



# Pädagogische Beziehungen in der inklusiven Grundschule

Eine Seminarkonzeption für Lehramtsstudierende

## Online-Supplement 1: Seminarskript

Laura Faber<sup>1,\*</sup>

<sup>1</sup> Universität Kassel

\* Kontakt: Universität Kassel, FB 01,  
Institut für Erziehungswissenschaft, 34109 Kassel  
faber@uni-kassel.de

### Zitationshinweis:

Faber, L. (2019). Pädagogische Beziehungen in der inklusiven Grundschule. Eine Seminarkonzeption für Lehramtsstudierende [Online-Supplement 1: Seminarskript]. *Herausforderung Lehrer\_innenbildung*, 2 (3), 88–101. <https://doi.org/10.4119/hlz-2466>

Eingereicht: 06.02.2019 / Angenommen: 08.08.2019 / Online verfügbar: 20.11.2019

ISSN: 2625–0675



Laura Faber

# Pädagogische Beziehungen in der inklusiven Grundschule

Eine Seminarkonzeption für Lehramtsstudierende

## Skript zum Seminar „Inklusive pädagogische Beziehungen“

**Zusammenfassung:** Im Rahmen von Anforderungen an die Professionalisierung angehender Lehrkräfte für inklusive Schul- und Unterrichtssettings ist die Förderung fachlicher, sozialer und personaler Kompetenzen für den Umgang mit heterogenen Lerngruppen grundlegend. Dabei ist der Anspruch leitend, Lehrer\_innen auszubilden, welche pädagogische Beziehungen in inklusiven Settings wertschätzend im Sinne einer Pädagogik der Anerkennung beziehungsweise eines produktiven Umgangs mit Diversität gestalten können. Dazu bedarf es u.a. der Förderung von Fähigkeitsorientierung gegenüber Kindern, Empathie sowie der Reflexion von Normalitätsvorstellungen. Aus diesem Grund wurde im Rahmen der vom BMBF geförderten Qualitätsoffensive Lehrerbildung an der Universität Kassel das Seminar „Inklusive pädagogische Beziehungen“ konzipiert und viermal durchgeführt. Das Seminar zielte auf die Qualifizierung angehender Grundschullehrkräfte für inklusiven Unterricht durch eine Sensibilisierung für die Bedeutung anerkennender pädagogischer Beziehungen, die Förderung von Empathie, Perspektivenübernahme und professionsethischer Reflexionsfähigkeit ab. Eigene Einstellungen und Überzeugungen sowie subjektive Theorien zu Inklusion und schulischer Teilhabe aller Schüler\_innen wurden reflektiert, um die Heterogenität der Schüler\_innenschaft als Bereicherung wahrnehmen und anerkennen zu können. Mittels eines Mixed-Methods-Ansatzes wurde überprüft, inwieweit diese Ziele erreicht werden konnten (vgl. Faber, Fischer & Heinzl, 2018).

Das folgende Skript legt eine Seminarkonzeption vor, in welcher einerseits Inhalte, konkrete Konzepte und Materialien für die Förderung inklusionssensibler anerkennender Grundhaltungen und Kompetenzen z.T. fachlich-theoretisch verortet werden. Andererseits wird vor allem deren didaktisch-methodische Umsetzung vorgestellt. Hierfür werden die einzelnen Seminarsitzungen mit ihrer Durchführung detailliert beschrieben, eine tabellarische Übersicht der Seminarsitzungen beigelegt und Mittel, Maßnahmen, geförderte Kompetenzen sowie die Evaluation mittels Grafiken zusammengefasst. Zudem wird Begleitmaterial eingereicht (siehe Anhang).

**Schlagnvorte (deutsch):** Lehrer\_innenprofessionalisierung, Inklusion, pädagogische Beziehungen, Seminarkonzeption

# Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung .....	3
2. Umsetzungselemente.....	3
3. Methodisch-didaktische Umsetzung einzelner Seminarsitzungen .....	4
3.1 Erste Sitzung: Kennenlernen und Sensibilisierung für die Präsenz von Vorurteilen .....	4
3.2 Zweite Sitzung: Erinnerungsreise in die eigene Schulzeit .....	7
3.3 Dritte Sitzung: Die pädagogische Beziehung – Teil 1 .....	8
3.4 Vierte Sitzung: Die pädagogische Beziehung – Teil 2.....	9
3.5 Fünfte Sitzung: Pädagogische Beziehungen, Empathie und die INTAKT-Studie .....	9
3.6 Sechste Sitzung: Gruppendiskussion zu einer Fallvignette und Beobachtungsauftrag .....	10
3.7 Siebte Sitzung: Inklusion.....	13
3.8 Achte Sitzung: Aktives Zuhören und Theorie zu Kreisgesprächen mit (Grund-) Schulkindern.....	14
3.9 Neunte Sitzung: Kreisgespräche mit (Grundschul-) Kindern.....	15
3.10 Zehnte Sitzung: Kinderrechte – Teil 1 .....	17
3.11 Elfte Sitzung: Kinderrechte – Teil 2.....	18
3.12 Zwölfte Sitzung: Abschlussveranstaltung .....	18
4. Zusammenfassung zu Vorgehensweise, Kompetenzzuwachs und Evaluation der Umsetzungselemente.....	21
4.1 Wertebildung.....	21
4.2 Lernen an Fallbeispielen .....	22
4.3 Kontemplation und Wahrnehmungsschulung .....	23
4.4 Aktives Zuhören .....	24
4.5 Praktische Erfahrungen mit Kindern .....	24
5. Tabellarische Übersicht der einzelnen Seminarsitzungen .....	26
6. Literaturverzeichnis.....	34

## 1. Einleitung

Im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung wurde die universitäre Lehrveranstaltung „Inklusive pädagogische Beziehungen“ zur Qualifizierung angehender Grundschullehrkräfte für inklusiven Unterricht an der Universität Kassel durchgeführt und evaluiert. Sie wurde von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1505 gefördert.<sup>1</sup> Die entwickelte Lernumgebung war im Projekt der Universität Kassel angesiedelt und wurde im Rahmen des Modellversuchs Praxissemester als Lehrforschungsprojekt durchgeführt.

Das Seminar war auf vier Semesterwochenstunden ausgelegt und fand einsemestrig statt. Die Studierenden besuchten im dritten oder vierten Fachsemester wöchentlich für zwei Semesterwochenstunden das Seminar, am Anfang eine vierstündige Blockveranstaltung und am Ende der Lehrveranstaltung ein zweitägiges Blockseminar. Dies ermöglichte eingangs eine längere Einführungsphase und abschließend eine umfassende Auswertungs- und Abschlussphase.

Als Studienleistung gaben die Studierenden ein Portfolio (vgl. Beitrag Kapitel 4.3) am Ende der Veranstaltung ab. Dieses setzte sich aus verschiedenen Aufgaben zusammen, die die Studierenden im Verlauf des Seminars und auf der Grundlage ihres dort erworbenen Wissens sowie ihrer Erfahrungen im Praxissemester verfassten.

Ziele des Seminars waren der fachliche Wissenserwerb, die Förderung von Reflexionsfähigkeit, Empathie und Perspektivenübernahme, das Sammeln von Erfahrungen hinsichtlich der Beobachtung von Lehrer\_innen-Schüler\_innen-Interaktionen und der Durchführung von Unterricht sowie die Sensibilisierung für die Bedeutung eigener Erwartungen an Kinder und einer wertschätzenden pädagogischen Beziehung für die schulische und persönliche Entwicklung von Kindern und Jugendlichen.

Im Folgenden werden die wesentlichen Grundlagen für die inhaltliche und methodisch-didaktische Ausgestaltung des Seminars vorgestellt (vgl. auch Beitrag Kapitel 3), um daran anschließend eine detaillierte Beschreibung der einzelnen Seminarsitzungen zu geben. Diese Grundlagen finden sich im Beitrag (Kapitel 3) vor allem hinsichtlich ihrer theoretischen Verortung detaillierter, werden aber im Rahmen dieses Seminarskripts zugunsten einer besseren Verständlichkeit der Inhalte mit entsprechender Umsetzung angeführt. Eine tabellarische Übersicht aller Seminarsitzungen bezüglich ihrer Struktur, des erforderlichen Zeitrahmens, sowie Arbeits- und Sozialformen ermöglicht eine entsprechende Durchführung.

Als zusammenfassendes Verbindungselement zwischen theoretischer Konzeption und Seminaerausgestaltung dienen graphische Übersichten. Diese stellen Mittel und Vorgehensweisen, die geschulten Kompetenzen und Lernziele sowie die Evaluation dar.

## 2. Umsetzungselemente

Wesentliche Annahme für das Seminar ist es, dass Empathie und Anerkennung Grundlage für den Aufbau anerkennender (inklusive) pädagogischer Beziehungen sind und in der pädagogischen Ausbildung gefördert werden sollten (Prenzel, 2014a; Müller-Using, 2015). Hierfür spielen die Durchführung, Reflexion und Auswertung folgender fünf Aspekte (nach Müller-Using, 2015) eine wichtige Rolle, die bereits im Beitrag detailliert beschrieben wurden:

1. Wertebildung
2. Lernen an Fallbeispielen
3. Kontemplation und Wahrnehmungsschulung
4. Einüben von aktiven Zuhören (und gewaltfreier Kommunikation)
5. Praktische Erfahrung(en) im Umgang mit Kindern.

In ihrem Zusammenwirken ermöglichen diese Aspekte, pädagogische Interaktionen zu analysieren und zu reflektieren, exklusive und selektierende Strukturen schulischen und unterrichtlichen Handelns zu thematisieren, anerkennende Haltungen aufzubauen und Empathie zu fördern.

---

<sup>1</sup> Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei der Autorin.

### 3. Methodisch-didaktische Umsetzung einzelner Seminarsitzungen

#### 3.1 Erste Sitzung: Kennenlernen und Sensibilisierung für die Präsenz von Vorurteilen

Ziel der ersten Sitzung war einerseits ein erstes Kennenlernen, ein Erwartungsabgleich und eine Lernstandserhebung mit den Studierenden. Andererseits wurde mit einer Sensibilisierung für anerkennendes, inklusiv-sensibles Denken und die unbewusste Präsenz von Vorannahmen zu den Kommiliton\_innen begonnen.

Zu Beginn wurden die Studierenden begrüßt, der Seminarplan (Handout für die Studierenden) mit den Inhalten, Zielen und Anforderungen an die Studierenden vorgestellt und es fanden Methoden zum Kennenlernen der Seminargruppe statt.

*Hinweis Organisatorisches:* Da im Seminar studentische Daten erhoben und ausgewertet sowie Kreisgespräche mit Kindern audiographiert wurden, waren das Austeilen von entsprechenden Einverständniserklärungen für die Studierenden und die Eltern der Kinder sowie Informationsbriefe an die Mentor\_innen der Praktikumsschulen wichtig.

Bei dem *Kennenlernen* der Seminargruppe wurden mehrere Methoden eingesetzt. Zu Beginn saßen die Studierenden und die Seminarleitung im Sitzkreis zusammen. Jede\_r Studierende und die Seminarleitung legten einen persönlichen Gegenstand in die Mitte. Dieser Gegenstand konnte ein Schlüssel, ein Foto, das Handy, ein Buch oder ähnliches sein. Danach stellte sich jede Person mit Namen, Studiengang, Interessen und der Begründung, warum der jeweilige Gegenstand ausgewählt wurde, vor. Hierdurch lernte sich die Seminargruppe persönlich(er) kennen und es entstand ein individuelleres Bild vom Gegenüber.

Danach erfolgte eine schriftliche Abfrage der studentischen *Erwartungen an das Seminar*. Die Studierenden erhielten ein Blatt Papier und formulierten (anonym) Fragen und Themen, die sie als wichtig für ihren persönlichen Lernerfolg am Ende der Lehrveranstaltung erachteten. Im Plenum nannten die Studierenden einige ihrer Erwartungen, die die Seminarleitung an die Tafel schrieb, um gemeinsam mit der Seminargruppe später darauf zurückgreifen zu können. Die Seminarleitung stellte anschließend den Seminarplan, die Themen, die Inhalte, den Ablauf und die Anforderungen der Studienleistung (Portfolio) vor. Nach der Besprechung der Seminarinhalte und Leistungsanforderungen erfolgte gemeinsam ein Abgleich zwischen vorher erfassten studentischen Erwartungen mit dem Seminarplan sowie ein Aufgreifen möglicher weiterer Themen der Studierenden in den Seminarplan.

*Hinweis Organisatorisches:* Als Vorbereitung auf die nachfolgenden Sitzungen ordnete und systematisierte die Lehrperson die schriftlich abgegebenen studentischen Erwartungen. Dabei wurden die Fragen der Studierenden einzelnen Seminarsitzungen zugeordnet und eine Beantwortung durch die Bereitstellung entsprechender geeigneter Materialien beziehungsweise Inputs durch die Seminarleitung gewährleistet.

In der Einführungsveranstaltung wurde eine *Lernstandserhebung* durchgeführt, durch welche bereits bestehendes Wissen und Fähigkeiten der Studierenden ermittelt und überprüft wurden. Hierfür füllten die Studierenden einen vorbereiteten Fragebogen und Wissenstest als Prätest aus. Der Wissenstest ermittelte bestehendes Fachwissen zu Pädagogischen Beziehungen, Kinderrechten, Inklusion, Empathie, Reflexion und aktivem Zuhören. Der Fragebogen erfasste die Fähigkeiten Reflexion (Grant, Franklin und Langford, 2002), Empathie und Perspektivenübernahme (Maes, Schmitt & Schmal, 1995), Selbst- und Fremdaufmerksamkeit (Lischetzke, Eid, Wittig & Trierweiler, 2001) sowie Einstellungen zu Inklusion (Paulus, 2013/2014). Dieser Fragebogen und Wissenstest wurde am Ende der gesamten Lehrveranstaltung in der letzten Seminarsitzung (siehe Kapitel 3.12) noch einmal als Posttest von den Studierenden ausgefüllt. Ziel war es, die Entwicklungen von Fachwissen und Fähigkeiten nach Beendigung des Seminars zu überprüfen (siehe Beitrag Kapitel 5).

Die Studierenden verorteten sich nach dem „Test“ auf einer „Zielscheibe“ (siehe Anhang 1) entsprechend ihres selbst eingeschätzten Wissens zu Kinderrechten, pädagogischen Beziehungen und Inklusion sowie ihrer selbst eingeschätzten Kompetenzen (Empathie und Reflexionsfähigkeit). Diese „Zielscheibe“ wurde als Plakat für das Seminar in der Veranstaltung aufgehängt. Jede\_r Studierende markierte die eigene Einschätzung mittels Klebepunkten. Dies ermöglichte es, dass die gesamte Seminargruppe und die Seminarleitung einen Eindruck über die selbsteingeschätzten Voraussetzungen und die aktuelle Lernausgangslage erhielten.

Durch die Lernstandserhebung wurden relevante Themengebiete, Lernziele und inhaltliche Schwerpunkte des Seminars deutlich und graphisch leicht zugänglich dargestellt. Der wiederholte Einsatz der „Zielscheibe“ am Ende des Seminars und der Abgleich zwischen den beiden Plakaten vor und nach dem Seminar ermöglichte es den Studierenden, erworbenes Wissen und Kompetenzen miteinander zu vergleichen und direkte Bezüge zum Lerngewinn herzustellen.

Zur Auflockerung, zum näheren Kennenlernen und vor allem mit dem Ziel einer Sensibilisierung und Bewusstwerdung der Studierenden für eigene „Vorurteile“ wurde nach dem Erwartungsabgleich eine *Interaktionsmethode* eingesetzt. Sinn des Einsatzes dieser Methode war die Annahme, dass für das professionelle pädagogische Handeln das Bewusstmachen und Überdenken eigener Vorurteile eine Rolle spielt, um den Mitmenschen und im schulischen Kontext den Schülerinnen und Schülern anerkennend gegenüberzutreten. Hierdurch soll es möglich werden, individuelle Fähigkeiten, Stärken und Schwächen sowie Lebensentwürfe wahrzunehmen, wobei immer auch sympathische und antipathische Effekte eine Rolle spielen. Sympathie beziehungsweise prosoziale Empathiegefühle lassen dabei eher einen guten Eindruck von dem Gegenüber entstehen, was mit positiven Gefühlen verbunden ist (vgl. Breyer, 2013). Die Person ist eher bereit, am Erleben und der Befindlichkeit der Mitmenschen teilzunehmen und Zuwendung sowie Wertschätzung zu empfinden. Sympathie ermöglicht dadurch ein (höheres) Interesse an den Meinungen und Sichtweisen des Gegenübers und erleichtert wertschätzende pädagogische Beziehungen. Das durch Sympathie entstehende (höhere) Interesse an der Meinung und Sichtweise des Gegenübers kann sich positiv auf das soziale und kognitive Lernen sowie auf die Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern auswirken (vgl. u.a. Hattie, 2015). Sympathische Gefühle haben einen Einfluss auf die Qualität des Unterrichts, den Lernerfolg der Schüler\_innen, die Motivation und das Arbeitsverhalten (vgl. u.a. Hamre und Pianta, 2005, 2007; Hattie, 2015; Deci & Ryan, 1993).

Antipathie hingegen entsteht meist durch einen negativen Eindruck vom Gegenüber sowie durch „Vorurteile“. Diese werden dabei als negative, generalisierte Beurteilungen, Interpretationsmuster und wahrgenommene Differenzen verstanden, welche meist nur ungenügend oder gar nicht reflektiert auf ihren Wahrheitsgehalt überprüft werden (vgl. Breyer, 2013). Sie können dazu führen, dass Menschen gemieden werden, kaum beziehungsweise kein Interesse am Anderen besteht und es zu diskriminierendem Verhalten kommt (vgl. Breyer, 2013). Antipathie zeichnet sich durch einen (negativen) emotionalen Gehalt, negative Gefühle sowie Verallgemeinerungen aus. Sowohl Vorurteile als auch Antipathie können zu Ignoranz, Diskriminierung, Unterschätzungen und weniger Förderung - somit zu verletzendem Lehrer\_innenhandeln und -verhalten - führen. Dies hat einen Einfluss auf die Chancen der Beteiligung der Schülerin beziehungsweise des Schülers im Unterricht, sodass antipathisches, vorurteilbehaftetes Lehrer\_innenverhalten Lernerfolge und soziale Integration behindern können (vgl. Fend, 1997; Prengel, 2013a).

Erst durch ein Auseinandersetzen und Bewusstwerden eigener Vorurteile und Werte kann die Möglichkeit gegeben werden, Vorurteile auch wieder zu verlernen (Bovha & Kontzi, 2009) und dem Anspruch einer „Pädagogik der Vielfalt“ (Prengel, 2006) gerecht zu werden, in welcher ein gutes gemeinsames Miteinander mit einer offenen, wertschätzenden und vorurteilssensiblen Haltung der Lehrperson einhergeht. Gerade das Überprüfen und Hinterfragen eigener „Bilder“ von Schülerinnen und Schülern mit dem Abgleich gemachter Erfahrungen mit ihnen, kann negative, manifestierende Haltungen verhindern.

#### *Ablauf der Interaktionsmethode*

Zu Beginn der Interaktion wurden die Studierenden gebeten, sich gegenseitig die von der Seminarleitung vorbereiteten Plakate mit den darauf geschriebenen Worten „Das bin ich!“ mit Klebestreifen auf den Rücken zu befestigen. Nachdem jede\_r Studierende ein Plakat auf dem Rücken hatte, stellte die Seminarleitung den Studierenden Fragen, wie beispielsweise: „Was glauben Sie, wie heißt der- oder diejenige?“. Die Studierenden liefen durch den Raum, wählten sich ein Gegenüber und schrieben einen Namen auf, der angeblich zu der Person passen könnte. Dabei sollte jede\_r Studierende mindestens einmal auf dem Rücken einer Kommilitonin beziehungsweise eines Kommilitonen etwas geschrieben haben.

Mögliche weitere Fragen, die gestellt werden können, beziehen sich auf allgemeine Informationen sowie konkrete („provokante“?) Fragen, wie zum Beispiel:

- „Was glauben Sie welche Fächerkombination die Person hat?“
- „Wo, glauben Sie, wohnt die Person?“
- „Wie alt ist die Person?“
- „Hat der- oder diejenige Geschwister? Wie viele?“
- „Hat der- oder diejenige eigene Kinder und ist verheiratet?“
- „Hat die Person Haustiere? Welche?“
- „Was trinkt und isst die Person gerne?“
- „Welche Hobbies hat Ihr Gegenüber?“
- „Glauben Sie, dass der- oder diejenige sportlich ist?“
- „Welchen Glauben hat Ihr Gegenüber?“
- „Ist der- oder diejenige Raucher?“

- „Glauben Sie, dass Ihr Gegenüber ein Partygänger ist?“
- „Wie schätzen Sie die Person charakterlich ein? Welche Stärken und Schwächen hat sie beziehungsweise er?“

Die Studierenden hatten den Auftrag, jede dieser Fragen kurz auf dem Plakat eines\_r beliebigen Studierenden zu beantworten. Dabei kann aus Erfahrungen berichtet werden, dass bei den durchgeführten Seminaren die Stimmung während des Kennenlernens stets lebendig, freudig und gespannt war. Die Studierenden waren ausgelassen, schrieben ihre Annahmen auf die Rücken der anderen Kommiliton\_innen und achteten aufeinander. Obwohl sich die Studierenden vorher nicht kannten, entstand durch die Methode sofort eine Art Gemeinschaftsgefühl: Wer hat noch nichts auf seinem Rücken stehen? Wer benötigt noch eine Vermutung? Die Studierenden schienen zum Teil aber auch nachdenklich. Manchmal schrieben sie sofort etwas auf den Rücken des Anderen, manchmal überlegten sie sehr intensiv, was zu dem anderen „passen“, was stimmen könnte. Immer wieder wurde sich zum Gegenüber gebeugt, Blickkontakt gesucht und eine Eigenschaft oder ein Merkmal mit Bedacht gewählt.

Nach Beendigung dieser Sequenz hatten die Studierenden kurz Zeit, das eigene Plakat durchzulesen und sich Gedanken über richtige und falsche Annahmen zu machen. Danach stellte sich jede Person mit dem eigenen Plakat vor, wobei auf Freiwilligkeit geachtet wurde. Richtige Angaben wurden von der Person bestätigt, falsche Angaben wurden korrigiert. Auch bei dieser Sequenz wurde die Erfahrung gemacht, dass die Studierenden aufmerksam zuhörten, gespannt auf die Richtigkeit der Vorannahmen waren und sich leichte Unsicherheiten beim Betroffenen bei falschen Zuschreibungen zeigten. Anschließend beschäftigten sich die Studierenden mit der Frage, welche Erfahrungen sie durch diese Form des Kennenlernens gesammelt haben. Leitend waren zum Beispiel die Vorannahmen der Studierenden zu den Kommiliton\_innen und die Begründungen für die Wahl dieser Eigenschaften oder Vermutungen (Bild von Studierenden bei der Interaktionsmethode, siehe Anhang 2).

