

Steinwand, Julia; Wittek, Doris; Ritter, Michael

## Interdisziplinarität als Reflexionsanlass und -referenz in der kasuistischen Lehrer:innenbildung

Kramer, Rolf-Torsten [Hrsg.]; Rabe, Thorid [Hrsg.]; Wittek, Doris [Hrsg.]: Fallverstehen und Reflexivität? Beiträge der QLB zur Professionalisierung im Lehramtsstudium. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 168-187. - (Studien zur Professionsforschung und Lehrer:innenbildung)



Quellenangabe/ Reference:

Steinwand, Julia; Wittek, Doris; Ritter, Michael: Interdisziplinarität als Reflexionsanlass und -referenz in der kasuistischen Lehrer:innenbildung - In: Kramer, Rolf-Torsten [Hrsg.]; Rabe, Thorid [Hrsg.]; Wittek, Doris [Hrsg.]: Fallverstehen und Reflexivität? Beiträge der QLB zur Professionalisierung im Lehramtsstudium. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 168-187 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-328381 - DOI: 10.25656/01:32838; 10.35468/6156-07

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-328381>

<https://doi.org/10.25656/01:32838>

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-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

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-nc-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 make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

*Julia Steinwand, Doris Wittek und Michael Ritter*

## **Interdisziplinarität als Reflexionsanlass und -referenz in der kasuistischen Lehrer:innenbildung**

### **Zusammenfassung**

Im Beitrag wird nach der Bedeutsamkeit von Referenzen in der Fallarbeit interdisziplinär gestalteter universitärer Lehre im Kontext heterogenitätssensibilisierender Lehrer:innenbildung gefragt. Dafür werden zunächst Heterogenität, Interdisziplinarität und Fallverstehen als Bezugspunkte universitärer Professionalisierung herausgearbeitet, um nachfolgend Referenzialität als Merkmal von Reflexivität auszuweisen: Interdisziplinäre Lehrveranstaltungen bergen das Potenzial, so unsere These, ein gegenüber (mono-)disziplinärer Lehre erweitertes Spektrum an Referenzen bereitzustellen, die für eine reflektierende Sinnbildung herangezogen werden können. Sodann wird exemplarisch eine Rekonstruktion referenzierenden *Denkens über* einen Fall pädagogischer Praxis in seiner Ausdrucksform als *Sprechen* in der Fallarbeit einer interdisziplinären Lehrveranstaltung vorgestellt, bevor die Befunde abschließend diskutiert werden.

**Schlagnote:** Heterogenität, Interdisziplinarität, kasuistische Lehre, Reflexion/ Reflexivität, Professionalisierung

### **Abstract**

The article examines the significance of references in case-based interdisciplinary university teaching aimed at fostering reflexivity within the context of diversity-sensitive teacher education. To do so, heterogeneity, interdisciplinarity, and case understanding are highlighted as points of reference for university professionalization. Subsequently, referentiality is identified as a characteristic of reflexivity: Interdisciplinary courses, according to our thesis, possess the potential to offer an expanded range of references compared to (mono-)disciplinary teaching, which can be utilized for reflective meaning-making. Then, an exemplary reconstruction of referential thinking concerning a case of pedagogical practice, manifested as discourse within the context of case-based interdisciplinary teaching, is presented, followed by a concluding discussion of the findings.

**Keywords:** heterogeneity, interdisciplinarity, university case studies, reflection/reflexivity, professionalisation

## 1 Einleitung

Ausgehend von einem Verständnis von Reflexion als einem besonderen Modus, einer referenziellen bzw. selbstreferenziellen „Form rückbezüglichen bzw. selbstbezüglichen Denkens“ (Häcker et al. 2016, S. 262), fokussieren wir in diesem Beitrag heuristisch auf die Referenzialität als zentrales Merkmal eines solchen reflexiven Denkens – oder konkreter: auf die Ausdrucksform eines solchen Denkens als Sprechen. Wir folgen dabei der Annahme, dass reflexives (Nach-)Denken in der Lehrer:innenbildung einen konkreten, in der Reflexionssituation verorteten Anlass und damit auch einen Gegenstand benötigt, etwa einen ‚Fall‘ aus der Praxis schulischen Unterrichts (Häcker 2022). Wir erweitern diese Annahme im Sinne von Thomas Häcker et al. (2016) jedoch um einen entscheidenden Aspekt: Denn darüber hinaus setzt u. E. das Reflektieren diesen Gegenstand in Beziehung zu biografisch gesättigten Erfahrungen, pädagogischen Vorstellungen und disziplin- bzw. domänenspezifischem Theoriewissen, die das reflektierende Subjekt seinem eigenen Wissenshorizont entnehmen muss oder die in der konkreten Reflexionssituation, etwa im Hochschulseminar institutionell gerahmt, zur Verfügung gestellt werden müssen. Unsere für den Beitrag leitende These lautet entsprechend: Auch wenn Reflexion selbstreferenzielle Züge trägt, also der Gegenstand des (Nach-)Denkens zu Facetten seiner eigenen Gestalt in Beziehung gesetzt wird, sind immer auch weitere Referenzen notwendig, die für eine reflektierende Sinnbildung herangezogen werden – und die in interdisziplinären Lehrveranstaltungen in gesteigerter Weise aufgerufen werden können.

Ausgehend von der begleitenden Erforschung einer interdisziplinären Lehrveranstaltung im Lehramtsstudium interessieren wir uns in diesem Beitrag für Anlässe und Referenzen, die für eine reflektierende Sinnbildung von den Studierenden herangezogen werden. Grundlage sind rekonstruktiv generierte Befunde in einem Teilprojekt des Projekts KALEI<sup>2</sup> (Professionalisierung durch Heterogenitätssensibilisierung) im Rahmen der ‚Qualitätsoffensive Lehrerbildung‘ (QLB) an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (MLU). Das von uns verantwortete Teilprojekt „Interdisziplinäre Perspektiven auf Heterogenität im Unterricht“ zielte dabei erstens darauf, die interdisziplinäre Verständigung innerhalb der an der MLU in der Lehrer:innenbildung beteiligten Disziplinen zu Fragen der Konstruktion und Bearbeitung von Heterogenität im Unterricht zu intensivieren. Zweitens bestand das Ziel, Lehrkonzepte zu entwickeln und zu erproben, innerhalb derer die Studierenden (auch) mithilfe der interdisziplinären Perspektiven auf Heterogenität sensibler dafür werden, zugrundeliegende Strukturen der pädagogischen

Tätigkeit mit heterogenen Lerngruppen zu reflektieren. Der Anspruch, eine auf der Zusammenschau verschiedener, an der Lehrer:innenbildung beteiligter Disziplinen gründende Mehrperspektivität als Potenzial für die Professionalisierung der Studierenden zu nutzen, ist dabei keineswegs neu, sondern hat u. a. an der MLU eine längere Tradition (Rademacher 2016, ausführlich Kap. 2; Heinrich et al. 2019). Anknüpfend an diese Tradition bestand für uns jedoch die Frage, inwieweit interdisziplinäre Perspektiven für die Studierenden in der Auseinandersetzung mit Fallmaterial zu einem Zugewinn an Deutungsmöglichkeiten im Sinne der Heterogenitätssensibilität führen.

Um uns dieser Frage zu nähern, klären und relationieren wir im Folgenden zunächst professionstheoretisch begründet die zugrundeliegenden Begriffe Heterogenität, Interdisziplinarität und Fallverstehen (Kap. 2). Daran anschließend kommt das Verhältnis von Reflexivität und Referenzialität im Sinne der Professionalisierung (angehender) Lehrpersonen in den Blick (Kap. 3). Sodann stellen wir exemplarisch entlang einer Fallrekonstruktion vorliegende Befunde zu (selbst-)referenziellen Bezügen vor, die in der Fallarbeit einer interdisziplinären Lehrveranstaltung aufgerufen werden (Kap. 4). Abschließend diskutieren wir die Befunde mit Blick auf den Diskurs zur kasuistischen Lehrer:innenbildung (Kap. 5).

