

Baar, Robert; Feindt, Andreas

Inklusion trifft Lernwerkstatt. Ein hochschuldidaktischer Rahmen zur Bearbeitung studentischer Einstellungen zu Inklusion

Baar, Robert [Hrsg.]; Feindt, Andreas [Hrsg.]; Trostmann, Sven [Hrsg.]: Struktur und Handlung in Lernwerkstätten. Hochschuldidaktische Räume zwischen Einschränkung und Ermöglichung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2019, S. 51-62. - (Lernen und Studieren in Lernwerkstätten)



Quellenangabe/ Reference:

Baar, Robert; Feindt, Andreas: Inklusion trifft Lernwerkstatt. Ein hochschuldidaktischer Rahmen zur Bearbeitung studentischer Einstellungen zu Inklusion - In: Baar, Robert [Hrsg.]; Feindt, Andreas [Hrsg.]; Trostmann, Sven [Hrsg.]: Struktur und Handlung in Lernwerkstätten. Hochschuldidaktische Räume zwischen Einschränkung und Ermöglichung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2019, S. 51-62 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-264677 - DOI: 10.25656/01:26467; 10.35468/5742-05

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-264677>

<https://doi.org/10.25656/01:26467>

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-Licence: <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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Robert Baar und Andreas Feindt

Inklusion trifft Lernwerkstatt – Ein hochschuldidaktischer Rahmen zur Bearbeitung studentischer Einstellungen zu Inklusion

Abstract

Das Thema ‚Inklusion‘ ist nicht nur Herausforderung für Schulen. Auch in Hochschulen stellt sich die Frage, wie Lehramtsstudierende auf die damit verbundenen Anforderungen vorbereitet werden können. Der Beitrag geht der Frage nach, ob und unter welchen Bedingungen ein Hybrid aus Lern- und Forschungswerkstatt¹ eine gewinnbringende hochschuldidaktische Perspektive darstellt: Dies zum einen vor dem Hintergrund einer empirischen Studie über Einstellungen Lehramtsstudierender zu Inklusion (Baar 2016), zum anderen ausgehend von den Ergebnissen einer Studie über die Arbeit von Studierenden in Forschungswerkstätten (Feindt 2007).

Es werden gemeinsame Strukturmerkmale von Forschungs- und Lernwerkstätten identifiziert und die Potenziale dieser hochschuldidaktischen Formate beleuchtet. Anschließend werden beide Perspektiven miteinander verbunden und es wird der Frage nachgegangen, welche Erträge sich aus der Verbindung des Themas ‚Inklusion‘ mit dem Setting einer Lern- und Forschungswerkstatt ziehen lassen.

1 Einstellungen zu Inklusion – Ergebnisse einer Studie mit Lehramtsstudierenden

Studien sowie Metaanalysen zu Einstellungen von Lehrkräften und Lehramtsstudierenden zu Inklusion mit dem Fokus auf sonderpädagogischen Förderbedarf kommen zwar in Teilen zu widersprüchliche Ergebnissen, insgesamt zeichnet sich jedoch die Tendenz ab, dass beide Gruppen gegenüber Inklusion als Konstrukt und Idee grundsätzlich positiv eingestellt sind. Hinsichtlich deren Umsetzbarkeit und Implementierung herrscht jedoch weitreichende Skepsis vor (vgl. bspw. Forsa

¹ Die Lern- und Forschungswerkstatt ist Teil des Lehr-Lern-Labors „Diagnose & Individuelle Förderung“ im Institut für Erziehungswissenschaft der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster und wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert.

2017; Hellmich u.a. 2016; Hecht u.a. 2016; Bosse & Spörer 2014; Kullmann u.a. 2014; Heyl & Seifried 2014; de Boer u.a. 2011; Avramidis u.a. 2000).

Den bislang vorliegenden Studien ist zu eigen, dass sie die Einstellungen der Probandinnen und Probanden fast ausschließlich mittels quantitativer Verfahren erheben und auswerten. Gasterstädt & Urban (2016) kritisieren, dass in ihnen zum einen häufig das zugrundeliegende Einstellungskonzept nicht offengelegt wird, Komplexitätsreduzierungen vorgenommen werden, indem beispielsweise die Rahmenbedingungen, unter denen Lehrkräfte arbeiten, nicht erhoben werden, oder entwickelte Items die Vielschichtigkeit und Problematiken nicht widerspiegeln.

