

Zur (Un-)Möglichkeit (selbst-)reflexiven Forschenden Lernens von Studierenden

Eine rekonstruktive Evaluation eines inklusionsorientierten Qualifizierungsangebots an der Tübingen School of Education

Daniel Goldmann^{1,*} & Jana Domdey^{1,*}

¹ Universität Tübingen

* Kontakt: Universität Tübingen,

Allgemeine Pädagogik & Tübingen School of Education, Münzgasse 30,
72072 Tübingen

daniel.goldmann@uni-tuebingen.de

jana.domdey@uni-tuebingen.de

Zusammenfassung: Der Beitrag setzt sich (selbst-)kritisch mit einem freiwilligen Qualifizierungsangebot im Bereich „Diversity und Inklusion/Exklusion“ auseinander, das auf dem bildungswissenschaftlichen Pflichtstudium aufbaut und von Masterstudierenden aller Fächer des gymnasialen Lehramts belegt werden kann. Es besteht im Kern aus einem Vertiefungsseminar, in dem mittels rekonstruktiver Kasuistik über Differenzierungsrouitinen von Lehrkräften reflektiert wird, sowie aus schulpraktischen Anteilen, in denen die Studierenden Unterricht beobachten und anhand selbsterhobener Daten eigene kleine Forschungsprojekte entwickeln. Ziel ist die (Weiter-)Entwicklung der Fähigkeit der Studierenden zur Reflexion von Unterrichtshandeln und infolgedessen auch ihrer professionellen Selbstreflexion hinsichtlich unterrichtlicher Differenzierung. Das Konzept des Qualifizierungsprogramms wird vor dem Hintergrund einer empirischen Erhebung (Interview mit zwei Studierenden des ersten Durchlaufs) auf seine Tiefenwirksamkeit hin untersucht. Über eine rekonstruktive Analyse der Interviewdaten wird dabei die Diskrepanz zwischen den von den ehemaligen Teilnehmerinnen berichteten Lernerfolgen im Bereich reflexiver Kompetenzen und der Selbstanwendung der zunächst an Fremdfällen eingeübten inklusionsorientierten Reflexion herausgearbeitet. Die Analyse der Aussagen der Studierenden legt nahe, dass es insbesondere aufgrund fehlender eigener Praxisroutine in der ersten Phase der Lehrkräfteausbildung noch zu früh ist, einen erfolgreichen Transfer auf das eigene Unterrichtshandeln anzuviesieren.

Schlagwörter: Rekonstruktion; Binnendifferenzierung; inklusiver Unterricht; Lehrerbildung; Reflexion; Kasuistik; Praktikum



1 Einleitung¹

Unter der Bezeichnung „Lehr:Forschung – differenzieren, reflektieren, diskriminierungssensibel unterrichten“ wird Masterstudierenden des Lehramts an der Universität Tübingen seit dem Sommersemester 2020 eine freiwillige zusätzliche Qualifizierung im Bereich „Diversity und Inklusion/Exklusion“ angeboten, die den Erwerb von Theoriewissen über den bildungswissenschaftlichen Inklusionsdiskurs mit praktischen Erfahrungen in inklusiven Kontexten an Gemeinschaftsschulen koppelt (4 Std./Woche über ein halbes Schuljahr). Im Zentrum des praktischen Teils steht neben dem Kennenlernen binnendifferenzierenden Unterrichts die Vertiefung reflexiver Kompetenzen auf Basis Forschenden Lernens: Die Studierenden entwickeln selbst kleine Forschungsprojekte, indem sie im Praktikum eigene oder fremde differenzerzeugende Zuschreibungsroutinen kritisch auf ihre in- bzw. exkludierenden Auswirkungen hin beobachten und analysieren.

Entscheidend für die Ausrichtung des Tübinger Qualifizierungsangebots ist dabei die Übertragung eines systemtheoretisch inspirierten Verständnisses von Inklusion/Exklusion (Emmerich, 2016; Stichweh, 2013) auf die unterrichtliche Ebene der Teilhabe an relevanten Kommunikationsereignissen. Nicht nur aufgrund der „hochselektiven Tradition“ (Kronig, 2012, S. 17) des deutschen Schulsystems, sondern auch aufgrund der Situation der Wissensvermittlung in großen Gruppen verstehen wir „Inklusion“ nicht allein räumlich als „Koedukation“, sondern fassen darunter konkreter das „Ob“ und „Wie“ einer differenzierenden pädagogischen Adressierung (Goldmann, 2021).

Im vorliegenden Beitrag wird das Konzept des weiterqualifizierenden Programms vorgestellt und vor dem Hintergrund einer empirischen Erhebung (Interview mit zwei Studierenden des ersten Durchlaufs) kritisch hinterfragt. Denn obgleich sich die befragten Absolventinnen der ersten Runde von dem Angebot sehr angetan zeigten, es durchweg lobten und für den eigenen Professionalisierungsprozess einen großen Entwicklungsschritt durch die im Rahmen der Qualifizierung gemachten Erfahrungen reklamierten, müssen diese Selbsteinschätzungen aufgrund der Analyse des Interviews aus der Professionalisierungsperspektive des Formats stark in Zweifel gezogen werden. Denn darin deutet sich jenseits der expliziten Bewertung auf der Ebene der konkreten Erfahrungen nur ein geringes Maß an verstehender Reflexion der Fremd- wie auch im Besonderen der eigenen Praxis an. Zur umfassenden Evaluation des eigenen Konzepts sind daher folgende Fragen für die Auswertung des Interviews leitend: Lassen sich, erstens, die von den Studierenden berichteten Lernerfolge im Bereich reflexiver Kompetenzen auch an den Interviewdaten ablesen und spiegeln diese auch wider, dass die Lerninhalte der praktikumsbegleitenden Seminare von den Studierenden so verstanden wurden, wie durch das Qualifizierungskonzept angedacht und intendiert? Zweitens interessiert der Bereich der Selbstanwendung der zunächst an Fremdfällen eingeübten inklusionsorientierten Reflexion: Kann aus den Aussagen der Studierenden darauf geschlossen werden, dass ihnen bereits ein erfolgreicher Transfer auf das eigene Unterrichtshandeln gelingt? Selbstkritisch herausgearbeitet werden im Beitrag somit die Hürden und Grenzen des Qualifizierungskonzepts „Lehr:Forschung“ – nicht zuletzt in der Absicht, das Angebot für zukünftige Lehramtskohorten verbessern und weiterentwickeln zu können. Abschließend werden zudem weitere offene (Begleit-)Forschungsfragen formuliert, denen im Rahmen dieser ersten Beschäftigung mit dem Konzept des Projekts „Lehr:Forschung“ noch nicht weiter nachgegangen werden konnte.

¹ Dieser Aufsatz wurde im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsinitiative Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1611 gefördert.