## **2 Heterogenität, Interdisziplinarität und Fallverstehen als Bezugspunkte universitärer Professionalisierung**

Die ‚Heterogenität von Schüler:innen‘ ist in der vergangenen Dekade im Zuge der QLB verstärkt in den Fokus universitärer Lehrer:innenbildung geraten, wie auch interdisziplinäre bzw. interprofessionelle Anforderungen an den Lehrer:innenberuf. Dieses Strukturentwicklungsprogramm soll Reformen im Rahmen der Lehrer:innenbildung anstoßen, die, neben anderen Zielen, insbesondere eine „Fortentwicklung [...] d. Vf.] in Bezug auf die Anforderungen der Heterogenität und Inklusion“ (Bund-Länder-Vereinbarung 2013, S. 2) beinhalten. Diese externen Ansprüche rekontextualisieren wir für die Lehre an der MLU in spezifischer Weise, da wir davon ausgehen, dass ‚Heterogenität‘ in Praktiken der pädagogischen Felder (Rabenstein & Steinwand 2018) gleichermaßen wie in bildungspolitischen und wissenschaftlichen Diskursen konstruiert wird (Rabenstein & Steinwand 2013). So leitet uns die Annahme, dass der ‚inhaltlich unscharfe‘ Begriff der Heterogenität (Budde 2012) genutzt wird, um ein Verhältnis von Unterschiedlichkeit in Bezug auf Adressat:innen pädagogischen Handelns (bspw. bezüglich der ‚Individuen‘ einer Lerngruppe) zu beschreiben, das jene Adressat:innen – ontologisierend – hinsichtlich als relevant erachteter Merkmale als unterschiedlich (und damit je spezifisch) markiert. In Bezug auf das (wissenschaftliche) Sprechen über Heterogenität (bspw. in Texten, die sich in der Lehrer:innenbildung veror-

ten, oder Diskursen zu aktuellen Schul- und Unterrichtsreformen) lässt sich zugleich die Diskursfigur der „Heterogenisierung“ (Rabenstein & Steinwand 2013, S. 87) der Adressat:innen pädagogischen Handelns erkennen, in deren Zusammenhang Heterogenität bspw. als didaktische Herausforderung diskutiert wird, auf die in der pädagogischen Praxis zu antworten ist – was demgemäß auch in der Lehrer:innenbildung thematisch wird (Wittek 2023, S. 356). In einer, für die ‚interaktionale Verfasstheit‘ (Rademacher 2016) der Bearbeitung – und damit auch Konstruktion – von Heterogenität in unterrichtlichen Praktiken sensibilisierenden, hochschulischen Lehre erscheint es demgegenüber angebracht, auf die Rekonstruktion von Praktiken der Differenzkonstruktion zu setzen (vgl. zum Überblick über verschiedene Ansätze auch Fabel-Lamla et al. 2020). Den gleichermaßen durch die QLB adressierten Begriff der ‚Inklusion‘ fassen wir dabei als menschenrechtsbasierte Strategie (Hinz 2015) der gesellschaftlichen und damit auch schulischen Auseinandersetzung mit der Frage nach der Relevanz der Heterogenität von (Lern-)Gruppen. Sich auch in der Lehrer:innenbildung mit dieser Frage auseinanderzusetzen, liegt schon darin begründet, dass inklusive Lehr-Lern-Settings die Komplexität des Lehrer:innenhandels steigern und hohe Anforderungen an Lehrpersonen stellen (Saalfrank & Zierer 2017, S. 152; Helsper 2016, S. 235). Mittels des strukturtheoretischen Verständnisses von Professionalität und seiner Annahme einer antinomischen pädagogischen Handlungsstruktur lässt sich fassen, inwiefern genau Heterogenität und damit auch Inklusion zur Komplexitätssteigerung beitragen. Wir zeigen dies exemplarisch an zwei Antinomien:

- 1) Die *Differenzierungsantinomie* verweist auf das dilemmatische Verhältnis zwischen Gleichbehandlung und Differenzierung. Während Schulklassen auf der einen Seite heterogen sind und jede:r Schüler:in nach individueller Aufmerksamkeit verlangt, geht Schule auf der anderen Seite angesichts universalistischer Leistungsbewertung immer mit einer gewissen Gleichbehandlung der Schüler:innen einher (Helsper 2023, S. 133). Durch die zunehmende Heterogenität von Lerngruppen, z. B. durch das Aufeinandertreffen neuartiger sozialer Milieus, verschiedener kultureller und ethnischer Hintergründe und unterschiedlicher Leistungsgruppen, verschärft sich dieses Dilemma (Walgenbach 2014). Die Schüler:innenschaft wird zudem nicht nur heterogener, sie wird auch als heterogener wahrgenommen – und diese Tatsache wird zunehmend durch den Inklusionsdiskurs relevanter, zudem als positiv gekennzeichnet (Budde 2015, S. 120; Trautmann & Wischer 2011, S. 32). Schule ist aber weiterhin in gesellschaftliche Strukturen eingebunden, die Gleichbehandlung erfordern (Sturm 2016). Entsprechend besteht die Differenzierungsantinomie in gesteigerter Form.
- 2) Die *Organisationsantinomie* verweist auf dilemmatische Handlungsanforderungen, die sich durch das Recht auf Inklusion in Anbetracht der derzeitigen Gestalt des Schulsystems, der Organisation von Schule ergeben. Die fehlende „Passung von ‚Inklusion‘ als neue pädagogische Reformprogrammatik zur Strukturlogik

des Schulischen“ (Dietrich 2017, S. 191) offenbart den Widerspruch zwischen den individuell ausgerichteten und gesellschaftlichen Funktionen von Schule umso deutlicher (Budde 2015, S. 121; Trautmann & Wischer 2011, S. 90ff., 133f.): Wenn Lerngruppen heterogener (wahrgenommen) werden (Trautmann & Wischer 2011, S. 32), ‚sprengen‘ immer mehr Schüler:innen den standardisierten Rahmen von Schule. Die individuelle Förderung und der Anspruch auf Chancengerechtigkeit widersprechen jedoch zunehmend den starren Regeln des meritokratischen, u. a. auf Allokation und Selektion zielender, Systems Schule.

Zugleich erweist sich schulisches Handeln derzeit im Kontext schulstruktureller Reformen, insbesondere aber nicht nur in Bezug auf Heterogenität und Inklusion, durch das Zusammentreffen verschiedener disziplinärer Handlungsanforderungen geprägt: So besteht die Notwendigkeit der Zusammenarbeit von Vertreter:innen verschiedener Professionen bzw. Expertisen im inklusiven Unterricht (Falkenstörfer et al. 2019, 2018; Buddeberg et al. 2018). Aber auch hinsichtlich weiterer Schulreformen, wie der Ganztagschule (Preis & Kanitz 2018; Preis & Wissinger 2018; Idel 2017), oder Unterrichtsreformen, wie fächerübergreifendem Unterricht (Holten & Krause 2019), wird auf die Notwendigkeit einer interdisziplinären Perspektive verwiesen. Professionalisierungsrelevant werden diese strukturell wirksamen Entwicklungsprozesse auf Ebene des Schulsystems bzw. der Einzelschule, da „sich Schule abweichend von der Tradition einer monoprofessionellen Bildungsinstitution“ (Preis & Kanitz 2018, S. 179) für außerunterrichtliches und außerschulisches Personal öffnet und in diesem Zusammenhang die disziplinübergreifende Zusammenarbeit „nicht nur ein Strukturmerkmal von Schule, sondern Teil der beruflichen Entwicklungsaufgabe von Lehrkräften“ wird (Preis & Wissinger 2018, S. 73; Hericks 2006; weitere Klärungen siehe dazu unten).

Im konkreten Unterrichtshandeln müssen also disziplin- und professionsübergreifende Handlungsanforderungen zeitgleich wahrgenommen, mitgedacht und als Grundlage von „Entscheidungszwang und Begründungsverpflichtung“ (Oevermann 1991, S. 297) ins Verhältnis gesetzt werden. Lehrer:innen stehen mithin vor der Aufgabe, diese Anforderungen entweder als (multi-)professionelle Akteur:innen zu bewältigen oder aber auf der Ebene interdisziplinärer Kooperationen in multiprofessionellen Teams zu vermitteln/bearbeiten. Insofern stellt eine Reflexion, die verschiedene Disziplinen in Rechnung stellt, eine zentrale Anforderung an Lehrer:innenhandeln dar. Zugleich werden unterrichtliche Handlungsanforderungen im Studium stark domänenspezifisch separiert und isoliert thematisiert. Die verschiedenen Disziplinperspektiven zu erkennen und ihre mitunter inkongruenten oder sogar disparaten normativen Implikationen miteinander ins Verhältnis zu setzen, verstehen wir jedoch als Professionalisierungspotenzial – schon in der ersten Phase der Lehrer:innenbildung.

Für eine theoretisierende Perspektive auf Heterogenität und Inklusion beziehen wir uns als zentrale Argumentationsfigur (Radhoff et al. 2018) auf das Konzept der ‚Reflexiven Inklusion‘ (Budde & Hummrich 2014), das nahelegt, Inklusion als Zielsetzung einer interdisziplinär organisierten Lehrer:innenbildung zu verankern: „Denn reflexive Inklusion ist nicht fachspezifisch zu verorten, sondern als interdisziplinäre Aufgabe unterschiedlicher erziehungswissenschaftlicher, schulpädagogischer, sonderpädagogischer und fachdidaktischer Domänen zu verstehen“ (Budde & Hummrich 2014, o. S.). Lehrveranstaltungen sollen etwa darauf abzielen, die den verschiedenen Disziplinen je eigene „Definition und Konsequenzen von Inklusion für die Gestaltung pädagogischer Konzepte“ (Radhoff u. a. 2018, S. 199) zu hinterfragen (ebd., S. 213). Der hier anklingende Begriff der Interdisziplinarität bezieht sich in unserer Konzeption konkret

- auf die inneruniversitäre, durch Vertreter:innen verschiedener Disziplinen verantwortete (Neu-)Konzeption von Studienangeboten, wie dem LSQ-Teil-Modul „Heterogenität und Inklusion“<sup>1</sup> an der MLU,
- in Bezug auf die Durchführung interdisziplinärer Lehre auf die Studierenden-Gruppen, die fachdisziplinenübergreifend zusammengesetzt sind,
- aber auch auf das Angebot von Lehrveranstaltungen im interdisziplinären Team von mindestens zwei Dozent:innen unterschiedlicher Fachdisziplinen.