Vor diesem Hintergrund wurde für die dem Beitrag zugrundeliegende Studie ein mehrdimensionales Forschungsdesign gewählt. Dieses beinhaltet neben der inhaltsanalytischen Auswertung von Ergebnissen einer studienbegleitenden Modulprüfung² (n = 64) und einer Fragebogenuntersuchung mit geschlossenem und offenem Frageteil (n = 94) auch Gruppendiskussionen (n = 20) mit jeweils drei bis acht Lehramtsstudierenden. Die Gruppendiskussionen wurden sinngenetisch in Anlehnung an die dokumentarische Methode (Bohnsack u.a. 2013) ausgewertet. Dadurch, dass den Studierenden gerade in den qualitativen Teilen der Studie Raum gegeben wurde, eigene Sichtweisen und Erfahrungen argumentativ zu explizieren, soll der o.a. Kritik von Gasterstädt & Urban (2016) konstruktiv begegnet werden. Dabei legt das Vorgehen nicht nur Einstellungen differenziert offen, sondern kann diese auch vor dem Hintergrund der von den Interviewten wahrgenommenen vorgefundenen Struktur und explizierter professionsbedingter Handlungslogiken interpretieren, einordnen und zu verstehen versuchen. Die Verantwortung für das Gelingen inklusiver Bildungsprozesse wird somit nicht individualisiert, wie Trautmann & Wischer (2011, 111ff.) generell in Bezug auf Haltungen und Einstellungen einwerfen. Insgesamt zielt die Studie darauf, Hinweise zu geben, wie die identifizierten Einstellungen im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung berücksichtigt werden können und diesen speziell in Lern- und Forschungswerkstätten begegnet werden kann.

Dem Praxishandeln liegen, je nach handlungstheoretischem Verständnis, unterschiedliche Gründe (und Ziele) zugrunde: Individualistische Handlungstheorien legen andere Schwerpunkte als zweck- bzw. normorientierte oder kulturtheoretische Modelle. In diesem Beitrag wird davon ausgegangen, dass Einstellungen Handlungsprädiktoren darstellen und als Voraussetzung für die Bereitschaft zu (geplantem) Verhalten gelten können (vgl. Kullmann u.a. 2014, 1). Einstellungen, verstanden als „individuelle, mentale und bilanzierende Bewertung“ (May-

2 Es handelte sich dabei um eine Klausur, in der die Studierenden dazu aufgefordert waren, zu einem Beitrag des damaligen Vorsitzenden des Philologenverbands Josef Kraus begründet Stellung zu nehmen. Dieser Beitrag ist am 12.4.2013 in der FAZ mit dem Titel „Das Ziel ist richtig, doch als Weg kann Inklusion falsch sein“ erschienen (http://www.lehrerverband.de/aktuell_Inklusion_FAZ_April_13.html).

erl 2009, 23), gelten als eine der Gelingensbedingungen für inklusive schulische Bildung (vgl. Braß/de Boer 2015, 94). Sie entstehen auf Grundlage subjektiver Wahrnehmungen, Normen und moralischer Überzeugungen, Kompetenzzuschreibungen, persönlicher wie professionsgebundener Erfahrungen, aber auch vor dem Hintergrund wahrgenommener (administrativer) Unterstützung sowie des Selbstwirksamkeitserleben (vgl. Götz et al. 2015, 35f.).³ Um von der Einstellung zu einem *Handeln* zu gelangen, muss als intervenierende Variable *Handlungsbereitschaft* (vgl. Mayerl 2009, 59ff.) sowie die *Gelegenheit zum Handeln* bestehen (s. Abb.1).

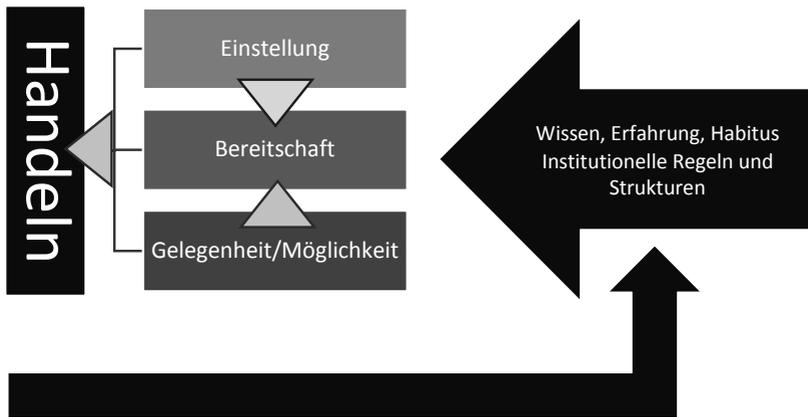


Abb. 1: Verhältnis von Einstellung, Bereitschaft, Gelegenheit und Handeln

Die Auswertung der Daten ergibt ein vielschichtiges Bild der Einstellungen der Diskussionsteilnehmerinnen und -teilnehmer. Im Folgenden wird ein Auszug aus einer der Gruppendiskussionen vorgestellt, der geeignet erscheint, die Rekonstruktion eines der identifizierten Einstellungsmuster exemplarisch darzustellen.⁴

³ Einstellungen sind zwar an die Person gebunden, sie sind – wissenssoziologischen Theorien folgend – dennoch immer auch habitualisiert, d.h. in einem bestimmten konjunkativen Erfahrungsraum hervorgebracht und inkorporiert (vgl. Bourdieu 1979; Mannheim 1980). Dies ist u.a. auch Grund dafür, dass Einstellungsänderungen nicht leicht zu initiieren bzw. zu vollziehen sind.

