

Karber, Anke; Sevdiren, Gülsen; Heberle, Kerstin; Schröter, Anne; Bartz, Janieta; Zimenkova, Tatiana

Hochschuldidaktische Betrachtungen differenzreflexiver Lehrer*innenbildung

van Ackeren, Isabell [Hrsg.]; Bremer, Helmut [Hrsg.]; Kessler, Fabian [Hrsg.]; Koller, Hans Christoph [Hrsg.]; Pfaff, Nicole [Hrsg.]; Rotter, Caroline [Hrsg.]; Klein, Dominique [Hrsg.]; Salaschek, Ulrich [Hrsg.]: *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen; Berlin; Toronto : Verlag Barbara Budrich 2020, S. 567-579. - (Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE))*



Quellenangabe/ Reference:

Karber, Anke; Sevdiren, Gülsen; Heberle, Kerstin; Schröter, Anne; Bartz, Janieta; Zimenkova, Tatiana: Hochschuldidaktische Betrachtungen differenzreflexiver Lehrer*innenbildung - In: van Ackeren, Isabell [Hrsg.]; Bremer, Helmut [Hrsg.]; Kessler, Fabian [Hrsg.]; Koller, Hans Christoph [Hrsg.]; Pfaff, Nicole [Hrsg.]; Rotter, Caroline [Hrsg.]; Klein, Dominique [Hrsg.]; Salaschek, Ulrich [Hrsg.]: *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen; Berlin; Toronto : Verlag Barbara Budrich 2020, S. 567-579 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-192691 - DOI: 10.25656/01:19269*

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-192691>

<https://doi.org/10.25656/01:19269>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.budrich.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und die daraufhin neu entstandenen Werke bzw. Inhalte nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergeben, die mit denen dieses Lizenzvertrags identisch, vergleichbar oder kompatibel sind. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work or its contents in public and alter, transform, or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. New resulting works or contents must be distributed pursuant to this license or an identical or comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Bewegungen

Beiträge zum 26. Kongress der
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

Isabell van Ackeren, Helmut Bremer, Fabian Kessl,
Hans Christoph Koller, Nicolle Pfaff, Caroline Rotter,
Dominique Klein, Ulrich Salaschek (Hrsg.)

Schriften der
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

DGfE Deutsche Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft

Isabell van Ackeren
Helmut Bremer
Fabian Kessl
Hans Christoph Koller
Nicolle Pfaff
Caroline Rotter
Dominique Klein
Ulrich Salaschek (Hrsg.)

Bewegungen

Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen
Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2020

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie;
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© 2020 Dieses Werk ist bei der Verlag Barbara Budrich GmbH erschienen und steht unter der
Creative Commons Lizenz Attribution-ShareAlike 4.0 International (CC BY-SA 4.0):
<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>.

Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung bei
Verwendung der gleichen CC-BY-SA 4.0-Lizenz und unter Angabe der UrheberInnen, Rechte,
Änderungen und verwendeten Lizenz.
www.budrich.de



Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit
(<https://doi.org/10.3224/84742385>).

Eine kostenpflichtige Druckversion (Print on Demand) kann über den Verlag bezogen werden. Die
Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-8474-2385-0 (Paperback)
eISBN 978-3-8474-1553-4 (PDF)
DOI 10.3224/84742385

Druck: paper & tinta, Warschau

Printed in Europe auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de

Redaktion und Satz: Fabian Auer, Wuppertal

Typographisches Lektorat: Anja Borkam, Jena – kontakt@lektorat-borkam.de

Inhalt

Hans-Christoph Koller

Vorwort 11

*Fabian Kessl, Nicolle Pfaff, Isabell van Ackeren, Helmut Bremer,
Hans-Christoph Koller, Carolin Rotter, Dominique Klein, Ulrich Salaschek*

Einleitung 13

Käte Meyer-Drawe

Bewegungen: Viele Gemeinsamkeiten und noch mehr Unterschiede 17

Teil I Denkbewegungen

[Koordination: Fabian Kessl]

Christiane Thompson

„Science, not silence“. Die Öffentlichkeit der Universität an ihren Grenzen 33

Barbara Rendtorff, Eva Breitenbach

Frauenbewegungen, Bildung und Erziehung – Erträge und Problematiken 45

Britta Behm, Anne Rohstock

Loyalität. Zur verdeckten Regulierung von Denk-Bewegungen in wissenschaftlichen
Feldern. Eine Sondierung am Beispiel der Geschichte westdeutscher Bildungsforscher 51

Fabian Kessl

Bewegungen an den Grenzen des Disziplinären: das Beispiel von Sozialpädagogik
und Sozialer Arbeit..... 71

*Susann Fegter, Karen Geipel, Anna Hontschik, Bettina Kleiner, Daniela Rothe,
Kim-Patrick Sabla, Maxine Saborowski*

Äußerungen von Sprecher*innen in einer Gruppendiskussion. Überlegungen
und Analysen aus unterschiedlichen diskurs- und subjektivierungstheoretischen
Perspektiven 83

Teil II Migrationsbewegungen

[Koordination: Nicolle Pfaff]

Paul Mecheril

Gibt es ein transnationales Selbstbestimmungsrecht? Bewegungsethische
Erkundungen 101

Thomas Geier

Integration ohne Ende. Kritische Stichworte zum monothematischen Habitus der
Migrationsdebatte in Deutschland..... 119

Marcus Emmerich, Ulrike Hormel, Judith Jording, Mona Massumi

Migrationsgesellschaft im Wandel – Bildungssystem im Stillstand? 135

Patricia Stošić, Benjamin Rensch

„Ja, (...) wären Sie denn nicht bereit, den Lehrerberuf aufzugeben?“
Bildungsbiographische Positionierungen muslimischer Lehramtsstudentinnen im
Spannungsfeld von Pluralismuskurs und Diskriminierung 147

Arnd-Michael Nohl

Politische Erziehung. Ein blinder Fleck der Diskussion zur politischen Bildung..... 161

Teil III Gesellschaftliche Entwicklungen und pädagogisches Tun

[Koordination: Fabian Kessl]

*Johannes Bellmann, Dirk Braun, Martina Diedrich, Katharina Maag Merki,
Marcelo Parreira do Amaral, Kate Maleike*

„Wer steuert die Bildung – Wer steuert die Schule?“
Ein öffentliches Podiumsgespräch zur Eröffnung des 26. Kongresses der Deutschen
Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 175

Anke Wischmann, Andrea Liesner

Neu zugewanderte Jugendliche zwischen engagierter pädagogischer Hilfe,
politischen Interessen und wirtschaftlichem Kalkül 195

Alisha M.B. Heinemann

Learning from below – Wissen in Bewegung. Zu den Möglichkeiten solidarischer
Bildungsarbeit durch den 'Funds of Knowledge-Approach' 207

Sebastian Wachs, Wilfried Schubarth, Ludwig Bilz

Hate Speech als Schulproblem? Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf
ein aktuelles Phänomen 223

Teil IV Professionalisierung in der Lehrer*innenbildung

[Koordination: Carolin Rotter]

Alexander Gröschner

Praxisbezogene Lerngelegenheiten am Beispiel lernwirksamer
Unterrichtskommunikation. „Bewegungen“ in der Aus-, Fort- und Weiterbildung
von Lehrpersonen 239

Julia Košinár, Anna Laros

Orientierungsrahmen im Wandel? Berufsbiographische Verläufe zwischen Studium
und Berufseinstieg 255

