

Gollub, Patrick; Greiten, Silvia; Schkade, Teresa; Veber, Marcel

Schulpraktische Professionalisierung für den Umgang mit Heterogenität. Ein interdisziplinärer Blick aus hochschuldidaktischen Projekten

Grenzen.Gänge.Zwischen.Welten. Kontroversen – Entwicklungen – Perspektiven der Inklusionsforschung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 189-196



Quellenangabe/ Reference:

Gollub, Patrick; Greiten, Silvia; Schkade, Teresa; Veber, Marcel: Schulpraktische Professionalisierung für den Umgang mit Heterogenität. Ein interdisziplinärer Blick aus hochschuldidaktischen Projekten - In: Grenzen.Gänge.Zwischen.Welten. Kontroversen – Entwicklungen – Perspektiven der Inklusionsforschung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 189-196 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-238312 - DOI: 10.25656/01:23831

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-238312>

<https://doi.org/10.25656/01:23831>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.en>. Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. der Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden. Die neu entstandenen Werke bzw. Inhalte dürfen nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergegeben werden, die mit denen dieses Lizenzvertrages identisch oder vergleichbar sind.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.en>. You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the original and altered, transform or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work. If you alter, transform, or change this work in any way, you may distribute the resulting work only under this or a 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

Mitglied der



Bernhard Schimek
Gertraud Kremsner
Michelle Proyer
Rainer Grubich
Florentine Paudel
Regina Grubich-Müller
(Hrsg.)

Grenzen.Gänge. Zwischen.Welten.

Kontroversen – Entwicklungen –
Perspektiven der Inklusionsforschung

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2022

k

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

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

2022.hg. © by Julius Klinkhardt.
Coverabbildung: Grafik: © Iris Kopera, Foto: kiyopayo/Adobe Stock.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.
Printed in Germany 2022.
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

 Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-SA 4.0 International
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

ISBN 978-3-7815-5924-0 digital doi.org/10.35468/5924
ISBN 978-3-7815-2485-9 print

Inhalt

Vorwort der Herausgeber*innen	9
-------------------------------------	---

Gertraud Kremsner, Bernhard Schimek und Michelle Poyer

Grenzen.Gänge.Zwischen.Welten.

Kontroversen – Entwicklungen – Perspektiven der Inklusionsforschung	11
---	----

Kontroversen

Georg Feuser

Die Bühne der Inklusion. Ein Prolog!

oder: Grenzgänge zwischen Welten	27
--	----

Mai-Anh Boger

Risse in der Landschaft der Inklusionsforschung –

Aktuelle Entwicklungen und offene Fragen	43
--	----

Sven Bärmig

Dialektik als Methode	59
-----------------------------	----

Jan Jochmaring, Lena Bömelburg und Dirk Sponholz

Inklusive Berufsorientierung als Diskurs. Der ‚scheinbare‘ Konsens:

gemeinsame Begriffe – unterschiedliche Ideen	67
--	----

Felix Kappeller

Prothetische Absenz, Articulating Gaps:

Repräsentationskritische Perspektiven auf visuelle Darstellungen

nicht an den Körper gefügter Prothesen	75
--	----

Jana York und Jan Jochmaring

Dilemmata einer inklusiven Arbeitswelt –

Menschen mit Behinderung zwischen Sondersystemen und

Gestaltungschancen einer Arbeitswelt 4.0	84
--	----

Juliane Gerland, Imke Niediek, Julia Hülksen und Marvin Sieger

Kontingenz von Differenzkonstruktionen in der inklusionsorientierten

musikalischen Bildung am Beispiel des Umgangs

mit digitalen Musizier-Medien	92
-------------------------------------	----

Pierre-Carl Link

Zur Bedeutung einer befreiungspädagogischen Perspektive für die

Inklusions- und Sonderpädagogik	100
---------------------------------------	-----

