



Projektarbeit in inklusiven Settings – Lehramtsstudierende für Gemeinsames Lernen sensibilisieren

Christiane Ruberg^{1,*} & Wibke Kleina¹

¹ TU Dortmund

* Kontakt: Institut für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik,
Emil-Figge-Str. 50, 44227 Dortmund
christiane.ruberg@tu-dortmund.de; wibke.kleina@tu-dortmund.de

Zusammenfassung: Eine inklusionsorientierte Lehrer_innenbildung zielt auf die Entwicklung professioneller Kompetenzen, die zu einem reflexiven, innovativen und situationsoffenen Handeln befähigen. Insbesondere theoretisch fundierte, schulpraktische Angebote ermöglichen es den Studierenden, frühzeitig inklusive Settings zu erkunden und so die Ausbildung an den tatsächlichen Bedingungen von Lehrkräften auszurichten. Ausgehend von dem besonderen Potenzial schulpraktischer Studien für diese Professionalisierungsziele beschreibt der Beitrag eine wiederholt durchgeführte Theorie-Praxis-Kooperation an der für ihre inklusive Lernkultur ausgezeichneten Matthias-Claudius-Gesamtschule in Bochum. Konkret wird ein Seminarezept vorgestellt, welches seit 2016 im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ in das reguläre bildungswissenschaftliche Angebotsportfolio der TU Dortmund implementiert ist. Lehramtsstudierende planen selbstständig Projekttag zum Thema „Suchtprävention“, die anschließend in einem achten Jahrgang durchgeführt werden. Dabei sind die Studierenden des Regelschullehreramt häufig erstmalig im Setting des Gemeinsamen Lernens und werden daher gezielt auf die Beobachtung und Akzeptanz von Vielfalt vorbereitet. Sie werden zudem in der Planung von Seminar- und Klassenleitungen unterstützt und erhalten didaktische Hilfestellungen für adaptive Lernarrangements. So erfahren die Studierenden in einem bewertungsfreien Übungsraum, dass das durch Ungewissheiten geprägte Lehrer_innenhandeln auf verschiedene Handlungsoptionen zurückgreifen kann. Die geteilte Verantwortung der Studierenden sowie die Autonomie über Konzeption, Gestaltung und Durchführung erfordern ferner systematisch etablierte und angeleitete Reflexionsphasen sowie moderiertes Peerfeedback. Diese Methoden werden genutzt, um die Herausforderung der Inklusion gemeinsam einzufangen und um eine erfahrungsbasierte Auseinandersetzung mit dem eigenen Professionalisierungsprozess zu ermöglichen. Neben der Bereitstellung von inhaltlichen, didaktischen und organisatorischen Anregungen für solche in Seminarekontexte eingebetteten Projekttag bietet der Beitrag Einblicke in die Erfahrungen und Kontextreflexionen der Teilnehmenden durch eine schriftliche studentische Auswertung sowie durch Auszüge einer quantitativen Evaluation.

Schlagwörter: inklusionsorientierte Lehrer_innenbildung, Professionalisierung, schulpraktische Angebote, Projekt, Gemeinsames Lernen, Reflexion



1 Einleitung

Inklusion ist der zentrale „Orientierungsrahmen“ (Ziemen, 2017, S. 101) für aktuelle Transformationsprozesse des Erziehungs- und Bildungssystems. Dabei bedingt die menschenrechtsbegründete Umsetzung inklusiver Bildung eine neue Auseinandersetzung mit den strukturellen, curricularen und didaktischen Rahmenbedingungen der Lehrer_innenbildung (vgl. Beutel, Kleina & Ruberg, 2018, S. 293). Auch im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ wird im Kontext dieses laufenden und obligatorischen Reformprozesses (vgl. Feuser, 2017, S. 127) angestrebt, Inklusion als Querschnittsaufgabe in der Erstausbildung nachhaltig zu verankern (vgl. Merz-Atalik, 2018, S. 4). Es stellt sich die drängende Frage, wie die nächste Generation von Lehrkräften für eine inklusive(re) Schulpraxis ausgebildet werden soll. Eine zentrale Annahme lautet, dass Lehrkräfte inklusive Prozesse initiieren und unterstützen, wenn sie selbst eine inklusionsorientierte Lehrer_innenbildung durchlaufen haben (vgl. Plate, 2016, S. 200; Demmer-Dieckmann, 2014, S. 2). Die Erstausbildung wird damit zu einem wesentlichen Vermittlungs- und Lernort für inklusive Bildungsprozesse.

Gesteuert ist die Professionalisierung von Lehramtsstudierenden durch rechtliche Vorgaben und empfehlende Beschlüsse. Diese sind nach der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention entstanden oder konkretisiert worden, z.B. im Rahmen der Kultusministerkonferenz 2014. Eindeutig ist dort der Anspruch formuliert, Lehramtsstudierende für die Berücksichtigung und Akzeptanz der „Schule der Vielfalt“ (HRK & KMK, 2015, S. 1) zu sensibilisieren. Die Länder verpflichten sich zudem, Lehramtsstudierende aller Schulformen auf den „inkluisiven Unterricht“ (KMK, 2011, S. 20) vorzubereiten. Ebenso wird der Stellenwert von Theorie-Praxis-Phasen in den obigen Empfehlungen betont. Die Stärkung dieser Phasen stimmt mit der Forderung, die Erstausbildung an den tatsächlichen Bedingungen der Arbeit von Lehrkräften auszurichten, überein (Deger, Nessler, Schmid & Wulff, 2018).

Der Beitrag skizziert ein Seminarangebot im Lehramtsstudium der Bildungswissenschaften, welches sich explizit an Studierende des Regelschullehramtes richtet. Die Zielgruppe führt selbsttätig Projektstage an der ausgewiesenen inklusiv arbeitenden Matthias-Claudius-Gesamtschule in Bochum durch und wird dabei sowohl von universitären als auch von schulischen Akteur_innen begleitet. Zentrales Anliegen des Seminars ist die Heranführung an das teilweise unbekanntes Gemeinsame Lernen. Daran anknüpfend soll die Wahrnehmung von Vielfalt, den Vorgaben entsprechend, zum „Reflexions- und Beobachtungsschwerpunkt“ (HRK & KMK, 2015, S. 4) werden. Orientierung bietet die leitende Frage, wie aus der Perspektive der Bildungswissenschaften eine systematische Ausbildung für das pädagogische Arbeiten in inklusiven Settings an der Hochschule realisiert werden kann. Dafür werden zunächst Professionalisierungsaufgaben und Begründungsmomente einer inklusionsorientierten Lehrer_innenbildung diskutiert, um zu erläutern, welche heterogenitätssensiblen Kompetenzen zu den Ausbildungszielen gehören. Ausgehend von dem besonderen Potenzial schulpraktischer Angebote für eine inklusionsorientierte Professionalisierung werden nachfolgend eine bereits wiederholt durchgeführte Theorie-Praxis-Kooperation sowie das dazugehörige Seminarsetting inhaltlich, methodisch und situativ beschrieben. Die Darstellung der Ergebnisse einer studentischen Reflexion des Seminarformats und ausgewählter Ergebnisse einer quantitativen Evaluation sowie das erfahrungsbasierte Resümee samt Ausblick schließen den Beitrag ab.

2 Professionalisierungsaufgaben – Kompetenzentwicklung innerhalb einer inklusionsorientierten Lehrer_innenbildung

Die Zusammensetzung von Schulklassen verändert sich durch globale Transformationsbewegungen, wie Migration und Flucht (vgl. Beutel, Radhoff & Ruberg, 2018, S. 200; Kleina & Glesemann, 2017, S. 81), aber auch durch die Etablierung der Regelschule als gängigem Förderort, was steigende Inklusionsquoten anzeigen (vgl. Hollenbach-Biele, 2016, S. 15ff.). Damit erhöhen sich Ansprüche und Anforderungen in einer auf Vielfalt ausgerichteten Schulpraxis und führen zu einer Erweiterung des Berufsportfolios von Lehrkräften (vgl. Beutel & Kretschmer, 2017, S. 191). Dementsprechend ist die Entwicklung der Fähigkeit, kompetent auf die unterschiedlichen Bedürfnisse der Schüler_innen zu reagieren (vgl. Häcker, 2017, S. 40) und eine auf Anerkennung beruhende Perspektive einnehmen zu können (vgl. Arndt & Werning, 2018, S. 15; Solzbacher, 2018, S. 35), eine wesentliche Professionalisierungsaufgabe für künftige Lehrkräfte. Eine Herausforderung für die Lehrer_innenbildung stellt aktuell die Identifizierung und Förderung von Professionalisierungsaufgaben dar, um frühzeitig und nachhaltig auf die „veränderte Akzentuierung im Anforderungsprofil von Lehrkräften“ (Amrhein, 2015, S. 62) zu reagieren.

So wird derzeit verhandelt, wie sich „inklusionspädagogische Professionalität“ (Lindmeier & Lindmeier, 2018, S. 267) definieren lässt und wie diese durch die Erstausbildung erreicht werden kann. Moser (2018) systematisiert den Theoriediskurs und zeigt auf, dass dieser maßgeblich durch zwei Bereiche geprägt ist, die es in ihrer Relevanz für eine inklusionsorientierte Lehrer_innenbildung kritisch zu befragen gilt. In den Fokus rücken einerseits die Erstellung von *inkluisiven Kompetenzkatalogen* und andererseits Überlegungen zu *berufsbezogenen Einstellungen*, auch als sogenannte *beliefs* bekannt, die eine inklusionsoffene Haltung begünstigen (vgl. Moser, 2018, S. 283ff.). Zunächst wird daher der Blick auf Kompetenzbeschreibungen und -erwartungen gerichtet, die in der Tradition des *kompetenztheoretischen Ansatzes* stehen (vgl. Terhart, 2011, S. 208). Zudem sind diese neuen oder erweiterten Kompetenzen zu den bereits vorhandenen Standards der Lehrer_innenbildung ergänzend zu denken. Geprägt haben die Debatte vornehmlich die Standards der Bildungswissenschaften, die 2004 entstanden und 2014 in Folge der UN-BRK überarbeitet wurden (KMK, 2004; KMK, 2014). Außerdem sind im Zuge dessen Ansprüche der Individuellen Förderung und Differenzierung in vielen Bundesländern schulrechtlich verankert worden und gehören somit zum Kompetenzprofil einer Lehrkraft (vgl. Biederbeck & Rothland, 2017, S. 229; Fischer, 2014). Grundsätzlich gibt es etliche Kompetenzmodelle sowie detaillierte Aufgabenbeschreibungen von Lehrkräften, die mitunter einer separaten sonderpädagogischen gegenüber einer allgemeinpädagogischen Expertise zugeschrieben werden. Hier zeigen sich verschiedene Schwerpunktsetzungen; häufig sind jedoch die Aufgaben der Diagnose und Förderung, ein kompetenter Umgang mit einer heterogenen Schüler_innenschaft, adaptive Unterrichtskompetenzen, Kooperationsfähigkeit sowie Klassenführungsexpertise zu finden (vgl. Biederbeck & Rothland, 2017, S. 226–227; König, 2018, S. 58; Moser, 2018, S. 291).

Viele dieser Kompetenzen setzen voraus, dass die Heterogenität der Schüler_innen als Ressource wahrgenommen und im pädagogischen Handeln berücksichtigt wird. Mecheril (2008) verweist in einer kritischen Perspektive auf die Denkfigur der „Kompetenzlosigkeitskompetenz“ (S. 32) und damit auf das Dilemma, dass eine inklusive Praxis eine unsicherheitsgenerierende ist und keiner starren rezeptologischen Verfahren bedarf. Damit argumentiert er in der Tradition des *strukturtheoretischen Ansatzes*, der die Unbestimmtheit und Erfolgsunsicherheit zum Ausgangspunkt des Lehrer_innenhandelns macht und daher auf Kompetenzbeschreibungen verzichtet (Rothland, Cramer & Terhart, 2018). Demnach gewinnt die *Reflexion* der Widersprüchlichkeiten des Lehrberufs besondere Bedeutung, deren Förderung als zentrale Aufgabe einer in-

klusionsorientierten Lehrer_innenbildung gilt. Hier zeigt sich in der Debatte eine große Einigkeit gegenüber den Ausbildungszielen, da wiederholt auf die Bedeutsamkeit einer kritischen und reflexiven Haltung verwiesen wird, die wiederum zum Ausgangspunkt des inklusiven Denkens und Handelns werden kann (vgl. Budde & Hummrich, 2013, o.S.; Hudelmaier-Mätzke & Sauter, 2018, S. 27). Reflexionsfähigkeit wird ebenfalls von der European Agency for Special Needs and Inclusive Education (Watkins, 2012) im Zuge der Empfehlungen für eine inklusionsorientierte Lehrer_innenbildung als wesentliche Kompetenz künftiger Lehrkräfte ausgewiesen.

