaltung)

> „Also ich nehme auf jeden Fall mit, dass sich die einzelnen Professionen doch wirklich sehr deutlich voneinander abgrenzen, so. Dass das so ist, war mir vielleicht schon bewusst, aber nicht genau wo und wie." (Studierende*r Soziale Arbeit/Beratung, Präsenzveranstaltung)

Zusammenfassend lässt sich daher konstatieren, dass es trotz der Distanzlehre möglich zu sein scheint, ein komplexes, praxisnahes Bild von multiprofessioneller Kooperation in der Praxis aufzuzeigen, relevantes Wissen (theoretische Modelle, kooperationsfördernde/-hemmende Einflussfaktoren etc.) zu vermitteln und beides miteinander in Beziehung zu setzen. Zudem ist es gelungen, die Studierenden für unterschiedliche fachliche Sichtweisen zu sensibilisieren und ihnen so einen „Blick über den Tellerrand" ihrer

eigenen Profession zu ermöglichen. Damit konnten die in Kapitel 3.3 beschriebenen Lernziele auch im Rahmen der digitalen Lehre weitestgehend erfüllt werden.

5.3 Durchführungserfahrungen der Dozent*innen

Was die digitale Realisierung des Lehrkonzepts angeht, wird diese sowohl aus Sicht der Studierenden als auch aus der Perspektive der Hochschullehrenden als durchaus gelungen betrachtet. Erstere geben im Rahmen der aufgezeigten Evaluation u. a. an, dass es sich um „ein sehr gelungenes Format der Online-Lehre [gehandelt habe]" und die „abwechslungsreiche Gestaltung des Seminars (…) sehr förderlich für das Lernen [gewesen sei]" (Studierende*r, Grundschullehramt mit integrierter Sonderpädagogik (ISP)).

Nach Einschätzung der Dozent*innen haben sich die kooperativ angelegten Gruppenarbeits-/Austauschphasen mithilfe der in Tab. 1 aufgeführten digitalen Hilfsmittel erfolgreich umsetzen lassen und qualitativ hochwertige Arbeitsergebnisse hervorgebracht. Die umfangreichen Selbsterfahrungsanteile im Rahmen kooperativer Übungen oder der direkten Beobachtung schulischer Praxis, die die Präsenzveranstaltungen geprägt haben, konnten jedoch im digitalen Format nur eingeschränkt realisiert werden, da pandemiebedingt auf das Hospitationsprogramm verzichtet werden musste. Ob die digitale Kleingruppenarbeit dieses Defizit ausgleichen kann, bleibt hingegen fraglich. Die Lehrenden haben in diesem Zusammenhang wahrgenommen, dass die Kooperation der Studierenden in der Online-Lehre eher auf einem niedrigeren Niveau (Austausch und arbeitsteilige Kooperation) umgesetzt wurde. Dies wird u. a. daran festgemacht, dass die Interaktion innerhalb der Arbeitsgruppen stärker produkt- als prozessorientiert verlaufen ist. So hat sich die Kommunikation und die Art der studentischen Zusammenarbeit vorrangig auf die gemeinsame Be- bzw. Abarbeitung von Arbeitsaufträgen konzentriert und weniger auf die tiefergehende, aber durchaus auch kontroverse Diskussion von Inhalten und unterschiedlichen Fachperspektiven. Formlose, d. h. vom Seminarthema losgelöste, Gespräche innerhalb der Kleingruppen, wie sie in den zuvor durchgeführten Präsenzveranstaltungen zu beobachten waren, sind leider ebenfalls nur bedingt zustande gekommen. Daher ist ungewiss, ob eine Kooperation im Modus der Ko-Konstruktion tatsächlich in der digitalen Kleingruppenarbeit realisiert werden konnte. Da dies aber nicht eindeutig aus den vorliegen Evaluationsergebnissen hervorgeht und auch die Einblicke der Lehrenden in die digitalen Gruppenarbeitsphasen recht begrenzt waren, bedarf es für diesen Aspekt weiterer Forschungsbemühungen.

6. Fazit

Für die Entwicklung hochwertiger ganztägiger und inklusiver Bildung wird der multiprofessionellen Kooperation ein gewichtiger Stellenwert eingeräumt. Um nicht vor den damit verbundenen hohen Erwartungen und oftmals schwierigen strukturellen Rahmenbedingungen in der Praxis zu kapitulieren, kommt der universitären Professionalisierung von Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften die Aufgabe zu, Studierenden

eine sowohl informierte und engagierte als auch kritische Perspektive auf die Thematik zu ermöglichen. Vor diesem Hintergrund haben wir multiprofessionelle Kooperation entlang des Modells von Reiser et al. (1986) als Lerngegenstand konzipiert und ein entsprechendes Lehrformat erarbeitet, das als Präsenzveranstaltung während der ersten Förderphase der *Qualitätsoffensive Lehrerbildung* in Bielefeld erprobt wurde. In der zweiten Förderphase ist dieses weiterentwickelt und aufgrund der erforderlich gewordenen Distanzlehre im Sommersemester 2020 in ein digitales Lehrformat übertragen worden.

Die digitale Durchführung der Veranstaltung wird auf Grundlage der in Kapitel 5 dargestellten Evaluationsergebnisse und Erfahrungsberichte der Autor*innen weitestgehend als erfolgreich bewertet. Mithilfe der verwendeten Online-Tools, die sich in den einzelnen Durchführungen mehrfach bewährt haben, ist es gelungen, eine ansprechende digitale Lehrveranstaltung zu realisieren. Die Aussagen der Studierenden in den offenen Fragen des Fragebogens sowie in den Interviews zeugen einerseits von einem kritisch-analytischem Problembewusstsein der Seminarteilnehmer*innen in Bezug auf den Lerngegenstand „Multiprofessionelle Kooperation" und deuten andererseits auf eine vertiefte Auseinandersetzung mit den Perspektiven der jeweils anderen im Seminar vertretenen Professionen hin. Das Ermöglichen von mehrperspektivischen Auseinandersetzungsprozessen dürfte damit auch im Rahmen der Online-Lehre geglückt sein.

Die im Format des „didaktischen Doppeldeckers" angelegten kooperativen Lernformen, die den Studierenden das Erleben bzw. das Nachempfinden der unterschiedlichen Kooperationsniveaus ermöglichen sollten, haben sich aus Sicht der Autor*innen hingegen nur bedingt in digitale Kleingruppenarbeit umsetzen lassen. Deshalb wird umso mehr bedauert, dass sich bislang keine adäquate, digitale Alternative für das begleitende Hospitationsprogramm finden ließ, da dieses maßgeblich auf ko-konstruktiven Kooperationshandlungen der Studierenden beruht. Zukünftig wird daher ein sog. Blended-Learning-Ansatz (Hrastinski, 2019) angestrebt, der eine Kombination von Präsenz- und Onlineveranstaltungen vorsieht und die Tandem-Hospitationen als Bestandteil der Lehrveranstaltung möglichst beibehält, um die ko-konstruktiven Kooperationserfahrungen der Seminarteilnehmer*innen und die Lernprozesse zu intensivieren.

Literatur

Bauer, P. & Fabel-Lamla, M. (2020). (Multi-)Professionelle Kooperation in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 91–97). Klinkhardt. https://doi.org/10.35468/hblb2020-010

Böhm-Kasper, O., Demmer, C. & Gausling, P. (2017). Multiprofessionelle Kooperation im offenen versus gebundenen Ganztag. In B. Lütje-Klose, S. Miller, S. Schwab & B. Streese (Hrsg.), *Inklusion: Profile für Schule und Unterricht in Deutschland, Österreich und der Schweiz* (Beiträge zur Bildungsforschung, Bd. 2) (S. 117–128). Waxmann.

Böhm-Kasper, O., Dizinger, V. & Gausling, P. (2016). Multiprofessional Collaboration between Teachers and Other Educational Staff at German All-day Schools as a Characteristic of Today's Professionalism. *International Journal for Research on Extended Education, 4* (1), 29–51. https://doi.org/10.3224/ijree.v4i1.24774

Demmer, C., Hopmann, B., Kluge, J. & Lütje-Klose, B. (2019). Heterogene pädagogische Blicke? Multiprofessionelle Kooperation an inklusiven Ganztagsschulen als Thema in der Lehrer*innenbildung. In E. von Stechow, K. Müller, M. Esefeld, B. Klocke & P. Hackstein (Hrsg.), *Lehren und Lernen im Spannungsfeld von Normalität und Diversität* (S. 47–56). Klinkhardt.

European Agency (2013). *Teacher Education for Inclusion TE4I.* https://www.european-agency.org/sites/default/files/TE4I-Literature-Review.pdf

Gräsel, C., Fussangel, K. & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik, 52*(2), 205–219.

Green, N. & Green, K. (2011). *Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium: Das Trainingsbuch*. Klett-Kallmeyer.

Hopmann, B. & Lütje-Klose, B. (2018). Multiprofessionelle Kooperation in inklusiven Ganztagsschulen – Desiderat universitärer Ausbildung?! In A. Langner (Hrsg.), *Inklusion im Dialog: Fachdidaktik – Erziehungswissenschaft – Sonderpädagogik* (S. 209–216). Klinkhardt.

Hopmann, B., Böhm-Kasper, O. & Lütje-Klose, B. (2019). Multiprofessionelle Kooperation in inklusiven Ganztagsschulen in der universitären Lehre. Entwicklung inklusions- und kooperationsbezogener Einstellungen von angehenden Lehrkräften und sozialpädagogischen Fachkräften in einem interdisziplinären Masterseminar. In J. Gorges, B. Lütje-Klose & C. Zurbriggen (Hrsg.), *Themenheft: Herausforderung Lehrer_innenbildung- Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion: Vol. Bd. 2 Nr. 3. Lehrerinnen- und Lehrerbildung für die inklusive Schule – fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Ansätze* (S. 400–421).

Hopmann, B., Demmer, C. & Böhm-Kasper, O. (2017). Multiprofessionelle Kooperationen in inklusiven Ganztagsschulen als Erfahrungsfeld und kritischer Reflexionsgegenstand angehender Lehrkräfte und sozialpädagogischer Fachkräfte. *neue praxis, Sonderheft 14* (hrsg. von N. Thieme & M. Silkenbeumer), 95–106.

Hopmann, B., Lütje-Klose, B. & Urban, M. (2018). Rollenspiel zur Rollenklärung – Filmbeispiel und methodisch-didaktische Hinweise zur universitären Professionalisierung für Kooperation in inklusiven Ganztagsschulen. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung* (1), 26–32.

Hrastinski, S. (2019). What Do We Mean by Blended Learning? *TechTrends 63*, 564–569. https://doi.org/10.1007/s11528-019-00375-5

HRK & KMK (Hrsg.) (2015). *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf

Huber, L. (2009). Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In L. Huber, J. Hellmer & F. Schneider (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Studium* (S. 9–35), UVW, Webler.

Huber, L., Pilniok, A., Sethe, R., Szczyrba, B. und Vogel, M. P. (Hrsg.) (2014). *Forschendes Lehren im eigenen Fach: Scholarship of Teaching and Learning in Beispielen*. Bertelsmann.

Idel, T. S., Lütje-Klose, B., Grüter, S., Mettin, C. & Meyer, A. (2019). Kooperation und Teamarbeit in der Schule. In P. Cloos, M. Fabel-Lamla, K. Kunze & B. Lochner (Hrsg.), *Pädagogische Teamgespräche. Methodische und theoretische Perspektiven eines neuen Forschungsfeldes* (S. 34–52). Beltz Juventa.

Kuckartz, U. (2020). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagentexte Methoden*. Beltz Juventa.

Kunze, K. & Rabenstein, K. (2017). Themenheft: (Multi-)Professionelle Kooperation. *journal für lehrerInnenbildung, 17*(1), 4–6.

Kunze, K. (2016). Multiprofessionelle Kooperation – Verzahnung oder Differenzierung? Einige Einwände gegen die Polarisierungstendenz einer Diskussion. In T.-S. Idel, F. Dietrich, K. Kunze, K. Rabenstein & A. Schütz (Hrsg.), *Professionsentwicklung und Schulstrukturreform* (S. 261–277).

Lütje-Klose, B. & Miller, S. (2017). Kooperation von Lehrkräften mit allgemeinem und sonderpädagogischem Lehramt in inklusiven Settings – Forschungsergebnisse aus Deutschland, Österreich und der Schweiz. In S. Miller, S. Schwab & B. Streese (Hrsg.), *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz* (S. 203–214). Waxmann.

Lütje-Klose, B. & Neumann, P. (2018). Professionalisierung für eine inklusive Schule. In B. Lütje-Klose, Riecke-Baulecke, T. & R. Werning (Hrsg.), *Basiswissen Lehrerbildung: Inklusion in Schule und Unterricht* (S. 129–151). Klett und Kallmeyer.

Lütje-Klose, B., Neumann, P., Gorges, J. & Wild, E. (2018). Die Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements (BiLieF) – Zentrale Befunde. *DDS – Die Deutsche Schule, 110*(2), 109–123. https://doi.org/10.31244/dds.2018.02.02

Lütje-Klose, B. & Urban, M. (2014). Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil 1: Grundlagen und Modelle inklusiver Kooperation. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN), 83* (2), 112–123. https://doi.org/10.2378/vhn2014.art09d

Lütje-Klose, B. & Willenbring, M. (1999). „Kooperation fällt nicht vom Himmel". Möglichkeiten der Unterstützung kooperativer Prozesse in Teams von Regelschullehrerin und Sonderpädagogin aus systemischer Sicht. *Behindertenpädagogik, 38*(1), 2–31.

Lütje-Klose, B., Miller, S. & Ziegler, H. (2014). Professionalisierung für die inklusive Schule als Herausforderung für die LehrerInnenbildung. *Soziale Passagen, 6*(1), 69–84. https://doi.org/10.1007/s12592-014-0165-7

Neumann, P. (2019). *Kooperation selbst bestimmt? Interdisziplinäre Kooperation und Zielkonflikte in inklusiven Grundschulen und Förderschulen*. Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830990437

Neumann, P., Grüter, S., Eckel, L., Lütje-Klose, B., Gorges, J. & Wild, E. (2021). Aufgaben und Zuständigkeiten von allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften sowie Fachkräften der Schulsozialarbeit in inklusiven Schulen der Sekundarstufe I – Erste Ergebnisse aus dem BiFoKi-Projekt. *Zeitschrift für Heilpädagogik, 72*, 164–177.

Reh, S. (2008). „Reflexivität der Organisation" und Bekenntnis. Perspektiven der Lehrerkooperation. In W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen* (S. 163–183). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90777-2_9

Reiser, H. (2007). Inklusion – Vision oder Illusion? In D. Katzenbach (Hrsg.), *Vielfalt braucht Struktur. Heterogenität als Herausforderung für die Unterrichts- und Schulentwicklung* (S. 99–105). Johann-Wolfgang-Goethe-Universität.

Reiser, H., Klein, G., Kreie, G. & Kron, M. (1986). Integration als Prozess. *Sonderpädagogik 16*, 115–122 & 154–160.

Serke, B., Urban, M. & Lütje-Klose, B. (2014). Teamarbeit und Team-Teaching in inklusiven Grundschulen. In E.-K. Franz, S. Trumpa & I. Esslinger-Hinz (Hrsg.), *Entwicklungslinien der Grundschulpädagogik: Vol. 11* (S. 249–260). Schneider.

Magdalena Förster & Steffen Siegemund

Kooperative Praktikumserfahrungen im inklusiven Unterricht – Studentische Orientierungen zwischen Rollenverhandlung und Praxisbewährung

1. Einleitung

Die deutliche Intensivierung der interprofessionellen Zusammenarbeit, hier fokussiert auf die kooperative Unterrichtsplanung und -durchführung von Fachlehrkräften und sonderpädagogischen Lehrkräften, stellt eine zentrale Herausforderung für Lehrkräfte im Hinblick auf die schulische Inklusion dar (Arndt & Werning, 2016). Entsprechend dieser Anforderung im Handlungsfeld wird an Hochschulen zunehmend versucht insbesondere in schulpraktischen Studien Studierende unterschiedlicher Lehramtstypen darauf vorzubereiten, Kooperationsformen gleichberechtigt auszuhandeln (Kleina et al., 2018; Lücke & Peters, 2019; Ritter et al., 2019a). Zwar werden diese Konzepte evaluiert, wie sich die Studierenden zu dieser (neuen) berufsbezogenen Norm der gleichberechtigten, interprofessionellen Zusammenarbeit[1] ins Verhältnis setzen, ist hingegen noch nicht untersucht worden. In diesem Beitrag gehen wir deshalb der Frage nach, wie die jeweiligen Orientierungsrahmen, verstanden als Studierendenhabitus, die Auseinandersetzung mit dieser Norm strukturieren. Wir knüpfen damit an eine berufsbiografische Perspektive auf Lehrer*innenbildung an Hochschulen an (z. B. Leonhard et al., 2018).

Nach einer kurzen Darstellung des Forschungsstandes zur Vorbereitung von Studierenden auf interprofessionelle Zusammenarbeit in inklusiven schulischen Settings (Kap. 2), werden wir das Konzept des Studierendenhabitus im Kontext eines berufsbiografischen Professionalisierungsverständnisses erläutern (Kap. 3). Kern des Artikels bildet ein rekonstruktiver Fallvergleich (Kap. 4 und 5), in dem wir sowohl verschiedene Studierendenhaltungen als auch die spezifische Diskursorganisation aufzeigen. Zuletzt diskutieren wir die Ergebnisse vor dem Hintergrund der Konzipierung hochschuldidaktischer Lerngelegenheiten für interprofessionelle Zusammenarbeit (Kap. 6).

2. Vorbereitung auf interprofessionelle Zusammenarbeit im Lehramtsstudium

Mehrere vorrangig im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung (QLB) initiierte innovative Angebote zur universitären Ausbildung von Lehrkräften fokussieren die Anbahnung von Kooperationskompetenzen, die spezifisch auf das gemeinsame Unter-

1 Diese Norm findet sich mehrfach im entsprechenden Fachdiskurs (z. B. Lütje-Klose & Urban, 2014; Morgan, 2016) und beinhaltet verschiedene Facetten einer Definition von qualitativ hochwertiger Zusammenarbeit, darunter gemeinsam geteilte inklusive Werte zwischen den Lehrkräften, gleiche Verantwortung für alle Schüler*innen und die gegenseitige Wertschätzung mit der Bereitschaft, die Perspektive des anderen einzunehmen.

richten in heterogenen Lerngruppen ausgerichtet sind. Dieser Fokus lässt sich kompetenztheoretisch aus den umschreibbaren Anforderungen im Berufsfeld ableiten. Die Nähe zum Berufsfeld wird in der Durchführung zumeist über die gemeinsame Vorbereitung, Durchführung und Reflexion von Unterrichtsstunden in schulpraktischen Studien abgesichert. Hierbei dominieren Konzeptionen, die bereits im Vorbereitungsseminar unterschiedliche Kooperationsmodelle explizit thematisieren (Kleina et al., 2018; Lücke & Peters, 2019; Ritter et al., 2019a). Im Konzept von Lücke und Peters (Universität Hannover) werden z. B. im Vorbereitungsseminar verschiedene Konzepte zur Kooperation in der Seminargruppe erarbeitet und „eine gemeinsame Definition für die Arbeit im Seminar sowie im sich anschließenden Praktikum entwickelt" (Lücke & Peters, 2019, S. 240). Ein an der Universität Hamburg im Rahmen des QLB-Projekts „ProfaLe"[2] entwickeltes Konzept zum berufsorientierenden Schulpraktikum für Lehramtsstudierende der Sonderpädagogik (SOP) und der Primar- und Sekundarstufe Mathematik (PriSe)[3] im fünften BA-Semester, an das die vorliegende Studie anschließt, rückt hingegen im Vorbereitungsseminar zunächst fachliche Inhalte in den Vordergrund (Siegemund & Bock, 2018). Während der Analyse von Fallvignetten aus dem inklusiven Mathematikunterricht werden kooperative Arbeitsformen in den Tandems etabliert, die bereits in spezifischer Weise auf die Herausforderungen im Praxisfeld gerichtet sind. Die hochschuldidaktisch obligatorische Reflexion der eigenen Kooperationserfahrungen erfolgte dabei erst im Nachbereitungsseminar, für das die hier analysierten Gruppendiskussionen den Auftakt bildeten.

Forschungsbefunde zur Evaluation dieser universitären Lernangebote verweisen auf positive Effekte beim Transfer der fachspezifischen Expertisen (Bock et al., 2019; Ritter et al., 2019b), in der Rollenwahrnehmung sowie der Kooperationskompetenz selbst (Ritter et al., 2020). Weitere positive Effekte betreffen eher distale Ziele, z. B. die Verbesserung der Einstellungen zur Inklusion (Ritter et al., 2018). Datengrundlage der jeweiligen Begleitforschung sind Selbsteinschätzungen und aus dem eigenen Erleben heraus retrospektiv berichtete Erfahrungen mit interprofessioneller Kooperation.

Wenig Einblicke bieten sich hingegen in die Seminare selbst, d. h. in die Dynamik der Sprechakte im Vollzug kooperativer Praktiken, im Rahmen derer implizite handlungsleitende Muster nicht nur erst der Analyse zugänglich werden, sondern die sich ereignenden Praktiken auch strukturieren. Erste Einblicke in die benannten Gruppendiskussionen mit Hilfe der Grounded Theory zeigen, dass es aufgrund inkonsistenter Praxiserfahrungen und Widersprüchen zwischen den eigenen Idealvorstellungen und den etablierten Praktiken sowohl zu Verfestigungen als auch zu Konfusionen in den Rollenvorstellungen der Studierenden kam (Siegemund & Johannsen, 2021). Die zur Disposition stehende Anerkennung sowohl der SOP-Studierenden als auch der beobachteten tätigen sonderpädagogischen Lehrkräfte als gleichberechtigte Kooperationspartner*innen, verweist hierbei auf ein mögliches Konfliktpotential innerhalb der Gruppen-

2 Das Projekt wurde im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung" von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1511 gefördert.

3 Im Projektzeitraum 2015–2018 wurde in Hamburg für die Schulformen Grundschule und Sekundarstufe 1 in einem integrierten Studiengang namentlich Lehramt der Primarstufe und Sekundarstufe 1 ausgebildet.

diskussionen. Es stellt sich die Frage, ob es den Studierenden gelingt, gleichberechtigt über Kooperation zu sprechen, während sie inhaltlich diese Gleichberechtigung – in Bezug auf die Interaktion im inklusiven Unterricht – nicht vollumfänglich teilen.

3. Berufsbiografische Entwicklung im Studium

Die aufgeworfenen Fragen schließen an einen berufsbiografischen Professionalisierungsansatz an (Hericks, 2006), der zunehmend für das Lehramtsstudium diskutiert und empirisch erforscht wird (Hild, 2019; Maschke, 2015), zuletzt auch mit Blick auf schulische Inklusion (Gercke, 2021, 2018). Grundannahme ist, dass sich Professionalisierungsprozesse auch auf impliziten Wissensebenen vollziehen können (Košinár & Schmid, 2017). Diese Wissensebene wird hier und andernorts mit dem Bourdieuschen Habituskonzept expliziert (Hericks, 2018).

Professionalisierungstheoretisch wird danach gefragt, wie sich der Schülerhabitus in einen – möglichst professionellen – Lehrer*innenhabitus umwandeln kann (Helsper, 2018). Als analytisches Bindeglied zur Erforschung dieses Prozesses dient der Studierendenhabitus, verstanden als „universitäts- und bildungsbezogene Orientierungen sowie Praxen von Lehramtsstudierenden" (Parade et al., 2020, S. 268). Košinár und Schmid (2017), Parade et al. (2020) sowie Schmidt und Wittek (2021) zeigen, wie hochschuldidaktische Lerngelegenheiten habituell wahrgenommen werden. Schulpraktische Studien werden z. B. als Raum der Entfaltung, Bewertung, Entwicklung oder Bewährung gedeutet und in entsprechenden Modi bewältigt (Košinár & Schmid, 2017). Das Studium wird von Lehramtsstudierenden mitunter als „*verzweckte Ausbildung für die Praxis*" (Schmidt & Wittek, 2021, S. 271, H. i. O.) wahrgenommen. Parade et al. (2020) zeigen, dass es hierbei auch zur Vermeidung oder Abwehr von bestimmten Arbeitsaufträgen kommen kann. Es wird deutlich, dass Aneignung nur ein möglicher Modus der Bezugnahme auf berufsbezogene Normen ist (Geimer & Amling, 2018). Daher stellen wir uns die Frage, wie Studierende mit interprofessioneller Zusammenarbeit umgehen, einer Anforderung, die mit gängigen Mustern im Handeln von Lehrkräften bricht (Heinrich, 2011).

4. Methode: Gruppendiskussionen und Dokumentarische Methode

Im Rahmen des o. g. Projekts wurden im Frühjahr 2017 und 2018 12 Gruppendiskussionen mit je 4 – 5 Studierenden geführt und audiographiert. Transkribiert wurde in der Systematik von „TiQ" (Bohnsack, 2014, S. 253). Das Datenmaterial umfasst mit Blick auf das studierte Lehramt gemischte und reine Gruppen. Zur Bearbeitung der Fragestellung, der hier vorgelegten Forschungsarbeit, wurden vor allem die gemischten Gruppendiskussionen in den Blick genommen, an denen sowohl SOP- als auch PriSe-Studierende teilnahmen. Das Gruppendiskussionsverfahren spielt im Projektkontext eine doppelte Rolle. Zum einen wurde es als typisches hochschuldidaktisches Gesprächsformat im Nachbereitungsseminar, ohne direkte oder durchgehende Beteiligung/Anlei-

tung der Lehrenden, durchgeführt. Zum anderen entspricht es forschungsmethodischen Maßgaben (Bohnsack & Schäffer, 2001).

Der Redeimpuls war in Form eines klassischen Arbeitsauftrags formuliert, der das Thema „Zusammenarbeit von Fachlehrer/in und Sonderpädagog/in im inklusiven Unterricht" aufwirft. Er enthielt sowohl theoretisierende-assoziative als auch erzählgenerierende Elemente, in dem einerseits „Haltungen"/„Einfälle" und andererseits „Erfahrungen"/„Eindrücke" aus dem Praktikum angesprochen wurden. Damit ist prinzipiell ein weiter Raum für Anschlusskommunikation eröffnet. Darüber hinaus erhielten die Gruppen zwei Umschläge (drei Bilder und eine Textvignette) verbunden mit dem Hinweis, dass sie diese „Diskussionsimpulse" nutzen können, „wenn [ihnen] nichts mehr einfällt".

Die Auswertung der Gruppendiskussionen erfolgte mit der dokumentarischen Methode (Bohnsack, 2014), im Sinne einer dokumentarischen Subjektivierungsanalyse (Geimer & Amling, 2018). Schwerpunkte bilden die Analyse der Modi der Diskursorganisation (Przyborski, 2004) sowie der systematische Vergleich von Argumentationen und Erzählungen/Beschreibungen (Geimer, 2012, 2020; Gercke, 2021). Da vor allem die Relevanzsetzungen der Studierenden zum Redeimpuls interessierten, wurden in einem ersten Schritt die Einstiegspassagen der Gruppendiskussionen interpretiert und miteinander verglichen und danach mit weiteren Passagen kontrastiert.

In der nachfolgenden Ergebnisdarstellung werden wir zunächst die zwei Studierendenhabitus stark verdichtet beschreiben, bevor wir die Eingangspassagen der Gruppen *Montag* und *Freitag* nutzen, um die Habitus in ihren spezifischen exkludierenden Diskursmodi (Przyborski, 2004) exemplarisch zu rekonstruieren.

5. Ergebnisse

Bisherige Rekonstruktionen verweisen auf zwei Studierendenhabitus, die sich in unseren Fällen entlang des studierten Lehramtstyps (PriSe/SOP) unterscheiden.

Unter den SOP-Studierenden zeigt sich ein erstes Muster, das die *flexible und distanzierte Rollenverhandlung* betrifft und sich auf das *Studium als Möglichkeitsraum* bezieht. Die Studierenden entziehen sich weitestgehend einer konkreten Positionierung, in welcher Rolle sie sich selbst im inklusiven Unterricht sehen. Das Thema wird theoretisch gerahmt, indem z. B. auf Gelesenes referenziert wird. Widerstandslos werden positive und negative bzw. eigene und fremde Erfahrungen und Überzeugungen in einem ergebnisoffenen Modus aufeinander bezogen. Sonderpädagogische Tätigkeit als Rolle erscheint damit indeterminiert und flexibel ausgestaltbar. Wir sehen darin eine Passung zu einem im Arbeitsauftrag und Seminarsetting implizierten institutionellen Studierendenhabitus[4], der die Lerngelegenheiten des Studiums in sich fortschreibenden Prozessen der Selbstklärung und der Berufsorientierung nutzt. Auf die berufsbezogene Norm einer gleichberechtigten Zusammenarbeit im gemeinsam geteilten und inklusiven Klassenraum kann sich positiv bezogen werden.

4 Der Begriff verweist hier ähnlich wie der institutionelle Schüler*innenhabitus auf die „Sinnebene der idealen Entwürfe und Konstruktionen" (Helsper et al., 2018, S. 12), die u. a. Entwürfe der bzw. des idealen Studierenden oder der idealen Hochschule enthält.

Unter den PriSe-Studierenden zeigt sich ein zweites Muster, das die *Praxisbewährung als Lehrkraft* betrifft und sich auf das *Studium als Ausbildungsort* bezieht. Der Orientierungsrahmen dieser Studierenden ist eher an die erlebte unterrichtliche Praxis als Status quo gebunden. Bezugspunkte zum Studium stellen das bereits angeeignete fachliche und fachdidaktische Wissen dar, die als entscheidende Dispositionen herausgestellt werden, um erfolgreich das als Initiationsritus erlebte Praktikum zu bewältigen. In dieser Orientierung wird eine theoretisierende Bearbeitung im Studium in dem Maße abgelehnt, wie diese von der Aneignung und persönlichen Selbstverortung in der erlebten Unterrichtsrealität entkoppelt wird. Die gleichberechtigte Zusammenarbeit im Unterricht wird weitgehend abgelehnt.

Diese Orientierungsmuster schreiben sich einerseits der Diskursorganisation als sich ereignende soziale Praxis ein. Anderseits zeigt unsere sich anschließende Analyse zu den Gruppen *Montag* (Kap. 5.1) und *Freitag* (Kap. 5.2), wie Spielräume für den Diskursverlauf erzeugt werden, die die beiden kontrastierenden Gruppen unterschiedlich für sich nutzen.

5.1 Flexibles Abwägen und Praxisbewährung in direkter Konfrontation

Die Gruppe *Montag* besteht aus fünf Studentinnen Annika und Conny (SOP) sowie Bea, Doro und Emma (PriSe). Der Diskurs verläuft in einem oppositionellen Modus, in dem es zur offenen Konfrontation, insbesondere entlang der Frage ‚Sonderpädagogin als Unterstützerin oder vollwertige Lehrerin' kommt. Während inhaltlich um die Gleichberechtigung der Sonderpädagoginnen gerungen wird, finden wir auf performativer Ebene ein gleichberechtigtes Diskutieren, das zum Arbeitsauftrag und dem intendierten hochschuldidaktischen Konzept kohärent ist. Das heißt, auch wenn hier unterschiedliche Orientierungsrahmen zum Ausdruck kommen, die unvereinbar nebeneinander stehen bleiben, werden diese gleichrangig entfaltet.

In der nachfolgend betrachteten Passage zeigt sich das *distanziert-flexible Abwägen* von Annika mit Blick auf die Rolle der Sonderpädagogin. Sie nimmt Bezug zu einer zuvor elaborierten Praktikumserfahrung von Doro:

```
Af:   Aber nochmal zu dem was du gesagt hast, ähm; dass die Sonderpädagogin oder
      der Sonderpädagoge halt die (.) Rolle einnimmt, die Kinder einfach so
      nebenbei zu unterstützen, ne?
Cf:                                 └ Mhm ((bestätigend))
Af:                                       └ Und da hatte ich auch ein bisschen was zu
      gelesen, (.) weil es gibt ja auch schon andere Möglichkeiten, wo im Team
      richtig unterrichtet wird. […]
```

Annika überführt metakommunikativ die Erzählung von Doro in einen theoretischen Rahmen, indem sie das Erlebte als ‚Rolleneinnahme' bezeichnet. Die Aussage, sie hätte dazu etwas „gelesen", verweist auf studienbezogene Erfahrungszusammenhänge *über* die berufliche Praxis, im Rahmen derer die erlebte Praxis nur eine Option unter anderen ist. Im Studium eröffnen sich also Möglichkeiten, den beruflichen Einsatzort unterschiedlich zu konstruieren. Gleichzeitig wird eine prozessuale, in die Zukunft gerichtete Perspektive eröffnet, denn es gäbe „ja *auch schon* andere Möglichkeiten" (Hervorh. d.

Verf.). Die Normierung „wo im Team *richtig* unterrichtet wird" (Hervorh. d. Verf.) verweist auf eine andere, theoretische Konzeptualisierung („was zu gelesen") von Kooperation, die im Kontrast zur erlebten Praxis zu stehen scheint.

Im Anschluss an den obigen Gesprächsauftakt verfolgen Annika und Conny weitere Abgrenzungsschleifen (sonderpädagogische Lehrkräfte sind keine Erzieher), bis Bea konfrontativ unterbricht und damit den Wechsel zur *Praxisbewährung* einleitet:

```
Bf:      └ Ja, aber was ist denn euer Ding. ┘ Also was (.) was macht dich jetzt
     dann besser als Sonderpädagoge als nen Erzieher? Weil, für mich klingt das
     jetzt gerade so, (.) ja das kann auch ein Erzieher. Ja, aber was, was seid
     ihr denn anders, also –
Df:                  └ Mhm. ┘
Af:                        └ Naja die bringt halt-
Bf:                        └ Was studiert ihr anders? ┘
Cf:                                                   └ Ja, den Unterricht
     vorbereiten an sich.
Af:                                                   └ Ja, den Unterricht
     von vornerein besser ┘dann machen.
```

Bea benutzt im Unterschied zu Annika eine persönliche, involvierte Sprechweise. Sie präzisiert ihr Anliegen mit einer Frage nach der professionsspezifischen Kompetenz als „Sonderpädagoge", die vom Standort der Studierenden ausgehend ja eigentlich erst einen in der Zukunft gelegenen Erwartungshorizont bildet. Der erneute Versuch der Distanzierung von Annika wird durch gleichzeitiges Sprechen von Bea verhindert. Das vorhergehende distanziert-flexible Abwägen ist für Bea unbefriedigend, was sie veranlasst, Annika und Conny ein klares Statement abzuverlangen. Sie mögen bitte kenntlich machen, wer sie sind oder alternativ doch wenigstens herausstellen, was ihr Studium beinhaltet. Bea versucht hier über den Verweis auf das Studium an Annika anzuschließen. Im weiteren Verlauf zeigt sich jedoch, dass der zugrundeliegende Orientierungsrahmen, der die Wahrnehmung des Studiums und seine Inhalte strukturiert, ein anderer ist als der zuvor von Annika aufgeworfene. Studium und Lehrpraxis werden in Kongruenz zueinander wahrgenommen. Bea adressiert die Ebene umschreibbarer Kompetenzen, die das ‚Lehrkraft Sein und Handeln' eindeutig über Fachinhalt (Wissen) und -didaktik (Können) bestimmen. Aus dieser Perspektive erlebt sie ihr (Fach-)Lehramtsstudium als kongruent zur unterrichtlichen Handlungspraxis. Dass so etwas wie ‚Rollenübernahme' abgewogen werden kann oder dass das Anforderungsprofil flexibel sein kann, ist nicht anschlussfähig.

