



Perspektiven von Schüler*innen auf das „Rausgehen“ als gemeinsamer Reflexionsimpuls

Lehrkonzeption für eine digitale (lehramtsübergreifende) Fallarbeit

Ann-Kathrin Arndt^{1,*}, Jonas Becker², Sina-Mareen Köhler³,
Jessica M. Löser⁴, Michael Urban² & Rolf Werning¹

¹ Leibniz Universität Hannover / Institut für Sonderpädagogik

² Goethe-Universität Frankfurt am Main / Institut für Sonderpädagogik

³ RWTH Aachen / Institut für Erziehungswissenschaft

⁴ Georg-August-Universität-Göttingen / Institut für Erziehungswissenschaft

* Kontakt: Leibniz Universität Hannover,
Institut für Sonderpädagogik,
Schloßwender Str. 1, 30159 Hannover
ann-kathrin.arndt@ifs.uni-hannover.de

Zusammenfassung: In dem Beitrag wird eine Lehrkonzeption für eine digitale (lehramtsübergreifende) Fallarbeit vorgeschlagen. Diese umfasst zwei Sitzungen und wurde im digitalen Sommersemester 2020 zum einen an den Standorten Aachen und Hannover „lehramtsübergreifend“ mit Studierenden der Sonderpädagogik sowie des Lehramts an Gymnasien und Gesamtschulen bzw. des Lehramts an Berufskollegs, zum anderen am Standort Göttingen im gymnasialen Lehramt erprobt. Die Konzeption umfasst eine individuelle Auseinandersetzung mit kasuistischem Material sowie daran anschließend einen digitalen Austausch in Studierendengruppen mittels Videokonferenz. Auf Basis von qualitativ-empirischen Ergebnissen rückt das Phänomen „Rausgehen“ im Sinne einer leistungsbezogenen äußeren Differenzierung im Kontext des Förderschwerpunktes Lernen in den Fokus. Hierbei wird an ein Verständnis von Schule als Ort der (Re-)Produktion von Differenz angeschlossen. Der Schwerpunkt der Fallarbeit liegt auf Perspektiven von Schüler*innen. Hierbei geht es sowohl um das eigene Rausgehen als auch das Rausgehen anderer. Die Lehrkonzeption zielt darauf, den Studierenden die Reflexion von Differenzkonstruktionen im schulischen Kontext zu ermöglichen. In der Konzeption der Fallarbeit werden u.a. Strategien der Grounded Theory aufgegriffen, jedoch erfolgt keine im engeren Sinne forschungsmethodische Ausrichtung. Ausgehend von gängigen Systematisierungen kasuistischer Ansätze, die u.a. zwischen forschungsorientiert/rekonstruktiv und praxisreflexiv/-analytisch unterscheiden, kann dies als „Mischform“ gefasst werden. Das fokussierte Phänomen Rausgehen greift (multi-)professionelle Kooperation als Thema inklusiver Lehrer*innenbildung auf; in der lehramtsübergreifenden Variante spiegelt sich diese zudem im Format wider. In dem Beitrag werden Ablauf und Materialien sowie studentische Rückmeldungen zur digitalen (lehramtsübergreifenden) Fallarbeit vorgestellt.

Schlagwörter: inklusive Lehrer*innenbildung, Kasuistik, Schüler*innensichtweisen, äußere Differenzierung, Kooperation, Online-Lehre



1 Einleitung

Für das Ziel der Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems gilt eine veränderte Aus- und Fortbildung als wesentlich (vgl. u.a. Heinrich, Urban & Werning, 2013; Forlin, 2010; HRK & KMK, 2015). Übergeordnet schließt der vorliegende Beitrag an die Bestrebungen an, Inklusion als Querschnittsaufgabe in der Lehrer*innenbildung zu etablieren (vgl. Lindmeier & Lütje-Klose, 2015; Emmerich & Moser, 2020). Während Inklusion als Prinzip auf programmatischer Ebene mit eindeutigen Forderungen einhergehen kann und vielleicht sogar muss (vgl. Clark, Dyson, Millward & Robson, 1999), erfolgen die Versuche, Inklusion in der Praxis „umzusetzen“ (vgl. Heinrich & Dietrich, 2014), jeweils innerhalb der bestehenden Spannungsfelder und Widersprüche im schulischen Kontext. Insbesondere mit Blick auf die Sekundarstufe trifft die Forderung nach inklusiver Bildung im nationalen Kontext auf ein nach Leistung differenzierendes, selektives Schulsystem und eine in den letzten Jahrzehnten verstärkte standardisierte Leistungsmessung (vgl. Urban, Becker, Werning, Löser, Arndt & Heinrich, 2018).

Angesichts der damit verbundenen Anforderungen an die Lehrkräfte rückt ein *reflexiver* Umgang mit diesen Spannungsfeldern in den Fokus. An diese Beobachtung schließt das Konzept einer „Reflexive[n] Inklusion“ (Budde & Hummrich, 2014) an. Mit diesem wird erstens ein weites Verständnis von Inklusion angelegt, mit dem die Frage nach Behinderung in Zusammenhang mit anderen Kategorien sozialer Ungleichheit gestellt wird. Zweitens wird die teils paradoxe Verwobenheit von Inklusions- und Exklusionsprozessen auf verschiedenen Ebenen betrachtet.¹ Gegenüber einem weiten Inklusionsverständnis, das verschiedene, miteinander verschränkte Differenzkategorien berücksichtigt, erfolgt vielfach eine Engführung auf die Kategorie Behinderung bzw. auf die schulorganisatorische Kategorie sonderpädagogischer Förderbedarf (vgl. u.a. Heinrich et al., 2013; Löser & Werning, 2015). Dies spiegelt sich auch in der in diesem Beitrag vorgestellten Lehrkonzeption insofern wider, als dass im kasuistischen Material die Kategorisierung „Förderbedarf Lernen“ ins Zentrum rückt. Dass diese nicht losgelöst von gesellschaftlichen Differenzkategorien und Ungleichheiten gesehen werden kann, verdeutlicht die Überrepräsentation von Schüler*innen mit einem sogenannten „Migrationshintergrund“ bzw. geringem sozioökonomischen Status in diesem Förderschwerpunkt (vgl. Emmerich & Moser, 2020). Im Beitrag wird auf diese Kategorie Bezug genommen, ohne im Detail nachzuzeichnen, in welche komplexen sozialen Prozesse und Dynamiken die Rede vom Förderbedarf Lernen und von zieldifferenter Beschulung eingebettet ist. Mit den verstärkten Reflexionsanforderungen (vgl. Helsper, 2016) gehen virulente Fragen für eine inklusive Lehrer*innenbildung einher, u.a. für die hier fokussierte universitäre Phase. Das Ziel einer verstärkten Berücksichtigung von reflexiven Formaten in einer inklusiven Lehrer*innenbildung reiht sich in die übergreifenden Entwicklungen und Diskussionslinien um eine reflexive Professionalisierung ein (vgl. u.a. Berndt, Häcker & Leonhard, 2017; Te Poel & Heinrich, 2020). Ein zentraler Schwerpunkt sind hierbei kasuistische Ansätze (vgl. u.a. Fabel-Lamla, Kunze, Moldenhauer & Rabenstein, 2020).

Vor diesem Hintergrund stellen wir in diesem Beitrag eine Lehrkonzeption für eine digitale studentische Fallarbeit zu Perspektiven von Schüler*innen auf das Rausgehen vor. Diese wurde in Zusammenarbeit mit dem Lehr- und Forschungsgebiet „Heterogenität“² und dem BMBF-Verbundprojektes ReLink (s.u.) entwickelt und im Sommersemester 2020 zum einen als lehramtsübergreifende Variante an den Standorten Aachen

¹ Vgl. hierzu aus einer systemtheoretischen Perspektive Sander (2017) und Dietrich (2019).

² Seit 2015 wird das Lehr- und Forschungsgebiet „Heterogenität“ von Prof.*in Dr. Sina-Mareen Köhler geleitet. Die Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Heterogenität wurde an der RWTH Aachen neu eingerichtet und in den ersten Jahren im Rahmen von „LeBiAC“ (Lehrerbildung in Aachen) durch die Qualitätsoffensive Lehrerbildung finanziert. In der zweiten Phase der Qualitätsoffensive steht die digital gestützte Lehrer*innenbildung im Fokus. Dazu wird im LFG „Heterogenität“ das

(Institut für Erziehungswissenschaft) und Hannover (Institut für Sonderpädagogik), zum anderen am Standort Göttingen (Institut für Erziehungswissenschaft) erprobt. Wenn gleich wir hoffen, mit dem nachfolgend vorgestellten digitalen Format zu den verstärkten Entwicklungen in der universitären Lehrer*innenbildung für die „Bildung in der digitalen Welt“ (KMK, 2017) beizutragen, war der Anlass für die in diesem Beitrag präsentierte digitale Realisierung und konkrete Konzeption das spontane Online-Semester im Zuge der Covid-19-Pandemie. Bezieht sich das Fallmaterial auf die schulische Praxis „vor Corona“, kann dieser Beitrag somit im Kontext eines nicht nur für diese relevanten „Digitalisierungsschub[s]“ (Eickelmann & Gerick, 2020, S. 153) gesehen werden.³

Die in diesem Beitrag verwendeten empirischen Daten wurden im Rahmen des BMBF-Verbundprojekts „Reflexion, Leistung und Inklusion. Qualifizierungserfordernisse für einen reflexiven Umgang mit Leistung in der inklusiven Sekundarstufe“ (ReLInk) erhoben.⁴ Im Rahmen eines Forschungs- und Entwicklungsdesigns (vgl. Heinrich, 2008) zielt das Projekt ausgehend von einer qualitativen Studie an Gesamtschulen und Gymnasien darauf, Materialien für die kasuistische Aus- und Fortbildung von Lehrkräften für einen reflexiven Umgang mit Leistung in der inklusiven Sekundarstufe zu entwickeln und zu erproben (vgl. zur Fortbildung Arndt et al., 2021). Unter Rückgriff auf ein sozialkonstruktivistisches Verständnis wird „Leistung“ als sozial hervorgebracht und relational verstanden (vgl. Bräu & Fuhrmann, 2015). Die qualitative Studie fokussierte die zentrale Fragestellung, wie Leistungsdifferenz hergestellt und bearbeitet wird. Hierzu wurden an je zwei Integrierten Gesamtschulen und Gymnasien, an denen Schüler*innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf unterrichtet werden, teilnehmende Beobachtungen im Unterricht durchgeführt und leistungsbezogene Dokumente erhoben. Zudem wurden episodische Interviews (vgl. Flick, 2011) mit Lehr- und Fachkräften (n=35) sowie mit Schüler*innen (n=54) geführt. Die Datenerhebung fand in jeweils zwei Lerngruppen/Jahrgängen pro Schule statt (Jahrgänge 6–9). Die Analyse der Daten erfolgt angelehnt an Strategien der Grounded-Theory-Methodologie (vgl. Strauss & Corbin, 1996) und der Situationsanalyse (vgl. Clarke, 2012). Ausgehend von den Schüler*inneninterviews zeigte sich das Rausgehen als ein zentrales Phänomen (vgl. Arndt, Becker, Löser, Urban & Werning, 2019a; s. Kap. 2). Dieses wird in der hier vorgestellten Fallarbeit ins Zentrum gerückt.

Nachfolgend wird das Phänomen Rausgehen auf Basis der Projektergebnisse betrachtet und in Bezug auf das Ziel der Reflexion von Differenzkonstruktionen in der inklusiven Lehrer*innenbildung im Kontext bisheriger Forschungsergebnisse verortet (Kap. 2). Im Anschluss erfolgt die didaktisch-methodische Verortung mit Blick auf die Fallarbeit (Kap. 3.1) sowie das lehramtsübergreifende Format (Kap. 3.2). Zudem werden kurz der jeweilige curriculare Kontext sowie die Einbettung der Erprobung im Sommersemester 2020 in die Seminare an den Standorten Aachen, Hannover und Göttingen skizziert (Kap. 4). In Kapitel 5 stellen wir den Ablauf und die Organisation sowie das kasuistische Material, die Aufgaben und die Impulse der digitalen (lehramtsübergreifenden) Fallarbeit zu Perspektiven von Schüler*innen auf das Rausgehen vor. Abschließend gehen wir

Projekt „Inklusionspädagogische Tutorials“ realisiert. Vgl. http://www.lebiac.rwth-aachen.de/?page_id=18; Zugriff am 31.05.2021.