⁴ Die Ergebnisse der beiden anderen Teilstudien entsprechen in weiten Teilen dem oben skizzierten Forschungsstand. Trotz einer hohen Rate (knapp 90 Prozent) an grundsätzlicher Unterstützung des Inklusionsgedankens würden allerdings über zwei Drittel der Befragten bei Wahlmöglichkeit die Arbeit in nicht-inklusiven Schulsettings vorziehen. Eine Diskrepanz zwischen Einstellung und Bereitschaft wird sichtbar, die sich u.a. über die Antworten aus dem offenen Frageteil erklären lässt: Eine große Mehrheit der Studierenden fühlt sich nicht ausreichend auf die Aufgaben der Inklusion vorbereitet, gleichzeitig werden die institutionellen Bedingungen für die Umsetzung von Inklusion kritisiert (vgl. hierzu ausführlicher Baar 2016).

Zwei Studentinnen berichten von ihren Erfahrungen während der im Studienverlauf bereits absolvierten Schulpraktika und einem freiwilligen sozialen Jahr. Sie schätzen die Umsetzung von Inklusion in den Institutionen, in denen sie tätig waren, insgesamt positiv ein. Ein Student erwidert:

„Ich versteh aber dann nicht, warum, ähm, ich meine, wir sind ja nicht dafür nicht richtig ausgebildet, ähm ein- einfach mit so Situationen umzugehen. Und dann wird da irgendjemand hingestellt, der extra dafür sorgt, nur damit diese Person in 'ner gewissen Weise so 'ne Art Normalität hat, und mit andern Schülern eben in 'ne normale Klasse gehen kann und nicht auf 'ne Förderschule. Und dann verstehe ich halt nicht, warum dieser riesige Aufwand eben da betrieben wird. Und dieses Kind nicht einfach auf 'ne Förderschule geht; ich meine, das ist ja 'n riesen Zuschuss, wenn man jedem Förderkind einen nebendran stellt, der ihm alles erklären muss. Warum? Es gibt ja diese Ausbildung, dass man an Förderschulen unterrichtet; es gibt dann auch bestimmt Menschen denen das absolut Spaß macht; [...] und dann muss ich nicht mit solchen Sachen, also muss ich solche Sachen immer noch bedenken, wenn ich meinen Unterricht plane. Und wenn ich irgendwie ähm irgendwelche Methoden machen will, mit Gruppenarbeit, und dann muss ich das halt irgendwie bedenken. Also mich würde es stören, finde ich. Für mich wäre das jedes Mal ein Störfaktor.“

Die aus insgesamt sechs Personen bestehende Gruppe widerspricht der Äußerung nicht. Stattdessen berichtet eine der Studentinnen, die unmittelbar zuvor noch ihre eigenen positiven Erfahrungen zu Inklusion geschildert hat, nun über zwei aus ihrer Sicht fehlgeschlagene Inklusionsversuche. Ein anderer Student führt seine Bedenken aus:

„Also ich denke, das Ziel, der Hintergedanke, der dahintersteckt, ist vielleicht die Toleranz; aber es muss halt nicht immer so sein. Also es ist ja nicht bewiesen, dass dadurch, dass man das mit den Inklusionsklassen macht, dass das definitiv äh die Kinder dort to-äh toleriert werden. Kann ja auch genauso das Gegenteil passieren. Dementsprechend kann ich's halt auch nicht verstehen, also meine persönliche, also ich find's halt nicht so, persönlich. Weil, ich denk halt, wir sind halt nicht dafür ausgebildet und dann ist es umso schwieriger.“