Dieses Verständnis von Interdisziplinarität beinhaltet die Setzung, dass die an der Lehrer:innenbildung beteiligten Disziplinen jeweils differierende Perspektiven auf Heterogenität und Inklusion bedingen und vertreten (u. a. Falkenstörfer et al. 2018, S. 217). Diese Setzung ist durchaus voraussetzungsvoll, da für eine kooperative Zusammenarbeit in der Lehre auch Gemeinsamkeiten der Einstellungen, Erwartungen und wahrgenommenen Herausforderungen bei den jeweiligen Akteur:innen nötig sind (Kleina et al. 2018, S. 240) – und zugleich davon auszugehen ist, dass die Trennlinien zwischen den Disziplinen mitunter weniger eindeutig, sogar weit fluider sind, als programmatisch angenommen.

Einem argumentativ für eine interdisziplinäre Lehrer:innenbildung ausgewiesenen Potenzial einer (für Studierende zukünftigen) Zusammenarbeit verschiedener Berufsgruppen steht allerdings der Befund gegenüber, dass sich derlei gestaltete Angebote noch eher selten finden (Falkenstörfer et al., 2018, S. 218; Kunze 2017a, S. 7). Mit Blick auf die Forschung zu interdisziplinärer Lehre ist zu konstatieren, dass derartige Zugänge in der Lehrer:innenbildung, die zudem wie in unserem Projekt kasuistisch ausgelegt sind, bislang wenig untersucht sind (Kunze 2017b). Für einen Unterricht unter den Bedingungen des derzeitigen Strukturwandels, unter anderem angesichts von Inklusion, gehen wir wie Werner Helsper (2016, S. 234) davon aus, dass sich „die Antinomien des pädagogischen Handelns in Richtung einer an Autonomie und Symmetrisierung orientierten Lehrer-Schüler-Beziehung

---

1 Vergleiche [https://www.zlb.uni-halle.de/studium/lsq\\_modul/](https://www.zlb.uni-halle.de/studium/lsq_modul/).

sowie in Richtung einer offen-interaktiven, weniger routinisierten, rekonstruktiven und pluralisierten Handlungslogik“ verschieben. Von besonderer Relevanz für die Professionalisierung (angehender) Lehrpersonen ist damit das sukzessive Einnehmen einer Perspektive, die den Einzelfall in seiner Besonderheit ernst nimmt. Dabei wird insbesondere für die erste Phase der Lehrer:innenbildung das Potenzial von Ansätzen rekonstruktiv-kasuistischen Arbeitens betont (Kunze 2018; Hummrich 2016), die auf die ‚Befremdung durch den Fall‘ und davon ausgehend auf Fallverstehen ausgerichtet sind (Bauer & Wieser 2020, S. 46). Denn Fallarbeit, vor allem deren interpretative Anteile, ruft spezifische eigene Orientierungen hinsichtlich Schule, Unterricht, Lehrer:innenhandeln usw. auf und referenziert damit stets auch auf die Interpretierenden (Demmer & Heinrich 2018, S. 183). Fallarbeit am fremden Fall geht also immer auch mit der Arbeit am eigenen Fall einher und erhält damit den Status als „Resonanzboden für das Eigene“ (Helsper 2018, S. 134). Wir verstehen rekonstruktive Kasuistik dabei bezogen auf unser Lehrentwicklungsprojekt als ein bestimmtes Vermittlungskonzept (sowohl als eine didaktische Methode als auch als Lehr-Lern-Arrangement), wissend, dass es auch andere Verständnisse und Definitionen von Kasuistik gibt (Wittek et al. 2021; Schmidt & Wittek 2019). Im Sinne von Andreas Wernet (2006, S. 90) beziehen wir uns auf eine rekonstruktive Kasuistik, die aus didaktischen Gründen vom Ideal der Rekonstruktion teilweise abweicht, da die Fallarbeit auch die Diskussion von Handlungsoptionen meinen kann, sozialwissenschaftliche Methoden nicht in Reinform angewandt werden und es nicht um Theoriegenerierung im Eigentlichen geht. Zum Gegenstand dieser kasuistischen Auseinandersetzung mit Prozessen sozialer Ordnungsbildung kann *Heterogenität* insbesondere werden, da der rekonstruktive Zugang zur sozialen Praxis (inklusive) Unterrichts (vgl. die Beiträge in Fabel-Lamla et al. 2020) mit der Erschließung von Prozessen der pädagogischen Bearbeitung von Heterogenität, zumeist verstanden als *Konstruktionen von Heterogenität*, eine „Reflexions- und Distanzierungsmöglichkeit von Alltagsdeutungen“ (Fabel-Lamla et al. 2020, S. 20) befördert. Mit Blick auf die Potenziale einer solchen kasuistischen Lehrer:innenbildung bestehen allerdings einschränkend „Diskussionsbedarfe hinsichtlich einer Weiterentwicklung“ aufgrund „nicht gänzlich eingelöste[r d. Vf.] (Professionalisierungs-)Erwartungen“ (ebd., S. 22). Dies gilt insbesondere auch für kasuistische Lehr-Lern-Arrangements mit interdisziplinärem Anspruch: So beschreibt Sandra Rademacher (2016, S. 232) am Beispiel der interdisziplinären Zusammenarbeit von Fachdidaktik und Schulpädagogik den ‚arbeitsteiligen‘ Zugriff auf Fälle unterrichtlicher Praxis, in dem „die Sache in ihrem didaktischen Zuschnitt als ‚Fall‘ betrachtet und die unterrichtliche Interaktion als einen zweiten ‚Fall‘ behandelt“ wird, als begrenzten Zugriff, der „die Potenziale einer gemeinsamen kasuistischen Diskussion von Fachdidaktik und Schulpädagogik“ (ebd.) nicht nutzt. Sie resümiert:

„die‘ Schulpädagogik [fragt d. Vf.] im Rahmen eines kasuistischen Vorgehens nach den Struktur- beziehungsweise Handlungsproblemen [... d. Vf.], vor die eine unterrichtliche Interaktion gestellt ist, wobei die Sache und ihre Vermittlung häufig in den Hintergrund tritt. Demgegenüber fragt ‚die‘ Fachdidaktik nach den Potenzialen und Hindernissen von Vermittlungs- und Aneignungsprozessen, ohne gleichzeitig die Unterrichtspraxis in ihrer sozialen Verfasstheit im Blick zu haben“ (ebd.).

Weiterführend schlägt Rademacher (2016) vor, die jeweils genuinen Fragestellungen zu erweitern und zu ergänzen, um zu neuen (gemeinsamen) Fragestellungen zu kommen (ebd., S. 233; ähnlich auch Falkenstörfer et al. 2018, S. 216).

### 3 Das Verhältnis von Reflexivität und Referenzialität

Der uns leitende strukturtheoretische Ansatz der Professionsforschung betont die Reflexivität als zentrales Merkmal professionellen Handelns, besonders hinsichtlich des Umgangs mit den oben bereits erwähnten Antinomien: Eben da diese im Lehrer:innenhandeln „nicht prinzipiell aufzuheben“ (Helsper 2023, S. 129) sind, „ist es entscheidend, sich mit diesen Antinomien reflexiv auseinanderzusetzen“ (ebd.). Professionelles Lehrer:innenhandeln basiere daher auf einem „reflexiven Lehrer:innenhabitus“ (ebd., S. 122), der unterstützte, habituell geprägte Vorstellungen und Orientierungen, insbesondere hinsichtlich des eigenen Schüler:innenhabitus, zu hinterfragen sowie ggf. eigenes Handeln zu transformieren. Zugleich deutet der reflexive Habitus eine Haltung an, die in gesteigerter Weise auf die Professionalisierungsbedürftigkeit/-notwendigkeit pädagogischen Handelns im inklusiven Unterricht verweist, wenn es hier um die permanente Reflexion sowie sensible und nicht-subsumtive Wahrnehmung von inkludierenden und exkludierenden Praktiken geht.