2 Vorstellung des Qualifizierungsangebots „Lehr:Forschung“: Adressat*innen, Lernziele und didaktisch-methodische Verortung

Die Forderung nach einem reflexiven Habitus von Lehrkräften ist in der Lehrkräftebildung omnipräsent (vgl. Reintjes & Kunze, 2022; vgl. auch Berndt et al., 2017). Unser Eindruck ist, dass den Studierenden vielfach aber weder verständlich (gemacht) wird, was das genau bedeuten soll, noch dass sie in der Reflexion intensiv begleitet werden. Mit dem freiwilligen Qualifizierungsprojekt „Lehr:Forschung – differenzieren, reflektieren, diskriminierungssensibel unterrichten“, das sich an Masterstudierende des Lehramts kurz vor Abschluss ihres Studiums wendet, versucht der Arbeitsbereich „Diversity und Inklusion/Exklusion“ der Tübingen School of Education² dieser Situation zu begegnen: Das Angebot des Programms, sich vertieft mit dem bildungswissenschaftlichen Inklusionsdiskurs auseinanderzusetzen und über ein Praktikum gelebte Unterrichtspraxis in inklusiven schulischen Kontexten (in Klassen mit Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf oder in „Vorbereitungsklassen“ für geflüchtete Schüler*innen) kennenzulernen, ist gekoppelt an individuelle kleine Forschungsprojekte der Teilnehmer*innen, in denen sich diese mit der entscheidenden Rolle, die der Lehrkraft und ihren differenzierenden Sprachhandlungen in der Unterrichtsinteraktion zukommt, auseinandersetzen. So soll über die Analyse und Reflexion von beobachtetem Lehrer*innenhandeln auch die Eigenreflexion in einem spezifischen Verständnis angebahnt werden. Der Schritt von der Fremd- zur Selbstwahrnehmung soll zudem durch die Möglichkeit für die Studierenden, sich selbst beim Unterrichten per Video aufzeichnen zu lassen, unterstützt und angeregt werden.

Nach einer breiten Einführung in den wissenschaftlichen Inklusionsdiskurs, der über zwei für die Qualifizierungsmaßnahme verpflichtende Vorlesungen zum Thema Inklusion vermittelt wird, erfolgt das Vertiefungsseminar „Inklusion im Fachunterricht“ in Form einer rekonstruktiven Kasuistik. Unter Anleitung üben die Studierenden hier anhand von ethnografischen Unterrichtsaufzeichnungen sowie ausgewählten Videosequenzen die rekonstruktive Analysemethode in gemeinschaftlicher Auseinandersetzung mit dem Datenmaterial ein. Sie erhalten außerdem das notwendige Know-how für die Erhebung eigener empirischer Daten via Interview, Videografie oder klassischer ethnografischer Aufzeichnung, um aus ihren Praktikumssituationen heraus eigene kleine Forschungsprojekte entwickeln zu können. Das Qualifizierungsangebot „Lehr:Forschung“ wurde so konzipiert, dass besonders interessierte Studierende ihre Forschung inhaltlich vertiefen und ihr persönliches Forschungsprojekt auf Basis selbsterhobener Daten zur bildungswissenschaftlichen Masterarbeit ausweiten können.

Der Fokus der selbstgewählten Forschungsarbeiten des Programms „Lehr:Forschung“ liegt auf schulischen und unterrichtlichen Differenzierungsprozessen und damit auf den Adressierungspraktiken von Lehrkräften. Heterogenitätsdimensionen wie Geschlecht, Migrationshintergrund u.a. werden nicht als faktisch gegebene Merkmale von Schüler*innen verstanden, sondern den Teilnehmer*innen über die im Seminar vorgenommenen Fallanalysen als im Unterricht aufgerufene Zuschreibungen, die erst in der Unterrichtsinteraktion situativ relevant gemacht werden, vor Augen geführt (vgl. Emmerich, 2016). Dabei ist es nicht das Ziel, das in den Unterrichtssequenzen zu beobachtende Lehrer*innenhandeln als gut oder schlecht, richtig oder falsch zu bewerten, denn wir gehen davon aus, dass die beobachteten Adressierungs- und Differenzierungspraktiken Probleme der Interaktion oder der Lehrkraft lösen (vgl. Goldmann, 2021). Für einen solchen verstehenden Zugang bedarf es eines qualitativ-rekonstruktiven Zugangs, der den situativen Sinn nicht in den Motiven der Akteur*innen sucht, sondern aus dem Praxisvollzug rekonstruiert (vgl. Bohnsack, 2008). Eine funktionalistische Ausprägung

² <https://uni-tuebingen.de/de/164443>

(vgl. Nassehi & Saake, 2002) dieses methodischen Zugriffs macht es möglich, sowohl die beobachtete Praxis nicht als defizitär abzuwerten, sondern als sinnvoll für die Lösung situativer Problemlagen zu betrachten, sowie auch funktionale Äquivalente und damit Alternativen zu sehen. Reflexion im Rahmen dieses Ansatzes bedeutet folglich, die beobachtete Praxis in ihrer situationsbedingten Funktionalität und Eigenlogik zu verstehen und daraufhin alternative Möglichkeiten der Interaktion zu entwickeln. Darin liegt für Studierende wie Lehrkräfte die große Chance, Wahrnehmungsroutinen zu erkennen, diese zu reflektieren und darüber eventuell neue Handlungsoptionen zu erproben, wobei die situativen Notwendigkeiten gleichzeitig nicht außer Acht gelassen, sondern konsequent mitreflektiert werden.

Das Theoriewissen, Praxiserfahrung und Unterrichtsforschung verbindende Projekt „Lehr:Forschung“ kann als gute Möglichkeit verstanden werden, wie sich die Qualifizierung von angehenden Lehrkräften im Bereich Inklusion gestalten lässt. Dabei bleibt das freiwillige Zusatzprogramm nicht allein auf die schulisch-unterrichtliche Ebene bezogen. Der Einblick in die alltäglichen Umsetzungsversuche und Schwierigkeiten inklusiven Unterrichts an Schulen, den die Lehrenden des Projekts über die von den Teilnehmer*innen erhobenen Forschungsdaten erhalten, gibt ihnen die Möglichkeit und die nötigen Impulse, ihr Lehrangebot – auch jenseits des beschriebenen Qualifizierungsprogramms – im Abgleich mit den Anforderungen der Praxis stetig reflektieren und weiterentwickeln zu können.

3 Überschwängliche Bewertung von den Studierenden – Ziel erreicht?