<i>Matthias Proske, Petra Herzmann, Markus Hoffmann</i> Spielfilme über Lehrer/innen als Medium der kasuistischen Lehrerbildung	269
<i>Kristina Geiger, Petra Strehmel</i> Personalentwicklung in Kindertageseinrichtungen: Maßnahmen und Strategien von Trägern und Einrichtungen. Ergebnisse zweier empirischer Studien	283
<i>Christina Buschle, Tina Friederich</i> Weiterbildung als Motor für den Erhalt von Professionalität? Weiterbildungsmöglichkeiten für das Kita-Personal	297
<i>Nikolaus Meyer, Dieter Nittel, Julia Schütz</i> Was haben Erzieher*innen und Professor*innen gemeinsam? Komparative Perspektiven auf zwei stark kontrastierende pädagogische Berufsgruppen.....	309

Teil V Digitalisierung

[Koordination: Isabell van Ackeren]

<i>Manuela Pietraß</i> Bildung in Bewegung. Das neue Lernpotenzial digitaler Medien	325
<i>Mandy Schiefner-Rohs, Sandra Hofhues, Sandra Aßmann, Taiga Brahm</i> Studieren im digitalen Zeitalter. Methodologische Fragen und ein empirischer Zugriff...	337
<i>Birgit Eickelmann, Kerstin Drossel</i> Lehrer*innenbildung und Digitalisierung – Konzepte und Entwicklungsperspektiven	349
<i>Matthias Rohs, Manuela Pietraß, Bernhard Schmidt-Hertha</i> Weiterbildung und Digitalisierung. Einstellungen, Herausforderungen und Potenziale ...	363
<i>Rudolf Kammerl, Jane Müller, Claudia Lampert, Marcel Rechlitz, Katrin Potzel</i> Kommunikative Figurationen – ein theoretisches Konzept zur Beschreibung von Sozialisationsprozessen und deren Wandel in mediatisierten Gesellschaften?.....	377

Teil VI Steuerung

[Koordination: Dominique Klein]

<i>Michael Schemmann</i> „Und sie bewegt sich doch“ – Neue Steuerung und Governance in der öffentlichen Weiterbildung.	391
<i>Katharina Maag Merki</i> Das Educational Governance-System im Dienste der Schulentwicklung. Oder: Wie kann Steuerung die Weiterentwicklung von Schulen unterstützen?.....	405

Sigrid Hartong, Annina Förschler

Dateninfrastrukturen als zunehmend machtvollere Komponente von Educational Governance. Eine Studie zur Implementierung und Transformation staatlicher Bildungsmonitoringsysteme in Deutschland und den USA 419

Tobias Feldhoff, Sabine Reh, Eckhard Klieme, Monika Mattes, Sebastian Wurster, Brigitte Steinert, Julia Dohrmann, Christine Schmid

Schulkulturen im Wandel – Potentiale und erste Erkenntnisse zur Untersuchung von Schulkulturen im Wandel 433

Felix Berth, Mariana Grgic

Wie kam die Bildung in die Krippe? Frühe Kindertagesbetreuung im Spiegel von Wissenschaften, Recht und individuellen Einstellungen in Westdeutschland seit den 1960er-Jahren 447

Teil VII Körper – Leib – Bewegung

[Koordination: Fabian Kessel & Ulrich Salaschek]

André Gogoll, Erin Gerlach

Bewegung, Sport und Lernen – zwischen pädagogischem Wunsch und empirischer Wirklichkeit 463

Maike Groen, Hannah Jäkel, Angela Tillmann, Ivo Züchner

E-Sport – Ambivalenzen und Herausforderungen eines globalen, jugendkulturellen Phänomens 477

Nino Ferrin, Benjamin Klages

Zur Kultivierung utopischer Bewegungen. Markierungen des Nicht-Verfügbaren in der Academia 491

Juliane Noack Napoles

Identität als Stillstand. Ein metaphernanalytischer Blick auf eine Nicht-Bewegung 505

Teil VIII Diversity / Inklusion

[Koordination: Nicolle Pfaff]

Barbara Asbrand, Julia Gasterstädt, Anja Hackbarth, Matthias Martens

Was bewegt Inklusion? Theoretische und empirische Analysen zu Spannungsverhältnissen einer inklusiven Schule 517

Nina Thieme

Zur Charakteristik der Gesellschaft, an der im Zuge von Inklusion Teilhabe ermöglicht werden soll. Vergewisserungen und Reflexionen zu möglichen Implikationen 529

Bernhard Rauh, Yvonne Brandl, Michael Wininger, David Zimmermann
Inklusionspädagogik – eine halbierte Bewegung? Psychoanalytische Perspektiven
auf ein erziehungs-wissenschaftliches Paradigma 541

Christian Stöger
„Aber Österreich darf nicht zurückbleiben!“ Zur Wiener Hilfsschulentwicklung
um 1900 555

*Anke Karber, Gülsen Sevdiren, Kerstin Heberle, Anne Schröter, Janieta Bartz,
Tatiana Zimenkova*
Hochschuldidaktische Betrachtungen differenzreflexiver Lehrer*innenbildung..... 567

Tanja Sturm, Benjamin Wagener, Monika Wagner-Willi
Inklusion und Exklusion im Fachunterricht. Ambivalente Relationen in Schulformen
der Sekundarstufe 1 581

Teil IX Soziale - pädagogische Bewegungen

[Koordination: Helmut Bremer & Jana Trumann]

Patrick Bühler
Böse Mütter im Summer of Love. Antipädagogik und Psychotherapie in den
Siebziger-Jahren 599

*Marcel Eulenbach, Thorsten Fuchs, Yagmur Mengilli, Andreas Walther,
Christine Wiezorek*
„Ich möchte Teil einer Jugendbewegung sein“? – Jugendkultur, Protest, Partizipation.... 613

Sabrina Schenk, Britta Hoffarth, Ralf Mayer
Populismus, Protest – und politische Bildung. Soziale Bewegung(en) in
Spannungsfeldern von Affektivität, Rationalität und Praktiken der Kritik
im öffentlichen Raum..... 627

Aziz Choudry
Activist learning and knowledge production..... 641

Autorinnen und Autoren..... 653

Hochschuldidaktische Betrachtungen differenzreflexiver Lehrer*innenbildung

1 Einleitung

Die Frage nach dem Umgang mit Differenz in der alltäglichen Praxis von Schule und Unterricht beschäftigt auf unterschiedlichen Wegen seit über dreißig Jahren die erziehungswissenschaftliche und schulpädagogische Diskussion. Erneut vertieft wird der differenztheoretische Diskurs in den letzten Jahren im Rahmen der Inklusion (u.a. Budde 2017, Sturm 2016). Während für den Kontext von Schule und Unterricht derzeit zahlreiche Publikationen existieren, lassen sich für die Lehrer*innenbildung und hier insbesondere für die Hochschuldidaktik durchaus Bedarfe konstatieren (u.a. Häcker/Walm 2015, Tervooren et al. 2018). Diesem Desiderat widmet sich der vorliegende Beitrag indem er die Praxis der Differenzreflexion in der hochschulischen Lehrer*innenbildung beleuchtet.

