

*Philipp Hackstein, Kirsten Müller, Barbara Klocke,
Elisabeth von Stechow und Marie Esefeld*

Inklusion und das Erfordernis der Problematisierung

Der vorliegende Sammelband knüpft an das Thema der 32. Tagung der Inklusionsforscher*innen an, die unter dem Titel „Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität“ stattgefunden hat. Der inhaltliche Fokus dieses Bandes liegt auf Lehren und Lernen in inklusiven Settings. Thematisiert wird damit inklusives Lehren und Lernen sowohl im Bildungsverlauf durch Kindertagesstätten und Schulen als auch in den Hochschulen. In einem weiteren Band werden die Grundfragen von Erziehung und Bildung hinsichtlich des titelgebenden Spannungsfeldes beleuchtet. Im Folgenden wird aber zunächst – nach einem allgemeinen Exkurs – auf die titelgebenden Begrifflichkeiten eingegangen, woran sich die Erschließung der Kapitelinhalte anfügt.

Vor knapp zehn Jahren regte die Ratifizierung der UN-BRK und ihre damit einhergehende rechtliche Verankerung von inklusiven Prozessen eine Vielzahl von strukturellen Veränderungen an, die das Ziel hatten, zu einer Bewusstseinsänderung (vgl. Saalfrank & Zierer 2017, 71) beizutragen. Und ohne Zweifel sind es auch zum heutigen Zeitpunkt sowohl die Strukturveränderungen im Bildungssystem als auch die hegemonialen Repräsentationen einer Normalisierungsgesellschaft, die sich als zentrale Bearbeitungspunkte einer sukzessiv umgesetzten und umzusetzenden Inklusion offenbaren. Dies stellt jedoch nicht die einzige Herausforderung dar: Inklusion muss sich genauso ihrer eigenen Komplexität treu bleiben. Deshalb darf nicht vor den Widersprüchen, die sie bei enger Interpretation zwangsläufig im selektiven, leistungsorientierten, deutschsprachigen Bildungssystem hervorrufen muss, zurückgewichen werden. Als einziger Zufluchtspunkt, als technisch-rationale Lösung für tiefliegende, gesellschaftliche Strukturprobleme eignet sich Inklusion folglich nicht (vgl. Allan & Sturm 2018, 179). Dies zeigt sich schon in ihrer Verstrickung in ökonomische Prozesse und die sich daraus ergebenden „unsichtbaren Hinterhöfe eines Diskurses“ (Schäper 2015, 77). Deren Ausblendung würde eben dazu führen, dass Inklusion auf lange Sicht genau das, was den meisten emanzipatorischen Projekten der Moderne geschah, widerfährt: Statt ein radikales Umdenken zu bewirken, verkäme sie nur zu einer sanften Reform, die nicht an den Grundfesten einer sozial ungleichen Gesellschaft rüttelt. Diese Feststellung soll dabei aber keineswegs die Bemühungen um die partikulären Veränderungs- und Teilhabeprozesse rund um die Inklusion delegitimieren, sondern nur dazu

ermutigen, sich und das eigene Fachgebiet weiterhin kritisch zu hinterfragen. Eine stetige wissenschaftliche Debatte ist für solch einen Prozess unabdingbar. Und im Sinne solch einer Debatte versteht sich auch der vorliegende Sammelband: Unter dem Aspekt Lehre – insbesondere an Hochschulen bzw. in der Ausbildungs- und Weiterbildungsphase – wird hier genau an jenem Punkt der Wissensproduktion angeknüpft, welcher prägend für die Einstellung bezüglich Diversität und der Bearbeitung eigener Normalitätsbilder ist. Lehre stellt somit einen der Schlüsselfaktoren dar (vgl. Reich 2017, 16). Teilweise kommt es hier zu einem doppelten Lernprozess: denn eine inklusive Hochschulbildung braucht auch die entsprechenden Fachkräfte, die sich ihrerseits „mit inklusionssensiblen Lehr-Lern-Situationen“ (Platte 2018, 21) auseinandersetzen. Dabei können nur wenige auf eine authentische Erfahrung zurückgreifen, da entsprechende Strukturen in ihrer eigenen Lernhistorie kaum anzutreffen waren (vgl. ebd.). So kann die Lehrsituation schnell zum Paradebeispiel für Diversitätsdiskurse werden: Ist hochschuldidaktisch dominantes Redeverhalten und der Umgang damit (etwa aus Genderperspektive) ein Verhandlungsgegenstand, liegt eine Auseinandersetzung darüber, welche Schüler*innen sich an einem inklusiven Unterricht beteiligen, nicht allzu fern (s. z.B. Moll u.a. 2018, 125). Und auch aus normalismustheoretischer Perspektive lässt die Lehrsituation es zu, sich sowohl des fachlichen Gegenstandes und dessen Vereinnahmung durch normalisierende Tendenzen gewahr zu werden, als auch die jeweilige theoretische Annahme auf die konkrete Sitzung und das Plenum auszuweiten. Inklusives Lehren bietet also die Möglichkeit, die Sozialität der eigenen Lehr-Lern-Situation zu seinem Gegenstand werden zu lassen und dabei durch mehrstufige Reflexivität zu einem erkenntnisreichen Moment zu werden – für Lehrende und Lernende. Als produktiv für solch eine inklusive Transferleistung erweist sich hierbei die Einbeziehung interdisziplinärer, oftmals postmoderner Theoriegebäude (etwa aus der Soziologie, Anthropologie, Philosophie). Inklusives *Lehren* repräsentiert so jene nicht abgeschlossene Prozesshaftigkeit, auf die in Bezug auf strukturelle Umsetzungen hoffnungsvoll geblickt wird.

Darüber hinaus wird in diesem Sammelband eine andere Dimension des *Lernens* angesprochen: Diese bezieht sich vor allem auf die Möglichkeiten inklusiven Unterrichts und jene Institutionen und Praktiken, welche den Lernenden das entsprechende Lernumfeld ermöglichen. Das spannungsreiche Verhältnis zwischen den je individuellen Ansprüchen aller Schüler*innen und ihrer entsprechenden Förderung auf der Handlungs- bzw. Kompetenzebene sowie den zur Verfügung stehenden didaktischen Möglichkeiten und Ressourcen steht hier im Vordergrund. Die Bedürftigkeit aller gehört somit ebenso zum zentralen Moment inklusiven Lernens wie die daraus resultierenden Ambivalenzen bezüglich der Zuordnung der Ressourcen. Bezüglich der angestrebten Bildungsgerechtigkeit inklusiven Lernens versteht es sich hier von selbst, dass eine genaue Beurteilung nötig ist, wenn verhindert werden soll, dass trotz des genuin emanzipatorischen An-

liegt, soziale Ungleichheit (vgl. Bourdieu & Passeron 1971) weiter reproduziert wird. Anzustreben ist also ein Inklusionsprozess, der die anfangs angesprochene Bewusstseinsänderung von den neoliberalen Tendenzen trennen kann. Sonst kann auch das inklusive Lernen etwa mit seiner Fokussierung auf Kompetenz und Differenzierung schnell Machbarkeitsformeln zum Opfer fallen, die didaktischen Erfolg versprechen, aber lediglich ihre oppositionelle Rolle zur klassischen Wissensvermittlung einnehmen, ohne wiederum selbst auf ihre Verstrickungen hin geprüft zu werden. Dafür muss das Erarbeiten inklusiver Lehr- und Lernprozesse sich selbstverständlich auf die originär pädagogischen Mikrostrukturen beziehen und das in dem Diskurs erworbene Wissen eben dafür nutzen. Dass sich hierbei die Erarbeitung inklusiver Didaktik wieder mehr auf die Erkenntnisse ihres Fachgebiets besinnt und somit auch von Traditionem profitieren kann, kann auch im Sinne der inklusiven Sache sein. Allerdings müssen die inklusiven Werkzeuge des Lernens auch immer wieder mit ihrer Verstrickung in eigene Widersprüche konfrontiert werden (z.B. in der Diagnostik), da Inklusion nur so als kollektiver Aushandlungsprozess möglich ist (vgl. Schäper 2015, 87). Dies gilt insbesondere, da die Komplexität inklusiven Lernens außer Frage steht. Eine euphemistische Umformulierung dieser Komplexität als „Herausforderung“ birgt hingegen die Gefahr, Inklusion in der Praxis zum Projekt derer werden zu lassen, die sich in der Lage fühlen, diese Herausforderung auch zu meistern. Eine positivistisch angehauchte Lehr- und Lernforschung, die institutionelle, inklusive Lernprozesse laborähnlich und damit im vermeintlich unpolitischen Raum vorantreibt, trägt unweigerlich dazu bei, die Geschichte von gesellschaftlicher Ausschließung unter anderem Namen fortzuschreiben.

Hierbei kann es gelegentlich helfen, sich nicht nur dem deutschsprachigen, sondern ebenso dem angelsächsischen Bildungsraum zuzuwenden. Insbesondere in England hat sich – mit mehr als zehn Jahren Vorsprung – ein aufschlussreicher wissenschaftlicher Diskurs um die Umsetzung inklusiver Strukturen herauskristallisiert. Dort hat die Verwicklung von schulischer Inklusion mit ökonomisierenden Prozessen im Bildungswesen zu einer Koexistenz zwischen stark leistungsorientiertem Denken und gleichzeitiger Beibehaltung von inklusiven Bestrebungen geführt (vgl. Allen & Sturm 2018, 178f). Dieses Zusammentreffen steht einer Einbindung der Anerkennung von Komplexität und Widersprüchlichkeit eher im Wege und resultiert somit in einer um ihren radikalen Kern beraubten Inklusion. Dieser Umstand spiegelt sich auch im dortigen kritischen Diskurs wider (s. z.B. Barton 1997, 231). Stellt man sich die Frage, inwiefern eine befürwortende Haltung der Studierenden zum Thema Inklusion durch die universitäre Lehre geprägt wird, scheint es ebenfalls angebracht, mindestens skeptisch gegenüber dem grassierenden Trend nach mehr überprüfbarer Qualität und Effizienz zu sein. So führt bspw. der Druck ständiger Evaluation in der Hochschullehre mitnichten zu den gewünschten Effekten einer qualitativen Aufwertung (vgl. Thiel 2018, 4).

Somit scheinen Zweifel berechtigt zu sein, inwiefern solch eine Art der Hochschuldidaktik wirklich dazu geeignet ist, Wegbereiterin inklusiver Pädagog*innen zu sein, welche sich der Notwendigkeit inklusiver Lernprozesse gewahr werden. Auch bezüglich des inklusiven Lernens ist die Fokussierung auf individualisierte Lernpläne (vgl. Goddard 1997, 170) und unterrichtliche Differenzierungspraktiken nicht in jedem Fall dem zuträglich, was es verspricht, nämlich zu erhöhter (Bildungs-)Teilhabe beizutragen. Ohne die Vergangenheit *dort* in die Gegenwart *hier* pressen zu wollen, können trotzdem die Blicke nach hinten und vorn bzw. geographisch in alle Richtungen dabei helfen, die Schwierigkeiten bei der Umsetzung eines Projekts wie jenem der Inklusion nicht nur im nationalen Rahmen lösen zu wollen. So können nun die Hürden und Schwierigkeiten sowie mögliche Lösungen bei der Umsetzung inklusiven *Lehrens und Lernens*, die in diesem Band angesprochen werden, unter folgendem Gesichtspunkt betrachtet werden: Ein emanzipatorischer Inklusionsprozess kann sich nur herausbilden, wenn man über die Grenzen verschiedener Professionen, Fachbereiche und erziehungswissenschaftlicher Traditionen hinweg versucht, die eigene pädagogische Arbeit stets kritisch weiterzuentwickeln.

Dieser Band sammelt dabei unter den Schlagworten Lernen und Lehren eine Vielzahl an Beiträgen, die zu einem solchen Gelingen beitragen wollen. Unter dem Stichwort Lehre formieren sich in diesem Kapitel elf Beiträge, die die Lehrkräfteauf- und weiterbildung sowie die Qualifizierung von Fachkräften für die Inklusion thematisieren. Zunächst finden sich daher drei Beiträge zur Ausgestaltung von Lehrsituationen:

Grummt, Veber und Schöps fokussieren die Bedeutung der Reflexion in der Lehrer*innenbildung und stellen hier einen Bezug zur Kasuistik her. Die Relation von Theorie und Praxis in der Erziehungswissenschaft und der Pädagogik wird hier diskutiert und die methodisch kontrollierte Fallarbeit als Brücke zwischen Disziplin und Profession vorgestellt, da sie einen wissenschaftlich reflektierten Habitus hervorbringen kann. Die Autor*innen stellen im Anschluss an ihre professionstheoretischen und inklusionspädagogischen Ausführungen die Ergebnisse ihrer kasuistischen Forschungswerkstattarbeit anhand eines Lernwerkstattangebots vor, das Studierenden die Möglichkeit bietet, Stundenreflexionen mit Hilfe der Objektiven Hermeneutik schriftlich zu reflektieren.

