

Telse Iwers & Ramona Löbke

Entwicklung von Reflexionsmodalitäten im inklusiven Unterricht am Beispiel der Begleitung schulpraktischer Studien im Lehramtsstudium an der Universität Hamburg

Zusammenfassung

Das im Beitrag vorgestellte Projekt zur Begleitung Lehramtsstudierender im ersten Schulpraktikum wurde vom WiSe 2017/18 bis zum SoSe 2018 an der Universität Hamburg durchgeführt. Ziel war es, dass Studierende einen forschenden, reflektierenden Zugang zu inklusivem Unterricht entwickelten. In einem semesterbegleitenden Vorbereitungsseminar (WiSe 2017/18) setzten sie sich zunächst mit verschiedenen inklusionsrelevanten Theorien, z.B. Migrationspädagogik (Mecheril et al., 2010), auseinander, erstellten auf dieser Basis eigene Unterrichtsbeobachtungskriterien und erlernten eine Methode zur selbstgeleiteten Reflexion (Iwers-Stelljes & Luca, 2008; Iwers & Hitter, 2017). Darauf folgte die vierwöchige Praxisphase an den Schulen mit einer Unterrichtshospitation und anschließender Reflexion durch die Seminarleitungen. Im Nachbereitungsseminar (SoSe 2018) reflektierten die Studierenden schließlich ihre Praxiserfahrung mittels Gruppeninterviews und der zuvor erlernten Methode. Die Ergebnisse quantitativer Prä-Post-Analysen von Fragebögen, die u.a. interkulturelle Einstellungen und Beratungsaffinität erfassten, und qualitativer Auswertungen der Gruppeninterviews deuten darauf hin, dass die Studierenden im Rahmen des Projekts ihre Berufsrolle sowie ihren Umgang mit Heterogenität intensiv reflektierten und eine positivere Haltung gegenüber Beratung entwickelten.

Schlagnworte: Inklusion, Fallreflexion, Lehrerbildung, pädagogische Professionalisierung

1 Inklusion als Schwerpunkt in der Hamburger Lehrer_inne-Bildung

Wie können Lehramtsstudierende in einer heterogenen schulischen Umwelt auf die Herausforderungen der Inklusion vorbereitet werden? Die Universität Hamburg widmet sich dieser Frage eingehend im Rahmen des seit 2015 laufenden Vorhabens *Professionelles Lehrerhandeln zur Förderung fachlichen Lernens unter sich verändernden gesellschaftlichen Bedingungen (ProfLe)* und entwickelt seither neue Lehrangebote für die Studierenden. Als Teil der *Qualitätsoffensive Lehrerbildung* wird das fortlaufende Projekt von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF, 2016) gefördert. Inklusion stellt darin neben Kooperation zwischen Fächern und Fachdidaktiken, sprachlich-kulturelle Heterogenität und phasenübergreifende Kooperation eines von vier Handlungsfeldern dar.

Das hier vorgestellte Praxisbeispiel skizziert den Ablauf sowie die ersten Ergebnisse der Evaluation eines hochschuldidaktischen Konzepts während des ersten Schulpraktikums (*Integriertes Schulpraktikum*, im Weiteren: *ISP*) im Hamburger Lehramtsstudium (B.A. Lehramt für Primar- und Sekundarstufe und Lehramt für Gymnasium), das in der Regel im fünften Bachelorsemester absolviert wird. Das Projekt wurde im Wintersemester 2017/18 durchgeführt und im Sommersemester 2018 abgeschlossen. Ziel war es, dass die Studierenden einen forschenden Zugang zu inklusivem Unterricht unter Migrationsbedingungen entwickelten und in Hinblick auf ihr Rollenverständnis als Praktikant_in und spätere Lehrkraft reflektierten. Damit folgt das Vorhaben einer Empfehlung der Hochschulrektor_innenkonferenz:

„So kann das Thema Inklusion und Umgang mit Diversität z. B. als inhaltlicher Schwerpunkt in bestehenden Lehrveranstaltungen thematisiert werden oder als Reflexions- und Beobachtungsschwerpunkt in unterrichts- und schulnahen Lehrveranstaltungen bzw. als Schwerpunktbereich in Praktikumsphasen verankert werden.“ (Michalk, 2015, S. 13)

2 Konzeption, Ablauf und Inhalte des Projekts

2.1 Konzeption & Projektskizze

Unter Berücksichtigung des Lehr-Lern-Konzepts des Forschenden Lernens (z. B. Huber, 2014) sollten die Studierenden bereits in einem frühen Stadium ihres Studiums einen theoriegeleiteten, forschenden Zugang zum inklusiven Unterricht erlangen und zugleich in ihrer Reflexionsfähigkeit gestärkt werden, um ihre Handlungsspielräume zu erweitern. Dabei sollten nicht nur fachlich und fachdidaktisch konnotierte Reflexionsprozesse angestoßen werden, sondern auch personenbezogene Reflexionen persönlicher Deutungsroutrinen mit dem Ziel der Bearbeitung subjektiver Theorien (Schlee, 2012) über Schule und Unterricht. Abbildung 1 stellt den Ablauf des Projekts mit den einzelnen Bausteinen dar, die im Weiteren erläutert werden.

