

Rott, David; Veber, Marcel; Fischer, Christian

Forschend lernen im Kontext von individueller Förderung und inklusiver Bildung. Einblicke in die Arbeit des Lehr-Lern-Labors an der Universität Münster

Kekeritz, Mirja [Hrsg.]; Graf, Ulrike [Hrsg.]; Brenne, Andreas [Hrsg.]; Fiegert, Monika [Hrsg.]; Gläser, Eva [Hrsg.]; Kunze, Ingrid [Hrsg.]: Lernwerkstattarbeit als Prinzip. Möglichkeiten für Lehre und Forschung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2017, S. 112-122. - (Lernen und Studieren in Lernwerkstätten)



Quellenangabe/ Reference:

Rott, David; Veber, Marcel; Fischer, Christian: Forschend lernen im Kontext von individueller Förderung und inklusiver Bildung. Einblicke in die Arbeit des Lehr-Lern-Labors an der Universität Münster - In: Kekeritz, Mirja [Hrsg.]; Graf, Ulrike [Hrsg.]; Brenne, Andreas [Hrsg.]; Fiegert, Monika [Hrsg.]; Gläser, Eva [Hrsg.]; Kunze, Ingrid [Hrsg.]: Lernwerkstattarbeit als Prinzip. Möglichkeiten für Lehre und Forschung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2017, S. 112-122 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-264196 - DOI: 10.25656/01:26419; 10.35468/5547-08

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-264196>

<https://doi.org/10.25656/01:26419>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. diesen Inhalt nicht bearbeiten, abwandeln oder in anderer Weise verändern.
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-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to alter or transform this work or its contents at all.

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

David Rott, Marcel Veber und Christian Fischer

Forschend lernen im Kontext von individueller Förderung und inklusiver Bildung – Einblicke in die Arbeit des Lehr-Lern-Labors an der Universität Münster

Abstract

Mit einem Fokus auf individuelle Förderung im Kontext inklusiver Bildung erfordert die Professionalisierung von Lehrpersonen eine Qualifizierung im Hinblick auf die Entwicklung adaptiver Lehrkompetenzen. Im Lehr-Lern-Labor Diagnose und individuelle Förderung an der WWU Münster wird diese Herausforderung in Teilprojekten anhand effektiver Lehr-Lern-Strategien angegangen. In Settings forschenden Lernens werden in der Werkstattarbeit im Lehr-Lern-Labor im Sinne einer Theorie-Praxis-Brücke erfahrungsbasierte und reflexionsorientierte Formate umgesetzt. Anhand zweier Teilprojekte lässt sich zeigen, dass kompetenzorientierte Werkstattarbeit mit verschiedenen Schwerpunkten und Zielsetzungen die Teilnehmenden im Professionalisierungsprozess für eine potenzialorientierte individuelle Förderung im Kontext inklusiver Bildung proaktiv unterstützen kann.

Einleitung

Für die Professionalisierung von Lehrpersonen sind ausgehend von der Diversitätsdebatte adaptive Lehrkompetenzen zur individuellen Förderung im Kontext inklusiver Bildung entscheidend (Fischer et al. 2015, 103ff.). Inklusion als gesellschaftliche Aufgabe wirkt sich mit ihrem potenzialorientierten Ansatz auf schulische Aus- und Weiterbildungsprozesse aus (Veber 2015). Lehrpersonen bedürfen einer Qualifizierung, die sie befähigt, Verantwortung für das Lernen aller Schülerinnen und Schüler zu übernehmen.

Im Münsterschen Lehr-Lern-Labor *Diagnose und individuelle Förderung* werden mit Studierenden und Lehrpersonen effektive Lehr-Lern-Strategien im potenzialorientierten Umgang mit Diversität entwickelt, erprobt und evaluiert. Hochschuldidaktisch liegt der Werkstattarbeit im Lehr-Lern-Labor die Kopplung schulischer Praxis und Wissenschaft zugrunde. Der Artikel stellt drei diesbezügliche Teilprojekte vor, um einen Einblick in die hochschuldidaktische Arbeit zu geben.