Die gleichzeitig gesprochene Reaktion von Conny und Annika ist inhaltlich betrachtet keine stimmige Antwort auf Beas Frage. Sie markiert viel mehr ihren hypothetischen, prozessualen Orientierungsrahmen, der weniger konkrete Studieninhalte in den Blick nimmt, sondern eher eine ergebnisoffene Haltung impliziert mit der sie in Zukunft einen anderen („besseren") Unterricht – gemeinsam mit der Fachlehrkraft – gestalten könnten. Gleichzeitig findet hier die Abgrenzung zur Erzieher*innentätigkeit und die Aufwertung der eigenen Tätigkeit mit Blick auf „Unterricht" statt. Als sie wiederholt von Bea und Doro zu einer konkreten Antwort zu den Studieninhalten aufgefordert werden, antwortet Conny in einer formalistischen Formulierung: „Wir haben Behindertenpädagogik als Hauptfach". Es folgt eine sehr vage und beinah bruchstückhaft ausformulierte

Inhaltsbeschreibung des Hauptfaches, aus der Doro unvermittelt und mit einem deutlichen Statement die Klärung des Sachverhaltes ableitet:

Bf: └ Ja, aber trotzdem ┘ seid=habt ihr doch trotzdem mehr (.) Ahnung davon, wie man mit solchen Kindern umgeht oder nicht;
Af: └ Es ist ┘ halt, genau. Wir lernen was das Pädagogische angeht auf jeden Fall noch viel viel mehr. Also, wie man da überhaupt -
Bf: └ Ja, eben, das das denke ich halt so,
Af: └ rangeht. Weil wie man ┘ irgendwie so ein Zugang zu=n Kind bekommt, ähm.
Bf: └ Genau. ┘
Df: Aber das ist doch dann genau das. Dass wir sagen, das und das wird jetzt gelernt und ihr (.) wisst dann, äh, wie ihr die Kinder unterstützen müsst.
Cf: └ Ja
Df: └ Und wie ┘ ihr den helfen müsst die Aufgaben zu. Das ist aber doch genau das was ihr im Moment -
Cf: └ Eigentlich macht es da mehr Sinn, aber dann - ┘
Af: └ Ja, genau. ┘ Aber, ich mein, das, was wir hier im Seminar besprochen haben war ja eher so in die Richtung, dass durch Absprachen wirklich schon so ein Unterricht rauskommt (3) ((lautes Ausatmen/Seufzen)) naja, dass man: vielleicht gar nicht mehr so, dass der Sonderpädagoge vielleicht gar nicht mehr so diese Rolle dann so einnehmen muss, weil die Arbeit halt schon vorher geleistet wurde, weil der Unterricht halt von vornherein schon inklusiv -

Was sie „lernen", kann von Annika und Conny nur grob umrissen werden. Es geht um „das Pädagogische" als „Zugang zu Kind[ern zu] bekomm[en]". Es wird eher eine den Kindern zugewandte, partikularistische (Wert-)Haltung deutlich, die wenig präzise im Duktus der von den PriSe-Studentinnen geforderten Kompetenzorientierung versprachlicht werden kann. Im Weiteren zeigt sich das Aufeinandertreffen des ‚unspezifisch Unfertigen' („wir lernen (…) das Pädagogische") im Möglichkeitsraum Studium auf das ‚konkret Faktische' in der unterrichtlichen Handlungspraxis („wir sagen, das und das wird jetzt gelernt"/ „das was ihr im Moment"). Durch die Temporaladverbiale „jetzt" und „im Moment" wird von Doro erneut die vorgezogene Identifikation mit der Unterrichtspraxis adressiert und der Rahmen der Praxisbewährung aufgerufen. Doro überführt die studienbezogene Perspektive der SOP-Studentinnen in ihren Orientierungsrahmen und platziert die Sonderpädagoginnen im Unterricht als Helferin/Unterstützerin. Die Ausschließlichkeit dieser Rolle wird in einer differenzierenden Antithese („ja […] aber") von Conny und Annika abgelehnt.

5.2 Praxisbewährung als Trumpf

Die Gruppe *Freitag* besteht aus fünf Studierenden, Anna, Christin und Elisa (SOP) sowie Ben und Daniel (PriSe). Ben und Daniel ringen mit Anna, Christin und Elisa in einem divergenten Modus vor allem auf performativer Ebene um Redeanteile und Deutungshoheit.[5] Die im Arbeitsauftrag als erwünscht formulierte Offenheit der Diskussion für unterschiedliche aber gleichberechtigte Ansichten und Erfahrungen wird auf performativer Ebene ebenso unterlaufen, wie auf inhaltlicher Ebene Überzeugungen zu einer gleichberechtigten Zusammenarbeit im Unterricht und positive Erfahrungen aus der Diskussion gedrängt werden. Dialogische Kommunikationssituationen, die die Aushandlungsprozedur zum Selbstzweck erheben, erscheinen für die zukünftige Lehrtätigkeit unnütz. Sie werden sowohl im Studium also auch in der Schulpraxis, in Form interprofessioneller Zusammenarbeit, abgelehnt. Eine dem Arbeitsauftrag möglicherweise zuträgliche offene Diskussion wird durch das Parodieren didaktischer Inszenierungen vermieden, was im Ergebnis – so die vorliegende Rekonstruktion – die Divergenz der Orientierungen befördert: Das an der Schulpraxis orientierte *Sich Bewähren* wird weitestgehend entfaltet, es kann das zum Studium passende *Abwägen* in diesem Fall vereinnahmen und aus dem Diskurs ausschließen.

Die Verdrängungstendenzen mit machtstrukturierten Diskurseinheiten zeigen sich bereits in der Einstiegspassage, in der über das Sagbare scheinbar verhandelt wird. Dabei nehmen Ben und Daniel eine den SOP-Studentinnen übergeordnete, moderierende Position ein, ähnlich wie Lehrkräfte einer Schüler*innengruppe. So wirkt die Szene wie ein fragend-entwickelndes Unterrichtsgespräch. Sie bestimmen den Arbeitsauftrag, erteilen Rederechte und stellen kritische Rückfragen. Die SOP-Studentinnen versuchen, sich aus diesem Verhältnis zu emanzipieren. So kommt Anna z. B. Daniels Aufforderung „Dann erzähl mal" nicht nach, sondern adressiert Ben als Ihresgleichen, indem sie ihn mit „Du doch auch" in ein symmetrisches Verhältnis (zurück)holt und dann ihrerseits ihn auffordert, zu berichten.

Ben nutzt seine Chance über seine Praktikumserfahrungen sprechen zu können. Er unterscheidet die, als „sehr gut" erlebte, gemeinsame Unterrichtsplanung (Toni, seine Tandempartnerin, hat „die gesamte pädagogische Vorarbeit geleistet"[6]) von einer sehr schwierigen Unterrichtsdurchführung. Mit der Verortung des „Pädagogischen" in der Vorbereitung wird dieses ebenso optional und hypothetisch wie die Vorbereitung selbst. Die Unterrichtsdurchführung hingegen folgt in Bens Argumentation eigenen Spielregeln, die seine übergeordnete Position als (angehender) Mathematiklehrer[7] in einer stabilen hierarchischen Struktur legitimiert:

---

5 Die Interpretation lässt auch eine geschlechtsspezifische Deutung des Materials zu. Es ist sehr auffällig, dass sich die Trennlinie im Diskurs zwischen den beiden männlichen PriSe-Studenten und den weiblichen SOP-Studentinnen vollzieht. Der Eindruck, dass die Dimension „Gender" hier eine Bedeutung hat, erhärtet sich, wenn man bedenkt, dass die Gruppe *Montag* nur aus weiblichen Studierenden bestand.

6 In den Gruppen waren nicht zwangsläufig beide Tandempartner*innen vertreten. Toni ist an der Gruppendiskussion hier nicht beteiligt.

7 Im Material finden sich auch Hinweise auf die Bedeutung fachkultureller Unterschiede. Das aus den Geisteswissenschaften stammende „Pädagogische" unterliegt an vielen Stellen dem „Naturwissenschaftlich-Mathematischen" (Gercke, 2021, S. 335 f.).

Bm: […] Die Durchführung war umso schwieriger, weil, ähm, (2) weil natürlich so aus Fachlehrerperspektive andere Schwerpunkte gesetzt werden müssen. Und der Druck gerade für Praktikanten auch fachlich, ähm, (.) zeigen zu können, was man kann, und dass man das auch kann (.), äh, auch sehr hoch ist. Und dann geriet für: geriet für mich sehr schnell diese sonderpädagogische Perspektive aus=m Blick. (.) So, dass ich halt sehr darauf geachtet hab mein Unterricht eh auch hinzukriegen (1) und, ähm, (.) und weniger auf die Kinder geachtet hab, […]

Die Bewährung misst sich an der fachlichen und fachdidaktischen Performanz im Unterricht, die man im Rahmen der zugrundeliegenden Orientierung „hinkriegen" kann, ohne auf die Kinder zu achten. Mit dem Verlust der Bedeutung (sonder-)pädagogischer Vorarbeit unter dem Performanzdruck im Unterricht wird der Nutzen einer sonderpädagogischen Hilfskraft insgesamt fragwürdig. „Verbesserung" wurde dann erlebt, als für Toni ein Platz bzw. eine Funktion gefunden wurde:

Bm: […] und das hat sich aber im Laufe des Praktikums verbessert, insofern als dass, äh, Toni dann auch (.) sehr viel in der Klasse rumgelaufen ist und, ähm (1) auch mir Zeichen gegeben hat, tatsächlich wenn wir Plenumsdiskussion hatten, so der und der Schüler möchte jetzt einfach was sagen und der kann das beantworten, so, dann nimm doch mal bitte eher die dran und sowas. […]

Die gefundenen Aufgaben „Rumlaufen" und „Zeichen geben" weisen der Sonderpädagogin die Assistentinnenrolle zu und würdigen dadurch ihre Kompetenzen im Unterrichtsgeschehen herab. Dies ist für Anne, Christin und Elisa nicht hinnehmbar und deshalb performativ nicht anschlussfähig. Bens Passage endet mit einer langen Pause.

Die Fortführung verläuft wie zuvor metakommunikativ im „Frage-Antwort-Modus". Die SOP-Studentinnen wehren sich abermals gegen die untergeordnete Position der Antwortenden, indem sie selbst Rückfragen stellen. Als Anna in Opposition zu Ben eine positive Erfahrung des gemeinsamen Unterrichtens in symmetrischer Beziehung einbringen will, wird sie mehrfach nach wenigen Sekunden unterbrochen. Ihr erneuter Anlauf, um zu unterstreichen, dass die Zusammenarbeit nicht nur „voll gut", sondern auch „gleichberechtigt" war, wird unmittelbar von leisem Lachen begleitet.

Nachdem sie resigniert innehält („Ja, ich muss jetzt auch überlegen, was ich sagen möchte"), gipfelt die Parodie eines fragend-entwickelnden Unterrichtsgesprächs in ihrem vorläufigen Höhepunkt:

Cf: Soll ich, warte mal ich helfe dir. ((holt Bilder aus dem Umschlag heraus))
@(2)@
Bm: Was fällt dir zu diesem Bild ein.
Cf: Bild Ce:,
Af: @(2)@
Bm: Das nächste (.) nicht das nächste, da fang ich an zu lachen.
Cf: ⌞ Da siehst du eine Sonderpädagogin und ein Lehrerin oder ⌟andersherum.
Af: °Das schaffen wir schon. Auch ohne Bild.°
(3)
Dm: Bild böe. ((lautgetreue Wiedergabe des Konsonanten B))
Af: @Böe.@
(3)

Christin imitiert die Assistentin in einer pädagogischen Situation – entsprechend der ihr aufgetragenen Rolle als Sonderpädagogin im Unterricht. Sie benutzt das didaktische Material des Arbeitsauftrages, um Anna zu helfen. Ben übernimmt abermals die Position der Fragen stellenden Lehrkraft, unterstützt von Christin. Die Inszenierung scheint für Anna durchschaubar, sie lacht. In Distanzierung zum Arbeitsauftrag und zum universitären Setting amüsiert sich Ben über die Bilder. Christin wechselt in die Rolle der Antwortenden, etikettiert die abgebildeten Lehrkräfte und ergänzt „oder andersrum", womit sie die im Arbeitsauftrag eingelassene Norm der gleichberechtigten Zusammenarbeit mit flexibler Rollenverteilung exemplifiziert und sich ihr Bewusstsein für diese dokumentiert. Die Rollen in der Kooperation sind austauschbar, so die Message der Bilder.

In dieser parodierenden Inszenierung des fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräches in Verbindung mit humoristischen Elementen erzeugen die Studierenden maximale Distanz zum Arbeitsauftrag und vermeiden den offenen Dissens in der Gruppe. Das darin angesprochene Thema der gleichberechtigten Kooperation scheint für sie nicht verhandelbar. Lediglich in der Parodie kann eine partielle, kooperierende Gemeinschaft hergestellt werden. Gleichzeitig deutet der gesamte Abschnitt aber auch darauf hin, dass Humor hier benutzt wird, um Machtpositionen zu verteidigen.[8] So versucht Anna einen Ausstieg aus der Parodie, der jedoch nicht gelingt. Es wird sich anschließend über das Lautieren von Buchstaben (im Erstunterricht) lustig gemacht. Der Fall der Gruppe *Freitag* zeigt, dass sowohl das Sprechen über Kooperation als auch das kooperative und gleichberechtigte Sprechen, hier zwischen angehenden Sonderpädagoginnen und Fachlehrern, kaum gelingt.

6. Diskussion

Die vorliegende Studie konnte unterschiedliche handlungsleitende Orientierungen für SOP- und PriSe-Studierende herausarbeiten, die in Gruppendiskussionen zu exkludierenden Diskursmodi führen. Sie verweisen auf unterschiedliche Erfahrungsräume (Studium/Schulpraktikum), wobei der Modus der Bezugnahme auf die Norm der gleichberechtigten Zusammenarbeit je ein anderer ist. Das Verhältnis zwischen Habitus und Norm ist im Fall der SOP-Studierenden passförmig, im Fall der PriSe-Studierenden antagonistisch. Insbesondere in der Gruppe *Freitag* wird deutlich, dass gerade der gemeinsame Unterricht im Praktikum einen Orientierungsrahmen in die Diskussion holt, der dem Arbeitsauftrag entgegensteht, gemeinsam unter statusgleichen Studierenden unterschiedliche Erfahrungen und Überzeugungen zu verhandeln. Die beiden PriSe-Studenten argumentieren mit Sachzwängen aus der Praxis für die zwangsweise gegebene Führungsrolle ihrer Profession. Sie streben damit nach Aneignung eines in der Praxis dominierenden Kooperationsverhältnisses (Mannes, Trautmann & Greiten, 2020) und versuchen darüber ihre Position im Diskurs zu legitimieren und zu verteidigen.

Insbesondere die exkludierenden Diskursmodi werfen für die Konzipierung hochschulischer Lernangebote weitere Fragen auf. So ist es durchaus denkbar, dass, wie die

8 Zu Humorformen in Diskussionen und ihre Bedeutung Kotthoff (2010) oder Thielemann (2008).

o. g. Evaluationen nahelegen (Kap. 2), sich auf *individueller Ebene* positive Entwicklungen z. B. in Bezug auf Einstellungen und Selbstwirksamkeit nachweisen lassen. Auf *kollektiver Ebene* – also im direkten Vollzugsgeschehen der Zusammenarbeit – zeigen sich jedoch Schließungs- und Ausgrenzungspraktiken aufgrund unterschiedlicher Orientierungsrahmen.

Die vorliegende Studie macht deutlich, dass der Mehrwert einer interprofessionellen Kooperation von Studierenden verschiedener Lehrämter gerade unter dem Einbezug von schulpraktischen Studien nicht per se gegeben ist. Für das hier untersuchte Seminarangebot könnte sich die Entscheidung erst im Nachbereitungsseminar die Kooperation explizit zu thematisieren, im Nachhinein als problematisch erweisen. Das erzeugt ein doppeltes Motiv zur Ablehnung des Arbeitsauftrages durch die PriSe-Studierenden, bzw. reagieren diese auf den im Arbeitsauftrag und Setting gegebenen performativen Selbstwiderspruch. Sie erahnen eine implizit von den Dozierenden gesetzte Seminarnorm, die kollaborative Arbeitsweisen hervorhebt, während sie zugleich aufgefordert werden, ihre (der Seminarnorm entgegenlaufenden) Orientierungen in eine freie Verhandlung der Thematik einzubringen. Insbesondere kooperativ angelegte Seminare müssen sich also der Herausforderung stellen, zwischen unterschiedlichen Orientierungsrahmen zu vermitteln, damit ein gleichberechtigtes Zusammenarbeiten angebahnt werden kann. Lücke und Peters (2019) zeigen, wie z. B. hierarchische Verhältnisse im Seminarsetting explizit bearbeitet werden können. Für zukünftige, möglichst längsschnittlich angelegte Forschung stellt sich die Frage, inwiefern das Erleben von Passungsdifferenzen in den konkreten Seminargesprächen auch ein Potenzial der Veränderung entfalten konnte.

Fraglich erscheint noch, was dazu führt, dass es in der Gruppe *Freitag* zu derart auffälligen Divergenzen und in der Gruppe *Montag* zumindest performatorisch zu einem gleichberechtigten Diskutieren kommt. Divergenzen sind Hinweise auf Machtverhältnisse (Bohnsack & Przyborski, 2010), die aufgrund der Mehrdimensionalität und Überlagerung von Erfahrungsräumen (Bohnsack, 2017) durch Aspekte bedingt sein können, die in der vorliegenden Analyse bisher nicht in den Blick geraten sind. Denkbar ist z. B., dass geschlechts- oder schulstufenspezifische Orientierungen einen Einfluss haben, deren Relation zueinander durch die spezifische Verbindung des Primar- und Sekundarstufenlehramts an der Universität Hamburg an dieser Stelle nicht aufgelöst werden kann. Hinweise auf eine Selbstverortung der männlichen PriSe-Studenten der Gruppe *Freitag* als Mathematiklehrer in der Sekundarstufe stützen diese These. Mit Blick auf die Ergebnisse von Lücke (2021, S. 179) ist darüber hinaus anzunehmen, dass sich in den Gruppen auch unterschiedliche Abwehrstrategien einer „von Inklusion ausgehenden Handlungsverunsicherung" dokumentieren. Die aufgeworfenen Überlegungen verweisen zugleich auf wesentliche Limitationen unserer Arbeit.

Zusammenfassend bietet die vorliegende Studie erste Einblicke in Kooperationsprozesse von Studierenden unterschiedlicher Lehramtsstudiengänge. Wir konnten zwei Studierendenhabitus rekonstruieren und zeigen, wie sich diese auf die Norm einer gleichberechtigten Zusammenarbeit in inklusiven Settings beziehen. Es obliegt zukünftiger Forschung, die gefundenen Orientierungsrahmen weiter auszudifferenzieren und ggf. weitere Habitusformen mit ihren spezifischen Relationen zu rekonstruieren.

Literatur

Arndt, A.-K. & Werning, R. (2016). Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog/innen im Kontext inklusiver Schulentwicklung: Implikationen für die Professionalisierung. In V. Moser & B. Lütje-Klose (Hrsg.), *Zeitschrift für Pädagogik Beiheft: Bd. 62. Schulische Inklusion* (S. 160–174). Beltz Juventa.

Bock, A.-S., Siegemund, S., Nolte, M. & Ricken, G. (2019). Preparation for inclusive teaching: Entangling prospective teachers' perspectives on inclusive teaching using mathematics education as an example. In D. Kollosche, R. Marcone, M. Knigge, M. G. Penteado & O. Skovsmose (Hrsg.), *Inclusive mathematics education: State-of-the-art research from Brazil and Germany* (S. 581–605). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-030-11518-0_33

Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden* (9. Aufl.). Barbara Budrich.

Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Barbara Budrich. https://doi.org/10.36198/9783838587080

Bohnsack, R. & Przyborski, A. (2010). Diskursorganisation, Gesprächsanalyse und die Methode der Gruppendiskussion. In R. Bohnsack, A. Przyborski & B. Schäffer (Hrsg.), *Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis* (2. Aufl., S. 233–248). Barbara Budrich. https://doi.org/10.2307/j.ctvddzp5w.17

Bohnsack, R. & Schäffer, B. (2001). Das Gruppendiskussionsverfahren. In T. Hug (Hrsg.), *Wie kommt Wissenschaft zu Wissen? Bd. 2. Einführung in die Forschungsmethodik und Forschungspraxis* (S. 324–341). Schneider Verlag Hohengehren.

Geimer, A. (2012). Bildung als Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen und die dissoziative Aneignung von diskursiven Subjektfiguren in posttraditionellen Gesellschaften. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, *2*(3), 229–242. https://doi.org/10.1007/s35834-012-0045-1

Geimer, A. (2020). Bildung als Entsubjektivierung und Subjektivierung – Bildungspotenziale kommunikativ/diskursiv generalisierter Subjektnormen. In S. Amling, A. Geimer, S. Rundel & S. Thomsen (Hrsg.), *Jahrbuch Dokumentarische Methode. Heft 2-3/2020* (Bd. 2, S. 255–278).

Geimer, A. & Amling, S. (2018). Subjektivierungsforschung als rekonstruktive Sozialforschung vor dem Hintergrund der Governmentality und Cultural Studies: Eine Typologie der Relation zwischen Subjektnormen und Habitus als Verhältnisse der Spannung, Passung und Aneignung. In A. Geimer, S. Amling & S. Bosančić (Hrsg.), *Subjekt und Subjektivierung: Empirische und theoretische Perspektiven auf Subjektivierungsprozesse* (S. 19–42). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22313-7_2

Gercke, M. (2021). *Berufsbezogene Orientierungsmuster von Lehramtsstudierenden im Hinblick auf schulische Inklusion*. Beltz Juventa.

Gercke, M. (2018). „Das fand ich befremdlich für mich als Lehrperson." – Orientierungsmuster von Lehramtsstudierenden zu schulischer Inklusion. In T. Leonhard, J. Košinár & C. Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung: Potentiale und Grenzen der Professionalisierung* (Studien zur Professionsforschung in der Lehrerbildung, S. 207–223). Klinkhardt.

Heinrich, M. (2011). Die Rolle der Professionellen in der Schulentwicklung. Gratwanderung zwischen Professionalisierung und Deprofessionalisierung. In H. Altrichter & C. Helm (Hrsg.), *Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer: Vol. 7. Akteure & Instrumente der Schulentwicklung* (S. 89–101). Schneider Verlag Hohengehren.

Helsper, W. (2018). Vom Schülerhabitus zum Lehrerhabitus – Konsequenzen für die Lehrerprofessionalität. In T. Leonhard, J. Košinár & C. Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung: Potentiale und Grenzen der Professionalisierung* (Studien zur Professionsforschung in der Lehrerbildung, S. 17–40). Klinkhardt.

Helsper, W., Dreier, L., Gibson, A., Kotzyba, K. & Niemann, M. (2018). *Exklusive Gymnasien und ihre Schüler: Passungsverhältnisse zwischen institutionellem und individuellem Schülerhabitus*. Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17080-6

Hericks, U. (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe*. Deutsche Nationalbibliothek.

Hericks, U. (2018). *Habitus und Normen im Berufseinstieg von Lehrer*innen. Eine mehrdimensionale Typenbildung aus der Perspektive der Dokumentarischen Methode.* Barbara Budrich. https://doi.org/10.3224/zisu.v7i1.04

Hild, P. (2019). *Habitus und seine Bedeutung im Hochschulstudium: Aneignungspraktiken und -logiken von Studierenden.* Beltz Juventa.

Kleina, W., Lohmann, C., Radhoff, M., Ruberg, C., Tan, A. E., Trapp, R. & Wittich, C. (2018). Kooperationsformate im Rahmen einer inklusionsorientierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Konzeptionen und Reflexion erster Erfahrungen im Projekt DoProfiL. In S. Hußmann & B. Welzel (Hrsg.), *DoProfiL – Das Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 237–252). Waxmann.

Košinár, J. & Schmid, E. (2017). Die Rolle der Praxislehrperson aus Studierendensicht – Rekonstruktionen von Praxiserfahrungen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, *35*(3), 459–471.

Kotthoff, H. (2010). Humor mit Biss zwischen sozialer Konjunktion und Disjunktion. In E. Koch & S. Krämer (Hrsg.), *Gewalt in der Sprache. Rhetorik verletzenden Sprechens* (S. 61–95). Brill Fink. https://doi.org/10.30965/9783846749333_005

Leonhard, T., Košinár, J. & Reintjes, C. (Hrsg.). (2018). *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung: Potentiale und Grenzen der Professionalisierung.* (Studien zur Professionsforschung in der Lehrerbildung). Klinkhardt.

Lücke, M. (2021). Differenzpraktiken als Hegemoniepraktiken Lehramtsstudierender und deren Bedeutung für inklusionsbezogene Orientierungen. *Sonderpädagogische Förderung heute, 66*(2), S. 171–181.

Lücke, M. & Peters, J. (2019). Das Erfahren von Anerkennung durch interprofessionelle Kooperation Lehramtsstudierender im Fachpraktikum Mathematik. In C. Schomaker & M. Oldenburg (Hrsg.), *Forschen, Reflektieren, Bilden: Forschendes Lernen in der diversitätssensiblen Hochschulbildung* (S. 237–245). Schneider Verlag Hohengehren.

Lütje-Klose, B. & Urban, M. (2014). Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil 1: Grundlagen und Modelle inklusiver Kooperation. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 83*(2), 112–123. https://doi.org/10.2378/vhn2014.art09d

Mannes, N., Trautmann, M. & Greiten, S. (2020). Orientierungen von Lehrkräften zur kooperativen Planung von Unterricht für inklusive Lerngruppen. In M. Keller-Schneider, M. Trautmann, K. Krammer & K. Zierer (Hrsg.), *Jahrbuch für allgemeine Didaktik: Bd. 2020. Thementeil allgemeine Didaktik und Reflexion von Lehr- und Lernprozessen: Allgemeiner Teil* (S. 114–128). Schneider Verlag Hohengehren.

Maschke, S. (2015). *Habitus unter Spannung – Bildungsmomente im Übergang: Eine Interview- und Fotoanalyse mit Lehramtsstudierenden.* Beltz Juventa.

Morgan, J. (2016). Reshaping the role of a special educator into a collaborative learning specialist. *International Journal of Whole Schooling, 12*(1), 40–60.

Parade, R., Sirtl, K. & Krasemann, B. (2020). Rekonstruktive Fallarbeit im Praxissemester zwischen Verweigerung des Arbeitsauftrages, Pragmatik und regelkonformer Bearbeitung – Überlegungen zum Studierendenhabitus. In K. Rheinländer & D. Scholl (Hrsg.), *Verlängerte Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung: Konzeptionelle und empirische Aspekte der Relationierung von Theorie und Praxis* (S. 266–279). Klinkhardt.

Przyborski, A. (2004). *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode: Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen.* VS Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90347-7

Ritter, R., Wehner, A., Lohaus, G. & Krämer, P. (2018). Multi-professional and mono-professional collaboration and their association with teacher trainee's attitudes towards concepts of inclusive education. *Empirische Sonderpädagogik*, *10*(2), 185–203.

Ritter, R., Wehner, A., Lohaus, G. & Krämer, P. (2019a). Inklusionsorientierte Lehrer/innenbildung. Disziplinübergreifendes Seminarkonzept für Studierende der Regelschulpädagogik und der sonderpädagogischen Förderung. *heiEDUCATION,* (4), 9–23.

Ritter, R., Wehner, A., Lohaus, G. & Krämer, P. (2019b). Pre-service teachers' beliefs about inclusive education before and after multi-compared to mono-professional co-teaching: An exploratory study. *Frontiers in Education*, *4*:101. https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00101

Ritter, R., Wehner, A., Lohaus, G. & Krämer, P. (2020). Effect of same-discipline compared to different-discipline collaboration on teachers trainees' attitudes towards inclusive education and their collaboration skills. *Teaching and Teacher Education, 87*(2): 102955. https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102955

Schmidt, R. & Wittek, D. (2021). Rekonstruktive Kasuistik – ein unerreichbares Ideal universitärer Lehre. Empirische Hinweise zum Widerstreit von Programmatik und Praxis. In D. Wittek, T. Rabe & M. Ritter (Hrsg.), *Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche* (S. 261–280). Klinkhardt. https://doi.org/10.35468/5870-14

Siegemund, S. & Bock, A.-S. (2018). Entwicklung und Erprobung eines Seminarkonzeptes zum inklusiven Mathematikunterricht. In A. Langner (Hrsg.), *Inklusion im Dialog: Fachdidaktik Erziehungswissenschaft Sonderpädagogik* (S. 263–270). Klinkhardt.

Siegemund, S. & Johannsen, S. (2021). Finding a role in class: A mixed methods study of prospective teachers' beliefs towards co-teaching in inclusive classes. *International Journal of Whole Schooling, 17*(2), 38–72.

Thielemann, N. (2008). Witzeln, frotzeln, dissen, teasen – konversationelle Humorformen in Diskussionen und ihre Bedeutung auf der Beziehungsebene. In P. Kosta & D. Weiß (Hrsg.), *Slavistische Linguistik 2006/2007. Referate des XXXII. Konstanzer Slavistischen Arbeitstreffens Männedorf bei Zürich, 18.–20. September 2006 und Referate des XXXIII. Konstanzer Slavistischen Arbeitstreffens Potsdam, 4.–6. September 2007.* Otto Sagner.

Carsten Bender, Laura Bühner & Birgit Drolshagen

Inklusionsorientierung unter zeitlichem Druck – Das erste digitale Semester der TU Dortmund

1. Einleitung

Im Frühjahr 2020 sah sich die Bundesrepublik Deutschland mit der COVID-19-Pandemie konfrontiert und spätestens im März war klar, dass es tiefgreifender Maßnahmen bedurfte, um einer unkontrollierten Ausbreitung vorzubeugen. Da Kontaktreduzierung eine wesentliche Maßnahme der Pandemiebekämpfung darstellt, wurde zu Beginn der Pandemie, aber auch im weiteren Verlauf gleich mehrfach ein flächendeckendes sowie lokal begrenztes Aussetzen des Präsenzunterrichts in Schule und Hochschule beschlossen. Schulische und Hochschulische Bildung fand mehrfach über Monate in Form eines mehr oder minder digital unterstützten Distanzlernens statt.

In diesem Beitrag sollen die getroffenen Maßnahmen zur Ermöglichung von digitalem Lernen unter Pandemiebedingungen unter der Perspektive Teilhabe und Inklusion betrachtet werden. Hintergrund für diese Betrachtungsweise ist eine Erkenntnis, die sich in der COVID-19-Pandemie zunehmend verfestigte: Die COVID-19-Pandemie wirkt wie ein Brennglas, das bestehende Missstände verstärkt und aufdeckt. Es ist insbesondere davon auszugehen, dass deutlich zu Tage treten würde, wenn die von Walgenbach und Körner (2020) benannten Zukunftsthemen der Digitalisierung und der Inklusion nicht hinlänglich entwickelt wären.

Nordrhein-Westfalen beschloss vor Beginn des Sommersemesters 2020 weitgehend auf die Präsenzlehre zu verzichten. Gleiches galt auch im Wintersemester 2020/2021 und im darauffolgenden Sommersemester. Zudem fanden alle Präsenzprüfungen als Online-Prüfungen statt oder wurden durch alternative Prüfungsleistungen ersetzt. Bereits zu Beginn der Pandemie machte der Beirat der Informations- und Beratungsstelle Behinderung und Studium (IBS) des Deutschen Studentenwerks darauf aufmerksam, dass die Hochschulen bei den pandemiebedingten Umstellungen in Studium und Lehre unbedingt die Situation von Studierenden mit Beeinträchtigungen berücksichtigen müssten.

> „Mit der Umstellung der Präsenz- auf die Online-Lehre entstehen aber auch neue Hürden. Für Studierende mit Hör- oder Sehbeeinträchtigungen erschwert sich das Studium z. B., wenn Studienliteratur, aufgezeichnete Vorlesungen, interaktive Lehrformate, Lernplattformen oder die Prüfungssoftware nicht barrierefrei gestaltet sind. Studierende mit Autismus-Spektrum-Störungen haben ggf. Schwierigkeiten, sich an die Bedingungen des online-basierten Lernens und die damit verbundenen Formen der Kommunikation und Selbstorganisation anzupassen. Finanzielle Unsicherheiten, häusliche Isolation und der Wegfall der Tagesstruktur können sich besonders für Studierende mit chronischen somatischen oder psychischen Erkrankungen belastend auswirken oder entsprechende Erkrankungen auslösen“ (IBS, 2020, S. 1).

Im Sinne gleichberechtigter Teilhabe von Studierenden mit Behinderungen galt es somit, nicht den von Zorn (2018) bemängelten Fehler zu begehen, der darin liegt, beim Prozess der Digitalisierung den Aspekt der Inklusion auszuklammern. Fragen von Inklusion bei der Digitalisierung bleiben beispielsweise außen vor, wenn – wie Burgstahler (2015) kritisiert – Barrierefreiheit bei der Konzeption und Beschaffung von Technologien nicht beachtet wird. Schulz (2021) erachtet Digitalisierung und Inklusion als nicht trennbar und verweist mit dem Begriff der Diklusion auf das Potenzial, das die Kopplung beider Bereiche für die Teilhabe an Bildung bietet.

In diesem Beitrag stellen wir dar, inwiefern die TU Dortmund im Sinne des Disability Mainstreamings und der Berücksichtigung von angemessenen Vorkehrungen bei den coronabedingten Umstellungen auf digitales Lehren und Lernen die Situation von Studierenden mit Behinderungen beachtet. Da der Umstellungsprozess unter hohem zeitlichem Druck erfolgte, geht es nicht darum, eine Bewertung der ergriffenen Maßnahmen vorzunehmen. Vielmehr verfolgen wir im Beitrag am Beispiel der TU Dortmund die Frage, ob bzw. inwiefern sich ein von einer Bildungsinstitution etabliertes Inklusionsverständnis auch in dieser Krise und unter zeitlichen Druck bewährt und, ob es bestenfalls dazu geführt hat, dass Studierende mit Behinderungen trotz der Umstellung auf Online-Lehre weiterhin am Studium teilhaben konnten.