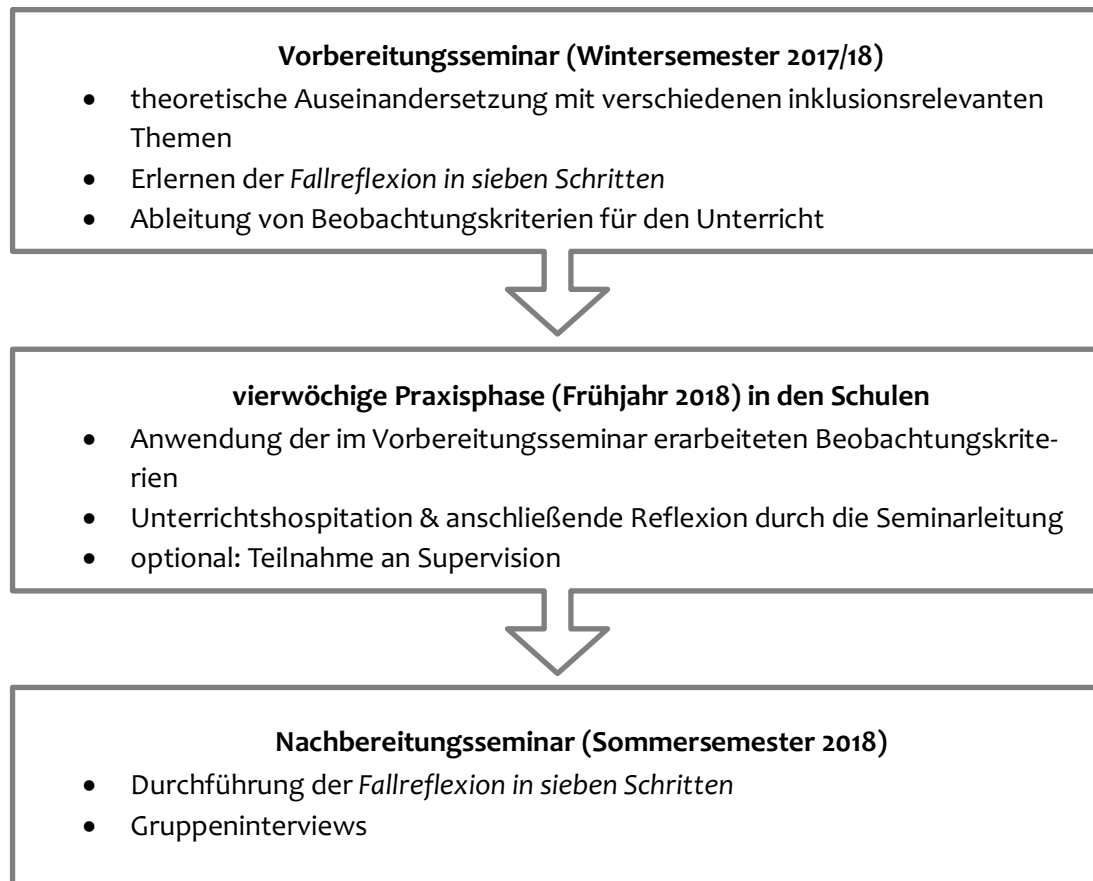


Abb. 1: Ablauf und Konzeption des Projekts „Entwicklung von Reflexionsmodalitäten im inklusiven Unterricht“

2.2 Theoretische Schwerpunkte im Vorbereitungsseminar

Im Vorbereitungsseminar widmeten sich die Studierenden in einem ersten Schritt verschiedenen Theorien und Konzepten in Hinblick auf Inklusion und Heterogenität, um daraus Beobachtungskriterien abzuleiten, die sowohl Konfliktlagen als auch Gelingensbedingungen inklusiven Unterrichts abbilden. Unter besonderer Berücksichtigung migrationsbedingter Heterogenität wurden folgende inhaltliche Schwerpunkte im Vorbereitungsseminar gesetzt:

2.1.1. Inklusion und Heterogenität

Begriffsklärungen zu Exklusion, Separation, Integration und Inklusion führten zur Entwicklung eines weitreichenden Inklusionsverständnisses. Dieses weitreichende Verständnis betont die Zugehörigkeit aller, unabhängig von Diversitätskategorien oder -ausprägungen, wie z. B. Körper erläutert:

„Das Konzept unterstellt dabei keineswegs eine Gleichheit, Homogenität aller, sondern geht davon aus, dass Heterogenität, Unterschiedlichkeit, nicht die einen von den anderen „sondert“, sondern dass Diversität in Merkmalen und darunter auch Stärken und Schwächen, etwas normales ist.“ (Körper, 2017, blog).

2.1.2. Interkulturelle Sensibilisierung und Migrationspädagogik

Aufbauend auf einer kritischen Auseinandersetzung der Studierenden mit Hofstedes Theorie der kulturellen Dimensionen (Hofstede, 2001), die Verhaltensunterschiede auf Grundlage kultureller Differenzen auf verschiedenen Ebenen behauptet und empirisch belegt (Reimer, 2005), wurde im Seminar auf die Konzepte der interkulturellen Sensibilisierung und der Migrationspädagogik hingeleitet.

