



# Interdisziplinäres Denken als Ziel und Mittel für Reflexivität in der Lehrer\_innenbildung

Das Kooperationsprojekt „Forschendes Lernen im Praxissemester –  
interdisziplinär“ (FLIP-I)

Sophia Falkenstörfer<sup>1,\*</sup>, Caren Keeley<sup>1</sup> &  
Alexandra Lavinia Zepter<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Universität zu Köln

\* Kontakt: Universität zu Köln, Department Erziehungs- und  
Sozialwissenschaften, Gronewaldstraße 2, 50931 Köln  
[s.falkenstoerfer@uni-koeln.de](mailto:s.falkenstoerfer@uni-koeln.de)

**Zusammenfassung:** Im Praxissemester-Modell der Universität zu Köln werden alle Lehramtsstudierenden regulär zu Beginn ihres Masterstudiums in drei ihrer Studienfächer bzw. Förderschwerpunkte auf das Praxissemester vorbereitet. Die betreffenden Seminare sind inhaltlich unabhängig voneinander aus Perspektive der betreffenden Disziplinen heraus konzipiert. Im Praxissemester selbst führen die Studierenden dann nur in einem Fach, der so genannten Profilgruppe, ein universitär begleitetes Studienprojekt durch und müssen sich also z.B. zwischen ihrem Förderschwerpunkt und ihrem Fach entscheiden. Vor dem Hintergrund von Inklusion und der im Kontext aufgeworfenen Forschungsdesiderata entwickeln, erproben und erforschen wir (Falkenstörfer, Keeley & Zepter) derzeit ein neues Studienprojekt-Format. Im WS 2016/2017 startete das Kooperationsprojekt zwischen dem Fach Deutsch und dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung mit einem ersten Piloten. In dem neuen Format erarbeiten die Studierenden in einer „Zwei-Disziplinen-Profilgruppe“ ein interdisziplinäres Studienprojekt. Ein konzeptionelles Prinzip bildet die ausschließlich gemeinsame Betreuung: Alle Betreuungskomponenten werden von zwei Dozentinnen, jeweils eine aus den beiden Disziplinen, zusammen ausgerichtet. Das Projekt stellt auch an sich ein interdisziplinäres Forschungsprojekt dar, das bei den zwei Forschungsfragen ansetzt, wie (a) Theorien und empirische Erkenntnisse aus Fach und Förderschwerpunkt zueinander in Bezug gesetzt werden können und wie sich (b) interdisziplinäres Denken im Rahmen der „Zwei-Disziplinen-Profilgruppe“ entfalten kann. Ziel ist es, den Studierenden die forschungsbezogene Kooperation der beiden Disziplinen und derart interdisziplinäres Denken exemplarisch bzw. unterstützend aufzuzeigen, um sie dazu zu befähigen, unterrichtsbezogene Fragestellungen (disziplinübergreifend) metatheoretisch reflektiert bzw. wo nötig interdisziplinär zu bearbeiten. Unsere These ist dabei, dass interdisziplinäres Denken zugleich ein Ziel und ein Mittel für Reflexivität in der Lehrer\*innenbildung konstituiert.

**Schlagerwörter:** Interdisziplinäres Forschendes Lernen, Interdisziplinäres Denken und Reflexivität, Zwei-Disziplinen-Profilgruppe



## 1. Einleitung

Im Praxissemester-Modell der Universität zu Köln werden alle Lehramtsstudierenden regulär zu Beginn ihres Masterstudiums in drei ihrer Studienfächer bzw. Förderschwerpunkte auf das Praxissemester vorbereitet. Die betreffenden Seminare sind inhaltlich unabhängig voneinander aus Perspektive der betreffenden Disziplinen konzipiert.<sup>1</sup> Im Praxissemester selbst führen die Studierenden dann nur in einem Fach, der so genannten Profilgruppe, ein universitär begleitetes Studienprojekt durch und müssen sich also z.B. zwischen Förderschwerpunkt und Fach entscheiden.

Übergreifend gilt in NRW, dass nicht nur das Praxissemester, sondern mit ihm auch die Umsetzung von Studienprojekten durch die Methode des Forschenden Lernens – als ein curricular gewichtiger Baustein zur professionellen Berufssozialisation – verpflichtende Vorgabe geworden ist. Da im Prinzip alle am Lehramt beteiligten universitären Fächer Studienprojekte begleiten dürfen und sollen, rückt die Professionalisierung der Lehrer\_innenausbildung zwangsläufig in den Blick *aller* Fachdisziplinen, während der Diskurs bisher in erster Linie den Erziehungs- und Bildungswissenschaften vorbehalten war (vgl. u.a. Reh, 2004). Dies ist eine neue Ausgangslage, die Chancen und Herausforderungen zugleich birgt. Denn auffällig ist zurückschauend wie aktuell, dass flächendeckend diverse professionsbezogene Verständnisse von Lehrer\_innenbildung – z.T. unvereinbar – nebeneinander figurieren und eine kohärente disziplinenübergreifende Idee von guter Lehrer\_innenbildung bis dato weder in Wissenschaft und Forschung noch in der Praxis existiert.

Vor diesem Hintergrund und dem Hintergrund der Forschungsfragen, die im Kontext von Inklusion in besonderem Maße auf interdisziplinärer Ebene erwachsen (vgl. Gebele & Zepter, 2016; im Folgenden Kap. 2, 2.4), entwickeln, erproben und erforschen wir (Falkenstörfer, Keeley & Zepter) derzeit im Kölner Praxissemester-Modell ein neues, explizit interdisziplinär ausgerichtetes Studienprojekt-Format: das Konzept „Forschendes Lernen im Praxissemester – Interdisziplinär“ (FLIP-I). Das Gesamtprojekt geht auf ein initiatives Forschungsinteresse am wechselseitigen Fachaustausch und damit auf eine (inter-)disziplinspezifische Kooperation zwischen dem Fach Deutsch (Zepter) und dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung (Falkenstörfer, Keeley) zurück. Es ist in diesem Rahmen jedoch vorzüglich auch als ein *exemplarischer* Versuch zu verstehen, im Setting des Studienprojekts durch einen intensiven Aushandlungsprozess zwischen fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen, hochschuldidaktischen und professionsorientierten Perspektiven interdisziplinäre Inkohärenzen zu überwinden. Auf Forschungsebene stehen zwei Fragen im Fokus: (a) (inter-)disziplinspezifisch – wie Theorien und empirische Erkenntnisse aus dem Fach Deutsch und dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung zueinander in Bezug gesetzt werden können; (b) disziplinenübergreifend – wie sich interdisziplinäres Denken im Rahmen der Zwei-Disziplinen-Profilgruppe entfalten kann. Vorrangiges Ziel auf der Ebene der Lehre ist es, den Lehramtsstudierenden sowohl Wissen als auch Können zu vermitteln, das insbesondere ihre *Reflexionskompetenzen* im Kontext interdisziplinärer Denkprozesse fördern soll. Dabei gehen wir davon aus, dass die Chancen, die das Praxissemester als Zugang zu schulischen Lebenswelten bereithält (vgl. Falkenstörfer & Keeley, 2016), durch ein Forschendes Lernen, das nicht nur Theorie und Praxis unmittelbar verzahnt, sondern überdies genuin interdisziplinär perspektiviert

---

<sup>1</sup> Die sonderpädagogischen Förderschwerpunkte werden an der Universität zu Köln grundsätzlich als eigene Fachrichtungen studiert; daher sprechen wir hier und im Folgenden fach- und fachrichtungsübergreifend von „Disziplinen“. Insgesamt gliedert sich der Studiengang „Lehramt Sonderpädagogik“ in fünf Teilstudiengänge, die parallel zu studieren und im Rahmen der gesetzlichen Bedingungen zu kombinieren sind; neben Bildungswissenschaften gehören dazu zwei sonderpädagogische Fachrichtungen und zwei Fächer, darunter verpflichtend Mathematik oder Deutsch. Mit Ausnahme des Förderschwerpunktes Sehen bietet die Universität zu Köln alle sonderpädagogischen Fachrichtungen an und ist mit über 3.000 Studierenden der bundesweit größte Standort im Lehramt Sonderpädagogik.

wird, noch tiefer auszuschöpfen sind. Die Fähigkeit, interdisziplinär zu denken, erfassen wir in diesem Sinne nicht nur als ein relevantes Ziel für Lehramtsstudierende an sich. Interdisziplinäres Denken fördert, so unsere These, überdies die Schlüsselfähigkeit der Reflexivität, mit Reflexivität also die Möglichkeit zur Reflexion und Reflexion als das Denken bzw. die kognitive Tätigkeit, die sich auf die Ebene von Begriff und Theorie, also auf Akte des Denkens und der Vorstellung selbst richtet: Das heißt, interdisziplinäres Denken ist Ziel und Mittel *zugleich* für Reflexivität (vgl. dazu auch Euler, 2005, S. 64f., 67).<sup>2</sup>

Grundsätzlich erwarten wir in diesem Zusammenhang, dass bei der Studienprojektentwicklung das Konzept der Zwei-Disziplinen-Profilgruppe auch gewinnbringend auf andere Fächer- bzw. Disziplinenkombinationen transferiert werden kann.