Um diese Frage beantworten zu können, wird – im Anschluss an die Skizzierung des Forschungsstands zu den Erfahrungen von Studierenden mit Behinderungen während der COVID-19-Pandemie (Kap. 2) – zunächst anhand des Projektes DoProfiL („Dortmunder Profil für Inklusionsorientierte Lehrer/-innenbildung[1]“) das an der TU Dortmund etablierte Inklusionsverständnis beschrieben (Kap. 3). Um die Tragfähigkeit dieses Verständnisses beurteilen zu können, wird im Anschluss daran differenziert dargestellt, inwiefern die TU Dortmund bei der Umstellung auf Online-Lehre die Situation von Studierenden mit Behinderungen berücksichtigt (Kap. 4). Die Reflexion der Umsetzung der ergriffenen Maßnahmen und somit die Bewertung des Inklusionsverständnisses erfolgt basierend auf einer Befragung von Studierenden mit Behinderungen an der TU Dortmund zu ihrer Situation in der COVID-19-Pandemie (Kap. 5).

2. Situation von Studierenden mit Behinderungen während der Corona-Pandemie – Forschungsstand

Seit Beginn der Pandemie werden vergleichsweise viele Studien zu den Erfahrungen von Studierenden und Lehrenden durchgeführt (Überblick über Studien im deutschsprachigen Raum Stand Sommersemester 2020 Arndt et al., 2020). Ziel der Befragungen ist es, einen systematischen Einblick in die Situation von Studierenden und Lehrenden zu erhalten und daraus resultierende Handlungsbedarfe zu eruieren. Zudem sollen aus der kurzfristigen Umstellung auf Online-Lehre Schlussfolgerungen für die zukünftige Gestaltung digitalen Lernen und Lehrens abgeleitet werden (Arndt et al., 2020). Wie auch

1 Das diesem Beitrag zugrundeliegende Vorhaben wurde im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1930 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor*innen.

Haage et al. (2021) beschreiben, wird in einigen Studien auch nach gesundheitlichen Beeinträchtigungen gefragt (u. a. Arndt et al., 2020; Beeck, 2020; Blank et al., 2020; Breitenbach, 2021; Frohwieser et al., 2020a; Frohwieser et al., 2020b; Traus et al., 2020). Es werden jedoch nur wenige Fragen explizit in Hinblick auf die besondere Studiensituation von Studierenden mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen ausgewertet.

Nach Breitenbach (2021) können Studierende mit Behinderungen die Herausforderungen, vor die sie das Studium während der COVID-19-Pandemie stellt, häufiger nicht meistern. Studierende mit Beeinträchtigungen erleben das Studium in der Pandemie laut einer von Zimmer, Lörz und Marczuk (2021) durchgeführten Studie als stressreicher als die Grundgesamtheit der Befragung. Die zweite Erhebung der bundesweiten Studienreihe Stu.diCo ergab, dass sich die aktuelle Situation vor allem auch für die Studierenden mit psychischen Erkrankungen als besonders belastend darstellt. Fast 37 % dieser Studierenden haben Sorge, ihr Studium abzubrechen. Dem gegenüber stehen lediglich 20,5 % der Studierenden ohne psychische Erkrankungen (Besa et al., 2021). Studierende mit Behinderungen haben nach Stammen und Ebert (2021) deutlich weniger Zeit für das Studium aufwenden können als andere Studierende. In einer Studie der Humboldt-Universität zu Berlin äußern 65 % der Teilnehmenden mit Beeinträchtigungen, dass sich das digitale Studieren negativ auf Kontakte zu Kommiliton*innen auswirkt und soziale Isolation und Einsamkeit damit einhergehen (Beeck, 2020). In Seattle erhoben Zhang et al. (2020) die Sorgen von Studierenden in Bezug auf ihr Studium und ihre psychische Belastung. Studierende mit Behinderungen zeigen sich signifikant besorgter, dass sich die kurzfristige Umstellung auf Online-Lehre negativ auf den weiteren Verlauf ihres Studiums auswirken werde und beschreiben zudem mehr Sorgen im direkten Bezug auf die COVID-19-Pandemie.

Eine Studie der TU Dresden stellt heraus, dass die Teilnahme an digitaler Lehre für Studierende auf Grund ihrer gesundheitlichen Beeinträchtigungen erschwert aber auch erleichtert sein kann (Frohwieser et al., 2020b). Auch in anderen Studien zeigt sich, dass das Lernen auf Distanz neben allen Schwierigkeiten und Barrieren auch positive Aspekte für Studierende mit Behinderungen mitbringt. Für Studierende, für die die An- und Abreise an die Universität sowie der Aufenthalt dort anstrengend sind, ist das Studieren von Zuhause aus weniger kraftintensiv. Auch das Wegfallen von langem Sitzen und Tragen von Arbeitsmaterialien sorgt für eine geringere körperliche Belastung (Beeck, 2020). Lern- und Arbeitszeiten können vor allem durch asynchrones Lernen besser eingeteilt werden (Beeck, 2020; Traus et al., 2020; Wilson et al., 2020). Fehlzeiten während akuter Krankheitsphasen nehmen ab, die Arbeitsatmosphäre ist ruhiger und Barrieren für mobilitätseingeschränkte Studierende fallen weg (Beeck, 2020; Zhang et al., 2020). Auch von Studierenden mit psychischen Erkrankungen im Bereich von sozialen Ängsten in Gruppen wird die Online-Lehre als Chance wahrgenommen (Beeck, 2020).

Arndt et al. (2020) stellen heraus, dass die Barrierefreiheit der digitalen Lehr- und Lernangebote bisher in den Studien selten vertieft wird. Barrieren, denen Studierende mit Behinderungen in der Online-Lehre begegnen, werden in einigen Studien aus den USA & Großbritannien aufgezeigt (s. a. Haage et al., 2021; Studien: Scott & Aquino, 2020; Soria et al., 2020; Wilson et al., 2020; Zhang et al., 2020). Zu diesen zählen unter anderem Schwierigkeiten in der Kommunikation mit Lehrenden, im Zugang zu Prüfungen sowie Tutorien und in der Nutzung von Lernmanagementsystemen (Scott & Aqui-

no, 2020). Auch fehlende oder schlechte Untertitelung in Online-Veranstaltungen, ein später Zugang zu digitalen Lehrmaterialien und parallel verwendete Kommunikationskanäle stellen Barrieren für Studierende mit Behinderungen dar (Wilson et al., 2020).

Die in diesem Beitrag dargestellte, von DoBuS im Sommersemester 2020 durchgeführte Untersuchung, beschäftigt sich explizit mit den Fragen des Universal Design und der Barrierefreiheit von digitaler Lehre aus Studierendensicht. Ziel hierbei ist es, einen Einblick in die Situation der Studierenden mit Behinderungen zu erhalten sowie zu erfahren, ob die auf Grundlage des entwickelten Inklusionsverständnisses ergriffenen Maßnahmen des Disability Mainstreamings und der individuellen Unterstützung an der TU Dortmund den tatsächlichen Bedarfen der Studierenden entsprachen. Es galt auf dieser Grundlage, Ansatzpunkte für Verbesserungen und Weiterentwicklungen zu identifizieren.

3. Das Inklusionsverständnis der TU Dortmund

Auf die Anforderungen, die sich aus der zunehmenden gesellschaftlichen Relevanz von Heterogenität und Inklusion ergeben, reagiert die TU Dortmund seit 2017, indem sie mit dem Projekt DoProfiL einen hochschulweiten Change Prozess vorantreibt. Der Veränderungsprozess zielt darauf ab, dass bei der Weiterentwicklung der Lehramtsausbildung Inklusion sowohl als fächerübergreifender Lerngegenstand adressiert wird, als auch darauf, dass an der Hochschule selbst Inklusion auch inklusiv gelehrt wird (Leišytė et al., 2018).[2] Das im Folgenden skizzierte Inklusionsverständnis ist ein erstes Ergebnis dieses Change Prozesses. Alle an der Lehramtsausbildung beteiligten Akteur*innen verständigten sich darauf, dass es hinsichtlich einer inklusionsorientierten Weiterentwicklung entscheidend ist, sowohl proaktiv als auch reaktiv auf die zunehmend heterogenen Lernvoraussetzungen der Studierenden zu reagieren sowie die inklusionsorientierten Weiterentwicklungen zugleich Top-down und Bottom-up voranzutreiben (Bender et al., 2018).

3.1 Bottom-up und Top-down Prozesse inklusionsorientierter Hochschulentwicklung

Erkenntnisse aus der Hochschulforschung verweisen darauf, dass Veränderungsprozesse, wie zum Beispiel die Etablierung eines Inklusionsverständnisses an Hochschulen, insbesondere dann, wenn sie über die Ebene der einzelnen Lehrveranstaltungen hinausgehen sollen, nur schwer zu realisieren sind. Sie können dann gelingen, wenn sie zugleich als Top-down und Bottom-up Prozesse erfolgen (Leišytė & Wilkesmann, 2016).

Dass eine solche Verknüpfung von Top-down und Bottom-up Prozessen bei einer inklusiven Hochschulentwicklung erfolgversprechend ist, belegen zahlreiche Beispiele.

2 Da an der TU Dortmund 13 der 17 Fakultäten ins Lehramtsstudium eingebunden sind und ca. ¼ aller Studierenden Lehramt studieren, wird mit DoProfiL ein hochschulweiter Veränderungsprozess angestoßen.

So gelten in Deutschland die Carl August Universität zu Kiel und die Technische Universität Dresden als federführend bei der Umsetzung eines Aktionsplanprozesses zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) an Hochschulen. Beide Hochschulen betonen in ihren Projektberichten die Wichtigkeit der breiten Beteiligung aller Akteur*innen, haben jedoch auch den Aktionsplanprozess selbst auf Leitungsebene angestoßen und dessen Umsetzung beschlossen (Hähne et al., 2020; Präsidium der CAU, 2015).

Das im Kontext von DoProfiL an der TU Dortmund etablierte Inklusionsverständnis wurde ebenfalls in einem Bottom-up Prozess mit allen an der universitären Lehramtsausbildung beteiligten Akteur*innen in einem dialogischen Prozess entwickelt. Der Prozess selbst wurde von der Hochschulleitung angestoßen, begleitet und in die Hochschule getragen.

Um neben den Prozessen auch die Ebenen und komplexen Zusammenhänge einer inklusionsorientierten Umstellung der universitären Lehramtsausbildung differenzierter beschreiben und analysieren zu können, haben Hußmann et al. (2018) das Drei-Tetraeder-Modell entwickelt. In diesem Beitrag wird vor allem die Ebene der hochschuldidaktischen Qualifizierung und der Hochschulentwicklung fokussiert, die im Modell durch den so genannten dritten Tetraeder repräsentiert wird. Der Vorzug des Modells besteht darin, dass es nicht nur eine Beschreibungsfolie für diese Ebene bietet, sondern zugleich auch Anhaltspunkte liefert, inwiefern die Ebenen der hochschuldidaktischen Qualifizierung und der Hochschullehre selbst aufeinander bezogen sind. Repräsentiert wird das im Modell durch das Ineinandergreifen von zweitem und drittem Tetraeder. Im Projekt DoProfiL wird der Zusammenhang zwischen zweitem und drittem Tetraeder u. a. dadurch adressiert, dass regelmäßig Studierendenbefragungen zur Veranstaltungsevaluation durchgeführt werden, die Ansatzpunkte für hochschuldidaktische Maßnahmen aufzeigen und in begrenztem Maße auch Rückschlüsse auf die Wirkung dieser Maßnahmen zulassen.

3.2 Disability Mainstreaming

Um proaktiv die heterogenen Studien- und Lernvoraussetzungen von Studierenden mit Behinderungen zu berücksichtigen, ist an Hochschulen das Konzept des Disability Mainstreamings verbreitet. In Analogie zum schon länger etablierten Gender Mainstreaming wird mit dem Disability Mainstreaming das Ziel verfolgt, die Gleichstellung von Menschen mit Behinderungen zu erreichen (Drolshagen & Klein, 2016). Forderungen und Anliegen von Menschen mit Behinderungen sollen „wichtiger Teil in Prozessen von Politik, Verwaltung, Gesellschaft und Wissenschaft werden und auf strukturierte Weise auf breiter Basis diskutiert werden“ (Spörke, 2013, S. 92).

Im Sinne eines breit angelegten Disability Mainstreamings werden an der TU Dortmund unterschiedliche Akteur*innen in Workshops dafür sensibilisiert, zu reflektieren, inwiefern ihre Arbeit dazu beiträgt, Teilhabe für Studierende mit Behinderungen zu ermöglichen bzw. welchen Mechanismen von (potenzieller) Diskriminierung und Benachteiligung Vorschub geleistet wird. Um dabei die Perspektive von Menschen mit Behinderungen zu berücksichtigen, sind so weit wie möglich sogenannte Doppelte Expertinnen

und Experten bei der Planung und Durchführung von Workshops beteiligt, d. h. (mit) verantwortlich sind Workshopleitende, die neben einem professionellen Zugang auch über eigene reflektierte Behinderungserfahrung verfügen (Drolshagen, 2012).

Um darüber hinaus im Sinne des Disability Mainstreamings in der Hochschullehre proaktiv die heterogenen Lernvoraussetzungen zu berücksichtigen, wird im Projekt DoProfiL bei der Neu- bzw. Weiterentwicklung von Lehrveranstaltungen das Konzept des Universal Design for Learning (UDL) genutzt (Bartz et al., 2018). Nach Burgstahler et al. (2020) werden durch eine Orientierung am Konzept des UDL inklusive Lernumgebungen geschaffen und eine Lernatmosphäre hergestellt, die Barrieren reduziert und individuelle Lernstrategien unterstützt.

3.3 Angemessene Vorkehrungen und spezifische Unterstützungsangebote

Selbstredend ist es im Sinne einer inklusiven Hochschullehre zu begrüßen, dass an der TU Dortmund durch ein breit angelegtes Disability Mainstreaming und eine Orientierung am UDL hochschulische Lehr-/Lernprozesse zunehmend so gestaltet werden, dass sie von vornherein und bedarfsunabhängig multiple Teilhabemöglichkeiten für eine heterogene Gruppe von Lernenden ermöglichen. Da jedoch der Ausgangspunkt eines solchen proaktiven Ansatzes die Antizipation von Lernvoraussetzungen und Bedarfen ist, ist es erforderlich, ergänzend hierzu Voraussetzungen zu schaffen, mit denen auf individuelle Bedarfe, die nicht antizipiert werden können, reagiert werden kann.

Ein solches Verständnis ist auch in der UN-BRK angelegt. Sie verweist einerseits ebenfalls auf Ansätze wie das Disability Mainstreaming und das Universelle Design. Andererseits wird mit dem expliziten Verweis auf Angemessene Vorkehrungen in Artikel 24 Absatz 4 deutlich hervorgehoben, dass die Berücksichtigung individueller Bedarfe auch Teil des Menschenrechts auf inklusive (Hoch-)Schulbildung darstellt.

Beispiele für angemessene Vorkehrungen im Kontext der Hochschulbildung sind die bedarfsgerechte Anpassung von Lernmaterialien (z. B. in Großdruck oder Braille), die Gewährung von Nachteilsausgleichen bei Prüfungen (z. B. die Bereitstellung eines Einzelraums) oder die Unterstützung bei der Mobilität im Kontext einer Exkursion (z. B. Anmietung eines zugänglichen Busses). Mit dem Bereich Behinderung und Studium (DoBuS) hat die TU Dortmund die organisatorischen Voraussetzungen dazu geschaffen, ad hoc auf angemeldete Einzelbedarfe von Studierenden reagieren zu können.

4. Inklusionsorientierung bei der kurzfristigen Umstellung auf Online-Lehre

Auf Basis des zuvor beschriebenen Inklusionsverständnisses war es zu Beginn der COVID-19-Pandemie und dem damit einhergehenden Umstieg auf Distanzlehre an der TU Dortmund grundsätzlich unstrittig, dass die zu entwickelnden Maßnahmen und Angebote für alle möglichst chancengleich nutzbar sein sollten. Die Mitarbeitenden, die in den verschiedenen Abteilungen mit der Steuerung des Umstellungsprozesses betraut

waren, waren bereits so weit sensibilisiert, dass das Thema der digitalen Barrierefreiheit auch in dieser Situation Berücksichtigung fand.

4.1 Maßnahmen im Sinne des Disability Mainstreamings

Die nachfolgend dargestellten Maßnahmen des Disability Mainstreamings wurden möglich, da die TU Dortmund mit DoBuS über eine Einrichtung verfügt, in der sowohl grundlegendes Wissen um die Verhinderung und den Abbau von Behinderungen und Barrieren in hochschulischen Kontexten als auch individuelle Behinderungserfahrung gebündelt sind. Dieses Wissen im Sinne von Bottom-up-Prozessen in Entwicklungs- und Entscheidungsprozesse einzubringen, ist ein zentrales Anliegen von DoBuS. Die Pandemie und die Notwendigkeit zum Aufbau digitaler Lehr-/Lernformate hat diesem Anliegen eine zuvor nicht gekannte Qualität und Quantität verliehen. Unmittelbar im Anschluss an die Entscheidung für ein digitales Sommersemester 2020 hat DoBuS daher sein zuvor bestehendes Beratungsangebot für Hochschuleinrichtungen, Gremien und Lehrende um den Aspekt der digitalen Barrierefreiheit erweitert. Das Aufgabenspektrum erstreckte sich von der Beratung von IT- und Prüfungsverantwortlichen sowie Hochschuldidaktikerinnen und -didaktikern, über die Unterstützung im Beschaffungsprozess bis zur Qualifizierung von Lehrenden.

Eingebracht hat DoBuS seine Expertise u. a. in bestehende Arbeitskreise, die die Hochschulleitung im Rahmen der Umstellung auf Online-Lehre gezielt hinzugezogen hat. Während beispielsweise mit dem „Digital Lunch" vor der Pandemie vor allem das Ziel verfolgt wurde, den Austausch zwischen Lehrenden verschiedenster Fakultäten, Mitarbeitenden des ITMC und anderer zentraler Einrichtungen zu aktuellen Fragen digitaler Lehre zu fördern, übernahm diese Gruppe bei der Umstellung auf Online-Lehre die Aufgabe, die Entscheidungsträger und die Hochschulleitung bei Entscheidungsprozessen zu beraten. Die Mitwirkung von DoBuS in dieser Gruppe stellte sicher, dass Fragen von Behinderung und Barrierefreiheit bei der Diskussion anstehender Entwicklungen (z. B. der Einführung von Online-Klausuren) von vornherein die erforderliche Aufmerksamkeit bekamen und selbstverständlich mitgedacht wurden. Im Sinne eines Bottom-up-Prozesses wurden so die Hochschulangehörigen für das Thema der Barrierefreiheit sensibilisiert und qualifiziert.

Mit der Umstellung auf Online-Lehre musste an der TU Dortmund zunächst ein Videokonferenzprogramm beschafft werden, das den Anforderungen digitaler Lehre möglichst umfassend gerecht wird und an die medialen Kompetenzen von Lehrenden und Studierenden anknüpft. Diesen Beschaffungsprozess hat DoBuS von Beginn an begleitet und potenzielle Softwarelösungen im Hinblick auf ihr Potenzial für inklusionsorientierte digitale Lehre bewertet. Allein die Beschaffung von barrierearmen Kommunikationsplattformen und weiteren Tools ist jedoch nicht ausreichend, um didaktisch gute, digitale Lehre anbieten zu können. Die TU Dortmund hat daher Materialien und Leitfäden entwickelt, die Lehrenden einen Überblick über die Vielfalt digitaler Lehrmethoden geben (IT & Medienzentrum, 2020). Das Spektrum reicht von Fragen synchroner oder asynchroner Lehre über Fragen des Austausches in Kleingruppen während einer Seminarsitzung oder der Entwicklung und Einbindung geeigneter Lehrmaterialien bis

zu schriftlichen Tests oder Prüfungen. Hinweise zur barrierefreien Gestaltung von Lehrsituationen sind, initiiert durch DoBuS, integraler Bestandteil dieser Anleitungen. So werden Lehrende, die die allgemeinen Leitfäden zur digitalen Lehre nutzen, ohne zusätzlichen Aufwand über Barrierefreiheit informiert. Des Weiteren wurden Fragen einer barrierefreien Gestaltung von Online-Lehre in allgemeine hochschuldidaktische Workshops wie „Start in die Lehre" integriert. Ziel all dieser Maßnahmen ist es, Lehrende im Rahmen von allgemeinen Angeboten für barrierefreie digitale Lehre zu sensibilisieren und zu qualifizieren.

4.2 Maßnahmen im Sinne angemessener Vorkehrungen

Neben den zuvor beschriebenen proaktiven Aktivitäten zum Abbau von Barrieren wurden auch Maßnahmen im Sinne angemessener Vorkehrungen ergriffen, um im Einzelfall bestehende beeinträchtigungsspezifische Bedarfe zu berücksichtigen. So hat DoBuS zu Beginn des Sommersemesters für Studierende mit Blindheit oder Sehbeeinträchtigung mehrere Workshops angeboten, um auf die besonderen Herausforderungen zu reagieren, die diese bei der Umstellung auf Online-Lehre erlebten. Diese Workshops boten den Studierenden die Gelegenheit, im geschützten Rahmen kleiner Peer-Gruppen zu erproben und im Austausch miteinander Strategien zu entwickeln, wie die neuen Kommunikationsplattformen mit der genutzten Assistiven Technologie in anstehenden Lehrsituationen erfolgreich bedient werden können. In Zoom- und WebEx-Konferenzen wurde ausprobiert, wie das Mikrophon oder die Kamera ein- und ausgeschaltet und der jeweilige Status erfragt werden kann, wie das Signal für „Hand heben" erteilt oder ein Überblick über die zugeschalteten Teilnehmenden gewonnen werden kann. Fragen der Kamerapositionierung oder der Bedienung von Chats waren weitere Inhalte, die insbesondere für Studierende mit Blindheit von Relevanz waren. Durchgeführt haben diese Workshops behinderungserfahrene DoBuS-Mitarbeitende mit umfassender Erfahrung in der Arbeit mit Assistiver Technologie.

Auch im Kontext der von DoBuS angebotenen Beratung für Studierende mit Behinderungen wurde auf die veränderte Situation reagiert. In telefonisch oder online durchgeführten Beratungsgesprächen galt es u. a. im Austausch mit Studierenden und Lehrenden im Einzelfall zu klären, inwiefern die Umstellung auf digitale Prüfungsformen behinderungsbedingt bestehende Bedarfe verändert, so dass alternative oder auch erstmalige Nachteilsausgleiche beantragt werden müssen. Letzteres war beispielsweise der Fall, als ein motorisch beeinträchtigter Studierender, der Präsenzklausuren problemlos handschriftlich anfertigen konnte, eine Onlineklausur schreiben musste. Aufgrund seiner Beeinträchtigung benötigte er für das Schreiben an der PC-Tastatur mehr Zeit und Energie, sodass er einen Antrag auf Nachteilsausgleich stellte, den der zuständige Prüfungsausschuss bewilligte.

Rechtlich abgesichert war ein solches Vorgehen, da das Rektorat in der eigens für die Coronasituation erlassenen Prüfungsordnung ebenfalls die Situation von Studierenden mit Behinderungen berücksichtigte. Im Paragraph 13 der Corona-Prüfungsordnung der TU Dortmund wird ausdrücklich darauf verwiesen, dass bestehende Regelungen zum Nachteilsausgleich weiterhin gelten und „im Rahmen von Einzelfallentscheidun-

gen bei Nachteilsausgleichsangelegenheiten und Härtefällen im Sinne der Studierenden angemessen Rücksicht zu nehmen“ ist (TU Dortmund, 2020). Dieser Top-down-Prozess stellte sicher, dass auch in der Krisensituation mit bedarfsgerechten Nachteilsausgleichen im Einzelfall chancengleiche Prüfungsbedingungen hergestellt werden können.

5. Umstellung auf Online-Lehre – Erfahrungen von Studierenden mit Behinderungen

Im Sinne der vom DoBuS angestrebten Nutzendenorientierung fand nach der Hälfte des ersten Online-Semesters im Sommer 2020 eine Befragung unter den Studierenden mit Behinderungen statt. Ziel war es eine erste Einschätzung zu erlangen, inwieweit die bei der kurzfristigen Umstellung auf Online-Lehre ergriffenen Maßnahmen des Disability Mainstreamings und der individuellen Unterstützung den tatsächlichen Bedarfen der Studierenden entsprachen, und Ansatzpunkte für Verbesserungen und Weiterentwicklungen zu identifizieren.

5.1 Befragungsdesign

Die Erhebung erfolgte mittels einer teil-standardisierten Online-Befragung mithilfe des an der TU Dortmund zur Verfügung stehenden barrierefreien Erhebungsinstruments LimeSurvey. Für dieses Vorgehen sprach vor allem, dass es flexibel angepasst und rasch umgesetzt werden kann (Schnell, 2019; Wagner & Hering, 2014). Zielgruppe der Befragung waren alle Studierenden mit Behinderungen oder chronischer Krankheit der TU Dortmund. Die Kontaktaufnahme erfolgte über die Beratungskontakte zu DoBuS und über die Social-Media-Kanäle der TU Dortmund.

Der Fragebogen bestand aus 13 geschlossenen Fragen, die zusätzlich die Möglichkeit der freien Antwort zuließen. Auf einer vierstufigen Skala sollten die mit der digitalen Lehre erlebten Herausforderungen sowie die Qualität des allgemeinen und behinderungsspezifischen Unterstützungsangebots zum Einstieg in die digitale Lehre bewertet werden. Die Teilnehmenden hatten zudem die Möglichkeit anzugeben, welche assistiven Technologien sie nutzen, ob und wenn ja, welche Barrieren sie im Zusammenhang mit digitaler Lehre erleben bzw. welche positiven Veränderungen sie wahrnehmen. Drei Studierende mit Sehbeeinträchtigung haben die Befragung im Vorfeld auf Verständlichkeit und Barrierefreiheit überprüft. Zum Zeitpunkt der Durchführung der Befragung hatten die Studierenden bereits gut die Hälfte des Sommersemesters absolviert und somit ausreichend Zeit, sich in die digitalen Arbeitstechniken einzuarbeiten und Erfahrungen mit der Online-Lehre zu sammeln.

Ausgewertet werden lediglich die Antworten der 21 Studierenden, welche die Befragung vollständig ausgefüllt haben. Von diesen haben zwölf erklärt, blind oder sehbeeinträchtigt zu sein. Fünf Teilnehmende gaben eine psychische Beeinträchtigung, vier eine chronisch somatische Erkrankung, drei eine Mobilitätsbeeinträchtigung und eine Person

eine sonstige Beeinträchtigung an. Vier der Befragten haben nach eigener Angabe eine Mehrfachbeeinträchtigung.

Die relativ kleine Teilnehmendenzahl lässt sich auf verschiedene Weise erklären. Gerade im ersten digitalen Semester waren die Studierenden sehr vielen neuen Anforderungen ausgesetzt, so dass ihnen möglicherweise für die DoBuS-Befragung die Ressourcen fehlten. Denkbar ist darüber hinaus, dass insbesondere die Studierenden, die Schwierigkeiten bei der Nutzung von Assistiver Technologie und/oder der Online-Lehre erleben, vor dem Hintergrund dieser Erfahrungen und der erlebten Überforderung nicht an der Online-Befragung teilgenommen haben. Hier gilt es bei zukünftigen Studien verstärkte Bemühungen zu unternehmen, auch diese Gruppe zu beteiligen. Im Mittelpunkt der Befragung standen Themen der Barrierefreiheit. Diese sind nicht für alle Studierenden mit Behinderungen gleichermaßen relevant, so dass sich auch durch die Zielrichtung der Untersuchung die relativ geringe Teilnehmendenzahl sowie der prozentual hohe Anteil an Studierenden mit Blindheit und Sehbeeinträchtigung erklären lässt.

Die Auswertung erfolgt aufgrund der relativ geringen Teilnehmendenzahl rein deskriptiv und erhebt keinen Anspruch auf Repräsentativität.

5.2 Ergebnisse

Hervorzuheben ist, dass dreiviertel der befragten Studierenden (73,7 %) angeben, im Allgemeinen mit der Umstellung auf die digitale Lehre gut oder sehr gut zurecht zu kommen. Insbesondere die Möglichkeit, ortsunabhängig studieren zu können, wird von einem Großteil der Studierenden (66,7 %) als positiv erlebt. Rund 40 % der Teilnehmenden nehmen auch die erhöhte Flexibilität bei der Strukturierung des Studienalltags als Vorteil wahr. Durch die räumliche und zeitliche Flexibilität des Online-Studiums gewinnen Studierende mit Behinderungen mehr Spielraum, auf beeinträchtigungsspezifische Bedarfe zu reagieren (einlegen von Ruhepausen, wahrnehmen von Therapieterminen etc.).

Eine Problematik, die sich aufgrund der Corona-Pandemie und der damit einhergehenden Umstellung auf Online-Lehre ergeben hat, ist der fehlende Kontakt zu Lehrenden und Mitstudierenden sowie die erforderliche erhöhte Selbstorganisation. Die Studierenden geben (eher) starke Herausforderungen an mit der Selbstinitiative bei der Strukturierung des Studienalltags (63,1 %), mit Konzentrationsschwierigkeiten (73,7 %), mit der sozialen Isolation (68,4 %) und dem fehlenden Kontakt zu anderen Studierenden (73,7 %). Insbesondere für Studierende mit psychischen Beeinträchtigungen stellen diese Aspekte vermehrt eine Herausforderung dar.

Hinsichtlich einer proaktiven Vermeidung von Exklusionsmechanismen ist im Kontext der Online-Lehre die Barrierefreiheit der eingesetzten Tools entscheidend. Knapp die Hälfte der Teilnehmenden (47,6 %) gibt an, die in der digitalen Lehre eingesetzten Plattformen und Tools seien barrierefreier als viele Situationen in der Präsenzlehre. Unter den Studierenden mit Blindheit oder Sehbeeinträchtigung, die aufgrund der eingesetzten Assistiven Technologie in besonderem Maße auf barrierefreie Lernumgebungen angewiesen sind, treffen sogar zwei Drittel diese Aussage. Einzelne Studierende mit Seh-

beeinträchtigung heben darüber hinaus auch hervor, dass der Zugang zu barrierefreien Studienmaterialien im Kontext der Online-Lehre deutlich erleichtert sei.

Auch die differenzierte Betrachtung einzelner Formate der digitalen Lehre bestätigt bezogen auf die Barrierefreiheit diesen positiven Gesamteindruck. Rund 80 % der Teilnehmenden, die mit aufgezeichneten Online-Formaten Erfahrungen gemacht haben, geben an, dass sie diese als barrierefrei wahrnehmen. Diese positive Gesamtbewertung darf nicht darüber hinwegtäuschen, dass einzelne Elemente der Online-Lehre durchaus Barrieren aufweisen. Insbesondere Studierende mit Blindheit und Sehbeeinträchtigung meldeten DoBuS sowohl in persönlichen Gesprächen als auch im Rahmen der Umfrage zurück, dass die Lernplattform Moodle nicht barrierefrei nutzbar bzw. ihre Usability stark beeinträchtigt ist.

Ähnlich stellt sich die Einschätzung der Studierenden zu Live-Formaten dar. Die grundsätzliche Barrierefreiheit der eingesetzten Videokonferenztools, insbesondere von Zoom, wird als positiv bewertet. In den offenen Antworten wird allerdings deutlich, dass insbesondere für Studierende mit Blindheit oder Sehbeeinträchtigung dennoch Exklusionsrisiken bestehen. So sind eine parallel zur Videokonferenz laufende Kommunikation (z. B. über Chat) oder die über Zoom geteilten Inhalte (z. B. Präsentationen) für sie nicht nutzbar. Da die Lehrenden über das entsprechende Know-how verfügten, konnten sie nach Aussage der Befragten durch gezielte didaktische Maßnahmen derartige Risiken jedoch häufig minimieren (s. u.).

Auch hinsichtlich eines weiteren Kernpunktes des Inklusionsverständnisses der TU Dortmund – der Berücksichtigung individueller Bedarfe durch angemessene Vorkehrungen, sind die Ergebnisse der DoBuS Umfrage ermutigend. Die Hälfte der Befragten gibt an, sich mit ihren individuellen beeinträchtigungsbedingten Bedarfen ausreichend berücksichtigt zu fühlen. Auf 35 % trifft dies zumindest zum Teil zu. Lediglich 15 % der Befragten erklären demgegenüber, ihre individuellen Bedarfe würden von Lehrenden nicht ausreichend beachtet. In Anbetracht dessen, dass die Umstellung auf digitale Lehre unter großem zeitlichem Druck und zum ersten Mal stattfand, ist dies als gutes Ergebnis und als Hinweis darauf zu werten, dass die ergriffenen Maßnahmen zur Sensibilisierung und Qualifizierung der Lehrenden erfolgreich waren.

Die Bewertung der online durchgeführten DoBuS-Workshops lässt ebenfalls erkennen, dass diese den spezifischen Bedarfen der mit assistiver Technologie arbeitenden Studierenden entsprachen und eine gute Vorbereitung auf die Anforderungen der digitalen Lehre leisteten. Alle Teilnehmenden der Befragung, die dieses Angebot wahrnahmen, bewerten dies als gut oder sehr gut. Der Großteil der Teilnehmenden erklärt, zum Zeitpunkt der Umfrage Mitte des Sommersemesters 2020 (eher) schwache oder keine Herausforderungen in Bezug auf Unsicherheiten im Umgang mit digitalen Tools zu haben. Trotz dieser guten Bewertung bleiben beeinträchtigungsbedingte Belastungen bestehen. So geben von den 13 Studierenden, die mit assistiver Technologie arbeiten, 85 % eine erhöhte Anstrengung als Herausforderung an. Für sie erfordert die Arbeit mit assistiver Technologie mehr Konzentration. Auch fühlen sie sich aufgrund des erhöhten Zeitaufwands, der aus der Arbeit mit assistiver Technologie resultiert, herausgefordert.

5.3 Diskussion

Hinsichtlich einer Bewertung der Ergebnisse muss zunächst angemerkt werden, dass die Befragung u. U. ein zu positives Bild der Situation zeichnet. Der relativ hohe Anteil von Studierenden mit Blindheit und Sehbeeinträchtigung entspricht nicht dem Anteil, den diese in der Gruppe der Studierenden mit Behinderungen an der TU Dortmund einnehmen. Dennoch liefert die Befragung erste wertvolle Einblicke in die Situation von Studierenden mit Behinderungen im ersten Online-Semester, aus denen sich Ansatzpunkte für die weitere Arbeit ableiten lassen.

