

Brodesser, Ellen; Welskop, Nena; Frohn, Julia
Den üblichen Weg verlassen. Objektiv-hermeneutische Analyse der Interviews mit Dozierenden zum Einsatz inklusionsorientierter Lehr-Lern-Bausteine in fachdidaktischen Seminaren

Brodesser, Ellen [Hrsg.]; Frohn, Julia [Hrsg.]; Welskop, Nena [Hrsg.]; Liebsch, Ann-Catherine [Hrsg.]; Moser, Vera [Hrsg.]; Pech, Detlef [Hrsg.]: Inklusionsorientierte Lehr-Lern-Bausteine für die Hochschullehre. Ein Konzept zur Professionalisierung zukünftiger Lehrkräfte. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2020, S. 137-147. - (Interdisziplinäre Beiträge zur Inklusionsforschung)



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Brodesser, Ellen; Welskop, Nena; Frohn, Julia: Den üblichen Weg verlassen. Objektiv-hermeneutische Analyse der Interviews mit Dozierenden zum Einsatz inklusionsorientierter Lehr-Lern-Bausteine in fachdidaktischen Seminaren - In: Brodesser, Ellen [Hrsg.]; Frohn, Julia [Hrsg.]; Welskop, Nena [Hrsg.]; Liebsch, Ann-Catherine [Hrsg.]; Moser, Vera [Hrsg.]; Pech, Detlef [Hrsg.]: Inklusionsorientierte Lehr-Lern-Bausteine für die Hochschullehre. Ein Konzept zur Professionalisierung zukünftiger Lehrkräfte. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2020, S. 137-147 - URN:

urn:nbn:de:0111-pedocs-190246 - DOI: 10.35468/5798_04.3
<http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-190246>
http://dx.doi.org/10.35468/5798_04.3

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. der Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden. Die neu entstandenen Werke bzw. Inhalte dürfen nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergegeben werden, die mit denen dieses Lizenzvertrages identisch oder vergleichbar sind. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

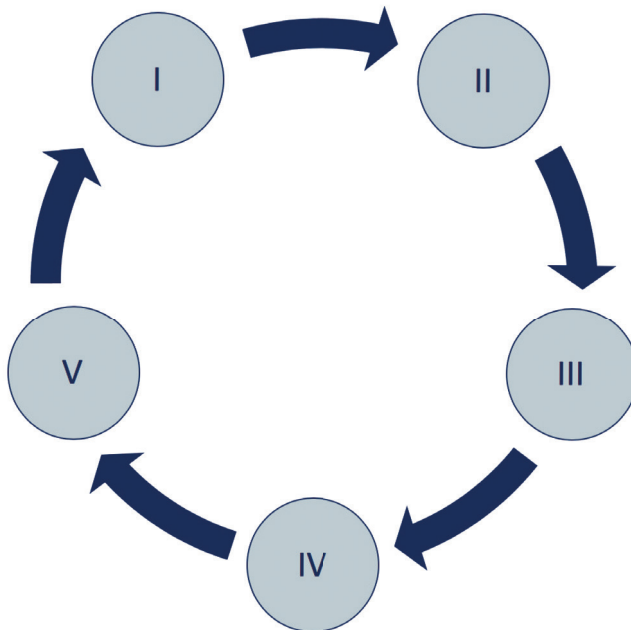
This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public and alter, transform or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work. If you alter, transform, or change this work in any way, you may distribute the resulting work only under this or a comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de



Ellen Brodesser / Julia Frohn /
Nena Welskop / Ann-Catherine Liebsch /
Vera Moser / Detlef Pech
(Hrsg.)

Inklusionsorientierte Lehr-Lern- Bausteine für die Hochschullehre

Ein Konzept zur Professionalisierung zukünftiger Lehrkräfte

Brodesser / Frohn / Welskop / Liebsch / Moser / Pech
**Inklusionsorientierte Lehr-Lern-Bausteine
für die Hochschullehre**

Interdisziplinäre Beiträge zur Inklusionsforschung

herausgegeben von Marina Egger, Julia Frohn,
Vera Moser und Detlef Pech

Ellen Brodesser
Julia Frohn
Nena Welskop
Ann-Catherine Liebsch
Vera Moser
Detlef Pech
(Hrsg.)

Inklusionsorientierte Lehr-Lern- Bausteine für die Hochschullehre

Ein Konzept zur Professionalisierung
zukünftiger Lehrkräfte

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2020

k

*Das diesem Buch zugrundeliegende Vorhaben wurde im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1620 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt der Veröffentlichung liegt bei den Autor*innen.*



GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.
Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2020.i. © by Julius Klinkhardt.
Satz und Grafik Umschlagseite 1: Kay Fretwurst, Spreeau.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.
Printed in Germany 2020.
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



*Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der
Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-SA 4.0 International
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>*

ISBN 978-3-7815-5798-7 Digital doi.org/10.35468/5798

ISBN 978-3-7815-2361-6 Print

Inhalt

1	Einführung: Inklusionsorientierte Lehr-Lern-Bausteine für die Hochschullehre – eine Begründung durch Praxisbezug, Theorie und Methodik	7
	<i>Ellen Brodesser, Julia Frohn, Nena Welskop, Ann-Catherine Liebsch, Vera Moser und Detlef Pech</i>	
2	Heterogenitätssensibilität, adaptive Lehrkompetenz und Sprachbildung als Ausgangspunkte für die Entwicklung inklusionsorientierter Lehr-Lern-Bausteine	17
2.1	Heterogenitätssensibilität als Voraussetzung adaptiver Lehrkompetenz	19
	<i>Nena Welskop und Vera Moser</i>	
2.2	Lehrkräfteprofessionalisierung: adaptive Lehrkompetenz für inklusiven Unterricht	30
	<i>Julia Frohn, Lena Schmitz und Hans Anand Pant</i>	
2.3	Anschlussstellen zwischen Sprachbildung und adaptiver Lehrkompetenz für den inklusiven Unterricht	37
	<i>Julia Frohn und Laura Rödel</i>	
3	Inklusionsorientierte Lehr-Lern-Bausteine: theoretische Einbettung, didaktische Kommentierung und Einsatz in der inklusionssensiblen Hochschullehre	45
3.1	Einleitung: Entwicklung und Umsetzung inklusionsorientierter Lehr-Lern-Bausteine	47
	<i>Ann-Catherine Liebsch</i>	
3.2	Der Baustein Heterogenitätssensibilität: inklusionspädagogische Grundlegung für adaptive Lehrkompetenz	52
	<i>Dietlind Gloystein</i>	
3.3	Der Baustein Adaptive diagnostische Kompetenz: ein Selbstversuch und inklusionssensible pädagogische Diagnostik als Impuls für Perspektivwechsel und professionelle Reflexion	62
	<i>Dietlind Gloystein und Julia Frohn</i>	
3.4	Der Baustein Adaptive didaktische Kompetenz: inklusive (Fach-)Didaktik und adaptive didaktische Kompetenz	76
	<i>Fabian Eckert und Ann-Catherine Liebsch</i>	
3.5	Der Baustein Adaptive Klassenführungscompetenz: effektive Klassenführung als Basis für den inklusiven Unterricht	88
	<i>Ann-Catherine Liebsch und Yasmin Patzer</i>	
3.6	Der Baustein Sprachbildung: ein Lehr-Lern-Angebot für die inklusionssensible fachdidaktische Lehre	99
	<i>Laura Rödel</i>	