6 | Inhaltsverzeichnis

<i>Katharina Hamisch und Robert Kruschel</i>	
Zwischen Individualisierungsversprechen und Vermessungsgefahr – Die Rolle der Schlüsseltechnologie Künstliche Intelligenz in der inklusiven Schule	108
<i>Felix Buchhaupt, Dieter Katzenbach, Deborah Lutz und Michael Urban</i>	
Zur Kontextualisierung der Inklusionsforschung	116
<i>Lisa-Katharina Möhlen, Helena Deiß, Seyda Subasi Singh und Michelle Proyer</i>	
Lebenswelt(en der) Schule. Internationale Perspektiven zur Inklusion von Schüler*innen mit Fluchterfahrungen. Eine Perspektive aus der Praxis	124
<i>Thomas Hoffmann, Cathrin Reisenauer und Hendrik Richter</i>	
Helfen als individuelle Erfahrung und soziale Praxis zwischen Deautonomisierung und Befähigung	132
Entwicklungen	
<i>Kathrin te Poel</i>	
Zur Bedeutsamkeit eigener schüler*innenbiografischer Erfahrungen von angehenden Lehrpersonen für den sich anbahnenden Lehrer*innenhabitus und seine Anerkennungsbezüge	141
<i>Alina Quante und Oliver Danner</i>	
Grenzsetzungen bei Aufgabenbereichen von sonderpädagogischen und allgemeinen Lehrkräften in inklusiven Settings	149
<i>Edvina Bešić und Katharina Maitz</i>	
Das Boot: Eine Fluchtgeschichte – Design-Based-Research in der Primarstufe	156
<i>Brigitte Kottmann</i>	
Der Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule als (Soll-)Bruchstelle des Gemeinsamen Lernens	165
<i>Anne Goldbach und Nico Leonhardt</i>	
Elemente von Macht im Kontext einer inklusionssensiblen Hochschulentwicklung	173
<i>Michaela Kaiser</i>	
Inklusionsbezogene Anforderungswahrnehmung – Regulativ für (kunstpädagogische) Professionalisierung	181
<i>Patrick Gollub, Silvia Greiten, Teresa Schkade und Marcel Veber</i>	
Schulpraktische Professionalisierung für den Umgang mit Heterogenität – ein interdisziplinärer Blick aus hochschuldidaktischen Projekten	189

<i>Pierre-Carl Link, Cedric Steinert und Susanne Jurkowski</i>	
Implementierung von Inklusion als Querschnittsthema an der Universität Erfurt durch das Kompetenz- und Entwicklungszentrum für Inklusion. Inklusionsspezifische Professionalisierung der Lehrer*innenbildung durch Team-Teaching, Fortbildung und Online-Lernumgebung	197
Perspektiven	
<i>Timm Albers, Agnes Filipiak, Katja Franzen und Frank Hellmich</i>	
Kompetenzentwicklung im inklusiven Unterricht (KinU) – eine internationale Perspektive	207
<i>Katharina Maria Pongratz</i>	
Sehnsucht nach Bildung? Über den Einsatz systemischer Fragetechniken in der qualitativen Erwachsenenbildungs-/Weiterbildungsforschung bei Biografeträger*innen mit einer zugeschriebenen geistigen Behinderung	215
<i>Laura Schwörer, Hannah van Ledden, Pia Algermissen und Mandy Hauser</i>	
Zusammenarbeit und Mediennutzung in einer Partizipativen Forschungsgruppe	223
<i>David Paulus, Patrick Gollub und Marcel Veber</i>	
Forschendes Lernen und Kasuistik. Grenzwelten und Zwischengänge bezogen auf Reflexivität in der inklusionssensiblen Lehrer*innenbildung	231
<i>Dietlind Gloystein und Ulrike Barth</i>	
Divers denken und handeln! – Theoretische Orientierungen und Handlungsperspektiven für die Lehrkräftebildung	238
<i>Ann-Christin Faix</i>	
Wie verändern sich die subjektiven Theorien von Lehramtsstudierenden über guten inklusiven Unterricht	246
<i>Katja Baucke</i>	
Internationaler Vergleich als Reflexionsangebot. Eine explorative Studie zur Sicht von Hochschullehrenden auf schulische Inklusion in Deutschland und Kanada	255
<i>Bettina Amrhein, Benjamin Badstieber und René Schroeder</i>	
Zum Umgang mit als störend wahrgenommenen Handlungsweisen von Schüler*innen in einem inklusionsorientierten Unterricht – Perspektiven für die Lehrer*innenbildung (im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung)	263

