

Thomas Strehle, Maja S. Maier, Melanie Kuhn

## Inklusive Unterrichtsplanung als Aufgabe

Formalisierung und Externalisierung als Modi studentischer Problembearbeitung

**Zusammenfassung.** Im Beitrag werden Prozesse der Unterrichtsplanung in der Lehrer:innenbildung im Anschluss an die Perspektive der Bildungsgangforschung sinn-rekonstruktiv analysiert. Datenbasis sind transkribierte Audioaufzeichnungen von Gruppenarbeitsphasen in einem Hochschulseminar, in dem Studierende ausgehend von unterschiedlichen didaktischen Modellen inklusiven Unterricht zu Übungszwecken geplant haben. Rekonstruiert werden eigenlogische studentische Modi des Umgangs mit institutionellen Aufgaben in einem hochschulischen Kontext, die mit grundlegenden Handlungsproblematiken der Unterrichtsplanung einerseits und den Herausforderungen der inhaltlichen und didaktischen Konkretisierung allgemeiner Leitideen von Inklusion andererseits einhergehen. Methodologische Herausforderungen der Unterrichtsplanungsforschung werden dabei ebenso diskutiert wie die der Lehrer:innenbildungsforschung.

**Schlüsselwörter.** Unterrichtsplanung, Lehrer:innenbildung, rekonstruktive Forschung, Inklusion, Bildungsgangforschung

### Including lesson planning as a task

Formalization and externalization as modes of student problem solving

**Abstract.** In this contribution, processes of lesson planning in teacher education are analyzed in a reconstructive way, following the perspective of research on educational pathways. The data basis are transcribed audio recordings of group work phases in a university seminar in which students have planned inclusive lessons for practice purposes based on different didactic models.

The students' own logical modes of dealing with institutional tasks in a university context are reconstructed, which are accompanied by fundamental problems of action in lesson planning on the one hand and the challenges of concretizing general guiding ideas of inclusion in terms of institutional issues and didactics on the other one. In this sense, methodological challenges of lesson planning research are discussed in focusing general teacher education research.

**Keywords.** Lesson planning, teacher training in university, reconstructive research, inclusion, course of education research

## 1 Einleitung

Obwohl der Unterrichtsplanung im Lehramtsstudium eine zentrale Bedeutung zugeschrieben wird, markiert diese bislang ein Desiderat empirischer Unterrichtsforschung im Allgemeinen (vgl. Weingarten 2019, S. 22; Rey et al. 2018, S. 127) und qualitativ-rekonstruktiver Zugänge im Besonderen.<sup>1</sup> Diese Leerstelle mag nicht zuletzt dadurch begründet sein, dass Unterrichtsplanung als eine in aller Regel individualisierte Praxis einen direkten empirischen Zugriff erschwert – sei es, weil Lehrkräfte und Studierende ihren Unterricht zuhause planen; sei es, weil der Planungsprozess selbst womöglich nur ‚im Kopf‘ stattfindet und nicht zwingend verbalisiert oder dokumentiert wird. Den Planungsprozess einer empirischen Beobachtung zugänglich zu machen, ist insofern allererst eine forschungspraktische Herausforderung (vgl. Maier et al. 2018).<sup>2</sup> Wie Studierende und angehende Lehrkräfte Unterricht planen, ist bislang zudem vor allem Gegenstand von Studien, die sich auf die Praxisphase im Studium, das Referendariat oder die Berufspraxis beziehen und zudem meist auf die Kompetenzentwicklung von angehenden oder berufstätigen Lehrkräften abzielen (vgl. z. B. Gassmann 2013; Wegner 2016; Greiten 2017, 2019; Litten 2017; Tänzer 2017; Weingarten 2019).

Im vorliegenden Beitrag fokussieren wir Unterrichtsplanung im Lehramtsstudium. Während die Planung in den praktischen Phasen der Lehrer:innenbildung auf die Durchführung des eigenen Unterrichts zielt, wird an dieser Stelle die

- 1 Das Kompendium zur qualitativen Unterrichtsforschung (Prose, Rabenstein 2018) enthält beispielsweise hierzu keinen eigenen Beitrag.
- 2 Methoden wie „lautes Denken“ oder „stimulated recall“ werden z. B. von Tänzer (2017) genutzt, um *individuelle* kognitive Prozesse bei der Unterrichtsplanung annähernd sichtbar zu machen.

Unterrichtsplanung zu Übungszwecken im Kontext eines Hochschulseminars ins Zentrum gerückt. Die Planungsprozesse sind demnach vom Handlungsdruck der Praxis sowie der unmittelbaren Bewertung einer Passung von Planung und Durchführung entlastet und ermöglichen somit eine erprobende und reflexive Vorgehensweise. Der method(olog)ischen Herausforderung, die meist ‚schweigsame‘ Unterrichtsplanung zu erforschen, begegnen wir dabei, indem wir Transkripte von audio-aufgezeichneten studentischen Gruppenarbeitsphasen, in denen Unterricht für inklusive Lernsettings geplant wird, als Datenmaterial nutzen und somit *kollektive* Prozesse der Unterrichtsplanung rekonstruieren. Da die Studierenden in einem solchen Setting dazu aufgefordert sind, sich auszutauschen, eignet sich das Datenmaterial besonders gut dafür, die Aushandlungs- und Entscheidungspraktiken im Planungsprozess von (inklusivem) Unterricht und die Sinnkonstitutionen der Studierenden empirisch zugänglich zu machen.<sup>3</sup>

Der an der Schnittstelle von rekonstruktiver Lehrer:innenbildungsforschung und Bildungsgangforschung angesiedelte Beitrag<sup>4</sup> basiert somit auf zwei wesentlichen Annahmen: Erstens begreifen wir Unterrichtsplanung als Prozess und fokussieren demzufolge die *Deutungs- und Sinngebungsprozesse* der Studierenden, die sich auf die Gestaltung der Lehr-Lern-Arrangements, hier: der im Hochschulseminar gestellten Aufgabe einer Unterrichtsplanung zu Übungszwecken, beziehen. Dabei gehen wir zweitens davon aus, dass sich an der Unterrichtsplanung selbst die mit der Transformation von erziehungs- und fachwissenschaftlichen sowie (fach-)didaktischen Wissensbeständen in die praktische Gestaltung von Unterricht einhergehenden Herausforderungen als Handlungsproblematiken angehender Lehrkräfte kristallisieren. Wir folgen damit den theoretischen Annahmen und empirischen Überlegungen der Bildungsgangforschung, die die Sinnkonstruktionen der Lernenden – in unserem Fall der Studierenden als Lernenden – ins Zentrum ihrer Analysen stellt (vgl. dazu Koller 2008) und rekonstruieren demzufolge, wie die Studierenden die Aufgabenstellung, inklusiven Unterricht zu Übungszwecken zu planen, bearbeiten und welchen Sinn sie dabei der Aufgabe zuschreiben.

Nach einer knappen Skizze der grundlegenden Annahmen der Bildungsgangforschung (2) werden die Handlungsanforderungen inklusiver Unterrichtsplanung anhand von Befunden der Unterrichtsplanungsforschung sowie der teil-

3 Inwiefern die durch diesen spezifischen Zugang gewonnenen Erkenntnisse für Unterrichtsplanung allgemein relevant sind, muss hier – nicht zuletzt, da es sich um eine explorative Studie handelt – offenbleiben.

4 Anknüpfungspunkte gibt es auch zur rekonstruktiven Studierendenforschung (vgl. Tyagunova 2019).

weise programmatisch fundierten inklusiven Didaktik herausgearbeitet (3). Im Anschluss werden die methodologischen Herausforderungen und der methodische Zugriff auf das Datenmaterial konkretisiert (4). Die rekonstruktive Analyse wird schließlich an zwei Fällen dargestellt (5), bevor die Befunde zusammengeführt und die Erkenntnisse für die Bildungsgang- und Lehrer:innenbildungsforschung herausgestellt werden (6).

## 2 Unterrichtsplanung aus der Perspektive der Bildungsgangforschung

Die Bildungsgangforschung schließt unmittelbar an ein rekonstruktives Forschungsparadigma (vgl. Hericks 2006; Meyer 2016a; Wegner 2016) und häufig an die methodologischen Überlegungen der Grounded Theory an (vgl. Görlich, Humbert, Meyer 2010, S. 2). Ausgangspunkt dieser Perspektive ist zunächst ganz allgemein das institutionalisierte Bildungssystem, das Subjekte aufnimmt, diese gleichzeitig individualisiert wie kanalisiert und sie auf die Arbeitswelt vorbereitet (vgl. Schenk 2004, S. 41). Ein dergestalt institutionalisierter und in aufeinanderfolgenden Stufen strukturierter und in diesem Sinne „objektiver“ Bildungsgang<sup>5</sup> (Görlich et al. 2010, S. 1) lässt sich dabei als gebündelter Anforderungskatalog begreifen, mit dem sich die Adressat:innen auseinandersetzen müssen. In welcher Form sie die im Bildungsgang institutionalisierten Anforderungen aber deuten und wie sie sie bearbeiten, hängt – in der Perspektive der Bildungsgangforschung – wesentlich von individual-biografischen Erfahrungen ab. Die Bildungsgangforschung untersucht also auf der einen Seite die gesellschaftlichen Ansprüche, die Bildungsinstitutionen aufnehmen und repräsentieren, und auf der anderen Seite, wie die adressierten Subjekte diese Anforderungen bearbeiten und deuten (vgl. Wegner 2016, S. 87).<sup>6</sup> Bildungsgangforschung zielt darauf, das sich aus den beiden Polen ergebende Spannungsverhältnis auf empirischer Grundlage zu beschreiben und theoretisch zu erschließen (vgl. Meyer 2016a, S. 237).