Anschließend geht Müller in seinem Beitrag dem Anliegen nach, das Wissen einer Generation von Integrationsforscher*innen via Interview festzuhalten und für die Hochschulbildung produktiv zu machen. Dazu wird an das Forschende Studieren angeknüpft und die Arbeit der Studierenden mit den Interviews erläutert. Der Einsatz von digitalen Medien wird für die Heimarbeit in Form der Datenauswertung und Bearbeitung der Transkriptionen vorgeschlagen. Es findet hier der doppelte Transfer statt, da die Heterogenität der Studierenden ebenso wie Heterogenität als zentraler Lerngegenstand thematisiert werden. Dadurch wird Sensibilität

für die Kategorien *race*, *class*, *gender* und *disability* erarbeitet. So kann der Beitrag aufzeigen, wie eine didaktisch zeitgenössische Seminargestaltung mit Rückbezug auf die letzten Forschungsjahrzehnte für die inklusive Lehre genutzt werden kann. Bethge setzt sich im letzten Beitrag dieses Abschnitts mit inklusionsorientierter Lehrer*innenfortbildung auseinander, wobei sie hier ihre Erfahrungen mit einem bereits konzipierten und implementierten Zertifikatskurs des Thüringer Instituts für Lehrerfortbildung vorstellt und resümiert. Die zentralen Konzepte sehen vor, dass eine inklusionsorientierte Unterrichtsgestaltung auf einem dialektischen Verhältnis von selbstbestimmter Individualisierung und kollaborativen Lernphasen beruhen soll und dass die Anerkennung des Subjektstatus, im Sinne der Fähigkeit und Bereitschaft eigene Entscheidungen zu treffen, für Pädagog*innen und Schüler*innen gewährleistet wird.

Darauf folgend setzen sich die Beiträge mit den verschiedenen Überzeugungen und Einstellungen von angehenden Lehrkräften auseinander und im Falle des letzten Beitrags auch mit den benötigten Kompetenzen bezüglich einer inklusiven Diagnostik:

Der Beitrag der Bielefelder Forscher*innengruppe Demmer, Hopmann, Kluge und Lütje-Klose thematisiert so zunächst multiprofessionelle Kooperation als eine wichtige Gelingensbedingung erfolgreicher Arbeit – auch in der universitären Ausbildungsphase. Es findet eine Begleitforschung im Rahmen einer universitären Lehrveranstaltung für angehende sozialpädagogische Fachkräfte sowie sonderpädagogische und allgemeine Lehrkräfte statt. Dabei stehen die pädagogischen Blickrichtungen der einzelnen Professionen und die damit einhergehenden professionsspezifischen Zuständigkeiten im Fokus. Durch die Begleitforschung der Lehrveranstaltung wird deutlich, dass die unterschiedlichen pädagogischen Blicke der jeweiligen Studiengruppen im Kontext von Kooperation Themen wie Normativitätsvorstellungen sowie Entlastung aufwerfen. Zudem wird der Bedarf an multiprofessionellen Fortbildungskonzepten unterstrichen.

Lücke und Lindmeier stellen im darauffolgenden Beitrag die Bedeutung der bereits implizit vorhandenen und ausgebildeten Differenzpraktiken von Lehramtsstudierenden für die schulische Inklusion heraus. Die Unterschiede zwischen Gymnasiallehramts- und Sonderpädagogikstudierenden bilden hierbei den Ausgangspunkt der Überlegungen. Interessant ist ihr Ergebnis, dass die Studierenden beider Studiengänge Normalitätsvorstellungen bezüglich Behinderung hegen und diese als Ursache des Scheiterns inklusiver Praxis identifizieren. Aufgezeigt wird, dass Behinderung alle anderen Differenzkategorien überstrahlt und daher insbesondere in der Lehrer*innenbildung an diesem Punkt eine verstärkte Auseinandersetzung stattfinden muss.

Simon gibt anschließend einen Einblick in eine quantitative Längsschnittstudie, in der angehende Lehrkräfte zu ihrer Einstellung bezüglich Heterogenität befragt wurden. Die sozialpsychologisch orientierte Studie zur Einstellungsforschung ver-

sucht eine Fokussierung auf sonderpädagogische Attributionen zu vermeiden und fragt danach, ob künftige Lehrer*innen Heterogenität eher als belastungsbezogen negativ, normbezogen negativ oder differenzbezogen positiv einschätzen. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass ein Homogenisierungsdenken und die Idee von Normalschüler*innen noch weit verbreitet sind und die Lehrkräftebildung in diesem Bereich bedeutende Entwicklungsaufgaben zu bewältigen hat.

Der Beitrag von Pieper und Kottmann liefert Einblicke in die subjektive Sichtweise und mögliche Normativitätsvorstellungen angehender Lehrkräfte. Ausgangspunkt ist eine geringe Passung zwischen familiärem und schulischem Habitus von Lehrkräften, die ggf. als (ungewollter) Selektionsmechanismus fungiert. Mittels objektiver Hermeneutik werden die Sinnstrukturen einer Studentin unter dem Aspekt der Wahrnehmung und Herstellung von Normalität analysiert. Es wird die Notwendigkeit der Wahrnehmung und Reflexion des Herstellungsprozesses von Ungleichheit sowie der Sensibilisierung für die heterogenen Lebenswirklichkeiten aufgezeigt, um Normalitätsvorstellungen konstruktiv entgegenzuwirken und Chancengleichheiten zu begegnen.

In dem Beitrag der Forschungsgruppe um Ritter wird der Begriff der schulischen Inklusion vorgestellt. Ausgangspunkt dabei sind die subjektiven Vorstellungen von Lehramtsstudierenden hinsichtlich schulischer Inklusion. Dazu wurden die subjektiven Definitionen erfasst und in einem Kategoriensystem, bestehend aus sieben Dimensionen, verdichtet. Die Untersuchung macht deutlich, dass die angehenden Lehrkräfte besonders Elemente aus der Dimension Zusammenarbeit und Kooperation als wichtige Aspekte schulischer Inklusion verstehen.

Barth und Gloystein setzen sich im abschließenden Beitrag dieses Abschnitts damit auseinander, wie und mit welchen inklusiven Inhalten die Diagnostikkompetenz angehender Lehrkräfte ausgebildet werden kann. Zunächst gehen sie hierzu der Frage nach, welche Art von Diagnostik sich mit einer Anerkennung von Differenz verträglich zeigt. Anschließend wird die Notwendigkeit anpassungsfähiger Kompetenzen auf Seiten der Lehrkraft für das Gelingen inklusiver Schule herausgestellt, für die Planungs- und Handlungsebene wird die diagnostische Kompetenz als zentral erachtet. Der Beitrag mündet schließlich in einem Ausblick, welche genauen Kompetenzen erforderlich sind, um im Kontext von Inklusion entsprechend professionell handeln zu können.

Schlussendlich thematisieren zwei Beiträge die Notwendigkeit inklusiver Lehre an der Schnittstelle Schule und Beruf sowie zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen, wodurch insbesondere durch den letzten Beitrag des Kapitels der Übergang zum darauffolgenden Kapitel des *Lernens* fließend ist.

Bienengräber, Retzmann und Greiten thematisieren zunächst in ihrem Aufsatz den Übergang zwischen Schule und Beruf und stellen die Berufsorientierung als eine zentrale Entwicklungsaufgabe junger Menschen vor. Die Herausforderungen bei der Durchführung der schulischen Berufsorientierung nehmen in der inklu-

siven Beschulung deutlich zu, da unterschiedliche Bildungsgänge und curriculare Ausrichtungen berücksichtigt werden müssen. Das Forschungsprojekt „BEaGLE“ hat zum Ziel die schulischen Konzeptualisierungen inklusiver Bildung im Bereich der Berufsorientierung zu analysieren und die anschließende Qualifizierung pädagogischer Fachkräfte in den Schulen der Sekundarstufe voranzubringen.

Der Beitrag von Müller thematisiert unter Bezugnahmen der veränderten Beziehungsstruktur zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen die Rolle der Lehrkräfte als Lerncoaches. Die Autorin diskutiert dabei die Chancen und Herausforderungen und damit einhergehende Spannungsfelder dieser horizontalen Beratungsform für beide schulischen Akteure. Im Laufe des Artikels wird angeführt, dass Lerncoaching als pädagogisch-didaktisches Element – insbesondere im Kontext von heterogenen Lernsettings – die Gestaltung individueller Lernprozesse und die Adaptivität im Unterricht erhöht. Erste empirische Arbeiten geben Hinweise darauf, dass die theoretischen Zielsetzungen und die praktischen Umsetzungen von Lerncoaching voneinander abweichen. Dies macht eine Aus- und Bearbeitung des Konzeptes im Sinne einer schulischen Einpassung notwendig, damit sich die volle Wirkung der Methode entfalten kann.

Unter dem Stichwort Lernen formieren sich im nächsten Kapitel Beiträge, die unterschiedliche Problemfelder des inklusiven Lernens eröffnen und (erste) empirische Ergebnisse präsentieren.

Zu Beginn der institutionalisierten Lernbiographie stehen Kindertageseinrichtungen, denen sich zwei Beiträge mit unterschiedlichen Foki widmen. Hamacher und Seitz haben die Konstruktionsprozesse von Differenz (bezogen auf die Kinder) hinsichtlich der (multi)professionellen Kooperation zwischen Angestellten der Kindertageseinrichtung und der Frühförderstelle untersucht. Letztlich geht es um die Frage, welche Fälle aus dem Prozess als bearbeitungswürdig hervorgehen und somit als unterstützungs- oder hilfsbedürftig wahrgenommen werden. Grundsätzlich, so die Autorinnen, muss diese Art der frühzeitigen „Problemidentifikation“ – technisch als Früherkennung markiert – als das Eindringen schulbezogener Konzepte (z.B. von Leistung) kritisch betrachtet werden. Anhand einer Interviewsequenz zeigen sie den Prozess der Vereindeutigung: wie ein Fall zu einem bearbeitungswürdigen Fall wird.

Holler-Zittlau und Vollmar widmen sich anschließend der Frage, wie Frühförderung konkret gelingen kann resp. wie naturpädagogische Angebote Bildungspotential realisieren helfen können. Dafür stellen sie Ergebnisse eines Modellprojekts vor, das die Bildungs- und Naturdistanz potentiell von Benachteiligung und/oder Armut betroffenen Kindern stärken will. Dafür wurden „wohnnortnahe Naturräume als offene Erfahrungsräume“ (s. Holler-Zittlau & Vollmar in diesem Band) konzipiert und Förderschwerpunkte u.a. auf naturkundliche Bildungsprozesse, abenteuerliche und wagnisreiche Bewährungsprozesse gelegt. Es zeigte sich, dass die (sprachliche) Entwicklung der Kinder positiv angeregt werden konnte.

Dem Umgang mit Diversität an Grundschulen widmet sich Bürger, der darauf hinweist, dass gerade die Grundschule – als inklusivste Schulform – sich mit dem Spannungsfeld zwischen Normalität und Diversität stärker auseinandersetzen muss. In einem querschnittlichen Design wurden die Beliefs von Grundschullehrerinnen hinsichtlich der Heterogenität der Schüler*innenschaft untersucht. Leitende Fragen waren hier, wie stark die Orientierung am Durchschnitt bzw. an Normalitätserwartungen ist und ob Lehrerinnen ihre Lehrkompetenzen als der Heterogenität angemessen adaptiv beurteilen. Die Ergebnisse weisen auf weiteren Bedarf hinsichtlich der Kompetenzentwicklung der Lehrkräfte hin.

Ob sich die Organisationsform auf die Unterrichtsqualität auswirkt, fragen Grubich-Müller und Grubich in ihrem Beitrag, der sich mit organisatorischen Rahmenbedingungen der österreichischen Volksschule beschäftigt. In einer Längsschnittuntersuchung wurden von 2010 bis 2013 die Kompetenzen der Schüler*innen in den Bereichen Lesen, Rechtschreiben, Textproduktion, Mathematik und sozial-emotionale Entwicklung erhoben und unter Berücksichtigung der Organisationsform (Jahrgangs- oder Mehrstufenklassen) ausgewertet. Die Autor*innen kommen zu dem Ergebnis, dass die Organisationsform alleine keinen signifikanten Einfluss auf die Kompetenzentwicklung zu haben scheint. Stattdessen konnte ein positiver Einfluss von Faktoren wie Erstsprache, Beteiligungsmöglichkeiten oder Klassenführung nachgewiesen werden.

Lernen in bzw. für die Sekundarstufe I sind Thema der beiden folgenden Beiträge. Zunächst stellen Buchner und Schoissengeyer das partizipatorisch angelegte Forschungsprojekt „Inklusive Spaces 2.0“ vor, das sie in zwei Phasen mit Jugendlichen an zwei Schulen durchgeführt haben. In einer ersten Phase haben 16 Schüler*innen u.a. ihre schulischen Räume kartiert, in der zweiten Phase wurden Themen wie Nachbarschaftskonflikte aufgegriffen. Mithilfe theaterbasierter Methoden und digitaler Praktiken sowie dem Verzicht auf das schulische Primat leistungsbezogener Kompetenzerwartungen konnten die Jugendlichen erfolgreich Forschung betreiben. Es konnte z.B. gezeigt werden, dass Verfügbarkeit und Nutzungsregeln von Räumen durch Lehrkräfte bestimmt und nicht zur Disposition gestellt werden. Die Jugendlichen wurden so in die Lage versetzt, die räumliche Normalität ihrer Schulen machtkritisch zu analysieren und Alternativen zu erarbeiten.