³ Vgl. zu einer aktuellen „kollaborative[n] Sammlung“ zu „Forschung rund um Lehren und Lernen in Zeiten von Corona“ Sekyra (2020).

⁴ Das Verbundprojekt ReLInk der Universitäten Frankfurt am Main, Hannover und Bielefeld wird im Rahmen der Förderrichtlinie „Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung“ durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert (FKZ: 01NV1710A-C; Laufzeit: 2019–2021). An dem Beitrag waren die Teilprojekte Frankfurt (Leitung und Verbundkoordination: Prof. Dr. Michael Urban, Mitarbeit: Jonas Becker) und Hannover (Leitung: Prof. Dr. Rolf Werning, Jun-Prof. in Dr. Jessica Löser; Mitarbeit: Ann-Kathrin Arndt) beteiligt; siehe für eine ausführliche Projektdarstellung Urban et al. (2018) sowie die Verbundhomepage <https://www.uni-frankfurt.de/55961590/ReLInk>; Zugriff am 31.05.2021.

auf die mittels eines Online-Kurzfragebogens erfassten studentischen Rückmeldungen ein (Kap. 6) und formulieren einen kurzen Ausblick (Kap. 7).

2 Das Phänomen Rausgehen aus Schüler*innensicht – Reflexion von Differenzkonstruktionen als Ziel inklusiver Lehrer*innenbildung

Dass im Unterricht einzelne Schüler*innen bzw. eine Gruppe den Klassenverband oder den entsprechenden Raum verlassen, kann (auch) in inklusiven Settings unterschiedliche Funktionen erfüllen; z.B. zeigt sich in einer Studie zu Sichtweisen von Lehrkräften, Schulleitungen und Eltern an Jakob-Muth-Preisträgerschulen, dass Schüler*innen zeitweise rausgehen, um im Kontext einer Öffnung und Individualisierung des Unterrichts mit mehr Ruhe individuell oder kooperativ an ihren aktuellen Aufgaben zu arbeiten (vgl. Arndt & Werning, 2016). Demgegenüber fokussiert dieser Beitrag das Phänomen Rausgehen *als Form der (zeitweisen) äußeren Differenzierung*, die entlang leistungsbezogener Differenzsetzungen erfolgt (vgl. Arndt, Becker, Löser, Urban & Werning, 2019b). Die Relevanz von Formen der äußeren Differenzierung bzw. von „Pull-out“-Situationen, in denen eine Lehrkraft einzelne Schüler*innen rausnimmt, um diese auf einem anderen Differenzierungsniveau zu unterrichten, zeigt sich u.a. in Studien zur (multi-)professionellen Kooperation in inklusiven Settings: So verweisen Moser und Kropp (2014) in ihrer Studie zur Aufgabenwahrnehmung der Lehrkräfte auf eine hohe Relevanz der äußeren Differenzierung. Auf Unterschiede zwischen verschiedenen Schulkontexten verweisen die Ergebnisse von Meyer, Grüter, Lütje-Klose und Idel (2019), die zwei Typen von Schulen gegenüberstellen: „Typ A: tendenziell inkludierend“ und „Typ B: tendenziell separierend“ (Meyer et al., 2019, S. 218). Im Typ A bezieht sich die „Zuständigkeit der sonderpädagogischen Lehrkräfte [...] auf die Förderung aller Schüler*innen“ (Meyer et al., 2019, S. 218). Hingegen liegt im Typ B der Fokus der Zuständigkeit der Sonderpädagog*innen auf den „förderbedürftigen Schüler*innen“, v.a. mit festgestelltem sonderpädagogischen Förderbedarf (Meyer et al., 2019, S. 218). Auf einen Zusammenhang zwischen professionellen Zuständigkeiten und der Unterscheidung zwischen Schüler*innen mit und ohne Förderbedarf verweisen auch Sturm, Wagener und Wagner-Willi (2020). Widmer-Wolf (2014, S. 232) verdeutlicht den Einfluss der „Differenzkonstruktionen der verantwortlichen Klassenteams“ darauf, „wie sich die Fördersituation eines Kindes gestaltet“.

Bezogen auf Perspektiven von Schüler*innen auf (multi-)professionelle Kooperation bzw. das gemeinsame Unterrichten von Regel- und Förderlehrkräften wird auch international auf die vergleichsweise geringere Berücksichtigung der Lernendensichtweisen verwiesen (vgl. z.B. Wilson & Michaels, 2006, S. 208). Auf Basis von Interviews mit Schüler*innen zur Zusammenarbeit von Regel- und Förderlehrkräften an zwei integrierten Gesamtschulen wird deutlich, dass die Lernenden die „zusätzliche und schnellere Unterstützung durch zwei Lehrkräfte“ (Arndt & Gieschen, 2013, S. 48) positiv bewerten. In Bezug auf die Wahrnehmung der Rollen- und Aufgabenverteilung der Lehrkräfte erscheint insgesamt die „Differenz leistungsstark-leistungsschwach“ (Arndt & Gieschen, 2013, S. 53) relevant. Der Förderraum als Ort der äußeren Differenzierung erweist sich einerseits als „„Schonraum““ und ist andererseits mit dem „Risiko der Zuschreibung ‚leistungsschwach‘“ (Arndt & Gieschen, 2013, S. 54) verbunden. Laubner (2014, S. 28) rekonstruiert auf Basis von Interviews mit Schüler*innen an einer Grundschule die „Deutung des Zwei-Lehrer-Systems aus SchülerInnensicht“. Bezugnehmend auf die Sonderpädagogin (Frau Friedrichs) unterscheiden die Lernenden: „Frau-Friedrichs-Kinder und wir“. Laubner verweist in diesem Zusammenhang auf die „Sonderpädagogin als Differenzmarker“ (2014, S. 29).

Auf Basis der qualitativen Studie im Projekt ReLink zeigt sich insgesamt eine sehr unterschiedliche Relevanz des Rausgehens als Form der äußeren Differenzierung in den

verschiedenen Lerngruppen und Schulkontexten. Das in diesem Beitrag präsentierte kasuistische Material bezieht sich auf zwei Gesamtschulen und ein Gymnasium. An diesen Schulen werden Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt Lernen ziieldifferent, d.h. nach den curricularen Empfehlungen für den Förderschwerpunkt Lernen, unterrichtet.⁵ Ausgehend von den mit verschiedenen Schüler*innen geführten Interviews erscheinen mit Blick auf das Phänomen Rausgehen u.a. folgende Unterscheidungen als relevant: zusammen oder getrennt Unterricht machen, drinnen oder draußen sein sowie die kleine oder die große Gruppe. Die Unterschiede zwischen den Lerngruppen und Schulen betreffen insbesondere die Frage, wie oft und in welchen Fächern die Schüler*innen rausgehen. Dies variiert dahingehend, dass das Rausgehen eher als Regel („normalerweise“) oder in bestimmten Situationen („manchmal“) bzw. Fächern relevant erscheint. Dies kann sich auch auf einzelne Lernende beziehen; so äußert z.B. eine Schülerin der 6. Klasse an einer Gesamtschule: „... manchmal werde ich mitgenommen, manchmal auch nicht“.

Insgesamt unterstreichen die Ergebnisse zu Perspektiven von Schüler*innen, dass mit (multi-)professioneller Kooperation und Fragen der Differenzierung erhöhte Reflexionsanforderungen an Lehrkräfte einhergehen (vgl. Helsper, 2016). Widmer-Wolf (2018, S. 303) hält fest, dass die Zusammenarbeit „größtenteils in einer Öffentlichkeit“ der Schüler*innen erfolgt und somit „Modell dafür [ist], wie Erwachsene mit Heterogenität und Differenz umgehen“. Entsprechend bedarf es „auch strukturierte[r] Reflexionen darüber, inwiefern die sichtbaren Unterscheidungsprozesse im Schulalltag inkludierend wirken und Stigmatisierung sowie Ausschluss vermieden werden können“ (Widmer-Wolf, 2018, S. 303). Dies verweist grundlegend darauf, dass Differenzierung Differenz hervorhebt (vgl. Wischer, 2013, S. 109ff.). Übergeordnet spiegelt sich hierin wider, dass „Schule keineswegs ein neutraler Ort, gleichsam ‚vor der Differenz‘ ist, sondern in spezifischen schulischen Arrangements soziokulturelle oder Leistungsdifferenzen (mit) hergestellt werden“ (Budde, 2015, S. 102). Rückt mit inklusiver Bildung die Frage des Umgangs mit Differenz ins Zentrum (vgl. Löser & Werning, 2015), ist dies nicht losgelöst von Fragen der Differenzkonstruktion im schulischen Kontext zu sehen. Grundlegende Herausforderungen zeigt das von Minow (1990, S. 20) herausgearbeitete „dilemma of difference“: Sowohl eine Gleich- als auch die Ungleichbehandlung kann mit stigmatisierenden Konsequenzen verbunden sein. Die Reflexion dieser grundlegenden Widersprüchlichkeit erhält einen zentralen Stellenwert. Insbesondere wenn sich – wie Häcker (2017) herausstellt – diese Reflexionsanforderungen nicht individualisierend an die einzelne (angehende) Lehrkraft richten sollen, geht hiermit für die Lehrer*innenbildung die Aufforderung einher, institutionelle Formate für die Reflexion der Differenzkonstruktion und damit verbundener Dilemmata zu entwickeln (vgl. auch Emmerich & Moser, 2020, S. 82).

Vor diesem Hintergrund zielt die hier präsentierte Lehrkonzeption übergeordnet darauf, Studierenden über eine intensive Auseinandersetzung mit dem Phänomen Rausgehen aus Schüler*innensicht eine Reflexion von Differenzkonstruktionen im schulischen Kontext zu ermöglichen. Dies trägt zur Sensibilisierung angehender Lehrkräfte für einen reflexiven Umgang mit grundlegenden Widersprüchen und Dilemmata bei.

⁵ Im vierten, gymnasialen Schulkontext erfolgt vor dem Hintergrund der Regelungen in dem spezifischen Bundesland kein ziieldifferenten Unterricht.

3 Digitale (lehramtsübergreifende) Fallarbeit: didaktisch-methodische Verortung

Nachfolgend wird die Lehrkonzeption (hochschul-)didaktisch verortet, wobei die Schwerpunktsetzung auf der Fallarbeit als Methode der inklusiven, reflexiven Lehrer*innenbildung (Kap. 3.1) liegt, um im Anschluss vor allem mit Blick auf die lehramtsübergreifende Erprobung kurz auf (multi-)professionelle Kooperation als Thema und Format inklusiver Lehrer*innenbildung (Kap. 3.2) einzugehen.⁶

3.1 Fallarbeit als Ansatz der inklusiven, reflexiven Lehrer*innenbildung

Formate einer auf Reflexion zielenden Lehrer*innenbildung unterscheiden sich nicht nur bezogen auf die beteiligten Akteur*innen und z.B. Einzel- oder Gruppensettings, sondern auch „hinsichtlich des Zugangs [...] und – je nach Ziel und Funktion von Reflexion – hinsichtlich des als Reflexionsveranlassung fungierenden Gegenstandes oder Mittels“ (Te Poel & Heinrich, 2020, S. 2). Mit der in diesem Beitrag vorgestellten digitalen (lehramtsübergreifenden) Fallarbeit schließen wir an kasuistische Ansätze an. Diesen wird angesichts der Reflexionsansprüche ein „zentrale[r] konzeptionelle[r] Stellenwert“ (Kunze, 2017, S. 215) beigemessen, aktuell auch „im Zeichen von Inklusion“ (Moldenhauer, Rabenstein, Kunze & Fabel-Lamla, 2020, S. 2).⁷ Grundlegend hält Pieper (2014, S. 10) fest: „Was der Fall ist, hängt von der jeweils spezifischen, disziplinär und methodisch oder/und handlungspraktisch bestimmten Perspektive ab“. Daher verorten wir im Folgenden die vorgeschlagene Lehrkonzeption bezogen auf die Frage, was, wie und wozu zum Fall gemacht wird. Hierbei schließen wir an die Grounded Theory als Forschungszugang in dem Projekt ReLInk (s.o.) an und nutzen bisherige Systematisierungen zur Kasuistik für eine (hochschul-)didaktische Verortung (vgl. Schmidt, Becker, Grummt, Haberstroh, Lewek & Pfeiffer, 2019, S. 30f.).