Offensichtlich ist es schwierig zu erfassen, was unter inklusiven Kompetenzen zu subsumieren ist, und fraglich, inwiefern sich die Formulierung immer neuer Kompetenzkataloge als sinnvoll erweist. Nichtsdestoweniger wird von Lehrkräften erwartet, dass sie verschiedene Heterogenitätsdimensionen in ihrer Arbeit professionsbezogen beachten, und der Aufbau von „inkluisiven Handlungskompetenzen“ (Heinisch, Sonnleitner & Rank, 2018, S. 296) wird prominent zur Zielperspektive der Lehrer_innenbildung erhoben. Die benötigten didaktischen, pädagogischen, fachdidaktischen und diagnostischen Qualifikationen (vgl. Döbert & Weishaupt, 2013, S. 264) für die Arbeit in inklusiven Settings sind daher weiterhin zu diskutieren. Dies sollte in vereinter Expertise aus Sonderpädagogik, Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik erörtert werden und kann keine finale Anzahl von Kompetenzen als Ziel haben. Vielmehr sollten gemeinsam Vorschläge für notwendige Ausbildungsinhalte generiert werden (hierzu beispielsweise: Modell inklusiver Lehramtsausbildung bei Gebhardt, Kuhl, Wittich & Wember, 2018, S. 284). In der Debatte werden inklusive Kompetenzen zudem untrennbar mit der Ausprägung von biografisch erworbenen Einstellungen verbunden (Moser, 2018). Dies geschieht auch unter Bezugnahme auf den *berufsbiographischen Ansatz*, der den subjektiven und lebenslangen Akt der Professionsentwicklung hervorhebt und damit ebenfalls nutzbar ist für eine inklusionsorientierte Lehrer_innenbildung (vgl. Hudelmaier-Mätzke & Sauter, 2018, S. 27). Neben der Orientierung am Expertenparadigma, welches stark an den kompetenztheoretischen Ansatz gebunden ist, gewinnt hier das Persönlichkeitsparadigma an Bedeutung (Moser, 2016). Wenn man das dominierende Modell zur professionellen Lehrkompetenz von Baumert und Kunter (2013) zusätzlich heranzieht, dann scheint besonders der Bereich Überzeugungen/Werthaltungen ein wesentlicher Ausgangspunkt für aktuelle Überlegungen zur Lehrer_innenbildung zu sein. Da die Heterogenität der Schüler_innenschaft eine konstitutive Grundbedingung ist (vgl. Tillmann, 2004, S. 9), müssen sich künftige Lehrkräfte mit ihren Normalitätserwartungen gegenüber Schule und Unterricht, die sie durch eigene Schulerfahrungen an nicht inklusiv ausgelegten Bildungsorten gewonnen haben, auseinandersetzen (vgl. Deger et al., 2018, S. 48). Die Standortgebundenheit und damit enge Verknüpfung von Vorstellungen und Erwartungen mit der eigenen biografischen Erfahrung kann es begünstigen, dass Student_innen sich am Konstrukt eines fiktiven durchschnittlichen Regelschülers bzw. einer Regelschülerin ausrichten und damit keine situationsbezogene Perspektive einnehmen (vgl. Häcker, Berndt & Walm, 2016, S. 273). In der Erstausbildung gilt es daher, diese Vorstellungen reflexiv zu bearbeiten. Lehrende müssen für universitäre Angebote eine Balance finden zwischen der Akzeptanz von Vorbehalten und Ängsten Studierender gegenüber dem Gemeinsamen Lernen bei gleichzeitiger Perspektive für die Ausbildung einer menschenrechtsorientierten Profession, bei der sich alle Lehrkräfte zu demokratisch-partizipatorischen Werten bekennen müssen (vgl. Beutel & Beutel, 2017, S. 32).

Die Lehrer_innenbildung steht daher vor der Aufgabe sowohl (*inklusive*) *Kompetenzen* bei den Studierenden aufzubauen als auch *Überzeugungen und Werthaltungen* einzubeziehen und diese grundsätzlich auf eine Passung mit einer *heterogenitätssensiblen Haltung* hin zu überprüfen. Dafür eignen sich besonders begleitete Schulpraktische Angebote, die Studierenden die Möglichkeit der Konfrontation mit Überzeugungen und Positionierungen durch Theoriewissen in Verbindung mit neuen Einblicken bieten.

Denn der Alltag an vielen Schulen ist bereits von Tätigkeiten wie Kooperation und Teamarbeit, die einer inklusiven Orientierung im Grundsatz entsprechen, geprägt (Lütje-Klose, Neumann & Streese, 2017). Hochschuldidaktisch wird im durchgeführten Seminar durch die Inszenierung passender Arbeitsformen, wie das studentische Lernen in kooperativen Settings oder das moderierte Peerfeedback, auf diesen Umstand reagiert. Gleichzeitig eröffnen schulpraktische Angebote Lehramtsstudierenden die Chance, in einem weniger durch Handlungsdruck geprägten Rahmen, wie beispielsweise dem Referendariat, die Vielfalt von Lerngruppen zu erleben und zu reflektieren. Wesentliche Kompetenzen, wie ein heterogenitätssensibler Umgang mit Blick auf Schüler_innengruppen, eine differenzierte Unterrichtsgestaltung und Materialentwicklung sowie die Reflexion in kooperativen Settings sind daher zentrale Lernziele und -inhalte des hier dargelegten Seminarformats. Diese Kompetenzen werden herausgegriffen, da sie als wesentlich für die spätere Arbeit an inklusiv ausgerichteten Bildungsorten erachtet werden. Insbesondere verfolgt das Seminar zwei *Kompetenzziele*, die untrennbar miteinander verzahnt sind. Die Studierenden sollen erstens die Vielfalt von Lerngruppen wahrnehmen, diese anerkennen und zum Beobachtungs- und Reflexionsgegenstand machen (vgl. Haberstroh, Jahr, Szalai & Klektau, 2018, S. 54; HRK & KMK, 2015, S. 4). Dies soll das langfristige Ausbildungsziel unterstützen, die Studierenden zu einem „professionellen Umgang mit Vielfalt insbesondere mit Blick auf ein inklusives Schulsystem“ (LABG, 2016, § 2, o.S.) zu befähigen. Zweitens sollen sie für die Entwicklung adaptiver Unterrichtskompetenzen Themenstationen zieldifferent und barrierearm aufbereiten, um das Setting des Gemeinsamen Lernens zu strukturieren und somit möglichst jedem und jeder einen Lernzugang zu bieten (vgl. Stebler, Pauli & Reusser, 2017, S. 253). Für Martschinke (2015) können „positive inklusive Einstellungen und eine entsprechende Selbstwirksamkeit [...] günstige Ausgangsbedingungen für einen adaptiven und kompensatorischen Unterricht sein“ (S. 27). Die Studierenden werden daher dabei begleitet, ein methodisch-didaktisch variantenreiches Angebot zu erstellen für die Berücksichtigung individueller Lernvoraussetzungen und unterschiedlicher Lernwege. „Adaptive Einstellungen, verstanden als Bereitschaft, unterstützen, begleiten und lernförderlich beurteilen zu wollen“ (Martschinke, 2015, S. 27), lassen sich sowohl im Studium als auch durch Erfahrungen in heterogenisierten Settings günstig beeinflussen und deuten auf den Zusammenhang von Kompetenzerleben und heterogenitätsoffener Einstellung hin. Für die Unterrichtsgestaltung in Settings des Gemeinsamen Lernens werden die zentralen Prinzipien des Universal Design for Learning (UDL) herangezogen, welche darauf beruhen, Barrieren des Lernens zu reduzieren, sodass alle Schüler_innen unabhängig von diagnostizierten Förderbedarfen profitieren (vgl. Schlüter, Melle & Wember, 2016, S. 273).

2.1 Das Potenzial Schulpraktischer Angebote im Setting des Gemeinsamen Lernens

Internationale Forschungsbefunde verweisen darauf, dass praktische Erfahrungen und direkte Begegnungen im Handlungsfeld Schule für inklusive Settings sensibilisieren und qualifizieren können (vgl. Bosse & Spörer, 2014, S. 295; Feyerer, 2014, S. 226; Heyl & Seifried, 2014, S. 47; Hintermair, Pöhler & Schwarz, 2013, S. 398; Ruberg & Porsch, 2017, S. 403; Seifried, 2015, S. 137f.). Schulpraktische Angebote bzw. Studien nehmen daher einen hohen Stellenwert ein, da sie zwar nur punktuell, aber exemplarisch Schul- und Unterrichtspraxis erfahrbar machen. So lässt sich sowohl bei Lehrkräften als auch bei Lehramtsstudierenden mit Erfahrungen in Lerngruppen von Schüler_innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf eine stärkere *Zustimmung zum Gemeinsamen Lernen* identifizieren als bei Personen ohne diese einschlägige Praxis (vgl. Gebhardt et al., 2011, S. 278; Hellmich, Görel & Schwab, 2016, S. 68). Zahlreiche Studien belegen zudem einen interdependenten positiven Zusammenhang von Einstellung und dem Erleben von Selbstwirksamkeit in inklusiven Settings (vgl. Bosse

& Spörer, 2014, S. 294; Bosse, Henke, Jäntsch, Lambrecht, Vock & Spörer, 2016, S. 112; Hellmich et al., 2016, S. 73; Heyl & Seifried, 2014, S. 59; Knigge & Rotter, 2015, S. 235; Kopmann & Zeinz, 2016, S. 79; Urton, Wilbert & Hennemann, 2015, S. 155).

Die skizzierten Befunde lassen den Schluss zu, dass praktische Erfahrungen in heterogenen Lerngruppen wichtige Elemente einer inklusionsorientierten Lehrer_innenbildung sein können, da eine positive Einstellung zu Inklusion ein fundamentaler Faktor gelingender Lehrer_innenarbeit ist. Additiv deutet die Forschung darauf hin, dass die Haltung gegenüber den Adressat_innen von Inklusion von der studierten Schulform abhängig ist und Studierende sonderpädagogischer Förderung diesbezüglich intrinsisch motivierter sind als Studierende anderer Schulformen (Kiel, Heimlich, Markowetz & Weiß, 2015).

Die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf wird zudem nicht selten als rein sonderpädagogischer Auftrag, der über das Aufgabenportfolio einer Regelschullehrkraft hinausreicht, markiert (vgl. Lütje-Klose, 2018, S. 36). Umso bedeutsamer ist es, die Erfahrung inklusiver Schulpraxis auch in das Studienangebot des Regelschullehramtes zu implementieren. Diese Erkenntnis geht mit der grundsätzlichen Orientierung einher, Schulpraktische Angebote in der Lehrer_innenbildung an inklusive Settings zu binden (vgl. Heinrich, Urban & Werning, 2013, S. 100ff.). Ergänzend dazu verdeutlichen Studienergebnisse die Relevanz der erfahrenen Qualität der Praxis. Ausschlaggebend ist, dass Studierende eine tatsächlich inklusiv gelebte und hochwertige Praxis erfahren (vgl. Rothland & Boecker, 2015, S. 129f.). Durch die schulformspezifische Ausrichtung der Studiengänge haben angehende Haupt-, Real- und Gesamtschullehrer_innen in NRW aktuell wenig oder kaum Berührungspunkte mit dem Setting des Gemeinsamen Lernens, wenn sie dieses nicht aus eigenem Engagement und Interesse heraus aufsuchen. Wenn sich Regelschullehrer_innenstudierende dem Inklusionsgebot nicht stellen möchten, kann dies Berührungspunkte manifestieren und Szenarien von vermuteten Überforderungssituationen bekräftigen, begleitet von der „Enttäuschung über eine universitäre Lehrer_innenbildung, die im Zuge der konstatierten Praxisferne und der Suche nach Orientierung im schulpädagogischen Feld eher als krisenevozierend [...] wahrgenommen wird“ (Berndt & Heyden, 2018, S. 169). Ziel ist es daher, auch für Regelschullehrer_innenstudierende Praxiserfahrungen zu ermöglichen, die den „Einsatz in Organisationsformen des gemeinsamen Lernens“ (Hillenbrand, Melzer & Hagen, 2013, S. 36) vorsehen. Auch im Sinne der Kontakthypothese gilt es als günstig, wenn Studierende eines allgemeinen Lehramtes frühzeitig den Gemeinsamen Unterricht kennenlernen, um eigene Erfahrungen zu gewinnen und diese in Seminarangeboten zu interpretieren (vgl. Ricken, 2018, S. 81).

Da Schule und Universität unterschiedliche Lernorte sind, muss die Verzahnung von Theorie und Praxis inszeniert werden, was besonders gut gelingen kann, wenn Lehrende und Studierende gemeinsam die schulische Praxis aufsuchen und erkunden. Doch gemeinsame Schulbesuche von Lehrenden und Studierenden lassen sich in den regulär vorgeschriebenen Praxisphasen an einem großen Lehrerbildungsstandort nicht flächendeckend realisieren. Deshalb sollten auch kürzere und durch eine engmaschige Lernbegleitung ausgewiesene Settings in den Fokus der Lehrer_innenbildung rücken, die ebenso Theorie und Praxis reflexiv ineinander überführen können (Helsper, 2001). Ergänzend zu den curricular verankerten Praxisphasen entstand so die Idee, ein Format zu erproben und zu beforschen, welches schulische Inklusion als Erfahrungsraum für Studierende zugänglich macht und das Spannungsfeld zwischen Wissenschafts- und Berufsfeldorientierung ausbalanciert. Für die Realisierung bietet sich die Kooperation mit der Matthias-Claudius-Gesamtschule in Bochum an, denn sie liegt in der Nähe des Universitätsstandortes, und gleichzeitig wird dort seit mehr als 30 Jahren zunächst integrativ und heute inklusiv gearbeitet. Eine inklusionsorientierte Lehrer_innenbildung profitiert von der Zusammenarbeit zwischen Universität und Schule, da „mit

handlungsorientierten Lehr- und Lernansätzen die beruflichen Kompetenzen von Studierenden“ (Widulle, 2009, S. 11) situativ und lebensweltbezogen angebahnt werden können. Lehrkräfte und Lehrende der Hochschule generieren aus unterschiedlichen Feldern heraus einen gemeinsamen „Lern- und Erfahrungsraum für Studierende“ (Favella, Herrmann & Schiefner-Rohs, 2018, S. 186). Ebenso entspricht die Einbindung von Praktiker_innen den aktuellen Empfehlungen für die Lehrer_innenbildung (vgl. Rischke, Baedorf & Ulrich, 2015, S. 10).