8 | Inhaltsverzeichnis

<i>Andrea Holzinger, Gerda Kernbichler, Silvia Kopp-Sixt, Mathias Krammer und Gonda Pickl</i>	
Profilierung für Inklusive Pädagogik (IP) im Lehramt der Primar- und Sekundarstufe Allgemeinbildung	271
<i>Timo Finkbeiner und Susanne Eibl</i>	
Kooperative Prozesse im technikbezogenen Unterricht	280
Autor*innenverzeichnis	287

*Patrick Gollub, Silvia Greiten, Teresa Schkade und
Marcel Veber*

Schulpraktische Professionalisierung für den Umgang mit Heterogenität – ein interdisziplinärer Blick aus hochschuldidaktischen Projekten

1 Einleitung

Schulpraktische Professionalisierung wird häufig singulär aus fachdidaktischer oder bildungswissenschaftlicher Perspektive betrachtet und auf die Durchführung der Praxisphasen in Lehramtsstudiengängen reduziert. Dieser Beitrag nimmt einen transdisziplinären Blick ein, beleuchtet erziehungswissenschaftliche Ansprüche an schulpraktische Lehrer*innenbildung und legt den Schwerpunkt auf den Umgang mit Heterogenität als aktuelle Herausforderung (vgl. Hascher & de Zordo 2015) – auch mit Blick auf Inklusion.

Studierende stehen (mindestens) vor einer Professionalisierungstrias: Sie sollen Praxisphasen nutzen, um Schulpraxis aus Lehrer*innenwarte verstehen zu lernen, sich die Verbindung von schulpraktischer Profession und wissenschaftlicher Disziplin vergegenwärtigen und v.a. Unterrichten erproben. Diese Ziele werden durch curriculare Vorgaben, diverse Reflexionsinstrumente und hochschuldidaktische Formate der Praxisbegleitung gestützt und unterschiedlich gewichtet (vgl. Gröschner & Klaß 2020). Wie die Professionalisierungstrias in den jeweiligen bildungspolitischen Rahmenbedingungen hochschuldidaktisch bearbeitet werden kann, ist nach wie vor von (akutem) Forschungsinteresse (vgl. Reh 2020).

Im Folgenden werden hochschuldidaktische Projekte schulpraktischer Professionalisierung skizziert, die Perspektiven auf Heterogenität, Professionalisierung und Reflexivität thematisieren. Den Begriff *Heterogenität* verwenden wir u.a. in Bezug auf unterschiedliche Dimensionen von Lerner*innenmerkmalen (vgl. Trautmann & Wischer 2011, 40), die für Studierende in Praxisphasen zur Planung und Durchführung von Unterricht relevant sind. In diesem Praxisfeld bieten sich Ansatzpunkte für Professionalisierungsprozesse, die die Professionalisierungstrias betreffen: a) Entwicklung von Kompetenzen zum Umgang mit Heterogenität, b) Initiierung von Reflexion, um auf Heterogenität bezogenes Wissen und Können und eine Haltung weiterzuentwickeln sowie c) letztlich Weiterlernen in beruf-

licher Praxis als berufsbiografische Aufgabe grundzulegen (vgl. Terhart 2014, 11). Die vorgestellten Projekte stützen sich u.a. auf das ALACT-Modell nach Korthagen (vgl. Korthagen & Wubbels 2002, 49), nach welchem Reflexion als erfahrungsba siertes Lernen in einem zyklischen Prozess verstanden wird.