Nach dem ersten Durchlauf der freiwilligen Qualifizierung im Sommersemester 2020 und der Abgabe der aus den individuellen Forschungsprojekten entwickelten Masterarbeiten wurden zwei Studentinnen in einem ca. einstündigen auditiv aufgezeichneten Partnerinneninterview auf Basis eines erzählgenerierenden Leitfadens zu den Erfahrungen befragt, die sie im Rahmen des Programms – im Praktikum, den begleitenden Seminaren sowie im Prozess der Abfassung der Masterarbeit – gemacht hatten. Die Studierenden haben sich damit an mehreren Stellen für eine intensivere Auseinandersetzung mit dem Thema Inklusion und Differenzierung entschieden: Bei der Wahl des Seminars, bei der Anmeldung zur Zusatzqualifikation und der Wahl des Masterarbeitsthemas. Man kann also davon sprechen, dass beide Studierenden sich gemessen an den Möglichkeiten des Lehramtsstudiums in diesen Bereich vertieft haben. Hinzu kommt, dass beide ihre Masterarbeit mit der Note „sehr gut“ (1,0) abgeschlossen haben. Für die Reflexion unseres Lehrangebots sind sie gerade deshalb interessant, weil sie nicht die „Durchschnittsstudierenden“ repräsentieren, sondern – wenn man so will – einen „Maximalfall“ darstellen, der sowohl das Maximum an thematischer Vertiefung durchgemacht als auch das Angebot mit Bestnoten abgeschlossen hat.

Die beiden ehemaligen Teilnehmerinnen äußern sich im Gespräch vom durchlaufenen Angebot überzeugt, ja begeistert: Sie beschreiben es als „spannend“ und „bereichernd“, über die Praktika Einblicke in Gemeinschaftsschule und inklusive Klassenkontexte erhalten zu haben, und heben den Fokus des Qualifizierungsprojekts auf Differenzierungspraktiken und Diskriminierungssensibilität positiv hervor. Dies seien Aspekte, die in ihrem bisherigen Studienverlauf nicht vorgekommen bzw. zu kurz gekommen seien, obgleich die Auseinandersetzung mit ihnen „supersuperwichtig“ sei bzw. es eine „umso größer[e] [...] Gefahr“ darstelle, „wenn man sich halt nie damit beschäftigt“.³ In diesem

³ „Dass man über sowas mal nachdenkt, was man so unbewusst eigentlich in den Unterricht mit reinbringt, [...] ich würd es als Chancenungleichheit eigentlich beschreiben, was man da in der Klasse so [...] aufruft, wenn man die Schüler adressiert. [...] Die Meinung, die man sich über gewisse Schüler gebildet hat, wie sehr die einen eigentlich beeinflusst in der Sprache oder auch wie man auch mit den Schülern umgeht – und sowas hab ich einfach davor noch nie bedacht, weil sowas einfach noch nie Thema war im Studium.“

Zusammenhang loben sie insbesondere die Anregungen zur Ausbildung der Reflexionskompetenz, die das Zusatzangebot für sie bereitgestellt habe, wobei sie neben der Möglichkeit zur Selbstvideografie eigener Unterrichtseinheiten die im Seminar diskutierten Interviewsequenzen und Videoanalysen als wichtige Schritte auf dem Weg zu einer gesteigerten Fähigkeit zur Reflexion des eigenen Unterrichtshandelns nennen.⁴ Das in den Beschreibungen des Qualifizierungsprogramms ausgegebene Ziel, bei den Teilnehmer*innen Diskriminierungssensibilität und Fähigkeiten der Selbstreflexion anzuregen und zu stärken, sehen sie für sich als auf jeden Fall erreicht an:

„[...] da eröffnet sich so ne ganz andere, ähm, ja: Welt, [...] wenn man sich mit Sprache beschäftigt.“ (Studentin 1)

„das find ich auch spannend, ja, weil ich glaub nach dem Praxissemester in der Hinsicht meinen Unterricht nie reflektiert hab. Und jetzt auf ner ganz anderen Ebene oder (lachend) Tiefe, hab ich's Gefühl, meinen Unterricht reflektier.“ (Studentin 2)

Insbesondere zu ihren bisherigen Erfahrungen in der universitären Begleitung von Praxisphasen und der Reflexion setzen die beiden Studierenden eine deutliche Differenz: Während sie sowohl die Reflexionsberichte als auch die Bachelorarbeit als eher mechanisch-oberflächliche Anforderungen ohne großen Erinnerungswert beschreiben, bezeichnen sie die Auseinandersetzung im Rahmen des freiwilligen Qualifizierungsprojekts und der Masterarbeit als „ne spannende Erfahrung und auch wirklich, ähm, einprägsam und (.) gewinnbringend“.

Aus unserer Perspektive als Entwickler*innen und Durchführende dieses Zusatzangebots universitärer Lehrkräftebildung könnte die abschließende Beurteilung des Qualifizierungsprojekts durch die beiden Studentinnen kaum besser sein. Im Wissen um den Unterschied zwischen expliziten Bewertungen und impliziten Werthaltungen, die „nicht Gegenstand des reflektierenden, des theoretischen Bewusstseins ihrer Träger“ (Bohnsack, 2010, S. 32) sind, haben wir eine rekonstruktive Analyse des Interviews durchgeführt, die die impliziten, latenten Sinngehalte aus der Art und Weise der Darstellung der Bewertungen und ihrer Einbettung in Erzählungen, Beschreibungen und Argumentationen bestimmt. Genauso wie die Reflexionsperspektive, die den Studierenden vermittelt wird, basiert die Auswertung auf einer funktionalistischen Perspektive (Nassehi & Saake, 2002). Der zentrale Fokus, der sich aus dieser ergibt, liegt auf der Bestimmung von Problemen, für die die beobachtete bzw. beschriebene Praxis eine Lösung ist, über ein sequenzanalytisches Vorgehen und eine systematische Komparation über die Suche nach funktionalen Äquivalenten. Letztere ist aufgrund fehlender fallexterer Vergleiche nur eingeschränkt möglich, sodass die rekonstruierten Ergebnisse nur als erste, thesenhafte (Über-)Generalisierungen angesehen werden können.

Die im Folgenden präsentierten Ergebnisse zeichnen im Kontrast zu den obigen expliziten Bewertungen ein wesentlich komplexeres Bild der Erfahrungen, die die Studierenden beim Durchlaufen des freiwilligen Qualifizierungsprogramms gemacht haben. Anstelle der Übernahme der studentischen Bewertung vollziehen wir mit dieser Analyse eine Reflexion grundlegender Problemlagen einer solchen praxisnahen kasuistischen Lehrkräftebildung.