Angesichts der vielseitig geführten Diskussion um Differenz und dem Wissen um die Bedingungen ihrer Herstellung und der damit verbundenen benachteiligenden Effekte, wird als Ausweg aus der damit geschaffenen Diskriminierungsfalle gegenüber pädagogisch Adressierten eine Reflexion der Herstellungsdynamiken von Differenz gefordert. Reflexion ist gerade im Kontext der Lehrer*innenbildung die Projektionsfläche vieler Erwartungen hinsichtlich einer reflektierenden Professionalität. Demzufolge verspricht eine Reflexion von Differenz, die im Folgenden im Adjektiv *differenzreflexiv*² zusammengefasst wird, einen konstruktiven und kritischen Umgang mit Differenz in der Lehrer*innenbildung.

Nach der Klärung der theoretischen Bezugspunkte von Differenz und Reflexion, folgen zwei Seminareinblicke, welche eine inhaltliche Thematisierung einerseits und hochschuldi-

1 Die Autorinnen gehören dem Arbeitszusammenhang des Projektes „Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrer/-innenbildung“ (DoProfil) an der TU Dortmund an, das im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert wird.

2 Eine Verwendung des Begriffes *differenzreflexiv* findet sich auch bei Messerschmidt (2016).

daktische Praxis andererseits analysieren. Abschließend werden die sich hier herauskristallisierenden Spannungsverhältnisse beleuchtet, die tendenziell unauflösbar verbleiben und eines wiederkehrenden kritischen „Differenzdenken[s]“ (Messerschmidt 2016: 167) bedürfen.

2 Theoretische Rahmung

2.1 Differenz und Differenzreflexivität

In der Erziehungswissenschaft zeichnet sich die Differenzdebatte in Auseinandersetzung mit den Begriffen wie Heterogenität, Vielfalt, Diversity, Verschiedenheit, Pluralität, Intersektionalität usw. ab (u.a. Budde 2017, Walgenbach 2014). Sozialkonstruktivistische Ansätze thematisieren Differenz als das Resultat sozialer Konstruktionen und als Unterscheidungspraktik, die nicht naturwüchsig und damit aber auch veränderbar ist (vgl. Lutz/Wenning 2001: 19) - was zu der vordergründigen Frage führt, durch welche Prozesse gesellschaftliche Differenzen konstruiert werden. Damit ist auch auf die „Eigenbeteiligung der Subjekte an der Herstellung“ (Mecheril/Plöber 2011: 201) und Aufrechterhaltung der Differenz (vgl. ebd.) verwiesen. Dekonstruktive Ansätze erweitern die Diskussion um die Fragen, welche Wirkungen durch eine Anerkennung von Differenz ausgehen und welche gesellschaftlichen „Ordnungen und Normen im Zuge dieses differenzachtenden Einsatzes ungewollt gestützt bzw. produziert werden“ (ebd.: 202).

In einer solchen Perspektive lässt sich Differenz allgemein als Unterscheidung verstehen, die aus „gesellschaftlichen Normalitätsvorstellungen“ (ebd.: 203) hervorgeht und sich binär zusammensetzt, aus einem als normal gesetzten Part und einem Gegenpart, der von der Normalvorstellung abweicht und damit z.B. als minderwertig betrachtet wird (vgl. Lutz/Wenning 2001: 13). Differenzlinien können sich u.a. auf sozio-ökonomische, körperliche und sozialräumliche Unterscheidungsmerkmale beziehen (vgl. ebd.: 21), wobei ihre Anzahl und ihre Bedeutung durchaus umstritten und erweiterbar ist (vgl. Budde 2017: 23). Deutlich wird dies u.a. in der Auseinandersetzung mit der Differenzkonstruktion im Unterricht, wo als Bezugspunkt oftmals die Differenzlinie *Leistung* herangezogen wird (vgl. Budde 2017, Sturm 2016).

Hirschauer (2014) thematisiert darüber hinaus in Anlehnung an den Doing Difference Ansatz nach West/Fenstermaker (1995), dass Differenzen in einer prozesshaften Perspektive auch in „Relativierung und Temporalität“ (Hirschauer 2014: 182) zu denken sind. Deshalb können Unterscheidungen getan oder eben auch nicht getan werden, sowie situationspezifisch (nicht) relevant werden (ebd.). So kann bspw. die Differenzlinie Gender in einigen Unterrichtssituationen hochrelevant sein, in anderen weniger relevant besetzt sein.

Auf ein gewisses Dilemma von differenzreflexiven Ansätzen weisen verschiedene Autor*innen hin (u.a. Budde 2017, Sturm 2016, Mecheril/Klingler 2011, Walgenbach 2014). Differenz muss zunächst einmal wahrgenommen werden, um Benachteiligungen in den Fokus nehmen „zu können und beispielsweise die ‚Gleichbehandlung von Ungleichen‘ (Mecheril/Klingler 2011: 109) zu unterminieren. Budde (2017) antwortet auf diese „dialektisch-widersprüchliche Doppelstellung“ (ebd.: 54) im Kontext pädagogischen Handelns mit dem Wechsel von Dramatisierung (bewusstes Thematisieren) und Entdramatisierung (bewusstes Absehen) von Differenz. Hierfür eignet sich eine reflexiv-kritische Perspektive auf Differenzverhältnisse und Praktiken der Differenzbearbeitung (vgl. Messerschmidt 2016: 166ff.).

Der reflexive Ansatz im Umgang mit Differenzen umfasst die systematische Auseinandersetzung damit, in welchen Zusammenhängen der Einsatz für Differenz und Differenzpluralität Machtverhältnissen als Dominanz- und Herrschaftsverhältnisse Vorschub leistet und sie bestätigt. Konkretisiert für Lehr-Lern-Zusammenhänge bezieht sich ein solches differenzreflexives Denken auf das „Zusammenspiel von gesellschaftlichen Differenzkategorien, Subjektivität und pädagogischen Praktiken“ (Budde/Hummrich 2015: 165).

In alltäglichen Praktiken auch im Hochschulbereich gilt dies in doppelter Weise: Zum einen gilt es Studierende für die Differenzproduktion in Schule und Unterricht und deren Einbettung in Machtverhältnisse zu sensibilisieren. Zum anderen unterliegen auch die hochschuldidaktischen Arrangements selbst den wirkmächtigen Prozessen der Differenzerzeugung und -bearbeitung. Wie lässt sich nun ein Zugang zu einer solchen differenzreflexiven Perspektive im Lehramtsstudium den Studierenden eröffnen?

2.2 Reflexion im Kontext der Hochschuldidaktik

Grundsätzlich kann Reflexion im Kontext der Lehrer*innenbildung als ein Beitrag zu Prozessen der individuellen Professionalisierung eingeordnet werden (u.a. Häcker 2017, Fraefel 2017). Trotz dieses Anspruchs ist der Begriff bis heute nicht eindeutig definiert, jedoch handelt es sich im Sinne Deweys um eine Form des Denkens (vgl. Häcker 2017). Im Kontext der Betrachtung von Differenz erhielt die Reflexion erneuten Zuspruch (u.a. Tervooren et al. 2018, Häcker/Walm 2015). Die hochschuldidaktische Rahmung für einen konzeptionellen Zugang zur Differenzreflexivität erfolgt an den Begriffen Inhalt sowie Reflexionsanlass und -prozess³:

Inhalte und Fokus der Differenzreflexion: Mit der differenzreflexiven Perspektive wird die Auseinandersetzung mit Prozessen der Differenzherstellung, -bearbeitung und -reflexion und deren Einbettung in Machtverhältnisse fokussiert. In Anlehnung an Fraefel (2017: 67ff.) kann formuliert werden, dass sich die Reflexion in einem ersten Modus auf ein konkretes Problem in der Praxis beziehen sollte (siehe nächster Abschnitt). Im zweiten Modus liegt der Schwerpunkt auf der Reflexion theoretischer Grundlagen, also das Spannungsverhältnis von Erfahrung und Wissensbeständen in den Blick nehmend. Damit würde sich ein konkreter Bezug auf machtkritische Differenzansätze, wie beispielsweise in Anlehnung an den Doing-Difference-Ansatz im Anschluss an West/Fenstermaker (1995), ergeben. Einen dritten Modus benennt Fraefel in der Reflexion in Bezug auf das eigene Selbst und schließlich in der Reflexion der Kontextbedingungen wie Gesellschaft, Politik und Institution. Damit wird eine Möglichkeit zur Differenzreflexivität insofern gegeben, als dass das eigene Involviertsein in die Konstruktion von Differenz in Verschränkung gesellschaftlicher und damit wirkmächtiger Strukturen in Unterrichtspraktiken hinterfragt werden kann. Gefördert wird damit ein Reflexionsmodus, der Perspektiven einer Verschränkung von individuellen, gesellschaftlichen und strukturellen Konsequenzen eröffnet und damit ein Hinterfragen der (Re)Produktion und Bearbeitung von Differenz eröffnet. Diese Verschränkung entspricht auch dem Ansatz der differenztheoretischen Betrachtung von Inklusion, die einer spezifischen Reflexion

3 Folgende Ausführungen nehmen Bezug auf die in dem Projekt DoProfiL gemeinsam entwickelten Designprinzipien.

unterliegt und stets mit „Selbst-, Struktur- und Theoriereflexionen“ (Dannenbeck/Dorrance 2009: o.S.) verbunden ist.

Reflexionsanlass und -prozess hochschuldidaktischer Formate: Mit Bezug zu Dewey und der Strukturierung von Fraefel (2017) braucht es einen Reflexionsanlass aus der für die Lehramtsstudierenden relevanten Praxis. Um eine Irritation und damit Anlass für Reflexionsprozesse zu erzeugen, sind Veranstaltungen vorteilhaft, die ein gemeinsames Zurückblicken auf Erfahrungen erlauben. Eingebracht werden können Videoaufnahmen oder Transkripte dokumentierter Interaktionen (vgl. Häcker/Walm 2015). Erzeugt wird damit eine hilfreiche Distanz, die den Möglichkeitsraum eröffnet, die oben benannten Verschränkungen von theoretischen, individuellen und strukturellen Bedingungen zu erfassen und (neu) zu ordnen und die damit einhergehenden Machtverhältnisse zu analysieren. Eingebettet sind solche Anlässe oftmals in als reflexionsorientiert geltende Formate, wie Fallarbeit, projektorientiertes Studium, forschendes Lernen oder Portfolioarbeit (vgl. Häcker/Walm 2015). Diesen und anderen Formaten ist dabei nicht nur der Blick zurück, sondern auch der in die Zukunft wichtig, denn insbesondere in der Auseinandersetzung mit Prozessen der Differenzherstellung in Unterricht wird diese Zukunftsausrichtung relevant, um neben den Analysen auch Einsichten und mögliche Handlungsalternativen zu entwickeln, oder wie es Tervooren et al. (2018) formulieren, „um Gestaltungsmöglichkeiten inklusiver Schule und inklusiven Unterrichts auszuloten“ (ebd.: 19).

3 Hochschuldidaktische Betrachtungen

Anschließend an diese theoretische Positionierung folgt nun ein Einblick in zwei exemplarische Seminarkonzeptionen. Diese schließen in ihrer Ausgestaltung an die zuvor eröffneten Ziele und Gestaltungsmerkmale einer differenzreflexiven Lehrer*innenbildung an, gelangen jedoch aufgrund ihrer inhaltlichen und disziplinären Schwerpunkte zu je eigenen Thematisierungen und Problematisierungen. Zunächst wird aus rehabilitationspädagogischer Perspektive eine theoretische Ausdifferenzierung der *Wendung aufs Subjekt* vorgenommen. Dann wird sowohl konzeptionell als auch auf Basis erster empirischer Analysen das Potential einer Variante videobasierter Fallarbeit innerhalb eines musikpädagogischen Seminars beleuchtet.

3.1 Reflexion als „*Wendung aufs Subjekt*“ – Machtkritische Betrachtungen als inhaltlicher Gegenstand

Im nun ersten Seminarbeispiel wird die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Theoriebeständen im Kontext des Involviert-Seins in mögliche Privilegierung und Machtdynamiken fokussiert.

“I urge each one of us here to reach down into that deep place of knowledge inside herself and touch that terror and loathing of any difference that lives there. See whose face it wears“ (Lorde 1999: o.S.).

Jenes Zitat der US-amerikanischen Schriftstellerin und Aktivistin Audre Lorde verweist auf den mitunter schmerzhaften Prozess in der Frage nach den Ursprüngen diskriminierender und menschenfeindlicher Dynamiken. Es gilt, die Schuld nicht in den diskriminierten Gruppen selbst zu suchen, sondern ganz bildlich gesprochen, in sich hineinzublicken, und eine Umkehr anzustreben. Dieses Konzept der *schmerzhaften Umkehr, bereits bekannt* in der Hellenistik unter dem Begriff der Erziehung (paideia), steht im engen Zusammenhang mit Lernprozessen: „Statt Wissen, Kompetenz und Progression bedeutet Lernen zunächst Einsicht in das Nicht-Wissen, in dessen Folge eine Umwendung und Umkehr erlitten wird“ (Brinkmann 2012: 307). Bildung und Erziehung sind in diesem Zusammenhang als transitiv und reflexiv zu verstehen (Sesink 2000). In Bezug auf Studierende bedeutet das die Auseinandersetzung mit sich selbst und ihrem *für sicher Geglaubtem*. Diese besondere anspruchsvolle Herausforderung lässt sich mit einem weiteren theoretischen Bezugspunkt, dem Konzept der Resonanz nach Hartmut Rosa, nochmals vertiefen (Rosa 2016a). Resonanz ist ein Ansatz, der im Gegensatz zur Beziehungslosigkeit steht, was im universitären Kontext im schlimmsten Fall bedeutet, dass Studierende von nichts mehr berührt werden, weder von Kommiliton*innen oder Lehrenden, noch vom Lerninhalt. Resonanz hingegen führt dazu, dass ein Stoff wirklich verinnerlicht wird und etwas im Menschen verändert, so Rosa. Die Grundsätzlichkeit dieses Prozesses illustriert sich an folgender Aussage Rosas: „Ich glaube, Studieren gelingt nur dort, wo es gelingt, Resonanzverhältnisse aufzubauen. Da steht in gewisser Weise auch das Ich auf dem Spiel. Sich auf Resonanzverhältnisse einzulassen, bedeutet immer auch, sich selbst verletzlich zu machen“ (Rosa 2016b: 2). Rosa fordert, dass Universitäten (wieder) Orte der Kontemplation und Reflexion würden, denn letzteres betrachtet er sogar als konstituierendes Moment menschlicher Existenz: „Menschliche Lebensformen kennzeichnen sich auch dadurch, dass sie sich reflexiv weiterentwickeln, durch die Art und Weise, wie sie sich selbst interpretieren und verstehen“ (Rosa 2016b: 2). Dieses Konzept ermöglicht den theoretischen Zugriff auf besondere Weise und macht deutlich, wie notwendig differenzreflexive Ansätze in der universitären Ausbildung von Lehrer*innen sind.