Migrationspädagogische Diskurse beschäftigen sich mit der Frage, wie Zugehörigkeiten und Nicht-Zugehörigkeiten entstehen. „Eine zentrale Aufgabe der Migrationspädagogik besteht somit in der Beschäftigung mit der Frage, wie der/die Andere unter Bedingungen von Migration erzeugt wird und welchen Beitrag pädagogische Diskurse und pädagogische Praxen hierzu leisten“ (Mecheril et al., 2010, S. 15-16).

Schule wird aus migrationspädagogischer Perspektive mitunter als Ort verstanden, in dem Schüler_innen erst als solche „Migrationsandere“ (Mecheril et al., 2010, S. 15) markiert werden, an dem ihre Zugehörigkeit bzw. Nicht-Zugehörigkeit von pädagogischen Akteur_innen immer wieder reproduziert wird.

Folglich schlägt Geier (2016) z.B. vor, dass in Schule und in Lehramtsbildung Räume geschaffen werden sollten, um diese Prozesse fallorientiert und kritisch zu reflektieren, da sie als zukünftige Lehrkräfte „bei der Ausübung der eigenen Tätigkeit in machtvollen Migrationsdiskurse involviert“ (Geier, 2016, S. 445) sein werden. Dies sind zentrale Prozesse, um eine Aktualisierung von Wissensbeständen und ein Wahrnehmen von individuellen Problematiken und Erfahrungen auch in Hinblick auf Migrationserfahrungen zu ermöglichen; damit kann einer institutionellen Reproduktion „kultureller Andersartigkeit“ (Mecheril & Melter, 2011) vorgebeugt werden, die in multikulturellen Unterrichtssettings „kulturalistische Vorstellungen bedient, in denen ein unhinterfragtes Wissen über kulturelle Identitäten transportiert wird“ (Messerschmidt, 2010, S. 228).

2.1.3. Antinomien des Lehrer_innenhandelns

Jegliches pädagogisches Handeln ist durch Unsicherheiten gekennzeichnet, die durch strukturell wie institutionell bedingte Widersprüche begründet sind (Helsper, 2002). Diese sogenannten Antinomien führen zu Grundspannungen im Lehrer_innen-Handeln und werden gemäß Helsper als konstitutiv und nicht aufhebbar definiert. Insgesamt legt er elf Antinomien dar (ebd.), darunter z.B. die Begründungsantinomie: pädagogisches Handeln erfordert ein ständiges, auch spontanes Fällen von Entscheidungen, die auf abgesicherten Begründungen basieren müssen. Diese sind allerdings häufig, z.B. situativ bedingt oder aufgrund sozialer oder kultureller Brüche, noch nicht bzw. nicht mehr gegeben (vgl. ebd.).

Antinomien können laut Helsper nur reflexiv gehandhabt werden (Helsper, 2002), und auch Schlömerkemper (2010) legt dar: Wenngleich Antinomien im Lehrer_innen-Handeln nicht aufgelöst werden könnten, so sei ein produktiver Umgang mit ihnen möglich. Es gelte für angehende Lehrer_innen die Herausforderung, einen sogenannten „antinomischen Blick“ zu entwickeln, sprich eine Sensibilität für die Widersprüche entstehen zu lassen, um sie transparent zu machen (Schlömerkemper, 2006, S. 281). Fichten (2010) leitet folgerichtig ab, dass Antinomien im Forschenden Lernen im Lehramtsstudium einen wichtigen Anhaltspunkt für darauf aufbauende Reflexionen darstellen.

2.1.4. Erlernen eines Verfahrens der selbstgeleiteten Reflexion: Fallreflexion in sieben Schritten¹

Nach einer Einführung in die theoretischen Grundlagen der Kollegialen Beratung und Supervision und der Thematisierung Subjektiver Theorien (Schlee, 2012) lernten die Studierenden eine Methode der selbstgeleiteten Selbstreflexion kennen, welche insbesondere der Aufdeckung innerer Konflikte dient, die in sogenannten Subjektiven Imperativen ausformuliert werden können – die Fallreflexion in sieben Schritten.

Subjektive Imperative, die anhand dieser Methode erfahrbar werden können, weisen folgende Charakteristika auf: ein Gefühl von Dringlichkeit, das Entsprechende befolgen bzw. vermeiden zu müssen. Durch Imperative wie „Es muss so sein! Es darf nicht sein!“ fühlt sich das Individuum alarmiert und die physiologische Erregung und Anspannung ist erhöht; die Person fühlt sich entweder unter Druck gesetzt oder setzt andere Menschen oder sich selbst unter Druck; es liegt eine eingeschränkte Aufmerksamkeit und Wahrnehmung vor (Wagner, Kosuch & Iwers-Stelljes, 2016).

In der Anwendung der Fallreflexion in sieben Schritten mit Studierenden schon während der Studieneingangsphase konnte Holzmann (2016) zeigen, dass sie zu einer Sensibilisierung für theorie- und selbstgeleitete Reflexion führte. Die Studierenden bekamen somit ein strukturiertes und methodisch evaluiertes Verfahren zur berufsbezogenen Fallreflexion an die Hand.

2.1.5. Weitere theoretische Inhalte

Neben den bereits geschilderten theoretischen Seminarinhalten wurden auch die Themen Gruppendynamik, Achtsamkeit und kommunikationspsychologische Grundlagen im Vorbereitungsseminar behandelt, welche der Wahrnehmung und Einschätzung von Interaktionssituationen im schulischen Kontext dienen.

