



# Pädagogische Beziehungen in der inklusiven Grundschule

## Eine Seminarkonzeption für Lehramtsstudierende

Laura Faber<sup>1,\*</sup>, Natalie Fischer<sup>1,\*</sup> & Friederike Heinzl<sup>1,\*</sup>

<sup>1</sup> Universität Kassel

\* Kontakt: Universität Kassel, FB 01,

Institut für Erziehungswissenschaft, 34109 Kassel

faber@uni-kassel.de; natalie.fischer@uni-kassel.de; heinzl@uni-kassel.de

**Zusammenfassung:** Im Rahmen von Anforderungen an die Professionalisierung angehender Lehrkräfte für inklusive Schul- und Unterrichtssettings ist die Förderung fachlicher, sozialer und personaler Kompetenzen für den Umgang mit heterogenen Lerngruppen grundlegend. Dabei ist der Anspruch leitend, Lehrer\_innen auszubilden, welche pädagogische Beziehungen in inklusiven Settings wertschätzend im Sinne einer Pädagogik der Anerkennung bzw. eines produktiven Umgangs mit Diversität gestalten können. Dazu bedarf es u.a. der Förderung von Fähigkeitsorientierung gegenüber Kindern, Empathie sowie der Reflexion von Normalitätsvorstellungen. Aus diesem Grund wurde im Rahmen der vom BMBF geförderten „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ an der Universität Kassel das Seminar „Inklusive pädagogische Beziehungen“ konzipiert und viermal durchgeführt. Das Seminar zielte auf die Qualifizierung angehender Grundschullehrkräfte für inklusiven Unterricht durch eine Sensibilisierung für die Bedeutung anerkennender pädagogischer Beziehungen, die Förderung von Empathie, Perspektivenübernahme und professionsethischer Reflexionsfähigkeit ab. Eigene Einstellungen und Überzeugungen sowie subjektive Theorien zu Inklusion und schulischer Teilhabe aller Schüler\_innen wurden reflektiert, um die Heterogenität der Schüler\_innenschaft als Bereicherung wahrnehmen und anerkennen zu können. Mittels eines Mixed-Methods-Ansatzes wurde überprüft, inwieweit diese Ziele erreicht werden konnten (vgl. Faber, Fischer & Heinzl, 2018). Der Beitrag beinhaltet einerseits die Beschreibung der Seminarkonzeption hinsichtlich des theoretischen Hintergrunds, der didaktisch-methodischen Umsetzung, des Rahmens des Lehrkonzepts, der Ergebnisse der Wirksamkeit der Maßnahme und der geförderten Kompetenzen sowie einen Erfahrungsbericht. Andererseits ermöglicht das angehängte Skript zur Seminarkonzeption einen detaillierten Einblick in die Durchführung und Umsetzung des gesamten Seminars. Hierin wird beschrieben, welche konkreten Konzepte und Materialien für die Förderung inklusionssensibler anerkennender Grundhaltungen und Kompetenzen didaktisch-methodisch umgesetzt wurden. Eine tabellarische Übersicht der Seminarsitzungen und das Begleitmaterial ermöglichen eine bessere Nachvollziehbarkeit (siehe Supplements).

**Schlagwörter:** Lehrer\_innenprofessionalisierung, Inklusion, pädagogische Beziehungen, Seminarkonzeption



© 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 Einleitung

Für die Umsetzung der inklusiven Idee unter Berücksichtigung verschiedener Dimensionen von Heterogenität sind die Anerkennung aller Schüler\_innen in ihrer Vielfalt und Einzigartigkeit, Fähigkeitsorientierung, die Reflexion eigener Normalitätsvorstellungen (Rabenstein, Bührmann, Mefebue & Laubner, 2017), Zuschreibungen und Positionierungen, positive Erwartungen an die Fähig- und Fertigkeiten von Schüler\_innen sowie Empathie und Perspektivenübernahme wichtige Aspekte. Durch diese können ein diversitätssensibles Handeln und der Aufbau wertschätzender pädagogischer Beziehungen ermöglicht werden (Faber, Fischer & Heinzel, 2018). Wertschätzende Haltungen, um mit heterogenen Lerngruppen im Sinne einer „Pädagogik der Vielfalt“ (Prengel, 1993) zu interagieren, fördern nicht nur eine Offenheit für heterogene Schüler\_innenschaften (Merz-Atalik, 2014), sondern beeinflussen auch Lernprozesse (Bohl, Helsper, Holtappels & Schelle, 2010), soziale Entwicklung und Klassenklima (z.B. Obsuth, Murray, Malti, Sulger, Ribeaud & Eisner, 2016). Sie können als eine Grundlage einer gelungenen Umsetzung von Inklusion in Schule und Unterricht verstanden werden.

Im vorliegenden Beitrag wird das Lehrkonzept „Inklusive pädagogische Beziehungen“ vorgestellt, das auf die Förderung von Empathie, Perspektivenübernahme, positive Einstellungen zu Inklusion und Schüler\_innen sowie Reflexionsfähigkeit angehen-der Grundschullehrkräfte abzielt. Das Seminar wurde an der Universität Kassel insgesamt viermal durchgeführt und auf dieser Basis evaluiert.<sup>1</sup>

In diesem Beitrag werden zunächst theoretische Grundlagen und Forschungsbefunde dargestellt, die in die Seminarkonzeption eingeflossen sind (Kap. 2). Nach einer Skizzierung der didaktisch-methodischen Verortung der Seminarkonzeption (Kap. 3) und der Vorstellung des konzeptuellen Rahmens des Seminars (Kap. 4) werden erste Ergebnisse und Erfahrungsberichte angeführt (Kap. 5). Die detaillierte Seminarkonzeption mit ihrer didaktisch-methodischen Umsetzung und entsprechendes Begleitmaterial sind als Supplements angehängt.

## 2 Theoretischer Hintergrund

Das vorgestellte Lehrkonzept orientiert sich vorrangig am kompetenzorientierten Professionalisierungsansatz (Baumert & Kunter, 2006). Nach Baumert & Kunter (2006) entsteht Kompetenz u.a. aus einem

- „Zusammenspiel von
- spezifischem erfahrungsgesättigten deklarativen und prozeduralen Wissen (Kompetenzen im engeren Sinne: Wissen und Können);
- professionellen Werten, Überzeugungen, subjektiven Theorien, normativen Präferenzen und Zielen“ (Baumert & Kunter, 2006, S. 481).

Entsprechend wird hier Fachwissen zu den Bereichen Pädagogische Beziehungen, Inklusion, Kinderrechte und aktives Zuhören vermittelt. Gleichzeitig wird an Überzeugungen und Werthaltungen gearbeitet, werden Empathie, Reflexionsfähigkeit und Perspektivenübernahme gefördert und eine Sensibilisierung für die Bedeutung anerkennender pädagogischer Beziehungen sowie eigene fähigkeitsorientierte Haltungen und Einstellungen zu Schüler\_innen angeregt.