Die Anbahnung einer solchen Haltung in fallorientierter Lehre zu befördern, geht also mit der Reflexion von (nicht-)inkluisiven Unterrichtsgeschehen und -interaktionen, von Spezifika der Fälle, von Handlungsalternativen sowie von allgemeinen Strukturmerkmalen und Theoriewissen einher (Häcker et al. 2016, S. 266; Budde & Hummrich 2014, o. S.). Zugleich geht es dabei, wie oben bereits erwähnt, um die eigene Wahrnehmung und Deutung dieser Praktiken und Wissensbestände. Der Vorteil der Fallarbeit im Studium liegt nun darin, dass auf diesem Wege der eigene Fall implizit zum Thema wird, ohne dass er explizit ‚bearbeitet‘ wird. Fallarbeit ermöglicht also eine Reflexion des Eigenen im Fremden, ohne übergreifend und entgrenzend zu sein (Helsper 2018, S. 134). In diesem Zusammenhang stellen Häcker et al. (2016, S. 274) „andere Perspektiven und anderes Wissen“ als „Voraussetzung dafür [...d. Vf.], das immer bereits Gewusste und Gekannte zu transzendieren“, heraus. Als Besonderheit interdisziplinärer kasuistischer Lehre kann daher angenommen werden, dass sie für das Denken über Fälle verschiedene

disziplinär begründete, mitunter kontrastierende oder konkurrierende, Wissensbestände zur Verfügung stellen und damit auch explizit machen kann. Reflexivität erscheint demgemäß dadurch charakterisiert, dass Wissensbestände in der Auseinandersetzung mit Fällen pädagogischer Praxis als Referenzen mobilisiert werden. Das Referenzieren auf außerhalb des Gegenstandes, des Falls, liegende Wissensbestände verstehen wir also als die Referenzialität von Reflexion.

#### **4 Die Einteilung von Schüler:innen-Gruppen als Reflexionsanlass – Studentische Referenzen in der Fallarbeit einer interdisziplinären Lehrveranstaltung**

Die Konzeption und Durchführung interdisziplinärer, auf Heterogenitätssensibilisierung ausgerichteter Lehre stellte einen Arbeitsfokus des Teilprojekts „Interdisziplinäre Perspektiven auf Heterogenität im Unterricht“ dar: Im Sommersemester 2021 wurde das Seminar „Heterogenität im Unterricht. Ein interdisziplinärer Blick auf pädagogische Praxis“ im Rahmen des LSQ-Teil-Moduls „Heterogenität und Inklusion“<sup>2</sup> an der MLU angeboten. Ziel war es, Lehramtsstudierenden – etwa in der Mitte ihres Studiums – zu ihren Erfahrungen (im Gegenstandsfeld) und Alltagstheorien sowie dem, was sie im Rahmen des Studiums über pädagogische Praxis unter der Bedingung von Heterogenität meinen, gelernt zu haben, explizit verschiedene disziplinäre Diskurse (vertreten durch Lehrende aus den zwei Disziplinen Erziehungswissenschaft und Deutschdidaktik/GS) als Referenzen für eine Auseinandersetzung mit dem Gegenstand ‚Heterogenität im Unterricht‘ zur Verfügung zu stellen. Ausgehend von einer Verständigung über verschiedene, auch disziplinspezifische Heterogenitätsverständnisse sollten Programmatik und Konstruktcharakter des Heterogenitätsbegriffs erkennbar werden, Bezugspunkte für die studentische Analyse von Fällen unterrichtlicher Praxis<sup>3</sup> eröffnet und so Anlässe geschaffen werden, Reflexion als Praxis und Modus des (Nach-)Denkens über einen empirischen Fall zu etablieren.

Unter der Frage nach Reflexionsanlässen und -referenzen nehmen wir in diesem Beitrag einen spezifischen Ausschnitt des Seminarsgeschehens, die Arbeit am Fall, in den Blick: Im Rahmen der begleitenden Forschung zu unserer Lehrentwicklung im KALEI<sup>2</sup>-Teilprojekt wurden Plenums- und Gruppenarbeitsphasen von vier der insgesamt sechs Doppelsitzungen des Seminars audiographiert, transkribiert und ausgewählte Sequenzen analysiert. Dabei haben wir uns für die Praktiken, in denen die Beteiligten in der Bezugnahme aufeinander interaktiv ‚Fallarbeit‘ hervorbringen

2 Vergleiche [https://www.zlb.uni-halle.de/studium/lq\\_modul/](https://www.zlb.uni-halle.de/studium/lq_modul/).

3 Im Seminar waren die Studierenden, meist in Gruppenarbeiten, zur methodengeleiteten Erschließung verschiedener Unterrichtsfälle aufgefordert. In der von Katharina Kunze (2016, S. 118) vorgestellten Typologie verorten wir die im Seminar angebotene Fallarbeit aufseiten einer rekonstruktiven Kasuistik.

interessiert (Steinwand et al. 2020) – also dafür, wie Deutungen des vorliegenden Datums eingebracht, wie ihnen Geltung verliehen oder diese abgesprochen wird (Damm et al. 2019). Für die Rekonstruktion dieser Praktiken haben wir ein sequenzielles, adressierungsanalytisches (Reh & Ricken 2012) Vorgehen gewählt. Insofern dabei auch normative Setzungen in den Blick geraten, die im gegenseitigen Adressierungsgeschehen geltend gemacht werden, erhofften wir uns auf diesem Wege etwas darüber zu erfahren, wie in diesen Praktiken disziplinäre (auch qua interdisziplinärer Seminargestaltung angebotene) Bezüge relevant gesetzt werden. Welche Referenzen von den am Seminar Beteiligten in das Sprechen über den Fall eingebracht werden, zeigen wir im Folgenden exemplarisch mit Blick auf eine, für die vorliegende Darstellung in Teilen gekürzte, Sequenz einer Plenumsituation auf. In der dritten Seminarsitzung<sup>4</sup> haben die Studierenden in einer Gruppenarbeit eine transkribierte Unterrichtssequenz, in der eine Lehrkraft in einer dritten Grundschulklasse u. a. die Einteilung der Schüler:innen für eine Gruppenarbeitsphase realisiert, interpretiert.<sup>5</sup> Anschließend wurden im Plenum die Ergebnisse ihrer Auseinandersetzung mit dem Fallmaterial geschildert. In der nachfolgend abgebildeten Passage<sup>6</sup> leitet eine:r der Dozent:innen in das Plenumsprech über:

D: ich würd gern nochmal auf eine formulierung hinweisen unzwär ehm (.) sagt ja frau ehm (.) also die lehrkraft sagt in zeile (.) ab zeile vierundachtzig als sie auf pauline, leo und antonia zeigt teile ich auf das dürft ihr euch (.) ne-ne dürft ihr nicht aussuchen nein-nein (Z. 1-4)

D verweist auf das Fallmaterial<sup>7</sup>, das zuvor analysiert wurde, und präsentiert die Situation im Plenum als eine, in der es gilt, „nochmal“ eine „Formulierung“ sorgfältig zu prüfen. Dabei referenziert D, auch mit der Zeilenangabe, auf eine material verankerte Textpassage, stellt aber keine Frage, sondern gibt einen ‚Hinweis‘ darauf, dass an der „Formulierung“ etwas ist, das von Bedeutung ist. D positioniert sich dabei als die:derjenige, die:der den Studierenden, diesen ‚Hinweis‘ geben kann, vielleicht auch muss – denn es scheint D gemäß der sozialen Ordnung

4 Das Seminar fand angesichts der pandemiebedingten Kontaktbeschränkungen digital statt; in die Aufzeichnung der Plenums- und Gruppenarbeitsphasen haben die Studierenden eingewilligt.

5 In dieser Doppelsitzung haben die Studierenden erstmalig im Seminar in Kleingruppen an Fällen gearbeitet; vgl. den Auszug aus dem Arbeitsauftrag: „Gehen Sie den Transkriptauszug Schritt für Schritt durch: Wo werden im Unterrichtsvollzug Differenzmarkierungen vorgenommen? (Welche Funktion haben sie und liegen ihnen ggf. Vorannahmen zugrunde? Welche Wertungen sind damit verbunden?) Belegen Sie alles anhand konkreter Transkriptstellen. Arbeiten Sie an zwei Beispielen detailliert heraus, wie durch die Differenzmarkierungen Prozesse der Individualisierung und Vergemeinschaftung ausgelöst werden.“

6 Vergleiche 20210527-Plenum2-Transkript-TW.docx; im Transkript wird Unverständliches durch Auslassungszeichen (#) und die Angabe (unv.) gekennzeichnet, Pausen werden sekundenweise durch Punkte (.) markiert.