Wie weiter oben angesprochen liegen Lehren und Lernen nah beieinander, wie sich auch im Artikel von Greiten, Trautmann und Mays zeigt. Sie stellen das Projekt IKU vor, das sich ab 2018 mit der inklusiven Lehre in der Sekundarstufe befasst. Ausgangspunkt bilden die Beobachtungen, dass einerseits die Kooperation zwischen Regel- und Förderschullehrkräften sowie andererseits die inklusive Unterrichtsplanung und -gestaltung – die sowohl förderbedarfs- wie fachspezifischen Zielen genügen müssen – eine große Herausforderung im Schulalltag darstellen. Die Autor*innen besprechen vorliegende Befunde diesbezüglich und stellen die Konzeption ihrer Forschung vor.

Zum Umgang mit dem Nachteilsausgleich an der gymnasialen Oberstufe hat Lau gearbeitet und stellt die Ergebnisse ihrer Untersuchung vor. Die Gewährung eines Nachteilsausgleichs ist Sache der schulischen Akteur*innen und muss in der Praxis ausgehandelt werden. Das Ministerium für Schule und Bildung (Nordrhein-Westfalen) hat eine Arbeitshilfe herausgegeben, die Lau im Sinne einer Rekontextualisierung – aufgrund der Ambiguität der juristischen Grundlage – interpretiert. Sie macht Freiräume und Grenzen aus und schlägt Fortbildungen zum Umgang mit der Arbeitshilfe als Bewältigungsinstrumente vor.

Geber widmet sich abschließend ebenfalls den Grauzonen in der Konzeptualisierung von Nachteilsausgleich, die er als spannungsgeladenes und wenig beforschtes Handlungsfeld ausmacht. Er fragt, ob die Zuschreibung „einen Nachteil haben“ als spezifische Zuschreibung einer Abweichung identifiziert werden kann, da sie laut KMK als Kompensation der Herstellung von Chancengleichheit im Sinne vergleichbarer Ausgangssituationen zu verstehen ist. Darüber öffnet er den Blick für die dem Konzept zugrundeliegenden Hintergrundannahmen: Implizit liegt dem Konzept eine normalisierende Leistungserwartung inklusive einer akzeptablen Streuung zugrunde. Zudem werden nicht-normale Ursachen für die abweichenden Leistungen angenommen. Diese Erkenntnisse werden hinsichtlich der praktischen Implikationen für die Entscheider*innen interpretiert.

Literatur

- Allan, J. & Sturm, T. (2018): Schulentwicklung und Inklusion. In: T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.): Handbuch schulische Inklusion. Opladen und Toronto: Barbara Budrich, S. 175-190.
- Barton, L. (1997): Inclusive education: romantic, subversive or realistic? In: *International Journal of Inclusive Education* 1 (3), S. 231-242.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1971): Die Illusion der Chancengleichheit: Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. In: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Hrsg.): *Texte und Dokumente zur Bildungsforschung*. Stuttgart: Klett.
- Goddard, A. (1997): The role of individual education plans/programmes in special education: A critique. In: *Support for Learning* 12 (4), S. 170-174.
- Moll, S., Suhr, C. & Wilhelmy, S. (2018): Es sprechen immer nur Dieselben. Beteiligung im Seminar als Anlass zur Reflexion. In: A. Platte, M. Werner, S. Vogt & H. Fiebig (Hrsg.): *Praxishandbuch Inklusive Hochschuldidaktik*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 125-131.
- Platte, A. (2018): (Hochschul-)Didaktische Fundierung inklusiver Bildungsprozesse. In: A. Platte, M. Werner, S. Vogt & H. Fiebig (Hrsg.): *Praxishandbuch Inklusive Hochschuldidaktik*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 20-42.
- Reich, K. (2017): 10 Bausteine einer inklusiven Schulentwicklung und Didaktik. In: K. Reich (Hrsg.): *Inklusive Didaktik in der Praxis*. Weinheim und Basel: Beltz, S. 15-30.
- Saalfrank, W.-T. & Zierer, K. (2017): *Inklusion*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Schäper, S. (2015): Vom Verschwinden der Inklusionsverlierer. Gouvernementalitätstheoretische Einblicke in die unsichtbaren Hinterhöfe eines Diskurses. In: S. Kluge, A. Liesner & E. Weiß (Hrsg.): *Inklusion als Ideologie*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag, S. 77-90.
- Thiel, J. (2018): Student feedback apparatuses in higher education: an agential realist analysis. In: *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*. DOI: 10.1080/01596306.2018.1494544.

Kapitel 1: Lehren

Marek Grummt, Marcel Veber und Miriam Schöps

Kasuistische Lehrer*innenbildung als Möglichkeit der Relationierung normalitätsorientierter Lehrer*innenbildungspraxis und diversitätsorientierter Theoriebildung

Abstract

Im Beitrag wird ausgehend von einer durchgeführten Forschungswerkstatt im Lernwerkstattkontext, in der Unterrichtsreflexionen objektiv-hermeneutisch rekonstruierend bearbeitet wurden, die Bedeutung von Kasuistik für einen reflexiven Habitus hinterfragt. Dem entgegen wird die These vertreten, Kasuistik als Professionalisierungsmittel zur Erschließung der Widersprüche und Paradoxien von Anforderungen der inklusionsorientierten Praxis sowie der Lehrer*innenbildung einzusetzen, was dann wiederum zu mehr Reflexivität führen kann.

1 Prolog

Gerade im Zuge von Maßnahmen zur Qualitätsverbesserung der Lehrer*innenbildung ist Reflexion (wieder) in den Fokus der Lehrer*innenbildungsforschung gerückt. Dabei fokussieren auch zahlreiche Publikationen Reflexion z.B. mit Bezug zur Kasuistik (u.a. Kunze 2017). Jedoch sollte nicht vergessen werden, dass die Beschäftigung mit Reflexivität aus sonderpädagogischer Warte nicht neu ist: So stellte Reiser bereits vor 20 Jahren fest, dass die „wichtigste Dimension von Professionalität [...] die der Reflexivität [ist], die auch Widersprüche im Selbstbild der Profession thematisiert“ (Reiser 1998, 49). Mittels dieser von Reiser betrachteten Reflexivität kann ein Kern pädagogischer Professionalität, die mehr ist als das interventionspraktische Anwenden, für inklusionsbezogene Professionalisierungsprozesse gefasst werden. Dabei stellt sich die Frage, wie das Zusammenspiel von erziehungswissenschaftlicher Disziplin in der Lehrer*innenbildung und pädagogischer Profession in der Praxis vor diesem reflexionsorientierten Hintergrund vermittelt werden kann. Genau dies ist das forschungsleitende Anliegen des vorliegenden Beitrags. Aufbauend auf professionstheoretischen sowie inklusionspädagogischen Ausführungen wird anhand einer kasuistischen Forschungswerkstattarbeit Kasuistik als potenzieller Anker diskutiert, um sich mittels Reflexivität

der Theorie-Praxis-Verbindung zu nähern. Abschließend werden Übertragungsmöglichkeiten erörtert.

2 Professionstheoretische Bemerkungen

In der Lehrer*innenbildung ist die Theorie-Praxis-Vermittlung zentral, wobei in unterschiedlichen Kontexten differente Verständnisse dieser Vermittlung zu Grunde liegen. Dieser Kontrast unterschiedlicher Verständnisse wird v.a. in der Differenz der Relationierung von Theorie und Praxis der Disziplin Erziehungswissenschaft und der der Profession Pädagogik deutlich, die wir hier etwas plakativ theoretisch trennen, um unsere Argumentation deutlich zu machen. Natürlich geht es sowohl in den Erziehungswissenschaften als auch in der praktischen Pädagogik um weit mehr, als die Aspekte, die hier angedeutet werden. Zugespitzt geht es der Erziehungswissenschaft also primär um Erkenntnisgenerierung in spezifischer Praxis bzw. um Theoriegenerierung und -validierung durch Praxis, demnach um das Verstehen und Erklären von Wirklichkeit. In der Profession Pädagogik dagegen steht die Theorie-Praxis-Vermittlung in einem Nutzbarkeitsparadigma: Es soll Nützliches für die Praxis generiert werden:

„Argumentativ getragen von der reflexiven Thematisierung des Theorie-Praxis-Problems profiliert sie sich zum einen gegen die positivistisch verengte Idee der technischen Planbarkeit von Unterricht und Lernprozessen, versteht sich zugleich aber auch als positive Antwort auf die Handlungsprobleme der pädagogischen Praxis.“ (Meseth 2016, 46f)

Während Erziehungswissenschaft Wissen erzeugen kann, das nicht praktisch anwendbar sein muss, ist Pädagogik unter Druck, praktisch bedeutsame Inhalte zu generieren. Lehramtsstudierende sind daher mit einem Widerspruch konfrontiert: Sie sind am Ort der Wissenschaftlichkeit, der Theoriefokussierung, um sich auf einen Ort der Praxis vorzubereiten. Diese Logik zieht sich strukturell durch das gesamte Lehrer*innenbildungssystem. Beispielsweise werden manche Professuren in der Lehrer*innenbildung, auch jene mit erziehungswissenschaftlichem Fokus, nur bei vorliegender Schulerfahrung berufen. Es gibt somit auch in der Lehrer*innenbildung die Theorie-Praxis-Vermittler im erziehungswissenschaftlichen und die im pädagogischen Sinne. Diese analytische Differenz wird hier vereinfachend zu Darstellungszwecken gezogen. Dass die Differenz praktisch wesentlich unschärfer ist, steht außer Frage, doch strukturell wird der Unterschied auch hier deutlich.

3 Kasuistik als Brücke zwischen Disziplin und Profession

Kasuistik, methodisch kontrollierte Fallarbeit, versucht hier die Brücke zu schlagen: Durch die Konfrontation mit Fällen aus der Praxis soll ein „wissenschaftlich-reflexiver Habitus“ (Helsper 2000, 35) gebildet werden, als Teil der ersten Professionalisierung (vgl. Oevermann 1996; Helsper 2001). Es werden transkribierte Fälle aus der Praxis (analytisch) bearbeitet, damit das Element des Reflexiven in der Phase der zweiten Professionalisierung, im Lehramt in der Regel das Praxissemester oder das Referendariat, besonders ausgebildet ist. Rekonstruktion wird also im Sinne Forschenden Lernens als Strukturen-von-Wirklichkeit-Hinterfragen praktiziert, um bestimmte Gesetzmäßigkeiten zu erkennen und zu verstehen, quasi eigene Theorie-Generierung und den Abgleich mit bestehenden Theorien vorzunehmen, um eben besser als vorher reflektieren zu können. Kurzum: Kasuistik solle dazu führen sich selbst weiter zu entwickeln zu reflexiven Pädagog*innen, und das nicht nur in Praktika, sondern auch in anderen Phasen des Studiums. Nach unserer Auseinandersetzung mit der Rekonstruktion von Reflexionen scheint uns noch deutlicher geworden zu sein, dass eine größere Differenz zwischen der Logik der Reflexion oder Rekonstruktion in der Fallarbeit und der Logik der Reflexion des eigenen Unterrichts vorliegt, als in diesen genannten Argumentationen angenommen. In etwas differenter Form argumentiert auch Wernet in diese Richtung:

„Dieselbe kommunikative Praxis, die im Rahmen einer Projektgruppe der Erkenntnisgenerierung dient und im Rahmen des Methodenworkshops der Aneignung einer methodischen Kompetenz, wird im Kontext der universitären Lehrerbildung nun zum Mittel der berufspraktischen Qualifizierung. Jenseits der einschlägigen Begründungen und ohne diese hier in Frage stellen zu wollen – die Figur einer habitusbildenden, professionalisierungsindikativen Reflexionskompetenz nimmt hier einen prominenten Platz ein – beruht diese Verwandlung auf der Imagerie, dem Praxisanspruch sei dadurch Genüge getan, dass der Gegenstand der Interpretation die schulische Praxis in ihrer unmittelbar protokollierten Form ist.“ (Wernet 2016, 308)

Auch Wernet bezweifelt demnach die Bedeutung der, im übertragenen Sinne, erziehungswissenschaftlichen Rekonstruktion für die Theorie-Praxis-Vermittlung der Pädagogik, der Reflexion. Wenn Reflexionen den Logiken einer Profession der Pädagogik und Rekonstruktionen Logiken der Disziplin der Erziehungswissenschaft folgen, muss festgestellt werden, dass *die Reflexivität*, die Reiser (1998, 49f) als Professionsmerkmal anspricht, *nur schwer im universitären Kontext zu erlangen ist*. Dies mag auch daran liegen, dass vielen Lehramtsstudierenden so unklar ist, was Reflexion überhaupt ist.