Zunächst wird auf individuelle Förderung und inklusive Bildung im Kontext des Lehr-Lern-Labors eingegangen (Kap. 2), bevor zwei Teilprojekte – Praxisphasen in Inklusion (Veber 2016 i.E.) und das Forschungspraktikum zum Forder-Förder-Projekt Advanced (Rott 2016 i.E.) – skizziert werden (Kap. 3 und 4). Aufgezeigt werden qualitative und quantitative Forschungsergebnisse, bevor ein gemeinsamer Ausblick erfolgt.

2 Individuelle Förderung und inklusive Bildung im Lehr-Lern-Labor

Individuelle Förderung ist als bildungspolitischer und pädagogischer Begriff im Zuge der Inklusionsdebatte als zentraler Terminus auszumachen (Fischer 2015, 25ff.), wenn es darum geht, gemeinsame Schul- und Unterrichtsprozesse in diversitätsorientierten Lernumgebungen umzusetzen (Sliwka 2010). Festzuhalten ist, dass eine allgemeine Definition zur individuellen Förderung nicht vorliegt und diese vielmehr ein Sammelbegriff ist, der unterschiedliche Erwartungen und Ideen verbindet (Rott 2016 i.E., 4ff.).

Neben allen gesellschaftlichen und bildungspolitischen Ansprüchen ist die Prozesshaftigkeit individueller Förderung herauszustellen (Solzbacher et al. 2012, 4ff.). Je nach Verständnis wird individuelle Förderung in drei bis fünf Phasen eingeteilt, wobei die Trias Diagnose – Förderung – Evaluation im Kern gesetzt ist (Bohl et al. 2011, 4).

Wird Inklusion als potenzialorientierte Form einer Begleitung aller Lernenden verstanden, ermöglicht die Orientierung auf individuelle Förderung einen Zugang, der sowohl den Lehrpersonen methodische Orientierung als auch den Lernenden die Chance bietet, sich als Personen in Bildungsprozessen weiterzuentwickeln.

Bezogen auf die Professionalisierung bietet das Modell der adaptiven Lehrkompetenz (Fischer et al. 2015) Anknüpfungspunkte, um hochschuldidaktische Prozesse zu gestalten (Abb. 1). Im Sinne des adaptiven Unterrichts wird davon ausgegangen, dass Lernende über eine ausgeprägte Merkmalsverschiedenheit verfügen, die sich auf die Unterrichtsprozesse auswirkt und ein flexibles methodisches Unterrichten erfordert.



Abb. 1: Adaptive Lehrkompetenz im Umgang mit Diversität (Fischer et al. 2015)

Mit der Orientierung an vier zentralen Kompetenzbereichen wird eine Operationalisierung erreicht, die auch in komplexen Lehr-Lern-Umgebungen ein strukturiertes Arbeiten ermöglicht:

- Fachliche Kompetenzen beziehen sich zum einen auf die Unterrichtsfächer, zum anderen auf speziell pädagogisches oder psychologisches Wissen, etwa mit Blick auf Lernprozesse.
- Diagnostische Kompetenzen umfassen Aktivitäten, die darauf abzielen, die nächsten Entwicklungsschritte der Lernenden zu erkennen und in Folge unterstützende Förderangebote zu entwickeln. Dabei bedarf es einer Orientierung an verschiedenen Entwicklungsbereichen.
- Didaktische Kompetenzen zeigen sich in der Gestaltung von Lernarchitekturen und konzentrieren sich auf die Ausgestaltung konkreter Lehr-Lern-Settings. Exemplarisch wären Formen selbstregulierten Lernens und kooperativen Lernens zu nennen.
- Kommunikative Kompetenzen gehen über Ideen des Classroom Managements hinaus und betonen die dialogische Ebene des Lehrens und Lernens. Auch Aspekte der Beratung oder des Coachings sind diesem Bereich zugeordnet.

Neben die Kompetenzbereiche tritt die pädagogische Haltung. Die Orientierung etwa an der Beziehungsgestaltung ist eine zentrale Größe, in deren Fahrwasser sich die Kompetenzen ausgestalten und weiterentwickeln lassen.