Als ein Hinweis darauf, dass es im Allgemeinen gelungen ist, die Online-Lehre proaktiv im Sinne guter Teilhabebedingungen zu gestalten und Exklusionsrisiken zu vermeiden, sind die Angaben der Studierenden zu bewerten, insgesamt gut mit der Umstellung auf Online-Lehre zurechtgekommen zu sein. Sie erleben Online-Lehre in vielen Fällen als barriereärmer als die Präsenzlehre. Die positive Bewertung wiegt vor dem Hintergrund der zu Beginn des Sommersemesters 2020 bestehenden Bedenken, die Hochschulen würden die Situation von Studierenden mit Behinderungen bei der Umstellung auf Online-Lehre nicht berücksichtigen, besonders hoch (IBS, 2020).

Insbesondere werden von den Studierenden, wie auch in der Studie von Beeck (2020), die räumliche und zeitliche Flexibilität des Online-Studiums sowie aufgezeichnete Online-Formate sehr positiv bewertet. Die Empfehlungen zur Online-Lehre der TU Dortmund, in denen ausdrücklich darauf hingewiesen wird, welche Vorteile asynchrone Formate für Studierende mit Behinderungen besitzen, sowie die dort hinterlegten Anleitungen zur Erstellung barrierefreier Videos und Dokumente haben möglicherweise zu diesem positiven Ergebnis beigetragen.

Als eine Ursache dafür, dass im Kontext von Live-Veranstaltungen wenig Barrieren erlebt werden, ist der Einsatz des relativ barrierearmen Videokonferenztools Zoom anzusehen. Hier wirkt sich positiv aus, dass die TU Dortmund bei der Beschaffung des für das Online-Semester benötigten neuen Videokonferenztools das Thema Barrierefreiheit berücksichtigt und sich letztendlich mit Zoom für ein System entschieden hat, welches im Vergleich der auf dem Markt zur Verfügung stehenden Systeme viele Vorteile hinsichtlich der Barrierefreiheit besitzt. Die offenen Antworten lassen erkennen, dass Lehrende zudem Barrierefreiheitsgrenzen des Systems didaktisch gut auffangen können. Anzunehmen ist, dass die entwickelten Materialien und Leitfäden (Kap. 4.1) hierzu beitragen.

Die Befragung zeigt jedoch auch Ansatzpunkte für weitere Maßnahmen zum Abbau von Exklusionsmechanismen und Barrieren, die bislang aufgrund des zeitlichen Drucks und der mangelnden Erfahrung mit der Online-Lehre noch nicht realisiert wurden. Eine erste Analyse der von Studierenden mit Blindheit und Sehbeeinträchtigung benannten Probleme verweist, genauso wie die Studie von Wilson et al. (2020), auf Schwierigkeiten mit Lernmanagementsystemen, in diesem Fall bei der Kommunikation via Moodle. Die Problemlösung erfordert sowohl den Abbau technischer Barrieren als auch eine Reflexion der Nutzung dieses Kommunikationstools durch die Lehrenden.

Dass knapp die Hälfte der befragten Studierenden die Arbeit mit digitalen Tools und Plattformen als barrierefreier einschätzt als vergleichbare Situationen in der Präsenzlehre, sollte Anlass sein zukünftig zu reflektieren, welche Barrieren die Studierenden in der

Präsenzlehre erleben. Elemente aus der Online-Lehre in die Präsenzlehre zu überführen, kann dabei durchaus eine Möglichkeit darstellen, Barrieren abzubauen. So könnten beispielsweise Lehr- und Lerninhalte, die in den digitalen Semestern an die verschiedenen Online-Formate angepasst wurden, in Präsenzsitzungen ergänzend genutzt werden, um bei Bedarf weiterhin räumliche und zeitliche Flexibilität zu ermöglichen. Dass 70,6 % der Teilnehmenden der Befragung angaben, Elemente der digitalen Lehre sollten zukünftig beibehalten werden, verdeutlicht, dass dies auch den Wünschen der Studierenden entspräche.

Die sehr positive Bewertung des von DoBuS kurzfristig initiierten Workshopangebots zur Nutzung der Online-Lehre mit assistiver Technologie ist ein Hinweis darauf, dass es gelungen ist, im Sinne von angemessenen Vorkehrungen auf spezifische Bedarfe einzelner Studierender zu reagieren. Die von Studierenden mit Blindheit oder Sehbeeinträchtigung weiterhin beschriebene erhöhte Anstrengung bei der Arbeit mit assistiver Technologie in der Online-Lehre verdeutlicht die Relevanz dieses Angebots. Neben barrierefreien und gut nutzbaren Lernumgebungen sind hohe Kompetenzen in der Nutzung von assistiver Technologie und effiziente Arbeitsstrategien entscheidende Aspekte hinsichtlich einer gleichberechtigten Teilhabe an digitaler Hochschullehre. Um die Studierenden beim Erwerb dieser beeinträchtigungsbezogenen Medienkompetenzen zu unterstützen, sollten auch zukünftig Workshops oder Einzelschulungen durchgeführt werden.

Wie auch in der Studie von Beeck (2020) geben die Befragten an, dass ihnen der Kontakt zu anderen Studierenden fehlt. Auf diese erlebte soziale Isolation sowie die Herausforderungen hinsichtlich der Selbstinitiative und Organisation des Studienalltags hat DoBuS im Anschluss an die Befragung reagiert, indem es die zuvor in Präsenz durchgeführten Gruppenangebote in ein digitales Format überführte. Insbesondere von Studierenden mit psychischen Beeinträchtigungen und Studierenden mit einer AD(H)S Diagnose werden diese Angebote sehr rege wahrgenommen. Entsprechend der von den Studierenden erlebten Herausforderungen steht bei den Gruppen der Austausch zwischen den Studierenden sowie die Unterstützung bei der Selbstorganisation des Studiums im Mittelpunkt. Aus diesen Gruppen heraus haben die Studierenden im Sinne des Peer-Support Lerntandems entwickelt, d. h. immer zwei Studierende verabreden sich fest zu gemeinsamen Lernzeiten. Die wechselseitige Unterstützung zielt dann jedoch nicht wie sonst häufig bei Lerngruppen auf den fachbezogenen Austausch, sondern auf die wechselseitige Unterstützung bei der Strukturierung des Studienalltags oder die Motivation zur kontinuierlichen Arbeit an Hausarbeiten usw.

6. Fazit und Ausblick

Im Mittelpunkt dieses Beitrags steht die Frage, ob bzw. inwiefern sich das an der TU Dortmund etablierte Inklusionsverständnis auch bei der coronabedingten kurzfristigen Umstellung auf Online-Lehre bewährt und, ob es bestenfalls die handelnden Akteur*innen bei der Bewältigung des Veränderungsprozesses unterstützt. Bereits die Tatsache, dass die Situation von Studierenden mit Behinderungen trotz des massiven zeitlichen

Drucks an verschiedensten Stellen des Umstellungsprozesses auf Online-Lehre berücksichtigt wurde, kann als ein Beleg für die Tragfähigkeit des Verständnisses gewertet werden. Wie die Studierendenbefragung zeigt, ist hinsichtlich der positiven Bewertung entscheidend, dass Maßnahmen des Disability Mainstreamings und spezifische Unterstützungsangebote im Sinne von angemessenen Vorkehrungen ineinandergreifen. Dass an der TU Dortmund u. a. im Projekt DoProfiL bereits vor der Phase der Pandemie ein solches Inklusionsverständnis erarbeitet und im Kontext der Umsetzung verschiedener Maßnahmen ‚eingeübt' wurde, war eine Ressource, auf die alle Akteur*innen in der Krisensituation zurückgreifen konnten.

Ein solches Vorgehen ist keineswegs selbstverständlich. Der vorliegende Beitrag beschreibt ein über die TU Dortmund hinausweisendes Praxisbeispiel, aus dem erkennbar wird, dass im Kontext der Hochschulbildung die Zukunftsaufgaben Inklusion und Digitalisierung zusammen bearbeitet werden können, so wie es Lea Schulz mit ihrem Konzept der Diklusion vorschlägt.

Literatur

Arndt, C., Ladwig, T. & Knutzen, S. (2020). *Zwischen Neugier und Verunsicherung: Interne Hochschulbefragungen von Studierenden und Lehrenden im virtuellen Sommersemester 2020: Ergebnisse einer qualitativen Inhaltsanalyse.* Technische Universität Hamburg, Institut für technische Bildung und Hochschuldidaktik.

Bartz, J., Feldhues, K., Goll, T., Kanschik, D., Hüninghake, R., Krabbe, C., Lautenbach, F. & Trapp, R. (2018). Das Universal Design for Learning (UDL) in der inklusionsorientierten Hochschullehre. Eine interdisziplinäre Bestandsaufnahme aus Sicht der Fachdidaktiken Chemie, Germanistik, Sachunterricht, Sport, Theologie und der Rehabilitationswissenschaft. In S. Hußmann & B. Welzel (Hrsg.), *DoProfiL – Das Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 93–108). Waxmann.

Beeck, L. (2020). *Barrierefrei Studieren in Zeiten von Corona: Umfrage zur aktuellen Lage im digitalen Semester für Studierende mit Beeinträchtigung – SoSe 2020.* Humboldt-Universität zu Berlin.

Bender, C., Drolshagen, B., Rose, A.-L., Leišytė, L. & Rothenberg, B. (2018). Entwicklung einer inklusionsorientierten universitären Lehramtsausbildung – Maßnahmen der Organisationsentwicklung und Qualifizierung der Lehrenden. In S. Hußmann & B. Welzel (Hrsg.), *DoProfiL – Das Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 207–221). Waxmann.

Besa, K.-S., Kochskämper, D., Lips, A., Schröer, W. & Thomas, S. (2021). *Stu.diCo II – Die Corona Pandemie aus der Perspektive von Studierenden. Erste Ergebnisse der zweiten Erhebung aus der bundesweiten Studienreihe Stu.diCo.* Universitätsverlag Hildesheim.

Blank, M., Jonitat, K., Langhammer, E.-L. & Volk, S. (2020). *Digitale Lehre am Reha-Institut. Auswertung der Umfrage und Empfehlungen. Befragungszeitraum: 06.04.–13.04.2020.* Humboldt Universität zu Berlin.

Breitenbach, A. (2021). *Digitale Lehre in Zeiten von Covid-19: Risiken und Chancen.* Marburg. https://doi.org/10.25656/01:21274

Burgstahler, S. (2015). Opening Doors or Slamming Them Shut? Online Learning Practices and Students with Disabilities. *Social Inclusion*, *3*(6), 69–79. https://doi.org/10.17645/si.v3i6.420

Burgstahler, S., Havel, A., Seale, J. & Olenik-Shemesh, D. (2020). Accessibility Frameworks and Models: Exploring the Potential for a Paradigm Shift. In J. Seale (Hrsg.), *Improving Accessible Digital Practices in Higher Education – Challenges and New Practices for Inclusion* (S. 45–72). Palgrave Pivot. https://doi.org/10.1007/978-3-030-37125-8_3

Drolshagen, B. (2012). Sehen wir weiter! Zur Heterogenität der „Betroffenenperspektive". *blind-sehbehindert*, *132*(3), 168–175.

Drolshagen, B. & Klein, R. (2016). Hochschulen der Vielfalt – Herausforderungen für die Zukunft, Handlungsmöglichkeiten für die Gegenwart. In I. Hedderich & R. Zahnd (Hrsg.), *Teilhabe und Vielfalt: Herausforderungen einer Weltgesellschaft. Beiträge zur internationalen Heil- und Sonderpädagogik* (S. 300–308). Klinkhardt.

Frohwieser, D., Gaaw, S., Hartmann, S., Jablonka, M., Lenz, K., Möller, J. & Winter, J. (2020a*). Lehre in der Corona-Pandemie – Überblicksauswertung der zweiten Befragungswelle. Befragung von Lehrenden und Studierenden zur coronabedingten Umstellung auf virtuelle Lehre im Sommersemester 2020. Version 1.0 vom 10.08.2020.* Technische Universität Dresden, Zentrum für Qualitätsanalyse.

Frohwieser, D., Gaaw, S., Hartmann, S., Lenz, K. & Möller, J. (2020b). *Zwischen „Was am meisten fehlt, ist Zeit." und „Danke, dass ein Studium möglich gemacht wird.": Befragung von Lehrenden und Studierenden zur coronabedingten Umstellung auf virtuelle Lehre im Sommersemester 2020. Version 1.2 vom 10.06.2020.* Technische Universität Dresden, Zentrum für Qualitätsanalyse.

Haage, A., Wilkens, L., Lüttmann, F. & Bühler, C. (2021). Emergency Remote Teaching und Inklusion. Erfahrungen und Bedarfe von Studierenden mit und ohne Beeinträchtigungen während der Pandemie. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, 40,* 246–266. https://doi.org/10.21240/mpaed/40/2021.11.23.X.

Hähne, C., Marquardt, G., Rudolph, E., Schmidt, H. J., Weber, G. & Wegner, G. (2020). Inklusion benötigt verschiedene Prozesse: Aktivitäten und Strategien an der TU Dresden. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, *15*(3), 363–376.

Hußmann, S., Kranefeld, U., Kuhl, J. & Schlebrowski, D. (2018). Das geschachtelte Tetraeder und inklusionsorientierte Designprinzipien als Modelle für Entwicklung und Forschung in einer inklusionsorientierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In S. Hußmann & B. Welzel (Hrsg.), *DoProfiL – Das Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 11–26). Waxmann.

Informations- und Beratungsstelle Studium und Behinderung des Deutschen Studentenwerks (IBS) (2020). *Corona-Pandemie – Teilhabe Studierender mit Behinderungen/chronischen Erkrankungen sichern. Empfehlung des Beirats der Informations- und Beratungsstelle Studium und Behinderung (IBS).* https://www.studentenwerke.de/sites/default/files/2020_beirat_ibs_empfehlung_behinderung_corona.pdf

IT & Medienzentrum (2020). *Kurzfristiger Umstieg auf Online-Lehre. Online-Kurs im Moodle der TU Dortmund.* https://moodle.tu-dortmund.de/login/index.php

Leišytė, L. & Wilkesmann, U. (2016). *Organizing Academic Work in Higher Education: Teaching, learning and identities.* Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315693729

Leišytė, L., Schumacher, B. & Welzel, B. (2018). Komplexität entfalten durch Veränderungsmanagement in einer Universität: Das Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung (DoProfiL). In S. Hußmann & B. Welzel (Hrsg.), *DoProfiL – Das Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 43–56). Waxmann.

Lorenz, R., Lepper, C., Brüggemann, T. & McElvany, N. (2020). *Unterricht während der Corona-Pandemie: Lehrkräftebefragung Ergebnisse Teil I „Der Unterricht*". http://www.ifs.tu-dortmund.de/cms/de/Home/Pressematerialien/Pressematerialien/UCP_Kurzbericht_final.pdf

Präsidium der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel (Hrsg.) (2015). *Aktionsplan der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel zur Umsetzung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung: 2015-2020*. http://www.uni-kiel.de/download/pm/2015/2015-cau-aktionsplan.pdf

Schnell, R. (2019). *Survey-Interviews. Methoden standardisierter Befragungen* (2. Aufl.). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19901-6

Schulz, L. (2021). Diklusive Schulentwicklung. Erfahrungen und Erkenntnisse der digital-inklusiven Multiplikatorinnen- und Multiplikatorenausbildung in Schleswig-Hol-

stein. *MedienPädagogik, Inklusive digitale Bildung, 41*, 32–54. https://doi.org/10.21240/mpaed/41/2021.02.03.X

Scott, S. & Aquino, K. (2020*). COVID-19 Transitions: Higher Education Professionals' Perspectives on Access Barriers, Services, and Solutions for Students with Disabilities.* Unpublished manuscript, Association on Higher Education And Disability.

Soria, K. M, Horgos, B., Chirikov, I. & Jones-White, D. (2020). *The Experiences of Undergraduate Students with Physical, Learning, Neurodevelopmental, and Cognitive Disabilities During the Pandemic*. Center for Studies in Higher Education.

Spörke, M. (2013). Disability Mainstreaming. In J. Homann & L. Bruhn (Hrsg.), *UniVision 2020: Ein Lehrhaus für Alle – Perspektiven für eine barriere- und diskriminierungsfreie Hochschule* (S. 81–97). Centaurus. https://doi.org/10.1007/978-3-86226-908-2_7

Stammen, K-H. & Ebert, A. (2021). *Noch online? Studierendenbefragung zur medientechnischen Ausstattung – Gesamtbericht: Ergebnisse der universitätsweiten UDE-Umfrage im Sommersemester 2020*. Universität Duisburg-Essen, Centre for Higher Education Development and Quality Enhencement.

Technische Universität Dortmund (2020). *Corona Ordnung für den Studien- und Prüfungsbetrieb an der Technischen Universität Dortmund. Amtliche Mitteilungen der Technischen Universität Dortmund*, *32*, Dortmund.

Traus, A., Höffken, K., Thomas, S., Mangold, K. & Schröer, W. (2020). *Stu.diCo. – Studieren digital in Zeiten von Corona*. Universitätsverlag Hildesheim.

Vereinte Nationen (Hrsg.) (2008). *Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*. www.netzwerk-artikel-3.de/un-konv/doku/un-konv-de.pdf

Wagner, P. & Hering, L. (2014). Online-Befragung. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 661–674). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0_48

Walgenbach, K. & Körner, N. (2020). Inklusion – (k)ein Thema für Hochschulstrategien zur Digitalisierung? *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, *15*(3), 225–246.

Wilson, L., Conway, J., Martin, N. & Turner, P. (2020*). Covid-19: Disabled Students in Higher Education: Student Concerns and Institutional Challenges.* National Association of Disability Practitioners.

Zorn, I. (2018). Digitalisierung als Beitrag zu einer inklusiven Hochschuldidaktik. In A. Platte, M. Werner, S. Vogt & H. Fiebig (Hrsg.), *Praxishandbuch Inklusive Hochschuldidaktik* (S. 195–202). Beltz Juventa.

Zhang, H., Nurius, P., Sefidgar, Y., Morris, M., Balasubramanian, S., Brown, J., Dey, A. K., Kühn, K., Riskin, E., Xu, X. & Mankoff, J. (2020). *How Does COVID-19 impact Students with Disabilities/Health Concerns?* Unpublished Manuscript.

Zimmer, L. M., Lörz, M. & Marczuk, A. (2021). *Studieren in Zeiten der Corona-Pandemie: Vulnerable Studierendengruppen im Fokus Zum Stressempfinden vulnerabler Studierendengruppen.* DZHW Brief 2/2021.

Janieta Bartz, Vera Janhsen, Ramona Thümmler & Christoph Käppler

Vulnerabilität als hermeneutische Leitkategorie für den Umgang mit Herausforderungen und Dis/Ability bei der Planung und Durchführung inklusionsorientierter Lehr-Lernprozesse aus der Perspektive des Förderschwerpunkts emotionale und soziale Entwicklung

1. Einleitung

Obwohl die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) bereits vor 15 Jahren veröffentlicht und seit der Ratifizierung durch die Bundesregierung im Jahr 2009 geltendes Recht (auch) in Deutschland ist, ist die Umsetzung der Idee von Inklusion nach wie vor mit großen Hürden verbunden (Bartz, 2020). Dies gilt vor allem auch für den schulischen Kontext (Reiss-Semmler, 2019). In einem Interview erklärt eine 40-jährige Lehrerin einer inklusiven Gesamtschule im Ruhrgebiet: „Mit den Schülern im Rollstuhl gibt es gar keine Probleme in der Inklusion. Aber die mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung sind eine Zumutung. Ich habe einen Schüler, der davon betroffen ist. Philipp verhält sich einfach nur asozial! Er passt nicht in die normale Schule." Aus dieser Äußerung wird u. a. deutlich, dass viele in inklusiven Lehr-Lernprozessen beteiligte Personen v. a. in Interaktionen mit Kindern und Jugendlichen aus dem Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung regelmäßig an ihre Grenzen kommen (Schaarschmidt & Kieschke, 2013). Dies veranlasst die Autor*innen aus der Perspektive dieses Förderschwerpunkts, diese wahrgenommenen Hürden vor dem Hintergrund des Konzeptes der Vulnerabilität zu reflektieren. Als Ausgangspunkt des Beitrags dient die Frage, welche Ambiguitäten bei als herausfordernd wahrgenommenen Situationen des Schulalltags in den Unterricht hineinwirken (1). In Ergänzung dazu wird eine Übersicht des Konzepts der Vulnerabilität (2) mit den sechs pädagogischen Handlungsebenen nach Burghardt et al. (2017) vor dem Hintergrund vielfältiger schulischer Herausforderungen in Zusammenhang gebracht (3) und mit Blick auf das sog. Tetraeder-Modell reflektiert (4). Der Beitrag zielt darauf ab, theoriegeleitet sowie unter Berücksichtigung der aktuellen empirischen Forschungslage Implikationen für den Umgang mit Herausforderungen in einem disability-sensiblen Unterricht auf Grundlage des Konzeptes der Vulnerabilität zu formulieren. Dabei wird bewusst nicht die häufig übliche Perspektive des ressourcenorientierten Resilienzkonzeptes eingenommen, da es bei hochbelasteten Kindern und Jugendlichen an seine Grenzen stößt. Denn diese haben mitunter überwiegend negative Erfahrungen gemacht, indem ihnen ihre Handlungsfähigkeit eingeschränkt oder genommen wurde, sodass sie außer Stande sind, in vulnerabilitätssensiblen Kontexten auf Ressourcen zurückzugreifen, um gestärkt aus diesen Situationen hervorzugehen (Müller, 2019, S. 292). Das Vulnerabilitätskonzept kann an dieser Stelle möglicherweise dazu beitragen, eine Lücke zu schließen.

2. Herausforderungen schulischer Inklusion im Zusammenhang mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung

Inklusionsorientierte Settings sind durch eine große Heterogenität der Schülerschaft gekennzeichnet (Stein & Müller, 2018), die an die Lehrkräfte vielfältige Herausforderungen stellen (McElvany et al., 2018). Aus dem Umbau des Schulsystems vor dem Hintergrund der UN-BRK folgte ein verändertes Aufgabenprofil sonderpädagogischer Lehrkräfte (Melzer & Hillenbrand, 2013). Neben klassischen Aufgaben wie Unterricht, Vermittlung und Förderung oder Diagnostik, kommen Tätigkeiten wie Zusammenarbeit mit und Anleitung von anderen Fachkräften oder auch Beratung verschiedener Zielgruppen hinzu (Melzer & Hillenbrand, 2013, S. 197). Ebenso sind Förderplanung oder individuelle Angebote für einzelne Schüler*innen von Bedeutung. In diesem Beitrag soll auf die Gruppe der Kinder und Jugendlichen mit auffälligen Verhaltensweisen oder psychischen Störungen fokussiert werden, nicht zuletzt, weil diese mitunter am herausforderndsten für Lehrkräfte sind, die sich in dieser Hinsicht nicht selten auch überfordert fühlen (Castello, 2017). Als einen Grund nennt Castello zu wenig Beratung durch qualifizierte Fachkräfte wie Psychotherapeut*innen o.ä., was zu einem besseren Verständnis der Auffälligkeiten und hierauf basierend zu einem veränderten Umgang mit ihnen führen könnte.

Ein weiterer Aspekt, der insbesondere für die Situationen des Unterrichtens von Bedeutung ist, ist die Bezogenheit des Verhaltens der Kinder und Jugendlichen auf die Lehrkraft (Müller, 2019). Eine Grundvoraussetzung hierbei ist Vertrauen:

> „Sind die biografisch erlebten Verletzungen massiv, so erscheint es als eine Option des Umgangs, die Vertrauenswürdigkeit des jeweils anderen so lange infrage zu stellen, bis daraus eine Gewissheit resultiert und diese zum (Schein-)Argument erhoben wird, dem anderen das Vertrauen grundsätzlich nicht zu erweisen oder zu entziehen. Eine Strategie, die sich bei manchen Kindern und Jugendlichen beobachten lässt." (Müller, 2019, 300).

Wenn Kinder und Jugendliche belastende Biographen aufweisen, die Vertrauen(sbildung) erschweren, entsteht eine ambivalente Situation, die in den Klassenverband und auch das Unterrichtsgeschehen hineinwirkt.

Situationen mit intensiven affektiven Anteilen können dazu führen, dass Lehrkräfte in Handlungen verstrickt werden, die der Entwicklung der Kinder und Jugendlichen eher entgegenstehen und somit aus dem Blickwinkel eines vulnerabilitätssensiblen Zugangs reflektiert werden können. Lehrkräfte, die für solche Szenarien unzureichend vorbereitet bzw. ausgebildet sind und denen zu wenige Reflexionsmöglichkeiten in ihrem Alltag wie beispielsweise Supervision oder Interaktionsanalysen (Thümmler, 2020) zur Verfügung stehen, können hier in die Überforderung oder/und in Spiralen unprofessioneller Verhaltensweisen geraten.

Als ein weiteres Kennzeichen von Schüler*innen mit auffälligen Verhaltensweisen ist meist die *Komplexität der Gesamtkonstellation festzustellen*: Häufig haben die betreffenden Schüler*innen mehrere Schulwechsel hinter sich, mitunter verschiedene Wohnorte und Unterbringungen erlebt und wurden und werden von verschiedenen Fachdiszipli-

nen und beteiligten Personen begleitet. Der Komplexität eines solchen „Falles" kann nur mithilfe von Kooperation angemessen begegnet werden: Kooperation der Schüler*innen untereinander, der Lehrkräfte im Kollegium, mit den Eltern und im Zusammenschluss verschiedener Fachkräfte und Institutionen (Thümmler, 2015). Die interprofessionelle Zusammenarbeit stellt somit eine wesentliche Gelingensbedingung für inklusive Settings dar (Lütje-Klose & Urban, 2014). Die Strukturen und Prozesse für diese Kooperationen sind noch weitgehend uneinheitlich in inklusiven Kontexten, wenn sie denn überhaupt vorzufinden sind.

In Bezug auf die Thematik der Vulnerabilität ist es bedeutsam, die in den Unterricht hineinwirkenden Ambiguitäten näher in den Blick zu nehmen. Wir können hierbei davon ausgehen, dass bei Kindern und Jugendlichen im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung zahlreiche und vielfältige Belastungen im Sinne von Vulnerabilitäten vorliegen. Zu nennen sind hier etwa Aufwachsen unter prekären Bedingungen in einem Feld, das von sozialer Erschöpfung geprägt ist (Lutz, 2014), sowie mit sozialen Faktoren verbundene Aspekte wie beeinträchtigte Gesundheit usw. (Weiß, 2018). Sie erscheinen daher mit ihrer Verletzlichkeit und Verletztheit in Schule und Unterricht.

Die eigene Verletztheit kann wiederum in vulnerantes Verhalten seitens der Schüler*innen münden, mittels dessen die eigene Verletztheit zu überwinden versucht wird (Müller, 2019, S. 293): Die Person ist selbst so verletzt, dass sie selbst verletzend wird. Da Unterricht auf Beziehungen zwischen Lehrkraft und Kind aufbaut, bedarf es einer Vertrauensbasis, deren Entstehen ein wechselseitiger Akt ist (Müller, 2019). Es begegnen sich im Klassenzimmer somit Menschen, die je ihre Verletzlichkeit und Verletztheit mitbringen – was auch für Lehrkräfte selbst gelten kann (Stinkes, 2016).

Eine bedeutsame Ambiguität ergibt sich aus der angestrebten und zugeschriebenen Eigenständigkeit der kindlichen Fähigkeiten, allerdings: „Die starke Betonung der Eigenständigkeit und der kindlichen Fähigkeiten oder Capabilities scheint jedoch mitunter die Verletzlichkeit von Kindern ebenso zu überspielen wie ihre physische wie psychische Angewiesenheit auf bestimmte Ermöglichungsbedingungen ihrer Selbständigkeit" (Andresen et al., 2015, S. 9). Diese Ambiguität fordert von Lehrkräften eine enorme Professionalität in der Planung und Vorbereitung von Unterricht sowie im direkten Kontakt mit Schüler*innen.

Die Komplexität von Lebenskonstellationen kann für die einzelne Lehrkraft insofern eine Schwierigkeit darstellen, als sie in ihrer ganzen Fülle mitunter im Unterricht zu Tage tritt, aber nicht in ihrer ganzen Bedürftigkeit aufgegriffen werden kann. Stets kann sich nur einem kleinen Teilaspekt zugewandt werden. Das bedeutet, eine Lehrkraft muss auch Unvollständiges gewärtigen und aushalten können.

3. Das Konzept der Vulnerabilität

Der Begriff der Vulnerabilität – oft gebraucht im Zusammenhang mit und als relationaler Gegenbegriff zur Resilienz – beschreibt in pädagogischen Kontexten die Eigenschaft eines jeden Individuums, verletzlich und damit dem Potenzial ausgesetzt zu sein, tatsächlich Verletzungen zu erfahren (Burghardt et al., 2017). Zusammen mit der Vulne-

rantilität – der Perspektive des potenziell verletzend Agierenden – bilden beide Begriffe eine interdependente Einheit, deren Ausprägungen sich nicht in Form fester Ist-Zustände sondern als wertoffene Eventualitäten in einer Person manifestieren (Burghardt et al., 2017).

Nichtsdestotrotz sind interindividuelle Unterschiede in den menschlichen Verwundbarkeiten festzustellen, da zu der universellen und somit allen innewohnenden, durch die Betroffenheit von Krankheit und/oder Behinderung oder der Zuschreibung einer solchen eine weitere, speziellere Form der Vulnerabilität hinzutreten kann (Schnell, 2017, zit. nach Dederich, 2020, S. 67 f.). Dabei spielen sich die Genese und die Transformation der Potenzialität der Vulnerabilität auf den Ebenen von „Leiblichkeit, Sozialität und Kulturalität" ab, da Vulnerabilitäten auf der physischen und psychischen Ebene des Körpers und durch seine soziale Eingebundenheit ihren Ausdruck finden können (Burghardt et al., 2017, S. 13, 35 & 45). Dies bedeutet, dass sich die Veränderbarkeit von Körperbildern, die sich in gesellschaftlichen und kulturellen Umwälzungsprozessen zeigen, auch in der jeweiligen Perzeption von Verletzbarkeiten ausdrücken. Vulnerabilität rückt somit auch im Kontext sozial-emotionaler Verletzbarkeiten und Behinderungen in das Interessensgebiet der Disability Studies, da sie „gesellschaftliche und kulturelle Wandlungsprozesse im Umgang mit den grundlegenden Erfahrungen menschlicher Vergänglichkeit, Krankheit, Gebrechlichkeit und Abhängigkeit in den Blick" (Dederich, 2007, S. 19) nehmen und diesen Blick ebenso auf die soziale Wahrnehmung und Interaktion von Menschen mit und ohne Behinderung erweitern oder, wie bei Gill (2001) pointiert formuliert: „My disability is how people respond to my disability" (S. 352), die Entstehung jenes Dilemmas im sozialen Miteinander betrachten.

Es wird ferner ein Verständnis von Behinderung grundgelegt, das die Engführung auf eine medizinische, defizitorientierte Sichtweise auf Phänomene ablehnt – Behinderung somit dezentriert –, um sie stattdessen als ein sich veränderndes Ergebnis sozialer und kultureller Prozesse zu begreifen (Bartz, 2019; Bartz & Janhsen, 2021; Gill, 2001, S. 9 f.). Dabei werden die gesellschaftlichen Erzeugungen und Konsequenzen von Ideen und Vorstellungen zu „körperlicher, geistiger, wahrnehmungs- und verhaltensbezogener, moralischer und kultureller Abweichung" (Rösner, 2014, S. 9) jeglicher Art untersucht, wobei innerhalb jener Ausprägungen und Konstruktionen des vermeintlich Normalen auch fortwährend hierarchisierende Aspekte zu beobachten sind (Rösner, 2014, S. 19 f.) und der Behinderungsbegriff somit auch im Kontext von Machtausübungen und „Andersmachung" von Gruppen zu sehen ist (Rösner, 2014, S. 9). Dies wiederum rekurriert auf eine sich historisch wandelnde Vulnerabilität von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Bereich Emotionale und Soziale Entwicklung, infolge sich verändernder sozialer und pädagogischer Bestrebungen und Ansätze (Burghardt et al., 2017, S. 157; Müller, 2019, S. 292).

Burghardt et al. (2017) haben für den Vulnerabilitätsbegriff sechs pädagogische Handlungsebenen herausgearbeitet, die im Folgenden kurz erläutert und in Kontexten von Verhaltenscharakteristika von Schüler*innen konkretisiert werden können:

(1) Als „kategoriale Dublette", d. h. doppelte Kategorie, vereint die Vulnerabilität die beiden Ebenen der Deskription und Normativität in sich, da sie einerseits als „anthropologische Kategorie" eine Eigenschaft der menschlichen Natur darstellt und zugleich andererseits im Verlauf der Menschheitsgeschichte wiederkehrenden Überwindungsver-

suchen unterzogen wurde (Burghardt et al., 2017, S. 153). Dabei konnten und können solche ‚Bezwingungsvorhaben' nur scheitern, wenn von eben jener Prämisse ausgegangen wird, dass Vulnerabilitäten dem menschlichen Wesen immanent sind (Burghardt et al., 2017, S. 10). Kinder gelten dabei – in der Entwicklung begriffen und in ihrem Erwachsenwerden vielfach als noch „unvollständig" angesehen – als besonders vulnerable und schutzbedürftige Personengruppe (Benporath, 2003, S. 131; Burghardt et al., 2017, S. 154). Das Verhältnis, das sich durch die doppelte Kategorie der Vulnerabilität in der Pädagogik äußert, kann als Ausgangspunkt der Verantwortlichkeiten pädagogischen Handels angesehen werden, da die Verwundbarkeit des Kindes stets pädagogische Bestrebungen zu ihrer Bewältigung nach sich zieht (Burghardt et al., 2017, S. 154). (2) Eine tatsächliche Verwundung ist ferner in ihrer Relationalität zu verstehen, da ihr die „Nicht-Verletzung" gegenübersteht, wobei die Verwundung wiederum zur Gewahrwerdung der Unversehrtheit vonnöten ist. Beide Ausprägungen müssen demnach für ein vollständiges Begreifen vorhanden und bekannt sein (Burghardt et al., 2017, S. 155). Dies veranschaulicht sich etwa am Beispiel einer Person, die durch ein Ereignis der Verletzung Gesundheit einbüßt und gleichzeitig zukunftsgerichtet mit einer Rekonvaleszenz rechnet. D. h. erst durch die Kenntnis des einen Zustandes, kann der andere erkannt bzw. erwartet werden (Burghardt et al., 2017). Zur Erklärung der Genese psychischer Probleme und Verhaltensauffälligkeiten lässt sich das Konzept der Vulnerabilität demnach zwar hinzuziehen, kann dies zugleich aber nur anteilig leisten (Burghardt et al., 2017, S. 103), indem es auf eine höhere Anfälligkeit bei besonders vulnerablen Personen in Abhängigkeit mit den zur Verfügung stehenden Resilienzfaktoren hinweist (Burghardt et al., 2017). Es bietet so Anknüpfungspunkte im diagnostischen, therapeutischen und pädagogischen Arbeitsfeld (Burghardt et al., 2017), sodass es innerhalb der Pädagogik daher als Imperativ zu verstehen ist, sowohl Vulnerabilitäten als auch Vulnerantilitäten zu erkennen und auf sie zu antworten (Burghardt et al., 2017, S. 12). (3) Eine weitere, sich aus den beiden Vorgedanken ergebende, Dimension der Pädagogik beschreibt das der Vulnerabilität und Vulnerantilität innewohnende Charakteristikum, sich zu schaffen oder aufheben zu wollen, das dialektische Wechselspiel also zwischen ihrer Verwerfung und Erzeugung (Burghardt et al., S. 156). (4) Dabei zeigt die Geschichte, dass Tendenzen der pädagogischen Bewältigung und vermeintlichen Prävention von Vulnerabilitäten selbst neuerliche Vulnerantilitäten und Verletzungen zur Folge haben können und auch die dafür verantwortlichen Institutionen wiederum eigene vulnerable und verletzte Momente in sich tragen (Burghardt et al., 2017, S. 157 f.; Müller, 2019, S. 292). (5) In definitorischen Prozessen kann im Rahmen der gesellschaftlich verändernden Abhängigkeiten und Zusammenhänge auch Vulnerabilität selbst gemäß des jeweiligen „Zeitgeistes" verschwinden oder neu entstehen, umdefiniert oder (de-)konstruiert werden, wobei erst vergangene Verletzungserfahrungen die Verletzbarkeit und die Prävention von Verletzungen zu Gegenständen der Pädagogik werden ließen (Burghardt et al., 2017, S. 158 f.). (6) Die Potenzialität der Vulnerabilität bewegt sich weiter in drei Aspekten. Auf der individuellen – der, der „subjektiven Erfahrbarkeit" – wird das Kind in seiner Leiblichkeit als mehr oder weniger vulnerabel im Durchlaufen verschiedener Entwicklungsphasen betrachtet, während es auf der Ereignisebene – der, der „objektiven Erfassbarkeit" – den Verletzungen von außen innerhalb seiner Lebenswelt und der Gesellschaft ausgesetzt ist. Die dritte Ebene beschreibt die „Unmöglichkeit des Mög-

lichen", d. h. die fehlende bzw. unzureichende Zugänglichkeit von Potenzialitäten (Burghardt et al., 2017, S. 160 f.).