Nach der Interaktion wurde im Plenum über die Eindrücke gesprochen. Themen waren, wie diese Form des Kennenlernens empfunden wurde, welche Atmosphäre herrschte, welche Annahmen getätigt wurden und welche Gedanken die Studierenden beschäftigten. Zudem wurde eine Diskussion angeregt, welche „Bilder“ vom Gegenüber entstanden, ohne dass sich die Studierenden untereinander kannten. Dies ermöglichte eine Beschäftigung mit eigenen Vorannahmen. Zudem wurde besprochen, welche Gedanken und Gefühle die Studierenden hatten, wenn sie falsche Vermutungen über die eigene Person lasen. War es beispielsweise unangenehm und schockierend und beschäftigten sie Fragen, wie: Warum werde ich so von meinen Mitmenschen wahrgenommen und warum wirke ich so auf meine Mitmenschen? Warum sehe ich in anderen Menschen Dinge, die nicht zutreffend sind? Wie komme ich auf die zugeschriebenen Stärken, Schwächen und Eigenschaften der anderen Person und was mache ich mit den von mir kreierte „Bildern“ vom Anderen? Gebe ich mir und meinen Mitmenschen damit eine Chance für ein gemeinsames Kennenlernen – für ein gutes Miteinander?

Aus der Erfahrung kann berichtet werden, dass jede\_r Studierende zu jeder Frage eine Antwort auf dem eigenen Plakat stehen hatte. Es gab keine Person, bei der die Kommiliton\_innen nicht eine Eigenschaft zugeordnet hatten. Dies führte bei dem Gespräch über die Plakate zu einer deutlichen Sensibilisierung für die Präsenz von „Vorurteilen“, aber auch für die eigene Schnelligkeit und Leichtigkeit, Zuschreibungen zu tätigen. Gerade diese Bewusstwerdung regte zu einer Reflexion und einem Überdenken eigener Haltungen und Einstellungen zum Gegenüber an und bildete eine wichtige Voraussetzung für den anerkennenden Umgang im schulischen Kontext.

Durch die Interaktion konnte bereits „im Kleinen“ die Erfahrung gemacht werden, dass die zum Teil auf „Vorurteilen“ beruhenden (negativen) Eindrücke nicht immer zutreffend waren, sondern unreflektiert zugeschrieben wurden. Die Studierenden bezogen ihre eigenen Erfahrungen mit ein und berichteten davon, dass negative Gefühle mit Verallgemeinerungen einhergehen und zu diskriminierendem oder meidendem Verhalten führen können. Auch wurde in Bezug auf den schulischen Kontext berichtet, dass Lehrpersonen, die Antipathien gegenüber den Schülerinnen und Schülern haben, eher zu einem negativen, meidenden Verhalten (wie schlechtere Beurteilungen der Schüler\_innenleistungen oder schnelleren Beobachtungs- und Bewertungsfehlern) neigen.

Diese erste Erfahrung zu eigenen und fremden Vorannahmen war der Grundstein für die Beantwortung der *ersten Aufgabe in dem Portfolio*. Da die Studierenden neben dem universitären Seminar auch als Praktikant\_in an einer Schule tätig waren und dort einem entsprechenden Lehrer beziehungsweise einer Lehrerin (ihrem Mentor beziehungsweise ihrer Mentorin) zugeteilt waren, sollten sie beschreiben, wie sie von dieser Person aufgenommen wurden. Das beinhaltete die Frage, ob die Studierenden Informationen über die Schüler\_innen ihrer Klasse erhielten, wenn ja welche und ob diese Vorinformationen zu einem oder mehreren

Schüler\_innen das eigene Denken und Verhalten beeinflussen. Ziel war es, für Vorurteile oder eventuelle Stigmatisierungen zu sensibilisieren und die Studierenden dazu anzuregen, zu überprüfen, in wie weit eigene Vorurteile Schüler\_innen gegenüber getätigt wurden und sich im Laufe des Praxissemesters bewahrheiteten oder nicht.

Die Aufgabe lautete: „Wie wurden Sie von Ihrer Mentorin beziehungsweise Ihrem Mentor aufgenommen und wie wurde(n) Ihnen die Klasse und die Schüler\_innen vorgestellt? Haben Sie Informationen über die Schüler\_innen erhalten und wenn ja, welche? Haben sich diese Informationen im Verlauf des Praktikums bewahrheitet und hatten sie Einfluss auf Ihre Einstellung den Schüler\_innen gegenüber? Was lösten diese Argumente beim ersten Hören bei Ihnen aus? Führen Sie Unterrichtsbeobachtungen durch und überprüfen Sie, ob diese Vorurteile nach regelmäßiger Hospitation von Ihrer Außenperspektive noch zutreffend erscheinen.“

### 3.2 Zweite Sitzung: Erinnerungsreise in die eigene Schulzeit

In der zweiten Sitzung wurde mit den Studierenden eine Erinnerungsreise in die eigene Schulzeit durchgeführt, um für anerkennendes und verletzendes Lehrer\_innenhandeln durch das Bewusstwerden eigener Erfahrungen zu sensibilisieren (orientiert an Prengel, 2014a sowie an eigenen Erfahrungen). Hierbei war die Anwendung der biographischen, retrospektiven Reflexivität sowie der Reflexion als Transformation von (biographischen) Erfahrungen zentral (u.a. Lüsebrink, 2006, 2007; Meyer, 2012; Rismann, Feine & Schramm, 2013; Heller & Schwarzer, 2010). Es ging nicht nur um eine direkte Selbstreflexion und Selbstbeobachtung des eigenen Verhaltens in der erinnerten Situation, sondern vor allem auch um die Bewusstwerdung und Reflexion von pädagogischen Interaktionen, Lehrer\_innenhandlungen und den damit verbundenen persönlichen Gefühlen und Reaktionen.

Diese Reflexion über Lehrer\_innenhandlungen aus der eigenen Schulzeit (reflection-on-action) mit der Auseinandersetzung eigens erlebter (inklusive) Unterrichtssettings ermöglichten eine Sensibilisierung für die Heterogenität der Schüler\_innen, soziale Ungleichheiten, sowie problematische und anerkennende Situationen.

Sowohl durch die biographische Reflexion als auch die Reflexion über Lehrer\_innenhandlungen, hatten die Studierenden die Möglichkeit:

- sich mit eigenen Erfahrungen hinsichtlich der Bedeutung anerkennender und verletzender pädagogischer Interaktionen für die eigene schulische und persönliche Entwicklung auseinanderzusetzen und
- sich mit Intensionen von Erziehung und Bildung zu beschäftigen.

*Ablauf der Erinnerungsreise* (orientiert an Prengel, 2014a und eigenen Erfahrungen)

Zu Beginn wurden die Studierenden von der Seminarleitung gebeten, eine bequeme und entspannte Haltung einzunehmen. Die Studierenden wurden eingeladen ihre Augen zu schließen und ganz bei sich selbst zu sein – auf einer Reise in die eigene Schulzeit. Im Laufe dieser Reise sollten sie sich vorstellen, wie die eigenen Erinnerungen in einem Korb gesammelt werden. Als Seminarleitung ist es wichtig, auf einen ruhigen Tonfall zu achten und genug Zeit beim Stellen der Fragen zu geben. Für die Einstimmung reisten die Studierenden zu dem Anfang ihres Studiums zurück. Leitende Fragen waren dabei zum Beispiel:

- Wir wurden Sie von ihren Kommiliton\_innen und Professor\_innen aufgenommen?
- Welche positiven und negativen Erinnerungen und Erfahrungen haben Sie an Ihre erste Zeit als Student oder Studentin?
- Was waren Herausforderungen für Sie? Sind Sie von zu Hause weggezogen? Welche neuen Aufgaben kamen auf Sie zu?

Danach sollten die Studierenden den Studienbeginn hinter sich lassen und sich an die Zeit der Ober- und Mittelstufe zurückerinnern. Auch hier können folgende Fragen Orientierung bieten:

- Hatten Sie in der Ober- und Mittelstufe Lieblingslehrer\_innen? Warum sind Ihnen diese Lehrer\_innen noch in Erinnerung?
- Welche Erinnerungen fallen Ihnen in Bezug auf das Abitur ein?
- Gab es Lehrer\_innen, die Sie besonders bei Ihrer Berufswahl geprägt haben?



Nach dem Zurücklassen dieser Erinnerungen, sollten sich die Studierenden in das kleine Grundschulkind hinein versetzen, dass sie einst waren. Es wurde wieder mit Fragen zur Erinnerungsanregung gearbeitet:

- Was waren Ihre ersten Gedanken?
- Nun versuchen Sie, die Grundschulzeit in ihrer Gänze zu sehen.  
Welche positiven und negativen Erlebnisse fallen Ihnen in Bezug auf Mitschüler\_innen und Lehrer\_innen spontan ein? Welche Situationen und Handlungen der Lehrperson haben Sie eindrücklich geprägt?
- Gab es Anerkennungs- oder Verletzungssituationen, die Ihnen heute noch präsent sind?
- Gab es Erinnerungen, die sie bis heute beschäftigen?

Nach dieser Reise legten die Studierenden ihre Erinnerungen in einen imaginären Korb um die Erinnerungsreise abzuschließen und bekamen verschiedene Aufgaben. Zu Beginn schrieben sie einen inneren Monolog (Tagebucheintrag in der Ich-Perspektive) zu einem positiven und einem negativen Erlebnis aus ihrer (Grund-) Schulzeit auf (vgl. Prengel, 2014a). Danach fanden sie für ihre beiden Texte eine passende Überschrift. Um gemeinsam über die Erinnerung zu sprechen, wurde in Kreisform ein Leseritual durchgeführt. Wichtig ist es als Seminarleitung darauf hinzuweisen, dass alle Geschichten anonym sind, da nicht klar ist, ob eine eigens erlebte oder eine beobachtete Interaktion vorgestellt wird. Zudem wurde keine Geschichte bewertet. Daran anschließend schrieben die Studierenden einen Brief an eine Lehrerin oder einen Lehrer, der nur aus einem Satz bestand. Dieser „Brief“ sollte an eine Lehrperson gerichtet werden, die den Studierenden positiv oder negativ durch ihre beziehungsweise seine Handlungen und Reaktionen geprägt haben.

Die Seminarleitung fasste die Geschichten (verletzende Erlebnisse und Anerkennungsituationen) zusammen. Zudem wurde sich gemeinsam darüber ausgetauscht, welche Erfahrungen die Studierenden mit der Erinnerungsreise gemacht haben und was ihnen gut gefallen oder weniger gut gefallen hat.

Die für das *Portfolio* relevante *Aufgabe zwei* basierte direkt auf dieser Erinnerungsreise und lautete: „Schreiben Sie jeweils ein bis zwei positive und negative Erfahrungen von Lehrer\_innen-Schüler\_innen-Interaktionen aus Ihrer eigenen Schulzeit auf. Diese Erfahrungen müssen keine selbst erlebten sein, sondern können auch im Unterricht beobachtet worden sein. Schildern Sie anfangs die Rahmenbedingungen und die Ausgangssituation(en). Gehen Sie dann auf das konkrete Ereignis ein. Versetzen Sie sich anschließend in die Lage des Schülers beziehungsweise der Schülerin (wenn es keine eigens erlebte Interaktion war) und in die Lage der Lehrperson und schildern Sie aus jeweiliger Sicht, wie es zu dem Ereignis kam und welche Gefühle und Gedanken existieren beziehungsweise existieren könnten. Schreiben Sie abschließend ein Fazit, warum diese Situation eindrücklich für Sie war und was Sie selbst genauso oder anders gemacht hätten.“

### 3.3 Dritte Sitzung: Die pädagogische Beziehung – Teil 1

Nach der Beschäftigung mit der Bedeutung pädagogischer Beziehungen für die schulische Entwicklung von Kindern und Jugendlichen durch die Erinnerungsreise sammelten die Studierenden in Gruppenarbeit auf einem Plakat zentrale Merkmale und Bedingungsfaktoren für den Aufbau anerkannter pädagogischer Beziehungen. Diese Plakate wurden in der dritten Sitzung vorgestellt und dienten als Ausgangspunkt, um über die Bedeutung pädagogischer Beziehungen im Plenum zu sprechen. Zentrales Lernziel war in der Sitzung, dass die Studierenden in der Lage sind, die Begrifflichkeiten der pädagogischen Beziehung, die Hintergründe, zentralen Gedanken und Konzepte zu erklären und zusammenzufassen.

Inhaltlich wurden durch einen Vortrag der Seminarleitung verschiedene Themen vorgestellt. Diese waren unter anderem:

- Nohls Konzept des „pädagogischen Bezugs“ sowie Momente, Merkmale und Kritik dieses Konzepts
- Inhalte zu pädagogischen Arbeitsbündnissen (vgl. u. a. Oevermann, 1996) und Arbeitsbündnisfigurationen (vgl. u.a. Helsper, 2007)
- Eigenschaften, Merkmale und Fähigkeiten von Lehrpersonen, die einen positiven Einfluss auf schulische und persönliche Entwicklungen haben – Verknüpfung mit entsprechenden Konzepten und Analysen (vgl. u.a. Giesecke, 1997; Helsper, 2007; Oevermann, 1996; Hattie, 2015)
- Inhalte und Merkmale der pädagogischen Beziehung (Gegenübertragungs-, Person-zu-Person- und auf Entwicklung gerichtete Beziehung, vgl. Schaub, 2013)
- Folgerungen, die sich für die Lehrpraxis ergeben

Weiterhin wurde gemeinsam mit der Seminargruppe die Frage diskutiert, warum sich auch innerhalb der universitären Ausbildung mit pädagogischen Beziehungen beschäftigt werden sollte und welchen Stellenwert diese im späteren Lehrberuf einnehmen.

Während des Vortrags wurden die Studierenden durch das Vorlesen von Zitaten und durch Zusammenfassungen des Gesagten mit eigenen Worten aktiv miteingebunden. Nach dem Vortrag und dem Beantworten von Fragen oder Unklarheiten lasen die Studierenden in Einzelarbeit Texte zu Anerkennung und Verletzung in pädagogischen Beziehungen, bildungshistorischen Anknüpfungen, erziehungswissenschaftlichen Ansätzen, Generationenbeziehungen, Anerkennungsformen und Solidarität in pädagogischen Beziehungen und dem Wertschätzen von Leistungen (Prenzel, 2013a, S. 9-11 und S. 51-91). Danach wurden diese in Partnerarbeit zusammengefasst, zentrale Aussagen im Plenum vorgestellt und an der Tafel festgehalten. Hierdurch konnten die anfangs aufgestellten Hypothesen zur Bedeutung pädagogischer Beziehungen für die schulische Entwicklung von Kindern überprüft, ergänzt und diskutiert werden. Als Vorbereitung für die nächste Sitzung lasen die Studierenden entsprechend ihrer Kleingruppenzuteilung Texte zu pädagogischen Beziehungen (Krautz & Schieren, 2013, S. 7-28; Helsper & Hummrich, 2014, S. 32-58; Brunner & Noack, 2010, S. 421-430; Hattie, 2015; Helsper, 2007; Prenzel, 2013, S. 9-91; Prenzel, 2002, S. 203-221; Oechsle, 2002, S. 157-167; Kiper, 2002, S. 10-31; Damberger, 2002, S. 59-78; Prenzel, Tellisch & Wohne, 2016).

### 3.4 Vierte Sitzung: Die pädagogische Beziehung – Teil 2

Zu Beginn der vierten Sitzung erhielten die Studierenden Zeit ihre Plakate zu den jeweiligen Texten (siehe Kapitel 3.3) zu erstellen. Die Lernziele waren, die erworbenen Fachkenntnisse wiederzugeben, zentrale Aussagen zusammenzufassen, Inhalte gegenüberzustellen und zu erklären, Schlüsse zu ziehen und Aussagen zu hinterfragen und zu beurteilen. Zudem waren die Studierenden aktiv am Lehr- und Lerngeschehen beteiligt, schulten ihre Teamfähigkeit sowie ihre Vortragskompetenz und nahmen sich für ihren jeweiligen Text als kompetente\_r Expert\_in wahr. Im Plenum wurden die Texte von den Studierenden mittels Gruppenpuzzle vorgestellt und daran anschließend zentrale Inhalte und Aussagen diskutiert. Danach übernahm die Seminarleitung einen Vortrag, in dem die pädagogische Beziehung (vgl. u.a. Clarkson, 1999; Helsper & Hummrich, 2014; Prenzel, Tellisch & Wohne, 2016; Krautz & Schieren, 2013) sowie Merkmale und Grundvoraussetzungen für pädagogische Beziehungen (vgl. u.a. Rogers, 2005) beschrieben wurden. Thematisiert wurden zudem Fähigkeits- und Problemorientierung von Lehrer\_innen (Janssen, 1989), die Anerkennungstheorie nach Honneth (1992), der sokratische Eid von Pädagog\_innen und die Folgerungen für die Praxis mit sich daraus ergebenden Veränderungen. Stets wurde auf eine Verbindung zwischen Theorie und Praxis geachtet, sodass jedes Konzept und jede Erklärung mit praktischen Beispielen veranschaulicht wurde.

### 3.5 Fünfte Sitzung: Pädagogische Beziehungen, Empathie und die INTAKT-Studie

Zu Beginn der fünften Sitzung wurden neben der Wiederholung zentraler Aussagen zu pädagogischen Beziehungen die Vorkenntnisse der Studierenden zu Empathie erhoben und in Bezug zum Aufbau anerkennender pädagogischer Beziehungen gesetzt. Danach erfolgte die Vorstellung der INTAKT-Studie (Prenzel, 2013a), die eine Arbeitsgrundlage für das Lernen am Fall sowie die Fallbesprechung (siehe Kapitel 2.2 und 3.6) war.

Die fünfte Sitzung enthielt neben der Wiederholung zentraler Aussagen zu pädagogischen Beziehungen und der Bedeutung von Empathie für die Gestaltung anerkennender pädagogischer Beziehungen als zentrales Element die Beschäftigung mit fremden Fällen – mit sogenannten Fallvignetten<sup>2</sup>.

In dieser Sitzung wurde zu Beginn das Projekt INTAKT (Prenzel, 2013a) vorgestellt. Die INTAKT-Studie (Soziale Interaktionen in pädagogischen Arbeitsfeldern) wurde im Rahmen eines Projekts durchgeführt, welches sich aus einer interdisziplinären Gruppe erziehungswissenschaftlicher, soziologischer und fachdidaktischer Personen zusammensetzte. Innerhalb dieser Studie konnten durch teilnehmende, direkte Beobachtungen aus der Außenperspektive (nach Oswald, 2008; Prenzel, 2013a, 2015a) pädagogische Beziehungen und damit Einblicke in das alltägliche Interaktionsgeschehen von Schüler\_innen und Lehrer\_innen ermöglicht

---

<sup>2</sup> Fallvignetten sind „situative Ereignisse, die auf der Vorderbühne des pädagogischen Geschehens als direkt sicht- und hörbare Lehrer-Schüler-Interaktionen oder Erzieher-Kind-Interaktionen stattfinden. [...] Jede einzelne kurze, in sich als sinnvoll erkennbare intersubjektive Handlungsfolge bildet eine Feldvignette“ (Prenzel, 2013a, S. 97).

werden (Prenzel, 2013a). Dabei beschäftigte sich die INTAKT-Studie grundlegend mit der Frage, wie und wie oft Kinder in pädagogischen Interaktionen anerkannt oder verletzt werden (Prenzel, 2013a). Ziel war es, die Qualität pädagogischer Interaktionen des Anerkennens und Missachtens sowie ambivalente Überschneidungen zu ermitteln (Prenzel, 2012, 2013a).

Die im Seminar besprochenen Fälle wurden zu Themenschwerpunkten wie Inklusion und verbaler Anerkennung beziehungsweise Verletzung der Schüler\_innen durch die Lehrperson ausgewählt. Es wurden im Plenum vorgegebene Fälle aus dem Online-Fallarchiv Schulpädagogik und dem Projektnetz INTAKT (Prenzel, 2013a) bearbeitet, um Introspektion<sup>3</sup>, Einordnung des Anerkennungsgrads und die Formulierung von Kommentaren bewusst anzuwenden (siehe beispielhaft Anhang 3). Didaktisch-methodisch wurde sich an den in Prenzel (2013a) beschriebenen Fallvignetten orientiert und exemplarisch im Plenum drei Vignetten durchgesprochen (Prenzel, 2013a, S.106-112). Erweitert wurde das Vorgehen insofern, dass die Studierenden anfangs ihre Gedanken zur Interaktion, zu den Handlungen und Reaktionen der in der Vignette beschriebenen Interaktionen frei äußerten, um danach die eigenen Gefühle nach dem Hören der Vignette (Introspektion) aufzuschreiben und der Situation einen Anerkennungsgrad (sehr verletzend, leicht verletzend, neutral, leicht anerkennend, sehr anerkennend, schwer einzuordnen) zuzuordnen. Durch Introspektion, also der Beschreibung der eigenen Gefühlslage innerhalb der Szenen, lernten die Studierenden, eigene Gefühle wahrzunehmen und auszudrücken. Zudem ließ die Introspektion Rückschlüsse und Begründungen für eingeschätztes Lehrkraftverhalten zu und sensibilisierte für dieses. Die Selbstbeobachtung beziehungsweise Selbstaufmerksamkeit war auch ein wichtiger Bestandteil von Empathie und konnte hierdurch eingeübt beziehungsweise gefördert werden.

Durch unterschiedliche Gefühle, studentische Bewertungen der Lehrer\_innen-Schüler\_innen-Interaktionen, Introspektionen und Anerkennungsgrade kam eine erste Gruppendiskussion zu Stande. Es wurden verschiedene Perspektiven wahrgenommen und es vollzog sich durch das Hineinversetzen in die Lehrperson und in die Schüler\_innen ein erster Perspektivwechsel.

In Partner- und Gruppenarbeiten besprachen die Studierenden weitere Vignetten, die anschließend im Plenum vorgestellt wurden. Grundlage der Analyse und Diskussion waren die unterschiedlichen Interpretationen von Handlungen sowie die verschiedenen Wahrnehmungen von Anerkennung und Verletzung in pädagogischen Interaktionen. Die eingesetzten Vignetten finden sich bei Prenzel (2013a, S. 106-112).

Zusammenfassend konnten durch das Lernen am Fall mit Hilfe der Vignetten verschiedene Reflexionen vorgenommen werden. Die Studierenden dachten sowohl über die Handlungen der Lehrperson und der Schüler\_innen (vgl. reflection-on-action) als auch über eigene zukünftige Handlungen und ihre Folgen auf der Grundlage bestehender Wissens- und Erfahrungsbestände nach. Hilfreich waren der Einbezug eigener Schulerfahrungen, theoretischer Kenntnisse zur Bedeutung pädagogischer Beziehungen für die schulische Entwicklung von Kindern und Jugendlichen sowie reale Beispiele durch Fallvignetten.

Die Bearbeitung von Fallvignetten ermöglichte es zudem, eigene Einstellungen und Sichtweisen zu pädagogischen Beziehungen zu ermitteln und innerhalb der Gruppendiskussion durch die Meinungen und Sichtweisen anderer Studierender zu reflektieren (vgl. Reflektieren als Bewusstmachung der Bedeutung eigener epistemologischer Überzeugungen und subjektiver Theorien für berufliches Handeln, vgl. Timperley, 2012). Zudem standen Handlungsroutinen von Lehrpersonen und schulische Strukturen im Interesse der Aufmerksamkeit, wurden erfasst, mit Erfahrungen beziehungsweise anderen Vignetten verglichen, beurteilt, bewertet, hinterfragt und diskutiert (vgl. u.a. Bastian & Helsper, 2000; Helsper, 2002).