Die Gruppe diskutiert im Anschluss über verschiedene Behinderungsarten und kommt schließlich zum Schluss, dass Inklusion, wenn nicht insgesamt, so doch für bestimmte Kinder unmöglich sei. Die als mangelhaft erlebte Vorbereitung auf die Aufgaben und das Gefühl der Überforderung sind die Hauptthemen der Diskutantinnen und Diskutanten. Der Verweis auf (in der Wahrnehmung der Studierenden) empirisch nicht nachgewiesene positive Effekte von Inklusion zeigt, dass der Stand der Forschung nur teilweise bekannt ist, dient insgesamt aber auch als Stellvertreterargument für eine tieferliegende Ablehnung: Nicht nur das Gelingen von Inklusionsprozessen wird bezweifelt, sondern auch die Idee als solche in Frage gestellt. Indem Inklusion unwidersprochen als Störfaktor bezeichnet wird,

darüber hinaus eine klare Differenzlinie zwischen einem „wir“ und einem „die anderen“ gezogen wird, offenbart sich eine Orientierung, die die Idee einer inklusiven Schule insgesamt verwirft. Eigene Normalitätsvorstellungen werden nicht in Frage gestellt.

In der Studie konnten insgesamt vier grundlegende Einstellungen herausgearbeitet werden, die in Anlehnung an Max Weber (1922/1988, 191) als „Idealtypen“ gefasst werden. Im fallinternen und fallkontrastierenden Vergleich und unter Einbezug der Ergebnisse aller Teilstudien konnten, informiert durch die dokumentarische Methode, des weiteren implizite Orientierungsmuster eruiert werden, die den explizierten Einstellungen zugrunde liegen (s. Tab. 1).

Tab. 1: Typologie der Einstellungen Lehramtsstudierender zu Inklusion

Einstellung	Sichtweisen und Orientierungen
Volle Unterstützung	<ul style="list-style-type: none"> • Inklusion als Bereicherung und Chance für mehr Gerechtigkeit/Gleichheit • Humanistische Überzeugungen, emanzipatorisches Verständnis von Unterricht(en)
Skeptische Akzeptanz	<ul style="list-style-type: none"> • Inklusion als schwierig zu realisierende Chance • Eigene Bereitschaft eingeschränkt durch Gefühl der Überforderung • Pragmatische Überlegungen und eigene (eingeschränkte) Selbstwirksamkeitsüberzeugungen
Starke Zweifel	<ul style="list-style-type: none"> • Inklusion als utopisches Konstrukt • Rekurrerung auf äußere Bedingungen • Zweifel an Sinnhaftigkeit, keine Bereitschaft
Totale Ablehnung	<ul style="list-style-type: none"> • Inklusion als realitätsferne Ideologie • Zurückweisung der sozialen Dimension von Unterricht, keinerlei Bereitschaft

Nicht alle der identifizierten Einstellungen erscheinen geeignet, Schule und Unterricht inklusiv weiterzuentwickeln. Die Ergebnisse legen nahe, dass die Lehrerinnen- und Lehrerbildung unterschiedliche Angebote bereithalten muss, die eine pragmatische wie reflexive Bearbeitung vorhandener Einstellungen unterstützen. Wie solche Angebote im Rahmen von Hochschullern- und Forschungswerkstätten gestaltet werden können, wird im Folgenden erläutert.

2 Lern- und Forschungswerkstätten im Themenfeld der Inklusion

Die schulische Bearbeitung von Vielfalt bringt eine Reihe von Herausforderungen mit sich (vgl. bspw. Trautmann & Wischer 2011; Bohl u.a. 2017). Weithin ungeklärt ist die Frage, welche Unterrichtsformen und -konzepte, Handlungsmuster, Medien und Materialien am besten geeignet sind, eine inklusive Praxis

zu befördern bzw. welche nicht intendierten Nebenfolgen damit verbunden sind. Mit Blick auf den schulpädagogischen Diskurs hinsichtlich Heterogenität und Inklusion kann davon ausgegangen werden, dass es angesichts der strukturellen Komplexität und Widersprüchlichkeit des heterogenitätssensiblen pädagogischen Handelns in der Institution Schule nicht den einen, den ‚richtigen‘ Weg gibt. Lindmeier & Lindmeier (2018, 267) verweisen darauf, dass die „inklusionspädagogisch ausgerichtete Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern ein komplexes Unterfangen darstellt“ und die Berücksichtigung kompetenztheoretischer, strukturtheoretischer und berufsbiografischer Perspektiven erforderlich sei. Für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung bedeutet das, dass sowohl pragmatisch als auch reflexiv ausgerichtete hochschuldidaktische Angebote nötig sind, die die Reflexion struktureller und institutioneller Bedingungen des Lehrerinnen- bzw. Lehrerhandelns sowie die Auseinandersetzung mit der auch biografisch bedingten Standortgebundenheit des eigenen Denkens und Handelns einschließen. Diese Position weist Schnittstellen mit dem von Budde & Hummrich (2015) skizzierten Konzept der „Reflexiven Inklusion“ auf, das die schulische Ausgestaltung inklusiver pädagogischer Praxis sowohl mit Prozessen der *Dramatisierung* als auch der *Entdramatisierung* verbindet: Zum einen müssen schulisch relevante Differenzkategorien benannt und damit professionelle Bearbeitung ermöglicht werden (Dramatisierung), zum anderen muss das damit einhergehende ‚doing difference‘, müssen Zuschreibungen und Manifestationen auch im Hinblick auf die intersektionale Verwobenheit mit anderen Differenzkategorien kritisch reflektiert werden (Entdramatisierung).