2 Bildungswissenschaftliches Konzept der Begleitung im Praxissemester

Der Umgang mit Heterogenität in der schulischen Praxis wird von einem Gros der Studierenden als Ziel und Herausforderung gleichermaßen wahrgenommen. Erfolgt die theoretische Auseinandersetzung in den ‚klassischen‘ fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen, bieten die praxisbezogenen Studien als Begleitseminare zum Praxissemester die Chance, das erworbene Theoriewissen (im Sinne des *Forschenden Lernens*) zu erproben, zu hinterfragen und zu erforschen (vgl. Häcker 2019, 83).

An der Universität Münster sind die bildungswissenschaftlichen Begleitseminare als Kleingruppen mit 15 Teilnehmer*innen konzipiert, wodurch ein engerer Austausch und eine persönliche Betreuung während der Praxisphase möglich sind (vgl. Gollub & Veber 2018). In Abständen von einigen Wochen finden drei Blocktermine statt. Während der Vorbereitungstermine werden allgemeindidaktische Fragestellungen unter der Berücksichtigung von Heterogenität thematisiert: Wie plane ich Unterricht? Wie werde ich und wie wird mein Unterricht einer heterogenen Lerngruppe gerecht? Welche Methoden sind in welcher Lerngruppe und in welchem Setting sinnvoll? Der Unterricht, in dem Studierende während des fünfmonatigen schulpraktischen Aufenthaltes hospitieren, kann zu einem Beobachtungs- und Erfahrungsraum werden, wenn in den Schulen Mentor*innen Partizipation am Unterrichtsgeschehen und dessen Planung anbieten und Studierende dieses Angebot annehmen. Die zu planenden Unterrichtsvorhaben – das können sowohl ganze Stunden als auch einzelne Phasen oder eine ganze Reihe sein – dienen der Entwicklung der individuellen Professionalisierung und stellen gleichzeitig eine Überprüfung subjektiver didaktischer Konzepte dar. Vor dem Hintergrund didaktischer Ansätze können in den universitären Begleitveranstaltungen Unterrichtsplanung und -durchführung vielschichtig reflektiert werden (vgl. Häcker 2019, 84ff.). Die Praxisphasenbegleitung in den Bildungswissenschaften kann so einen großen Anteil schulpraktischer Professionalisierung von Studierenden im Hinblick auf Heterogenität leisten.

3 Co-Peer-Learning als bildungswissenschaftliches Konzept schulpraktischer Professionalisierung

Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung bieten Lerngelegenheiten, sich mit Unterrichtssettings und Unterrichtsplanung für heterogene und explizit inklusive Lerngruppen auseinanderzusetzen. In Kombination mit reflexiv angelegter Begleitung können sie so für Studierende einen Beitrag zur Professionalisierung für Unterrichtsplanung und -durchführung leisten. Die darauf bezogene reflexive Begleitung zielt darauf ab, implizites Wissen zu beschreiben, Theoriewissen heranzuziehen, sich auf dieser Basis mit Unterrichtsplanung und -gestaltung auseinanderzusetzen (vgl. Greiten 2019) und so professionell zu handeln (vgl. Korthagen & Wubbels 2002).

An der Bergischen Universität Wuppertal wurde im Rahmen des vom BMBF geförderten QLB-Projektes KOLBI (Kohärenz in der Lehrerbildung) ein Reflexions- und Feedbackformat entwickelt, das sich auf die soziale Ressource von Tandems oder Tridems als Co-Peer-Learner stützt (vgl. Greiten 2019). Unter ‚Co-Peers‘ (vgl. Falchikov 2001) werden hier Studierende verstanden, die mit einem vergleichbaren Ausbildungs-, Kenntnis- und Kompetenzstand gleichrangig auf einer sozialen Ebene stehen (vgl. Treidler, Westphal & Stroot 2014). In einem bildungswissenschaftlich ausgerichteten Blockseminar zur Vorbereitung auf das Praxissemester setzen sich Studierende aus unterschiedlichen Unterrichtsfächern u.a. mit Inklusion, Umgang mit heterogenen Lerngruppen und Konzepten der Unterrichtsplanung im Sinne von Unterrichtsreihen auseinander.