Dass Lehrerinnen- und Lehrerbildung allgemein theoretische wie auch praktische Bezüge miteinander in Verbindung bringen soll, ist nicht neu. Dies zeigen u.a.

die Erkenntnisse zu ihrer Wirksamkeit (zur Übersicht: u.a. Hascher 2014), wobei diese Verbindung unter inklusionspädagogischen Anforderungen an Bedeutung gewinnt. Da das Gros der Studierenden bislang kaum theoretische oder praktische Erfahrungen mit der Umsetzung schulischer Inklusion hat (Hascher & Zordo 2015), sollte die Verbindung zwischen Universität und Schule besonders sorgsam gestaltet sein. Neben der Theorie-Praxis-Brücke ist ein zweiter zentraler Aspekt zu nennen: Um inklusive Bildung (Hinz 2013) zu erfassen und somit als zentrale Chance einer zukunftsweisenden Professionalisierung zu verstehen, ist es notwendig, neben sonderpädagogischen Themen weitere Diversitätsfacetten wie Gender-Aspekte, Zuwanderungsgeschichte oder besondere Begabungen – inter- wie auch intrapersonal – einzubeziehen.

Das Lehr-Lern-Labor Diagnose und individuelle Förderung hat das Ziel, in verschiedenen Teilprojekten Studierende und Lehrpersonen im Sinne der adaptiven Lehrkompetenz zu qualifizieren und weiterzubilden. Dabei werden theoretische Konzepte mit schulpraktischen Erfahrungen verbunden. Erzeugt werden soll eine Wechselwirkung im Sinne einer Theorie-Praxis-Brücke, durch die Erfahrungswissen auf Basis theoretischer und empirischer Forschung reflektiert und weiterführend genutzt werden kann. Grundlegend sind zwei Prinzipien: der pädagogische Doppeldecker und das dialogische Lernen.

Mit dem pädagogischen Doppeldecker „ist gemeint, dass die Lernenden genau mit jenen Methoden unterrichtet werden, die sie später als Lehrende einsetzen sollen [...]. Der ‚pädagogische Doppeldecker‘ hat die Funktion, die subjektiven Theorien zum didaktisch-methodischen Handeln bewusst zu machen.“ (Wahl 2002, 234)

Durch dieses Vorgehen werden Erfahrungen erzeugt, die später in der schulischen Praxis herangezogen werden können. Sie tragen dazu bei, kontextsensibel in die pädagogische Arbeit einzusteigen, da den Studierenden und Lehrpersonen Gelingenbedingungen und Stolpersteine bewusst werden können (Rott 2016 i.E., 161ff.). Begründet werden kann der Einsatz des pädagogischen Doppeldeckers dadurch, dass die Reflexionsqualität ein zentrales Qualitätsmerkmal gelingender Lehrerinnen- und Lehrerbildung darstellt (Reusser & Treppe 2007, 12).

Das dialogische Lernen knüpft an der Idee der kommunikativen Kompetenzen an. Angestrebt wird der Abbau struktureller Hierarchien, um eine Kommunikation zu ermöglichen, die jenseits tradierter Hierarchiemuster Entwicklungsmöglichkeiten zulässt. Das Prinzip ist „konsequent am Grundmuster eines auf Verstehen und Verständigung zielenden Gesprächs“ (Ruf 2008, 19) ausgerichtet. „Angestrebt wird in der Gesamtmaßnahme eine Gesprächskultur, die einen Austausch über die jeweilige Sache ermöglicht und ausgehend vom Lernenden Impulse für zukünftige Prozesse aufgreift. Durch die Berücksichtigung des Vorwissens und der individuellen Haltungen ergeben sich persönliche Entwicklungsaufgaben für die Lernenden, die durch die Lehrpersonen angeregt, begleitet und unterstützt werden.“ (Rott 2016 i.E., 186)

