

Revolution versus Reproduktion – Schule in der Krise

Ergebnisse eines Forschungsseminars  
Hrsg.v. Clemens Milker

THELEM



# **Revolution versus Reproduktion**

**Schule in der Krise**

Ergebnisse eines Forschungsseminars

Hrsg. v. Clemens Milker

THELEM

2024

Die vorliegende Publikation ist im Rahmen der Tätigkeit des Herausgebers an der Technischen Universität Dresden, Professur für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt inklusive Bildung, erstellt worden und wurde von der Technischen Universität Dresden finanziell unterstützt.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.  
Bibliographic information published by the Deutsche Nationalbibliothek  
The Deutsche Nationalbibliothek lists this publication in the Deutsche Nationalbibliografie; detailed bibliographic data are available in the Internet at <http://dnb.d-nb.de>.

ISBN 978-3-95908-654-7

© 2024 THELEM Universitätsverlag und Buchhandlung  
GmbH & Co. KG  
Dresden und München  
[www.thelem.de](http://www.thelem.de)  
Gesamtherstellung: THELEM  
Umschlagbild: Nicole Seidel, 2023  
Made in Germany

# Inhalt

## I. DIE INSTITUTION SCHULE IM WIRKGEMENGE VON REPRODUKTION, REVOLUTION UND KRISE

Clemens Milker

**Mikroebene: Vorwort – Über Inhalt und Kontext dieses Buches..... 8**

Clemens Milker

**Mesoebene: Der Gemeinsame Gegenstand oder Projektlernen? ... 15**

Über Bedingungen heterogenitätssensibler Hochschullehre  
für Lehramtsstudierende und Sammelband produzierende  
Forschungsseminare

Clemens Milker

**Makroebene: Reproduktion versus Revolution ..... 39**

Von Protest bis Akzeptanz – *Jugend* in institutionell-  
gesellschaftlichen Transformationsprozessen im Spiegel der Zeit

Paulin Herzog & Martin Schulz

**Am Anfang war die Krise – und am Ende musste die Schule  
sie lösen..... 77**

## II. SCHULISCHE KRISEN IM SPIEGEL HISTORISCHER ZÄSUREN

Amal Abdelgadir & Lisa Ebert

**Das Schulwesen im Nationalsozialismus..... 108**

Charakteristika nationalsozialistischer Ideologie inner- und  
außerhalb der Institution Schule

Freddie Kober

**Ideologisierung in der Schule..... 135**

Die sozialistische und die demokratische Erziehung im  
deutschen Vergleich

Felicitas Wulff  
»Ich bin als Mensch geboren, und will als Mensch hier raus!« ..... 181  
Der geschlossene Jugendwerkhof Torgau als  
Umerziehungsmaßnahme der DDR

### III. GESELLSCHAFT UND SCHULE IN REPRODUZIERENDER WECHSELWIRKUNG

Paul Hübner  
**Die Reproduktion von Bildungsbenachteiligung ..... 208**  
Klassismus im deutschen Bildungssystem am Beispiel der  
Hamburger Schulreform

Naima Altmann, Jan Becker & Elisabeth Lindner  
**Die Funktion der Institution Schule im sich wandelnden gesellschaftlichen Geschlechtererwartungsbild an Jugendliche.... 242**  
Rückkopplungseffekte auf und von Gesellschaft und Schule

### IV. REFORM, REVOLUTION ODER STAGNATION – ANSÄTZE SCHULSYSTEMATISCHER ÜBERLEGUNGEN

Simon Pauling & Jonathan Pauling  
**Chancen für das deutsche Bildungssystem nach 1990 ..... 274**  
Inwiefern kann das finnische Bildungssystem dem deutschen als  
Vorbild dienen?

Emely-Sue Martin & Stephanie Röntzscher  
**Die Krise – Ausgang- oder Endpunkt reformpädagogischer Bestrebungen? ..... 292**  
Die Entstehung der Reformpädagogik und ihre Entwicklungen

I.

# **Die Institution Schule im Wirkgemenge von Reproduktion, Revolution und Krise**

## **Mikroebene: Vorwort – Über Inhalt und Kontext dieses Buches**

### **1. Rahmenbedingungen**

Der vorliegende Sammelband ist der Schlussstein des Wahlpflichtseminars »Reproduktion oder Revolution? – Schule in der Krise«, welches im Wintersemester 2021/22 für erfahrene Lehramtsstudierende an der TU Dresden angeboten wurde. Seine Einführung gliedert sich in drei Teile, die Aufbau wie Motivation, handlungsorientierte Hochschullehre und das Verhältnis von Reproduktion und Revolution in schulischer Bildung als rahmende Betrachtungsebenen des Gegenstandes bedienen. Diese *Mikroebene* betrachtet damit die spezifischen Beiträge des Buches.

In *Mesoebene: Der Gemeinsame Gegenstand oder Projektlernen* soll die Entscheidung, im Rahmen eines Hochschulseminars fürs Lehramt einen wissenschaftlichen Sammelband zu produzieren, vor den Ansprüchen heterogenitätssensibler Hochschullehre legitimiert werden. Hierzu werden die Notwendigkeit und Charakteristika ungleichheitssensibler Lehre dargestellt. Anhand der Seminarkonzeption wird Forschendes Lernen als didaktisches Prinzip beschrieben. Die Verhandlung von Kooperation und Individualisierung über Feusers (1989) Konzept des Gemeinsamen Gegenstands dient als konzeptionelle Basis projektorientierter Lehre, wobei hier das Lehr-Lern-Produkt des Sammelbands einen materiellen und weniger flexibel bestimmbaren Kern der Tätigkeit darstellt. Inwieweit ein derartiges Vorgehen mit Feuers Theorem vereinbar erscheint sowie die generelle Anwendbarkeit des Gemeinsamen Gegenstands im Hochschulkontext, wird schließlich diskutiert.

Die grundlegende inhaltliche Argumentationslinie des Seminars, die hier auch als themenstiftendes Bindeglied zwischen den verschiedenen Ansätzen der einzelnen Artikel dienen soll, wird in der *Makroebene: Reproduktion oder Revolution* unter folgenden Fragen betrachtet: Dient Schule als staatliche Institution der Reproduktion? Was wird überhaupt mit welcher Zielstellung durch Schule reproduziert – oder sorgt die

Nähe zu Academia, Wissenschaft, zeitgenössischen Diskursen und jungen Menschen im generativen Konflikt dazu, dass an Schule primär eher ›revolutionäre‹ Ansätze verhandelt werden? Verläuft die ›Demarkationslinie‹ Reproduktion – Revolution zwischen den »Statusgruppen« der Schule, also den Lehrenden als Repräsentanz der Staatsinstitution und ihren Lernenden als junge, gut vernetzte Denkende der nächsten Generation, die das Gros ihrer aktuellen Lebenszeit an Schule verbringen? Oder zersplittert sie die Statusgruppen zu neuen Kollektiven bzgl. ihrer Norm- und Gesellschaftsvorstellungen?

Dazu wird zunächst Jugend als biopsychosoziale (Lanwer, 2006, S. 26ff.) Entwicklungsstufe charakterisiert. Anhand ihrer Geschichte im Kontext gesellschaftlicher Transformationsprozesse wird analysiert, ob ihr tatsächlich kategorische progressive Tendenzen zugeschrieben werden können. Soziale Bewegungen als Vorstufe systemverändernder Prozesse werden in ihrer Charakteristik mit den Bedingungen an Schule abgeglichen. Final werden die Thesen exemplarisch an der *Fridays for Future*-Bewegung als zeitgenössische, anscheinend von Jugend getragene, Revolutionsbemühung gespiegelt.

## 2. Einführung in die Beiträge

Dieses Buch behandelt mit verschiedenen Schwerpunkten das Wechselseitige Spannungsverhältnis an Schule, das sich aus reproduktiven und gleichzeitig revolutionären Elementen zusammensetzt. Dabei können beide Begriffe innerhalb der Beiträge verschiedentlich aufgefasst werden. Revolution muss dabei also nicht immer die ambitionsreiche, gesellschaftsverändernde Zäsur von unten sein, sondern kann auch kleinere Veränderungsprozesse umschreiben; Reproduktion kann implizite und kaum wahrnehmbare Prozesse des Gleichmachens oder explizite, mächtig- und manchmal gewaltvolle Systemgestaltung meinen.

Das Buch ist in vier thematische Abschnitte geteilt. Nach diesem Vorwort komplettieren *Paulin Herzog* und *Martin Schulz* die Einführung, die die Institution Schule im Wirkgemenge von Reproduktion, Revolution und Krise betrachtet. Sie beschreiben das komplexe Wechselspiel zwischen Schule und Krise: Die Aura der Schule erodiert; die neuen Wissenszugänge und beschleunigte Wissenstransformation stellen das schulische Lernangebot »unter de[n] Generalverdacht, es sei veraltet [...]

und würde den Entwicklungen in den ökonomisch-beruflichen, aber auch den politisch-öffentlichen sowie medialen Bereichen nicht gerecht. Es wird damit notorisch begründungs- und legitimationsbedürftig« (Helsper et al., 2009, S. 32). Herzog und Martin nähern sich dem Krisenbegriff, da er in verschiedenen Fachbereichen unterschiedlich konnotiert frequentiert wird, interdisziplinär. Folgend auf eine Analyse der Anwendung des Krisenbegriffs auf das Bildungssystem mit Querverweisen, wie oft in der Zeitgeschichte bildungspolitische Krisen gesellschaftlich kolportiert wurden, wird am Beispiel des sog. PISA-Schocks betrachtet, ob ebenjene ausgerufenen Krisen wirklich zur bildungspolitischen Verbesserung der Lage beitragen können.