4	Multiperspektivische Evaluation	111
4.1	Heterogenitätssensibilität angehender Lehrkräfte: empirische Ergebnisse <i>Lena Schmitz, Toni Simon und Hans Anand Pant</i>	113
4.2	Adaptive Lehrkompetenz: Bildung von Indizes und empirische Ergebnisse zur Wirkung universitärer Lehrveranstaltungen	124
	<i>Lena Schmitz, Ellen Brodesser und Hans Anand Pant</i>	
4.3	Den üblichen Weg verlassen. Objektiv-hermeneutische Analyse der Interviews mit Dozierenden zum Einsatz inklusionsorientierter Lehr-Lern-Bausteine in fachdidaktischen Seminaren	137
	<i>Ellen Brodesser, Nena Welskop und Julia Frohn</i>	
5	Ausblick: Inklusionsorientierung in verschiedenen Phasen der Lehrkräftebildung	149
5.1	Potenziale inklusionsorientierter Lehr-Lern-Bausteine für die Übertragung auf verschiedene Fachdidaktiken und für die MINT-Fächer	151
	<i>Yasmin Patzer, Julia Frohn und Niels Pinkwart</i>	
5.2	Aufbau und Erweiterung von Heterogenitätssensibilität und diagnostischer Kompetenz durch inklusionsorientierte Lehr-Lern-Bausteine in der universitären Lehrkräftebildung: Einordnung und Weiterentwicklung der konzipierten Unterrichtseinheiten aus inklusionpädagogischer Sicht	162
	<i>Dietlind Gloystein und Vera Moser</i>	
5.3	Impulse aus der Konzeption der inklusionsorientierten Lehr-Lern-Bausteine und aus dem Forschenden Lernen für die Sprachbildung in der ersten Phase der Lehrkräftebildung	175
	<i>Laura Rödel, Maria Große und Constanze Saunders</i>	
5.4	Einsatzpotenziale inklusionsorientierter Lehr-Lern-Bausteine im Vorbereitungsdienst und in der Berliner Mentoringqualifizierung	182
	<i>Nena Welskop, Ellen Brodesser und Caroline Körbs</i>	
	Anhang – Verlaufspläne für die Lehr-Lern-Bausteine	193
1.	Verlaufsplan für den Baustein Heterogenitätssensibilität	194
2.	Verlaufsplan für den Baustein Adaptive diagnostische Kompetenz	195
3.	Verlaufsplan für den Baustein Adaptive didaktische Kompetenz	197
4.	Verlaufsplan für den Baustein Adaptive Klassenführungskompetenz	198
5.	Verlaufsplan für den Baustein Sprachbildung	199
	Verzeichnis der Autor*innen	201

4.3 Den üblichen Weg verlassen.

Objektiv-hermeneutische Analyse der Interviews mit Dozierenden zum Einsatz inklusionsorientierter Lehr-Lern-Bausteine in fachdidaktischen Seminaren

Der Einsatz inklusionsorientierter Lehr-Lern-Bausteine in der universitären Lehrkräftebildung verfolgt das übergeordnete Ziel, ein niederschwelliges Angebot für die fachdidaktische inklusionssensible Ausbildung angehender Lehrer*innen bereitzustellen und somit aktuelle Schulformen im Kontext inklusiver Anforderungen zu unterstützen. Bisher wurden die im Rahmen des Projekts *Fachdidaktische Qualifizierung Inklusion angehender Lehrkräfte an der Humboldt-Universität zu Berlin (FDQI-HU)* entwickelten Lehr-Lern-Bausteine (siehe Kapitel 3 in diesem Band) in fünf verschiedenen Fachdidaktikseminaren erprobt. Neben der Sensibilisierung der angehenden Lehrkräfte für Heterogenität und für die Bedeutung von Sprachbildung im (Fach-)Unterricht, zielen die Lehr-Lern-Bausteine auf die Förderung adaptiver Lehrkompetenz als Grundlage für das professionelle Handeln in inklusiven Settings (vgl. Franz, 2017; siehe u.a. Beitrag 2.2 in diesem Band). Eine Weiterentwicklung und Übertragung auf andere Fachdidaktiken innerhalb der Humboldt-Universität und in andere Hochschulen ist ebenso geplant wie der Einsatz der Bausteine in der zweiten und dritten Phase der Lehrkräftebildung (siehe Beitrag 5.4 in diesem Band).

Die Begleitevaluation des Projekts FDQI-HU hat nicht nur die standardisierte Befragung der Studierenden fokussiert (siehe Beiträge 4.1 und 4.2 in diesem Band), sondern auch Dozierende als wichtige Akteur*innen zur Implementierung innovativer Ausbildungsinhalte und -methoden in die Erhebungen mit einbezogen. Um deren Einschätzungen und Reaktionen auf die Verwendung der in diesem Band vorgestellten Lehr-Lern-Bausteine festzuhalten, wurden fünf Interviews geführt, die unter Verwendung der objektiv-hermeneutischen Methode (vgl. Oevermann, 2002; Wernet, 2009) ausgewertet wurden. Ziel der Auswertung war eine Typologisierung zum Einsatz der Bausteine im Hinblick auf die Förderung adaptiver Lehrkompetenz, die einerseits komplexitätsreduzierend die Ergebnisse verdichten (vgl. Weber, 1980) und andererseits wertvolle Impulse für die Weiterentwicklung und Implementierung der Lehr-Lern-Inhalte liefern sollte. Der folgende Beitrag geht zunächst auf die theoretischen Grundlagen der Typenbildung zum Einsatz der neuen Lehr-Lerninhalte ein und begründet hierauf aufbauend die Methode der objektiven Hermeneutik. In diesem Kontext werden der Fall und die Interaktion beschrieben sowie die Auswertungsstrategie präzisiert (4.3.1). Nachfolgend werden die aus dem Material gebildeten Typen zum Einsatz inklusionsorientierter Lehr-Lern-Bausteine im Hinblick auf die Förderung adaptiver Lehrkompetenz dargestellt und charakterisiert (4.3.2). Abschließend werden die Schlussfolgerungen aus den Interviews für die zukünftige Implementation der Lehr-Lern-Bausteine in die universitäre Lehrkräftebildung und in weitere Phasen der Lehramtsausbildung abgeleitet (4.3.3).