In der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit sozial-emotionalem Unterstützungsbedarf kann das Konzept als Verstehensschlüssel für die Schüler-Lehrer-Interaktion im Unterrichtsgeschehen herangezogen werden.

Zunächst erscheint es naheliegend, die Vulnerabilitäten auf Seiten von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf auszumachen, da die Behinderung und ihre sozialen, familiären und ökonomischen Lebensumstände sie in besonderem Maße für Verletzungen empfänglich machen. Doch auch die Lehrer*innen tragen im Sinne der Universalität ihre eigenen Vulnerabilitäten in den Schulalltag hinein, die in unterschiedlichen Situationen gegenwärtig werden können.

4. Vulnerabilität mit Hilfe des Tetraeders für die Unterrichtsplanung und -analyse

Das geschachtelte 3-Tetraeder Modell erfasst die Darstellung und Erforschung inklusiver Lehr-/Lernformate an Schule und Universität (Hußmann et al., 2018) und soll einen systematischen Blick auf das Unterrichtsgeschehen ermöglichen. Auch um Vulnerabilität in Lehr- und Lernprozessen besser zu berücksichtigen, kann die Planung und Analyse anhand des Tetraeder Modells hilfreich sein. Dieser Planungs- und Analyseprozess kann dabei sowohl proaktiv als auch reaktiv ausgerichtet sein, d. h. Vulnerabilität im Vorfeld bei der Planung einzubeziehen oder im Anschluss an erfolgtes Unterrichtsgeschehen genauer zu lokalisieren. Beim proaktiven Vorgehen geht es nicht darum, vulnerabilitätsbezogene Aspekte per se zu vermeiden, sondern diese vielmehr bewusst als gegebenen und selbstverständlichen Faktor von unterrichtlichen Interaktionsprozessen wahrzunehmen. Da unterrichtliche Prozesse, vor allem in inklusiven Kontexten sehr komplex gestaltet sind, hilft die Reflexion der Prozesse anhand eines einfachen (Tetraeder-) Modells. Dieses unterscheidet zwischen fachlichem Lerngegenstand (1), Lernenden (2), Lehrenden (3) und Artefakten (4). Mit Sicherheit werden hiermit nicht alle Faktoren des Unterrichtens berücksichtigt, allerdings ermöglichen die vier genannten Ebenen eine Konzentration auf das Wesentliche.

Das erste Tetraeder fokussiert den Lernort Schule. Hier lässt sich feststellen, auf welcher Ebene (Lerngegenstand, Lernende, Lehrende oder Artefakte) Vulnerabilität in einer Unterrichtssituation auftreten bzw. wahrgenommen werden kann oder nicht. Ist Vulnerabilität in einer Unterrichtsstunde zu erwarten und woran wird diese ggf. sichtbar werden? Sind für den (geplanten) Unterricht Anlässe für Vulnerabilität beim fachlichen Lerngegenstand oder bei den verwendeten Artefakten anzunehmen? Wie würde sich dies in der konkreten Situation bei den Lernenden und/oder Lehrenden äußern können? Ist Vulnerabilität bei den Lernenden zu erwarten und dann ggf. zu beobachten? Gibt es Lebensumstände, Themen oder andere Faktoren, die die Personen in ihrer Lernfähigkeit und -bereitschaft einschränken? Dies gilt in gleicher Weise auch für die Ebene der Lehrenden. Anhand des Modells ließen sich Probleme, wie anhand der Fragen dargestellt, auf verschiedenen Ebenen isoliert und in Verbindung zueinander beobachten.

Dabei ist es ratsam, den Fokus stärker auf Beobachtung, Verstehen und mögliche Prävention einer Situation, in der Vulnerabilität sichtbar werden kann, zu setzen und weniger darauf, diese um jeden Preis zu verhindern. Dies ist im Zusammenspiel verschiedener Faktoren, insbesondere in inklusiven Settings selten zu erwarten.

Für den hochschulischen Kontext (2. Tetraeder) zeichnet sich ein ähnliches Potential zur Einschätzung und Analyse von Vulnerabilität in Lehr- und Lernprozessen ab. Letzteres erweist sich insbesondere in (sonder-)pädagogischen Studiengängen immer wieder als zentraler universitärer Lerngegenstand. Dies bezieht sich sowohl auf die Beobachtung von Prozessen, die von Vulnerabilität gekennzeichnet sein können, als auch auf die Betrachtung von Vulnerabilität als solche. Darüber hinaus dient die Auseinandersetzung mit Vulnerabilität auf den unterschiedlichen Ebenen des universitären Tetraeders ebenso der konkreten Identifikation sowie ersten Lösungsversuchen.

5. Erkenntnisse für den Umgang mit herausforderndem Verhalten in (hoch-)schulischen Lehr-Lernprozessen

Verletzlich zu sein gehört zum Menschsein wesentlich hinzu, stellt folglich eine conditio humana dar. Dieser Grundsatz droht an (inklusiven) Schulen, an denen der Leistungsgedanke dominiert, aus dem Fokus zu geraten. Aus (sonder-)pädagogischer Sicht ist es wichtig, die Professionalisierung von Lehrkräften dahingehend zu vertiefen, dass eine akzentuierte Leistungsorientierung immer wieder neu kritisch hinterfragt wird und werden muss. Situationen, in denen Vulnerabilität an Schule und Hochschule sicht- und erfahrbar werden, sind Chancen, die vor Augen führen, dass die eigene Arbeit als Lehrperson nicht um jeden Preis permanent erfolgreich sein kann und muss. Reflexive Prozesse tragen dazu bei, dass eigene und Grenzen des Gegenübers bewusst wahrgenommen und auf mögliche Lösungen hin analysiert werden sollten, dezidiert ohne Perfektionsansprüchen bezogen auf sich und andere anheim zu fallen. Um dies einlösen zu können, ist es bedeutsam, angehende Lehrkräfte dazu zu befähigen, ihre eigenen Vulnerabilitäten und Grenzen (er-)kennen und akzeptieren zu lernen, indem sie Strategien entwickeln, um mit eigener und fremder Verletzlichkeit reflektiert und somit konstruktiv umgehen zu können. Dies kann am besten durch die (Zusammen-)Arbeit in multiprofessionellen Teams oder Kooperationsformaten unterschiedlicher Fachdisziplinen erfolgen und dazu beitragen, Räume zu schaffen, in denen angehende Lehrkräfte lernen, Vulnerabilität auszuhalten, anzunehmen und auf diese Weise in hochbelasteten und belastenden Situationen deeskalierend zu wirken und der Gefahr, sich als Lehrkraft persönlich angegriffen zu fühlen, zu entgehen.

Für das pädagogische Handeln in der Schule bedeutet der bewusste und wertschätzende Umgang mit Vulnerabilität, dass Lehrende in dem Bewusstsein handeln, dass die individuellen Entwicklungsphasen, die Kinder und Jugendliche durchlaufen, durch – wie unter Kapitel 2 ausgeführt – vielerlei Risikofaktoren tangiert werden können. Diese potenziellen Gefährdungen sind, auf gesellschaftlicher Ebene betrachtet, häufig strukturelle Bedingungen, die zu Vulnerabilität beizutragen vermögen, etwa dauerhafte psychische und physische Belastungen aufgrund eines niedrigeren sozio-ökonomischen Status.

Die nahezu unzähligen Gestaltungsmöglichkeiten und Freiheiten, die die postmoderne Gesellschaft für das Leben von Kindern und Jugendlichen bereithält, gehen neben den positiven Effekten, die sie einbringen, wie bspw. die Schaffung neuer und erweiterter Lebenschancen, zugleich mit enormen Verunsicherungen und Belastungen, deren Ver- und Bearbeitung die kindlichen und jugendlichen Ressourcen an ihre Grenzen bringen (Hurrelmann, 2012) einher, was Raum für neue Vulnerabilitäten und Ungleichheiten in pädagogischen Kontexten zu schaffen vermag.

Von Bedeutung für pädagogisches Handeln ist auch die Erkenntnis, dass das deutsche Bildungssystem bei aller Inklusionsorientierung nach wie vor soziale Ungleichheit verstärkt. Da ungleich verteilte Bildungschancen nicht hinreichend ausgeglichen werden, gereicht dies zum Nährboden für weitere Verletzungen. Es ist und bleibt eine pädagogische Herausforderung, eine gelingende Balance zwischen Verhinderung und Anerkennung von Vulnerabilität zu finden. Es bleibt vor diesem Hintergrund stets eine entscheidende Frage, inwieweit inklusive Lehr-/Lernprozesse mit der erforderlichen Sensibilität gestaltet werden können, damit sie zusätzlichen Vulnerabilitäten – etwa durch Beschämungen (auch ungewollt) – keinen Vorschub leisten.

6. Fazit

Der vorliegende Beitrag befasst(e) sich mit verschiedenen Herausforderungen, die inklusive Lehr-/Lernarrangements kennzeichnen. Insbesondere Schüler*innen im Kontext des Förderschwerpunktes emotionale und soziale Entwicklung weisen einen pädagogischen Handlungsbedarf im Umgang mit sichtbaren und unsichtbaren Vulnerabilitäten auf, die unweigerlich ins Unterrichtsgeschehen mit hineinspielen können.

Im Gegensatz zu den gängigen Perspektiven auf Resilienz und Resilienzförderung wurde folglich die Verletzlichkeit von Menschen, die das Miteinander an Schule und Hochschule prägen, in den Ausführungen fokussiert

Auf den Ausgangspunkt des Textes zurückkommend soll das genannte Zitat der Lehrerin abschließend nochmals aufgegriffen werden. Der „asoziale“ Philipp schafft es, die verletzbare Seite in ihr hervorzurufen, sogar so sehr, dass sie das Recht auf Inklusion für diese Schüler*innengruppe in Frage stellt. Die eigene Verletzbarkeit wird hier nicht wahrgenommen, sondern auf den Schüler bzw. sein Verhalten projiziert und somit nach außen verlagert. Ein zugewandter Umgang mit der von Ambiguitäten geprägten Situation wird somit verunmöglicht. Im Sinne einer hermeneutischen Vorgehensweise können die Bewusstmachung der Verletzbarkeit auf beiden Seiten sowie die Verwendung des Tetraeder Modells zur Analyse und Reflexion einen alternativen Handlungsweg aufzeigen.

Betrachten wir Philipp aus der Perspektive des (Dis-)Ability-Ansatzes, akzeptieren wir, dass er vor dem Hintergrund seiner Lebensumstände verletzlich am Lehr-Lernprozess teilnimmt, so kann und darf diese Verletzlichkeit auf unterschiedliche Weise in unterrichtlichen Prozessen sichtbar werden. Auch Lehrkräfte sind selbst von Verletzlichkeit betroffen und können auf Philipps Verhalten entsprechend reagieren, zumal in der bisherigen Lehrer*innenbildung ein ausdrücklicher Fokus auf Entstehung von und Umgang mit Vulnerabilität unzureichend berücksichtigt wurde. Eine Lehrer*innenbildung,

die dies aufgreift, leitet hingegen ihre Studierenden im hermeneutischen Denken an und vermittelt hierfür entsprechende Modelle. Ein disability-sensibler Umgang mit Vulnerabilität, wie es bei Philipp exemplarisch skizziert wurde, bedeutet erstens, die Anerkennung im pädagogischen Handeln, dass Vulnerabilität genuin zum Menschsein dazugehört, zweitens die Gewahrwerdung, dass dies in der Folge zu verletzenden Interaktionen auch und gerade im schulischen (Bewertungs-)Kontext führen kann und drittens, dass Lehr-Lernprozesse stets vor dem Hintergrund eigener und fremder Verletzlichkeit reflektiert und fortwährend thematisiert werden sollten.

Literatur

Andresen, S., Koch, C. & König, J. (2015). Kinder in vulnerablen Konstellationen. Zur Einleitung. In S. Andresen, C. Koch & J. König (Hrsg.), *Vulnerable Kinder. Interdisziplinäre Annäherungen* (S. 7–19). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07057-1_1

Bartz, J. (2019). Behindern ist heilbar. *Die Mitarbeiterin*, *6*, 4–6.

Bartz, J. (2020). All inclusive?! Empirical insights into individual experiences of students with disabilities at German universities and implications for inclusive Higher Education, in: *Education Sciences 10*. https://doi.org/10.3390/educsci10090223

Bartz, J. & Janhsen, V. (2021). Warum heilt Jesus mich nicht? Zum guten Umgang mit Heilungserzählungen in Religionsunterricht und Katechese im Kontext von Behinderung. *Praxis Inklusion*, *1*, 26–29.

Benporath, S. R. (2003). Autonomy and Vulnerability: On Just Relations Between Adults and Children. *Journal of Philosophy of Education, 37*(1), 127–45. https://doi.org/10.1111/1467-9752.3701009

Burghardt, D., Dederich, M., Dziabel, N., Höhne, T., Lohwasser, D., Stöhr, R. & Zirfas, J. (2017). *Vulnerabilität. Pädagogische Herausforderungen*. Kohlhammer.

Castello, A. (2017). *Schulische Inklusion bei psychischen Auffälligkeiten*. Stuttgart: Kohlhammer.

Dederich, M. (2007*). Körper, Kultur und Behinderung*. transcript. https://doi.org/10.1515/9783839406410

Dederich, M. (2020). Außerordentliche Körper, Verwundbarkeit und Anerkennung. In U. Aktaş (Hrsg.), *Vulnerabilität. Pädagogisch-ästhetische Beiträge zu Korporalität, Sozialität und Politik* (S. 65–82). transcript. https://doi.org/10.1515/9783839454442-004

Gill, C. J. (2001). Divided Understandings. The Social Experience of Disability. In Albrecht, G. L. & Seelman, K, D. & Bury, M, (Hrsg.), *Handbook of Disability Studies* (S. 351–372). Sage Publications. https://doi.org/10.4135/9781412976251.n14

Hurrelmann, K. (2012). Kindheit, Jugend und Gesellschaft. Identität in Zeiten des schnellen sozialen Umbruchs – soziologische Perspektiven. In H. Petzold (Hrsg.), *Identität* (S. 57–75). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93079-4_3

Hußmann, S., Kranefeld, U., Kuhl, J. & Schlebrowski, D. (2018). Das geschachtelte Tetraeder und inklusionsorientierte Designprinzipien als Modelle für Entwicklung und Forschung in einer inklusionsorientierten Lehrer/innenbildung. In S. Hußmann & B. Welzel (Hrsg.), *DoProfiL – Das Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 11–26). Waxmann.

Lütje-Klose, B. & Urban, M. (2014). Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung: Teil 1: Grundlagen und Modelle inklusiver Kooperation. *VHN, 83*, 112–123. https://doi.org/10.2378/vhn2014.art09d

Lutz, R. (2014). *Soziale Erschöpfung. Kulturelle Kontexte soziale Ungleichheit.* Beltz.

McElvany, N., Schwabe, F., Hartwig, S. J. & Igler, J. (2018). Inklusive Lehr-Lern-Settings: Einstellungen und Motivation von Lehrkräften. *Zeitschrift für Pädagogik, 64*(6), 831–851.

Melzer, C. & Hillenbrand, C. (2013). Aufgaben sonderpädagogischer Lehrkräfte für die inklusive Bildung. Empirische Befunde internationaler Studien. *Zeitschrift für Heilpädagogik, 64*(5), 194–202.

Müller, T. (2019). Akzeptierte Verletzbarkeit? Zum Verhältnis von Vulnerabilität und Vertrauen im Kontext verhaltensauffälliger Kinder und Jugendlicher. *VHN, 88*(4), 291–303. https://doi.org/10.2378/vhn2019.art42d

Reiss-Semmler, B. (2019). *Schulische Inklusion als widersprüchliche Herausforderung. Empirische Rekonstruktionen zu Bearbeitung durch Lehrkräfte*. Klinkhardt

Rösner, H.-U. (2014). *Behindert sein – behindert werden. Texte zu einer dekonstruktiven Ethik der Anerkennung behinderter Menschen*. transcript. https://doi.org/10.1515/transcript.9783839428009

Schaarschmidt, U. & Kieschke, U. (2013). Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus der Potsdamer Lehrerstudie. In M. Rothland (Hrsg) (2013). *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen. Lehrbuch*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18990-1_5

Schnell, M. W. (2017). *Ethik im Zeichen vulnerabler Personen. Leiblichkeit, Endlichkeit, Nichtexklusivität.* Verbrück. https://doi.org/10.5771/9783845292557-94

Stein, R. & Müller, T. (Hrsg.) (2018). *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. Inklusion in Schule und Gesellschaft* (Bd. 5). (2. Aufl.) Kohlhammer.

Stinkes, U. (2016). Der ambivalente Status des Menschen: Verwundbarkeit und Selbstverwirklichung. *behinderte menschen, 39*(2), 33–39.

Thümmler, R. (2015). *ADHS im Schnittfeld der Professionen – Eine Forschungsstudie zu Strukturen, Zusammenarbeit und gelingender Praxis*. Beltz Juventa.

Thümmler, R. (2020). Die Traumapädagogische Interaktionsanalyse als möglicher methodischer Zugang zur Selbstreflexion. *ESE – Emotionale und Soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen, 2*(2), 184–193.

Weiß, H. (2018). Kindliche Entwicklungsrisiken – familiäre Erschöpfungszustände: Was heißt das für die Interdisziplinäre Frühförderung von Anfang an? In S. Möller Dreischer, A. Sohns, A. Seidel & B. Gebhard (Hrsg.), *Frühförderung wirkt – von Anfang an* (S. 17–27). Kohlhammer.

Weiß, H. (2020). Vulnerabilität – ein exkludierender Begriff? *Sonderpädagogische Förderung heute, 65*(3), 319–320.

Christina Krabbe, Silvia-Iris Beutel, Silke Frye, Tobias Haertel, Insa Melle & Christiane Ruberg

Universitäre Veranstaltungskonzepte zur Verankerung adaptiver Lernsituationen in der Lehramtsausbildung

1. Einführung

Aufgrund wachsender Vielfalt der Lernvoraussetzungen von Schüler*innen wird die Adaption von Unterricht immer wichtiger (Wember, 2001). Lehrkräfte sind gefordert, unterschiedlichen Lernbedürfnissen gerecht zu werden und Unterricht an heterogene akademische Fähigkeiten, Interessen und Motivationen anzupassen (Vogt & Rogalla, 2009). Adaptive Lehrkompetenz ist dabei das Zusammenspiel diagnostischer und didaktischer Kompetenzen sowie Klassenführungs- und Sachkompetenz (Beck et al., 2008). Diese enge Verbindung von Diagnose und Didaktik (Brühwiler & Vogt, 2020) macht den Bedarf der Einbettung in die Hochschullehre umso deutlicher. Dies beinhaltet die Sensibilisierung von Studierenden für Heterogenität und verschiedene Potentiale von Schüler*innen, die Identifikation (fachlicher) Barrieren und die Ermöglichung (fachlicher und sozialer) Partizipation.

Adaptive Lehrkompetenz erstreckt sich über die Planung (adaptive Planungskompetenz) und Durchführung (adaptive Handlungskompetenz) von adaptivem Unterricht (Beck et al., 2008), was in der Konzeption von Lehrveranstaltungen berücksichtigt werden sollte. Daher erfordert eine inklusionsorientierte Lehrkräftebildung, wie sie an der Technischen Universität (TU) Dortmund im Projekt DoProfiL[1] angestrebt wird, eine umfangreiche Implementierung der Thematik in die universitäre Lehre.

In der Hochschullehre bedarf es verschiedener Komponenten von (sonder-)pädagogischen Grundlagen und (fach-)spezifischen Umsetzungen, von Sensibilisierung für Heterogenitätskonstruktionen und theoretischen Konzepten bis zu Möglichkeiten der Realisierung sowie der Reflexion u. v. m., um Studierende für die Planung und Gestaltung von adaptivem Unterricht kompetent zu machen.

Auf dieser Grundlage werden adaptive Lernsituationen in Lehrveranstaltungen der Bildungs- und Rehabilitationswissenschaften, der Fachdidaktiken, Fachwissenschaften und in der Hochschuldidaktik verankert. Studierende aller Lehramtsstudiengänge sollen die Notwendigkeit adaptiver Maßnahmen erkennen, daher wird für Probleme im Zusammenhang mit Heterogenitätskonstruktionen, den selektiven Charakter des traditionellen Schulsystems und institutionelle Rahmenbedingungen der Unterrichts- und Schulentwicklung sensibilisiert (Wember & Melle, 2018). Unter anderem mit dem Universal Design for Learning (UDL; CAST, 2018), einem Konzept zur Planung und Gestaltung von adaptivem Unterricht, sollen Studierende eine Möglichkeit kennen und an-

1 Das diesem Beitrag zugrundeliegende Vorhaben wurde im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1930 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor*innen.

wenden lernen, um individuelle Lernvoraussetzungen zu berücksichtigen und so die Leitidee der Zugänglichkeit für alle umzusetzen (Wember & Melle, 2018). Um dieses Ziel zu erreichen, sollte Unterricht z. B. flexibler gestaltet und unnötige Barrieren vermieden werden (Brownell et al., 2012).

Im Sommersemester 2020 waren an der TU Dortmund bereits in 19 Veranstaltungen adaptive Lernsituationen als Gegenstand verankert. Darunter sind u. a. ein Modul *Diagnose und individuelle Förderung*, das für alle Lehramtsstudierenden obligatorisch ist sowie Veranstaltungen der Fachwissenschaften und Fachdidaktiken. Im Folgenden werden exemplarisch Lehrveranstaltungen vorgestellt, die adaptiven Unterricht als Lerngegenstand aufnehmen und zu einer inklusionsorientierten Lehrkräfteausbildung beitragen.

In einem Teil der Veranstaltungen liegt der Fokus auf der Sensibilisierung für Heterogenitätskonstruktionen und eine Reflexion des Lernangebots in Verbindung mit individuellen Potenzialen von Schüler*innen (Kap. 2). Im Mittelpunkt weiterer Veranstaltungen stehen die Grundlagen adaptiver Schul- und Unterrichtsentwicklung sowie die Demokratiepädagogik als Gestaltungsrahmen lernender Institutionen (Kap. 3). Im Anschluss fokussieren fachdidaktische Seminarkonzeptionen die Analyse, Planung und Reflexion von adaptiven Lernsituationen (Kap. 4).

Je nach Ausrichtung der Veranstaltung stehen verschiedene Facetten adaptiven Unterrichts im Fokus. Diese können mit dem geschachtelten Tetraeder-Modell nach Hußmann, Kranefeld, Kuhl und Schlebrowski (2018) strukturiert und verortet werden (Abb. 1).

Das Modell zeigt das universitäre Tetraeder (rechts), das mit dem universitären Lerngegenstand (UL) das gesamte unterrichtliche Tetraeder (links) durchdringt, ergänzt um die Begrifflichkeiten des adaptiven Unterrichts. Als Artefakt (A) werden Objekte bezeichnet, die im Unterricht eine didaktische Funktion haben, wie z. B. adäquate Lernmaterialien. Auch wenn adaptiver Unterricht in diesen Veranstaltungen Lerngegenstand (UL) ist und dieser bedeutet, dass Schüler*innen (S) mit individuellen Lernvoraussetzungen betrachtet werden, werden unterschiedliche Kanten und Flächen des Tetraeders fokussiert. Abhängig ist dies davon, ob in der Veranstaltung z. B. Heterogenitätskonstruktionen im Zentrum stehen, die das gesamte unterrichtliche Tetraeder einbeziehen, oder die Adaption von Unterrichtsmaterialien an individuelle Lernvoraussetzungen sowie die Auswahl adäquater Artefakte (A) in den Blick genommen werden, was einen Fokus auf die untere Dreiecksfläche (FL-A-S) oder auf einzelne Ecken des Tetraeders legt.

Eine Übersicht der im Folgenden vorgestellten Veranstaltungen mit Zuordnung zu den adressierten Ecken (bzw. Kanten und Flächen) des Tetraeders zeigt Tabelle 1.

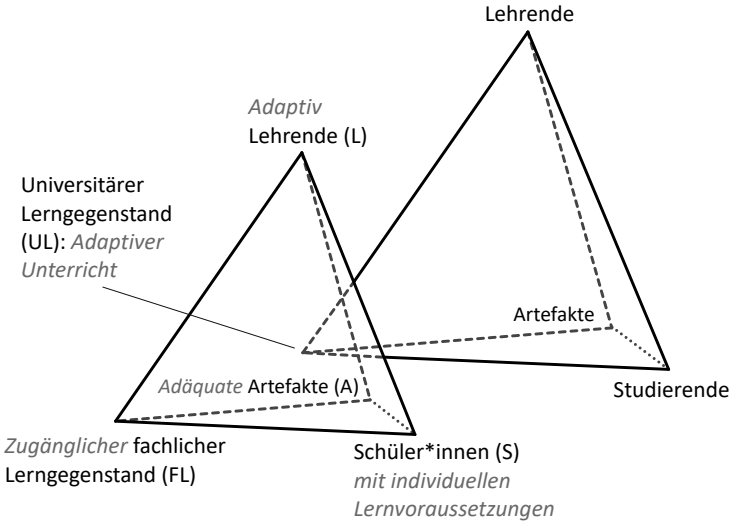


Abbildung 1: Geschachteltes Zwei-Tetraeder Modell – Adaptiver Unterricht als universitärer Lerngegenstand (adaptiert nach Hußmann et al., 2018).

Tabelle 1: Übersicht der vorgestellten Veranstaltungen mit Zuordnung zu den adressierten Ecken (bzw. Kanten und Flächen) des Tetraeders von adaptivem Unterricht

	Lehrveranstaltung (Titel)	Adressierte Ecken des Tetraeders von adaptivem Unterricht			
		Adaptiv Lehrende (L)	Adäquate Artefakte (A)	Zugänglicher fachlicher Lerngegenstand (FL)	Schüler*innen mit individuellen Lernvoraussetzungen (S)
Kap. 2	*Begleitseminar zum Eignungs- und Orientierungspraktikum*	x	x	x	x
	Lehrerprofessionalität	x	x	x	x
Kap. 3	*Inklusion-Integration*	Fokus auf systemische Bedingungen für adaptiven Unterricht			
	Heterogene Lerngruppen/Individualität und Differenz	Fokus auf systemische Bedingungen für adaptiven Unterricht			
Kap. 4	*Technik Lernen und Lehren (TLuL)*	x	x	x	x
	Fachdidaktisches Projekt		x	x	x
	Vorbereitungsseminar zum Praxissemester Chemie		x	x	x
	Vorbereitungsseminar zum Praxissemester Maschinenbau- und Elektrotechnik		x	x	x

2. Heterogenitätssensibilität als Voraussetzung adaptiver Unterrichtsgestaltung

Der Auseinandersetzung mit Heterogenitätskonstruktionen kommt für einen wertschätzenden und potentialorientierten Blick auf Lernende gerade zu Beginn der Professionalisierung von Lehramtsstudierenden eine besondere Bedeutung zu (Delorey et al., 2020; Welskop & Moser, 2020). Insbesondere begleitete schulpraktische Angebote, wie die nachfolgend skizzierten Seminarkonzeptionen können durch die Verzahnung von exemplarischer Erfahrung und theoretisch gestützter Reflexion für inklusive Settings sensibilisieren (Ruberg & Kleina, 2019). In beiden Veranstaltungen ist das gesamte Tetraeder adaptiven Unterrichts universitärer Lerngegenstand, wobei Schwerpunkte gesetzt werden, wenn beispielsweise die Zugänglichkeit von genutzten Artefakten (S-A) oder die Interaktion mit der Lehrkraft (S-L) fokussiert wird.

Das *Begleitseminar zum Eignungs- und Orientierungspraktikum* wird als schulformübergreifendes Seminar für Bachelor-Studierende des Lehramtes für Grundschulen und sonderpädagogische Förderung angeboten. Studierende bereiten eine Unterrichtsreihe im Umfang von etwa sechs Schulstunden vor, die semesterbegleitend durchgeführt und theoriefundiert in einer leitfragengestützten Feedbackrunde mit den Akteurinnen und Akteuren reflektiert wird (Kleina et al., 2018). Die Hospitationen, die eigene Erprobung sowie die gemeinsame Reflexion werden durch die Beschäftigung mit den Prinzipien, Richtlinien und Prüfpunkten des UDL vorbereitet und theoretisch flankiert. Die Studierenden werden mit Hilfe der UDL-Planungstabelle (CAST, 2018) ermutigt, sich potenzialorientiert über die Ausgangslagen der Schüler*innen auszutauschen, Elemente adaptiver Lehr-Lernarrangements zu identifizieren und in die Unterrichtsplanung einzubinden.

Das bildungswissenschaftliche (Wahlpflicht-)Blockseminar *Lehrerprofessionalität* richtet sich an Bachelorstudierende des Lehramtes an Haupt-/Real-/Sekundar- und Gesamtschulen (HRSGe) und wird mit dreitägigem Praxisbesuch an einer Gesamtschule mit Erfahrung mit inklusivem Unterricht organisiert (Ruberg & Kleina, 2019). Im Rahmen des Seminars werden Projekttage zum Thema „Suchtprävention" geplant, die in einem achten Jahrgang durchgeführt werden. Die Studierenden bereiten Informationen zu stoffgebundenen Süchten vor und bearbeiten diese projektorientiert mit den Schüler*innen. Kriteriengeleitete Reflexionsrunden zwischen Lernenden und Studierenden sowie Studierenden und Seminar- und Klassenleitungen sind wesentliches Element der Seminarkonzeption. In der Planung der Projekttage werden die Studierenden didaktisch dahingehend beraten, dass zwischen dem vorbereiteten Lernangebot und den bekannten Förderbedarfen der Schüler*innen eine Passung besteht und allen eine aktive Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand ermöglicht wird. Exemplarisch bedeutet dies, dass die Studierenden Informationen für die Lernenden sowohl anhand von Texten, Bildern, Musik, Filmen oder angeleiteten Online-Recherchen zugänglich machen und Ergebnispräsentationen in Varianten, wie Plakaterstellung, Rollenspiel oder Standbild ermöglicht werden. Die inhaltlich-methodische Aufbereitung und Überprüfung der Zugänglichkeit der Materialien wird anhand der UDL-Planungstabelle und der didaktischen Differenzierungsmatrix nach Holzbrecher (2017) vorgenommen, da beide Systematiken sich eig-

nen, um unterschiedliche Heterogenitätsdimensionen wahrzunehmen und zu überprüfen, inwieweit das Lernangebot mit individuellen Lernvoraussetzungen korrespondiert. Die Studierenden bearbeiten ihr Schwerpunktthema nacheinander in vier Klassen des Jahrgangs. So machen sie die Erfahrung, dass inhaltliche Aufbereitung und methodisches Vorgehen in jeder Lerngruppe auf die individuellen Potenziale der Schüler*innen angepasst werden müssen und die reine Differenzierung des Materials nicht ausreicht (Wagner, 2016).

3. Demokratiepädagogik als Grundlage adaptiver Schul- und Unterrichtsentwicklung

Dass sich Schulen zukunftsweisenden Veränderungen öffnen müssen und nachhaltig tragfähige Strukturen und Ressourcen benötigen, ist Konsens in der Schulpädagogik. Dabei müssen sie in Führungsmanagement und Professionalität investieren. Nicht zuletzt liegt der Aufbau eines inklusiven Schulsystems in ihrem pädagogischen Entwicklungsauftrag. Das verlangt „Vielfalt als Voraussetzung für Schulentwicklung der einzelnen Schulstandorte" (Schratz, Pant & Wischer, 2013, S. 7 f.) zu berücksichtigen.

Für Studierende im Lehramt für Grundschulen bieten die Master-Vorlesungen *Inklusion-Integration* sowie *Heterogene Lerngruppen/Individualität und Differenz* Anlass, sich mit Theoriebeständen, Modellen und Forschungsergebnissen zur Schul- und Unterrichtsentwicklung einerseits und Demokratiepädagogik als Grundlage lernender Institutionen andererseits auseinanderzusetzen. Hierbei wird der Fokus auf systemische Bedingungen für adaptiven Unterricht gelegt und beeinflussende Aspekte auch außerhalb des unterrichtlichen Tetraeders beleuchtet.