Im hier exemplarisch beschriebenen Seminar, das im Studium des Lehramts für sonderpädagogische Förderung verortet ist und hauptsächlich von fortgeschrittenen Masterstudierenden besucht wird, wird diese skizzierte Art der Reflexion adressiert, die mit Adorno als *„Wendung aufs Subjekt“* verstanden werden kann. Adorno, der „die Forderung, dass Auschwitz nicht noch einmal sei, [als] die allererste an Erziehung“ (Adorno 2012: 125) forderte, konstatierte, dass Auschwitz immer wieder passieren könne, weil die Bedingungen (in den Menschen) blieben. Dem Mechanismus, den Hass nach außen zu richten auf andere Menschen zu projizieren, ließe sich nur durch *kritische Selbstreflexion* entgegenzutreten. Als Vertreter der kritischen Theorie ist der Zugriff Adornos heute aktueller denn je nutzbar zu machen, um Differenzreflexivität erlernbar zu machen. So forderte er allgemeine Aufklärung, sowohl in der Kindeserziehung, als auch gesamtgesellschaftlich, um zu verhindern, dass Menschen sich blind in Kollektive einordnen und sich damit als selbstbestimmte Wesen quasi auslöschen, denn das befördere die Bereitschaft, auch andere als amorphe Masse zu betrachten (ebd.: 127). Diese Dynamiken sind auch aus der frühen Vorurteilsforschung bekannt, die die gruppenbasierten Funktionen von Vorurteilen betonen, Ingroup (die eigene Gruppe) und Outgroup (andere Gruppen) als identitätsstiftend zu konstituieren und stabilisieren (Dovidio et al. 2011).

Differenzreflexion wird in diesem Seminar verstanden als *Wendung aufs Subjekt* der Diskriminierungsdynamiken und damit die Reflexion der eigenen (machtvollen) Position innerhalb von exkludierenden Prozessen. Dabei wird ein machtkritischer Differenzbegriff angelegt, wie er auch aus der Critical Whiteness bekannt ist.

Critical Whiteness, vereinzelt auch Critical Whiteness Studies, stellt dabei weniger Theorie als mehr aktivistische Strömung dar, innerhalb derer weiße Feministinnen begannen, ihr Weißsein zu reflektieren, um den intersektionalen Dynamiken gerecht zu werden. Dabei geht es mitnichten um eine Dichotomie von Schwarz und Weiß, sondern um die Aufarbeitung von Dominanzdiskursen und Dominanzkultur. Die Analyserichtung entstand aus dem Bestreben heraus, den asymmetrisch ausgerichteten Fokus von den Objekten der Herrschaft weg zu den Subjekten zu lenken (Arndt 2006: 13). Ein klassisches Phänomen, das im Zusammenhang mit Weißsein auftritt und das ein Beispiel für einen Reflexionsanlass im beschriebenen Seminar ist, ist die sogenannte Color Blindness. Es meint die Mechanismen von Verleugnung und Abwehr Weißer Personen betreffend ihrer Rolle innerhalb rassistischer und rassistischer Ideologien und ist wie kaum etwas anderes Ausdruck der Unsichtbarkeit von Weißsein (Hirsbrunner 2012: 104). Die damit verbundenen Diskriminierungsdynamiken zu leugnen, hieße „einen bereits diskreditierten Unterschied anzuerkennen“ (Morrison 1992: 30f.). Als weitere konkrete Reflexionsanlässe dienen Situationen aus dem (schulischen) Alltag und aktuelle mediale und gesellschaftliche Diskurse, die in Form von Zeitungsmeldungen oder Ausschnitten aus Dokumentarfilmen oder auch viralen Videos Eingang in das Seminar finden. Als Grundlage und Rahmen dienen theoretische Texte aus Soziologie, Philosophie und Disability Studies, die vorbereitend von den Studierenden gelesen werden. Im Schutz der *Fiktionalität*, durch die Texte ist es möglich, über sich zu sprechen, ohne über sich sprechen zu müssen, was Barrieren abbaut und den üblichen Abwehrmechanismen bedingt vorbeugen kann. Gleichzeitig stellen die Texte einen gewissen normativen Bezugsrahmen her, innerhalb dem wissenschaftlich argumentiert werden kann. Ziel der Auseinandersetzungen ist es, sich der eigenen Privilegien bewusst zu werden, die eigene Identität *markiert* zu sehen und Unterschiede anzuerkennen, statt über sie hinwegzusehen. Eine große Herausforderung dieses Ansatzes ist jedoch, dass diese Art der Reflexivität nicht zu *verordnen* ist, weil es ein Mindestmaß an Bereitschaft im Subjekt voraussetzt, sich mit den eigenen Privilegien zu befassen. Geht man zu wenig sensibel vor, wird lediglich Ablehnung die Reaktion sein.

3.2 *Doing Difference* und *doing pedagogy* als Gegenstand und Praxis videobasierter Fallarbeit

Wie notwendig eine Wendung hin zur Ebene der Hochschule und ein empirischer Blick in die Praxis differenzreflexiver Seminare ist, zeigt der folgende Einblick in das Seminarformat *Analytical Short Film zu inklusivem Musikunterricht*, welches im Fach Musikpädagogik konzipiert wurde. So geben erste qualitative Analysen des Seminarvollzugs Hinweise auf mögliche Potentiale des Formats, verweisen jedoch auch auf die Bedeutung von normativen Orientierungen und Rahmungen für die Ausgestaltung reflexions-orientierter Formate und differenzieren somit die Anforderungsstruktur entsprechender Seminare aus.

3.2.1 Analytical Shortfilm als Reflexionsanlass für eine konstruktivistische Perspektive auf Unterricht und Differenz

Während das zuvor beschriebene Seminar den Blick vor allem auf soziale Ungleichheitskategorien auf der Makro-Ebene richtet und die eigene Beteiligung an Diskriminierungsdynamiken gesamtgesellschaftlich reflektiert, wird mit dem Format *Analytical Short Films zu inklusivem Musikunterricht* nun eine Seminarkonzeption präsentiert, die sich hinsichtlich der formulierten Ansprüche einer differenzreflexiven Lehrer*innenbildung auf der Mikro-Ebene verortet. So kann der Methode vor allem das Potential zugesprochen werden, für die Annahme einer sozialen, interaktionsbezogenen Hervorbringung von Bedeutung zu sensibilisieren und den Studierenden somit die konstruktivistische Perspektive als solche erfahrbar zu machen.

Als Variante videobasierter Fallarbeit wurde die Methode des Analytical Short Films (ASF) von Wallbaum und Prantl (Wallbaum 2018, Prantl/Wallbaum 2017) entwickelt und im vorliegenden Seminar auf den Gegenstand des inklusiven Musikunterrichts übertragen. Die Grundidee besteht darin, dass Studierende eine Unterrichtsstunde unter einer spezifischen Fragestellung zu einem sogenannten Analytical Short Film⁴ zusammenschneiden. Diesen begreifen die Autoren als „Medium“ (Prantl/Wallbaum 2017: 290), das die subjektiven Perspektiven der Studierenden auf eine Unterrichtsstunde zum Ausdruck bringen kann und sie dazu anregt, sich ihrer „eigenen fundamentalen Annahmen“ (ebd.: 291) bewusst zu werden.

