

Alessa Schuldt, Birgit Lütje-Klose & Christine Demmer

(M)Eine Sicht auf den Fall – Problembeschreibungen und Handlungsentwürfe von Studierenden verschiedener pädagogischer Studiengänge

Abstract

Der Beitrag untersucht die Deutungs- und Handlungsmuster von Master-Studierenden unterschiedlicher pädagogischer Studiengänge. Diese wurden im Zuge einer wissenschaftlichen Begleitforschung mithilfe einer fiktiven Fallvignette erfasst und anschließend mit inhaltsanalytischen und typenbildenden Verfahren ausgewertet. Neben der Präsentation von ausgewählten Ergebnissen werden u. a. auch die Chancen und Limitationen von Fallvignetten im Kontext von Forschung und Lehre diskutiert.

This article examines the patterns of interpretation and action of Master students from different pedagogical fields of study. The data was collected with the help of a fictional case example in the course of accompanying scientific research. The data was analysed by means of a content analysis and a type generating procedure. In addition to the presentation of selected results, the opportunities and limitations of case examples are discussed in the context of research and teaching.

Schlagwörter:

Multiprofessionelle Kooperation, Inklusion, Ganzttag, (inklusionssensible) Lehrer*innenbildung
Multi-professional cooperation, inclusion, all-day education, (inclusion-sensitive) teacher education

I. Multiprofessionelle Kooperation: (K)Eine triviale Aufgabe?!

Die Umsetzung der beiden schulischen Reformprojekte *Inklusion* und *Ganzttagsschule* hat in den vergangenen Jahren zu großen Umbrüchen im hiesigen Bildungssystem geführt. Diese betreffen nicht nur veränderte Lern- und Lehrsettings, sondern auch die Personalstruktur der Schulen. Denn um Kindern und Jugendlichen eine bestmögliche Entwicklung und inklusive (Ganztags-)Bildung zu ermöglichen, gewinnt die professionsübergreifende Kooperation von Regelschullehrkräften mit weiteren pädagogischen Berufsgruppen zunehmend an Bedeutung (vgl. u. a. Bauer & Fabel-Lamla, 2020; HRK & KMK, 2015; Lütje-Klose & Urban, 2014; Kielblock, Gaiser & Stecher, 2017). So ist die Zusammensetzung des an Schule tätigen Personals in den vergangenen Jahren sukzessive durch Förderschullehrkräfte, Schulsozialarbeiter*innen, sozialpädagogische Fachkräfte, Schulassistent*innen, Erzieher*innen etc. erweitert worden und ihre Anwesenheit wird immer selbstverständlicher (vgl. Fabel-Lamla, 2017; Kunze, 2018).

Forschungsbefunde, die den Blick auf die Praxis richten, zeigen jedoch, dass die Potenziale der multiprofessionellen Teamarbeit oftmals (noch) nicht umfassend



ausgeschöpft werden (vgl. u. a. Bauer & Fabel-Lamla, 2020; Böhm-Kasper, Demmer & Gausling, 2017; Werning & Arndt, 2016; Lütje-Klose & Urban, 2014; Lütje-Klose, Neumann, Gorges & Wild, 2018). Demzufolge entspricht die intra- bzw. interprofessionelle Kooperation im Schulalltag nur selten der Idealvorstellung eines intensiven (ko-)konstruktiven Austauschs, der durch das Einbringen von unterschiedlichen Expertisen und gegenseitige Bezugnahme gekennzeichnet ist (vgl. Kunze, 2017: S. 8). Neben ungünstigen strukturellen und organisatorischen Rahmenbedingungen (fehlende personelle, materielle, räumliche und zeitliche Ressourcen) erschweren u. a. „Informationsdefizite über das Wissen und Können der jeweils anderen Berufsgruppen, berufskulturelle Vorbehalte, statusmäßige Unterschiede oder Konflikte um Zuständigkeiten und Autonomie“ kooperative Handlungen (Fabel-Lamla, 2018: S. 68; vgl. auch Fabel-Lamla & Thielen, 2011). Hinzu kommt, dass das Aufeinandertreffen unterschiedlicher professionspezifischer Sichtweisen oft nicht konfliktfrei verläuft (vgl. Lütje-Klose & Urban, 2014). Angesichts der zuvor beschriebenen Befunde scheint die multiprofessionelle Kooperation alles andere als eine triviale Aufgabe zu sein (vgl. Preis, 2019).