4.3.1 Auswertung der Interviews: Zielsetzung, Methode, Kontextbestimmung und Interpretationsvorgehen

4.3.1.1 Typenbildung als Ziel

Die Bildung von Typen lässt sich – originär aus der soziologischen Forschung stammend – als handlungsleitendes Element zur Komplexitätsreduktion begründen. Vor allem durch die Arbeiten Max Webers (1980) in der Sozialforschung zu Beginn des 20. Jahrhunderts vorangetrieben, werden Typologisierungen sowohl für deskriptive als auch für theoretische bzw. heuristische Zwecke verwandt. Webers Ansatz ist „damit sowohl Handlungstheorie, die auf das soziale Handeln der Individuen abstellt, als auch Strukturtheorie, welche die aus dem Handeln sich ergebenden Strukturen und auch Ordnungen erklären und verstehen möchte“ (Tegethoff, 2012, S. 22). Aus diesem Anspruch heraus leitet Weber so genannte ‚Idealtypen‘⁴⁴ sozialen Handelns ab (vgl. ebd., S. 32ff.). Dabei stellen die Idealtypen selbst keine Hypothesen dar, „weisen aber der Hypothesenbildung die Richtung, indem sie durch ihren komparativen Charakter ein analytisches (Hilfs-)Mittel bereitstellen“ (ebd., S. 56). Die aus dem Material abgeleiteten Typen können dabei als „Zwischenschritt des Auswertungsprozesses“ verstanden werden, die „die Übersicht über das Datenmaterial“ (Kluge, 1999, S. 104) und darauf basierende Rückschlüsse erleichtern.

Konkret auf die Bildungsforschung bezogen, können Befunde der Implementationsforschung zu Reaktionstypen auf Reformen im Bildungswesen hier als Beispiel herangezogen werden (vgl. Teerling & Köller, 2019): Böse und Kolleg*innen (2018) finden etwa in ihren Untersuchungen zur Berliner Schulstrukturreform im Jahr 2010 anhand latenter Profilanalysen fünf unterscheidbare Typen bei $N=192$ Schulleiter*innen. Zwischen den Gegensätzen von „Motivierten und Hochinteressierten“ und „Nichtengagierten und Nichtinteressierten“ wurden die drei weiteren Typen „Pragmatische*r“, „Besorgt-Motivierte*r“ sowie „Mäßig-Interessierte*r“ (ebd., S. 1176) charakterisiert. Die Typenbildung ermöglicht hier einerseits eine Analyse der Reaktionen auf die Berliner Schulstrukturreformen, andererseits kann sie als Impuls für mögliche Interventionsstrategien zum weiteren Umgang mit Reformen genutzt werden.

4.3.1.2 Methode der Objektiven Hermeneutik

Die folgenden Auswertungen basieren auf den Textprotokollen von Interviews mit fünf Dozierenden der Hochschullehre. In Erweiterung der quantitativ ausgewerteten Fragebögen für die Studierenden erlaubt es die Auswertung der Interviews, qualitativ auf die Bewertung der Bausteine aus der Perspektive der Dozierenden einzugehen. Dafür wurde die Methode der objektiv-hermeneutischen Interviewanalyse verwandt, die im Folgenden begründet und in ihrer Vorgehensweise beschrieben wird.

Begründung der Methode und Abgrenzung zu anderen Verfahren

Ziel der Interviewauswertung war eine Typologisierung auf der Basis von Textprotokollen (s.o.). Ein auf die Generierung von Typen ausgerichtetes Forschungsinteresse setzt eine methodische Herangehensweise voraus, die eine größtmögliche Offenheit gegenüber dem Material erlaubt (vgl. Bohnsack, 2003). Die Methode der objektiven Hermeneutik bezieht sich explizit auf das Erschließen objektiv nachweisbarer Sinnstrukturen (Deppe et al., 2018, S. 62), die durch eine Analyse der unter der Oberfläche liegenden Textstrukturen generiert werden (vgl. Wernet, 2009).

⁴⁴ Webers Begriff der Idealtypen bezieht sich nicht auf eine Rangfolge von Typen; ein Idealtypus wird stattdessen so bezeichnet, da diese Art ‚reine‘ Typen so kaum in der Realität anzutreffen ist.

Ohne eine Offenheit dem zu analysierenden Textmaterial gegenüber, könnten diese Sinnstrukturen nicht extrahiert werden.

Die Methode der objektiven Hermeneutik geht außerdem davon aus, dass jegliche soziale Praxis auf universell gültigen Regelmäßigkeiten beruht (vgl. Oevermann, 2002). Ziel der Objektiven Hermeneutik ist es, diese verborgenen, d.h. *latenten Sinnstrukturen*, „die vom sozialen Kontext bestimmt werden“ und den „Handlungsspielraum lebenspraktisch handelnder Subjekte“ (Scherf, 2009, S. 303) definieren, systematisch zu erschließen. Es wird angenommen, dass sich in jeglichen sprachlichen Äußerungen stets Spuren von *latenten Sinnstrukturen* finden lassen, die in Textprotokollen manifest und damit objektiv nachvollziehbar werden.

Im Gegensatz zu anderen Verfahren der qualitativen Interviewanalyse, wie beispielsweise der dokumentarischen Methode oder ethnografischen Auswertungsverfahren, werden bei der objektiv-hermeneutischen Interviewanalyse keine Ansprüche im Hinblick auf die milieuspezifische Nähe oder Ferne der Auswerter*innen problematisiert. Vielmehr wird von „einer intuitiven Regelkompetenz“ ausgegangen, über die [alle] voll sozialisierten Mitglieder der Gesellschaft verfügen“ (Deppe et al., 2018, S. 64). Dem Verfahren der Objektiven Hermeneutik inhärent ist die Annahme, dass möglicherweise subjektiv gefärbte Bedeutungshypothesen „im Vollzug der Sequenzanalyse durch das Protokoll selbst entweder ausgeschlossen oder bestätigt werden“ (ebd.). Aus Perspektive der Objektiven Hermeneutik ist damit eine von der Standortgebundenheit des oder der Interpretierenden unabhängige Erkenntnis möglich. Wird diese Annahme akzeptiert, eignet sich das Verfahren sehr gut, um den Einsatz der Lehr-Lern-Bausteine mit möglichst offenem Blick zu analysieren und verschiedene Typen im Hinblick auf das Forschungsinteresse zu generieren.

Prinzipien des Analyseprozesses und Vorgehen zur Fallrekonstruktion

Das Verfahren der Objektiven Hermeneutik versteht sich als ein regelgebundenes Vorgehen, das den Anspruch hat, intersubjektiv nachvollziehbar zu sein. Andreas Wernet (2009) hat für die Interpretation von Texten⁴⁵ fünf generelle Prinzipien formuliert. Diese sind 1. *Kontextfreiheit* als Voraussetzung für die erste Interpretation des Textes als kontextunabhängige Bedeutungsexplikation. 2. *Wörtlichkeit* als Explikation des tatsächlich Gesagten und nicht vermutlich Gemeinten oder sozial Erwünschten. 3. *Sequenzialität* als Rekonstruktion der Bildungsstruktur des Textes, also als schrittweises Folgen des Textes. 4. *Extensivität* als Erschöpfung aller möglichen Lesarten des Textes und 5. *Sparsamkeit* als Beachtung nur derjenigen Interpretationen und Lesarten, die tatsächlich textlich überprüfbar sind (vgl. ebd., S. 21ff.). Bevor die Sequenzen ausgewertet werden, müssen immer der Fall bestimmt und die Interaktion zur Generierung des Falles eingebettet werden.

