

Elseberg, Anika

## Gruppendiskussionen von Lehramtsstudierenden als Reflexionsanlass zu Inklusion?! Ein Erhebungsformat qualitativer Sozialforschung als hochschuldidaktische Methode

*Kramer, Rolf-Torsten [Hrsg.]; Rabe, Thorid [Hrsg.]; Wittek, Doris [Hrsg.]: Fallverstehen und Reflexivität? Beiträge der QLB zur Professionalisierung im Lehramtsstudium. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 188-206. - (Studien zur Professionsforschung und Lehrer:innenbildung)*



Quellenangabe/ Reference:

Elseberg, Anika: Gruppendiskussionen von Lehramtsstudierenden als Reflexionsanlass zu Inklusion?! Ein Erhebungsformat qualitativer Sozialforschung als hochschuldidaktische Methode - In: Kramer, Rolf-Torsten [Hrsg.]; Rabe, Thorid [Hrsg.]; Wittek, Doris [Hrsg.]: Fallverstehen und Reflexivität? Beiträge der QLB zur Professionalisierung im Lehramtsstudium. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 188-206 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-328392 - DOI: 10.25656/01.32839; 10.35468/6156-08

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-328392>

<https://doi.org/10.25656/01.32839>

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-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

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-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public 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 or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

*Anika Elseberg*

# **Gruppendiskussionen von Lehramtsstudierenden als Reflexionsanlass zu Inklusion?! Ein Erhebungsformat qualitativer Sozialforschung als hochschuldidaktische Methode**

## **Zusammenfassung**

Die häufig diskutierte Komplexitätssteigerung des Lehrberufes und damit verbunden auch des Lehramtsstudiums, insbesondere im Rahmen der inklusiven Bildung, erfordert Räume, die zum (Nach-)Denken über Inklusion anregen. In diesem Beitrag geht es darum, ob das Gruppendiskussionsverfahren als hochschuldidaktische Methode denkbar und geeignet ist, um für individuelle Erlebnisse und Erfahrungen im Zusammenhang mit Inklusion zu sensibilisieren. Im Rahmen eines Teilprojektes des Projektes „Kasuistische Lehrer:innenbildung für den inklusiven Unterricht“ (KALEI<sup>2</sup>), welches in der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ (QLB) verortet ist, wurden Gruppendiskussionen in zwei Semestern durchgeführt. Die Gruppendiskussionsdaten wurden mit der Dokumentarischen Methode ausgewertet und hinsichtlich ihres Potenzials zur Reflexion betrachtet. Es zeigt sich, dass bereits vorhandene Ansätze zur Reflexivität bei den Studierenden weiter angeregt werden können. Die Modifikation als wiederkehrend angewendete hochschuldidaktische Methode erscheint angezeigt.

**Schlagerworte:** Lehrer:innenbildung, Gruppendiskussionen, inklusive Bildung, hochschuldidaktische Methoden

## **Abstract**

The steadily increasing complexity of the teaching-profession and the associated increase in the complexity of teacher training, especially in regards to inclusive education, requires spaces that encourage thinking about inclusion. This article is about whether group discussions could be used as a teaching method in higher education to sensitize for individual experiences, as well as their suitability

with regards to inclusion. Within the frame of the project „casuistic teacher education for inclusive education“ (Kasuistische Lehrer:innenbildung für den inklusiven Unterricht, KALEI<sup>2</sup>), which is part of the „Quality Offensive teacher education“ (QLB), group discussions with teaching students were held in two semesters. The group discussions were analyzed with the Documentary Method and considered with regards to the potential for reflexion. It can be shown that the already existing basics of reflexivity can be further encouraged. A further modification as a recurring method in higher education for teaching students is indicated.

**Keywords:** teacher education, inclusive education, group discussions, methods in higher education

## 1 Einleitung

In den aktuellen Diskursen zur Lehrer:innenbildung, kommt der Anbahnung einer kritisch-reflexiven Haltung hohe Bedeutung zu (u. a. Helsper 2021a). Gerade auch in Bezug auf Differenzen von Schüler:innen im gemeinsamen, inklusiven Unterricht ist die Entwicklung dieser Haltung zentral, um inklusive und exklusive Prozesse in den Blick zu bekommen. Dabei werden insbesondere kasuistische Angebote, die Studierende zur Reflexion anregen (sollen), in Lehrveranstaltungen eingesetzt (u. a. Koch et al. 2022). Wie Tillmann Koch et al. jedoch herausgearbeitet haben, legt die auch in kasuistischen Formaten angelegte „hochschuldidaktische Einbettung von Reflexion nahe, diese als zu bearbeitende Aufgabe zu betrachten und – konkurriert mit der programmatisch an universitäre Lehre verbundenen Hoffnung, Reflexion zu ermöglichen“ (Koch et al. 2022, S. 149). Der folgende Beitrag hebt einen Ansatz hervor, der im Rahmen des Projekts „Kasuistische Lehrer:innenbildung für den inklusiven Unterricht“ (KALEI<sup>2</sup>) entwickelt wurde und einen weniger programmatischen Zugang darstellt.

Das Projekt, welches innerhalb der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ (QLB) verortet ist, fokussiert in zwei unterschiedlichen Handlungsfeldern die Professionalisierung Lehramtsstudierender für inklusiven Unterricht mittels kasuistischer Zugänge. Innerhalb eines Teilprojektes zur Weiterentwicklung des Profilmoduls „Heterogenität und Inklusion“ wurde eine Lehrveranstaltung im gleichnamigen Modul entwickelt und stetig modifiziert, welche verschiedene Elemente zur Sensibilisierung der Studierenden für das Themenfeld mit Fokus auf die Differenzdimension ‚Behinderung‘ vereint.

Zu nennende Elemente sind u. a. die Einführung in eine systemisch-konstruktivistische Sichtweise auf die Differenzdimension „Behinderung“ (Werning & Lütje-Klose 2012), ein kasuistischer Zugang zu empirischen Daten im Rahmen der Dokumentarischen Methode (Bohnsack 2010), die Sensibilisierung für die Tragweite und Aus-

wirkungen von Inklusions- bzw. Exklusionsentscheidungen auf Lebenswege mittels einer individuellen, literarisch aufgearbeiteten Erfahrung von Henri Erhard und seiner Familie (Erhard 2015), die Sensibilisierung für kooperatives Lehrer:innenhandeln in Form eines Rollenspiels (entnommen/abgewandelt aus Lütje-Klose & Willenbring 1999), die Sensibilisierung für die Tragweite von Platzierungsentscheidungen mit Hilfe des Planspiels Förderausschuss (Meßner et al. 2021), eine kooperative Unterrichtsplanung nach den Grundsätzen des Konzeptes des *Gemeinsamen Gegenstandes* (Feuser 2006) und die Durchführung des Gruppendiskussionsverfahrens (Bohnsack & Przyborski 2010a) als Gesprächs- bzw. Reflexionsanlass. Den letztgenannten Zugang näher zu beschreiben und sein Potenzial für die Professionalisierung von angehenden Lehrer:innen auszuloten, ist das Anliegen dieses Beitrages.

Dazu gehe ich zunächst den Reflexionsverständnissen nach, welche in der Kasuistik und im aktuellen Diskurs zur praxeologischen Wissenssoziologie angelegt werden (Kap. 1), denn beide Verständnisse sind denkbar im Hinblick auf die hier entfaltete Idee, Gruppendiskussionen als Professionalisierungsangebot für Studierende zu verstehen. Anschließend widme ich mich dem Gruppendiskussionsverfahren als Methode der qualitativ-rekonstruktiven Sozialforschung und seiner methodologischen Grundlegung in der praxeologischen Wissenssoziologie (Kap. 2). Dabei stelle ich heraus, worin das Besondere dieses Formates für die Professionalisierung Lehramtsstudierender besteht. Den Hauptteil bildet anschließend die Beschreibung eines Zugangs, der die Forschungspraxis des Gruppendiskussionsverfahrens als hochschuldidaktische Methode denkt und anhand empirischer Beispiele darlegt, inwiefern Studierende anhand erzählter Erfahrungen über Inklusion nachdenken (Kap. 3) und welche Potenziale sich daraus für die Lehrer:innenbildung ergeben können (Kap. 4).