Schaut man sich in der hochschuldidaktischen Landschaft der Lehrerinnen- bzw. Lehrerbildung im deutschsprachigen Raum um, dann geraten zwei bislang eher getrennt voneinander liegende Konzepte in den Blick: eher pragmatisch orientierte Lernwerkstätten auf der einen, und eher reflexions- bzw. verstehensorientierte Forschungswerkstätten auf der anderen Seite. So liegt eine der Leitideen der Lernwerkstätten in der (alternativen) Gestaltung von schulischen Lehr-Lern-Prozessen und eine Leitidee der Forschungswerkstätten im reflexiven Verstehen pädagogischer Praxis. Damit soll nicht in Abrede gestellt werden, dass auch in Lernwerkstätten die Reflexion der praktischen Ideen eine bedeutsame Rolle spielt und in Forschungswerkstätten die Auseinandersetzung mit pragmatischen Handlungsalternativen einen Teil der Arbeit umfassen kann. Eine systematische Verbindung dieser beiden Konzepte liegt bislang jedoch kaum vor. Vor dem Hintergrund der oben beschriebenen Einstellungen von Lehramtsstudierenden und mit Blick auf die professionstheoretischen Ausführungen zu einer inklusionsbezogenen Lehrerinnen- und Lehrerbildung scheint nun aber genau die Idee der Verbindung der beiden Konzepte interessante Potentiale zu eröffnen:

Zum einen entstehen mit diesem Konzept hochschulische Räume, in denen die Faktoren Sozialität und Kommunikation (vgl. Feindt 2007, 252ff.) im Gegensatz

zu vielen anderen Post-Bologna-Formaten (wieder) eine explizite Rolle spielen. Damit setzen Lern- und Forschungswerkstätten genau an der Stelle an, die Blömeke (2002, 138) mit Bezug auf die Freiheit und Einheit von Forschung und Lehre in den Blick nimmt: „kleinere Lehreinheiten zur Sicherung der Kommunikation, Ausgang von Praxisproblemen sowie Wissenschaft als Kenntnis von Modellen und ihren Alternativen.“

Zum anderen eröffnet sich durch die Verknüpfung die Möglichkeit, die pragmatische und reflexive Perspektiven nicht getrennt, sondern aufeinander bezogen zu thematisieren. Die professionstheoretische Diskussion ‚*Reflexion*‘ vs. ‚*Kompetenz*‘ kann so aus ihrer antagonistischen Stellung gelöst werden (vgl. Helsper 2007).

Wie eine solche Lern- und Forschungswerkstatt konzeptionell gestaltet werden kann, wird im Folgenden anhand eines Formats erläutert, das im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung im Institut für Erziehungswissenschaft der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster entwickelt wurde.

3 Schulischen Umgang mit Vielfalt verstehen und gestalten – Hochschuldidaktik einer Lern- und Forschungswerkstatt

Unter dem Titel ‚Schulischen Umgang mit Vielfalt verstehen und gestalten‘ wird an der Universität Münster seit dem Wintersemester 2016/17 eine zweisemestrige Lern- und Forschungswerkstatt erprobt, die eng an dem professionstheoretisch relevanten Konzept der Praxisforschung orientiert ist (vgl. Altrichter u.a. 2014). Praxis- oder auch Aktionsforschung zielt explizit auf die Verbindung von Aktion und Reflexion: Schulische und unterrichtliche Handlungspraxis werden erforscht (Reflexion) mit dem Ziel, die konkrete Praxis weiterzuentwickeln (Aktion). Damit ist die Praxisforschung ein Konzept, das sich anbietet, die Verbindung der Leitideen von einerseits Lern- und andererseits Forschungswerkstätten zu konkretisieren.