Das konkrete Vorgehen der Fallrekonstruktion bezieht sich dann auf einen Dreischritt: Zunächst werden 1) Geschichten zum Text erzählt, in denen die ausgesuchte Sequenz „wohlgeformt“ (ebd., S. 36, 91) erscheint. Diese Geschichten werden 2) typologisiert und mögliche Lesarten des Textes extrahiert. Die so gewonnenen Bedeutungsexplikationen werden 3) mit dem tatsächlichen Kontext der Äußerungen und der Aussageintention konfrontiert. Das Geschichtenerzählen folgt dabei den oben aufgeführten fünf Prinzipien und untersucht die Frage, ob der Text in diesem ‚gedankenexperimentellen Kontext‘ eine gut passende Äußerung und mögliche Lesart wäre. Dazu gehört auch die Gegenprobe des kontrastierenden Gedankenexperiments, in dem die Äußerung *nicht* passt bzw. offensichtlich unpassend erscheint (Bohnsack, 2003, S. 73f.; Wernet, 2009, S. 92).

⁴⁵ Neben Textprotokollen können auch andere Daten, z.B. Bilder oder Diagramme, mit der Methode analysiert werden.

4.3.1.3 Kontext der Interviews: Fallbestimmung und Interaktionseinbettung

Bevor die Interpretation beginnt, muss geklärt werden, was der ‚Fall‘ ist. Aus dem explizierten Forschungsinteresse und der Fragestellung ergibt sich der Fall als Produkt der „gedanklichen Ordnung von Wirklichkeit“ (Wernet, 2009, S. 89). Abgeleitet aus den dargelegten theoretischen Ausführungen ergibt sich im Kontext dieses Beitrags der folgende Fall: Die Auswertungen der Interviewsequenzen sollen die Einschätzungen von Dozierenden zum Einsatz der inklusionsorientierten Lehr-Lern-Bausteine präzisieren. Das Ziel der Interpretation ist eine Typologisierung der Reaktionen auf die Nutzung der Bausteine im Hinblick auf die Förderung adaptiver Lehrkompetenz. Die auswertungsleitenden Fragestellungen lauten demnach: Wie bewerten die Dozierenden die Bausteine in Bezug auf die Förderung adaptiver Lehrkompetenz bei den Studierenden? Lassen sich hier Typen unterscheiden, die im Sinne von Weber ‚komplexitätsreduzierend‘ Bewertungsstrukturen extrahieren?

Bevor der Fall bearbeitet wird, muss die erfolgte Interaktion eingebettet und der Auswertungsgruppe mitgeteilt werden. Es muss die Frage geklärt werden, was der Interviewauszug tatsächlich protokolliert, d.h. ob sich darin der erforderliche Anspruch auf Wirklichkeit zeigt und das Material demnach zur Interpretation genutzt werden kann (ebd., 2009, S. 89). Bei den verwendeten Textprotokollen handelt es sich um Ausschnitte von Interviews mit Dozierenden, die um ihre retrospektive Einschätzung zum Einsatz der Lehr-Lern-Bausteine in ihren Seminaren gebeten wurden. Die Fragen an die Dozierenden bilden demnach keine tatsächliche Handlung ab, sondern beinhalten eine Praxisreflexion der Dozierenden bezüglich der Vermittlung adaptiver Lehrkompetenzen anhand eines bestimmten Werkzeugs (der inklusionsorientierten Lehr-Lern-Bausteine). Demnach sind die Textprotokolle grundsätzlich für die Bearbeitung des Erkenntnisinteresses geeignet.

4.3.1.4 Interpretationsvorgehen

Bildung einer Interpretationsgruppe

Für die objektiv-hermeneutische Analyse der Textprotokolle wurde eine Auswertungsgruppe aus fünf Personen gebildet.⁴⁶ Für die nachfolgenden Interviewanalysen wurde angestrebt, in der Gruppe der Auswerter*innen möglichst mehrere im Bildungsbereich agierende Professionen zu vereinen, um durch die multiperspektivische Ausdeutung der Interviews die Extensivität der Interpretationsarbeit zusätzlich abzusichern.⁴⁷ Diesem Qualitätsanspruch folgend, bestand die Interpretationsgruppe aus fünf Teilnehmer*innen mit unterschiedlichen pädagogischen Vorerfahrungen bzw. Expertisen: zwei Bildungswissenschaftlerinnen, eine Ausbilderin aus der zweiten Phase der Lehrkräftebildung, eine Lehramtsstudentin am Ende ihres Masterstudiums und ein angehender Lehrer im Vorbereitungsdienst. Die Zusammensetzung erfolgte demnach unter der Prämisse, dass alle Interpret*innen „grundsätzlich mit dem zu analysierenden Milieu vertraut sind“ (Scherf, 2009, S. 313).

⁴⁶ Neben den Autorinnen konnten für die Analyse des Interviewmaterials zwei angehende Lehrkräfte gewonnen werden. Die Autorinnen bedanken sich herzlich bei Henrike Vogel und Boris Bolsinger für die engagierte Mitarbeit und die zahlreichen wertvollen Denkpulse bei der objektiv-hermeneutischen Auswertung der Interviews.

⁴⁷ Da die Objektive Hermeneutik davon ausgeht, dass allgemeingültige Sinnstrukturen – wie oben beschrieben – grundsätzlich für alle Interpret*innen erkennbar bzw. erschließbar sind, begründet sich der Mehrwert der Gruppeninterpretation vor allem in der Absicherung der Extensivität der Analyse. Das Spektrum möglicher Lesarten wird umso größer, „[j]e mehr potenzielle Lieferanten unterschiedlicher Deutungen“ (Maier, 2018, S. 41) an der hermeneutischen Textanalyse beteiligt sind. So lässt sich die Qualität der finalen, konsensualen Deutung nicht zuletzt an der Bandbreite der zuvor verhandelten Lesarten bemessen (ebd., S. 42).

Auswahl der Interviewsequenzen

Für die Auswertung wurden immer diejenigen Sequenzen aus den Interviews ausgesucht, in denen erstmals konkret nach der Förderung adaptiver Lehrkompetenz durch den Einsatz der Lehr-Lern-Bausteine in den Seminaren gefragt wurde. Damit wurde jeweils die erste Reaktion auf die entsprechende Frage als einheitliches Auswahlkriterium für die Sequenzen gewählt. Hier wurden die ersten Bedeutungseinheiten (zwischen ein und drei Sätzen) feinanalysiert. Die Auswertungsreihenfolge wurde entsprechend der chronologischen Interviewreihenfolge festgelegt. Nur eine Person hatte die Aufgabe, die entsprechenden Sequenzen vorzubereiten; für die anderen vier Personen waren die Textprotokolle völlig unbekannt. So sollte dem Anspruch Rechnung getragen werden, dass nur die entsprechende Bedeutungseinheit, nicht aber die gesamte Sequenz aufgedeckt und feinanalysiert wurde.