Während des Vorbereitungsseminars finden sich Studierende als Tandems oder Tridems zusammen und begleiten sich gegenseitig während des Praxissemesters im Rahmen eines Co-Peer-Learning-Konzepts (vgl. Greiten 2019 & 2020). Dieses umfasst u.a. ein Gesprächssetting mit Impulsfragen, die auf Reflexion des eigenen Konzepts zur Unterrichtsplanung und Grundprinzipien der individuellen Förderung, inklusiven Unterrichts und Umgang mit heterogenen Lerngruppen abzielen. Darüber hinaus nutzen sie im Vorbereitungsseminar verwendete Materialien zu entsprechenden Planungskategorien (vgl. Greiten 2020). Nach dem Beginn des Praxissemesters vereinbaren die Co-Peers vor, während und nach einem Unterrichtsvorhaben Gesprächstermine, um sich auf der Basis des gemeinsamen didaktischen und weiteren bildungswissenschaftlichen Wissens aus dem Vorbereitungsseminar im Rahmen des Co-Peer-Learning-Konzepts in der Unterrichtsplanung zu begleiten, Reflexion und Feedback zu ermöglichen und sich gegenseitig in der Professionalisierung im Sinne der Kompetenzentwicklung (vgl. Terhart 2014) zu unterstützen. Das Konzept des Co-Peer-Learning intendiert eine Kopplung individueller Lernsituationen der Studierenden und Lerninhalten des Praxissemesters v.a. im Hinblick auf Inklusion und Heterogenität.

4 ‚Teilhabe und Schulsport‘ – ein fachdidaktisches Konzept in der Sportlehrer*innenbildung

Inklusion im Sportunterricht umzusetzen, wird im Sinne der Planung und Durchführung eines Unterrichts verstanden, der allen Schüler*innen in ihrem Sein individuell(e) Wertschätzung zuteilwerden lässt (vgl. Tiemann 2015). Sport nimmt als körper- und bewegungsbezogenes Fach in Bezug auf Heterogenität eine Sonderrolle ein (vgl. Thomas & Leineweber 2018). Im Rahmen des Forschungsprojekts ‚Schulsport2030‘ wird an der Deutschen Sporthochschule Köln u.a. untersucht, welche Einstellung Sportstudierende im Lehramt zu inklusivem Schulsport haben, da diese als relevante Einflussgröße für gelingenden inklusiven Unterricht betrachtet werden (vgl. Avramidis & Norwich 2002). Auch deren Selbstwirksamkeit hinsichtlich eines inklusiven Sportunterrichts wird dabei empirisch erfasst. Von Interesse ist, ob die Einstellung der Studierenden für inklusiven Schulsport eher positiv oder negativ ausfällt und inwiefern sie das eigene Unterrichten eines inklusiven Schulsports für gut umsetzbar halten.

In der genannten Untersuchung steht v.a. der Lehramtskurs ‚Teilhabe und Schulsport‘ im Fokus. Dieser wird über 15 SWS als Pflichtveranstaltung angeboten und nähert sich dem inklusiven Schulsport methodisch-didaktisch mit konkreten Unterrichtsbeispielen an. Im Kurs erproben die Lehramtsstudierenden unterschiedliche Ansätze eines inklusiven Schulsports, reflektieren Unterrichtssequenzen und setzen sich kritisch mit Möglichkeiten sowie Barrieren einer gleichberechtigten Teilhabe aller Schüler*innen auseinander. Im Kontext der Professionalisierung leiten die Studierenden dabei selbst Unterrichtssequenzen, die sie anschließend im Plenum reflektieren.