3 Projektarbeit gestalten – Didaktisch-methodische Verortung sowie curriculare Anbindung des Seminarkonzepts

Das Seminarformat ist für die bildungswissenschaftliche Wahlpflichtveranstaltung „Lehrerprofessionalität“ konzipiert, die sich an Lehramtsstudierende der Sek. I richtet und intendiert, „ausgewählte Aspekte des professionalisierten Handelns von Lehrerinnen und Lehrern“ (Modulhandbuch, 2018, o.S.) zu vertiefen. Es wird seit 2016 im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ und des dazugehörigen Projektes „Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrer/-innenbildung“ (DoProfilL) angeboten und ist als Blockseminar samt dreitägigem Praxisbesuch organisiert. Als relevant für die Auseinandersetzung mit der späteren Berufsrolle im Hinblick auf die Realisierung inklusiver Bildung sind folgende inhaltliche bzw. methodische Schwerpunkte gesetzt: Projektarbeit, Gemeinsames Lernen, Adaptiver Unterricht und Reflexion. Letzterer wird ein besonderer Stellenwert zugewiesen, denn im Sinne einer reflexiven Lehrer_innenbildung (vgl. Häcker, 2017, S. 51) sollen angehende Lehrkräfte sich in Formen „rückbezüglichen bzw. selbstbezüglichen Denkens“ (Häcker et al., 2016, S. 262) üben, da Reflexion grundlegend für den Aufbau, die Aufrechterhaltung und Weiterentwicklung der Lehrer_innenprofessionalität ist (vgl. Häcker et al., 2016, S. 262) und für die Komplexität der Schulpraxis sensibilisieren kann. Zur Umsetzung ist die Projektarbeit ausgewählt worden. Der Begriff „Projekt“ ist in der Literatur nicht einheitlich definiert (vgl. Klein, 2008, S. 14). Im Anschluss an Emer & Lenzen (2008, S. 16) werden Gesellschafts- und Lebenspraxisbezug als relevant erachtet. Konstitutive Arbeitsformen sind selbstbestimmtes und gemeinsames Lernen sowie ganzheitliches und fächerübergreifendes Arbeiten. Neben der Produktorientierung sind die „Präsentation und Vermittlung des Produkts nach außen“ zentral (Emer & Lenzen, 2008, S. 16). Die Projektarbeit fördert das Lernen in der Gemeinschaft, sodass es als vorteilhaft für den Einsatz in inklusiven Settings eingestuft wird (vgl. Geist, 2017, S. 278ff.), und zudem setzt es an den Bedürfnissen und Erfahrungshorizonten der Schüler_innen und Student_innen an (vgl. Feuser, 2013, S. 287). Der Projektarbeit kommt damit eine zentrale Bedeutung für schulische sowie universitäre Lerngelegenheiten zu, denn sie wirkt insbesondere motivierend und lernförderlich durch Kooperationserfahrungen, situatives Probehandeln und erlebte Selbsttätigkeit (vgl. Emer & Lenzen, 2008, S. 18; Winter, 2015, S. 61f.). Denn sowohl Student_innen als auch die Schüler_innen erleben grundlegende Dimensionen des Projektlernens, wie „das eigene Erkennen und das eigene Tun (vor allem als Beteiligung an einer *gemeinsamen* Tätigkeit“ (Gudjons, 2008, S. 8; Hervorh. i.O.) sowie selbstverantwortetes Problemlösen in praxisrelevanten Situationen (vgl. Gudjons, 2008, S. 7). Beide Lerngruppen (Schüler_innen wie Student_innen) entwickeln daher neue oder vertiefen bereits erworbene Kompetenzen durch die Projektarbeit. Zu nennen sind beispielsweise das Erkennen von Herausforderungen und Problemsituationen, die Erarbeitung systematischer Lösungsstrategien, die kreative Auseinandersetzung mit einem neuen Gegenstand oder die Verständigung in einer Konflikt- und Dialogkultur (vgl. Lang, 2009, S. 577). Durch gemeinsame Lernaufgaben wird daher versucht, eine Balance zwischen Individualisierung und Gemeinsamkeit herzustellen (vgl. Geist, 2017, S. 278) und die jeweiligen Expertisen der Studierenden zusammenzuführen. Das Lernen in kooperativen Settings ist somit fester

Bestandteil der methodischen Modellierung für das universitäre Seminar (vgl. Kleina et al., 2018, S. 237).

Da die von den Studierenden individuell aufbereiteten Themenfelder nicht fächergebunden sind und keine fachdidaktische Perspektive berücksichtigt werden muss, ergibt sich eine hohe Passung zu den im Modul formulierten bildungswissenschaftlichen Kompetenzerwartungen. Die Studierenden arbeiten zudem in ihrer jeweiligen Expertengruppe immer kooperativ und stimmen sich wechselseitig ab. So soll eine koordinierende und reflexive Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Lerngegenstand erzeugt werden. Das moderierte Peerfeedback wird an dieser Stelle mehrfach begleitend eingesetzt, damit die Studierenden angeleitet werden, einen praktikablen Konsens für die Gestaltung ihrer Themenstation sowie für die Arbeitsteilung zu finden. Dabei wird das Feedback-Sandwich (Lob-Kritik-Lob) bevorzugt eingesetzt, um eine konstruktive und anerkennende Dialog- und Feedbackkultur zu unterstützen. Zudem werden die Feedbackregeln gemeinsam im Seminar erarbeitet, sodass die Studierenden sich partizipativ einbringen können, und auch die Seminar- sowie die Klassenleitungen halten sich bei der kriteriengeleiteten Rückmeldung an diese gemeinsam verabredeten Vorgaben.

3.1 Die Matthias-Claudius-Gesamtschule in Bochum als studentischer Erfahrungsraum gelingender Inklusion

Die Matthias-Claudius-Gesamtschule wurde 2018 für ihre inklusive Lernkultur mit dem Deutschen Schulpreis (2. Platz) ausgezeichnet. Alle Jahrgänge von der fünften bis zur zehnten Klasse der Schule sind vierzünftig; in jeder Klasse sind 25 Schüler_innen, davon in der Regel fünf mit einem diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarf. Dem inklusiven Leitbild der Schule entsprechend sind Schüler_innen mit allen Förderbedarfen vertreten. Das Gemeinsame Lernen von Schüler_innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf ist seit der Gründung vor fast 30 Jahren an der Gesamtschule eine Selbstverständlichkeit, die sich im schulischen Miteinander auf allen Ebenen widerspiegelt. Hospitationen und kommunikativer Austausch sind an dieser Schule ausdrücklich erwünscht und gehören zum Alltag ebenso dazu wie die starke Beteiligung der Eltern und Erziehungsberechtigten am Schulleben. Die zentrale Bedeutung des eigenständigen und selbstverantwortlichen Lernens ist curricular unter anderem durch das Konzept des Lernbüros und durch die Arbeit mit Logbüchern fest verankert (vgl. Trust, 2015, S. 137). Durch die Förderung des selbsttätigen sowie kooperativen Lernens sind die Schüler_innen mehrheitlich sicher im Umgang mit vielfältigen Recherche- und Präsentationsmethoden und belegen auch in den Reflexionsrunden, dass sie geübt in diskursiven und dialogischen Kommunikationsformaten sind. Die Studierenden können daher auf dieses eingeübte Methodenwissen zurückgreifen und offene Lernformate wählen, die auf eine starke Beteiligung der Schüler_innen setzen.

Durch die langjährige praktische Erfahrung mit dem Gemeinsamen Lernen und einer sehr dynamischen Schulentwicklung ist die Matthias-Claudius-Gesamtschule ein idealer Lernort für künftige Lehrer_innen. Die beteiligten Lehrkräfte unterstützen durch ihr persönliches und zusätzliches Engagement die Kooperation mit der Universität (vgl. das Schaubild zum Gemeinsamen Lernen an der Matthias-Claudius-Gesamtschule in Abb. 1 auf der folgenden Seite).

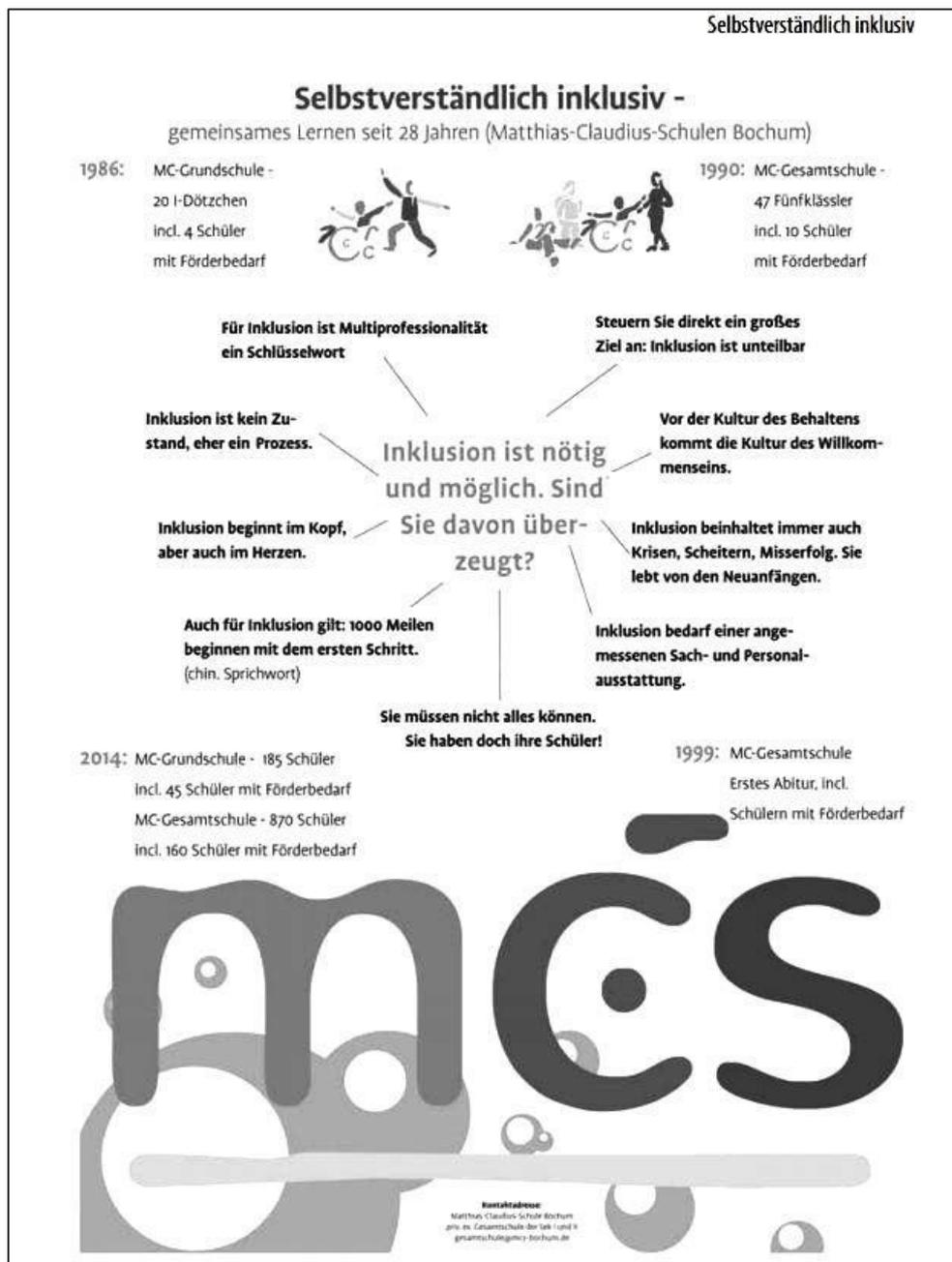


Abbildung 1: Gemeinsames Lernen an der Matthias-Claudius-Schule (Trust, 2015, S. 129)

4 Konzeption und Durchführung der Projekttag zur „Suchtprävention“

Mit der Suchtprävention erarbeiten die Studierenden ein fächerübergreifendes Thema, das die schulischen Akteur_innen als besonders relevant für den Lebensbezug ihrer Schüler_innen hervorheben. Die Drogen- und Suchtprävention ist ein fester Bestandteil des Schulprogramms. Ziel ist es, Schüler_innen darin zu stärken, mit Herausforderungen und Konflikten resilient umzugehen. Dem Leitbild der Suchtprävention in NRW entsprechend

„wirkt langfristig angelegte Präventionsarbeit der Schule [...] dabei nicht mit therapeutischen Maßnahmen, sondern durch Unterricht, Bildung, Erziehung und Beratung. Suchtprävention wird so Teil des Bildungs- und Erziehungsauftrages der Schule und betrifft von daher das ganze Lehrerkollegium“ (MSB NRW, o.J.).