Ziel systematischer Schulentwicklung im Dienste der Inklusion ist die Berücksichtigung möglichst aller Entwicklungsperspektiven und Lern- und Leistungswege. Die resultierende inklusive Perspektive findet einen Grund und spezifische Resonanz in den Erfahrungen und Kontexten der Demokratiepädagogik. Diese zielt auf die Stärkung demokratischen Erfahrungslernens und der Partizipation in der Schule und der non-formalen Bildung. Demokratiepädagogik ist kein in sich geschlossenes, sondern ein dynamisches System. Sie investiert in den kinderrechtlichen Aufbau von Erziehung und Bildung sowie die Sicherung von Beteiligung und Mitsprache in allen Bereichen der schulischen Praxis. Sie setzt auf die Erfahrung nicht ausgrenzender Sozialität, die Ermöglichung von Bildungserfolg und Anschluss an den Übergängen des differenzierten Bildungssystems. Dies geschieht umso wirksamer, je klarer eine Schule ihren hierauf bezogenen institutionellen Auftrag, aber ebenso die „nicht inklusive Systemumwelt" (Häcker, 2016, S. 44) erkennt, kritisch reflektiert und eine Navigation verfolgt, die eine regelhafte datenbasierte Aufarbeitung einbezieht und Prozesse der Selbststeuerung vorantreibt ohne auf staatliche Regulierung zu warten: Eine Schule ist dann inklusiv, wenn sie „inklusive Kulturen, inklusive Strukturen und inklusive Praktiken entwickelt" (Thurn, 2019, S. 103).

Die Studierenden erarbeiten sich berufsbezogenes Wissen im Dienste einer anwendungsbezogenen Theorie der Schulentwicklung (Rolff, 2007) und unter Nutzung des

Planspiels „Gute Schule – Qualität dynamisch erfahren – Schulentwicklung gemeinsam anstoßen“ (Schratz, Ahnfeld & Bär, 2019) in einer quasi-experimentellen Situation mit simuliertem Teamhandeln in realitätsnahen Ereignisszenen.

Adaptivität ist dann mehr als eine Anpassungsleistung. Sie ist eine Drehscheibe zur Überwindung einzelfachlichen Denkens und konstituiert eine dauerhafte Querschnittsaufgabe des Kollegiums: „Die erfolgreiche Arbeit in Form eines solchen ko-konstruktiven Arbeitsprozesses bedeutet auch, dass alle Beteiligten kontinuierlich herausgefordert sind, die eigene Perspektive darzustellen und andere Perspektiven anzuerkennen, um so zu einem qualitativ erweiterten Blick auf Schulentwicklung beitragen zu können“ (Gottmann et al., 2020, S. 31).

So wird Unterrichtsentwicklung unter dem Doppelauftrag: Individuelles Lernen für den gesellschaftlichen Wandel und Gestaltung von Zukunftsaufgaben in einer lernenden Gemeinschaft in der zweiten Veranstaltung fokussiert. Dabei ist die Ausgangsfrage leitend: „Wie können wir das benötigte Wissen über die individuellen Lernvoraussetzungen, Kenntnisse, vorhandenes Vorwissen, biografische Erschwernisse, Resilienzfaktoren, etwaige Traumatisierungen erfassen, verstehen und für eine Unterrichtsplanung und das Bieten entsprechender Unterstützung nutzbar machen?“ (Friedsam, 2016, S. 56). Eine darauf bezogene Unterrichtsentwicklung hat den Auftrag, regelmäßige Planungsgespräche mit den Schüler*innen durchzuführen, evaluationsgeleitet Absprachen zur Lernentwicklung zu treffen, Instrumente und Verfahren formativer Lernbegleitung und Leistungsbeurteilung zu nutzen und diagnostisch zu unterfüttern (Beutel et al., 2019). Sie soll die Kompetenz zur Zusammenarbeit stärken sowie Fördermodule, Beratungsansätze, Selbstorganisation und Metakognition befördern. Damit rückt Adaptivität als Passung von Lernumgebung, Lernvoraussetzung und individuellen Potenzialen der Lernenden in den Blick (Gräsel et al., 2019).

Den Studierenden werden kooperative Verständigungs- und Lernphasen sowie digitale Hospitationsreisen, die das Deutsche Schulportal ermöglicht, angeboten. Hinzu kommen Expert*innen aus Preisträgerschulen des Deutschen Schulpreises in die Vorlesungen, die ihre pädagogischen Konzepte, die dabei aktivierten Bildungspartner sowie ihre Standortpolitik präsentieren und für Fragerunden zur Verfügung stehen. Darüber hinaus wird ein Austausch mit dem Regionalbüro des Deutschen Schulpreises und der Deutschen Schulakademie in Dortmund hergestellt.

Dieser breit angelegte erziehungswissenschaftliche, schulentwicklungsspezifische und praxisgesättigte Ansatz verdeutlicht, dass Adaptivität zu einem Qualitätsnachweis von Professionalität wird, wenn die Unterrichtsentwicklung Didaktik, Methodik, Raumgestaltung, Lehr-/Lernmaterialien sachkontinuierlich einbezieht (von der Gathen, 2016) und Vielfalt nicht als den Unterricht erschwerende Bedingung und Bedrohung verstanden wird, sondern als Chance zur Erweiterung des didaktischen, fachlichen und humanen Horizonts zeitgemäßer Schulpädagogik.

4. Zugänglichkeit als Leitidee von adaptiven Lernsituationen

Adaptive Lehr-/Lernsituationen sind ein dynamisches und komplexes Geschehen (Corno, 2008), auf das angehende Lehrkräfte sowohl aus bildungswissenschaftlicher als auch aus fachdidaktischer Perspektive vorbereitet werden müssen (Wember & Melle, 2018). UDL kann in diesem Kontext als übergreifendes Konzept zu Gestaltung und Reflexion von adaptivem Unterricht verwendet werden (Meyer et al., 2014; Schlüter et al., 2018). Unter der Leitidee der Zugänglichkeit können der fachliche Lerngegenstand und die genutzten Artefakte neu bewertet werden und in einen Unterricht einfließen, der individuelle Lernvoraussetzungen berücksichtigt. Somit wird hauptsächlich die untere Dreiecksfläche (FL-A-S) des Tetraeders von adaptivem Unterricht fokussiert. Im Folgendem werden exemplarisch fachdidaktische Lehrveranstaltungen vorgestellt, die UDL als Ansatz zur Analyse, Planung und Reflexion von adaptivem Unterricht nutzen, wobei der allgemeindidaktische Entwurf mit fachdidaktischen Inhalten bei der konkreten Ausgestaltung ergänzt werden muss (Krause & Kuhl, 2018).

4.1 Integration des UDL als Ansatz adaptiver Lernsituationen

An der TU Dortmund kann das Fach Technik für Haupt-/Real-/Sekundar- und Gesamtschulen oder in der sonderpädagogischen Förderung (SP) studiert werden. In der beruflichen Bildung werden darüber hinaus die Fachrichtungen Maschinenbau- und Elektrotechnik ausgebildet. In allen Studiengängen bildet das Seminar *Technik Lernen und Lehren* (TLuL) die fachdidaktische Grundlage. In den Studiengängen der beruflichen Bildung (BK) ist das Seminar im ersten Bachelor- oder Mastersemester vorgesehen, während in den Studiengängen HRSGe und SP die Fachdidaktik im 5. Semester beginnt. Damit ist die Zusammensetzung der Studierenden mit Blick auf Semesterzahl, Schulform und Erfahrung sehr heterogen.

Zu den Lerninhalten des Seminars zählen u. a. grundlegende didaktische Methoden, Ansätze zur Förderung von Schüler*innen sowie Ansätze zur Förderung intrinsischer Motivation von Schüler*innen.

Zusätzlich wird UDL eingeführt. Im Fokus steht dabei die Reflexion der individuellen Einstellung und persönlichen Motivation in Bezug auf den Bedarf adaptiver Lernsituationen (u. a. Kukla-Acevedo, 2009), nicht nur, aber auch im Rahmen von Anforderungen inklusionsorientierten Unterrichts. Dazu werden die Studierenden nach Erfahrungen mit unterschiedlichen Lerngeschwindigkeiten, Lernständen und Lernpräferenzen befragt. Dabei treten regelmäßig zwei Aspekte zum Vorschein, mit denen Studierende ihre oftmals ablehnende Haltung gegenüber adaptiven Lernsituationen begründen:

- Unterricht, der von der Berücksichtigung von Lernfähigkeiten und -geschwindigkeiten geprägt ist, führt zum Ausbremsen anderer Schüler*innen.
- Unterricht, der adaptive Lernsituationen umsetzt, ist mit einem unzumutbaren Mehraufwand für die Lehrenden verbunden.

Der Diskussion dieser Punkte wird Zeit eingeräumt, in der die Studierenden durch Fragen und Beispiele angeregt werden, ihr Selbstverständnis als didaktische Expertin oder Experte zu hinterfragen und eine professionelle Einstellung gegenüber Herausforderungen zu entwickeln. Danach werden die Studierenden gebeten, sich u. a. mit der UDL-Planungstabelle zu befassen und zu überlegen, welche Ansätze sie für praktikabel halten. Ausgewählte Ansätze werden von den Studierenden in den Kategorien „leuchtet ein", „erklärungsbedürftig" oder „kritisch" bewertet. In den Diskussionen werden Beispiele aufgeführt, wie der Ansatz umgesetzt werden kann. In der Summe erfahren die Studierenden dadurch, dass adaptive Lernsituationen ein Ideal sind, dem sie sich annähern. Wenn die Studierenden UDL als ein Unterstützungsinstrument und nicht als Katalog von Vorgaben verstanden haben, ist das Lernziel erreicht. Die tatsächliche Anwendung ist Teil aufbauender Veranstaltungen.

4.2 UDL als Unterstützungsinstrument in digitalen Szenarien

Eine Weiterführung von UDL als Unterstützungsinstrument erfolgt im *fachdidaktischen Projekt*, das die Lehramtsstudierenden des Fachs Technik (HRSGe und SP) sowie der Fächer Maschinenbau- und Elektrotechnik (BK) absolvieren. Ziel des Projektes ist, eigene Lehr-/Lernszenarien zu konzipieren, dazu Lerninhalte und ziele zu entwickeln und Maßnahmen zur Förderung und Motivation von Schüler*innen zu implementieren. Die Struktur des Projektes orientiert sich am Modell der vollständigen Handlung (Hacker, 1973), wonach zu handlungsorientierten Settings nicht allein praktisch ausführende, sondern immer auch organisierende, planende und bewertende bzw. reflektierende Aktivitäten gehören.

Ausgehend von der Diskussion um digitale Lehr-/Lernangebote in der Corona-Pandemie wurden im Sommersemester 2020 digitale Lehr-/Lernszenarien im UDL als Schwerpunkt des Projektes gewählt, da UDL regelrecht ‚dazu aufruft', die Leistungsfähigkeit und Flexibilität digitaler Settings zu nutzen (Hall et al., 2012). Die Digitalisierung von Lernmaterialien bietet besondere Möglichkeiten den Bedürfnissen von Lernenden gerecht zu werden (Schütt & Gewinn, 2018). Dabei gilt die Voraussetzung, dass auch die eingesetzten Tools und Medien barrierefrei sind bzw. gestaltet werden (u. a. Hall et al., 2012).

Zunächst erhielten die Studierenden die Aufgabe, Informationen und Materialien zum UDL und zum digitalen Lehren und Lernen in Infopools zusammenzutragen. In Kleingruppen wurden dann Fachthemen gewählt, zu denen die Studierenden digitale Lehr-/Lernszenarien entwickelten. Zur Realisierung erstellten die Gruppen Kursräume in einem Learning Management System, formulierten Lernziele, wählten Inhalte aus und erstellten Arbeitsaufträge, Lernmaterialien wie Arbeitsblätter und Lernvideos – stets unter Bezug auf die Guidelines des UDL. Am Ende des Projektes übernahmen die Gruppenmitglieder in ihren Szenarien die Rolle der Lehrenden, die übrigen Seminarteilnehmenden die Rolle der Lernenden und der Feedbackgebenden.

In einem Bericht reflektierten die Studierenden die Umsetzung des UDL in den Projekten. Ein Großteil der Studierenden verwies auf die Potenziale digitaler Tools zur Repräsentation von Informationen auf multiple Arten, so dass flexiblere Zugänge zu den

Lerninhalten ermöglicht wurden. Fast alle Studierenden bezogen dies auch auf die Möglichkeit, dass Lernende ihre Ergebnisse auf verschiedene Arten demonstrieren und präsentieren können. Etwa die Hälfte der Studierenden erkannte im Projekt die „Doppeldidaktik" (Bartz et al., 2018), in der UDL sowohl als Lerngegenstand als auch zur Konzeption (Burgstahler & Cory, 2008) angewendet wurde. Sie identifizierten Merkmale wie Wahl- und Mitbestimmungsmöglichkeiten, den Einsatz lernprozessbegleitenden Feedbacks, aber auch die Nutzung verschiedener Medien zur Kommunikation und Interaktion sowie den Einsatz von Tools für die Wissenskonstruktion und darstellung und betonten, dass das positive Selbsterleben sie dazu anrege, diese in ihrer zukünftigen Gestaltung von Unterricht einzusetzen.

4.3 UDL in handlungsorientierten Lernsituationen

In NRW umfasst das Masterstudium im Lehramt ein Praxissemester, das von universitärer Seite vorbereitet und begleitet wird (MSW NRW, 2010). Im Folgenden werden zwei Seminarkonzeptionen vorgestellt, die UDL für die Gestaltung und Reflexion handlungsorientierter Lernsituationen nutzen.

Vorbereitungsseminar zum Praxissemester Chemie
Im Fach Chemie ist das *Vorbereitungsseminar zum Praxissemester* obligatorisch für alle Lehramtsstudierenden und wird mit dem Schwerpunkt der Vorbereitung auf einen adaptiven Chemieunterricht durchgeführt (Konzeption und Evaluation siehe Schlüter & Melle, 2018; Holländer & Melle, 2021). Die vier Dimensionen adaptiver Lehrkompetenz: diagnostische und didaktische Kompetenz sowie Sach- und Klassenführungskompetenz, wirken bei der Planung und Durchführung von adaptivem Unterricht zusammen (Vogt & Rogalla, 2009). Um diese Verschränkung von Diagnostik und Didaktik auch in der Konzeption des Seminars zu berücksichtigen, erfolgt diese teilweise in Kooperation mit der Fakultät für Rehabilitationswissenschaften der TU Dortmund.

Im Seminar werden bei der Unterrichtsplanung eine Sachanalyse, die Formulierung von Kompetenzerwartungen und die Berücksichtigung der Vorgaben des Kernlehrplans einbezogen, immer vor dem Hintergrund einer Lerngruppe mit vielfältigen Ausgangslagen und Potenzialen. UDL wird genutzt, um adaptive Lernsettings so zu planen und zu gestalten, dass sie für ein breites Spektrum von Schüler*innen zugänglich sind (Brownell et al., 2012), und Unterricht vor dem Anspruch einer breiten Zugänglichkeit zu reflektieren. Beispielsweise wird ein Video im Hinblick auf die Adaptivität des gezeigten Unterrichts analysiert, anschließend werden mit Hilfe der UDL-Planungstabelle Maßnahmen entwickelt, um die Zugänglichkeit in dieser Situation zu steigern.

Thematisiert werden im Seminar fachspezifische Chancen bspw. durch Förderung des kooperativen Lernens beim Experimentieren, sowie Herausforderungen eines (experimentellen) Chemieunterrichts (Stinken-Rösner et al., 2020), nicht zuletzt an die Klassenführungskompetenz (Pawlak & Groß, 2020). Aufbauend planen Studierende eine Unterrichtssequenz für eine fiktive heterogene Lerngruppe. Die entwickelten Sequenzen werden mit Hilfe eines Rollenspiels erprobt. Anschließend erfolgt eine Reflexion, sowohl aus der Perspektive der „Lehrkraft" als auch aus der der „Schüler*innen", in der

u. a. die Zugänglichkeit des Unterrichts und die Barrierefreiheit der Materialien fokussiert wird. Hierbei wird sowohl die Planung als auch die Durchführung des Unterrichts in den Blick genommen, um die verschiedenen Dimensionen von adaptiver Lehrkompetenz zu berücksichtigen.

Vorbereitungsseminar zum Praxissemester Maschinenbau- und Elektrotechnik
Aufbauend auf die Einführung von UDL im Seminar TLuL (Kap. 4.1) erfolgt eine Vertiefung im *Vorbereitungsseminar zum Praxissemester* für Studierende in den Fächern Maschinenbau- und Elektrotechnik (BK). Bei diesen Studierenden ist die beschriebene ablehnende Haltung gegenüber dem Bedarf für adaptive Lernsituationen besonders deutlich (dazu Miesera, 2018). Herausforderungen, die sich aus der Heterogenität der Schüler*innen ergeben, werden von den Studierenden oft als nicht relevant für ihre Unterrichtsgestaltung betrachtet. Sie sehen Inklusion als Thema der allgemeinbildenden Schulen.

Ziel des Vorbereitungsseminars ist die wissenschaftsorientierte und berufsfeldbezogene Vorbereitung auf den Lernort Schule und das weitere Studium. Dazu sollen Studierende die Planung, Durchführung und Reflexion eines Lernarrangements auf Grundlage fachdidaktischer Konzepte erlernen (MSW LZV, 2016, § 8). UDL wird dabei als Aspekt einer systematischen Planung von Lernsituationen unter der Zielsetzung der Barrierefreiheit und Zugänglichkeit eingebunden.

Im Verlauf des Seminars wird eine Vorgehensweise zur Konzeption von Lernsituationen erarbeitet. Um Vorwissen zu aktivieren, erhalten die Studierenden in einer interaktiven Lerneinheit die Möglichkeit, Grundlagen zum Thema UDL zu wiederholen. Dann wird, wie im oben beschriebenen Vorbereitungsseminar zum Praxissemester Chemie eine Unterrichtssituation als Video analysiert und optimiert. So befassen sich die Studierenden nochmal mit den Guidelines und nehmen die Planungstabelle als nützliches Hilfsmittel und Unterstützungsinstrument wahr. In jedem folgenden Schritt der Planung der eigenen Lernsituation werden sie aufgefordert, mit der Planungstabelle zu arbeiten und Elemente des UDL so zu berücksichtigen, dass sowohl die geplanten Lernziele unterstützt als auch die Heterogenität berücksichtigt werden (Basham & Marino, 2013).

In einer abschließenden Reflexion verweisen die Studierenden häufig drauf, dass sie bei dieser regelmäßigen Auseinandersetzung mit dem Thema erkannt haben, dass Elemente im UDL für sie auch Merkmale guten, handlungsorientierten Unterrichts sind. Sie benennen insbesondere Wahloptionen und Teamarbeit, aber auch die Authentizität der Problemstellung und das Angebot unterschiedlicher Darstellungsformen von Informationen und Ergebnissen. Dieses Erkennen kann die ablehnende Haltung reduzieren, wie die Aussage einer Studierenden zeigt:

> *„[…] Da ich Respekt vor inklusivem Unterricht habe, fiel es mir zunächst schwer mich darauf einzulassen. Doch nachdem ich mich mit dem UDL beschäftigt habe, ist es relativ einfach viele verschiedene und vor allem differenzierte Angebote den Schülerinnen und Schülern zu bieten. […]“*

Es zeigt sich aber auch, dass es wesentlich für die Akzeptanz ist, UDL nicht nur einmalig einzuführen, sondern umfassend und in fortlaufenden Studienabschnitten zu thematisieren und zu diskutieren.

5. Fazit

Insgesamt wird deutlich, dass adaptive Lernsituationen in vielfältigen Lehr-/Lernformaten für angehende Lehrkräfte verankert werden können. Hierbei haben sich die Anbindung an die Schulpraxis und unterrichtspraktische Beispiele als hilfreich erwiesen, um sowohl die Dimension der Planung als auch der Durchführung von adaptivem Unterricht zu erproben und zu reflektieren.

Die vorgestellten Lehrveranstaltungen können anhand des Zwei-Tetraeder-Modells von adaptivem Unterricht als universitärer Lerngegenstand strukturiert werden. Dabei werden Aspekte außerhalb des Tetraeders berücksichtigt, wenn systemische Bedingungen für adaptiven Unterricht fokussiert werden. Hingegen wird das gesamte unterrichtliche Tetraeder in seiner Komplexität in den Blick genommen, wenn Unterricht reflektiert und Heterogenitätskonstruktionen sichtbar gemacht werden. In den vorgestellten fachdidaktischen Veranstaltungen wird der Fokus auf die Realisierung fachlicher und sozialer Teilhabe gelegt, indem Wechselwirkungen zwischen dem fachlichen Lerngegenstand, adäquaten Artefakten und den Lernvoraussetzungen der Schüler*innen thematisiert werden. So wird Adaptivität von Unterricht und Schule aus verschiedenen Perspektiven in den Blick genommen und sowohl die bildungswissenschaftlichen als auch die (fach-)didaktischen Aspekte berücksichtigt.

Die Vielfalt der benötigten Kompetenzen für die adaptive Lehre fordert auch eine Vielfalt an Veranstaltungen verschiedener Disziplinen. Dabei sind interdisziplinäre Absprachen notwendig, um „Doppelungen" zu vermeiden, Synergien zu nutzen sowie auf vorhandene Expertisen zuzugreifen und Lehrveranstaltungen in Kooperation anbieten zu können.

Die Herausforderung, kompetenzbezogene Lehr-/Lernformate zu etablieren, wird flankiert durch Entwicklungen wie eine zunehmende Studierendenzahl und gesteigerten Varianzen in deren Ausgangslagen und berufsmotivierten Perspektiven. Nicht zuletzt müssen Vorbehalte gegen adaptive Unterrichtsgestaltungen bei den Studierenden abgebaut werden. Hier scheinen u. a. die übergreifende Verankerung sowohl in den Bildungswissenschaften als auch in den Fachdidaktiken und die stetig wiederkehrende Auseinandersetzung mit Konzepten wie dem UDL in Bezug auf Analyse, Planung und Reflexion von Unterricht die Akzeptanz positiv zu beeinflussen.

Auf das Modell des geschachtelten Tetraeders bezogen ist Adaptivität als Querschnittsaufgabe der Unterrichts- und Schulentwicklung nicht nur als Lerngegenstand zu verstehen, sondern sollte im Sinne einer „Doppeldidaktik", also im universitären Tetraeder auch die Studierenden mit ihren jeweilig unterschiedlichen fachlichen, fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Kompetenzen berücksichtigen. Dabei werden Potenziale zur Weiterentwicklung der beschriebenen Veranstaltungen deutlich. Es könnten bspw. Wahlmöglichkeiten angeboten und verschiedene Darstellungsmittel und -formate berücksichtigt werden. Eine intensive Evaluation und Beforschung der Veranstaltungen könnten dies zukünftig unterstützen.

In diesem Sinne bietet es sich auch unter den Bedingungen einer Universität perspektivisch an, stark in projektbezogene, forschende und Teamexpertise nutzende Lehr-/Lernformate wie die beschriebenen zu investieren.

Literatur

Bartz, J., Feldhues, K., Goll, T., Kanschik, D., Hüninghake, R., Krabbe, C., Lautenbach, F. & Trapp, R. (2018). Das Universal Design for Learning (UDL) in der inklusionsorientierten Hochschullehre. In S. Hußmann und B. Welzel (Hrsg.), *DoProfiL – Das Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 13–34). Waxmann.

Basham, J. D. & Marino, M. T. (2013). Understanding STEM Education and Supporting Students through Universal Design for Learning. *TEACHING Exceptional Children, 45*(4), 8–15. https://doi.org/10.1177/004005991304500401

Beck, E., Baer, M., Guldimann, T., Bischoff, S., Brühwiler, C. & Müller, P. (Hrsg.) (2008). *Adaptive Lehrkompetenz, Analyse und Struktur, Veränderbarkeit und Wirkung handlungssteuernden Lehrerwissens*. Waxmann.

Beutel, S.-I., Ruberg, C. & Marx, A. (2019). Diagnostik, Förderung, Kommunikation: Schülerinnen- und Schülerbeteiligung und Lernen. *Erziehung & Unterricht*, (9–10), 900–908.

Brownell, M. T., Smith, S. J., Crockett, J. B. & Griffin, C. C. (2012). *Inclusive instruction Evidence-based Practices for Teaching Students with Disabilities* (S. 65–90). The Guilford Press.

Brühwiler, C. & Vogt, F. (2020). Adaptive teaching competency. Effects on quality of instruction and learning outcomes. *Journal for educational research online, 12*(1), 119–142.

Burgstahler, S. E. & Cory, R. C. (2008). Institutionalization of Universal Design in Higher Education. In S. E. Burgstahler and R. C. Cory (Hrsg.), *Universal Design in Higher Education: From Principles to Practice* (S. 23–45). Harvard University Press.

CAST (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. http://udlguidelines.cast.org

Corno, L. (2008). On teaching adaptively. *Educational Psychologist, 43*, 161–173. https://doi.org/10.1080/00461520802178466

Delorey, J., Specht, J., Fairbrother, M., Ismailos, L, Villella, M., Charles, E., Vanderloon, M., Gallagher, T., Howell, G. & Whitley, J. (2020). Experiences that shape pre-service teachers' inclusive practice beliefs: a group concept mapping study. *International Journal of Inclusive Education*, 1–16. https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1862403

Friedsam, P. (2016). So wird der Umgang mit Vielfalt zum unspektakulären Schulalltag. In S.-I. Beutel, K. Höhmann, H. A. Pant & M. Schratz (Hrsg.), *Handbuch gute Schule. Sechs Qualitätsbereiche für zukunftsweisende Praxis* (S. 52–61). Klett Kallmeyer.

Gottmann, C., Gronostaj, A., Krempin, M., Schleimer, S. & Pant, H. A. (2020). *Schulentwicklungsmaßnahmen wirkungsvoll gestalten. Qualitätskriterien der Werkstätten der Deutschen Schulakademie*. Die Deutsche Schulakademie.

Gräsel, C., Hertel, S., Rohlfs, C. & Fingerle, M. (2019). Adaptive Lernumgebungen. In M. Harring, C. Rohlfs & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 464–472). Waxmann.

Häcker, T. (2016). Vielfalt in der Schule: Herausforderung und Nebenfolge. In S.-I. Beutel, K. Höhmann, H. A. Pant & M. Schratz (Hrsg.), *Handbuch gute Schule. Sechs Qualitätsbereiche für zukunftsweisende Praxis* (S. 40–51). Klett Kallmeyer.

Hacker, W. (1973). *Allgemeine Arbeits- und Ingenieurpsychologie. Psychische Struktur und Regulation von Arbeitstätigkeiten*. VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften.

Hall, T. E., Meyer, A. & Rose, D. H. (2012). An Introducation to Universal Design for Learning: Questions and Answers. In T. E. Hall, A. Meyer & D. H. Rose (Hrsg.), *What Works for Special-Needs Learners. Universal design for learning in the classroom. Practical applications* (S. 1–8). Guilford Press.

Holländer, M. & Melle, I. (2021). Entwicklung eines digitalen Formats für ein chemiedidaktisches Seminar. In S. Habig (Ed.), *Naturwissenschaftlicher Unterricht und Lehrerbildung im Umbruch? Tagungsband zur Jahrestagung der Gesellschaft der Didaktik der Chemie und Physik* (S. 509–512). Universität Duisburg-Essen.

Holzbrecher, A. (2017). Pädagogische Professionalität in der diversitätsbewussten Schule entwickeln. In S. Barsch, N. Glutsch & M. Massumi (Hrsg.), *Diversity in der LehrerInnenbildung. Internationale Dimensionen der Vielfalt in Forschung und Praxis* (S. 17–33). Waxmann.

Hußmann, S., Kranefeld, U., Kuhl, J. & Schlebrowski, D. (2018). Das geschachtelte Tetraeder und inklusionsorientierte Designprinzipien als Modelle für Entwicklung und Forschung in einer inklusionsorientierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In S. Hußmann & B. Welzel (Hrsg.), *DoProfiL – Das Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 11–26). Waxmann.

Kleina, W., Lohmann, L., Radhoff, M., Ruberg, C., Tan, A., Trapp, R. & Wittich, C. (2018). Kooperationsformate im Rahmen einer inklusionsorientierten Lehrer/-innenbildung – Konzeptionen und Reflexion erster Erfahrungen im Projekt DoProfiL. In S. Hußmann & B. Welzel (Hrsg.), *DoProfiL – Das Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 237–252). Waxmann.

Krause, K. & Kuhl, J. (2018). Was ist guter Fachunterricht? Qualitätsverständnis, Prinzipien und Rahmenkonzeption. In B. Roters, D. Gerlach & S. Eßer (Hrsg.), *Inklusiver Englischunterricht. Impulse zur Unterrichtsentwicklung aus fachdidaktischer und sonderpädagogischer Perspektive* (S. 175–195). Waxmann.

Kukla-Acevedo, S. (2009). Do teacher characteristics matter? New results on the effects of teacher preparation on student achievement. *Economics of Education Review* (28), 49–57. https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2007.10.007

Meyer, A., Rose, D. H. & Gordon, D. (2014). *Universal design for learning. Theory and practice*. CAST Professional Publishing an imprint of CAST Inc.

Miesera, S. (2018). *Inklusion an beruflichen Schulen – Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen von angehenden Lehrkräften im internationalen Vergleich* (Dissertation). Technische Universität München, TUM School of Education.

Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW (Hrsg.) (2010). *Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang*. MSW.

Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW (Hrsg.) (2016). *Lehramtszugangsverordnung* (LZV) 2009 i.d.F.v. 25.04.2016.

Pawlak, F. & Groß, K. (2021). Einsatz von Schülerexperimenten im inklusiven Chemieunterricht – Chancen und Herausforderungen aus Sicht der Chemielehrenden. *CHEMKON, 28*(3), 96–102. https://doi.org/10.1002/ckon.201900017

Rolff, H.-G. (2007). *Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung*. Beltz.

Ruberg, C. & Kleina, W. (2019). Projektarbeit in inklusiven Settings – Lehramtsstudierende für Gemeinsames Lernen sensibilisieren. *Herausforderung Lehrer_innenbildung Zeitschrift für Konzeption, Gestaltung und Diskussion (HLZ), 2*(3), 20–46.

Schlüter, A. K., Krabbe, C., Melle, I., Krause, K., Wember, F. B., Grimminger-Seidensticker, E., Lautenbach, F., Heberle, K. & Kranefeld, U. (2018). Universitäre Vorbereitung angehender Lehrkräfte auf inklusiven Unterricht – Seminarkonzeptionen zur Professionalisierung für inklusiven Fachunterricht. *Zeitschrift für Heilpädagogik, 69*, 582–595.

Schlüter, A.-K. & Melle, I. (2018). Professionalization of Future Chemistry Teachers for Teaching in Inclusive Classrooms. In O. Finlayson, E. McLoughlin, S. Erduran & P. Childs (Eds.), R*esearch, Practice and Collaboration in Science Education – Proceedings of ESERA 2017* (Part 13; co-ed. M. Evagorou & M. Michelini, S. 1709–1720).

Schratz, M., Ahnfeld, T. & Bär, A. (2019). *Planspiel gute Schule. Qualität dynamisch entwickeln – Schulentwicklung gemeinsam anstoßen*. Klett Kallmeyer.

Schratz, M., Pant, H. A. & Wischer, B. (Hrsg.) (2013). *Was für Schulen! Schule als lernende Institution – Beispiele guter Praxis*. Klett Kallmeyer.

Schütt, M.-L. & Gewinn, W. (2018). Universal Design for Learning als Beitrag zur Demokratisierung von Bildungsprozessen. *Synergie – Fachmagazin für Digitalisierung in der Lehre, 5*, 60–63.

Stinken-Rösner, L., Rott, L., Hundertmark, S., Baumann, Th., Menthe, J., Hoffmann, Th., Nehring, A. & Abels, S. (2020). Thinking Inclusive Science Education from two Perspectives: inclusive Pedagogy and Science Education. *RISTAL, 3*, 30–45.

Thurn, S. (2019). Inklusives Schulsystem. In M. Harring, C. Rohlfs & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 103–115). Waxmann.

Vogt, F. & Rogalla, M. (2009). Developing adaptive teaching competency through coaching. *Teaching and Teacher Education, 25*(8), 1051–1060. https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.04.002

Von der Gathen, J. (2016). Ziel guten Unterrichtens: Lernwirksamkeit. In S.-I. Beutel, K. Höhmann, H. A. Pant & M. Schratz (Hrsg.), *Handbuch gute Schule. Sechs Qualitätsbereiche für zukunftsweisende Praxis* (S. 80–87). Klett Kallmeyer.

Wagner, L. (2016). Adaptive und evidenzbasierte Förderung im Unterricht – Wozu braucht man das? *Potsdamer Zentrum für empirische Inklusionsforschung (ZEIF), 11*, 1–9.

Welskop, N. & Moser, V. (2020). Heterogenitätssensibilität als Voraussetzung adaptiver Lehrkompetenz. In E. Brodesser, J. Frohn, N. Welskop, A.-C. Liebsch, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), *Inklusionsorientierte Lehr-Lern-Bausteine für die Hochschullehre. Ein Konzept zur Professionalisierung zukünftiger Lehrkräfte* (S. 19–29). Klinkhardt. https://doi.org/10.35468/5798_02.1

Wember, F. B. (2001). Adaptiver Unterricht. *Sonderpädagogik, 31*, 161–181.

Wember, F. B. & Melle, I. (2018). Adaptive Lernsituationen im inklusiven Unterricht: Planung und Analyse von Unterricht auf Basis des Universal Design for Learning. In S. Hußmann & B. Welzel (Hrsg.), *DoProfiL – Das Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 57–72). Waxmann.

Poldi Kuhl, Bianka Troll & Jessica Süßenbach

Inklusionsorientierte Lehrkräftebildung an der Leuphana Universität Lüneburg – Entwicklung und Implementation von Basisqualifikation und Profilstudium

1. Einleitung

Im Rahmen einer Lehrkräftebildung, die inklusionsorientiert ausgerichtet ist, wird das Ziel verfolgt, professionelle Kompetenzen auszubilden, die (angehende) Lehrkräfte zu einem reflexiven, innovativen und situationsbezogenen Handeln in inklusiven schulischen Kontexten befähigen (Ruberg & Kleina, 2019). Um diese Kompetenzen identifizieren und deren Vermittlung anbahnen zu können, braucht es im Zuge der curricularen Ausgestaltung inklusionsorientierter Lehrkräftebildung zwischen den Lehrenden eine grundlegende Verständigung über das Verständnis von Inklusion (Grosche, 2015).

Ausgehend von der UN-Behindertenrechtskonvention und daraus folgenden Bestrebungen der Umsetzung im Bildungssystem orientieren sich konzeptionelle Überlegungen zu einer inklusionsorientierten Lehrkräftebildung für eine Schule der Vielfalt (Hochschulrektorenkonferenz (HRK) & Kultusministerkonferenz (KMK), 2015) an einem weiten Inklusionsbegriff, der die Diversität der Lernenden als Chance begreift und verschiedene Heterogenitätsdimensionen berücksichtigt. Ein solches, weites Verständnis von Inklusion schließt folglich „sowohl Behinderungen im Sinne der Behindertenrechtskonvention ein als auch besondere Ausgangsbedingungen, z. B. Sprache, soziale Lebensbedingungen, kulturelle und religiöse Orientierungen, Geschlecht sowie besondere Begabungen und Talente“ (HRK & KMK, 2015, S. 2). Ebenso werden diesem weiten Inklusionsverständnis folgend auch individuelle Merkmale der Schüler*innen, wie das Interesse, die Motivation und die Leistung neben den sozialen Dimensionen als wichtige Heterogenitätsdimensionen berücksichtigt.