## **2 Reflexion in der Lehrer:innenbildung aus Sicht der Kasuistik und der praxeologischen Wissenssoziologie**

Die derzeitige Berufspraxis von Lehrer:innen gewinnt, nicht zuletzt auch durch den Anspruch inklusiver Bildung, weiter an Komplexität (Helsper 2016) und stellt im Anschluss daran auch in der universitären Bildung eine Herausforderung dar. Im Sinne der „doppelten Professionalisierung“ (Helsper 2001) ist die universitäre Bildung dabei der theoriegeleitete Zugang zu Wissen. Diese Phase der Lehrer:innenbildung ist von praktischen Anteilen reduziert, die im Berufsfeld und unter Handlungsdruck stattfinden. In den aktuellen Diskursen der Lehrer:innenbildung wird dabei insbesondere die Förderung der Reflexionsfähigkeit von Studierenden als ein Weg diskutiert den genannten Herausforderungen zu begegnen und beschreibt „einen in verschiedenen Phasen und Lehr-Veranstaltungsformaten formulierten und beständig reproduzierten Anspruch“ (Hinze et al. 2022, S. 152).

Einen Zugang, diesen Anspruch zu berücksichtigen, stellt die kasuistische Lehre, die als zweckgerichtete, handlungsentlastete und verlangsamte Auseinandersetzung mit einem Fall aus der pädagogischen bzw. schulischen Wirklichkeit (Kunze 2017, S. 215) beschrieben werden kann, dar. Richard Schmidt und Doris Wittek (2019) schlagen dabei vor, zwischen subsuntiver, problemlösender, praxisanalytischer und rekonstruktiver Kasuistik zu unterscheiden.

Letztgenannter Ansatz blickt anhand von Fällen mit unterschiedlichen sozialwissenschaftlichen und qualitativ-rekonstruktiven Methoden (ein Überblick der methodischen Zugänge: Helsper 2021b), auf empirische Beispiele bzw. Fälle. Dabei handelt es sich um empirische Fälle, die reale Praxis zeigen, wobei je erst festgelegt werden muss, was überhaupt zum Fall wird (Wernet 2006, S. 113-115). Grundsätzlich kann die handlungsdruckentlastete Auseinandersetzung mit Fällen (Schmidt & Wittek 2019, S. 38), die, soweit wie möglich, unter Ausklammerung von normativen Bewertungen ergebnisoffenes Nachdenken und Interpretieren ermöglicht, dabei als weitestgehender Konsens im wissenschaftlichen Diskurs betrachtet werden, wenngleich sie nicht frei von Kritik (Helsper 2021b, S. 152 ff.) und Widersprüchlichkeiten ist (Schmidt & Wittek 2019, S. 33). Das Vorgehen mittels eines systematischen, wissenschaftlichen Zugangs ermöglicht eine verlangsamte, dezidierte Betrachtung der Sequenzialität und somit eine Mikrobetrachtung von schulischen Situationen. Es soll ein „wissenschaftlich-erkenntniskritischer Forschungshabitus“ (Helsper 2021a, S. 140) angebahnt werden, der zusammen mit dem Ziel einer kritisch-reflexiven Haltung zu einem Professionalisierungsprozess angehender Lehrpersonen beitragen und sie in ihrer späteren Berufspraxis im Rahmen eines „reflexiven Habitus“ (Schmidt & Wittek 2019, S. 39) idealerweise leiten soll. Das ergebnisoffene Vorgehen kasuistischer Lehre kann dabei die Reflexion der Praxis ermöglichen. Schließt man sich Wittek und Schmidt an, die sich dem Reflexionsbegriff in Bezug auf (rekonstruktive) Kasuistik zugewandt haben, ist Reflexion ein „Nachdenken vorrangig über sich selbst und sein eigenes Handeln“ (2019, S. 36), wobei zwischen Selbst-Reflexivität, Praxis-Reflexivität und Meta-Praxisreflexivität unterschieden werden kann (ebd. 2019, S. 35f.). Sie konstatieren dabei für die Lehrer:innenbildung eine „dauerhafte Anspruchshaltung“ an (angehende) Lehrpersonen und deren Reflexionsniveau, welches sie, in Anschluss an Werner Helsper (Helsper 2016, S. 237), als problematisch beschreiben. Die auf mehreren Ebenen gelagerte Komplexitätssteigerung, mit der Lehrende konfrontiert sind, und der Anspruch selbstreflexiv zu sein, kann laut Helsper zu einer Überlastung führen und muss dementsprechend mitbedacht werden. Der kasuistische Zugang bietet hier die Möglichkeit sich auf die Reflexion des Handelns der (unbekannten) Akteur:innen im betrachteten empirischen und somit fremden Fall zu fokussieren. Die eigenen Erfahrungen mit einer zugrundeliegenden Thematik, beispielsweise Notenrückmeldungen oder Einbezogen-/Ausgrenztsein (Inklusion oder Exklusion) laufen jedoch implizit

mit und spielen bei der Betrachtung des Falles eine Rolle. Sie werden jedoch nicht explizit bearbeitet bzw. zum Thema oder Fall gemacht, sondern eher durch den jeweiligen sozialwissenschaftlichen Zugang mit dem der Fall betrachtet wird und dem jeweiligen Umgang mit der Standortgebundenheit ein- oder ausgeklammert. So konstatiert Helsper (2018, S. 134), dass der Schülerhabitus in kasuistischen Interpretationen zum Tragen kommt, aber gerade die „Auseinandersetzung mit den eigenen biografischen Erfahrungen und den habitualisierten Orientierungen“ bislang in der universitären Lehrer:innenbildung nicht verankert ist (ebd. S. 134). Die Erhebungsmethode dokumentarisch durchgeführter Gruppendiskussionen kann in diesem Zusammenhang die Möglichkeit bieten, über Erfahrungen im Rahmen der Relevanzsetzung der Gruppe ins Gespräch zu kommen. Die aufgebrachte Erfahrung kann im Sinne eines Falles, aber ohne sozialwissenschaftliche Anleitung durch ein rekonstruktives Verfahren, besprochen werden. Dabei lohnt sich zunächst auch ein Blick auf das Reflexionsverständnis welches im Hinblick auf kasuistisches Vorgehen in der Dokumentarischen Methode bzw. praxeologischen Wissenssoziologie angelegt ist. Hier wird von zwei zentralen Ebenen des Wissens und der Reflexion ausgegangen (Bohnsack 2024, S. 18). Auf der einen Seite steht die theoretisierende Reflexion (Bohnsack i. d. B.), die in diesem Zusammenhang über Intentionen und normative Erwartungen kommuniziert bzw. entworfen wird und auf der propositionalen Logik, also der Regel der Kommunikation oder dem kommunikativen Wissen beruht. Dem gegenüber steht das praktische Erkennen (respektive die praktische Reflexion), das die habitualisierten Praktiken und das implizite Wissen beschreibt (ebd.). Hier handelt es sich um die performative Logik, also die Regel der Praxis,

„bei der Handlungen, korporierte Praktiken oder Äußerungen bzw. Verbegrifflichungen sich zu Kontexten formieren und erst durch diese (von den Akteur:innen selbst hergestellten) Kontextuierungen oder auch *Rahmungen*, also im Vollzug ihres Gebrauchs, ihrer Praxis [...], d. Vf.] ihre spezifische Bedeutung gewinnen“ (Bohnsack 2020, S. 57, Herv. i Orig.).