2.3 Praxisphase, Nachbereitungsseminar und begleitende optionale Supervision

Nach dem vorbereitenden Seminar im Wintersemester 2017/18 umfasste das Projekt eine individuelle einstündige Hospitation von studentischem Unterrichtshandeln während der vierwöchigen Praxisphase durch die Seminarleiterinnen in den Schulen mit einer anschließenden einstündigen Reflexion des Erlebten. Hierbei wurden neben dem Umgang mit den entwickelten Beobachtungskriterien auch die Erfahrungen in der Rolle des/der Hospitierenden bzw. des/der aktiv den Unterricht gestaltenden Praktikant_in thematisiert.

Zusätzlich hatten die Studierenden während der Praxisphase die Möglichkeit, an einer Supervision teilzunehmen. Im Nachbereitungsseminar wurden die Praxiserfahrungen schließlich anhand der Methode der Fallreflexion in sieben Schritten (s.o.) reflektiert.

¹ Vgl. Iwers-Stelljes & Luca, 2008; Iwers & Hittler, 2017

3 Methodische Herangehensweise

Die Evaluation des Lehrprojektes erfolgte mittels quantitativer wie auch qualitativer Forschungszugänge.

3.1 Quantitative Herangehensweise

Die quantitativen Daten wurden im Längsschnitt erhoben, zunächst zu Beginn des Projekts und schließlich im Abschlussseminar. Der in diesem prä-post-Design eingesetzte Fragebogen diente der Untersuchung von Veränderungen in folgenden Bereichen mittels folgender Instrumente:

- *Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums* (Skalen aus dem FEMOLA, Pohlmann & Möller, 2010) und *Entwicklung berufsspezifischer Motivation und pädagogischen Wissens in der Lehrer_innenausbildung* (Schreiber et al., 2010),
- *Beratungsaffinität und Hilfeorientierung* (Skalen nach Butler, 2007; Skalen aus der BSSS, Schulz & Schwarzer, 2003),
- *Big Five Persönlichkeitsfaktoren* (Rammstedt & John, 2005),
- *soziale Kompetenzen* (Skalen aus dem ISK; Kanning, 2009),
- *Achtsamkeit* (Skalen aus dem FFA, Walach et al., 2006),
- *Entwicklung interkultureller Einstellungen und Kompetenzen* (Maas, Over & Mienert, 2009; Skalen der KIESEL, Bosse & Spörer, 2014).

3.2 Qualitative Herangehensweise

Zur qualitativen Analyse wurden im Abschlussseminar Gruppeninterviews durchgeführt, aufgezeichnet und mittels strukturierender qualitativer Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2016) ausgewertet. Diesen Gruppeninterviews lagen z.B. folgende Leitfragen zugrunde: Hat das ISP-Seminar dazu beigetragen, dass sich Ihr Bild vom Lehrberuf verändert hat? Wenn ja, auf welche Weise und wodurch? Haben Sie Ihre Einstellung zu soziokulturellen, ethnischen und nationalen Aspekten von Heterogenität in Erfahrung gebracht?

Darüber hinaus reichten die Studierenden nach Abschluss des Seminars schriftliche Fallreflexionen als Prüfungsleistung ein.

4 Erste Ergebnisse und Evaluation des Projekts

Zu Beginn nahmen insgesamt $n = 51$ Studierende an den Seminaren teil, darunter sieben männliche und 44 weibliche Studierende. Im Durchschnitt waren sie zum ersten Erhebungszeitpunkt etwa $M = 24.85$ Jahre ($SD = 4.50$) alt. Am Abschlussseminar, in dessen Rahmen die Gruppeninterviews und die zweite Fragebogenerhebung stattfanden, nahmen insgesamt $n = 46$ Studierende teil.

4.1 Von den Studierenden erarbeitete Beobachtungskriterien

Als Ergebnis des Vorbereitungsseminars entwickelten die Studierenden selbst folgende Beobachtungskriterien für ihren Unterricht:

- Erkennungsmerkmale von *Integration, Diversity und Inklusion*, u. a. anhand einer visuellen Darstellung von Exklusion, Separation, Integration und Inklusion (Körper, 2014),
- Kritische Reflexion von kulturellen Dimensionen nach Hofstede (vgl. Reimer, 2005) sowie Ableitung von Möglichkeiten zur Reflexion des eigenen Kulturverständnisses und der Entwicklung interkultureller Sensibilisierung,
- Erkennungsmerkmale der elf Antinomien gemäß Helsper (2002),
- Indikatoren für Subjektive Imperative (z. B. sprachliche) sowie Erläuterungen zu Imperativverletzungskonflikten und Konfliktumgehungsstrategien (Wagner, Kosuch & Iwers-Stelljes, 2016).