7 Im Seminar wurde mit dem Datensatz "78\_GS\_3\_D\_Plakate\_gestalten" aus dem Fallarchiv HIL-DE (Universität Hildesheim) gearbeitet.

der Lehrveranstaltung (auf die gleichwohl nicht explizit verwiesen wird) zu obliegen, Leerstellen in den Beiträgen der Studierenden im Plenum offenzulegen. Die von D angesprochenen Studierenden werden dabei als solche adressiert, die der Eigenart der „Formulierung“ Rechnung tragen können und sollen, d. h. deuten, was es mit der Textpassage auf sich hat – dies aber bislang versäumt haben. Den ‚Hinweis‘ von D zurückzuweisen, erscheint stark legitimationsbedürftig, so dass sich die Angesprochenen eigentlich nur zu der Adressierung durch D verhalten können, indem sie sich als welche zeigen, die den ‚Hinweis‘ verstehen, d. h. eine Deutung beisteuern.

Sw2 zeigt daraufhin an, dass die von D benannte Stelle im Transkript auch in ihrer Gruppe „relativ früh“ besprochen wurde:

Sw2: mhm wir äh das haben wir auch relativ früh besprochen weil # (unv.: uns) das auch aufgefallen ist (Z. 5)

Die Studierende verweist darauf, dass die von D unterstellte ausgebliebene Beachtung der Passage nicht nur durchaus stattgefunden hat, sondern sich bereits „früh“ in der Gruppenarbeit ereignete. Damit stützt sie zwar die Situationsdeutung, die D zuvor entworfen hatte, variiert aber die darin eingelassene Positionierung der Studierenden, insofern sie für sich (und ihre Arbeitsgruppe) beansprucht, „früh“ auf eine ‚Auffälligkeit‘ aufmerksam geworden zu sein. Wir verstehen die Markierung des (frühzeitigen) Aufmerkens, das jedoch (zunächst) nicht mit einer Deutung verbunden ist, als Verweis auf eine universitäre Leistungsordnung, in der das zügige Erkennen relevanter Sachverhalte günstig erscheint.

Es folgen Überlegungen von Sw2 zur Qualität des Lehrer:innenhandelns, die hier aus Platzgründen nicht dargestellt werden. Dabei problematisiert sie die Einteilungspraxis der im analysierten Fall dokumentierten Lehrerin als wenig planvoll und potenziell unfair. Dieser Kritik setzt Sw2 im weiteren Verlauf der Sequenz programmatische Überlegungen entgegen, die sie mit einer Bezugnahme auf eine, von ihr als fachdidaktisch gekennzeichnete, Position begründet:

Sw2: ehm und äh da kams eben wieder wie beim letzten mal zu tragen das wir das es kann jetzt auch einfach sein das es durch sport ist aber äh im sport # (unv.) werden wir halt dazu angehalten gruppeneinteilungen immer möglichst (.) hm (.) fair-also-fair zu gestalten und äh durchsichtig für die schüler und äh ehm (.) also das sie das erkennen warum und wieso und wer jetzt in welche gruppe kommt damit es da garnicht erst zu diskussionen oder unmut kommt (.) oder das also so transparent wie möglich zu gestalten und so fair wie möglich zu gestalten (Z. 12-18)

Indem sich Sw2 dabei als Studentin des Unterrichtsfachs Sport zeigt, bringt sie sich den anderen Anwesenden im Plenum gegenüber in eine Position mit einer spezifischen und exklusiven Expertise – das „wir“ scheint nun nicht mehr auf ihre Arbeitsgruppe im Seminar, sondern auf Sportstudierende per se, von denen im

Seminar nur wenige vertreten sind, zu verweisen. Als Kriterien einer angemessenen Gruppeneinteilung werden von der Studierenden ‚Fairness‘ und ‚Transparenz‘ eingeführt, die wenigstens im Rahmen der Sportdidaktik auch klar operationalisierbar zu sein scheinen. Die Studierenden werden, so markiert Sw2 es, dazu „angehalten“, eben diese Kriterien bei der Einteilung von Schüler:innengruppen zu berücksichtigen. Als disziplinär begründetes Anliegen beschreibt Sw2 also, dass es unter Schüler:innen nicht zu „Diskussion oder Unmut“ kommen soll und entwirft dabei ein Bild von Machbarkeit: Indem Lehrpersonen Schüler:innengruppen „so transparent wie möglich“ und „so fair wie möglich“ einteilen, „erkennen“ Schüler:innen die lehrer:innenseitigen Motive. Offen bleibt gleichwohl, nach welchen Kriterien Schüler:innen fair einzuteilen sind.

Sw2 spricht weiter und markiert dabei das analysierte Vorgehen der Lehrkraft im Unterrichtstranskript noch einmal als unprofessionell, wenn sie mangelnde Fairness und Transparenz herausstellt:

Sw2: und das-das liegt ja hier garnich vor also sie sagt ja dann auch nochma explizit ehm ach das wolltest du nicht ja pech gehabt (lacht) (...) da-ham-da-ham daran ham wir uns auch son bisschen aufgerieben (Z. 18-21)

Resümierend ist festzustellen, dass Sw2 im Rahmen ihres Beitrags den Impuls von D zwar aufnimmt, dabei allerdings die Positionierung durch D transformiert, indem sie den Fokus des im Plenumsgespräch Sagbaren erweitert und die Praxis der Gruppeneinteilung im analysierten Unterrichtstranskript normativ kritisch zur Diskussion stellt. Dabei referenziert sie (mit hohem Verbindlichkeitsgrad) auf Kriterien der Gruppeneinteilung aus ‚der‘ Sportdidaktik und legt mit Bezug zum Fall dar, dass diese von der Lehrkraft im Fallmaterial nicht berücksichtigt werden. Im Folgenden wird diese Aussage weiter erläutert und elaboriert, indem D sich auf die vorgeschlagene Akzentverschiebung einlässt und nicht auf der eigenen Relevanzsetzung beharrt. Im Plenum wird auch diskutiert, inwiefern gerade die willkürlich scheinende Reaktion der Lehrkraft als Egalitätsanspruch, als Gleichbehandlung der Schüler:innen, die in Gruppen eingeteilt werden, gelesen werden kann. Eine neuerliche Wendung markiert nun der Redebeitrag von Sm1:

Sm1: ehm darf ich kurz eine nachfrage an sw2 stellen und ehm bisschen wegführen vom protokoll (.) unzwär (.) ok zu dem sportunterricht ehm was du meinstest das interessiert mich jetzt gerade weil du sagtest ihr sollt die gruppen möglichst transparent und fair aufteilen ehm sodass die schüler auch damit einverstanden sind und das ehm (.) also ich frage mich jetzt gerade das muss ja dann gewissermaßen auf nem konsens über gewisse zuschreibungen an einzelne schüler beruhen diese faire aufteilung also zum beispiel als ehm gut im fußball schlecht im fußball äh deswegen gleichen wir jetzt die gruppenstärke irgendwie aus ehm da wern ja dann doch äh sehr starke rollen verteilt auch oder- oder habe ich das jetzt völlig falsch verstanden (Z. 53-61)

Auch dieser Studierende scheint die Seminarinteraktion als eine zu deuten, in der Beiträge zulässig sind, die sich nicht im engeren Sinne an der Rekonstruktion des vorliegenden Datums orientieren und sich zudem nicht auf das von D relevante Thema beziehen – mit anderen Worten: Die Studierenden weisen die Offerte, sich dem Fall rekonstruktiv zuzuwenden, zurück. Sm1 referenziert auf die von Sw2 problematisierte Angemessenheit von Gruppeneinteilungspraktiken im Unterrichtsfall und bringt eine eigene Deutung von Sw2s Beitrag ein: Eine angemessene, „faire Aufteilung“ von Schüler:innen orientiert sich am Kriterium Leistung. Der Studierende entwirft dabei ein Konzept (und unterstellt, dass Sw2 auf dieses Konzept verweist), nach dem die Leistungsfähigkeit der Gesamtgruppe von Schüler:innen als Summe der Leistungspotenziale ihrer Mitglieder modelliert wird. Allen Gruppen sollen durch die Einteilung nach fachleistungsbezogenen Kriterien gleiche Erfolgchancen, etwa im Fußballspiel, in Aussicht gestellt werden, wenn ‚gute‘ und ‚schlechte‘ Schüler:innen möglichst gleich auf die Gruppen verteilt werden. Während Sm1 also Sw2 zuschreibt, dass sie (objektiv messbare) Leistung als legitimes Differenzkriterium bei der ‚fairen Aufteilung‘ von Schüler:innen verstehe, markiert er in Abgrenzung ein anderes mögliches Verständnis von Leistungsdifferenz als „Zuschreibungen“, über die ein „Konsens“ besteht. So erscheint schließlich auch die „faire Aufteilung“ als Konstrukt, mit dem subjektivierende Effekte aufseiten der Schüler:innen verbunden sind. Damit macht Sm1 auf eine anders gelagerte Normativität hinsichtlich des Verständnisses davon, wie Unterricht sein soll, aufmerksam: Im Unterricht geht es weniger um eine transparente Leistungsordnung, auf die bei der Einteilung von Gruppen referiert werden kann, als darum, dass kein „Konsens“ über „starke Rollen“ etabliert wird – und Schüler:innen also Entwicklungsoptionen erhalten bleiben, wenn sie nicht lehrer:innenseitig als Spezifische (mit spezifischen Leistungen) positioniert werden. Der Studierende spricht damit eine Antinomie an: Schüler:innen nach Leistung zu differenzieren ist, auch wenn dies der ‚Fairness‘ dienen soll, mit pädagogisch ggf. nicht erwünschten und/oder subjektivierenden Effekten (z. B. der Etikettierung) verbunden, nämlich etwa einer dauerhaften Zuschreibung von Positionen innerhalb einer Leistungsordnung. Indem Sm1 dabei auf die zuvor im Seminar theoriebezogen diskutierte, für ontologisierende Zuschreibungen sensibilisierende Konstruiertheit von (Leistungs-)Heterogenität rekurriert, verortet er seine Referenzen in Opposition zu Sw2, die auf eine seminar-externe und damit exklusive Expertise verwiesen hatte.