Um Reflexion handelt es sich dann, wenn es zu einem Ausstieg „aus der bisherigen Rahmung bei gleichzeitigem Einstieg in eine/n neue/n“ (ebd.) Rahmen (zum Begriff des Rahmens siehe ebd., S. 12) kommt. Verbleiben das Verstehen und Handeln innerhalb des bisherigen Rahmens, handelt es sich um Reflexivität (ebd., S. 60). Diese beiden Ebenen stellen die (Leit-)Differenz dar, die den Kern der theoretische Kategorie der konstituierenden Rahmung bildet (ebd. 2024 S. 18). Kasuistische Bildung wird hier nun grundsätzlich „als sozialisatorische Aneignung von Potenzialen des praktischen Erkennens und der praktischen Reflexion, bei denen eine Distanz gegenüber dem Common Sense vorausgesetzt ist“, verstanden (Bohnsack i. d. B., S. 89). Dieses betrifft also die habitualisierten Praktiken und/bzw. das implizite Wissen das lediglich partiell zugänglich bzw. erfahrbar sein kann (ebd, S. 91).

Dabei, konstatiert Ralf Bohnsack, wäre auch zu klären, wo kasuistische Bildung ansetzen kann, um Studierende ‚abzuholen‘, was Erhebungen mit Studierenden wie bei Nina Meister und Julia Sotzek (2024) unabdingbar machen würde (Bohnsack i. d. B.).

In einer Analyse von Gruppendiskussionen mit Lehramtsstudierenden verschiedener Studienrichtungen arbeiten sie heraus, dass Emotionen eine spezifische Form von (praktischer) Reflexion darstellen (Sotzek 2019, S. 86-88) und Formate die dem Gruppendiskussionsverfahren ähnlich sind, als Reflexionssetting zur Habitualisierung von Reflexion führen können (Meister & Sotzek 2024 S. 418; genauer siehe Kap. 2).

Außerdem seien hier auch die Erkenntnisse von Thorsten Hertel angeführt, der in einem Vergleich zweier Schulen, bei denen die Daten einer Teamsitzung und einer Gruppendiskussion mit Lehrkräften analysiert wurden, unterschiedliche Modi der reflexiven Bearbeitung zeigen konnte. Während eine Gruppe im Rahmen der Reflexivität verbleibt, zeigt sich in der zweiten Gruppe ein Modus der Reflexion. „Über die performative Einklammerung eigener Deutungen wird hier [Anm. d Vf.: in der zweiten Gruppe] also der Ausstieg aus etablierten Rahmungen vermittelt einer Distanznahme zur eigenen Praxis in situ vollzogen“ (Hertel 2023, S. 306). Hierin deutet sich bereits an, dass der Professionalisierungsgrad bzw. die Reflexionsfähigkeit von Lehrpersonen verschieden ausgeprägt und der vorausgehenden Phase des Studiums somit eine besondere Bedeutung für die Herausbildung der Fähigkeit zu reflektieren zukommt. Wobei laut Bohnsack davon auszugehen ist, dass grundlegende Potenziale des praktischen Erkennens und Reflektierens sozialisatorisch schon früh angelegt sind, auch unabhängig von einer Habitualisierung beruflicher Praxis (Bohnsack 2024, S. 51).

Die individuell gemachten Erfahrungen mit einer Thematik wie Inklusion, die bei der Herausbildung der Reflexionsfähigkeit eine Rolle spielen und ihr Bezug zum handlungsleitenden Wissen der Studierenden, mit dem sie Fälle betrachten, in den Blick zu bekommen und diese Erfahrungen in den Fokus zu stellen, erscheint jedoch ein eher unterrepräsentierter Bezugspunkt zu sein. Festzuhalten bleibt, dass einmalig geführte studentische Gruppendiskussionen den Einstieg in einen neuen Rahmen bzw. eine Habitualisierung nicht vermögen und für den Zweck dieses Beitrages auch nicht sollen, jedoch der Reflexivität und somit der angestrebten Anbahnung eines reflexiven Habitus zuträglich sein könnten. Insbesondere die Erhebung und Auswertung von Gruppendiskussionen mit der Dokumentarischen Methode und ihrer metatheoretischen Grundlegung in der praxeologischen Wissenssoziologie erscheinen, mit ihrer Nähe zu (rekonstruktiv-)kasuistischen Lehrformaten, als ein möglicher Zugang zu den individuellen Erfahrungen von Lehramtsstudierenden. Denn auf dem Weg zum Erwerb einer selbstreflexiven Haltung, also während des Professionalisierungsprozesses, ist die Auseinandersetzung mit den eigenen Erfahrungen in einem zurückhaltend an-

geleiteten, ergebnisoffenen und zeitlich relativ weiten Kontext angezeigt, um die Relevanz dieser Erfahrungen für die Reflexion Lehramtsstudierender zu berücksichtigen. Im Beitrag wird davon ausgegangen, dass das Setting einer Gruppendiskussion (dazu mehr in Kap. 2) zumindest die Abwesenheit einer produktorientierten Aufgabe (im Sinne einer in einem Seminar abzuarbeitenden Anforderung) und einen zeitlich weiten Rahmen (mind. 90 Minuten) aufweist, vor allem aber die eigene Relevanzsetzung der Diskutierenden ermöglichen kann. Denn, wie Koch et al. 2022 konstatieren, weist bereits die Anlage von kasuistischen Seminaren Schwierigkeiten auf, u. a. durch das Mitlaufen einer Erwartungshaltung an eine richtige Lösung, wodurch „Reflexivität und eine forschende Haltung eher verhindert werden“ (Koch et al. 2022, S. 147).

Nachfolgend wird entsprechend der Ansatz beleuchtet, wie dokumentarisch erhobene Gruppendiskussionen nicht lediglich als Erhebungsmethode betrachtet werden können, die Erkenntnisse über Orientierungen von Lehramtsstudierenden zulassen und somit Anchlüsse für die Lehrer:innenbildung ermöglichen, sondern auch als hochschuldidaktische Methode, die Potenziale der Auseinandersetzung mit den eigenen Erfahrungen der Studierenden bieten kann. Dazu gehe ich im nächsten Abschnitt zunächst auf das dokumentarisch durchgeführte Gruppendiskussionsverfahren ein, um die Spezifik herauszustellen und die zugrundeliegenden Wissensformen, die die Analyse leiten, zu erläutern.

### **3 Die Spezifik des Gruppendiskussionsverfahrens und sein Potenzial für Reflexion**

Das Gruppendiskussionsverfahren als Methode rekonstruktiver Sozialforschung ist vor allem ab 2010 weiter zu einem etablierten Verfahren geworden, mit dem Orientierungswissen innerhalb und außerhalb von Organisationen und Institutionen (Bohnsack et al. 2010b, S. 7) rekonstruiert werden kann. Bis dahin dominierte das Einzelinterview (ebd.). Die Entwicklung zu einer anerkannten Methode der qualitativen Sozialforschung erhielt das Gruppendiskussionsverfahren durch seine meta-theoretische Fundierung in der praxeologischen Wissenssoziologie (Bohnsack 2010; Mannheim 1980). Hier ist vor allem die Unterscheidung zweier Wissensformen zentral, dem expliziten, theoretischen und dem atheoretischen, impliziten, handlungsleitenden Wissen. Ersteres beschreibt Wissen, welches Individuen über die Welt haben, den Common Sense, die Alltagstheorien und somit auch ein Wissen, über das mit anderen kommuniziert werden kann. Die Ebene des atheoretischen Wissens beschreibt hingegen Wissensbestände, die einer Person nicht direkt bzw. „nur reflexiv partiell“ (Bohnsack i. d. B, S. xx22) zugänglich sind und über die nicht ohne Weiteres kommuniziert werden kann. Dieses Wissen leitet die eigenen Handlungen und kann von den Forschenden mit dem Verfahren

der Dokumentarischen Methode, methodisch kontrolliert, rekonstruiert werden. Forschungspraktisch richtet sich die Durchführung des Gruppendiskussionsverfahrens auf ein festgelegtes Vorgehen, welches idealerweise im Forschungsprozess erlernt (Schäffer 2010, S. 289) und in der Lehrforschung oder Forschungswerkstätten erfahren wird (Bohnsack et al. 2010b, S. 13). Besonders anzumerken ist, dass eine „meta-theoretische Kategorisierung“ der empirischen Beobachtung nicht „schlicht vorausgeht“, sondern es sich um einen „hermeneutischen Zirkel“ handelt (ebd.). Dabei richtet sich die Rekonstruktionsleistung sowohl auf die Praxis der Beforschten, als auch auf die Praxis des Forschens selbst (ebd.).