Neben den protokollierten Antwortsequenzen wurde jeweils die entsprechende Frage dargeboten, denn die „objektiv-hermeneutische Textanalyse kann die Interview-Frage, anders als in statistisch-subsumierenden Auswertungsverfahren üblich, nicht unberücksichtigt lassen“ (Wernet, 2009, S. 62). Die Interviewfrage bildet damit den Rahmen, der den Antworthorizont eröffnet. Zwar werden auch hier latente Sinnstrukturen aufgedeckt, allerdings stellt die Analyse der Frage eher „eine stark verkürzte und kondensierte objektiv-hermeneutische Textanalyse dar“ (ebd.), die auf eine vollständig durchgeführte extensive Feinanalyse verzichtet.

Im Forschungsprozess wurden die Antworten in mehrere Sequenzen unterteilt und jede Einheit feinanalysiert. Es wurden Geschichten erdacht, in denen die Äußerungen ‚wohlgeformt‘ erschienen, und kontrastive Beispiele gefunden, in denen die Sequenz nicht passend wäre. Aus Verdichtungsgründen werden diese einzelnen Geschichten hier nicht behandelt. Der Fokus liegt für diesen Beitrag auf den gebildeten und gemeinsam anhand des Kontextes der Gesamtantwort überprüften Hypothesen und Typen. Im folgenden Abschnitt werden daher jeweils die Interviewfragen mit analysiertem Antworthorizont sowie die ausgewählten Antwortsequenzen mit Hauptergebnissen der hermeneutischen Analyse und gebildetem Typus für die fünf Dozierenden dargestellt.

4.3.2 Empirische Ergebnisse aus den Interviews mit Dozierenden

Die ersten beiden Dozierenden (C und B) wurden im Oktober 2018 interviewt und haben das Seminar mit Einsatz der inklusionsorientierten Lehr-Lern-Bausteine als Lehrtandem aus Fachdidaktik und ‚Querlage‘⁴⁸ zusammen umgesetzt. Ihre jeweiligen Antworten auf die erste Frage im Interview zum Einsatz der Bausteine wurden getrennt ausgewertet.

1. und 2. Typus im Gruppeninterview: „der/die Unsichere“ und „der/die Skeptiker*in“

Zunächst wird die Interviewfrage wiedergegeben, die für diesen Beitrag veranschaulichend etwas ausführlicher behandelt wird:

- I: Dann würde ich jetzt mal auf die Seminarbausteine oder die Bausteine ganz konkret zu sprechen kommen. (.) Was glaubt ihr wie, ich fange erst einmal ganz allgemein an. Ihr habt vorhin schon angesprochen, es war vor allen Dingen, ihr fühlte euch ein bisschen unter Zeitdruck, habe ich herausgehört, was glaubt ihr, wie, in welcher Art und Weise hat der Einsatz der Bausteine die adaptiven Lehrkompetenzen beeinflusst?

⁴⁸ Als ‚Querlagen‘ werden die Expertisen aus Rehabilitationswissenschaften, Sprachbildung und allgemeiner Didaktik bezeichnet, die innerhalb des Projektkontextes neben den Fachdidaktiken, ‚quer‘ in alle Fächer hineinwirken (sollen).

Aus der Analyse dieser Frage geht zunächst die Beziehung zwischen der fragenden und den befragten Personen hervor. Die Befragten werden geduzt [was glaubt *ibr*], es wird auf den vorhergegangenen Interviewverlauf Bezug genommen [dann würde ich *jetzt* mal, habt *vorhin* schon angesprochen], es werden Bezüge zu vorher Gesagtem hergestellt und aktives Zuhören signalisiert [ihr fühlte euch ein bisschen unter Zeitdruck, habe ich herausgehört]. Neben dieser zeitlichen Einbettung im Verlauf des Interviews und der Beschreibung der Beziehungsebene, zeigt die zusammenfassende Analyse der Frage eine Ungenauigkeit in Bezug auf das erfragte Thema: Geht es *ganz konkret* um die Seminarbausteine oder *erst einmal ganz allgemein*? Geht es um den angesprochenen *Zeitdruck* oder vorrangig um den letzten Teil der Frage [wie, in welcher Art und Weise hat der Einsatz der Bausteine die adaptiven Lehrkompetenzen beeinflusst]? Insgesamt drückt die Interviewfrage zugleich eine Beliebigkeit oder Lockerheit [würde ich *jetzt mal*], eine Ungenauigkeit durch mehrere angesprochene Themen als auch eine Suggestion aus. Es wird nicht erfragt, *ob*, sondern *wie, in welcher Art und Weise* der Einsatz der Bausteine die adaptiven Lehrkompetenzen beeinflusst hat. Die Zielgruppe, also Studierende oder Dozierende, wird nicht thematisiert; der Begriff *adaptive Lehrkompetenzen* oder auch die *Bausteine* werden nicht näher beschrieben.

Als Antworthorizont ergibt sich aus dieser Analyse: Das Interview hat schon einen zeitlichen Vorlauf, hier wird ein Aspekt *jetzt mal* angesprochen, eine Beziehung zwischen den Gruppen ist vorauszusetzen, die Interviewteilnehmenden haben vermutlich eine gemeinsame Wissensbasis zu den Begriffen *Bausteine* und *adaptive Lehrkompetenzen*.

Die Frage ist suggestiv gestellt und kann nicht mit *ja* oder *nein* beantwortet werden. An dieser Stelle fragte sich die Auswertungsgruppe, ob die Interviewten wohl auf die Ungenauigkeit der Frage eingehen, nachfragen oder möglicherweise nur den letzten Teil der Frage beantworten würden.

Die Antwort von Person C wird hier als Textprotokoll wiedergegeben:

C: Da waren wir uns immer nicht so ganz sicher. Irgendwie weil man, weil man ja eigentlich, also das waren überwiegend Studierende, die sind gekommen, um einen [anonymisiert] Unterricht gestärkt zu werden, für den [anonymisiert] oder die am [anonymisiert] Unterricht interessiert waren. Und der übliche Weg wäre ja gewesen, (.) man stellt den Inhalt in den Vordergrund, sage ich jetzt mal.

Es gibt keine – wenn auch nur vorläufige – Antwort auf die Frage zur Beeinflussung adaptiver Lehrkompetenzen durch die Bausteine; das Vorgehen bricht aber mit einem üblichen Weg. Der Einsatz der Bausteine scheint demnach dazu zu führen, dass der übliche Weg [Inhalt im Vordergrund] nicht gegangen wird, was eine kollektiv erlebte Unsicherheit begründet, die durch die Adressatenspezifika [Studierende, die gekommen sind] und deren Erwartungen [die am – anonymisiert – Unterricht interessiert waren] verstärkt wird. Typus 1 wird als „der/die Unsichere“ klassifiziert, dessen/deren Unsicherheit durch die unterschiedlichen Ansprüche und das Verlassen des üblichen Weges konstituiert wird. Hypothese und Typus können kontextuell bestätigt werden. Als wichtiger Aspekt wird hier das organische Wachsen [im Gegensatz zu „zerhackten“ Seminarbestandteilen] und die Integration der Bausteine in das Seminarkonzept hinzugefügt. Die Umsetzung der Bausteine wird als anspruchsvoll empfunden, der Aufbau dafür nötiger Kompetenzen als sinnvoll.