Die beschriebenen Projektstage sind dabei ein Teil des schulischen Gesamtkonzepts der Drogen- und Suchtprävention. Die Schule hat bewusst Lehramtsstudierende für die Planung und Durchführung angefragt, da ihnen als junge Erwachsene die Alltags- und Erfahrungswelt der Jugendlichen zum großen Teil vertraut ist. Lehrkräfte und Seminarleitung gehen davon aus, dass sie in ihrer Rolle andere Zugänge zur Aufarbeitung dieses sensiblen Themas finden können, als dies die Lehrkräfte vermögen, da deren Beziehung zu den Schüler_innen immer auch von Macht- und Beurteilungsmechanismen geprägt ist. Da ein offener Austausch über Erlebnisse mit Alkohol, Nikotin und weiteren Suchtmitteln Vertrauen voraussetzt und Schüler_innen, die offen über Erfahrungen und Konsum von Rauschmitteln sprechen, keine Sanktionen befürchten sollten, sind die Studierenden während bestimmter Projektstationen auf ausdrücklichen Wunsch der Lehrkräfte mit den Achtklässler_innen allein. Seminar- und Klassenleitungen sind allerdings durchgängig vor Ort (vgl. Tab. 2: Bereitschaft) und können bei Bedarf unterstützen. Gleiches gilt für das schuleigene Suchtpräventionsteam. Eng gebunden an das Suchtpräventionskonzept der Schule informieren die Studierenden die Jugendlichen schwerpunktmäßig über Risiken und Wirkungen von Suchtstoffen und diskutieren Strategien zum ablehnenden Umgang mit Drogen im eigenen Umfeld. Gemeinsam werden interaktiv und kreativ, zum Beispiel in Rollenspielen, Alternativen zum Konsum von Rauschmitteln und Medikamenten erarbeitet. Inhaltlich dienen insbesondere die Basismaterialien aus dem „Klarsichtkoffer“ der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (vgl. Klarsichtkoffer der BZgA) sowie das Präventionsprogramm „Lions Quest“ (vgl. Lions-Quest) als Orientierung. Die Studierenden bereiten arbeitsteilig in vier Expert_innengruppen Themenstationen zu stoffgebundenen Süchten und Substanzen wie „Tabak/Shisha“, „Alkohol“, „Cannabis“ und „Medikamente“ vor. Unterstützt durch die Seminarleitung sind sie angehalten, Materialien ansprechend, barrierearm und didaktisch vielfältig aufzubereiten, sodass das Gesamtsetting für die Schüler_innen sehr motivierend ist und unabhängig vom Förderbedarf alle bedarfsorientiert berücksichtigt werden. Nichtstoffgebundene Süchte wie z.B. „Medien-sucht“ und „Kaufsucht“ werden nicht behandelt, da dies in der Schule an anderer Stelle geschieht.

Am Ende eines jeden Projekttages reflektieren die Studierenden gemeinsam mit den Schüler_innen und nach Möglichkeit mit der Klassenleitung jeweils ihre Themenstation. Eine beliebte und in diesem Kontext bewährte Feedback-Methode ist die „Zielscheibe“ (vgl. Scholz, 2018, S. 58). Hierzu erhalten sie von der Seminarleitung eine Übersicht zum Einsatz unterschiedlicher Reflexions- und Feedbackmethoden, die sie aber auch selbsttätig erweitern können.

Planungstreffen: Im Vorfeld der Projektstage treffen sich Studierende, mindestens eine Lehrkraft sowie die Seminarleitung dreimal an der Universität, um sich in enger Abstimmung theoretisch, inhaltlich und organisatorisch auf die Projektstage vorzubereiten. An diesem Termin informiert die Lehrkraft insbesondere über den individuellen Unterstützungsbedarf einzelner Schüler_innen; diese Kenntnisse sind eine wesentliche Voraussetzung für die Erzeugung adaptiver Unterrichtssettings (vgl. Martschinke, 2015, S. 17).

Die Studierenden erhalten didaktische Hilfestellungen für adaptive Lernarrangements, die auf eine „Passung von Lernangebot bzw. Lernumgebung und Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler sowie eine Nutzung und Verwirklichung individueller Potenziale“ (Hertel, 2014, S. 27) zielen. Dafür nutzen sie für die Aufbereitung der inhaltlichen Gegenstände die Checklisten des UDL (vgl. Schlüter et al., 2016, S. 175). Sie können damit ihre Materialien im Hinblick auf inhaltliche und me-

thodische Zugänglichkeit überprüfen. Zusätzlich wird die didaktische Differenzierungsmatrix nach Holzbrecher (2017) herangezogen. Diese eignet sich besonders, um den Studierenden zu helfen, unterschiedliche Heterogenitätsdimensionen wahrzunehmen und zu überprüfen, inwieweit das vorbereitete Lernangebot eine Passung zu den bekannten Unterstützungsbedarfen aufweist (vgl. Holzbrecher, 2017, S. 30). Zudem lenkt die Differenzierungsmatrix den Blick nicht nur auf diagnostizierte Förderbedarfe, sondern im Sinne eines weiten Inklusionsverständnisses (vgl. Radhoff & Ruberg, 2017, S. 68f.) auf unterschiedliche Bedarfe aller Schüler_innen. Konkret bedeutet das, dass Informationen sowohl über Texte und Filme als auch über angeleitete Online-Recherchen zugänglich gemacht werden. Texte werden in unterschiedlichen Sprachniveaus aufbereitet und durch Piktogramme illustriert; für leistungsstarke Schüler_innen gibt es Karten mit weiterführenden Informationen oder zusätzliche Rechercheaufgaben. Als Präsentationsformate kommen unter anderem Poster, Rollenspiele, interaktive Quizvarianten unter Verwendung des Smartboards, die Moderation von Kreisgesprächen oder die Aufbereitung von Stationen vor. Dieses Vorgehen entspricht dem UDL, da für eine hohe Flexibilität bei der Informationsdarstellung gesorgt wird. Zudem werden den Schüler_innen somit multiple Hilfsformate in unterschiedlichen Niveaus zur Rezeption des Inhaltes zur Verfügung gestellt, die von jedem bzw. jeder bei Bedarf individuell genutzt werden können (vgl. Schlüter et al., 2016, S. 274). Zur Auflockerung und Motivation setzen die Student_innen zusätzlich gruppenspezifische Spiele ein.

Zur Vorbereitung gehört darüber hinaus ein Hospitationsbesuch der Studierenden an der Matthias-Claudius-Schule, nach Möglichkeit in den Klassen des achten Jahrgangs. Auf diese Weise werden die Studierenden mit den Räumlichkeiten und der Zielgruppe vertraut und können bereits über passgenaue Umsetzungsmöglichkeiten nachdenken. Bewährt hat sich, dass die Studierenden innerhalb einer vorher festgelegten Hospitationswoche ihren Hospitationstermin in Absprache mit der Schule selbst festlegen.

Tabelle 1: Ablauf des Seminars und Verantwortungsbereiche der Akteur_innen (eigene Darstellung)

		Wann & Was	Verantwortliche Personen		
			SL	LK	St
November des Vorjahres		– Verständigung über Inhalte (ggfs. mit Analyse des Vorjahres)			
		– Abstimmung der Termine (Vortreffen, Hospitationswoche, Projekttag)	x	x	
		– Verständigung & Austausch			
		– Klärung der verantwortlichen Lehrkräfte und Ansprechpartner_innen in der Schule			
Mai / Juni 3 Termine	<i>Vorbesprechungen</i>				
		Vorstellung der Matthias-Claudius-Gesamtschule und des 8. Jahrgangs		x	
		Vorstellung der Projektwoche sowie des Suchtpräventionskonzepts; Einteilung der Expert_innengruppen	x	x	
		Planung und spätere Reflexion der Hospitation	x	x	x
		Input: Bedeutung und Reflexion für die Lehrer_innenprofessionalität, Adaptive Lernarrangements, Universal Design for Learning	x		
		Vorstellung und Besprechung der Materialien der Expert_innengruppen	x	x	x

Mai / Juni 1 Termin	<i>Hospitation der Studierenden</i>	x	x
Zwei Wochen vor den Sommerferien 3 Unterrichtstage	<i>Projektstage</i>		
	Durchführung der Themenstationen		x
	Reflexion	x	x
	Quiz		x

Anmerkung: Die Reflexion der Projektstage wird durch die Studierenden (St) angeleitet und durch die Lehrkräfte (LK) und Seminarleitung (SL) begleitet.

Die Übersicht (vgl. Tab. 1) zeigt auf einen Blick anschaulich und zusammenfassend die Verantwortungsbereiche der einzelnen Agierenden (Seminarleitung = SL, Lehrkraft = LK, Studierende = St) während der Planung und Durchführung der Projektstage. Deutlich wird, dass Planung und Durchführung in gemeinsamer Verantwortung von Studierenden, Lehrkräften und Seminarleitung liegen und dass alle Beteiligten die Erfahrung von abgestimmter und multiprofessioneller Kooperation machen. Darüber hinaus ist der dreitägige Einsatz in der Schule während der Vorlesungszeit für die Studierenden gut umsetzbar, da keine nennenswerten Fehlzeiten bei anderen Veranstaltungen entstehen. Mittlerweile hat sich die vorletzte Woche vor den Sommerferien als Termin für die Projektstage etabliert, was eine hohe Planungssicherheit für alle Beteiligten bedeutet.

Durchführung der Projektstage: Nach einer gemeinsamen Begrüßung im Forum der Schule behandelt jede Expert_innengruppe mit jeder Klasse des achten Jahrgangs zwei bis drei Schulstunden lang, handlungs- und lebensweltorientiert, ihr vorbereitetes „Expertenthema“, sodass alle Klassen alle vier Suchtstoffe im Laufe der drei Tage bearbeiten (vgl. Tab. 2 auf der folgenden Seite). Kooperative Gruppenarbeiten mit Ergebnispräsentationen, Rollenspiele, Infofilme, Diskussionsrunden, Internetrecherchen zu Wirkungen und Risiken einzelner Suchtstoffe, ein Parcours mit „Rauschbrille“ sowie diverse Quizformate sind mittlerweile etablierte Methoden und Verfahren.

Durch die wiederholte und dicht aufeinanderfolgende Bearbeitung ihres Themas in vier unterschiedlichen Klassen machen die Studierenden die wichtige Erfahrung, dass sie die Lernmaterialien an die jeweiligen Schüler_innen situativ anpassen und auf der Basis guter Planung sehr flexibel agieren müssen. Gleichzeitig entwickeln sie eine gewisse Routine und vermeiden in der Wiederholung Vorgehensweisen, die nicht zielführend sind, sodass wichtige Selbstwirksamkeitserfahrungen ermöglicht werden.

Um die spielerische und interaktive Aufarbeitung mit einer motivierenden Ergebnissicherung abzuschließen, enden die Projektstage mit einem großen Abschlussquiz. In Anlehnung an das Format „Jeopardy“ treten von den Schüler_innen gewählte Vertreter_innen der vier Parallelklassen gegeneinander an. Die Kandidat_innen dürfen sich bei Joker-Fragen mit ihren Klassen partizipativ abstimmen, und so können die versammelten Klassen des achten Jahrgangs zeigen, wer das meiste Expert_innenwissen zur Suchtprävention erworben hat. Planung und Durchführung des Abschlussquiz übernehmen die Studierenden (vgl. Tab. 1).

Tabelle 2: Beispiel: Tagesplan des ersten Projekttag (eigene Darstellung)

Uhrzeit	8a	8b	8c	8d
1 (08:00–08:50)	Begrüßung im Forum	Begrüßung im Forum	Begrüßung im Forum	Begrüßung im Forum
2 (08:50–09:35)	Themengruppe Tabak	Themengruppe Alkohol	Themengruppe Haschisch	Themengruppe Medikamente
3 (09:40–10:25)	Raum: Bereitschaft: Lehrkräfte	Raum: Bereitschaft: Lehrkräfte	Raum: Bereitschaft: Lehrkräfte	Raum: Bereitschaft: Lehrkräfte
Pause				
4 (10:55–11:40)	Themengruppe Medikamente	Themengruppe Tabak	Themengruppe Alkohol	Themengruppe Haschisch
5 (11:40–12:25)	Raum: Bereitschaft: Lehrkräfte	Raum: Bereitschaft: Lehrkräfte	Raum: Bereitschaft: Lehrkräfte	Raum: Bereitschaft: Lehrkräfte
Pause				
6 (13:10–13:55)	Reflexion: „Erkenntnisse des Tages“	Reflexion: „Erkenntnisse des Tages“	Reflexion: „Erkenntnisse des Tages“	Reflexion: „Erkenntnisse des Tages“
	Raum: Studierende	Raum: Studierende	Raum: Studierende	Raum: Studierende

Anmerkung: Die Lehrkräfte des achten Jahrgangs der Matthias-Claudius-Schule erstellen die Tagespläne.

Die geteilte Verantwortung der Studierenden sowie die Autonomie über Konzeption, Gestaltung und Durchführung erfordern systematisch etablierte und angeleitete Reflexionsphasen. Konkret heißt das, dass die Seminarleitung jede Themengruppe einmal in der Durchführung begleitet, kriteriengeleitet beobachtet und anschließend jeder Expert_innengruppe eine dialogisch angelegte Rückmeldung gibt. Grundlage für das Reflexionsgespräch ist ein Beobachtungsbogen, der insbesondere die Aspekte Planung und Umgang mit Unwägbarkeiten, Kommunikation mit den Schüler_innen, Kooperation der Studierenden und den passgenauen Einsatz von zugänglichen Medien, Methoden und Materialien fokussiert. Die Studierenden werden darüber hinaus angeregt, sich mit der subjektiv erlebten Selbstwirksamkeit auseinanderzusetzen sowie mit den eigenen Überzeugungen und Einstellungen zu inklusiven Lerngruppen. Ebenso erfahren sie somit in einem bewertungsfreien Übungsraum, dass im Falle von Unsicherheiten beim Lehrer_innenhandeln auf verschiedene Handlungsoptionen zurückgegriffen werden und zumeist mehr als nur eine einzige Handlungsempfehlung gegeben werden kann. Denn auch wenn von den Studierenden zur Erreichung der im Modul vorgesehenen

Credit-Points eine aktive Teilnahme und kontinuierliche Anwesenheit erwartet werden, werden die Beiträge nicht in Form einer Benotung beurteilt, sondern gemeinsam im Blick auf die eigene Entwicklung und Professionalisierung hin reflektiert.