Bei der forschungspraktischen Planung und Durchführung von Gruppendiskussionen bedarf es eines Ausgangsimpulses, der sich auf die Forschungsfrage bzw. das Forschungsinteresse bezieht und ein Sprechen darüber ermöglichen kann. Denn der Zugang zu Konstruktionen zweiten Grades (Schütz 1971), also begrifflichen und theoretischen Konstruktionen der Forschenden, muss an die Erfahrungen der Erforschten anschließen (Bohnsack 2010, S. 8). Der Impuls sollte daher so formuliert sein, dass ein Anknüpfen an die Frage für die Teilnehmenden möglich erscheint. Dabei sind alle Nennungen von Kategorien oder Konstrukten abzuwägen, da sie die Tendenz mit sich bringen, dass diese den Gesprächsverlauf präfigurieren und so die eigene Relevanzsetzung erschwert wird. Idealerweise pendeln sich die Sprechenden auf ein selbst gewähltes Thema im Anschluss an die offene Ausgangsfrage ein, und es kommt zu einer Selbstläufigkeit der Diskussion. Hierin liegt das Potenzial für ein Sprechen im Rahmen gemeinsam geteilter Orientierungen. Hervorzuheben ist im Sinne des Anliegens dieses Beitrages, dass das Gruppendiskussionsverfahren für Studierende einen Rahmen bietet, der von dem sonstigen Angebot eines Seminars abweicht. Dazu zählt der weite zeitliche Rahmen (mind. 90 Minuten), die kleine Gruppengröße (vier bis sechs Personen), ein separater Raum, eine durch Offenheit gekennzeichnete Ausgangsfrage, das Einbringen der offenen Ausgangsfrage durch eine externe Person (nicht die Dozierende), die Abwesenheit einer sozialwissenschaftlichen Anleitung oder eines Forschungszugangs anhand dessen aufgebrachte Beispiele betrachtet werden sollen, die Abwesenheit der Anforderung/Aufgabe, ein Ergebnis oder Produkt (Flipchart, Zusammenfassung der Diskussionsinhalte durch eine Gruppenrepräsentant:in, Aufforderung zur Reflexion o. Ä.) zu erstellen, die zurückgenommene Intervention von Extern (keine interviewähnlichen Fragen u. Ä.), die Möglichkeit der thematischen Relevanzsetzung durch die Gruppe.

Nina Meister und Julia Sotzek haben Gruppendiskussionen mit Lehramtsstudierenden der Theologie, der Sportwissenschaft und der Mathematik analysiert und die empirischen Daten auf das Spannungsverhältnis zwischen der Norm der universitären, theoretischen Bildung durch die Dozierenden und dem Habitus der Studierenden mit Blick auf die Prägung ihres Fachhabitus untersucht. Dabei arbeiten sie heraus, dass Emotionen, verstanden als Meta-Reflexion, das Spannungsverhältnis zwischen Habitus, Praxis und wahrgenommenen Normen bearbeiten und Teil konjunktiver Erfahrungsräume sind (Meister & Sotzek, 2024, S. 403).

Das heißt, dass sich praktische Reflexionspotenziale bieten, die in Form von Emotionen als ein Weg der Bewältigung der konstituierenden Rahmung, also der Bearbeitung des Spannungsverhältnisses von Norm und Habitus im organisationalen Kontext (Bohnsack 2020) angesehen werden können. Wenn die Gruppendiskussion also als eine Methode verstanden werden soll, die ggf. Reflexionspotenziale eröffnet, ist Folgendes einzuordnen: „während von einer Reflexion *über* das eigene *Selbst* resp. *des* eigenen *Selbst* gesprochen werden kann, ist dies in Bezug auf den eigenen *Habitus* kaum möglich“ (ebd., S. 60, Herv. i. Orig.), wobei Matthias Martens und Doris Wittek (2019, S. 302ff.) praxeologisch fragen, „inwieweit eine veranlasste Reflexion des eigenen Habitus überhaupt möglich ist“. Diese wäre auch forschungsethisch zu hinterfragen, da dieses gerade zu einer „Destabilisierung der eigenen Praxis“ (Bohnsack 2020, S. 60) führen würde. Der Habitus kann selbst nicht erfahren, jedoch durch Forschende im Sinne von „Beobachtungen zweiter Ordnung“ (Luhmann 1992, S. 87) zugänglich werden. Bohnsack sieht lediglich die Möglichkeit einer bruchstückhaften Erfahrbarkeit dort, wo Verhaltenserwartungen an das Selbst mit dem Modus Operandi nicht kompatibel sind bzw. eine Diskrepanz zwischen normativen Erwartungen und den eigenen Erfahrungen besteht (Bohnsack 2024, S. 22). Professionalisierung ist in diesem Sinne die Aushandlung/Bearbeitung des Spannungsverhältnisses propositionaler Logik (theoretische Ebene) und performativer Logik (Handlungsebene) (Bohnsack 2020).

Im dritten Kapitel erfolgt nun eine exemplarische Darstellung dreier Sequenzen aus dokumentarisch geführten Gruppendiskussionen mit Lehramtsstudierenden zu einem auf Inklusion fokussierten Ausgangsimpuls, die sich verschiedenen Erfahrungsbereichen zuordnen lassen.

#### **4 Exemplarische Sequenzauswahl zu erzählten Erfahrungen mit Inklusion: Familie, Praktikum, Schulzeit**

Die in diesem Beitrag vorgestellten Auszüge beziehen sich auf Gruppendiskussionsdaten, die im Rahmen von Seminaren mit dem Titel „Exklusion inklusive im Unterricht?! Reflektieren, kritisch hinterfragen, Unterricht planen“, entstanden sind. Die Daten stammen aus zwei aufeinanderfolgenden Semestern<sup>1</sup>. Erwähnenswert ist in diesem Zusammenhang, dass beide Erhebungen im Anschluss an ausschließlich digitale Semester während der Coronapandemie stattfanden.

Die Studierenden und die interviewende Person saßen in einem Stuhlkreis, um die körperliche Ausrichtung aufeinander und die Bezugnahme zu erleichtern und Störungen durch Nebengeräusche weitestgehend gering zu halten. Die Anzahl der Teilnehmenden einer Gruppendiskussion wurde auf vier bis sechs Teilnehmende

<sup>1</sup> Zur Wahrung der Anonymität der teilnehmenden Studierenden wird hier auf die Nennung der konkreten Semester verzichtet.

begrenzt und die Personen wurden durch Abzählen zugeordnet. Die Studierenden befanden sich in unterschiedlichen Hochschulsestern, aber mindestens im dritten Hochschulsester, da dieses eine Voraussetzung für die Teilnahme an dem Seminar darstellt. Zudem studierten die Teilnehmenden des Seminars unterschiedliche Lehrämter: Grundschullehramt, Sekundarschullehramt, Gymnasiallehramt oder Förderschullehramt.