Übertragen auf differenzbezogene Seminare ist davon auszugehen, dass ein Zusammenschritt zu der Frage, was inklusiven Musikunterricht ausmacht, normative Setzungen sowie damit verbundene Zielvorstellungen von inklusivem Musikunterricht einer systematischen, theoriegeleiteten Analyse zugänglich machen kann. Zum Reflexionsanlass wird dabei vor allem die Gegenüberstellung der einzelnen Filme. So ist davon auszugehen, dass durch die Konfrontation unterschiedlicher, in den Filmen eingeschriebener Perspektiven *sichtbar* gemacht wird, dass es überhaupt unterschiedliche Perspektiven auf dieselben Personen, Situationen etc. gibt und sich diese u.a. hinsichtlich des selektiven Fokus sowie vor dem Hintergrund der eigenen Normen und Erfahrungen konstituieren.

Aufgrund der fachdidaktischen Ausrichtung des Seminars erscheint es dabei nicht nur relevant, Zuschreibungen und Merkmale von Schüler*innen als Konstruktion zu begreifen. Stattdessen gilt es auch, eine konstruktivistische Perspektive auf Qualitätsmerkmale von Unterricht zu eröffnen und Studierende für die Widersprüchlichkeit, Komplexität und Ungewissheit von (Musik-)Unterricht zu sensibilisieren.

4 Unter einem Short Film (SF) definieren die Autoren „eine Videosequenz von 2–3 Minuten Dauer, die Ausschnitte einer (idealerweise mehrperspektivisch) gefilmt vorliegenden Unterrichtsstunde darstellt. Dieser SF gehört notwendig mit einem Text zusammen (CI), der die Auswahl der gezeigten Szenen und die eingesetzten Gestaltungsmittel nachweist, benennt und begründet“ (Prantl/Wallbaum 2017: 290).

3.2.2 Einblick in den Vollzug der Interaktion: Entwicklung von Lesarten und Suche nach Referenzen

Bezugnehmend auf erste empirische Einblicke in das Seminar, soll im Folgenden diskutiert werden, inwiefern die Ausgestaltung des Seminars an entsprechenden Zielen differenzreflexiver Lehrer*innenbildung ansetzt⁵.

Eröffnung unterschiedlicher Lesarten auf Unterricht: Bereits der Blick auf die im Seminar entstandenen *Short films* zeigt anschaulich, wie unterschiedlich dieselbe Unterrichtsstunde von Studierenden konzeptualisiert werden kann. Ausgangspunkt ihrer Arbeit war die Videoaufnahme eines Musikunterrichts, in der ein Lehrer mit Schüler*innen eine Geschichte auf Orff-Instrumenten im Plenum verklänglichte. Zu dieser Stunde entwickelte nun eine Gruppe einen ASF, der unter dem Titel „*Musikalische Achtsamkeit*“ vor allem Musiziersituationen zeigte und diese mit einer von allen Schüler*innen gleichermaßen ausgehenden „*Ruhe*“ sowie mit einem gemeinsamen „*Spannungsaufbau der Musik*“ während der Gruppenimprovisation begründet. Alle Schüler*innen erschienen ihnen „*einbezogen*“ und angehalten, „*aufeinander zu achten*“. Demgegenüber fokussierte eine andere Gruppe unter dem Titel „*Schrei nach Aufmerksamkeit*“ lediglich einen einzelnen Schüler. Szenen des Zusammenschnitts dokumentierten ausschließlich Situationen seines Nicht-Involviert-Seins und präsentieren ihn als „*übergangenen*“ Schüler insbesondere im Klassengespräch.

Bereits die Gegenüberstellung dieser beiden ASFs wird zum potentiellen Reflexionsanlass. So eröffnet sie eine Thematisierung des selektiven Blicks (Fokussierung auf Gesprächsführung und allgemeindidaktischen Qualitätsmerkmalen sowie auf Musikpraxis und Merkmalen musikalischer Involviertheit). Zudem liefert sie Anknüpfungspunkte für Theoriebezüge wie etwa die unterschiedliche Deutung von Unterricht als Angebotsstruktur der Lehrenden oder als fachbezogene Interaktion (Kranefeld 2017).

Die Vermutung, dass gerade die Konfrontation dieser Filme ein besonderes Potential birgt, bestätigt der Blick in die Interaktionen innerhalb des Seminars⁶. Auf die Frage, welche Schlussfolgerungen und weiterführenden Fragen sich für sie aus der Gegenüberstellung der ASFs ergeben, äußern sich die Studierenden u.a. folgendermaßen:

„Das fand ich vor allem nochmal spannend, wie man äh, ja, so viele verschiedene, äh, ja, Einblicke in ein Video bekommen kann, einfach nur weil sich der Fokus ändert.“

5 Forschungsarbeiten zum ASF finden sich etwa bei Prantl/Wallbaum (2017).

6 An dieser Stelle wird auf einzelfallbezogene Ergebnisse des Teilprojekts Musik *Fallarbeit mit Studierenden zu inklusivem Musikunterricht* (Projektleitung: Prof. Dr. Ulrike Kranefeld) Bezug genommen. Das Projekt beleuchtet u.a., wie sich Interaktionsprozesse innerhalb der konzipierten Seminare vollziehen und auf welche Perspektiven und Haltungen zu inklusivem Musikunterricht seitens der Studierenden sie verweisen. Dazu werden in vier Semindurchläufen ausgewählte Semindiskussionen (u.a. die Diskussionen im Anschluss an die Präsentation der ASFs) als spezifische Gelenkstellen mit Audiogeräten aufgezeichnet, transkribiert und mittels Kodiertechniken der Grounded Theory Methodology (Glaser/Straus 1998) sowie der Dokumentarischen Methode (Bohnsack 2014) ausgewertet.

„Man @steigert sich ja dann so rein in dieses@, ist alles schlecht und ähm ja, dass es eigentlich gar nicht so schlecht war, wie man das dann in der eigenen Perspektive sieht. Das halt so auch Perspektiven eröffnet werden.“

Was die Studierenden hier – zumindest auf expliziter Ebene – als ihre Erkenntnisse formulieren, schließt an die Ziele einer differenzreflexiven Lehrer*innenbildung an. So scheinen sie in der Auseinandersetzung mit den Kurzfilmen dafür sensibilisiert, dass eine Beobachtung sowie ihre Bewertung stets in Abhängigkeit zum gewählten Fokus stehen. Auch verbalisieren sie, dass sie ihre zuvor eingenommene Perspektive vor diesem Hintergrund in Frage stellen und in Distanz zu ihrem vorläufigen normativen Urteil zum Video gehen.

Wunsch nach Verortung der Lesarten: Darauf, dass die Aussagekraft und Bedeutung der Lesartenbildung innerhalb eines hochschuldidaktischen Settings für die Studierenden begrenzt ist, verweist der weitere Verlauf der Diskussion. So formulieren die Studierenden im direkten Anschluss: „*eigentlich bleibt ja immer noch die Frage, was denn jetzt gut war*“. Sichtbar wird an dieser Stelle, dass die Studierenden angesichts der zuvor eröffneten Perspektivenvielfalt zwar ihre *eigene* Perspektive in Frage stellen, gleichzeitig scheint für sie jedoch der Wunsch nach Eindeutigkeit und Einordnung ihrer Lesarten durch eine Instanz zu bestehen. Dies unterstreicht auch der folgende Satz, in dem sie die Neutralität der Seminarleitung, die sie implizit als eine solche Deutungsinstanz adressieren, problematisieren: „*unser Seminar war ja sehr offen und neutral, sag ich mal, gestaltet, also da war ja keine, ähm, ja keine Richtung zu verspüren, ob wir jetzt den Unterricht gut oder schlecht oder an welcher also wie Sie den jetzt verorten*“. Implizit kommt an dieser Stelle zudem zum Ausdruck, dass sie hochschuldidaktische Seminare als Formate deuten, die solche „Verortungen“ leisten sollten.