Basierend auf empirischen Ergebnissen zur Einstellung und Selbstwirksamkeit von Studierenden zu Inklusion im Schulsport (vgl. Odipo, Thomas & Abel 2018) zeigt sich, dass diese unterschiedlich ausfallen. Während Studierende die Selbstwirksamkeit im Bereich der Koedukation sehr hoch einschätzen, lässt sich in Bezug auf die Förderschwerpunkte Sehen und geistige Entwicklung ein wesentlich geringeres Selbstwirksamkeitsempfinden feststellen. Generell zeigt sich eine eher positive Einstellung zu inklusivem Schulsport, auch wenn sich hier hinsichtlich verschiedener Heterogenitätsdimensionen ebenfalls Unterschiede erkennen lassen. Koedukativer Schulsport geht mit einer positiveren Einstellung einher, als es bei deren Einstellung zum gemeinsamen Unterrichten von Schüler*innen mit und ohne Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung der Fall ist. Im Sinne einer schulpraktischen Professionalisierung kommt dieser hochschuldidaktische Kurs demnach dem Ziel nahe, angehende Sportlehrer*innen für eine gleichberechtigte Teilhabe im Schulsport zu sensibilisieren und deren Professionalisierung und Reflexivität im inklusiven Schulsport anzubahnen.

5 Reflexion und Rekonstruktion von Praxisphasen als interdisziplinärer hochschuldidaktischer Zugang

Im letzten Kapitel wird kein Lehrprojekt, sondern eine theoretische Perspektive auf Reflexion und kasuistische Rekonstruktion von Praxisphasen entfaltet. Aus Erkenntnissen aus einem Forschungswerkstattseminar zur schulpraktischen Professionalisierung, in dem Praxisphasenreflexionen mit Studierenden rekonstruiert wurden (vgl. Grummt & Veber 2019), kristallisierte sich die Frage heraus, wie Theorie und schulische Praxis sowie die Disziplin Erziehungswissenschaft und die Professionalisierung in der Lehrer*innenbildung im Kontext der Gestaltung von schulpraktischen Studien mit inklusivem Fokus relationiert werden können. Die Bearbeitung dieser hochschuldidaktischen Frage dieser doppelten Relationierung führte zu einer theoretischen Argumentation, in die Hochschullehrerfahrungen eingeflochten wurden.

Zwei Vorbemerkungen:

a) Inklusion hat im hier zugrunde liegenden Verständnis eine normative Komponente (vgl. Kullmann, Lütje-Klose & Textor 2014), mit Auswirkungen auf die genannte doppelte Relationierung von Theorie und Praxis sowie Disziplin und Profession; tradierte Muster und Strukturen des Bildungssystems werden kritisch hinterfragt, was angehende Lehrkräfte zusätzlich herausfordern kann (vgl. Hascher & de Zordo 2015, 178). b) In der aktuellen Diskussion zur Professionalisierung für Inklusion wird deutlich, dass der Aspekt der Rekonstruktion viel Beachtung erfährt (vgl. u.a. Fabel-Lamla, Kunze, Moldenhauer & Rabenstein 2020). In diesem Rahmen wird oft der Weg beschritten, Reflexion über Rekonstruktion (meist im Rahmen von Kasuistik) anzuregen, wie es bereits Kraimer (1995) einbrachte. Da Reflexion Teil der Lehrer*innenbildung ist, stellt sich die Frage, wenn ein Aspekt der Rekonstruktion – die Kasuistik – herausgenommen wird, inwieweit mittels Kasuistik ein Sprung von Rekonstruktion zu Reflexion (vgl. Modell von Korthagen & Wubbels 2002) geleistet werden kann. Die normative Komponente von Inklusion wird in der Diskussion zur kasuistischen Lehrer*innenbildung teilweise reflektiert, u.a. damit, wie genau Normativität zurückgehalten werden könne (zur Vertiefung: vgl. Grummt & Veber 2019). So lässt sich diskutieren, ob eine direkte Verbindung von Rekonstruktion und Reflexion in der Lehrer*innenbildung mit dem Fokus auf Heterogenität und Inklusion vollzogen werden kann. Und zudem, ob nicht Reflexion (unter Berücksichtigung professionalisierungsbezogener Begründungsebenen: vgl. Häcker 2019, 85ff.) und Rekonstruktion notwendig sind, um die beschriebene doppelte Relationierung anzubahnen.