Zu Beginn der Gruppendiskussion wurde ein offener, erzählgenerierender Impuls mit Bezug auf die Themen des Seminars gegeben, um den Zugang zu Konstruktionen zweiten Grades (Schütz 1971) zu ermöglichen, indem die theoretischen Konstruktionen der Forschenden an die Erfahrungen der Erforschten anschließen (Bohnsack 2010, S. 8). Die Studierenden hatten für die Diskussion (mind.) die Seminarzeit von 90 Minuten zur Verfügung. Der Eingangsimpuls lautete:

„Wenn ihr mal an die Themen denkt, wie sie in eurem Seminar vorkommen, also zum Beispiel Heterogenität, Inklusion, und/oder Behinderung, welche Erlebnisse oder konkreten Beispiele von Erfahrungen, die ihr im Unikontext oder außerhalb der Uni gemacht habt, fallen euch dazu ein?“

Hier ist kritisch anzumerken, dass die Nennung dieser normativen Termini bereits Orientierungsgehalte aufwerfen und somit die Anknüpfungsmöglichkeiten der Sprechenden determinieren. Wichtig war jedoch die Anbindung an das Seminar, um Erlebnisse in diesem Themenfeld im Sinne einer Fokussierung zu ermöglichen und gleichzeitig einen Bezug zu den wissenschaftlichen Diskursen aufzurufen. Die nachfolgend dargestellten, transkribierten Sequenzen von Gruppendiskussionen wurden auf Grund ihrer Relevanz für die Frage nach der hochschuldidaktischen Eignung für die Lehre und ihres Potenzials als Reflexionsanlass in der Lehrer:innenbildung ausgewählt. Die Jahresdaten werden auf Grund von wissenschaftsethischen und datenschutzrechtlichen Ansprüchen nicht benannt und somit anonymisiert. Die Sequenzen können exemplarisch drei Bereichen zugeordnet werden: Erfahrungen im Familienkontext, Erfahrung im Beobachtungspraktikum, Erfahrung aus der Schulzeit.

**Sequenz: „Da fänd ichs auch immer; da könnte man vielleicht mal drauf achten, °dass man vielleicht n bisschen langsamer einfach macht.“°**

Zum Kontext der Sequenz<sup>2</sup>:

Die vorgestellte Sequenz<sup>3</sup> entstammt einer Gruppendiskussion (01:13:31) mit fünf Studierenden und vollzieht sich in Anschluss an die Ausgangsfrage, etwa ab

2 Von den erhobenen Gruppendiskussionen wurden mit der Unterstützung studentischer Hilfskräfte thematische Verläufe und Transkriptionen erstellt, wobei die Gruppendiskussionen, die die Autorin selbst durchgeführt hat, aufgrund der eigenen Standortgebundenheit nicht zur Analyse herangezogen wurden.

3 Transkriptionsregeln nach TIQ; Diskursorganisation nach Aglaja Przyborski 2004.

Minute 35. Ein:e Studierende:r erzählt von Erfahrungen, die er/sie im familiären Kontext gemacht hat:

S2: Ja mir fällt ganz klar ein, dadurch dass meine Mutter halt (.) körperlich beeinträchtigt ist (.) ist es schwierig für uns als Familie was zu finden was wir alle zusammen machen können. Also wenn mein Vater und ich gerne Fahrrad fahren, kann sie natürlich nicht mitkommen. Spazieren gehen geht genau so wenig. (.) Und das Ding ist halt vor so zwölf Jahren gings noch aber es schreitet immer weiter fort und es ist halt schwierig oder, sie war mal in der Bank, wollte was unterschreiben aber konnte ihre Hand nicht mehr bewegen, hat sie nur die Frau gebeten da was anzukreuzen; ne, mach ich hier nicht. (.) Und ja dann konnte Mama wieder fahren und das ist richtig frech.

SL: Hm (7)

S2: Krass find ichs auch wenn man einkaufen geht, (.) die ganzen Artikel aufs Band legt und die Kassiererinnen und Kassierer ziehen ganz schnell rüber und dann wenn man so ne Beeinträchtigung mit der Hand beispielsweise, hat wie will man das so schnell machen? Hinter einem staut sichs alles weil die auch warten (.) und es wird immer hektischer, und man setzt sich unter Druck und dann geht irgendwann gar nichts mehr.

S4: Hm. (5)

S2: Da fänd ichs auch immer; da könnte man vielleicht mal drauf achten, °dass man vielleicht n bisschen langsamer einfach macht.°

S4: Oder einfach mit helfen.(.)

S2: Ja, oder so. Stimmt.

Die aufgebrachten Erfahrungen mit der körperlich eingeschränkten Mutter, werden im Kontext der Ausgangsfrage erzählt. Das Fortschreiten der Beeinträchtigung wird als Erschwernis wahrgenommen für gemeinsames familiales Erleben („schwierig“ was zu finden „was wir alle zusammen machen können“, Zeile 2-5). Auch die Erledigungen des täglichen Lebens werden erschwert, als die Mutter in der Bank eine Unterschrift (Zeile 6) und das Ankreuzen (Zeile 8) von etwas nicht mehr ausführen konnte. Die Verweigerung der Hilfeleistung einer Frau, ob Bankangestellte oder andere Person ist unklar, wird als „frech“ (Zeile 9) bezeichnet. Die folgende, lange Pause, kann hier darauf zurückzuführen sein, dass die Empörung nicht geteilt wird oder hier auf der impliziten Ebene die Erfahrung mit einer familialen oder sonst individuellen Ausgrenzungserfahrung nicht geteilt wird. Es schließt sich jedenfalls niemand an die Ausführungen an. Ein weiteres Beispiel beim Einkaufen hebt die Effekte der nicht-Berücksichtigung des verlangsamten Tempos hervor. Es wird ein Anspruch formuliert, dass darauf besser geachtet werden müsste. Hier teilen die Sprechenden die Orientierung, dass Hilfestellung angezeigt sein sollte. Implizit wird hier auf ein inklusionsförderndes Handeln der Menschen, die in Aktivitäten des täglichen Lebens von einer Einschränkung oder Barriere Kenntnis haben, Bezug genommen. Dieser Auszug zeigt auf, dass persönliche Erfahrungen mit den Seminarthemen vorhanden sind, die auch als solche

eingeorordnet werden. Es ist davon auszugehen, dass diese für den Professionalisierungsprozess eine Rolle spielen, da sie das persönliche Erleben betreffen und somit das Potenzial für eine Habitualisierung bergen.

### Gruppendiskussion „Aber da muss man dann erstmal drauf kommen ja“

Die nachfolgende Sequenz stammt aus derselben Gruppendiskussion wie das vorausgegangene Beispiel. Sie vollzieht sich ebenfalls nach der bereits gestellten Ausgangsfrage, nur etwa zehn Minuten später (ab Minute 47). Sprechend beteiligen sich dabei drei Studierende (S1, S2 und S3). S1 bringt ein Beispiel aus ihrem Beobachtungspraktikum<sup>4</sup> ein, bei dem sie bereits von einem Schüler berichtet hat, der einen Rollstuhl benutzt. Die Schüler:innen wechseln sich gerne damit ab, den Schüler in seinem Rollstuhl zu schieben („Schiebedienst“). Es schließt sich ein weiteres Beispiel aus dem Erleben bezüglich dieses Schülers im Praktikum an:

S1: ehm: dann gabs aber wiederum ne andere Situation, da hatte der Schüler der besagte Schüler also er hatte irgendwie ne Spastik gehabt, ehm und *konnte* kurze Strecken laufen musste sich dann aber immer so abstützen an den Tischen (.) und so ehm und er hatte Austeildienst, und ihm nicht zu benachteiligen denk ich ehm: ja hat sie ihn den Austeildienst auch machen lassen, ehm und dann hat man aber richtig gemerkt wie ihr das jetzt zu *lang* gedauert hat, ehm dass er ja sich so lang an den Tischen langhangeln musste im Raum dass sie es dann irgendwann abgebrochen hat, und ehm ihm die Blätter aus der Hand genommen hat, und das dann für ihn übernommen hat; und das fand ich irgendwie so (.) ja weiß ich nicht @also@ (2) ehm ja klar man versteht den *Zeitdruck* von ihr, aber andererseits ehm ist da dieser schmale Grad ehm (.) dass er ja auch eigentlich integriert werden müsste und das dann halt vollständig machen- also er hatte keine Schmerzen nichts *gar* nicht es hat halt einfach nur länger gedauert und ehm (.) ja das hat sie ihm dann halt abgenommen.