5 Erkenntnisse aus der kriteriengeleiteten Reflexion und der standardisierten Evaluation

Die formale Evaluation der Veranstaltung wird durch die Universität in jedem Semester vorgenommen. Um das Seminarkonzept langfristig mit Blick auf seine inklusionsfördernde Ausrichtung weiterzuentwickeln, wurden die Erfahrungen der Studierenden über die formale Evaluation der Universität hinaus im Sommersemester 2018 erstmals mit Hilfe eines Fragebogens erhoben. Da Reflexionskompetenz ebenso wie die Entwicklung einer inklusiven Haltung, „welche die Bildung aller Schülerinnen und Schüler in den Mittelpunkt rückt“, als „Fundament“ (Arndt & Werning, 2018, S. 29) einer inklusiven Schulkultur gelten, wurden diese Aspekte explizit berücksichtigt.

Der Fragebogen wurde zum Ende des dritten Projekttagess ausgefüllt und gemeinsam mit den Studierenden (N = 15) im Rahmen des Seminars besprochen. Er besteht aus einem Teil geschlossener Fragen zu den Aspekten *Beobachtung des Gemeinsamen Lernens, Haltung und Selbstwirksamkeit, Offenheit und Perspektive* sowie einem Teil mit offenen Fragen zu den Bereichen *Durchführung des Projekts, Reflexion des Seminars* sowie dem *Gesamtresümee*. Die Kategorien sind durch Anpassung und Übernahme bereits existierender Fragebogeninhalte zum Thema Einstellung und Selbstwirksamkeit sowie schulische Inklusion entwickelt worden (Seifried, 2015; Langner, 2015; Bosse & Spörer, 2014).

Erkenntnisinteresse war es zu ermitteln, inwiefern sich die Erfahrungen der Studierenden während des Seminars auf ihre Einstellungen zum Gemeinsamen Lernen und ihre Selbstwirksamkeitserwartungen für die Aufgabe der Inklusion auswirken. Eine formale Evaluation beabsichtigt in der Regel, einen linearen und empirisch gesicherten Kausalzusammenhang zwischen einer Maßnahme und ihrer Wirkung (vgl. Bortz & Döring, 2006, S. 97) zu generieren. Demgegenüber versteht sich das vorliegende Vorgehen eher als kriteriengeleitete Reflexion, da die Daten in erster Linie auf Selbsteinschätzungen und selbstberichteten Wirkungen und Erfahrungen basieren. Generell greifen für einen empirischen Nachweis einer Einstellungsänderung im Zusammenhang mit der Professions- und Kompetenzentwicklung „Selbsteinschätzungen sowie Wissenstests ebenso zu kurz wie die quantitative Erfassung solcher Merkmalskomplexe“ (Paseka & Hinzke, 2014, S. 16). Deshalb wird der Diskurs- und Reflexionsraum im Seminar zusätzlich als zentral erachtet, um die Erfahrungen der Studierenden rückzubinden und in den Professionalisierungskontext einzubetten sowie darüber hinaus Unsicherheiten nochmals zu thematisieren und zu reflektieren, bevor sich diese möglicherweise im Rahmen der Entwicklung eines professionellen Selbstbildes negativ manifestieren. Des Weiteren scheint es im Kontext eines zeitlich sehr begrenzten Kompaktseminars problematisch, Wirkungszusammenhänge eindeutig zu belegen. Aufgrund dessen wurde sich gegen einen Prä- und Posttestvergleich entschieden.

5.1 Auswertung der standardisierten Fragen

Die Matthias-Claudius-Schule ist eine evangelische Gesamtschule, weshalb kulturelle, sprachliche und religiöse Diversität vergleichsweise gering ausgeprägt sind. Eine Mehrheit (N = 12) der Studierenden meldet dennoch zurück, dass die wahrgenommene Heterogenität dort größer als an anderen Schulen sei. Für zwei Studierende stimmt dies nur teilweise, für eine Person gar nicht. Zentrale Komponenten des Gemeinsamen Lernens sind Helfersysteme und Peer-Learningformate (vgl. Büttner, Warwas & Adl-Amini, 2012, o.S.), die auch als „Helferprinzipien“ an der Schule etabliert sind (vgl. Home-

page der Matthias-Claudius-Gesamtschule). Insgesamt 14 Studierende haben wechselseitige Hilfestellungen unter den Schüler_innen beobachtet, eine Person hat dies teilweise wahrgenommen. Ob die beobachtete Unterstützung tatsächlich Helfersysteme dokumentiert, kann an dieser Stelle nur vorsichtig vermutet werden. 13 Studierende geben an, dass sich ihre Einstellung zum Gelingen schulischer Inklusion positiv verändert habe, wobei sieben dies mit „stimmt genau“ rückmelden und sechs „stimmt größtenteils“ angeben. Eine Mehrheit von insgesamt elf Personen berichtet ein gestiegenes Zutrauen in die eigene Selbstwirksamkeit, für vier Studierende trifft dies nur teilweise zu. Auch wenn Erwartungen in die eigene Selbstwirksamkeit durch die Projekterfahrung gestiegen sind, denken fünf Studierende teilweise noch sorgenvoll an einen eigenen Einsatz an einer inklusiven Schule, zehn Teilnehmende zeigen sich dagegen zuversichtlich. Die Akzeptanz gegenüber Schüler_innen mit Förderbedarf ist bei den Teilnehmenden eindeutig gestiegen (N = 13), ebenso wie die Motivation, weitere Praxisphasen an inklusiv arbeitenden Schulen zu absolvieren. Insgesamt fallen die Selbsteinschätzungen aus dem ersten Teil der Befragung sehr positiv aus. Zentrale Zielperspektiven des Seminars, wie eine anerkennende und inklusionsoffene Haltung zur Vielfalt anzubahnen (vgl. Kap. 2), scheinen, unter Berücksichtigung der Limitation der Studie, von den Studierenden konstruktiv aufgenommen worden zu sein.

Tabelle 3: Auswertung Fragebogen Teil 1 (eigene Darstellung)

N = 15	Stimmt genau	Stimmt größtenteils	Stimmt nur teilweise	Stimmt gar nicht
<i>Beobachtung des Gemeinsamen Lernens</i>				
Haben Sie eine größere Heterogenität als an anderen Schulen unter den Schüler_innen wahrgenommen?	8	4	2	1
Konnten Sie beobachten, dass die Schüler_innen einander helfen?	8	6	1	
<i>Haltung und Selbstwirksamkeit</i>				
Hat die unmittelbare Erfahrung an der Schule Ihre Einstellung positiv gegenüber dem Gelingen schulischer Inklusion verändert?	7	6	2	
Ist Ihr Zutrauen in die eigene Selbstwirksamkeit für den Einsatz an inklusiv arbeitenden Schulen gestiegen?	4	7	4	
Hilft Ihnen die Beobachtung von Schüler_innen im Gemeinsamen Lernen, weniger sorgenvoll an einen eigenen Einsatz an inklusiven Schulen zu denken?	4	6	5	
<i>Offenheit und Perspektive</i>				
Ist Ihre Akzeptanz gegenüber Schüler_innen mit Förderbedarf durch die Projektstage gestiegen?	8	5	1	1
Würden Sie gerne weitere Praxisphasen an inklusiv arbeitenden Schulen absolvieren?	8	5	2	

5.2 Auswertung der offenen Fragen

Im zweiten Teil des Reflexionsbogens bearbeiteten die Studierenden zunächst offene Fragen zum Bereich *Durchführung des Projekts*. Als besonders hilfreich bezüglich der *Anforderungen der zukünftigen Lehrtätigkeit* wurden die zum Teil erstmalig gemachten praktischen Erfahrungen sowie das Einüben von Unterrichtsplanung und -durchfüh-

rung in inklusiven Lerngruppen genannt. Vermehrt wurde rückgemeldet, dass flexibles Zeitmanagement und Improvisationsfähigkeit im Kontext guter Planung als zentrale Faktoren erachtet werden, was die Bedeutung der Ausbildung adaptiver Lehrkompetenz unterstreicht. So zeichnen sich

„Lehrkräfte mit adaptiver Lehrkompetenz insbesondere dadurch aus, dass sie (1) möglichst vielen Schülern unter Einbezug heterogener Voraussetzungen ein möglichst erfolgreiches Lernen ermöglichen, (2) bei der Planung ihres Unterrichts auf eine optimale Passung des Lernstands der Schüler und dem Sachinhalt [sic!] achten und somit adaptive Planungskompetenz aufweisen, sowie (3) im Moment des Unterrichts, je nach realem Verlauf der antizipierten Lernprozesse, weitere Anpassungen vornehmen und damit adaptive Handlungskompetenz zeigen“ (Hertel, 2014, S. 23f.).

Darüber hinaus war es für einige Studierende hilfreich, sich in einem alternativen Unterrichtsetting, wie der Projektarbeit, in der Rolle der Lehrkraft zu erproben. *Verantwortung für ein Thema und eine Lerngruppe* zu übernehmen, wurde als motivierend beurteilt; allerdings waren einzelne Studierende skeptisch, ob sie ausreichend Fachwissen für das Thema „Suchtprävention“ mitbringen.

Durch das *wiederholte Unterrichten desselben Themas* in insgesamt vier Klassen wurden den Studierenden die Differenzen unterschiedlicher Lerngruppen sowie individuelle Anforderungen sehr bewusst, und sie fühlten sich für die Individualität der Schüler_innen sensibilisiert. Mehrfach berichteten die Studierenden davon, dass sie durch die Wiederholung der gleichen Unterrichtsstunden geübter in ihrer Rolle geworden seien: „Ich konnte mich im Laufe der Zeit verbessern, und auch Reaktionen der Schüler konnte ich vorher abschätzen“. Erfahrungen vorheriger Unterrichtssituationen ermöglichen es den Studierenden dadurch, „die Fragen und Aussagen so zu formulieren, dass alle sie verstehen können“. Ähnliche Erfahrungen lassen die Studierenden feststellen, „dass es einfacher wurde mit der Zeit“.

Die Teilnehmenden wurden während der Projekttag vor allem mit *Unwägbarkeiten* bezüglich des Zeitmanagements sowie mit den Herausforderungen, die mit dem individuellen Förderbedarf einzelner Schüler_innen einhergehen, konfrontiert. Die *Kooperation* untereinander haben die Studierenden insgesamt als positiv eingestuft.

Innerhalb der Kategorie *Reflexion des Seminars* beurteilen die Studierenden die *Reflexion der praktischen Erfahrungen* als relevant, da sie sich durch die Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle der Lehrkraft in ihrem Professionalisierungsprozess unterstützt fühlten. Die Studierenden empfinden es dabei als hilfreich, „für das spätere Berufsleben auf Fehler aufmerksam gemacht zu werden“, um eine „Verbesserung der eigenen Fähigkeiten als Lehrkraft“ zu erreichen.

Die *Doppelbegleitung aus Schule und Hochschule* wurde als bereichernd aufgefasst: „Die Mischung aus durch das Seminar unterstützter Planung und der tatsächlichen Durchführung war sehr motivierend“. Mehrfach wurde erwähnt, dass immer eine passende Ansprechperson vorhanden war, sodass sich die Studierenden während der gesamten Projektzeit engmaschig betreut fühlten.

Im *Gesamtresümee* war eine Mehrheit skeptisch, dass Inklusion langfristig ohne ausreichend zeitliche, personelle und finanzielle Ressourcen gelingen kann. Als *große Herausforderung* wurde markiert, wirklich alle Schüler_innen gleichermaßen zu fördern, ohne bestimmte Schüler_innengruppen zu bevorzugen. In diesem Zusammenhang wurde angemerkt, dass Fachwissen über die Förderschwerpunkte als grundlegend erachtet wird, um zielführend verschiedene Handlungsoptionen auszuprobieren. „Detailwissen, etwa zu Hintergründen verschiedener Behinderungen [...] sowie spezifischer Förderansätze und konkretes Methodenwissen“ (S. 47) sind auch für Solzbacher (2018) entscheidende Elemente für die Entwicklung einer inklusionsoffenen Haltung und fehlen häufig in der Erstausbildung der Regelschullehrkräfte.

Zahlreiche Studierende geben an, dass ihre *Einstellung zur Inklusion* am meisten durch den direkten Kontakt und die Erfahrung eines gelingenden Miteinanders positiv

beeinflusst wurde, und sie wünschen sich, mehr Praxisbeispiele für erfolgreiche Inklusion kennenzulernen. Sie formulieren allerdings Zweifel, ob die gemachten Erfahrungen auch auf Schulen übertragbar sind, die eine weniger gute personelle und räumliche Ausstattung haben als die sich in freier Trägerschaft befindende Matthias-Claudius-Schule. Deutlich wird markiert, dass die Studierenden Inklusion als Herausforderung ansehen, bei der sie glauben, dieser alleine nicht gerecht werden zu können.