Auch Person B antwortet auf die oben gestellte Interviewfrage und bezieht sich hierbei auf Person C:

B: Würde ich zum Teil widersprechen. Ich würde sagen, es braucht nicht unbedingt die Bausteine, um adaptive Lehrkompetenz dafür zu sensibilisieren oder die vielleicht auch die Studierenden dazu, sage ich mal, in die Richtung zu befähigen.

Es gibt kein umfängliches Urteil [zum Teil widersprechen] zum Einsatz der Bausteine. Der kollektiven Unsicherheit wird persönlich [würde ich] widersprochen, indem die Bausteine als nicht unbedingt notwendig für die Sensibilisierung für adaptive Lehrkompetenzen eingeschätzt werden. Die Bausteine sind nicht zieltransparent *oder* das unklare Ziel hat allenfalls eine Richtung, in die zu gehen die Studierenden auch ohne sie befähigt werden können. Typus 2 wird als „der/die Skeptiker*in“ klassifiziert, die die Bausteine teilweise [nicht unbedingt nötig] ablehnt bei gleichzeitiger Zielunsicherheit [in die Richtung]. Im Abgleich mit dem Kontext bestätigen sich die zentrale Aussage und Hypothese zu B und die Klassifizierung des Typus in der Ablehnung der Bausteine und Formulierung anderer Möglichkeiten, adaptive Lehrkompetenzen zu vermitteln.

3. Typus im Einzelinterview: „der/die Optimist*in“

Das Einzelinterview mit Person K fand im November 2018 statt. Auch hier soll zunächst der Antworthorizont der Interviewfrage expliziert werden, nun aber komprimierter als im ersten Interview.

- I: Mhm. Du hast jetzt schon bisschen was zu den Bausteinen gesagt. Würdest du sagen, dass der Einsatz der Bausteine, die jetzt, Heterogenitätssensibilität habt ihr nicht gemacht, aber Diagnostik, adaptive Didaktik, adaptive Klassenführung und Sprachbildung generell dazu beitragen kann, adaptive Lehrkompetenzen im universitären Kontext hier erstmal zu entwickeln?

Auch in dieser Frage spiegeln sich der zeitliche Verlauf des Interviews [du hast *jetzt* schon bisschen was ... gesagt], die persönliche Beziehung zwischen den Interviewpartner*innen, die durch das Duzen ersichtlich ist und die Bitte um eine persönliche Einschätzung zu den hier benannten Bausteinen, die fachlich nicht in der Frage erklärt werden. Nach einer verschiedenen interpretierbaren Einleitung mit „Mhm“, die zustimmend, nachdenklich oder auch skeptisch sein kann, adressiert die Frage die interviewte Person stellvertretend für eine handelnde Gruppe [habt *ibr* nicht gemacht]. Es geht um eine Entwicklung der adaptiven Lehrkompetenzen; *hier erstmal* im universitären Kontext.

Der Erwartungshorizont der Antwort auf die gestellte Frage bezieht sich auf die genannten Begriffe aus der Frage; hier könnten Beispiele aus der Fragestellung herausgegriffen werden. Die Frage ist sehr konkret (und geschlossen) gestellt, weshalb mit einer konkreten Antwort gerechnet wird. Es scheint, als würden die genannten Bausteine, bis auf die nicht „gemachte“ Heterogenitätssensibilität ausreichen, um die Frage zu beantworten. In der Antwort könnte aber auch darauf eingegangen werden, warum Heterogenitätssensibilität im Seminar nicht umgesetzt wurde (Rechtfertigung).

K gibt folgende Antwort auf die Frage:

- K: Ich glaube schon. Also ich glaube, die Bausteine sind ein sehr guter Anschluss, vor allem für Fächer, die bisher wenig bis gar keine Erfahrung damit haben, wie sie Inklusion einfach in ihre Fachlehre einbauen sollen, und ich glaube, da sind die Bausteine ein sehr guter Anstoß.

Es besteht die hoffnungsvolle Vermutung, wenn auch faktisch nicht abgesichert [ich *glaube*], dass der Einsatz der Bausteine eine besonders gute Passung [sehr guter *Anschluss*] für die Entwicklung adaptiver Lehrkompetenzen ermöglicht und eine inklusionssensible Fachlehre initiieren kann. Typus 3 wird als „der/die Optimist*in“ klassifiziert, die insbesondere das Potenzial der Bausteine für Fächer mit wenig Erfahrung, aber dem Auftrag zur inklusionssensiblen Fachlehre betont. Der Kontext bestätigt Typus und Hypothese und zeigt den starken Fokus auf die Lehrenden bzw. die universitäre Lehre anstelle der Studierenden. Die Bausteine werden als Start-

punkt für einen leichteren Einstieg beschrieben [„nicht bei null starten müssen“, „... oder das erweitert“, „irgendwie einen Einstieg in das Thema finden“]. Die persönliche Sicht wird auch im Kommentar deutlich [ich *glaube*].

4. Typus im Einzelinterview: „der/die Zögerliche“

Das Einzelinterview mit Person E wurde im Dezember 2018 geführt. Den Beginn der objektiv-hermeneutischen Interviewanalyse bildete wiederum eine Analyse der gestellten Interviewfrage:

I: Ah ja, sehr gut. Ja. (...) Würdest du sagen, dass der Einsatz der Bausteine jetzt zu Heterogenitätssensibilität, Didaktik, Klassenführung, Diagnostik und Sprachbildung die adaptiven Lehrkompetenzen gefördert hat?

Die persönliche Beziehung zwischen Interviewee und Interviewer*in wird erneut durch das „Du“ angezeigt. Zusätzlich wird mit „sehr gut. Ja.“ eine Affirmation, eine positive Wertung des vorher Gesagten deutlich, die sowohl als positive Verstärkung als auch als bewertende Instanz im Rahmen eines Hierarchieverhältnisses interpretiert werden kann. Der Konjunktiv der Frage [*würdest* du sagen] zeigt eine Offenheit gegenüber der Antwort an, die persönliche Meinung wird erfragt. Die Bausteine werden benannt und eingegrenzt [jetzt zu], jedoch nicht inhaltlich ausgeführt, wodurch eine gemeinsame Basis, aber auch die fachbegriffsbezogene Kenntnis der fragenden Person zum Ausdruck gebracht wird. Die kurze und prägnante, geschlossene Frage bezieht sich auf eine retrospektive Einschätzung zum Einsatz der Bausteine, die sich auf deren Förderpotenzial bezieht [gefördert *hat*]. Durch die positive Bewertung im ersten Teil der Frage könnte möglicherweise der Wunsch nach einer erneuten Bestätigung hervorgerufen werden.