Und ich empfind das aber als supersuperwichtig, da sich mal Gedanken darüber zu machen, weil nur so kann man irgendwie diesen Reflexionsprozess bisschen anstoßen.“ (Studentin 1)

⁴ „[...] ich glaub, ähm, ohne jetzt irgendwie, äh, uns hervorzuheben, aber ich glaub auch in dem Punkt wären wir von der Reflektion wahrscheinlich nich, wenn wir des nich auch noch mitgenommen hätten, diese diese Erfahrungen.“ (Studentin 1)

„Und ich glaub, genau diese Selbstreflexionskompetenz, die hätt ich für mich nich in der Hinsicht erlangt, wenn ich jetzt selber bei mir zuhause nen Portfolio-Reflexionsbericht schreib [...] also des [das Qualifizierungsprogramm, G.D. & J.D.] is viel bereichernder und hat mich persönlich viel viel weiter gebracht.“ (Studentin 2)

4 Erste Ergebnisse der rekonstruktiven Evaluation

4.1 Reformreflexion als normaler Umgang mit schulischer Praxis ohne Professionalisierungsgewinn?

In der Eingangserzählung beschreiben die beiden Studentinnen, dass eine ihrer Motivationen für die Teilnahme am Qualifizierungsangebot war, dass sie bisher ausschließlich Praxiserfahrungen auf dem Gymnasium gesammelt hätten und mit der Gemeinschaftsschule „ne andere Art von Schule“ kennenlernen wollten. Diese Eingangsbeschreibungen aufgreifend, fragt der Interviewer nach „konkrete[n] Erfahrungen, die [sie] da in diesem Kontext bezüglich dieser Erwartungen gemacht“ hätten.

„Also, was mir direkt in Kopf kommt, is dieses ganze Setting ‚Gemeinschaftsschule‘, ähm, kann ich nich so richtig. Also zumindest nich in der Praxis. Ich war mit dem Konzept vertraut, ich wusste, wie’s da in der Theorie ablaufen soll. Aber wenn man dann wirklich in so ne Klasse reingeschmissen wird und da einfach am Anfang nur mal beobachtend drinsitzt, ähm: Da geht’s viel mehr zu wie man’s aus’m Gymnasium kennt, also, ich fand, so der klare Kontrast Gymnasium, sehr strukturiert, jeder hat seine Aufgabe, jeder bearbeitet des, die Lehrkraft is sehr dominant auch, würd ich sagen, und dieses ganze Geregelte, der Ablauf is irgendwie für alle klar, und dann eben jetzt der Kontrast, ok, äh, Gemeinschaftsschule: viel kreativeres Umfeld, viel mehr Miteinander, viel mehr auch offen gelassen die Strukturen, also auch die ganzen Lern-, die ganze Lernumgebung; es gibt mehrere Lernräume; die Kinder sind aber auch völlig vertraut damit und können da super damit umgehen zum Teil, ähm: Ich brauch jetz grade des, ich möcht jetz grade lieber da in meiner Zweiergruppe lernen. Und, ähm, so wie ich des jetz bei mir in der Klasse eben mitbekommen hab: Die Lehrkraft hält sich viel mehr zurück, also lässt den Kindern viel mehr Freiraum, ähm.“ (Studentin 1)

Als konkrete Erfahrung wird hier das unmittelbar wiederaufrufbare Eintauchen in die Welt der Gemeinschaftsschule benannt, die hier als ganzheitliches „Setting“ dargestellt und erfahren wird. Beschrieben wird die Differenzenerfahrung, dass der Unterricht an der Gemeinschaftsschule anders funktioniere als der am Gymnasium, dass dies aber auch ein Funktionieren sei. Am Gymnasium strukturiere die Lehrkraft sehr stark und alles laufe geordnet ab. Der Unterricht an der Gemeinschaftsschule zeichne sich durch Wahl- und Gestaltungsmöglichkeiten der Schüler*innen aus. Aber auch dieser funktioniere, weil die Schüler*innen „völlig vertraut damit“ seien und „super damit umgehen“ könnten.

Im Anschluss wechselt die Studentin in eine Bewertung der als kategorial anders erlebten Praxis:

„Und ich hab da viele positive, aber auch’n paar Aspekte mitgenommen, die für mich jetz n’bisschen fragwürdig waren oder wo ich auch als beobachtende Person mir anmaßen würde zu sagen, dass es da noch Verbesserungsbedarf gibt auf jeden Fall, ähm. Also des hätt ganz viel gebracht, wenn man so, ähm, auch nochmal den Unterricht im Gymi dann, äh, durch ne ganz andere Brille eigentlich sieht und da nochmal, ähm, eigentlich ein Bewusstsein dafür bekommt, was da gut läuft und was da vielleicht verbessert werden könnte.“ (Studentin 1)

Sowohl die Kritik („paar Aspekte“) als auch der angemahnte „Verbesserungsbedarf“ werden nicht konkretisiert. Ebenso wird weder das Gymnasium noch die Gemeinschaftsschule als besser (oder schlechter) eingestuft, sondern von der Programmteilnehmerin das Fazit gezogen, dass beide Schulformen noch verbessert werden könnten. Ihre Bewertung bleibt also insgesamt gänzlich unspezifisch und gegenstandslos. Auch die zweite Studentin formulierte eine unspezifische Bewertung der Gemeinschaftsschule. So beschreibt sie die Gemeinschaftsschule zunächst als „Lebensraum“, in dem man nicht nur „lernt und heimgeht“ wie am Gymnasium bzw. der „klassische[n] Schule“, und kommt dann, ihre neuen Eindrücke mit den alten Schulerfahrungen vergleichend, zu dem

Schluss, dass „man [...] aus beiden Schulstrukturen auf jeden Fall, ahm, ja positive Aspekte rausnehmen und, ahm, beide Schularten verbessern“ kann. Die Aussagen der beiden Studentinnen kommen damit fast einer propositionellen Null-Aussage gleich, da die Reform von Schule immer möglich ist und nie stillgestellt werden kann (vgl. Luhmann & Schorr, 1988).

Im Fokus der Bewertungen der Teilnehmerinnen unseres Weiterqualifizierungsangebots steht also nicht der eigene Professionalisierungsprozess unter der Frage, welches antizipierte Unterrichtshandeln die beiden für sich als angehende Lehrkräfte aus dieser Erfahrung ziehen könnten, sondern eine allgemeine unspezifische Bewertung von Gemeinschaftsschule und Gymnasium im Sinne eines Systemvergleichs, dessen unspezifisches Ergebnis ist, dass beide Seiten positive und negative Aspekte haben und voneinander lernen können. Praxiserfahrung und -bewertung stehen somit in Bezug auf die eigene Professionalisierung unvermittelt nebeneinander.

Man könnte diese letztlich nichtssagenden Bewertungen aufgrund ihrer fehlenden Spezifität und des fehlenden Bezugs zur eigenen Professionalisierung als Defizit bzw. als Fehler markieren. Wir versuchen dieses Muster jedoch als in sich sinnhaftes Verhalten zu verstehen, dessen Sinn sich erschließt, wenn man dies als Ausweichbewegung der Studierenden interpretiert, die es ermöglicht, weder die besuchte Schule noch die begleitenden Lehrkräfte zu bewerten.