Reflexion mittels Rekonstruktion von Praxisphasen als hochschuldidaktischer Zugang bietet zusätzlich zu grundlegenden Professionalisierungsprozessen auch Chancen für Professionalisierung mit dem Fokus auf Heterogenität und Inklusion.

sion: Angelehnt an die objektive Hermeneutik (vgl. Oevermann 2002) wurde im Rahmen des o.g. Forschungswerkstattseminars aus den von Studierenden angefertigten Praxisphasenberichten die Gesamtreflexion rekonstruiert. Eine Vorgabe für das Rekonstruieren der Gesamtreflexion war – im Sinne der kasuistischen Lehrer*innenbildung – das „mimetische Nachvollziehen einzelner Fälle [und] das erkennende Deuten von Strukturzusammenhängen“ (Kraimer 1995, 52). In der Rekonstruktion stellte sich für die teilnehmenden Studierenden als Kernfrage heraus, wie sie den Umgang mit den inklusionsbezogenen Widersprüchen (vgl. Hascher & de Zordo 2015, 175) zu tradierten Mustern und Strukturen im Schulsystem erfassen und in ihren individuellen Professionalisierungsprozessen gerade in Bezug zu Praxisphasen durch das Abstand-Nehmen von normativen Ebenen von Inklusion in Rekonstruktionsprozessen integrieren können.

6 Ausblick

Aus den skizzierten Projekten und den theoretisch-konzeptionellen Überlegungen zur doppelten Relationierung ergeben sich für uns u.a. folgende Fragen zur schulpraktischen Professionalisierung für Heterogenität: Welche persönlichen Erfahrungen haben Studierende mit selektiven Mechanismen des Schulsystems, mit Heterogenität und deren Bearbeitung in ihrem Professionalisierungsprozess? Wie ist ihre Einstellung gegenüber partizipativen Bildungsprozessen und wie lässt sich ihr theoretisches Wissen dahingehend erweitern? Ist der Einsatz von Kasuistik als hochschuldidaktische Methode eine Möglichkeit, den individuellen Professionalisierungsprozess der Studierenden nachhaltig zu unterstützen? Welche hochschuldidaktischen Konzepte eignen sich in besonderem Maße, um Heterogenität und Inklusion thematisch und schulpraktisch zu bearbeiten? Und letztlich die übergeordnete Frage danach, wie Studierende die Theorie-Praxis-Relation in ihre schulischen Praxisphasen integrieren.

Literatur

- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002): Teachers' attitudes towards integration/inclusion. A Review of literature. In: European Journal of Special Needs Education, 17, H.2, 129-147.
- Fabel-Lamla, M., Kunze, K., Moldenhauer, A. & Rabenstein, K. (Hrsg.) (2020): Kasuistik – Lehrer*innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen. Bad Heilbrunn.
- Falchikov, N. (2001): Learning together. Peer tutoring in higher education. London.
- Gollub, P. & Veber, M. (2018): Das Praxissemester am Hochschulstandort Münster – organisatorische Rahmungen und Chancen vor dem Hintergrund inklusiver Bildung. In: Gollub, P., Paulus, D., Rott, D. & Veber, M. (Hrsg.): Studentische Forschung im Praxissemester. Berlin u.a., 29-40.
- Greiten, S. (2019): Das „Co-Peer-Learning-Gespräch“ als Reflexions- und Feedbackformat zur Unterrichtsplanung im Praxissemester. In: Degeling, M., Franken, N., Freund, S., Greiten, S., Neuhaus,