Unterrichtsplanung lässt sich in dieser Perspektive folglich als wichtige – wenn nicht sogar die zentrale – institutionelle Anforderung des Bildungsgangs verstehen, mit der sich alle Lehramtsstudierenden auseinandersetzen müssen. Didak-

5 Mit Stufen sind Schulstufen oder auch das Studium gemeint.

6 Sie lässt sich als Versuch interpretieren, „das Dilemma der Bildungsforschung zwischen deskriptiv-technischem, gegenüber Normen gleichgültigem und präskriptiv-pragmatischem, gegenüber Entscheidungsspielräumen blindem Vorgehen [...] aufzulösen“ (Schenk 2004, S. 46).

tisch gewendet erscheint sie im Rahmen der Bildungsgangdidaktik<sup>7</sup> als Entwicklungsaufgabe (vgl. Trautmann 2004 im Rückgriff auf Havighurst). In einer ersten, groben Annäherung lassen sich darunter nicht Aufgaben im Sinne von Übungen fassen, sondern eher Aufgegebenes, das auf größere Zielsetzungen hinweist (vgl. Niederer 2005, S. 319). Entwicklungsaufgaben sind in diesem Sinne unhintergebar und markieren objektiv Vorgegebenes (vgl. Meyer 2016a, S. 239–40); in ihnen materialisieren sich die institutionellen Anforderungen des Bildungsgangs. Sie verweisen zudem auf die spezifischen Fähigkeiten, die die Individuen durch deren Bewältigung zeigen bzw. entwickeln (vgl. Trautmann 2004, S. 23). Die berufsbiografische Entwicklung von Lehrkräften wird somit als Prozess verstanden, in dem, beginnend mit dem Lehramtsstudium, professionsbezogenes Wissen aufgebaut wird, das im Laufe der Berufstätigkeit weiterentwickelt wird (vgl. Meyer 2008, S. 125; Hericks 2006). Unterrichtsplanung als Entwicklungsaufgabe oszilliert im Studium insofern im Spannungsfeld zwischen gegenwärtigen hochschulischen Erwartungen und zukünftigen beruflichen Anforderungen. In diesem Sinne plädiert Wegner auch dafür, in der „Rekonstruktion der berufsbiografischen Entwicklungsprozesse der Lehrerinnen und Lehrer“ (Wegner 2016, S. 106) einen Baustein für das Verständnis von Unterrichtsprozessen zu sehen.

Über das Entwicklungsaufgaben-Konzept lassen sich Anforderungen an Lehrer:innen – wie beispielweise die Unterrichtsplanung – konkretisieren und ihre Bewältigung seitens der Subjekte erforschen (vgl. Trautmann 2004, S. 38) und die Forschungsergebnisse rekursiv der Lehrer:innenbildung zugänglich machen. Indem wir also im vorliegenden Beitrag kollektive studentische Planungsprozesse von Unterricht zu Übungszwecken rekonstruieren, gewinnen wir Erkenntnisse darüber, wie Studierende sich mit der Entwicklungsaufgabe Unterrichtsplanung auseinandersetzen. Der in der konkreten Aufgabenstellung geforderten Planung eines *inklusive*n Unterrichts kommt dabei eine besondere Relevanz zu. Denn die Gestaltungsaufgabe inklusiver Unterrichtsplanung lässt sich in der Perspektive der Bildungsgangforschung als eine Folge umgreifender gesellschaftlicher Wandlungsprozesse betrachten, die – wie andere gesellschaftliche Entwicklungen auch – die im Bildungsgang institutionalisierten Anforderungen verändert haben. Die Subjekte sind folglich immer auch schon dazu aufgerufen, solche Transformationen vor dem Hintergrund eigener Erfahrungen und Sinngebungsprozesse produktiv zu bearbeiten (vgl. Wegner 2016, S. 88). Mit unserem Fokus auf *kollektive* Sinndeutungen und Entscheidungspraktiken von Studieren-

7 Während die Bildungsgangforschung aus einer prozessualen Perspektive die Deutungen und Sinngebungsprozesse der Adressat:innen rekonstruiert (vgl. Görlich et al. 2010, S. 2), zielt die Bildungsgangdidaktik darauf, die empirischen Befunde der Bildungsgangforschung didaktisch zu wenden (vgl. Wegner 2016, S. 91).

dengruppen und die unterschiedlichen Modi der Auseinandersetzung mit der konkreten Seminaufgabe erweitern wir zugleich die Perspektive der Bildungsgangforschung, die die studentische Auseinandersetzung mit Entwicklungsaufgaben mehr vor dem Hintergrund von Erfahrungen der Studierenden – seien sie individuell-biografischer Art oder seien sie in der Hochschullehre oder der Schulpraxis gewonnen – analysiert und damit einen stärker *individuumszentrierten* Zugang wählt.

### 3 Inklusive Unterrichtsplanung als Aufgabe

„Mit Unterrichtsplanung wird jener Teil der Unterrichtswirklichkeit bezeichnet, in dem Entscheidungen darüber fallen, wie der Unterricht im einzelnen ablaufen soll“ (Peterßen 2000, S. 11). Auch wenn sie aufgrund der Kontingenz des Unterrichts immer ein Entwurf bleibt (vgl. Esslinger-Hinz et al. 2013, S. 17), lässt sie sich als Vorentwurf auf das Kommende fassen (vgl. Klafki 1963, S. 5). Sie ist ein Versuch, Lehr- und Lernprozesse in Passung zu bringen (vgl. Ziegelbauer, Ziegelbauer 2019, S. 427), in dem „die Prozessstruktur zwischen Lehrer, Schüler und Stoff“ (Wernke, Zierer 2017, S. 13) idealerweise so gestaltet werden soll, dass Bildungsprozesse möglich werden. Die Perspektive der Bildungsgangforschung bzw. -didaktik legt nahe, bei der Unterrichtsplanung „danach zu fragen, wie der objektive, institutionelle Bildungsgang und der subjektive Bildungsgang [...] ineinandergreifen und was unternommen werden kann, damit Unterricht aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler Sinn macht“ (Wegner 2016, S. 89). So soll mit dem Unterricht auf der einen Seite zwar den objektiven Anforderungen entsprochen werden, auf der anderen Seite sollen die Schüler:innen aber Sinn erkennen und zu eigenen Deutungen kommen können. Dies wird nur dann möglich, wenn die Perspektive der Schüler:innen von vorne herein in die Prozesse der Unterrichtsplanung aufgenommen wird (vgl. Wegner 2016, S. 103). Unterrichtsplanung ist damit der permanente Versuch, eine Entsprechung zwischen den Sachanforderungen, die sich in Fachkulturen und spezifischen Anforderungen an die jeweilige Klassenstufe manifestieren, und den biografischen Erfahrungen der Schüler:innen (vgl. Meyer 2008, S. 124) zu finden. Dass Unterrichtsplanung hierbei als permanenter Versuch charakterisiert wird und gerade nicht als eine schematisch abzuarbeitende Aufgabe, verweist bereits auf die immer wieder neu zu bearbeitenden Herausforderungen bei der Planung von Unterricht.

Einige dieser Herausforderungen markiert die empirische Forschung zur Unterrichtsplanung als Probleme der Lehrer:innenbildung. Trotz heterogener Erkenntnisinteressen und uneinheitlicher Befundlage lassen sich dabei einige Problemstellen identifizieren: So wird in kompetenzorientierter Perspektive darauf

hingewiesen, dass die Unterrichtsentwürfe von Referendar:innen hauptsächlich auf fachlichen Kompetenzerwerb abstellen, während überfachliche Kompetenzen eher ausgeblendet bleiben (vgl. Weingarten 2019, S. 224). In jüngeren Publikationen der quantitativen Bildungsforschung wird im Hinblick auf die Gestaltung inklusiven Unterrichts auf adaptive Lehrkompetenz fokussiert, die als das Vermögen der Lehrkraft verstanden wird, „die Unterrichtsgestaltung an die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Lernenden anzupassen“ (Schmitz, Simon, Pant 2020, S. 57). Facetten einer adaptiven Lehrkompetenz sind neben Sach- und Klassenführungskompetenz auch didaktische und diagnostische Kompetenzen (vgl. Welskop, Moser 2020, S. 23), für deren Entwicklung jedoch – fragt man Lehramtsstudierende während der Praxisphase – die eigenen Beobachtungen im Unterricht kaum genutzt werden (vgl. Greiten 2019, S. 217). Bezogen auf das Fach Geschichte zeigt Litten (2017) auf, dass „Lehrkräfte in Bezug auf die eigenen Planungsentscheidungen und Unterrichtskonzeptionen sehr frei agieren und sich hierbei mitunter bewusst von den Vorschlägen der Didaktik distanzieren“ (S. 440). Auch in den Selbsteinschätzungen der Lehrkräfte spielten fachdidaktische Modelle für den Planungsprozess kaum eine Rolle (vgl. ebd., S. 436). Aus der Perspektive der Bildungsgangforschung hebt Wegner hervor, dass im Unterricht die Deutungen der Schüler:innen unterlaufen und kaum Bildungsprozesse initiiert werden (vgl. Wegner 2016, S. 101). Auch Weingarten kommt zum Ergebnis, dass die kognitiven Potentiale der geplanten Lernangebote durch „Anwendungsstunden, in denen bereits im Vorfeld erworbenes Wissen in einer neuen Lernsituation angewendet wird“ (Weingarten 2019, S. 226), begrenzt sind und Schüler:innen in nur einem knappen Anteil der Unterrichtsstunden etwas kritisch prüfen, reflektieren oder beurteilen.<sup>8</sup>