Grundsätzlich ist die Bewertung der Praxis durch die beiden Teilnehmerinnen des Programms bemerkenswert. Denn weder gibt die Frage des Interviewers, die nach ihren Erfahrungen im Praktikum fragt, Anlass zu einer Bewertung, noch wurde generell im Rahmen des Qualifizierungsangebots oder der Masterarbeit eine Bewertung der beobachteten und analysierten Praxis gefordert, geschweige denn eine Bewertung der Schulform. Im Gegenteil: Wie oben bereits erwähnt, konzentriert sich unsere im Qualifizierungsprogramm eingenommene Perspektive auf ein umfassendes Verstehen der Praxis, sie fokussiert auf Funktionalitäten und Dysfunktionalitäten in der Unterrichtsinteraktion beobachteten Lehrer*innenhandelns und grenzt sich damit auch in den Begleitseminaren gerade gegen bewertende Perspektiven ab. Dass die Studentinnen in ihren Interviewaussagen über die erlebte Praxis dennoch in einen Modus der (Pseudo-)Bewertung verfallen, interpretieren wir als Ausdruck des Anschlusses an diskursive Gepflogenheiten des universitären Umgangs mit Praxisbeobachtung, den die Studierenden bisher als Normalmodus kennengelernt haben und deshalb an dieser Stelle ebenfalls reproduzieren. Bei den von uns interviewten Studentinnen ist die Anwendung dieses Modus, der im Anschluss an Luhmann und Schorr (1988) als „reformreflektorischer“ bezeichnet werden kann, nur lose gekoppelt an die eigene Praxiserfahrung und hat keine unmittelbare Anbindung an ihren Professionalisierungsprozess.

Während ein solcher bewertender Modus in der Wissenschaft mithilfe der herangezogenen qualitativen und quantitativen empirischen Forschungsmethoden und -ergebnisse wie auch durch die „Autorität“ der Wissenschaft als gesellschaftlicher Institution legitimiert wird, erscheint die Einnahme einer bewertenden Perspektive im Falle der interviewten Studierenden, die die universitäre Phase ihrer Ausbildung noch nicht abgeschlossen, geschweige denn den praktischen Ausbildungsteil der Lehrkräftebildung schon durchlaufen haben, als wenig adäquat. Mit der Aussage, dass sie „als beobachtende Person [es sich] anmaßen würde zu sagen, dass es da noch Verbesserungsbedarf gibt“, bringt Studentin 1 diesen anmaßenden Charakter selbst zum Ausdruck. Die Anmaßung wäre noch deutlicher bzw. sozial noch problematischer, würde sie nicht nur global auf die Unterrichtspraxis bestimmter Schulformen, sondern auf die konkreten Lehrkräfte, die die Studentinnen im Praktikum angeleitet und begleitet haben, sowie ihre Interaktionshandlungen bezogen. Folglich können die Beschränkung der Beobachtung auf die Schüler*innen, die Verlagerung der Aufmerksamkeit auf die Systemebene wie auch die fehlende Spezifität der Bewertung der beiden Teilnehmerinnen des Programms als Ausweichbewegungen einer solchen Anmaßung interpretiert werden, ohne sich

gleichsam ausschließlich affirmativ, undistanziert und damit unkritisch zur beobachteten Praxis zu verhalten – eventuell, weil eine solche indifferente Haltung im bisher erlebten universitären Diskurs als nicht kompatibel bzw. nicht erwünscht erlebt wurde.

Da dieses Problem der Anmaßung nicht nur als ein individuelles oder eines, das sich nur unter den spezifischen Bedingungen unseres zusätzlichen Qualifizierungsangebots ergibt, sondern als ein grundsätzliches Problem des Umgangs der ersten Phase der Lehrkräftebildung mit studentischen Praktikumserfahrungen erscheint (vgl. Wenzl et al., 2018, S. 73ff.), stellt sich die Frage, wie Ansätze der universitären Lehrkräftebildung, die auf bewertenden Perspektiven basieren, mit dem beschriebenen Anmaßungsproblem umgehen. Denn zumindest bei den von uns befragten Studierenden dokumentiert sich ein Ausweichen in Form einer pseudohaften Bewertung und damit auch eine Entkopplung der gemachten Erfahrungen vom eigenen Professionalisierungsprozess.

4.2 Zum Gelingen und Scheitern studentischer verstehensorientierter Reflexion

Studentin 1 gibt im Interview an, dass ihr erst im Rahmen des weiterqualifizierenden Angebots „bewusst geworden [sei], was man mit seiner Sprache alles irgendwie unbewusst schon macht“. Vom Interviewer gefragt, was sie damit konkret meine, führt sie ihre Erfahrungen mit dem rekonstruktiven Vorgehen im Rahmen des Vorbereitungsseminars aus:

„Also, so richtig bewusst geworden is mir des hier in den vielen Gesprächen, die wir in den Seminaren hatten, wo wir dann wirklich ähm Interviewausschnitte, also zwei Zeilen ähm irgendnen Gesprächsfetzen von ner Lehrkraft drei Stunden lang diskutiert haben, was die Lehrkraft eigentlich sagen wollte oder was da eigentlich dahinterstecken könnte, wie man das paraphrasieren könnte, was dann für andere Bedeutungen rauskommen, je nachdem, ähm, was für Wörter man einsetzt.“ (Studentin 1)

Die Studentin beschreibt hier den ausführlichen Verstehensprozess und seine Mittel zum Verstehen des Sinngehalts der Aussagen („paraphrasieren“, andere Wörter einsetzen), wie er für rekonstruktive Fallarbeit als ein erster Analyseschritt möglich ist und im Vorbereitungsseminar an einem transkribierten Unterrichtsfall vorgestellt wurde. Ihre Ausführungen lassen darauf schließen, dass sie aus dieser Seminarstunde die Erkenntnis mitgenommen hat, dass Sprache eindeutige Unterschiede macht und man sich dieser spezifischen Differenzierungsfähigkeit von Sprache durch eine Beschäftigung mit Adressierungsroutinen der Lehrkraft anhand transkribierter Unterrichtsinteraktionen vergewissern kann. Im Rahmen des Seminars bestand nicht der Anspruch, das von Studentin 1 erwähnte Beispiel umfassend in seiner Fallstruktur zu verstehen. So wurde nicht erschlossen, dass sich im spezifischen Sprachgebrauch der Lehrkraft die Verleugnung ihrer Disziplinarmacht und -praxis dokumentiert (vgl. Goldmann & Emmerich, 2020). Eventuell ist es auf dieses Versäumnis zurückzuführen, dass sich der Studentin das Seminarziel, nämlich dass über Sprache als Ausdrucksform dahinterliegende grundsätzliche und den einzelnen Handelnden häufig unbewusste Denk- und Wahrnehmungsstrukturen aufgedeckt werden können, an diesem Beispiel offenbar nicht erschlossen hat.