Abschließend hielt die Seminarleitung einen kurzen Vortrag zur Methode der Gruppendiskussion, ihrer Entstehung, Zielen, der Zusammensetzung von Gruppen, Arten und Ablauf und besprach Transkriptionsregeln. Dies diente einerseits als Vorbereitung der Gruppendiskussion im Seminar zu einer Fallvignette mit inklusiver Thematik. Andererseits war es auch zentral für das Führen des Kreisgesprächs mit Kindern (siehe Kapitel 3.9).

### **3.6 Sechste Sitzung: Gruppendiskussion zu einer Fallvignette und Beobachtungsauftrag**

---

<sup>3</sup> Introspektion ist eine „[...] auf die eigene Person gerichtete Aufmerksamkeit für Prozesse im inneren Raum [...]“ (Prenzel, 2014, S. 4).

### *Gruppendiskussion zu einer Fallvignette*

In der sechsten Sitzung wurde mit den Studierenden eine Gruppendiskussion durchgeführt. Die folgende Fallvignette wurde auf der Grundlage der Texte von Tellisch (2016, S. 218ff.) entworfen:

*„Melanie besucht die dritte Klasse. Melanie ist eines von drei so genannten Integrationskindern, die zusammen an einem Extratisch sitzen, da sie leichtere und zusätzliche Aufgaben bekommen. Melanie hat Schwierigkeiten, sich zu konzentrieren und kann nicht so schnell und leicht lernen wie die anderen Kinder der Klasse. Während des Deutschunterrichts sollen alle Schüler/-innen eine Geschichte zu ihrem letzten Ferienerlebnis aufschreiben. Die Integrationskinder bekommen eine andere Aufgabe. Sie bemerken nicht, dass die Lehrerin die Arbeit der anderen Kinder unterbricht, um von ihrem eigenen spannenden Ausflug in einen Freizeitpark zu berichten. Im Laufe ihrer sehr bildhaften Erzählung schreit die Lehrerin plötzlich auf, um ihre Angst in der Achterbahn deutlich zu machen. Melanie, die mit dem Rücken zur Lehrerin an ihrem Extratisch sitzt und weiterhin an ihren „Extra“-Aufgaben arbeitet erschrickt sich daraufhin sehr. Danach fragt die Lehrerin die Klasse, wer etwas von (s)einem Ferienerlebnis erzählen möchte. Als sich keiner meldet, ist sie erst einmal enttäuscht. Paul weist die Lehrerin daraufhin, dass sich Melanie meldet. Als sich die Lehrerin erstaunt zu Melanie dreht, sagt sie zu ihr: „Ach Melanie, du möchtest dran kommen? Okay. Dann darfst du auch mal mitmachen.“ (Siehe Anhang 4)*

Die Seminarleitung oder eine andere eingewiesene Person las die Vignette vor und gab damit den Gesprächs- beziehungsweise Diskussionsimpuls. Die Studierenden äußerten ihre Sichtweisen, Meinungen und Gedanken zu der in der Vignette beschriebenen Situation und diskutierten gemeinsam über unterschiedliche aber auch gleiche Haltungen, Handlungsalternativen und versuchten die Perspektive der verschiedenen Akteure (Lehrerin vs. Schüler\_innen) einzunehmen und aus deren Sichtweisen die Situation zu verstehen und zu analysieren. Die/Der Gruppendiskussionsleiter\_in nahm in dieser Diskussion die Rolle einer/ eines neutralen Beobachters beziehungsweise Beobachterin der Situation ein. Die Studierenden sollten eigenständig und möglichst nicht durch den/die Gruppenleiter\_in gelenkt die Diskussion führen.

Nach der Gruppendiskussion der Studierenden hielten die Studierenden ihre Einstellungen und Sichtweisen zu der Fallvignette schriftlich fest. Da sie im Rahmen der praktischen Erfahrungen im Umgang mit Kindern (siehe Kapitel 3.9) ein Kreisgespräch zu derselben Fallvignetten durchführen sollten, schrieben sie auch ihre Erwartungen an den Verlauf des Kreisgesprächs mit den Kindern und an erwartete Fähig- und Fertigkeiten der Kinder auf.

### *Beobachtungsauftrag von Lehrer\_innen-Schüler\_innen-Interaktionen im Unterricht der Praktikumsklasse*

Im Rahmen der Kontemplation und Wahrnehmungsschulung beobachteten die Studierenden Schul- und Unterrichtsszenen und protokollierten die pädagogischen Interaktionen. Methodisch-didaktische Grundlage bildete das von Prenzel (2015a) entwickelte Methodenmanual, welches die genaue Vorgehensweise, Protokollierung und Auswertung der teilnehmenden Beobachtung (nach Oswald, 2008) vorgab. Dieses Manual wurde für das Projektnetz „INTAKT“ erstellt und hatte zum Ziel, eine Kooperation zwischen Forschungsvorhaben und der empirischen Untersuchung sozialer Interaktionen in pädagogischen Arbeitsfeldern herzustellen (vgl. Prenzel, 2015a).

Da das Methodenmanual Grundlage für den Beobachtungsauftrag, Protokollierung der Szenen sowie die anschließende Auswertung war, lasen es die Studierenden gemeinsam mit der Seminarleitung laut vor. Die Inhalte und die Vorgehensweise wurden genau besprochen und Unklarheiten und Fragen zum Ablauf geklärt.

Ziel der Beobachtung im Unterricht nach dem Methodenmanual von Prenzel (2015a) war es, dass die Studierenden pädagogische Interaktionen und Handlungsweisen von Lehrpersonen und damit Ergebnisse, „[...] die auf der Vorderbühne des Unterrichts als sicht- und hörbare Interaktionen zwischen einer Lehrkraft und einem Adressaten stattfinden“ erheben und protokollieren sollen (Prenzel, 2015a, S. 3). Im Zentrum der Aufmerksamkeit sollten die von der Lehrperson ausgehenden Aktionen stehen. In Abhängigkeit davon wurden auch die Reaktionen der Lernenden erfasst sowie ggf. die Reaktionen von Mitschüler\_innen. Es bestand eine enge Fokussierung auf das Kontinuum der Lehrer\_innen-Schüler\_innen-Interaktionen und der ggf. auftretenden Peergroup-Reaktionen, da es unmöglich ist, alle sozialen Interaktionen in einer Schulklasse zu erheben (Prenzel, 2015a). Dies entsprach weitestgehend dem berufsbiographischen Ansatz, da Lehrer\_innen im Hinblick auf die alltägliche Bewältigung ihres Berufs reflektiert wurden (vgl. Kunze & Stellmaszyk, 2004; Hericks, 2007; Herzog, 2011; Lüsebrink, 2006, 2007; Meyer, 2012; Reißmann, Feine & Schramm, 2013; Heller & Schwarzer, 2010). Durch die Protokollierung der Szenen wurden die Studierenden für anerkennende und verletzende Lehrer\_innenhandlungen sensibilisiert, beschrieben ihre eigene Introspektion und nahmen eine Einschätzung des Lehrkraftverhaltens vor (siehe Kapitel 3.5). Zudem reflektierten die Studierenden die

eigenen Erfahrungen, die erlebten Interaktionen innerhalb des Praktikums sowie durch die Besprechung und Diskussion der protokollierten Fallvignetten eigene Einstellungen und Merkmale ihrer Lehrer\_innenpersönlichkeit.

Während des Beobachtungsauftrages orientierten sich die Studierenden an der methodischen Konzeption der teilnehmenden Beobachtung nach Oswald (2008). Diese methodische Konzeption beinhaltete unter anderem folgendes Vorgehen (Oswald, 2008, S. 79f.): „Der Beobachter bemüht sich, den Sinn der Sequenzen [...] zu verstehen. Das Aufschreiben dieses Verstandenen ist zwar so nahe wie möglich an den faktischen Abläufen auszurichten. Jedoch ist die Verwendung von qualifizierenden Verben, Adverbien und Adjektiven, die sich auf die emotionalen Zustände beziehen, unumgänglich. Nur die physischen Abläufe zu beschreiben, genügt keineswegs. Der Beobachter hat die Fähigkeit zu Sinn entnehmender Wahrnehmung und, gestützt auf diese Fähigkeit, muss er den wahrgenommenen Sinn so präzise und ausführlich wie möglich wiedergeben“.

Danach bekamen die Studierenden den Beobachtungsauftrag, welcher folgende *Aufgabe drei* des Portfolios beinhaltete:

„Führen Sie eine eigene, eintägige Beobachtung in der Schule, in der Sie hospitieren, zum Thema „Pädagogische Beziehungen – anerkennende und verletzende Lehrer\_innen-Schüler\_innen-Interaktionen“ durch. Orientieren Sie sich dabei am besprochenen Methodenmanual von Prengel (2015a). Nehmen Sie zwei für Sie als besonders eindrücklich wahrgenommene Szenen heraus, beschreiben Sie die jeweilige Situation, begründen Sie Ihre Introspektionen und stellen Sie sich anschließend zuerst vor, Sie wären das Kind und danach die Lehrperson. Warum haben Sie in der jeweiligen Situation entsprechend gehandelt? Welche Gefühle und Gedanken hatten Sie? Würden Sie in einer ähnlichen Situation wieder genauso handeln oder anders? Begründen Sie Ihre Aussagen. Schreiben Sie abschließend eine Reflexion zu den Beobachtungen. Orientieren Sie sich dabei unter anderem an folgenden Fragen: Welche Erkenntnisse konnten Sie durch das Durchführen von Beobachtungen sammeln? Welche Erkenntnisse haben Sie zu pädagogischen Beziehungen, zu Lehrer\_innen-Schüler\_innen-Interaktionen erhalten? Reflektieren Sie über das Einschätzen von Introspektion und Anerkennungsgraden sowie zu Anerkennung und Verletzung innerhalb pädagogischer Interaktionen.“

Damit setzte sich der Auftrag aus drei wesentlichen Inhalten zusammen:

- 1) Protokollierung von Szenen pädagogischer Interaktionen innerhalb eines Unterrichtstages mit Einschätzung von Anerkennungsgraden, Introspektion und Auswertung
- 2) Detailliertere Beschreibung der Situation zweier von der Studierenden beziehungsweise dem Studierenden als besonders eindrücklich wahrgenommenen Szenen, mit entsprechender Begründung für die eigenen Introspektionen sowie einem vorgenommenen Perspektivwechsel in die beteiligten Personen
- 3) Reflexion des Beobachtungstages mit Bezug zum theoretischen Rahmen

Im Rahmen der *ersten Aufgabe des Beobachtungsauftrages* (dem Protokollieren von Lehrer\_innen-Schüler\_innen-Interaktionen) wurden eigens beobachtete Fälle erstellt. Diese bildeten die Grundlage der zweiten und dritten Aufgabe, da hier nicht die Theorie wie am fremden Fall expliziert, sondern in eigene Beobachtungen übertragen wurden. Die Studierenden wurden befähigt, Situationen zu erkennen und aufzuschreiben, introspektiv ihre eigene Gefühlslage innerhalb der Szenen wahrzunehmen, eine Einschätzung von Anerkennungsgraden vorzunehmen und Lehrkraftverhalten einzuschätzen. Durch die Beobachtungen und die Einordnung der Anerkennungsgrade wurden Anerkennungs- und Verletzungshandlungen von in pädagogischen Arbeitsfeldern tätigen Fachkräften sowie die zu beobachtbaren Reaktionen der Lernenden sichtbar gemacht und dokumentiert (Prengel, 2015a, S. 5). Bei auftretenden Unsicherheiten zur Einschätzung der Anerkennungsgrade hatten die Studierenden die Möglichkeit, diesen in Partner\_innenarbeit(en) innerhalb des Seminars zu begegnen und sie zu diskutieren. Durch die sozial-kooperative Arbeitsform wurde eine Reflexion vermeidbar, die die Form sozialer Selbstverständigung annimmt (Feuser, 2015). Untersucht wurden neben Formen, Anlässen und sichtbaren Wirkungen der Anerkennungspraktiken auch Häufigkeiten derer im beobachteten Unterricht. Gegenstand dieses Beobachtungsauftrages war neben der Protokollierung von Szenen auch die deskriptive Darstellung der beobachteten Phänomene (Prengel, 2015a, S. 5), die die Studierenden für die Bedeutung pädagogischer Beziehungen sensibilisieren sollte.

Innerhalb des zu erstellenden Beobachtungsprotokolls wurden von den Studierenden entsprechend des Methodenmanuals (Prengel, 2015a) folgende Informationen eingetragen:

- der Zeitpunkt der Erhebung jeder Szene
- Beschreibung der Interaktionsszene, aller von der Lehrperson ausgehenden interaktiven Ereignisse (Gesichtsausdruck, Körpersprache, Klang der Stimme)
- Reaktionen der angesprochenen Schüler\_innen (Mimik, Gestik, Körperhaltung)

- fachliche Kommentare und Erläuterungen, die einem besseren Verständnis der Feldvignette dienen
- Introspektion (Die Beobachtenden tragen in Form von Ich-Aussagen ein, was sie selbst in jeder beobachteten Szene empfinden)
- Memos (weitere Informationen, Gedächtnisprotokolle; Siehe Prengel, 2015a, S. 4)

Die während der Beobachtung handschriftlich festgehaltenen Szenen sollten am Beobachtungstag am Computer in den vorgegebenen Beobachtungsbogen transkribiert werden. Die Protokolle und Memos wurden aus dem Gedächtnis ergänzt.

Bei der *zweiten Aufgabe des Beobachtungsauftrages* suchten die Studierenden in ihren Beobachtungsprotokollen zwei besonders eindrucksvolle beziehungsweise anerkennende vs. verletzende Szenen heraus und schrieben diese ausformuliert auf. Innerhalb der Abschlussveranstaltung (siehe Kapitel 3.12) wurden diese vorgestellt sowie die prozentualen Häufigkeiten von Anerkennung und Verletzung aller beobachteten Szenen der Studierenden des gesamten Seminars berechnet. Jede Fallvignette, die vorgestellt wurde, wurde von der vorstellenden Person sowie von der Seminargruppe mit einem kurzen Kommentar versehen. Es wurden theoretische Bezüge und ihre Bedeutung für das eigene Lehrer\_innenhandeln hergestellt. Dadurch konnte gewährleistet werden, dass die Szenen auch in Bezug auf den Umgang mit der Situation reflektiert wurden.

Um aus der Beobachtung eine Reflexion werden zu lassen (siehe *dritte Beobachtungsaufgabe*), ist es notwendig, diese zum Arbeits- und Reflexionsgegenstand unter einem theoretischen Schwerpunktthema zu machen (Lunkenbein, 2012, S. 81f.). Die Studierenden sollten durch die Beobachtungsaufgaben lernen, erlebte Interaktionen innerhalb des Praktikums sowie das theoretisch erarbeitete Wissen durch das „Lernen am Fall“ praktisch umzusetzen und anzuwenden. Die Besprechung und Diskussion der beobachteten und protokollierten Fallvignetten ermöglichten es den Studierenden, eigene Einstellungen und Merkmale der eigenen Lehrer\_innenpersönlichkeit zu reflektieren und in Bezug zu theoretischen Grundlagen (beispielsweise der IN-TAKT-Studie) zu setzen. Prozentuale Häufigkeiten zu anerkennendem und verletzendem Lehrer\_innenhandeln wurden mit der Studie verglichen.

Zusammenfassend ermöglichte die Kontemplation und Wahrnehmungsschulung durch die eigenen Erfahrungen, die erlebten Interaktionen innerhalb des Praktikums sowie die Besprechung und Diskussion der protokollierten, beobachteten Fallvignetten Einstellungen und Merkmale der eigenen Lehrerpersönlichkeit zu reflektieren, was gerade für den Lehrer\_innenberuf wichtig ist (Müller-Using, 2010, 2015). Nach Schaar-schmidt (2005) lässt sich dies damit begründen, dass die Sorge für die Anderen (beispielsweise für die Schüler\_innen) langfristig nur mit einer guten Sorge für sich selbst einhergehen kann, da Empathie und empathisches Miteinanderumgehen von dem Wissen über eigene Bedürfnisse, Stärken und Schwächen geprägt ist. Wenn dieses Wissen besteht, können die Bedürfnisse, Stärken und Schwächen der Schüler\_innen, ihre „[...] prioritären sensuellen Lernzugänge wahrgenommen, erkannt und weiterentwickelt werden“ (Müller-Using, 2015, S. 53).

### 3.7 Siebte Sitzung: Inklusion

Das Thema Inklusion fand vor allem in der siebten Sitzung Beachtung, da es ein wesentliches und aktuelles Thema innerhalb von Schule und Lehrer\_innenprofessionalisierung ist. Inklusion wurde im Rahmen der Wertebildung thematisiert und es wurden vom Hessischen Kultusministerium auf Basis der gesetzlichen Vorgaben (Hessisches Schulgesetz, VOSB<sup>4</sup>) zehn Grundsatzziele festgeschrieben. Diese beinhalten unter anderem, dass inklusive Bildung ein fester Bestandteil für Aus-, Fort- und Weiterbildung für alle Lehrämter und pädagogischen Mitarbeiter\_innen sein muss. Dabei wurde im Seminar ein erweiterter Inklusionsbegriff verwendet, bei dem Diversität positiv konnotiert ist, sich an den Menschenrechten orientiert und verschiedene Heterogenitätsdimensionen beinhaltet (beispielsweise geschlechterbedingte, persönlichkeits- und leistungsbedingte Vielfalt) (vgl. Budde, Scholand & Faulstich-Wieland, 2008; Faulstich-Wieland, Weber & Willems, 2004; Gogolin et al., 2011; Merz-Atalik, 2009, 2014; Powell & Pfahl, 2012; Schildmann, 2012; Smith, 2009; Eckermann & Heinzl, 2013; Praetorius, Greb, Dickhäuser & Lipowsky, 2011).

---

<sup>4</sup> Verordnung über Unterricht, Erziehung und sonderpädagogische Förderung von Schüler\_innen und Schülern mit Beeinträchtigungen oder Behinderungen

In dieser siebten Sitzung wurden anfangs die Vorkenntnisse der Studierenden zu Inklusion erhoben. Jeder Studierende beziehungsweise jede Studierende schrieb auf vorliegende Karten eigene Ideen zum Verständnis der Inhalte, des Konzepts und der Hintergründe zu Inklusion auf, die anschließend im Plenum vorgestellt, erklärt und begründet wurden, um sie dann gemeinsam zu ordnen. Dadurch ergab sich eine erste Übersicht über Vorstellungen und Wissensstand zur Thematik, auf die nach der Vermittlung von Grundlagenwissen zu Inklusion zurückgegriffen werden konnte. Hierdurch wurde die vorher erstellte Übersicht erweitert und gegebenenfalls auch Fehlvorstellungen beziehungsweise -konzepte besprochen.

Danach erfolgte ein Vortrag zu Inklusion durch die Seminarleitung, um allen Studierenden die Möglichkeit einer gemeinsamen Wissensbasis zu ermöglichen. Hierin enthalten war grundlegendes Wissen zu Inklusion, wie: Definition, Abgrenzung zu anderen Konzepten, inklusive Bildung und Lernkultur, Hintergründe, rechtliche Grundlagen und Umsetzungen in inklusiven Schulen, enthalten. Inhaltlich wurde unter anderem Folgendes besprochen: die Bedeutung von Inklusion, Inklusion vs. Integration, Inklusion als Schlüsselkonzept, Inklusion als Menschenrecht, Zahlen und Fakten zur Umsetzung von Inklusion aus Deutschland, Herausforderungen im Bildungsbereich, die Verpflichtungen von Inklusion auf verschiedenen Ebenen sowie die Vorstellung einer inklusiven Schule (zum Beispiel die Offene Schule Waldau: Leitbild, Konzepte, Beziehungen gestalten, ganzheitliche Förderung, Folgerungen usw.). Bei jedem Vortrag wurde auf eine interessante Darstellung und einen Einbezug der Studierenden geachtet. Dies beinhaltete, dass die aus der Einführungsveranstaltung entstandenen Fragen zu Inklusion mit einbezogen und (gemeinsam) beantwortet wurden, kurze Intros zur Thematik sowie Videosequenzen zur besseren Verständlichkeit und Anschaulichkeit Verwendung fanden und auf einen aktiven, studierendennahen Einbezug geachtet wurde.

Nach dem Vortrag fanden sich die Studierenden in Dreier- bis Vierergruppen zusammen und bearbeiteten Konzepte inklusiver Schulen, die sie den eigenen Praktikumsschulen gegenüberstellten. Hierfür recherchierten sie Informationen, wie Konzepte und Leitgedanken der jeweiligen Praktikumsschule und bearbeiteten danach die ausliegenden Informationen zu einer inklusiven Schule. Durch die Gegenüberstellung der ermittelten Leitbilder, Konzepte und Umsetzungen inklusiver Schulen mit den Konzepten der eigenen Praktikumsschule sollte für Gemeinsamkeiten, Unterschiede, Rahmenbedingungen, Umsetzungsmöglichkeiten aber auch für Chancen und Herausforderungen inklusiver Schulen sensibilisiert werden. Für eine sich anschließende vielfältige Präsentation der Ergebnisse erstellten die Studierenden Plakaten, Flipcharts, Powerpoint-Präsentationen oder Graphiken. Durch das Abfotografieren aller Präsentationen und das Einstellen auf der Moodleplattform<sup>5</sup> wurde den Studierenden das Material zur Verfügung gestellt. Zudem erhielten die Studierenden alle Texte, sodass ein Nachlesen des Gehörten und Gelernten jederzeit möglich war. Im Plenum wurde eine Gesamtbilanz über die schulischen Konzepte mit ihren Vor- und Nachteilen besprochen, diskutiert und ein Fazit gezogen.

### **3.8 Achte Sitzung: Aktives Zuhören und Theorie zu Kreisgesprächen mit (Grund-)Schulkindern**

#### *Aktives Zuhören*

Innerhalb der entwickelten Lernumgebung wurde das aktive Zuhören in der achten Sitzung Thema, da es eine Grundlage für das Führen des Kreisgesprächs mit Kindern im Rahmen des Sammelns praktischer Erfahrungen im Umgang mit ihnen war (siehe Kapitel 3.9).

Zu Beginn wurden die Vorkenntnisse der Studierenden zur Methode erhoben, die am Ende der Sitzung ergänzt und (wenn notwendig) berichtet wurden. Danach erfolgte ein theoretischer Input zu den Ursprüngen und Grundannahmen des aktiven Zuhörens nach Rogers (1972; vgl. auch Weinberger, 2004), den Zielen, der Methodik, dem Nutzen des aktiven Zuhörens auf der interpersonellen und semantischen Ebene, den verbalen und nonverbalen Techniken des aktiven Zuhörens und den Arbeitsschritten (Paraphrasieren, Verbalisieren, Nachfragen, Zusammenfassen). Für den Abschluss und die Zusammenfassung des aktiven Zuhörens wurden im Plenum zwei kurze Videosequenzen geschaut, die einen Dialog zwischen einem Mann und einer Frau darstellten. Studierende kamen darüber ins Gespräch, welche der beiden Videosequenzen aktives Zuhören zeigte und welche eher eine dysfunktionale Kommunikation hervorrief.