Zusammengenommen lässt sich aus den empirischen Befunden als zentrale Problematik der Lehrer:innenbildung benennen, dass zwischen der theoretischen Modellierung von Unterricht und seiner praktischen Planung deutliche Lücken bestehen. Hieran lassen sich nicht nur die Herausforderungen der Unterrichtsplanung konturieren, es zeigt sich auch, dass sich unter den Bedingungen von Inklusion ihr institutioneller Anforderungscharakter zusätzlich verdichtet. Die Verdichtung bereits vorhandener Anforderungen, die im Prozess der Unterrichtsplanung und -gestaltung bearbeitet werden müssen, resultieren aus den Prämissen der inklusiven Pädagogik, die auf die UN-Behindertenrechtskonvention zurückgeht. Das darin zum Ausdruck kommende, sich ausschließlich auf Behinderung beziehende Konzept von Inklusion wurde im schulpädagogischen Diskurs zu Heterogenität deutlich erweitert und auch auf andere von Margina-

8 Im Sample von Weingarten nur in 16,1 % der Stunden (2019, S. 227).

lisierung, Diskriminierung und Ausgrenzung betroffene Gruppen erweitert (vgl. UN-Behindertenrechtskonvention 2017, S. 21; Werning 2013; Katzenbach 2017): Unter diesen Voraussetzungen gilt inklusiver Unterricht als einer, der sich an alle Schüler:innen richtet und so auf gesellschaftlich bedingte und institutionell hervorgerufene Benachteiligungen reagiert (vgl. Budde, Hummrich 2013). Ein weiteres Kennzeichen inklusiver Konzepte liegt in der Betonung von Differenz zwischen den einzelnen Subjekten und der daran orientierten Individualisierung pädagogischen Handelns. Vor allem im Kontext von Unterricht wird versucht, einer Planungsorientierung an „deutschen Mittelschichtskindern“ (Gloystein, Moser 2020, S. 162) die Leitidee der Inklusion entgegenzusetzen, mit der alle Schüler:innen angesprochen und anerkannt werden sollen. Die Vielfalt der Schüler:innen wird in dieser Programmatik nicht als Belastung, sondern als Chance für eine inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung gesetzt, die alle Subjekte zwar als verschieden, aber dennoch mit gleichen Rechten ausgestattet ansieht (vgl. Gloystein 2020, S. 52). Ein dergestalt sensibler Umgang mit Heterogenität gilt damit als ein „zentraler inklusionspädagogischer Anspruch an Lehrkräfteprofessionalität“ (Welskop, Moser 2020, S. 21). Somit werden auch spezifische Ansprüche an die Deutungen und Einstellungen von Lehrkräften formuliert, die in der pädagogischen Handlungspraxis und damit auch der Unterrichtsplanung eingelöst werden sollen. In der Planung von inklusivem Unterricht gilt es folglich, den „Spagat zwischen der Förderung gemeinsamer und individueller Bedürfnisse“ (Greiten 2018, S. 168) zu schaffen. Während Greiten diese Leistung vor allem auf die didaktische Ebene bezieht, werden im bildungspolitischen und schulpädagogischen Diskurs über Inklusion noch weitere Zusammenhänge eröffnet, die hinsichtlich der Deutungen und Einstellungen von Lehrkräften einen starken Appellcharakter haben: Indem die hochschulische Qualifikation zur Gestaltung inklusiver Lehr/Lernsettings als Querschnittsaufgabe der Bildungswissenschaften, Fachdidaktiken und Fachwissenschaften verankert wurde (vgl. KMK 2015, S. 3), sollen bereits die Studierenden Wissen zum Thema Inklusion erwerben und lernen, die eigene professionsbezogene Einstellung zu reflektieren (vgl. Brodesser et al. 2020, S. 8).

Aus den dargelegten Anforderungen, die mit der Planung inklusiven Unterrichts einhergehen, lässt sich das Erkenntnisinteresse des Beitrags an den Prozessen der Unterrichtsplanung zu Übungswecken im Rahmen eines Hochschulseminars fundieren. Unter der Prämisse von Inklusion sollen in der Lehramtsausbildung Möglichkeiten der Kompetenzentwicklung geschaffen werden, während die Studierenden aufgefordert sind, an ihren sich darauf beziehenden Deutungen und Fähigkeiten zu arbeiten. Wie Studierende diese Aufgabe im Kontext eines Hochschulseminars konkret bearbeiten, soll im Folgenden empirisch aufgeschlossen werden.



## 4 Method(olog)ische Zugänge und Herausforderungen

Konkret entstammt das erhobene Datenmaterial einem erziehungswissenschaftlichen Hochschulseminar, das im Rahmen eines studiengangsübergreifenden Moduls zur Inklusion angeboten wurde. Konzipiert wurde das Seminar für Lehramtsstudierende aller Unterrichtsfächer der Primar- und Sekundarstufe I und zugleich für unterschiedliche Studiensemester; die Teilnehmenden waren also entweder in der Anfangsphase (2./3. Semester) oder am Ende ihres Studiums (7./8. Semester). Im Seminar wurden in einem ersten Schritt zentrale Begriffe des schulpädagogischen Diskurses zu Inklusion diskutiert u. a. Benachteiligung, Bildungsteilhabe, Exklusion, Differenz. Auf dieser Grundlage wurden Modelle inklusiver Didaktik erarbeitet, und dabei insbesondere die Modelle von Feuser (1989), Kahlert und Heimlich (2012) sowie von Kullmann, Lütje-Klose und Textor (2014). Die Modelle geben jeweils vor, wie Unterricht strukturiert werden kann und enthalten damit per se normative Elemente – wobei diese Normativität für alle didaktischen Modelle gilt (vgl. Terhart 2009, S. 158). Den für den „Ausbildungsprozess von angehenden Lehrern“ relevanten Modellen geht es „um die Theoretisierung und operative Gestaltung von Lehren und Lernen im Kontext von Ausbildung für den pädagogischen Beruf des Lehrers“ (Terhart 2009, S. 157-158) und damit eben auch darum, eine normative Folie für Unterrichtsplanung zu schaffen. Die für das Seminar ausgewählten Modelle lassen es in besonderer Weise zu, die prozessuale, auch historische Perspektive auf die Entwicklung inklusiver Didaktik zu verdeutlichen und ermöglichen zugleich einen Einblick in verschiedenste erziehungswissenschaftliche Theorieansätze und -modelle.<sup>9</sup> Die Studierenden erhielten dann die Aufgabe, in Kleingruppen inklusiven Unterricht zu planen. Mit Zustimmung der Studierenden wurden die Gruppenarbeitsphasen audiographiert.<sup>10</sup>

9 Da sich innerhalb von Unterrichtsplanungsprozessen aber heterogenitätssensible Fragestellungen in allgemeindidaktische Entwürfe überführen lassen (vgl. Greiten 2018) und wir gleichzeitig die Schwierigkeit sehen, die ein Verzicht auf didaktische Modelle im Kontext von Unterrichtsplanung nach sich ziehen würde (vgl. Wernke, Zierer 2017), erscheint uns der Einbezug der oben angesprochenen Modelle in Planungsprozesse weiterhin sinnvoll.

10 Es handelt sich um eine explorative Studie zu studentischen Handlungs- und Entscheidungspraktiken (vgl. dazu auch Tyagunova 2019). Mit dieser Verortung grenzen wir uns von harmonisierenden Beschreibungsversuchen von Lehrenden-Lernenden-Handlungsvollzügen ab. Vielmehr werden die verschiedenen Deutungen „auch als Zusammenprall nicht von sich aus harmonisierender Sinnkonstruktionen“ (Meyer 2012, S. 168) verstanden. Die vorliegende Rekonstruktion zielt also explizit nicht darauf, die Qualität der von den Studierenden erarbeiteten Unterrichtsentwürfe festzustellen, deren Kompetenz zu beurteilen oder gar eine prognostische Aussage zu treffen.