Der inhaltliche Fokus der Arbeit liegt auf Fragen des schulischen Umgangs mit Vielfalt. Das schließt explizit die Frage ein, wie Schule und Unterricht an der Konstruktion von Differenz und Heterogenität beteiligt sind. In kleinen Teams bearbeiten Studierende in engem Austausch mit Lehrpersonen aus Kooperationsklassen eine konkrete, auf die Situation in den Kooperationsklassen bezogene Fragestellung. Durch Formen der systematischen Unterrichtsbeobachtung (vgl. de Boer & Reh 2012) wird ein reflexiver Zugang zur Schul- und Unterrichtswirklichkeit eröffnet. Die gemeinsame perspektiventriangulierende Analyse der erhobenen Daten in Form einer Forschungswerkstatt ist dabei ein zentraler Bestandteil des Konzepts. Diese erste Phase, die sich über ein Semester erstreckt, steht unter der Überschrift *Verstehen*. Im zweiten Semester werden die Einblicke dann prag-

matisch gewendet und auf die Leitidee *Gestalten* bezogen. Hier verändert sich die hochschuldidaktische Arbeit mit den Studierenden von einer Forschungswerkstatt hin zu einer Lernwerkstatt. Auf Grundlage der Ergebnisse werden – gemeinsam mit den beteiligten Lehrpersonen – Perspektiven zur Weiterentwicklung der Praxis entwickelt, diskutiert, vorbereitet und in den Kooperationsklassen erprobt. Die folgende Abbildung 2 verdeutlicht die Phasen der beiden Semester:



Abb. 2: Verstehen und Gestalten im Rahmen der Lern- und Forschungswerkstatt

Neben der Auseinandersetzung mit der schulischen und unterrichtlichen Praxis geht es in der konzipierten Lern- und Forschungswerkstatt explizit auch um die Reflexion eigener Perspektiven. Wie auf Grundlage der Untersuchung zu den Einstellungen der Studierenden hinsichtlich Inklusion herausgearbeitet wurde (vgl. Kap. 1), sind Unterstützungsangebote erforderlich, die es ermöglichen, eigene Einstellungen reflexiv zu bearbeiten. Die Praxisforschung bietet mit ihren wissenssoziologischen Grundannahmen und den daraus resultierenden Methoden zur Reflexion der eigenen Standortgebundenheit (vgl. Feindt 2018) einen geeigneten Rahmen, dieses Vorhaben zu unterstützen. Im Sinne einer Reflexivität zweiter Ordnung im Kontext studentischer Forschung (vgl. Feindt 2007, 257ff.) wird die Frage thematisiert, was die angefertigten Beobachtungsprotokolle über die eigenen Prozesse der Wahrnehmung von Heterogenität aussagen und wie durch die Beobachtungen immer auch Heterogenität rekursiv hervorgebracht wird. Im Rahmen der gemeinsamen Auswertung der Protokolle werden die Daten unter zwei Fragestellungen betrachtet: Was erfahren wir über die konkrete schulische Bearbeitung von Heterogenität (Reflexion erster Ordnung), und was erfahren wir über die Beobachtenden dieser Praxis (Reflexion zweiter Ordnung). Anhand des Beispiels eines Beobachtungsprotokolls (s. Tab. 2) soll dieser Gedanke im Folgenden verdeutlicht werden.

Tab. 2: Auszug aus einem studentischen Beobachtungsbogen

Beobachtung	Bemerkung/ Kommentar
Schülerin M. läuft seit Beginn der Freiarbeit durch den Klassenraum und lässt ihre Arbeitsmaterialien im Fach Mathematik, Thema Zahlenstrahl, auf dem Tisch offen liegen.	Die Schülerin wirkt sehr unkonzentriert und hektisch.
Nachdem die Schülerin M. wieder zurück an ihrem Platz angekommen ist, sucht sie nach ihrem Füller und arbeitet weiterhin nicht an ihren Aufgaben.	Die Schülerin scheint keine Lust zu haben, ihrer eigentlichen Aufgabe nachzukommen.

Aus dem Protokoll wird sichtbar, dass sowohl Beschreibung als auch Kommentar eng mit einer bestimmten, auf Schule und Unterricht bezogenen Normalitätsvorstellung verbunden sind. Einerseits gibt es eine „eigentliche Aufgabe“, deren Bearbeitung als Erwartungshorizont aufscheint. Andererseits gibt es ein Handeln (herumlaufen, suchen, nicht arbeiten), das jenseits des Erwartungshorizontes angesiedelt ist. Differenz ist also nicht naturgegeben vorhanden, sondern sie wird im Abgleich mit Kontrastfolien und Normalitätsvorstellungen von dem, wie Schule, Unterricht und Schülerinnen bzw. Schüler zu sein haben, konstruiert. Die sich hier andeutende Perspektive der Beobachtenden weist eine hohe Anschlussfähigkeit zu dem auf, was Breidenstein & Rademacher (2017, 192ff.) in ihrer Studie über geöffneten Unterricht in der Grundschule als „semantisches Zentrum individualisierten Unterrichts“ beschreiben, „in dem von „Lernen“ etwa kaum die Rede“ sei: „Die Terminologie des Arbeitens wird hier durchgängig verwendet für das, was die Schülerinnen und Schüler im Unterricht tun (sollen)“ (ebd.). Es zeigt sich, dass offensichtlich nicht nur Lehrerinnen und Lehrer, sondern bereits Studierende diese Semantik in Beobachtungen reproduzieren. Das Leitbild der reflektierenden Praktikerin bzw. des reflektierenden Praktikers ist also nicht nur für Lehrkräfte, sondern auch für Studierende im Rahmen forschenden Lernens von zentraler Bedeutung, um die eigenen Standortgebundenheit reflexiv bearbeitbar zu machen. An dieser Stelle wird das forschende Lernen der Studierenden selbst Gegenstand einer methodisch strukturierten Reflexion (vgl. Feindt 2007, 223ff.; 2018).