---

<sup>1</sup> Das diesem Artikel zugrundeliegende Vorhaben wurde im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1505 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen.

Inhaltlich und methodisch orientiert sich die Veranstaltung an einem (theoretisch begründeten) Vorschlag von Müller-Using (2015) zur Gestaltung von Lehrveranstaltungen im Lehramtsstudium, die die Förderung von Empathie zum Ziel haben. Dieser Vorschlag enthält fünf Gestaltungselemente, die in der vorliegenden Lehrkonzeption wie folgt realisiert wurden:

- Wertebildung durch Erarbeitung pädagogischen Fachwissens zu pädagogischen Beziehungen, Inklusion und Kinderrechten;
- fallbasiertes Lernen durch die Thematisierung fremder und eigener Fälle zu pädagogischen Interaktionen und dem Umgang mit Heterogenität in inklusiven Unterrichtssettings;
- Kontemplation und Wahrnehmungsschulung durch Beobachtungen und Protokollierung von Unterrichtsszenen;
- praktische Erfahrungen mit Kindern durch die Durchführung und Reflexion eines Kreisgesprächs mit Kindern zu einer Fallvignette mit inklusiver Thematik;
- aktives Zuhören im Rahmen praktischer Erfahrungen mit Kindern.

### 3 Didaktisch-methodische Konzeption

Zur Umsetzung der fünf Elemente nach Müller-Using (2015) werden im Seminar Wissen erarbeitet (sowohl eigenständig als auch gemeinsam) und Handeln reflektiert. Schulpraktische Erfahrungen und Beobachtungen im Feld sollen mit theoretischen Grundlagen und Konzepten verknüpft werden und so ein intensives, nachhaltiges Lernen ermöglichen. Die Ziele der Lehrveranstaltung werden durch verschiedene methodische Ansätze, wie Lernen durch Beobachten, Lernen am Fall und Lernen durch Erfahrungen, verfolgt. Das Reflektieren als Transformation von Erfahrungen (Lüsebrink, 2006, 2007; Meyer, 2002; Reißmann, Feine & Schramm, 2013; Heller & Schwarzer, 2010) bezieht sich auf eigene biografische Schul- und Unterrichtserfahrungen sowie Beobachtungen und Erlebnisse im Praxissemester. Außerdem zielt die Reflexion auf eigene epistemologische Überzeugungen (und subjektive Theorien) für berufliches Handeln (Timperley, 2012). Auch werden Handlungsrouninen und schulische Strukturen (u.a. Bastian & Helsper, 2000; Helsper, 2002) sowie Praktiken in Schule und Unterricht (Reh & Rabenstein, 2013; Sturm, 2011, 2012) durch eigenes Erinnern, Beobachtungen von Lehrer\_innen-Schüler\_innen-Interaktionen und die Auseinandersetzung mit Fallbeispielen reflektiert. Zudem wird eine Sensibilisierung der Studierenden für die Bedeutung und Relevanz anerkennender pädagogischer Beziehungen und eigener (wertschätzender) Erwartungen an Schüler\_innen angestrebt und durch die Konfrontation von eigenen Erwartungen mit gesammelten Erfahrungen umgesetzt (vgl. Faber, 2018; Faber, Fischer & Heinzl, 2018; Faber & Heinzl, 2019). Insgesamt sieht das Konzept der Lehrveranstaltung Präsentationsphasen, studierendenorientierte Lernphasen sowie praktische Erfahrungen und deren Reflexion vor. Ein motivierter und interessierter Wissens- und Erfahrungserwerb wird auch durch den Einsatz verschiedener Methoden, Sozialformen und Medien ermöglicht. Im Folgenden werden die fünf Elemente in ihrer didaktisch-methodischen Ausgestaltung vorgestellt.

#### 3.1 Wertebildung

Im Rahmen der Wertebildung werden grundlegende Fachkenntnisse zu den Bereichen pädagogische Beziehungen, Kinderrechte, Inklusion, Empathie und aktives Zuhören vermittelt. Es geht dabei sowohl um Wissenserwerb als auch um die Fähigkeit, dieses Wissen auf Unterrichtssituationen anzuwenden und persönliche Konsequenzen daraus zu ziehen. Eng damit verknüpft sind zudem auch die Reflexion eigener Einstellungen und die Sensibilisierung für die Bedeutung der Förderung inklusiver, fähigkeitsorientierter und wertschätzender pädagogischer Beziehungen.

Die Kenntnis der Bedeutung wertschätzender *pädagogischer Beziehungen* ist ein zentraler Inhalt des Seminars, da pädagogische Beziehungen den Alltag von Kindern prägen und eine Grundlage für gelingendes Aufwachsen und Leben in modernen Gesellschaften sind (Prenzel & Winklhofer, 2014). Auch Schule kann nur gelingen, wenn verlässliche und wertschätzende Bedingungen geschaffen werden (Jötten, 2010). Die große Bedeutung pädagogischer Beziehungen für den Lernerfolg, die Motivation, kontextgebundene Emotionen und individuelle Identitätsbildung wird nicht nur theoretisch angenommen (Deci & Ryan, 1993), sondern zeigt sich auch empirisch (vgl. Hattie, 2015). Die Beziehungsgestaltung zwischen Pädagog\_innen und Kindern ist nicht nur für gegenwärtige Erfahrungen und zukünftige Entwicklungen von Kindern bedeutsam, sondern hat auch gesellschaftliche Relevanz (Prenzel & Winklhofer, 2014).

Der Seminarkonzeption liegen u.a. die Anerkennungstheorie (Honneth, 1992) sowie die differentielle Vertrauensstheorie (Schweer, 2013) zugrunde. Drei Arten der Anerkennung (emotionale, moralische und soziale) werden in der Lehrveranstaltung thematisiert und auf den schulischen Kontext bezogen. Die Wertschätzung von Eigenschaften und Leistungen jedes Schülers bzw. jeder Schülerin spielen für die pädagogische Beziehung eine zentrale Rolle (Prenzel, 2013).

Durch den Einbezug verschiedener Studien (insb. der INTAKT-Studien: Prenzel, 2013) in das Lehrkonzept wird für die Präsenz anerkennender, vor allem aber auch verletzender Handlungen und Aussagen durch Lehrpersonen sensibilisiert, die im schulischen Kontext nicht selten stattfinden (vgl. Fend, 1997; Krumm, 1998; Krumm & Weiß, 2000; Prenzel & Winklhofer, 2014).

Bei der Frage, was eine Beziehung „gut“ macht, bietet die *Kinderrechtskonvention* Orientierung. Diese liefert die rechtlichen Grundlagen und weist einen direkten Bezug zur moralischen Anerkennung auf (Prenzel & Winklhofer, 2014). Die Kinderrechte sollen dazu beitragen, das Wohl der Kinder zu schützen, und bilden einen Orientierungsrahmen für die Qualität pädagogischer Beziehungen.