Mit einem ersten Piloten startete das Kooperationsprojekt im Wintersemester 2016/2017 und wird seitdem (evaluativ modifizierend) regelmäßig angeboten. In dem neuen Format erarbeiten die Studierenden in einer Zwei-Disziplinen-Profilgruppe ein interdisziplinäres Studienprojekt. Ein konzeptionelles Prinzip bildet die ausschließlich gemeinsame Betreuung; alle Betreuungskomponenten (Lehrveranstaltungen, Workshops, Einzelberatungen, Benotungen etc.) werden von beiden Disziplinen zusammen ausgerichtet.

Ziel dieses Beitrags ist es, das Konzept FLIP-I mit seinen wesentlichen Komponenten und damit verbunden seine Chancen zur Anregung interdisziplinären Denkens zur Diskussion zu stellen. Basis dafür soll im folgenden Kapitel 2 zunächst eine Verortung hinsichtlich der konzeptionellen Grundlagen bilden. So ordnen wir das Praxissemester noch etwas detaillierter in den Kontext von universitären Professionalisierungsbestrebungen ein (Kap. 2.1), erörtern das Professionalitätsverständnis im FLIP-I-Konzept (Kap. 2.2), legen dar, inwiefern der Aufbau von Reflexivität bzw. von Reflexions- und Orientierungswissen anhand der Methode des Forschenden Lernens ein generelles Ziel des Praxissemesters bildet (Kap. 2.3), um schließlich die Lernansätze im FLIP-I-Konzept in ihrem interdisziplinären und reflexiven Charakter auszuweisen (Kap. 2.4). Kapitel 3 ist in sich dreifach: Es skizziert zuerst in aller Kürze das herkömmliche Kölner Modell des Studienprojekts im Praxissemester (Kap. 3.1), um dann im Detail den Aufbau der Zwei-Disziplinen-Profilgruppe im FLIP-I-Konzept vorzustellen (Kap. 3.2) und aufzuzeigen, wie in diesem Rahmen interdisziplinäres Denken anzuregen ist (Kap. 3.3). Wir schließen mit einigen Überlegungen zur Übertragbarkeit des Konzepts auf andere Fächer-/Disziplinenkombinationen und einem Ausblick auf die ersten Forschungsergebnisse und das weitere Vorgehen des Kooperationsprojekts (Kap. 4).

## 2. Theoretischer Hintergrund

Ausgangspunkt des FLIP-I-Konzepts bildet die These, dass interdisziplinäres Denken und der Transfer entsprechender Erkenntnisse in die Praxis maßgeblich für eine gelingende und qualitativ hochwertige fachdidaktische und schülerorientierte Lehre sind.

Blickt man auf den Entwicklungstrend im Berufsfeld von Lehrenden, so potenziert sich gerade im Kontext von Inklusion und globaler Migration die Heterogenität der

---

<sup>2</sup> Die Übung interdisziplinären Denkens fördert Reflexivität gerade deshalb, weil der Vollzug interdisziplinären Denkens notwendig kognitive Prozesse der Reflexion erfordert bzw. integriert und also aufruft. Interdisziplinäres Denken zu üben, bedeutet derart immer, Reflexion zu üben. Dabei ist interdisziplinäres Denken an sich spezifischer; wir können auch in anderen Kontexten reflektieren (üben), die nichts mit interdisziplinärem Denken zu tun haben. Man beachte, dass eine solche Relation nicht zwingend impliziert, dass Reflexivität eine absolute Voraussetzung für interdisziplinäres Denken ist, die als Fähigkeit in hohem Maße *vorab* erworben werden muss. Man vergleiche dazu z.B. die Relation zwischen Handstand und Kraft in den Oberarmen. Wir benötigen notwendig ein gewisses Maß an Kraft in den Oberarmen, um auf den Händen stehen zu können. Nichtsdestotrotz können wir sehr gut *durch* Handstandübungen unsere Kraft in den Oberarmen erweitern bzw. fördern.

Schülerschaft (vgl. u.a. Berkemeier & Wilmes, 2016; Gebele & Zepter, 2018). Nicht nur Sonderpädagog\_innen müssen sich für den vermehrten Einsatz in Regelschulen neue, interdisziplinär orientierte Fähigkeiten aneignen, so etwa in der Funktion von „Inklusionskoordinator\_innen“ („special needs coordinator“, „inclusion facilitator“; Agliotis & Kalyva, 2010, S. 543). Sowohl Sonderpädagog\_innen als auch fachspezifische Lehrer\_innen sind gefordert, Schüler\_innen mit sehr unterschiedlichen sprachlichen und lernbezogenen Ausgangslagen, Potenzialen und Herausforderungen (gemeinsam) zu unterrichten. Vor diesem Hintergrund müssen Lehrende heute grundsätzlich in besonderem Maße dazu in der Lage sein, sich stetig fundiertes neues Wissen anzueignen und mit vorhandenen Wissensvorräten zu verknüpfen. Sie müssen sich in fremde Fach- und Förderdisziplinen einarbeiten und fähig sein, flexibel sämtliche Fragestellungen des Schulalltags (fachliche, didaktische, sonderpädagogische, entwicklungspsychologische usw.) zu lösen.

Der starke Anspruch der fachüber- und fachdurchgreifenden Wissensverknüpfung impliziert aus unserer Sicht in direkter Folge, dass interdisziplinär-reflektiertes Denken und Handeln heute eine Voraussetzung für gute Lehrer\_innen darstellt und entsprechend in der Lehramtsausbildung zu verankern ist. Prozesse Forschenden Lernens im Praxissemester bzw. im Zuge des Studienprojekts bieten hier eine besonders geeignete Plattform, da am exemplarischen Fall eines eigenen professionsbezogenen Forschungsvorhabens interdisziplinäre Fragestellungen bearbeitet werden können.

## 2.1 Das Praxissemester im Kontext von Professionalisierung

Soll das Studienprojekt im Praxissemester von Lehramtsstudierenden dafür genutzt werden können, für die eigene Professionalisierung die Fähigkeit zu interdisziplinärem Denken und Handeln aufzubauen und/oder zu erweitern, so setzt dies auf curriculärer Ebene der Lehrer\_innenbildung eine entsprechende Orientierung voraus. Wir haben oben angesprochen, dass je nach Diskurs sehr disparate professionsbezogene Verständnisse von Lehrer\_innenbildung aufzufinden sind. Im Bestreben um Strukturierung differenziert Terhart (2011) übergreifend insgesamt drei, die aktuelle Diskussion bestimmende Ansätze:

- (1) den strukturtheoretischen Ansatz, der Professionsentwicklungsmöglichkeiten in Abhängigkeit von strukturellen Zusammenhängen rekonstruiert,
- (2) den kompetenztheoretischen Ansatz, der Professionalisierung als (kognitionsbezogene) Kompetenzentwicklung fasst, und
- (3) den berufsbiographischen Ansatz, der entsprechend die Berufsbiographie ins Zentrum der Modellierung stellt.

Gleichwohl betont Terhart im gleichen Atemzug, dass alle drei Ansätze nicht nur intern unterschiedliche Variationen aufweisen, sondern dass die Variationen generell auch in verschiedenen Verhältnissen zueinander stehen. Dies reicht von „nicht-berührend, [über] teilweise direkt-konfrontativ [bis hin zu] teilweise überlappend bzw. inhaltlich kongruent“ (Terhart, 2011, S. 216). Darüber hinaus sind noch andere Systematiken denkbar. Reh (2004) z.B. benennt u.a.

- (4) die systemtheoretische Betrachtungsweise von pädagogischer Professionalisierung; darunter wird ein handlungstheoretisches Konzept verortet, das unter Professionalität auch „Handeln unter Unsicherheit“ bzw. „Handeln vor dem Hintergrund von Nicht-Wissen“ subsumiert (Reh, 2004, S. 361).

Dieser Divergenz von professionsbezogenen Verständnissen von Lehrer\_innenbildung zum Trotz ist in Bezug auf die Modellierung von FLIP-I signifikant: Sowohl die Vertreter\_innen des systemtheoretischen bzw. des handlungstheoretischen als auch des strukturtheoretischen Ansatzes kommen – wenn auch mit unterschiedlicher Konnotation – zu dem Ergebnis, dass für den Beruf des Lehrenden die „Professionalität durch

*Reflexivität*“ (Reh, 2004, S. 363; Hervorh. der Autorinnen) in den Fokus der Debatte zu rücken sei.