Die Antwort von Person E ist hier wiedergegeben:

E: Wie gesagt, ich glaube, es hat den Blick geschärft und hat quasi irgendetwas explizit gemacht, was vielleicht unterschwellig bekannt ist. Ähm.

Die Analyse dieser Antwortsequenz führte zu folgender Hypothese: Der Einsatz der Bausteine bewirkt eine sensiblere Wahrnehmung [hat den Blick geschärft] und macht implizites Wissen oder geteilte, aber unklare versteckte Haltungen [quasi irgendetwas, was vielleicht unterschwellig bekannt ist] bewusst. Typus 4 wird als „der/die Zögerliche“ klassifiziert, der/die positive Aspekte des Bausteineinsatzes hervorhebt, aber nicht konkret benennt. Der Kontext bestätigt den eher diffusen Eindruck zum Einsatz der Bausteine in Bezug auf deren Gegenstand. E. verdeutlicht außerdem eine differenzierende Betrachtung der inklusionsorientierten Bausteine und hebt deren unterschiedliche Orientierung hervor. Es wird differenziert zwischen der Förderung von adaptiven Lehrkompetenzen und der Sensibilisierung für etwas Unkonkretes [irgendetwas].

4.3.2.1 5. Typus im Einzelinterview: „der/die Fürsprecher*in“

Im Februar 2019 konnte im letzten Einzelinterview Person G. befragt werden. Die folgende Interviewfrage spiegelt – wie die bisherigen Fragen auch – die persönliche Bekanntschaft zwischen Interviewee und Interviewer*in wider.

I: Mhm. Würdest du insgesamt sagen, dass der Einsatz der Seminarbausteine zu, also eben Diagnostik, also auch Didaktik, Klassenführung, Heterogenitätssensibilität und Sprachbildung, die adaptiven Lehrkompetenzen gefördert hat?

Die Eröffnung der Frage mit „Mhm“ kann wiederum mehrere Konnotationen haben, die zwischen Zustimmung und Skepsis changieren (siehe auch Typus 3). Die Frage zielt mit „insgesamt“ auf ein Resümee zur zusammenfassenden Einschätzung, möglicherweise wurden vorher schon Fragen zu einzelnen Seminarbausteinen gestellt. Mit „würdest du (...) sagen“ verwendet der/die

Interviewer*in einen Konjunktiv, der die Eröffnung eines Möglichkeitsraums bietet. Es werden außerdem die einzelnen Seminarbausteine benannt, was entweder auf eine Zusammenfassung, eine Belehrung oder eine Rückversicherung des gemeinsam geteilten Verständnisses hindeuten kann. „Also eben“ hebt in dieser Frage die Diagnostik heraus, es wird zusätzlich mit „also auch“ nach den anderen vier Seminarbausteinen gefragt. Es wird zudem nach einer Einschätzung zur Förderung adaptiver Lehrkompetenzen gefragt in der Erwartung eines Gesamturteils, denn die Frage ist geschlossen gestellt und ist als Urteilsfrage so mit „ja“ oder „nein“ beantwortbar.

G: Ja.

I: Okay [lacht].

G: Ja.

G: Aber, ja, also ich meine, die Bausteine sind gut so, aber man muss sie natürlich immer selber noch einmal so ein bisschen adaptieren. Irgendwie für die eigenen Zwecke so.“

Auffällig an dieser Sequenz ist, dass die Erfüllung des Erwartungshorizonts der Frage mit einem eindeutigen positiven Urteil [ja] zum Lachen der interviewenden Person führt, was auf Überraschung bzw. einen Kontrast zu den bisherigen Interviews deuten kann. Das eindeutige Urteil wird infolgedessen ausgeführt und präzisiert. Die gebildete Hypothese lautet: Die Bausteine fördern adaptive Lehrkompetenzen in ihrem derzeitigen Stand. Ihre Wirksamkeit ist jedoch immer von der individuellen Adaption und den damit verbundenen individuellen Zielen und Absichten abhängig.

Typus 5 wird als der/die „Fürsprecher*in“ klassifiziert, der/die ein eindeutig positives Urteil zur Förderung adaptiver Lehrkompetenzen durch die Seminarbausteine formuliert. Während die Antwortsequenz die starke Ausrichtung auf eine Notwendigkeit der eigenen Adaption betont [natürlich immer selber], ergibt die Analyse des Antwortkontexts, dass manche Seminarbausteine auch „ohne Änderung“ in die eigene Lehre integriert werden können. Der übergeordnete [eigene] Zweck ist im Antwortkontext mit einer Reflexionsfähigkeit der Studierenden durch relevante Praxisbeispiele präzisiert. Je nach individuellem Ziel sind die Seminarbausteine demnach ggf. zu verändern. Das Medium der Änderungen stellen zuvorderst die Übungssequenzen der Bausteine dar.

4.3.3 Fazit und Ausblick

Mithilfe der Methode der objektiv-hermeneutischen Analyse konnten aus den Interviewprotokollen unterscheidbare Typen generiert werden, die sowohl Rückschlüsse über den bisherigen Einsatz der inklusionsorientierten Lehr-Lern-Bausteine ermöglichen als auch Potenziale für deren Weiterentwicklung eröffnen.

Die Auswertung macht deutlich, dass unterschiedliche Haltungen zur Nutzung der Lehr-Lern-Bausteine bestehen. Einerseits zeigen die Typen „Optimist*in“ und „Fürsprecher*in“, dass die Bausteine als funktionales Werkzeug verstanden werden, um fachdidaktische Hochschulseminare für angehende Lehrkräfte inklusionsorientiert zu gestalten. Andererseits scheinen Unklarheiten in der Nutzung der Bausteine zu bestehen, die sowohl strukturell als auch inhaltlich begründet sind: Die Typen „der/die Unsichere“, „der/die Skeptiker*in“ und „der/die Zögerliche“ zeugen von gewissen Irritationsmomenten, die jedoch nicht als grundsätzliche Ablehnung misszuverstehen sind. Stattdessen gilt es, die hier gewonnenen Erkenntnisse in die Weiterentwicklung der Bausteine einfließen zu lassen, was verschiedene Entwicklungspotenziale eröffnet: So ist vor allem zu klären, welche Ziele konkret mit den Bausteinen verfolgt werden – dies gilt sowohl für die einzelnen Bausteine als auch für das gesamte modulare System. Dazu erscheint es zielführend, eine Anleitung für den Einsatz der Bausteine zu formulieren, in der zum einen die

Zielsetzung – namentlich die Förderung adaptiver Lehrkompetenz von Studierenden –, zum anderen das didaktisch-methodische Vorgehen konkretisiert werden. Hier erscheint es günstig, die Bedürfnisse der unterschiedlichen Dozierenden-Typen zu berücksichtigen: Beispielsweise sollten für „Skeptiker*innen“ Begründungen formuliert werden, die den Sinn der Bausteine verdeutlichen; für „Unsichere“ könnten Abläufe und Inhalte expliziert werden, die die Umsetzung und Einbettung der Bausteine erleichtern. Für „Fürsprecher*innen“ ist es sinnvoll, individuelle Anpassungs- und Erweiterungsmöglichkeiten der Bausteine aufzuzeigen, was zu größerer Flexibilität und Individualisierung – für Lernende *und* Lehrende – beitragen kann.