Weiterhin sollen Wissen und positive Einstellungen zu *Inklusion* gefördert werden. Es wird ein weiterer Inklusionsbegriff verwendet, der die Eckpfeiler des inklusiven Diskurses einbezieht: eine positive Betrachtung von Diversität, die Orientierung an den Menschenrechten, die Vision einer inklusiven Gesellschaft, die Distanzierung von den „Verfallsformen integrativer Praxis, die mit internen Separationen innerhalb von Regleinrichtungen einhergehen“ (Prenzel, 2014, S. 6), das Überschreiten der „Differenzlinie behindert/nichtbehindert“ (Prenzel, 2014, S. 6) und die Berücksichtigung verschiedener Dimensionen von Heterogenität (z.B. Unterschiede in Fähigkeiten und Leistungen, Dimensionen von Geschlecht, soziale Milieus und soziale Herkunft, Erst- und Mehrsprachigkeiten, Kulturen usw.). Der verwendete Heterogenitätsbegriff soll in seiner komplexen Bedeutung als „verschieden, ohne einander untergeordnet zu sein“, gefasst werden (Prenzel, 2014, S. 20).

Zusammenfassend geht es in Bezug auf die Dimension „Wertebildung“ darum, dass angehende Lehrkräfte für inklusive Unterrichtssettings und für den Aufbau (inklusive) pädagogischer Beziehungen lernen, ihre Überzeugungen, subjektiven Theorien und ihre Handlungsrouninen zu reflektieren und mit Heterogenität wertschätzend im Sinne des Anspruchs einer „Pädagogik der Anerkennung“ (Hafener, Henkenborg & Scheer, 2013) umzugehen. Dazu ist es notwendig, Lernende als „Individuen und mit all ihren persönlichen Eigenschaften und nicht als Angehörige einer Gruppe oder in stereotyper Weise zu erfassen“ (Dubs, 2009, S. 459).

### 3.2 Fallbasiertes Lernen

Die Arbeit mit Fällen im Sinne des *fallbasierten Lernens* stellt eine bewährte Arbeitsform in der Lehrer\_innenbildung dar. Das Lernen erfolgt anhand authentischer Fälle und soll zum Aufbau von fallbasiertem Wissen führen, das später auch für Problemlöseprozesse in der beruflichen Praxis zur Verfügung steht. Eine wichtige Begründung

für Fallarbeit in der Lehrer\_innenbildung besteht darin, dass sie zur Lösung des Vermittlungsproblems von Theorie und Praxis beitragen kann.

In der Seminarkonzeption werden Fallbeispiele genutzt, um Verstehen und Reflexion zu fördern. Die Fallarbeit bezieht sich auf authentische Schul- und Unterrichtssituationen mit dem Schwerpunkt auf Lehrer\_innen-Schüler\_innen-Interaktionen und pädagogischen Beziehungen. An den Textfällen wird sowohl aufgabenbezogen als auch biografisch-reflexiv gearbeitet (zu verschiedenen Ansätzen fallbasierten Arbeitens in der Lehrer\_innenbildung Heinzl & Krasemann, 2015; Kunze, 2018; Syring, Bohl, Kleinknecht, Kuntze, Rehm & Schneider, 2016).

Neben fremden Fällen aus dem Kontext von Schule und Unterricht werden eigene verschriftlichte Beobachtungen aus dem Praxissemester im Seminar besprochen, beurteilt, eingeschätzt und hinterfragt. Im Einzelnen erfolgt Lernen am Fall in folgenden Formen:

- Einschätzung eigener und fremder Fallvignetten nach dem Raster von Prenzel (2015) hinsichtlich der Anerkennung in der Interaktion und in diesem Zusammenhang Einübung von Introspektion;
- aufgabenbasierte Bearbeitung von Fällen aus dem Online-Fallarchiv-Schulpädagogik (<https://www.fallarchiv.uni-kassel.de/>);
- Gruppendiskussion zu einer Fallvignette mit inklusiver Thematik, zunächst im Seminar und dann in einem Kreisgespräch mit Kindern in der Praxissemesterklasse.

Durch die Fallarbeit im Seminar können Situationen aus dem Alltag von Schule und Unterricht „zu einem kommunizierbaren Geschehen“ (Heinzl, 2006) im Seminar werden, das eine diskursive Erschließung nahelegt.

### 3.3 Kontemplation und Wahrnehmungsschulung

Im Rahmen der Lehrveranstaltung erhalten die Studierenden die Aufgabe, in ihrer Praktikumsklasse einen Tag pädagogische Interaktionen (Lehrer\_innen-Schüler\_innen- sowie Schüler\_innen-Schüler\_innen-Interaktionen) zu beobachten und entsprechend des von Prenzel (2015) entwickelten Methodenmanuals zu protokollieren. Das Methodenmanual wurde u.a. geschaffen, um Lehramtsstudierende für pädagogisches Handeln zu sensibilisieren. Gleichzeitig werden die Studierenden mit dem gezielten Beobachten als Grundlage qualifizierten Lehrer\_innenhandelns (Flagmeyer, Dietze-Münnich & Strietzel, 2002, S. 83; Abel, Lunkenbein & Rahm, 2007, S. 40; de Boer & Reh, 2012) vertraut gemacht.

Innerhalb des Protokolls wird neben den beobachteten Interaktionen auch die eigene Introspektion (definiert als Selbstbeobachtung oder Selbstwahrnehmung; vgl. u.a. Prenzel, 2014) beschrieben, indem eigene Gefühle und Haltungen in der Situation bewusstgemacht werden. Das Lehrer\_innenhandeln wird abschließend als anerkennend oder verletzend eingeschätzt (Abstufungen: sehr verletzend, leicht verletzend, neutral, ambivalent, leicht anerkennend, sehr anerkennend), indem zur Perspektivenübernahme aufgefordert wird.

### 3.4 Praktische Erfahrungen mit Kindern

Da das Seminar begleitend zum Schulpraktikum stattfindet, liegen bereits praktische Erfahrungen mit Kindern vor. Zusätzlich erhalten die Studierenden die Aufgabe, mit den Schüler\_innen ihrer Praktikumsklassen eine Fallvignette mit inklusiver Thematik im Rahmen eines Kreisgesprächs zu diskutieren. Kreisgespräche gehören zur Gesprächskultur vieler Grundschulklassen und können für offene, kindzentrierte Gespräche genutzt werden (Heinzl, 2004, 2012). Inhalt der für das Kreisgespräch eingesetzten Vignette ist eine Unterrichtssituation, in welcher ein Mädchen der dritten Klasse als „Integrationskind“ bezeichnet wird, an einem Extratisch sitzt und nicht ins Unterrichts-

geschehen miteinbezogen wird. Als Vorbereitung auf das zu führende Gespräch mit Kindern diskutieren die Studierenden dieselbe Fallvignette zunächst im Seminar untereinander. Hierbei werden sich die Studierenden ihrer Einstellungen zu den pädagogischen Interaktionen und beteiligten Personen bewusst, versuchen die Perspektiven der Lehrperson und der Schüler\_innen einzunehmen und verschriftlichen im Anschluss ihre Erwartungen an das Kreisgespräch mit Grundschulkindern. Ziel ist, neben dem Bewusstwerden eigener Haltungen zu Ausgrenzungen von Schüler\_innen im Unterricht, das Erkennen eigener Erwartungen hinsichtlich sozialer, kognitiver und emotionaler Fähig- und Fertigkeiten von Kindern.