- D. & Schellenbach-Zell, J. (Hrsg.): Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. Bad Heilbrunn, 209-221.
- Greiten, S. (2020): Szenarien zum Co-Peer-Learning als Reflexionsanlässe zur Unterrichtsplanung in Praxisphasen. In: Die Materialwerkstatt. Zeitschrift für Konzepte und Arbeitsmaterialien für Lehrer*innenbildung und Unterricht, 2, H.2, 40-48.
- Gröschner, A. & Klaß, S. (2020): Praxissemester und Langzeitpraktikum. In: Cramer, C., König, J., Rothland, M. & Blömeke, S. (Hrsg.): Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn, 629-635.
- Grummt, M. & Veber, M. (2019): Kasuistische Analyse von Unterrichtsreflexionen. Ein neues Konzept der reflexionsorientierten, kasuistischen Lehrer_innenbildung in der Diskussion. In: Pädagogische Horizonte, 3, H.1, 63-77.
- Häcker, T. (2019): Reflexive Professionalisierung. Anmerkungen zu dem ambitionierten Anspruch, die Reflexionskompetenz angehender Lehrkräfte umfassend zu fördern. In: Degeling, M., Franken, N., Freund, S., Greiten, S., Neuhaus, D. & Schellenbach-Zell, J. (Hrsg.): Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. Bad Heilbrunn, 81-96.
- Hascher, T. & de Zordo, L. (2015): Praktika und Inklusion. In: Häcker, T. H. & Walm, M. (Hrsg.): Inklusion als Entwicklung: Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn, 165-184.
- Korthagen, F. & Wubbels, T. (2002): Aus der Praxis lernen. In: Korthagen, F., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B. & Wubbels, T. (Hrsg.): Schulwirklichkeit und Lehrerbildung. Reflexion der Lehrertätigkeit. Berlin, 41-54.
- Kraimer, K. (1995): Die soziale Diagnose in der qualitativen Sozialforschung. In: Eberwein, H. & Mand, J. (Hrsg.): Forschen für die Schulpraxis: Was Lehrer über Erkenntnisse qualitativer Sozialforschung wissen sollten. Weinheim, 38-56.
- Kullmann, H., Lütje-Klose, B. & Textor, A. (2014): Eine Allgemeine Didaktik für inklusive Lerngruppen – fünf Leitprinzipien als Grundlage eines Bielefelder Ansatzes der inklusiven Didaktik. In: Amrhein, B. & Dziak-Mahler, M. (Hrsg.): Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule. Münster u.a., 89-103.
- Odipo, T., Thomas, M. & Abel, T. (2018): Heterogenität und Inklusion als Teil des Lehramtsstudiums – „Teilhabe und Schulsport“ ein Lehramtskurs im Fokus. In: Kleinert, J. & Wolf, J. (Hrsg.): Schulsport 2020: Aktuelle Forschung und Perspektiven in der Sportlehrerbildung. St. Augustin, 49-70.
- Oevermann, U. (2002): Klinische Soziologie auf der Basis der Methodologie der objektiven Hermeneutik – Manifest der objektiv hermeneutischen Sozialforschung. Frankfurt am Main.
- Reh, S. (2020): Brauchen wir besondere qualitative Ansätze und Methoden für eine Inklusionsforschung? Kritische Bemerkungen zur Entwicklung der erziehungswissenschaftlichen Inklusionsforschung. In: Budde, J., Dlugosch, A., Herzmann, P., Rosen, L., Panagiotopoulou, A., Sturm, T. & Wagner-Willi, M. (Hrsg.): Inklusionsforschung im Spannungsfeld von Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik. Opladen, 189-198.
- Terhart, E. (2014): Umgang mit Heterogenität: Anforderungen an Professionalisierungsprozesse. In: Lehren und Lernen, 40, H.8/9, 7-12.
- Thomas, M. & Leineweber, H. (2018): Erfassung von Einstellung, Selbstwirksamkeit und Belastungsempfinden von Sportlehrkräften bezogen auf heterogene Lerngruppenzusammensetzungen: Reliabilität und Validität der drei Messinstrumente. In: Empirische Sonderpädagogik, 10, H.3, 273-293.
- Tiemann, H. (2015): Inklusiven Sportunterricht gestalten – didaktisch-methodische Überlegungen. In: Giese, M. & Weigelt, L. (Hrsg.): Inklusiver Sportunterricht in Theorie und Praxis. Aachen, 53-66.

- Trautmann, M. & Wischer, B. (2011): Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung. Wiesbaden.
- Treidler, M., Westphal, P. & Stroot, T. (2014): Peer-Learning. In: Westphal, P., Stroot, T., Lerche, E.-M. & Wiethoff, C. (Hrsg.): Peer Learning durch Mentoring, Coaching & Co. Köln, 15-20.