S2: Vielleicht hätte sie auch anders reagieren können wenn sie

S1: 'Mhm.

S2: gesagt hätte da (.) er macht das mit noch jemanden zusammen; (.) sie kriegen beide die gleiche Anzahl an Blättern,

S1: 'Ja.

S2: Aber-

S1: Aber da muss man dann erstmal drauf *kommen* ja, mhm

S2: 'Ja

S1: Oder einfach die Art und Weise wie sie es sagt, so warte komm ich helf dir *auch* (.) das (.) ja;

4 Beobachtungspraktikum: Das Beobachtungspraktikum findet für Lehramtsstudierende der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg am Ende des erstens Semesters statt. Es umfasst mindestens zwei Wochen, in denen die Studierenden aller Lehramter drei bis vier Unterrichtsstunden täglich an einer frei wählbaren Schulform jegliches Fach, das für sie von Interesse ist, beobachten. Dieses Praktikum ist ausdrücklich frei von der Verpflichtung zu unterrichten.

S1: 'Mhm

S2: Aber die Tatsache, dass sie ja vielleicht gar nicht dran *gedacht* hat dass er länger braucht ist ja dann eigentlich schon wieder (.) *cool* sag ich mal so wie jedes andere Kind, na gut der hat eben ein bisschen länger gebraucht, (.) gut; mach ich jetzt einfach noch mit oder nehm ich ihm das ab. Ja wie Sm1 schon sagt das kommt eben drauf an wie sie ihm das sagt.

In dieser Sequenz wird aus der Beobachter:innenrolle heraus eine schulische Situation aufgerufen. Die Lehrerin hat einem Schüler, der aufgrund einer körperlichen Einschränkung mehr Zeit bei der Bewältigung des „Austeildienstes“ von „Blättern“ benötigt, diese wieder abgenommen und sie selbst weiter ausgeteilt. Die Studierenden bewegen sich in ihrer Diskussion entlang der institutionellen Anforderungen, der Norm einer zeitlichen Passung („Zeitdruck“ Zeile 9), auch fassbar im Sinne der „Praxisantinomie“ (Helsper 2016), die von Entscheidungszwängen und Zeitknappheit gekennzeichnet ist und demgegenüber einem Inklusionsanspruch („integriert werden müsste“ Zeile 10) des Schülers in seiner Beteiligung am Austeildienst. Die Studierenden reflektieren im Sinne eines Falles, indem sie nach Handlungsalternativen für die Lehrperson suchen, die zwischen der Norm formaler schulischer Anforderungen, wie der zeitlichen Passung und der Norm der Inklusion zu vermitteln versuchen. Die Studierenden knüpfen hier implizit an den Ausgangsimpuls und die darin explizit aufgerufenen universitären Diskurse zu Inklusion an. Gleichzeitig setzen die Studierenden dieses Beispiel als relevant, sodass hier davon ausgegangen werden kann, dass es sich nicht lediglich um das Erfüllen einer ‚Erwartungserwartung‘ handelt (Erwartungen der Studierenden an die Erwartungen der Dozierenden). Insofern kann von einer gemeinsam geteilten Orientierung gesprochen werden. Die Abwesenheit einer abzuarbeitenden Aufgabenstellung und das Einbringen des Falles durch die Studierenden selbst, stellt den Expertenstatus der die Ausgangsfrage stellenden Person (diese Person ist keine Dozierende, jedoch ist den Studierenden bekannt, dass die Ausgangsfrage von der Dozierenden übermittelt wurde) zurück. Eine forschungsseitig vorausgegangene Rekonstruktion des Falles existiert nicht, da das Beispiel erst durch die Studierenden aufgebracht wurde. Insofern können die Erwartung und Anforderung an eine „richtige“ Interpretation des Falles nicht bereits vorliegen.

### **Sequenz „Aber eigentlich ist das ja auch ne spannende Frage sozusagen hier schafft also haben wir Inklusion geschafft“**

Zum Kontext der Sequenz:

An der folgenden Gruppendiskussion (01:19:51) haben fünf Studierende teilgenommen. Die ausgewählte Sequenz erfolgt zeitnah zur Ausgangsfrage ab Minute zwei. Eine studierende Person erzählt von einem Schüler mit Autismus aus der eigenen Abiturklasse, der eine Einzelfallhelferin hatte und für die Abiturprüfungen

einen eigenen Raum bekam. Es schließt sich eine Diskussion über die Frage an, wann Inklusion ‚geschafft‘ sei.

S2: Aber eigentlich ist das ja *auch* ne spannende Frage sozusagen hier schafft also haben wir Inklusion geschafft wenn (.) diese Person (.) *auch* notentechnisch dann @vielleicht n gutes Abi macht@ weil eigentlich eh (.) ist ja das ja einerseits @n großen Knackpunkt@ warum wir immer wieder in andere Pädagogiksitungen dann manchmal so da sitzen; ja Noten (.) eh spiegeln ja eigentlich nicht so die Wirklichkeit in dem Sinne wider; (.) @.(.)@

S1: Ja es ist halt vor allem; also er *hat* (.) also zumindest soweit ichs weiß hat er ja ganz gute Noten geschrieben, aber er hat halt (.) glaub ich *wenig* mit Leuten außerhalb also mit (.) Freunden außerhalb der Schule gemacht, und auch innerhalb der Schule hab ich zumindest (.) nie so mitbekommen dass er mal also wir waren (.) weiß ich nicht halt glaub ich meistens mit maximal ein zwei Leuten, (.) so mal geredet in der Pause, aber ansonsten sich auch (.) jetzt keine *großen* soziale Kontakte gehabt sozusagen; das find ich ist eigentlich (.) viel wichtigeres vi- viel wichtigerer Mehrwert so von ner Schule, (.) wenn man da dass man da viel mehr mit Menschen umgeht als dass man jetzt da ne gute Englischnote hat oder so, (.) ehm (.) und das ist glaube ich etwas zu kurz gekommen einfach dadurch (.) *dass* er halt wirklich sehr also er musste sich halt sehr ranhalten dass er den mit dem Stoff mitkommt. Mit eh (.) sonst

S3: Weißt du was er heute macht?

S1: Ne. Gar nicht. (3) °Weiß ich nicht.°

S3: ‚Weil das ist ja *auch* dann immer noch mal so dieser Faktor, (.) was was *wach* passiert nach der Schule;

S1: ‚Mhm

S1: Mhm

S3: ‚Also ehm (.) in der Schule wird dieser (.) dieser Sonderstatus quasi eingeräumt, und da wird geachtet, (.) oder darauf geachtet dass die (.) Schüler irgendwie (.) ja, am Ende die Möglichkeit haben ein gutes Abi zu machen, aber was passiert danach?

Die Studierenden rufen auch hier eine Situation auf, die sich im schulischen Kontext bewegt, diesmal aber nicht aus dem Praktikum stammt, sondern aus einer Beobachtung während der eigenen Schulzeit von S1. Die Studierenden nehmen auf universitäre Diskurse zu Inklusion Bezug („in anderen Pädagogiksitungen“, Zeile 5) und diskutieren diese im Zusammenhang mit der aufgebrachten Erfahrung, dem Fall. Sie diskutieren über die Frage, ob es Inklusion sei, wenn zwar die formale Notenzuweisung (Noten spiegeln nicht „die Wirklichkeit in dem Sinne“ Zeile 6) den Schüler inkludiert (im Sinne guter Noten und Leistungsstärke), jedoch die Norm sozialer Inklusion nicht vorhanden ist (keine sozialen Kontakte zu den Mitschülern). Hier zeigt sich die Wahrnehmung von Inklusion im Rahmen von mindestens diesen beiden Sphären und somit eine Vorstellung von einer „Teil“-Inklusion, wobei eine abschließende Klärung der Frage ausbleibt. Der Modus der

Bearbeitung bzw. der Diskussion erfolgt in theoretisierender Weise da vor allem auf die formalen Begriffe rekurriert und als theoretisierende Reflexion verstanden werden kann. Dennoch scheint eine gemeinsam geteilte Orientierung hinsichtlich des Verständnisses von Inklusion und seiner Tragweite für weitere Lebensbereiche („gutes Abi machen, aber was passiert danach?“, Zeile 24) auf. Es scheint insofern eine bereits vorhandene Reflexivität der Studierenden auf, die die Gruppendiskussion weiter angeregt hat.