---

<sup>5</sup> Dies ist eine Online-Lernplattform der Universität Kassel. Auf dieser werden internetbasierte Kurse entwickelt und durchgeführt, Vorlesungsinhalte, Texte etc. eingestellt und eine Interaktion zwischen Dozent\_in und Studierenden sowie der Studierenden untereinander ermöglicht (siehe auch: [https://www.uni-kassel.de/fb05/fileadmin/datas/fb05/FB05-Service/E-Learning/Handb%C3%BCher\\_PDF/moodle-Dokumentation\\_f%C3%BCr\\_Studierende.pdf](https://www.uni-kassel.de/fb05/fileadmin/datas/fb05/FB05-Service/E-Learning/Handb%C3%BCher_PDF/moodle-Dokumentation_f%C3%BCr_Studierende.pdf)).

Aufbauend auf den erworbenen Erkenntnissen erhielten die Studierenden den Auftrag, die Methode mit einem\_r Freund\_in, Kolleg\_in oder Kind umzusetzen, ohne den/die Gesprächspartner\_in vorher über die Anwendung der Methode zu informieren. Dabei wurde sich an die Schritte des aktiven Zuhörens gehalten (aufnehmendes Zuhören, paraphrasieren/wiederholen mit eigenen Worten, verbalisieren/wiedergeben mit eigenen Worten). Die Inhalte des Gesagten sollten nach einem aufmerksamen, konzentrierten Zuhören mit eigenen Worten wiederholt werden und die Studierenden sollten überprüfen, ob sie das Gesagte richtig verstanden haben. Danach sollten die Studierenden mit ihrem Gesprächspartner über den Verlauf des Gesprächs diskutieren und schriftlich festhalten, ob und in wie weit es ihnen gelungen war „zwischen den Zeilen zu lesen“ und Mimik und Gestik des Gesprächspartners richtig einzuschätzen. Auch wurde besprochen, welche Schwierigkeiten es bei der Durchführung gab. Durch das Einüben der Methode übertrugen die Studierenden ihre theoretisch erworbenen Kenntnisse auf die Alltagswelt, erprobten verschiedene Gesprächsimpulse und evaluierten am Ende mit ihrem/ ihrer Gesprächspartner\_in die Umsetzung des aktiven Zuhörens. Diese Erfahrung zum aktiven Zuhören bildete den Einstieg für die sich anschließende Sitzung neun.

#### *Theorie zu Kreisgesprächen mit (Grund-)Schulkindern*

Nach der Besprechung der Aufgabenstellung zum aktiven Zuhören, wurde mit dem Thema „Schule aus Sicht von Grundschulkindern und Führen von Kreisgesprächen“ begonnen. Dabei wurde bewusst die Befragung der Kinder mit Hilfe des Kreisgesprächs gewählt, da diese Methode in immer mehr Schulen etabliert ist und meist zum „Ritual“ des Unterrichtsalltags an Grundschulen gehört. Kreisgespräche nehmen einen festen Platz im Schulvormittag vieler Grundschulen ein und eröffnen kommunikative Spielräume. Innerhalb der Kreisform wird die Interaktionssituation gegenüber Frontalunterricht verbessert und die egalitäre Anordnung der Erwachsenen (Forschende oder Lehrpersonen) und Kindern eröffnet die Möglichkeit für kindzentrierte Gespräche (vgl. Heinzel, 2001, 2003, 2004, 2012). Dies ermöglicht ein ungezwungenes ins Gespräch kommen der Studierenden mit den Kindern über Lehrer\_innen-Schüler\_innen-Interaktionen.

Als Einstieg beschäftigten sich die Studierenden in Einzelarbeit mit der Frage, welche Annahmen, Perspektiven, Meinungen und Haltungen Grundschulkindern in Bezug auf pädagogische Beziehungen, Schule, Unterricht und Lehrpersonen haben (könnten) (zu Zugängen kindlicher Perspektiven siehe auch Mey, 2003). Diese Gedanken schrieben die Studierenden auf Karten und stellten sie anschließend im Plenum vor. Durch einen kurzen Filmausschnitt und Schüler\_innenaussagen zur Thematik, die die Studierenden vorlasen, wurden zusätzlich genannte Aspekte an der Tafel ergänzt.

In drei Expertenteams (Methode Gruppenpuzzle) bearbeiteten die Studierenden Texte zu Schule aus Sicht von Grundschulkindern, zur Forschung mit Kindern, zu qualitativen Methoden in der Kindheitsforschung (vgl. Heinzel, 2012) und zu „Zwischen Kindheit und Schule - Kreisgesprächen als Zwischenraum“ (Heinzel, 2003). Weitere mögliche Texte für diese Arbeitsphase wären u.a. Maschke & Stecher (2012).

Die Ergebnisse wurden anschließend mittels der Methode des Gruppenpuzzles präsentiert. Danach wurden gemeinsam mit der Seminarleitung wesentliche Aussagen zusammengefasst und hervorgehoben.

### **3.9 Neunte Sitzung: Kreisgespräche mit (Grundschul-) Kindern**

Die neunte Sitzung begann mit der Auswertung des Arbeitsauftrages zum aktiven Zuhören (Siehe Kapitel 3.8). Die Studierenden hatten hierbei zuerst in Partner\_innenarbeit die Gelegenheit sich zu zweit über die gesammelten Erfahrungen auszutauschen. Anschließend stellte jede\_r Studierende seine beziehungsweise ihre Erfahrungen im Plenum vor. Durch die praktische Umsetzung der Methode im schulischen und/oder privaten Umfeld, die Besprechung und Diskussion mit dem beziehungsweise der Gesprächspartner\_in und die Reflexion der Erfahrungen innerhalb der Seminargruppe erfolgte eine Selbst- und Fremdrelexion. Die Studierenden überprüften, inwieweit ihnen das aktive Zuhören gelungen war, ob dadurch möglicherweise auftretende Unklarheiten beseitigt werden konnten und eine anerkenndere Gesprächssituation mit dem Gegenüber entstand. Durch das Feedback des/der Gesprächspartners\_in wurde überprüft, ob Selbst- und Fremdwahrnehmung übereinstimmte und welche Verbesserungsmöglichkeiten in der Gesprächsführung vorgenommen werden könnten.

Nach Abschluss dieser Reflexionssequenz wurde eine Wissensaktivierung der Inhalte aus Sitzung acht – dem Führen von Kreisgesprächen mit Grundschulkindern - durchgeführt.

Hierfür hielt die Seminarleitung einen Vortrag zu:

- Sinn von Kreisgesprächen



- Ziele und Ablauf von Kreisgesprächen
- Erwartungen an die Lehrperson
- Rolle der Schüler\_innen und der Lehrperson innerhalb des Gesprächs
- Rolle der/des Forscherin beziehungsweise Forschers
- Aufgabe des Kreiskindes beziehungsweise der Kreisgesprächsleitung
- die pädagogische „Als-ob-Beziehung“
- Kinderthemen
- Vorteile des Kreisgesprächs und Schwierigkeiten bei der Durchführung
- Besprechung von Transkriptionsregeln eines audiographierten Kreisgesprächs.

Für die Verbindung von Theorie und Praxis wurden Fallvignetten zu Kreisgesprächen mit entsprechenden wissenschaftlichen Interpretationen in Gruppenarbeit (Dreiergruppen) besprochen, um positive und negative Aspekte von Lehrer\_innenhandeln und der Durchführung von Kreisgesprächen abzuleiten. Die unter anderem verwendeten Fallvignetten waren: Breidenstein & Kelle, 2002; Richter, 2000; Klein, 2010 (Siehe Anhang 5). Ziel dieser Auseinandersetzung mit in den Fallvignetten beschriebenen Lehrer\_innen-Schüler\_innen-Interaktionen war es, zentrale Punkte anzuführen, wie Lehrer\_innen gelungene Kreisgespräche führen können. Die Studierenden orientierten sich bei der Bearbeitung der Fallvignetten an folgenden Arbeitsaufträgen:

- Fassen Sie die Unterrichtssituation zusammen. Worum geht es fachlich und inhaltlich bei dem Kreisgespräch?
- Welche Lehrer\_innen-Schüler\_innen- beziehungsweise Schüler\_innen-Schüler\_innen-Interaktionen und Konflikte finden statt? Was ergeben sich daraus für Schlussfolgerungen und wichtige Aspekte zum Führen eines Kreisgesprächs?
- Wie reagiert die Lehrperson in den verschiedenen Situationen des Kreisgesprächs? Welche Reaktionen würden Sie in den Situationen als „angemessen“ erachten?
- Stimmen Sie den Vermutungen über mögliche Reaktionen und Gedanken des Kindes zu?
- Wie schätzen Sie die didaktische Vorgehensweise der Lehrperson in der Stunde ein?
- Geben Sie bitte eine persönliche Einschätzung und Ideen ab, wie ein angemessener Umgang bei der Aufklärung von Vorurteilen und Stereotypen aussehen könnte.

Die Vignetten mit wissenschaftlicher Interpretation sowie der beantworteten Fragen wurden von jeder Gruppe im Plenum vorgestellt. Am Ende erfolgte eine Zusammenfassung, worauf die Studierenden beim Führen eines Kreisgesprächs achten sollten. Dabei wurde neben des Gesprächsablaufs auch auf mögliche Impulse oder -fragen, die bei Stillstand oder Abbruch des Kreisgesprächs den Schüler\_innen gestellt werden könnten, eingegangen. Diese waren z.B.: Fasst die geschilderte Situation bitte mit eigenen Worten zusammen. Welche Gedanken und Gefühle habt ihr, wenn ihr diese „Geschichte“ hört? Habt ihr Erfahrungen mit ähnlichen Situationen? Wie ist das Miteinander in eurer Klasse und mit euren Lehrerinnen und Lehrern beziehungsweise Mitschülerinnen und Mitschülern? Was meint ihr, wie geht es den Personen? Schildert bitte, welche Gefühle und Gedanken diese haben könnten und warum ihr dies annehmt. Wie würdet ihr in der Situation des „betroffenen“ Mädchens beziehungsweise anstelle der Lehrperson handeln?

Die theoretischen Kenntnisse zum Führen eines Kreisgesprächs mit Kindern wurden angewendet, indem die Studierenden in ihrer Praktikumsklasse ein solches Gespräch durchführten. Als Gesprächsimpuls lasen die Studierenden den Kindern dieselbe Fallvignette vor, die bereits im Seminar in der Gruppendiskussion diskutiert wurde (siehe Kapitel 3.6). Diese Fallvignette beinhaltete eine Lehrer\_innen-Schüler\_innen-Interaktion mit inklusiver Thematik beziehungsweise mit vorwiegend verletzenden Lehrer\_innenhandeln. Das bedeutet, dass das Thema eines „Inklusionskindes“, welches am Extratisch im Klassenzimmer sitzt und andere Aufgaben erhält als die anderen Kinder der Klasse, diskutiert wurde (vgl. Faber, 2018; Faber, Fischer & Heinzel, 2018).

Die Studierenden nahmen eine moderierende und „neutrale“ Diskussionsleitung ein (vgl. Heinzel, 2012) und nahmen das Kreisgespräch mit Hilfe eines Aufnahmegeräts auf, um es im Anschluss zu transkribieren und auszuwerten.

Da die Studierenden wie in Kapitel 3.6 beschrieben, bereits ihre eigenen Sichtweisen, Meinungen und Introspektionen zu der Vignette in der Gruppendiskussion im Seminar aufgeschrieben hatten, konnte nach der Durchführung des Kreisgesprächs die Kontrastierung der Studierendensichtweise gegenüber den Einstellungen und Sichtweisen der Kinder zu dieser Vignette vorgenommen werden. Zudem verglichen sie ihre vorherigen Erwartungen an die Fähigkeiten der Kinder mit den gesammelten Erfahrungen.

Die *Aufgabenstellung 4 des Portfolios* lautete:

„Führen Sie in der Klasse, in der Sie hospitieren, mit den Schüler\_innen ein Kreisgespräch durch, in welchem Sie die Fallvignette aus dem Seminar besprechen, diskutieren und anschließend analysieren. Nehmen Sie dieses Gespräch auf und transkribieren Sie es. Halten Sie sich dabei an die zuvor besprochenen Transkriptionsregeln. Stellen Sie Ihre im Seminar erfassten Introspektionen, Auffassungen und Interpretation zur Fallvignette den Schülerauffassungen, Gefühlen, Wertungen und Meinungen kontrastierend gegenüber und diskutieren Sie Gemeinsamkeiten und Unterschiede. Schreiben Sie abschließend eine Reflexion, in der Sie sich u.a. an folgenden Fragen orientieren:

Welche Erwartungen hatten Sie im Vorfeld an das Gespräch beziehungsweise die Durchführung des Gesprächs und die Aussagen der Kinder? Wie lief das Gespräch ab? Welche Gesprächsregeln gab es? Wie sind Sie mit den Kindern ins Gespräch gekommen? Wo gab es positive Überraschungen, wo negative? Welche Probleme und Schwierigkeiten sind aufgetreten? Welche Aussagen der Kinder fanden Sie besonders interessant? Welche Aussagen waren für Sie besonders eindrücklich beziehungsweise überraschend und warum?“

Durch diese Reflexion eigener Erwartungen an die Kinder mit gemachten Erfahrungen konnte überprüft werden, in wie weit sich die Studierenden reflexiv mit kindlichen Sichtweisen auseinandersetzen und in wie weit die Studierenden durch die Beschäftigung mit den Schüler\_innen Veränderungen in den Einstellungen gegenüber Kindern zeigten (vgl. Faber, Fischer & Heinzl, 2018; Faber & Heinzl, 2019).

### 3.10 Zehnte Sitzung: Kinderrechte – Teil 1

In der zehnten Seminarsitzung wurden Kinderrechte thematisiert, da sie für die Wertebildung eine wesentliche Rolle in der Seminarkonzeption spielen. Diese Rechte wurden am 20. November 1989 weltweit in der UN-Kinderrechtskonvention<sup>6</sup> von der Generalversammlung der Vereinten Nationen verabschiedet und sind heute von den meisten Staaten der Welt ratifiziert. Daraus ergibt sich eine universelle Verbindlichkeit der Kinderrechte. Es ist sinnvoll und notwendig, dass angehende Pädagog\_innen, die im regelmäßigen Kontakt mit Kindern und Jugendlichen stehen, diese Rechte kennen und erklären können und eigene Sichtweisen und Handlungen überdenken und reflektieren, was in der Seminarkonzeption als zentrales Lernziel verstanden wird. Die zentralen Grundprinzipien der Kinderrechte sind: Nichtdiskriminierung (Artikel 2), Vorrang des Kindeswohls (Artikel 3), Recht auf Entwicklung (Artikel 6) und Berücksichtigung der Meinung des Kindes (Artikel 12). Die Orientierung der Beziehungsgestaltung an diesen Kinderrechten sollte helfen, Anerkennung (rechtlich, moralisch und individuell) innerhalb der pädagogischen Beziehung umzusetzen und Missachtung zu vermeiden. Damit sollten die Kinderrechte nicht nur dazu beitragen, das Wohl der Kinder zu verteidigen, sondern auch eine Entwicklung positiver pädagogischer Beziehungen zu ermöglichen (Prenzel & Winkelhofer, 2014), was zentrales Gesamtziel des Seminars war.

Nach einer Ermittlung der Vorkenntnisse, durch die Verschriftlichung dieser auf Karten und dem Anbringen an die Tafel, wurde der Kinderrechtesong von UNICEF eingespielt. Weitere Aussagen und Rechte wurden nach dem Hören durch die Studierenden auf Karten ergänzt und zu den Vorkenntnissen an die Tafel gehängt. Danach erhielten die Studierenden von der Seminarleitung einen Vortrag zum Thema Kinderrechte. Dieser enthielt unter anderem folgende Schwerpunkte: Was sind Menschenrechte und was sind Kinderrechte?, Geschichte der Kinderrechte, die Artikel der Kinderrechtskonvention, Allgemeine Prinzipien, EU-Kinderrechte, Umsetzung und Einhaltung der Kinderrechte, Fortschritte und positive Entwicklungen durch die Kinderrechte, Mängel und Missstände trotz Kinderrechte, Kinderrechte – Situation in Deutschland, Nationaler Aktionsplan, Zusammenfassung (zusätzlich mittels Kurzfilm). Nach dem Hören des Vortrags und der Reflexion über den bisherigen und den erreichten Wissens- beziehungsweise Kenntnisstand zur Thematik wurden die Vorkenntnisse vervollständigt.

---

<sup>6</sup> Im Folgenden abgekürzt mit UN-KRK

### 3.11 Elfte Sitzung: Kinderrechte – Teil 2

Weitere Themen, die innerhalb von Gruppenarbeiten und Expertenteams beziehungsweise Gruppenpuzzeln in der elften Seminarsitzung bearbeitet wurden, sind: ABC der Kinderrechte, Menschenrechtsbildung mit Kindern, Menschenrechtsbildung für Kinder und Jugendliche – Befunde und Empfehlungen für die deutsche Bildungspolitik (Reitz & Rudolf 2014), Partizipation, Qualitätsstandards für die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) sowie ein Einführungsvortrag zur Konferenz am 3.10.2013 von Prengel zu „Kinderrechte und die Qualität pädagogischer Beziehungen – Professionelles Handeln zwischen Inklusion und Exklusion in Schulen, Kindertageseinrichtungen und außerschulischen Bildungsbereichen. Hierfür wurde Material zur Verfügung gestellt, Erfahrungen zu Kinderrechten in Kassel vorgestellt und mittels Videosequenzen praktische Beispiele zur Umsetzung von Kinderrechten an Schulen verdeutlicht.

### 3.12 Zwölfte Sitzung: Abschlussveranstaltung

Das Blockseminar am Ende der Veranstaltung diente vor allem der Besprechung, Reflexion und Diskussion des durchgeführten Kreisgesprächs und des Beobachtungstages. Hierdurch bekamen die Studierenden Anregungen für das Verfassen ihres Portfolios. Zudem wurde sich intensiv mit dem Thema Inklusion beschäftigt, die gewonnenen Erkenntnisse und erworbenen Kompetenzen verdeutlicht und der Wissenstest sowie der Fragebogen als Posttest eingesetzt.

Im *ersten Teil der Blockveranstaltung* beschäftigten sich die Studierenden in Einzelarbeit mit der Reflexion des durchgeführten Kreisgesprächs anhand folgender Fragen, die sie schriftlich auf Karten fixierten:

1. Welche Erwartungen hatten Sie im Vorfeld an das Gespräch und die Durchführung des Gesprächs sowie die Aussagen der Kinder?
2. Wie lief das Gespräch ab?
3. Welche Gesprächsregeln gab es?
4. Wie sind Sie mit den Kindern ins Gespräch gekommen?
5. Wo gab es positive Überraschungen, wo negative?
6. Welche Probleme und Schwierigkeiten sind aufgetreten?
7. Welche Aussagen der Kinder fanden Sie besonders interessant?

Diese Fragen befanden sich auf Plakaten und wurden im Raum angebracht. Im Plenum stellte jede\_r Studierende die eigenen Erfahrungen vor und klebte die entsprechenden Karten hinter die Fragen auf die Plakate. Gemeinsam wurden im Anschluss ähnliche und konträre Erfahrungen thematisiert und diskutiert. Die Studierenden besprachen möglichst selbstläufig Handlungsalternativen und leiteten Verbesserungsmöglichkeiten ab, die sie bei der Durchführung weiterer Kreisgespräche berücksichtigen wollen.

Um das Thema Inklusion abschließend noch einmal zu thematisieren und zu intensivieren, wählten sich die Studierenden *im zweiten Teil der Blockveranstaltung* anhand von aus der Literatur abgeleiteten Vorschlägen ein zu bearbeitendes Thema zu Inklusion. Die Aufgabe der Studierenden war, sich an den vorbereiteten Tischen in Gruppen zusammenzufinden. Dort lagen Fragen, die die Studierenden in der ersten Sitzung gestellt hatten und deren Beantwortung noch nicht im Seminar geleistet werden konnte. Zusätzlich ermöglichten weitere Texte eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem Thema Inklusion. Zur Beantwortung der Frage(n) bearbeiteten die Studierenden die entsprechenden Texte und erstellten gemeinsam mit ihrer Gruppe ein Plakat, fertigten eine Powerpoint-Präsentation an oder nutzten die vorliegenden Karten und die Tafel, um ihre Ergebnisse der Seminargruppe vorzustellen. Orientiert wurde sich an Themen wie (vgl. auch weiterführende Literatur, siehe Kapitel 6):

- Was brauchen inklusive Schulen? Wie sieht die Arbeit im Klassenraum aus? Wie gelingen inklusive Schulen (vgl. Vanier & Wendt, 2014).
- Das Rahmenkonzept „Inklusive Bildung Stadt Kassel“
- der Heterogenitätsbegriff (Definition, Rechtliche Grundlagen, Grundhaltung, Warum ist die Umsetzung der rechtlichen Grundlagen wichtig?)
- Wie wirkt sich Inklusion beziehungsweise Heterogenität auf Inklusionsschüler\_innen und ihre Mitschüler\_innen (alle Schüler\_innen) aus?
- Wer profitiert von Inklusion?

- Aktueller Stand von Inklusion (An welchen Schulen, in welchen Bundesländern und Ländern gibt es schon gelungene Inklusion?)
- Wie gehe ich mit Heterogenität um? (Wie erarbeite oder erstelle ich Materialien für einen gelungenen inklusiven Unterricht an der Grundschule? Wie gehe ich als Lehrer\_in mit Heterogenität um? Individuelle Förderung)
- Inklusive Pädagogik: Grundlagen, Dissens und Vorschläge zum Konsens (Prenzel, 2016a, 2016b)
- Zwölf Bausteine einer guten (inklusive) Pädagogik (Prenzel, 2015b).

Um den Studierenden nach der intensiven Bearbeitung der Texte und vor der Vorstellung ihrer Erkenntnisse die Möglichkeit der kognitiven Regeneration zu geben und sie noch einmal neu für Chancen, Umsetzungsmöglichkeiten und Schwierigkeiten inklusiver Schulen zu sensibilisieren, wurde der Film „Berg Fidel – eine Schule für alle“ angesehen. In diesem Dokumentarfilm von Hella Wenders (2011) stehen vier Schüler\_innen der Grundschule Berg Fidel in München im Zentrum. Besonderheit ist, dass in der Schule in altersgemischten Klassen Kinder mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf gemeinsam unterrichtet werden. Durch den Film sollten sich die Studierenden über Chancen und Schwierigkeiten bei der Umsetzung des Konzepts Inklusion informieren und mit folgenden Fragen in Einzelarbeit auseinandersetzen:

1. Welche Szenen sind Ihnen besonders aufgefallen?
2. Was sagt der Film über die Lebenslage der Kinder?
3. Was sind die Kennzeichen der Pädagogik der Schule Berg Fidel?
4. Wie sieht die pädagogische Beziehung aus?
5. Wie sind die Peer-Beziehungen dargestellt?
6. Kann man Argumente für oder gegen eine Schule für alle ableiten?