4.2 Quantitative Auswertung der Fragebögen

Die Fragebögen wurden der Längsschnitterhebung entsprechend mittels t-Tests für abhängige Stichproben ausgewertet. Folgende Ergebnisse weisen darauf hin, dass die Studierenden nach dem ISP im Vergleich zu vorher eine deutlich positivere Haltung gegenüber Beratung entwickelten: Nach dem ISP-Projekt wirkte Beratung auf sie im Mittel signifikant weniger bedrohlich ($M = 1.77$, $SD = 0.56$) als vor dem ISP ($M = 1.93$, $SD = 0.64$; $t(45) = 2.434$, $p = .019$) und weniger aufwändig ($M = 1.76$, $SD = 0.49$) als zuvor ($M = 1.90$, $SD = 0.52$; $t(45) = 2.140$, $p = .038$) sowie nützlicher ($M = 4.41$, $SD = 0.45$) als zuvor ($M = 4.24$, $SD = 0.51$; $t(45) = -2.879$, $p = .006$), wie auch Abb. 2 zeigt.

Hinsichtlich ihrer interkulturellen Einstellungen und Kompetenzen gaben die Studierenden nach dem ISP-Projekt im Mittel zwar signifikant höhere Werte auf der Skala ‚kulturelle Vielfalt respektieren‘ an ($M = 3.80$, $SD = 0.45$) als zuvor ($M = 3.66$, $SD = 0.44$; $t(45) = -2.438$, $p = .019$), jedoch gleichzeitig signifikant geringere Werte auf der Skala ‚konstruktiver Umgang mit kultureller Vielfalt‘ ($M = 4.06$, $SD = 0.41$) als noch vor dem Projekt ($M = 4.19$, $SD = 0.45$; $t(45) = 2.098$, $p = .042$), wie Abb. 3 darstellt.

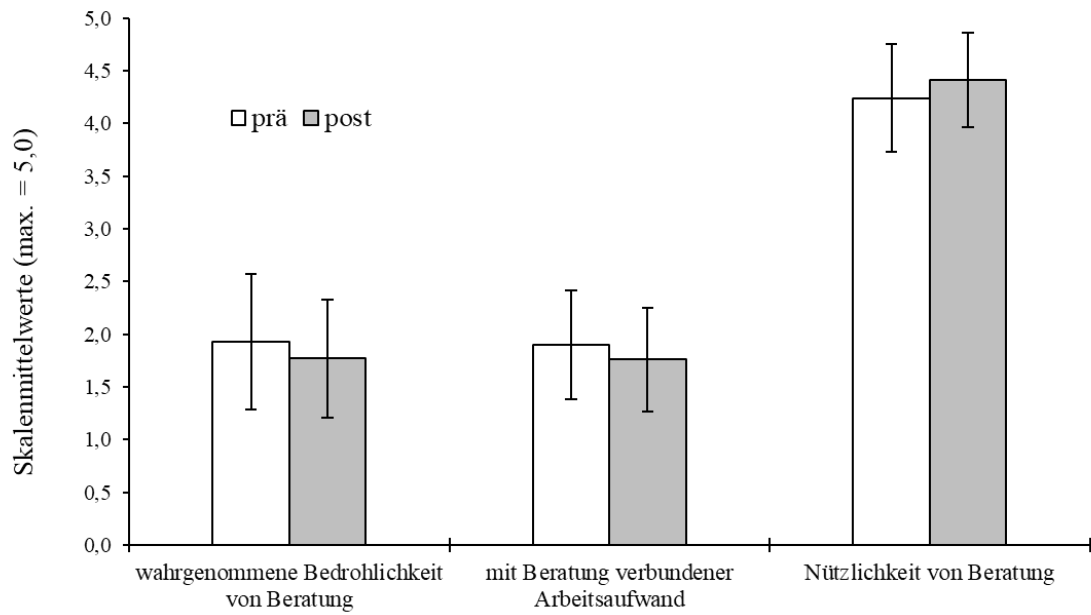


Abb. 2: Signifikante Mittelwertunterschiede zwischen den Messzeitpunkten prä und post auf drei Skalen zur Erhebung der Beratungsaffinität

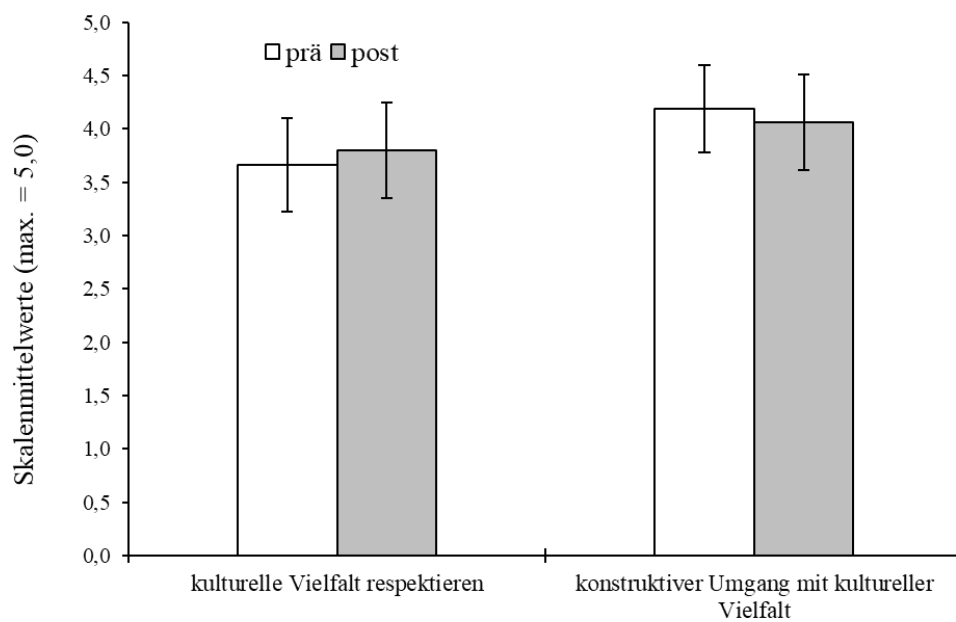


Abb. 3: Signifikante Mittelwertunterschiede zwischen den Messzeitpunkten prä und post auf zwei Skalen zur Erhebung interkultureller Einstellungen und Kompetenzen