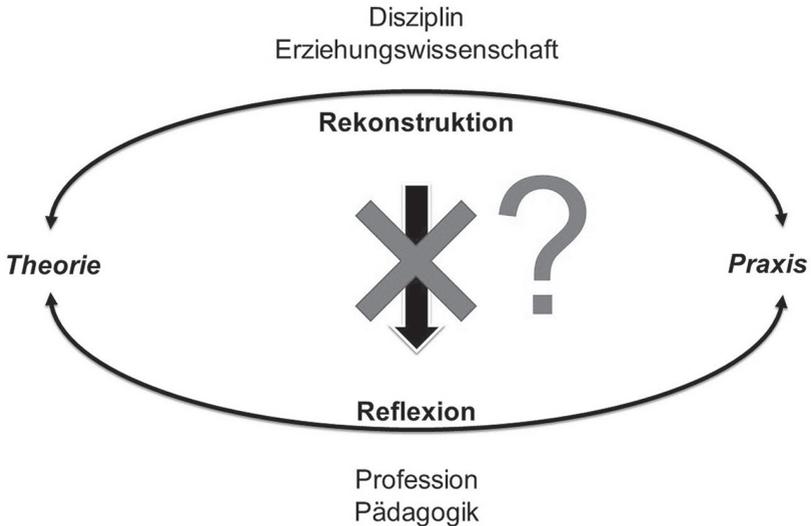


Abb. 1: Theorie-Praxis-Vermittlung von Disziplin und Profession

Dennoch kann Kasuistik bereichernd sein, da Studierende nicht nur über Praxis, sondern auch über ihre Praxis in Anforderungen durch neue Ansprüche der Theorie reflektieren müssen (z.B. Bildung für nachhaltige Entwicklung oder Inklusion). Und genau dafür erscheint uns nicht nur ein reflexiver Blick, sondern ein rekonstruktiver Blick auf Praxis hilfreich, um diese als Geflecht unterschiedlicher ineinandergreifender Systeme zu verstehen.

4 Inklusionspädagogischer Rahmen

Unter dieser Rahmung der differentiellen Logiken seien einige inklusionspädagogische Gedanken, als Explikation der Problematiken, einordnend skizziert, die eine Vermittlung von Theorie und Praxis so anspruchsvoll machen.

Ohne an dieser Stelle ein pessimistisch-rückwärtsgerichtetes Bild zu zeichnen, sei u.a. mit Gerspach (2016) darauf verwiesen, dass sich u.E. in Teilen der Erziehungswissenschaft sowie der Pädagogik eine Art ‚roll-back‘ vollzieht, was Mand (2018) jüngst resigniert essayistisch – etwas überspitzt – beschrieb: Defizitorientierte Strukturen, Kulturen und Praktiken scheinen wieder mehr Gewicht zu erhalten. Aufgrund der gesamtgesellschaftlich zu verzeichnenden exkludierenden neoliberalen Bewegung (u.a. Dammer 2015), die mit einer Umdeutung von Inklusion einhergeht (Feuser 2016), erscheint es uns relevant, der im Inklusionsdiskurs deutlich und notwendigerweise beachteten *Normativität* (u.a. durch den Men-

schenrechtsbezug) *Raum zu geben*, um diesen inklusiven Anspruch als *Triebfeder für systembezogene Veränderungsprozesse* Raum zu geben. Damit rückt auch das von Reiser (1998) eingangs fokussierte Moment der Reflexion in den Mittelpunkt, wir richten unter diesen Voraussetzungen den Fokus auf (selbst)reflexive Momente. Verstehende bspw. psychodynamische Zugänge sind aktuell auch außerhalb der professionalisierenden Kasuistik z.B. im Kontext des Mentalisierens oder des szenischen Verstehens zu finden. Deren Begründungsfiguren weisen allerdings eine deutliche Diskrepanz zu strukturtheoretisch verorteten Zugängen, wie dem hier diskutierten, im Bezug auf inklusionsorientierte Professionalisierungsprozesse auf. Kurzum: Es erscheint lohnenswert, die Impulse der hiesigen Integrations-/Inklusionsbewegung (zur Übersicht: Müller 2018) in den Fokus zu rücken, um die Schnittstelle von Profession und Disziplin zu beschreiten.

Aufbauend auf diesen Überlegungen stellt sich hier konkret die Frage: Wie kann der Kluft zwischen vermeintlich essentialistisch geprägter Praxis und konstruktivistisch orientierter Forschung in Professionalisierungsprozessen begegnet werden?

An dieser Stelle sei direkt – rhetorisch – gefragt, ob nicht essentialistische wie auch konstruktivistische Anteile in (allen) Feldern der Profession und Disziplin anzutreffen sind, was auch dem prozessualen Charakter von Inklusion (im Sinne der Theorien integrativer Prozesse: Klein u.a. 1987, 37f) entspräche. Somit wäre angesichts dieser Komplexitätssteigerung auf Disziplin- wie auch Professionsebene die Aushandlung der Dialektik von Gleichheit und Differenz (Reiser 1991, 14) als ‚Motor‘ für inklusionssensible Professionalisierungsprozesse nutzbar; die konkrete Bearbeitung schon in Lehrer*innenbildungsphasen ist jedoch zu diskutieren. Will sagen: Es wird hier angenommen, dass mittels eines kasuistischen Ansatzes, wie er hier vorgestellt wird, solche Spannungsfelder mit Studierenden bearbeitet werden können. *Kasuistik wird demnach nicht nur als Reflexionsförderung verstanden, sondern als Bearbeitungs- und Reflexionsmodus über eine widersprüchliche, stark normativ geprägte Theoriebildung und Praxis.*

Wie eingangs ausgeführt, wird der Forschungsfrage anhand eines kasuistischen Lernwerkstattangebots (Grummt, Schöps & Veber 2019 i.V.) nachgegangen. Entsprechend der dargelegten Überlegungen haben wir im letzten Jahr ein Doppelseminar mit insgesamt 4 SWS in einem Wahlpflichtangebot im Bereich Rehabilitationspädagogik angeboten. Studierenden wurde die Möglichkeit geboten, schriftliche Reflexionen mit Hilfe der Objektiven Hermeneutik (Oevermann 2002) zu interpretieren und zu rekonstruieren. Anonymisierte Stundenreflexionen von Studierenden aus dem gleichen Studiengang wie die Teilnehmer*innen wurden als praxisnahe Protokolle krisenbehafteter Lebenspraxis eingesetzt. Diese Stundenreflexionen verstehen wir als Protokolle einer an etablierten Standards gemessenen, nicht-technologisierbaren Praxis, dem Unterricht. So sei angemerkt, dass diese kasuistische Arbeit hohe Anforderungen an die Reflexions- bzw. auch Forschungskompetenzen der Studierenden stellt.

5 Studentische Erkenntnisse bezogen auf Praktikums- und Reflexionsanforderungen

Nach der objektiv-hermeneutischen Rekonstruktion der Stundenreflexionen wurden die Fallstrukturgesetzmäßigkeiten kontrastierend verglichen, um Generalisierungen in der Dialektik von Allgemeinem und Speziellem (vgl. Oevermann 1983) zu schlussfolgern.

Die studentischen Ergebnisse deuten darauf hin, dass die reflektierenden Studierenden konfliktbehaftete Anzeichen für Professionalisierung zwischen akademischem Anspruch und schulischer Praxis zeigen. Dies äußert sich u.a. durch die beobachtete Reproduktion von ‚alten‘ (u.a. durch die eigene Schulzeit verinnerlichten) Homogenitätsmustern. Gleichzeitig verweisen die Reflexionen auf Deutungsmuster eines frontal steuernden, homogenisierenden Lehrer*innenbildes.

Somit lässt sich vermuten, dass so, wie in den Praktika, die den Reflexionen vorausgingen, Anforderungen an Unterrichtsplanung und Reflexion gestaltet wurden, strukturell eher ein frontaler homogenisierender Unterricht provoziert wird, als das, was die inklusionsorientierte Lehrer*innenbildung auf Theorieebene versucht zu vermitteln: einen differenzierten, heterogenitätssensiblen, teilweise individualisierten Unterricht als die anzustrebende unterrichtliche Vorgehensweise.

Man kann also fragen, wie eine Theorie-Praxis-Vermittlung gelingen soll, wenn es nicht einmal in der universitären Übungspraxis gelingt, offenere Settings so zu fördern. Es wäre damit möglich in einem nächsten Schritt die Orientierung an abrechenbaren Stundenzielen, klaren Ablaufplänen in Tabellenform usw. also Strukturierungshilfen, die einen Gleichschritt fast implizieren, zu hinterfragen.

Des Weiteren haben die Studierenden über die Kontrastierung mit Hilfe der Dozenten Logiken herausgearbeitet, die den Reflexionen zu Grunde liegen.

(Teilweise problematische) Logiken von (Stunden)Reflexionen:

- Logik des Messens an Utopie (bspw. perfekter Unterricht o. Vermeidbarkeit von Störungen)
- Reflexion als Prozess der zum Zeitpunkt des Festhaltens dieser Reflexion abgeschlossen ist
- Adressat als wertender Einflussfaktor
- Logik der Formalisierung und Druckgenerierung durch Vorgaben
- Logik der Inszenierung der Studierenden gegenüber Lehrenden
- Schwierigkeit richtigen Zeitpunkt der Reflexion zu finden; schriftliche Reflexion zeitlich zu weit entfernt von der realen Situation
- Reflexion steht oft unter Beeinflussung durch Urteile anderer Menschen, fast nie „Selbst“reflexion

6 Conclusio

Ob Studierende durch eine solche Herangehensweise der Rekonstruktion von Unterrichtreflexionen ihren eigenen Unterricht anders reflektieren, kann nur vermutet werden. Allerdings vertreten wir die These, dass wenn Student*innen Widersprüche und Problematiken, wie die eben dargestellten, selbst erkennen, mit hoher Wahrscheinlichkeit Professionalisierungsprozesse entstehen können. Und dass dieser kritischere Blick auf die, möglicherweise als gegeben angenommene, Praxis wiederum zu mehr Reflexivität, wie sie Reiser statuiert, führen kann, ist doch stark anzunehmen.

Somit sollen die Überlegungen abschließend thesenhaft skizziert werden:

- (1) Rekonstruktive Blicke auf „Muster hinter den Mustern“ (Kruse 2016) explizieren Widersprüche zwischen Profession und Disziplin für Studierende.
- (2) Rekonstruktive Bearbeitung von Unterrichtsreflexionen ermöglicht Studierenden die Auseinandersetzung mit „inneren Revolten“ (Hummel 2017).
- (3) Wenn Studierende vom Einzelfall zu Mustern und Typen sowie insbesondere zu Widersprüchen usw. kommen, kann sich Professionalisierung durch Kasuistik entfalten.

Literatur

- Dammer, K.-H. (2015): Gegensätze ziehen sich an. Gemeinsamkeiten und Synergieeffekte zwischen Inklusion und Neoliberalismus. In: S. Kluge, A. Liesner & E. Weiß (Hrsg.): *Inklusion als Ideologie*. Frankfurt am Main: Lang, 21-39.
- Feuser, G. (2016): Die Integration der Inklusion in die Segregation. In: U. Böing & A. Köpfer (Hrsg.): *Be-Hinderung der Teilhabe. Soziale, politische und institutionelle Herausforderungen inklusiver Bildungsräume*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 26-43.
- Gerspach, M. (2016): Von den integrativen Prozessen zur Inklusion – was bleibt auf der Strecke? In: R. Göppel & B. Rauh (Hrsg.): *Inklusion. Idealistische Forderung, Individuelle Förderung, Institutionelle Herausforderung*. Stuttgart: Kohlhammer, 197-206.
- Grummt, M., Schöps, M. & Veber, M. (2019 i.V.): Reflexivität durch Reflexion von Reflexionen in der Lernwerkstattarbeit. Chancen reflexionsorientierter, kasuistischer LehrerInnenbildung und ihrer räumlichen Eingebundenheit. In: S. Tänzer, G. Mannhaupt, M. Berger & M. Godau (Hrsg.): *Lernwerkstätten im Spannungsverhältnis zwischen Individuum, Gemeinschaft, Ding und Raum*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, W. (2000): Zum systematischen Stellenwert der Fallrekonstruktion in der universitären LehrerInnenbildung. In: C. Beck, W. Helsper, B. Heuer, B. Stelmaszyk & H. Ullrich (Hrsg.): *Fallarbeit in der universitären LehrerInnenbildung. Professionalisierung durch fallrekonstruktive Seminare? Eine Evaluation*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Helsper, W. (2001): Praxis und Reflexion – die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. In: *Journal für LehrerInnenbildung*. 1. Jg., Heft 3
- Hummel, G. von. (2017): *Die Revolte des Selbst. Ein selbstanalytisches Verfahren – eine Kritik der Wissenschaften*. Norderstedt: Books on Demand.
- Klein, G., Kreie, G., Kron, M. & Reiser, H. (1987): *Integrative Prozesse in Kindergartengruppen. Über die gemeinsame Erziehung von behinderten und nichtbehinderten Kindern*. München: Deutsches Jugendinstitut.