Der Bedeutungs- und Machtkampf zwischen alt und neu, die Versuche und Methoden, Gesellschaftskonstellationen und Bildungsideale durchzusetzen sowie die Komplexität der Historie des Bildungssystems lassen sich im Abschnitt *Schulische Krisen im Spiegel historischer Zäsuren* nachvollziehen. *Amal Abdelgadir* und *Lisa Ebert* untersuchen die Schulpolitik des Nationalsozialismus. Auf eine Darstellung der bildungspolitischen Entwicklungslinien ab der Machtübergabe folgen institutionsspezifische, beispielhafte Betrachtungen unter dem Erkenntnisinteresse, wie Lehrer\*innen und Schüler\*innen gleichgeschaltet wurden. Dazu werden inner- und außerschulische Realitäten und Lebenswelten nachgezeichnet. Zeitgenössische Schulbuchquellen helfen, eine ungefähre Vorstellung der institutionellen ›Erziehung zum Bösen‹ im eigentlichen Schutzraum Schule zu bekommen. *Freddie Kober* wendet den Fokus auf das repressive schulpolitische System der DDR. Untersucht wird anhand eines aufschlussreichen lebensgeschichtlichen Zeitzeugeninterviews mit einer Lehrerin, die den politischen Transformationsprozess ab 1989 an Schule miterlebt hat, welche pädagogischen und politischen Leitlinien vor und nach dem Mauerfall an Schule durchgesetzt werden sollten. Transkriptauszüge zeichnen dabei nach, welchen Spannungsverhältnissen sich die Lehrkraft ausgesetzt sah und wie die eigenen Spielräume, einige ideologische Vorgaben evtl. auch zu umgehen, eingeschätzt und angewandt wurden. Kober analysiert hier die Begriffskonnotationen von Ideologisierung und den schmalen Grat zu Indoktrinierung. Anhand eines Vergleichs von Lehrplänen wird die Politisierung, bzw. um strukturfunktionalistisch zu argumentieren, die Enkulturation (Fend, 2008) der DDR und der Bundesrepublik heute verglichen. Sanktionen sind ein wesentliches Element reproduktiver Machtpolitik. Das gilt besonders

für Unrechtsstaaten. Das Repressionssystem der DDR wird von *Felicitas Wulff* am regionalen Beispiel des Geschlossenen Jugendwerkhofs Torgau betrachtet. Welche ›Vergehen‹ ließen Verweise der als »Schwererziehbaren« stigmatisierten Jugendlichen an entsprechende ›Erziehungsanstalten‹ zu? Beispielhafte Tagesabläufe und Sanktionsmaßnahmen verbunden mit kommentierenden Erinnerungen verdeutlichen, wie traumatisch und einschneidend diese Zeit für Heranwachsende sein konnte. Die Nachwirkungen bringen Wulff zu der Frage, ob Betroffene adäquat entschädigt wurden und inwieweit Aufarbeitungs- und Gedenkstättenarbeit aufklärend mahnend diese Formen ›schwarzer Pädagogik‹ zukünftig verhindern kann.

Im Abschnitt *Gesellschaft und Schule in reproduzierender Wechselwirkung* wird die Zeitgeschichte und Gegenwart betrachtet. Hierbei wird die Rolle der Institution Schule in der Reproduktion verschiedener Differenzlinien kommentiert und denkbare bzw. bereits initiierte Interventionen in ihrem Potential, diese systematische Selbsterhaltung der Mehrheitsgesellschaft zu brechen, analysiert. Am Beispiel der Hamburger Schulreform 2009 und die Auseinandersetzung um die Einführung einer Primarschule zeichnet *Paul Hübler* die Reproduktion und Abgrenzung sozioökonomisch privilegierter Schichten gegenüber einkommensschwächeren und oder migrantischen Bevölkerungsteilen nach, wobei auch intersektionale Machtungleichheit eine große Rolle spielt. Durch Verdeutlichung der ökonomischen und politischen Ressourcen der Bewegung »Wir wollen lernen« vermag das Scheitern der progressiven Reformen kaum überraschen. Die Aufarbeitung der verschiedenen Lobbygruppen in ihren Interessen, Zielen und strategischen Bündnissen zeigt, mit welchen Legitimationsmustern der Macht- und Ressourcenerhalt argumentiert wurde. Hübler untermauert das Beispiel mit einer theoriegeleiteten Diskussion des Terminus Reproduktion. Dahingegen richten *Naima Altmann, Jan Becker* und *Elisabeth Lindner* den Fokus auf die Differenzlinie Gender. Durch systematische Betrachtungen jetzt gültiger Lehrpläne und aktueller Lehrbücher wird beantwortet, welche Rolle Schule bei der Reproduktion von Geschlechterstereotypen spielt. Als Symptom für die impliziten oder evtl. expliziten ›nudging‹-Effekte schulischer Erziehung und Sozialisation in Repräsentation für die Gesellschaft werden Karriereentscheidungen von Jungen und Mädchen anhand von Studien diskutiert. Eine Perspektive für eine geschlechtergerechte Schule zeigt Möglichkeitsräume auf, wie einzelne Schulen und Lehrkräfte

bzw. das System als Ganzes die Missstände um Genderstereotype und ihre Reproduktion schrittweise beheben können. Den Zusammenhang von Geschlecht und Schule bzw. ihren heranwachsenden Lernenden zu betrachten ergibt auch deshalb Sinn, weil die Adoleszenz, »als heiße Phase der Geschlechtlichkeit« (King, 2023, S. 81), die Zeit ist, in der Kinder zu ihren Geschlechterrollen sozialisiert und Geschlechter hergestellt werden (ebd., S. 25).

Diese Perspektive vermag, in den letzten Abschnitt überzuleiten. In *Reform, Revolution oder Stagnation – Ansätze schulsystematischer Überlegungen* wird der systemverändernde Ansatz weitergeführt. *Jonathan und Simon Pauling* schreiben über das finnische Bildungssystem, das häufig als potentielles Positivbeispiel mit Vorbildwirkung in Bezug auf zeitgenössische Bildung aufgeführt wird. Auch Finnland war nach dem (temporären) Fall des Eisernen Vorhangs sozioökonomischen Zäsuren ausgesetzt. Das wird als Anlass genommen, die (bildungs-)politische Situation Finlands zu beschreiben. Die darauffolgende Entwicklung des Bildungssystems wird in den Aspekten Struktur, pädagogisch-didaktische Leitbilder und Unterrichtsgestaltung nachgezeichnet. Durch die im Gegensatz zu Deutschland konstant hohen Ergebnisse Finlands in den PISA-Studien erlaubt sich die Frage, von der Übernahme welcher bildungspolitischen Charakteristika auch die deutsche Schullandschaft profitieren könnte. Eine Antwort kann nur legitime Perspektiven aufweisen, wenn wie in *Pauling & Pauling* mögliche Veränderungen immer ins Verhältnis mit den nationalen, sozioökonomischen, historischen und infrastrukturellen Ausgangsbedingungen gesetzt werden. Eine Mischung aus historischen Betrachtungen und aktuellen Entwicklungen bieten *Emely-Sue Martin und Stephanie Röntzsche*. In ihrem Artikel werden etablierte und in verschiedener Verbreitung heute noch existierende reformpädagogische Konzepte vorgestellt. Untersucht wird, ob die politischen Krisen des 20. Jahrhunderts im Systemwechsel zur Weimarer Republik und später Nationalsozialismus die Ideengeschichte alternativer Schulkonzepte unterstützen. In ständiger Referenz zu den gesellschaftlich-politischen Rahmenbedingungen werden die Konzepte und schulisch-institutionellen Gestaltungsmerkmale der Landerziehungsheime, Waldorf- und Montessoripädagogik sowie Jenaplanschulen erläutert. Hierbei werden die lehr-lernpsychologischen Potentiale genauso herausgestellt wie verschiedene Krisen und Skandale innerhalb der jeweiligen Strömungen. Trotz dieser Zäsuren konnten sich die Konzepte in der heutigen Schul-

landschaft behaupten. Die Diskussion des *doppelten Krisenbegriffes* betrachtet, wie Krisen Reformpädagogik begünstigten, welchen Krisen diese ausgesetzt war und wie sie zur Bewältigung individueller Krisen beitragen kann.

Wir hoffen, dieser Sammelband trifft auf vorbehaltlose und interessierte Lektüre und kann die korrespondierenden Forschungsdiskussionen bereichern und für das Seminarformat motivieren.

## Danksagung

Monique Berthold und Nico Hertwig ist für die Unterstützung bei redaktionellen Tätigkeiten und thematischen Ordnungs- und Bündelungsprozessen in der Startphase zu danken. Allen Teilnehmenden des Seminars ist für ihre Offenheit, sich auf das Experiment einzulassen und Geduld, den langwierigen Publikationsprozess sowie die abermaligen Überarbeitungsschleifen auszuhalten, zu danken. Besonders zu Dank verpflichtet bin ich Maximilian Berger, der mich bei der quellenspezifischen Prüfung und Formatierung der Artikel sehr engagiert unterstützte. Nicole Seidel danke ich für die Bereitstellung der Einbandillustration sowie die Beratung beim Auswahlprozess. Dem Thelem-Verlag und meinen Ansprechpartnern Dr. Viktor Hoffmann und Alexander Bärtl danke ich für die nicht selbstverständliche Bereitschaft, das Projekt zu unterstützen. Der TU Dresden und insbesondere Fakultät Erziehungswissenschaften ist herzlich für die Finanzierung zu danken. Es bleibt zu hoffen, dass diese entgegenkommende Art, das Amt der Gleichstellungsbeauftragten zu kompensieren, in der Hochschullandschaft Schule macht.

Clemens Milker  
Dresden, im Februar 2024

## Literatur

- Fend, H. (2008). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen* (2., durchges. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Feuser, G. (1989). Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. *Behindertenpädagogik*. 28(1), 4–48. Verfügbar unter: <http://bidok.uibk.ac.at/library/feuser-didaktik.html> [15.05.2018].
- Helsper, W., Kramer, R.-T., Hummrich, M. & Busse, S. (2009). *Jugend zwischen Familie und Schule. Eine Studie zu pädagogischen Generationsbeziehungen* (1. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- King, V. (2013). *Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Lanwer, W. (2006). *Diagnostik. Methoden in Heilpädagogik und Heilerziehungspflege* (Methoden in Heilpädagogik und Heilerziehungspflege, 1. Aufl.). Troisdorf: Bildungsverlag EINS.

Clemens Milker

## **Mesoebene: Der Gemeinsame Gegenstand oder Projektlernen?**

### **Über Bedingungen heterogenitätssensibler Hochschullehre für Lehramtsstudierende und Sammelband produzierende Forschungsseminare**

#### **1. Einleitung**

Die Lehramtsausbildung an einer Universität ist durch verschiedene, typisch erscheinende und auszuhaltende Ambiguitäten geprägt. Lehramtsstudierende werden mit teils widersprüchlichen Fachkulturen, pädagogisch-moralisch konkurrierenden Narrativen oder einer wahrnehmbaren Distinktion zwischen dem staatlich proklamiertem Wert für Bildung inklusive der daraus abgeleiteten Berufsverpflichtungen und in Praktika beobachtbaren verunmöglichen Realbedingungen konfrontiert. Dennoch muss gerade im Lehramt der Anspruch guter Lehre verfolgt werden: Einerseits wird gesellschaftlich ein hohes Maß an Verantwortung auf Lehrer\*innen projiziert, sodass eine Professionalisierung hoher Standards als Notwendigkeit erscheint, andererseits könnte antizipiert werden, dass zukünftige Lehrer\*innen desto mehr adressat\*innengerechten und motivierenden Unterricht anbieten können, je mehr sie innerhalb ihrer Bildungsbiographie an verschiedenen Institutionen mit zeitgemäßen Unterrichts- und Lehrformaten in Berührung kamen. Es wird sich zeigen, dass die institutionellen und habituellen Rahmenbedingungen an einer Universität diesen Anspruch dabei erschweren können.