Daneben bietet sich in der universitären Lehramtsausbildung im Kontext des Praxissemesters in NRW wahrscheinlich vorrangig die handlungstheoretische Konzeption an, da diese das Individuum, das an sich eine selbstreflexive Leistung erbringen muss, in den Mittelpunkt der Theoriebildung stellt. Demzufolge „bildet [das Individuum] das ‚professionelle Selbst‘, das Kontinuität und Konsistenz in der Weiterentwicklung des pädagogischen Handelns gewährleistet (vgl. Bauer 2000, S. 65f.; vgl. auch Bauer 1998)“ (Reh, 2004, S. 364).<sup>3</sup>

## 2.2 Unser Begriff von Professionalität im FLIP-I-Konzept

Mit Blick auf das Professionalitätsverständnis im FLIP-I-Konzept sind im Rahmen einer theoretischen Fundierung des Fokus auf Reflexivität insbesondere auch die kritischen Überlegungen von Reichenbach (2004) hervorzuheben. Reichenbach erfasst die Theorie-Praxis-Verzahnung, die mit dem Praxissemester in der Regel in jeglicher Fassung als unhinterfragt positives Ziel für die universitäre Lehramtsausbildung ausgelobt wird, keineswegs als Selbstläufer. Im Gegenteil konstatiert er mit Hedtke (2000),

„im Lehrerbildungsdiskurs [werde] heute eine Theorie-Praxis-Vorstellung dominiere[n], für welche die *Praxis der Zweck der Theorie* sei (ebd., S. 4). Lehrerbildung dien[e] hier allein der Praxistauglichkeit, sie soll[e] – als Ausbildung – *Praxiserfahrung, Praxisrelevanz* bieten, wobei sie mit diesen edlen Imperativen mit grosser [sic!] Wahrscheinlichkeit auf *instrumentelles Handeln* (also auf Technik – Technologiedefizit hin oder her ...) verkürzt wird und *andere Praxisbezüge*, nämlich theoretisch-epistemologische, pragmatisch-skeptische und reflexiv-diskursive in den Hintergrund treten.“ (Reichenbach, 2004, S. 329)

Reichenbach folgert, dass notwendigerweise der in der Lehramtsausbildung derzeit vorherrschenden Überzeugung von der Relevanz von Verfügungswissen – das sich in einer Reihe von angeblich zu erlangenden Kompetenzen aus dem Spektrum des Alltagswissens manifestiert – zur Erlangung von professionellem Wissen (das Reichenbach mit Rekurs auf Luhmann ausdeutet) ein *Reflexions- und Orientierungswissen* hinzugefügt werden müsse. Unter Orientierungswissen versteht er dabei ein Wissen, das den Lehrenden aus dem

„gewohnten Tun zurücktreten und Abstand gewinnen [lässt] [...]. Sich orientieren heisst [sic!], das Feld der Alternativen öffnen, neu entscheiden und genau deshalb Verantwortung übernehmen“ (Reichenbach, 2004, S. 332).

Generell fasst Reichenbach Reflexions- und Orientierungswissen als genau die Wissenstypen, „die etwas mit der Befähigung zur Beurteilung von Berechtigungsgründen des Tuns zu tun haben“ (Reichenbach, 2004, S. 330). Dies fügt sich in ein allgemeines Verständnis von Reflexionswissen als ein „Wissen über Zusammenhänge, Beziehungen, Einschätzungen, Bewertungen etc.“ (Peschek, Prediger & Schneider, 2008, S. 3), also als ein Wissen, das sich im Rahmen von Reflexionsprozessen herausbildet. Reichenbach kommt überdies zu dem Schluss, dass es im pädagogischen Handeln immer nur um ein „Ermessen und Erwägen des Angemessenen“ gehen könne und Professionalität sich aus diesem Grund insbesondere dadurch auszeichne, dass sie „die Grenzen eigener Wirksamkeit kennen bzw. erkennen“ wolle (Reichenbach, 2004, S. 332).

Vor dieser theoretischen Folie verfolgen wir mit FLIP-I nicht nur das Ziel, den Studierenden neues fach- und förderschwerpunktspezifisches Wissen gemeinsam bereitzustellen, welches diese dann im Rahmen einer Theorie-Praxis-Verzahnung erproben und

<sup>3</sup> Reh blickt hier aus der Perspektive der Erziehungs- und Bildungswissenschaften auf die Lehrer\_innenbildung. Ein Reviewer merkt zu Recht an, dass mit Bezug auf die Professionalisierung von Lehrkräften neben dem pädagogischen Handeln gleichwertig ebenso didaktisches und fachdidaktisches Handeln zu nennen wären. Auch daraus wird deutlich, wie relevant eine interdisziplinäre Verständigung für die Entwicklung eines umfangreichen, konsensfähigen Professionalitätsverständnisses ist.

reflektieren. In besonderem Maße geht es auch darum, dass die Studierenden ein Verständnis für interdisziplinäres Denken und damit für ein Reflektieren und Abwägen von Perspektiven entwickeln – gerade *um auf diese Weise* Reflexivität zu stärken und in diesem Zusammenhang Reflexions- und Orientierungswissen zu erlangen.

### 2.3 Kernziel des Praxissemesters: Aufbau von Reflexions- und Orientierungswissen anhand der Methode des Forschenden Lernens

Die Relevanz von Reflexions- und Orientierungswissen im Berufsfeld von Lehrenden, die ihrerseits Schüler\_innen in ihren Lern- und Entwicklungsprozessen unterstützen und fördern sollen, speist sich grundlegend auch aus der Erwartung, dass entsprechendes Wissen längerfristig dazu befähigen kann, argumentative Grundlagen für die Berechtigung der Gründe für das *eigene Tun* zu entwickeln. Hedtke (2003) bringt dies wie folgt auf den Punkt:

„Weil Professionelle in die persönliche Integrität ihrer Klienten eingreifen, müssen sie wissen, was sie tun, welche Folgen dies hat und müssen beides verantworten. Das verlangt u.a. ein elaboriertes Beobachtungs-, Wahrnehmungs- und Beurteilungsvermögen (Urteils-kraft) und ein systematisiertes Reflexionswissen (Reflexivität) sowie die Fähigkeit, beides kritisch prüfend auf die eigenen Handlungen anzuwenden.“ (Hedtke, 2003, S. 18)

Vor diesem Hintergrund versteht Hedtke auch Forschendes Lernen als Methode, die im Praxissemester zur wissenschaftlichen Beobachtung und Reflexion von Unterricht geeignet erscheint (vgl. Hedtke, 2003, S. 24), um ebenjenes Reflexionswissen in nachhaltiger Weise anzuregen. Legt man das Verständnis von Huber (2013) hinsichtlich Forschenden Lernens zugrunde, wie dies im Kölner Praxissemester-Modell als disziplinenübergreifend konsensfähiger Anknüpfungspunkt zu Beginn der universitären Umsetzung vorgegeben wurde, dann kommen Reflexionsprozesse in allen Komponenten zum Tragen, die Huber als Bogen des Forschenden Lernens definiert:

„Das Wichtige am Prinzip des Forschenden Lernens ist die kognitive, emotionale und soziale Erfahrung des ganzen Bogens, der sich von der Neugier oder dem Ausgangsinteresse aus, von den Fragen und Strukturierungsaufgaben des Anfangs über die Höhen und Tiefen des Prozesses, Glücksgefühle und Ungewissheiten, bis zur selbst (mit-)gefundenen Erkenntnis oder Problemlösung und deren Mitteilung spannt.“ (Huber, 2013, S. 10)

Rekapituliert man demgemäß den Bogen bzw. Prozess des Forschenden Lernens, der mit dem Studienprojekt im Praxissemester generell durchlaufen werden soll, in seinen einzelnen Teilschritten, so tritt die Bedeutung von Reflexion und Reflexivität gleichfalls deutlich hervor. Dabei wird im Rahmen des Studienprojekts der Lernort Schule vorrangig als Forschungsfeld verstanden, und die Lehramtsstudierenden nehmen entsprechend die Rolle von Forschenden ein. In dieser Rolle müssen sie fachwissenschaftliches und fachdidaktisches Wissen besitzen – oder sich aneignen – und anhand von wissenschaftlichen Methoden einer Forschungsfrage im Feld empirisch nachgehen.

Das bedeutet, mit Hilfe der Dozierenden finden die Studierenden nach möglichst intensiver Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Fachgebiet und mit Blick auf schulische Prozesse im ersten Schritt eine Fragestellung, die wissenschaftlichen Ansprüchen genügt. Komplementierend zur Fragestellung formulieren sie sowohl das Ziel als auch den erwarteten Erkenntnisgewinn ihres Forschungsvorhabens. Insbesondere die Explikation des Erkenntnisgewinns verweist schon bei Eintritt in den forschenden Lernprozess auf die Relevanz des Reflektierens. Denn hier müssen sich die Studierenden intensiv damit auseinandersetzen, *warum* sie ihre Frage formuliert haben und *warum* die von ihnen erhofften Erkenntnisse – im Kontext des Forschungsstands und der Theorien zu ihrem Themenbereich und damit verzahnt im Kontext ihrer Lehramtsausbildung – gewichtig sein sollen.