Suche nach Referenzen: Wem die Studierenden nun eine solche Verortung und damit die Deutungsmacht über ihre Interpretationen innerhalb des universitären Seminars zusprechen, kommt interessanterweise im anschließenden Interaktionsverlauf zum Ausdruck.

Nw: Vielleicht auch was 'ne Sonderpädagogin mal dazu sagen würde oder ein Sonderpädagoge.

SL: „Ja-

Nw: Eine andere Schulform. Nicht nur Theoretiker.

Studierende: @(.)@

So verweist dieses Beispiel etwa auf eine entsprechende Anerkennung einer *sonderpädagogischen Lesart der Situation* sowie einer *Perspektive der Praktik als Gegenbild* einer theoriebasierten Auseinandersetzung.

Konfrontiert man auch diese Beobachtungen mit den Ansprüchen einer differenzreflexiven Lehrer*innenbildung, differenziert sich das Potential des ASFs als Reflexionsanlass aus. Zum einen benennen und unterscheiden die Studierenden unterschiedliche Perspektiven – hier im Beispiel professionsspezifische, schulformspezifische und theoretische – auf das Ma-

terial. Dies verweist auf die Wahrnehmung einer Perspektivgebundenheit. Gleichzeitig deutet sich jedoch an, dass die Studierenden die Möglichkeit einer eindeutigen Einordnung in ‚gut‘ oder ‚schlecht‘ einfordern und eine Priorisierung bestimmter Perspektiven vornehmen.

3.2.3 Analyse von Seminardiskussionen als Gegenstand von Seminaren

Hinsichtlich des Ziels einer Weiterentwicklung des Seminars verweisen die Beobachtungen somit auf mögliche Vertiefungen. So könnte – mit Bezug auf dieses Beispiel – etwa der professionsgeprägte Blick einer Sonderpädagogin ebenfalls als ein durch spezifische Ziele und Perspektiven gerahmter Blick analysiert werden, oder auch die Zuschreibung von Einzelnen als Repräsentant*in *der* Sonderpädagogik oder vor allem auch *der* Praxis diskutiert werden (vgl. Kunze et al. 2014).

Die Beobachtungen veranschaulichen dabei einmal mehr, dass Fallarbeit nicht nur als „neutrales *Tool*“ (Reichertz 2014: 25, Herv. i. O.), sondern als „soziale Praxis“ (ebd.) begriffen werden muss, in welcher spezifische Rahmungen und Orientierungen der Akteure von Bedeutung sind. Angesichts eines auf Professionalisierung ausgerichteten Kontextes ergibt sich somit als spezifische Anforderungsstruktur differenzreflexiver Seminare auch diese Vollzugsmechanismen universitärer Praxis einer Reflexion zugänglich zu machen, etwa, indem – wie Reichertz vorschlägt – die Fallarbeit selbst zum Gegenstand gemacht wird.

„Eine Lehrerbildung, die den Beteiligten bewusst und somit verfügbar machen will, zu was sie explizit und implizit Lehrer, also die Bildner der Kinder, bildet, braucht ohne Zweifel Fallanalysen. Aber sie braucht nicht nur Fallanalysen von Unterricht, sondern auch und vor allem Fallanalysen von Fallanalysen. Das Verstehen solcher Fallanalysen zeigt dann auch, was in der Schule der Fall ist. Und das kann nur hilfreich sein“ (Reichertz 2014: 33).

4 Hochschuldidaktische Spannungsverhältnisse als vorläufige Perspektiven einer differenzreflexiven Lehrer*innenbildung

Die Ausführungen verweisen zunächst auf die Notwendigkeit einer je disziplin- wie domänenspezifischen Klärung der Wissens- und Theoriebestände zur Differenzkonstruktion. Denn hier liegen die Potentiale der oftmals geforderten Zusammenführung der Fachwissenschaften und Fachdidaktiken, sowie Bildungs- und Rehabilitationswissenschaften resp. Sozialer Arbeit noch brach.

Einhergehend mit der hier aufgegriffenen differenzreflexiven Herangehensweise können vorläufig zwei hochschuldidaktische Spannungsverhältnisse aufgegriffen werden, deren Bestehen als prinzipiell unauflösbar zu verstehen sind oder besser, deren stete Neuaushandlung geradezu notwendig ist für die Entfaltung des (selbst)kritischen Potentials.

Ein erstes Spannungsverhältnis zeigt sich in der Involviertheit in (De)Konstruktionen von Differenz und der Kritik am Selbst im Kontext eigener Machtverflechtungen, die es zu reflektieren gilt, sowie die notwendige kritische Analyse gesellschaftspolitischer Verhältnisse. Die hier formulierte hochschuldidaktische Perspektive verweist auf die Herausforderung der

Weiterentwicklung der Gestaltung hochschuldidaktischer Praktiken, aufgrund der damit einhergehenden Erschütterungen von Gewissheiten auf Seiten der Studierenden.

Ein zweites Spannungsverhältnis bezieht sich auf die Hochschullehrenden und ihre Lehrpraxis selbst. Die Hochschule bzw. die hochschuldidaktische Praxis sowie die darin handelnden Menschen sind ebenso der Differenzkonstruktion und -bearbeitung und den einflussnehmenden Machtverhältnissen unterlegen, was eine bisher wenig betrachtete Perspektive ist.

Neben diesen vorläufigen Perspektiven werden jedoch im größeren Maße *empirische Desiderate* offensichtlich. Es bedarf einer weiteren hochschuldidaktischen Forschung und Entwicklung in diesem Kontext, wie sie bspw. im Kontext der differenztheoretischen Betrachtung von Inklusion bereits begonnen wurden bzw. in verschiedenen Forschungsprojekten der Qualitätsoffensive Lehrer*innenbildung angestoßen wurde. Keinesfalls darf sie aber auf das Schlagwort Inklusion beschränkt bleiben, vielmehr versteht sich eine Differenzreflexivität auf den Umgang mit Differenz per se. Empirie ist darüber hinaus notwendig, da – wie bereits im Diskurs der reflexiven Lehrer*innenbildung aufgezeigt – auch in dem hier beanspruchten Format der differenzreflexiven Herangehensweise die Gefahr übertriebener Hoffnungen (vgl. Häcker 2017: 37) differenzreflexiver Ansätze besteht: also eine Überbeanspruchung des erhofften Zusammenhangs reflexionsorientierter Lehr-Lernformate einerseits und Differenzreflexivität als Zielperspektive andererseits.