3 Forschend lernen in „Praxisphasen in Inklusion“

Praxisphasen in Inklusion – *PinI* – ist ein Projekt mit dem Ziel, eine inklusions-sensible Theorie-Praxis-Brücke mittels forschenden Lernens für Lehramtsstudierende zu ermöglichen (Veber 2016 i.E.). Diese forschend lernende Brücke fußt hochschuldidaktisch auf dem Einsatz des Index' für Inklusion, wobei die Studierenden drei miteinander verbundene Reflexionsebenen durchgehend mithilfe eines Entwicklungsportfolios bearbeiten und dokumentieren: die Arbeit mit dem Index für Inklusion, das eigene Inklusionsverständnis sowie die individuelle Entwicklung der Lehrpersönlichkeit. Gemäß der Berücksichtigung der drei Ebenen zielt *PinI* nicht darauf ab, dass die Studierenden per se eine durchgehend positive Bewertung von schulischer Inklusion entwickeln. Vielmehr wird angestrebt, ein differenzierteres Bild von schulischen Realisierungsmöglichkeiten, die mit der Indexarbeit sichtbar werden, bezogen auf die eigene Professionsentwicklung zu ermöglichen. Dies schließt explizit das Reflektieren von Antinomien in schulischen Settings ein, die durch eine inklusive Schulentwicklung verstärkt werden, wobei hier anlehnend an Amrhein (2014) an und mit diesen Widersprüchen proaktiv gearbeitet wird.

Realisiert wird *PinI* in festen Kooperationsstrukturen mit Schulen in und um Münster, die sich auf dem Weg einer inklusiven Schulentwicklung befinden; die Zuordnung der Studierenden zu Praktikumsplätzen erfolgt gemäß den studentischen Interessen, Vorerfahrungen und Potenzialen, was im Kontext inklusiver Lehrerinnen- und Lehrerbildung von besonderer Bedeutung ist (Hascher & Zordo 2015). Die *PinI*-Teilnehmenden bearbeiten in den Kooperationschulen – vergleichbar zu Werksstudierenden in der freien Wirtschaft – in einer Novizenrolle in Absprache mit den Mentorinnen und Mentoren klar definierte Teilaspekte der Schul- und v.a. Unterrichtsentwicklung. Dabei dient der Index für Inklusion einerseits als Operationalisierungs- und Kommunikationsinstrument sowie andererseits als Reflexionsfolie für das individuelle Inklusionsverständnis als auch für die damit verbundene professionelle, inklusionsbezogene Professionalisierung (Veber & Drexel 2016 i.E.). Durch diese Form des forschenden Lernens sollen Selbstwirksamkeitserfahrungen, die für die Professionsentwicklung eine entscheidende Rolle einnehmen, erleichtert werden.

Für die Studierenden erstreckt sich die Teilnahme an *PinI* über zwei Semester. Die Kooperationschulen, die den dortigen Rahmenbedingungen gemäß in Halbjahren planen, nehmen die Laufzeit von *PinI* meist nur in der eigentlichen Praxisphase wahr. *PinI* kann in fünf Phasen untergliedert werden (Abb. 2): das vorbereitende Seminar, die Vermittlung von Studierenden an die Kooperationschulen, die Vorbereitung auf die Praxisphase, das eigentliche Praktikum sowie die Nachbereitung.

| Wann? | Semester | vorlesungs- freie Zeit | folgendes Semester |
|--|----------|---------------------------|-----------------------|
| Vorbereitung im Projektseminar | ↔ | | |
| Schulen melden Wünsche bzw. Bedarf | | ↔ | |
| individuelle Vorbereitung und Absprache Schule – Studierende | | ↔ | |
| Praxisphase in Inklusion (im Block oder semester- begleitend) | | ↔ | |
| Präsentation der Ergebnisse aus dem Forschenden Lernen in der Praktikumsschule | | | ↔ |

Abb. 2: Verlauf von PinI (Veber & Stellbrink 2011, 15)

Einen entscheidenden Anker für die inklusionsbezogene Professionalisierung sind die Beliefsysteme von (angehenden) Lehrpersonen. Daher wurden im Rahmen der PinI-Evaluation die Veränderungen der studentischen Teacher Beliefs über Inklusion untersucht, um allgemein Informationen über die Entwicklungsverläufe innerhalb der universitären Professionalisierungsprozesse sowie damit verbunden über den Einfluss konkret von PinI zu ermitteln. Methodisch wurde diese Evaluation realisiert, indem 102 Entwicklungsportfolios von PinI-Studierenden mithilfe einer strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz 2012) analysiert wurden. Hierbei wurden methodische Ergänzungen eingeflochten, indem u.a. das „SPSS-Prinzip“ (Helfferrich 2011) zur kommunikativen Kategorienbildung angewendet wurde. Die Auswertung erfolgte in einem Mixed-Methods-Design (Mayring 2012), indem eine qualitative Auswertung in MAXQDA sowie eine ergänzende quantitative Auswertung mit SPSS vorgenommen wurde.