Bezogen auf die universitäre Phase der Lehrer*innenbildung lässt sich im Anschluss an Schmidt et al. (2019, S. 2) unter Kasuistik bzw. – synonym verwendet – Fallarbeit „die zweckgerichtete, handlungsentlastete und verlangsamte Auseinandersetzung mit einem einzelnen Fall bzw. mehreren Fällen aus der pädagogischen bzw. schulischen Wirklichkeit“ fassen. Zweckgerichtet bezieht sich auf die jeweilige „Absicht“ der Fallbetrachtung im hochschuldidaktischen Setting (Schmidt et al., 2019, S. 2). Grundlegend hält Hummrich (2016, S. 18) fest: „Die Richtung der Fallarbeit (Fallarbeit – wozu) ist also auch so zu verstehen, dass ein Fall damit beginnt, dass er zum Fall gemacht wird“. Wie in Kapitel 2 dargelegt, rücken wir auf Basis der empirischen Ergebnisse aus dem Projekt ReLInk sowie vor dem Hintergrund des Forschungs- und Diskussionsstands das Phänomen des Rausgehens ausgehend von Perspektiven von Schüler*innen in den Fokus der Fallarbeit. Grundlegend ist in der universitären Fallarbeit durch „die didaktische Rahmung [...] der Fall schon immer bis zu einem gewissen Grad ex ante bestimmt“ und mit einer „gewisse[n] Fokussierung“ (Schmidt et al., 2019, S. 8) verbunden. Auch in Bezug auf das digitale Format in für die Studierenden z.T. neuen Gruppen kennzeichnet die Lehrkonzeption eine stärkere (Vor-)Strukturierung. Mit Blick auf den Grad der Fokussierung (vgl. Schmidt et al., 2019, S. 3) zielt die Konzeption der Fallarbeit gleichzeitig grundlegend auf eine Offenheit, u.a. in dem Sinne, dass die Fallarbeit den Studierenden

⁶ Insbesondere der digitale Austausch in studentischen Kleingruppen zielte auch darauf, eine aktive Beteiligung der Studierenden im Online-Format zu unterstützen. Dass eine verstärkte aktive Beteiligung als eine zentrale Herausforderung erscheint, zeigen erste Befragungsergebnisse zum digitalen Sommersemester 2020 (vgl. z.B. Niemeyer, Helmschrott & Opitz, 2020).

⁷ Die „vielfältigen Ausprägungen kasuistischen Arbeitens“ (Pieper, 2014, S. 14) lassen sich u.a. im Kontext der Qualitätsoffensive Lehrerbildung beobachten (vgl. u.a. Schmidt & Wittek, 2020); für eine ausführlichere Auseinandersetzung mit kasuistischen Ansätzen siehe Wernet (2006), Pieper, Frei, Hauenschild & Schmidt-Thieme (2014), Hummrich, Hebenstreit, Hinrichsen & Meier (2016) sowie Kunze (2020).

eigene Schwerpunktsetzungen in der individuellen wie gemeinsamen Fallerschließung ermöglichen soll.⁸

Im Unterschied zu Formaten, in denen es (auch) um die Arbeit an eigenen Fällen geht (vgl. z.B. Heinrich & Klenner, 2020), bezieht sich die hier vorgeschlagene Konzeption auf eine „kasuistische Reflexion fremder Fälle“ (Helsper, 2018, S. 133). Hierbei gilt als „Vorteil, dass die eigene Person nicht direkt involviert ist und somit eine reflexiv-kritische Perspektive ohne Rücksicht auf Verunsicherung, Infragestellung oder Beschämung der eigenen Person eingenommen werden kann“ (Helsper, 2018, S. 134). Gleichzeitig kann auch die systematische Auseinandersetzung mit „fremden“ Fällen einen „Resonanzboden für das Eigene“ (Helsper, 2018, S. 134) darstellen und so zu einer Auseinandersetzung mit eigenen Orientierungen und Erfahrungen anregen (vgl. Helsper, 2018; Hummrich, 2016, S. 23). Mit der Wahl der Fokussierung auf Perspektiven der Schüler*innen als „Adressat*innen des Lehrer*innenhandelns“ (Oldenburg, 2019, S. 137) werden diese zum Ausgangspunkt der reflexiven Auseinandersetzung im Kontext von Inklusion.

Die hier vorgeschlagene digitale (lehramtsübergreifende) Fallarbeit schließt grundlegend an ein hochschuldidaktisches Konzept einer Kasuistik an, in dem ausgehend von qualitativ-empirischen Daten eine „am Erkenntnismodus des Verstehens orientierte Erschließung von Fällen aus dem schulpädagogischen Praxisfeld“ (Kunze, 2020, S. 681) relevant wird. Mit qualitativen Ansätzen ergeben sich jeweils „spezifische Seh-Angebote“ und damit „Beiträge für pädagogische Professionalisierungsprozesse“ (Gottuck, Grünheid, Mecheril & Wolter, 2019, S. 15). Für die Gestaltung der digitalen (lehramtsübergreifenden) Fallarbeit war der zentrale Stellenwert von Vergleichen in der Grounded-Theory-Methodologie bedeutsam. Zudem wurden aus diesem Kontext Strategien für die Erhöhung der theoretischen Sensibilität (Strauss & Corbin, 1996, S. 56ff.) in den Anregungen zur vertiefenden Bearbeitung eines Falls aufgegriffen (s. Kap. 5.1). Diese Strategien zielen u.a. darauf, „unsere Vorannahmen in Frage [zu] stellen, über unsere Erfahrungen hinaus nach Antworten zu suchen“ sowie „unser Denken über die untersuchten Phänomene zu öffnen“ (Strauss & Corbin, 1996, S. 56). Mit anderen Worten: Die Konzeption des kasuistischen Materials begründet sich nicht z.B. im Sinne einer (fach-)didaktischen Argumentation, sondern aus der Forschungslogik des Projektes ReLink: Aus den Forschungsergebnissen wurden jene inhaltlich bedeutsamen Fragen und Interviewstellen identifiziert, die besonders relevant für eine inklusive Lehrer*innenbildung erschienen. Gleichzeitig ist die Konzeption nicht mit einer im engeren Sinne forschungsmethodischen Ausrichtung der Fallarbeit verbunden und umfasst ebenfalls Aufgaben und Diskussionsimpulse, die stärker auf Konsequenzen für das pädagogische Handeln und eine Antizipation der zukünftigen Lehrkräfterolle zielen.

Vor dem Hintergrund vorliegender Systematisierungen zur Fallarbeit kann die vorgestellte Konzeption für eine digitale (lehramtsübergreifende) Fallarbeit als eine „Mischform“ eingeordnet werden: So unterscheidet Kunze (2020, S. 684) bezogen auf verstehende Zugänge, die „problemerschließend“ vorgehen, zum einen eine „forschungsorientierte Kasuistik“, in welcher der Fall als „Forschungsgegenstand“ bezogen auf „konstitutions- und gegenstandstheoretische Bezüge“ erschlossen wird. Zum anderen verweist sie auf eine „praxisreflexive Fallarbeit“, die den Fall als „Anschauungsgegenstand/Reflexionsanlass“ erschließt und „praktische Angemessenheitsfragen“ aufwirft (Kunze, 2020, S. 684). In ähnlicher Weise unterscheiden Schmidt et al. (2019, S. 3) idealtypisch u.a. zwischen „praxisanalysierende[r]“ und „rekonstruktive[r] Kasuistik“, wobei sie auf mögliche „Vermischungen“ und fließende Übergänge zwischen den Typen verweisen. Die hier vorgenommene Verortung im Kontinuum „dazwischen“ erscheint auch dahingehend plausibel, dass in der Grounded-Theory-Methodologie nicht die Annahme eines strikten Dualismus von Alltagsdenken und wissenschaftlichem Denken zu

⁸ Dies wird besonders im Unterschied zur stark vorgegebenen Fokussierung eines illustrierenden Einsatzes von Fallbeispielen deutlich (vgl. Schmidt et al., 2019, S. 3).

Grunde liegt (vgl. Strauss, 1998). Als übergreifendes Merkmal und Anforderung eines verstehenden, problemschließenden Zugangs erscheint es, die eigenen Selbstverständlichkeiten in Frage zu stellen, was für eine inklusive Lehrer*innenbildung als zentral erachtet wird (vgl. Florian & Black-Hawkins, 2011).

3.2 Zur lehramtsübergreifenden Variante: (multi-)professionelle Kooperation als Thema und Format der Lehrer*innenbildung

Eine intensivierte (multi-)professionelle Kooperation rückt nicht nur mit Blick auf inklusive Settings, sondern auch im Zuge der Ganztagschulentwicklung in den Fokus (vgl. u.a. Helsper, 2016). In Bezug auf die inklusive Bildung gilt die Arbeit in multiprofessionellen Teams (vgl. auch HRK & KMK, 2015) – neben einer „umfassendere[n] Ausbildung“ (Demmer, Heinrich & Lübeck, 2017, S. 29) – als Strategie der Professionalisierung, da sich die veränderten Anforderungen so nicht an die einzelnen Professionellen, sondern das multiprofessionelle Team richten (vgl. Demmer et al., 2017). Gleichzeitig wirft die verstärkte (multi-)professionelle Kooperation im schulischen Kontext Fragen der (veränderten) Professionalisierung auf und ist mit Entwicklungen u.a. in der universitären Lehrer*innenbildung verbunden: In den letzten Jahren erfahren, u.a. im Zuge der Qualitätsoffensive Lehrerbildung⁹, Fragen der Zusammenarbeit verschiedener Lehr- und Fachkräfte verstärkt Aufmerksamkeit. Als Besonderheit dieser Entwicklung halten Kunze und Rabenstein (2017, S. 4) fest,

„dass multiprofessionelle Kooperation in der ersten Phase der LehrerInnenbildung derzeit nicht nur verstärkt zum Thema wird, sondern dass mit dem Thema auch neue Lehrveranstaltungsformate entwickelt werden, die auf eine Erprobung (multi-)professioneller Kooperation und deren Reflexion abzielen“.

Die bisherigen Konzeptionen und Erprobungen – bezogen auf Thematisierungen und Formate (multi-)professioneller Kooperation in der universitären inklusiven Lehrer*innenbildung – unterscheiden sich sowohl bezogen auf die teilnehmenden Studierenden als auch Dozierenden hinsichtlich der beteiligten (Teil-)Disziplinen und Studiengänge sowie der curricularen Verankerung (vgl. Kunze & Rabenstein, 2017; Hopmann, Böhm-Kasper & Lütje-Klose, 2019). Die hier nicht ausführlich betrachteten, unterschiedlichen konzeptionellen bzw. methodisch-didaktischen Schwerpunktsetzungen umfassen etwa die Gestaltung von Unterricht im Tandem von Sonderpädagogik- und Regelschullehrer*innen-Studierenden (vgl. Ritter, Wehner, Lohaus & Krämer, 2019), Ansätze des forschenden Lernens (vgl. Fabel-Lamla, 2017) oder verbinden in Praxisphasen interdisziplinäre Studienprojekte mit Forschungsfragen (vgl. Falkenstörfer, Keeley & Zepter, 2018). Zudem finden sich, wie in diesem Beitrag, Konzeptionen einer Fallarbeit, z.B. als rekonstruktive Kasuistik in einem lehramtsübergreifenden Setting (vgl. Arndt, Bender & Rennebach, 2020) oder als Verbindung von Fallarbeit und Rollenspiel in einem integrierten Studienmodell (vgl. Te Poel, 2019).