Insgesamt wird durch die Reflexion der positive Effekt praktischer Erfahrungen von gelingender Inklusion bestätigt. So wird ein starker positiver Einfluss bezüglich Selbstwirksamkeit, Haltung, Offenheit und Perspektive berichtet, wodurch eine anerkennende Einstellung zu schulischer Inklusion gefördert wird. Für Solzbacher (2018) sind dies zentrale Faktoren im Professionalisierungsprozess,

„denn gerade mit den alltäglichen Anforderungen von Inklusion und individueller Förderung [...] wird pädagogisches Spezial- und Detailwissen aber auch Kontextsensibilität in Bezug auf Neues immer bedeutsamer und damit die (fast alltägliche) ‚Justierung von Haltung‘, die sich zwischen Intuition, Erfahrung und Wissen abspielt“ (S. 47).

5.3 Formale Evaluation des Seminarangebots

Die Ergebnisse der formalen Evaluation durch die Universität weisen in ihrer Tendenz eine große Ähnlichkeit zu den Ergebnissen der seminarinternen Befragung auf. So gibt die Mehrheit der Teilnehmenden an, dass die Veranstaltung ihr Interesse an dem behandelten Themenbereich gefördert habe und dass ihr Wissen und ihre Kenntnisse in dem Bereich gesteigert worden seien (vgl. Tab. 4: 2.15 und 2.16). Des Weiteren lassen auch hier positive Rückmeldungen im Bereich der offenen Fragen darauf schließen, dass das Seminarkonzept den Teilnehmenden die geschätzte Möglichkeit bietet, das Gemeinsame Lernen zu erkunden. Ein solches Angebot hat im Rahmen der universitären Ausbildung offenkundig Seltenheitswert: „das Seminar bietet einen Einblick in einen inklusiven Schulkontext. Im Studium eröffnen sich selten Hospitations- oder Praxismöglichkeiten, deswegen ist dieses Seminar eine gute Möglichkeit Erfahrungen zu sammeln“.

Tabelle 4: Evaluation der Veranstaltung

N = 15	1	2	3	4	5
2.13) Den Anteil an studentischen Beiträgen (Referate, Präsentationen etc.) an der Gesamtveranstaltung empfand ich als angemessen.	81,1	9,1	9,1	0	0
2.15) Das Seminar förderte mein Interesse an dem behandelten Themenbereich.	61,5	23,1	7,7	7,7	0
2.16) Das Seminar erhöhte meine Kenntnisse / mein Wissen in dem behandelten Themenbereich.	53,3	40	0	6,7	0

Anmerkung: Ausgewählte Fragen aus dem Auswertungsteil der geschlossenen Fragen der universitären Evaluation. Antwortmöglichkeiten: 1 = trifft voll zu, 5 = trifft gar nicht zu. Angaben in Prozent.

6 Erfahrungen und Ausblick

Im Kontext der aktuellen inklusionsorientierten Reformbemühungen innerhalb der Lehrer_innenausbildung gilt es zu zeigen, welche Strukturen und Lehr-Lernformate eine veränderte bzw. heterogenitätsoffene Haltung bei Lehramtsstudierenden hervorrufen können. Zugleich ist dabei zu hinterfragen, wie stabil Veränderungen der Einstellung sind und welchen nachhaltigen Einfluss sie auf das später stattfindende tatsächliche Lehrer_innenhandeln haben.

Die teilnehmenden Studierenden meldeten in den abschließenden mündlichen Feedbackrunden zurück, dass sie im Rahmen der Projektarbeit überzeugend „konsequent gelebte Inklusion“ erfahren konnten. Dies zeigte sich in den Lernsituationen durch offenbar selbstverständliche und etablierte Unterstützungs- sowie Kooperationsmechanismen zwischen den Schüler_innen. Kein Lernender wird ausgeschlossen; sie koordinieren sich selbstständig im Rahmen ihrer Lern- und Leistungsvoraussetzungen; die Zusammenarbeit ist von Rücksichtnahme und sozialer Anerkennung geprägt. Die positive Lernatmosphäre wurde beispielsweise beim Parcours mit der „Rauschbrille“ deutlich, wo die Jugendlichen sich bei Bedarf wechselseitig Hilfestellungen gaben, oder auch bei der Präsentation von Rechercheergebnissen und selbstgestalteten Plakaten, bei der die Vorführanteile je nach Möglichkeiten von der Vorstellung eines Begriffs bis hin zu einem Mini-Referat reichen konnten. Durch die positiven Erfahrungen des Miteinanders blicken manche Studierende weniger sorgenvoll auf einen möglichen Einsatz in inklusiven Settings. Daher ist besonders hervorzuheben, wie grundlegend die gemeinsame Gestaltung von Lernräumen für Studierende durch die Universität und Schule ist. Denn ohne die Öffnung der Schule könnten die soziale Verbundenheit der Schüler_innen und das Kennenlernen der demokratischen Schulkultur, welche die Studierenden als Folie für gelingende Inklusion mitnehmen, nur theoretisch bekannt, aber nicht als praktisch funktionierend erlebbar werden. Dabei hat sich aus der Perspektive der Seminarleitung insbesondere das offene Format der „Projektarbeit“, durch das sich die Studierenden gemeinsam, interessengeleitet sowie unter Berücksichtigung vielfältiger methodischer Varianten im Kontext eines lebensweltlich relevanten Themas ausprobieren können, bewährt.

Kritisch haben die Studierenden diskutiert und reflektiert, ob eine zusätzliche Ausbildung oder Vorbereitung als „Suchtberater_in“ sinnvoll sei bzw. mehr und zusätzliches Expert_innenwissen zu Suchtstoffen hilfreich wäre. Da der Schwerpunkt der Projekttagung eher darauf liegt, die Jugendlichen zum Nachdenken über Suchtverhalten und Alternativen anzuregen, scheint ein zusätzliches Coaching (z.B. über die Drogenhilfe) der Studierenden zwar wünschenswert, aber nicht zwingend notwendig. Zudem erscheint es problematisch, ein zusätzliches verbindliches Coaching im Rahmen des vorgesehenen Workloads einzufordern. Außerdem werden die Studierenden bei der Planung und Durchführung vom erfahrenen Suchtpräventionsteam der Schule unterstützt. Bei einem erneuten Angebot wird daher zukünftig stärker darauf verwiesen, dass diese Hilfestellung von den Studierenden auch in Anspruch genommen werden sollte.

Mehr Unterstützung und Aufklärung wünschen sich die Studierenden insbesondere für die Begegnung mit Jugendlichen mit dem Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung und markieren damit Unsicherheiten im Umgang mit dieser Schüler_innengruppe, welche sich auch in zahlreichen Studien bei Lehrkräften widerspiegeln (vgl. Ruberg & Porsch, 2017, S. 404). Konkret wünschten sich die Studierenden mehr Informationen über die Schüler_innen mit Konzentrationsschwierigkeiten und erhöhtem Aufmerksamkeits- und Bewegungsbedürfnis, damit sie unruhiges Verhalten nicht als Unterrichtsstörung sanktionieren, sondern individuell und im Sinne schulischer Absprachen reagieren können. Hier gilt es in Zukunft stärker mit den Lehrkräften abzustimmen, ob es bereits etablierte Regeln und Rituale gibt oder auf welche Unterstützungsmechanismen und Kooperationen die Studierenden in der Situation zurückgreifen können. Ebenso sollten Studierende nach Möglichkeit vor der Teilnahme an diesem Seminar das Modul „Grundlagen und Methoden der Diagnose und individuellen Förderung“ besucht haben, welches das theoretische Fundament zu derartigen Handlungsstrategien liefert und eigentlich nach Studienverlaufempfehlung bereits belegt gewesen sein sollte. Konkretes Rezeptwissen wird von Seiten der Seminarleitung nicht als förderlich angesehen, und so soll der Fokus auf das situative und offene Handeln bestehen bleiben. Die Studierenden werden bewusst darin begleitet, im Lehrer_innenhandeln „mit der Abwesenheit von Standardlösungen“ (Paseka & Hinzke, 2014, S. 159) umzugehen, sodass die Schwierigkeiten im Unterrichtskontext eher zum Reflexionsgegenstand wer-

den. Über die erlebte Selbstwirksamkeit wird daher in der Reflexionssitzung gesprochen unter Zuhilfenahme des Dreigespann-Modells nach Riebenbauer & Stock (2013), um die Studierenden zu ermutigen, sich mit den Bereichen Effektivität, Resilienz und Verantwortung mit Blick auf das Setting des Gemeinsamen Lernens abschließend auseinanderzusetzen und sich selbst besser einschätzen zu lernen.

Trotz sehr guter Evaluation der Seminare und stetiger – auch studentischer – Forderung nach mehr Praxis im Studium muss konstatiert werden, dass die Nachfrage nach diesem Format bisher noch relativ gering ausfällt. Perspektivisch wird angestrebt zu evaluieren, welche Barrieren Studierende vom Besuch derartiger Seminarformate abhalten. Eine derzeitige erfahrungsbasierte Annahme lautet, dass Studierende einen Mehraufwand durch das Setting der Projektstage erwarten und zudem das Pendeln zwischen zwei Lernorten als zu aufwendig einschätzen.

Die geschilderten positiven Erfahrungen der Studierenden veranlassen trotzdem dazu, solche innovativen Seminarformate auszubauen. Dafür sprechen ebenso die bereits gesicherten Befunde, dass mit praktischen Erfahrungen verbundene Settings zu erhöhten Lernergebnissen bei Studierenden führen (Moser, 2018, S. 284). Im Rahmen der Projektstage erleben die Studierenden authentische Situationen in Gestalt von situierten Lerngelegenheiten (vgl. Heinisch et al., 2018, S. 297) und reflektieren diese Praxis mehrperspektivisch mit den Schüler_innen sowie Klassen- und Seminarleitungen, so dass sie das Erlebte für ihren Professionalisierungsprozess nutzbar machen. Der Transfer zwischen Ausbildung und späterer alltäglicher Aufgabe kann somit sukzessive angebahnt werden (vgl. Gehrman, 2009, S. 460).

Der Vorteil der eng getakteten Projektstage liegt eindeutig darin, dass die Studierenden die Unterrichtssituation frühzeitig planen, sich auf ihre Expertenrollen vorbereiten und gleichzeitig nicht alleine und exponiert, sondern in der Gemeinschaft als Lehrende handeln können. Diese kontrollierten Bedingungen geben den Studierenden eine größere Handlungssicherheit, was besonders im erstmaligen Kontakt mit dem Gemeinsam Lernen bedeutsam ist, um frühe Überforderungssituationen und damit Unsicherheitserfahrungen zu vermeiden. Darüber hinaus wird diese Form der Praxisvernetzung auch von der Seminarleitung und den beteiligten Lehrkräften als wesentlich sowie ausbaufähig und -würdig erachtet, da dieser ermöglichte Erfahrungsraum das Zutrauen der Studierenden in schulische Inklusion stärkt und die Begründungsmomente, wie das gemeinsame Miteinander der Schüler_innen, buchstäblich vor Augen führt. Den Studierenden wird dadurch zu einem frühen Zeitpunkt im Studium Inklusion als gestalt- und handhabbar zugänglich, und sie profitieren von dem selbstverständlichen Umgang der Schüler_innen mit der Vielfalt ihrer eigenen Lerngruppe.

Literatur und Internetquellen

- Amrhein, B. (2015). Inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung: Anmerkungen zu einer inklusionsorientierten Lehrer/-innenbildung. In C. Fischer (Hrsg.), *Keine Angst vor Inklusion. Herausforderungen und Chancen gemeinsamen Lernens in der Schule* (S. 61–68). Münster & New York: Waxmann.
- Arndt, A.-K., & Werning, R. (2018). Qualitätskriterien, Bedingungen und Entwicklungsprozesse inklusiver Schule aus Sicht von Lehrkräften, Schulleitungen und Eltern an Jakob-Muth-Preisträgerschulen. Ergebnisse der qualitativen Studie „Gute inklusive Schule“. In S. Laux & E. Adelt (Hrsg.), *Inklusive Schulkultur: Miteinander. Leben. Gestalten. Grundlagen und Beispiele gelungener Praxis* (S. 15–34). Münster & New York: Waxmann.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2013). Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In I. Gogolin, H. Kuper, H.-H. Krüger & J. Baumert (Hrsg.), *Stichwort: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (S. 277–337). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-00908-3>