Ohne an dieser Stelle aufgrund des begrenzten Raums auf die Details der Forschungsergebnisse eingehen zu können, kann resümierend Folgendes festgehalten werden:

Die TeilnehmerInnen entwickeln im Verlauf des Projekts ein differenziertes, problembewussteres und somit kritisches Beliefsystem. Für inklusive Bildung ist dies ein relevanter und positiver Schritt; denn bevor an möglichen Konflikten gearbeitet werden kann, müssen diese erkannt werden. Als besonders gewinnbringend deutet sich das strukturierte und intensive Zusammenspiel von universitärer Leh-

re und pädagogischer Praxis durch Kooperationsstrukturen an (vgl. Veber 2016 i.E.). Es hat sich gezeigt, dass die Studierenden die Maßnahme PinI im Verlauf immer positiver bewerten. Die TeilnehmerInnen sehen zusätzlich zu den Praxiserfahrungen in den Schulen im besonderen Maße das Gesamtkonzept von PinI als klare Bereicherung an (Veber 2016 i.E., 216).

Eine PinI-Studierende fasst ihre Erfahrungen zum forschenden Lernen mit dem Index für Inklusion in und mit PinI so zusammen:

„Die Teilnahme an dem Projekt war insofern für mich wertvoll, als [.. dass] man die Situation durch die Indexarbeit aus einer wissenschaftlichen Sichtweise einmal gesehen hat und so weiter in seinem Vorgehen bestärkt wurde sowie neue Ideen bekommen hat.“ (WS12/13_84 in: Veber 2016 i.E.)

4 Forschend lernen im Forschungspraktikum zum Forder-Förder-Projekt Advanced

Das Forschungspraktikum zum Forder-Förder-Projekt Advanced (FFP-A) richtet sich an Lehramtsstudierende, die über ein Schulhalbjahr Schülerinnen und Schüler in schulischen Kleingruppen begleiten. Die Schülerinnen und Schüler entwickeln eine wissenschaftliche Fragestellung und untersuchen sie anhand des forschungslogischen Prozesses. Das forschende Lernen als zentrales Konzept verknüpft systematisch das forschende Lernen auf Seiten der Studierenden mit dem forschenden Lernen auf Seiten der Schülerinnen und Schüler (Rott 2016 i.E., 155ff.).

Das FFP-A baut auf den Projekten FFP im Drehtürmodell (Fischer 2006) und FFP im Regelunterricht (Bayer 2009) auf und richtet sich im Schulbezug an Lernende der Mittelstufe. Diese verlassen den Regelunterricht für eine Doppelstunde pro Woche, um an ihrem persönlichen Thema arbeiten zu können. Das FFP-A zielt darauf ab, Strategien des forschenden Lernens zu befördern (Rott & Fischer 2012), und verfolgt – bezogen auf die potenzialorientierte Begabungsförderung – drei grundlegende Prinzipien: Herausforderung von Begabungen und Interessen sowie Förderung von Lernstrategien (Fischer 2013, 138).

Die Studierenden begleiten nach einer Vorbereitung im Wintersemester zwei Schülerinnen und Schüler von der Entwicklung einer Fragestellung über das Erstellen der Produkte bis hin zur Evaluation im zweiten Schulhalbjahr. Dabei entwickeln die Schülerinnen und Schüler Fragen aus unterschiedlichen Disziplinen, etwa: „Was versteht Wittgenstein unter Sprachspielen?“ oder „Wie hängt musische und mathematische Kreativität zusammen?“. In Feriensitzungen für die Studierenden und im Sommersemester wird die Begleitveranstaltung fortgesetzt. Während im Wintersemester der Fokus auf der Vorbereitung sowie der Reflexion

der eigenen Lernbiografie liegen, ist im Sommersemester die Prozessbegleitung zentral. Auftretende schulpraktische Fragen werden erarbeitet, pädagogische oder didaktische Entscheidungen reflektiert und selbstgestellte Materialien diskutiert. Mittels qualitativer und quantitativer Methoden werden im Projekt Daten zu den Entwicklungen der Studierenden (N=39), der Schülerinnen und Schüler (N=73) sowie der begleitenden Lehrpersonen (N=7) erhoben. Eingesetzt werden Leitfadenterviews auf Seiten aller Akteure, Fallvignetten (in einem pre-peri-post-Verfahren), Entwicklungsportfolios und diagnostische Testverfahren¹ (auf Seiten der Schülerinnen und Schüler). Neben der Selbsteinschätzung werden Fremdeinschätzungen hinzugezogen, zudem Testverfahren eingesetzt.