- Kruse, J. (2016): *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz* (2., überarbeitete Auflage). Weinheim: Beltz Juventa.
- Kunze, K. (2017): Reflexivität und Routine. Zur empirischen Realität kasuistischer Gruppenarbeit im Universitätsseminar. In: C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.): *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 214-227.
- Mand, J. (2018): Inklusion am Ende. *PARAlife! Journal für ein Leben ohne Barrieren*. 4 (1), 29-31.
- Meseth, W. (2016): Kasuistik in der Lehrerbildung zwischen disziplinbezogenem Forschungs- und professionsbezogenem Orientierungswissen. In: M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.): *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns*. Wiesbaden: Springer VS. 39-61.
- Müller, F. J. (Hrsg.) (2018): *Blick zurück nach vorn – WegbereiterInnen der Inklusion. Band 1*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Oevermann, U. (1983): Zur Sache. Die Bedeutung von Adornos methodologischem Selbstverständnis für die Begründung einer materialen soziologischen Strukturanalyse. In: L. von Friedenburg & J. Habermas (Hrsg.): *Adorno-Konferenz 1983*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 234-289.
- Oevermann, U. (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: A. Combe & W. Helsper (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 70-140.
- Oevermann, U. (2002): *Klinische Soziologie auf der Basis der Methodologie der objektiven Hermeneutik – Manifest der objektiv hermeneutischen Sozialforschung*. Frankfurt am Main: Institut für hermeneutische Sozial- und Kulturforschung e.V.
- Reiser, H. (1991): Wege und Irrwege zur Integration. In: *Saarbruecker Beiträe zur Integrationspaedagogik*. 6. St. Ingbert: Roehrig, 13-33.
- Reiser, H. (1998): Sonderpädagogik als Service-Leistung? Perspektiven der sonderpädagogischen Berufsrolle. Zur Professionalisierung der Hilfsschul- bzw. Sonderschullehrerinnen. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* (2), 46-54.
- Wernet, A. (2016): Praxisanspruch als Imagerie: Über Lehrerbildung und Kasuistik. In: M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.): *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns*. Wiesbaden: Springer VS. 293-312.

Frank J. Müller

Blick zurück nach vorn – 40 Jahre Integrationsentwicklung aus Sicht von 18 begleitenden Wissenschaftler*innen – Konzeption eines hochschuldidaktischen Szenarios für eine Lehrerinnenbildung für Inklusion

Abstract

Ausgehend von 18 Interviews mit Forscher*innen aus dem Bereich der Integrationspädagogik, die als OpenAccess-Publikation zur Verfügung stehen, wird ein hochschuldidaktisches Szenario für die Lehrerinnenbildung vorgestellt. Ziel ist das Forschende Studieren (vgl. Tremp & Hildbrand 2012) von in Einführungsseminare für Studierende im Bereich Sonderpädagogik/Inklusive Pädagogik sowie Seminare zum Umgang mit Heterogenität für alle Lehramtsstudierenden zu integrieren.

1 Vorbemerkung

Der Ausgangspunkt für das Projekt Blick zurück nach vorn war ein Gespräch mit Jutta Schöler im Rahmen der IFO-Tagung 2012 in Wartaweil. In diesem wurde deutlich, dass eine Generation von Forscher*innen gerade im Begriff ist, in den Ruhestand zu treten und dass die Gefahr besteht, dass die von ihnen erarbeiteten Erkenntnisse in Vergessenheit geraten. Dies war der Anlass für eine Interviewreihe in den Jahren 2014-2015 mit insgesamt 18 Befragten, die in der Integrationspädagogik tätig waren¹.

¹ Unterstützt wurde das Projekt dankenswerterweise durch die Max-Traeger-Stiftung und die Universität Bremen.

2 Methodisches Vorgehen

Die Interviews waren als Leitfadeninterviews konzipiert und wurden jeweils persönlich durchgeführt². Der Leitfaden wurde den Befragten im Vorfeld zur Verfügung gestellt. Neben der eigenen Arbeit wurden auch Aspekte beleuchtet, die für die zukünftige Generation zentrale Herausforderungen werden können.

Befragt wurden Alfred Sander, Annedore Prengel, Georg Feuser, Hans Eberwein, Hans Wocken, Helga Deppe, Helmut Reiser, Irmtraud Schnell, Jutta Schöler, Nina Hömberg, Rainer Maikowski, Reimer Kornmann, Ulf Preuss-Lausitz, Ulrike Schildmann, Volker Schönwiese, Walter Dreher, Wolfgang Jantzen und Wolfgang Podlesch. Dadurch ist es gelungen zahlreiche Modellversuche zum gemeinsamen Unterricht (Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Hessen) sowie das Saarland einzubeziehen.

Die Interviews wurden transkribiert, sprachlich geglättet, aber nicht anonymisiert und den Befragten nochmal zur Durchsicht und Korrektur zur Verfügung gestellt. Die Texte wurden mit Marginalien und einem Stichwortverzeichnis versehen um eine bessere Orientierung zu ermöglichen.

3 Bedarfe unterschiedlicher Studiengänge

Zielsetzung des Projektes war eine möglichst breite Verwendung der Materialien in der Lehrerinnenbildung. Die zweibändige Publikation im Psychosozial-Verlag (vgl. Müller 2018a, 2018b) wurde daher unter einer OpenAccess-Lizenz (cc-by) zur Verfügung gestellt. Sie stehen sowohl auf der Projektwebseite blickzuruecknachvorn.net und über pedocs.de als kostenfreie Downloads zur Verfügung. Durch die cc-by-Lizenz wird eine vollständige, flexible, legale, kostenfreie Nutzung ohne VG-Wort-Gebühren auf den E-Learning-Plattformen der Universitäten ermöglicht.

Die Zielgruppe der Bücher gestaltet sich heterogen. Es handelt sich zum überwiegenden Teil vermutlich um Lehramtsstudierende und Elementarpädagogik-Studierende bzw. angehende Erziehungswissenschaftler*innen. Im Lehramt können die Interviews einerseits in den Modulen zum Umgang mit Heterogenität für angehende Regelschullehrkräfte Verwendung finden und andererseits als Einführung für Lehramtsstudierende im Bereich Sonderpädagogik und Inklusive Pädagogik. Für beide Gruppen ist eine Beschäftigung mit den Ursprüngen des Gemeinsamen Unterrichts eine wichtige Grundlage.

Die Studierenden im Bereich Sonderpädagogik sollen dieses Wissen weiter vertiefen. Daher wurden die Interviews um vertiefende Artikel und um die voll-

² Einzige Ausnahme war das Interview mit Hans Eberwein, das aus gesundheitlichen Gründen schriftlich durchgeführt wurde.

ständigen Literaturlisten der Befragten ergänzt. Aus Platzgründen finden sich die Literaturlisten nur auf der Webseite des Projektes.

4 Weitergehende Einbettung in das Forschende Studieren

Für dieses Material gibt es nun unterschiedliche Verwendungsmöglichkeiten je nach Studiengang. Eine Möglichkeit ist die Einbettung in das Forschende Studieren. Hinter dem Begriff des Forschenden Studierens verbirgt sich ein Konzept (vgl. Tremp & Hildbrand 2012) bei dem es darum geht Forschungsprozesse im Studienverlauf zu integrieren. Dabei verweisen die Autor*innen darauf, dass nicht immer alle Phasen eines Forschungsprozesses in jedem Seminar vertreten sein müssen. Im Rahmen eines 2-jährigen Vorhabens werden an der Universität Bremen die Einführungsseminare in die Inklusive Pädagogik neu konzipiert.

Über das Projekt „path²in Lernpfade in die Inklusive Pädagogik“ an der Universität Bremen werden die Interviews eingebettet in eine Sammlung von 30 Kernthemen, die der Einführung in die inklusive Pädagogik dienen.

Zu den zentralen Zielen des Projektes gehört es gemeinsam 30 Kernthemen der inklusiven Pädagogik zu identifizieren und für das Forschende Lernen aufzubereiten.

Die Themen wurden durch das Projektteam gesammelt und ergänzt um eine Analyse der Einführungsliteratur für die Inklusive Pädagogik sowie für die Bereiche Lernen und Geistige Entwicklung. Zusätzlich fand eine deutschlandweite Befragung der Lehrenden im Bereich Sonderpädagogik statt, die Einführungsveranstaltungen zum Bereich Lernen oder Geistige Entwicklung anbieten. So soll verhindert werden, dass die Kernthemen bestimmte Bereiche einseitig beleuchten oder ausblenden.

Zu diesen Kernthemen kann durch die Aufbereitung und Kontextualisierung von vorhandenem Datenmaterial zur Reanalyse einerseits ein Forschendes Lernen entlang der Interessen der Studierenden ermöglicht werden und gleichzeitig eine Entlastung der Studierenden realisiert werden. Dieses selbsttätige Bearbeiten des Materials an Hand selbstgewählter Fragestellungen schafft für die Studierenden einen höheren Grad an Anschauung und ermöglicht eine tiefere Auseinandersetzung mit den Inhalten.

Die Studierenden können an Hand der Kontextualisierung des Datenmaterials Fragestellungen von anderen Forscher/-innen und methodisches Vorgehen am Modell kennenlernen und selbst für ihre eigenen Fragestellungen anpassen. Die multimediale Aufbereitung (Videos, Podcasts, qualitative und quantitative OpenData-Angebote) unterstützt unterschiedliche Zugänge zum Thema und bietet Möglichkeiten zum vertieften Arbeiten. Dabei ist eine Interaktivität in der Entwicklung der Materialien vorgesehen, die es Studierenden ermöglicht eigene

Fragen zu den Themen aufzuwerfen, die dann in folgenden Iterationen in das Material integriert werden.

Das vorliegende Interviewmaterial kann beispielsweise über inhaltsanalytische Verfahren bearbeitet werden. Hier bietet sich eine Verknüpfung mit forschungsmethodischen Seminaren an, die ja z.T. auch auf Blended Learning Ansätze zurückgreifen. Eine Begleitung kann durch eine Tutor*in bzw. die Lehrenden sichergestellt werden.

Die Studierenden können je nach Kernthema Hinweise erhalten welche Interviews in eine Analyse einbezogen werden sollten. Als Software zur Umsetzung inhaltsanalytischer Verfahren kann auf maxqda zurückgegriffen werden, die vom Hersteller über eine Lehlizenz für diese Seminare kostenfrei für alle Studierenden zur Verfügung gestellt wird.

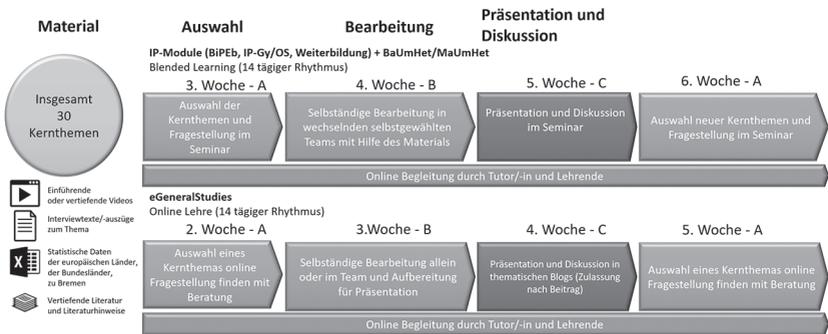


Abb. 1: Überblick über mögliche Strukturen innerhalb eines dreiwöchigen Rhythmus³

Diese so aufbereiteten Inhalte können dann in unterschiedlichen didaktischen Szenarios eingesetzt werden (siehe Abbildung 1). Der dreiwöchige Rhythmus führt dazu, dass die Studierenden sich im Verlaufe des Semesters mit vier Themen selbst vertieft beschäftigen und zu acht bis zwölf Themen jeweils eine Präsentation und Diskussion im Seminar mitbekommen. Die damit verbundene Hoffnung ist, dass der Grad der Auseinandersetzung intensiver ist als bei klassischen Seminarformaten (ggf. nicht gelesen) Texten oder ausufernden Vorträgen.

Das Angebot der Themen für das Forschende Studieren abhängig von der Veranstaltung. Die Studierenden im Studiengang BIPEB im Fach Inklusive Pädagogik nutzen die Kernthemen in den Modulen 3 und 4. In diesen Einführungsveranstaltungen in Didaktik (Modul 3) und Geistige Entwicklung/Lernen (Modul 4)

3 Der Rhythmus beginnt in der 3. Semesterwoche, da erfahrungsgemäß sich die Studierenden in den ersten zwei Wochen des Semesters noch orientieren, welche der parallel angebotenen Veranstaltungen sie besuchen. Die ersten zwei Veranstaltung werden daher zur Einführung in das Thema und das Vorgehen genutzt.

werden jeweils thematische Schwerpunkte gesetzt und nur ein Teil der Themen angeboten. Auf eine Ausweitung auf alle förderschwerpunktspezifischen Seminare wurde zu Gunsten hochschuldidaktischer Vielfalt verzichtet.

In Seminaren zum Umgang mit Heterogenität im Bachelor und Master sowie den eGeneralStudies können alle 30 Kernthemen Verwendung finden.

Die Verteilung der durch die Studierenden ausgewählten Themen erfolgt in den Blended-Learning-Veranstaltungen gesteuert. Eine freie wöchentliche Auswahl für die Studierenden hätte in Blended-Learning-Veranstaltungen den Effekt, dass ggf. 30 Studierende jeweils unterschiedliche Themen bearbeiten. In den Blended-Learning-Veranstaltungen erscheint es daher sinnvoll, über Abfragen zu Beginn und in der Mitte des Semesters Nachfragecluster zu bilden, so dass in den Präsenzphasen erst in Gruppen über die Forschungsergebnisse diskutiert werden kann, bevor diese im Plenum präsentiert und diskutiert werden. Auch über diese verpflichtende Teamarbeit zu gemeinsamen Themen kann eine Vereinzelnung der Studierenden vermieden und der Austausch innerhalb der Peergroup (vgl. Treppe & Hildbrand 2012, 110) sichergestellt werden.

Bezogen auf das Zürcher Framework (vgl. Treppe & Hildbrand 2012) durchlaufen die Studierenden den Forschungsprozess mehrmals und werden in verschiedenen Forschungsphasen gezielt unterstützt bzw. durch zur Verfügung gestelltes Material entlastet. Sie durchlaufen dafür den Prozess mehrmals und können sich so mit den verschiedenen Themen und dem Forschungsprozess vertraut machen.