In einem zweiten Schritt gilt es, sich mit passenden Forschungsmethoden zu befassen. Die Forschungsmethode dient der Bearbeitung der Forschungsfrage und muss

zusätzlich im Feld anzuwenden sein. Ist eine adäquate Forschungsmethode ermittelt, kann im dritten Schritt ein konkretes Forschungsdesign mit Forschungsplan erstellt werden. Anschließend gehen die Studierenden mit ihren entwickelten Forschungsinstrumenten zurück ins Feld und erheben fragestellungsgeleitet Daten (z.B. durch Beobachtungen, Interviews, Fragebögen usw.). Auf diesen vierten folgt ein fünfter Schritt, bei dem die erhobenen Daten mit einer geeigneten Auswertungsmethode hinsichtlich der Forschungsfrage und auf Grundlage von Theorie deduktiv und/oder induktiv auszuwerten und in Bezug auf das eingangs definierte Ziel und den (antizipierten und tatsächlichen) Erkenntnisgewinn zu interpretieren sind. Eine ausführliche Reflexion der Erkenntnisse – wie des gesamten Forschungsprozesses – steht unabdingbar an letzter Stelle des Prozesses, wie auch in den Ausführungen von Stang (2017) deutlich wird:

„Der Lernprozess beginnt mit ‚Erfahrung‘, die mit der Alltagswelt zusammenhängt. Er wird durch diese Erfahrung, die verschiedene Anlässe wie Probleme oder Unstimmigkeiten haben kann, angetrieben. Diese führen zu ‚Reflexionen‘, welche wiederum zu neuen Sichten der Wirklichkeit führen, die veränderte Wirklichkeitskonzeptionen enthalten (‚Konzeptionen‘).“ (Stang, 2017, S. 100f.)

Das bedeutet insgesamt: Die beschriebenen Lern- und Forschungsschritte erfordern kontinuierlich ein reflektierendes Innehalten, eine theoriegeleitete und mit real erlebten Erfahrungen abzugleichende reflexive Auseinandersetzung, um darauf basierend den nächsten Schritt zu gehen. Die reflexive Auseinandersetzung ruft in der Regel wiederholt vorherige Schritte wieder auf, und der gesamte Prozess erhält derart einen zyklischen Charakter. Vor allem an den reflexionsintensiven Schnittstellen im Übergang von einem Schritt zum nächsten setzt das Lehrkonzept von FLIP-I an. Dabei steht bei der Fokussierung auf die Vermittlung und Erprobung entsprechender Lernansätze die Anregung interdisziplinären Denkens im Zentrum.

#### 2.4 Lernansätze im FLIP-I-Konzept: Interdisziplinäres Denken als Ziel und Mittel für Reflexivität

Die besondere Aufmerksamkeit auf interdisziplinäres Denken ist im FLIP-I-Konzept letztlich zweifach begründbar: Einerseits gehen wir davon aus, dass interdisziplinäre Denkprozesse nicht möglich sind ohne In-Bezug-Setzung verschiedener Perspektiven auf einen Gegenstand, was wiederum Reflexion der Perspektiven voraussetzt und also das benannte Studienprojekt-Ziel der *Beförderung von Reflexivität* par excellence einlöst. Andererseits werten wir die Fähigkeit zu interdisziplinärem Denken in heutigen schulischen (heterogenen und inklusiven) Kontexten auch als ein Ziel von zeitgemäßer Lehrer\_innenbildung an sich.

Generell versuchen reflexive Lernansätze – also Lernansätze, die auf ein Lernen von und mit Reflexion fokussieren –, „[i]m Gegensatz zu behavioristischen und kognitivistischen Lernverständnis[sen] [...] der Frage ‚warum lernt man‘ nachzugehen“ (Hilzensauer, 2008, S. 3). Aus dieser Perspektive wird mit Holzkamp (1995) das lernende Individuum als ein handelndes Wesen erfasst und Lernen als eine positive Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten. Wenn in diesem Rahmen Lernhemmnisse auftreten, wird das Lernen erschwert, sodass die Hemmnisse zu überwinden sind. Genau dies erfordert einen Prozess der Ergründung, „[nicht] warum [Lernen] funktioniert, sondern warum es nicht geht“ (Faulstich, 2006, S. 20f.) – und ebendies setzt seinerseits ein Reflektieren der Lernhemmnisse voraus (Hilzensauer, 2008, S. 3).

Hilzensauer (2008) zeigt vor dieser theoretischen Folie reflexive Lernformen auf und legt mit Rekurs auf Siebert (1991) ein Lernkonzept vor, dem auch wir mit FLIP-I folgen. Darin werden übergreifend drei verschiedene Ebenen von Reflexion differenziert, die Siebert und Hilzensauer gleichwertig als konstitutiv für Lernen erachten:

- (1) Selbstreflexion,
- (2) Gruppenreflexion,
- (3) Problemreflexion.

Während sich Problemreflexion „im Wesentlichen auf den Lerngegenstand [bezieht]“, verweist Gruppenreflexion auf eine „Metakommunikation innerhalb einer (Lern-)Gruppe über den gemeinsamen Lernprozess“ (Hilzensauer, 2008, S. 7).

Im FLIP-I-Konzept findet sich das Nachdenken über die Lerninhalte (Problemreflexion) an erster Stelle in der Ermittlung der Forschungsfrage wieder; ebenso bilden die Gruppenreflexion über den gemeinsamen Lernprozess und die (Selbst-)Reflexion über das Lernvermögen gleichermaßen wesentliche Komponenten der didaktisch-methodischen Konzeption (vgl. Kap. 3). Das vorzüglich innovative Moment konstituiert dann gleichwohl bei FLIP-I übergreifend die durchgängige Aufmerksamkeit auf eine Sensibilisierung für interdisziplinäre Zugriffe auf allen drei Reflexionsebenen. Diese Zentrierung scheint uns neben dem Faktor der Reflexivitätsmobilisierung auch im Lichte der folgenden Umstände wünschenswert:

Während in anderen universitären Studiengängen die Relevanz von Interdisziplinarität durch eine z.T. lange interdisziplinäre Fach- und Berufstradition präsent ist,<sup>4</sup> kann dies weder von der Lehramtsausbildung noch vom Berufsfeld der Lehrer\_innen behauptet werden. Standard in der Lehramtsausbildung ist vielmehr, dass die Fächer strikt getrennt voneinander gelehrt werden und dass es den Studierenden folglich selbst überlassen bleibt, die verschiedenen Wissensbestände ihrer jeweiligen Fächerkombination „zusammenzudenken“ bzw. zueinander in Bezug zu setzen.

Die Tendenz zur interdisziplinären Ignoranz betrifft sehr wohl in der Regel nicht allein die universitäre Lehre, sondern ist z.B. in der gegenseitigen Abgrenzung von Fachdidaktiken und Sonderpädagogik einer weiterreichenden Forschungstradition geschuldet. So bemerkt u.a. Olsen (2016) treffend, „dass die Sonderpädagogik und die Fachdidaktiken stark voneinander getrennte Disziplinen sind, die sich gegenseitig kaum wahrnehmen beziehungsweise [...] sich offensichtlich nicht die Mühe machen, dem selbstverständlichen Wissen der anderen Disziplin adäquat nachzuspüren“ (Olsen, 2016, S. 103).

In der Tat scheint die Notwendigkeit interdisziplinärer Zusammenarbeit erst im Kontext der bildungspolitischen Ansprüche an Inklusion (und der in diesem Rahmen zur Verfügung gestellten Mittel) dem breiteren Diskurs ins Bewusstsein zu dringen. Zwar gibt es mittlerweile eine Reihe von Veröffentlichungen, Veranstaltungen und Anlaufstellen insbesondere in der sich entsprechend bekennenden Interdisziplinären Bildungsforschung; überdies entstehen mit Blick auf eine inklusive Didaktik in diverser Auslegung zunehmend Kooperationen zwischen Fächern und Förderschwerpunkten. Das Thema hat damit jedoch noch keinen konkreten Einzug in die Lehrer\_innenbildung erhalten, und die Relevanz des „Zusammendenkens“ bzw. des „Vernetzens“ von Wissensbeständen für Lehramtsstudierende *in* deren hochschulischer Ausbildung ist über den Inklusionskontext hinaus kaum je thematisiert worden.

Ähnliches gilt z.B. auch für den Diskurs zur Relevanz eines sprachsensiblen Fachunterrichts in Regelschulen, in dessen Kontext im letzten Jahrzehnt vermehrt lehr-lernbezogene interdisziplinäre Forschungsprojekte auf den Weg gebracht wurden (vgl. u.a. Becker-Mrotzek, Schramm, Thürmann & Vollmer, 2013; Gogolin, Lange, Michel & Reich, 2013; Redder & Weinert, 2013). In der Lehramtsausbildung sind solche wichtigen Zusammenschlüsse über die Fächergrenzen hinweg noch nicht angekommen; entsprechende Hochschullehrprojekte bilden, wenn es sie denn gibt, dann nach wie vor die Ausnahme.