4.3 Qualitative Auswertung der Gruppeninterviews & der schriftlichen Fallreflexionen

Die im Nachbereitungsseminar durchgeführten Gruppeninterviews wurden nach ihrer Aufzeichnung zunächst transkribiert und in die Software MAXQDA übertragen. Die Aussagen der Studierenden wurden anschließend gemäß der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2016) ausgewertet: mittels induktiver Kategorienbildung wurde das Ausgangsmaterial reduziert und strukturiert. Nach Bestimmung der Hauptkategorien, z.B. ‚Förderung Bewusstsein perspektivenreicher Wahrnehmung‘, wurden induktiv weitere dazugehörige Unterkategorien gebildet, wie in diesem Beispiel u.a. ‚Bewusstsein für Sprachhürden‘.

Die Auswertung des qualitativen Datenmaterials spricht dafür, dass die Teilnehmer_innen der Seminare ihre berufliche Rolle während der Praxisphase intensiv reflektierten, wie anhand der im Folgenden aufgeführten Hauptkategorien deutlich wird (nach Häufigkeit, absteigend):

- Förderung Bewusstsein perspektivenreicher Wahrnehmung,
- Anstieg von praktischer Identifizierung subjektiver Imperative,
- Relevanz kollegialer Austausch,
- Bewusstsein beschränkter Wirkungsgrad von Lehrkräften,
- kritische Reflexion kategorialen Denkens,
- Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten durch Selbstreflexion,
- Identifikation mit Schüler_innen,
- Bewusstsein über Benachteiligungen im Schulsystem,
- Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten durch Reflexionsgespräche,
- Praktikum wichtiges Bezugsselement des Seminars,
- Bewusstsein Anstrengungen des Lehrerberufs,
- erleichterter Umgang mit spannungsreichen Verhältnissen,
- flexibler Umgang mit Veränderungen,
- Bewusstsein Diskrepanz Theorie und schulische Realität,
- Bewusstsein für Verantwortung als Lehrkraft,
- Bedürfnis nach Praxisbezug zur Antinomie-Identifizierung,
- Fachwissen Antinomie,
- Berufserfahrung förderlich für theoriereflexive Fähigkeiten,
- Fachwissen Inklusion,
- Minderung normative Wertung von Situationen sowie
- Systembezogene Reflexion.

Dass die Studierenden zu einer perspektivenreicheren Wahrnehmung gelangten, ihr kategoriales Denkens kritisch hinterfragten und ihr Bewusstsein über Benachteiligungen im Schulsystem und die Anstrengungen im Lehrerberuf schärften, spricht für eine Sensibilisierung der Studierenden bezogen auf Heterogenität wie auch für die Herausforderungen ihrer zukünftigen Rolle als Lehrkraft in der inklusiven Schulumwelt, wie dieses Zitat aus einem Gruppeninterview verdeutlicht:

„Und dieses Seminar hat das so klargemacht, dass es solche Gefühle dann so ganz häufig so in den Alltag eintreten wird und, dass da ähm Möglichkeiten/ Dass es so wichtig ist über was das passiert ist in der Schule zu reflektieren ...“ (Gruppeninterview Nr. 9, Studentin 1, S. 4).

Ferner lässt sich aus dem qualitativen Datenmaterial schließen, dass die Studierenden durch das Seminar in die Lage versetzt wurden, selbst- und theoriegeleitet zu reflektieren – und darüber hinaus erkannten, dass diese Prozesse einen wichtigen Bestandteil des Professionalisierungsprozesses darstellen.

Den quantitativen Daten entsprechend ergab die Analyse der Gruppeninterviews ebenso, dass die Inanspruchnahme von Hilfe sowie kollegiale Unterstützung von den Studierenden mit Professionalität in Verbindung gebracht wurden. Folgendes Zitat aus dem Praktikumsbericht einer Teilnehmerin veranschaulicht dies: „Weiterhin muss ich mir mehr und mehr bewusstwerden, dass Professionalität z.B. auch darin bestehen kann, Kolleginnen und Kollegen um Hilfe zu bitten, falls ich einmal an meine Grenzen stoße.“

4.4 Mögliche Interpretation und Reflexion der Ergebnisse

Eine mögliche zusammenfassende Interpretation der qualitativen und quantitativen Ergebnisse ist, dass mithilfe des ISP-Seminars bei den Studierenden reflexive Prozesse angestoßen wurden, die mit einer Perspektivenerweiterung und einem Problembewusstsein gleichermaßen einhergehen. Sie führen möglicherweise dazu, subjektive Theorien dem Fremden gegenüber ebenso in den Blick zu nehmen wie die eigene imperativisch aufgeladene Belastung im Lehrberuf. Dieses wiederum kann dazu führen, dem Aufsuchen von Hilfsangeboten offener gegenüber zu stehen und die eigene professionelle Haltung weiter zu entwickeln.