## **5 Die (Forschungs-)Praxis des Gruppendiskussionsverfahrens gedacht als hochschuldidaktische Methode zur Reflexion Lehramtsstudierender anhand von erzählten Erfahrungen mit Inklusion – Fazit**

Die Suche nach weiteren Wegen und Möglichkeiten, in der universitären Bildung Räume zur Reflexion zu finden und hier ein Angebot für die Studierenden in Form einer Gruppendiskussion zu machen, ist Ausgangspunkt dieses Beitrages. Denn, wie es bei Schmidt und Wittek (2019, S. 38) heißt, bedarf Theorie „der handlungsdruckentlasteten Reflexion und ist nötig, um das praktische Handeln (rückwirkend) begründen zu können. Professionelles Lehrerhandeln muss aber beides verbinden, wobei Theorie nicht direkt in Praxis übersetzt werden kann“. Ein vermittelndes Element, das zur Anbahnung ebendieses professionellen Lehrer:innenhandelns potentiell beitragen kann, stellt der Einsatz von Gruppendiskussionen als Methode zur Auseinandersetzung mit den eigenen Erfahrungen zu Inklusion dar. Die persönlichen Erfahrungen, ob beobachtet oder selbst erlebt, greifen die bisherige Praxis zu Inklusion in einem interventionsreduzierten, handlungsdruckentlasteten, hochschuldidaktischen Rahmen auf und regen zur Reflexion an. Denn, wie Julia Meister und Nina Sotzek (2024 S. 416) konstatieren, liegt eine zentrale Herausforderung der Lehrer:innenbildung darin, „eine Kommunikationssituation zu schaffen, in welcher der in der Lebenspraxis verankerte Sachbezug der Studierenden anerkennend Berücksichtigung findet bzw. in eine sinnvolle Beziehung zu dem von den Lehrenden gemäß fachlicher Standards normativ geforderten Sachbezug gesetzt werden kann“. Entsprechend bezieht sich der Diskussionsimpuls auf die Themen des Seminars und die damit in Zusammenhang stehenden universitären Diskurse zu Inklusion und fragt nach den individuellen Erfahrungen und Erlebnissen damit, die innerhalb der Universität, aber auch außerhalb dieser liegen können.

Die Lehramtsstudierenden haben die Möglichkeit über die Seminarthemen im Rahmen ihrer eigenen Relevanzsetzung und ohne sozialwissenschaftlich-methodische Anleitung ins Gespräch zu kommen. Der Rahmen des Verfahrens, mit seiner überschaubaren Gruppengröße und vergleichsweise langen zeitlichen Peri-

ode (im Vergleich zu Gruppenarbeiten in Seminaren), bietet eine Verlangsamung der Auseinandersetzung mit den aufgetragenen Beispielen und eine Vielfalt an Perspektiven und Handlungsalternativen.

Die individuelle Erfahrungsdimension, das Nachdenken über selbst erlebte Ereignisse, die nicht im empirischen oder fiktiven Rahmen von Forschungsdaten zu verorten sind, aber auch nicht aus aufgezeichneter eigener Praxis stammen, gliedert sich in ein Seminar im Rahmen der theoretischen Lehrer:innenbildung ein und erweitert es, um die Perspektive der nicht (oder weniger) strukturierten und ergebnisoffenen Diskussion, gewissermaßen am selbst aufgetragenen Fall.

Dabei wurde in diesem Beitrag aufgezeigt, dass die Studierenden aus ganz verschiedenen Lebensbereichen Erfahrungen in die Gruppendiskussion einbringen. Neben einer Sequenz aus dem familiären Kontext, wurden hier eine Erfahrung aus der Schulzeit und eine Erfahrung aus einer Praxisphase vorgestellt. Die Studierenden reflektieren über das Handeln der beteiligten Akteur:innen und suchen nach Handlungsalternativen, die sich im Rahmen ihrer Orientierungen bewegen und teils auch an theoretische Bezüge anknüpfen.

Wenn auch festzustellen ist, dass eine Rückbindung an universitäre Diskurse in kasuistisch geprägten Formaten im Sprechen über individuelle Erfahrungen oft nur implizit vorgenommen wird (Koch et al. 2022), zeigt sich in der Sequenz „Aber eigentlich ist das ja *auch* ne spannende Frage sozusagen hier schafft also haben wir Inklusion geschafft“, dass hier auch ein direktes Anknüpfen möglich war. Grundsätzlich sollte es aber

„darum gehen, Reflexionsangebote zu machen, die ein Hinterfragen der schulischen Praxis und der eigenen Orientierungen und Routinen und so zumindest eine teilweise Explikation der impliziten Logik der Praxis und des unbewusst erworbenen Habitus ermöglichen, um Professionalisierungsprozesse anzubahnen.“ (Kramer & Pallesen 2019, S. 93).

Wie Meister und Sotzek (2024 S. 418) konstatieren, könnten Reflexionssettings, die grundlegend dem einer Gruppendiskussion ähneln, regelmäßig durchgeführt zu einer Habitualisierung der Reflexion erlebter Spannungsverhältnisse führen.

Die Orientierungen zu Inklusion die sich in den aufgetragenen Erfahrungen zeigen, geben Hinweise auf das jeweilige Inklusionsverständnis und können als Ausgangspunkt für eine weitere Auseinandersetzung fruchtbar sein.

Um die Handlungsebene dezidierter anzusprechen und mögliche Modifikationen detektieren zu können, könnte die wiederholte, längsschnittliche Durchführung von Gruppendiskussionen über den Zeitraum eines Semesters oder gar des gesamten Lehramtsstudiums erfolgen. Auch wäre denkbar, transkribierte Ausschnitte aus den Gruppendiskussionen in dieselbe Gruppe zur Diskussion zu geben. Ob dabei das erneute Einbringen verschiedener Erfahrungen oder derselben gewinnbringender ist, wäre experimentell auszuloten. Rolf-Torsten Kramer und Hilke Pallesen (2019) konstatieren in ihren Überlegungen zum Lehrerhabitus, dass

„die praxeologisch orientierte Weiterentwicklung theoretischer Ansätze zu pädagogischer Professionalität auch eine Relativierung von Professionalisierung als individuelles Projekt bedeutet und insbesondere deren Kontextualisierung in fachlichen, schulischen und beruflichen Erfahrungen hervorhebt.“ (ebd., S. 95).

Insofern bietet der hier vorgestellte Zugang die Chance, mindestens im Sinne eines Gesprächsanlasses, aber auch im Sinne eines Reflexionsanlasses, über die individuellen Erfahrungen in Bezug auf die Seminarthemen und darüber hinaus gemeinsam nachzudenken und eine reflexive Haltung von Lehramtsstudierenden, im Sinne von Professionalisierungschancen, (mit) anzubahnen.