- Berndt, C., & Heyden, F. (2018). „Homogenität ist eine Illusion!“ – Interpretationsmuster und Sichtweisen Lehramtsstudierender auf ‚Heterogenität in der Schule‘. In M. Walm, T. Häcker, F. Radisch & A. Krüger (Hrsg.), *Empirisch-pädagogische Forschung in inklusiven Zeiten. Konzeptualisierung, Professionalisierung, Systementwicklung* (S. 159–171). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Beutel, S.-I., & Beutel, W. (2017). Partizipation – demokratisch handeln und Demokratie lernen? Ein Beitrag zur Schulentwicklung. *Journal für Schulentwicklung*, 21 (4), 31–37.
- Beutel, S.-I., Kleina, W., & Ruberg, C. (2018). Verständigung und Beteiligung – Inklusion durch peerbasiertes Lernen in Schule und Hochschule. In S. Hußmann & B. Welzel (Hrsg.), *Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 293–304). Münster & New York: Waxmann.
- Beutel, S.-I., & Kretschmer, W. (2017). Mit Mut und Eigensinn gute Schule gestalten – Synthese und Ausblick. In S.-I. Beutel, K. Höhmann, H.A. Pant & M. Schratz (Hrsg.), *Handbuch Gute Schule. Sechs Qualitätsbereiche für eine zukunftsweisen- de Praxis* (2. Aufl.) (S. 190–196). Seelze: Klett Kallmeyer.
- Beutel, S.-I., Radhoff, M., & Ruberg, C. (2018). Sich vergewissern im Ungewissen – Verstehen und Verständigung als Herausforderung inklusiven Lernens. In M. Walm, T. Häcker, F. Radisch & A. Krüger (Hrsg.), *Empirisch-pädagogische Forschung in inklusiven Zeiten – Konzeptualisierung, Professionalisierung, Systementwicklung* (S. 200–210). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Biederbeck, I., & Rothland, M. (2017). Professionalisierung des Umgangs mit Heterogenität. In T. Bohl, J. Budde & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen* (S. 223–236). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bortz, J., & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (4., überarb. Aufl.). Berlin & Heidelberg: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-540-33306-7>
- Bosse, S., Henke, T., Jäntsche, C., Lambrecht, J., Vock, M., & Spörer, N. (2016). Die Entwicklung der Einstellung zum inklusiven Lernen und der Selbstwirksamkeit von Grundschullehrkräften. *Empirische Sonderpädagogik*, 8 (1), 103–116.
- Bosse, S., & Spörer, N. (2014). Erfassung der Einstellung und der Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudierenden zum inklusiven Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 6 (4), 279–299.
- Budde, J., & Hummrich, M. (2013). Reflexive Inklusion. *Zeitschrift für Inklusion-Online*, 7 (4), o.S. Zugriff am 18.12.2018. Verfügbar unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/193/199>.
- Büttner, G., Warwas, J., & Adl-Amini (2012). Kooperatives Lernen und Peer Tutoring im inklusiven Unterricht. *Zeitschrift für Inklusion Online*, 6 (1–2), o.S. Zugriff am 08.01.2019. Verfügbar unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/61>.
- Deger, P., Nessler, S., Schmid, V., & Wulff, N. (2018). Reflexivität inklusive! Verschiedene Zugänge zum Themenfeld Heterogenität/Inklusion in der Heidelberger Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Perspektiven für eine gelingende Inklusion. Beiträge der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ für Forschung und Praxis* (S. 44–53). Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung. Zugriff am 18.12.2018. Verfügbar unter: https://www.bmbf.de/pub/Perspektiven_fuer_eine_gelingende_Inklusion.pdf.
- Demmer-Dieckmann, I. (2014). Inklusive Schule gestalten durch inklusive Lehrerbildung. *Zeitschrift für Inklusion-Online*, 8 (4), o.S. Zugriff am 18.12.2018. Verfügbar unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/197/203>.

- Döbert, H., & Weishaupt, H. (2013). Forschungsperspektiven und Handlungserfordernisse zur Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Bildung. In H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen* (S. 263-282). Münster & New York: Waxmann.
- Emer, W., & Lenzen, K.D. (2008). Projekteigene und projektnahe Methoden im Überblick: Methodenlernen als Zugang zum Projektunterricht. *Pädagogik*, 60 (1), 16–19.
- Favella, G., Herrmann, A.-C., & Schiefner-Rohs, M. (2018). Praxisphasen als hybride Lern- und Erfahrungsräume zwischen Hochschule und Schule. In L. Pilypaitytė & H.-S. Siller (Hrsg.), *Schulpraktische Lehrerprofessionalisierung als Ort der Zusammenarbeit* (S. 185–192). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-17086-8>
- Feuser, G. (2013). Die „Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand“ – ein Entwicklung induzierendes Lernen. In G. Feuser, J. Kutscher & K. Ling (Hrsg.), *Behinderung, Bildung, Partizipation. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik. Entwicklung und Lernen* (S. 282–293). Stuttgart: Kohlhammer.
- Feuser, G. (2017). Inklusive Hochschulentwicklung. In K. Ziemer (Hrsg.), *Lexikon Inklusion* (S. 127–129). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Feyerer, E. (2014). Einstellungen und Haltungen zur inklusiven Schule. *Erziehung und Unterricht*, 164 (3–4), 219–227.
- Fischer, C. (2014). *Individuelle Förderung als schulische Herausforderung*. Unter Mitarbeit von D. Rott, M. Veber, C. Fischer-Ontrup & A. Gralla. Berlin: Schriftenreihe des Netzwerk Bildung.
- Gebhardt, M., Kuhl, J., Wittich, C., & Wember, F.-B. (2018). Inklusives Modell in der Lehramtsausbildung nach den Anforderungen der UN-BRK. In S. Hußmann & B. Welzel (Hrsg.), *Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 279–292). Münster & New York: Waxmann.
- Gebhardt, M., Schwab, S., Reicher, H., Ellmeier, B., Gmeiner, S., Rossmann, P., & Gasteiger-Klicpera, B. (2011). Einstellungen von LehrerInnen zur schulischen Integration von Kindern mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf in Österreich. *Empirische Sonderpädagogik*, 3 (4), 275–290.
- Gehrmann, A. (2009). Beruf, Rolle und Professionalität von Lehrern. In K.-H. Arnold, U. Sandfuchs & J. Wiechmann (Hrsg.), *Handbuch Unterricht* (S. 455–460). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Geist, S. (2017). Projektunterricht – zentraler Bestandteil eines pädagogisch-didaktischen Konzeptes für das Lernen in inklusiven Gruppen. Ein Unterrichtsbeispiel aus der Laborschule Bielefeld. In B. Lütje-Klose, S. Miller, S. Schwab & B. Streese (Hrsg.), *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen – Empirische Befunde – Praxisbeispiele* (S. 277–288). Münster & New York: Waxmann. Zugriff am 22.01.2019. Verfügbar unter: http://waxmann.ciando.com/img/books/extract/3830985657_lp.pdf.
- Gudjons, H. (2008). Projektunterricht. Ein Thema zwischen Ignoranz und Inflation. *Pädagogik*, 60 (1), 6–10.
- Haberstroh, M., Jahr, D., Szalai, R., & Klektau, C. (2018). Multiprofessionelle Perspektiven auf Schule und Unterricht – das erweiterte Inklusionsmodul für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Perspektiven für eine gelingende Inklusion. Beiträge der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ für Forschung und Praxis* (S. 54–60). Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung. Zugriff am 18.12.2018. Verfügbar unter: https://www.bmbf.de/pub/Perspektiven_fuer_eine_gelingende_Inklusion.pdf.
- Häcker, T. (2017). Vielfalt in der Schule: Herausforderung und Nebenfolge. In S.-I. Beutel, K. Höhmann, H.A. Pant & M. Schratz (Hrsg.), *Handbuch Gute Schule*.

- Sechs Qualitätsbereiche für eine zukunftsweisende Praxis* (S. 40–51). Seelze: Klett Kallmeyer.
- Häcker, T., Berndt, C., & Walm, M. (2016). Reflexive Lehrerinnen- und Lehrerbildung in ‚inklusive Zeiten‘. In B. Amrhein (Hrsg.), *Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung. Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte* (S. 261–278). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heinisch, J., Sonnleitner, M., & Rank, A. (2018). Professionalisierung für Inklusion – situiertes Lernen in der universitären LehrerInnenbildung. In S. Miller, B. Holler-Nowitzki, B. Kottmann, S. Lesemann, B. Letmathe-Henkel, N. Meyer, R. Schroeder & K. Velten (Hrsg.), *Profession und Disziplin. Grundschulpädagogik im Diskurs* (S. 296–302). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-13502-7>
- Heinrich, M., Urban, M., & Werning, R. (2013). Grundlagen, Handlungsstrategien und Forschungsperspektiven für die Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Schule. In H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen* (S. 69–133). Münster, New York & München: Waxmann.
- Hellmich, F., Görel, G., & Schwab, S. (2016). Einstellungen und Motivation von Lehramtsstudentinnen und -studenten in Bezug auf den inklusiven Unterricht in der Grundschule – Ein Vergleich zwischen Deutschland und Österreich. *Empirische Sonderpädagogik*, 8 (1), 67–85.
- Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 1 (3), 7–15.
- Hertel, S. (2014). Adaptive Lerngelegenheiten in der Grundschule: Merkmale, methodisch-didaktische Schwerpunktsetzungen und erforderliche Lehrerkompetenzen. In B. Kopp, S. Martschinke, M. Munser-Kiefer, M. Haider, E.-M. Kirschhock, G. Ranger & G. Renner (Hrsg.), *Individuelle Förderung und Lernen in der Gemeinschaft* (S. 19–34). Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-04479-4>
- Heyl, V., & Seifried, S. (2014). „Inklusion? Da ist ja sowieso jeder dafür!“ Einstellungsforschung zu Inklusion. In S. Trumpp, S. Seifried, E. Franz & T. Klauß (Hrsg.), *Inklusive Bildung. Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik* (S. 47–60). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Hillenbrand, C., Melzer, C., & Hagen, T. (2013). Bildung schulischer Fachkräfte für inklusive Bildungssysteme. In H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen* (S. 33–68). Münster, New York & München: Waxmann.
- Hintermair, M., Pöhler J., & Schwarz, S. (2013). Einstellungen von Lehrkräften zur inklusiven Beschulung hörgeschädigter Kinder. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 58 (1), 397–410.
- Hollenbach-Biele, N. (2016). Inklusion statt Förderschule? Zum Stand des gemeinsamen Unterrichts in Deutschland. In N. Hollenbach-Biele & D. Vogt (Hrsg.), *Inklusion kann gelingen! Forschungsergebnisse und Beispiele guter schulischer Praxis* (S. 11–33). Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Holzbrecher, A. (2017). Pädagogische Professionalität in der diversitätsbewussten Schule entwickeln. In S. Barsch, N. Glutsch & M. Massumi (Hrsg.) *Diversity in der LehrerInnenbildung. Internationale Dimensionen der Vielfalt in Forschung und Praxis* (S. 17–33). Münster & New York: Waxmann.
- Homepage der Matthias-Claudius-Gesamtschule. Zugriff am 20.05.2019. Verfügbar unter: <http://gesamtschule.mcs-bochum.de/>.
- HRK & KMK (Hochschulrektorenkonferenz & Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2015). *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt*. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz. Zugriff am 18.12.2018. Verfüg-

- bar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf.
- Hudelmaier-Mätzke, P., & Sauter, S. (2018). Inklusiv Antinomien? Lehrerinnen- und Lehrerprofessionalität im Spannungsfeld von Fachdidaktik, Fachwissenschaft und Erziehungswissenschaft. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Perspektiven für eine gelingende Inklusion. Beiträge der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ für Forschung und Praxis* (S. 22–31). Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung. Zugriff am 18.12.2018. Verfügbar unter: https://www.bmbf.de/pub/Perspektiven_fuer_eine_gelingende_Inklusion.pdf.
- Kiel, E., Heimlich, U., Markowetz, R., & Weiß, S. (2015). Gemeinsam und doch unterschiedlich – Ein Vergleich der Berufswahlmotive von Studierenden der verschiedenen sonderpädagogischen Fachrichtungen und der Regelschularten. *Empirische Sonderpädagogik*, 7 (4), 300–319. Zugriff am 22.01.2019. Verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2015/11465/pdf/ESP_2015_4_Kiel_ua_Gemeinsam_und_doch_unterschiedlich.pdf.
- Klarsichtkoffer der BZgA (Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung)*. Zugriff am 08.01. 2019. Verfügbar unter: <https://www.klarsicht.bzga.de/koffer/index.php>.
- Klein, K. (2008). *Lernen mit Projekten: in der Gruppe planen, durchführen, präsentieren*. Mühlheim: Verlag an der Ruhr.
- Kleina, W., & Glesemann, B. (2017). Kinder mit Fluchterfahrungen an Grundschulen. In M. Radhoff & S. Wieckert (Hrsg.), *Grundschule im Wandel* (S. 81–91). Hamburg: Dr. Kovač.
- Kleina, W., Lohmann, L., Radhoff, M., Ruberg, C., Tan, A., Trapp, R., & Wittich, C. (2018). Kooperationsformate im Rahmen einer inklusionsorientierten Lehrer/-innenbildung – Konzeptionen und Reflexionen erster Erfahrungen im Projekt DoProfiL. In S. Hußmann & B. Welzel (Hrsg.), *Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 237–252). Münster & New York: Waxmann.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Zugriff am 18.12. 2018. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2011). *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung in Schulen*. Zugriff am 18.12.2018. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2014). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Zugriff am 18.12. 2018. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf.
- Knigge, M., & Rotter, C. (2015). Unterrichtsplanungen bei Lehramtsstudierenden im Falle der Wahrnehmung von vermeintlich „besonderen“ Schülerinnen und Schülern und ihr Zusammenhang mit Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und Einstellungen in Bezug zu Inklusion – beispielhafte Mixed-Method-Analysen aus der EiLink-Studie. *Empirische Sonderpädagogik*, 7 (3), 223–240.
- König, J. (2018). Wie professionelles Lehrerhandeln durch Lehrerbildung nachhaltig unterstützt wird. In C. Fischer & P. Platzbecker (Hrsg.), *Auf den Lehrer kommt es an?! Unterstützung für professionelles Handeln angesichts aktueller Herausforderungen* (S. 49–68). Münster & New York: Waxmann.