Gleichzeitig muss darauf hingewiesen werden, dass es sich bei dieser Untersuchung um eine längsschnittliche Untersuchung ohne Kontrollgruppe handelt, sodass insbesondere aus den Ergebnissen der Fragebogenuntersuchung keine kausalen Schlüsse gezogen werden können – dass sich die unter diesem Punkt dargestellten Veränderungen aufgrund der Seminarteilnahme ergeben haben, kann nicht beurteilt werden. Es konnten lediglich Hinweise aus den qualitativen Daten zur Interpretation der Veränderungen herangezogen werden. Darüber hinaus können, wie bei allen Erhebungen via Fragebögen, Artefakte der Messung selbst das Antwortverhalten der Studierenden beeinflusst haben, wie z.B. soziale Erwünschtheit.

5. Fazit

Das Projekt *Entwicklung von Reflexionsmodalitäten im inklusiven Unterricht* trug dazu bei, dass sich die Lehramtsstudierenden im Rahmen ihres ISPs intensiv mit der Lehrerrolle in der inklusiven schulischen Umwelt beschäftigten und zu einem reflektierteren Umgang mit Heterogenität kamen. So fasste eine Teilnehmerin des Seminars in ihrem Praktikumsbericht zusammen:

„Im Hinblick auf meine Berufsmotivation hat sich durch das Seminar verändert, dass mir die Bedeutung der eigenen Reflexion für den Unterricht mehr bewusst geworden ist. Somit bin ich motivierter, aus eigener Energie mir auch in Zukunft die Zeit für Reflexionen zu nehmen.“

Meine Einstellung bezüglich der kollegialen Beratung hat sich in dem Sinne geändert, dass ich vorher der Meinung war, dass diese keinen großen Einfluss auf das eigene Handeln nimmt (Praktikumsbericht VP 1², S. 11).“

Wünschenswert wäre es – sowohl aus methodischer Sicht als auch im Sinne des Forschenden Lernens – die Nachhaltigkeit des Seminars für die Studierenden, die daran teilgenommen haben, über einen noch längeren Zeitraum zu untersuchen und gleichzeitig für die Teilnehmer_innen weiterer ISP-Seminare zu gewährleisten. So könnten z. B. Verhaltensmaße – wie die tatsächliche Inanspruchnahme von Beratung – für eine Langzeituntersuchung genutzt werden und die Ergebnisse dieser Untersuchung in einem neuen ISP-Seminar als Ausgangsbasis für neue Fragestellungen und Diskussionen herangezogen werden.

² VP = Versuchsperson, anonymisiert

Literatur

- Bauer-Eberhardt, U. (Hrsg.) (2010). *Neue Impulse in der Hochschuldidaktik: Sprach- und Literaturwissenschaften*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Bosse, S. (2014). *Erfassung der Einstellung und der Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudierenden zum inklusiven Unterricht*. Lengerich: Pabst Science Publishers.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2016). *Neue Wege in der Lehrerbildung – Die Qualitätsoffensive Lehrerbildung*.
https://www.bmbf.de/pub/Neue_Wege_in_der_Lehrerbildung.pdf [Zugriff am 30.09.2018].
- Butler, R. (2007). Teachers' achievement goal orientations and associations with teachers' help seeking: Examination of a novel approach to teacher motivation. *Journal of Educational Psychology*, 99 (2), 241-252.
- Dickhäuser, O., Butler, R. & Tönjes, B. (2007). Das zeigt doch nur, dass ich's nicht kann. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 39 (3), 120-126.
- Fichten, W. (2010). Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In U. Eberhardt (Hrsg.), *Neue Impulse in der Hochschuldidaktik: Sprach- und Literaturwissenschaften* (127-182). Wiesbaden: VS Verlag.
- Geier, T. (2016). Schule. In P. Mecheril (Hrsg.), *Handbuch Migrationspädagogik* (433-447). Weinheim: Beltz.
- Helsper, W. (2002). Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (64-102). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences. International differences in work-related values*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Huber, L. (2014). Forschungsbasiertes, Forschungsorientiertes, Forschendes Lernen: Alles dasselbe? Ein Plädoyer für eine Verständigung über Begriffe und Entscheidungen im Feld forschungsnahen Lehrens und Lernens. *Das Hochschulwesen*, 62 (1+2), 22-29.
- Holzmann, I. (2016). *Theorie- und selbstgeleitete Reflexionen im Kontext universitärer LehrerInnenbildung. Eine empirische Untersuchung in der Studieneingangsphase*. Master-Arbeit. Hamburg: Fakultät für Erziehungswissenschaft.
- Iwers-Stelljes, T. & Luca, R. (2008). Ein Ansatz zur Förderung von Reflexionskompetenz: Fallarbeit in 7 Schritten. *Gruppendynamik und Organisationsberatung*, 39 (4), 429-442.
- Iwers, T. & Hitter, K. (2017). Reflexion durch Supervision praktischer Erfahrungen im Lehramtsstudium. *Zeitschrift für Gestaltpädagogik*, 1, 46-51.
- Kanning, U. (2009). *Inventar sozialer Kompetenzen. ISK; Manual*. Göttingen: Hogrefe.
- Körber, A. (2017): *Inklusion: Wahrnehmung von Lernenden und ihren Stärken und Schwächen. Eine graphische Umsetzung*. <https://historischdenkenlernen.userblogs.uni-hamburg.de/inklusion-wahrnehmung-von-lernenden-und-ihren-staerken-und-schwaechen-eine-graphische-umsetzung/> [letzter Zugriff 01.10.2019]
- Maas, R., Over, U. & Mienert, M. (2009). Dimensionen interkultureller Kompetenz von Lehrern: Die Entwicklung eines Fragebogens. In T. Ringeisen, P. Buchwald & C. Schwarzer (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz in Schule und Ausbildung* (78-92). Münster: LIT-Verlag.

- Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz.
- Mecheril, P., Castro Varela, M., Dirim, İ., Kalpaka, A. & Metler, C. (2010). *Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Mecheril, P. & Melter, C. (2011). *Rassismus als machtvolle Unterscheidungspraxis*. <http://www.content-select.com/10.3262/EE006110166> [Zugriff am 20.09.2018].
- Messerschmidt, A. (2010). Wessen Wissen? Postkoloniale Perspektiven auf Bildungsprozesse in globalisierten Zonen. In R. Klein & S. Dungs (Hrsg.), *Standardisierung der Bildung. Zwischen Subjekt und Kultur* (223-235). Wiesbaden: VS Verlag.
- Michalk, B. (Hrsg.) (2015). Empfehlungen zur Lehrerbildung – Hochschulrektorenkonferenz. https://www.bmbf.de/pub/Neue_Wege_in_der_Lehrerbildung.pdf [Zugriff am 10.09.2018].
- Pohlmann, B. & Möller, J. (2010). Fragebogen zur Erfassung der Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums (FEMOLA). *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 24 (1), 73-84.
- Rammstedt, B. & John, O. (2005). Kurzversion des Big Five Inventory (BFI-K). *Diagnostica*, 51 (4), 195-206.
- Reimer, A. (2005). Die Bedeutung der Kulturtheorie von Geert Hofstede für das internationale Management. <http://hdl.handle.net/10419/23328> [Zugriff am 01.09.2018].
- Ringeisen, T., Buchwald, P. & Schwarzer, C. (Hrsg.) (2009). *Interkulturelle Kompetenz in Schule und Ausbildung*. Münster: LIT Verlag.
- Schlee, J. (2012). *Kollegiale Beratung und Supervision für pädagogische Berufe. Hilfe zur Selbsthilfe; ein Arbeitsbuch*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schlömerkemper, J. (2006). Die Kompetenz des antinomischen Blicks. In Plöger, W. (Hrsg.), *Was müssen Lehrerinnen und Lehrer können? Beiträge zur Kompetenzorientierung in der Lehrerbildung*. Paderborn u.a.: Schöningh. S. 281-308
- Schlömerkemper, J. (2010). Antinomien in Schulentwicklungsprozessen. In T. Bohl & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung. Theorie, Forschungsbefunde, Entwicklungsprozesse, Methodenrepertoire* (288-291). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schreiber, M., Darge, K., Tachtsoglou, S., König, J. & Rothland, M. (2012). *EMW – Entwicklung von berufsspezifischer Motivation und pädagogischem Wissen in der Lehrerausbildung*. https://kups.ub.uni-koeln.de/5788/1/Klemenz_Tachtsoglou_et_al_EMW_MZP2_Codebook_2014-10-10.pdf [Zugriff am 30.09.2018].
- Schulz, U. & Schwarzer, R. (2003). Soziale Unterstützung bei der Krankheitsbewältigung: Die Berliner Social Support Skalen (BSSS). *Diagnostica*, 49 (2), 73-82.
- Wagner, A., Kosuch, R. & Iwers-Stelljes, T. (2016). *Introvision. Problemen gelassen ins Auge schauen. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Walach, H., Rose, N., Buttenmüller, V., Kleinknecht, N., Grossman, P. & Schmidt, S. (2004). Empirische Erfassung der Achtsamkeit: die Konstruktion des Freiburger Fragebogens zur Achtsamkeit (FFA) und weitere Validierungsstudien. In T. Heidenreich, & J. Michalak (Hrsg.), *Achtsamkeit und Akzeptanz in der Psychotherapie* (727-770). Tübingen: DGVT.

Autor_innen

Prof. Dr. MHEd Telse Iwers. Pädagogische Psychologie in der Erziehungswissenschaft. Prodekanin für Studium, Lehre und Prüfungswesen an der Fakultät für Erziehungswissenschaft, Universität Hamburg, Deutschland; Email: telse.ivers@uni-hamburg.de

M. Sc. Ramona Löbke. Fakultät für Erziehungswissenschaft, Universität Hamburg, Deutschland; Email: ramona.loebke@uni-hamburg.de



Zitiervorschlag: Iwers, T. & Löbke, R. (2019). Entwicklung von Reflexionsmodalitäten im inklusiven Unterricht am Beispiel der Begleitung schulpraktischer Studien im Lehramtsstudium an der Universität Hamburg. *die hochschullehre*, Jahrgang 5/2019,