Durch Datentriangulation können die verschiedenen Entwicklungen der Studierenden in den beschriebenen Kompetenzbereichen abgebildet werden. Exemplarisch kann dies an den diagnostischen Kompetenzen verdeutlicht werden, die im Professionalisierungsprozess eine zentrale Rolle einnehmen (Rott 2016 i.E., 414ff.):

In der Zusammenschau der Ergebnisse ergibt sich für die Studierenden ein Modell der pädagogischen Diagnostik, das zwischen vier Aspekten aufgespannt ist. Zum einen sind die Prozesse entscheidend, um diagnostizieren zu können, zum anderen sind es die individuellen Produkte, welche die Schülerinnen und Schüler erstellen und die durch die Studierenden gesichtet werden. Dabei sind zwei Handlungen zentral. Auf der einen Seite stehen die Gespräche mit den Schülerinnen und Schülern, ferner die Austauschmöglichkeiten mit den anderen studentischen Mentorinnen und Mentoren sowie den Projektleitungen. Auf der anderen Seite stehen konkrete Beobachtungen, die eine Bewertung und Diagnostik für die Studierenden im Projektkontext ermöglichen (Abb. 3). Bezogen auf die Interaktionsebene kann dies etwa mit Blick auf einzelne Anker-Zitate verdeutlicht werden: „Ich glaub auch, dass so ganz einfach und ganz viel so über viel fragen kommt. Also das hab ich aber auch, gerade zu Beginn des FFP dann auch getan“ (St2, I, 106, in Rott 2016 i.E., 324). Durch das Gespräch mit den Schülerinnen und Schülern ergeben sich Perspektiven für die pädagogische Diagnostik. Im Austausch mit den beteiligten Kommilitoninnen und Kommilitonen wird festgestellt, dass diagnostische Kompetenz „nicht in Seminaren vermittelbar ist. Dennoch hat das Seminar durch Rücksprachemöglichkeiten bei Problemen gelehrt, dass Kooperation unter Kollegen bei der Entwicklung dieser Kompetenz ein wichtiger Punkt ist“ (St16, P, 342-787 in Rott 2016 i.E., 330).

¹ Eingesetzt wurden Gruppenintelligenztestungen, Tests zu Lesegeschwindigkeit und -verständnis sowie zum Lesestrategiewissen, zudem ein Fragebogen zum Lern- und Arbeitsverhalten.

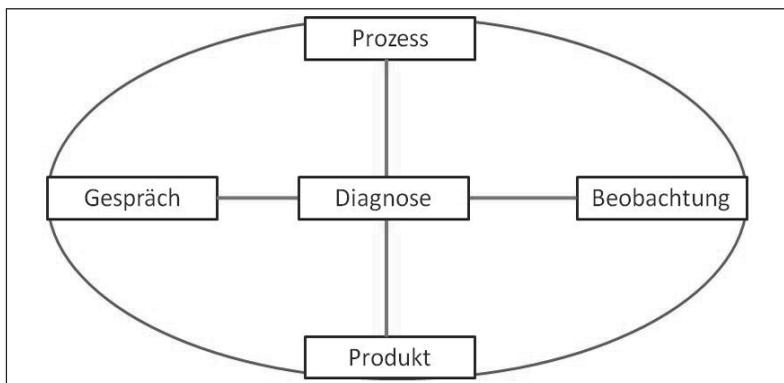


Abb. 3: Diagnoseprozesse aus Studierendensicht im FFP-A (Rott 2015)