Günther und Koeszegi arbeiten Bourdieus Habitusbegriff in Bezug zur Wissenschaft heraus: Akademia gilt demnach als eigenes soziales Feld mit spezifischen Regeln und Grenzen. Verschiedene teils nur implizite

und nicht offiziell formulierte Regeln müssen für eine Teilnahme am *Spiel Wissenschaft* bekannt sein. Langfristig Erfolg im System Wissenschaft kann damit nur haben, wer die Regeln erkennt, akzeptiert und inkorporiert – es resultiert ein akademischer Habitus (Günther & Koeszegi, 2015, S. 144). Zum Selbstverständnis des Habitus Dozierender können Hierarchisierungsbestrebungen einzelner Fachdisziplinen genauso gehören wie das Zelebrieren und Ausleben komplexer Gedanken vor Publikum im Hörsaal. Die eigentliche Kompetenz des Nachvollziehens und Verstehens soll in dieser Auffassung eher im Selbststudium erworben und vom Hörsaal entkoppelt werden. Lehrende können sich demnach eher als Prüfende denn didaktisch-pädagogisch Begleitende sehen. Die Lehre soll sich ausdrücklich als schwer, anspruchsvoll und damit elitär abgrenzen. Prüfungsergebnisse können nicht nur von der Leistung der Lernenden abhängen, sondern auch dem Status der Lehrenden (ebd., S. 158). Keine dieser habituellen Charakteristika erscheint für universitär ausgebildete Lehrkräfte angemessen, besonders, wenn die Gefahr der Inkorporation des universitär Vorgelebten für Schule droht. »Dem akademischen Habitus liegt [...] ein Überlegenheitsmythos zugrunde [...]. Nur diejenigen, die es im bisherigen System geschafft haben und sich an die geltenden ›Spielregeln‹ halten sowie um die Ernsthaftigkeit des ›Spiels‹ wissen, steigen in den elitären Zirkel auf. Sie gehören ›zu den besten Köpfen‹ und fungieren als Gatekeeper« (Günther & Koeszegi, 2015, S. 159).

Der universitäre Habitus wirkt also auf dortige Lehr-Lernformen, was wiederum einen Effekt auf das Aspirant\*innen- und Absolvent\*innenfeld erwarten lässt. Interessant erscheint hier die Anwendung Youngs Analyse der Charakteristika von Schulfächern hohen Status' auf Universitätsmodule und Lehrstile: Diese basieren auf Schriftlichkeit über mündlichen Elementen, Meidung von Gruppenarbeit mit Fokus auf Einzelleistungen sowie die Abstraktheit und untermittelche Distanz zur Lebenswelt ohne Einbezug des Vorwissens (vgl. Goodson, 1990, S. 385). Universitäten betrachten sich häufig als *Gelehrtenanstalten*, was pädagogischem und heterogenitätsoffenem Verhalten eher widerspricht (Hoffmann, 2015, S. 91). Ein Studium schaffen kann, oder soll nur können, wer mit diesen elitären akademischen Spielregeln mithalten kann. Ließe sich diese Weitergabe akademischen Selbstverständnis auch in der Lehrkräfteausbildung anwenden, würde sich die gleich weiter auszuführende Reproduktion von Ungleichheit an Hochschule automatisch zusätzlich auch

auf Schulen übertragen. Dabei greifen dort ohnehin schon eigene reproduktive Mechanismen (u.a. Hübler in diesem Band).

Die Ausgangsbedingungen, diese Spielregeln rechtzeitig zu verinnerlichen bzw. die notwendige Selbstwirksamkeit als Zugangsvoraussetzung aufweisen zu können, sind ungleich verteilt. Die Grundannahme, dass die erreichte Hochschulreife als zumeist notwendige Zugangsvoraussetzung zum Studium die Sichtweise legitimiert, dass Studierende mit jeglicher theoriegeleiteter Lehre klarzukommen hätten und sonst nicht an die »Sonderschule Universität« (Feuser, 1989, S. 3) gehörten, ist deshalb falsch. Sie verschleiert einerseits die unbestreitbare Heterogenität der Studierendenschaft und andererseits lernpsychologische Grundlagen, die erfolgreiches Lernen für *alle* Menschen anders definieren, als es häufig tradierte Praxis an (Hoch-)Schulen zu sein scheint. Hier erscheint das Absolvieren eines Studiums häufig eher als notwendige Prüfung der Resilienz als mit dem Anspruch nachhaltiger Professionalisierung vermittelbar. Wie sind gängige Vorlesungsformate, gebündelte Prüfungen, ein hohes Maß an Selbstbestimmung und limitierte Rückmeldeprozesse mit bekannten Konzentrationsspannen, gedächtnispsychologischem Wissen um nachhaltiges Lernen, Handlungs- und Motivationsorientierung vereinbar? Freilich sind die Studierenden an Hochschulen in ihrer Heterogenität bereits durch das (deutsche) Bildungssystem modifiziert: Laut des Hochschulbildungsreports haben 2020 nur 27 % der Kinder aus dem nichtakademischen Umfeld ein Studium begonnen, aus dem gerade 11 % den Master und 2 % die Promotion absolvierten. Akademische Elternhäuser haben eine Studienquote von 79 %, wovon 6 % erfolgreich promoviert werden (Stifterverband, 2022, S. 13). Bedingt durch primäre und sekundäre Effekte ist die Studienabbruchswahrscheinlichkeit bei Kindern aus nichtakademischen Elternhäusern fünf Prozentpunkte höher als bei Studierenden aus akademischen. Bei Studierenden mit Migrationshintergrund ist sie um 6,7 Prozentpunkte höher (Klein & Müller, 2020, S. 22). Studierende mit »bildungsdistanzierter Herkunft« neigen zu verminderter Selbstwahrnehmung gegenüber den akademisch sozialisierten Studierenden und verlassen im Zuge der »Selbststellemierung« die Akademia vorzeitig (Spiegler, 2015, S. 75). Diese organisationalen, auch als *Bildungsmentalitäten* benennbaren, Charakteristika unterscheiden sich nicht nur institutionsspezifisch, sondern lassen staatsbezogene Modifikatoren erkennen. Die moderne deutsche Universität ist auf Kultur (intellektuellen Anspruch) und Leistung (Performance) fokussiert, um

dabei auch den Pol ökonomischer Rahmenbedingungen zu bedienen. Das führt zum Beispiel zu verdeckten Schließungstendenzen gegenüber »nicht traditionellen« Studierenden, die sozialen und kommunikativen Unterstützungsangebote der Einrichtung werden dabei weniger bedient (Alheit, 2015, S. 28f., 32). Gleichzeitig müssen im Lehramtsstudium diese Annahmen über Reproduktion relativiert werden, denn anscheinend sinkt die Chance auf Wahl des Lehramtsstudiums von Abiturient\*innen, wenn sie männlich sind, die Eltern akademische Hintergründe aufweisen, mit der Anzahl an Büchern im Haus sowie der Häufigkeit politischer Gespräche am Familienschlaf (Lojewski, 2011, S. 321).

Die soziale Herkunft hat durch institutionelle Barrieren noch immer den größten Einfluss auf das Studium und übertrifft die Kategorien Studienleistung und Geschlecht (Rheinländer, 2015, S. 56). Die steigende Heterogenität, die durch Fortschritte in Bildungsdurchlässigkeit, Internationalisierung und pluralisierte Lebensformen auch an Hochschulen zu konstatieren ist (Brewe, Liegemann & Otto, 2015, S. 237), kann die Gesamtsituation kaum verändern. Hochschulen haben dabei aber als öffentliche Institution den expliziten Anspruch, im Sinne des öffentlichen Bildungsauftrags, für Gleichbehandlung einzustehen (Rheinländer, 2015, S. 56). Diese Rahmenbedingungen, also der Habitus des akademischen Milieus und Chancenungleichheit, haben signifikante Auswirkungen auf das Wohlbefinden der Studierenden. In einer AOK Studie konnte gezeigt werden, dass das durchschnittliche Stresserleben Studierender höher ist als beim durchschnittlichen Arbeitnehmenden. Besonders belastend werden dabei Zeit-, Leistungs-, und Erwartungsdruck und die Angst vor Überforderung empfunden (Schwedler, 2017, S. 166).

## 2. Diversitätssensible Hochschullehre

Diese Effekte bedeuten mitnichten eine Machtlosigkeit der Hochschullehrenden, da sie die präuniversitäre Bildungssozialisation nicht beeinflussen können. Einen wesentlichen Einfluss üben auch milieuspezifische (Selbst-)Zuschreibungen aus, die einen Einfluss auf die Selbstwirksamkeitserwartungen haben. Auch hierüber lässt sich also die Relevanz ungleichheitssensibler Hochschullehre abilden (Rheinländer, 2015, S. 59). Lehrenden an Hochschulen fällt es schwer und das ist eventuell auch die obenstehende Problematik verdeutlichend, neben baulichen

Hürden Barrieren für heterogenitätssensible Lehre zu benennen (Hoos, Lose & Büninger, 2019, o.S.). Diversitätssensible Hochschullehre wird in der Literatur u. a. durch kognitive Aktivierung, adaptive Instruktion, Feedbackkultur, Konzepte inklusiver Unterweisung, geteilte Verantwortung, Professionalität Transparenz und Innere Differenzierung charakterisiert (Breiwe, Liegmann & Otto, 2015, S. 251). Jede diese Anforderungen könnte bzgl. ihrer Umsetzbarkeit hinsichtlich der institutionell vorherrschenden Bedingungen (Unterfinanzierung, sog. Massenuniversitäten, regulierende Modul- und Prüfungsordnungen usw.) kritisch gespiegelt werden. Insbesondere die Innere Differenzierung, also die Anerkennung individueller Lernausgangslagen und Bedürfnisse innerhalb einer Lerngruppe und Vermittlung inklusiver Konzepte könnte m.E. in der universitären Lehre erfahrbar gestaltet werden. So würden Dozierende als *role models* auftreten, indem sie ihre Veranstaltungen entlang jener Parameter, vermittelnd mit institutionellen Rahmenbedingungen, also einer schulischen Lehrkraft ähnlich, heterogenitätssensibel planen. Hoffmann regt dazu an, neben der Veränderung des Lehrtypus auch über Modifikationen der Lernhaltung an Hochschulen nachzudenken. Ob der Wunsch nach »etwas mehr Anstrengungsbereitschaft« (Hoffmann, 2015, S. 93) den vielseitigen Belastungen des Studiums gegenüber fair ist, scheint diskussionswürdig. Dennoch erfordere *sensibles Lernen* eine Haltungsänderung der Studierenden, die nach der Schulzeit »betreutes Lernen« gewöhnt und an Hochschulen an der Wissensgenerierung zunehmend zu beteiligen seien. Der Ansatz, von Studierenden auch Heterogenitätssensibilität hinsichtlich der Lehrtypen und -persönlichkeiten zu fordern (Hoffmann, 2015, S. 93), könnte m.E. auch als missbräuchliche Legitimation adressat\*innenunspezifischer Lehre und inkongruenter Lehrhaltungen verwendet werden.