Das zweite im Rahmen des Seminars rekonstruierte Fallbeispiel hingegen kann von ihr auch auf der inhaltlichen Ebene in seiner Grundaussage in Teilen wie intendiert wiedergegeben werden:

„mir fällt jetzt grad dieses eine, ähm, Interview ein: Englischstunde, ein Schüler muss die ganze Zeit auf Englisch antworten, der andere darf auch Sachen auf Deutsch sagen, also nur weil eben dieses Bewusstsein von der Lehrkraft so war: ja, der eine kann des, der muss des, der muss gefördert werden, der muss noch mehr Englisch sprechen; und in, so, der andere Schüler war halt: ja, wenn er überhaupt was sagt, is schon mal gut, und (.) einfach dass man über sowas mal nachdenkt, was man so unbewusst eigentlich in den Unterricht

mit reinbringt, was für versch-, also ja, ich würd's als Chancenungleichheit eigentlich beschreiben, was man da in der Klasse so (.) ja: aufruft, wenn man die Schüler adressiert, wenn man da mit verschiedenen - (.) ja also, die Meinung, die man sich über gewisse Schüler gebildet hat, wie sehr die einen eigentlich beeinflusst in der Sprache [...].“ (Studentin 1)

Die Studentin versucht an dieser Stelle, die Beobachtungen aus einem im Vorbereitungsseminar besprochenen Unterrichtsvideo wiederzugeben, in dem die Lehrkraft die Anforderungen an die Schüler*innen in ihrem Englischunterricht differenziert. Die zentrale Erkenntnis der Rekonstruktion eines im Seminar zusätzlich analysierten Interviews mit der Lehrkraft, in der sie die videografierte Unterrichtsinteraktion aus ihrer Sicht erklärt, kann hier von der Studentin zumindest angedeutet werden. Allerdings gelingt es ihr auch mit Blick auf dieses Beispiel nicht, konkret auszuformulieren, dass die generalisierten Zuschreibungen über die Leistungsfähigkeit der Schüler*innen, die sich in der Rekonstruktion der videografierten Unterrichtssequenz offenbaren, aus einer von der Lehrkraft kurz nach Übernahme der Klasse getroffenen Einteilung in Gymnasiast*innen, Realschüler*innen und Hauptschüler*innen resultiert – ein „Schubladendenken“ der Lehrperson, das für ihre Schüler*innen, wie das Fallbeispiel zeigt, zum Teufelskreis gerät, aus dem sie kaum mehr entkommen können. In der analysierten Unterrichtssituation schlägt sich die starre Wahrnehmungssystematik der Lehrkraft darin nieder, dass der gute Schüler eine zusätzliche Lerngelegenheit erhält, sich im Englischsprechen zu erproben, während der schlechte Schüler eine auf Englisch formulierte Frage nur auf Deutsch beantworten darf. Im Seminar wurde dies anhand weiterer Sequenzen aus dem Interview zu der Aussage generalisiert, dass im Sinne einer *self-fulfilling prophecy* die Guten gut sind, weil ihnen mehr zugetraut wird und sie dadurch mehr Aufmerksamkeit und Förderung erhalten, und die Schlechten schlecht sind, weil Aufmerksamkeit und Erwartungen gemindert werden. Auch wenn Studentin 1 das dem Verhalten der Lehrkraft zugrundeliegende Wahrnehmungsraster nicht konkret auszuformulieren vermag, ist ihren oben zitierten Ausführungen abzulesen, dass ihr die Relevanz der über die sprachlichen Äußerungen erschließbaren, dem Unterrichtshandeln der Lehrkraft zugrundeliegenden Denk- und Vorstellungsmuster zumindest bewusst ist. So setzt sie in der zitierten Passage zweimal an, auf die in der videografierten Situation virulent werdende „Meinung[schicht]“, also Vorstellungswelt der differenzierenden Lehrkraft, hinzuweisen, bricht ihre Versuche dann aber ergebnislos und abrupt wieder ab („-“), da sie den Sinn der im Seminar eingeübten Rekonstruktionsarbeit offensichtlich doch nicht zur Gänze durchdrungen hat bzw. zumindest keine Formulierungen dafür findet. Im Gegensatz dazu ist Studentin 2 nicht in der Lage, die Problematik der sich im Seminarbeispiel zeigenden didaktischen Differenzierung bzw. der dahinterliegenden Zuschreibungen über das Lernpotenzial überhaupt zu erkennen. Stattdessen vermag sie als zentrale Erkenntnis aus diesem Beispiel nur die auf den ersten Blick positiv erscheinende Seite der Differenzierung zu ziehen, dass man über ungleiche Adressierung mehr Schüler*innen in das Unterrichtsgespräch inkludieren kann. Die vom Vorbereitungsseminar intendierte Anbahnung einer Sensibilität für die negativen Konsequenzen einer solchermaßen über Differenzierung pädagogisch hergestellten Chancenungleichheit scheint in ihrem Fall gescheitert.

Gleichwohl verbleibt auch die obige Studentin 1 mit ihrer Formel, dass die Vorurteile über Schüler*innen die Sprache beeinflussen, weitestgehend auf der Erscheinungsebene einzelner sprachlicher Äußerungen stehen. Problematisiert werden nicht die sich im Seminarbeispiel rekonstruktiv dokumentierenden, verfestigten Bilder über die Schüler*innen, die sich in den (Sprach-)Handlungen und pädagogisch-didaktischen Entscheidungen der Lehrkraft niederschlagen. Eine solchermaßen „oberflächliche“ Perspektive würde der Lehrkraft eventuell anraten, sprachlich sensibler zu agieren bzw. ihre Adressierungen besser zu kontrollieren, ohne dass die den verbalen Äußerungen vorgelagerten, „im Verborgenen“ aktiven Strukturen der Vorstellungs- und Wahrnehmungswelt der Lehrperson in den Blick genommen würden.

Das Problem einer an der Oberfläche der Sprache verbleibenden Perspektive auf Differenzierungshandlungen zeigt sich bei Studentin 1 dann in der Handlungskonsequenz insbesondere in der Selbstanwendung der Reflexion auf das eigene Unterrichtshandeln, wenn sie mit Blick auf ihren eigenen, videografierten Unterricht formuliert, dass sie beobachtet hat, dass sie „mit so vielen Sachen beschäftigt [ist], ähm, dass man eigentlich auf seine Sprache gar nicht mehr achten kann oder ja, zumindest am Anfang, wenn man noch so überfordert ist eigentlich damit“. Als Ursache für ihre Sprachhandlungen wird die Überforderung als Anfängerin benannt, nicht aber tieferliegende, der Aussageebene vorgeschaltete Strukturen. Folglich ist es stimmig, wenn die Studierende davon ausgeht, dass sich ihre Probleme im Weiteren über „mehr achten“ beseitigen lassen werden.