Im Datenmaterial dokumentieren sich die von den Studierenden zu bewältigenden Handlungsproblematiken insofern in ihrer doppelten Verortung: Zum einen müssen die Studierenden als Seminarteilnehmer:innen den institutionellen Anforderungen des Hochschulstudiums nachkommen; zum anderen sind sie mit Gestaltung inklusiven Unterrichts aufgefordert, auch den institutionellen Anforderungen des Schulsystems Rechnung zu tragen. Dass die Erhebung der kollektiven Planungsprozesse in einen Seminarkontext eingebettet war, ist methodologisch daher höchst relevant: Wie die Studierenden die auf den beiden unterschiedlichen Ebenen verankerten institutionellen Anforderungen bearbeiten, ist Gegenstand der folgenden Rekonstruktionen. Denn die Studierenden sind im Zuge der Aufgabenstellung eben nicht nur mit den Herausforderungen inklusiver Unterrichtsplanung selbst konfrontiert, sondern auch damit, den im Seminar gestellten Arbeitsauftrag entsprechend der institutionellen Logik hochschulischer Aufgaben zu bearbeiten. Welche Sinnzuschreibungen die Studierenden bei der Bearbeitung des Arbeitsauftrags vornehmen und inwieweit und in welcher Weise sie sich auf die eingeführten didaktischen Modelle beziehen, war zudem eine leitende Fragestellung bei der empirischen Analyse. Die rekonstruktive Analyse zielt daher erstens auf die Modi des kollektiven Umgangs mit der im institutionellen Setting der Hochschule gestellten Aufgabenstellung und zweitens auf die im konkreten Vollzugs- und Aushandlungsgeschehen dieser studentischen Aufgabenbearbeitung jeweils aufgerufenen und spezifisch ‚bearbeiteten‘ Handlungsproblematiken der inklusiven Unterrichtsplanung.

Die Audioaufzeichnungen wurden mit einer für sinn-rekonstruktive Analyseverfahren erforderlichen Genauigkeit transkribiert (vgl. Langer 2013). Auf sprachliche oder grammatikalische Glättungen oder Auslassungen wurde verzichtet; Satz- und Wortabbrüche, Pausen und Überlappungen und Metasprachliches (Lachen, Papierrascheln etc.) wurden mittranskribiert. Die Analyse des gesamten Datenmaterials erfolgte orientiert an zentralen Prämissen der Grounded Theory, wie sie im Anschluss an Strauss und Corbin (1996) in einer konstruktivistischen Variante vorliegen (vgl. Strübing 2018). Mit dem sinn-rekonstruktiven und mit unterschiedlichen Datensorten kompatiblen Verfahren konnten neben Transkripten auch von den Studierenden verwendete Dokumente (z. B. Formblätter für sog. Strukturskizzen für Unterrichtsstunden, die Aufgabenstellung des Dozierenden) analysiert werden. Während den axialen und selektiven Kodierschritten der Grounded Theory gefolgt wurde, haben wir den grundlegenden Schritt des ‚offenen Kodierens‘ erweitert, indem alle Anfangssequenzen und weitere Szenen mit hoher interaktiver Dichte einer sequenzanalytischen Feinanalyse unterzogen wurden (vgl. Bergmann 2019). Für den vorliegenden Beitrag wurden nach dem Prinzip der minimalen und maximalen Kontrastierung (vgl. Strauss, Corbin 1996; Strübing 2018) zwei Transkriptausschnitte ausgewählt. In minimal kontrastieren-

der Hinsicht handelt es sich um zwei Anfangssequenzen, weil sich an ihnen in besonderer Weise zeigt, wie die Studierenden die Herausforderungen des offenen Aufgabenformats der inklusiven Unterrichtsplanung praktisch bearbeiten, wie sie mit Kontingenz umgehen und welche Priorisierungen sie vornehmen. In maximal kontrastierender Hinsicht – so wird im Weiteren zu zeigen sein – unterscheiden sich die beiden Anfangssequenzen bezogen auf die darin dokumentierten Modi der Problembearbeitung auf substantielle Weise. Aus Kapazitätsgründen erfolgt eine verdichtete Präsentation der Ergebnisse.

## 5 Unterrichtsplanung rekonstruktiv – Modi der Formalisierung und Externalisierung

Die Studierenden hatten im Seminar den folgenden Arbeitsauftrag in Gruppen zu bearbeiten:

Arbeitsauftrag Inklusive Didaktik:

- 1.) Wählen Sie ein Thema, das Bezüge zum Bildungsplan Baden-Württembergs aufweist.
- 2.) Versuchen Sie, diesem eine projektartige Struktur zu geben und greifen Sie dabei auf eines der hier angesprochenen didaktischen Modelle zurück.
- 3.) Welche verschiedenen Lernsituationen (vgl. Terfloth/Cesak 2016, S. 37) können Sie aufnehmen?
- 4.) Erstellen Sie einen Ablaufplan und Materialien (soweit Sie kommen) Ihres Projektes!
- 5.) Präsentationen am ....

Welche Aufforderungen, Rahmungen und Einschränkungen werden hier für die kollektive Bearbeitung des Arbeitsauftrags explizit vorgenommen oder implizit nahegelegt? Fünf Aspekte möchten wir hierzu herausstellen: In Teilaufgabe 1 (Bezüge zum Bildungsplan Baden-Württembergs) werden *erstens* die thematischen Wahlmöglichkeiten der Studierenden begrenzt: Sie sollen ein Thema aus dem Bildungsplan bearbeiten. Der Bildungsplan ist seit 2016 wieder in Fächer unterteilt<sup>11</sup>, nennt aber auch fächerübergreifende Thematiken. Die Studierenden können auf der Grundlage des Arbeitsauftrags also wählen, ob sie das Unterrichtsthema in einem Fach oder fächerübergreifend verorten wollen. Hier ergeben sich Anschlüsse an Teilaufgabe 2 (Entwicklung einer projektartigen Struktur),

11 Der Bildungsplan von 2004, der in der Sekundarstufe für die Klassen 5/6 bis 2016 galt, war mit der Begründung, dass individuelle Erfahrungswelten nicht in Fachdisziplinen gegliedert sind, in Fächerverbünde unterteilt worden (vgl. Strehle 2017, S. 34).

denn sowohl die entwicklungslogische Didaktik als auch die inklusionsdidaktischen Netze plädieren für einen fächerübergreifenden und projektorientierten, offenen Unterricht (vgl. Feuser 1989, S. 39; Kahlert, Heimlich 2012, S. 176). Fächerübergreifend zu planen, wird den Studierenden somit *zweitens* nahegelegt. Sich auf die im Seminar diskutierten Didaktiken für inklusiven Unterricht zu beziehen, fordert *drittens* dazu auf, Unterricht für *alle* Schüler:innen, also inklusiv, zu planen und eine Engführung auf Dis/Ability zugunsten einer Berücksichtigung aller Heterogenitätsdimensionen, die zu Bildungsbenachteiligungen führen könnten, zu vermeiden (vgl. Katzenbach 2017, S. 124; ähnlich Köpfer 2017, S. 21). Mit dem Rekurs auf die didaktischen Modelle ist *viertens* impliziert, dass der zu planende Unterricht individualisiert zu gestalten sei (Simon 2019, S. 24), ungeachtet dessen, ob Individualisierung hier durch Kooperation (vgl. Kullmann et al. 2014, S. 91) oder den gemeinsamen Gegenstand (vgl. Feuser 2011, S. 89) realisiert wird. Aufgerufen ist damit *fünftens* auch der Verzicht auf eine Kategorisierung der Schüler:innen (vgl. Katzenbach 2017, S. 124; Kullmann et al. 2014, S. 95; Feuser 2017, S. 207), womit ein zentrales Dilemma jeglicher Differenzpädagogiken adressiert ist (weiterführend Musenberg, Riegert, Sansour 2018).

Da auf eine Konkretisierung inklusiven Unterrichts gezielt wird, für den in den didaktischen Modellen nur Leitideen formuliert sind, stellt sich die Frage, wie die Studierenden in ihrem Unterrichtsplanungsprozess die in der Aufgabenstellung aufgehobenen Aufforderungen rahmen und ausgestalten. Hierbei stellen die Normativität und gleichzeitige Un(ter)bestimmtheit der Dimensionen ‚Bildung für alle‘ oder der geforderte ‚Verzicht auf Kategorisierungen‘ zentrale Herausforderungen für die Studierenden dar, wie in Seminardiskussionen und im hier dokumentierten Datenmaterial ersichtlich wurde.

## 5.1 Fall A: Formalisierung – „Machen wir einfach mal“

Die beiden Studierenden beginnen damit, dass sie eine Datei eines an der Hochschule weit verbreiteten Formblatts, einer sogenannten Strukturskizze für eine Unterrichtsstunde, in die Seminarsitzung mitbringen.<sup>12</sup> Dies deutet zunächst darauf hin, dass es im Vorfeld der hier transkribierten Passage<sup>13</sup> offenbar bereits Absprachen zwischen den Studierenden gegeben hat. Die Studierenden starten

<sup>12</sup> Vgl. dazu auch Greiten (2017).