Die kulturhistorische Forschung kennt Konzepte, die Spezifikationen individuellen Lernens und Entwicklung erörtern und damit als Lerngesetze die obigen Anforderungen heterogenitätssensibler Lehre erweitern können. Die Zone der nächsten Entwicklung, also »dass ein Kind in Zusammenarbeit, unter Anleitung und mit Unterstützung immer mehr leisten und schwierigere Aufgaben lösen kann als selbstständig,« (Vygotskij, 2017, S. 327) gilt auch für die Erwachsenenbildung und Hochschuldidaktik (Prosetzky, 2017, S. 100). Daraus lässt sich die Notwendigkeit kooperativer Seminarformate ableiten. Vygotskij unterscheidet Spezifikationen kindlicher Entwicklung in zwei Zonen, in denen das,

*was in einem Stadium einer bestimmten Altersstufe in der Zone der nächsten Entwicklung liegt, in einem zweiten Stadium realisiert wird und in das Niveau der aktuellen Entwicklung übergeht. Mit andren Worten, was das Kind heute in der Zusammenarbeit leisten kann, wird es morgen selbstständig können. Es erscheint deshalb wahrscheinlich, dass Unterricht und Entwicklung in der Schule sich zueinander verhalten wie die Zone der nächsten Entwicklung zum Niveau der aktuellen Entwicklung. (Vygotskij, 2017, S. 331)*

Als Planungsgrundlage, die oben elaborierten Ansprüche zu verwirklichen, könnte sich am Gemeinsamen Gegenstand orientiert werden, der sich bereits in schulischen Erprobungen als flexibel und passfähig erweisen konnte (Jugel & Milker, 2022). Diese Methode soll dabei Individualisierung und Kooperation als Schlüsselemente Inklusiver Pädagogik (Feuser, 1989; Jugel & Steffens, 2019; Hoffmann, 2016) zu gleichen Anteilen ermöglichen. Diese dualistisch erscheinende Bedingung allein verordnet ein sensibles Austarieren Lehrender: Der unbedingt avisierte Anspruch von Kooperation könnte die bindende Klammer auf Kosten individueller Ansprüche setzen. Die notwendige Gemeinsamkeit der fachlichen Auseinandersetzung mit einem Thema oder besser Projekt (s. u.) kann schwierig zu finden sein, sodass das sozusagen kleinste gemeinsame didaktische Vielfache der Lernenden, also die jeweiligen Lernausgangsbedingungen, Motivationen und methodischen Präferenzen in der Bindung des Vorhabens verloren geht. Andererseits könnte eine durchgängige didaktische Bespielung individueller Bedürfnisse zu Vereinzelung führen, die kooperativ methodische, thematische oder produktbezogene Elemente verunmöglicht. Der Gemeinsame Gegenstand erfordert projektorientiertes Lernen. Gudjons (2014, S. 8) betrachtet das Projekt als traditionsreiche Antwort auf die Forderung nach Handlungsorientierung. »Dabei darf man die tendenzielle ›Sprengkraft‹ des Projektkonzeptes im Hinblick auf den traditionellen Fachunterricht mit seiner starren Zeitrhythmis, vorherrschendem Frontalunterricht, lehrerzentrierter Unterrichtsplanung und -durchführung etc. nicht unterschätzen« (Gudjons, 2014, S. 77). Ohne den Anspruch, eine Projekttheorie zu erarbeiten, wurden ibidem an John Deweys Schriften anknüpfend, folgende Merkmale herausgearbeitet, die an Hochschulspezifika gespiegelt werden:

Projekt-merkmal	Erläuterung	Spezifika im Kontext Hochschulbildung
<b>Kontext: Situationsbezug</b>	<p>Projekte erfordern Aufgaben größerer Rahmungen, die nicht auf einzelne Fächer, Domänen bzw. Disziplinen einzugrenzen sind. Sie erfordern starken Erfahrungsbezug zu den Lernenden.</p>	<p>Die in Schule wirkenden Grenzen der antizipierten fachlichen Kompetenz im Kontext vielfältiger und kaum planbarer fachlicher Verästelungen (vgl. Gemeinsamer Gegenstand) greifen evtl. umso mehr an Hochschulen in der Lehramtsausbildung, da die fachlichen Inhalte interdisziplinärer Natur evtl. hochkomplex sind.</p>
<b>Kontext: Orientierung an Interessen der Lernenden</b>	<p>Nur, weil die Lehrkraft eine Problematik als interessant erachtet, muss das von den Lernenden noch nicht gleich empfunden werden. Oft wird eine Interessensentfaltung über längere Frontalphasen zum Einstieg empfohlen. Das Formulieren und Ausleben eigener Interessen würde an Schule eher abtrainiert.</p>	<p>Obgleich Hochschulstudium und Wahlpflichtmodule den Bonus haben, gewählt worden zu sein, was also im Regelfall einen gewissen Interessenbezug voraussetzen lässt, ist auch im universitären Kontext das Zelebrieren eigener, fachbezogener Interessen außerhalb von Abschlussarbeiten nicht durchweg möglich oder erwünscht.</p>
<b>Kontext: Gesellschaftliche Praxisrelevanz</b>	<p>Um eine vollständige Individualisierung bzw. Verfolgung gänzlich privater Interessen auszuschließen, wird eine gesellschaftliche Praxisrelevanz [oder auch Bedeutung (C.M.)] vorausgesetzt. Gerne kann diese mit einem Willen, die Umwelt zu verändern, korrespondieren.</p>	<p>Die gesellschaftliche Relevanz von universitären Forschungsprojekten lässt sich häufig voraussetzen. Problematisch könnte sein, diese in Seminarkontexte zu übersetzen bzw. mit dem Grundlagenstudium zu verbinden. Ferner korrespondiert der Anspruch mit Konzepten von Bildung für nachhaltige Entwicklung oder Service Learning, was einerseits auch für Studierende gelten sollte und andererseits gerade im Lehramt durch eigenes Erfahren eine größere Rolle spielt.</p>
<b>Problemlösen: Projektplanung</b>	<p>Eine gemeinsame demokratische Planung wird als Voraussetzung für Projekte in <i>sozialer Umgebung</i> (S. 83) erachtet.</p>	<p>In Seminaren und Vorlesungen kann der Sitzungsablauf im Plenum abgestimmt werden. Wertschätzend kann aufgenommen werden, wenn Abgabefristen gemeinsam verhandelt werden.</p>

<p><b>Problemlösen: Selbstorganisation und -verantwortung</b></p>	<p>Lernende erhalten Freiräume und Vertrauen, die Projektbearbeitung bzgl. Modus und Terminus selbst zu gestalten.</p>	<p>Obgleich hochschulisches Lernen ein hohes Maß an Selbstorganisation insinuiert, kann sich diese Selbstorganisationskompetenz als bedeutsames und nicht selbstverständliches Learning herausstellen.</p>
<p><b>Handlungsorientierung: Sinnesvielfalt</b></p>	<p>Im Projekt soll die Wirklichkeit nicht nur schultypisch »beredet werden« (S. 85) sondern sich mit neuen Arbeitsformen und Sinneswahrnehmungen lebensweltlich angeeignet werden.</p>	<p>Die Relevanz verschiedener Aneignungsformen für das Lernen ist bekannt und gilt auch für erwachsene Lernende. Auch im Hochschulkontext könnte in Komplexität und Aneignung (vgl. Lernstrukturgitter z.B. Hoffmann &amp; Menthe, 2016) variiert werden</p>
<p><b>Handlungsorientierung: Soziales Lernen</b></p>	<p>Gudjons betont, dass soziale Ziele nicht gegen inhaltliche ausgespielt werden dürfen, weshalb <i>demokratische Verkehrsformen</i> installiert werden müssten (S. 85).</p>	<p>Die Relevanz von Kooperation wurde bereits in der kulturhistorischen Forschung begründet (u.a. Feuser, 2013). M.E. sollte es im Sinne von Individualisierung gerade im allokativen Kontext (Module verpflichten leider häufig zur Benotung) möglich sein, zumindest Teile der Seminarleistung dennoch alleine absolvieren zu können. Dennoch sind Austauschmomente essentiell.</p>
<p><b>Problemlösung: Produktorientierung</b></p>	<p>Hier wird die Relevanz eines gemeinsamen Ziels unterstrichen. Produkte im Projekt sind oft haptisch, in jedem Falle sollten sie Einstellungsänderungen bei den Lernenden hervorrufen. Die Qualität des Produkts liegt in der Relevanz hinter der Prozessqualität.</p>	<p>Gudjons' Betonung auf der Qualität des Prozesses muss ausnahmslos zugestimmt werden. Trotzdem kann im vorliegenden Buch vermutet werden, dass die Qualität der studentischen Beiträge besonders wegen der gemeinsamen Produktvision, ausgesprochen hoch war.</p>

Die von Gudjons final formulierten Projektmerkmale Grenzen des Projektunterrichts und Interdisziplinarität wurden bzw. werden an anderer Stelle diskutiert.