Für das Kreisgespräch lesen die Studierenden in ihrer Praktikumsklasse die Vignette vor und lassen die Kinder über die Inhalte der Vignette diskutieren. Dabei äußern die Schüler\_innen frei ihre Assoziationen, Gedanken und Gefühle und bringen z.T. eigene Schulerfahrungen bezüglich Ausgrenzungen oder Bloßstellungen mit ein. Die Studierenden haben die Möglichkeit, mit den Kindern ins Gespräch zu kommen, deren Meinungen und Haltungen zu verstehen oder zu hinterfragen, die Perspektiven der Schüler\_innen zu erfahren und somit nach dem Kreisgespräch eigene Einstellungen und Erwartungen an die Fähig- und Fertigkeiten der Kinder aufgrund der praktischen Erfahrungen zu kontrastieren und zu überdenken.

Da die Studierenden das Kreisgespräch aufnehmen und im Anschluss transkribieren, ist eine Reflexion sehr gut möglich (siehe Seminarskript, Kap. 3.6, Kap. 3.8 und Kap. 3.12).

### 3.5 Aktives Zuhören

Aktives Zuhören als eine Handlungsform dient der empathischen Wahrnehmung kindlicher Äußerungen, und seine Einübung kann die Anbahnung von pädagogisch-taktvollem Handeln in der Lehrer\_innenbildung unterstützen. Rogers hat das aktive Zuhören zuerst als Methode für die klientenzentrierte Psychotherapie beschrieben (Rogers, 1972, 2005).

In Bezug auf schulische Situationen und den Aufbau anerkannter pädagogischer Beziehungen ermöglicht die Anwendung der Methode des aktiven Zuhörens, dass das Kind die Erfahrung macht, dass man es ernst nimmt, dass die Konzentration auf dem Kind liegt, dass man versucht, zwischen den Zeilen zu hören, und dass bei richtiger Anwendung Verständnis, Einfühlungsvermögen und Empathie praktiziert werden (Lippmann, 2006). Im Seminar werden Schritte des aktiven Zuhörens vermittelt und eingeübt. Das aktive Zuhören sollte auch bei der Durchführung des Kreisgesprächs in der Praktikumsklasse handlungsleitend sein.

## 4 Rahmen des Lehrkonzepts

### 4.1 Verortung der Veranstaltung und Informationen zu den Teilnehmenden

Die Lehrveranstaltung „Inklusive pädagogische Beziehungen“ ist eine begleitende Lehrveranstaltung zum Praxissemester an der Universität Kassel und auf vier Semesterwochenstunden ausgelegt. Es handelt sich um das Wahlpflichtmodul „Modul Praxissemester L1, PO 2014“, welches im Bereich „Beobachten, Beraten, Fördern“ angesiedelt ist. Die Veranstaltung wurde erstmalig als Pilotstudie im Wintersemester 2015/2016 durchgeführt und in drei aufeinanderfolgenden Semestern (Sommersemester 2016, Wintersemester 2016/17 und Sommersemester 2017) für den Studiengang L1 (Lehramt an Grundschulen) angeboten und evaluiert. Da es sich um ein Lehrforschungsprojekt handelt, war die Zahl der Teilnehmenden auf 15 Studierende begrenzt. Das Seminar fand mit einem Umfang von vier Semesterwochenstunden statt. Diese waren aufgeteilt auf eine vierstündige Einführungsveranstaltung, wöchentliche Semi-

narsitzungen im Umfang von zwei Semesterwochenstunden und ein abschließendes zweitägiges Blockseminar.

Die Untersuchungsgruppe (alle Teilnehmenden der drei Semester) bestand aus  $n = 47$  angehenden Grundschullehrkräften, welche die Lehrveranstaltung jeweils in einem Semester (Sommersemester 2016, Wintersemester 2016/2017 oder Sommersemester 2017) besuchten. Diese Studierenden, 35 weibliche und 12 männliche, hatten ein Durchschnittsalter von  $M = 22,19$  Jahren ( $SD = 2,37$ ) mit einem Range von 19 bis 30 Jahren. Hinsichtlich der Semesterzahl hatten die Studierenden einen Durchschnittswert von  $M = 3,77$  ( $SD = 0,61$ ) mit einem Range vom dritten bis zum sechsten Semester.

## 4.2 Praxissemester

In Hessen wurde mit der am 27.06.2013 in Kraft getretenen Verordnung zur Durchführung des Hessischen Lehrerbildungsgesetzes ein Praxissemester als Modellversuch an drei hessischen Hochschulen eingeführt. Für die Lehramtsstudiengänge „Lehramt an Grundschulen“ (L1) und „Lehramt an Haupt- und Realschulen“ (L2) wurde die Universität Kassel mit dem Modellversuch beauftragt. In den nur siebensemestrierten Studiengängen muss das Praxissemester im dritten oder vierten Semester umgesetzt werden.

Das Praxissemester soll den Studierenden frühzeitig einen Eindruck ihres späteren Berufsfeldes bieten. Durch Hospitationen und eigene Unterrichtsversuche sollen erste Einblicke gesammelt werden als Grundlage für einen Perspektivwechsel in Richtung eines professionellen Lehrer\_innenbildes. Im Praxissemester existieren drei thematische Schwerpunkte: Eignung, Beobachten und Unterrichten.

Die Studierenden verbringen ca. 250 Zeitstunden an der Schule, davon in der Blockphase ca. 5 Stunden täglich und in der Langphase ca. 11–12 Stunden pro Woche. Block- und Langphase werden von einer Begleitveranstaltung gesäumt, in der organisatorische Fragen geklärt, Unterrichtsbesuche geplant, realisiert und reflektiert sowie Probleme der Eignung thematisiert werden. Während der Langphase wird (im Umfang von acht Semesterwochenstunden) in flankierenden Lehrveranstaltungen (im Umfang von vier Semesterwochenstunden in den Bildungswissenschaften und je zwei Semesterwochenstunden Deutsch- und Mathematikdidaktik) studiert. Beim vorgestellten Seminarkonzept handelt es sich um eine solche flankierende Lehrveranstaltung in den Bildungswissenschaften. Der Leistungsnachweis im Praxissemester besteht im Praxissemesterbericht, der bewertet wird. In den flankierenden Seminaren sind unbenotete Studienleistungen zu erbringen.

## 4.3 Studienleistung

Als Studienleistung des Seminars „Inklusive pädagogische Beziehungen“ wird ein Portfolio angefertigt, welches die Studierenden am Ende der Veranstaltung abgeben. Dieses Seminarportfolio setzt sich aus verschiedenen Aufgaben zusammen, die im Verlauf des Seminars und auf der Grundlage des von den Studierenden dort erworbenen Wissens sowie ihrer Erfahrungen im Praxissemester zu bearbeiten sind.