2. Multiprofessionelle Kooperation als fortwährender Einigungsprozess

Der Mensch ist eine psychobiologische Einheit und ein Teil des Universums. Er ist darum gleichermaßen autonom und interdependent. Die Autonomie des Einzelnen ist umso größer, je mehr er sich seiner Interdependenz mit allen und allem bewusst ist. (Cohn & Farau, 1987)

Aufgrund des „Zündstoffs“, der ihnen innewohnt, sind inklusive Kooperationshandlungen im Sinne der *Theorie Integrativer Prozesse*¹ nach Reiser, Klein, Kreise & Kron (1986) als fortwährende Einigungsprozesse zu verstehen. Multiprofessionelle Teamarbeit kann daher als ein „dialektischer Prozess“ beschrieben werden, der „in der konflikthaften Dynamik von Annäherung und Abgrenzung mit dem Anderen [steht]“ (Reiser, 2007: S. 99). D. h., Kooperation kann nur dann funktionieren, wenn sich „Einigungen‘ zwischen widersprüchlichen innerpsychischen Anteilen, gegensätzlichen Sichtweisen interagierender Personen und Personengruppen“ erzielen lassen (Reiser et al., 1986: S. 120). Bezogen auf die professionsübergreifende Zusammenarbeit in inklusiven Ganztagschulen bedeutet dies, dass gemeinsame Handlungen nur dann gelingen können, wenn die unterschiedlichen pädagogischen Berufsgruppen in der Lage sind, die Verschiedenartigkeit ihrer Standpunkte wahrzunehmen, anzuerkennen und wertzuschätzen (vgl. ebd.). Hierbei geht es aber nicht um die Vereinheitlichung von individuellen Interpretationen und fachspezifischen Sicht- und Vorgehensweisen, sondern vielmehr um das Schaffen einer dynamischen Balance zwischen der eigenen fachlichen Sichtweise und der der anderen am Prozess beteiligten pädagogischen Professionellen. Dies beinhaltet aber auch, sich der

¹ Das Modell von Reiser et al. (1986) gilt „als eine der leitenden Theorien der Integrations- und Inklusionsbewegung in Deutschland [...] [und betont] die zentrale Bedeutung kooperativen Handelns für inklusive Prozesse“ (Lütje-Klose & Urban, 2014: S. 114). Die Grundlagen der Theorie beruhen auf der *Themenzentrierten Interaktion* (TZI) nach R. Cohn.

Begrenztheit und Ausschnitthaftigkeit des eigenen Blickwinkels bewusst zu werden.² Dementsprechend wird aus sozialpsychologischer Perspektive davon ausgegangen, „dass Kooperation gefördert und verbessert werden kann, wenn die beteiligten Akteure und Akteurinnen ihre differenten Positionen deutlich bestimmen und sich auf dieser Grundlage im wechselseitigen Wissen um diese Differenz aufeinander beziehen (können)“ (Bauer & Fabel-Lamla, 2020: S. 93).