4 Zusammenfassung und Ausblick

Einstellungen von Lehramtsstudierenden sind Produkt zahlreicher Variablen und können als Voraussetzung für die Bereitschaft zu einem bestimmten Handeln angesehen werden – sofern die Möglichkeit zu einem solchen besteht und auch wahrgenommen werden kann. Nicht alle der in der dem Beitrag zugrundeliegenden Studie identifizierten, oftmals auch diffusen Einstellungen scheinen dabei geeignet, den Ausbau inklusiver Bildungsprozesse voranzutreiben oder als Folie und Ausgangspunkt für eine vielfaltssensible Unterrichtsgestaltung zu dienen.

Das hochschuldidaktische Konzept einer Lern- und Forschungswerkstatt scheint geeignet, über die forschende Beobachtung von Unterricht und die diskursive Reflexion der eigenen Beobachtungen und Deutungen subjektive Normalitätsvorstellungen, Orientierungen, Einstellungen sowie die eigene Standortgebundenheit einer reflexiven Bearbeitung zugänglich zu machen. Eine potentiell damit einhergehende Verunsicherung kann zur Reflexion eigener Konstruktionen führen, die perspektivisch auch Veränderungen der professionsbezogenen Einstellungen ermöglicht. Das Konzept einer Lern- und Forschungswerkstatt, das die jeweiligen werkstattspezifischen Schwerpunkte Pragmatik und Reflexion vereint und aufeinander bezieht, kann hier einen besonderen Beitrag leisten: Denn ein „pragmatisch wirksames Fraglichwerden des Selbst- und Weltverständnisses scheint eher durch Erfahrung möglich zu werden, die von Studierenden selbst organisiert sind und sie zu verantwortlich Handelnden macht“ (Kokemohr 2001, zit. n. Combe 2001, 30).

Literatur

- Altrichter, Herbert; Feindt, Andreas & Zehetmeier, Stefan (2014): Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht: Aktionsforschung. In: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. Münster: Waxmann, 285-307.
- Avramidis, Elias; Bayliss, Phil & Burden, Robert (2000): Student teachers' attitudes toward inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. In: *Teaching and teacher education*, 16. Jg., 277-297.
- Baar, Robert (2016): Attitudes of German Teacher Students on Inclusion. In: *Journal of Research in Special Educational Needs (JORSEN)*, 16. Jg., 225-228.
- Blömeke, Sigrid (2002): Universität und Lehrerausbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bohl, Thorsten; Budde, Jürgen & Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.) (2017): Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bohnsack, Ralf; Nentwig-Gesemann, Iris & Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.) (2013): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS.
- Bosse, Stefanie & Spörer, Nadine (2014): Erfassung der Einstellung und der Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudierenden zum inklusiven Unterricht. In: *Empirische Sonderpädagogik*, 6. Jg., 279-299.