Wie in Kapitel 2 dargestellt fokussiert die Lehrkonzeption das Phänomen Rausgehen aus Schüler*innensicht. Hierbei werden virulente Fragen der Differenzierung und Differenzkonstruktion in der (multi-)professionellen Kooperation in inklusiven Settings zum *Thema* gemacht. In der lehramts- und hochschulübergreifenden Variante wird diese zudem als *Format* relevant. Hierin spiegelt sich auch wider, dass in getrennten Studienmodellen ein „Brückenschlag“ für diese Formate notwendig ist (vgl. auch Arndt et al., 2017).

⁹ Die digitale lehramtsübergreifende Fallarbeit schließt an Erfahrungen aus Projektzusammenhängen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung an: Am Standort Aachen wurde im Projekt LeBiAC die inklusive Lehrer*innenbildung konzeptionell im LFG „Heterogenität“ entwickelt und curricular verankert. Am Standort Hannover wird an Erfahrungen zur (multi-)professionellen Kooperation als Thema und Format der Lehrer*innenbildung im Projekt „Leibniz-Prinzip“ angeschlossen (vgl. Arndt, Nehring, Schiedek, Schiedek, Schomaker & Werning, 2017).

4 Curricularer Kontext und Einbettung der digitalen Fallarbeit in die Lehrveranstaltungen

Die digitale Fallarbeit wurde sowohl lehramtsübergreifend an den Standorten Aachen und Hannover (nachfolgend abgekürzt: Aachen/Hannover) als auch am Standort Göttingen erprobt.¹⁰ Angesichts der drei Seminarkontexte ist von heterogenen Lernvoraussetzungen seitens der Studierenden auszugehen, sodass nachfolgend jeweils kurz die (curriculare) Einbettung skizziert wird. Dies ermöglicht eine Kontextualisierung der Entwicklung und Erprobung der Konzeption, auch mit Blick auf die in Kapitel 6 dargestellten studentischen Rückmeldungen. Grundlegend erscheint – im Anschluss an ein Verständnis von Inklusion als Querschnittsthema in der Lehrer*innenbildung (s.o.) – eine Auseinandersetzung mit Perspektiven von Schüler*innen auf das Phänomen Rausgehen nicht an spezifische (Lern-)Voraussetzungen seitens der Studierenden gebunden, sondern zu verschiedenen Zeitpunkten und in verschiedenen Bereichen des Lehramtsstudiums gewinnbringend.

4.1 Lehramtsübergreifendes Pilotprojekt „Digitale Kooperation“ an den Standorten Aachen und Hannover

In Aachen/Hannover erfolgte die Erprobung im hochschulübergreifenden Pilotprojekt „Fallbasierte Arbeit zu Fragen inklusiver Bildung – Eine digitale Kooperation von Studierenden des allgemeinen und sonderpädagogischen Lehramtes“ (Ann-Kathrin Arndt, Sina-Mareen Köhler, Rolf Werning).

4.1.1 Aachen

An der RWTH Aachen fand die Erprobung am Institut für Erziehungswissenschaft im Lehr- und Forschungsgebiet „Heterogenität“ im Seminar „Lehren und Lernen im (inkluisiven?) Schulsystem“ (Seminarleitung: Sina-Mareen Köhler) statt. Die Lehrveranstaltung wurde für Master-Studierende mit dem Studienziel Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen sowie Lehramt an Berufskollegs in einem Modul angeboten, in dem die Einführung in inklusionsbezogene Themen rund um das Schul- und Bildungssystem erfolgt. Dabei werden In- und Exklusionsprozesse im Zusammenhang mit der interaktiven Herstellung und sozialen Wirkung von Differenz im Sinne eines weiten Inklusionsverständnisses thematisiert, und daran anknüpfend erfolgt eine Auseinandersetzung mit sonderpädagogischen Förderbedarfen im Sinne eines engen Inklusionsverständnisses (vgl. Köhler, 2018). In den die einführende Vorlesung vertiefenden Seminaren werden u.a. die Förderbedarfe „Emotionale und soziale Entwicklung“ sowie „Lernen“ behandelt. Im Sinne einer reflexiven Lehrendenbildung sind diesbezüglich die aus der organisatorischen Verfasstheit von Schule in der Spätmoderne resultierenden Spannungsverhältnisse ebenfalls Gegenstand (vgl. Katzenbach, 2015).

4.1.2 Hannover

An der Leibniz Universität Hannover wurde die Konzeption in der Abteilung Inklusive Schulentwicklung am Institut für Sonderpädagogik im Seminar „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Lernbeeinträchtigungen: internationale Forschungsbefunde und pädagogische Handlungsansätze“ (Seminarleitung: Rolf Werning) erprobt. Die Lehrveranstaltung richtete sich an Studierende des Masterstudiengangs Lehramt für Sonderpädagogik mit der Fachrichtung Pädagogik bei Beeinträchtigungen des schulischen Lernens. Die Schwerpunkte der Veranstaltung umfassten: a) die Merkmale und Kennzeichen der Gruppe der Schüler*innen mit Lernbeeinträchtigungen, b) Forschungsstand

¹⁰ Diese Variation zielte nicht auf eine „Vergleichsstudie“ o.ä. ab, sondern ergab sich aus der kurzfristigen Umstellung auf Online-Lehre im Sommersemester 2020.

und praktische Konzepte der Unterrichtung und Förderung sowie c) Forschungsstand und schulische Modelle der inklusiven Förderung.

4.2 Digitale Fallarbeit am Standort Göttingen

An der Georg-August-Universität Göttingen fand die Erprobung in dem Seminar „Inklusive Schulentwicklung im Sekundarbereich“ statt, welches an die Module „Gegenwärtige Herausforderungen für Schule und den Lehrer*innenberuf“, „Innovieren“ sowie das Modul „Bildungsreform und Schulentwicklung“ geknüpft ist. Die Lehrveranstaltung war am Arbeitsbereich Inklusiver gymnasialer Fachunterricht des Instituts für Erziehungswissenschaft verortet (Seminarleitung: Jessica M. Löser). Das Seminar richtete sich an Studierende mit dem Studienziel gymnasiales Lehramt in der Master-Phase. Die inhaltlichen Schwerpunkte umfassten aktuelle Fragen der inklusiven Schul- und Unterrichtsentwicklung im Sekundarbereich unter Berücksichtigung des relevanten Theorie- und Forschungsstands.

5 Digitale (lehramtsübergreifende) Fallarbeit zu Perspektiven von Schüler*innen auf das Rausgehen – Konkrete Durchführung

Die digitale Fallarbeit umfasste zwei Sitzungen bzw. Wochen (siehe zur Übersicht über den Ablauf sowie die Supplements: Abb. 1).

Digitale (lehramtsübergreifende) Fallarbeit

1. Woche: jede*r für sich

Text lesen und Frage beantworten:

Laubner (2014) „Deutungsmuster von Schülern zum Zwei-Lehrer-System“

Interviewmaterial bearbeiten (5.1)

- Supplement 1: Interviewmaterial aus dem Projekt ReLink

2. Woche: digitaler Austausch

Videokonferenz in Vierer-/Fünfergruppen mit Diskussionsimpulsen (5.2)

- Supplement 2: Diskussionsimpulse für den digitalen Austausch

Rückmeldung mittels kurzer Online-Umfrage (6)

Abbildung 1: Überblick über die Lehrkonzeption

In der *ersten Woche* arbeiteten die Studierenden „jede*r für sich“. Zu Beginn erfolgte eine Auseinandersetzung mit dem Text von Laubner (2014) zu „Deutungsmuster[n] von Schülern zum Zwei-Lehrer-System“. ¹¹ Der Leseauftrag lautete: „Fassen Sie bitte kurz in eigenen Worten zusammen, welche Rolle/Funktion die Schüler*innen den Lehrkräften zuschreiben“. Dies diente als Einstieg in die Arbeit mit dem Interviewmaterial (s. Kap. 5.1). Darauf aufbauend erfolgte in der *zweiten Woche* ein digitaler Austausch unter

¹¹ Dieser fokussiert die Schüler*innenperspektive sowie die mit der Zuständigkeitsverteilung der Lehrkräfte verbundenen Differenzkonstruktionen (s. Kap. 2).

Studierenden in Vierer- bzw. Fünfergruppen mittels Videokonferenz auf Basis von Diskussionsimpulsen (s. Kap. 5.2). Zur Dokumentation konnten die Studierenden ein digitales Pad bzw. Whiteboard nutzen. In Kapitel 6 wird auf die studentischen Rückmeldungen eingegangen.

5.1 Interviewmaterial aus dem Projekt ReLink

Das Interviewmaterial aus dem Projekt ReLink (s. Supplement 1) umfasst eine kurze Projektvorstellung sowie Hinführung zum Phänomen „Rausgehen“. Zudem erfolgt eine kurze Kontextualisierung der Interviewausschnitte.

Auf Basis der Analyse im Projekt erfolgte die Auswahl von Ausschnitten aus den Schüler*inneninterviews. Grundlegend fokussieren wir das Phänomen Rausgehen in Schulkontexten, in denen auch Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Schwerpunkt Lernen unterrichtet werden. Im Anschluss an die für die Grounded-Theory-Methodologie grundlegenden Vergleichsprozesse (vgl. Strauss & Corbin, 1996) basiert die Auswahl der Interviewausschnitte auf verschiedenen Kontrastierungen, die zu einer intensiven Auseinandersetzung anregen sollten: Das Material umfasst zum einen Perspektiven auf das Rausgehen anderer Schüler*innen und auf das eigene Rausgehen. Zum anderen wurden Schulkontexte einbezogen, die sich hinsichtlich der Relevanz äußerer Differenzierung unterscheiden. Zudem wurde eine Variation z.B. dahingehend berücksichtigt, wie Lernende für sich selbst die Situation in der Kleingruppe gegenüber dem Klassenverband bewerten. Im Einzelnen umfasst das Interviewmaterial (Supplement 1) Ausschnitte aus dem Interview mit der Schülerin Julia¹² aus der 6. Klasse der Gesamtschule B sowie mit der Schülerin Merle aus der 7. Klasse des Gymnasium D, die sich auf das Rausgehen anderer Schüler*innen beziehen. Aus den beiden Lerngruppen folgt jeweils ein Interviewausschnitt mit den Schülern Karim sowie Ben, die sich zum eigenen Rausgehen äußern. Für die Auseinandersetzung mit Perspektiven auf das eigene Rausgehen wurde zudem aus einem weiteren Schulkontext der Gesamtschule A ein Ausschnitt aus dem Interview mit dem Schüler Tim einbezogen. Letzteres ermöglicht eine Erweiterung der relevanten Aspekte, insbesondere bezogen auf Fragen des Schulabschlusses und der Unterscheidung erfolgreich/nicht erfolgreich.¹³

Die *Aufgaben zur Bearbeitung der Interviewausschnitte* (s. Supplement 1) umfassen Folgendes: Nach einem ersten Lesen der Interviewmaterialien werden die Studierenden aufgefordert, erste Gedanken, Eindrücke und Fragen zu notieren. Anschließend sollen sie einen Fall zur vertieften Bearbeitung auswählen, wenn sie diesen z.B. als besonders spannend oder überraschend empfanden. Gegenüber der Möglichkeit, nur einen Interviewausschnitt zur Verfügung zu stellen, zielt das gewählte Vorgehen darauf, dass die Studierenden vor dem Hintergrund eines ersten Eindrucks von verschiedenen Fällen eine Auswahl nach ihrem Interesse treffen. Neben Fragen, die auf Reaktionen seitens der Studierenden zielen, umfassen die Anregungen zur vertieften Bearbeitung eines Falls Strategien, die auf die Analyse einer einzelnen Passage zielen. Diese orientieren sich an Strategien aus der Grounded Theory zur Erhöhung der theoretischen Sensibilität (vgl. Strauss & Corbin, 1996, S. 56f.). Damit die Studierenden auch angesichts unterschiedlicher Vorerfahrungen in der Auseinandersetzung mit Interviewmaterial einen konkreten Eindruck von diesen Strategien bekommen, gibt es ein kurzes Beispiel. Nach einer Bündelung zu dem Interviewmaterial erfolgt der Rückbezug zum Text von Laubner (2014). Abschließend folgt eine Frage, die darauf zielt, die zukünftige Rolle als Lehrkraft antizipierend einzunehmen: „Gibt es etwas, was für Sie als Lehrkraft problematisch wäre, und, wenn ja, wie würden Sie damit umgehen?“

¹² Hier und im Interviewmaterial aus dem Projekt ReLink (Supplement 1) sind die Namen anonymisiert.