Vor diesem Hintergrund verstehen wir Interdisziplinarität in FLIP-I mit Euler (2005) auch durchaus programmatisch als kritisches Bildungsprinzip, das „als Neubestim-

---

<sup>4</sup> Vgl. z.B. InterFlex an der Fachhochschule Potsdam.



mung i.S. einer Re-Vision der Wissenschaft [...] zu begreifen [ist]“ (Euler, 2005, S. 64). Euler betrachtet interdisziplinäre Bildung sowohl von ihrer objektiven als auch von ihrer subjektiven Seite. Im Rahmen eines interdisziplinären Lernens für Lehramtsstudierende sind vor allem seine subjektbezogenen Ausführungen zur „expliziten Bildungsfunktion“ von Interesse:

„Auf der *Personen- bzw. Subjektseite (WissenschaftlerInnenbildung, Studium)* [bietet Interdisziplinarität] die Überwindung von Kompetenzverengungen und Rationalitätsverzerrungen, die durch die Ein- und Abkapselung der Disziplinen im Studium erzeugt werden und einer wissenschaftlichen Ausbildung abträglich sind. [...] Demgegenüber ist das mehrdimensionale Verstehen des eigenen Fachs zu organisieren. Dies kann erfolgen über seine genetische und reflexive Erschließung, die Verständigungsprozesse über die Fachgrenze hinaus zu anderen Fächern und zu den gesellschaftlichen Implikationen, Funktionen, Folgen und Möglichkeiten einschließt.“ (Euler, 2005, S. 64)

Euler fasst die benannten Qualitäten unter dem Begriff der „reflektierte[n] Sachkompetenz“ zusammen. Das Desiderat der expliziten Unterstützung von interdisziplinärem Denken im Lehramtsstudium ist in diesem Sinne unmittelbar mit dem Ziel der Reflexivitätsförderung zu verknüpfen und findet derart aus unserer Sicht gerade im Praxissemester bzw. im Format des Studienprojekts einen sinnvollen Umsetzungsort.

### 3. Das Konzept FLIP-I in der Umsetzung der Zwei-Disziplinen-Profilgruppe

Aufbauend auf den obigen theoretischen Fundierungen wurde FLIP-I von uns im Rahmen einer Kooperation zwischen dem Fach Deutsch und dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung konzipiert. Es ist das erste explizit interdisziplinäre Studienprojekt-Format an der Universität zu Köln. Zu seiner detaillierteren Vorstellung ist es zweckmäßig, zunächst das herkömmliche Kölner Modell zu skizzieren, denn in Bezug auf die Umsetzung des Praxissemesters zeigen sich generell erhebliche Unterschiede in den Ausbildungsregionen.

#### 3.1 Das Kölner Modell des Studienprojekts im Praxissemester

An der Universität zu Köln wird das Praxissemester seit dem Wintersemester 2014/2015 für alle Lehramtsstudierenden verpflichtend durchgeführt. Es ist im zweiten Semester des insgesamt viersemestrigen Lehramts-Masterstudiengangs (M.Ed.) verortet und auf einen Zeitraum von ca. fünf Monaten angelegt. Als zentraler Teil der universitären Ausbildung in NRW umgreift es (a) einen wissenschaftsorientierten Schulforschungsteil – das Studienprojekt –, das am Lernort Schule durchgeführt und dabei vonseiten der Hochschule betreut wird, und (b) einen schulpraktischen Teil, der auf erste Unterrichtserfahrungen abzielt und den die Zentren für Lehrerinnenbildung begleiten und unterstützen.

Im Lehramt für sonderpädagogische Förderung, in dem zwei Förderschwerpunkte und zwei Fächer zu studieren sind, entscheiden sich die Studierenden vor dem Praxissemester für ihren ersten oder zweiten Förderschwerpunkt und für eines ihrer zwei Fächer und bekommen anhand dieser Vorauswahl eine Schule zugewiesen. Für das Studienprojekt treffen sie im regulären Modell eine weitere Wahl und führen es entweder in dem gewählten Förderschwerpunkt oder in dem gewählten Fach durch. Das heißt, die universitäre Begleitung erfolgt entsprechend nur im Förderschwerpunkt oder nur im Fach.

Wesentlich für das Gelingen des Praxissemesters ist überdies die Vorbereitung durch die Universität, die im Semester vor dem Praxissemester, also im ersten Semester des M.Ed., situiert ist. Im regulären Modell werden die Studierenden zunächst zehn Wochen lang in drei so genannten Standardgruppen – im Lehramt für sonderpädagogi-

sche Förderung im festgelegten Förderschwerpunkt und in ihren zwei Fächern – vorbereitet. In den letzten vier Wochen finden sie sich anschließend in ihrer Profilgruppe ein, d.h. in dem Förderschwerpunkt oder Fach, in dem sie im Folgesemester ihr Studienprojekt durchführen. Dort wählen die Studierenden ein Thema, aus dem sie eine Forschungsfrage und ein passendes methodisches Vorgehen zu deren Bearbeitung entwickeln. Wie oben in Kapitel 2.3 skizziert, steht dabei das Forschende Lernen im Vordergrund; der Forschungsgegenstand ist im schulischen Alltag zu verorten und kann z.B. die eigene oder fremde unterrichtspraktische Tätigkeit oder auch Schulentwicklungsprozesse in den Blick nehmen.

Das Studienprojekt räumt den Studierenden eine gewichtige Möglichkeit ein, ersten schulpraktischen Erfahrungen unter dem Aspekt der theoriegeleiteten Reflexion zu begegnen bzw. den Praxiserfahrungen gegenüber eine wissenschaftliche Frage- und Beobachtungshaltung einzunehmen, um derart die eigene Berufspraxis kritisch zu reflektieren und weiterzuentwickeln. Trotz dieser bereits diskutierten Potenziale ergibt sich eine Schwachstelle im regulären Modell aus der Unverbundenheit der Standardgruppenphasen. Die betreffenden Seminare sind unabhängig voneinander aus Perspektive der ausrichtenden Disziplinen heraus konzipiert. Eine Verknüpfung der Inhalte und eine Weiterführung der unterschiedlichen Perspektiven im Rahmen des schulpraktischen Teils finden nicht statt. Noch misslicher erscheint uns darüber hinaus, dass sich alle Sonderpädagogik-Studierenden bei der Betreuung ihres Studienprojekts grundsätzlich zwischen Förderschwerpunkt und Fach entscheiden müssen. Der Mangel an interdisziplinärem Lehrformat, der hier zutage tritt, betrifft gleichwohl, wie in Kapitel 2.4 ausgeführt, bis dato noch immer die gesamte sonderpädagogische Ausbildung und beschränkt sich nicht allein auf das Praxissemester. Sonderpädagogik-Studierende sind generell gefordert, das jeweils im Fach und im Förderschwerpunkt erworbene Wissen *in Eigenleistung* zueinander in Bezug zu setzen: ein Anspruch, der oftmals überfordern kann. Bei dieser Schieflage setzt das Konzept der Zwei-Disziplinen-Profilgruppe an.

### 3.2 Aufbau der Zwei-Disziplinen-Profilgruppe

Im WS 2016/2017 startete das von uns im Rahmen von FLIP-I entwickelte Kooperationsprojekt mit einem ersten, vom Zentrum für Lehrerinnenbildung Köln unterstützten Piloten. In dem neuen Format erarbeiten die Studierenden in einer Zwei-Disziplinen-Profilgruppe ein interdisziplinäres Studienprojekt und werden durchgehend von zwei Dozentinnen, jeweils eine aus den beiden Disziplinen (Sonderpädagogik im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung; Fach Deutsch) gemeinsam betreut und benotet.

Mit FLIP-I ist auch an sich ein interdisziplinäres Forschungsprojekt verbunden; wie bereits in der Einleitung ausgeführt, stehen auf Forschungsebene zwei Fragen im Fokus: (a) wie Theorien und empirische Erkenntnisse aus dem Fach Deutsch und dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung zueinander in Bezug gesetzt werden können; (b) wie sich interdisziplinäres Denken im Rahmen der Zwei-Disziplinen-Profilgruppe entfalten kann. Vorrangiges, zu beforschendes Lehrziel ist es in diesem Rahmen, den Studierenden die forschungsbezogene Kooperation der beiden Disziplinen und derart interdisziplinäres Denken exemplarisch bzw. unterstützend aufzuzeigen, um sie im Sinne der Ausbildung des professionellen Selbstkonzepts dazu zu befähigen, unterrichtsbezogene Fragestellungen (disziplinenübergreifend) metatheoretisch reflektiert bzw. – wo nötig – interdisziplinär zu bearbeiten. Das Schaubild auf der folgenden Seite zeigt die fachliche Verzahnung in der Zwei-Disziplinen-Profilgruppe:

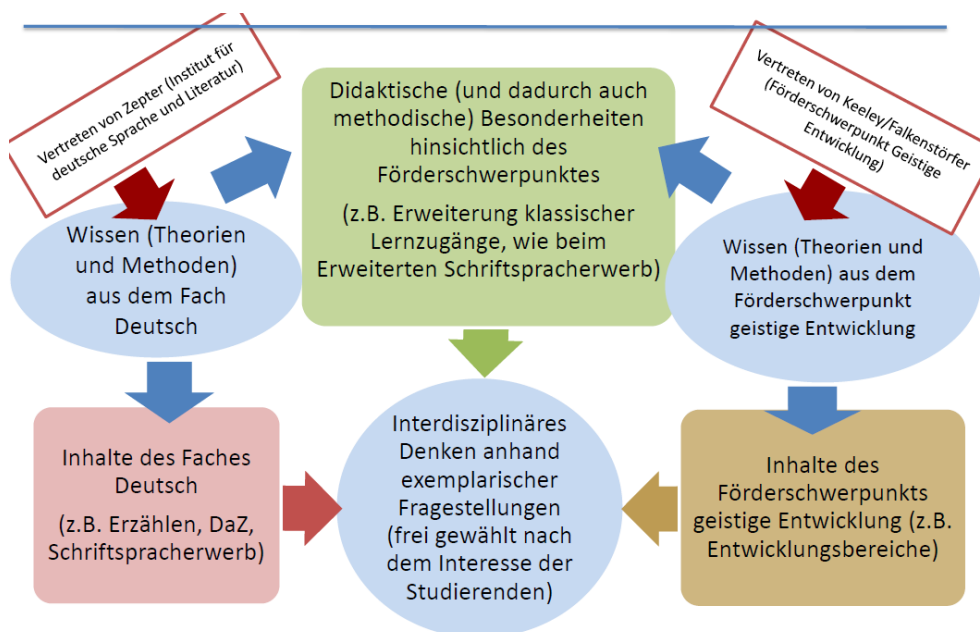


Abbildung 1: Verzahnung von Förderschwerpunkt und Fach in der Zwei-Disziplinen-Profilgruppe (eigene Darstellung)

Wie auch im herkömmlichen Modell haben die Studierenden in der Zwei-Disziplinen-Profilgruppe die Möglichkeit, anhand der – Reflexivität stark konnotierenden – Methode des Forschenden Lernens intrinsisch motivierten Fragestellungen nachzugehen. Hier jedoch sollen diese Forschungsfragen grundsätzlich interdisziplinär sein und also Themen bzw. Problemstellungen und Reflexionen aus den Disziplinen Deutsch und Sonderpädagogik mit dem Fokus auf Lernende mit einer geistiger Behinderung verbinden, sodass die Studierenden fokussiert Reflexion im Kontext *interdisziplinären* Denkens erproben. Dabei verlangt der Förderschwerpunkt die Verknüpfung und Anwendung von Verfügungs- bzw. Fachwissen über didaktische Differenzierungsmöglichkeiten, entwicklungspsychologische Aneignungsebenen, pädagogische Kompetenzen im Umgang mit unterschiedlichen Verhaltensweisen, Wissen über Wahrnehmungsbesonderheiten sowie Wissen über Kommunikations- und Rezeptionsfähigkeiten. Die Professionalisierungsprozesse werden derart inhaltlich fokussiert auf exemplarische Aspekte des Theorie-Praxis-Transfers, die sich aus den theoretisch fundierten fachspezifischen Fragestellungen der jeweiligen Studierendengruppe ergeben. Der Weg von der Entwicklung der Forschungsfrage bis zur abschließenden Reflexion des Studienprojekts bleibt makrostrukturell der gleiche. Im Zuge des ersten Pilotdurchgangs wurden z.B. interdisziplinäre Fragen der folgenden Art bearbeitet:

- Welche sprachlichen Kompetenzen zeigt der Schüler Noah mit Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung in seiner Zweitsprache Deutsch und wie kann eine individuelle Sprachförderung für den Schüler hinsichtlich der Zweitsprache Deutsch aussehen?
- Wie gestalten sich Geflecht-Erzählungen in der Lerngruppe X in einer Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung?
- Welche Kenntnisse und Fähigkeiten zeigen sich bei einzelnen Schüler\_innen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung in der Auseinandersetzung mit der Textform Comic?
- Welche Methoden des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts eignen sich für die Vermittlung der Fähigkeit, bei der Rezeption von Bilderbüchern „Vorstellungen zu entwickeln“, bei den Schüler\_innen X, Y und Z mit geistiger Behinderung?

Ein konzeptionelles Grundprinzip der Zwei-Disziplinen-Profilgruppe bildet das innovative Moment der *ausschließlich gemeinsamen* Betreuung. Das heißt, die Betreuung ist an sich de facto interdisziplinär. Um eine ausgewogene Mischung verschiedener reflexiver Lernansätze zu schaffen und Problemreflexionen, Gruppenreflexionen und Selbstreflexionen gleichermaßen anzuregen, wählen wir eine Kombination unterschiedlicher hochschuldidaktischer Zugriffe, bleiben jedoch stets dem Prinzip der gemeinsamen Ansprache verpflichtet. Workshops, bei denen alle Beteiligten (Studierende der Zwei-Disziplinen-Profilgruppe, Dozierende) anwesend sind und – im Sinne eines interdisziplinären Forschungsprozesses – gemeinsam diskutiert und reflektiert werden kann, wechseln sich ab mit Einzelberatungen, die gleichfalls nur im Lehr-Tandem angeboten werden. Die Beratung aus dem Fach wird derart von der Beratung aus dem Förderschwerpunkt in allen Phasen unmittelbar reflektiert bzw. ergänzt und umgekehrt. Das folgende Schaubild zeigt die einzelnen Bausteine des Piloten im Überblick:

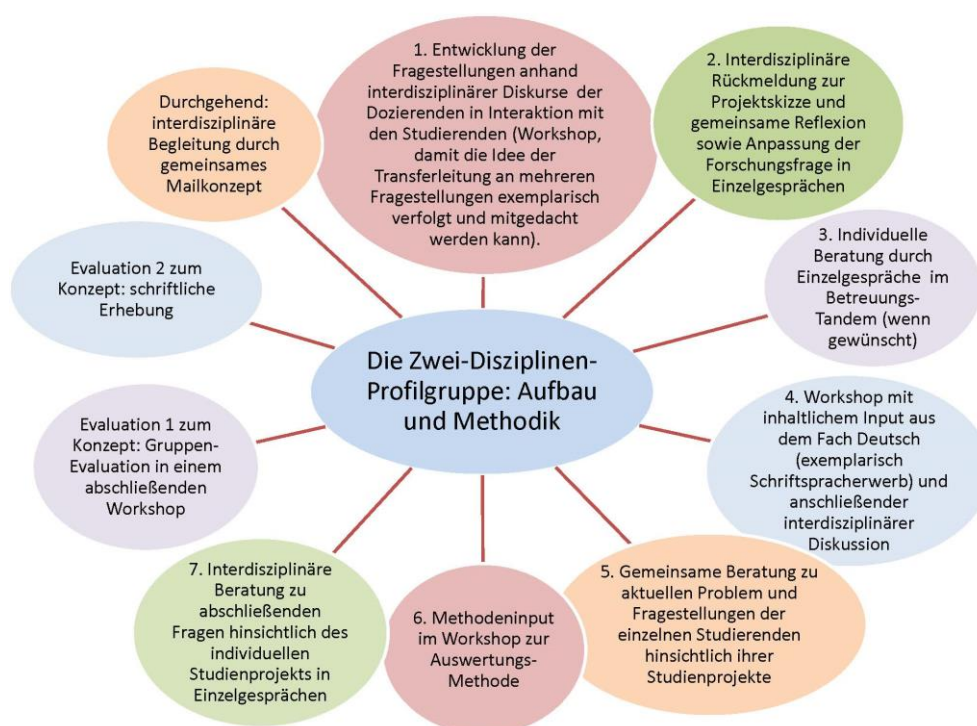


Abbildung 2: Prozesskomponenten in der Zwei-Disziplinen-Profilgruppe (eigene Darstellung)

Die Entwicklung interdisziplinären Denkens erwarten wir im aufgefächerten Setting insbesondere durch den Schlüssel eines unterstützenden Mitdenkens und Vormachens am exemplarischen Fall. Scaffolding kombiniert mit Moderation stellt dafür die zentrale Methodik bereit.