In Dreier- bis Vierergruppen tauschten sich die Studierenden im Anschluss an den Film über diese Fragen aus und diskutierten unterschiedliche Meinungen und Sichtweisen. Dies bot noch einmal eine gute Möglichkeit, um über das Konzept der Inklusion anhand eines „echten“ Beispiels, einer inklusiven Schule, ins Gespräch zu kommen, sich darüber bewusst zu werden, wie und wann Inklusion gelingen kann und welche möglichen Herausforderungen wie bewältigt werden können. Danach wurden die Ergebnisse der Gruppenarbeiten durch die Studierenden präsentiert und besprochen.

Im *dritten Teil der Blockveranstaltung* stand die Auswertung und Reflexion des Beobachtungstages im Zentrum. In Einzelarbeit nahmen die Studierenden ihre Protokolle hervor und bearbeiteten die folgenden Fragen und Aufträge (vgl. Prenzel, 2015a):

1. Was war für mich der wichtigste Eindruck der Beobachtung?
2. Welche Erfahrungen habe ich beim Beobachten und Auswerten gemacht?
3. Nehmen Sie bitte Ihre Protokolle, überschauen Sie diese und wählen Sie eine wichtige Szene aus, die Lehrer\_innen-Schüler\_innen-Interaktionen beinhalten (verletzend oder anerkennend oder ambivalent). Finden Sie zu Ihrer vorgestellten Szene eine Überschrift → Welche Qualität hat die Beziehung im beobachteten Unterricht? Was ist Ihnen persönlich aufgefallen an Ihren Berichten und an denen der anderen Studierenden? Hat Sie etwas gestört / empört / haben Sie etwas Neues erfahren?

Diese Fragen wurden im Plenum besprochen und diskutiert.

Danach besprachen die Studierenden in Partnerarbeit Unklarheiten zu ihren Beobachtungsprotokollen, zum Beispiel hinsichtlich der Einschätzung der Anerkennungsgrade und der Introspektionen. Jede\_r Studierende schrieb danach auf ein von der Seminarleitung vorbereitetes Plakat die absoluten und prozentualen Werte der Beobachtungen (entsprechend der Anerkennungsgrade) auf (vgl. Prenzel, 2015a).

Für eine erste Zwischenbilanz der Lehrveranstaltung, bearbeiteten die Studierenden in Partner\_innenarbeit eine Zusammenfassung zu einem Seminarthema. Dieses Seminarthema wurde durch Losen ermittelt, so dass abschließend zentraler Konzepte, Aussagen und Inhalte aufgearbeitet und die Kompetenzerweiterung verdeutlicht wurde.

Die Studierenden formulierten zu dem zusammengefassten Thema abschließend einige Sätze. Die Themen waren: 1) Vorurteilsspiel und Erinnerungsreise, 2) Die Bedeutung der pädagogischen Beziehung für die schulische Entwicklung von Kindern und Jugendlichen, 3) Aktives Zuhören, 4) Beobachtungsauftrag und Auswertungen (mit Bezug zu pädagogischen Beziehungen), 5) Kreisgespräche, 6) Die Arbeit an Fällen, 7) Inklusion und 8) Kinderrechte.

Eine Seminarevaluation der Abschlussveranstaltung sowie des gesamten Seminars ermittelte Lerngewinn sowie positive und negative Aspekte.

Grundlage des *vierten Teils der Blockveranstaltung* war ein Vortrag der Seminarleitung zum Buch „Das kleine Ich bin ich!“ von Mira Lobe (2016). Dies diente der Grundlage, um gemeinsam über Inklusion, Anerkennung in pädagogischen Beziehungen und notwendigen wertschätzenden und fähigkeitenorientierten Haltungen ins Gespräch zu kommen und das Seminar inhaltlich abzuschließen.

Die Posterhebung des Fragebogens und Wissenstests schloss sich an, um danach eine schriftliche und eine mündliche Seminarevaluation vorzunehmen. Für einen wertschätzenden Abschluss formulierte jede\_r Studierende etwas Positives, was er beziehungsweise sie gelernt hat, welche Aspekte im Seminar und in der Gruppe positiv waren und welche persönlichen professionellen Ziele für die Zukunft bestehen. Die Seminarleitung formulierte ebenfalls entsprechende Aspekte und gab den Studierenden Wünsche für die Zukunft mit.

## 4. Zusammenfassung zu Vorgehensweise, Kompetenzzuwachs und Evaluation der Umsetzungselemente

### 4.1 Wertebildung

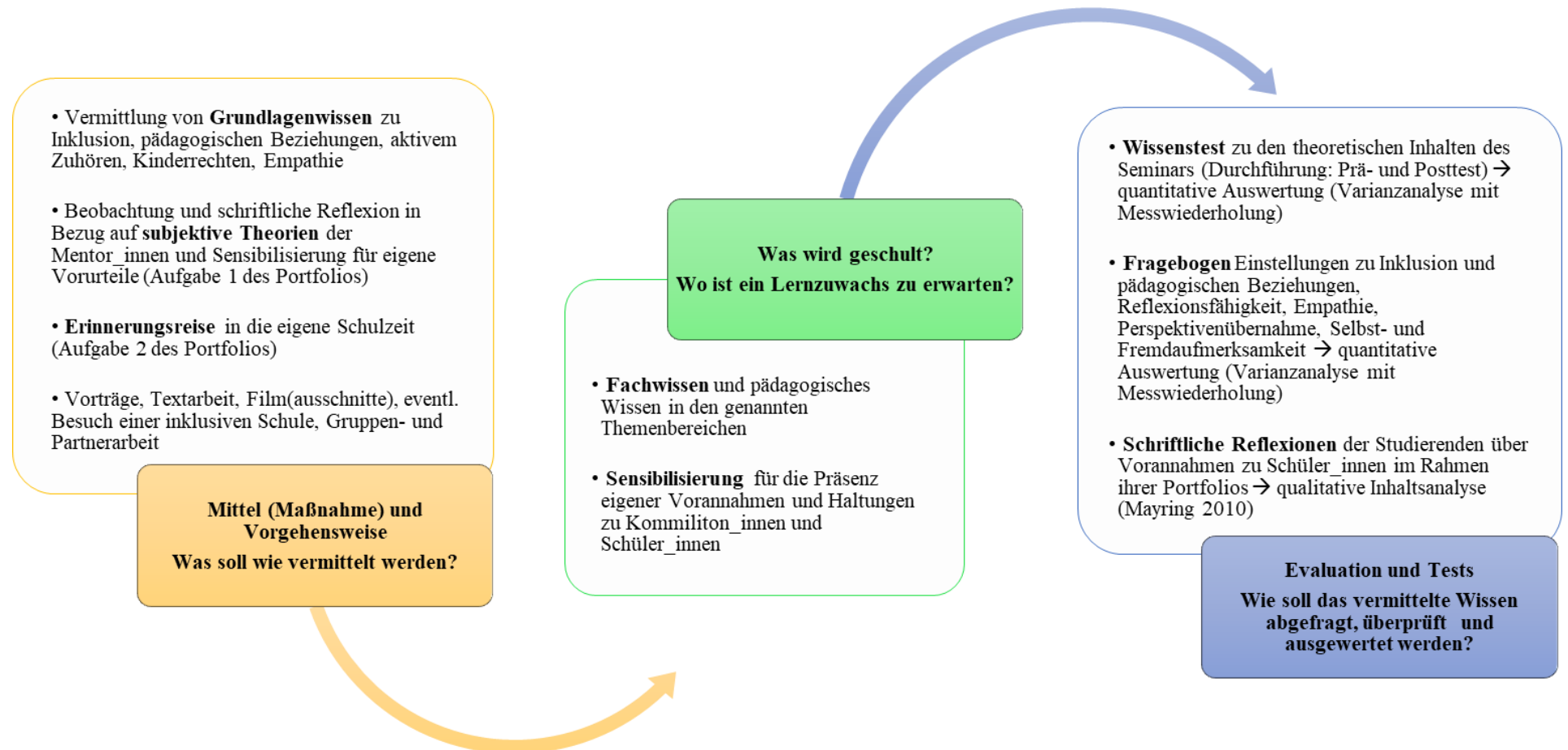


Abbildung 1: Zusammenfassende Grafik zu Mitteln, Kompetenzen und Evaluation bei der Wertebildung

## 4.2 Lernen an Fallbeispielen

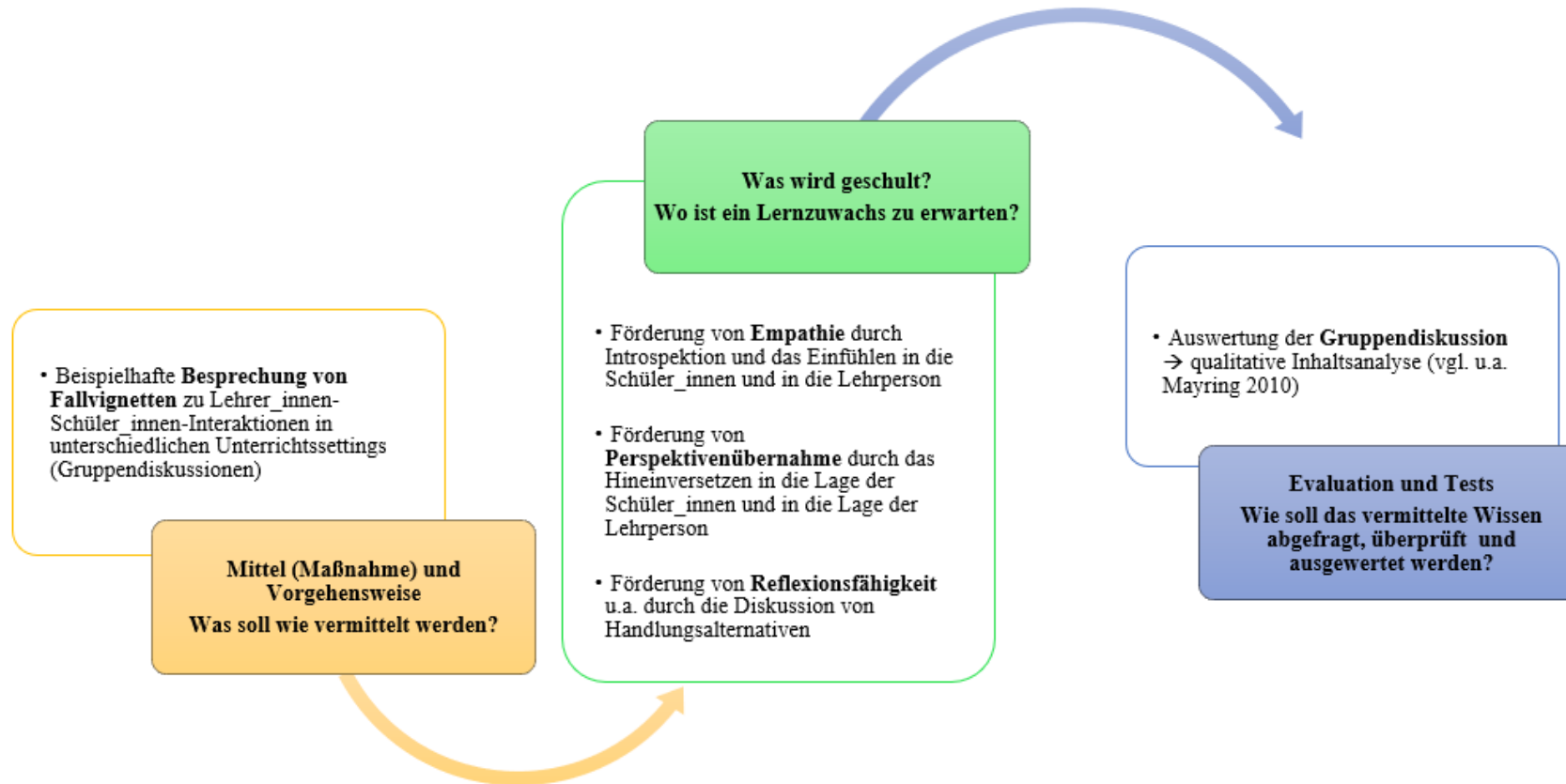


Abbildung 2: Zusammenfassende Grafik zu Mitteln, Kompetenzen und Evaluation bei dem Lernen an Fallbeispielen

### 4.3 Kontemplation und Wahrnehmungsschulung

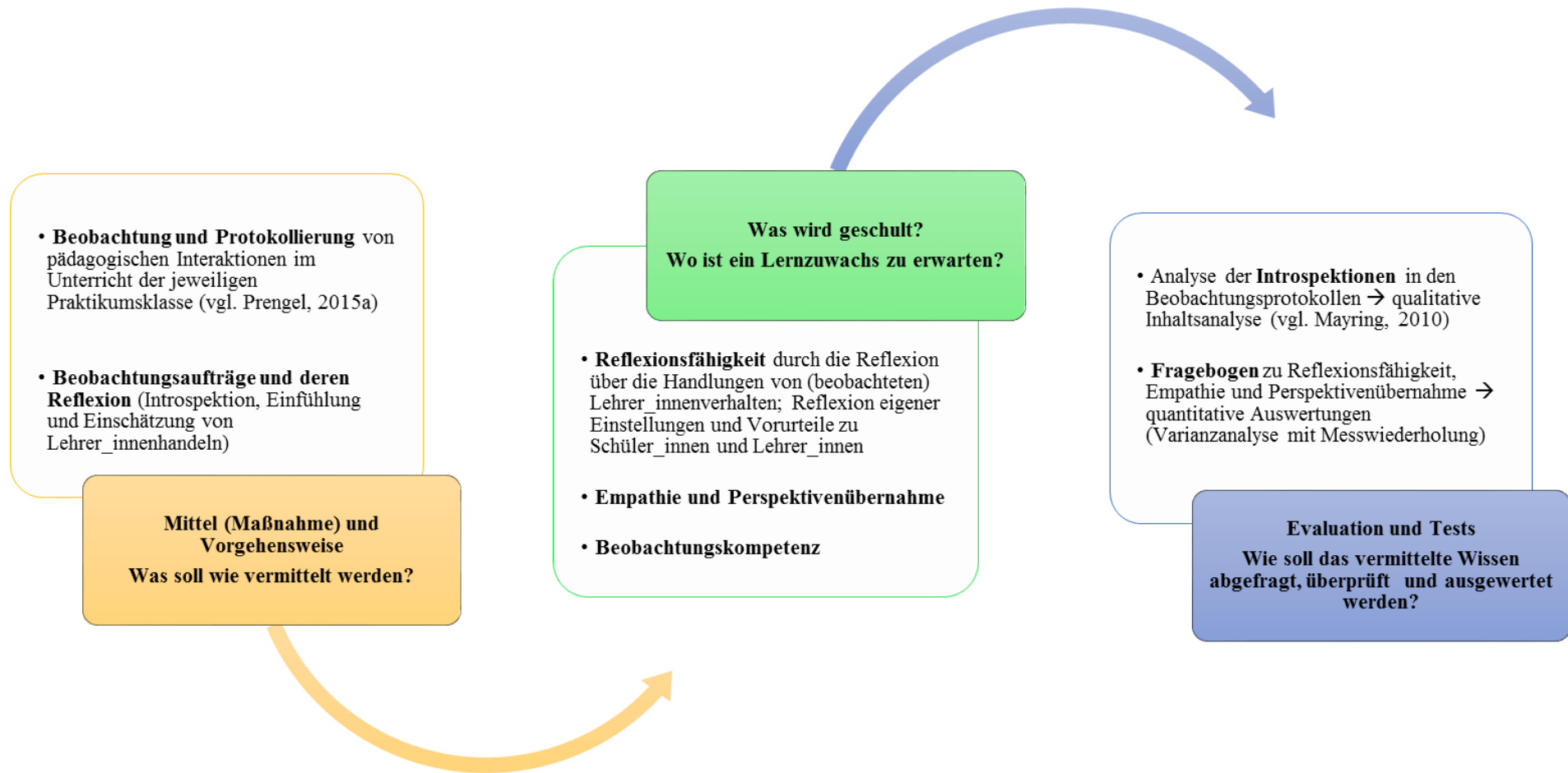


Abbildung 3: Zusammenfassende Grafik zu Mitteln, Kompetenzen und Evaluation bei der Kontemplation und Wahrnehmungsschulung



#### 4.4 Aktives Zuhören

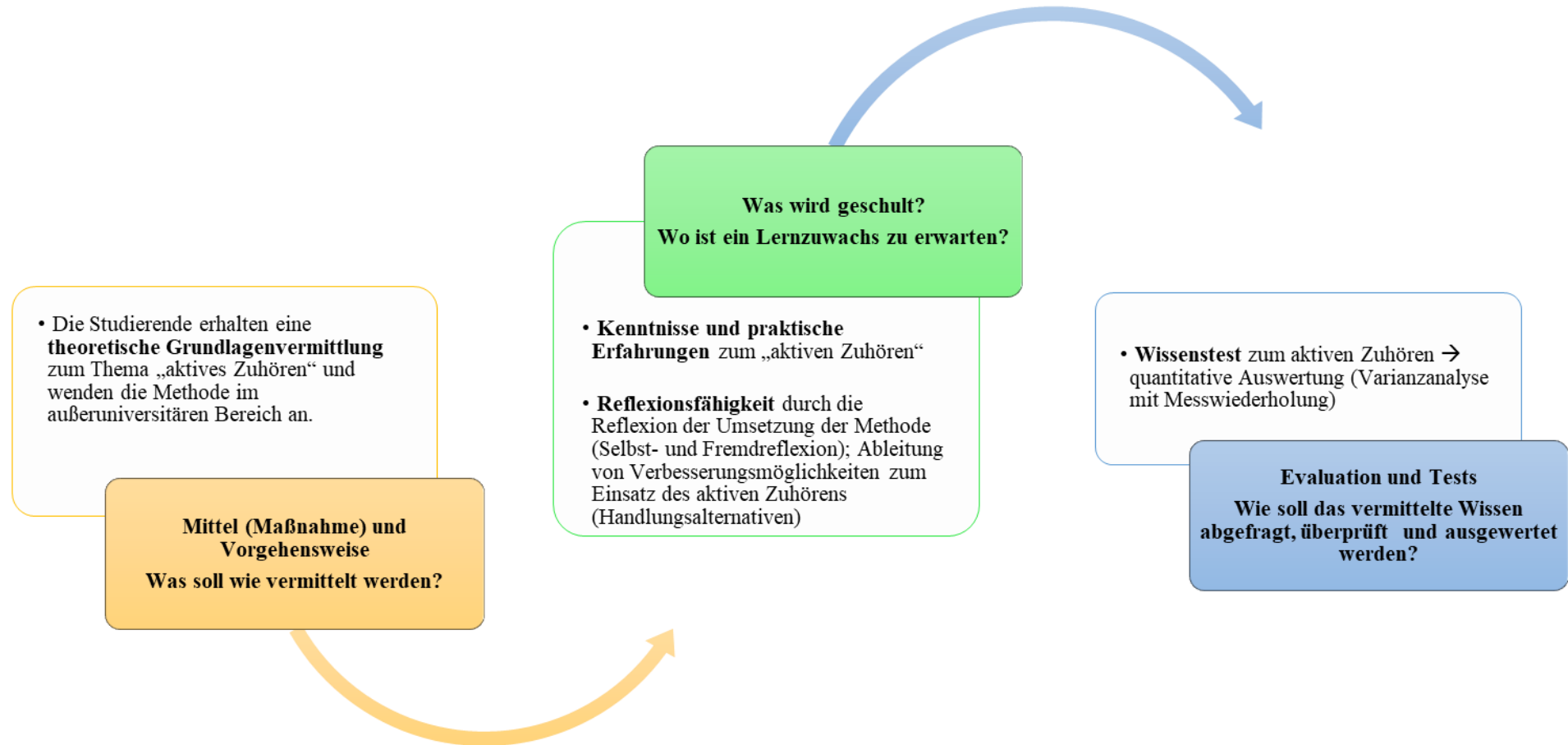
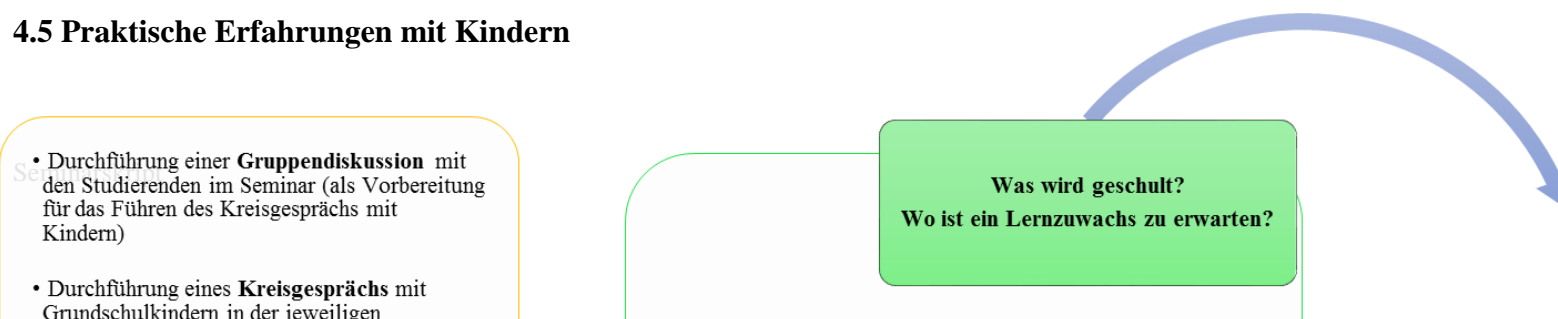


Abbildung 4: Zusammenfassende Grafik zu Mitteln, Kompetenzen und Evaluation bei dem aktiven Zuhören

#### 4.5 Praktische Erfahrungen mit Kindern



*Abbildung 5:* Zusammenfassende Grafik zu Mitteln, Kompetenzen und Evaluation bei den praktischen Erfahrungen im Umgang mit Kindern

## **5. Tabellarische Übersicht der einzelnen Seminarsitzungen**

Tabelle: Tabellarische Übersicht der einzelnen Seminarsitzungen

Sitzung	Thema	Inhalte (zeitlicher Rahmen)	Arbeits- und Sozialform(en) (Medien/Material)
1	<b>Einführungs- veranstaltung</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Begrüßung (5 min.)</li> <li>• Vorstellung und erstes Kennenlernen (15 min.)</li> <li>• Erhebung und Vorstellung der Erwartungen der Studierenden an das Seminar (20 min.)</li> <li>• Überblick über Ablauf und Inhalte des Seminars sowie die Leistungsanforderungen an die Studierenden (5-10 min.)</li> <li>• Wissenstest und Fragebogen (60 min.)</li> <li>• Lernstanderhebung zu Kompetenzen und Wissen der Studierenden („Zielscheibe“) (10 min.)</li> <li>• Kennenlernen (Interaktionsmethode „Vorurteilsspiel“) (30-40 min.)</li> <li>• Besprechung Aufgabe 1 – Portfolio (10 min.)</li> <li>• Abschluss (5 min.)</li> </ul>	Seminarleitung  Sitzkreis, Plenum (persönliche Gegenstände) Plenum (Tafel, Karten)  Vortrag Seminarleitung (Power-Point-Präsentation) Einzelarbeit (Fragebogen)  Plenum (Plakat Zielscheibe)  Plenum  Plenum  Plenum
2	<b>Erinnerungs- reise</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Durchführung der Erinnerungsreise (10 min.)</li> <li>• Aufgaben nach der Durchführung der Erinnerungsreise (20 min.)</li> <li>• Durchführung des Leserituals (20 min.)</li> <li>• Schreiben eines kurzen Briefes an eine Lehrperson (10 min.)</li> <li>• Freiwilliges, unkommentiertes Vorstellen der Briefe durch die Studierenden (5 min.)</li> </ul>	Plenum und Seminarleitung  Einzelarbeit  Plenum  Einzelarbeit  Plenum