<sup>13</sup> Zur Transkription: Ein Punkt steht dann, wenn der Satz durch Senkung der Stimme erkennbar endet; ein Fragezeichen, wenn sich die Stimme hebt. Die Anzahl der Punkte in den Klammern bezeichnet die Länge der Sprechpausen in Sekunden.

die Aufnahme, nachdem sie die Datei mit dem Formblatt auf ihrem Laptop geöffnet haben:

- P1: Ok das brauchen wir natürlich jetzt nicht. Wie kriegt man des jetzt weg? Weißt du des?
- P2: Äh die ganze dings löschen. Oh ich kenns nur in Word aber.
- P1: Ach du Scheiße. Kann man des einfach jetzt so lassen? [P2: Ja.] Name der Lehrkraft. (..) Des können wir ja auch offenlassen oder?
- P2: Ja. Brauchen wir ja jetzt nicht. So (.) dann haben wir jetzt Studententema.
- P2: Ach so dann lass doch des oben auch einfach drin stehen.
- P1: Ja. Name der (..). Ach so.
- P2: Des Studenten.
- P1: Ja stimmt.
- P2: Ja nee (.) keine Ahnung.
- P1: Komm ich machs weg. [P2: Ja. (*lacht*)] Is wurscht. Ehm Studententema (.) da haben wir ja auf jeden Fall Familie ne? [P2: Ja.] Und (...) soll ich dann soll ich dann schon nochmal was schreiben wie (..) Familie und dann ehm (...) ehm so was wie [P2: Familie] Hausbild oder so was? Also weißt du wie ich meine? Irgendwie dass man schon mal weiß ehm
- P2: zu welchem Überthema das gehört.
- P1: Genau!
- P2: Ja. (...) Das Hausbild oder Lebens- (...) Lebensformen (.) Lebenskonzepte (.) Lebens-
- P1: Lebens-
- P2: Lebensraum (..) Lebensumfeld.
- P1: Lebensumf-umfeld. (...) Ja komm. Machen wir einfach mal oder? [P2: Ja.] Ok. Des können wir ja hier nochmal ändern aber (...)
- P2: Dann bestimmt ein Ziel. (.) Dass die Schülerinnen [P1: Ach ja.] und Schüler lernen ehm die verschiedenen Familienformen kennen.

Die Studierenden bearbeiten den Arbeitsauftrag informiert von der spezifischen Logik des Dokuments zunächst auf einer formalen Ebene. Schritt für Schritt gehen sie die einzelnen Rubriken durch (Name der Lehrkraft, Studententema, Name des Studenten etc.) und diskutieren, welches Feld davon wie ausgefüllt oder – für den momentanen Übungszweck – offenbleiben oder gelöscht werden kann. Dokumente wie dieses am Laptop ausfüllbare Formblatt haben eine zentrale Bedeutung für die Konstitution eines sozialen Geschehens (vgl. Latour 2001) und orientieren den Vollzug von Praktiken (vgl. Kolbe et al. 2008, S. 132; Kelle 2009), hier den kollektiven Planungsprozess einer Unterrichtsstunde. Dieses dezidiert auf die Unterrichtsplanung ausgerichtete Dokument evoziert in der hier dokumentierten Situation eine doppelte Chronologisierung des Gesche-

hens: Es strukturiert, *wie* – in welcher Reihenfolge und entlang welcher Aspekte – die Studierenden über den Unterricht sprechen (*in situ*). Zugleich soll es – im Sinne eines Vorentwurfs auf das Kommende (vgl. Klafki 1963, S. 5) – den Ablauf der *künftig* in der Schule zu haltenden Unterrichtsstunde strukturieren. Einer solchen, vorab ausgearbeiteten, schriftlichen Strukturskizze wird zugeschrieben, die zeitlich nachgelagerte Unterrichtspraxis zu präformieren (*post situ*). Deutlich daran werden die transsituativen und die translokalen Eigenschaften von Dokumenten (vgl. Bollig, Kelle, Seehaus 2012, S. 223; Kuhn, Mai 2016, S. 121). Erstellt wurde das von den beiden Studierenden im Seminarraum genutzte Dokument (*in situ*) von anderen Akteur:innen, an einem anderen Ort und bereits im Vorfeld des aufgezeichneten Geschehens (*ante situ*). Es verspricht konzeptuell, den zeitlich nachgelagerten schulischen Unterricht zu strukturieren (*post situ*) – im hier dokumentierten Fall kann es im Zuge der Präsentation der Ergebnisse im Seminar als ‚Ausweis‘ des erfüllten Arbeitsauftrags fungieren [4.) Erstellen Sie einen Ablaufplan].

Solcherlei Dokumente präfigurieren den Prozess der Unterrichtsplanung selbst: Ist beispielsweise eine Spalte für die Dauer von Unterrichtsphasen vorgesehen, fungiert dies als wirkmächtige Aufforderung an die Planenden – seien es Studierende oder berufstätige Lehrkräfte –, ihr Thema in zeitlichen Dimensionen zu denken. Es beruht auf einer spezifischen Konzeption von Unterricht, die diesen als minutiös zu planendes Geschehen denkt und eine Vorstellung der Technisierbarkeit des Unterrichtsgeschehens aufruft. An der eigenlogischen Bearbeitung des Dokuments durch die Studierenden (Felder werden bearbeitet, gelöscht oder offengelassen) wird aber ersichtlich, dass hier eher von einem Planungsprozesse zwar orientierenden aber nicht determinierenden Charakter auszugehen ist (vgl. Kuhn, Mai 2016, S. 120; Kelle 2009). Die Planungsaufgabe wird von der Gruppe zuallererst über die Logik und den Aufforderungscharakter des dokumentförmigen Rasters („Ok das brauchen wir natürlich jetzt nicht; Komm ich machs weg.“) und nicht entlang von didaktischen Konzepten verfolgt; der Lerngegenstand, der in didaktischen Modellen als *Ausgangspunkt* von Unterrichtsplanung betrachtet wird, ist zunächst kein Gesprächsgegenstand. Über die primäre Bearbeitung des Formalen wird das Inhaltliche also sekundär. An der Stelle des Dokuments, an der das Thema der geplanten Unterrichtsstunde eingetragen werden soll („Ehm Stundenthema“) wird ersichtlich, dass sich die Studierenden zwar bereits im Vorfeld über einen Lerngegenstand verständigt haben („da haben wir ja auf jeden Fall Familie ne?“), dass sie diesen in der hier dokumentierten Situation dann aber zum einen zu präzisieren suchen (P2: „Das Hausbild oder Lebens- (...) Lebensformen (.) Lebenskonzepte (.) Lebens- [P1: „Lebens-“] Lebensraum (..) Lebensumfeld.“) und ihn zum anderen damit zugleich auch in einen übergeordneten Zusammenhang zu stellen versuchen (P2: „zu welchem Überthema das gehört.“).

Das gesamte Geschehen ist dabei deutlich von dem offenkundig geteilten Verständnis der Studierenden überformt, dass es sich um eine zu Übungszwecken durchgeführte Unterrichtsplanung handelt, die bestimmte Aspekte als irrelevant („Is wurscht.“) erscheinen lässt. Insgesamt wird eine im Modus der Formalisierung realisierte und an der Dokumentlogik orientierte Aufgabenbearbeitung ersichtlich, die insgesamt einen vergleichsweise pragmatischen Charakter hat („Ja komm. Machen wir einfach mal oder?“).

## 5.2 Fall B: Externalisierung – „Da freut er sich“

Die Sequenz beginnt damit, dass die drei Studierenden den Wortlaut einer E-Mail abstimmen:

- S3: Äh wir sind Studenten der  
S2: [Name der Hochschule]  
S3: ja und beschäftigen für unser Examen  
S2: und befassen uns (...) ich hätt jetzt (.) im Zuge eines Seminars mit ihrer Entwicklungslogischen Didaktik.  
S1: Wir beschäftigen uns derzeit  
S2: im Rahmen eines Integrationsseminars Inklusionsseminars (.) da freut er sich schon.  
S2: Aber er schreibt in seinen Texten auch immer von Integration weil es damals noch nicht so den Unterschied gab.  
S2: Ja aber ich glaub jetzt äh  
S1: im Rahmen eines Inklusionsseminars mit  
S3: mit ihrer  
S2: unter anderem mit ihrer Entwicklungslogischen Didaktik.  
S2: Vielleicht sowas wie dabei (.) noch nicht mittippen aber so in die Richtung (.) haben wir versucht ähm ausgehend von ihrem ihrem wie heißt das denn? Veröffentlichung oder ihren Überlegungen einen Unterricht zu planen. Für den Sachunterricht ist uns dies gut gelungen. Beim Deutschunterricht vielleicht in so den und den Bereich Orthografie oder Grammatik [S1: Ja] hatten wir jedoch große Schwierigkeiten es umzusetzen.