Die diagnostischen Kompetenzen der Studierenden sind in der Selbsteinschätzung zu Projektbeginn vergleichsweise niedrig, steigern sich durch das Projekt allerdings deutlich. Die subjektiven Verfahren bleiben jedoch für die pädagogische Diagnostik zentral, auch wenn andere Angebote für die Studierenden umsetzbar sind. Im Seminarkontext wird auf theoretischer Ebene das Verständnis pädagogischer Diagnostik weiterentwickelt, der Übertrag vom Seminar in die schulische Praxis gelingt allerdings nur mühsam. Prospektiv ist schwer einzuschätzen, wie sich die Studierenden weiterentwickeln. Deutlich wird, dass mit dem FFP-A zwar ein Grundstein zur Auseinandersetzung mit pädagogischer Diagnostik gelegt werden kann, entsprechende Prozesse aber weiter ausgestaltet und vertieft werden müssen, um langfristige Veränderungen in der Unterrichtspraxis erreichen zu können.

5 Ausblick

Individuelle Förderung im Kontext inklusiver Bildung stellt zweifellos für das gesamte Bildungssystem eine Herausforderung dar. Dennoch kann durch die Arbeit im Lehr-Lern-Labor gezeigt werden, dass die Verknüpfung von universitärer Lehre und schulischer Praxis durch forschendes und mit forschendem Lernen Impulse zur inklusionsbezogenen Professionalisierung angehender Lehrpersonen bieten kann.

Mit der Orientierung an dem Modell der adaptiven Lehrkompetenz wird eine systematisierende hochschuldidaktische Rahmung zur Anwendung gebracht, die Leitlinien zur Verfügung stellt. Gleichzeitig wird deutlich, dass ein solches Modell

letztlich nur dann nachhaltig eingebunden werden kann, wenn dieses reflektiert und flexibel auf die jeweiligen Anforderungen pädagogischer Praxis bezogen wird. Die im Beitrag beispielhaft aufgeführten Teilprojekte sind in der ersten Phase der Lehrerinnen- und Lehrerbildung angesiedelt. Es ist notwendig, neben der Theorie-Praxis-Brücke in Praxisphasen die Verbindung zu den zwei weiteren Phasen auszubauen. Erste Erfahrungen können durch das Praxissemester sowie durch Weiterbildungsprojekte wie dem Zertifikatskurs „Experte Individuelle Förderung“ oder dem „ECHA-Diplom: Specialist in Gifted Education“ gesammelt werden. Es steht jedoch noch eine systematische Verknüpfung zwischen den vorhandenen Projekten wie auch mit der zweiten Phase der Lehrerinnen- und Lehrerbildung aus. Dies werden die zukünftigen Herausforderungen für das Lehr-Lern-Labor in Münster sein.

Literatur

- Amrhein, Bettina (2014): Am und im Widerspruch arbeiten. Wege aus dem professionellen Unbehagen in inklusiven Bildungsreformen. In: Friedrich Jahresheft, 23. Jg., 17-19.
- Bayer, Astrid (2009): Individuelle Förderung von Strategien selbstgesteuerten Lernens im Regelunterricht. Münster (Dissertation).
- Bohl, Thorsten; Batzel, Andrea & Richey, Peter (2011): Öffnung – Differenzierung – Adaptivität. Charakteristika, didaktische Implikationen und Forschungsbefunde verwandter Unterrichtskonzepte zum Umgang mit Heterogenität. In: Schulpädagogik heute. Binnendifferenzierung, Jg. 2.
- Fischer, Christian (2006): Lernstrategien in der Begabtenförderung. Eine empirische Untersuchung zu Strategien Selbstgesteuerten Lernens in der individuellen Begabungsförderung. Münster (Habilitationsschrift).
- Fischer, Christian (2013): Individuelle Begabungsentfaltung und lebenslange Lernprozesse. In: Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung (Hrsg.): Potenziale intergenerationell entfalten und lebenslang entwickeln. Salzburg, 133-148.
- Fischer, Christian (2015): Individuelle Förderung als schulische Herausforderung. 3. Auflage. Bonn: bub.
- Fischer, Christian; Rott, David & Veber, Marcel (2015): Kompetenzorientierte Lehrer/innenbildung durch Individuelle Schüler/innenförderung. In: Christian Fischer; Marcel Veber; Christiane Fischer-Ontrup & Raphael Buschmann (Hrsg.): Umgang mit Vielfalt. Aufgaben und Herausforderungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Münster: Waxmann Verlag.
- Hascher, Tina (2014): Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In: Ewald Terhart; Hedda Bennewitz & Martin Rothland (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf, 2. Auflage. Münster: Waxmann Verlag, 542-571.
- Hascher, Tina & Zordo, Lea de (2015): Praktika und Inklusion. In: Thomas Häcker & Maik Walm (Hrsg.): Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag, 165-184.
- Helfferrich, Cornelia (2014): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. Wiesbaden: Springer-Verlag.
- Hinz, Andreas (2013): Inklusion – von der Unkenntnis zur Unkenntlichkeit!? – Kritische Anmerkungen zu einem Jahrzehnt Diskurs über schulische Inklusion in Deutschland. In: Zeitschrift für Inklusion, Jg. 1. Online unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/201/182> (Abrufdatum: 15.04.2016).