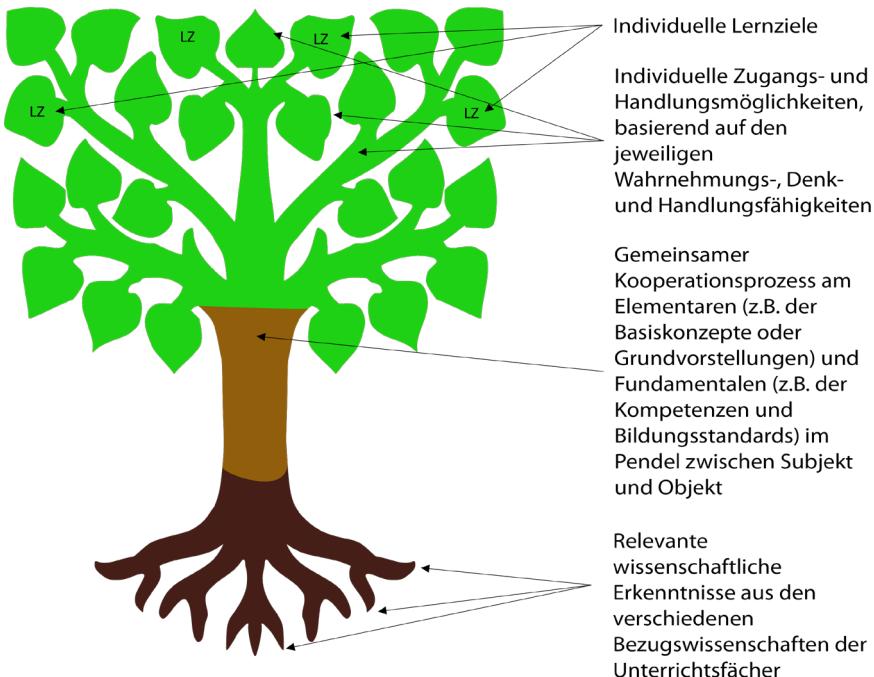


Abb. 1: Darstellung des Gemeinsamen Gegenstands (Jugel & Milker, 2022, S. 166)

Feuser (1989, S. 19) beschreibt Projektarbeit als Gegenstück zu »Parzelierung und Reduzierung«. Seine Theorie des Gemeinsamen Gegenstands vermag, Projekte zu ermöglichen und damit zwischen den Ansprüchen von Kooperation und Individualisierung zu vermitteln. Der Gemeinsame Gegenstand ist »nicht das materiell Faßbare, das letztlich in der Hand des [Lernenden] zum Lerngegenstand wird«, sondern »der zentrale Prozeß, der hinter den Dingen und beobachtbaren Erscheinungen steht und sie hervorbringt« (Feuser, 1989, S. 32). Allegorisch wird er als Baum beschrieben, sein Stamm stellt die äußere thematische Struktur des Vorhabens dar und rekuriert auf die dahinterliegende sachlogisch-objektbezogene Struktur der Fach- und Humanwissenschaften. Die Äste hingegen stellen die individuelle thematisch-sinnliche Aneignung des Gegenstandes durch die Lernenden dar (ebd., S. 28f.).

Der Gemeinsame Gegenstand ermöglicht eine »doppelseitige Erschließung« des Lerngegenstandes, da

*dies sachstrukturelle Seite selbst nicht eine vom Subjekt losgelöste objektive Gegebenheit [sein kann], die als solche zu analysieren und den [Lernenden] zu vermitteln wäre, sondern eine, die nach Maßgabe der vom Tätigkeitsniveau des lernenden Subjekts her möglichen handelnden Auseinandersetzung in Wahrnehmung und Denken in Lehr- und Lernsequenzen aufzubereiten ist. (Feuser, 1989, S. 30)*

Bezug genommen wird dabei auf Klafkis Konzepte des Elementaren und Fundamentalen. Das Elementare ist dabei »das Sichtbarwerden von allgemeinen, kategorial erhellenden Inhalten« (Klafki, 1964, S. 298) und das Fundamentale »das Aufgehen *allgemeiner* Einsichten, Erlebnisse, Erfahrungen auf der Seite des Subjekts« (Klafki, 1964, S. 298).

Die kulturhistorische Theorie unterscheidet in diesem Kontext auch in Sinn und Bedeutung. Die gesellschaftliche Bedeutung repräsentiert dabei abstrahiert überindividuelle Erfahrungen. Jenes tradierte Wissen wird zwischen Generationen vermittelt, da sie als relevant und entwicklungsnotwendig erachtet werden. Individualisiert wird das kollektive Wissen in der jeweiligen Aneignung, die vor dem Hintergrund eigener biopsychosozialer (vgl. u.a. Lanwer, 2006) Erfahrungen vollzogen wird bzw. werden soll. Dieser Prozess beschreibt den persönlichen Sinn (Kölbl, 2006, S. 135).

*Das heißt, den subjektiven Sinn der äußeren Bedeutungen kann ein Mensch nur dann erleben und erkennen, wenn die Bedeutungen vor dem Hintergrund seiner bisherigen Erfahrungen, die er zuvor für sich in tätiger Auseinandersetzung mit seiner Wirklichkeit unter den ihm gewährten Lebensbedingungen erschlossen hat, seinen Interessen, Wünschen bzw. Bedürfnissen entsprechen. (Lanwer, 2006, S. 50f.)*

Der Gemeinsame Gegenstand wird folgend als Planungshilfe verstanden (und evtl. auch vereinfacht oder bzgl. des Anwendungsfeldes Hochschulseminar »zweckentfremdet«), die Individualisierung bei gleichzeitiger Kooperation erlaubt. Also wird eine u.a. motivationale und aneignungsspezifische Flexibilisierung ermöglicht, ohne eine objektbezogene fachliche Perspektive außer Acht zu lassen. Der Gemeinsame Gegenstand eröffnet diesbezüglich einen Möglichkeitsraum (u.a. Feuser, 2013), was auch darauf hindeutet, dass durch das reziproke gemeinsame Hinarbeiten auf ein Projektziel (oder –produkt) eine hohe Ergebnisvielfalt bei gleichzeitig limitierter Planbarkeit eröffnet wird.

### **3. Forschendes Lernen am Gemeinsamen Gegenstand? Konzept & Methodik des Seminars »Reproduktion oder Revolution«**

*Betrachtet man die institutionellen Funktionen von Schule im Vergleich zu scheinbaren Charakteristika von Jugendlichen und Merkmalen vergangener Revolutionen, ergibt sich ein Spannungsfeld. Während Schule gesellschaftlich stabilisierende dem Auftrag der Reproduktion folgt, müssen sich durch das Adressat\*innenfeld in Zeiten revolutionärer Bestrebungen oder staatlicher Krisen diametrale Effekte ergeben.*

*Das Forschungsseminar versucht durch Anwendung verschiedener Forschungsmethoden (Archivarbeit, Literaturstudium, Interviews o.ä.), diese historischen Konfliktfelder nachzuzeichnen. Dabei lassen sich Beispiele vertikal und horizontal flexibel wählen (z.B.: die Coronakrise und Schulen der USA, Frauenbewegung und Bildung, Schulen in der portugiesischen Diktatur). Im besten Falle erarbeitet das partizipative Forschungsseminar durch induktive Erkenntnisgenese einen Beitrag, die Wechselwirkung von Schule und Gesellschaft besser zu verstehen.*

Das Seminar wurde, wie in der obigen Seminarbeschreibung ersichtlich, als Forschungsseminar betitelt und beworben. Bereits in der ersten Sitzung wurde darauf verwiesen, dass dies in einem eher atypischen Seminarablauf resultiere, auf den sich eingelassen werden müsse (wobei evtl. doch eine notwendige Heterogenitätssensibilität von Studierenden (s.o.) aufgegriffen wird). Die Produkt- und Zielorientierung bzgl. der Publikation dieses Sammelbandes wurde in der ersten Sitzung besprochen. Daraus ergab sich die Perspektive, dass der langwierige Prozess von first draft bis Druckfahne erwartungsgemäß arbeitsaufwändig werden würde und kaum innerhalb eines modularisierten Semesters zu verwirklichen sei. Für eine erfolgreiche Veröffentlichung müsste sich der Seminarleiter als Herausgeber darauf verlassen können, dass die Studierenden auch nach Semesterende zur Finalisierung erreichbar blieben. Dieser Prozess gibt zwar einen Einblick in die Lebenswelt wissenschaftlichen Alltags, diese Motivation muss aber für angehende Lehrkräfte mit vermutlich überwiegend anderen Berufsaussichten nicht tragen. Das wäre aber notwendig, da der Prozess nicht allein durch eine Seminar- bzw. Modulnote abbildungbar ist. Ein Forschungsseminar charakterisiert sich unabhängig von den klaren Produktvorstel-

lungen durch eine hohe Offenheit und limitierte Planbarkeit. Demnach würden die Seminarinhalte mehr selbst erarbeitet und nicht jede Sitzung vorbereitet konsumiert. Das rekurriert an eine notwendige *Kompliz\*innenschaft* beim Forschenden Lernen, »[...] eine Beziehung des gegenseitigen Vertrauens und der intensiven, verlässlichen Zusammenarbeit [...], die durchaus verschwörerische Elemente impliziert [...]. Das Forschende Lernen unterstützt die *Kompliz\*innenschaft*, indem es von der einseitigen Belehrung abrückt, die Eigenständigkeit und Aktivität der Studierenden fördert [...]« (Kaufmann & Koch, 2015, S. 233). Im besten Fall entstand dadurch aber eine produktive und bindungsaffine (vgl. u.a. Lanwer, 2006), also Resonanzräume erlaubende, Seminaratmosphäre. Forschendes Lernen zeichnet sich dabei generell durch eine konstruktivistische, kollaborative sowie problemorientierte und lernendenzentrierte Methodik aus, die Erwerb von Fachwissen und wissenschaftliche Zusammenarbeit fördern kann. Authentische Fragestellungen werden hypothesengeleitet erarbeitet und Daten oder Experimente dazu erhoben und ausgewertet. Selbstbestimmt sollen die Erhebungsmethoden mehrfach durchgeführt bzw. validiert werden. Die Lehrperson tritt in den Hintergrund, während das Fachwissen von den Lernenden gesammelt und generiert wird. Dadurch können nachweislich Methodenwissen und vermutlich Fachwissen gefördert werden (Arnold, Kremer & Mayer, 2017, S. 25). Auch wenn eher empirische Erprobungen Forschenden Lernens für reflexive Lehrer\*innenbildung als förderlich vermutet werden (Langner, 2019, S. 12 f.), wird ein hoher Mehrwert auch für die Lehramtsausbildung erwartet (Effekte und Diskurs vgl. Fichten, 2017). Forschendes Lernen mit Studierenden verhindere außerdem, dass nach Humboldt sich die Wissenschaft im menschlichen »Selbst-Aktus« verriere, sich also nur auf Gefundenes und Bewährtes beziehe, weil das Wissen aus dem Menschen selbst generiert werden muss. Die Begegnung mit dem »noch nicht durch die institutionalisierte Wissenschaft disziplinierten Denkvermögen« (Humboldt, 1964, zit. nach Giel, S. 1997, S. 8) bringe neue Bewegungen in die Wissenschaft. Demnach können also Lehrende und Lernende gleichermaßen von Konzepten mit Forschungsanteil profitieren.