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zusammenfassung des Gehörten durch die Seminarleitung (5 min.)</li> <li>• Studentische Reflexion über Erfahrungen mit der Erinnerungsreise, gemeinsamer Austausch (15 min.)</li> <li>• Ausblick und Vorbereitung auf die nächste Seminarsitzung (5 min.)</li> </ul>	<p>Seminarleitung</p> <p>Einzelarbeit und Partner_innenarbeit (Karten)</p> <p>Seminarleitung, Plenum (Texte in Moodle)</p>
3	<b>Die Bedeutung pädagogischer Beziehungen für die schulische Entwicklung von Kindern und Jugendlichen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Einstieg: Rückbezug zur Erinnerungsreise (5-10 min.)</li> </ul> <p>Vortrag zum Thema: Pädagogische Beziehungen (40 min.)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hermann Nohl – „Der pädagogische Bezug“ (Momente, Merkmale und Kritik)</li> <li>• Pädagogische Arbeitsbündnisse (vgl. Oevermann, 1996)</li> <li>• Arbeitsbündnisconfigurationen (vgl. Helsper, 2007)</li> <li>• Eigenschaften von Lehrpersonen, die uns positiv beeinflusst haben beziehungsweise die zur Gestaltung einer guten pädagogischen Beziehung wichtig sind (vgl. u.a. Giesecke, 1997; Helsper, 2007; Oevermann, 1996; Hattie, 2015)</li> <li>• Relevanz der Beschäftigung mit anerkennendem Lehrer_innenhandeln in der Lehrer_innenprofessionalisierung</li> <li>• Inhalte und Merkmale der pädagogischen Beziehung; Folgerungen für die Praxis</li> </ul> <p>Textarbeit (40 min.)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Studierenden lesen den vorliegenden Text (Prenzel, 2013a, S. 9-11, S. 51-91), besprechen ihn mit dem/der Sitznachbarn_in und im Plenum werden zentrale Aussagen zusammengefasst</li> <li>• Die Studierenden lesen für die nächste Sitzung zugeteilte Texte zu pädagogischen Beziehungen</li> </ul>	<p>Seminarleitung</p> <p>Seminarleitung (Power-Point-Präsentation)</p> <p>Studierende lesen Kritiken und Zitate vor (Handout)</p> <p>Plenum (Tafel)</p> <p>Einzelarbeit und Partner_innenarbeit, Plenum</p> <p>Einzelarbeit</p>
4	<b>Pädagogische Beziehungen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• „Die pädagogische Beziehung“ – Die Gruppen erstellen ihre Plakate (20 min.)</li> <li>• Ergebnisvorstellung durch jede Gruppe (20 min.)</li> <li>• Besprechung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden der Texte sowie zentraler Aussagen (10 min.)</li> </ul>	<p>Gruppenarbeit (Plakate)</p> <p>Plenum (Plakat)</p> <p>Plenum (Tafel)</p>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Durch den Einbezug eigener Schulerfahrungen werden Rückschlüsse auf die Wichtigkeit und Bedeutung pädagogischer Beziehungen gezogen sowie Merkmalen guter pädagogischer Beziehungen gesammelt (10 min.)</li> </ul> <p>Vortrag „Die pädagogische Beziehung“ (30 min.)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Die pädagogische Beziehung – Arbeits-, Gegenübertragungs-, Person-zu-Person- und auf Entwicklung gerichtete Beziehung (vgl. Clarkson, 1999) → Vignetten werden von den Studierenden vorgelesen und besprochen</li> <li>• Merkmale / Grundvoraussetzungen für pädagogische Beziehungen</li> <li>• Fähigkeiten- vs. Problemorientierung (Janssen, 1989)</li> <li>• Fähigkeit des Umdeutens</li> <li>• sokratischer Eid von Pädagog_innen</li> <li>• Folgerungen für die Praxis – daraus resultierende Veränderungen</li> </ul>	<p>Plenum (Tafel)</p> <p>Seminarleitung (Power-Point-Präsentation)</p>
5	<p><b>Pädagogische Beziehungen</b></p> <p><b>Empathie</b></p> <p><b>Projektnetz „INTAKT“ und Fallvignetten</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wiederholung zentraler Aussagen zu pädagogischen Beziehungen und Empathie (5 min.)</li> <li>• Empathie</li> </ul> <p>Vortrag Empathie (10 min.)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Definition</li> <li>• Inhalte</li> <li>• Förderung</li> <li>• Bedeutung für den Aufbau anerkennender pädagogischer Beziehungen)</li> </ul> <p>Vortrag und Vorstellung des Projekts INTAKT und von Frau Prof. Dr. Prengel (Prengel, 2013a) (15 min.)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Definition Fallvignetten mit Beispielen (Prengel, 2013a)</li> <li>• Besprechung von Introspektion und Anerkennungsgraden (Prengel, 2013a)</li> <li>• Besprechung von Fallvignetten (Fallarbeit) (40 min.)</li> </ul> <p>Vortrag „Gruppendiskussion“ (20 min.)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Entstehung, Unterscheidung (ermittelnde und vermittelnde Gruppendiskussion), Ziele, Zusammensetzung der Gruppe, Ablauf, Transkriptionsregeln</li> </ul>	<p>Plenum</p> <p>Plenum (Vorwissenserfragung, Tafel)</p> <p>Seminarleitung (Power-Point-Präsentation)</p> <p>Seminarleitung (Power-Point-Präsentation)</p> <p>Plenum (Textarbeit)</p> <p>Plenum mit Seminarleitung, Einzelarbeit mit sich anschließender Partner_innenarbeit und Plenum</p> <p>Seminarleitung (Power-Point-Präsentation)</p>

6	<b>Gruppendiskussion Fallvignette Beobachtungsaufgabe und Methodenmanual</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Durchführung und Reflexion der Gruppendiskussion zu einer Fallvignette (siehe Kapitel 3.6) (50 min.): Die Seminarleitung gibt den Gesprächsimpuls, indem sie die Fallvignette vorliest</li> <li>• Lesen des Methodenmanuals (Prenzel, 2015a) (20 min.)</li> <li>• Inhaltliches Zusammenfassen und Klären von Fragen zum Methodenmanual und Besprechung der Beobachtungsaufgabe (20 min.)</li> </ul>	Plenum (Aufnahmegerät)  Plenum (Methodenmanual für jede_n Studierende_n)  Plenum
7	<b>Inklusion</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Erhebung der Vorkenntnisse zu Inklusion (5 min.)</li> <li>• Vorstellung der Kenntnisse und Kategorisierung dieser Inhalte (5 min.)</li> </ul> Vortrag zu Inklusion (20 min.) <ul style="list-style-type: none"> <li>• Intro, Was bedeutet Inklusion?, Inklusion vs. Integration, Inklusiver Bildung, Inklusiver Lernkultur, Inklusion als Schlüsselkonzept, Inklusion als Menschenrecht, Warum Inklusion? Zahlen und Fakten aus Deutschland, Herausforderungen im Bildungsbereich, Inklusion: Verpflichtungen auf verschiedenen Ebenen, Die Offene Schule Waldau (Leitbild, Inklusion, Beziehungen gestalten, ganzheitliche Förderung, Folgerungen)</li> <li>• Recherche von Informationen über die jeweilige Praktikumsschule der Studierenden (Konzepte und Leitgedanken) (10 min.)</li> <li>• Bearbeitung von Konzepten (inklusive) Schulen (20 min.)</li> <li>• Gegenüberstellung der Konzepte der Praktikumsschulen mit den Konzepten der inklusiven Schule (Gemeinsamkeiten und Unterschiede) (10 min.)</li> </ul> Vorstellung der Gruppenarbeit (10 min.) <ul style="list-style-type: none"> <li>• Jede Gruppe stellt Ihre Praktikumsschule(n) und die Konzepte der inklusiven Schule sowie die Gegenüberstellung vor.</li> <li>• Nach der Vorstellung aller Gruppen wird im Plenum eine „Gesamtbilanz“ über die Konzepte mit ihren Vor- und Nachteilen gesprochen, diskutiert und ein Fazit gezogen. (10 min.)</li> </ul>	Plenum (Karten, Tafel)  Seminarleitung (Power-Point-Präsentation, Filmsequenz)  Einzelarbeit (Konzept der Praktikumsschule) Gruppenarbeit (Konzepte inklusiver Schulen) Gruppenarbeit (Plakate)  Plenum (Plakate)  Plenum (Tafel)
8	<b>Aktives Zuhören,</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Erhebung der Vorkenntnisse zu dem aktivem Zuhören (5 min.)</li> </ul> Vortrag „Aktives Zuhören“ (15 min.) <ul style="list-style-type: none"> <li>• Theorie aktives Zuhören</li> </ul>	Plenum (Tafel)  Seminarleitung (Power-Point-Präsentation, Filmsequenz)

	<p><b>Kreisgespräche mit (Grund-)Schulkindern</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kurze Filmsequenz zur „richtigen“ und „falschen“ Anwendung des aktiven Zuhörens – Anwendung des theoretischen Wissens auf ein praktisches Beispiel</li> <li>• Aufgabe für die Studierenden zur praktischen Anwendung der Methode im außeruniversitären Bereich</li> </ul> <p>Kreisgespräche – Schule aus Sicht von Grundschulkindern</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sammeln erster Ideen und Einstellungen zu Perspektiven von Grundschulkindern: Welche Perspektiven und Wahrnehmungen haben Grundschulkindern auf pädagogische Beziehungen, Schule, Unterricht, Lehrer_innen? (5 min.)</li> <li>• Zusammenstellung der Ideen und Assoziationen zu den kindlichen Perspektiven; Vorlesen und Diskussion von Aussagen von Kindern, in welchen Schüler_innen über für sie als positiv empfundene Lehrer_inneneigenschaften sprechen (5 min.)</li> <li>• Textbearbeitung und Zusammenfassung zum Thema „Wie führe ich Kreisgespräche mit Grundschulkindern?“ (30 min.)</li> <li>• Vorstellung und Zusammenfassung der Ergebnisse (30 min.)</li> </ul>	<p>Plenum</p> <p>Einzelarbeit</p> <p>Einzelarbeit (Karten)</p> <p>Plenum (Tafel, Karten und Filmausschnitt mit Kinderaussagen)</p> <p>Expertenteams (Texte) Gruppenpuzzle</p> <p>Seminarleitung (Power-Point-Präsentation)</p>
<p>9</p>	<p><b>Aktives Zuhören Kreisgespräche</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Auswertung der Aufgabe des aktiven Zuhörens (10 min.)</li> </ul> <p>Vortrag Kreisgespräche (15 min.):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sinn von Kreisgesprächen, Ziele, Ablauf, Erwartungen an die Lehrperson, Rolle der Schüler_innen und der Lehrperson innerhalb des Gesprächs, Rolle der/des Forscherin beziehungsweise Forschers, Aufgabe des Kreiskindes beziehungsweise der Kreisgesprächsleitung, „Als-ob-Beziehung“, Kinderthemen, Vorteile des Kreisgesprächs und Schwierigkeiten bei der Durchführung, Besprechung von Transkriptionsregeln eines audiographierten Kreisgesprächs</li> </ul> <p>Besprechung von Fallvignetten</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lesen von Fallvignetten und Bearbeitung anhand der vorgegebenen Fragen (30 min.)</li> <li>• Vorstellung der Ergebnisse (20 min.)</li> <li>• Gemeinsame Zusammenfassung, worauf die Studierenden beim Führen eines Kreisgesprächs achten müssen und welche zentralen Aspekte zum Gelingen beziehungsweise Misslingen von Kreisgesprächen mit Schüler_innen zu beachten sind. (10 min.)</li> <li>• Besprechung der Aufgabe 3 des Portfolios zu der Durchführung eines Kreisgesprächs mit Grundschulkindern (5 min.)</li> </ul>	<p>Plenum</p> <p>Seminarleitung (Power-Point-Präsentation)</p> <p>Einzel- und Gruppenarbeit (Fallvignetten, Anhang)</p> <p>Plenum</p> <p>Plenum (Tafel)</p> <p>Plenum</p>



10	<b>Kinderrechte</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ermittlung der Vorkenntnisse der Studierenden zur Thematik (5-10 min.)</li> <li>• Kinderrechtesong - Aufgabe an die Studierenden: Ergänzen der Aussagen nach dem Hören des Songs zu den Vorkenntnissen an der Tafel (10 min.)</li> </ul> <p>Vortrag Kinderrechte (40 min.)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Was sind Menschenrechte, was sind Kinderrechte?, Geschichte der Kinderrechte, Kinderrechtskonvention – Artikel, Allgemeine Prinzipien, EU – Kinderrechte, Umsetzung und Einhaltung der Kinderrechte, Fortschritte und positive Entwicklungen durch die Kinderrechte, Mängel und Missstände trotz Kinderrechte, Kinderrechte – Situation in Deutschland, Nationaler Aktionsplan, Zusammenfassung</li> <li>• Ergänzungen der Erkenntnisse und Aussagen nach dem Hören des Vortrags (20 min.)</li> </ul>	<p>Plenum (Tafel) Seminarleitung (Lied), Plenum (Tafel)</p> <p>Seminarleitung (Power-Point-Präsentation)</p> <p>Plenum (Tafel)</p>
11	<b>Kinderrechte</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Textbearbeitung und Postererstellung durch die Studierenden zu Kinderrechtethemen (60 min.)</li> <li>• Präsentation der Ergebnisse durch die Studierenden (30 min.)</li> </ul>	<p>Gruppenarbeit (Plakate)</p> <p>Plenum (Plakate)</p>
12	<b>Abschlussveranstaltung Teil 1 Kreisgespräch  Inklusion</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflexion über das in den Praktikumsklassen durchgeführte Kreisgespräch mit Kindern (30 min.)</li> <li>• Vorstellung der eigenen Erfahrungen (30 min.)</li> <li>• Besprechung von Handlungsalternativen und Verbesserungsmöglichkeiten für die Durchführung von Kreisgesprächen (15 min.)</li> <li>• Bearbeitung und Vertiefung des Themas Inklusion (90 min.) (Entsprechend der von den Studierenden bisher noch nicht beantworteten Fragen und der Vertiefung des Themas werden verschiedene Texte von den Studierenden bearbeitet.)</li> </ul> <p>Film „Berg Fidel“ (90 min.)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Schauen des Filmes unter Berücksichtigung von Fragen (siehe Kapitel 3.12)</li> <li>• Besprechung des Films mit Beantwortung der Fragen (30 min.)</li> <li>• Vorstellung der Gruppenarbeiten zu Inklusion (60 min.)</li> <li>• Evaluation der Blockveranstaltungen und Bilanzsätze zu dem Praxissemesters (30 min.)</li> </ul>	<p>Einzelarbeit (Karten)</p> <p>Plenum (Karten, Poster) Plenum</p> <p>Gruppenarbeit (vorbereitete Texte, Plakate, Tafel, Flipchart)</p> <p>Plenum (Film) Einzelarbeit</p> <p>Plenum Plenum (Plakate, Power-point, Tafel, Flipcharts)</p> <p>Einzelarbeit (Handouts), Plenum</p>
13	<b>Abschlussveranstaltung Teil 2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Auswertung und Reflexion des Beobachtungstages und -protokolls sowie der absoluten und prozentualen Werte der Beobachtung (vgl. Prengel, 2015a) (60 min.)</li> </ul>	<p>Einzel- und Partner_innenarbeit (Beobachtungsprotokolle, Karten)</p>

	<p><b>Beobachtungsauftrag</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zusammenfassung des Beobachtungstages (10 min.)</li> <li>• Zusammenfassung der Erkenntnisse und Kompetenzen im Seminar und Vorstellung dieser (durch Studierenden mit Hilfe einer von ihnen erstellten Präsentation) (30 min.)</li> <li>• Vortrag zum Thema Inklusion beziehungsweise zum Thema anerkennender und wertschätzender Umgang in der pädagogischen Beziehung (Grundlage: Buch „Das Kleine Ich bin ich“ von Mira Lobe) (30 min.)</li> <li>• Wissenstest und Fragebogen (60 min.)</li> <li>• Evaluation des Seminars (30 min.)</li> <li>• Abschlussrunde (30 min.)</li> </ul>	<p>Plenum (Plakate, Karten)</p> <p>Gruppenarbeit (Power-Point-Präsentation)</p> <p>Seminarleitung (Power-Point-Präsentation, Buch)</p> <p>Einzelarbeit (Test)</p> <p>Plenum</p> <p>Plenum</p>
--	-----------------------------------	---	---

## 6. Literaturverzeichnis

- Abel, J., Lunkenbein, M., & Rahm, S. (2007). Beobachtungen der Beobachter. Wahrnehmung von Verschiedenheit im Klassenzimmer. *Journal für Lehrer\_innenbildung* 7 (1), 38–45.
- Bastian, J., & Helsper, W. (2000). Professionalisierung im Lehrerberuf. In J. Bastian, W. Helsper, S. Reh & C. Schelle (Hrsg.), *Professionalisierung im Lehrerberuf* (S.167-192). Opladen: Leske + Budrich.
- Bovha, C., & Kontzi, N. (2009). Der Anti-Bias-Ansatz. Vorurteilsbewusstes Miteinander an Berliner Grundschulen. In D. Lange (Hrsg.), *Unsere Wirklichkeit ist anders: Migration und Alltag* (S.296-304). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Breidenstein, G. (2009). Allgemeine Didaktik und praxeologische Unterrichtsforschung. In M.A. Meyer, M. Prenzel & S. Hellekamps (Hrsg.), *Perspektiven der Didaktik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (S.201-215). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Breidenstein, G., & Kelle, H. (2002). Die Schulklasse als Publikum. Zum Verhältnis von Peer Culture und Unterricht. *Die deutsche Schule*, 94 (3), 319-329.
- Breyer, T. (Hrsg.) (2013). *Grenzen der Empathie. Philosophische, psychologische und anthropologische Perspektiven*. München: Wilhelm Fink.
- Brunner, E. J., & Noack, P. (2010). Lehrer-Schüler-Interaktion. In D.H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S.421-430). Weinheim und Basel: Beltz Verlag. 4. überarb. u. erw. Aufl..
- Budde, J., Scholand, B., & Faulstich-Wieland, H. (2008). *Geschlechtergerechtigkeit in der Schule: eine Studie zu Chancen, Blockaden und Perspektiven einer gender-sensiblen Schulkultur*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Clarkson, P. (1999). *The therapeutic Relationship in Psychoanalysis, Counselling Psychology and Psychotherapy*. London: Whurr Publishers Ltd.
- Damberger, T. (2002). Menschlichkeit in der Lehrer-Schüler-Beziehung. In C. Tillack, N. Fischer, D. Raufelder, & J. Fetzer (Hrsg.), *Beziehungen in Schule und Unterricht. Teil 1: Theoretische Grundlagen und praktische Gestaltungen pädagogischer Beziehungen* (S.60-78). Reihe „Theorie und Praxis der Schulpädagogik“, Band 2. Immenhausen: Prolog.
- de Boer, H., & Reh, S. (2012). *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen*. Lehrbuch. Wiesbaden: Springer VS.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 02 (39), 223-238.
- Dubs, R. (1995). Konstruktivismus. Einige Überlegungen aus der Sicht der Unterrichtsgestaltung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41, 889-903.
- Duffy, T. M., & Jonassen, D. H. (1992). *Constructivism and the Technology of Instruction. A Conversation*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Eckermann, T., & Heinzl, F. (2013). Etablierte und Außenseiter - Wie Kinder beim kooperativen lernen mit Heterogenität umgehen. In J. Budde (Hrsg.), *Unscharfe Einsätze: (Re-) Produktion von Heterogenität im schulischen Feld* (S.187-210). Wiesbaden: Springer.
- Faber, L. (2018). Das Kreisgespräch – Kinder beteiligen und mit ihnen über Teilhabe sprechen. *Klasse leiten* 4, 26-29.
- Faber, L., Fischer, N., & Heinzl, F. (2018). Wertschätzung und Anerkennung als Basis professionellen Handelns von Grundschullehrerinnen und Lehrern in inklusiven Settings. *Zeitschrift für Grundschulforschung* 11, 253-268.
- Faber, L., & Heinzl, F. (2019). Kindheitsbilder – Welche Bilder zu sozialen, kognitiven und kommunikativen Fähigkeiten von Kindern haben Studierende des Grundschullehramts? Tagungsbuch Landau DGfE wird noch veröffentlicht.
- Faulstich-Wieland, H., Weber, M., & Willems, K. (2004). *Doing Gender im heutigen Schulalltag: empirische Studien zur sozialen Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen*. Weinheim: Juventa.
- Fend, H. (1997). *Der Umgang mit Schule in der Adoleszenz. Aufbau und Verlust von Lernmotivation, Selbstachtung und Empathie*. Bern: Huber.
- Flagmeyer, D., Dietze-Münnich, U., & Strietzel, A. (2002). *Schule als Studienfeld. Die ersten schulpraktischen Studien vorbereiten*. Leipzig: Leipziger Uni-Verlag.
- Fölling-Albers, M., Hartinger, A., & Mörtl-Hafizovic, D. (2004). Situiertes Lernen in der Lehrerbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50 (5), 727-747.
- Giesecke, H. (1997). *Die pädagogische Beziehung: pädagogische Professionalität und die Emanzipation des Kindes*. Weinheim: Juventa Verlag.