Forschungskompetenzen nach Treppe/Hildbrand (2012)	Ort und Zeit	Entlastung und Unterstützung
Fragestellung entwickeln	Seminar/Woche A	Themen als Orientierungsrahmen
Forschungsstand sichten	Seminar/Woche A	Aufbereitetes Material
Problem definieren	Seminar/Woche A	In der Gruppe im Seminar
Forschungsplan entwerfen, Methoden klären	Seminar/Woche A	In der Gruppe im Seminar
Untersuchung durchführen und auswerten	Zu Hause im Team/Woche B	Bereits erhobenes Datenmaterial (Material und Methode abhängig vom Thema), Online-Support
Ergebnisse einordnen, bewerten, reflektieren	Zu Hause im Team/Woche B	Erhobenes Datenmaterial, Online-Support
Ergebnisse darstellen, erklären, publizieren	Seminar/Woche C	Orientierungsschema für Präsentation

Das Blended-Learning-Modell wird also insofern verändert, als dass das Material für die Heimarbeit nicht als digitale Vorlesung im Sinne des bisherigen Inverted Classrooms-Modells zur Verfügung gestellt wird, sondern wie auch von Weidlich & Spannagel (2014) vorgeschlagen, angepasst an die Lernform als auszuwertendes Datenmaterial mit unterstützenden Materialien (als Einführung ins Thema, methodische Unterstützung, Videoanleitung). Da es sich bei den beteiligten Veranstaltungen nicht um Vorlesungen handelt, besteht auch in den Seminarsitzungen genügend Raum zur gemeinsamen Erarbeitung von Fragen und zur Diskussion der Ergebnisse.

Über die Arbeit in selbstgewählten, aber wechselnden Teams wird ein Beitrag zur Selbständigkeit und Kooperationsfähigkeit der Studierenden geleistet (vgl. Huber 2009, 16). Die parallele Bearbeitung des gleichen Kernthemas durch verschiedene Studierendengruppen ermöglicht eine vertiefte Diskussion im Vergleich zu einem Modell bei dem nur eine Gruppe sich mit einem Thema befasst und dieses präsentiert. Die Studierenden übernehmen dadurch kontinuierlicher Verantwortung für ihre Forschungs- und Lernprozesse.

Während die Präsentation und Diskussion der Ergebnisse in Blended-Learning-Formaten im Präsenzteil erfolgen kann, muss der Dialog für die eGeneralStudies-Veranstaltung online stattfinden und über Tutor/-innen moderiert werden. Über angeleitete studentische Reviewverfahren, die Bestandteile der Prüfungsleistung sind, erhalten die Studierenden ein Feedback zu ihrer eigenen Vorgehensweise und beschäftigen sich gleichzeitig noch mit anderen Sichtweisen zu von ihnen bearbeiteten und unbearbeiteten Themen.

Inwieweit ein dreiwöchiger (ABC-Wochen), vierwöchiger (ABBC-Wochen) oder ein zweiwöchiger Rhythmus (AB-Wochen mit Themenauswahl im Anschluss an die Präsentation) des Seminars im Sinne der Studierbarkeit praktikabler ist, wird im Rahmen des Projektes erprobt und evaluiert.

Angedacht ist, dass die Studierenden für jeweils zwei Themen pro Semester ausführlich ihren Forschungsprozess dokumentieren. Diese ausführlich dokumentierten Ergebnisse des Forschenden Studierens können als unbenotete Studien- bzw. benotete Prüfungsleistung in den unterschiedlichen Modulen je nach Vorgabe der Prüfungsordnung eingesetzt werden⁴. Dafür ist keine Veränderung der Prüfungsordnungen erforderlich.

4.1 Heterogenität der Studierenden und Thematisierung unterschiedlicher Blickwinkel

Heterogenität ist in unterschiedlicher Weise von Bedeutung für das Projekt. Dazu gehört die Heterogenität der Studierenden einerseits über die Diskussion um Bil-

⁴ Auch die zusätzliche Prüfungsbelastung hält sich in Grenzen, da es sich bei allen Veranstaltungen um Seminare handelt (vgl. Huber 2009, 26).

dungsbenachteiligung, andererseits auch bezogen auf unterschiedliches Vorwissen bei den Studierenden unterschiedlicher Studiengänge.

Um diesem unterschiedlichen Vorwissen der Studierenden (allgemeines Lehramt, IP-Bachelor, Masterstudiengang Weiterbildung) und dem unterschiedlichen Stand bei der Entwicklung der Wissenschaftssprache auf verschiedenen Ebenen gerecht zu werden, wird von den Studierenden gemeinsam anonym angelegter Fachwortschatz über eine elearning-Plattform geführt. Damit kann veranstaltungs- und studiengangübergreifend die Fachsprache ohne Beschämung zugänglich gemacht werden (vgl. Karakaşoğlu u.a. 2013, 61ff.) und die Studierenden können in einen Austausch über wichtige Begriffe und Konzepte treten. Dieses Vorgehen leistet einen Beitrag zur Zugänglichkeit und dazu Ausgrenzungsprozesse durch Sprache zu reduzieren.

Die vorgestellte Form der Lehre erfordert von den Studierenden Forschungs- und Medienkompetenz, die aber durch Visualisierungen (Bilder und Videotutorials) zeit- und ortsunabhängig sowie durch die Tutor*in unterstützt werden kann. Sie bringt außerdem einen hohen Grad an Offenheit (vgl. Straß 2009) und damit Selbstverantwortung mit sich, weswegen Gruppenarbeiten sowie Online-Support über Lernplattformen und ggf. Chat-Systeme als stützende Elemente genutzt werden.

Neben der expliziten Thematisierung von Genderaspekten wird über die Beteiligung von Forscherinnen und Forschern, Müttern und Vätern, Lehrerinnen und Lehrern in den erstellten Materialien die Einbeziehung vielfältiger Sichtweisen sichergestellt. Die Dimensionen sozialer und kultureller Hintergrund sowie sexuelle Orientierung werden thematisiert und Studierenden für die Intersektionalität der Heterogenitätsdimensionen sensibilisiert.

4.2 Open Educational Resources und OpenData als Strategie

Im Sinne der Diskussion um Bildungsbenachteiligung bietet auch der Ansatz der Open Educational Resources die Chance die frei verfügbaren Materialien allen Studierenden zugänglich zu machen.

Über eine OpenData-Strategie soll die Schaffung eines inklusionspädagogischen OER-Archivs erfolgen, um forschendes Studieren einfacher zu ermöglichen und z.B. auf den vorliegenden Datenerhebungen von Studierenden im Rahmen von Masterarbeiten aufbauen zu können. So wird es möglich Studierende an den Forschungsarbeiten der Lehrenden und anderer Studierender teilhaben zu lassen und zu einer Einheit von Forschung und Lehre zu gelangen (vgl. Tresp & Hildbrand 2012, 113).

Neben den Interviews mit den Forscher*innen kann dafür auf weitere Daten zurückgegriffen werden, z.B. Interviews mit Eltern (vgl. Müller 2013), Interviews mit Lehrkräften oder schulstatistische Daten, wobei datenschutzrechtliche Fragen zu klären bleiben.

5 Abschließende Bemerkungen

Die vorliegenden Interviews können über illustrierende Zitate hinaus hochschuldidaktische Verwendung finden. Sie bieten einen guten Ausgangspunkt für eine selbständige Arbeit der Studierenden. Über eine weitere Aufbereitung und Systematisierung der Materialien nach modularisierten Kernthemen kann ein interessengeleitetes Lernen ermöglicht werden. Die Arbeit in wechselnden Teams und die qualifiziertere Diskussion im Seminar bieten die Grundlage für vertiefenden Austausch zu mehr als einem Thema. Über OpenData-Angebote und Open Educational Resources können andere Standorte der Lehrer*innenbildung gleichermaßen profitieren. Eine Vernetzung solcher Angebote würde Studierenden insbesondere jüngerer Semester ermöglichen auf den Forschungsarbeiten anderer aufzubauen und davon am Modell zu lernen.

Literatur

- Huber, L. (2009): Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In: Ludwig Huber, Julia Hellmer, Friederike Schneider (Hrsg.): *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen* (S. 9-35). Bielefeld: UVW.
- Karakaşoğlu, Y., Wojciechowicz, AA., Bandorski, S., Kul, A. (2013): *Zur Bedeutung des Migrationshintergrundes im Lehramtsstudium. Quantitative und qualitative empirische Grundlagenstudie und Reflexion von Praxismaßnahmen an der Universität Bremen*. http://www.fb12.uni-bremen.de/fileadmin/Arbeitsgebiete/interkult/Publikationen/Bedeutung_Migrationshintergrund_Lehramtsstudium_Stand_AK18.05.pdf [Zugriff am 25.09.2016].
- Müller, FJ. (2013): *Integrative Grundschulen aus Sicht der Eltern – auf dem Weg zur Inklusion? Eine qualitative/quantitative Erhebung zur Elternzufriedenheit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Müller, FJ. (2018a): *Blick zurück nach vorn – WegbereiterInnen der Inklusion. Band 1: Alfred Sander, Hans Eberwein, Helmut Reiser, Jutta Schöler, Rainer Maikowski, Reimer Kornmann, Ulf Preuss-Lausitz, Ulrike Schildmann und Wolfgang Jantzen*. Gießen: Psychosozial Verlag.
- Müller, FJ. (2018b): *Blick zurück nach vorn – WegbereiterInnen der Inklusion. Band 2: Annedore Prengel, Georg Feuser, Hans Wöcken, Helga Deppe-Wolfinger, Irmtraud Schnell, Nina Hömberg, Volker Schönwiese, Walther Dreher und Wolfgang Podlesch*. Gießen: Psychosozial Verlag.
- Straß, K. (2009): „Reflexion und Fallverstehen“. Forschendes Lernen als konstituierendes Element eines Moduls im Dualen Studiengang Pflege. In: Ludwig Huber, Julia Hellmer, Friederike Schneider (Hrsg.): *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen* (S. 147-156). Bielefeld: UVW.
- Tremp, P., Hildbrand, T. (2012): Forschungsorientiertes Studium – universitäre Lehre: Das «Zürcher Framework» zur Verknüpfung von Lehre und Forschung. *Blickpunkt Hochschuldidaktik*, 122, S. 01-116.
- Weidlich, J., Spannagel, C. (2014): Wissenschaft Lernräume gestalten – Bildungskontexte vielfältig denken. In: Klaus Rummler (Hrsg.): *Lernräume gestalten – Bildungskontexte vielfältig denken*. (S. 237-248). Münster.

Andrea Bethge

Inklusionsorientierte Lehrer(fort)bildung – ein Weg zu inklusionsorientierter Unterrichtsgestaltung?

Abstract

Der Beitrag geht der Frage nach, welcher Art von Fortbildungen es bedarf, damit Lehrpersonen sich bereit und befähigt sehen, inklusionsorientierter zu unterrichten. Es werden diesbezüglich gewonnene Erkenntnisse dargestellt. Sie lassen sich mit der These „Inklusionsorientierter Unterricht benötigt andere Bilder von Unterricht“ und der Hypothese „Lehrer(fort)bildung vermag die Normalitätsvorstellungen über Unterricht zu irritieren, indem sie selbst als irritierend erlebt wird“ zusammenfassen. Am Beispiel eines Fortbildungsangebotes wird dies theoriebasiert herausgearbeitet.

1 Diversität der Teilnehmenden – eine Ressource für die Fortbildung?

Normalität lässt sich – unbenommen anderer konzeptioneller Unterlegungen und Definitionen – interpretieren als das Selbstverständliche, das wir nicht infrage stellen, das keiner Erklärung bedarf und das uns Orientierung und Halt bietet, wenn wir unsicher oder unwissend sind. Für die Lehrerfortbildung stellen Zielgruppenspezifität und Zielorientierung zwei ausgewählte Aspekte dieses Selbstverständlichen dar. Die im Rahmen des Qualifizierungskonzeptes „Inklusive Bildung“ des Thüringer Instituts für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (vgl. ThILLM 2015a; ThILLM 2015b) konzipierten Basiskurse richten sich jedoch explizit an Lehrpersonen aller Schularten – teilweise sogar an alle Pädagogen im Schuldienst. Damit scheint das Selbstverständliche auf der formalen Ebene der Lehrerfortbildung eine Irritation zu erfahren. Ebenso scheinen die Normalitätsvorstellungen über Unterrichtsgestaltung nachhaltig irritiert zu werden. Lehrpersonen zeigen sich angeregt, den je eigenen Unterricht und das je eigene Professionsverständnis zu reflektieren.