Der institutionellen Anforderung, die sich in der zu Übungszwecken gestellten Aufgabe der Planung inklusiven Unterrichts verbirgt, begegnen die Studierenden in einer äußerst ungewöhnlichen Form: mit einer Expertenfrage per Mail.<sup>14</sup> Sie

14 Später stellte sich heraus, dass es sich hierbei um eine Mail an Georg Feuser handelte.

verzichten auf eine gemeinsame Diskussion und Erarbeitung der Aufgabe in der Gruppe ebenso wie auf die Inanspruchnahme des Dozenten oder Expert:innen an der eigenen Hochschule. Die Eigenlogik des Umgangs von Gruppe B konturiert sich – ungeachtet der Motivlage – zunächst daran, dass die Aufgabe, von didaktischen Modellen ausgehend einen aktuell fiktiven, aber durchaus realisierbaren Unterricht zu konkretisieren, an einen Experten delegiert wird. Im Modus der Externalisierung drückt sich jedoch zugleich ein gesteigertes Interesse an einer fachlich fundierten Bearbeitung der Aufgabe aus. Die zu Übungszwecken gestellte Aufgabe wird im Schreiben an den Experten dabei zum Ernstfall erhoben. In der Aushandlung des konkreten Wortlauts zeigt sich, wie die Studierenden die Perspektive des Experten antizipieren und fachliches Interesse ebenso wie den Ernstfallcharakter der Situation strategisch zum Ausdruck bringen: Sie geben als Grund für ihre Beschäftigung mit der didaktischen Aufgabe an: „für unser Examen“ und verweisen darauf, dass sie bereits erfolgreich inklusiven Unterricht geplant haben („für den Sachunterricht ist uns dies gut gelungen“), allerdings in spezifischen Bereichen („Orthografie und Grammatik“) große Schwierigkeiten sehen. Die Selbstpositionierung als kompetent und interessiert setzt sich an der Adressierung des Experten fort: Sie orientieren sich in ihren Formulierungen nicht nur explizit an der didaktischen Fachsprache, sondern nutzen in strategischer Absicht sogar die spezifische Terminologie aus den Schriften des Experten selbst („da freut er sich schon; er schreibt in seinen Texten auch immer Integration“). Ihre Anfrage ist schließlich nur dann erfolgversprechend, wenn sich der Adressierte angesprochen fühlt und der Aufgabe annimmt. Neben dem im Material rekonstruierbaren *Bearbeitungsmodus der Externalisierung*, bei dem die institutionellen Anforderungen, mit denen die Studierenden im Kontext des Hochschulseminars konfrontiert sind, so gewendet werden, dass sie Hilfe erhalten, ohne dass dies als mangelndes eigenes Engagement kritisiert werden könnte, lässt sich als *allgemeine Handlungsproblematik* der Unterrichtsplanung der Transfer des (hier: entwicklungslogischen) didaktischen Modells auf konkrete fachwissenschaftlich verbürgte Inhalte und eine Lerngruppe mit unterschiedlichen fiktiven Lernvoraussetzungen identifizieren.

Mit der Wahl des Unterrichtsgegenstands stellt sich Gruppe B im Hinblick auf die inklusive Gestaltung von Unterricht einer deutlich anspruchsvolleren Herausforderung. Während in Gruppe A mit ‚Familie‘ ein Unterrichtsthema gewählt wird, das aufgrund seines Allgemeinheitsgrads – jede:r hat Familie – im inklusiven Bildungsanspruch aufgeht, wird hier mit ‚Orthografie und Grammatik‘ ein Thema eruiert, das geradezu die Grenzen programmatisch verstandener Inklusion aufzuzeigen vermag. Der an späterer Stelle des Transkripts formulierte Zusatz „für Schwerstmehrfachbehinderte“ wird von den Studierenden im Anschreiben daher auch zugunsten einer stärker an der didaktischen Analyse des Basalen von



Orthografie und Grammatik interessierten Formulierung wieder zurückgenommen. Inklusion wird demnach als komplexe Herausforderung konstruiert, da sie nicht nur in didaktischer Hinsicht lerngruppenabhängig, sondern auch in fachwissenschaftlicher Hinsicht und somit gegenstandsabhängig konkretisiert werden muss. Die Studierenden schreiben dem Unterrichtsthema das Potenzial zu, inklusiv unterrichtet werden zu können, gleichwohl ihnen die fachwissenschaftlichen Kriterien einer kategorialen Dimensionierung des Unterrichtsinhalts noch nicht zur Verfügung zu stehen scheinen.

## **6 Fazit**

Abschließend sollen die Befunde zusammengeführt und die Erkenntnisse entlang der für die theoretische Verortung des Beitrags relevanten Perspektiven der Bildungsgang- und Lehrer:innenbildungsforschung beleuchtet werden: Gruppe A bearbeitet die Herausforderung, wie die vorhandene Idee in ein standardisiertes Formblatt zum Unterrichtsverlauf eingepasst werden kann. Damit tritt die chronologisch sinnhafte Strukturierung von Unterricht als Handlungsproblem hervor. Die Anforderung, einen (inklusive) Unterricht zu planen, wird so als eine entlang dem schon vorliegenden Dokument formalisierbare (Seminar-)Aufgabe gerahmt. Die mit der Aufgabe gegebenen Reflexionsmöglichkeiten werden nicht genutzt; Handlungssicherheit wird im verbürgten Dokument gesucht und der Unterricht auf einen Ablauf, eine Strukturskizze, reduziert. Die vom Seminar initiierte Übung wird nicht genutzt, um – vom Handlungsdruck der Praxis entlastet – Möglichkeiten von und Kriterien für inklusiven Unterricht zu diskutieren und zu konkretisieren. Inklusion erzwingt hier nur die Wahl eines geeigneten, alle angehenden Inhalts und eine Ablaufplanung. Der inklusive Anspruch wird dabei schlicht in Teilhabe am Unterricht übersetzt: Mit der Wahl des Themas ‚Familie‘ wird auf eine lebensweltbezogene und zugleich naturalisierte Gemeinsamkeit Bezug genommen („Was haben alle gemeinsam?“). Die Themenwahl folgt nicht der Frage, welcher Lerngegenstand gemeinsames Lernen ermöglichen, oder noch weiter: durch welche Lernprozesse Partizipationsmöglichkeiten geschaffen werden könnten – dazu müsste das Thema selbst fachwissenschaftlich und didaktisch analysiert werden. Die Herstellung von Gemeinsamkeit in der Lerngruppe erfolgt vielmehr legitimatorisch und rückwärtsgewandt. Auf eine Überschreitung des Gegebenen durch eine den differenteren Lernvoraussetzungen entsprechende Eröffnung neuer Erfahrungsräume, wie sie in den lern- bzw. bildungstheoretischen Ansprüchen inklusiver Didaktik akzentuiert wird, wird nicht gezielt.

Gruppe B geht hier gegenläufig vor: Ausgehend von einem Inhalt, der für die Partizipation an Welt für notwendig erachtet wird, wird gefragt, wie dieser allen Schüler:innen vermittelt und wodurch hier Gemeinsamkeiten hergestellt werden könnten. Die Wahl des Themas wird sachanalytisch über die Begrifflichkeiten ‚Orthografie und Grammatik‘ gefasst und bezieht seine Relevanz aus der zertifikats- bzw. berufsorientierten Teilhabe: ‚Richtig‘ schreiben und ‚korrekt‘ sprechen können sind schließlich vor allem *im Bildungssystem* selbst verwertbare Kompetenzen. Da es nicht allgemein um Lesen und Schreiben im Sinne der Teilhabe an Kommunikation geht, erweist sich die Wahl des Inhalts ‚Orthografie und Grammatik‘ genau genommen als inklusionsnegierend.<sup>15</sup> Gruppe B bearbeitet dabei vornehmlich die Herausforderung, wie Lösungen für die in der Auseinandersetzung mit den Ansprüchen inklusiver Unterrichtsplanung zwangsläufig entstehenden, aber mit den vorhandenen Mitteln nicht beantwortbaren Fragen gefunden werden können. Dadurch wird der Mangel an Expertenwissen bereits zum Handlungsproblem *der Übung* erhoben; die Planung inklusiven Unterrichts wird als Expertensache gerahmt. Auch hier wird die Übung nicht einer vom Handlungsdruck entlasteten differenzierten Reflexion der Herausforderungen inklusiver Unterrichtsplanung und der exemplarischen Bearbeitung der Aufgabe genutzt.

Gemeinsam ist beiden Gruppen, dass die Verständigung darüber, wie sie die Seminaufgabe bearbeiten wollen, offenbar schon vorher – in im buchstäblichen Sinne stillschweigender Weise – stattgefunden hat: In den Transkriptausschnitten dokumentiert sich insofern nicht die Erstverständigung darüber, welche Überlegungen und Argumente für den eingeschlagenen Weg der Bearbeitung herangezogen werden könnten, sondern die fokussierte und lösungsorientierte praktische Umsetzung des gewählten Wegs (Gruppe A: Dokument ausfüllen; Gruppe B: Wortlaut einer E-Mail abstimmen). Die Praktiken der Bearbeitung scheinen sich jeweils auf kollektiv geteilte Handlungsrouninen zu stützen und dokumentieren bereits vollzogene Komplexitätsreduktionen, mit denen die seitens des Hochschulseminars institutionell gerahmte Aufgabenstellung ‚abgearbeitet‘ werden. Die Gruppen ähneln sich weiter darin, dass sie in der Planung nahezu ausschließlich die Perspektive der Lehrkraft einnehmen. Weder nutzen sie die didaktischen Modelle, noch eigene Erfahrungen aus den Praktika dazu, um die Lern- und Bildungsprozesse der Schüler:innen in den Blick zu bekommen und damit deren Perspektive einzubeziehen: Gruppe A diskutiert nicht, ob und in welcher Weise das Thema ‚Familie‘ den Schüler:innen Welterkenntnis eröff-

15 Leistungsunterschiede können hier in letzter Konsequenz nur über die Fehlerzahl erfasst werden, auch wenn sich das entlang der individuellen Bezugsnorm des Bewertungsmaßstabs in inklusiven Settings nicht niederschlägt.

nen könnte; Gruppe B affirmiert, dass ‚Orthografie und Grammatik‘ grundsätzlich einen Mehrwert für alle Schüler:innen haben. Unterrichtsplanung erscheint dabei als einseitiger Akt der Lehrkraft.