Auf die folgenden Ausführungen von Sw2, die das Anliegen einer ‚fairen‘ Gruppeneinteilung noch einmal elaborieren, antwortet Sm1 später:

Sm1: ja was ich mich jetzt halt gefragt habe was ist schlimmer für den schlechten schüler wenn ähm die klasse mich als letztes wählt oder wenn der lehrer mich zu den guten steckt mit der begründung ja das is ja nen schlechter als weil dann hat das ganze auch

nochmal das siegel des lehrers (.) quasi und (.) ist damit nochn bisschen härter also ich (.) ich kann das verstehen das man das machen muss das muss ja jedes andere fach auch bei gruppenarbeiten irgendwie berücksichtigen wie man die teams zusammenstellt (.) ehm gerade # (unv.) situation ich hab mich jetzt gefragt ob das mit diesem lehrersiegel quasi nicht eigentlich noch-noch mieser ist als äh wenn die schüler sich das aussuchen (Z. 84-91)

Sm1 weist das von Sw2 problematisierte Thema einer angemessenen lehrer:innen-seitigen Einteilung von Schüler:innen-Gruppen als Problem aus, das sich auch für „jedes andere Fach“ stellt. Damit vergemeinschaftet er sich, Sw2 und die anderen am Seminar Teilnehmenden als angehende Lehrpersonen, die vor demselben antizipierten Problem stehen werden. Als Effekt einer lehrer:innenseitigen Differenzierung nach Leistung wird nun konkretisiert, dass von Lehrer:innen als leistungsschwach markiert zu werden, ‚mies‘ für ‚schlechte‘ Schüler:innen ist. ‚Mieser‘ ist dies noch als eine Markierung durch Mitschüler:innen, denn die Markierung von Leistungsschwäche bekommt ein ‚Lehrersiegel‘, das qua der Deutungsmacht von Lehrpersonen mit Gewicht versehen ist. In diesen Beitrag von Sm1 ist zudem ein Wechsel der Sprecherposition eingelassen. Für einen kurzen Moment spricht Sm1 nicht als angehender Lehrer, sondern als ‚schlechter Schüler‘. Wir deuten diesen Wechsel als (quasi-)biographische Referenz, die performativ eine gedankliche Übernahme der Position ‚schlechter Schüler:innen‘ und die Identifikation mit den ‚miesen‘ Effekten lehrer:innenseitiger Leistungszuschreibungen aufseiten der Mitstudierenden anbahnen kann. Sw2 antwortet darauf im weiteren Verlauf der Sequenz:

Sw2: und die sind sich eigentlich bis aufn paar ausnahmen sind die sich schon sehr bewusst was sie können und was sie nicht können und ähm (.) ich glaube das man (.) also (.) so ganz richtig machen kann man's eh nie (Z. 98-100)

Sw2 weist damit die Problematisierung des ‚Lehrersiegels‘ als Effekt differenzierenden Lehrer:innenhandelns durch Sm1 zurück, wenn sie auf die Passung zwischen leistungsbezogenen Selbstzuschreibungen von Schüler:innen und Lehrer:innenbeurteilungen Bezug nimmt. Einteilungen qua Leistung durch Lehrpersonen beruhen, so scheint Sw2 zu konzeptualisieren, auf einem geteilten Wissen über (objektivierte) Leistungsstände. Nicht die Konstruktion von Leistung benennt sie schließlich als zu problematisierenden Effekt pädagogischer Praxis, sondern die Unvermeidbarkeit und Prekarität unterrichtlicher Leistungseinteilungen.

Zusammenfassend stellen wir bezogen auf unsere Fragestellung des Beitrags fest: Die Deutung der Plenumsituation, die D zu Beginn eingebracht hatte, transformieren Sw2 und Sm1 in der Bezugnahme aufeinander. Über mehrere Sprechenden-Wechsel modifizieren die beiden Studierenden das von D eingebrachte Thema und diskutieren ein Problem, das sich – auch wenn die Studierenden einen

Diskurs über eine handlungspraktische Lösung anzustreben scheinen – im Sprechen als nicht lösbar erweist: Als Lehrpersonen müssen sie in der zukünftigen pädagogischen Praxis unter Maßgabe des Leistungsprinzips Schüler:innen nach dem Kriterium Leistung differenzieren – unabhängig davon, ob sie Leistung als objektives Merkmal oder als Konstruktion verstehen. Mit der leistungsbezogenen Differenzierung von Schüler:innen sind gleichwohl zuweilen pädagogisch nicht intendierte Konsequenzen verbunden. In der fortlaufenden Elaboration dieses antinomischen Handlungsproblems werden von den Studierenden verschiedene Referenzen aufgerufen, die als fachdidaktische Expertise Einzelner ausgewiesen werden oder auf eine vergemeinschaftend antizipierte generelle Herausforderung an Lehrer:innenhandeln verweisen. In der Arbeit am Fall weist sich Sw2 nicht nur als den Leistungsanforderungen des Seminars Entsprechende, sondern vor allem als (angehende) Sportlehrerin aus, die qua disziplinärer Verortung aufgefordert ist, eine an einer spezifischen Normativität ausgerichtete Handlungspraxis auszubilden. Ihrer Deutung verleiht sie dabei in Referenz auf disziplinäres Wissen Geltung, das nicht auf die durch die Dozent:innen repräsentierten Disziplinen verweist. Auf das von Sw2 Gesagte referierend, thematisiert Sm1 wiederum differenzierendes Lehrer:innenhandeln als Problem jeder Lehrer:innentätigkeit: Die Frage nach (nicht erwünschten) Konsequenzen, die mit einer Orientierung am Leistungsprinzip (als Konstruktion) verbunden sind, wird dabei sowohl in Referenz auf den theoriebezogen erarbeiteten Heterogenitätsbegriff des Seminars, wie auf eine (diskursiv quasi-biographisch eingebrachte) Schüler:innenperspektive als relevant in das Plenumsgespräch eingebracht.

## **5 Diskussion der Befunde mit Blick auf den Diskurs zur kasuistischen Lehrer:innenbildung**

Entlang der oben exemplarisch dargestellten Befunde können wir zeigen, wie Studierende antinomische Herausforderungen einer schulischen Verhandlung von Heterogenität thematisieren und sich dabei sensibel für Praktiken der Inklusion sowie Exklusion zeigen. Sie bewegen sich gewissermaßen zwischen ‚praxisreflexiver‘ und ‚rekonstruktiver‘ Kasuistik (Kunze 2016, S. 118), wenn die in den Diskurs eingebrachte Darstellung angemessener Einteilungspraktiken interaktiv zum Fall wird, an dem pädagogische Sachverhalte theoriebezogen erschlossen werden können. In der dargestellten Sequenz aus dem Plenumsgespräch eines interdisziplinären Seminars werden also im vom Fall ausgehenden Sprechen der Studierenden Deutungen verhandelt, die auf disziplinäre Wissensbestände verweisen. Wir verstehen dieses Verhandeln als möglichen Anlass einer theoriebezogenen Reflexion „berufsfeldtypischer Spannungsmomente“ (Hummrich 2016, S. 33). Aufseiten Studierender könnte damit eine „Befremdung über die Lehrer\_innenrolle“ (ebd.) und die Reflexi-

on der eigenen Haltung gegenüber der Heterogenität von Lerngruppen ermöglicht werden. Was Häcker et al. (2016, S. 273) als ein Ziel reflexiver Lehrer:innenbildung benennen, nämlich auf Diskrepanzen zwischen programmatisch-normativen Bildern davon, wie inklusiv zu unterrichten sei, und den gesellschaftlich-organisatorischen Bedingungen, die inklusives Unterrichten rahmen, aufmerksam zu werden, könnte sich im von uns betrachteten Sprechen über Fälle entwickeln. Deutlich werden dabei auch Herausforderungen interdisziplinärer Lehre; zu fragen wäre etwa, wie (zur Stärkung der eigenen Deutung aufgerufene) disziplinspezifische Positionierungen von Studierenden (die mitunter auch außerhalb der von den Dozierenden vertretenen Disziplinen liegen) im Diskurs so aufgenommen werden können, dass sie Anlässe zum (konzeptionell erwünschten) reflexiven Fallverstehen unter Einbezug verschiedener disziplinärer Perspektiven schaffen.