- Kuckartz, Udo (2012): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz Juventa Verlag.
- Mayring, Peter (2012): *Qualitative Inhaltsanalyse. Ein Beispiel für Mixed Methods*. In: Michaela Gläser-Zikuda; Tina Seidel; Carsten Rohlf; Alexander Gröschner & Sascha Ziegelbauer (Hrsg.): *Mixed methods in der empirischen Bildungsforschung*. Münster: Waxmann Verlag, 27-36.
- Reusser, Karl & Tremp, Peter (2007): *Leistungsbeurteilung und Leistungsnachweise in Hochschule und Lehrerbildung – Trends und Diskussionsfelder*. In: *Beiträge zur Lehrerbildung*, Jg. 25, 5-13.
- Rott, David (2016 i.E.): *Individuelle Begabungen fördern. Eine qualitative Studie zu den Entwicklungen der Handlungskompetenzen bei Lehramtsstudierenden im Forschenden Lernen*. Münster: Waxmann Verlag.
- Rott, David & Fischer, Christian (2012): *Forschendes Lernen in der Begabungsförderung*. In: *Swiss Gifted*, 5 (9), 57-60.
- Ruf, Urs (2008): *Das Dialogische Lernmodell*. In: Stefan Keller; Urs Ruf & Felix Winter (Hrsg.): *Besser lernen im Dialog. Dialogisches Lernen in der Unterrichtspraxis*. Seelze: Kallmeyer Verlag, 13-23.
- Sliwka, Anne (2010): *From homogeneity to diversity in German education*. In: OECD (Hrsg.): *Effective Teacher Education for Diversity: Strategies and Challenges*. Paris: OECD, 205-217.
- Solzbacher, Claudia; Behrens, Birgit; Sauerhering, Meike & Schwer, Christina (2012): *Jedem Kind gerecht werden? Sichtweisen und Erfahrungen von Grundschullehrkräften*. Köln: Carl Link Verlag.
- Veber, Marcel (2016 i.E.): *Erfassung und Entwicklung von Teacher Beliefs in Inklusiver Bildung. Im Rahmen der ersten Phase der Lehrerbildung aufgezeigt am Projekt PinI*. Münster (Dissertation).
- Veber, Marcel (2015): *Potenzialorientierung – Weg und Ziel Inklusiver Bildung*. In: *Schulpädagogik heute*, 6 (12), 1-21. Online unter: http://www.schulpaedagogik-heute.de/SHHeft12/07_ausserthematiscPraxis/07_03.pdf (Abrufdatum: 23.09.2015).
- Veber, Marcel & Dexel, Timo (2016): *Forschendes Lernen mit dem Index für Inklusion*. In: Andreas Hinz; Tanja Kinne; Robert Kruschel & Stephanie Winter (Hrsg.): *IFO Tagungsband 2015*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag, 153-161.
- Veber, Marcel & Stellbrink, Mareike (2011): *Praxisphasen in Inklusion. Professionalisierung an der Schnittstelle von allgemeiner Schulpädagogik und Sonderpädagogik*. In: *Sonderpädagogische Förderung in NRW*, Jg. 49, 11-18.
- Wahl, Diethelm (2002): *Mit Training vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln?* In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 48, 227-241.