Genau in jener Adaptivität ist das Potenzial der Bausteine zu sehen. Werden hier die Unsicherheiten durch konkretere Zielbeschreibungen und Handlungsempfehlungen minimiert, erlaubt das Bausteinkonzept die nötige Flexibilität für Dozent*innen, um die adaptive Lehrkompetenz der Studierenden – gleichsam unter Berücksichtigung der jeweiligen Fachspezifika und inklusiver Prinzipien – adäquat zu fördern.

Ausblickhaft sind die Ergebnisse der Typenbildung mit weiteren Diskursen der Bildungsforschung zu verknüpfen, um den komplexen Anforderungen inklusiven Lehrens und Lernens zu begegnen. Ausgehend von der noch jungen (bildungs-)politischen Vorgabe, *allen* Schüler*innen einen uneingeschränkten Zugang zu bestmöglicher Bildung zu eröffnen (vgl. KMK, 2018; LBiG, 2014; UN-BRK, 2017), ist auch bezogen auf die Lehrkräftebildung zu untersuchen, inwieweit neue Konzepte Anklang unter den Akteur*innen finden. Die hier gewonnenen Erkenntnisse zu unterscheidbaren Typen können so mit zeitgenössischen Studien zu Reformen im Bildungswesen verbunden werden, die als Ausdruck sozialer Veränderungen gelten (vgl. Gillwald, 2000). Entsprechende Untersuchungen bestätigen, dass vor allem die Einstellungen von Lehrkräften und Schulleiter*innen (zu letzteren Böse et al., 2018) einen elementaren Beitrag zum Erfolg schulischer Reformen leisten. Hängt die Umsetzung von Reformen demnach in erheblichen Maße vom schulischen Lehrpersonal ab, dann gilt Gleiches für die Bereitschaft zum Einsatz neuer Lehr-Lern-Methoden in der Lehrkräftebildung. Neben der Notwendigkeit, klare Ziele und Handlungsanleitungen zu formulieren, wie die in diesem Beitrag unternommene hermeneutische Analyse verdeutlicht, ist zu fragen, inwieweit die Implementierung innovativer Ausbildungsinhalte und -methoden in der Hochschullehre von den Einstellungen und Überzeugungen der Dozierenden abhängt. Weiterführende Untersuchungen können hier Auskunft geben, ob und ggf. wie sich z.B. Haltungen zu Reformen verändern, wenn praktikable Lehr-Lern-Materialien vorliegen. Diesen und ähnlichen Fragen ist anknüpfend an diese Untersuchung nachzugehen, um nicht nur die Lehrkräftebildung inklusionssensibel zu gestalten, sondern die unterschiedlichen Reformansätze fruchtbar miteinander zu verbinden.

Literatur

- Bohnsack, R. (2003). *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden (5. Aufl.)*. Opladen: Leske und Budrich.
- Böse, S., Neumann, M., Becker, M., Maaz, K. & Baumert, J. (2018). Kooperationsbereit oder Innovationsgegner? – Schulleiterprofile im Kontext der Implementation von Schulreformen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 21 (6), S. 1157–1186. doi: 10.1007/s11618-018-0826-y
- Deppe, U., Kefßler, C.I. & Sandring, S. (2018). Eine Frage des Standorts? Perspektiven der Dokumentarischen Methode, der Ethnografie und der Objektiven Hermeneutik. In M.S. Maier, C.I. Kefßler, U. Deppe, A. Leuthold-Wergin & S. Sandring (Hrsg.), *Qualitative Bildungsforschung. Studien zur Schul- und Bildungsforschung 68* (S. 51–74). Wiesbaden: Springer VS. doi: 10.1007/978-3-658-18597-8
- Flick, U. (2016). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung (7. Aufl.)*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

- Franz, E.-K. (2017). Mit Heterogenität in der Schule kompetent umgehen – Impulse für die Lehrerbildung. *Vortrag auf dem PLACE Bildungskongress am 26.01.2017*, Pädagogische Hochschule Heidelberg.
- Gillwald, K. (2000). Konzepte sozialer Innovation. *WZB Discussion Paper Nr. P 00-519*. Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB).
- LBiG – Lehrkräftebildungsgesetz (2014). Gesetz über die Aus-, Fort- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer im Land Berlin. <http://gesetze.berlin.de/jportal/?quelle=jlink&query=LehrBiG+BE&pmsl=bsbeprod.pmsl&max=true>. Zugegriffen 19.09.2019.
- Kluge, S. (1999). *Empirisch begründete Typenbildung: Zur Konstruktion von Typen und Typologien in der qualitativen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- KMK – Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2018). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i.d.F. vom 11.10.2018*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf. Zugegriffen 19.09.2019.
- Maier, M.S. (2018). Qualitative Methoden in der Forschungspraxis: Dateninterpretation in Gruppen als Black Box. In M.S. Maier, C.I. Keßler, U. Deppe, A. Leuthold-Wergin & S. Sandring (Hrsg.), *Qualitative Bildungsforschung. Studien zur Schul- und Bildungsforschung* 68 (S. 29–49). Wiesbaden: Springer VS. doi: 10.1007/978-3-658-18597-8
- Oevermann, U. (2002). *Klinische Soziologie auf der Basis der Methodologie der objektiven Hermeneutik. Manifest der objektiv hermeneutischen Sozialforschung*. https://www.ihs.de/publikationen/Ulrich_Oevermann-Manifest_der_objektiv_hermeneutischen_Sozialforschung.pdfhttps://www.ihs.de/publikationen/Ulrich_Oevermann-Manifest_der_objektiv_hermeneutischen_Sozialforschung.pdf. Zugegriffen 19.09.2019.
- Scherf, M. (2009). Objektive Hermeneutik. In S. Kühl, P. Strodtzholz & A. Taffertshofer (Hrsg.), *Handbuch Methoden der Organisationsforschung. Quantitative und Qualitative Methoden* (S. 300–325). Wiesbaden: Springer VS.
- Teerling, A. & Köller, O. (2019). Implementationsprozesse in Schulen. Herausforderungen und Perspektiven. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 66(1), S. 3–5. doi: 10.2378/peu2019.art02d
- Tegethoff, S. (2012). *Weber und Habermas: Handlung und Ordnung im Vergleich*. Weinheim u.a.: Beltz Juventa.
- Weber, M. (1980). *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriß der verstehenden Soziologie*. (5., revidierte Aufl.). Tübingen: J.C.B. Mohr.
- Wernet, A. (2009). *Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik*. Wiesbaden: Springer VS.
- UN-BRK – Beauftragte der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen (2017). *Die UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*. https://www.behindertenbeauftragte.de/SharedDocs/Publikationen/UN_Konvention_deutsch.pdf?__blob=publicationFile&v=2. Zugegriffen 19.09.2019.