Was künftig aus unserer Perspektive jedoch noch weiter in den Blick der Forschung geraten müsste, wäre die Bedeutung der (v. a. qua interdisziplinärer Lehre angebotenen) disziplinären Bezüge als Referenzen in der studentischen Fallarbeit. So haben Tobias Bauer und Dorothee Wieser (2020) hinsichtlich einer ähnlichen Seminar constellation festgestellt, dass den Studierenden die zeitgleiche Rekonstruktion von Normen des Falls – durch die allgemeindidaktische Perspektive – und die „normative Perspektivierung“ (ebd., S. 51) – durch die Fachdidaktik – mitunter schwer fällt bzw. die verschiedenen Perspektiven auf den Fall „schwer vereinbar“ (ebd., S. 56) seien. Diese Befunde scheinen dabei nicht spezifisch für eine Gleichzeitigkeit von Bildungswissenschaften und Fachdidaktik zu sein. Vielmehr diskutieren bspw. auch Kathrin Holten und Eduard Krause (2019) für die Anlage einer interdisziplinären Seminar konzeption zwei Fachdidaktiken (Mathematik und Physik) Schwierigkeiten der Studierenden beim Sich-Einlassen auf das disziplin grenzen überschreitende Vorgehen. Veranschlagt wird dabei gleichwohl, dass mit dem Einbezug einer zweiten Disziplin eine Vervielfältigung disziplinärer Perspektiven auf unterrichtliche Praxis verbunden ist, mit der eine – interaktiv zu bewältigende – Komplexitätssteigerung einher geht.

In Bezug auf ihre Seminarpraktiken stellt eine ‚Mehrfach-Fachlichkeit‘ für die Studierenden jedoch einen *Normalzustand* dar, da das Lehramtsstudium sui generis durch das ‚Wandern zwischen den Disziplinen‘ geprägt ist. Wenn aber die Trennlinien zwischen den Disziplinen interaktiv weniger eindeutig bestimmt werden, könnte es im Seminar Raum geben, disziplinspezifische Fragestellungen miteinander zu verknüpfen oder auch zu kreuzen (Rademacher 2016) und dabei über mobilisierte Referenzen zu diskutieren – auch und insbesondere wenn diese über die beiden durch die Dozent:innen vertretenen Disziplinen hinaus reichen und Studierende Fachlichkeiten einbringen, denen sie sich qua Studiengang zuordnen. Wir stellen mit Blick auf unsere eigene Forschung resümierend fest, dass die *Gleichzeitigkeit der ‚Mehrfach-Fachlichkeit‘* hohes irritierendes Potenzial für die Professionalisierung der Studierenden aufweist, das wir selbst noch nicht uneingeschränkt einholen

konnten. Referenzialität als von uns betontes Merkmal von Reflexion kann, darauf deuten unsere Befunde, ggf. zu einer assoziativen Fokusverschiebung führen, die jedoch nicht zwingend ablenkend wirkt, sondern vielleicht gerade produktive, weil den Studierenden bedeutsam erscheinende, Bezugspunkte für gemeinsames ‚Denken über‘ (Häcker et al. 2016, S. 262) pädagogische Praxis eröffnet.

## Literatur

- Bauer, Tobias & Wieser, Dorothee (2020). Zum Umgang mit Norm- und Wissenshorizonten im Kontext rekonstruktiv-kasuistischen Arbeitens an der Schnittstelle von Fachdidaktik und Allgemeiner Didaktik: Perspektiven aus einem gemeinsamen Seminar. *Herausforderung Lehrer\*innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, 3(2), S. 45-59.
- Budde, Jürgen (2015). Zum Verhältnis der Begriffe Inklusion und Heterogenität. In Thomas Häcker & Maik Walm (Hrsg.), *Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung* (S. 117-132). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Budde, Jürgen (2012). Die Rede von der Heterogenität in der Schulpädagogik. Diskursanalytische Perspektiven. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 13(2), Art. 16.
- Budde, Jürgen & Hummrich, Merle (2014). Reflexive Inklusion. *Zeitschrift für Inklusion*, 58 (4). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/193> Zugegriffen: 04. September 2023.
- Buddeberg, Magdalena, Duve, Jan, Grimminger-Seidensticker, Elke, Heberle, Kerstin, Hornberg, Sabine, Karber, Anke, Krabbe, Christina, Kranefeld, Ulrike, Radhoff, Melanie, Tubach, Dorothea & Uhlendorff, Uwe (2018). Videobasierte Fallarbeit in inklusionsbezogenen Seminaren. In Stephan Hußmann & Barbara Welzel (Hrsg.), *DoProfiL – Das Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 73-91). Münster, New York: Waxmann.
- Bund-Länder-Vereinbarung über ein gemeinsames Programm „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ gemäß Artikel 91 b des Grundgesetzes (2013). <https://www.gwk-bonn.de/fileadmin/Redaktion/Dokumente/Papers/Bund-Laender-Vereinbarung-Qualitaetsoffensive-Lehrerbildung.pdf> Zugegriffen: 04. September 2023.
- Damm, Alexandra, Moldenhauer, Anna & Steinwand, Julia (2019). Wessen Deutung setzt sich durch? Anforderungen an eine kasuistische Lehrerbildung und empirische Befunde zur Durchsetzung von Geltungsansprüchen in der universitären Lehre. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, (8), S. 40-53.
- Demmer, Christine & Heinrich, Martin (2018). Doing rekonstruktive Inklusionsforschung? Zu den Schwierigkeiten, methodisch aufgeklärt innerhalb eines normativ aufgeladenen Forschungsfelds zu agieren. In Martin Heinrich & Andreas Wernet (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden* (S. 177-190). Wiesbaden: Springer VS.
- Dietrich, Fabian (2017). Schulische Inklusion diesseits und jenseits des Leistungsprinzips – Schul- und unterrichtstheoretische Perspektivierungen des Verhältnisses von Inklusion und schulischer Leistungsbewertung. In Annette Textor, Sandra Grüter, Ines Schiermeyer-Reichl & Bettina Streese (Hrsg.), *Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft. Bd. II: Unterricht, Leistungsbewertung und Schulentwicklung* (S. 191-198). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fabel-Lamla, Melanie, Kunze, Katharina, Moldenhauer, Anna & Rabenstein, Kerstin (Hrsg.) (2020). *Kasuistik – Lehrer\*innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Falkenstörfer, Sophia, Keeley, Caren & Zepfer, Alexandra L. (2019). Professionalisierung durch interdisziplinäres Forschendes Lernen am Beispiel Deutsch und Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung. In Carolin Führer & Felician-Michael Führer (Hrsg.), *Disonanzen in der Deutschlehrerbildung. Theoretische, empirische und hochschuldidaktische Perspektiven* (S. 223-236). Münster: Waxmann.