Im Seminar wurde der Vorbereitungs- und Einstiegsphase ein erhöhtes Zeitkontingent eingeräumt. Die Relevanz von Bindung für eine nachhaltige Lehr-Lernatmosphäre (Lanwer, 2006; Steffens, 2022; Jugel & Milker, 2022) ›zwingt‹ Dozierende zu methodischer Vielfalt, die nicht selten in verschiedenen Kennlernspielen mündet. Diese werden

von Studierenden, vermutlich auch wegen ihrer Redundanz und evtl. Peinlichkeit, gemischt aufgenommen. Für das Seminar wurde ein neues Kennlernspiel entwickelt, dass durch Innovation o.g. Negativeffekte umgehen sollte. »Taskmaster« ist von der gleichnamigen britischen Fernsehshow<sup>1</sup> inspiriert. Die Studierenden treten hier kooperativ gegen eine Aufgabe an und ›besiegen die Zeit mit ihrem Kollektivwissen‹. Sie haben ein Zeitlimit, sich in flexiblen Gruppen mit einer Obergrenze von vier kennenzulernen und strategisch Fragen zu stellen. Nach der Zeit gilt es, sechs von zehn Fragen zur Gruppe richtig zu beantworten, wobei nach Ablauf der Zeit jeweils nur eine Person für die Gruppe ohne weiteren Absprachen antworten darf. Sechs der Fragen werden der Spielgruppe vorher mitgeteilt (*Was haben genau sechs Studierende aus der Gruppe gemeinsam? Kann man die Gruppe in genau drei beliebige ›Kategorien‹ teilen? Was ist der durchschnittliche Lieblingsfilm der Gruppe? Was ist der südlichste Geburtsort der Gruppenmitglieder? usw.*), vier weitere Fragen bleiben unbekannt und lassen sich dem üblichen Kennlernsmalltalk zuordnen (z.B. *Kennen Sie die Hobbies von vier Kommiliton\*innen?*). Nach der Zeit werden die Fragen ausgewertet. So entsteht eine angenehme Atmosphäre, wenn man beispielsweise alle Teilnehmer\*innen nach dem individuellen Lieblingsfilm befragt und an der Tafel dazu eine ›kompetitive‹ Strichliste führt. Die Gruppe lernt sich nahezu nebenbei kennen und durch den Wettbewerb gegen eine Aufgabe und einen evtl. Sieg entsteht bereits ein bindendes Narrativ.

Nach dem Vorstellen des Vorhabens Sammelband, der bildungsökonomisch obligatorischen Einführung in die Prüfungsleistung und Absprache des Seminarplans folgte eine erste assoziative Sammlung zum Seminarthema unter besonderer Berücksichtigung der Begriffe Reproduktion und Revolution. Zwei kleine LiteratURAufträge (Blömeke & Herzig, 2009; Castro Varela, 2018) sollten auf die nächsten Sitzungen vorbereiten. Nachdem diese theoriegeleitet besprochen wurden, sollten die Studierenden diese Basis nutzen, um in Gruppen zu überlegen, wie die (schulische) Umwelt und Wirklichkeit mit Daten operationalisiert werden kann. Hinter welchen Daten könnte welcher hypothesengengeleiteter Mehrwert stecken? Zuletzt blieb die Frage, ob Schule einen besonderen Datenfundus aufweist. Zum Ende der zweiten Seminarsitzung wurde sich des Assoziierens als theaterpädagogischer, gedächtnispsychologischer und kreativitätssteigernder Technik bedient (Birkenbihl, 2013; Hoffmann

---

<sup>1</sup> Taskmaster, created by Alex Horne, Avalon Television: Channel 4.

& Engelkamp, 2016, S. 99). Hierbei wird versucht, die individuellen Gedankengänge und inhaltlich-semantischen Verknüpfungen, die für Außenstehende nicht immer sachlogisch nachvollziehbar erscheinen, sondern von der individuellen neuroplastischen Denksocialisation abhängen, zu verbalisieren. Unberechenbarkeit und damit kreatives, kooperatives Denken entsteht, da die Teilnehmer\*innen nicht mit sich selbst assoziierten. Durch das abwechselnde Assoziieren in kleinen Gruppen werden die individuellen Assoziationsketten unterbrochen und gleichzeitig mit den Gedanken anderer kombiniert – es entsteht ein intersubjektiver kreativer Möglichkeitsraum. Erst sollten die Studierenden ›frei‹ Assoziieren, um sich mit der Technik und ihren Regeln vertraut zu machen. Tatsächlich waren diese Assoziationsrunden nicht gänzlich frei (was sie durch die ständige Mensch-Umwelt-Wechselwirkung des Menschen ohnehin nie sein können). Ferner waren die neuronalen semantischen Netzwerke (Gruber, 2011, S. 60f.) der vorherigen Theoriediskussion ›aktiviert‹. Es folgten jeweils Assoziationsrunden zu den thematischen Stützen Revolution und Krise. Von der nicht validierten Methode wurde sich erhofft, die kreativen themenspezifischen Potentiale der Gruppe zu aktivieren, ohne dass sich die Gedanken zu weit von den Sinn- und Motivationsgrundlagen der Individuen entfernten. Das Nachwirken dieser Übung sollte kanalisiert werden, indem alle Teilnehmer\*innen still ›für sich‹ mögliche Forschungsfragen notierten. Die formulierten Forschungsfragen wurden gesammelt und geclustert, sodass Dopplungen und Ähnlichkeiten zusammengefasst und thematische Oberbegriffe, die sich auch in der Gliederung des Sammelbandes wiederfinden, erfasst wurden.

Diese Übersicht diente als Grundlage für die Gruppen- und Themenzuweisung, bei der sich die Teilnehmer\*innen wieder dem Dilemma zwischen bindungs- und themengebundener Präferenz der Gruppensuche ausgesetzt sahen. Für den Rest des Semesters arbeiteten die Gruppen selbstständig in den Seminarsitzungen zu ihren Themen. Wöchentliche Konsultationen mit der Seminarleitung dienten der methodisch-didaktischen und inhaltlichen Orientierung. Trotz der Freiheit eigener Vorhaben war es gelegentlich notwendig, die studentischen Projekte, die sich zunehmend individualisierend differenzierten, gemäß dem didaktischen Pendel (Milker & Steffens, 2022) wieder näher an das Thema des Sammelbandes zu führen. So konnte das Gemeinsame und kooperative Produkt im Vordergrund bleiben, ohne zu verhindern, dass die themenspezifischen Interessen verloren gingen. Unterbrochen wurden die

selbstständigen Arbeitsphasen von den sog. Redaktionskonferenzsitzungen, die ein bindendes Austauschmoment garantieren sollten. In der ersten Konferenz wurden die skizzenhaften Projektideen im blitzlichtartig vorgestellt (Themenbereich, Arbeitstitel, Motivation, Fragestellung, Bibliographie und Methodik). Dadurch konnte auch sichergestellt werden, dass die Vorhaben nicht durch zu enge thematische Dopplungen konkurrierten bzw. entsprechende Überschneidungen als Synergie im Buchaufbau genutzt werden konnten. Gen Ende des Semesters wurden die inzwischen elaborierteren Vorhaben in einem Werkstatttag intensiv vorgestellt und diskutiert. Für die Erstellung des Sammelbandes wurden die Fristen gemeinschaftlich beschlossen, die zu oft von der Seminarleitung selbst nach hinten verschoben wurden.

Die first draft Artikel wurden im peer-review von jeweils anderen studentischen Gruppen kritisch geprüft. Die dann abgegebenen finalen Versionen wurden von der Seminarleitung redigiert. Erst auf die überarbeiteten Versionen der Studierenden gab es, sehr zum Unmut des Prüfungsamtes, dann die Seminarnote. Obgleich jedes Recht bestand, die späte Notenvergabe zu beanstanden, zeigt sich hier wieder eine gewisse Unvereinbarkeit derartiger Vorhaben mit institutionellen Abläufen. Die dann anschließenden weiteren Überarbeitungsschleifen, Korrespondenzen und das Prüfen der finalen Druckfahnen konnten dementsprechend längst nicht mehr mit einer Note abgedeckt werden und bauten auf das zusätzliche Engagement der Studierenden.

Mit dem Seminar wurde avisiert, Anknüpfungspunkten für die vier Charakteristika inklusiver Hochschullehre nach Richter (vgl. Breiwe, Liegmann & Otto, 2014, S. 251) zu gestalten. Die *geteilte Verantwortung* wird durch den Forschungscharakter und das gemeinsame Produkt gesichert, *Professionalität* im Sinne von Selbstverantwortung und Aktivität der Studierenden wird darüber ebenso ermöglicht. Die *Transparenz* wurde innerhalb des Seminares avisiert, wesentliche Entscheidungs- und Gestaltungsschritte des Sammelbandes sowie inhaltliche Schwerpunktsetzungen bei der Bearbeitung der selbstgewählten Themen wurden offen und kollektiv besprochen. Sicher konnte dieses Level nach Abgabe der first drafts und in der Bündelung, Redaktion und Formatierung der Beiträge nicht mehr aufrechterhalten werden. Final wird auch die oben besprochene *Innere Differenzierung* als Charakteristikum genannt.

In dieser Konzeption sollte dem Ansatz gefolgt werden, dass wissenschaftliches Lernen keine ausschließliche Konfrontation mit Antworten

auf Forschungsfragen darstellen soll, sondern durch eigene Aktivität Wissensgenerierung ermöglicht (Hoffmann, 2015, S. 101). Schließlich »[...] kann die bloße Vermittlung des Ist-Standes von Wissen dem komplexen Prozess, der diesen Erkenntnissen vorausgeht, kaum dem Charakter von Wissenschaft gerecht werden« (Arnold, Kremer & Mayer, 2017, S. 22).

#### **4. Ausblick und (Selbst)kritik: Der Gemeinsame Gegenstand in der Hochschulbildung**

An welchen Stellschrauben sollte man zuerst im Sinne einer Verbesserung universitärer Lerne drehen? Das globale Bildungsmonitoring, was verschiedene Quoten international vergleicht, übt Handlungsdruck auf die Universitäten aus. Dabei sei die »Qualität von Bildungsprozessen eine andere als die nach erreichten Ergebnissen und ihrer Kontrolle [...]« (König, 2012, zit. nach Hoffmann, 2015, S. 99). Der »Vermessungsdrang« könnte evtl. so auch zu der von Heimpel bereits 1955 prognostizierten Entwicklung von Universitäten zu »Berufsschulen höchster Art« geführt haben, bei der spezifische (utilitaristische) Wissensziele im Vordergrund stünden und so höherer Erkenntnis entgegengewirkt wird (ebd., S. 90). Zusätzlich wirkt der politische Druck auf lehramtsausbildende Hochschulen, Abbruchsquoten zu verringern und möglichst viele einsatzfähige Lehrkräfte hervorzubringen. Ohne »pädagogische Absicherung« produzierten solche Situationen »die Gefahr, dass die Ansprüche gesenkt werden, um den ›Ausstoß‹ zu erhöhen, den am leichtesten zu manipulierenden Indikator für Effizienz« (ebd., 2015, S. 99). Tatsächlich müsste die Qualität der Lehre modifiziert werden. Dazu wurden hier Maßgaben diversitätssensibler Hochschullehre, Forschenden Lernens und des Gemeinsamen Gegenstandes der Entwicklungslogischen Didaktik diskutiert und als Planungsorientierungen für das vorgestellte Forschungsseminar genommen.