¹³ Hierbei wurde an die bisherigen Erfahrungen aus dem Projekt ReLink angeschlossen: So liegt zu diesem Ausschnitt aus dem Interview mit Tim eine didaktisch verdichtete Sequenz vor, die orientiert an einer sequentiellen praxisreflexiven Kasuistik im Rahmen der Aus- und Fortbildung erprobt wurde (vgl. Arndt et al., 2021).

5.2 Diskussionsimpulse für den digitalen Austausch

Die Diskussionsimpulse für den digitalen Austausch¹⁴ fokussieren zunächst das Interviewmaterial aus dem Projekt ReLink und schließen an die Aufgaben zur individuellen Bearbeitung aus der ersten Woche an. Die Studierenden sollen sich gegenseitig den jeweils vertieft bearbeiteten Fall vorstellen und Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Fällen diskutieren. Da – im Unterschied z.B. zur Methode des Gruppenpuzzles – nicht vorgegeben ist, dass jede*r einen unterschiedlichen Fall vertiefend bearbeitet, erfolgt der Hinweis, ggf. einen weiteren Fall gemeinsam einzubeziehen. Im Anschluss sind die Studierenden aufgefordert, zentrale Diskussionspunkte zusammenzufassen. Daran anschließend erfolgt ein kurzer theoretischer Impuls zur Bezugsgruppentheorie (Werning & Lütje-Klose, 2016, S. 215). Dieser zielt darauf, den Studierenden eine vertiefte Auseinandersetzung mit der im Interviewmaterial relevanten Unterscheidung „kleine/große Gruppe“ zu ermöglichen. Im Weiteren fokussieren die Diskussionsimpulse die Konsequenzen für das pädagogische Handeln und adressieren die Studierenden in ihrer zukünftigen Rolle als Lehrkraft. Hierbei wird u.a. die Diskussionslinie in der Peer-Forschung aufgegriffen, inwiefern Lehrkräfte auf die Peerbeziehungen einwirken und wie sie dadurch selbst zum „Thema“ der *peer culture* werden können, also in Anerkennungs- und Missachtungsszenarien verstrickt sind (vgl. Köhler, Goldmann, Zapf & Bunert, 2017, S. 327; Köhler, 2014, S. 398). Zudem wird ausgehend von Laubner (2014, S. 29) zur Diskussion gestellt, inwiefern Lehrkräfte es vermeiden könnten, zum „Differenzmarker“ zu werden. Als Ergebnissicherung werden die Studierenden abschließend aufgefordert, die zentralen Punkte zum Rausgehen in Form einer Mindmap zu bündeln.

6 Rückmeldungen der Studierenden zur digitalen (lehramtsübergreifenden) Fallarbeit

Im Rahmen der Erprobung wurden studentische Rückmeldungen erhoben. Im Anschluss an eine Vorstellung des Vorgehens und der übergeordneten Einschätzung u.a. der Materialien (Kap. 6.1) wird zum einen standortübergreifend die Auseinandersetzung mit Schüler*innenperspektiven in Bezug auf Zuschreibungen und gruppenbezogene Differenzsetzungen (Kap. 6.2), zum anderen auf Basis der Standorte Aachen/Hannover das lehramtsübergreifende Format (Kap. 6.3) betrachtet.

6.1 Studentische Rückmeldung: Vorgehen und übergeordnete Einschätzung

Zum Abschluss der digitalen Fallarbeit wurden die Studierenden gebeten, in Form von einer kurzen Online-Befragung eine Rückmeldung zu geben. Die Teilnahme an der anonymen Umfrage war freiwillig und stand nicht mit Studien- oder Prüfungsleistungen im Zusammenhang. Die Umfrage umfasste vier offene Fragen.¹⁵ Zusätzlich wurde – das Einverständnis der Studierenden vorausgesetzt – in Aachen und Hannover der Hochschulstandort erfragt. Bezogen auf das lehramtsübergreifende Pilotprojekt Aachen/Han-

¹⁴ Die Diskussionsimpulse umfassten in Aachen/Hannover ergänzend einen kurzen Einstieg zum Kennenlernen in der neuen Gruppe. In Verbindung u.a. mit den deutlich unterschiedlichen Anteilen an Lehramtsstudierenden an beiden Standorten wurden die Fragen aufgeworfen: „Was ist fürs Studieren in Aachen/Hannover typisch?“ sowie „Warum hast du dich für das Studium entschieden?“ Die letzte Frage schließt an Erfahrungen aus Warm-up-Runden in studiengangübergreifenden Sitzungen am Standort Hannover an (vgl. zu Unterschieden bezogen auf die Berufsmotivation zu Studienbeginn u.a. Lindmeier & Laubner, 2016).

¹⁵ Was nehmen Sie aus der digitalen Kooperation in den beiden Wochen mit? (Erkenntnisse, Irritationen, anknüpfende Fragen ...); Was hat Ihnen gefallen? (inhaltlich, auf das Material oder Format bezogen); Haben Sie sich selbst mit einem Aspekt unabhängig von den gestellten Aufgaben gedanklich länger beschäftigt und, wenn ja, worum ging es?; Mit Blick auf mögliche Weiterentwicklungen: Was hätten Sie sich anders gewünscht bzw. was sollte verändert werden?

nover liegen Rückmeldungen von sechs Studierenden aus Aachen und acht aus Hannover vor (bei insgesamt 29 Teilnehmenden). Für den Standort Göttingen liegen fünf, vergleichsweise ausführliche Rückmeldungen vor (bei insgesamt 15 Teilnehmenden).¹⁶ Die studentischen Rückmeldungen wurden in MAXQDA mittels offener bzw. thematischer Kodierstrategien ausgewertet (vgl. Strauss & Corbin, 1996; Flick, 2009).

Insgesamt wird sowohl in Aachen/Hannover als auch in Göttingen eine positive Rückmeldung zur digitalen Fallarbeit zu Perspektiven der Schüler*innen auf das Rausgehen deutlich. Im Folgenden wird zunächst kurz auf die studentische Einschätzung – bezogen auf das digitale Format, die Materialien, Aufgaben und Diskussionsimpulse – eingegangen. Auf den digitalen Austausch wird z.B. dahingehend positiv Bezug genommen, dass die Diskussion „*ergiebig*“ oder „*angenehm und [...] dadurch auch deutlich länger als gedacht*“ gewesen sei. Mit dem Online-Format wird in Verbindung mit der zeitlichen Flexibilität eine Erleichterung des Austauschs verbunden. Zudem wird darauf verwiesen, dass „*neben den fachlichen Aspekten [...] auch die Technikkompetenz der Studierenden sehr gefördert*“ worden sei. Neben einer Erleichterung des Auffindens der Links wird als technisch-organisatorische Verbesserungsmöglichkeit eine kürzere Einführung in die technische Umsetzung benannt. Bezogen auf die Materialien, Aufgaben und Diskussionsimpulse zeigen sich positive Einschätzungen wie z.B. „*sehr gute strukturierte und verständnisvolle Aufgaben*“ oder dass „*den Studierenden alles an die Hand gegeben [wurde], was sie für die digitale Kooperation in der geplanten Form benötigten*“. Die Impulse bzw. „*Leitfragen*“ für den Austausch werden als hilfreich für die Diskussion beschrieben. Verbesserungspotenziale werden in Bezug auf die Ergebnissicherung (u.a. Wunsch nach stärkerer Vorstrukturierung) sowie die Reduktion von Dopplungen der Fragen benannt. Die inhaltliche Schwerpunktsetzung bezogen auf den zu Grunde gelegten Text (Laubner, 2014) und das Interviewmaterial aus dem Projekt ReLink werden z.B. dahingehend positiv bewertet, dass der Text und das Interviewmaterial „*eine super Grundlage [waren], um sich mit dem Phänomen Rausgehen auseinanderzusetzen*“. Das Interviewmaterial bzw. die „*Arbeit mit den Transkripten*“ wird als „*spannend*“ bzw. „*interessant*“ eingeordnet.

6.2 Auseinandersetzung mit Schüler*innenperspektiven und der Relevanz von Zuschreibungen und gruppenbezogenen Differenzsetzungen

Mit Blick auf die (Interview-)Materialien wird der „*Fokus auf der SchülerInnenperspektive*“ in den studentischen Rückmeldungen positiv hervorgehoben und als „*durchaus selten in der Lehrerbildung*“ eingeordnet. Hiermit wird u.a. ein „*Perspektivenwechsel von Lehrersicht zu SuS-Sicht*“ verbunden, z.B. dahingehend, dass sich Schüler*innen „*stark an ihnen zugewiesenen Labeln (Inklusions- vs. Nicht-Inklusionskinder)*“ orientieren, womit auch „*Limitierungen*“ verbunden werden.

Die Bedeutung der Auseinandersetzung mit Labeln, Zuschreibungen und gruppenbezogenen Differenzsetzungen im Zusammenhang mit dem Rausgehen wird insgesamt in den studentischen Rückmeldungen deutlich, v.a. ausgehend von der Frage nach einem Aspekt, der sie länger beschäftigt hat. So wird u.a. auf die „*Selbst- und Fremdzuschreibung*“ verwiesen: Sich mit den „*guten*“ bzw. „*schlechten*“ Schüler*innen „*in der Klasse*“ zu vergleichen, erscheint als damit verbunden, sich „*besser‘ oder ‚schlechter‘ [...] als die anderen*“ zu fühlen. Hierbei kann „*das Rausgehen diese Zuschreibung verstärken*“. Für die Studierenden geht damit u.a. einher, sich „*nochmals Gedanken um den Umgang mit Labeln*“ zu machen. Ausgehend davon, dass „*Schüler*innen die Erwachsenensprache nutzen (z.B. die Inklusionskinder)*“, wird für eine*n Studierende*n „*deutlich [...], wie sehr die eigene Sprache und Wortwahl zu sprachlichen Ausgrenzungen*

¹⁶ In Aachen/Hannover entschieden sich vier Personen gegen die Teilnahme. Zudem waren hier sieben Antworten unvollständig bzw. „leer“, in Göttingen zwei. Letzteres könnte auf technische Fallstricke verweisen. Ebenso könnten sich Studierende, die eher unzufrieden mit der digitalen Fallarbeit waren, eher gegen eine Umfrage entschieden haben.

führen kann“. Rückt hier das eigene Handeln in den Fokus, wird an anderer Stelle betont, *„wie wichtig die Einstellung der Schule zum Thema der Inklusion dafür ist, wie Schüler darüber berichten*“. Auch in Verbindung mit der Auseinandersetzung mit der Orientierung der Schüler*innen an leistungsbezogenen Differenzsetzungen und Labeln werden Fragen von Erfolg bzw. Misserfolg und damit verbunden von Förderung und Selektion relevant, beispielsweise dahingehend, dass *„sonderpädagogische Förderung mit Misserfolg gleichgesetzt wurde*“. In zwei hier etwas ausführlicher betrachteten Rückmeldungen wird explizit auf den Fall Tim (s. Supplement 1) Bezug genommen: Dieser könne ausgehend von der ersten studentischen Rückmeldung *„zwar besser in der Kleingruppe lernen*“, würde *„aber dennoch in der großen Gruppe unterrichtet werden wollen*“. Dass dieser davon ausgehe, nur einen Hauptschulabschluss zu erreichen und deswegen schlechtere Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu haben, wird als *„interessant*“ beschrieben. Zudem wird *„Mitleid*“ mit dem Schüler geäußert. In der zweiten studentischen Rückmeldung zu dem Fall Tim rückt die Ausprägung der Selektion in den Fokus:

[...] mich hat der Fall Tim aus dem Interview Material sehr nachdenklich gemacht. Mir ist die Selektion im Schulalltag einer inklusiven Schule bewusst, allerdings nicht, dass das Empfinden zwischen großer Gruppe=leistungsstark=guter Schulabschluss und gute berufliche Chancen, Fördergruppe=leistungsschwach=schlechter Schulabschluss und schlechte berufliche Zukunft so stark ausgeprägt ist.