- Falkenstörfer, Sophia, Keeley, Caren & Zepfer, Alexandra L. (2018). Interdisziplinäres Denken als Ziel und Mittel für Reflexivität in der Lehrer\_innenbildung. Das Kooperationsprojekt „Forschendes Lernen im Praxissemester – interdisziplinär“ (FLIP-I). *Herausforderung Lehrer\_innenbildung. Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, 1 (2), S. 211-227.
- Häcker, Thomas (2022). Reflexive Lehrer\_innenbildung. Versuch einer Lokalisierung in pragmatischer Absicht. In Christian Reintjes & Ingrid Kunze (Hrsg.), *Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer\_innenbildung* (S. 94-114). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Häcker, Thomas, Berndt, Constanze & Walm, Maik (2016). Reflexive Lehrerinnen- und Lehrerbildung in ‚inkluisiven Zeiten‘. In Bettina Amrhein (Hrsg.), *Diagnostik im Kontext von inklusiver Bildung* (S. 261-278). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, Werner (2023). Lehrer:innenprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz. In Martin Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer:in. Ein Studienbuch* (S. 121-145). Münster, New York: Waxmann.
- Helsper, Werner (2018). Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In Angelika Paseka, Manuela Keller-Schneider & Arno Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 105-140). Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, Werner (2016). Pädagogische Lehrprofessionalität in der Transformation der Schulstruktur – ein Strukturwandel der Lehrprofessionalität?. In Till-Sebastian Idel, Fabian Dietrich, Katharina Kunze, Kerstin Rabenstein & Anna Schütz (Hrsg.), *Professionsentwicklung und Schulstrukturreform. Zwischen Gymnasium und neuen Schulformen in der Sekundarstufe* (S. 217-245). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Heinrich, Martin, Wolfswinkler, Günther, van Ackeren, Isabell, Bremm, Nina & Streblov, Lilian (2019). Multiparadigmatische Lehrerbildung. Produktive Auswege aus dem Paradigmenstreit? *Die Deutsche Schule*, 111 (2), S. 243-258.
- Hericks, Uwe (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Hinz, Andreas (2015). Inklusion als Vision und Brücken zum Alltag. Über Anliegen, Umformungen und Notwendigkeiten schulischer Inklusion. In Thomas Häcker & Maik Walm (Hrsg.), *Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung* (S. 68-84). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hirschauer, Stefan & Boll, Tobias (2017). Un/doing Differences. Zur Theorie und Empirie eines Forschungsprogramms. In Stefan Hirschauer (Hrsg.), *Un/doing Differences. Praktiken der Humandifferenzierung* (S. 7-26). Weilersvist: Velbrück.
- Holten, Kathrin & Krause, Eduard (2019). InForM PLUS vor der Praxisphase. Zwischenbericht eines interdisziplinären Elements in der Lehramtsausbildung an der Universität Siegen. In Maria Degeiling, Nadine Franken, Stefan Freund, Silvia Greiten, Daniela Neuhaus & Judith Schellenbach-Zell (Hrsg.), *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 259-273). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Hummrich, Merle (2016). Was ist der Fall? Zur Kasuistik in der Erziehungswissenschaft. In Merle Hummrich, Astrid Hebenstreit, Merle Hinrichsen & Michael Meier, (Hrsg.), *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns* (S. 13-37). Wiesbaden: Springer VS.
- Idel, Till-Sebastian (2017). „Von Anfang an gemeinsam“. Ein Modellprojekt zu multiprofessioneller Kooperation im Ganztag. *Journal für LehrerInnenbildung*, 17 (1), S. 31-34.
- Kleina, Wibke, Lohmann, Corinna, Radhoff, Melanie, Ruberg, Christiane, Tan, Astrid E., Trapp, Ricarda & Wittich, Claudia (2018). Kooperationsformate im Rahmen einer inklusionsorientierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Konzeptionen und Reflexion erster Erfahrungen im Projekt DoProfil. In Stephan Hußmann & Barbara Welzel (Hrsg.), *DoProfil – Das Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 237-252). Münster, New York: Waxmann.
- Kunze, Katharina (2018). Erziehungswissenschaft – Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Kasuistik. Verhältnisbestimmungen im Widerstreit. In Jeanette Böhme, Colin Cramer & Christoph Bressler (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit? Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven* (S. 186-200). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Kunze, Katharina (2017a). Multiprofessionelle Kooperation – (k)ein Thema der Lehrerbildung? *Journal für LehrerInnenbildung*, 17 (1), S. 7-12.
- Kunze, Katharina (2017b). Reflexivität und Routine: Zur empirischen Realität kasuistischer Gruppenarbeit im Universitätsseminar. In Constanze Berndt, Thomas Häcker & Tobias Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 214-227). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kunze, Katharina (2016). Ausbildungspraxis am Fall. Empirische Erkundungen und theoretisierende Überlegungen zum Typus einer praxisreflexiven Kasuistik. In Merle Hummrich, Astrid Hebenstreit, Merle Hinrichsen & Michael Meier (Hrsg.), *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns* (S. 97-121). Wiesbaden: Springer VS.
- Oevermann, Ulrich (1991). Genetischer Strukturalismus und das sozialwissenschaftliche Problem der Erklärung der Entstehung des Neuen. In Stefan Müller-Dooch (Hrsg.), *Jenseits der Utopie: Theoriekritik der Gegenwart* (S. 267-336). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Preis, Nina & Kanitz, Katharina (2018). Multiprofessionelles Arbeiten in der Lehrerbildung. Strategien und Realisierungsformate. *heiEducation Journal*, 1/2 (1) 2018, S. 175-196.
- Preis, Nina & Wissinger, Jochen (2018). Arbeiten in multiprofessionellen Teams – eine Herausforderung, die bereits im Lehramtsstudium beginnt. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 36 (1), S. 71-81.
- Rabenstein, Kerstin & Steinwand, Julia (2018). „Un/doing differences“ im Unterricht. Zur Berücksichtigung der Kontingenz von Differenzierungen in der Weiterentwicklung ethnographischer Differenzforschung. *ZQF – Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 19 (1,2), S. 113-130.
- Rabenstein, Kerstin & Steinwand, Julia (2013). Heterogenisierung: Subjektkonstruktionen im Heterogenitätsdiskurs in Deutschland. In Jürgen Budde (Hrsg.), *Unschärfe Einsätze. (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld* (S. 81-98). Wiesbaden: Springer VS Verlag.
- Rademacher, Sandra (2016). Zur Sache – Zum Fall. Eine kasuistische Analyse zur Aufgabenstruktur von Unterricht und zur Logik dyadischer Unterrichtsinteraktion. In Merle Hummrich, Astrid Hebenstreit, Merle Hinrichsen & Michael Meier (Hrsg.), *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns* (S. 231-248). Rekonstruktive Bildungsforschung Bd. 2, Wiesbaden: Springer VS.
- Radhoff, Melanie, Buddeberg, Magdalena & Hornberg, Sabine (2018). Inklusion in der Lehrerbildung im Spannungsfeld unterschiedlicher Professionen. *heiEducation Journal* 1,2, S. 197-219.
- Reh, Sabine & Ricken, Norbert (2012). Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivierung. In Ingrid Miethe & Hans-Rüdiger Müller (Hrsg.), *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie* (S. 35-56). Opladen et al.: Budrich.
- Saalfrank, Wolf-Thorsten & Zierer, Klaus (2017). *Inklusion*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Schmidt, Richard & Wittek, Doris (2019). Reflexion und Kasuistik. Systematisierung kasuistischer Lehr-Lern-Formate und Ausdifferenzierung der Zieldimension der Reflexion. In Kathrin te Poel, Christina Thomas (Hrsg.), *Professionalisierung durch (Praxis-)Reflexion in der Lehrer\_innenbildung?* Themenheft der Zeitschrift *Herausforderung Lehrer\_innenbildung. Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion* 3 (2), S. 29-44.
- Steinwand, Julia, Damm, Alexandra & Fabel-Lamla, Melanie (2020). Re-/Produktion von Differenz im inklusiven Unterricht. Empirische Befunde zum Einsatz videobasierter kasuistischer Lehrereinheiten in der Lehrer:innenbildung. In Melanie Fabel-Lamla, Katharina Kunze, Anna Moldenhauer & Kerstin Rabenstein (Hrsg.), *Kasuistik – Lehrer\*innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen* (S. 200-216). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sturm, Tanja (2016). *Lehrbuch Heterogenität in der Schule*. 2. überarbeitete Aufl. . München, Basel: Ernst Reinhardt.
- Trautmann, Matthias & Wischer, Beate (2011). *Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Walgenbach, Katharina (2014). *Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Barbara Budrich.
- Wernet, Andreas (2006). *Hermeneutik – Kasuistik – Fallverstehen. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.

Wittek, Doris (2023). Heterogenität und Inklusion – Anforderungen für die Berufspraxis von Lehrer:innen. In Martin Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer:in* (S. 355-370). 2. Aktualisierte und erweiterte Ausgabe. Münster: Waxmann Verlag.

Wittek, Doris, Rabe, Thorid & Ritter, Michael (Hrsg.) (2021). *Kasustik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

## **Autor:innen**

### **Steinwand, Julia, Dr.<sup>in</sup>**

wiss. Mitarbeiterin am Arbeitsbereich Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt Schul- und Professionsforschung, Institut für Erziehungswissenschaft der Stiftung Universität Hildesheim.

*Arbeitsschwerpunkte:* Schule, Unterricht und Lehrer:innenbildung im Kontext von Heterogenität, Inklusion und Individualisierung, rekonstruktive Fallarbeit in der Lehrer:innenbildung.

steinwand@uni-hildesheim.de

### **Wittek, Doris, Dr.<sup>in</sup>**

Professorin für Lehrer:innenprofessionalität und Lehrer:innenbildungsforschung, Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

*Arbeitsschwerpunkte:* Forschung zur Professionalisierung von (angehenden) Lehrpersonen sowie Lehrer:innenbildung, Berufseinstieg von Lehrpersonen, Heterogenität in Schule und Unterricht, finnisches Bildungswesen, qualitativ-rekonstruktive Bildungsforschung, insbesondere Methodik und Methodologie der Dokumentarischen Methode

doris.wittek@paedagogik.uni-halle.de

### **Ritter, Michael, Prof. Dr.**

Professor für Grundschuldidaktik Deutsch/Ästhetische Bildung, Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

*Arbeitsschwerpunkte:* Bilderbuchforschung (Theorie, Rezeption, Didaktik), inklusiver Deutschunterricht und Lehramts-Professionalisierung, Sprecher des Netzwerks Bilderbuchforschung und Mitglied im Kollegium des DFG-Graduiertenkollegs 2731 INTERFACH

michael.ritter@paedagogik.uni-halle.de