Das Portfolio umfasst Aufgaben zur Beobachtung und Reflexion pädagogischer Beziehungen und zum Führen, Dokumentieren und Analysieren von Kreisgesprächen (Aufgaben des Portfolios: siehe Supplement). Diese Beobachtungen sind möglich, weil die Studierenden während des Praxissemesters an mindestens drei Tagen in die Schulpraxis eingebunden sind.

Der Einsatz des Portfolios wird als Instrument der (alternativen) Leistungserbringung und der Lernförderung verstanden. Lernprozesse können durch die Portfolioarbeit begleitet und gestützt werden. Außerdem dient das Portfolio der Dokumentation der Lernprozesse. Die Anregung zur Dokumentation von Beobachtungen und zur Reflexion soll zu einer vertieften Auseinandersetzung mit Seminarinhalten beitragen. Das

reflexive Schreiben soll implizites Wissen explizit und für die eigene Reflexion oder theoretische Analyse zugänglich machen. Außerdem erfüllt das Seminarportfolio Rückmeldefunktion für die Lehrenden und kann zur Seminarevaluation genutzt werden. Zu berücksichtigen ist dabei, dass es sich um eine veranlasste Reflexion handelt und damit ein Zwang zur Selbstoffenbarung oder zur Anpassung einhergehen kann (Brunner, Häcker & Winter, 2008; Koch-Priewe, Leonhard, Pineker & Störtländer, 2013; Gläser-Zikuda & Hascher, 2007; Winter, 2005).

## 5 Hinweise auf die Wirksamkeit und Erfahrungsbericht

Die beschriebene Lehrveranstaltung wurde bereits teilweise evaluiert (Faber, 2018; Faber, Fischer & Heinzl, 2018; Faber & Heinzl, 2019). Im Folgenden werden kurze Hinweise auf die Wirksamkeit gegeben, indem neben quantitativen und qualitativen Auswertungen studentische Rückmeldungen berücksichtigt werden und ein Erfahrungsbericht der Dozentin erfolgt.

### 5.1 Wirksamkeit durch quantitative und qualitative Auswertungen

Die zu erzielenden Kompetenzen des Seminars wurden durch ein qualitatives und ein quantitatives Vorgehen überprüft. Die *Wirkung der Maßnahme als Ganzes* (summative Evaluation) wurde dabei mittels eines quantitativen Forschungsdesigns überprüft. Hierbei wurde mittels Fragebogen im Prä-Post-Design der Wissenserwerb der Studierenden (Implementationskontrolle) überprüft. Als abhängige Variablen wurden Empathie, Perspektivenübernahme sowie die Motivation zur Selbstreflexion erfasst. Veränderungen im Prä-Post-Vergleich weisen auf die Wirksamkeit der Maßnahme hin. Zudem können die Entwicklungen in der Untersuchungsgruppe mit denen in einer Kontrollgruppe verglichen werden. Es zeigen sich signifikante Zuwächse hinsichtlich der Perspektivenübernahme und der Motivation zur Selbstreflexion zwischen Prä- und Posttest (Faber, Fischer & Heinzl, 2018). Ähnliche Ergebnisse zeigen sich mit Bezug zur Empathie (Faber, Dissertation in Vorbereitung).

Die *Wirkung einzelner Elemente* in Bezug auf Empathie, Perspektivenübernahme und die Sensibilisierung für die Bedeutung anerkennender pädagogischer Beziehungen wird durch ein qualitatives Forschungsdesign überprüft. Hierbei werden vor allem die Aspekte der Kontemplation und Wahrnehmungsschulung (Beobachtungsprotokoll und Beschreibung beobachteter Szenen) sowie die gesammelten Erfahrungen im Umgang mit Kindern und deren Reflexion (Kontrastierung eigener Sichtweisen mit den Sichtweisen von Kindern im Kreisgespräch) durch qualitative Inhaltsanalyse (Mayring, 2010) ausgewertet.

In Bezug auf die Reflexionen der Studierenden zu den Kreisgesprächen zeigt sich, dass die Studierenden ihre Veränderungen der Erwartungen an die Fähig- und Fertigkeiten der Kinder durch „Überraschungen“ thematisieren (vgl. Faber, Fischer und Heinzl, 2018). Sie beschreiben die Sichtweisen der Kinder und stellen sie den eigenen gegenüber. Durch die positiven Erfahrungen mit den Kindern im Kreisgespräch werden anfangs negative studentische Haltungen und Unterschätzungen reflektiert und führen zu mehr Wertschätzung gegenüber den Kindern.

Bei der Auswertung der schriftlichen Reflexionen der Studierenden konnten sechs verschiedene Kindheitsbilder ermittelt werden, die sich an eher starren entwicklungspsychologischen Konzepten orientierten (Bildern vom „werdenden Kind“) (Faber & Heinzl, 2019). Es zeigte sich, dass Kinder im Vorfeld der Kreisgespräche hinsichtlich kognitiver, sozialer, kommunikativer und emotionaler Fähigkeiten unterschätzt wurden. Dass solche Konstruktionen vom Kind den Schüler\_innen nicht gerecht werden, wurde durch den Vergleich von Erwartungen und Erfahrungen identifiziert. Die Konfrontation von defizitorientierten Erwartungen mit positiven Erfahrungen und Überra-

schungen ermöglichte ein Erkennen und Überdenken normativer studentischer Erwartungen (Faber & Heinzel, 2019).

Die Auswertung der Beobachtungsprotokolle dokumentiert die intensive und systematische Beschäftigung mit anerkennendem und verletzendem Lehrer\_innenhandeln. Da die Studierenden jeweils eine anerkennende und eine verletzende pädagogische Interaktion im Rahmen ihres Portfolios genauer beschreiben, reflektieren sie einerseits die Situation und begründen ihre Einschätzung der Anerkennung bzw. Verletzung der Situation (Anerkennungsgrade: sehr anerkennend, anerkennend, neutral, ambivalent, leicht verletzend, sehr verletzend). Andererseits versetzen sie sich sowohl in die Lehrperson als auch in die Schüler\_innen hinein, beschreiben sehr detailliert deren angenommene Gefühle, Gründe für Reaktionen und Handlungen und nennen Handlungsalternativen, die zu mehr Anerkennung und Wertschätzung führen könnten. Die Introspektion führt zur Auseinandersetzung mit eigenen Gefühlen in der jeweiligen Situation. Eine Sensibilisierung für die möglichen Folgen von Anerkennung und Verletzung wird bei der Analyse der Texte erkennbar, wobei sich zeigt, dass die Konzentration auf seelisches Erleben von Kindern oder Jugendlichen gelingt. Damit ermöglicht der Beobachtungsauftrag eine Sensibilisierung für die eigenen Gefühle, was eine Grundlage empathischen Handelns und Verhaltens ist. Zudem wurden Perspektivenwechsel vorgenommen und Handlungsalternativen diskutiert, was für ein empathisches Denken und Handeln ebenfalls zentral ist (Faber, Dissertation in Vorbereitung).