Mit diesen Befunden lässt sich hinsichtlich der Unterrichtsplanung selbst an die Befunde der Bildungsgangforschung anschließen: Bei der Unterrichtsplanung zu Übungszwecken wird die „Spannung zwischen lehrerseitigen Programmen und schülerseitigen Deutungen und Interessen“ einseitig aufgelöst, die es allerdings „zugunsten der Ermöglichung von Lernen und Bildung seitens der Beteiligten zu thematisieren“ gälte (Wegner 2016, S. 103). Zudem scheint für die Studierenden keine Rückkopplung zwischen theoretisch – und zu Übungszwecken – geleiteter Unterrichtsplanung an der Hochschule und den in Schulpraktika erworbenen praktischen Erfahrungen mit Unterrichtsplanung möglich. Ähnliches lässt sich über den Rückgriff auf didaktische Modelle sagen. Sie scheinen auch für die Planung inklusiven Unterrichts zu Übungszwecken wenig handlungsleitend zu sein und erweisen sich offensichtlich kaum als handlungsorientierend.

Wie diese weniger auf Lernprozesse als auf die Rolle der Lehrperson zentrierte Unterrichtsplanung mit der hochschulischen Ausbildungspraxis im Bereich der Unterrichtsplanung zusammenhängt, lässt sich ebenfalls mit Bezug auf die grundlegenden Überlegungen der Bildungsgangforschung einordnen. Die Modi der studentischen Problembearbeitung sind in die hochschulisch institutionalisierten Anforderungen eingebettet, die sich in der Entwicklungsaufgabe Unterrichtsplanung materialisieren, und im vorliegenden Material als Aufgabe, inklusiven Unterricht zu Übungszwecken zu planen, konkretisiert werden. Sie markieren studentische Handlungsrouninen, die es den Studierenden ermöglichen, die Komplexität nicht standardisierbarer Aufgaben, hier: der inklusiven Unterrichtsplanung, zu reduzieren und die damit verbundenen Reflexionszuminutungen abzuwenden. Für die Lehrer:innenbildungsforschung ergeben sich aus den Befunden Erkenntnisse über kollektiv geteilte Formen studentischer Komplexitätsreduktion. Konkret wurden die Herausforderungen (inklusive) Unterrichtsplanung nicht über allgemein- und fachdidaktische Reflexionen der Sache erschlossen, sondern über eigenlogisch strukturierte Modi des Umgangs mit institutionellen Aufgaben sogar abgeblendet. Rekonstruieren ließ sich daher nur die Prozessierung dessen, was bereits konsensual ausgehandelt schien und damit die als ‚Bewältigungshandeln‘ zu verstehenden pragmatischen Vorgehensweisen der Studierenden. Solchen Pragmatismus befördernde und den Handlungsdruck der schulischen Praxis vorwegnehmende Elemente in der Lehrer:innenbildung wären zukünftig empirisch stärker aufzuspüren.

## Literatur

- Bergmann, Jörg R. (2019). Konversationsanalyse. In: U. Flick, E. von Kardoff und I. Steinke (Hrsg.): *Qualitative Forschung: Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 524–537
- Bollig, Sabine; Kelle, Helga und Seehaus, Rhea (2012). (Erziehungs-)Objekte beim Kinderarzt: Zur Materialität von Erziehung in Kindervorsorgeuntersuchungen. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 58. Beiheft, S. 218–237
- Brodesser, Ellen et al. (2020). *Inklusionsorientierte Lehr-Lern-Bausteine für die Hochschullehre: Ein Konzept zur Professionalisierung zukünftiger Lehrkräfte*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2020
- Budde, Jürgen und Hummrich, Merle (2014). Reflexive Inklusion. In: *Zeitschrift für Inklusion online*. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/193> [02.08.2022]
- Beauftragte der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen (2017). *Die UN-Behindertenrechtskonvention: Übereinkommen über die Menschen mit Behinderung. Die amtliche, gemeinsame Übersetzung von Deutschland, Österreich, Schweiz und Lichtenstein*. Bonn: Hausdruckerei BMAS. [https://www.behindertenbeauftragter.de/SharedDocs/Downloads/DE/AS/PublikationenErklaerungen/Broschuere\\_UNKonvention\\_KK.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=7](https://www.behindertenbeauftragter.de/SharedDocs/Downloads/DE/AS/PublikationenErklaerungen/Broschuere_UNKonvention_KK.pdf?__blob=publicationFile&v=7) [02.08.2022]
- Esslinger-Hinz, Ilona et al. (2013). *Der ausführliche Unterrichtsentwurf*. Weinheim/Basel: Beltz
- Feuser, Georg (1989). Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. In: *Behindertenpädagogik: Vierteljahresschrift für Behindertenpädagogik in Praxis, Forschung und Lehre und Integration Behinderter*, 28:1, S. 4–48
- Feuser, Georg (2011). Entwicklungslogische Didaktik. In: A. Kaiser et al. (Hrsg.): *Didaktik und Unterricht*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 86–100
- Feuser, Georg (2017). Inklusion: Das Mögliche, das im Wirklichen noch nicht sichtbar ist. In: G. Feuser (Hrsg.): *Inklusion – ein leeres Versprechen? Zum Verkommen eines Gesellschaftsprojekts*. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 183–286
- Gassmann, Claudia (2013). *Erlebte Aufgabenschwierigkeit bei der Unterrichtsplanung: Eine qualitative-inhaltsanalytische Studie zu den Praktikumsphasen der universitären Lehrerbildung*. Wiesbaden: Springer VS
- Gloystein, Dietlind (2020). Der Baustein Heterogenitätssensibilität: Inklusionspädagogische Grundlegung für adaptive Lehrkompetenz. In: E. Brodesser et al. (Hrsg.): *Inklusionsorientierte Lehr-Lern-Bausteine für die Hochschullehre: Ein Konzept zur Professionalisierung zukünftiger Lehrkräfte*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2020, S. 52–61

- Gloystein, Dietlind und Moser, Vera (2020). Aufbau und Erweiterung von Heterogenitätssensibilität und diagnostischer Kompetenz durch inklusionsorientierte Lehr-Lern-Bausteine in der universitären Lehrkräftebildung: Einordnung und Weiterentwicklung der konzipierten Unterrichtseinheiten aus inklusionspädagogischer Sicht. In: E. Brodesser; et al. (Hrsg.): Inklusionsorientierte Lehr-Lern-Bausteine für die Hochschullehre: Ein Konzept zur Professionalisierung zukünftiger Lehrkräfte. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2020, S. 162–174
- Görlich, Christian F.; Humbert, Ludger und Meyer, Meinert A. (2010). Thematische Landkarte: Grundlinien der Bildungsgangdidaktik. In: rhino didactics: Zeitschrift für Bildungsgangforschung und Unterricht, 34, S. 1–5
- Greiten, Silvia (2019). Das „Co-Peer-Learning-Gespräch“ als Reflexions- und Feedbackformat zur Unterrichtsplanung im Praxissemester. In: M. Degeling et al. (Hrsg.): Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 209–221
- Greiten, Silvia (2018). Unterrichtsplanung für heterogene Lerngruppen: Kernkategorien und didaktische Dimensionen als Planungsempfehlungen. In: K. Müller und S. Gingelmaier (Hrsg.): Inklusion in der Schulpädagogik: Ansprüche, Umsetzungen, Widersprüche. Weinheim: Beltz Juventa, S. 158–171
- Greiten, Silvia (2017). Unterrichtsplanung im Praxissemester – zwischen Intuition, Phasenrastern und Wissen? In: Jahrbuch für Allgemeine Didaktik, 7, S. 30–46
- Hericks, Uwe (2006). Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe: Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Kahlert, Joachim und Heimlich, Ulrich (2012). Inklusionsdidaktische Netze: Konturen eines Unterrichts für alle (dargestellt am Beispiel des Sachunterrichts). In: U. Heimlich und J. Kahlert (Hrsg.): Inklusion in Schule und Unterricht: Wege zur Bildung für alle. Stuttgart: Kohlhammer, S. 153–190
- Katzenbach, Dieter (2017). Inklusion und Heterogenität. In: T. Bohl; J. Budde und M. Rieger-Ladich (Hrsg.): Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht: Grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 123–140
- Kelle, Helga (2009). Kindliche Entwicklung und die Prävention von Entwicklungsstörungen: Die frühe Kindheit im Fokus der childhood studies. In: M. S. Honig (Hrsg.): Ordnungen der Kindheit: Problemstellungen und Perspektiven der Kindheitsforschung. Weinheim/München: Juventa, S. 79–102
- Klafki, Wolfgang (1963). Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim: Beltz
- Kolbe, Fritz-Ulrich et al. (2008). Theorie der Lernkultur: Überlegungen zu einer kulturwissenschaftlichen Grundlegung qualitativer Unterrichtsforschung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 11:1, S. 125–143