In einer weiteren Rückmeldung werden in Verbindung mit dem Aufteilen *„in ‚Schwache‘ und ‚Starke‘“* bzw. dem *„Labeln von Individuen“* Fragen auf der gesellschaftlichen Ebene aufgeworfen: *„Wenn man schon bei Kindern anfängt sie aufgrund ihrer für Außenstehende ersichtlichen Leistung zu unterteilen, kann es dann jemals eine Gesellschaft geben, die Vielfalt und Diversität als etwas Positives ansieht?“* In Verbindung damit werden die Verbesserungswünsche in dieser Rückmeldung nicht auf die digitale Fallarbeit bzw. das Studium bezogen, sondern es rückt übergeordnet die Frage der Schulform in den Blick: *„Eigentlich dürfte es keine Gymnasien geben ...“*. Vielmehr rücken *„Gesamtschulen“* in den Fokus. In einer anderen studentischen Rückmeldung wird für die Fallarbeit bzw. die weitere *„Thematisierung“* im Seminar eine Auseinandersetzung mit Alternativen zum Rausgehen gewünscht:

In unserer Gruppe hatten wir viele Ideen, wie man das „Rausgehen“ vielleicht verändern könnte, damit es weniger diese leistungsorientierte Selektierung im Schulalltag gibt. An dieser Stelle wäre es interessant zu wissen, inwieweit diese Ideen für die schulische Umsetzung auch realistisch sind.

6.3 Lehramtsübergreifender Austausch

In Verbindung mit den bereits erwähnten positiven Bezugnahmen auf eine z.B. als *„ergiebig“* eingeordnete Diskussion unter den Studierenden wird übergreifend eine positive Einschätzung des lehramtsübergreifenden Austauschs deutlich, die z.B. als *„äußerst gewinnbringend“* beschrieben wird. Neben Bezugnahmen auf die andere Hochschule wird insbesondere auf die unterschiedlichen Lehramtsstudiengänge bzw. den Austausch zwischen Studierenden des *„Regelschullehramts“* und der *„Sonderpädagogik“* verwiesen. Dieser Austausch wird z.B. in einer Rückmeldung aus Aachen als *„sehr seltene Möglichkeit“* positiv hervorgehoben. Hinsichtlich des gemeinsamen Austauschs zu Inklusion erscheinen unterschiedliche Perspektiven relevant: So wird es z.B. als *„sehr interessant“* beschrieben, *„auch mal die andere Perspektive zu hören“* oder *„zu erfahren, wie Inklusion von unterschiedlichen Professionen und in unterschiedlichen Studiengängen bewertet wird“*. Zudem wird auf Unterschiede hinsichtlich der (inklusionsbezogenen) Inhalte im jeweiligen Lehramtsstudiengang Bezug genommen: So wird z.B. in einer Rückmeldung aus Aachen mit dem Austausch verbunden, dass dieser *„viele Aspekte vermittelt [hat], die wir nicht so genau gelernt haben“*. In einer weiteren wird das Kennenlernen der *„Perspektive von angehenden Sonderpädagoginnen“* dahingehend positiv bewertet,

dass diese „eine größere fachliche Grundlage [hatten], was mir viel gebracht hat“. In einer Rückmeldung aus Hannover kann auch eine gewisse Ernüchterung deutlich werden, die mit einer Kritik an der Lehrer*innenbildung verbunden wird:

[...] mal wieder, dass den Studierenden auf Regelschullehramt nicht richtig klar ist, welche Funktion wir [aus der] Sonderpädagogik im Schulalltag übernehmen. Es kam die Frage auf: „Was macht eigentlich konkret ein Sonderpädagoge“. Das soll kein Vorwurf sein, sondern zeigt einfach, dass die Studiengänge zum Regelschullehramt kaum inklusive Bestandteile haben.

In einer weiteren Rückmeldung wird eine stärkere Verantwortung der Lehrpersonen gewünscht, „sich selbst zu reflektieren und ihr eigenes Verhalten grundlegend zu ändern“. Hierfür wird der „Austausch zwischen den Studiengängen“ als „sehr wichtig“ eingeschätzt.

In Verbindung mit der Erkenntnis, dass eine „größere[] Zusammenarbeit von beiden Seiten wünschenswert“ ist, wird eine weitere Austauschsituation bzw. ein längerfristiger Austausch „über mehrere Sitzungen“ gewünscht. Über die hier präsentierte digitale Fallarbeit hinaus wird sowohl in Aachen z.B. der Wunsch nach „mehr/längere[n] [...] Kooperationsprojekten“ geäußert als auch in Hannover z.B. die Einschätzung, dass der „Austausch mit den Regelschullehrämtern [...] generell [...] sinnvoll [ist] und in seiner Häufigkeit im Studium [...] noch ausbaufähig“. In einer Rückmeldung wird angemerkt, dass „mehr über die Thematik als über die Kooperation mit einer anderen Universität“ mitgenommen wurde und die unterschiedlichen Hochschulstandorte und Lehramtsstudiengänge für den Austausch „keine Relevanz“ hatten. Damit wird die Frage nach dem „Mehrwert hinter einer solchen Kooperation“ aufgeworfen. Die „Thematik“ erscheint passend, „da es auch um die Rolle der Sonderpädagog*innen und Regelschullehrkräfte ging“, wozu eine Diskussion „sinnvoll“ wäre, jedoch lag der „Fokus“ „vermehrt“ auf Schüler*innenperspektiven. Während dies als Verbesserungsvorschlag für die Diskussionsimpulse erscheint, wird in einer anderen Rückmeldung eher positiv auf die „überraschende Ähnlichkeit“ der Einschätzungen Bezug genommen:

Ich habe es als äußerst hilfreich empfunden, gemeinsam mit Studierenden des Regelschullehramtes in einen Austausch zu kommen. Während unserer digitalen Kooperation und in Auseinandersetzung mit den zu bearbeitenden Fallbeispielen haben wir erstaunlicherweise sehr häufig ähnliche Gedanken und Empfindungen in Bezug auf das „Rausgehen“ geäußert.

7 Ausblick

In der in diesem Beitrag vorgeschlagenen digitalen (lehramtsübergreifenden) Fallarbeit wurde das Phänomen Rausgehen aus Sicht von Schüler*innen ins Zentrum gerückt. Das konzipierte kasuistische Material zeigt die von Artiles, Kozleski, Dorn & Christensen (2006) beschriebenen Dimensionen inklusiver Bildung – Anwesenheit, Akzeptanz, Partizipation sowie Lern- und Leistungsentwicklung – als spannungsvoll miteinander verschränkt. Fragen der Anwesenheit in Schule und damit verbundener verstärkter Ungleichheiten erfahren im Zuge und in Folge der Pandemiesituation eine grundlegendere Relevanz (vgl. u.a. Eickelmann & Gerick, 2020; Huber et al., 2020). Stellte die mit der Pandemiesituation verbundene Online-Lehre den konkreten Anlass für die Lehrkonzeption dar, reichen entsprechende Fragen der „Education in a Post-COVID World“ (UNESCO, 2020, S. 3) über die hier vorgenommene Fokussierung hinaus. Trotz dieser Begrenzungen hoffen wir, dass die Konzeption zu Adaptionen in der digitalen wie in der Präsenzlehre anregt.

Auch ausgehend von den studentischen Rückmeldungen zur digitalen (lehramtsübergreifenden) Fallarbeit könnte bei zukünftigen Adaptionen eine zeitliche „Entzerrung“ – über zwei Sitzungstermine hinausgehend – eine vertiefte Auseinandersetzung erleichtern. Dies könnte z.B. damit verbunden werden, die in der Konzeption der Fallarbeit

„vermischten“ Anregungen ausgehend von forschungsmethodischen Strategien und der Auseinandersetzung mit den Konsequenzen für das (zukünftige) pädagogische Handeln stärker zu entkoppeln und z.B. als jeweilige Schwerpunktsetzungen für einen Austausch unter den Studierenden über zwei Sitzungstermine zu nutzen. Zudem könnte in einer Erweiterung eine weitreichendere theoretische Sensibilisierung im Sinne einer stärkeren Auseinandersetzung mit Verständnissen von Inklusion ermöglicht werden. Begründet sich dies in dem skizzierten grundlegenden „dilemma of difference“ (Minow, 1990, S. 20), bietet auch eine konkrete studentische Rückmeldung Anlass zu diesen Überlegungen: In dieser Rückmeldung wird im Kontext einer Kritik an der fehlenden Berücksichtigung von Inklusion, Rassismus und Diskriminierung im eigenen sonderpädagogischen Studium sowie insbesondere im Gymnasial- und Berufsschullehramt eine stärkere Positionierung der „*Texte und Diskussionsinhalte*“ gewünscht: Diese sollten „*nicht mehr zu Debatt[e] stellen, ob Inklusion*“ realisiert werden soll. Hierin kann sich widerspiegeln, dass in Diskussionen um Inklusion in Folge der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen aufgrund der menschenrechtlichen Verankerung verstärkt eine Fokussierung der „Wie“-Fragen eingefordert wird (vgl. Dyson, 1999). Im Sinne eines Impulses zur Weiterentwicklung bzw. Adaption der hier vorgestellten digitalen (lehramtsübergreifenden) Fallarbeit könnte als theoretische Sensibilisierung z.B. der Ansatz der trilemmatischen Inklusion nach Boger (2015, 2019) zu einer vertieften Auseinandersetzung mit den Verständnissen von Inklusion anregen. Mit Blick auf die äußere Differenzierung verweist Boger (2015, S. 60) – über die hier gewählte Fokussierung hinausgehend – auf eine „selbst gewählte äußere Differenzierung“ als Verweigerung von Normalisierung.

Sowohl die damit aufgeworfene Dimension der Mitbestimmung als auch die grundlegenden Fragen der Differenzkonstruktion lassen sich darüber hinaus ebenso bezogen auf die innere Differenzierung und Individualisierung als „via regia inklusionsorientierter Unterrichtsgestaltung“ (Emmerich & Moser, 2020, S. 80) stellen, da auch „im gemeinsamen Unterricht [...] aus pädagogischer Differenzierung differenzielle Partizipationschancen“ folgen und „entsprechend als Reflexionsaufgabe im Kontext der Professionalisierung angehender Lehrkräfte mitzuführen“ sind (Emmerich & Moser, 2020, S. 80).