4.3 Simplifizierte Selbstanwendung als Ausdruck der Überforderung

Ein solcher simplifizierender Anschluss ist zumindest in der selbstbezogenen Anwendung der Reflexion von Differenzzuschreibungen, wie im Folgenden dargelegt werden soll, wenig verwunderlich. Auf die Nachfrage, wo die erlernte Perspektive auf den eigenen Unterricht oder das eigene Handeln angewendet werden konnte, umreißt Studentin 1 ein Differenzierungsproblem, das sich nicht auf die didaktische, sondern die basale Rollenebene bezieht:

„als ich mich beobachtet hab, was für spontane Rückmeldungen ich auf Wortmeldungen gegeben hab. Ich hab da eigentlich so gar nicht wirklich differenziert, ich hab einfach immer gesagt: ‚ah sehr gut, super!‘ Ich war einfach froh, dass überhaupt was kam. Aber im Nachhinein hätte ich mir da viel mehr gewünscht, irgendwie, ja mir vielleicht nen kurzen Augenblick Zeit zu lassen und drüber nachzudenken, war des jetzt gut, war des sehr gut oder war’s auch nich passend, also: dass ich mich auch trau wirklich dann zu sagen, ok: ‚nee, des hat jetzt grad einfach nich gepasst. Danke, dass du dich gemeldet hast, aber des war jetzt einfach falsch.‘ Und trotzdem aber dann mit meiner Stimme oder mit meiner Körperhaltung zu verkörpern: des war jetzt nich schlimm. Also der Fehler war ok, des war gut, wir lernen da draus.“ (Studentin 1)

Die Studentin bezieht Differenzierung in dieser Beschreibung nicht auf didaktische Entscheidungen der Adressierung von Schüler*innen in Form von unterschiedlichen Aufgaben oder Fragen, sondern auf die Bewertung von Beiträgen und damit die basale Unterscheidung von Schüler*innenantworten in richtig und falsch. Die Aussage der Studentin macht deutlich, dass sie noch ausschließlich mit der Lösung basaler Handlungsprobleme in der für sie neuen Rolle als Lehrperson beschäftigt ist. Als Anspruch wird formuliert, dass „überhaupt was“ von den Schüler*innen in den Unterricht eingebracht wird. Folglich ist das anfängliche Problem für sie, überhaupt die Performanz einer Lehr-Lern-Kommunikation aufrechtzuerhalten, jenseits der Frage, ob Lernen stattfindet oder gar ein lernförderlicher Umgang mit den Antworten erfolgt. Erst in der Reflexion kann sie dieses Vorgehen problematisieren und die Notwendigkeit markieren, klassenöffentlich Richtiges von Falschem zu unterscheiden. Dies wird zunächst nur als Zeitproblem, „drüber nachzudenken“ gerahmt. Unmittelbar danach wird aber deutlich, dass das Problem in der Sozialdimension liegt. Denn Studentin 1 schreibt den Schüler*innen zu, dass klassenöffentliches Markieren falscher Antworten als „schlimm“ empfunden wird und sie sich folglich diese Zumutung „trau[en]“ und eine sachlich-universalistische Haltung verkörpern müsse, die nicht die Personen bewertet, sondern nach der das Markieren von Fehlern ein zentrales Moment von Lernen ist. Konkret dokumentiert sich an dieser Stelle das basale Handlungsproblem der Fortsetzung der unterrichtlichen Lehr-Lern-Kommunikation unter Einübung einer sachlich-universalistischen Bewertung von Lernbeiträgen und nicht ganzer Personen.

Anders formuliert: Die von der Studentin beschriebenen Handlungsprobleme im Unterricht resultieren aus grundlegenden Rollenerwartungen, denen sie noch nicht (vollständig) zu entsprechen vermag. Die vom Qualifizierungskonzept angedachte Reflexion der eigenen Zuschreibungsmuster erfordert aber seitens der Teilnehmer*innen im

Grunde bereits etablierte Handlungs- und Zuschreibungsroutinen, die diese hinterfragen lernen sollen. Die hier beispielhaft angeführte Studentin hat diese Routinen jedoch noch nicht entwickelt, sondern beginnt erst mit einer basalen „Einlassung“ (Neuweg, 2004, S. 16) auf den Lehrer*innenberuf und seine Strukturmomente. Wir werten unseren Versuch einer differenzbezogenen Selbstreflexion daher als strukturelle Überforderung der Studierenden. Mit Dewe et al. (1992), aus deren Sicht die Relationierung von Theorie und Praxis als „zweier differenter Wissens- und Handlungssphären“ (Dewe et al., 1992, S. 85) im Sinne einer sich distanzierenden Reflexion der eigenen Handlungspraxis für Studierende als Noviz*innen des Lehrberufs noch schwer möglich ist, kann davon ausgegangen werden, dass die durch das Weiterqualifizierungsprogramm angestrebte Ausbildung der reflexiven Fähigkeiten der angehenden Lehrpersonen folglich frühestens im Rahmen des Referendariats, wahrscheinlich aber erst nach ein paar Berufsjahren realisiert werden kann. Die universitäre Lehrkräftebildung sollte sich daher auf die Anbahnung dieser Beobachtung zweiter Ordnung beschränken und vom Anspruch befreien, dass diese bereits das eigene Unterrichtshandeln der Studierenden miteinschließen kann. Die Ausbildung dieser selbstreflexiven Fähigkeiten würden wir mit Radtke (vgl. 1996, S. 251) im Grunde erst der dritten Phase der Lehrkräftebildung als Aufgabe zuordnen.

5 Zusammenfassung und Ausblick

Die rekonstruktive Analyse eines mit zwei Absolventinnen der ersten Runde unseres Qualifizierungsangebots „Lehr:Forschung – differenzieren, reflektieren, diskriminierungssensibel unterrichten“ geführten Interviews gibt erste Hinweise darauf, dass wir im Rahmen des Programms mit den Studierenden zwar an Fremdbeispielen die Beobachtung zweiter Ordnung über Rekonstruktionsarbeit einüben, darüber für die Ausbildung *selbstreflexiver* Fähigkeiten jedoch lediglich erste Impulse vermitteln konnten. Dabei gehen wir davon aus, dass die Selbstanwendung inklusionsorientierter Reflexion grundsätzlich zu voraussetzungsreich ist, da diese erst möglich erscheint, wenn über ausreichend berufspraktische Erfahrung „automatisiert“ ablaufende Unterrichtsroutinen etabliert sind, die dann kritisch reflektiert werden können. Der Anspruch einer solchen selbstkritischen Reflexion sollte u.E. folglich auf die dritte Phase der Lehrkräftebildung beschränkt werden.

Ebenso sind die Erwartungen an die Bedeutung des Praxisaufenthaltes zu relativieren. Während dieser für die Studierenden zumeist den zentralen Beweggrund darstellt, an unserem Qualifizierungsangebot teilzunehmen, hat er für unsere Absicht einer reflexiven Auseinandersetzung mit der Praxis nur eine nachrangige Bedeutung. Das Moment der Motivation, die das eigene Erleben der Praxis für die Studierenden hat, setzt sich jedoch auch in der Bearbeitung der Masterarbeit fort, indem von den Studierenden betont wird, dass die Analyse eigener erhobener Daten und die daraus rekonstruierte Themen- bzw. Fragestellung die Arbeit zu einer persönlich hoch bedeutsamen werden lässt. Die Praxisphase erscheint uns deshalb als unverzichtbar.