- Bourdieu, Pierre (1979): Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der karibischen Gesellschaft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Braß, Benjamin & de Boer, Heike (2015): Für inklusive Praxis sensibilisieren – Beobachten lernen in der Lehrerbildung. In: Blömer, Daniel/Lichtblau, Michael/Jüttner, Ann-Kathrin/Koch, Katja/Krüger, Michaela/Werning, Rolf (Hrsg.): Perspektiven auf inklusive Bildung. Gemeinsam anders lehren und lernen. Jahrbuch Grundschulforschung Bd. 18, Wiesbaden: VS, 93-98.
- Breidenstein, Georg & Rademacher, Sandra (2017): Individualisierung und Kontrolle – Empirische Studien zum geöffneten Unterricht in der Grundschule. Wiesbaden: Springer.
- Budde, Jürgen & Hummrich, Merle (2015): Intersektionalität und reflexive Inklusion. In: Sonderpädagogische Förderung heute, 60. Jg., 165-175.
- Combe, Arno (2001): Fallgeschichten in der universitären Lehrerbildung und die Rolle der Einbildungskraft. In: Hericks, Uwe/Keuffer, Josef/Kräfte, Hans Christof/Kunze, Ingrid (Hrsg.): Bildungsgangdidaktik. Perspektiven für Fachunterricht und Lehrerbildung. Opladen: Leske und Budrich, 19-32.
- de Boer, Anke; Pijl, Sip Jan & Minnaert, Alexander (2011): Regular primary school teachers' attitude towards inclusive education: a review of the literature. In: International Journal of Inclusive Education, 15. Jg., 331-353.
- de Boer, Heike & Reh, Sabine (Hrsg.) (2012): Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen. Wiesbaden: Springer VS.
- Feindt, Andreas (2018): Reflektierende Praktiker*innen. Zur wissenssoziologischen Rahmung eines doppelten Leitbilds forschenden Lernens. In: Schiefner-Rohs, Mandy/Favella Gianpiero/Herrman, Anna-Christin: Forschungsnahe Lehren und Lernen in der Lehrer*innenbildung. Forschungsmethodische Zugänge und Modelle der Gestaltung. Berlin: Peter Lang.
- Feindt, Andreas (2007): Studentische Forschung im Lehramtsstudium. Eine fallrekonstruktive Untersuchung studienbiografischer Verläufe und studentischer Forschungspraxen. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Forsa (2017): Inklusion an Schulen aus Sicht der Lehrkräfte in Deutschland – Meinungen, Einstellungen und Erfahrungen. Ergebnisse einer repräsentativen Lehrerbefragung, Online unter: https://www.vbe.de/fileadmin/user_upload/VBE/Service/Meinungsumfragen/2017_05_10_Inklusion_an_Schulen_Auswertung.pdf (Abrufdatum: 23.10.2018).
- Gasterstädt, Julia & Urban, Michael (2016): Einstellung zu Inklusion? Implikationen aus Sicht qualitativer Forschung im Kontext der Entwicklung inklusiver Schulen. In: Empirische Sonderpädagogik, 8. Jg., 54-66.
- Götz, Josephine; Hauenschild, Katrin; Greve, Werner & Hellmers, Sabine (2015): Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern zur inklusiven Grundschule. In: Blömer, Daniel/Lichtblau, Michael/Jüttner, Ann-Kathrin/Koch, Katja/Krüger, Michaela/Werning, Rolf (Hrsg.): Perspektiven auf inklusive Bildung. Gemeinsam anders lehren und lernen. Wiesbaden: VS, 34-39.
- Hecht, Petra; Niedermair, Claudia & Feerer, Ewald (2016): Einstellungen und inklusionsbezogene Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehramtsstudierenden und Lehrpersonen im Berufseinstieg. Messverfahren und Befunde aus einem Mixed-Methods-Design. In: Empirische Sonderpädagogik, 8. Jg., 86-102.
- Hellmich, Frank; Görel, Gamze & Schwab, Susanne (2016): Einstellungen und Motivation von Lehramtsstudentinnen und -studenten in Bezug auf den inklusiven Unterricht in der Grundschule. Ein Vergleich zwischen Deutschland und Österreich. In: Empirische Sonderpädagogik, 8. Jg., 67-85.
- Helsper, Werner (2007): Eine Antwort auf Jürgen Baumerts und Mareike Kunters Kritik am strukturtheoretischen Professionsansatz. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 10. Jg., S. 567-579.
- Heyl, Vera & Seifried, Stefanie (2014): „Inklusion? Da ist ja sowieso jeder dafür!“ Einstellungsforschung zu Inklusion. In: Trumpa, Silke/Seifried, Stefanie/Franz, Eva/Klauß, Theo (Hrsg.): Inklusi-

- ve Bildung. Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 47-60.
- Kullmann, Harry; Lütje-Klose, Birgit; Textor, Annette; Berard, Jutta & Schitow, Katharina (2014): Inklusiver Unterricht – (Auch) eine Frage der Einstellung! In: *Schulpädagogik heute*, 5. Jg., 181-196.
- Lindmeier, Christian & Lindmeier, Bettina (2017): Professionalisierung von Lehrpersonen. In: Sturm, Tanja/Wagner-Willi, Monika (Hrsg.): *Handbuch Schulische Inklusion*. Opladen & Toronto: Barbara Budrich, 267-281.
- Mannheim, Karl (1980): *Strukturen des Denkens*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Mayerl, Jochen (2009): *Kognitive Grundlagen sozialen Verhaltens*. Wiesbaden: VS.
- Trautmann, Matthias & Wischer, Beate (2011): *Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung*. Wiesbaden: VS.
- Weber, M. (1922/1988): *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre*. Tübingen: UTB.