Literatur und Internetquellen

- Arndt, A.-K., Becker, J., Lau, R., Lübeck, A., Heinrich, M., Löser, J.M., et al. (Hrsg.). (2021). Das Spannungsverhältnis von Inklusion und Leistung als Reflexionsimpuls. Konzepte und Materialien für die Lehrer*innenaus- und -fortbildung. *DiMaWe – Die Materialwerkstatt*, 3 (2). Zugriff am 26.05.2021. Verfügbar unter: <https://www.dimawe.de/index.php/dimawe/issue/view/339>.
- Arndt, A.-K., Becker, J., Löser, J.M., Urban, M., & Werning, R. (2019a). *(Leistungsbezogene) Differenzsetzungen in der inklusiven Sekundarstufe. Ergebnisse einer qualitativen Studie zu Perspektiven von Schüler*innen*. Vortrag auf der 33. Jahrestagung der Inklusionsforscher*innen (IFO). Thema: „Inklusion – Partizipation – Menschenrechte: Transformationen in die Teilhabegesellschaft? 10 Jahre UN-Behindertenrechtskonvention – Eine interdisziplinäre Zwischenbilanz“. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin.
- Arndt, A.-K., Becker, J., Löser, J.M., Urban, M., & Werning, R. (2019b). „Regelschüler“ und „Inklusionskinder“. Zur Frage nach leistungsbezogenen Differenzsetzungen in der inklusiven Sekundarstufe. In G. Ricken & S. Degenhardt (Hrsg.), *Vernetzung, Kooperation, Sozialer Raum – Inklusion als Querschnittsaufgabe* (S. 239–243). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Arndt, A.-K., Bender, S., & Rennebach, N. (2020). Kooperation als Einigung auf das Mögliche. Rekonstruktive Kasuistik in lehramtsübergreifenden Formaten der universitären Lehrer*innenbildung. In M. Fabel-Lamla, K. Kunze, A. Moldenhauer &

- K. Rabenstein (Hrsg.), *Kasuistik – Lehrer*innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen* (S. 184–199). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Arndt, A.-K., & Gieschen, A. (2013). Kooperation von Regelschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik. Perspektiven von Schülerinnen und Schülern. In R. Werning & A.-K. Arndt (Hrsg.), *Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln* (S. 41–62). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Arndt, A.-K., Nehring, A., Schiedek, K., Schiedek, S., Schomaker, C., & Werning, R. (2017). Sonderpädagogisches und gymnasiales Lehramt in Kooperation? Zwei Pilotprojekte mit Studierenden. *Journal für LehrerInnenbildung*, 17 (1), 26–30.
- Arndt, A.-K., & Werning, R. (2016). Was kann man von Jakob-Muth-Preisträgerschulen lernen? Ergebnisse der Studie „Gute inklusive Schule“. In Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), *Inklusion kann gelingen. Forschungsergebnisse und Beispiele guter schulischer Praxis* (S. 105–140). Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Artiles, A.J., Kozleski, E.B., Dorn, S., & Christensen, C. (2006). Chapter 3: Learning in Inclusive Education Research: Re-Mediating Theory and Methods with a Transformative Agenda. *Review of Research in Education*, 30 (1), 65–108. <https://doi.org/10.3102/0091732X030001065>
- Berndt, C., Häcker, T.H., & Leonhard, T. (Hrsg.). (2017). *Reflexive Lehrerbildung Revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Boger, M.-A. (2015). Theorie der trilemmatischen Inklusion. In I. Schnell (Hrsg.), *Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis* (S. 51–62). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Boger, M.-A. (2019). *Theorien der Inklusion. Die Theorie der trilemmatischen Inklusion zum Mitdenken*. Münster: edition assemblage.
- Bräu, K., & Fuhrmann, L. (2015). Die soziale Konstruktion von Leistung und Leistungsbewertung. In K. Bräu & C. Schlickum (Hrsg.), *Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht. Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, Soziale Herkunft und deren Interdependenzen* (S. 49–64). Leverkusen: Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0brd.6>
- Budde, J. (2015). Konstruktionen von Gleichheit und Differenz im schulischen Feld. In K. Bräu & C. Schlickum (Hrsg.), *Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht. Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, Soziale Herkunft und deren Interdependenzen* (S. 95–108). Leverkusen: Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0brd.9>
- Budde, J., & Hummrich, M. (2014). Reflexive Inklusion. *Zeitschrift für Inklusion*, (4). Zugriff am 26.05.2021. Verfügbar unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/193/199>.
- Clark, C., Dyson, A., Millward, A., & Robson, S. (1999). Theories of Inclusion, Theories of Schools: Deconstructing and Reconstructing the ‘Inclusive School’. *British Educational Research Journal*, 25 (2), 157–177. <https://doi.org/10.1080/0141192990250203>
- Clarke, A.E. (2012). *Situationsanalyse. Grounded Theory nach dem Postmodern Turn*. Wiesbaden: VS.
- Demmer, C., Heinrich, M., & Lübeck, A. (2017). Rollenklärung als zentrale Professionalisierungsherausforderung im Berufsfeld Schule angesichts von Inklusion. Zur gegenstandsorientierten Konzeption einer Lehrerfortbildung am Beispiel von Schulbegleitungen. *DDS – Die deutsche Schule*, 109 (1), 28–42. Zugriff am 02.06.2021. Verfügbar unter: <https://www.uni-bielefeld.de/fakultaeten/erziehungswissenschaft/weos/organisation/zeitschriften/die-deutsche-schule/inhalte/dds-hefte-im-open-access/>.
- Dietrich, F. (2019). Inklusion und Leistung – Rekonstruktionen zum Verhältnis von Programmatik, gesellschaftlicher Bestimmtheit und Eigenlogik des Schulischen. In E.

- von Stechow, P. Hackstein, K. Müller, M. Esefeld & B. Klocke (Hrsg.), *Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität, Band I: Grundfragen der Bildung und Erziehung* (S. 195–205). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dyson, A. (1999). Inclusion and Inclusions: Theories and Discourses in Inclusive Education. In H. Daniels & P. Garner (Hrsg.), *Inclusive Education* (World Yearbook of Education) (S. 36–53). London: Routledge.
- Eickelmann, B., & Gerick, J. (2020). Lernen mit digitalen Medien. Zielsetzungen in Zeiten von Corona und unter besonderer Berücksichtigung von sozialen Ungleichheiten. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), *„Langsam vermisste ich die Schule ...“: Schule während und nach der Corona-Pandemie* (Die Deutsche Schule, Beiheft 16) (S. 153–162). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992318.09>
- Emmerich, M., & Moser, V. (2020). Inklusion, Diversität und Heterogenität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. Koenig & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 76–84). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-008>
- Fabel-Lamla, M. (2017). Forschendes Lernen zu multiprofessioneller Kooperation. Bericht über ein Seminar. *Journal für LehrerInnenbildung*, 17 (1), 35–39.
- Fabel-Lamla, M., Kunze, K., Moldenhauer, A., & Rabenstein, K. (Hrsg.). (2020). *Kasustik – Lehrer*innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Falkenstörfer, S., Keeley, C., & Zepter, A.L. (2018). Interdisziplinäres Denken als Ziel und Mittel für Reflexivität in der Lehrer_innenbildung. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 1 (2), 211–227. <https://doi.org/10.4119/hlz-2416>
- Flick, U. (2009). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (vollständig überarb. u. erw. Neuausgabe). Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.
- Flick, U. (2011). Das Episodische Interview. In G. Oelerich & H.-U. Otto (Hrsg.), *Empirische Forschung und Soziale Arbeit* (S. 273–280). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92708-4_17
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring Inclusive Pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37 (5), 813–828. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>
- Forlin, C. (2010). *Teacher Education for Inclusion. Changing Paradigms and Innovative Approaches*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203850879>
- Gottuck, S., Grünheid, I., Mecheril, P., & Wolter, J. (2019). Sehen (ver)lernen. In S. Gottuck, I. Grünheid, P. Mecheril & J. Wolter (Hrsg.), *Sehen lernen und verlernen Perspektiven pädagogischer Professionalisierung* (S. 1–21). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19496-3_1
- Häcker, T. (2017). Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Berndt, T.H. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung Revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 21–45). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heinrich, M. (2008). „Forschung und Entwicklung“ als neues Programm empirischer Bildungsforschung? In F. Hofmann, C. Schreiner & J. Thonhauser (Hrsg.), *Qualitative und quantitative Aspekte. Zu ihrer Komplementarität in der erziehungswissenschaftlichen Forschung* (S. 99–116). Münster: Waxmann.
- Heinrich, M., & Dietrich, F. (2014). Kann man Inklusion steuern? Perspektiven einer rekonstruktiven Governanceforschung. In M. Lichtblau, D. Blömer, A.-K. Jüttner, K. Koch, M. Krüger & R. Werning (Hrsg.), *Forschung zu inklusiver Bildung. Gemeinsam anders lehren und lernen* (S. 26–46). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heinrich, M., & Klenner, D. (2020). Von der Schwierigkeit, sich selbst zum Fall zu machen. Empirische Befunde zur kritisch-reflexiven Praxisorientierung in der Lehrer*innenbildung. In M. Fabel-Lamla, K. Kunze, A. Moldenhauer & K. Rabenstein

- (Hrsg.), *Kasuistik – Lehrer*innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen* (S. 259–273). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heinrich, M., Urban, M., & Werning, R. (2013). Grundlagen, Handlungsstrategien und Forschungsperspektiven für die Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Schulen. In H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen* (S. 69–133). Münster: Waxmann.
- Helsper, W. (2016). Pädagogische Lehrerprofessionalität in der Transformation der Schulstruktur – ein Strukturwandel der Lehrerprofessionalität? In T.-S. Idel, F. Dietrich, K. Kunze, K. Rabenstein & A. Schütz (Hrsg.), *Professionsentwicklung und Schulstrukturereform. Zwischen Gymnasium und neuen Schulformen in der Sekundarstufe* (S. 217–245). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, W. (2018). Lehrerhabitus. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 105–140). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17102-5_6
- Hopmann, B., Böhm-Kasper, O., & Lütje-Klose, B. (2019). Multiprofessionelle Kooperation in inklusiven Ganztagschulen in der universitären Lehre. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 2 (3), 400–421. <https://doi.org/10.4119/hlz-2472>
- HRK (Hochschulrektorenkonferenz) & KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2015). *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt*. Zugriff am 27.05.2021. Verfügbar unter: http://www.hrk.de/uploads/media/HRK-KMK-Empfehlung_Inklusion_in_LB_032015.pdf.
- Huber, S.G., Günther, P.S., Schneider, N., Helm, C., Schwander, M., Scheider, J.A., et al. (2020). *COVID-19 und aktuelle Herausforderungen in Schule und Bildung. Erste Befunde des Schul-Barometers in Deutschland, Österreich und der Schweiz*. Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830942160>
- Hummrich, M. (2016). Was ist der Fall? In M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.), *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns* (S. 13–37). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04340-7_2
- Hummrich, M., Hebenstreit, A., Hinrichsen, M., & Meier, M. (Hrsg.). (2016). *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns*. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-04340-7>
- Katzenbach, D. (2015). Zu den Theoriefundamenten der Inklusion – Eine Einladung zum Diskurs aus der Perspektive der kritischen Theorie. In I. Schnell (Hrsg.), *Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis* (S. 19–32). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (Hrsg.). (2017). *Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz*. Zugriff am 27.05.2021. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2017/Strategie_neu_2017_datum_1.pdf.
- Köhler, S.-M. (2014). Schule als zentraler Ort der Peerbeziehung unter Bedingungen globaler Mobilität. In W. Helsper, R.-T. Kramer & S. Thiersch (Hrsg.), *Schülerhabitus* (S. 388–406). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00495-8_18
- Köhler, S.-M. (2018). Heterogenität aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive: Wie Inklusion in Lehre und Forschung verankert wird. In A. Hamacher, R. Kinny & R.X. Bornefeld (Hrsg.), *RWTH Themen: Lehramt im Fokus*. Aachen: RWTH.
- Köhler, S.-M., Goldmann, D., Zapf, B., & Bunert, S. (2017). Der Erwerb der (Fach-) Hochschulreife als Option im Berufsbildungssystem aus Sicht von Schülerinnen und Schülern. *DDS – Die Deutsche Schule*, 109 (4), 322–335. Zugriff am 02.06.2021. Verfügbar unter: <https://www.uni-bielefeld.de/fakultaeten/erziehungswissen>