Und vor allem sollte die hier dargestellte Perspektive nicht darüber hinwegtäuschen, dass eine solche Art von machtkritischer Differenzreflexivität nicht ohne eine weitere organisationale, strukturelle und gesellschaftspolitische Reflexion in den Bildungsinstitutionen auskommen kann. Eine rein individualistisch, isolierte Betrachtungsweise würde diesen Anspruch konterkarieren.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (2012): Erziehung nach Auschwitz. In: Bauer, Ulrich/Bittlingmayer, Uwe H./Scherr, Albert (Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 125-135.
- Arndt, Susan (2006): The Racial Turn. Kolonialismus, weiße Mythen und Critical Whiteness Studies. In: Bechhaus-Gerst, Marianne/Gieseke, Sunna (Hrsg.): Koloniale und postkoloniale Konstruktionen von Afrika und Menschen afrikanischer Herkunft in der deutschen Alltagskultur. Frankfurt a. M.: Peter Lang, S. 11-26.
- Brinkmann, Malte (2012): Pädagogische Übung. Praxis und Theorie einer elementaren Lernform. Paderborn: Schöningh.
- Budde, Jürgen/Hummrich, Merle (2015): Intersektionalität und reflexive Inklusion. In: Sonderpädagogische Förderung heute, 60, 2, S. 165-175.
- Budde, Jürgen (2017): Heterogenität: Entstehung, Begriff, Abgrenzung. In: Bohl, Thorsten/Budde, Jürgen/Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundlagentheoretische Beiträge und didaktische Reflexionen. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 13-26.
- Dannenbeck, Clemens/Dorrance, Carmen (2009): Inklusion als Perspektive (sozial)pädagogischen Handelns – eine Kritik der Entpolitisierung des Inklusionsgedankens. In: Zeitschrift für Inklusion, 3, 2. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/161> [Zugriff: 02.03.2017].

- Dovidio, John F./Hewstone, Miles/Glick, Peter/Essex, Victoria M. (2011): Prejudice, Stereotyping and Discrimination. Theoretical and Empirical Overview. In: Dovidio, John F./Hewstone, Miles/Glick, Peter/Essex, Victoria M. (Eds.): *The SAGE Handbook of Prejudice, Stereotyping and Discrimination*. Thousand Oaks: SAGE Publications Ltd, pp. 3-19.
- Fraefel, Urban (2017): Wo ist das Problem? Kernideen des amerikanischen Reflexionsdiskurses. In: Berndt, Constanze/Häcker, Thomas/Leonhard, Tobias (Hrsg.): *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 56-73.
- Häcker, Thomas/Walm, Maik (2015): Inklusion als Herausforderung an eine reflexive Erziehungswissenschaft. Anmerkungen zur Professionalisierung von Lehrpersonen in „inklusive“ Zeiten. In: *Erziehungswissenschaft*, 26, 51, S. 81-89.
- Häcker, Thomas (2017): Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Berndt, Constanze/Häcker, Thomas/Leonhard, Tobias (Hrsg.): *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen, Zugänge, Perspektiven*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 21-45.
- Bohnsack, Ralf (2014): *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Opladen: Budrich (9., überarb. und erw. Auflage).
- Glaser, Barney G./Strauss, Anselm L. (1998): *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. Bern: Huber.
- Hirsbrunner, Stefanie (2012): *Sorry about colonialism. Weiße Helden in kontemporären Hollywoodfilmen*. Marburg: Tectum Wissenschaftsverlag.
- Hirschauer, Stefan (2014): Un/doing Differences. Die Kontingenz sozialer Zugehörigkeiten. In: *Zeitschrift für Soziologie*, 43, 3, S. 170-191.
- Kranefeld, Ulrike (2017): Videobasierte Unterrichtsprozessforschung. In: Schulten, Maria L./Lothwesen, Kai (Hrsg.): *Methoden empirischer Forschung in der Musikpädagogik. Eine anwendungsbezogene Einführung*. Münster: LIT, S. 27-54.
- Kunze, Katharina/Dzengel, Jessica/Wernet, Andreas (2014): Zur Fallarbeit in der seminaristischen Lehrerbildung. Theoretische Begründungen und empirische Analysen. In: Pieper, Irene/Frei, Peter/Hauenschild, Katrin/Schmidt-Thieme, Barbara (Hrsg.): *Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 37-58.
- Lorde, Audre (1999): The Master's Tools Will Never Dismantle the Master's House. In: R. Lewis, Reina/Mills, Sara (Eds.): *Feminist Postcolonial Theory. A Reader*. Routledge: London.
- Lutz, Helma/Wenning, Norbert (2001): Differenzen über Differenz. Einführung in die Debatten. In: Dies. (Hrsg.): *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Leske + Budrich, S. 11-24.
- Mecheril, Paul/Klingler, Birte (2011): Universität als transgressive Lebensform. Anmerkungen, die gesellschaftliche Differenz- und Ungleichheitsverhältnisse berücksichtigen. In: Darowska, Lucyna/Lüttenberg, Thomas/Machold, Claudia (Hrsg.): *Hochschule als transkultureller Raum? Beiträge zu Kultur, Bildung und Differenz*. Bielefeld: transcript, S. 83-116.
- Mecheril, Paul/Plößer, Melanie (2011): Differenz. In: Oelkers, Jürgen/Andresen, Sabine/Casale, Rita/Gabriel, Thomas/Horlacher, Rebekka/ Larcher, Sabina (Hrsg.): *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft*. Weinheim/Basel: Beltz, S. 194-208.
- Messerschmidt, Astrid (2016): Differenzreflexive Kritik machtkonformer Bildung. In: Müller, Stefan/Mende, Janne (Hrsg.): *Differenz und Identität. Konstellationen der Kritik*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 166-180.
- Morrison, Toni (1992): *Playing in the Dark. Whiteness and the Literary Imagination*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Prantl, Daniel/Wallbaum, Christopher (2017): Der Analytical Short Film in der Lehrerbildung. Darstellung einer Seminarmethode und Kurzbericht einer wissenschaftlichen Begleitforschung an der Hochschule für Musik und Theater Leipzig. In: Cvetko, Alexander J./Rolle, Christian (Hrsg.): Musikpädagogik und Kulturwissenschaft. Münster/New York: Waxmann, S. 289-308.
- Reichertz, Jo (2014): Die Fallanalyse als soziale Praxis der Lehrerbildung. In: Pieper, Irene/Frei, Peter/Hauenschild, Katrin/Schmidt-Thieme, Barbara (Hrsg.): Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 19-36.
- Rosa, Hartmut (2016a): Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Rosa, Hartmut (2016b): Der Panzer auf der Brust der Studenten. In: ZEIT Campus, 23.05.2016 (Online-Ausgabe). <http://www.zeit.de/campus/2016-05/hartmut-rosa-soziologe-studium-entschleunigung-resonanz-bologna-reform>. [Zugriff: 19.02.2019].
- Sesink, Werner (2000): Transitiver, intransitiver und reflexiver Bildungsbegriff. https://www.sesink.de/wordpress/wp-content/uploads/2014/09/Bildungsbegriff_Sesink_2000.pdf. [Zugriff: 19.02. 2019].
- Sturm, Tanja (2016): Lehrbuch Heterogenität in der Schule. München/Basel: Ernst Reinhardt (2. Aufl.).
- Tervooren, Anja/Rabenstein, Kerstin/Gottuck, Susanne/Laubner, Marian (2018): Differenz- und Normalitätskonstruktionen reflektieren. Perspektiven für eine Lehrerinnen- und Lehrerbildung für Schule und Unterricht im Anspruch von Inklusion (mit Kerstin Rabenstein, Susanne Gottuck, Marian Laubner). In: BMBF (Hrsg.): Perspektiven für eine gelingende Inklusion. Beiträge der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ für Forschung und Praxis. Berlin: BMBF, S. 11-21.
- Walgenbach, Katharina (2014): Heterogenität - Intersektionalität - Diversity in der Erziehungswissenschaft. Opladen/Toronto: Barbara Budrich.
- Wallbaum, Christopher (Ed.) (2018): Comparing International Music Lessons on Video. Hildesheim u.a.: Georg Olms.
- West, Candance/Fenstermaker, Sarah (1995): Doing Difference. In: Gender & Society, 9, pp. 8-37.