- Koller, Hans-Christoph (2008). Sinnkonstruktion und Bildungsgang: Zur Bedeutung individueller Sinnzuschreibungen im Kontext schulischer Lehr-Lern-Prozesse. Opladen/Farmington Hills: Budrich
- Köpfer, Andreas (2017). Lernsituationen, Lernräume, Differenzierungsräume: Didaktik als Echolot zwischen Inklusion und Exklusion. In: T. Bernasconi und U. Böing (Hrsg.): *Inklusive Schulen entwickeln: Impulse für die Praxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 17–30
- Kuhn, Melanie und Mai, Miriam (2016). Ethnisierende Differenzierungen im Elementarbereich: Sprachstandserhebungsverfahren zwischen landes- und kommunalpolitischen Direktiven und situiertem eigenlogischen Vollzug. In: T. Geier und K. Zaborowski (Hrsg.): *Migration – Auflösungen und Grenzziehungen: Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 115–132
- Kullmann, Harry; Lütje-Klose, Birgit und Textor, Annette (2014). Eine allgemeine Didaktik für inklusive Lerngruppen: Fünf Leitprinzipien als Grundlage eines Bielefelder Ansatzes der inklusiven Didaktik. In: B. Amrhein und M. Dziak-Mahler (Hrsg.): *Fachdidaktik inklusive: Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule*. Münster: Waxmann, S. 89–107
- Kultusministerkonferenz (2015). *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt*. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2015/2015\\_03\\_12-Schule-der-Vielfalt.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf) [02.08.2022]
- Langer, Antje (2013). Transkribieren: Grundlagen und Regeln. In: B. Friebertshäuser; A. Langer und A. Prengel (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim/München: Juventa, S. 515–526
- Latour, Bruno (2001). Eine Soziologie ohne Objekt? Anmerkungen zur Interobjektivität. In: *Berliner Journal für Soziologie*, 11:2, S. 237–252
- Litten, Katharina (2017). *Wie planen Geschichtslehrkräfte ihren Unterricht? Eine empirische Untersuchung der Unterrichtsvorbereitung von Geschichtslehrpersonen an Gymnasien und Hauptschulen*. Göttingen: V&R unipress
- Maier, Maja S. et al. (2018). *Qualitative Bildungsforschung: Methodische und methodologische Herausforderungen in der Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer VS
- Meyer, Meinert A. (2008). Unterrichtsplanung aus der Perspektive der Bildungsgangforschung. In: M. A. Meyer; M. Prenzel und S. Hellekamps (Hrsg.): *Perspektiven der Didaktik: Sonderheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, S. 117–138
- Meyer, Meinert A. (2012). Kultur, Kompetenz und Lehrerbildung aus der Perspektive der Bildungsgangforschung. In: C. Kraler et al. (Hrsg.): *Kulturen der Lehrerbildung*. Münster: Waxmann, S. 155–176

- Meyer, Meinert A. (2016a). Bildungsgangdidaktik: Weil Schüler Sinn konstruieren und an Entwicklungsaufgaben arbeiten! In: R. Porsch (Hrsg.): Einführung in die Allgemeine Didaktik: Ein Lehr- und Arbeitsbuch für Lehramtsstudierende. Münster: Utb GmbH, S. 229–268
- Meyer, Meinert A. (2016b). Rückständig oder zukunftsweisend? Reflexionen zum Potential der Allgemeinen Didaktik. In: A. Wegner (Hrsg.): Allgemeine Didaktik: Praxis, Positionen, Perspektiven. Berlin: Budrich, S. 49–86
- Musenberg, Oliver; Riegert, Judith und Sansour, Teresa (2018). Dekategorisierung in der Pädagogik – notwendig und riskant? Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Niedderer, Hans (2005). Lernprozesse und Entwicklungsaufgaben. In: B. Schenk (Hrsg.): Bausteine einer Bildungsgangtheorie. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften, S. 319–329
- Peterßen, Wilhelm (2000). Handbuch Unterrichtsplanung: Grundfragen, Modelle, Stufen, Dimensionen. München: Oldenbourg, 9. Aufl.
- Prose, Matthias und Rabenstein, Kerstin (2018). Kompendium qualitative Unterrichtsforschung: Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Rey, Thomas et al. (2018). Adaptive Planungskompetenz bei angehenden Lehrkräften in der zweiten Phase der Lehrerbildung: Befunde einer Pilotierungsstudie aus Baden-Württemberg. In: *heiEDUCATION Journal: Transdisziplinäre Studien zur Lehrerbildung*, 1:1-2, S. 127–150
- Schenk, Barbara (2004). Der Bildungsgang. In: M. Trautmann (Hrsg.): Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 41–47
- Schmitz, Lena; Simon, Toni und Pant, Hans A. (2020). Heterogene Lerngruppen und adaptive Lehrkompetenz: Skalenhandbuch zur Dokumentation des IHSA-Erhebungsinstruments. Münster/New York: Waxmann
- Simon, Toni (2019). Zum Inklusionsverständnis von FDQI-HU. In: E. Brodesser et al. (Hrsg.): *Inklusives Lehren und Lernen: Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 21–27
- Strauss, Anselm und Corbin, Juliet (1996). *Grounded Theory: Grundlagen der qualitativen Sozialforschung*. Weinheim: Beltz
- Strehle, Thomas (2017). Interdisziplinarität in der Lehrerbildung im Kontext des Theorie-Praxis Diskurses. In: U. Kiehne und T. Strehle (Hrsg.): *Lehrerbildung im Kontext von forschendem Lernen, Inklusion und Interdisziplinarität*. Berlin: Logos, S. 33–48
- Strübing, Jörg (2018). *Qualitative Sozialforschung: Eine komprimierte Einführung für Studierende*. Berlin/Boston: de Gruyter, 2. Aufl.
- Tänzer, Sandra (2017). Sachunterricht planen im Vorbereitungsdienst: Empirische Rekonstruktionen der Planungspraxis von Lehramtsanwärtern und Lehramtsanwärterinnen. In: S. Wernke und K. Zierer (Hrsg.): *Die Unterrichts-*

- planung – Ein in Vergessenheit geratener Kompetenzbereich?! Status Quo und Perspektiven aus Sicht der empirischen Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 134–147
- Terfloth, Karin und Cesak, Henrike (2016). Schüler mit geistiger Behinderung im inklusiven Unterricht: Praxistipps für Lehrkräfte. München: Reinhardt
- Terhart, Ewald (2009). Didaktik: Eine Einführung. Stuttgart: Reclam
- Trautmann, Matthias (2004): Entwicklungsaufgaben bei Havighurst. In: M. Trautmann (Hrsg.): Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 19–46
- Tyagunova, Tanya (2019). Studentische Praxis und universitäre Interaktionskultur: Perspektiven einer praxeologischen Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS
- Wegner, Anke (2016). Zur Planung und Gestaltung des Unterrichts aus der Perspektive der Bildungsgangdidaktik. In: A. Wegner (Hrsg.): Allgemeine Didaktik: Praxis, Positionen, Perspektiven. Berlin: Budrich, S. 87–112
- Weingarten, Jörg (2019). Wie planen angehende Lehrkräfte ihren Unterricht? Empirische Analysen zur kompetenzorientierten Gestaltung von Lehrangeboten. Münster/New York: Waxmann
- Welskop, Nena und Moser, Vera (2020). Heterogenitätssensibilität als Voraussetzung adaptiver Lehrkompetenz. In: E. Brodesser et al. (Hrsg.): Inklusionsorientierte Lehr-Lern-Bausteine für die Hochschullehre: Ein Konzept zur Professionalisierung zukünftiger Lehrkräfte. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 19–29
- Werning, Rolf (2013). Inklusive Pädagogik: Eine Herausforderung für die Schulentwicklung. In: T. Klauß und K. Terfloth (Hrsg.): Besser gemeinsam lernen! Inklusive Schulentwicklung. Heidelberg: Universitätsverlag Winter, S. 17–28
- Wernke, Stephan und Zierer, Klaus (2017). Die Unterrichtsplanung: Ein in Vergessenheit geratener Kompetenzbereich?! In: S. Wernke und K. Zierer (Hrsg.): Die Unterrichtsplanung – Ein in Vergessenheit geratener Kompetenzbereich?! Status Quo und Perspektiven aus Sicht der empirischen Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 7–16
- Ziegelbauer, Sascha und Ziegelbauer, Christine (2019). Unterrichtsplanung. In: M. Harring; C. Rohlfis und M. Gläser-Zikuda (Hrsg.): Handbuch Schulpädagogik. Münster: Waxmann, S. 427–439



## **Autoren**

**Dr. Thomas Strehle.** Abgeordneter Lehrer am Institut für Erziehungswissenschaft der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Forschungsschwerpunkte: Allgemeine Didaktik, Professionsforschung und Bildung für Nachhaltige Entwicklung  
[strehle@ph-heidelberg.de](mailto:strehle@ph-heidelberg.de)

**Prof. Dr. habil Maja S. Maier.** Außerplanmäßige Professorin am Institut für Erziehungswissenschaft der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Forschungsschwerpunkte: Qualitative Schul- und Bildungsforschung, Pädagogische Professionalität und Professionalisierung  
[maja.s.maier@ph-heidelberg.de](mailto:maja.s.maier@ph-heidelberg.de)

**Prof. Dr. Melanie Kuhn.** Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Bildung und Ungleichheit am Institut für Erziehungswissenschaft der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Forschungsschwerpunkte: qualitative, insbesondere ethnographische Kindheits-, Migrations-, Ungleichheits- und Professionsforschung  
[m.kuhn@ph-heidelberg.de](mailto:m.kuhn@ph-heidelberg.de)

Korrespondenzadresse:

Dr. Thomas Strehle  
Pädagogische Hochschule Heidelberg  
Institut für Erziehungswissenschaft  
Keplerstraße 87  
69120 Heidelberg