- Kopmann, H., & Zeinz, H. (2016). Einstellungen zur Inklusion in der Grundschule und pädagogisch-didaktische Orientierungen. In K. Liebers, B. Landwehr, S. Reinhold, S. Riegler & R. Schmidt (Hrsg.), *Facetten grundschulpädagogischer und -didaktischer Forschung* (S. 75–80). Wiesbaden: Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-11944-7>
- LABG (Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen – Lehrerausbildungsgesetz). (2009). Zugriff am 08.01.2019. Verfügbar unter: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/LAusbildung/LABG/LABGNeu.pdf>.
- Lang, C. (2009). Projektunterricht – was ist das? *Erziehung & Bildung*, 159 (5–6), 570–579.
- Langner, A. (2015). *Kompetent für einen inklusiven Unterricht. Eine empirische Studie zu Beliefs, Unterrichtsbereitschaft und Unterricht von LehrerInnen*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-09455-3>
- Lindmeier, C., & Lindmeier, B. (2018). Professionalisierung von Lehrpersonen. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 267–282). Opladen & Toronto: Barbara Budrich.
- Lions-Quest – Das Lebenskompetenz- und Präventionsprogramm für junge Menschen*. Zugriff am 17.12.2018. Verfügbar unter: <https://www.lions-quest.de/>.
- Lütje-Klose, B. (2018). Überlegungen zur Konzeptualisierung von Inklusion – Einordnungen, Ansätze, Hinweise zur Operationalisierung. In M. Walm, T. Häcker, F. Radisch & A. Krüger (Hrsg.), *Empirisch-pädagogische Forschung in inklusiven Zeiten. Konzeptualisierung, Professionalisierung, Systementwicklung* (S. 27–52). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lütje-Klose, B., Neumann, P., & Streese, B. (2017). Schulische Inklusion in Nordrhein-Westfalen (NRW) – sieben Jahre nach Ratifizierung der UN-BRK. *Zeitschrift für Inklusion-Online*, 11 (2), o.S. Zugriff am 18.12.2018. Verfügbar unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/416/321>.
- Martschinke, S. (2015). Facetten adaptiven Unterrichts aus der Sicht der Unterrichtsforschung. In K. Liebers, B. Landwehr, A. Marquardt & K. Schlotter (Hrsg.), *Lernprozessbegleitung und adaptives Lernen in der Grundschule. Forschungsbezogene Beiträge* (S. 15–32). Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-11346-9>
- Mecheril, P. (2008). „Kompetenzlosigkeitskompetenz“. Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität* (2., aktual. u. erw. Aufl.) (S. 15–34). Wiesbaden: VS. <http://doi.org/10.1007/978-3-531-91113-7>
- Merz-Atalik, K. (2018). Lehrerinnen- und Lehrerbildung für den Umgang mit Heterogenität und Inklusion – Das persönliche Zwischenresümee eines „(critical) friend“. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Perspektiven für eine gelingende Inklusion. Beiträge der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ für Forschung und Praxis* (S. 3–9). Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung. Zugriff am 18.12.2018. Verfügbar unter: https://www.bmbf.de/pub/Perspektiven_fuer_eine_gelingende_Inklusion.pdf.
- MSB NRW (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (o.J.). *Sucht- und Drogenvorbeugung in der Schule*. Zugriff am 16.04.2019. Verfügbar unter: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Lehrer/Lehrkraft-sein/Schulleben/Suchtvorbeugung/index.html>.
- Modulhandbuch für das Bachelorstudium der Bildungswissenschaften für ein Lehramt an Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschulen* (2018). Zugriff am 19.12.2018. Verfügbar unter: http://www.fk12.tu-dortmund.de/cms/de/studium/02_Uebersicht_neu/Erziehungswissenschaftlicher_Anteil_im_Lehramtsstudium/LABG_2009_Aenderungensordnung_2016/ew_ba_lehramt_H_R_Gesamtschulen_2016/02_12_2018_BA_BiWi_HRSGe_Modulbeschreibungen.pdf.

- Moser, V. (2016). Professionsforschung. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 665–669). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Moser, V. (2018). Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 283–298). Opladen & Toronto: Barbara Budrich.
- Paseka, A., & Hinzke, J.-H. (2014). Der Umgang mit Dilemmasituationen. Ein Beitrag zu Fragen der Professionalität von Lehrpersonen und Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 3 (1), 14–28. <https://doi.org/10.3224/zisu.v3i1.15481>
- Plate, E. (2016). Lehrer_innenbildung für Inklusion braucht Lehrerinnen_bildung durch Inklusion. In C. Dannenbeck, C. Dorrance, A. Moldenhauer, A. Oehme & A. Platte (Hrsg.), *Inklusionssensible Hochschule. Grundlagen, Ansätze und Konzepte für Hochschuldidaktik und Organisationsentwicklung* (S. 194–214). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Radhoff, M., & Ruberg, C. (2017). Inklusion in der Lehrerausbildung. Aktuelle Strukturen und die Rolle der Universität. In S. Greiten, G. Geber, A. Gruhn & M. Köninger (Hrsg.), *Lehrerausbildung für Inklusion. Fragen und Konzepte zur Hochschulentwicklung* (S. 64–76). Münster & New York: Waxmann.
- Ricken, G. (2018). Beobachten lernen im Team – Lernaufgaben in der Lehramtsausbildung als Vorbereitung auf die Herausforderungen in inklusiven Schulen. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Perspektiven für eine gelingende Inklusion. Beiträge der „Qualitätsinitiative Lehrerbildung“ für Forschung und Praxis* (S. 74–84). Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung. Zugriff am 18.12.2018. Verfügbar unter: https://www.bmbf.de/pub/Perspektiven_fuer_eine_gelingende_Inklusion.pdf.
- Riebenbauer, E., & Stock, M. (2013). (Selbst-)Reflexion im Schulpraktikum. In M. Stock, P. Slepcevic-Zach & G. Tafner (Hrsg.), *Wirtschaftspädagogik. Ein Lehrbuch* (S. 659–669). Graz: Uni-Press.
- Rischke, M., Baedorf, D., & Ulrich, M. (Hrsg.). (2015). *Inklusionsorientierte Lehrerbildung – vom Schlagwort zur Realität?! Eine Sonderpublikation aus dem Projekt „Monitor Lehrerbildung“*. Zugriff am 19.12.2018. Verfügbar unter: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Broschuere_CHE_Monitor_Lehrerbildung_Inklusion_2015.pdf.
- Rothland, M., & Boecker, S.A. (2015). Viel hilft viel? Forschungsbefunde und -perspektiven zum Praxissemester in der Lehrerbildung. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 8 (2), 112–134.
- Rothland, M., Cramer, C., & Terhart, E. (2018). Forschung zum Lehrerberuf und zur Lehrerbildung. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (4., überarb. u. erw. Aufl.) (S. 1011–1034). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19981-8>
- Ruberg, C., & Porsch, R. (2017). Einstellungen von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften zur schulischen Inklusion. Ein systematisches Review deutschsprachiger Forschungsarbeiten. *Zeitschrift für Pädagogik*, 63 (4), 393–415. <https://doi.org/10.3262/ZP1704393>
- Schlüter, A.-K., Melle, I., & Wember, F.-B. (2016). Unterrichtsgestaltung in Klassen des Gemeinsamen Lernens. Universal Design For Learning. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 61 (3), 270–284.
- Scholz, L. (2018). *Methoden-Kiste. Methoden für Schule und Bildungsarbeit* (8. Aufl.). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. Zugriff am 15.01.2019. Verfügbar unter: <http://www.bpb.de/shop/lernen/thema-im-unterricht/36913/methoden-kiste>.
- Seifried, S. (2015). Einstellungen von Lehrkräften zu Inklusion und deren Bedeutung für den schulischen Implementierungsprozess – Entwicklung, Validierung und

- strukturgleichungsanalytische Modellierung der Skala EFI-L. Heidelberg: Pädagogische Hochschule Heidelberg. Zugriff am 01.06.2016. Verfügbar unter: https://opus.ph-heidelberg.de/files/140/Dissertation_Seifried_Stefanie.pdf.
- Solzbacher, C. (2018). „Denke und handle inklusiv!“ Gibt es die ‚richtige‘ professionelle Haltung für die Umsetzung inklusiver schulischer Entwicklungen? In S. Laux & E. Adelt (Hrsg.), *Inklusive Schulkultur: Miteinander. Leben. Gestalten. Grundlagen und Beispiele gelungener Praxis* (S. 35–50). Münster & New York: Waxmann.
- Stebler, R., Pauli, C., & Reusser, K. (2017). Personalisiertes Lernen – Chancen und Herausforderungen für Lehrpersonen. *Lehren & lernen*, 43 (5), 21–28.
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis - neue Herausforderungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57. Beiheft, 202–224. Zugriff am 22.01.2019. Verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2013/7095/pdf/Terhart_Lehrerberuf_und_Professionalitaet.pdf.
- Tillmann, K.-J. (2004). Die homogene Lerngruppe – oder: System jagt Fiktion. In H.-U. Otto & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen* (S. 33–40). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90972-1_2
- Trust, V. (2015). Selbstverständlich inklusiv. Gemeinsames Lernen an der Matthias-Claudius-Schule, Bochum. In C. Fischer (Hrsg.), *(Keine) Angst vor Inklusion. Herausforderungen und Chancen gemeinsamen Lernens in der Schule* (S. 127–138). Münster: Waxmann.
- Urton, K., Wilbert, J., & Hennemann, T. (2015). Die Einstellung zur Integration und die Selbstwirksamkeit von Lehrkräften. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 62 (2), 147–157. <https://doi.org/10.2378/peu2015.art09d>
- Watkins, A. (Hrsg.). (2012). *Inklusionsorientierte Lehrerbildung. Ein Profil für inklusive Lehrerinnen und Lehrer*. Zugriff am 08.01.2019. Verfügbar unter: https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-DE.pdf.
- Widulle, W. (2009). *Handlungsorientiert Lernen im Studium: Arbeitsbuch für soziale und pädagogische Berufe*. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91855-6>
- Winter, J.H. (2015). Schülerwettbewerbe im Zeichen von Projektorientierung und Kompetenzorientierung. In U. Marwege & J.H. Winter (Hrsg.), *Lernchancen durch Wettbewerbe* (S. 55–72). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Ziemen, K. (2017). *Lexikon Inklusion*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.13109/9783666701870>

Beitragsinformationen¹

Zitationshinweis:

Ruberg, C., & Kleina, W. (2019). Projektarbeit in inklusiven Settings – Lehramtsstudierende für Gemeinsames Lernen sensibilisieren. *Herausforderung Lehrer_innenbildung*, 2 (3), 20–46. <https://doi.org/10.4119/hlz-2456>

Online-Supplements:

1) Tagespläne, 2) Beobachtungsbogen, 3) Fragebogen

Eingereicht: 24.01.2019 / Angenommen: 12.07.2019 / Online verfügbar: 20.11.2019

ISSN: 2625–0675



© Die Autor_innen 2019. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).
URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

¹ Das Projekt „Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrer/-innenbildung“ (DoProFIL) wurde von 01/2016 bis 06/2019 im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert (Förderzeichen: 01JA1630).

English Information

Title: Project Work in Inclusive Settings – Sensitize Student Teachers to Joint Learning

Abstract: An inclusion-based teacher training aims at the students' development of professional skills, which qualifies them to act in a way that is reflective, innovative and open to various situations. Especially theoretically well-founded school-practice offers enable students to explore inclusive settings early and to adjust their own education to actual teaching conditions. Due to school-practical studies' special potential for this professionalization, this article describes a repeatedly conducted theory-practice-cooperation at a comprehensive school acclaimed for its inclusive learning culture. Student teachers independently plan project days about the topic addiction prevention and carry them out in an eighth grade. As it is the first experience in joint learning settings for most of the regular-school teacher students, they need to be well prepared for the observation and acceptance of diversity. They are also supported in the planning process by seminar teachers and class leaders, who provide didactical advice for adaptive learning arrangements. This is how the students learn in a non-judgmental practice environment that the teacher actions shaped by uncertainties can resort to various options for action. The students' shared responsibility and autonomy regarding conception, design and implementation require systematically established periods of reflection as well as moderated peer feedback. These methods are used to collect the challenges of inclusion and to enable an experience-based confrontation with one's individual process of professionalization. Besides providing suggestions regarding organization, content and didactics for such projects embedded in seminar contexts, this article gives an insight into the students' experiences and reflections via written assessments.

Keywords: inclusion-based teacher training, professionalization, school-practical offers, project, joint learning, reflection

Hochschuldidaktische Metadaten

Fachwiss. Zugehörigkeit: Bildungswissenschaften

Ausbildungsphase: 5.–6. Semester Bachelor

Evaluation: schriftliche studentische Reflexion, Auszüge einer quantitativen Evaluation

Schulfachspezifik: fächerübergreifendes Projekt

Schulformspezifik: Schulen der Sekundarstufe I

Lehrmethoden/-medien: Projektlernen, Feedback und Reflexion

Lernziel: s. Beitrag

Lerninhalte: Projektarbeit, Gemeinsames Lernen, Adaptiver Unterricht und Reflexion

Oberthema: Kritisch-reflexive Praxisorientierung; Inklusionssensible Lehrer_innenbildung

Prüfungsformen: Hausarbeit (freiwillig, da Wahlfach)

Prüfungsinhalte: Theoriebasierte Reflexion der Theorie-Praxis-Kooperation

Sozialformen: Peer-Learning, Gruppenarbeit

Studentischer Beitrag: ja

Studentischer Beitrag, Art des: Planung und Durchführung von Projekttagen

Veranstaltungsart: Blockseminar

Zielgruppe: Lehramtsstudierende (HRGe) im Bachelorstudium

Zielgruppe, Umfang: 15–20 TN, möglich sind bis zu 40 TN

Zeitlicher Umfang: 30 SWS