### 3.3 Anregung interdisziplinären Denkens in der Zwei-Disziplinen-Profilgruppe

Kerngedanke der Methode des Scaffolding ist es, Lehr-Lern-Prozesse generell entlang einer Art „Treppe“ aufzubauen: Man setzt bei dem an, was die Lernenden schon können. Man unterfüttert ihre nächsten Entwicklungsschritte durch strukturierten sprachlichen Input und konstruktives Feedback; und man baut dann das „Hilfsgerüst“ wieder

ab und lässt die Lernenden die neuen Erfahrungen und Erkenntnisse noch einmal selbstständig auf entsprechende Aufgaben applizieren.<sup>5</sup>

Bezogen auf die Zwei-Disziplinen-Profilgruppe bedeutet dies, dass dort interdisziplinäres Denken in den Phasen der Studienprojektentwicklung und im Rahmen von Einzelbetreuungen und Gruppenmoderationen zunächst durch ein konkretes „Vormachen“ unterstützt wird. So treten die beiden Lehrenden im Zuge aufgeworfener Fragen und Rückmeldungen z.B. in einen wechselseitigen, interdisziplinären Diskurs miteinander ein, werfen die Perspektive ihrer jeweiligen Disziplin auf, re-formulieren wechselseitig die Perspektive des Gegenübers im Bemühen um Reflexion und Verstehen und versuchen gemeinsam, Bezüge zu stiften. Die darauf aufbauende Anwendung „ohne Gerüst“ zeigen die Studierenden explizit zweimal: bei Erstellung ihrer Projektskizze am Ende der Praxissemestervorbereitung und zum Abschluss ihres Praxissemesters bei der finalen Ausarbeitung ihrer Projektdokumentation bzw. im betreffenden Abschlusskolloquium. Der gesamte Prozess wird derart wiederholt durch Scaffolding unterstützt:

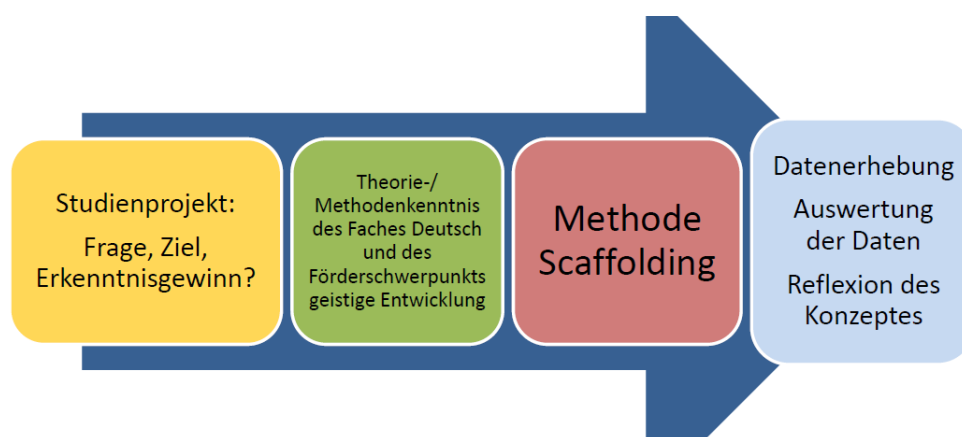


Abbildung 3: Der Weg von der Entwicklung der Forschungsfrage bis zur abschließenden Reflexion des Studienprojekts in der Zwei-Disziplinen-Profilgruppe – Anregung von interdisziplinärem Denken über Moderation und Scaffolding (eigene Darstellung)

Interdisziplinäres Denken wird somit in der Zwei-Disziplinen-Profilgruppe explizit angeregt, indem die Lehrenden, die jeweils eine Disziplin repräsentieren und vertreten, nicht nur die jeweiligen Perspektiven in exemplarische Forschungsgespräche einbringen, sondern darüber hinaus ihre inneren Perspektivenwechsel und Perspektivenübernahmen (sprachlich) nach außen wenden und gemeinsam Kontroverse wie Konsenssuche vorführen bzw. mit gestalten. Im Austausch mit den Studierenden agieren die Dozierenden als „Vorbilder“ und als „Unterstützerinnen“ im Prozess des interdisziplinären Denkens und der In-Bezug-Setzung von Fach und Förderschwerpunkt. „Vorbild“ ist in diesem Zusammenhang vorrangig im Sinne von „Teilhabe“ zu verstehen, insofern auch für die Dozierenden der interdisziplinäre Austausch ein authentischer, aktueller Forschungsprozess ist. Überdies hat die hier applizierte Form von Scaffolding substantielle Aspekte von Moderation inne oder wird in allen Gruppenbausteinen mit

<sup>5</sup> Der Begriff Scaffolding lässt sich am ehesten mit „Gerüst“ übersetzen und verweist auf ein temporäres Vorbild, eine sprachliche Instruktion, die den Lernenden in der Zone ihrer nächsten Entwicklung (Wygotsky, 1964) gegeben wird, um sie in genau diesem nächsten Entwicklungsschritt zu unterstützen. Federführend hat ursprünglich Gibbons (2002) Scaffolding im angloamerikanischen Raum für Englischals-Zweitsprache-Lernende, dort mit Fokus auf (bildungs- und fach-)sprachliche Unterstützung entwickelt, wobei sie ihrerseits ein von Wygotsky (1964), Bruner (2002) u.a. analysiertes Grundprinzip aus dem Erstspracherwerb aufgegriffen hat. Beobachtet man die diesbezüglichen spontanen Interaktionen zwischen Caretaker und Kind, dann erreicht das Kind aus der Zone seiner aktuellen Entwicklung konstruktiv die Zone seiner proximalen Entwicklung, indem die Caretakerin unbewusst in der Zone der nächsten Entwicklung kommuniziert.

Moderation kombiniert, wenn die Dozierenden sich darum bemühen, im besonderen Maße Peer-Feedback bzw. „Peer-Vorbild/Unterstützung“ und (interdisziplinäre) Gruppenreflexionen zu befördern.

#### 4. Ausblick

Hochschulübergreifend ist das Pilotprojekt auf großes Interesse gestoßen und perspektivisch wird bereits konkret über einen Ausbau, d.h. über Zwei-Disziplinen-Profilgruppen mit unterschiedlichen Fach-Förderschwerpunkt-Paarungen, nachgedacht. Vor dem Hintergrund unserer Überlegungen zum interdisziplinären Denken als Mittel zur Schlüsselfähigkeit der Reflexivität und zum weitgreifenden Desiderat interdisziplinärer Lehre in der universitären Lehrer\_innenbildung ist es aus unserer Sicht durchaus zweckmäßig, das Konzept der Zwei-Disziplinen-Profilgruppe in der Studienprojektentwicklung auf andere Fächer- bzw. Disziplinenkombinationen zu transferieren. In diesem Sinne hat FLIP-I für uns auch einen exemplarischen Charakter. Neben dem Zusammenschluss eines Fachs mit einem Förderschwerpunkt wären im Kontext des sprachsensiblen Fachunterrichts z.B. diverse Verknüpfungen von Deutsch mit Mathematik, Deutsch mit einem naturwissenschaftlichen Fach oder Deutsch mit einem anderen geisteswissenschaftlichen Fach denkbar. Unter dem Aspekt der ästhetischen Bildung könnte es ebenso sinnvoll sein, Musik, Sport, Kunst und Deutsch oder auch Geschichte in unterschiedlicher Kreuzung miteinander zu verbinden.

Neben diesen übergreifenden Planungen ist FLIP-I derzeit ab dem WS 2017/18 in einen zweiten Durchgang gestartet. Darin wurde die qualitativ-empirische Begleitforschung systematisch ausgeweitet und umgreift nun zwei methodische Komponenten:

Der gesamte (Beratungs-)Prozess wird audiographiert und/oder videographiert, um anhand der Analyse getätigter Aussagen Entwicklungsverläufe im Kontext interdisziplinären Denkens empirisch rekonstruieren zu können. Besonderes Merkmal ist dabei die Perspektivenübernahme. Darüber hinaus werden die teilnehmenden Studierenden zu ihrem persönlichen Erkenntnisgewinn im Hinblick auf interdisziplinäres Denken sowohl im Verlauf als auch nach Beendigung des Praxissemesters befragt, um komplementierend subjektive Sichtweisen zu erheben und Merkmale aus Studierendensicht benennen zu können. Leitend ist übergreifend die Forschungsfrage: Wie gestaltet sich interdisziplinäres Denken im Kontext der Zwei-Disziplinen-Profilgruppe bzw. welche Merkmale werden darin sichtbar?

Erste Evaluationsergebnisse aus dem vorausgehenden Piloten, bei dem jedoch ausschließlich (mündliche und schriftliche) Befragungen am Ende des Praxissemesters durchgeführt wurden, lassen aufscheinen, dass die Qualität des Forschenden Lernprozesses der Studierenden durch die interdisziplinär ausgerichtete Doppelbetreuung in substantiellem Maße wächst und das interdisziplinäre Format ein zentrales Desiderat der Sonderpädagogik-Ausbildung bedient.

Differenziertere empirische Ergebnisse zur Gestaltung interdisziplinären Denkens im Rahmen von FLIP-I erwarten wir spätestens 2019 vorlegen zu können. Damit verzahnt wird das Konzept in den kommenden Semestern sukzessive weiterentwickelt, z.B. in Hinblick auf die Verknüpfung spezifischer Themen aus Fach- und Förderschwerpunktperspektive. Insgesamt wäre es zu begrüßen, wenn mit FLIP-I auf diese Weise ein substantieller Beitrag zur Modellierung einer förderschwerpunktspezifischen Fachdidaktik sowie zum Transfer förderschwerpunktspezifischer Didaktik in (inklusive) Fachdidaktik zu leisten ist. Neben diesem spezifischen Fokus arbeiten wir auch weiterhin an der Konsolidierung der Übertragbarkeit des Konzepts auf andere Fächer- bzw. Disziplinenkombinationen.