- Gogolin, I., Lange, I., Hawighorst, B., Bainski, C., Heintze, A., Rutten, S., & Saalman, W. (2011). *Durchgängige Sprachbildung. Qualitätsmerkmale für den Unterricht*. Münster: Waxmann.
- Grant, A. M., Franklin, J., & Langford, P. (2002). The self-reflection and insight scale: A new measure of private self-consciousness. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 30 (8), 821-835.
- Hafeneger, B. (2012). Anerkennung, Respekt und Achtung. Dimensionen in den pädagogischen Generationsbeziehungen. In B. Hafeneger, P. Henkenborg, & A. Scheer, (Hrsg.), *Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder* (S. 45-62). Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik Verlag.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2005). Can Instructional and Emotional Support in the First-Grade Classroom Make a Difference for Children at Risk of School Failure? *Child Development* 76 (5), 949-967.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2007). Learning opportunities in preschool and early elementary classrooms. In R.M. Pianta & K. Snow (Hrsg.), *School readiness and the transition to kindergarten in the era of accountability* (S.49-84). Baltimore: Brookes.
- Hattie, J. (2015). *Lernen sichtbar machen* (3. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Heinzel, F. (2001). Kinder im Kreis. Kreisgespräche in der Grundschule als Sozialisationsituation und Kindheitsraum. Habilitationsschrift. Halle/S. (Online Fallarchiv Universität Kassel)
- Heinzel, F. (2003). Zwischen Kindheit und Schule – Kreisgespräche als Zwischenraum. *Zeitschrift für Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 1, 105-122.
- Heinzel, F. (2004). Kreisgespräche – Versammlungen, die herausfordern. In D. Bosse (Hrsg.), *Unterricht, der Schülerinnen und Schüler herausfordert* (S.101-121). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heinzel, F. (Hrsg.) (2012). *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Heinzel, F., & Krasemann, B. (2015). Lehrerbildung mit dem Online-Fallarchiv Schulpädagogik. In B. Berendt, A. Fleischmann, N. Schaber & B. Szczyrba (Hrsg), *Neues Handbuch Hochschullehre*.73 (S. 43-67). Berlin: Raabe.
- Heller, F., & Schwarzer, M. (2010). *Biografisch erworbene subjektive Theorien – zur Begründung biografischer Selbstreflexion in der Lehramtsausbildung*. [http://www.verstehenlernen.de/wp-content/uploads/Text-zur-biografischen-Selbstreflexion\\_Heller\\_Schwarzer.pdf](http://www.verstehenlernen.de/wp-content/uploads/Text-zur-biografischen-Selbstreflexion_Heller_Schwarzer.pdf)
- Helsper, W. (2002). Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In M. Kraul (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S.64-102). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, W. (2007). Eine Antwort auf Jürgen Baumerts und Mareike Kunters Kritik am strukturtheoretischen Professionsansatz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10 (4), 567-581.
- Helsper, W., & Hummrich, M. (2014). Die Lehrer-Schüler-Beziehung. In C. Tillack, N. Fischer, D. Raufelder & J. Fetzer (Hrsg.), *Beziehungen in Schule und Unterricht. Teil 1. Theoretische Grundlagen und praktische Gestaltungen pädagogischer Beziehungen* (S.32-59). Immenhausen: Prolog Verlag.
- Hericks, U. (2007). *Entwicklung von Professionalität im Lehrerberuf*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Herzog, S. (2011). Über den Berufseinstieg hinaus: Berufsbiographien von Lehrer\_innen und Lehrern im Blickfeld der Forschung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland, (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S.314-338). Münster u. a.: Waxmann.
- Honebein, P.C., Duffy, T.M., & Fishman, B.J. (1993). Constructivism and the Design of Learning Environments: Context and Authentic Activities for Learning. In T.M. Duffy, J. Lowyck, D.H. Jonassen & T.M. Welsh (Hrsg.), *Designing Environments for Constructive Learning. NATO ASI Series (Series F: Computer and Systems Sciences)*, 105, 87-108.
- Honneth, A. (1992). *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Janssen, B. (1989). Pädagogik lehren und erfahren. Ein Praxisbericht über die Chancen der akademischen Lehre. In M. Bönsch & L. Schäffner (Hrsg.), *Theorie und Praxis, Band 23*. Hannover: Fachbereich Erziehungswissenschaften I der Universität Hannover.
- Kiper, H. (2002). Beziehungen in Schule und Unterricht. In C. Tillack, N. Fischer, D. Raufelder & J. Fetzer (Hrsg.), *Beziehungen in Schule und Unterricht. Teil 1: Theoretische Grundlagen und praktische Gestaltungen pädagogischer Beziehungen* (S.10-31). Reihe „Theorie und Praxis der Schulpädagogik“, Band 2. Immenhausen bei Kassel: Prolog-Verlag.
- Klein, R. (2010). Tiefenhermeneutische Analyse. Zugriff am: 10.03.2009. Verfügbar unter: [http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/wp-content/uploads/2011/06/klein\\_tiefenhermeneutik.pdf](http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/wp-content/uploads/2011/06/klein_tiefenhermeneutik.pdf) .

- Krautz, J., & Schieren, J. (Hrsg.) (2013). *Persönlichkeit und Beziehung als Grundlage der Pädagogik*. Weinheim Basel: Beltz Juventa Verlag.
- Kunze, K., & Stelmaszyk, B. (2004). Biographien und Berufskarrieren von Lehrer\_innen und Lehrern. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S.795-812). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lippmann, E. (2006). Methoden im Coaching. In E. Lippmann (Hrsg.), *Coaching* (S. 325-349). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Litschetzke, T., Eid, M., Wittig, F., & Trierweiler, L. (2001). Die Wahrnehmung eigener und fremder Gefühle. Konstruktion und Validierung von Skalen zur Erfassung der emotionalen Selbst- und Fremdaufmerksamkeit sowie der Klarheit über Gefühle. *Diagnostica*, 47(4), 167-177. Göttingen: Hogrefe-Verlag.
- Lobe, M. (2016). *Das Kleine ich bin ich*. Jungbrunnen.
- Lunkenbein, M. (2012). *Beobachtung in Schulpraktischen Studien. Eine empirische Analyse der subjektiven Perspektive von Studierenden auf obligatorische Beobachtungsaufgaben im Praktikum*. Bamberg: University of Bamberg Press.
- Lüsebrink, I. (2006). Biographische Gewissheiten als Antwort auf Vielfalt – Zum studentischen Umgang mit biographischen Erfahrungen in kasuistischen Seminaren. In W.-D. Miethling & C. Krieger (Hrsg.), *Zum Umgang mit Vielfalt als sportpädagogische Herausforderung* (Schriftenreihe der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, Bd. 156,) (S.91-96). Hamburg: Feldhaus Verlag.
- Lüsebrink, I. (2007). Biografische Gewissheiten statt biografischer Vergewisserung. Zum studentischen Umgang mit biografischen Erfahrungen in fallbezogenen Seminaren. In D. Lemmermöhle, M. Rothgangel, S. Bögeholz, M. Hasselhorn & R. Watermann (Hrsg.), *Professionell Lehren erfolgreich Lernen* (S.123-133). Münster: Waxmann.
- Maes, J., Schmitt, M., & Schmal, A. (1995). *Fragebogen für Empathie und Perspektivenübernahme*. Weinheim: Beltz.
- Maschke, S., & Stecher, L. (2012). Standardisierte Befragungen von Kindern. In F. Heinzel (Hrsg.), *Methoden der Kindheitsforschung: ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive* (S.320-334). 2. Überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz Juventa.
- Mayring, P. (2010). Qualitative Inhaltsanalyse. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 601-613). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Merz-Atalik, K. (2009). Inklusive Pädagogik im Kontext mehrsprachiger, multikultureller Lerngruppen. In A. Strachota, G. Biewer & W. Datler (Hrsg.), *Heilpädagogik-Pädagogik der Vielfalt* (S.105-122). Kinkhardt: Bad Heilbrunn.
- Merz-Atalik, K. (2014). Inklusiver Unterricht und migrationsbedingte Vielfalt. In G. Wansing & M. Westphal, (Hrsg.), *Behinderung und Migration* (S.159-175). Wiesbaden: Springer.
- Meyer, M.A. (2012). Kultur, Kompetenz und Lehrerbildung aus der Perspektive der Bildungsforschung. In C. Kraler (Hrsg.), *Kulturen der Lehrerbildung: Professionalisierung eines Berufsstands im Wandel* (S.155-176). Münster: Waxmann.
- Miller, R. (2004). *Lehrer lernen: ein pädagogisches Arbeitsbuch*. 3. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Müller-Using, S. (2010). *Ethos und Schulqualität. Pädagogisch-ethische Aspekte im professionellen Umgang mit Schüler/innen in Dänemark, Finnland und Deutschland*. Opladen: Budrich UniPress.
- Müller-Using, S. (2015). Empathie und pädagogisch-professionelles taktvolles Handeln, ein integrativer, pädagogischer Wissensbestand? *Bildung und Erziehung*, 68 (1), 41-60.
- Oechsle, M. (2002). Generationendifferenz und Anerkennung: Mädchen im Blick von Lehrerinnen. In B. Hafenecker, P. Henkenborg & A. Scherr (Hrsg.), *Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder* (S.157-167). Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik Verlag.
- Oelkers, J. (2011). Verfeindete Geschwister in der Lehrerbildung. *ph akzente* 3, 31.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S.70-182). 9. Auflage 2017. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 1230).
- Oswald, H. (2008). *Helpen, Streiten, Spielen, Toben - Die Welt der Kinder einer Grundschulklasse*. Opladen u.a.: Budrich.
- Paulus, C. (2013/14). *Einstellungen zu Inklusion: Die deutsche Fassung des MTAI*. Verfügbar unter: <http://scidok.sulb.uni-saarland.de/volltexte/2013/5554/>

- Powell, J. J., & Pfahl, L. (2012). Sonderpädagogische Fördersysteme. In U. Bauer, U. A. Bittlingmayer & A. Scherr (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie* (S.721-739). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Praetorius, A.-K., Greb, K., Dickhäuser, O., & Lipowsky, F. (2011). Wie gut schätzen Lehrer die Fähigkeitsselbstkonzepte ihrer Schüler ein? Zur diagnostischen Kompetenz von Lehrkräften. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 58, 81-91.
- Prenzel, A. (2002). Ohne Angst verschieden sein? Mehrperspektivistische Anerkennung von Schulleistungen in einer Pädagogik der Vielfalt. In: B. Hafenecker, P. Henkenborg & A. Scherr (Hrsg.), *Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder* (S.203-221). Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik Verlag.
- Prenzel, A. (2006). *Pädagogik der Vielfalt: Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik*. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Prenzel, A. (2013a). *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz*. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich. Verfügbar unter: [https://content-select.com/portal/media/cover\\_image/536b5d60-baac-463a-88a9-527e2efc1343/500](https://content-select.com/portal/media/cover_image/536b5d60-baac-463a-88a9-527e2efc1343/500) .
- Prenzel, A. (2013b). *Eine wissenschaftliche Expertise des Grundschulverbandes. Inklusive Bildung in der Primarstufe*. Frankfurt a.M.: Grundschulverband e.V.
- Prenzel, A. (2014a). Introspektion und Empathie in pädagogischer Ausbildung, Fortbildung und Forschung – Zur Arbeit mit szenischen Narrationen und Feldvignetten. In M. Gerspach, A. Eggert-Schmid Noerr, T. Naumann & L. Niederreiter (Hrsg.), *Psychoanalyse lehren und lernen an der Hochschule. Theorie, Selbstreflexion, Praxis* (S.219-246). Stuttgart: Kohlhammer.
- Prenzel, A. (2014b). *Inklusion in der Frühpädagogik. Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)*. München: DJI.
- Prenzel, A. (2015a). Methodenmanual für Lehr-Forschungs-Projekte - Erhebungen und Auswertungen im Projektnetz „INTAKT“ – Soziale Interaktionen in pädagogischen Arbeitsfeldern. Mit Vorarbeiten von Zapf, A., Klauer, D., Zschipke, K., Müller, F.J., Müller, J. Potsdam 2015.
- Prenzel, A. (2015b). *Zwölf Bausteine einer guten (inklusive) Pädagogik*. Potsdam: Handout.
- Prenzel, A. (2016a): Inklusive Pädagogik und ihre Bedeutung für relationale Prozesse. In R. Göppel & B. Rauh (Hrsg.), *Inklusion. Idealistische Forderung Individuelle Förderung Institutionelle Herausforderung* (S.30-46). Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag.
- Prenzel, A. (2016b). *Inklusive Pädagogik: Grundlagen, Dissens und Vorschläge zum Konsens*. Universität Kassel Handout.
- Prenzel, A., Tellisch, C., & Wohne, A. (2016). Anerkennung im Fachunterricht. *Pädagogik* 5, 10-13.
- Prenzel, A., & Winklhofer, U. (Hrsg.) (2014). *Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 1: Praxiszugänge*. Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Reh, S., & Rabenstein, K. (2005). Fälle in der Lehrerausbildung – Schwierigkeiten und Grenzen ihres Einsatzes. *Journal für Lehrer\_innenbildung* 5 (2), 47-54.
- Reinmann-Rothmeier, G., & Mandl, H. (1998). *Implementation konstruktivistischer Lernumgebungen- revolutionärer Wandel oder evolutionäre Veränderung?* (Forschungsbericht Nr. 100). LMU München: Lehrstuhl für empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie.
- Reitz, S., & Rudolf, B. (2014). *Menschenrechtsbildung für Kinder und Jugendliche. Befunde und Empfehlungen für die deutsche Bildungspolitik*. Berlin: Dt. Inst. für Menschenrechte (Studie / Deutsches Institut für Menschenrechte). Verfügbar unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-414034>.
- Richter, D. (2000). Zu Lehr-Lern-Prozessen über Vorurteile im erfahrungsorientierten Unterricht. Zusammenhänge zwischen Unterrichtsthema, Methoden und System Schule, In D. Richter (Hrsg.), *Methoden der Unterrichtsinterpretation* (S.219-234). Weinheim und München: Juventa.
- Rißmann, J., Feine, U., & Schramm, U. (2013). Vom Schüler zum Lehrer – Biografische Selbstreflexion in der Lehramtsausbildung. In B. Jürgens & G. Krause (Hrsg.), *Professionalisierung durch Training* (S.125-136). Aachen: Shaker.
- Rogers, C. (1972/1942). *Die nicht direktive Beratung*. 5. Aufl. München: Kindler (Original: Counselling and Psychotherapy. Boston, 1942).
- Rogers, C.R. (2005). *Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie*. 17. Aufl. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verlag.
- Rosenberg, M. B. (2003). *Gewaltfreie Kommunikation. Aufrichtig und einfühlsam miteinander sprechen*. Paderborn: Junfermann Verlag.
- Schaarschmidt, U. (2005). Potsdamer Lehrerstudie–ein erstes Fazit. *Halbtagsjobber*, 141-160.

- Schelle, C. Rabenstein, K., & Reh, S. (2010). *Unterricht als Interaktion. Ein Fallbuch für die Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schildmann, U. (2012). Verhältnisse zwischen Inklusiver Pädagogik und Intersektionalitätsforschung: sieben Thesen. *Inklusiv gleich gerecht*, 93-99.
- Smith, A. (2009). The empathy imbalance hypothesis of autism: a theoretical approach to cognitive and emotional empathy in autistic development. *The Psychological Record*, 59 (2), 273.
- Syring, M., Bohl, T., Kleinknecht, M., Kuntze, S., Rehm, M., & Schneider, J. (2016). Fallarbeit als Angebot – fallbasiertes Lernen als Nutzung Empirische Ergebnisse zur kognitiven Belastung, Motivation und Emotionen bei der Arbeit mit Unterrichtsfällen. *Zeitschrift für Pädagogik* 1, 86 – 108.
- Tellisch, C. (2016). Serielle Stigmatisierung von Schüler/innen in Lehrer-Schüler-Interaktionen. *Diskurs und Jugendforschung* 2, 209-223.
- Timperley, H. S. (2012). *Learning to Practise in Initial Teacher Education*. New Zealand: Wellington.
- Vanier, D. H. & Wendt, P. (Hrsg.). (2014). *Die inklusive Schule hier und jetzt: Anregungen, Alltagserfahrungen und Ausblicke*. Braunschweig: Westermann.
- Weinberger, S. (2004). Klientenzentrierte Gesprächsführung: Lern- und Praxisanleitung für psychosoziale Berufe. München: Juventa.

### **Weiterführende Literaturhinweise, die der Seminarleitung als Vorbereitung der Durchführung des Seminars hilfreich sein können:**

- Abram, S., & Brugger, E. (2014). Die Vielfalt macht es. In D.H. Vanier & P. Wendt (Hrsg.), *Die inklusive Schule hier und jetzt. Anregungen, Alltagserfahrungen und Ausblicke* (S. 15-52). Braunschweig: Westermann.
- Alexi, S., Romba, S., & Heinzl, F. (2016). Mentoring als Lern- und Handlungsfeld in der universitären Lehrerbildung - Ergebnisse der Evaluation des „Projekt K – Kasseler Schülerhilfeprojekt“. Erscheint in *Journal für Lehrer\_innen- und Lehrerbildung* 2/2016
- Avenarius, H. (2014). Auf dem Weg zur inklusiven Schule? – Rechtliche Rahmenbedingungen. In D. Bognar & B. Maring (Hrsg.), *Inklusion an Schulen. Praxishandbuch zur Umsetzung mit Anleitungen* (S.62-68). Köln: Link.
- Axline, V.M., & Rogers, C.R. (1945). A teacher-therapist deals with a handicapped child. *Journal of Abnormal Psychology* 40 (2), 119-142.
- Baer, M., Kocher, M., Wyss, C., Guldemann, T., Larcher, S., & Dörr, G. (2011). Lehrerbildung und Praxiserfahrung im ersten Berufsjahr und ihre Wirkung auf die Unterrichtskompetenzen von Studierenden und jungen Lehrpersonen im Berufseinstieg. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14, 85–117.
- Bauersfeld, H. (1999). Fallstudien in der Lehrerbildung – wozu? In F. Ohlhaber & A. Wernet (Hrsg.), *Schulforschung – Fallanalyse – Lehrerbildung. Diskussion am Fall* (S.191-207). Opladen: Leske + Budrich.
- Bayerischer Lehrer- und Lehrerinnenverband e. V. (Hrsg.) (2012). *Inklusion an Bayerns Schulen -Lehrerbefragung*. München: BLLV.
- Beck, G., & Scholz G. (1994). *Beobachten im Schulalltag. Ein Studien- und Praxisbuch*. Frankfurt am Main: Cornelsen Scriptor.
- Bertelsmann Stiftung, Beauftragter der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen, Deutsche UNESCO Kommission, Sinn-Stiftung (Hrsg.). *Gemeinsam lernen – Auf dem Weg zu einer inklusiven Schule*. Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Bertschy, B. (2004). *Fachdidaktische Konzeption einer berufsfeldorientierten Pädagogik für die Lehrer/-innenbildung*. Bern u.A.: Lang.
- Bierhoff, H.-W. (2006): *Sozialpsychologie. Ein Lehrbuch*. 1. Aufl. Kohlhammer Verlag. Online verfügbar unter <http://gbv.eblib.com/patron/FullRecord.aspx?p=1658907>.
- Bierhoff, H-W; Frey, D., & Bengel, J. (Hrsg.) (2006): *Handbuch der Sozialpsychologie und Kommunikationspsychologie*. Göttingen: Hogrefe (Handbuch der Psychologie / hrsg. von J. Bengel, Bd. 3). Online verfügbar unter [http://haw-hamburg.ciando.com/shop/book/short/index.cfm/fuseaction/short/bok\\_id/9095](http://haw-hamburg.ciando.com/shop/book/short/index.cfm/fuseaction/short/bok_id/9095).
- Binneberg, K. (2006). Plädoyer für eine pädagogische Kasuistik. Günther Patzig, dem philosophischen Lehrer und Freund, zum 80. Geburtstag am 28. September 2006 gewidmet. *Pädagogische Rundschau* 4, 347–358.
- Blömeke, S. (2002). *Universität und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte: zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern: Huber.

- Bromme, R., & Haag, L. (2008). Forschung zur Lehrerpersönlichkeit. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S.803-819). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bundesministerin für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: Übereinkommen über die Rechte des Kindes - UN-Kinderrechtskonvention im Wortlaut mit Materialien amtliche Übersetzung mit Zusatzprotokollen.
- Dannenbeck, C. (2007): Paradigmenwechsel Disability Studies? Für eine kulturwissenschaftliche Wende im Blick auf die Soziale Arbeit mit Menschen mit besonderen Bedürfnissen. In A. Waldschmidt, W. Schneider (Hrsg.), *Disability Studies, Kulturosoziologie und Soziologie der Behinderung, Erkundungen in einem neuen Forschungsfeld*. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Demmer-Dieckmann, I. (2010). Forschungsergebnisse zum Gemeinsamen Unterricht. Antworten auf häufig gestellte Fragen. *Grundschule aktuell. Zeitschrift des Grundschulverbandes*, 111, 16-18.
- Demmer-Dieckmann, I. (2011). Inklusive Bildung erfordert Kompetenzen. Perspektiven einer inklusiven Lehrerbildung. *Schulverwaltung spezial. Zeitschrift für Schulleitung und Schulaufsicht. Heft: Inklusion – kontrovers oder konsequent*, 3, 22-24.
- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (Hrsg.) (2017). Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. *Inklusion – Perspektive, Herausforderung und Problematisierung aus Sicht der Erziehungswissenschaft*, 51, (26).
- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (2017). *Stellungnahme der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)*.
- Deutsches Institut für Menschenrechte; Bundeszentrale für Politische Bildung; Europarat, Direktorat für Jugend und Sport (Hrsg.) (2009). *Compasito. Handbuch zur Menschenrechtsbildung mit Kindern*. Deutsches Institut für Menschenrechte; Bundeszentrale für Politische Bildung. Berlin: Bundeszentrale für politische Bildung (Themen und Materialien / Bundeszentrale für politische Bildung). Online verfügbar unter <http://www.compasito-zmrb.ch/>.
- Dresing, T., & Pehl, T. (2013). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. 5. Aufl. Marburg: dr. dresing & pehl.
- Dreyfus, H. L., Dreyfus, S. E., & Athanasiou, T. (1986). *Mind over machine: The power of human intuition and expertise in the era of computer*. New York: FREE PRESS.
- Ecarius, J. (1998). Biographie, Lernen und Gesellschaft. Erziehungswissenschaftliche Überlegungen zu biographischem Lernen in sozialen Kontexten. In R. Bohnsack & W. Marotzki (Hrsg.), *Biographieforschung und Kulturanalyse. Transdisziplinäre Zugänge qualitativer Forschung* (S.129-151). Opladen: Leske + Budrich.
- Ekman, P. (2007). *Gefühle lesen. Wie Sie Emotionen erkennen und richtig interpretieren*. Übersetzt von Susanne Kuhlmann-Krieg, 1. Aufl. München: Spektrum Akademischer Verlag.
- Ekman, P. (2010). *Gefühle lesen. Wie Sie Emotionen erkennen und richtig interpretieren*, 2. Aufl. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- Feuser, G. (2015). Zur Frage der Didaktik einer inklusionskompetenten Lehrer\_innen-Bildung unter Aspekten multiprofessioneller Unterrichtsarbeit. In T. Häcker & M. Walm (Hrsg.), *Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung* (S. 47-67). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Flaake, K. (1989). *Berufliche Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern. Eine empirische Untersuchung*. Frankfurt a. M.: Campus-Verlag.
- Flach, H., Lück, J., & Preuss, R. (1995). *Lehrerausbildung im Urteil ihrer Studenten. Zur Reformbedürftigkeit der deutschen Lehrerbildung*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Franz, H. W., & Kopp, R. (2010). *Kollegiale Fallberatung – state of the art und organisationale Praxis*. 2. Korr. Auflage. Köln: EHP.
- Gasterstädt, J., & Urban, M. (2016). Einstellung zu Inklusion? Implikationen aus Sicht qualitativer Forschung im Kontext der Entwicklung inklusiver Schulen. *Empirische Sonderpädagogik*, 1, 54-66.
- Giesecke, H. (1999): *Die pädagogische Beziehung. Pädagogische Professionalität und die Emanzipation des Kindes*. 2. Aufl. Weinheim: Juventa-Verl.
- Goeze, A., & Hartz, S. (2008). Die Arbeit an Fällen als Medium der Professionalisierung von Lehrenden. *REPORT* 3 (31), 68-78.
- Gottschalk, A. (2014.) Zum Glück sind nicht alle gleich. In D.H. Vanier & P. Wendt (Hrsg.), *Die inklusive Schule hier und jetzt. Anregungen, Alltagserfahrungen und Ausblicke* (S.15-52). Braunschweig: Westermann.
- Gröhlich, C., Scharenberg, K., & Bos, W. (2009). Wirkt sich Leistungsheterogenität in Schulklassen auf den individuellen Lernerfolg in der Sekundarstufe aus. *Journal of educational research online* 1, (1), 86-105.