Diese Hypothesen gründen auf der Evaluation des 2015/16 durchgeführten Pilotkurses „Zertifikatskurs: Lehren und Lernen im Kontext von Inklusion“ sowie auf den in einer qualitativen Befragung formulierten Antworten der Teilnehmenden

des Basiskurses „Didaktik und Unterrichtsentwicklung in heterogenen Lerngruppen“ (Didaktikkurs) nach Absolvierung von 80 der vorgesehenen 200 Fortbildungsstunden. Es sei zunächst auf das Fehlen einer Zielgruppenspezifität eingegangen, die Aussagen zur Unterrichtsgestaltung sind in Abschnitt 3 dargestellt. 100% der 33 Teilnehmenden des Pilotkurses stimmten der Aussage: „Der Austausch in der schulartübergreifenden Teilnehmergruppe war für mich impulsgebend und bereichernd“ mindestens überwiegend, 78% sogar vollkommen zu. In der Freitexteingabe fanden sich ergänzende Aussagen wie diese:

„Es war gut, dass alle Professionen gemischt waren. Zuerst konnte ich mir das nicht vorstellen: Fachleiterinnen, Fachberaterinnen, Schulleiterinnen, Lehrkräfte aller Schularten, [...]. Doch es war gut und sehr gewinnbringend, [...]. Separate, professionsbezogene Kurse wären anders verlaufen.“ (ThILLM 2016, 5)

„Wir durften [...] erfahren, wie man trotz Heterogenität eine Gruppe mit Dynamik und gemeinsamen Zielen formen kann.“ Und „Wir waren alle verschieden und jeder konnte etwas Anderes beitragen.“ (ThILLM 2016, 3)

In der qualitativen Befragung des Didaktikkurses, in dem ebenfalls alle Schularten vertreten sind, wurde auf die Frage, was unbedingt noch gesagt werden sollte, u.a. geantwortet:

„Ich komme gern.“ und „Der Austausch in dieser tollen Truppe ist sehr ehrlich und bereichernd und manchmal wie eine gute ‚Therapie‘.“

Die Aussagen können als Indiz dafür angesehen werden, dass die Teilnehmenden in beiden Kursen die Vielfalt in der Gruppe als Bereicherung und Ressource für das je eigene Lernen tatsächlich erfahren (haben)¹. Begründen ließe sich dies u.a. damit, dass die unterschiedlichen Arbeitszusammenhänge dazu anregen, einander zuzuhören und nachzufragen ohne dadurch in ein Konkurrenzverhältnis zu geraten. Zugleich lässt sich erahnen, dass die *Ressource Vielfalt* nur in Abhängigkeit von einer theoriebasierten didaktisch-methodischen Gestaltung, entsprechenden vorgeordneten Grundannahmen und einer entsprechenden Kommunikation erlebt werden kann. Beides wird im folgenden Abschnitt dargestellt.

¹ Vergleichbare Aussagen finden sich auch im aktuell stattfindenden „Basiskurs Allgemeine Inklusionspädagogik“ (Weiterentwicklung des „Zertifikatskurs: Lehren und Lernen im Kontext von Inklusion“)

2 Grundlegende Aspekte der Konzeptgestaltung

2.1 Vorgeordnete Grundannahmen

Grundlegend für das Qualifizierungskonzept ist ein Inklusionsverständnis, das sich metaphorisch mit der Open-Space-Regel: „Die, die da sind, sind genau die Richtigen“ umreißen lässt. Inklusion wird verstanden als eine Variante, mit Vielfalt und Unterschiedlichkeit umzugehen. Kennzeichnend für diese Inklusionsauffassung ist – neben weiteren Aspekten (vgl. ThILLM 2016, 7f) – das Begreifen von Unterschieden als das Normale. Das schließt ein, dass jede Lernende zum Lernprozess aller etwas (Anderes) beitragen kann. Es schließt auch ein, pädagogische Diagnostik zur Analyse des Lernstandes einzusetzen und daraus Unterstützungsangebote abzuleiten ohne zwangsläufig Etikettierungen vorzunehmen. Es sollte keine Schüler*in – bspw. durch die Zuteilung bestimmter Aufgaben – daran gehindert werden, die für einen bestimmten Schulabschluss notwendigen Kompetenzen erwerben zu können. Zugrunde liegt dem Qualifizierungskonzept damit ein Inklusionsverständnis, das sich keiner der von Piezunka u.a. (2017, 207ff) formulierten vier Kategorien von Definitionen schulischer Inklusion eindeutig zuordnen lässt, jedoch den als gemeinsam identifizierten Kern, „die Überwindung von Diskriminierung aufgrund sozial konstruierter Differenzlinien“ (Piezunka u.a. 2017, 218) mitträgt.

Ferner wurden grundlegende Erkenntnisse über die Wirksamkeit von Lehrerfortbildungen (vgl. Lipowski 2016) bei der Konzepterstellung berücksichtigt, sodass insbesondere die Basiskurse die (Selbst)Reflexion von Haltungen und Professionalität sowie den Ausbau der Kompetenzen für die Gestaltung inklusionsorientierten (Fach)Unterrichts unterstützen. Ziel ist die Herausbildung einer übergreifenden „Professionsethik“, die sichert „dass alle Schülerinnen und Schüler in ihren individuellen Voraussetzungen und Dispositionen akzeptiert werden“ (Jantowski 2013, 101). Die theoretische Grundlage für die Kurskonzeption bildet die subjektwissenschaftliche Lerntheorie (vgl. Holzkamp 1995). Dies schließt ein Professionsverständnis ein, bei dem die Lehrperson sowohl sich selbst als auch die Schüler*innen als intentional handelnde Subjekte anerkennt.

2.2 Konkretisierung des theoretischen Bezugsrahmens

Den konzeptionellen Rahmen für die inhaltliche sowie für die didaktisch-methodische Gestaltung bilden das Modell inklusionsorientierten Fachunterrichts (vgl. Bethge & Greiner 2018), das Positionspapier des ThILLM zum inklusionsorientierten Fachunterricht (ThILLM 2018) sowie die sich aus dem *Kontextuellen Kategoriesystem* zur Beschreibung einer das Lernen herausfordernden Lehrer-Schüler-Beziehung (vgl. Bethge 2015, 524ff) ergebenden Handlungsideen. Diese Konzepte einen

- der Gedanke, dass inklusionsorientierte Unterrichtsgestaltung auf einem dialektischen Verhältnis von selbstbestimmter Individualisierung und kollaborativen Lernphasen beruht
- die Anerkennung des Subjektstatus, eingeschlossen die Fähigkeit und Bereitschaft, je eigene Handlungsentscheidungen zu treffen, von Pädagogen und Schüler*innen.

Die konkrete Ausgestaltung des Rahmens erfolgt im Dialog mit den Teilnehmenden, jedoch vereint jede Veranstaltung theoretische und konzeptionelle Aussagen mit praktischen Umsetzungsvarianten. So erhalten die Teilnehmenden sowohl unmittelbar umsetzbare Anregungen als auch Ideen, die sie in ihrer Professionalität stärken, indem sie es ihnen erleichtern, eigene Entscheidungen für eine veränderte Unterrichtsgestaltung zu treffen und gegenüber sich selbst und anderen zu begründen. Konsequenterweise wird dabei die unterrichtliche Kommunikation in den Blick genommen. Ausgehend von den Ergebnissen der im Didaktikkurs durchgeführten qualitativen Befragung, wird die konkrete Umsetzung anhand zweier Handlungsfelder dargestellt, welche Handlungsmöglichkeiten beinhalten, die nahezu ohne zusätzlichen Arbeitsaufwand umsetzbar sind. Sie scheinen jedoch eine gewisse Verunsicherung in Bezug auf die gängigen Vorstellungen von Unterricht zu bewirken, sodass die „Entstehung und Verfestigung anderer Bilder von Schule, [...] und Unterricht“ (Jantowski & Bethge 2017, 36) begünstigt werden kann.

3 Der didaktische Doppeldecker – Nutzung, Beobachtungen und Rückmeldungen

3.1 Handlungsfeld: Ausgewählte Aspekte von Metakommunikation – Kategorie „Modalitäten des Behaltens/Erinnerns“

Die verschiedenen Modalitäten des Behaltens/Erinnerns können *aus der Perspektive des Lernenden* als „verfügbar“ oder „unverfügbar“ erlebt werden (vgl. Holzkamp 1995, 301ff, Bethge 2015, 321ff). Dies gilt sowohl für deren Anlegen als auch für deren Nutzung (vgl. Bethge 2015, 122). Im schulischen Kontext unterscheidet sich das *Erleben von Verfügbarkeit aus der Perspektive der Schüler*innen* dabei dahingehend, ob von der Lehrperson *Empfehlungen* für aus ihrer Perspektive (besonders) geeignete Modalitäten formuliert werden oder ob die Modalitäten lediglich ganz allgemein als verfügbar wahrgenommen werden. Die Unverfügbarkeit hingegen kann sich aus den Umständen (bspw. ist das Buch ausgeliehen oder das Internet ausgefallen) oder aus der Eingrenzung (Reglementierung) zugelassener Hilfsmittel durch die Lehrperson o. durch Vorschriften ergeben. Im Kurs wurde nun ausprobiert, wie die Teilnehmenden die unterschiedlichen Möglichkeiten der Verfügbarkeit der Modalitäten aus der Perspektive der Lernenden erleben. So wurde in

einigen Situationen zur Bewältigung von Anforderungen die Nutzung der eigenen Aufzeichnungen empfohlen oder/und die Nachfrage bei anderen Teilnehmenden zugelassen. Kontrastiert wurde dieses Vorgehen durch Anforderungen, bei denen die Nutzung der unterschiedlichen Modalitäten, insbesondere der kommunikativen (vgl. Holzkamp 1995,301ff) eingeschränkt (reglementiert) – bspw. durch die Zuweisung von Interaktionspartner*innen – war. Das Erleben wurde in etwa so zusammengefasst:

„Es ist angenehmer, wenn keine strikte Zuweisung von ‚Lernpartnern‘, bspw. durch Abzählen etc. erfolgt.“ „Ich habe meinen Schüler*innen erlaubt, den Hefter [die eigenen Aufzeichnungen] in der Arbeit zu nutzen und damit auch gleich erreicht, dass nun alle Schüler*innen dieser Klasse ihren Hefter pflegen. Man muss sich allerdings bei der Aufgabenformulierung ein wenig umstellen und deutlich mehr Aufgaben aus dem Anforderungsbereich II stellen.“

Die bisherigen Erfahrungen der Teilnehmenden zusammenfassend scheint die Reflexion über das eigene Erleben das Zulassen und Empfehlen von Modalitäten des Behaltens/Erinnerns im Unterricht zu befördern. Berichtet wurde von Seiten der Lehrkräfte, dass dies die Lernbereitschaft der Schüler*innen tatsächlich befördere. Die Empfehlung konkreter Modalitäten unterstütze dabei vor allem jene, die sich noch nicht so intensiv mit dem Lerngegenstand befasst haben. Das entspricht nicht zuletzt unseren Alltagserfahrungen: Je weniger wir in Bezug auf eine Sache wissen, desto eher greifen wir auf Empfehlungen anderer zurück und je mehr wir uns mit einer Sache auseinandergesetzt haben, desto eher vertrauen wir in Bezug auf diese unseren eigenen Entscheidungen.

3.2 Handlungsfeld: Unmittelbare unterrichtliche Kommunikation – Kategorie „Prozesskommunikation“

Die Strukturierung von Unterricht erfolgt mittels Prozesskommunikation, wobei sich drei Qualitäten dieser unterscheiden lassen: „dialogisch-alltäglich“, „ritualisiert“ und „willkürlich“ (Bethge 2015, 421). Festgelegt durch sie werden bspw. Arbeitsabläufe oder Rederecht im Klassenraum. Im Didaktikkurs wurde diese Kategorie wie von selbst thematisiert, da jede Art von Lehrveranstaltung, die sich in einer größeren Gruppe ereignet, eines gewissen Maßes an Prozesskommunikation bedarf:

Die Teilnehmenden sollten Ideen, wie sie die sogenannte Beziehungsebene zu den Schüler*innen lernunterstützend gestalten können, auf Moderationskarten fixieren. Nach einigen Minuten – reagierend auf die nonverbale Kommunikation als Indiz dafür, dass die Mehrheit die Aufgabe beendet hatte-, kam von Seiten der Dozentinnen die Ansage: „Wer möchte, darf seine Ideen in die Mitte [des Stuhlkreises] legen.“ Eine Teilnehmerin sagte darauf leise, aber vernehmlich: „Wenn ich das in meiner Klasse

sagen würde, würde keiner etwas ablegen.“ Zugleich war beobachtbar, wie eine nach der anderen die Karten ablegte. Nun kam der Hinweis der Dozentinnen, dass jeder, der mag, die Karten durchlesen könne. Allmählich bildete sich eine geschlossene Reihe, die sich kreisförmig um die Karten bewegte. Einige kamen über das Dargebotene ins Gespräch, hinterfragten, konkretisierten, dachten weiter. Beendet wurde die Sequenz mit der Frage, wer noch einen Gedanken äußern möchte, den alle hören sollten.

Anschließend wurden die Beobachtungen und die *als dialogisch-alltäglich beschreibbare Prozesskommunikation* analysiert und andere Varianten der Prozesskommunikation mit ihren Implikationen thematisiert (vgl. Bethge 2015, 421). Die Analyse ergab, dass sich alle Teilnehmenden sicher gefühlt und ihre Leistung als gewürdigt erlebt hatten.