Es bleibt die Frage, ob das Erleben des Gemeinsamen Gegenstandes an Hochschulen gelingen kann. Das vorgestellte Forschungsseminar kann hierauf nur vorsichtige Antworten geben, ohne zu vergessen, dass hier das Konzept praxeologisch abgewandelt und den institutionellen bzw. semester- und modulspezifischen Rahmenbedingungen untergeordnet durchgeführt wurde, sodass es nur begrenzt Spezifika des Gemeinsamen Gegenstandes oder gar Forschenden (Projekt)Lernens erfüllte. Das liegt

einerseits an den, im Gegensatz zur Schule, anderen, aber ähnlich stark limitierenden, institutionellen Rahmenbedingungen, andererseits am vorher von mir festgelegten Projektziel. Deshalb müssen verschiedene Einschränkungen diskutiert werden:

- » Ohne die Loslösung vom semesterspezifischen Zeitkontingent unter Rücksprache und Einverständnis der Studierenden, wäre das Projekt in der Form nicht möglich gewesen. Ansonsten wären größere Vorhaben von vornherein aus dem Möglichkeitsraum auszuschließen, was die projektspezifische Flexibilität der Methodik in Frage stellen würde. Schon bei vergangenen Lehrveranstaltungen mit forschenden schulischen Erprobungen, die selbst kleine Forschungsprojekte darstellten und gleichzeitig Projektunterricht an Schulen anboten, limitierte das Semesterkontingent massiv und verhinderte u.a. intensiveren Bindungsaufbau zu Studierenden, Schüler\*innen und Lehrkräften sowie die tiefere Professionalisierung mit Theorie und Forschungsmethodik (vgl. Sing, 2022a; Sing, 2022b).
- » Trotz der locker- konstruktiven Seminaratmosphäre, die Obligation der Benotung blieb trotzdem. Damit bewegt man sich automatisch (und im Sinne ausgeglichenen Workloads und studentischer Rechte völlig zurecht) im berechenbaren Referenzfeld von Leistungen, Arbeitsaufwand und extrinsischer Motivation. Der Notenzwang könnte motivational hilfreich wirken oder die Studierenden zu eher konservativeren Ansätzen der Methodik und Fragestellung verleiten, da die Note ja noch immer wichtig wäre. Für Dozierende ergibt sich die Notwendigkeit gewisser Vergleichbarkeiten oder zumindest fairer Bezugsnormen. Dieses Problem intensiviert sich mit einer höheren Produktflexibilität als im hier vorgestellten Seminar.
- » Zusätzlich wurde mit dem vorher festgelegten Ziel, einen wissenschaftlichen, studentischen Sammelband herauszugeben, gegen die demokratische, produktbezogene Offenheit und damit Grundlagen verschiedener Projektdefinitionen gearbeitet. In einem Grundlagenseminar habe ich diese Limitierung aufgehoben und es entstanden vielfältige kreative und qualitativ-fachlich hochwertige Produkte wie Flyer, Broschüren, Projekterprobungen und Podcasts usw., was die Anwendung der Projektmethode an Hochschulen als vielversprechend spezifiziert. Trotzdem konnte das Vorhaben des Sammelbandes in meiner Wahrnehmung eine erhöhte studentische Motivation und Ergebnisqualität hervorrufen, was vermutlich

mit Anerkennungsstrukturen zusammenhängt. Eine öffentliche Publikation stellt freilich eine andere Zielorientierung dar als eine weitere Hausarbeit unter vielen, bei der man sich nie gänzlich sicher ist, ob diese überhaupt gelesen würde. Eine große Sorge bestand bzgl. des richtigen Umgangs, falls die jeweiligen Produkte nach entsprechender Motivation, Mühe und Überarbeitung trotzdem nicht den Anforderungen eines zu publizierenden studentischen Sammelbandes entsprochen hätten. Dieser Fall hätte vermutlich erhebliche Restriktionen auf Selbstwirksamkeit, Bindung und zukünftige Motivation in Textproduktion bedeutet.

- » Fraglich ist auch, ob hier eine *lebensnahe* Problemlage gewählt werden konnte, da als bindendes Element eine theoriebasierte, problemorientierte Forschungsfrage diente. Dies hat automatisch Implikationen auf Motivation und Sinnempfinden.
- » Solche Forschungsprojekte theoretischer Natur haben in ihrem Veränderungspotential selten unmittelbare und damit direkt spürbare Auswirkungen auf die Umwelt der Lernenden. Projekte, die allerdings ebenen projektorientierten Mehrwert aufweisen, können Lernende vermutlich besser und nachhaltiger motivieren. Deshalb wird diese Veränderung oft als Teil einer Projektdefinition erachtet.
- » Im Seminar zu diesem Sammelband ließ die aneignungsspezifische und vor allem sinnliche Vielfalt zu wünschen übrig. Flexibilität entstand höchstens in der Art des Forschungsvorhabens (z.B.: qualitative, quantitative oder theoretische Forschung).
- » Gerade nach Semesterende blieben die Kooperationsmomente zwischen den Gruppen limitiert. Auch während des Semesters wurde die Möglichkeit alleiniger Themenbearbeitung gegeben. Bindend blieben dann notwendige Absprachen zu Gestaltung, Gliederung und Layout des Sammelbandes. Wenn also innerhalb der Artikel nicht kooperiert wurde, dann zumindest zu diesen Anlässen oder in den regelmäßigen ›Redaktionskonferenzsitzungen‹, also gegenseitigen Diskussionsrunden in Form eines Kolloquiums.
- » Ein signifikanter Unterschied zwischen Erprobung und den Erfordernissen des Gemeinsamen Gegenstands ist der institutionsspezifische Verzicht auf Verstehende Diagnostik (Langner & Jugel, 2019; Milker, 2020). Diese ressourcenorientierte Kennlerndiagnostik würde Individualisierungspotentiale thematischer,

aneignungsspezifischer und methodischer Natur offenlegen, die dann in der Projektdurchführung bedacht werden könnten. Das Seminarprojekt musste ohne tiefere »Eingangsdiagnostik« auskommen. Dafür wurde der Diagnostik im Sinne einer Rückmeldefunktion durch das mehrmalige, intensive Redigieren der Texte überproportional Rechnung getragen.

In Jugel & Milker (2022, S. 175 f.) haben wir weitere Schwierigkeiten benannt, die einerseits das Konzept als schwer durchführbar bzw. retrospektiv den Gemeinsamen Gegenstand als schwer erkennbar erscheinen lassen. Gemäß der *Fassbarkeit* glauben wir, dass der Gemeinsame Gegenstand sowohl *das Ergebnis* kooperativer Prozesse sein kann, das evtl. gleich zu Beginn einer Projektlerndephase demokratisch festgelegt wird, als auch *das gruppeneigene Narrativ* der Zusammenarbeit, das ein gemeinsames Sinnempfinden liefert. Daraus resultiert auch eine limitierte *Planbarkeit*, denn räumliche, materialbezogene und fachliche Aspekte können schwer antizipiert werden. Für den Seminarkontext sind diese Limitierungen vor allem durch den (forschungs-)methodischen und wissenschaftlichen Bereich zu erweitern (in welchem inhaltlich-methodischen Bereich wird sich in der Betreuung noch wohlgeföhlt?). Eine hohe produktspezifische Offenheit könnte die allokativen Planbarkeit limitieren (wie was unter welcher Vergleichbarkeit bewerten?). Die projektspezifische *Flexibilität* lässt unklar, bei welcher Offenheit gegenüber Individualisierungsbewegungen sich das gruppen- oder individualspezifische Vorhaben zu weit vom gemeinsam bindenden bzw. vorher ausgewählten fach- und humanwissenschaftlichen Stamm entfernt.

Trotz des Zeitdrucks outputorientierter Studiengänge und Fachkräftemangels an Schule: Eigene Wissensgenerierung muss weiterhin als Notwendigkeit von Hochschulbildung betrachtet werden. »Die Verbesserung der Vermittlung durch eine veränderte Lehre darf nicht auf Kosten der Fähigkeit zur Ermittlung gehen« (Hoffmann, 2015, S. 94). Gleichzeitig erfordert die Tätigkeit der Lehramtsprofession einen reichen impliziten und expliziten Wissenskanon, der in der universitären Ausbildung seit Bologna in Modulen verstrickt ist. Hier greifen auch Giels (1997, S. 5) Analysen zu Schulfächern und lassen sich auf universitäre Module anwenden: Demnach trennt der Modulplan die Ereignisse von ihrem zufälligen Auftreten: Pädagogisch-didaktische Grundkenntnisse und Theoreme werden also nicht in ihrem lebensweltlich auftretenden Kontext,

sondern als professionalisierende Kompetenzen vorbereitend vermittelt. Daraus resultiert ein abstrakter Charakter, der evtl. deren Sinnhaftigkeit und Greifbarkeit verschleiern könnte. Der Gemeinsame Gegenstand könnte einen Beitrag leisten, mehr Forschung und thematische Flexibilität, die sich dann besser mit dem zeitlichen Auftreten ihrer lebensweltlichen Notwendigkeit synchronisiert, in das Studium zu bringen. Fern der lernspezifischen Vorteile, die als Effekte bei der Anwendung offener Methoden vermutet werden bzw. bereits bewiesen wurden, blieb ein letzter lehrrelevanter Faktor bislang unerwähnt: Unabhängig davon, dass natürlich die Herausgabe eines Sammelbandes einen erheblichen Mehraufwand darstellt, muss die Beobachtung, dass der Gemeinsame Gegenstand in Schule eine erhöhte wahrgenommene Planungslast darstellt (Jugel & Milker, 2022, S. 180) als Modifikation *an Hochschule* relativiert werden. Dass der Mut zur projektbezogenen Offenheit mit einem, im Vergleich, verringerten Vorbereitungsaufwand<sup>2</sup> ausgeglichen werden kann, dürfte evtl. zunehmend für diese Methode motivieren. »Der Gemeinsame Gegenstand ist aber nicht nur ein überindividueller Möglichkeits- und Entwicklungsraum [...], sondern birgt auch das Potential [...] Unterrichtsorganisation neu zu denken. Damit verändert er sowohl die Institution [Hochschule] als auch deren Lernkultur« (Jugel & Milker, 2022, S. 180).

## Literatur

- Alheit, P. (2015). »Bildungsmentalitäten«. Methodologischer Rahmen und exemplarische Darstellung eines qualitativen Vergleichs akademischer Kulturen. In K. Rheinländer (Hrsg.), *Ungleichheitssensible Hochschullehre* (S. 19–45). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Arnold, J., Kremer, K. & Mayer, J. (2017). Scaffolding beim Forschenden Lernen. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*. 23(1), 21–37. DOI: 10.1007/s40573-016-0053-0.
- Birkenbihl, V. F. (2013). *Stroh im Kopf? Vom Gehirn-Besitzer zum Gehirn-Benutzer* (52. Aufl.). München: mvgverlag.