Aus dem auf einer bildungspolitisch normativen Ebene klar formulierten Auftrag zur Umsetzung eines inklusiven Schulsystems und den damit verbundenen Leitideen zum Umgang mit Diversität und zur Inklusion (HRK & KMK, 2015) resultierten in den letzten Jahren an den Hochschulen unterschiedlichste Zugänge und Ausgestaltungen einer inklusionsorientierten Lehre und Curriculumsentwicklung. Leitend für die Entwicklungsarbeit sind dabei neben den eben benannten Richtlinien von HRK und KMK (2015) auch die bundesweiten Vorgaben für eine Lehrkräftebildung, die in den überarbeiteten „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“ (KMK, 2019b) und „Ländergemeinsame(n) inhaltliche(n) Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung“ (KMK, 2019a) um Inklusionsbezüge erweitert und zudem fachbezogen konkretisiert wurden, um zu spezifizieren, welche inklusionsbezogenen Kompetenzen Lehramtsstudierenden im Rahmen ihres Studiums vermittelt werden sollten.

Auf der Ebene des Bundeslandes Niedersachsen ist die Vermittlung inklusionsbezogener Basiskompetenzen seit 2015 in der Verordnung über Masterabschlüsse für Lehr-

ämter verankert (Niedersächsisches Kultusministerium, 2015). Hierdurch wird das Ziel verfolgt, alle angehenden Lehrkräfte auf eine berufliche Tätigkeit in einer inklusiven Schullandschaft im Land vorzubereiten, ohne jedoch den Anspruch zu erheben, ihnen vollumfänglich eine sonderpädagogische Ausbildung zu ermöglichen.

Wie aktuelle Diskussionen, aber zunehmend auch Ergebnisse aus Forschungsprojekten zeigen, sehen sich Lehrkräfte in der beruflichen Praxis im Hinblick auf verschiedene Themenfelder mit Herausforderungen konfrontiert, auf die sie sich aufgrund ihrer Ausbildung nicht oder nicht hinreichend vorbereitet fühlen (Eickelmann et al., 2019; Werning, 2017). Hierzu zählt neben der schulischen Inklusion insbesondere auch die Digitalisierung im Bildungsbereich. Diese und ggf. weitere Herausforderungen im Rahmen des Lehramtsstudiums zu adressieren, erfordert an den lehramtsausbildenden Hochschulen auf die ganz eigenen Standortspezifika zugeschnittene Entwicklungen. Insbesondere gilt es abzuwägen, wie neue Themenfelder einerseits sinnvoll in bestehende Studienstrukturen integriert werden können, um eine Basisqualifikation aller Studierenden zu gewährleisten und andererseits eine ohnehin begrenzte interessengeleitete Schwerpunktsetzung im Lehramtsstudium zu ermöglichen.

Mit Blick auf den Themenbereich *Inklusion und Diversität* verfolgt der vorliegende Beitrag das Ziel, die Überlegungen sowohl zur Basisqualifikation als auch zur Schwerpunktsetzung im Rahmen eines Profilstudiums im Lehramt vor dem Hintergrund der Standortspezifika an der Leuphana Universität Lüneburg darzustellen. Dem Modell von Hußmann et al. (2018) folgend, lässt sich der Beitrag demnach auf Ebene 2 im mittleren Tetraeder des Drei-Tetraeder-Modells verorten. Er setzt auf der universitären Ebene an und fragt, wie angehende Lehrkräfte auf die künftige Berufspraxis an inklusiven Schulen vorbereitet werden können. Damit wird der Themenbereich *Inklusion und Diversität* auf der schulischen Ebene zum Lerngegenstand der universitären Lehre. Beim Versuch, die Überlegungen und Entwicklungen zu einer inklusionsorientierten Lehrkräftebildung aufzuzeigen, spielt sowohl die Frage nach den Inhalten eine zentrale Rolle als auch die Frage nach deren Vermittlung im Rahmen des universitären Teils der Lehrkräftebildung.

2. Forschungsstand zur inklusionsorientierten Lehrkräftebildung

Die Vorbereitung auf die Arbeit in einem inklusiven Bildungssystem im Sinne des weiten Inklusionsbegriffs erfordert es, dass (angehende) Lehrkräfte den Umgang mit Heterogenität im schulischen Kontext als Teil ihrer pädagogischen Professionalität anerkennen (Baumert & Werning, 2013). Um dies zu erreichen, sind neben fachlichem, fachdidaktischem und pädagogischem Wissen für den Umgang mit einer heterogenen Schüler*innenschaft (König et al., 2019) ebenfalls positive Einstellungen gegenüber Inklusion bedeutsam, wenn nicht sogar zentral (Bertram et al., 2020). Im Lehramtsstudium sollen daher Lerngelegenheiten geschaffen werden, die es den Studierenden ermöglichen, sich kritisch und reflexiv mit den Herausforderungen und Gelingensbedingungen eines inklusiven Schulsystems und den damit einhergehenden Handlungsmöglichkeiten für Lehrkräfte auseinanderzusetzen.

In den vergangenen Jahren sind die Forschungsaktivitäten zur Evaluation der verschiedenen Maßnahmen und Konzepte einer inklusionsorientierten Lehrkräftebildung nicht zuletzt durch die Projekte der Qualitätsoffensive Lehrerbildung (QLB) des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) stark angestiegen. In diesem Zusammenhang konnte u. a. gezeigt werden, dass die Teilnahme an inklusionsorientierten Lehrveranstaltungen die längsschnittliche Entwicklung einer wertschätzenden Haltung und einer positiven Einstellung von angehenden Lehrkräften gegenüber Heterogenität und schulischer Inklusion begünstigt (Opalinski & Scharenberg, 2018). Darüber hinaus ermöglicht die Reflexion eigener Normalitätsvorstellungen die Entwicklung einer positiven Einstellung gegenüber Inklusion (Faber et al., 2018). Ebenso zeigt sich, dass Grundlagenkenntnisse zu schulischer Inklusion sowie die Möglichkeit, im Rahmen des Studiums selbst Kontakterfahrungen bspw. mit Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu machen mit positiveren Einstellungen und höheren Selbstwirksamkeitsüberzeugungen bezüglich inklusiven Unterrichts einhergehen (Greiner et al., 2020). Grundlagenkenntnisse zu Inklusion umfassen hierbei nach Greiner et al. (2020) u. a. die Kenntnis verschiedener Definitionen zentraler Konzepte (z. B. zu Inklusion, Heterogenität, Diversität), Wissen über die verschiedenen sonderpädagogischen Förderbedarfe, zentrale Befunde der Inklusionsforschung sowie rechtliche Grundlagen des gemeinsamen Unterrichts von Kindern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf.

Neben diesem Grundlagenwissen über schulische Inklusion ist die Förderung der Kompetenzen von Studierenden für das Unterrichten in heterogenen Gruppen im Rahmen einer adäquaten Vorbereitung für die berufliche Praxis an inklusiven Schulen ausschlaggebend. Als besonders bedeutsam stellt sich die adaptive Lehrkompetenz in heterogenen Gruppen heraus, die als Teilbereich der pädagogisch-psychologischen Handlungskompetenz von Lehrkräften angesehen wird (Franz et al., 2018). Die adaptive Lehrkompetenz umfasst dabei die Fähigkeiten von Lehrkräften in den Bereichen Diagnostik, Differenzierung und Klassenführung in Bezug auf heterogene Lerngruppen (Franz et al., 2018). Frohn und Brodesser (2019) konnten im Rahmen ihrer Projektevaluation zeigen, dass fachdidaktische Lehr-Lern-Bausteine zur Entwicklung der adaptiven Handlungskompetenz (v. a. adaptive Klassenführungskompetenz) von Lehrkräften beitragen. Die Ausbildung professioneller Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Umgang mit Heterogenität profitiert zudem von der Reflexion der eigenen Heterogenitätssensibilität der Studierenden im Lehramtsstudium (Moser, 2019). Reflexionsanlässe ermöglichen Studierenden die gedankliche Vermittlung zwischen dem Fachwissen, den eigenen Überzeugungen sowie relevanten Erfahrungen und Situationen (Adl-Amini et al., 2019; Denner & Gesenhues, 2013).

Zusammenfassend zielt eine inklusionsorientierte Lehrkräftebildung auf die Entwicklung professioneller Kompetenzen ab, die sowohl fachwissenschaftliches, fachdidaktisches, bildungswissenschaftliches und pädagogisch-psychologisches Wissen als auch motivationale Orientierungen und Überzeugungen umfassen, die (angehende) Lehrkräfte in ihrer beruflichen Tätigkeit zu einem reflexiven, innovativen und situationsoffenen Handeln entsprechend einer adaptiven Lehrkompetenz befähigen. Sowohl Seminarkonzepte bzw. -bausteine als auch reflektierte (schul)praktische Erfahrungen können dabei zur Ausbildung der professionellen Kompetenz von (angehenden) Lehrkräften im Umgang mit einer heterogenen Schüler*innenschaft beitragen. Bei den Überlegungen dazu,

wie eine Lehrkräftebildung entsprechend inklusionsorientiert ausgestaltet werden kann, sind an den Standorten die jeweiligen Spezifika und Schwerpunkte zu berücksichtigen. Diese adressierend, widmet sich das folgende Kapitel den institutionellen Rahmenbedingungen, vor denen die Diskussionen zur Ausgestaltung einer inklusionsorientierten Lehrkräftebildung an der Leuphana Universität Lüneburg verliefen.

3. Standortspezifika an der Leuphana Universität Lüneburg als Ausgangspunkt für Überlegungen zur Ausgestaltung einer inklusionsorientierten Lehrkräftebildung

Bei einem Studium an der Leuphana Universität Lüneburg nehmen Bachelorstudierende schulformübergreifend das Studium von zwei (der insgesamt elf) Unterrichtsfächern auf, das ergänzt wird durch den Professionalisierungsbereich mit seinen pädagogisch-psychologischen Inhalten. Die lehramtsbezogenen Masterprogramme für Grund-, Haupt- und Realschule (GHR) zielen im späteren Studienverlauf darauf ab, auf die schulform- und schulstufenspezifischen Anforderungen des gewählten Lehramts vorzubereiten.

An der Leuphana Universität Lüneburg hat sich in den letzten Jahren das Selbstverständnis einer Lehrkräftebildung entwickelt, die auf den gesellschaftlichen Wandel mit einem Wandel ihrer selbst reagiert: Dies betrifft die Hochschuldidaktik und Studienprogramme ebenso wie die Diskussion um Forschungsschwerpunkte. Insbesondere der Umgang mit Heterogenität, die Gestaltung von Bildung in der digitalen Welt sowie die Relevanz von Sprache für Bildungsprozesse werden als die zentralen fächerübergreifenden Querschnittsthemen für Lehrkräfte erachtet und bedürfen einer kompetenten und professionellen Expertise (Niedersächsischer Verbund zur Lehrerbildung, 2019). Entsprechend werden diese Herausforderungen im Rahmen der Lehrkräftebildung reflektiert und zum Gegenstand der wissenschaftlichen Auseinandersetzung wie auch der Entwicklung und Qualitätssicherung von Studienprogrammen gemacht.

Der „Empfehlung für Lehrkräfte für eine Schule der Vielfalt“ (HRK & KMK, 2015) folgend, wird an der Leuphana Universität Lüneburg schulische Inklusion als Querschnittsaufgabe der lehramtsbezogenen Studienprogramme verstanden. Folglich bestand die institutionelle Herausforderung darin, Curricula in den Unterrichtsfächern und in den bildungswissenschaftlichen Studienanteilen im Rahmen des Professionalisierungsbereichs zu reformieren, um den veränderten Professionalisierungsanforderungen gerecht zu werden und angehende Lehrkräfte adäquat auf die Tätigkeit in heterogenen Lerngruppen und inklusiven Schulen vorzubereiten (Faix et al., 2019). Dabei ist jedoch zu bedenken, dass am Standort keine Sonderpädagogik angesiedelt ist, so dass sich grundlegend die Frage stellte, wie und in welchem Umfang auch sonderpädagogische Expertise und Inhalte in den Studienprogrammen verankert werden könnten.

Mit dem Ziel, das Thema *Inklusion und Diversität* integrativ in die Studienstruktur der Leuphana Universität Lüneburg zu implementieren, um die Basisqualifikation zu gewährleisten und darüber hinaus ein Profil zu entwickeln, das Studierenden eine Schwerpunktsetzung im Lehramtsstudium ermöglicht, wurde ein mehrschrittiger Entwicklungsprozess angestoßen, der von Beginn an alle Lehrenden adressierte und in die

Planungsprozesse einbezog. Die breite und frühzeitige Einbeziehung aller Lehrenden galt als zentrale Bedingung, um der Kritik gerecht zu werden, dass die Umsetzung einer inklusionsorientierten Lehrkräftebildung häufig eine unzureichende Kohärenz sowie eine zu geringe vertikale und horizontale Vernetzung innerhalb der Studienstrukturen im Lehramt aufweise (Meier et al., 2018).

Konkret wurde im ersten Schritt eine fakultätsinterne Arbeitsgruppe Inklusion (AG Inklusion) gegründet, in der Vertreter*innen aus den Fachdidaktiken, Fachwissenschaften und dem Professionalisierungsbereich gemeinsam an einer Strategie der systematischen Implementierung inklusionsspezifischer Inhalte arbeiteten. Im Fokus der Arbeit der AG Inklusion stand sowohl die Diskussion der inhaltlichen Ausgestaltung und struktureller Rahmenbedingungen einer inklusionsorientierten Basisqualifikation aller Lehramtsstudierenden als auch der Vertiefung für Profilstudierende.

Mit dem Ziel, einen umfassenden Überblick zur Verankerung und Umsetzung inklusionsspezifischer Themen in der Lehrkräftebildung zu erhalten, wurde im Jahr 2017 im zweiten Schritt eine Fragebogenerhebung an allen an der Lehrkräftebildung beteiligten Institute durchgeführt. Die Bestandsaufnahme, die durch die Institutsleitungen erfolgte, ermöglichte es, zum einen von Beginn an alle Lehrenden einzubeziehen und zum anderen Aussagen bzw. Anhaltspunkte zur aktuellen Umsetzung inklusionsbezogener Angebote zu sammeln. So zeigte sich, dass bereits im Großteil der Fächer inklusionsspezifische Inhalte angeboten wurden, jedoch nur knapp die Hälfte der Angebote curricular verankert waren. Zudem gaben die Befragten mehrheitlich an, dass eine curriculare Verankerung inklusionsspezifischer Inhalte sowohl im Professionalisierungsbereich als auch in den Fächern notwendig sei, um Lehramtsstudierende optimal an die professionellen Anforderungen inklusiver Schulpraxis heranzuführen.

Im dritten Schritt fundierte eine anschließende Dokumentenanalyse der Modulhandbücher diese Ergebnisse und zeigte, dass eine Vermittlung inklusionsbezogener Inhalte sowohl in einigen Unterrichtsfächern als auch im bildungswissenschaftlichen Anteil des Studiums erfolgt. In den bildungswissenschaftlichen Vorlesungen sowie in den Lehrveranstaltungen der Unterrichtsfächer findet eine punktuelle, aber bislang noch nicht systematisch aufeinander aufbauende Auseinandersetzung mit den Merkmalen und Anforderungen schulischer Inklusion statt. Aus fachübergreifenden und fachspezifischen Lehrforschungsprojekten resultierten zudem allgemeinpädagogische und fachdidaktische Seminare im BA- und MA-Studium, die nunmehr curricular verankert sind und zu einer punktuellen Umsetzung inklusionsorientierter Basisqualifikationen führen (z. B. Greve et al., 2020).

Um auch die Perspektive der Studierenden im Hinblick auf die Implementation inklusionsorientierter Studienanteile miteinbeziehen zu können, wurden schließlich im vierten Schritt auch Daten aus den regelmäßigen Absolvent*innenbefragungen herangezogen. In diesen, aber auch in den jährlich stattfindenden Diskussionsforen von Studierenden und Lehrenden, den so genannten Qualitätszirkeln, sowie im Rahmen der Akkreditierungsverfahren, an denen stets auch Studierende beteiligt sind, äußerten Lehramtsstudierende den Wunsch und das Bedürfnis nach mehr und stärker aufeinander bezogenen inklusionsorientierten Studieninhalten.

Die Überlegungen von Hußmann et al. (2018) bestätigend zeigte sich, dass eine enge Verknüpfung und gute Abstimmung von Lehr- und Lerninhalten innerhalb des Curri-

culums und damit auch zwischen den Fächern und den bildungswissenschaftlichen Studienanteilen als wichtige Gelingensbedingung für eine inklusionsorientierte Lehrkräftebildung gilt. Neben eher strukturellen Fragen, die die Bereitschaft der Lehrenden, die Thematik einzubetten sowie die curriculare Verankerung betreffen, ist vor allem die Frage nach der inhaltlichen Ausgestaltung einer inklusionsorientierten Lehrkräftebildung relevant und soll entsprechend im Folgenden skizziert werden.

4. Inklusionsbezogene Basiskompetenzen

Im Rahmen der Zusammenarbeit in der AG Inklusion wurden, über die Befragung der Lehrenden und die Dokumentenanalyse hinaus, die relevanten inklusionsbezogenen Themenfelder der Lehrkräftebildung für allgemeinbildende Schulen theoriegeleitet identifiziert und systematisiert. Zu diesem Zeitpunkt lagen zwar Diskussionsansätze (z. B. Trautmann, 2017) vor, aber keine systematische Übersicht darüber, welche Kompetenzen im Rahmen eines inklusionsorientieren Studiums im Sinne einer Basisqualifikation vermittelt werden (Moser, 2019) und wie diese an verschiedenen Standorten der Lehrkräftebildung realisiert werden sollten (Frohn & Moser, 2021; Liebner & Schmaltz, 2020). Daher dienten als Orientierungs- und Referenzrahmen die angepassten „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“ (KMK, 2019b), die „Ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung“ (KMK, 2019a) sowie die „Position der Gesellschaft für Fachdidaktik zum inklusiven Unterricht unter fachdidaktischer Perspektive“ (Gesellschaft für Fachdidaktik e.V., 2015) und die „Eckpunkte zur Vermittlung pädagogischer und didaktischer Basisqualifikationen für den Umgang mit Heterogenität und Inklusion“ in den auf die Lehrämter an allgemeinen Schulen bezogenen Bachelor- und Masterstudiengängen in Niedersachsen (Niedersächsischer Verbund zur Lehrerbildung, 2014).

Auch wenn sich diese Dokumente in ihren Ordnungslogiken voneinander unterscheiden, stimmen sie hinsichtlich der genannten Aspekte des Fach- und Handlungswissens, das (angehende) Lehrkräfte für eine gelingende Schul- und Unterrichtsentwicklung an inklusiven Schulen benötigen, weitgehend überein und lassen sich systematisch auf drei Ebenen verorten, die miteinander interagieren: Individualebene, Unterrichtsebene, Schulebene. Dem Konzept der kompetenzorientierten Lehrkräftebildung (Baumert & Kunter, 2013) an der Leuphana Universität Lüneburg folgend folgt die Auseinandersetzung mit diesen Themen im Sinne eines Spiralcurriculums schematisch auch einem zeitlichen Verlauf, der mit der Reflexion der individuellen Erwartungen an die berufliche Tätigkeit als Lehrkraft beginnt, über die Beschäftigung mit den eigenen Unterrichtsfächern und der Gestaltung des Fachunterrichts schließlich auch die eigene Rolle in Schulentwicklungsprozessen adressiert, wobei die folgende Auflistung keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebt:

- Die *Individualebene* schließt vor allem eine vertiefte und differenzierte Auseinandersetzung mit dem Begriff Inklusion (u. a. auch rechtliche Rahmenbedingungen, begriffliche Schärfung) sowie mit den Heterogenitätsdimensionen (individuelle und soziale Dimensionen) und möglichen Benachteiligungen von unterschiedlichen

Schüler*innengruppen ein. Außerdem zählt darunter die Auseinandersetzung mit diversen Normalitätsvorstellungen sowie der Anerkennung und Wertschätzung von Diversität. Auch umfasst die Individualebene die Sensibilisierung für und Reflexion über die soziale Konstruktion von Differenzen sowie die Reflexion der eigenen Haltung/Einstellung zu unterschiedlichen Schüler*innen(gruppen) (u. a. mit bzw. ohne sonderpädagogischem Förderbedarf) (z. B. Avramidis & Norwich, 2002; Faber et al., 2018; Seifried & Heyl, 2016; Sturm, 2018).

- Die *Unterrichtsebene* bezieht sich auf unterrichtliche Prozesse und das konkrete Handeln einer Lehrkraft im inklusiven Fachunterricht. Dazu zählen fach- und allgemeindidaktische Ansätze (z. B. Lernen am gemeinsamen Gegenstand, Feuser, 1995; adaptiver Unterricht, Differenzierung und Individualisierung, Dumont, 2019), sowie die Planung, Analyse und Reflexion von Lehr- und Lernsituationen multiprofessioneller Teams in heterogenen Lerngruppen. Konkret umfasst die Unterrichtsebene die Sensibilisierung für das Spannungsfeld von Individualisierung und Leistungsdifferenzierung im Fachunterricht, adaptive Aufgaben- und Übungskonzeption, die Fähigkeit zur Entwicklung von Hilfs- und Unterstützungsangeboten, Formen der Leistungsbewertung, Classroom-Management zur Vermeidung von Unterrichtsstörungen. Außerdem werden Fragestellungen der pädagogisch-psychologischen und sonderpädagogischen Diagnostik und Förderung bearbeitet (König et al., 2019).
- Die *Schulebene* umschließt Wissens- und Kompetenzbereiche, die über das unterrichtliche Handeln hinausgehen. Konkret umfasst diese Ebene den Themenbereich unterrichtsübergreifender Kooperation unterschiedlicher Akteur*innen innerhalb und außerhalb des Schulsystems. Dazu zählt die Auseinandersetzung mit Kooperationskonzepten, Modellen der Teamentwicklung und der Teamarbeit (Lütje-Klose & Urban, 2014; Trapp & Ehlscheid, 2018) sowie mit Kommunikations- und Beratungsformen. Auch geht es hier um die Aufgaben bzw. Rolle der Schule im Wandel des Bildungssystems sowie ihrer Verantwortung für die Förderung von Partizipation und Demokratieentwicklung.

5. Profilstudium Inklusion und Diversität

Über diese Basisqualifikation auf den drei Ebenen hinaus, können Lehramtsstudierende der Leuphana Universität Lüneburg, die sich im Rahmen ihres regulären Studiums intensiver mit *Inklusion und Diversität* auseinandersetzen möchten, seit dem Wintersemester 2020/21 ein Profilstudium belegen. Das Profilstudium erstreckt sich in der Regel über das Bachelor- und Masterstudium und dient einer vertieften Auseinandersetzung mit Inklusion und Diversität. Es erfordert keine zusätzlichen Lehrveranstaltungen oder Prüfungsleistungen, sondern erfolgt integrativ über die gezielte Schwerpunktsetzung innerhalb des regulären Studienverlaufs. Ein digitales Reflexionsportfolio (ePortfolio) bildet das Kernelement des Profilstudiums und hält die Studierenden an, ihren eigenen Lernprozess regelmäßig zweckgerichtet und situationsbezogen zu unterschiedlichen Zeitpunkten im Verlauf des Profilstudiums zu reflektieren. Das Profilstudium umfasst fünf Komponenten:

1. Einstiegsreflexion: Bevor interessierte Studierende in das Profilstudium starten, beschreiben sie in einer Einstiegsreflexion ihre Beweggründe und Motivation für die Aufnahme des Profilstudiums, den aktuellen Kenntnisstand zu profilbezogenen Themenfeldern und formulieren eigene interessengeleitete Leitfragen, die als roter Faden für das Profilstudium dienen.
2. Profilstudierende besuchen mindestens vier inklusionsbezogene Lehrveranstaltungen und absolvieren hierbei in zwei Lehrveranstaltungen eine profilbezogene Prüfung (z. B. schriftliche Hausarbeit, mündliche Präsentation). Im ePortfolio verfassen sie zu den vier besuchten Lehrveranstaltungen sogenannte Verlaufsreflexionen, die eine Auseinandersetzung mit konkreten Situationen aus der Praxis oder mit prägnanten Texten, Diskursen aus der Theorie beinhaltet. Die Studierenden beziehen sich dabei auch auf Leitfragen aus der Einstiegsreflexion und überprüfen so ihre eigene Kompetenzentwicklung.
3. Schulische Praxisphasen: Bezugnehmend auf einschlägige Positionen der Lehrkräfteprofessionalisierungsforschung wird die Anwendung wissenschaftlichen Wissens mit konkreten Erfahrungswerten in authentischen Handlungskontexten als wesentliche Bedingung für den Aufbau berufspraktischer Handlungskompetenzen gesehen (Korthagen, 2016). In den obligatorischen Schulpraktika (SPS1, SPS2, Praxisphase GHR) sind an den Praktikumsschulen, die in Niedersachsen seit 2012 alle als inklusiv gelten, Einblicke in die konkrete Umsetzung schulischer Inklusion möglich. Durch die Einblicke in schulische Praxis, in der der Anforderung, Schule inklusiv zu gestalten, nach wie vor in sehr unterschiedlichem Maße nachgekommen wird, erhalten Studierende die Gelegenheit, Gelingensbedingungen und alternative Wege zur Gestaltung von Inklusion zu erkennen und zu reflektieren sowie Einstellungen (von sich selbst oder anderen Personen im Schulalltag) zu hinterfragen und ggf. zu revidieren (Amrhein, 2011; Veber, 2013).
4. Profilstudierende verfassen eine profilthemenbezogene Abschlussarbeit (entweder Bachelor- oder Masterarbeit), in der ein eigenes profilbezogenes Forschungsprojekt realisiert wird.
5. Als fünfte Komponente wird ein individuelles Abschlussgespräch mit den Profilstudierenden geführt, um gemeinsam mit einer*m Lehrenden die Kompetenzentwicklung zu reflektieren. Basis hierfür bietet das gesamte ePortfolio mit der Einstiegsreflexion, den Verlaufsreflexionen zu den Lehrveranstaltungen und einer übergreifenden Abschlussreflexion. In diesem übergreifenden Resümee mit einer*m Lehrenden erfolgt auch ein Ausblick auf zukünftige Entwicklungsschritte mit Blick auf die 2. Phase der Lehramtsausbildung.

6. Fazit und Ausblick

Eine zeitgemäße und innovative Lehrkräftebildung bildet die Basis für gelingende Bildungsbiographien in Deutschland. Angesichts verdichteter gesellschaftlicher Transformationsprozesse geraten zunehmend Querschnittsthemen wie Inklusion, Digitalisierung und Sprachliche Bildung in die Diskurse zur Entwicklung der Lehrkräftebildung. Ob-

gleich die Lehrkräftebildung einen relativ klaren curricularen Referenzrahmen und damit Vorgaben besitzt, verfügen die Verantwortlichen an den Standorten über gewisse Gestaltungsräume der Studienprogramme.

Leitend für die hier ausgeführten Überlegungen zur Basisqualifikation und Profilbildung am Standort Lüneburg waren zunächst inhaltsbezogene Diskussionen über die Ausgestaltung der Implementierung von Querschnittsthemen in die Curricula der Lehramtsstudiengänge. Zentral ist hier die Erkenntnis, dass die hohe Komplexität – hier exemplarisch skizziert für den Themenbereich *Inklusion und Diversität* – in der konkreten Ausgestaltung von Studienprogrammen ein hohes Maß an Kommunikation und Engagement der Beteiligten erforderte. Ebenfalls bedeutsam und von den am Prozess Beteiligten im Rahmen der Lehrendenbefragung oft als Nachteil wahrgenommen, ist das Fehlen der Sonderpädagogik am Standort Lüneburg. Hier galt es, neben der Professionsentwicklung des Lehrpersonals, am Bedarf orientiert die sonderpädagogische Expertise hinzuzuziehen und in interprofessionellen Teams konzeptionelle Überlegungen für eine inklusionsorientierte Lehrkräftebildung anzustellen. Gleichwohl ist zu konstatieren, dass die vorhandene Lehrexpertise zu Inklusion und Diversität, die durch die Lehrendenbefragung systematisch offengelegt wurde, durchaus eine Basis für die Ausgestaltung inklusionsspezifischer Lehre und der Vermittlung von Basisqualifikationen darstellt. Eine curriculare Verankerung inklusionsbezogener Themen und die damit einhergehende konkrete Umsetzung in Lehrveranstaltungen erfordert einen kontinuierlichen kollegialen Austausch in verschiedenen Formaten auch über eine AG Inklusion hinaus (z. B. im Rahmen gemeinsamer Forschungsprojekte, in Akkreditierungsverfahren). Nur so kann am Standort eine „gelebte" Verschränkung zwischen den Fachwissenschaften, den Fachdidaktiken und dem Professionalisierungsbereich entstehen, die idealerweise auch so von Studierenden wahrgenommen, verstanden und reflektiert wird.

Mit der Entwicklung des Profilstudiums *Inklusion und Diversität* sollen zum einen Studierende in ihrer Professionsentwicklung mit Blick auf ein zentrales Querschnittsthema unterstützt und motiviert werden, das gesellschaftliche Anliegen der Inklusion in ihrer (Berufs)biographie überdauernd zu verfolgen. Zum anderen – und das betrifft nicht nur den Themenbereich *Inklusion und Diversität* – sind alle Verantwortlichen in der Lehrkräftebildung gefordert, eine Reflexion und Schärfung der Lehrangebote vorzunehmen, die den bildungspolitischen Vorgaben gerecht wird. Nimmt man diese Prämisse ernst, stellt sich die Frage, wie in einer Organisation eben diese komplexen Prozesse aufgesetzt und die relevanten Akteur*innen in einen ständigen, freien und offenen Dialog mitgenommen werden können (Agyris, Putman & Smith, 1985); denn nur so kann es zu tiefgreifenden, strukturellen Veränderungen und zu einem Kulturwandel in der Organisation führen (Bess & Dee, 2008). Eine standortspezifische Gelingensbedingung hierfür ist sicherlich die Tatsache, dass zum einen an der Fakultät Bildung praktisch alle an der Lehrkräftebildung beteiligten Fächer beheimatet sind und zum anderen an diesem vergleichsweise kleinen Standort der Lehrkräftebildung die Bündelung und Fokussierung der Expertisen in einem interdisziplinären Dialog (etwas) leichter gelingen dürfte. Dennoch darf nicht verschwiegen werden, dass derartige (partizipativ) angelegte Vorhaben eine Steuerung und personelle Unterfütterung erfordern, die nicht nur für den Entwicklungs- und Implementierungsprozess vorzuhalten ist.

Schließlich gilt es, die Wirkung innovativer Konzepte, wie sie beispielsweise an der Leuphana Universität Lüneburg durch die Etablierung des Profilstudiums entfaltet werden, empirisch zu überprüfen und ggf. anzupassen. Ob und wie gut es gelingt, einen Beitrag zur Professionalisierung von Lehrkräften für die Herausforderungen der beruflichen Tätigkeit in inklusiven Schulen zu leisten, sollte daher mit Begleitforschungsvorhaben empirisch evaluiert werden. Dabei wäre perspektivisch das Ziel, dieses Vorhaben auszubauen (z. B. über die Fortführung des ePortfolios), so dass es sich nicht nur auf den universitären Anteil der Lehramtsausbildung beschränkt, sondern auch phasenübergreifende Kooperationen im Rahmen der Professionalisierung von Lehrkräften für eine Schule der Vielfalt forschend begleitet. Hierbei dürfte von besonderem Interesse sein, wie die inklusionsspezifischen Kompetenzen aus dem Profilstudium im schulischen Alltag Anwendung finden und wie sich eine reflexive Professionalisierung für Inklusion und Diversität fortschreibt.

Literatur

Adl-Amini, K., Hehn-Oldiges, M., Weber, N., Meschede, N., Dignath, C., Burgwald, C. et al. (2019). Professionalisierung von angehenden Lehrkräften im Kontext Heterogenität unter Verwendung digitaler Lerneinheiten. *Herausforderung Lehrer*innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion, 2*(3), 233–250. https://doi.org/10.4119/HLZ-2469

Argyris, C., Putnam, R. & Smith, D. M. (1985). *Action Science: Concepts, Methods, and Skills for Research and Intervention*. Jossey-Bass.

Amrhein, B. (2011). Inklusive LehrerInnenbildung – Chancen universitärer Praxisphasen nutzen. *Zeitschrift für Inklusion*, (3). https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/84

Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education, 17*(2), 129–147. https://doi.org/10.1080/08856250210129056

Baumert, J. & Kunter, M. (2013). Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 277–337. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00908-3_13

Baumert, J. & Werning, R. (2013). Inklusion entwickeln: Leitideen für Schulentwicklung und Lehrerbildung. *Schulmanagement-Handbuch, 146*(2), 38–55.

Bertram, J., Albersmann, N. & Rolka, K. (2020). Ansatz zur Weiterentwicklung des Modells der professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften für inklusiven (Mathematik-)Unterricht – Identifizierte Kompetenzbereiche bei Lehrkräften zu Beginn einer Fortbildung. *QfI – Qualifizierung für Inklusion, 2*(1). https://doi.org/10.21248/QfI.25

Bess, J. & Dee, J. (2008). *Understanding college and university organization: Theories for effective policy and practice*. Stylus.

Denner, L. & Gesenhues, D. (2013). Professionalisierungsprozesse im Lehramtsstudium – eine explorative Studie zu Analyse, Interpretation und Handlungsoption. In R. Bolle (Hrsg.), *Professionalisierung im Lehramtsstudium: schulpraktische Kompetenzentwicklung und theoriegeleitete Reflexion* (S. 59–120). Leipziger Univ.-Verl.

Dumont, H. (2019). Neuer Schlauch für alten Wein? Eine konzeptuelle Betrachtung von individueller Förderung im Unterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 22*(2), 249–277. https://doi.org/10.1007/s11618-018-0840-0

Eickelmann, B., Drossel, K. & Port, S. (2019). Was bedeutet die Digitalisierung für die Lehrerfortbildung? – Ausgangslage und Perspektiven. In B. Groot-Wilken & R. Koerber (Hrsg.), *Nachhaltige Professionalisierung für Lehrerinnen und Lehrer. Ideen, Entwicklungen, Konzepte* (S. 57–82). wbv Media.