Die Art, wie Prozesskommunikation gestaltet wird, kann inklusionsorientiert, unterscheidend oder gar etikettierend erfolgen. Eine inklusionsorientierte Prozesskommunikation respektiert den Lernenden als Intentionalitätszentrum seines Lernens und gesteht ihm zu, zu entscheiden, inwiefern er seine neu erworbenen Wissensbestände oder seine fachbezogenen Erinnerungen anderen zur Verfügung stellen möchte. Formulierungen, die dem Lernenden diese Entscheidung überlassen, ermöglichen auch ein *Lernen aus der zweiten Reihe*. Dieser Begriff meint, dass Lernende an den lerngegenstandsbezogenen Überlegungen Anderer partizipieren können ohne sich explizit als jene outen zu müssen, die zu der entsprechenden Fragestellung (noch) keine eigene Idee entwickelt haben oder entwickeln konnten. Es wird also auf eine Unterscheidung zwischen jenen, die helfen, und jenen, denen geholfen wird, verzichtet. Somit wird tendenziell jeder zur Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand herausgefordert; die Differenzierung erfolgt selbstbestimmt durch die Lernenden (vgl. ThILLM 2018). So kann jede Lernende Verantwortung für je ihr Lernen übernehmen. Auch wird die Übernahme der Verantwortung für das je eigene Lernen dadurch unterstützt, dass Gelegenheit zum lerngegenstandsbezogenen Austausch gegeben und dieser angeregt wird, zugleich aber keine Wiederholung aller Gedanken und Fragen im Plenum angeordnet wird.

3.3 Weitere Rückmeldungen der Teilnehmenden

Während sich die Gründe für die Kursanmeldung wie folgt kategorisieren lassen – Unterstützung für inklusionsorientierte Unterrichtsgestaltung; Anregung von Seiten der Schulleitung; prinzipielles Interesse an längerfristigen Fortbildungen – scheinen die Gründe, weiterhin teilzunehmen vielschichtiger zu sein. Genannt werden u.a.

- neue Erkenntnisse, wissenschaftliche Antworten, Fragen, umsetzbare Anregungen für die Unterrichtsgestaltung, hilfreiche praktische Tipps
- Erleben des eigenen Lernens als Bereicherung, Irritation als Lernanlass, Hinterfragen der eigenen Denkstrukturen
- Gruppendynamik, Erfahrungsaustausch, abwechslungsreiche Kursgestaltung
- Umdenken kostete Kraft und Zeit, lohnt sich aber, Professionalisierung

Das Erleben einer Teilnehmerin: „Es ist die erste Fortbildung(sreihe), die mir wirklich dabei hilft, meinen Unterricht zu verbessern und mich in meiner Lehrerpersönlichkeit stärkt.“ scheint von Anderen geteilt zu werden. Sie schreiben: „Weil es ich in meiner persönlichen Entwicklung weiterbringt. Ich lerne zu hinterfragen, finde oft meine Unterrichtsweise, wo ich früher dachte, oh je... bestätigt“, „Ich bekam bei jeder Veranstaltung kleine ‚Bonbons‘ (Tipps), die ich gleich umsetze. Außerdem zwingt die Veranstaltung, aus meiner Denkstruktur rauszugehen → Professionalisierung meiner Lehrerrolle.“ Oder „Ich erhalte immer neue Denkansätze und die Motivation und den Mut, Veränderungen anzustoßen und durchzuhalten.“

Die Aussagen können, ebenso wie die folgenden Antworten auf die Frage, was unbedingt noch gesagt werden sollte,

„Wissenschaftliche Hintergründe sind sehr interessant und wichtig für mich“, „Ich stelle im Moment alles in Frage, was ich im Unterricht tue, spüre teilweise Befreiung, aber auch Verunsicherung“ oder „Gerät mein Unterricht vollkommen aus den Fugen, wenn ich meine gewohnten Methoden ersetze? Bin ich dann immer noch ich? Verliere ich den Überblick? Welcher Aufwand bei den Vorbereitungen kommt auf mich zu?“

als Indiz dafür angesehen werden, dass sich mehrere Teilnehmende durch den Kurs irritieren lassen, sich intensiv mit dem Dargebotenen auseinandersetzen und das je eigene professionelle Handeln reflektieren. Diese Einschätzung wird auch dadurch gestützt, dass alle Teilnehmenden bei der Befragung ein bis vier Handlungen angaben, die sie in ihrem unterrichtlichen Alltag ausprobiert und reflektiert haben. Positiv fällt auch auf, dass die in der Fortbildung thematisierten oder neu eingeführten Begriffe sowie deren konzeptionelle Unterlegungen korrekt verwendet werden. Zugleich signalisieren die Aussagen, dass die persönlichen Möglichkeiten der Lehrkräfte, sich zu verändern, bei der Gestaltung von Fortbildungsangeboten nicht aus dem Blick geraten dürfen, denn wer sein professionsbezogenes Handeln verändert, wird damit indirekt angehalten, seine berufliche Biografie anders zu erzählen oder professionsbezogene Identität anders zu konnotieren.

4 Fazit und Ausblick

Die Rückmeldungen der Teilnehmenden zeigen, dass kleinste Veränderungen innerhalb der unterrichtlichen Kommunikation an den kulturell verinnerlichten Normalitätsvorstellungen von Unterricht rütteln. Als ein Element für die beobachtbare Irritation wird von der Verfasserin der nahezu durchgehende Einsatz des Prinzips des didaktischen Doppeldeckers angesehen. Konkret bedeutet dies, Unterricht aus der Perspektive der Lernenden zu betrachten und *jede einzelne Ka-*

tegorie des Kontextualen Categoriesystems zur Beschreibung einer das Lernen herausfordernden Lehrer-Schüler-Beziehung sowie zugehörige mögliche Erscheinungsformen nach Bethge (2015) *aus der Perspektive der Lernenden zu erleben und zu reflektieren*. Erhärtet wird die Hypothese, dass Instruktionen, die den Lernenden ermöglichen, die gestellte Anforderung gemäß ihres Lernstandes zu bearbeiten und tatsächlich Eigenverantwortung für ihren Lernprozess in einem ihrem Entwicklungsstand angemessenen Rahmen zu übernehmen, deren Lernen tendenziell herausfordert (vgl. Bethge, 2015). Sie sind an der ihre Person betreffenden Differenzierung und Individualisierung beteiligt (vgl. ThILLM 2018). Alle Lernenden werden so entsprechend ihres Lern- und Entwicklungsstandes gefordert und gefördert und es wird prinzipiell ein Unterricht vorstellbar, der „auf den Begriff Normalität nicht [mehr] angewiesen ist“ (Bethge 2015, 532). In Anlehnung an Rödler (vgl. Rödler 2000) lässt sich also auch auf der Ebene der Instruktionen ein gewisses, in weiteren Untersuchungen im Rahmen der Kursevaluation, u.a. mittels Analyse von Unterricht der Teilnehmenden, noch konkreter zu beschreibendes Maß an Unbestimmtheit als hilfreich für das Erleben von Vielfalt als Ressource im (Fach) Unterricht identifizieren. Ferner wird vermutet, dass die dialogische Gestaltung des Kurses, das Aufzeigen von Handlungsmöglichkeiten, die die Teilnehmenden als intentional handelnde Subjekte anerkennt, die Bereitschaft, sich auf den Kurs einzulassen und Handlungen zu erproben, unterstützt. Die Teilnehmenden können ihre je eigenen Ziele im Verlauf des Kurses selbst präzisieren und immer wieder aktualisieren. Die allgemeinen Ziele können im Rahmen des gewählten theoretischen Ansatzes aus der Perspektive sogenannter normaler Lehrerfortbildungen als auf der Metaebene angesiedelt betrachtet werden. Damit wird auch in Bezug auf die Zielformulierungen die Normalitätsvorstellung über Lehrerfortbildungen irritiert. Zusammenfassend ist *Inklusionsorientierte Lehrerfortbildung* dann nicht nur zu verstehen als Fortbildungsangebote, die sich als hilfreich für die Unterrichtsgestaltung in durch Vielfalt geprägten Lerngruppen erweisen und/oder Schulentwicklungsprozesse anstoßen, sondern *Inklusionsorientierte Lehrerfortbildung* meint dann auch, dass die Gruppe der Sich-Fortbildenden durch Heterogenität und Diversität gekennzeichnet ist. Die Teilnehmenden können so erleben, wie sich Unterschiedlichkeit und Vielfalt innerhalb der Gruppe auf ihre je eigenen Lernprozesse sowie das Miteinander auswirken. Sie können erfahren, wie Unterschiedlichkeit sie dabei unterstützt, ihren je eigenen Weg zu mehr Inklusionsorientierung im (Fach)Unterricht und der Gestaltung einer inklusionsorientierten Zusammenarbeit zu finden. Infolgedessen wird nicht nur das Normalitätsverständnis von Klassenstrukturen und Unterrichtsabläufen, sondern auch das Normalitätsverständnis von Lehrerfortbildung irritiert. In diesem Zusammenhang ist festzustellen, dass die Gestaltung von Lehrerfortbildungen, die nicht explizit eine Zielgruppe ansprechen, trotz der positiven Erfahrungen noch keine Normalität im Verständnis dessen ist, was als selbstverständlich angesehen und nicht explizit

begründet werden muss. Nach wie vor rufen Diversität in der Gruppe und die damit einhergehende didaktisch-methodische Gestaltung Irritationen bei den Sichtfortbildenden hervor, insbesondere dann, wenn sie in einer Gruppe von zwölf oder mehr Personen auf niemanden treffen, dessen Tätigkeitsfeld mit dem je eigenen affin scheint. Somit bleibt eine Planung, die auf die Diversität der Gruppe setzt, vorerst risikobehaftet. Insofern ist durch eine fortwährende Evaluation der Angebote zu erkunden, wann – in welchen Fortbildungszusammenhängen und bei welchen Themen Diversität und in welchen Kontexten tendenziell homogene Gruppen als Ressource erlebt werden. Eventuell, das wäre in einem nächsten Schritt zu untersuchen, ließen sich aus diesem Erleben auch Schlussfolgerungen für die Unterrichtsorganisation ziehen.

Literatur

- Bethge, A. (2015): Die Lehrer-Schüler-Beziehung – Ressource für das Lernen. Dissertation. Humboldt-Universität zu Berlin.
- Bethge, A. & Greiner, F. (2018): Inklusionsorientierung im (Fach)Unterricht. Quelle: [https://www.schulportal-thueringen.de/get-data/5482e10c-ba94-4ac4-90e6-dfa3f678ab4a/Bethge_Greiner_Inklusionsorientierung_im_\(Fach\)Unterricht_2.pdf](https://www.schulportal-thueringen.de/get-data/5482e10c-ba94-4ac4-90e6-dfa3f678ab4a/Bethge_Greiner_Inklusionsorientierung_im_(Fach)Unterricht_2.pdf) (26.7.2018).
- Holzkamp, K. (1995): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt: Campus Verlag. Studienausgabe.
- Jantowski, A. (2013): Inklusion in der Lehrerbildung – Herausforderungen an das Berufsbild und die Lehrerbildung. In: Jantowski, A. (Hg.) ThILLM.2013 – Gemeinsam leben. Miteinander lernen. Bad Berka: Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM), Bad Berka, S. 97-110.
- Jantowski, A. & Bethge, A. (2017): Professionalisierung für den Umgang mit Vielfalt. Fortbildungsimpulse für Lehrkräfte und Erzieherinnen. Eine Momentaufnahme. In: Gemeinsam Lernen. Zeitschrift für Schule, Pädagogik und Gesellschaft 1/2017. Wochenschau-Verlag.
- Lipowsky, F. (2016). Unterricht entwickeln und Lehrpersonen professionalisieren. In: Pädagogik 7-8/2016, S. 76-79.
- Rödler, P. (2000): geistig behindert: Menschen, lebenslang auf Hilfe anderer angewiesen? Grundlagen einer basalen Pädagogik., Neuwied: Hermann Luchterhand Verlag GmbH.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2011): Inklusionsorientierte Lehrerbildung in Europa. Chancen und Herausforderungen.
- Piezunka, A., Schaffus, T., Grosche, M. (2017): Vier Definitionen von schulischer Inklusion und ihr konsensueller Kern. Ergebnisse von Experteninterviews mit Inklusionsforschenden. In: Unterrichtswissenschaft, 45.Jg. 2017, Heft 4. Beltz. Juventa (207-222).
- ThILLM (2018): Inklusionsorientierter Fachunterricht. Positionspapier. Online verfügbar: https://www.schulportal-thueringen.de/get-data/b1da772b-3f03-4b4e-8f72-991a8d99f180/Fazit_inklusionsorientierter_Fachunterricht_18_04_21_freigegeben.pdf (26.7.2018).
- ThILLM (2015a): Qualifizierungskonzept „Inklusive Bildung“. Quelle: https://www.schulportal-thueringen.de/get-data/6efa4837-378c-4d5c-aaaf-c63769fa4ab0/Qualifizierungskonzept_Inklusive_Bildung_03_06_2016-8.pdf (26.7.2018).
- ThILLM (2015b): Abbildung Qualifizierungskonzept „Inklusive Bildung“. Quelle: https://www.schulportal-thueringen.de/get-data/31db647c-99a9-4fd3-9503-3405973e6d4a/Abb_Qualifizierungskonzept_Inklusion_2017_2_20.pdf (26.7.2018).

ThILLM (2016): Lernen und Lehren im Kontext von Inklusion – Eindrücke und Evaluation des ersten Zertifikatskurses des Thüringer Instituts für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM). Online verfügbar unter: https://www.schulportal-thueringen.de/get-data/c0fdf590-c9d7-4d34-a1ec-88c13768f551/Evaluation_Zertifikatskurs_Lernen_und_Lehren_TSP.pdf (20.7.2018).