## 5.2 Rückmeldungen der Studierenden und Erfahrungsbericht

In den Fazits der Portfolios, in welchen die Studierenden eigenständig und selbstverantwortlich das Seminar, die Inhalte und ihre erworbenen Kompetenzen schriftlich Revue passieren lassen sollten, gaben die Studierenden an, dass durch das Seminar ihr Wissen im Bereich der pädagogischen Beziehungen, Inklusion und Kinderrechte verbessert sowie eine stärkere Selbstreflexion erreicht werden konnten. Die Seminarinhalte wurden als sinnvoll bewertet. Dabei bezogen sich die Seminarteilnehmer\_innen nicht nur auf die Inhalte, sondern auch auf für sie neue Arbeitsweisen wie das Transkribieren, die teilnehmenden Beobachtungen und die durchgeführten Kreisgespräche. Ein weiteres Indiz für ein erfolgreiches Seminar war im Rahmen der Fazits, aber auch kurzer Evaluationen im Seminar (One-Minute-Paper etc.), die Rückmeldung, dass die Studierenden mit ihrem Erkenntnisgewinn sehr zufrieden waren. Besonders die Verbindung zu Praxiserfahrungen im Praxissemester wurde als sinnvoll eingestuft. Die gezielte Beobachtung pädagogischer Interaktionen im Unterricht wurde von den Studierenden deshalb positiv bewertet, weil sie ihnen ermöglichte, die im Seminar behandelten Inhalte in der Realität zu entdecken, wodurch sich ihnen die angestrebte Verknüpfung von Theorie und Praxis bot.

Die Blocktermine (Einführungsveranstaltung und Wochenendveranstaltung am Ende des Seminars) wurden ebenfalls als positiv empfunden, da eine intensive Arbeit mit den Kommiliton\_innen ermöglicht wurde. Außerdem konnte laut der Rückmeldungen dadurch eine Überlastung durch eine vierstündige wöchentliche Veranstaltung verhindert werden.

Zudem wurde sowohl in den Fazits des Portfolios als auch in eigenen Seminarevaluationen am Ende des Seminars schriftlich beschrieben, dass im Seminar Interesse an inklusivem Unterricht geweckt werden konnte und eine weitere Beschäftigung mit dem Thema angestrebt werde. Ebenfalls würdigten die Studierenden die Methodenvielfalt. Vor allem das Erproben, Führen, Beobachten und Reflektieren des Kreisgesprächs wurde als positiv hervorgehoben, da damit eine besonders gute Verbindung von Theorie und Praxis geschaffen worden sei.

Viele Teilnehmer\_innen gaben im Rahmen ihrer Portfolios an, dass sie durch das Seminar für das eigene Verhalten als Lehrperson sowie das anderer Lehrkräfte sensibilisiert worden seien. Die Studierenden hoben auch positiv hervor, dass sie durch die

Lehrveranstaltung und ihre Methoden viel über und für sich selbst lernen konnten, und lobten in diesem Zusammenhang auch die Methode der Introspektion. Die Lernatmosphäre wurde als angenehm, freundlich, entspannt, abwechslungsreich und produktiv eingeschätzt.

Generell wurden in allen Seminardurchläufen der Arbeitsaufwand sowie der Umfang der Inhalte des Seminars von den Studierenden als (zu) hoch eingestuft. Hierbei könnten alternativ die Lehrinhalte auf zwei Seminare verteilt werden. Allerdings wurde die Erfahrung gemacht, dass alle Studierenden sehr gute, umfangreiche und vor allem reflektierte Portfolios abgaben. Dies lässt darauf schließen, dass die behandelten Themenbereiche mit der Verknüpfung von Theorie und Praxis sinnvoll aufeinander aufbauen und eventuell gerade diese Komplexität des gesamten Seminars zielführend für die Erreichung bzw. Förderung der angestrebten Kompetenzen ist.

Insgesamt erwies sich die Verbindung fachlicher Inhalte mit praktischen Erfahrungen und schriftlichen Reflexionen als sinnvoll, um inklusive, anerkennende, reflektierte und empathische Einstellungen und Haltungen hinsichtlich der Heterogenität der Schüler\_innenschaft zu fördern. Wünschenswert wären Untersuchungen zum Berufseinstieg und im Berufsverlauf der Teilnehmenden mit der Fragestellung, ob eine solche Lehrveranstaltung einen nachhaltigen Einfluss auf das Lehrer\_innenhandeln hat.

## Literatur und Internetquellen

- Abel, J., Lunkenbein, M., & Rahm, S. (2007). Beobachtungen der Beobachter. Wahrnehmung von Verschiedenheit im Klassenzimmer. *Journal für LehrerInnenbildung*, 7 (1), 38–45.
- Bastian, J., & Helsper, W. (2000). Professionalisierung im Lehrerberuf. In J. Bastian, W. Helsper, S. Reh & C. Schelle (Hrsg.), *Professionalisierung im Lehrerberuf* (S. 167–192). Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Bohl, T., Helsper, W., Holtappels, H.G., & Schelle, C. (Hrsg.). (2010). *Handbuch Schulentwicklung: Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Brunner, I., Häcker, T., & Winter, F. (Hrsg.). (2008). *Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung*. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- de Boer, H., & Reh, S. (2012). *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen. Lehrbuch*. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-18938-3>
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39 (2), 223–238.
- Dubs, R. (2009). *Lehrerverhalten. Ein Beitrag zur Interaktion von Lehrenden und Lernenden im Unterricht*. Stuttgart: Franz Steiner.
- Faber, L. (2018). Das Kreisgespräch – Kinder beteiligen und mit ihnen über Teilhabe sprechen. *Klasse leiten*, 4, 26–29.
- Faber, L., Fischer, N., & Heinzel, F. (2018). Wertschätzung und Anerkennung als Basis professionellen Handelns von Grundschullehrerinnen und -lehrern in inklusiven Settings. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 11, 253–268. <https://doi.org/10.1007/s42278-018-0022-4>
- Faber, L., & Heinzel, F. (2019, im Erscheinen). Kindheitsbilder – Welche Bilder zu sozialen, kognitiven und kommunikativen Fähigkeiten von Kindern haben Studierende des Grundschullehrerstudiums? Tagungsbuch Landau DGfE. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-26231-0\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-658-26231-0_4)