Faber, L., Fischer, N. & Heinzel, F. (2018). Wertschätzung und Anerkennung als Basis professionellen Handelns von Grundschullehrerinnen und -lehrern in inklusiven Settings. *Zeitschrift für Grundschulforschung, 11*(2), 253–268. https://doi.org/10.1007/s42278-018-0022-4

Faix, A.-*C.,* Lütje-Klose, B., Textor, A. & Wild, E. (2019). *Ist das guter inklusiver Unterricht? Herausforderung Lehrer*innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion, 2*(3), 1–19. https://doi.org/10.4119/HLZ-2462

Feuser, G. (1995). *Behinderte Kinder und Jugendliche. Zwischen Integration und Aussonderung.* Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Franz, E.-K., Wacker, A. & Heyl, V. (2018). Entwicklung von Testitems zur Erfassung Pädagogisch-psychologischer Handlungskompetenz. In J. Rutsch, M. Rehm, M. Vogel, M. Seidenfuß & T. Dörfler (Hrsg.), *Effektive Kompetenzdiagnose in der Lehrerbildung. Professionalisierungsprozesse angehender Lehrkräfte untersuchen* (S. 47–73). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20121-0_3

Frohn, J. & Brodesser, E. (2019). Inklusionsorientierte Lehr-Lern-Konzepte zur Förderung adaptiver Lehrkompetenz. *Herausforderung Lehrer*innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion, 2*(3), 435–451. https://doi.org/10.4119/hlz-2459

Frohn, J. & Moser, V. (2021). Inklusionsbezogene Studienanteile in der Lehrkräftebildung: zum Stand der Umsetzung anhand bildungspolitischer Entwicklungen und einer Befragung unter den Lehrkräftebildungszentren in Deutschland. *Zeitschrift für Inklusion*, (1). https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/586

Gesellschaft für Fachdidaktik e.V. (2015). *Position der Gesellschaft für Fachdidaktik zum inklusiven Unterricht unter fachdidaktischer Perspektive*. https://fachdidaktik.org/cms/download.php?cat=Ver%C3%B6ffentlichungen&file=GFD-Stellungnahme-Inklusion-2016.pdf

Greiner, F., Taskinen, P. & Kracke, B. (2020). Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugung en von Lehramtsstudierenden bezüglich inklusiven Unterrichts: Zusammenhänge mit Kontakterfahrungen und Grundlagenkenntnissen über schulische Inklusion. *Unterrichtswissenschaft, 48*(2), 273–295. https://doi.org/10.1007/s42010-020-00069-5

Greve, S., Troll, B., Egger, D., Besser, M., Abels, S., Ahlers, M., Leiss, D. & Süßenbach, J. (2020). Fachspezifische Lerngelegenheiten zum Thema Inklusion an der Leuphana Universität Lüneburg. *Herausforderung Lehrer*innenbildung-Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion, 3*(1), 638–654.

Grosche, M. (2015). Was ist Inklusion? Ein Diskussions- und Positionsartikel zur Definition von Inklusion aus Sicht der empirischen Bildungsforschung. In P. Kuhl, P. Stanat, B. Lütje-Klose, C. Gresch, H. A. Pant & M. Prenzel (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (S. 17–39). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06604-8_1

HRK & KMK (2015). *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt: Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz.* http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf

Hußmann, S., Kranefeld, U., Kuhl, J. & Schlebrowski, D. (2018). Das geschachtelte Tetraeder und inklusionsorientierte Designprinzipien als Modelle für Entwicklung und Forschung in einer inklusionsorientierten Lehrer/innenbildung. In S. Hußmann & B. Welzel (Hrsg.), *DoProfiL – Das Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 11–25). Waxmann.

KMK (2019a). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung.* https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf

KMK (2019b) *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf

Korthagen, F. (2016). Inconvenient truths about teacher learning: towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching, 23*(4), 387–405. https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1211523

König, J., Gerhard, K., Kaspar, K. & Melzer, C. (2019). Professionelles Wissen von Lehrkräften zur Inklusion: Überlegungen zur Modellierung und Erfassung mithilfe standardisierter Testinstrumente. *Pädagogische Rundschau, 73*(1), 43–64. https://doi.org/10.3726/PR012019.0004

Liebner, S. & Schmaltz, C. (2020). Teacher Training for Inclusive Education in Germany: Status Quo and Curricular Implementation. *International Perspectives on Inclusive Education, 15*, 133–146. https://doi.org/10.1108/S1479-363620210000015011

Lütje-Klose, B. & Urban, M. (2014). Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil 1: Grundlagen und Modelle inklusiver Kooperation. *VHN, 83*(2), 112. https://doi.org/10.2378/vhn2014.art09d

Meier, M., Ziepprecht, K. & Mayer, J. (Hrsg.) (2018). *Lehrerausbildung in vernetzten Lernumgebungen*. Waxmann.

Moser, V. (2019). Lehrkraftkompetenzen im Kontext inklusiver Lernsettings. In N. McElvany, W. Bos & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Bedingungen und Effekte von Lehrerbildung, Lehrkraftkompetenzen und Lehrkrafthandeln* (S. 87–104). Waxmann.

Niedersächsischer Verbund zur Lehrerbildung (2014). *Eckpunkte zur Vermittlung pädagogischer und didaktischer Basisqualifikationen für den Umgang mit Heterogenität und Inklusion*. www.lehrerbildungsverbund-niedersachsen.de/dateien/Eckpunktepapier_Inklusion.pdf

Niedersächsisches Kultusministerium (MK). (2015). *Verordnung über Masterabschlüsse für Lehrämter in Niedersachsen (Nds.MasterVO-Lehr)*. http://www.schure.de/20411/mastervo-lehr.htm

Niedersächsischer Verbund zur Lehrerbildung (NVL) (2019). *Lehrer*innen als Alleskönner? Querschnittsthemen zwischen Professionsanspruch und De-Professionalisierung*. http://www.verbund-lehrerbildung-niedersachsen.de/index.php?s=Tagungsinformationen.

Opalinski, S. & Scharenberg, K. (2018). Veränderung inklusionsbezogener Überzeugungen bei Studierenden durch diversitätssensible Lehrveranstaltungen. *Bildung und Erziehung, 71*, 449–464. https://doi.org/10.13109/buer.2018.71.4.449

Ruberg, C. & Kleina, W. (2019). Projektarbeit in inklusiven Settings – Lehramtsstudierende für Gemeinsames Lernen sensibilisieren. Herausforderung Lehrer*innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption. *Gestaltung und Diskussion, 2*(3), 20–46. https://doi.org/10.4119/HLZ-2456

Seifried, S. & Heyl, V. (2016). Konstruktion und Validierung eines Einstellungsfragebogens zu Inklusion für Lehrkräfte (EFI-L). *Empirische Sonderpädagogik, 8*(1), 22–35.

Sturm, T. (2018). Lehrpersonen: Differenzkonstruktionen im Unterricht. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 251–265). Budrich. https://doi.org/10.36198/9783838549590

Trapp, S. & Ehlscheid, M. (2018). Kooperation und Teamarbeit als Schlüssel zu gelingender inklusiver Schulentwicklung. Theoretische und praktische Perspektiven. In M. Dziak-Mahler, T. Hennemann, S. Jaster, T. Leidig & J. Springob (Hrsg.), *Fachdidaktik inklusiv II. (Fach-)Unterricht inklusiv gestalten – theoretische Annäherungen und praktische Umsetzungen* (S. 101–120). Waxmann.

Trautmann, M. (2017). Lehrerausbildung für die inklusive Schule. Eine Einschätzung zum Stand der Diskussion. In S. Greiten, G. Geber, A. Gruhn & M. Köninger (Hrsg.), *Lehrerausbildung für Inklusion. Fragen und Konzepte zur Hochschulentwicklung (Beiträge zur Lehrerbildung und Bildungsforschung*, Band 3, S. 37–47). Waxmann.

Veber, M. (2013). Studentische Professionalisierung in Inklusion für Inklusion – Anregungen aus der ersten Phase der Lehrerbildung. *Seminar, 19*(1), 66–78.

Werning, R. (2017). Aktuelle Trends inklusiver Schulentwicklung in Deutschland. Grundlagen, Rahmenbedingungen und Entwicklungsperspektiven. In B. Lütje-Klose, S. Miller, S. Schwab und B. Streese (Hrsg.), *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen – Empirische Befunde – Praxisbeispiele* (S. 17–30). Waxmann.

Autor*innenverzeichnis

Abels, Simone, Prof. Dr., Leuphana Universität Lüneburg, Didaktik der Naturwissenschaften, Inklusiver naturwissenschaftlicher Unterricht, Forschendes Lernen, videobasierte Lehrpersonenprofessionalisierung.

Anderson, Sven, M.A., Technische Universität Dortmund, Fakultät Rehabilitationswissenschaften, Fachgebiet Sehen, Sehbeeinträchtigung und Blindheit und Entwicklung und Erforschung inklusiver Bildungsprozesse; Konstruktion und Evaluation von Instrumenten zur Lernverlaufsdiagnostik, Diagnostische Kompetenzen angehender Lehrkräfte. ORCID: 0000-0002-2323-8543

Bartz, Janieta, Prof. Dr., International University of Applied Sciences (IU); weltanschauliche Vielfalt und Inklusion. ORCID: 0000-0002-7155-6781

Bender, Carsten, Dr., Technische Universität Dortmund, Bereich Behinderung und Studium im Zentrum für Hochschulbildung; Behinderung und Studium, Inklusive Hochschulbildung, digitale Barrierefreiheit.

Berge, Paul, Technische Universität Dortmund, Fakultät Kulturwissenschaften, Institut für Sprache, Literatur und Kultur, Lehrstuhl für Englische Sprachwissenschaft; bilingualer Unterricht an der Grundschule und Sprachlehrer Kognition.

Beutel, Silvia-Iris, Prof. Dr., Technische Universität Dortmund, Lehrstuhl für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik, Lehr-Lernprozesse und empirische Unterrichtsforschung, Fakultät Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bildungsforschung; Lernorganisation, alternative Leistungsbeurteilung, Demokratiebildung im Jugendalter, Ganztagsschule und kooperatives Lernen, Professionalisierungsprozesse für Leitung und Management an Schulen.

Böhm-Kasper, Oliver, Prof. Dr., Universität Bielefeld, Quantitative Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft, Multiprofessionelle Kooperation, Professionsforschung an Ganztagsschulen und außerschulischen Institutionen, Data Literacy Education.

Buddeberg, Magdalena, Dr., Technische Universität Dortmund, Fakultät Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bildungsforschung, Lehrstuhl für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik im Kontext von Heterogenität im Institut für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik (IADS), Zeit im Kontext von Schule und Bildung, Lehrer*innenprofessionalität; Bildung für nachhaltige Entwicklung, Heterogenität im Bildungssystem. ORCID: 0000-0001-9566-9783

Bühner, Laura, M.A., Technische Universität Dortmund, Bereich Behinderung und Studium im Zentrum für Hochschulbildung; Arbeitsschwerpunkte: Behinderung und Studium, Studieren mit beeinträchtigungsbedingten Studienunterbrechungen und Studienzeitverzögerungen.

Demmer, Christine, Jun.-Prof. Dr., Universität Bielefeld, Erziehungswissenschaftliche Biografie- und qualitative Bildungsforschung, insbesondere im Kontext von Heterogenität und Inklusion, multiprofessionelle Kooperation an der Schnittstelle von Schule und Kinder- und Jugendhilfe.

Drolshagen, Birgit, Dr., Technische Universität Dortmund, Fakultät Rehabilitationswissenschaften, Fachgebiet Sehen, Sehbeeinträchtigung und Blindheit sowie Bereich Behinderung und Studium im Zentrum für Hochschulbildung; Selbstbestimmt leben als Prinzip der Pädagogik bei Blindheit und Sehbeeinträchtigung, Behinderung und Studium, inklusive Hochschuldidaktik, Blindheit/Sehbeeinträchtigung und Assistive Technologie, Gemeinsames Lernen.

Ferreira González, Laura, Dr., Universität zu Köln, Institut für Biologiedidaktik; inklusiver Biologieunterricht. ORCID: 0000-0003-2926-1821

Förster (geb. Gercke), Magdalena, Dr., Universität Erfurt, Fachgebiet Sonder- und Sozialpädagogik, Inklusive Unterrichtsforschung mit dem Schwerpunkt Lernen; Rekonstruktive Lehrer*innenbildungsforschung, inklusionsorientierte Professionalisierung, Habitus und kulturelle Passung im sonderpädagogischen Schwerpunkt Lernen. ORCID: 0000-0003-3110-4454

Frye, Silke, Technische Universität Dortmund, IngenieurDidaktik, Fakultät Maschinenbau; Gestaltung technischer Lern- und Lehrumgebungen, ‚Hands on' Learning, Nachhaltigkeit als Thema in der technischen Bildung. ORCID: 0000-0001-6114-7282

Führer, Larissa, M. Ed., Universität Münster, Institut für Didaktik der Physik; inklusiver Physikunterricht.

Greiner, Franziska, Dr., Friedrich-Schiller-Universität Jena, Institut für Erziehungswissenschaft, Lehrstuhl für pädagogische Psychologie; Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräften für inklusiven Unterricht, digitale und individualisierte Lehr-Lern-Settings, Teachers' Mental Health Literacy. ORCID: 0000-0002-4585-5315

Haertel, Tobias, Prof. Dr., Technische Universität Dortmund, Fakultät Maschinenbau, IngenieurDidaktik; Kompetenzbedarfe in Zeiten von Industrie 4.0, Förderung von Schülerinnen im Technikunterricht, Digitalisierung im Technikunterricht. ORCID: 0000-0002-0425-9672

Hesse, Florian, Friedrich-Schiller-Universität Jena, Institut für Germanistische Literaturwissenschaft, Lehrstuhl Fachdidaktik Deutsch; Professionalisierungs- und Unterrichtsforschung, Kinder- und Jugendliteratur und -medien. ORCID: 0000-0001-5940-7778

Hornberg, Sabine, Prof. Dr., Technische Universität Dortmund, Fakultät Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bildungsforschung, Lehrstuhl Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik im Kontext von Heterogenität, Institut für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik (IADS); Internationalisierung und Transnationalisierung von Bildung, Erziehung und Schule, international und interkulturell vergleichende Schulforschung, Schulprofile und Privatschulwesen, Lehren und Lernen im Kontext von Heterogenität. ORCID: 0000-0003-1979-4157

Janhsen, Vera, Technische Universität Dortmund, Bereich Behinderung und Studium im Zentrum für Hochschulbildung; Behinderungserfahrung als Ressource im Lehrer*innenberuf, Inklusive Hochschule, Leben mit Albinismus. ORCID: 0000-0002-4315-9156

Käppler, Christoph, Prof. Dr., Technische Universität Dortmund, Fakultät Rehabilitationswissenschaften, Fachgebiet Soziale und Emotionale Entwicklung; Psychische Gesundheit, Entwicklungs(psycho)pathologie, Aggression und Gewalt, Jugendstrafvollzug, Identitäts- und Werteentwicklung, Menschenrechte sowie Inklusion und Nachhaltigkeit. ORCID: 0000-0002-3154-3134

Kempfer, Karin, Technische Universität Dortmund, Fakultät für Mathematik, Institut für Entwicklung und Erforschung des Mathematikunterrichts (IEEM), Förderzentrum Mathematik, Diagnose und Förderung von Schüler*innen mit Schwierigkeiten beim Mathematiklernen. ORCID: 0000-0001-7620-1472

Knigge, Michel, Prof. Dr., Humboldt-Universität zu Berlin, Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftliche Fakultät, Institut für Rehabilitationswissenschaften, Rehabilitationspsychologie; Multiprofessionelle Kooperation, Professionalisierung rund um die inklusive Schule. ORCID: 0000-0002-0192-8340

Kobs, Scarlett, Humboldt-Universität zu Berlin, Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftliche Fakultät, Institut für Rehabilitationswissenschaften, Rehabilitationspsychologie; Gerechtigkeitserleben im Kontext schulischer Inklusion, Lehrkraftprofessionalisierung in inklusiven Unterrichtssettings. ORCID: 0000-0001-6112-0725

Kortmann, Michael, M.A., Technische Universität Dortmund, Fakultät für Mathematik, Institut für Entwicklung und Erforschung des Mathematikunterrichts (IEEM), Inklusiver Mathematikunterricht; Mathematische Potentiale, Dezimalbrüche, Fachdidaktische Entwicklungsforschung. ORCID: 0000-0001-6874-6798

Krabbe, Christina, Dr., Technische Universität Dortmund, Fakultät für Chemie und Chemische Biologie, Lehrstuhl für Chemie und ihre Didaktik; Gestaltung adaptiver Lernsituationen und Professionalisierung angehender Chemielehrkräfte dafür durch den Einsatz von Unterrichtsvideos. ORCID: 0000-0002-1210-2966

Krauskopf, Karsten, Prof. Dr., Fachhochschule Potsdam, Psychologie in der Sozialen Arbeit; sozial-emotionale Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte, sozialraumorientierte multiprofessionelle Kooperation. ORCID: 0000-0002-8040-5969

Kreutchen, Christopher, Dr., Technische Universität Dortmund, Fakultät Kunst- und Sportwissenschaften, Seminar für Kunst und Kunstwissenschaft; Kunstdidaktik und Kunstgeschichte. ORCID: 0000-0002-4956-9340

Kuhl, Jan, Prof. Dr., Technische Universität Dortmund, Fakultät Rehabilitationswissenschaften, Fachgebiet Unterrichtsentwicklungsforschung mit dem Schwerpunkt Inklusion; Evaluation und Implementierung von Konzepten der Diagnostik und evidenzbasierten Förderung im inklusiven Unterricht, Rolle und professionelle Identität von sonderpädagogischen Lehrkräften an Grundschulen, professionelle Beliefs von Lehrkräften in inklusiven Settings, Einstellungen von Lehrkräften zu Behinderung und Inklusion. ORCID: 0000-0002-5500-0281

Kuhl, Poldi, Prof. Dr., Leuphana Universität Lüneburg, Fakultät Bildung, Institut für Bildungswissenschaft; schulische Inklusion, Lehrkräfteprofessionalisierung, Qualitätsentwicklung und -sicherung im Bildungswesen. ORCID: 0000-0001-8021-8840

Lamb, Sarah, Technische Universität Dortmund, Fakultät Rehabilitationswissenschaften, Methoden der empirischen Bildungsforschung und Entwicklung und Erforschung inklusiver Bildungsprozesse; Komorbidität von Lernschwierigkeiten, inklusionsorientierte Lehramtsausbildung. ORCID: 0000-0003-4619-3269

Liebner, Saskia, Dr., Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Department Pädagogik, Institut für Grundschulforschung; inklusionsorientierte Lehrer*innenbildung, berufsbezogene Überzeugungen (angehender) Lehrkräfte. ORCID: 0000-0002-3162-8357

Lütje-Klose, Birgit, Prof. Dr., Universität Bielefeld; Professionelle Entwicklung und Kooperation von Sonderpädagog*innen und Grundschullehrkräften, schulisches Wohlbefinden von Schüler*innen mit und ohne sonderpädagogische Unterstützungsbedarfe in inklusiven Settings sowie Didaktik, Diagnostik und Förderplanung für Kinder mit Sprach- und Lernbeeinträchtigungen. ORCID: 0000-0002-2929-9021

Melle, Insa, Prof. Dr., Technische Universität Dortmund, Fakultät für Chemie und Chemische Biologie, Lehrstuhl für Chemie und ihre Didaktik; Wirkung digitaler Lernumgebungen im Chemieunterricht bzw. in der universitären Chemieausbildung, Pro-

fessionalisierung angehender Lehrkräfte für einen digital gestützten bzw. inklusiven Chemieunterricht. ORCID: 0000-0001-7112-456X

Melles, Warsa, Dr., Technische Universität Dortmund, Fakultät Kulturwissenschaften, Institut für Sprache, Literatur und Kultur, Lehrstuhl für Englische Sprachwissenschaft; Studium von Migrant*Innen in Europa und den Vereinigten Staaten, insbesondere für Fragen im Zusammenhang mit Identitätskonstruktion, Spracherwerb und Migration.

Meyer, Karina, M.Ed., Georg-August-Universität Göttingen, Institut für Erziehungswissenschaft, Empirische Bildungsforschung mit dem Schwerpunkt Schul- und Unterrichtsforschung; Einstellungen zu Behinderung und Inklusion, multiprofessionelle Kooperation im Kontext von schulischer Inklusion, außerschulische Bildungsarbeit. ORCID: 0000-0002-3659-9532

Nührenbörger, Marcus, Prof. Dr., Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Institut für grundlegende und inklusive mathematische Bildung, Fachbereich Mathematik und Informatik; Entwicklung und Erforschung von mathematisch reichhaltigen und digitalen Lernumgebungen in der inklusiven Schule sowie in Hochschule und Fortbildung. ORCID: 0000-0002-1345-2554

Panfilova, Elena, Technische Universität Dortmund, Fakultät Kulturwissenschaften, Institut für Diversitätsstudien, Kognition – Literatur – Medien – Sprache; linguistische Relativität, kindliche Mehrsprachigkeit, Erst- und Zweitspracherwerb. ORCID: 0000-0002-7029-8354

Pferdekämper-Schmidt, Anne, M.A., Technische Universität Dortmund, Dortmunder Kompetenzzentrum für Lehrerbildung und Lehr-/Lernforschung (DoKoLL); Projektkoordination DoProfiL. ORCID: 0000-0003-2357-1247

Pusch, Alexander, Dr., Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Institut für Didaktik der Physik; Inklusion und Umgang mit Heterogenität. ORCID: 0000-0001-5407-8469

Rogge, Franziska, Universität Potsdam, Bereich Erziehungswissenschaften, Inklusion und Organisationsentwicklung; Prozesse multiprofessioneller Kooperation und der Einfluss auf die Entwicklung von Schüler*innen, Professionalisierung von Lehrkräften, ORCID: 0000-0002-7258-5760

Ronan, Patricia, Prof. Dr., Technische Universität Dortmund, Fakultät Kulturwissenschaften, Institut für Sprache, Literatur und Kultur, Lehrstuhl für Englische Sprachwissenschaft; sprachliche Variation, Sprachkontakt und Sprachentwicklung, Mediensprache und Pragmatik, Praxisansätze zur sprachlichen Integration von Migrantinnen und Migranten an Schulen im Ruhrgebiet im Rahmen des Projekts DoProfiL

Ruberg, Christiane, Dr., Technische Universität Dortmund, Fakultät Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bildungsforschung, Institut für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik; Lehrer*innenbildung und Inklusion, Lehrer*innenprofessionalisierung, Schulentwicklungsforschung. ORCID: 0000-0002-4182-3682

Schröter, Anne, Dr., Technische Universität Dortmund, Fakultät Rehabilitationswissenschaften, Fachgebiet Unterrichtsentwicklungsforschung mit dem Schwerpunkt Inklusion; Differenzreflexive Lehramtsausbildung, Einstellungsforschung, Norm und Normalität. ORCID: 0000-0002-7167-7575

Schuldt, Alessa**,** Universität Bielefeld; Multiprofessionelle Kooperation, inklusionsorientierte Lehrer*innenbildung, inklusive Schulentwicklung sowie Team Teaching. ORCID: 0000-0001-9558-1167

Schulze, Sarah, Dr., Technische Universität Dortmund, Fakultät Rehabilitationswissenschaften, Fachgebiet Unterrichtsentwicklungsforschung mit dem Schwerpunkt Inklusion; Evidenzbasierte Förderung im inklusiven Mathematikunterricht, ressourcenschonende Lehr-Lern-Settings, Einzelfallforschung, Professionalisierung (angehender) Lehrkräfte. ORCID: 0000-0001-9036-5254

Seebach, Leonie, Technische Universität Dortmund, Institut für Evangelische Theologie, Religionspädagogik; Mindsets der pädagogischen Bedeutsamkeit von religiöser und weltanschaulicher Vielfalt im nichtreligiösen Unterricht, Förderung der Religionssensibilität von Lehramtsstudierenden der Sonderpädagogik. ORCID: 0000-0002-6027-2935

Sevdiren, Gülsen, M.A., zuletzt Technische Universität Dortmund, Zentrum für Hochschulbildung, Professur für Hochschulforschung und Hochschuldidaktik; Differenz- und Heterogenitätsdiskurse in der Bildungsforschung. ORCID: 0000-0002-7435-1431

Siegemund-Johannsen, Steffen, Prof. Dr., Europa-Universität Flensburg, Fakultät Bildung, Institut für Bewegung, Sport und Gesundheit; Institut Sonderpädagogik, Pädagogik bei Beeinträchtigung der geistigen Entwicklung; Inklusionsorientierte Professionalisierung, Diagnostik und Didaktik im sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung. ORCID: 0000-0001-9132-7014

Süßenbach, Jessica, Prof. Dr., Leuphana Universität Lüneburg; Inklusive Settings im schulischen und außerschulischen Sport, Digitalisierung im Schulsport, Kooperation Sport und Ganztagsschule in kommunalen Bildungslandschaften. ORCID: 0000-0001-5140-6666

Thümmler, Ramona, Dr., Technische Universität Dortmund, Fakultät Rehabilitationswissenschaften, Fachgebiet Soziale und Emotionale Entwicklung; Kinder und Jugendliche mit Fluchterfahrung, Professionalisierung von Lehrkräften für Kinder und Jugendliche mit auffälligem Verhalten, Interprofessionelle Zusammenarbeit. ORCID: 0000-0001-7794-7030

Troll, Bianka, Leuphana Universität Lüneburg, Fakultät Bildung, Institut für Bildungswissenschaft; schulische Inklusion, Analyse von Unterrichtsprozessen durch Videografie. ORCID: 0000-0001-8229-2454

Tubach, Dorothea, Dr., Institut für Entwicklung und Erforschung des Mathematikunterrichts, Technische Universität Dortmund; Entwicklung und Erforschung von inklusionsorientierten Lehr- und Lernumgebungen für die Mathematiklehrer*innenbildung im Rahmen des Projekts DoProfiL. ORCID: 0000-0002-5965-6421

Wagner, Simon, Universität Potsdam, Bereich Erziehungswissenschaften, Inklusion und Organisationsentwicklung; Soziale und emotionale Kompetenzen angehender Lehrkräfte, fallbasiertes Lernen. ORCID: 0000-0002-2755-9686

Weck, Hannah, Universität zu Köln, Zukunftsstrategie Lehrer*innenbildung (ZuS); Inklusion, Barrierearmut, Assistive Technologien im (MINT-)Unterricht.

Willems, Ariane S., Prof. Dr., Georg-August-Universität Göttingen, Institut für Erziehungswissenschaft, Empirische Bildungsforschung mit dem Schwerpunkt Schul- und Unterrichtsforschung; Erfassung und Modellierung der Schüler*innenwahrnehmung von Unterrichtsqualität, motivationale Schüler*innenprofile und ihre Wirkungen, Kompetenz- und Motivationsentwicklung von Lehramtsstudierenden in Flipped Classrooms, Kompetenz- und Motivationsentwicklung von Schüler*innen durch außerunterrichtliche Bildungsangebote. ORCID: 0000-0002-1874-6586

Zimmermann, Jan-Simon, Technische Universität Dortmund, Fakultät Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bildungsforschung, Lehrstuhl für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik im Kontext von Heterogenität im Institut für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik (IADS); Lehrer*innenprofessionalität, Erziehung in Schule/Unterricht, Inklusive Bildung und soziale Teilhabe, Dokumentarische Unterrichtsforschung. ORCID: 0000-0003-3645-850X

Danksagung

Die Herausgeber*innen bedanken sich herzlich bei den Reviewer*innen für die Begutachtung der Beiträge:

Anne Busian, Stefanie Bosse, Daria Ferencik-Lehmkuhl, Björn Fisseler, Kristin Flugel, Claudia Gärtner, Claudia Gottwald, Johannes Hasselhorn, Sabrina Heiderich, Anke Karber, Stephan Kielblock, Andreas Köpfer, Philipp Krämer, Johanna Krull, Conny Melzer, Andreas Mühling, Phillip Neumann, Bodo Przibilla, Martin Reinert, Alexander Röhm, Michael Schurig, Marie-Louise Schütt, Daniel Sommerhoff, Lara Sprenger, Frank Sprütten, Björn Tischler, Hendrik Trescher, Karolina Urton, Sarah Weigelt, Meike Wieczorek, Olaf Zawacki-Richter, Isabel Zorn, Carmen Zurbriggen und andere.

Vielen Dank an Dorothée Schlebrowski und Anne Pferdekämper-Schmidt für die redaktionelle Mitarbeit an diesem Sammelband. Sigrid Weiss und Silvana Skrzypczak danken wir für das aufmerksame Lektorieren des Manuskripts.

Schließlich danken wir Marsha Zeitheim für die freundliche Überlassung ihrer Arbeit aus der Serie „B&W 120mm II“ als Coverbild zu diesem Band.

Stephan Hußmann,
Barbara Welzel (Hrsg.)

DoProfiL – Das Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung

2018, 304 Seiten, br., 39,90 €,
ISBN 978-3-8309-3836-1
E-Book: Open Access



Inklusion wird hier auf die Breite der Diversitätsaspekte bezogen: insbesondere Mehrsprachigkeit, Behinderung, Hochbegabung, kulturelle oder soziale Herkunft, Geschlecht. Dies erfordert eine Bearbeitung von fachlichen, fachdidaktischen, sonderpädagogischen und bildungswissenschaftlichen Aspekten, aber auch von deren Zusammenspiel. In diesem Buch finden sich aufeinander bezogen allgemeine und fächerübergreifende Perspektiven, Theorien und Forschungsbefunde zu Inklusionsorientierung ebenso wie fachbezogene aus mehr als 25 Teilprojekten.

Für eine nachhaltige Inklusion werden Standpunkte sichtbar, wie die Prozesse in der Hochschulentwicklung gestaltet sein müssen. Dabei sind Kommunikationsstrukturen, Changemanagement, Weiterqualifizierung und systematisch aufbereitete inhaltliche Strukturen ebenso wichtig wie die einzelnen Menschen mit ihren individuellen Dispositionen, Interessen und Zielperspektiven.

WAXMANN
www.waxmann.com
info@waxmann.com



Georg Hans Neuweg

Lehrerbildung

Zwölf Denkfiguren
im Spannungsfeld von
Wissen und Können

2022, 336 Seiten, geb., 39,90 €,
ISBN 978-3-8309-4490-4

E-Book: 35,99 €,
ISBN 978-3-8309-9490-9

Wie verhält sich, was erfahrene und kompetente Lehrpersonen können, zu dem, was sie wissen? Und wie soll die Beziehung zwischen Wissensvermittlung und Erfahrung in der Lehrerbildung ausgestaltet werden? Das hier vorgelegte System verschiedener Denkfiguren zur Relationierung von Lehrerwissen und Lehrerkönnen ordnet die zahlreichen und kontroversen Antworten auf diese Fragen. Im Ergebnis entsteht eine der bislang umfassendsten Darstellungen des Wissen-Können- beziehungsweise Theorie-Praxis-Problems in der Lehrerbildung.

WAXMANN

www.waxmann.com
info@waxmann.com

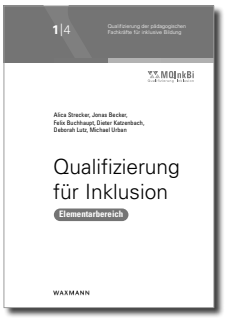
Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung

MQInkBi
Qualifizierung Inklusion

Inklusion ist als Thema aus dem deutschen Bildungssystem nicht mehr wegzudenken und trotzdem stellt sie weiterhin eine Herausforderung auf unterschiedlichen Ebenen dar. Die Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte ist dabei neben der Bereitstellung adäquater Rahmenbedingungen als ein besonders wichtiges Handlungsfeld zu betrachten. Die Bände der Reihe „Qualifizierung für Inklusion“ greifen den bestehenden Forschungs- und Entwicklungsbedarf auf und geben einen Überblick über die Ergebnisse der vom BMBF im Rahmen des Programms „Qualifzierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung“ geförderten Forschungsprojekte. Adressiert werden damit sowohl Wissenschaftler:innen als auch mit dem Themenfeld Inklusion befasste Personen und Institutionen der Aus-, Fort- und Weiterbildung, der Bildungsadministration und der Bildungspolitik.

Die Reihe besteht aus vier Bänden, in denen die Ergebnisse zur Qualifizierung für Inklusion im Elementarbereich (Band 1), in der Grundschule (Band 2), in der Sekundarstufe (Band 3) sowie in der Berufsschule, Hochschule und Erwachsenenbildung (Band 4) vorgestellt werden.

BAND 1

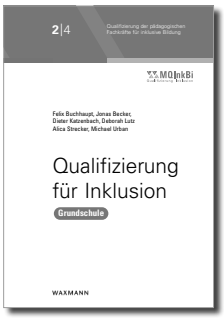


2022, 126 Seiten, br., 27,90 €,
ISBN 978-3-8309-4512-3
E-Book: open access,
ISBN 978-3-8309-9512-8,
doi.org/10.31244/9783830995128

Alica Strecker, Jonas Becker,
Felix Buchhaupt, Dieter Katzenbach,
Deborah Lutz, Michael Urban (Hrsg.)

Qualifizierung für Inklusion
Elementarbereich

BAND 2

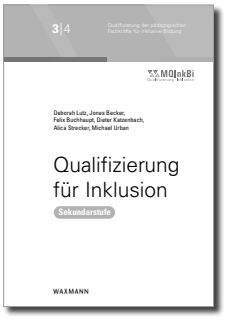


2022, 202 Seiten, br., 29,90 €,
ISBN 978-3-8309-4513-0
E-Book: open access,
ISBN 978-3-8309-9513-5,
doi.org/10.31244/9783830995135

Felix Buchhaupt, Jonas Becker,
Dieter Katzenbach, Deborah Lutz,
Alica Strecker, Michael Urban (Hrsg.)

Qualifizierung für Inklusion
Grundschule

BAND 3

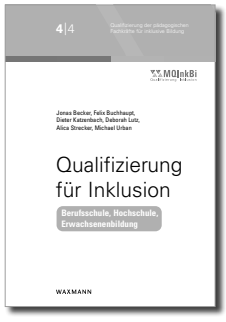


2022, 248 Seiten, br., 29,90 €,
ISBN 978-3-8309-4514-7
E-Book: open access,
ISBN 978-3-8309-9514-2
doi.org/10.31244/9783830995142

Deborah Lutz, Jonas Becker,
Felix Buchhaupt, Dieter Katzenbach,
Alica Strecker, Michael Urban

Qualifizierung für Inklusion
Sekundarstufe

BAND 4



2022, 100 Seiten, br., 24,90 €,
ISBN 978-3-8309-4515-4
E-Book: open access,
ISBN 978-3-8309-9515-9
doi.org/10.31244/9783830995159

Jonas Becker, Felix Buchhaupt,
Dieter Katzenbach, Deborah Lutz,
Alica Strecker, Michael Urban (Hrsg.)

Qualifizierung für Inklusion
Berufsschule, Hochschule
und Erwachsenenbildung

www.waxmann.com
WAXMANN