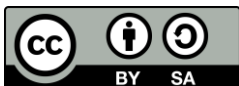


- Grubich, R., Grubich-Müller, R., & Platschka, S. (2014). Der QIK-Check. In D.H. Vanier & P. Wendt (Hrsg.), *Die inklusive Schule hier und jetzt. Anregungen, Alltagserfahrungen und Ausblicke* (S.179-184). Braunschweig: Westermann.
- Haag, L., & Brosig, K.M. (2012). Klassenführung – Worauf kommt es an? Eine Schlüsselfunktion im Unterricht. *Schulverwaltung. Bayern*, 35 (6), 169-172.
- Häcker, T. (2012). Portfolioarbeit im Kontext einer reflexierenden Lehrer/innenbildung. In R. Egger & M. Merkt (Hrsg.), *Lernwelt Universität. Entwicklung von Lehrkompetenz in der Hochschule* (S.263-291). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Häcker, T. (2014). *Implikationen der Forderung nach Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrer\_innenbildung*. Vortrag auf dem 24. DGfE- Kongress „Traditionen und Zukünfte“ 09.-12. März 2014 Humboldt-Universität zu Berlin. Unveröffentlicht.
- Häcker, T., & Walm, M. (2015). Inklusion als Herausforderung an eine reflexive Erziehungswissenschaft. *Erziehungswissenschaft*, 51 (26), 81-91.
- Hascher, T., Arnold, K.H., Messner, R., Niggli, A., Patry, J.L., & Rahm, S. (2010). *Empowerment durch Schulpraktika*. Bad Heilbrunn Klinkhardt.
- Hascher, T., & Moser, P. (2001). Betreute Praktika – Anforderungen an PraktikumsLehrer\_innen und -lehrer. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 2 (19), 217-231.
- Heinzel, F. (2006). Lernen am schulischen Fall. Wenn Unterricht zum kommunizierbaren Geschehen wird. In P. Cloos & W. Thole (Hrsg.), *Ethnografische Zugänge. Professions- und adressatenbezogene Forschung im Kontext von Pädagogik* (S.35-47). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Heinzel, F. (2007). Fallarbeit und Fallstudien in der Lehrerbildung. In A. Garlichs, F. Heinzel & S. Pietsch (Hrsg.), *Lernbegleitung und Patenschaften. Reflexive Fallarbeit in der universitären Lehrerbildung* (S. 146-157). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heinzel, F., & Marini, U. (2009). Forschendes Lernen mit dem Online-Fallarchiv Schulpädagogik. In B. Roters, R. Schneider, B. Koch-Priewe, J. Thiele & J. Wildt (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Hochschuldidaktik, Professionalisierung, Kompetenzentwicklung* (S.126-141). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heinzel, F., & Prengel, A. (2012). Heterogenität als Grundbegriff inklusiver Pädagogik. *Zeitschrift für Inklusion* (3). Abgerufen von <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/39>.
- Helsper, W. (1996). Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen: Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In A. Combe, & W. Helsper, (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 521- 569). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Helsper, W. (2000). Zum systematischen Stellenwert der Fallrekonstruktion in der universitären Lehrer\_innenbildung. In C. Beck, W. Helsper, B. Heuer, B. Stelmaszyk & H. Ullrich (Hrsg.), *Fallarbeit in der universitären Lehrer\_innenbildung. Professionalisierung durch fallrekonstruktive Seminare. Eine Evaluation* (S.29-51). Opladen: Leske + Budrich.
- Helsper, W. (2001). Antinomien des Lehrerhandelns – Anfragen an die Bildungsgangdidaktik. In U. Hericks, J. Keuffer, H.C. Kräft, & I. Kunze (Hrsg.), *Bildungsgangdidaktik. Perspektiven für Fachunterricht und Lehrerbildung* (S.83-103). Opladen: Leske + Budrich.
- Helsper, W. (2002). Wissen, Können, Nicht-Wissen-Können: Wissensformen des Lehrers und Konsequenzen für die Lehrerbildung. In G. Breidenstein (Hrsg.), *Die Lehrerbildung der Zukunft: eine Streitschrift* (S.67-86). Opladen: Leske & Budrich.
- Helsper, W. (2010). „Ich will, dass ihr selbständig werdet!“ Über die Widersprüche im Lehrerberuf. *Friedrichsjahresheft XXVIII: Lehrerarbeit - Lehrer Sein*, 34-38.
- Helsper, W. (2014). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S.216-240). Münster u. a.: Waxmann.
- Helsper, W., & Hummrich, M. (2011): Peers und Ganztagschule. In A. Lange, R. Soremski & M. Urban (Hrsg.), *Familie, Peers und Ganztagschule* Weinheim: (im Erscheinen).
- Hummrich, M., & Helsper, W. (2011). Zwischen Verschulung und der Ermöglichung von Peerbeziehungen. Theoretische Bestimmungen zum Verhältnis von Peers und (Ganztags-)Schule. In R. Soremski, M. Urban & A. Lange (Hrsg.), *Familie, Peers und Ganztagschule* (S.42-58). Weinheim: Juventa-Verlag.
- Helsper, W., Hummrich, M., & Kramer, R.-T. (2014): Schülerhabitus und Schulkultur – Inklusion, inkludierte Fremdheit und Exklusion am Beispiel exklusiver Schulen. In U. Bauer, A. Bolder, H. Bremer, R. Dobischat, G. Kutscha (Hrsg.), *Expansive Bildungspolitik – Expansive Bildung?* (S.311-334). Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, W., & Tippelt, R. (Hrsg.) (2011). Pädagogische Professionalität. *Zeitschrift für Pädagogik*, Beiheft 57.

- Hentig, H. v.: Eine Selbstverpflichtung der Pädagogen. In: Die Schule neu denken. Eine zornige, aber nicht eifernde, eine radikale, aber nicht utopische Antwort auf Hoyerswerda und Mölln, Ro stock und Solingen. München/Wien 1993. S. 244-247. Hier aus: Baumgart, Franzjörg; Lange, Ute (Hrsg.), Theorien der Schule. Erläuterungen – Texte – Arbeitsaufgaben. Bad Heilbrunn 1999, S. 291-294.
- Hessisches Kultusministerium: Verordnung über Unterricht, Erziehung und sonderpädagogische Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigungen oder Behinderungen (VOSB), gilt ab 01.07.2012. [http://www.rv.hessenrecht.hessen.de/lexsoft/default/hessenrecht\\_rv.html?doc.hl=1&doc.id=hevr-AssBFSchulAPrVHE2011rahmen&documentnumber=1&numberofresults=1&showdoc-case=1&doc.part=R&paramfromHL=true#docid:7117318,1,20150416](http://www.rv.hessenrecht.hessen.de/lexsoft/default/hessenrecht_rv.html?doc.hl=1&doc.id=hevr-AssBFSchulAPrVHE2011rahmen&documentnumber=1&numberofresults=1&showdoc-case=1&doc.part=R&paramfromHL=true#docid:7117318,1,20150416) (letzter Zugriff 23.11.2018).
- Hinz, A. (2010). Aktuelle Erträge der Debatte um Inklusion – worin besteht der ‚Mehrwert‘ gegenüber Integration? In EV.STIFTUNG ALSTERDORF & KATH. HOCHSCHULE FÜR SOZIALWESEN BERLIN (Hrsg.), *Enabling Community. Anstöße für Politik und soziale Praxis* (S.191-202). Hamburg: alsterdorf.
- Iwers-Stelljes, T. A., & Luca, R. (2008). Ein Ansatz zur Förderung von Reflexionskompetenz: Fallarbeit in 7 Schritten. *Gruppendynamik und Organisationsberatung*, 39 (4), 429-442.
- Jansen, C. (1989). „Komm, wir gehen deinen Weg“ – Neue Sichtweisen und Umgangsqualitäten mit Kindern und ihren nicht nur schulischen Problemen. Ein Bericht aus sonderpädagogischen Diagnose- und Förderklassen. In: G. Stuffer (Hrsg.), *(K)eine besondere Schule. Sonderpädagogik in Bewegung* (S.51-95). München: R. Oldenburg Verlag, S. 51-95.
- Joller-Graf, K., & Zobrist, B. (2014). Inklusive Schulsysteme. In D.H. Vanier & P. Wendt (Hrsg.), *Die inklusive Schule hier und jetzt. Anregungen, Alltagserfahrungen und Ausblicke* (S.174-178). Braunschweig: Westermann.
- Jötten, B. (2010). Von der Schuldzuweisung zur verlässlichen Kooperation -Vereinbarungskultur zwischen schulischen Bildungspartnern. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) Referat Bildungsforschung (Hrsg.), *Bildungs- und Erziehungskontrakte als Instrumente von Schulentwicklung. Bildungsforschung Band 21*.
- Klaffke, T. (2013). *Klassen führen - Klassen leiten. Beziehungen, Lernen, Classroom Management*. Seelze: Kallmeyer.
- Klaffke, T. (2014). Klassenführung: Grundlage erfolgreichen Lernens. Classroom-Management sorgt für Struktur im Klassenzimmer. *Lernende Schule*, 17 (65), 4-8.
- Kopp, B. (2009). Inklusive Überzeugung und Selbstwirksamkeit im Umgang mit Heterogenität. Wie denken Studierende des Lehramts für Grundschulen? *Empirische Sonderpädagogik* 1 (1), 5-25.
- Korthagen, F., & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11 (1), 47-71.
- Korthagen, F., & Vasalos A. (2010). Going to the Core: Deepening Reflection by Connecting the Person to the Profession. In N. Lyons (Hrsg.), *Handbook of Reflection and Reflective Inquiry* (S.531-555). New York: Springer.
- Kraler, C. (2012). Selbstähnlichkeiten in der Lehrer/innenbildung. In C. Kraler, H. Schnabel-Schüle, M. Schratz & B. Weyand, (Hrsg.), *Kulturen der Lehrerbildung. Professionalisierung eines Berufsstands im Wandel* (S.41-73). Münster u.a.: Waxmann.
- Kramis-Aebischer, K. (1995). *Stress, Belastung und Belastungsverarbeitung im Lehrerberuf*. Bern: Haupt.
- Krasemann, B. (2016). Lernen aus biographischer Perspektive - Untersuchung zu gemeinschaftlichen Wohnformen alter Menschen. Wiesbaden.
- Meseth, W. (2013). Die Sequenzanalyse als Methode einer erziehungs- wissenschaftlichen Empirie pädagogischer Ordnungen. In B. Frieberthäuser & S. Seichter (Hrsg.), *Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Eine praxisorientierte Einführung* (S.63-80). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Mey, G. (2003). Zugänge zur kindlichen Perspektive. Methoden der Kindheitsforschung. Veröffentlichungsreihe der Technischen Universität Berlin: Forschungsbericht aus der Abteilung Psychologie im Institut für Sozialwissenschaften. Forschungsbericht Nr. 1-2003.
- Meyer, H. (2002). Wege und Werkzeuge zur Professionalisierung. In W. Hörner, D. Schulz & H.-W. Wollersheim, (Hrsg.), *Berufswissen und Bezugswissenschaften der Lehrerbildung* (S.42-79). Leipzig: Leipziger Universitäts-Verlag.
- Meyer, B. (2012). Das vergessene Subjekt – Neue Einsichten durch eine Untersuchung von subjektiven Erlebnissen in den Schulpraktika. In R. Bolle (Hrsg.), *Schulpraktische Studien* (S.5-52). Leipzig: Leipziger Universitäts-Verlag.
- Meyer, H., & Walter-Laage, C. (2012). *Leitfaden für Lehrende in der Elementarpädagogik*. Berlin: Cornelsen.

- Meyer, K. (2012). Bildung, Chancengleichheit und Gutes Leben. In I. Wallimann-Helmer (Hrsg.), *Chancengleichheit und „Behinderung“ im Bildungswesen: gerechtigkeits-theoretische und sonderpädagogische Perspektiven* (S.165-185). Freiburg im Breisgau: Alber.
- Miller, R. (2004). *99 Schritte zum professionellen Lehrer: Erfahrungen – Implulse – Empfehlungen*. Seelze: Kallmeyer.
- Mutzek, W., & Schlee, J. (Hrsg.) (2008). *Kollegiale Unterstützungssysteme für Lehrer. Gemeinsam den Schulalltag bewältigen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Nohl, H. (1970). *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*. 7 Aufl. Frankfurt am Main: Schulte-Bulmke.
- Ohlhaver, F., & Wernet, A. (Hrsg.) (1999). *Schulforschung – Fallanalyse – Lehrerbildung. Diskussionen am Fall*. Opladen: Leske + Budrich.
- Paulus, C. (2014). Saarbrücker Persönlichkeitsfragebogen (SPF). (Based on the Interpersonal Reactivity Index (IRI). Saarland: Universität des Saarlands. FR. Bildungswissenschaften.
- Prenzel, A. (2012): Projektnetz „INTAKT“ (Soziale Interaktionen in pädagogischen Arbeitsfeldern). In A. Prenzel und H. Schmitt (Hrsg.), *Netzpublikationen des Arbeitskreises Menschenrechtsbildung in der Rochow-Akademie für historische und zeitdiagnostische Forschung an der Universität Potsdam*, 2012 Zugriff am: 11.04.2012 Verfügbar unter: <http://www.rochow-museum.uni-potsdam.de/arbeitskreis-menschenrechtsbildung/netzpublikationen-des-ak-mrb.html> .
- Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie* 32 (4), 282–301.
- Reh, S., Geiling, U., & Heinzl, F. (2010). Fallarbeit in der Lehrerbildung. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prenzel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S.911-924) 3. überarb. Aufl.. Weinheim u. München: Juventa-Verlag.
- Reh, S., & Rabenstein, K. (2013). Die soziale Konstitution des Unterrichts in pädagogischen Praktiken und die Potentiale qualitativer Unterrichtsforschung: Rekonstruktionen des Zeigens und Adressierens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 3, 291-308.
- Rittmeyer, C. (2014). Inklusion erfordert individuelle Lernmedien. In D. Bognar & B. Maring (Hrsg.), *Inklusion an Schulen. Praxishandbuch zur Umsetzung mit Anleitungen* (S.166-184). Köln: Link.
- Schäfer, H. (2014). Inklusive Schule erfordert kooperatives Handeln im Unterricht. In D. Bognar & B. Maring (Hrsg.), *Inklusion an Schulen. Praxishandbuch zur Umsetzung mit Anleitungen* (S.99-110). Köln: Link.
- Schaub, H.-A. (2013). *Die pädagogische Beziehung zwischen Lehrern und Schülern. Seminar auf der Eröffnungstagung 06. - 07. 09. 2013 Bad Mergentheim*. Zugriff am 28.11.2018. Verfügbar unter: <http://docplayer.org/18143527-.html> .
- Schlee, J. (2012). *Kollegiale Beratung und Supervision für pädagogische Berufe. Hilfe zur Selbsthilfe. Ein Arbeitsbuch*. 3. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schlee, J., & Mutzek, W. (Hrsg.) (1996). *Kollegiale Supervision: Modelle zur Selbsthilfe für Lehrer\_innen und Lehrer*. Heidelberg: Winter, Programm Ed. Schindele.
- Schneuwly, G. (1995). *Berufseinführung der Lehrer\_innen und Lehrer. Zentrale Elemente eines Modells der Berufseinführung und die Situation in der Deutschschweiz*. Lizentiatsarbeit, Universität Freiburg.
- Schnidrig, B. (1993). Berufssorgen von Junglehrkräften. Eine empirische Untersuchung über berufliche Probleme, Problemursachenerklärungen und Problemlösemaßnahmen von Deutschwalliser Primarschullehrpersonen im ersten bis dritten Dienstjahr. In *Europäische Hochschulschriften*. Reihe XI, Pädagogik; Bd. 558. Bern.
- Schönknecht, G. (2005). Die Entwicklung der Innovationskompetenz von Lehrer\_innen aus (berufs-) biographischer Perspektive. *BWP Spezial, April 2005*. Verfügbar unter: [www.bwpat.de/spezial2](http://www.bwpat.de/spezial2) .
- Schubert, N. (2014). Klassenlehrer/in sein – Pädagogische Beziehung gestalten. In C. Tillack, N. Fischer, D. Raufelder & J. Fetzer (Hrsg.), *Beziehungen in Schule und Unterricht. Teil 1. Theoretische Grundlagen und praktische Gestaltung pädagogischer Beziehungen* (S.210-219). Immenhausen: Prolog Verlag.
- Schuppener, S. (2006). „Frag´ mich mal...“ – Zur Subjektivität von Schülerinnen und Schülern mit geistiger oder mehrfacher Behinderung innerhalb des Unterrichts in heterogenen Lerngruppen. *Behindertenpädagogik*, 45. Jg., Heft 1/2006, S.041.
- Seidel, T., Blomberg, G., & Renkl, A. (2013). Instructional strategies for using video in teacher education. In *Teaching and Teacher Education*, 34, S. 56–65.
- Seitz, S. & Haas, B. (2015). Inklusion kann gelernt werden! Weiterbildung von Lehrkräften für die inklusive Schule. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 1, S.9-20.

- Stähling, R. (2014). Alle gleich – alle anders. In D. H. Vanier & P. Wendt (Hrsg.), *Die inklusive Schule hier und jetzt. Anregungen, Alltagserfahrungen und Ausblicke* (S.15-52). Braunschweig: Westermann.
- Stöger, H., & Ziegler A. (2013). Heterogenität und Inklusion im Unterricht. *Schulpädagogik Heute* 7 (4), 1-31.
- Sturm, Tanja (2011). Differenzkonstruktionen in unterrichtlichen Praktiken. In P. Flieger & V. Schönwiese (Hrsg.), *Menschenrechte, Integration, Inklusion. Aktuelle Perspektiven aus der Forschung* (S.99-104) (1. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sturm, T. (2012). Praxeologische Unterrichtsforschung und ihr Beitrag zu inklusivem Unterricht. *Inklusion Online* 1 (2), Verfügbar unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/65/65>
- Terhart, E. (1994). Lehrer/in werden – Lehrer/in bleiben: berufsbiographische Perspektiven. In J. Mayr (Hrsg.), *Lehrer/in werden* (S.17-46). Innsbruck: Österreichischer Studienverlag.
- Textor, A. (2015). Unterrichtsstörungen. Ursachen und Funktionen aus unterschiedlichen Perspektiven. *Friedrich Jahresheft*, 7-13.
- Thies, B. (2014). Beziehungsgestaltung in der Schulklasse: Steigerung der Interaktionsqualität durch Vertrauen und Classroom Management. In C. Tillack, N. Fischer, D. Raufelder & J. Fetzer (Hrsg.), *Beziehungen in Schule und Unterricht. Teil 1. Theoretische Grundlagen und praktische Gestaltung pädagogischer Beziehungen* (S.188-209). Immenhausen: Prolog Verlag.
- Tietze, K. O. (2008). *Kollegiale Beratung – Problemlösungen gemeinsam entwickeln*. Reinbek: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.
- Tillack, C.; Fischer, N.; Raufelder, D. T., & Fetzer, J. (Hrsg.) (2014): *Theoretische Grundlagen und praktische Gestaltungen pädagogischer Beziehungen Band 23*. Prolog-Verlag - Verlag für Pädagogik, Gesundheit und Bewegungswissenschaften. Immenhausen bei Kassel: Prolog-Verlag.
- Vanier, D. H. (2014). Inklusive Qualitätsentwicklung. In D.H. Vanier & P. Wendt (Hrsg.), *Die inklusive Schule hier und jetzt. Anregungen, Alltagserfahrungen und Ausblicke* (S.185-188). Braunschweig: Westermann.
- Veber, M. (2015). Potenzialorientierung – Weg und Ziel Inklusiver Bildung. *Schulpädagogik heute*, 6 (12), 1–21. Zugriff am: 22.10.2015. Verfügbar unter: [http://www.schulpaedagogik-heute.de/SHHeft12/07\\_ausserthematiscchePraxis/07\\_03.pdf](http://www.schulpaedagogik-heute.de/SHHeft12/07_ausserthematiscchePraxis/07_03.pdf).
- Veber, M. (2015). Potentialorientierung – Weg und Ziel Inklusiver Bildung. *Schulpädagogik Heute. Transparenz – im Unterricht und in der Schule*, 12 (6), 1-22.
- Wenders, B. (2014). Ein Hauch von Woodstock täte gut. In D.H. Vanier & P. Wendt (Hrsg.), *Die inklusive Schule hier und jetzt. Anregungen, Alltagserfahrungen und Ausblicke* (S-15-52). Braunschweig: Westermann.
- Wenders, B., & Stähling, R. im Gespräch mit T. Booth (2014). „Wie ein Sandkorn...“. Zum Inklusionsbegriff und zum Index für Inklusion. In D.H. Vanier & P. Wendt (Hrsg.), *Die inklusive Schule hier und jetzt. Anregungen, Alltagserfahrungen und Ausblicke* (S.172-173). Braunschweig: Westermann.
- Wendt, P. (2014). Inklusive Schulen: Alle sind irgendwie anders. In D.H. Vanier & P. Wendt (Hrsg.), *Die inklusive Schule hier und jetzt. Anregungen, Alltagserfahrungen und Ausblicke* (S.15-52). Braunschweig: Westermann.
- Wendt, P. (2014). Reflexion und Evaluation: Was haben wir erreicht? In D.H. Vanier & P. Wendt (Hrsg.), *Die inklusive Schule hier und jetzt. Anregungen, Alltagserfahrungen und Ausblicke* (S.164-188). Braunschweig: Westermann.
- Wendt, P. (2014). Nachwort: Inklusion als Anleitung zum Unglücklichsein? In D.H. Vanier & P. Wendt (Hrsg.), *Die inklusive Schule hier und jetzt. Anregungen, Alltagserfahrungen und Ausblicke* (S.189-193). Braunschweig: Westermann.
- Wendt, P. im Gespräch mit V. Masuhr (2014). Es ist normal, verschieden zu sein. In D.H. Vanier & P. Wendt (Hrsg.), *Die inklusive Schule hier und jetzt. Anregungen, Alltagserfahrungen und Ausblicke* (S.15-52). Braunschweig: Westermann.
- Werning, R. (2011): Inklusion - Herausforderungen, Widersprüche und Perspektiven. *Engagement - Zeitschrift für Erziehung und Schule* 2, 73-79.
- Werning, R. (2011): Inklusive Pädagogik - Eine Herausforderung für die Schulentwicklung. *Lernende Schule* 14 (55), 4-8.
- Zeiler, R. (2012): *Kollegiale Fallberatung in der Schule: Warum, wann und wie?* Mühlheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.



© Der Autor Jahr. 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>