## Literatur und Internetquellen

- Agliotis, I., & Kalyva, E. (2010). A Survey of Greek General and Special Education Teachers' Perceptions Regarding the Role of the Special Needs Coordinator: Implications for Educational Policy on Inclusion and Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, 27, 543–551. doi:10.1016/j.tate.2010.10.008
- Becker-Mrotzek, M., Schramm, K., Thürmann, E., & Vollmer, H.J. (Hrsg.). (2013). *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen*. Münster et al.: Waxmann.
- Berkemeier, A., & Wilmes, S. (2016). Heterogenität im Deutschunterricht. In D. Gebele & A.L. Zepter (Hrsg.), *Inklusion. Sprachdidaktische Perspektiven: Theorie, Empirie, Praxis* (S. 57-78). Duisburg: Gilles & Francke.
- Bruner, J. (2002). *Wie das Kind sprechen lernt*. Bern: Hans Huber.
- Euler, P. (2005). Interdisziplinarität als kritisches „Bildungsprinzip“ der Forschung: methodologische Konsequenzen. *Theorie und Praxis*, 14 (2), 63–68.
- Falkenstörfer, S., & Keeley, C. (2016). Chance Praxissemester. Ein neuer Zugang zu schulischen Lebenswelten durch Forschendes Lernen. *Teilhabe*, 55 (4), 174–179.
- Faulstich, P. (2006). Lernen und Widerstände. In P. Faulstich & M. Bayer (Hrsg.), *Lernwiderstände. Anlässe für Vermittlung und Beratung* (S. 7–25). Hamburg: VSA.
- Gebele, D., & Zepter, A.L. (Hrsg.). (2016). *Inklusion. Sprachdidaktische Perspektiven: Theorie, Empirie, Praxis* (Köbes – Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik, Reihe A, Bd. 11). Duisburg: Gilles & Francke.
- Gebele, D., & Zepter, A.L. (Hrsg.). (2018). *Deutsch als Zweitsprache. Unterricht mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Gibbons, P. (2002). *Scaffolding Language. Scaffolding Learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Gogolin, I., Lange, I., Michel, U., & Reich, H.H. (Hrsg.). (2013). *Herausforderung Bildungssprache und wie man sie meistert* (FörMig Edition, Bd. 9). Münster: Waxmann.
- Hedtke, R. (2000). Das unstillbare Verlangen nach Praxisbezug. In G. Ashauer und H.J. Schlösser (Hrsg.), *Berufsorientierung und Arbeitsmarkt* (Wirtschafts- und berufspädagogische Schriften, Bd. 21) (S. 67–91). Bergisch Gladbach: Hobein.
- Hedtke, R. (2003). *Das unstillbare Verlangen nach Praxisbezug. Zum Theorie-Praxis-Problem der Lehrerbildung am Exempel Schulpraktischer Studien*. Zugriff am 14.11.2018. Verfügbar unter: [http://www.uni-bielefeld.de/soz/ag/hedtke/pdf/praxisbezug\\_lang.pdf](http://www.uni-bielefeld.de/soz/ag/hedtke/pdf/praxisbezug_lang.pdf).
- Hilzensauer, W. (2008). Theoretische Zugänge und Methoden zur Reflexion des Lernens. Ein Diskussionsbeitrag. *Bildungsforschung*, 5 (2), 1–18.
- Holzkamp, K. (1995). *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegungen*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Huber, L. (Hrsg.). (2013). *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen* (Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen, Bd. 10) (2. Aufl.). Bielefeld: UVW.
- Olsen, R. (2016). Lust, Niemandes Schaf zu sein ... Anmerkungen zur Problematik der Textauswahl im inklusiven Literaturunterricht. In D.A. Frickel & A. Kagelmann (Hrsg.), *Der inklusive Blick. Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma* (S. 61–87). Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Peschek, W., Prediger, S., & Schneider, E. (2008). Reflektieren und Reflexionswissen im Mathematikunterricht. *Praxis der Mathematik in der Schule*, 50 (20: Nachgedacht – Sinn gemacht: Reflektieren), 1–6.



- Redder, A., & Weinert, S. (Hrsg.). (2013). *Sprachförderung und Sprachdiagnostik. Interdisziplinäre Perspektiven*. Münster et al.: Waxmann.
- Reh, S. (2004). Abschied von der Profession, von Professionalität oder vom Professionellen? Theorien und Forschungen zur Lehrerprofessionalität. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50 (3), 358–372.
- Reichenbach, R. (2004). Noch ein Sensorium für das Allgemeine in der Pädagogik? Urteilsfähigkeit als Kennzeichen pädagogischer Professionalität. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 22, 326–335.
- Siebert, H. (1991). Aspekte einer reflexiven Didaktik. In W. Mader (Hrsg.), *Zehn Jahre Erwachsenenbildungswissenschaft* (S. 19–26). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Stang, T. (2017). Systematisierung forschungsnahen Lehrens und Lernens. In H. Laitko, A.H. Mieg & H. Parthey (Hrsg.), *Forschendes Lernen* (Wissenschaftsforschung, Bd. 2016) (S. 99–122). Berlin: wvb.
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 57) (S. 202–224). Weinheim et al.: Beltz.
- Wygotski, L. (1964). *Denken und Sprechen*. Frankfurt a.M.: Fischer.

## Beitragsinformationen

### Zitationshinweis:

Falkenstörfer, S., Keeley, C., & Zepter, A.L. (2018). Interdisziplinäres Denken als Ziel und Mittel für Reflexivität in der Lehrer\_innenbildung. Das Kooperationsprojekt „Forschendes Lernen im Praxismester – interdisziplinär“ (FLIP-I). *Herausforderung Lehrer\_innenbildung*, Themenheft 1, 211–227. doi:10.4119/UNIBI/hlz-50

Eingereicht: 17.04.2018 / Angenommen: 09.12.2018 / Online verfügbar: 20.12.2018

ISSN: 2625–0675



© Die Autor\_innen 2018. 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:** Interdisciplinary Thinking as Object and Means for Reflexivity in the Academic Education of Prospective Teachers

**Abstract:** It is a key component of the internship-model of the University of Cologne that at the beginning of any teaching degree master program, all students get prepared in three of their subjects of study in parallel seminars planned separately by each discipline. During the internship, the students work on a research assignment in only one discipline, the so-called “Zwei-Disziplinen-Profilgruppe” [“two disciplines profile group”]. Taking into account the topic of inclusion and corresponding research demands, we are currently developing a new format of the assignment in a cooperation between the disciplines “German Studies” and “Education and Rehabilitation of Students with (Profound) Intellectual and Multiple Disabilities.” In the new format, implemented since fall semester 2016/17, the students plan and undertake an interdisciplinary research assignment in a “Zwei-Disziplinen-Profilgruppe” (group consisting of members from two disciplines). A key principle of the supervision is team teaching: all components are conducted by two instructors, one of each discipline. The cooperation is in itself an interdisciplinary research project, with the focus on two research questions: (a) how theories and empirical findings of the two disciplines can be brought together and related to one another; and (b) how interdisciplinary thinking can be developed in the context of the “Zwei-Disziplinen-Profilgruppe”. The aim is to ex-



emplarily introduce the students to the research cooperation in order to enable them to work on teaching-related questions in an interdisciplinary and theoretically reflected approach. In this respect, our claim is that interdisciplinary thinking is at the same time object of and means for reflexivity in the academic education of prospective teachers.

**Keywords:** interdisciplinary exploratory learning, interdisciplinary thinking and reflexivity, “Zwei-Disziplinen-Profilgruppe” (profile group from two disciplines)

## Hochschuldidaktische Metadaten

**Fachwissenschaftliche Zugehörigkeit:** Heilpädagogik und Rehabilitation, Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung; Fachdidaktik Deutsch, Sprachliche Grundbildung; Erziehungswissenschaften

**Ausbildungsphase:** Erstes Studienjahr Master, Praxissemester

**Evaluation:** qualitative Evaluation, noch nicht abgeschlossen

**Schulfachspezifik:** Deutsch

**Schulformspezifika:** Förderschulen Geistige Entwicklung, inklusive Schulen

**Lehrmethoden/-medien:** multimethodisch; Forschendes Lernen

**Lernziel:** im Fokus interdisziplinäres Denken und Reflexivität

**Lerninhalte:** relevante Aspekte zur Begleitung bei der Entwicklung, Konzeptionierung, Durchführung und Reflexion eines Studienprojekts im Feld

**Oberthema:** kritisch-reflexive Praxisorientierung, Forschendes Lernen, inklusionssensible Lehrer\_innenbildung

**Prüfungsformen:** Projektskizze (schriftlich), schriftliche Abschlussdokumentation, mündliches Abschlusskolloquium

**Prüfungsinhalte:** Studienprojekt

**Sozialform(en):** Gruppenarbeit mit Gruppengesprächen inklusive Lehrer\*innen-Feedback und Peer-Feedback, Einzelberatungen (mündlich, schriftlich), Workshops; alle Komponenten grundsätzlich bei interdisziplinärer Betreuung (Team-Teaching)