- Fend, H. (1997). *Der Umgang mit Schule in der Adoleszenz. Aufbau und Verlust von Lernmotivation, Selbstachtung und Empathie*. Bern: Huber.
- Flagmeyer, D., Dietze-Münnich, U., & Strietzel, A. (2002). *Schule als Studienfeld. Die ersten schulpraktischen Studien vorbereiten*. Leipzig: Leipziger Universitäts-Verlag.
- Gläser-Zikuda, M., & Hascher, T. (2007). *Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hafeneger, B., Henkenborg, P., & Scheer, A. (2013). *Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder*. Schwalbach i.Ts.: Debus Pädagogik.
- Hattie, J.A.C. (2009). *Visible Learning*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203887332>
- Hattie, J.A.C. (2015). *Lernen sichtbar machen* (3. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Heinzel, F. (2004). Kreisgespräche – Versammlungen, die herausfordern. In D. Bosse (Hrsg.), *Unterricht, der Schülerinnen und Schüler herausfordert* (S. 101–121). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heinzel, F. (2006). Lernen am schulischen Fall. Wenn Unterricht zum kommunizierbaren Geschehen wird. In P. Cloos & W. Thole (Hrsg.), *Ethnografische Zugänge. Professions- und adressatenbezogene Forschung im Kontext von Pädagogik* (S. 35–47). Wiesbaden: VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-90369-9\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-531-90369-9_3)
- Heinzel, F. (2012). Gruppendiskussion und Kreisgespräch. In F. Heinzel (Hrsg.), *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive* (2. Aufl.) (S. 104–115). Weinheim & München: Juventa.
- Heinzel, F., & Krasemann, B. (2015). Lehrerbildung mit dem Online-Fallarchiv Schulpädagogik. In B. Berendt, A. Fleischmann, N. Schaber & B. Szczyrba (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre* (73) (S. 43–67). Berlin: Raabe.
- Heller, F., & Schwarzer, M. (2010). *Biografisch erworbene subjektive Theorien – zur Begründung biografischer Selbstreflexion in der Lehramtsausbildung*. Zugriff am 16.08.2019. Verfügbar unter: [http://www.verstehenlernen.de/wp-content/uploads/Text-zur-biografischen-Selbstreflexion\\_Heller\\_Schwarzer.pdf](http://www.verstehenlernen.de/wp-content/uploads/Text-zur-biografischen-Selbstreflexion_Heller_Schwarzer.pdf).
- Helsper, W. (2002). Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In M. Kraul (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 64–102). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Honneth, A. (1992). *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Jötten, B. (2010). Von der Schuldzuweisung zur verlässlichen Kooperation – Vereinbarungskultur zwischen schulischen Bildungspartnern. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Referat Bildungsforschung (Hrsg.), *Bildungs- und Erziehungskontrakte als Instrumente von Schulentwicklung* (Bildungsforschung Bd. 21). Bonn: BMBF.
- Koch-Priewe, B., Leonhard, T., Pineker, A., & Störtländer, J.C. (Hrsg.). (2013). *Portfolio in der LehrerInnenbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Krumm, V. (1998). *Wie Schüler, Eltern und Lehrer sich gegenseitig erleben und miteinander umgehen*. Vortrag auf der Jahrestagung der Österreichischen Gesellschaft für interdisziplinäre Familienforschung ÖGIF. Vortragsfassung.
- Krumm, V., & Weiß, S. (2000). Ungerechte Lehrer. Zu einem Defizit in der Forschung über Gewalt an Schulen. *psychosozial*, 23 (1), 57–73.
- Kunze, K. (2018). Erziehungswissenschaft – Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Kasuistik. Verhältnisbestimmungen im Widerstreit. In J. Böhme, C. Bressler & C. Cramer (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!? Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven* (S. 186–200). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Lippmann, E. (2006). Methoden im Coaching. In E. Lippmann (Hrsg.), *Coaching. Angewandte Psychologie für die Beratungspraxis* (S. 325–349). Berlin & Heidelberg: Springer. <https://doi.org/10.1007/3-540-28451-6>
- Lüsebrink, I. (2006). Biographische Gewissheiten als Antwort auf Vielfalt – Zum studentischen Umgang mit biographischen Erfahrungen in kasuistischen Seminaren. In W.-D. Miethling & C. Krieger (Hrsg.), *Zum Umgang mit Vielfalt als sportpädagogische Herausforderung* (Schriftenreihe der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, Bd. 156) (S. 91–96). Hamburg: Feldhaus.
- Lüsebrink, I. (2007). Biografische Gewissheiten statt biografischer Vergewisserung. Zum studentischen Umgang mit biografischen Erfahrungen in fallbezogenen Seminaren. In D. Lemmermöhle, M. Rothgangel, S. Bögeholz, M. Hasselhorn & R. Watermann (Hrsg.), *Professionell Lehren – erfolgreich Lernen* (S. 123–133). Münster: Waxmann.
- Mayring, P. (2010). Qualitative Inhaltsanalyse. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 601–613). Wiesbaden: VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-92052-8\\_42](https://doi.org/10.1007/978-3-531-92052-8_42)
- Merz-Atalik, K. (2014). Lehrer\_innenbildung für Inklusion. „Ein Thesenanschlag“. In S. Schuppener, N. Bernhardt, M. Hauser & F. Poppe (Hrsg.), *Inklusion und Chancengleichheit. Diversity im Spiegel von Bildung und Didaktik* (S. 266–277). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Meyer, H. (2002). Wege und Werkzeuge zur Professionalisierung. In W. Hörner, D. Schulz & H.-W. Wollersheim (Hrsg.), *Berufswissen und Bezugswissenschaften der Lehrerbildung* (S. 42–79). Leipzig: Leipziger Universitäts-Verlag.
- Müller-Using, S. (2015). Empathie und pädagogisch-professionelles taktvolles Handeln. Ein integrativer, pädagogischer Wissensbestand? *Bildung und Erziehung*, 68 (1), 41–60. <https://doi.org/10.7788/bue-2015-0106>
- Obsuth, I., Murray, A.L., Malti, T., Sulger, P., Ribeaud, D., & Eisner, M. (2016). A Non-Bipartite Propensity Score Analysis of the Effects of Teacher-Student Relationships on Adolescent Problem and Prosocial Behavior. *Journal of Youth and Adolescence*, 46 (8), 1661–1686. <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0534-y>
- Prenzel, A. (1993). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-14850-0>
- Prenzel, A. (2013). *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz*. Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/84740098>
- Prenzel, A. (2014). Introspektion und Empathie in pädagogischer Ausbildung, Fortbildung und Forschung – Zur Arbeit mit szenischen Narrationen und Feldvignetten. In M. Gerspach, A. Eggert-Schmid Noerr, T. Naumann & L. Niederreiter (Hrsg.), *Psychoanalyse lehren und lernen an der Hochschule. Theorie, Selbstreflexion, Praxis* (S. 219–246). Stuttgart: Kohlhammer.
- Prenzel, A. (2015). *Methodenmanual für Lehr-Forschungs-Projekte – Erhebungen und Auswertungen im Projektnetz „INTAKT“ – Soziale Interaktionen in pädagogischen Arbeitsfeldern*. Mit Vorarbeiten von A. Zapf, D. Klauer, K. Zschipke, F.J. Müller & J. Müller. Potsdam.
- Prenzel, A., & Winklhofer, U. (Hrsg.). (2014). *Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Bd. 1: Praxiszugänge. Bd. 2: Forschungszugänge*. Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzfm1.5>
- Rabenstein, K., Bührmann, A.D., Mefebue, A.B., & Laubner, M. (2017). Inklusive Lehrerinnenbildung und Diversitätsmanagement. *Journal für LehrerInnenbildung*, (2), 4–53.
- Reh, S., & Rabenstein, K. (2013). Die soziale Konstitution des Unterrichts in pädagogischen Praktiken und die Potentiale qualitativer Unterrichtsforschung: Rekon-