Das oben nachgezeichnete (Miss-)Verstehen der Studierenden verdeutlicht zentrale Hürden in der Aneignung der Reflexionsperspektive beim Thema Inklusion. Über eine solche Bestimmung von Fehlvorstellungen kann die zukünftige Lehre angepasst werden, indem „kritische Merkmale“ fokussiert und ggf. die Fehlvorstellungen selbst zum Gegenstand der Seminarkommunikation gemacht werden.

Neben einer Ausweitung der empirischen Datenbasis mit weiteren Studierendeninterviews erscheint uns für eine vertiefende Evaluation des Programms interessant, in folgenden Analysen auch die in den Ausführungen der Studierenden sich dokumentierenden Modi des Forschenden Lernens zu rekonstruieren. So deutet sich bei den beiden Studentinnen weniger ein Modus des wissenschaftlichen Austausches als Praxis des Forschenden Lernens an, bei dem es darum ginge, über genaue Argumentationen zu einer

allgemeingültigen Interpretation zu gelangen. Vielmehr dokumentiert sich ein individueller Lernprozess, der stark mit der eigenen Person und den eigenen Meinungen und Haltungen verbunden ist und folglich die Argumente anderer nur andere Sichtweisen und der bearbeitete Gegenstand keine allgemeine theoretische Figur, sondern „wirklich ein ganz persönliches Thema“ (Studentin 2) darstellen. Hier bedarf es weiterer Vergleichsfälle, um verschiedene typische Modi des Forschenden Lernens rekonstruieren zu können.

Literatur und Internetquellen

- Berndt, C., Häcker, T. & Leonhard, T. (2017). *Reflexive Lehrerbildung revisited: Traditionen – Zugänge – Perspektiven*. Klinkhardt.
- Bohnsack, R. (2008). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (7., durchges. u. aktual. Aufl.). Budrich.
- Bohnsack, R. (2010). Qualitative Evaluationsforschung und dokumentarische Methode. In R. Bohnsack & I. Nentwig-Gesemann (Hrsg.), *Dokumentarische Evaluationsforschung. Theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis* (S. 23–62). Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf062z.3>
- Dewe, B., Ferchhoff, W. & Radtke, F.-O. (1992). *Erziehen als Profession: Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-09988-8>
- Emmerich, M. (2016). Differenz und Differenzierung im Bildungssystem. Schulische Grammatik der Inklusion/Exklusion. In V. Moser & B. Lütje-Klose (Hrsg.), *Schulische Inklusion* (Zeitschrift für Pädagogik, 62. Beiheft) (S. 42–57). Beltz Juventa. <https://doi.org/10.25656/01:17173>
- Goldmann, D. (2021). Formen der unterrichtlichen Inklusion = Qualitäten der Inklusion? Zur differenzierten Beobachtung und Bewertung inklusiver Subjektivierungen. In B. Fritzsche, A. Köpfer & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Inklusionsforschung zwischen Normativität und Empirie – Abgrenzungen und Brückenschläge* (S. 206–218). Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1hm8gd8.16>
- Goldmann, D. & Emmerich, M. (2020). Umgang mit Heterogenität oder Umgang mit Unterrichtsstörungen? Eine Beobachtung 3. Ordnung einer Lehrer*innenfortbildung. *Journal für LehrerInnenbildung*, 20 (2), 66–73. https://doi.org/10.35468/jlb-02-2020_05
- Kronig, W. (2012). Die Resistenz der Bildungsselektion. Alternative zur Inklusion nicht in Sicht. *Schulmanagement*, 5, 14–17.
- Luhmann, N. & Schorr, K.E. (1988). Strukturelle Bedingungen von Reformpädagogik. Soziologische Analysen zur Pädagogik der Moderne. *Zeitschrift für Pädagogik*, 34 (4), 463–480.
- Nassehi, A. & Saake, I. (2002). Kontingenz: Methodisch verhindert oder beobachtet? Ein Beitrag zur Methodologie der qualitativen Sozialforschung. *Zeitschrift für Soziologie*, 31 (1), 66–86. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2002-0104>
- Neuweg, G.H. (2004). Die Relationierung von Lehrerwissen und Lehrerkönnen. In B. Hackl & G.H. Neuweg (Hrsg.), *Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns. Arbeiten aus der Sektion Lehrerbildung und Lehrerbildungsforschung in der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen* (S. 1–26). LIT.
- Radtke, F.-O. (1996). *Wissen und Können. Die Rolle der Erziehungswissenschaft in der Erziehung*. Leske + Budrich. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-99842-2>
- Reintjes, C. & Kunze, I. (Hrsg.). (2022). *Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung*. Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5969-01>

- Stichweh, R. (2013). Inklusion und Exklusion in der Weltgesellschaft – am Beispiel der Schule und des Erziehungssystems. *Zeitschrift Für Inklusion*, (3). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/22>
- Wenzl, T., Wernet, A. & Kollmer, I. (2018). *Praxisparolen: Dekonstruktionen zum Praxiswunsch von Lehramtsstudierenden*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-19461-1>

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Goldmann, D. & Domdey, J. (2023). Zur (Un-)Möglichkeit (selbst-)reflexiven Forschenden Lernens von Studierenden. Eine rekonstruktive Evaluation eines inklusionsorientierten Qualifizierungsangebots an der Tübingen School of Education. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 6 (1), 487–499. <https://doi.org/10.11576/hlz-6422>

Eingereicht: 24.04.2023 / Angenommen: 12.10.2023 / Online verfügbar: 04.12.2023

ISSN: 2625–0675



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf.

erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

English Information

Title: On the (Im-)Possibility of (Self-)Reflective Research-Based Learning by Students. A Reconstructive Evaluation of an Inclusion-Oriented University Qualification Program

Abstract: This article self-critically reflects on an extracurricular qualification for teacher students which addresses the topics of diversity and inclusion. It can be taken by master students of all disciplines who are doing a teaching degree for the “Gymnasium”, i.e. secondary schools that prepare for university education. The core of the program consists of an advanced course which by means of casuistic analysis reflects on how teachers exert routines of internal differentiation and a school internship allowing the students to observe teaching and to develop their own small-scale research projects on the basis of collected data. Thus, the qualification program aims at fostering the students’ ability to reflect teaching routines, and, in consequence, supporting a professional self-reflection on how they themselves practice differentiation.

The concept of the qualification program will be examined regarding the depth of its effect on the attendees, based on an empirical survey (interview with two students of the first round). A reconstructive analysis of the interview data displays a discrepancy between the learning success which the interviewees reclaim for themselves and what the data exposes regarding the self-reflective application of what has been learned in the casuistic seminar from other case studies. The analysis of the students’ statements suggests that attempting a successful transfer of these reflective competences towards inclusion to the students’ own teaching is still too early in the first phase of teacher training, especially because of their lack of practical routine at that point.

Keywords: qualitative research; differentiation; inclusive education; teacher training; reflection; casuistry; internship