---

2 Sollten Aufwandsüberlegungen allerdings eine größere Rolle spielen, ist dringendst von der Produktidee eines gemeinsamen Sammelbandes abzuraten. Die Spezifikationen eines ‚studentischen‘ Sammelbandes für Herausgebende wurden vorab vom Autor massiv unterschätzt und sind mit der Herausgabe communityinterner Sammelände m.E. nicht zu vergleichen.

- Blömeke, S. & Herzig, B. (2009). Schule als zu gestaltende Institution – ein systematischer Überblick über aktuelle und historische Schultheorien. In S. Blömeke, T. Bohl, L. Haag, G. Lang-Wojtasik & W. Sacher (Hrsg.), *Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung* (S. 15–28). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Breiwe, R., Liegmann, A. & Otto, S. (2015). Von Heterogenität zu Diversität: Anschlussmöglichkeiten aus dem Kontext Schule für ungleichheitssensible Hochschullehre. In K. Rheinländer (Hrsg.), *Ungleichheitssensible Hochschullehre* (S. 237–256). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Castro Varela, M. (2018). Imperiale Didaktiken. Unterrichten als Unterwerfungsmethode. In T. Becker, R. Hawlik & F. Jilek-Bergmaier (Hrsg.), *Praxis des Unterrichtens. Bildungstheoretische Auseinandersetzungen* (S. 57–71). Innsbruck: Studienverlag.
- Feuser, G. (1989). Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. *Behindertenpädagogik*. 28(1), 4–48. Verfügbar unter: <http://bidok.uibk.ac.at/library/feuser-didaktik.html> [15.05.2018].
- Feuser, G. (2013). Die »Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand« – ein Entwicklung induzierendes Lernen. In G. Feuser & J. Kutscher (Hrsg.), *Entwicklung und Lernen* (Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik: Behinderung, Bildung, Partizipation, Bd. 7, 1. Aufl., S. 282–293). Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Fichten, W. (2017): Forschendes Lernen in der Lehramtsausbildung.  
In H. Mieg & J. Lehmann (Hrsg.), *Forschendes Lernen. Wie die Lehre in Universität und Fachhochschule erneuert werden kann* (S. 155–164). Frankfurt am Main – New York.
- Giel, K. (1997). Zur Philosophie der Schulfächer. In L. Duncker & W. Popp (Hrsg.), *Über Fachgrenzen hinaus. Chancen und Schwierigkeiten des fächerübergreifenden Lehrens und Lernens I: Grundlagen und Begründungen* (S. 33–71). Heinsberg: Dieck.
- Goodson, I. (1990). Zur Sozialgeschichte der Schulfächer. *Bildung und Erziehung*. 43(4), 379–389.
- Gruber, T. (2011). *Gedächtnis* (Lehrbuch, 1. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gudjons, H. (2014). *Handlungsorientiert lehren und lernen. Schüleraktivierung – Selbsttätigkeit – Projektarbeit* (Erziehen und Unterrichten in der Schule, 8., aktualisierte Aufl.). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Günther, E. A. & Koeszegi, S.T. (2015). »Das ist aber nicht der akademische Gedanke« – Ansprüche an Lehrende und von Lehrenden einer Technischen Universität. In K. Rheinländer (Hrsg.), *Ungleichheitssensible Hochschullehre* (S. 141–163). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

- Hoffmann, D. (2015). Dimensionen pädagogischer Sensibilität. In K. Rheinländer (Hrsg.), *Ungleichheitssensible Hochschullehre* (S. 89–102). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Hoffmann, J. & Engelkamp, J. (2017). *Lern- und Gedächtnispsychologie*. Berlin – Heidelberg: Springer.
- Hoffmann, T. (2016). Entwicklungsorientierte Begründungen der Didaktik im Spannungsfeld von Inklusion und Exklusion. In O. Musenberg & J. Riegert (Hrsg.), *Didaktik und Differenz* (S. 91–110). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hoffmann, T. & Menthe, J. (2016). Inklusiver Chemieunterricht. Ausgewählte Konzepte und Praxisbeispiele aus Sonderpädagogik und Fachdidaktik. In J. Menthe, D. Höttecke, T. Zabka, M. Hammann & M. Rothgangel (Hrsg.), *Befähigung zu gesellschaftlicher Teilhabe. Beiträge der fachdidaktischen Forschung* (Fachdidaktische Forschungen, Band 10, 1. Aufl., S. 351–360). Münster: Waxmann.
- Hoos, O., Loose, J. & Bünnner, L. (2019). Zentrale Gelingensbedingungen inklusiver Hochschulbildung für Studierende mit Behinderung und chronischer Erkrankung. *Inklusion-online*. (4). Verfügbar unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/545/397> [14.02.2023].
- Jugel, D. & Milker, C. (2022). Kooperativ und individuell im inklusiven Unterricht lernen – eine praxeologische Annäherung an den Gemeinsamen Gegenstand. In Sing Autor\*innenkollektiv (Hrsg.), *Schule inklusiv gestalten – das Projekt SING* (1. Aufl., S. 157–184). Münster: Waxmann.
- Jugel, D. & Steffens, J. (2019). Didaktische Leitgedanken für die Entwicklung inklusiver Lernumgebungen. In A. Langner, M. Ritter, J. Steffens & D. Jugel (Hrsg.), *Inklusive Bildung forschend entdecken. Das Konzept der kooperativen Lehrer\*innenbildung* (S. 77–112). Springer VS.
- Kaufmann, M. & Koch, H. (2015). »Die Lehrenden als Kompliz\_innen im forschenden Lernprozess«. Zur Gestaltung der Beziehung zwischen Lehrenden und Studierenden. In K. Rheinländer (Hrsg.), *Ungleichheitssensible Hochschullehre* (S. 219–236). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Klafki, W. (1964). *Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung* (4. Aufl.). Weinheim: Julius Beltz.
- Klein, D. & Müller, L. (2020). Studienerfolg und Studienabbruch. *ZeHf – Zeitschrift für empirische Hochschulforschung*. 4(1), 13–31. Verfügbar unter: <https://www.budrich-journals.de/index.php/zehf/article/view/36818/31352> [13.02.2023].
- Kölbl, C. (2006). *Die Psychologie der kulturhistorischen Schule. Vygotskij, Luria, Leont'ev; (Psychologische Diskurse)*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- Langner, A. (2019). Einleitung – Warum ein Buch für ein inklusives Lernen im Rahmen der Lehrer\*innenbildung? In A. Langner, M. Ritter, J. Steffens & D. Jugel (Hrsg.), *Inklusive Bildung forschend entdecken. Das Konzept der kooperativen Lehrer\*innenbildung* (S. 1–20). Springer VS.
- Langner, A. & Jugel, D. (2019). Ohne Verstehen kein pädagogisches Handeln – Diagnostik im Kontext von Inklusion. In A. Langner, M. Ritter, J. Steffens & D. Jugel (Hrsg.), *Inklusive Bildung forschend entdecken. Das Konzept der kooperativen Lehrer\*innenbildung* (S. 133–150). Springer VS.
- Lanwer, W. (2006). *Diagnostik. Methoden in Heilpädagogik und Heilerziehungspflege* (Methoden in Heilpädagogik und Heilerziehungspflege, 1. Aufl.). Troisdorf: Bildungsverlag EINS.
- Lojewski, J. (2011). Geschlecht und Studienfachwahl – fachspezifischer Habitus oder geschlechtsspezifische Fachkulturen? In P. Bornkessel & J. Asdonk (Hrsg.), *Der Übergang Schule-Hochschule. Zur Bedeutung sozialer, persönlicher und institutioneller Faktoren am Ende der Sekundarstufe II* (Reihe Schule und Gesellschaft, Band 54, 1. Aufl., S. 279–348). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Milker, C. (2020). Förderung der diagnostischen Kompetenz in der Lehrer\*innenbildung. In S. Habig (Hrsg.), *Naturwissenschaftliche Kompetenzen in der Gesellschaft von morgen. Tagungsband Jahrestagung in Wien 2019* (S. 274–277). Universität Duisburg-Essen. Verfügbar unter: [https://gdcp-ev.de/?page\\_id=3368](https://gdcp-ev.de/?page_id=3368) [7.06.2021].
- Milker, C. & Steffens, J. (2022). Das didaktische Pendel. Sinnbildung im Unterricht als Spannungsfeld zwischen Subjekt- und Objektorientierung. In Sing Autor\*innenkollektiv (Hrsg.), *Schule inklusiv gestalten – das Projekt SING* (1. Aufl., S. 103–128). Münster: Waxmann.
- Prosetzky, I. (2017). Hochschuldidaktische Reflexionen zur (Un-)Vereinbarkeit von Diagnostik und Inklusion. In S. Römer (Hrsg.), *Diagnostik als Beziehungsgestaltung. Beziehungen eingehen, reflektieren und gestalten – Diagnostik in Dialog und Kooperation* (S. 81–124). Berlin: Frank & Timme Verlag.
- Rheinländer, K. (2015). Von der Bedeutung und der Möglichkeit einer ungleichheitssensiblen Hochschullehre. In K. Rheinländer (Hrsg.), *Ungleichheitssensible Hochschullehre* (S. 47–69). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Schwedler, S. (2017). Was überfordert Chemiestudierende zu Studienbeginn? *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*. 23(1), 165–179. DOI: 10.1007/s40573-017-0064-5.
- Sing Autor\*innenkollektiv (Hrsg.). (2022a). *Schule inklusiv gestalten – das Projekt SING* (1. Aufl.). Münster: Waxmann.

- Sing Autor\*innenkollektiv (2022b). Das Projekt »Schule inklusiv gestalten«. In F. Buchhaupt, J. Becker, D. Katzenbach, D.L. Lutz, A. Strecker & M. Urban (Hrsg.), *Qualifizierung für Inklusion. Grundschule* (Band 2, S. 93–114). Münster: Waxmann.
- Spiegler, T. (2015). Wie viel Sensibilität erfordert die Ungleichheit und wie viel Ungleichheit schafft die Sensibilität? Zur Situation von Bildungsaufsteiger\_innen an Hochschulen. In K. Rheinländer (Hrsg.), *Ungleichheitssensible Hochschullehre* (S. 71–87). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Steffens, J. (2022). Emotionen öffnen und schließen das Gehirn. Die Bedeutung von Resonanz, Bindung und emotionaler Interaktion für sinnbildende Prozesse. In Autor\*innenkollektiv Sing (Hrsg.), *Schule inklusiv gestalten – das Projekt SING* (1. Aufl., S. 45–72). Münster: Waxmann.
- Stifterverband. (2022). *Hochschulbildung in der Transformation. Hochschul-Bildungs-Report 2020*, Abschlussbericht.
- Vygotskij, L.S. (2017). *Denken und Sprechen. Psychologische Untersuchungen* (3. Originalausgabe). Weinheim: Beltz.