- schaft/weos/organisation/zeitschriften/die-deutsche-schule/inhalte/dds-hefte-im-open-access/.
- Kunze, K. (2017). Reflexivität und Routine. Zur empirischen Realität kasuistischer Gruppenarbeit im Universitätsseminar. In C. Berndt, T.H. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung Revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 214–227). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kunze, K. (2020). Kasuistische Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 681–690). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. Zugriff am 27.05.2021. Verfügbar unter: <https://www.handbuch-lehrerbildung.net/download/82-kasuistische-lehrerinnen-und-lehrerbildung/>. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-082>
- Kunze, K., & Rabenstein, K. (2017). Editorial. *Journal für LehrerInnenbildung*, 17 (Themenheft (Multi-)Professionelle Kooperation), 4–5.
- Laubner, M. (2014). Deutungsmuster von Schülern zum Zwei-Lehrer-System. In A.-K. Arndt, A. Harting, P. Katzer, M. Laubner & S. Stenger (Hrsg.), *Inklusiver Unterricht. Leitideen zur Organisation und Kooperation* (Schulmanagement-Handbuch, Jg. 33, Bd. 152) (S. 25–35). München: Oldenbourg.
- Lindmeier, B., & Laubner, M. (2016). Studien- und Berufsmotivation und Berufsbilder von Studierenden des Lehramts für Sonderpädagogik zu Beginn ihres Studiums. In T. Sturm, A. Köpfer & B. Wagener (Hrsg.), *Bildungs- und Erziehungsorganisationen im Spannungsfeld von Inklusion und Ökonomisierung* (S. 269–278). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lindmeier, C., & Lütje-Klose, B. (2015). Inklusion als Querschnittsaufgabe in der Erziehungswissenschaft. *Erziehungswissenschaft*, 26 (51), 7–16. Zugriff am 30.05.2021. Verfügbar unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-115657>. <https://doi.org/10.3224/ezw.v26i2.21065>
- Löser, J.M., & Werning, R. (2015). Inklusion – allgegenwärtig, kontrovers, diffus? *Erziehungswissenschaft*, 26 (51), 17–24. Zugriff am 30.05.2021. Verfügbar unter: https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=11567. <https://doi.org/10.3224/ezw.v26i2.21066>
- Meyer, A., Grüter, S., Lütje-Klose, B., & Idel, T.-S. (2019). Schulentwicklungsprozesse in inklusiven Schulen der Sekundarstufe I in Bremen. In E. von Stechow, P. Hackstein, K. Müller, M. Esefeld & B. Klocke (Hrsg.), *Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität, Band I: Grundfragen der Bildung und Erziehung* (S. 214–222). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Minow, M. (1990). *Making All the Difference. Inclusion, Exclusion, and American Law*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Moldenhauer, A., Rabenstein, K., Kunze, K., & Fabel-Lamla, M. (2020). Kasuistik und Lehrer*innenbildung angesichts inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Verhältnisbestimmungen, Modellierungen und Empirie der Praxis kasuistischer Lehre. In M. Fabel-Lamla, K. Kunze, A. Moldenhauer & K. Rabenstein (Hrsg.), *Kasuistik – Lehrer*innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen* (S. 9–28). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Moser, V., & Kropp, A. (2014). *Abschlussbericht: ‚Kompetenzen in inklusiven setting‘ (KIS) – Vorarbeiten zu einem Kompetenzstrukturmodell sonderpädagogischer Lehrkräfte*. Berlin: Humboldt Universität zu Berlin.
- Niemeyer, J., Helmschrott, S., & Opitz, L. (2020). *Lehre in Zeiten von Corona*. Vortrag im Rahmen des Hochschulforums Digitalisierung. Frankfurt a.M.: Goethe Universität. Zugriff am 30.05.2021. Verfügbar unter: https://www.youtube.com/watch?v=aLyb724urhk&list=PLDE3NyZgHoK5t1-ey19_9PsIFjiKC97-f&index=36.
- Oldenburg, M. (2019). Lernendenperspektiven – Eine Herausforderung für die inklusionsorientierte Lehrer*innenbildung? In C. Schomaker & M. Oldenburg (Hrsg.), *Forschen, Reflektieren, Bilden. Forschendes Lernen in der diversitätssensiblen*

- Hochschulbildung* (S. 137–147). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Pieper, I. (2014). Was der Fall ist: Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehrerbildung und frühpädagogischen Ausbildungs- und Berufsfeldern. In I. Pieper, P. Frei, K. Hauenschild & B. Schmidt-Thieme (Hrsg.), *Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung* (S. 9–15). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19761-6_1
- Pieper, I., Frei, P., Hauenschild, K., & Schmidt-Thieme, B. (Hrsg.). (2014). *Was der Fall ist: Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung*. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19761-6>
- Ritter, R., Wehner, A., Lohaus, G., & Krämer, P. (2019). Inklusionsorientierte Lehrer/innenbildung. Disziplinübergreifendes Seminar-konzept für Studierende der Regelschulpädagogik und der sonderpädagogischen Förderung. *heiEDUCATION Journal. Transdisziplinäre Studien zur Lehrerbildung*, 4, 9–23. <https://doi.org/10.17885/heiup.heied.2019.4.24018>
- Sander, F. (2017). System-Ebenen klären, Komplexitätsreduktion vermeiden – Voraussetzungen für einen inklusiven Leistungsbegriff aus systemtheoretischer Sicht. In B. Lütje-Klose, M.-A. Boger, B. Hopmann & P. Neumann (Hrsg.), *Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft, Band 1: Menschenrechtliche, sozialtheoretische und professionsbezogene Perspektiven* (S. 65–71). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schmidt, R., Becker, E., Grummt, M., Haberstroh, M., Lewek, T., & Pfeiffer, A. (2019). *Vorschlag für eine Systematisierung kasuistischer Lehr-Lern-Formate in der universitären Lehrer*innenbildung*. Halle-Wittenberg: Martin-Luther-Universität. Zugriff am 30.05.2021. Verfügbar unter: https://blogs.urz.uni-halle.de/fallarchiv2/files/2019/02/KALEI_AK-Kasuistik_Systematisierung-von-Kasuistik.pdf.
- Schmidt, R., & Wittek, D. (2020). Reflexion und Kasuistik. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 3 (2), 29–44. <https://doi.org/10.4119/hlz-2489>
- Sekyra, A. (2020). Padlet „Forschung rund um Lehren & Lernen in Zeiten von Corona“ – Eine kollaborative Sammlung. Blogbeitrag vom 02.10.20. Dossier Hochschule in Krisenzeiten. Zugriff am 30.05.2021. Verfügbar unter: <https://hochschulforumdigitalisierung.de/de/blog/padlet-forschung-lehren-lernen-corona>.
- Strauss, A.L. (1998). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung* (2. Aufl.). München: Fink.
- Strauss, A.L., & Corbin, J.M. (1996). *Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Sturm, T., Wagener, B., & Wagner-Willi, M. (2020). Inklusion und Exklusion im Fachunterricht. In I. van Ackeren, H. Bremer, F. Kessl, H.-C. Koller, N. Pfaff, C. Rotter et al. (Hrsg.), *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 581–596). Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctv10h9fjc.45>
- Te Poel, K. (2019). Prozesse der Herstellung von Rollen in multiprofessionellen Teams. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 2 (3), 275–295. <https://doi.org/10.4119/hlz-2463>
- Te Poel, K., & Heinrich, M. (2020). Professionalisierung durch (Praxis-)Reflexion in der Lehrer*innenbildung? Zur Einführung in das Themenheft. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 3 (2), 21–13. <https://doi.org/10.4119/HLZ-3256>
- UNESCO (2020). *Education in a Post-COVID World: Nine Ideas for Public Action*. International Commission on the Futures of Education. Paris: UNESCO. Zugriff am 30.05.2021. Verfügbar unter: https://en.unesco.org/sites/default/files/education_in_a_post-covid_world-nine_ideas_for_public_action.pdf.

- Urban, M., Becker, J., Werning, R., Löser, J.M., Arndt, A.-K., & Heinrich, M. (2018). Reflexion, Leistung & Inklusion. *WE_OS-JB – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg, 1* (1), 84–105. https://doi.org/10.4119/WE_OS-1109
- Wernet, A. (2006). *Hermeneutik – Kasuistik – Fallverstehen. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Werning, R., & Lütje-Klose, B. (2016). *Einführung in die Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen. Mit zahlreichen Übungsaufgaben* (4., überarb. Aufl.). München: Reinhardt.
- Widmer-Wolf, P. (2014). *Praxis der Individualisierung. Wie multiprofessionelle Klassenteams Fördersituationen für Kinder im Schulalltag etablieren*. Opladen: Budrich UniPress. <https://doi.org/10.2307/j.ctvbkk3ct>
- Widmer-Wolf, P. (2018). Kooperation in multiprofessionellen Teams an inklusiven Schulen. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 299–313). Opladen: Budrich.
- Wilson, G.L., & Michaels, C.A. (2006). General and Special Education Students' Perceptions of Co-Teaching: Implications for Secondary-Level Literacy Instruction. *Reading & Writing Quarterly, 22* (3), 205–225. <https://doi.org/10.1080/10573560500455695>
- Wischer, B. (2013). Konstruktionsbedingungen von Heterogenität im Kontext organisierter Lernprozesse. Eine schul- und organisationstheoretische Problemskizze. In J. Budde (Hrsg.), *Unscharfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld* (S. 99–126). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19039-6_5

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

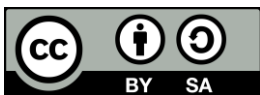
Arndt, A.-K., Becker, J., Köhler, S.-M., Löser, J.M., Urban, M., & Werning, R. (2021). Perspektiven von Schüler*innen auf das „Rausgehen“ als gemeinsamer Reflexionsimpuls Lehrkonzeption für eine digitale (lehramtsübergreifende) Fallarbeit. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung, 4* (1), 135–157. <https://doi.org/10.11576/hlz-4045>

Online-Supplements:

- 1) Interviewmaterial aus dem Projekt ReLink: Perspektiven von Schüler*innen auf das „Rausgehen“
- 2) Diskussionsimpulse für den digitalen Austausch

Eingereicht: 22.12.2020 / Angenommen: 19.05.2021 / Online verfügbar: 28.06.2021

ISSN: 2625–0675



© Die Autor*innen 2021. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).
URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

English Information

Title: Secondary-School Students' Views on Pull-out as an Opportunity for Reflective Practices in Inclusive Teacher Education. A Cased-based Approach within a (Collaborative) Online Learning Format

Abstract: In this paper we present a concept as well as case materials for a digital (collaborative) case-based approach within pre-service inclusive teacher education. Based on the BMBF-funded project ReLink, this was developed following the changeover to online teaching and learning in summer semester 2020. This online cased-based learning approach was carried out within a collaborative format

between special and general education courses at the Universities of Aachen and Hannover as well as within an advanced secondary education course at Göttingen University. In the first week, students engaged with case materials individually. Based on this, online meetings in small groups took place in the following week. Drawing on empirical results of the project ReLink, the case-based learning focuses on secondary students' views on pull-out situations in the context of ability grouping linked to special education need categorization. In accordance to previous research, we refer to an understanding which emphasizes the role of school in (re)producing difference. With our case-based learning, we aim to encourage reflective practices in pre-service teacher education which address the construction of difference in schools. While our concept for case-based learning is inspired by Grounded Theory, we do not concentrate on research methods or research-oriented learning. Hence, our concept can be regarded as a mixed-form with respect to given distinctions between case-based learning formats. By focusing on pull-out, we join current attempts to increase considerations of (inter-)professional collaboration within pre-service teacher-training. In our paper, we present materials, tasks and impulses as well as students' feedback.

Keywords: inclusive teacher education, case-based learning, secondary-school student's view, pull-out, collaboration, online learning

Hochschuldidaktische Metadaten

Fachwiss. Zugehörigkeit: Sonderpädagogik, Erziehungswissenschaft

Ausbildungsphase: Studium (Bachelor-/Masterphase)

Durchführungshinweise: siehe ausführliche Anmerkungen zur Durchführung im Text

Evaluation: Rückmeldung seitens der teilnehmenden Studierenden mittels Online-Kurzfragebogen

Lehrmethoden/-medien: Fallarbeit, kasuistisches Material und Impressionsbogen; Austausch in Studierendengruppen mittels Videokonferenz

Lernziel: Reflexion von Differenzkonstruktionen im schulischen Kontext; Sensibilisierung für einen reflexiven Umgang mit grundlegenden Widersprüchen und Dilemmata

Lerninhalte: Schüler*innenperspektiven auf das Phänomen „Rausgehen“ als Form der äußeren Differenzierung; Differenzkonstruktionen im Kontext (multi-) professioneller Kooperation

Oberthema: Inklusion

Prüfungsformen: keine Prüfungsleistung

Prüfungsinhalte: keine Prüfungsleistung

Sozialformen: Einzelarbeit, Gruppenarbeit

Studentischer Beitrag: ja

Studentischer Beitrag, Art des: Bearbeitung des Textes und kasuistischen Materials; digitaler Austausch in Gruppenarbeitsphase

Veranstaltungsart: (digitales) Seminar

Zielgruppe: Lehramtsstudierende

Zielgruppe, Umfang: ca. 30 Personen

Zeitlicher Umfang: (mind.) zwei Seminarsitzungen