## Literatur

- Bohnsack, Ralf (2024). Konstituierende Rahmung und praktisches Erkennen und Reflektieren in der organisationalen Praxis. In Ralf Bohnsack, Tanja Sturm & Benjamin Wagener (Hrsg.), *Konstituierende Rahmung und professionelle Praxis. Pädagogische Organisationen und darüber hinaus* (S. 17-63). Opladen, Berlin, Toronto: Budrich.
- Bohnsack, Ralf. (2010). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2020). *Professionalisierung in Praxeologischer Perspektive*. Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf & Przyborski, Aglaja (2010a). Diskursorganisation, Gesprächsanalyse und die Methode der Gruppendiskussion. In Ralf Bohnsack, Aglaja Przyborski & Burkhardt Schäffer (Hrsg.), *Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis* [2. Aufl.] (S. 233-265). Opladen & Farmington Hills: Budrich.
- Bohnsack, Ralf, Przyborski, Aglaja & Schäffer, Burkhardt (Hrsg.) (2010b). *Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis* [2. Aufl.]. Opladen & Farmington Hills: Budrich.
- Ehrhardt, Kirsten (2015). *Henri: ein kleiner Junge verändert die Welt*. München: Heyne Verlag.
- Feuser, Georg (2008). Lernen am „Gemeinsamen Gegenstand“. In Kurt Aregger & Eva M. Waibel (Hrsg.), *Entwicklung der Person durch Offenen Unterricht. Das Kind im Mittelpunkt: Nachhaltiges Lernen durch Persönlichkeitserziehung* (S. 151-163). Augsburg: BRIGG Pädagogik ein Imprint des Cornelius Verlages.
- Helsper, Werner (2021a). Der Fall in der wissenschaftlichen Erkenntnisbildung. Ein Ordnungversuch und Konsequenzen für die Lehrerverprofessionalisierung. In Doris Wittek, Thorid Rabe & Michael Ritter (Hrsg.), *Kasustik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche* (S. 151-168). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Helsper, Werner (2021b). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns. Eine Einführung*. Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Helsper, Werner (2019). Vom Schüler- zum Lehrerhabitus – Reproduktions- und Transformationspfade. In Rolf-Torsten Kramer & Hilke Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (S. 49-72). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.
- Helsper, Werner (2018). Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In Angelika Paseka, Manuela Keller-Schneider & Arno Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 105-140). Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, Werner (2016). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz. In Martin Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (S. 103-125). Münster & New York: Waxmann.
- Helsper, Werner (2001). Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *Journal für Lehrerbildung*, 1 (3), S. 7-15.

- Hertel, Thorsten (2023). Rahmungen aufbrechen? Rekonstruktionen zu pädagogischer Wahrnehmungspraxis und den Spielräumen ihrer Reflexion. In Jan-Hendrik Hinzke, Tobias Bauer, Alexandra Damm, Marlene Kowalski & Dominique Matthes (Hrsg.), *Dokumentarische Schulforschung. Schwerpunkte: Schulentwicklung – Schulkultur – Schule als Organisation* (S. 293-312). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Hinzke, Jan-Hendrik, Meister, Nina, Matthes, Dominique & Pallesen, Hilke (2022). Reflexionsanforderungen in der Lehrerbildung. Theoretische und empirische Perspektiven dreier Forschungsprojekte. In Christian Reintjes & Ingrid Kunze (Hrsg.), *Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung* (S. 152-169). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Koch, Tillmann, Labede, Julia, Neugebauer, Tjark, Petersen, Dorte & Steinwand, Julia (2022). Handlungsentlastung oder -belastung? Reflexionen und Referenzen in der universitären Praxis der Lehrer:innenbildung. In Christian Reintjes & Ingrid Kunze (Hrsg.), *Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung* (S. 133-151). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Kramer Rolf-Torsten & Pallesen, Hilke (2019). Der Lehrerberitus zwischen sozialer Herkunft, Schule als Handlungsfeld und der Idee der Professionalisierung. In Rolf-Torsten Kramer & Hilke Pallesen (Hrsg.), *Lehrerberitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrberufs* (S. 73-99). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Kunze, Katharina (2017). Reflexivität und Routine. Zur empirischen Realität kasuistischer Gruppenarbeit im Universitätsseminar. In Constanze Berndt, Thomas Häcker, Tobias Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 214-227). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Luhmann, Niklas (1992). *Die Wissenschaft der Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Lütje-Klose, Birgit & Willenbring, Monika (1999). „Kooperation fällt nicht vom Himmel“. Möglichkeiten der Unterstützung kooperativer Prozesse in Teams von Regelschullehrerin und Sonderpädagogin aus systemischer Sicht. *Behindertenpädagogik*, 38 (1), S. 2-31.
- Mannheim, Karl (1980). *Strukturen des Denkens*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag.
- Martens, Matthias & Asbrand, Barbara (2021). „Schülerjob“ revisited: Zur Passung von Lehr- und Lernhabitus im Unterricht. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 11 (2021), S. 55-73.
- Martens, Matthias & Wittek, Doris (2019). Lehrerberitus und Dokumentarische Methode. In Rolf-Torsten Kramer, Hilke, Pallesen (Hrsg.), *Lehrerberitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrberufs*. Bad Heilbrunn: S. 285-306.
- Meister, Nina & Sotzek, Julia (2024). Die Entwicklung eines Fachhabitus – Zur Bedeutung des Erlebens von Spannungsverhältnissen bei Lehramtsstudierenden. In Ralf Bohnsack, Tanja Sturm & Benjamin Wagener (Hrsg.), *Konstituierende Rahmung und professionelles Handeln in Organisationen*. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich.
- Meßner, Maria T., Adl-Amini, Katja, Hardy, Ilona & Engartner, Tim (2021). *Planspiel „Förderausschuss“*. Konzeption und Material zur analogen wie digitalen Umsetzung in der inklusionsorientierten Lehrkräftebildung [Online Supplement: Begleitmaterial Planspiel „Förderausschuss“]. *HLZ – Herausforderung Lehrer\*innenbildung*, 4 (1), S. 309-328.
- Przyborski, Aglaja (2004). *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schäffer, Burkhard (2010). Gruppendiskussion lehren und lernen. Aspekte einer rekonstruktiven Didaktik qualitativer Forschung. In Ralf Bohnsack, Aglaja Przyborski & Burkhardt Schäffer (Hrsg.). *Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis* [2. Aufl.] (S. 285-299). Opladen & Farmington Hills: Budrich.
- Schmidt, Richard & Wittek, Doris (2021). Ziele und Modi von Fallarbeit in der universitären Lehre. In Doris Wittek, Thorid Rabe & Michael Ritter (Hrsg.), *Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche* (S. 171-190). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

- Schmidt, Richard & Wittek, Doris (2019). Reflexion und Kasuistik. Systematisierung kasuistischer Lehr-Lern-Format und deren Zieldimension der Reflexion. *Herausforderung Lehrer\*innenbildung*, 3 (2), S. 29-44. <https://doi.org/10.4119/hlz-2489>.
- Schütz, Alfred (1971). *Gesammelte Aufsätze: I Das Problem der sozialen Wirklichkeit*. Den Haag: Martinus Nijhoff.
- Sotzek, Julia (2019). *Emotionen im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Eine praxeologisch-wissenssoziologische Untersuchung ihrer Bedeutung für die Professionalisierung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Wernet, Andreas (2006). *Hermeneutik – Kasuistik – Fallverstehen: Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Werning, Rolf & Lütje-Klose, Birgit (2012). *Einführung in die Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen*. München: Ernst Reinhardt Verlag, UTB.
- Wittek, Doris, Hericks, Uwe, Rauschenberg, Anna, Sotzek, Julia & Keller-Schneider, Manuela (2019). Professionalisierung im Längsschnitt beforschen? Empirische Befunde und methodologische Überlegungen aus praxeologischer Forschungsperspektive. In Sven Thiersch (Hrsg.), *Qualitative Längsschnittforschung – Bestimmungen, Forschungspraxis und Reflexionen* (S. 295-320). Opladen, Farmington Hills: Budrich.

## Autorin

### **Elseberg, Anika, M. A.**

Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich  
Schulpädagogik/Schulforschung an der Martin-Luther-Universität  
Halle-Wittenberg.  
*Arbeitsschwerpunkte:* Inklusionsforschung, qualitativ-rekonstruktive  
Unterrichtsforschung, Dokumentarische Methode insbesondere  
Videointerpretation,  
[anika.elseberg@paedagogik.uni-halle.de](mailto:anika.elseberg@paedagogik.uni-halle.de)