- struktionen des Zeigens und Adressierens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59 (3), 291–308.
- Rißmann, J., Feine, U., & Schramm, U. (2013). Vom Schüler zum Lehrer – Biografische Selbstreflexion in der Lehramtsausbildung. In B. Jürgens & G. Krause (Hrsg.), *Professionalisierung durch Training* (S. 125–136). Aachen: Shaker.
- Rogers, C.R. (1972/1942). *Die nicht-direktive Beratung* (5. Aufl.). München: Kindler (Original: Counseling and Psychotherapy. Boston, 1942).
- Rogers, C.R. (2005). *Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie* (17. Aufl.). Frankfurt a.M.: Fischer TB.
- Schweer, M.K.W. (2013). *Vertraut Euch!* Berlin: Frank & Timme.
- Sturm, T. (2011). Differenzkonstruktionen in unterrichtlichen Praktiken. In P. Flieger & V. Schönwiese (Hrsg.), *Menschenrechte, Integration, Inklusion. Aktuelle Perspektiven aus der Forschung* (S. 99–104). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sturm, T. (2012). Praxeologische Unterrichtsforschung und ihr Beitrag zu inklusivem Unterricht. *Inklusion Online*, 1 (2). Zugriff am 16.08.2019. Verfügbar unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/65/65>.
- Syring, M., Bohl, T., Kleinknecht, M., Kuntze, S., Rehm, M., & Schneider, J. (2016). Fallarbeit als Angebot – fallbasiertes Lernen als Nutzung. Empirische Ergebnisse zur kognitiven Belastung, Motivation und Emotionen bei der Arbeit mit Unterrichtsfällen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 62 (1), 86–108.
- Timperley, H.S. (2012). *Learning to Practise in Initial Teacher Education*. Wellington, New Zealand: Ministry of Education.
- Winter, F. (2005). Portfolioarbeit in der Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 23 (3), 334–338.

## Beitragsinformationen

### Zitationshinweis:

Faber, L., Fischer, N., & Heinzel, F. (2019). Pädagogische Beziehungen in der inklusiven Grundschule. Eine Seminar-konzeption für Lehramtsstudierende. *Herausforderung Lehrer\_innenbildung*, 2 (3), 88–101. <https://doi.org/10.4119/hlz-2466>

### Online-Supplements:

- 1) Seminarskript mit weiterführender Literatur
- 2) Anhang und Begleitmaterial

Eingereicht: 06.02.2019 / Angenommen: 08.08.2019 / 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>

## English Information

**Title:** Educational Relationships in Inclusive Primary Schools. A University Course for Prospective Teachers

**Abstract:** Responsiveness in student-teacher relationships is a key competency for prospective teachers, especially in inclusive schools. Based on this assumption, we developed a university course taking place during prospective teachers' school internship. The intervention included knowledge acquisition, discussing case studies, active listening, and practical experiences in primary schools. Goals comprised the promotion of perspective taking, self-reflection and a positive atti-

tude towards inclusion and children. This paper introduces the university course and results of qualitative and quantitative evaluation studies.

**Keywords:** student-teacher relationship, inclusion, professionalization, primary school teachers

## Hochschuldidaktische Metadaten

**Fachwissenschaftliche Zugehörigkeit:** Erziehungswissenschaft

**Ausbildungsphase:** Erstes Staatsexamen, Praxissemester

**Durchführungshinweise:** siehe Beitrag sowie Skript zum Seminar (Supplement)

**Evaluation:** Mixed-Methods-Design, quantitative und qualitative Auswertungen, Erfahrungsbericht

**Schulfachspezifik:** Pädagogik

**Schulformspezifisch:** Lehramt für Grundschule

**Lehrmethoden/-medien:** praktische Erfahrungen mit Kindern, Führen von Gruppendiskussionen und Kreisgesprächen, Fallarbeit, Beobachtungen von Lehrer\_innen-Schüler\_innen-Interaktionen im Unterricht, Textarbeit, Vorträge, Gruppenarbeiten, Gruppenpuzzle/Expertenteams

**Lernziel:** Fachwissenserwerb, Förderung von Reflexionsfähigkeit, Empathie und Perspektivenübernahme, Sammeln und Reflektieren von Erfahrungen hinsichtlich der Beobachtung und Beurteilung von Lehrer\_innen-Schüler\_innen-Interaktionen, Durchführung von Kreisgesprächen mit Grundschulkindern, Durchführung von Unterricht, Sensibilisierung für die Bedeutung eigener Erwartungen an Kinder, Aufbau einer wertschätzenden Haltung gegenüber den Fähigkeiten und Fertigkeiten von Kindern und Jugendlichen

**Lerninhalte:** Pädagogische Beziehungen, Inklusion, Kinderrechte, aktives Zuhören, Empathie

**Oberthemen:** Kritisch-reflexive Praxisorientierung; Inklusionssensible Lehrerbildung; Anerkennung und Wertschätzung in pädagogischen Beziehungen; Förderung von Empathie in der Lehrer\_innenbildung

**Prüfungsform:** Portfolio

**Prüfungsinhalte:** Abgabe des Portfolios mit Aufgaben zur Reflexion eigener Haltungen; Durchführung, Transkription und Reflexion eines Kreisgesprächs mit Grundschulkindern; Protokollierung und Reflexion eines Beobachtungstages zu pädagogischen Interaktionen; schriftliche Reflexion eigens erlebter anerkennender und missachtender Lehrer\_innen-Schüler\_innen-Interaktionen

**Sozialformen:** Einzel-, Partner- und Gruppenarbeiten, Gruppenpuzzle, Vorträge, Pro-Kontra-Debatten u.v.m.

**Studentischer Beitrag:** ja

**Studentischer Beitrag, Art des:** aktive Teilnahme, Reflexionen, Gruppendiskussionen, Durchführung eines Kreisgesprächs mit Kindern in der Praktikumsklasse, Portfolio, Kurzvorträge zu inhaltlichen Schwerpunktthemen

**Veranstaltungsart:** Lehrforschungsprojekt

**Zielgruppe:** Studierende des Lehramts an Grundschulen (im Praxissemester)

**Zeitlicher Umfang:** 4 Semesterwochenstunden, einsemestrig

**Forschungsmethode, empirisch:** qualitative Auswertung der schriftlichen Reflexionen der Studierenden im Rahmen ihres Portfolios (qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring, 2010); quantitative Auswertungen des Wissenstests und des Fragebogens zu fachlichen Inhalten und zur Kompetenzsteigerung (Empathie, Perspektivenübernahme, Reflexionsfähigkeit, Einstellung zu Inklusion, Selbst- und Fremdaufmerksamkeit mittels Varianzanalyse mit Messwiederholung)