3. Aufdeckung professioneller Sichtweisen als Zielperspektive einer inklusionsorientierten Lehrer*innenbildung

Für eine inklusionsorientierte Lehrer*innenbildung lässt sich hieraus ein entsprechender Professionalisierungsauftrag ableiten. Mit Blick auf die Schaffung von lern- und entwicklungsförderlichen Bedingungen für alle Schüler*innen – auch solche mit besonderen Unterstützungsbedarfen – in inklusiven (Ganztags-)Schulen scheint es daher ratsam, die hier vertretenen akademischen Berufsgruppen gemeinsam vorab, also bereits während des Studiums, auf zukünftige interprofessionelle Kooperationshandlungen vorzubereiten (vgl. Monitor Lehrerbildung, 2017). Hierzu gilt es, die multiprofessionelle Kooperation vermehrt als Themenfeld in der universitären Ausbildung zu verankern (vgl. Hopmann & Lütje-Klose, 2018; Kunze & Rabenstein, 2017) und die bislang oftmals getrennt voneinander geführten fachlichen Diskurse stärker zusammenzuführen (vgl. Lütje-Klose, Miller & Ziegler, 2014; Kunze & Rabenstein, 2017). Veranstaltungsformate sollten daher neben der Vermittlung von theoretischem Wissen (z. B. Kennenlernen unterschiedlicher Kooperationsmodelle/-formen, kooperationsfördernde/-hemmende Rahmenbedingungen etc.) und der (Weiter-)Entwicklung der eigenen kooperativen Kompetenzen auch Lerngelegenheiten schaffen, die der Aufdeckung und Thematisierung von anderen (und ebenso gültigen) fachspezifischen Sichtweisen dienen. Einen möglichen Lösungsansatz, um Studierende mit habituellen – und somit oftmals unbewussten – schul- und bildungsbezogenen Orientierungen, die den eigenen Blickwinkel prägen, zu konfrontieren (vgl. Helsper, 2018), bieten studiengangübergreifende Lehrveranstaltungen. Diese Herangehensweise wird an der Universität Bielefeld mit dem Seminarkonzept „Multiprofessionelle Kooperation in inklusiven Ganztagschulen“ verfolgt, welches im folgenden Abschnitt vorgestellt wird.

² Aus systemisch-konstruktivistischer Perspektive sind professionsspezifische Sichtweisen als konstruierte Wirklichkeiten zu verstehen, die sich in der Auseinandersetzung mit bestimmten fachlichen Inhalten ergeben. So ist anzunehmen, dass selbst innerhalb von Teildisziplinen eines Fachbereichs unterschiedliche Einstellungen, Haltungen und Betrachtungsweisen bestehen (vgl. zusammenfassend Lütje-Klose, 2017: S. 16-18 & 19-21). Dementsprechend ist es für die pädagogische Professionalisierung bedeutsam, sich der Relativität der eigenen Perspektive bewusst zu sein und Abschied von der Absolutheit der eigenen Sichtweise zu nehmen (vgl. Pörksen, 2001).

4. Das Lehrprojekt „Multiprofessionelle Kooperation in inklusiven Ganztagschulen“ - Schaffung von mehrperspektivischen Auseinandersetzungsprozessen durch studiengangübergreifende Seminararbeit und interdisziplinäre Lehrentandems

Das im Rahmen des Bielefelder Qualitätsoffensive-Projekts *BiProfessional*³ entwickelte Lehrangebot „Multiprofessionelle Kooperation in inklusiven Ganztagschulen“ verfolgt dieses Ziel. Im Rahmen einer gemeinsamen, studiengangübergreifenden Seminararbeit sollen Studierende unterschiedlicher pädagogischer Studiengänge (Lehramt für Haupt-, Real-, Sekundar-, Gesamtschulen (HRSGe), Lehramt für Sonderpädagogische Förderung (SF)⁴ und Master of Arts Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Soziale Arbeit/Beratung (SA/B) für verschiedene professionsspezifische Blickwinkel sensibilisiert werden und kooperatives Handeln einüben (vgl. Hopmann & Lütje-Klose, 2018). Hierfür wird der Aspekt der multiprofessionellen Teamarbeit nicht nur inhaltlich thematisiert, sondern auch konzeptionell aufgegriffen: Durch die multiprofessionell zusammengesetzte Seminargruppe sowie ein interdisziplinär zusammengesetztes Lehrentandem (aus den Teildisziplinen Schulpädagogik, Sonderpädagogik, Soziale Arbeit und/oder Ganztagsforschung), welches die Veranstaltung leitet, sollen unterschiedliche fachliche Sicht- und Handlungsweisen in Bezug auf inklusiven Unterricht und Fallarbeit erlebbar gemacht, aufgedeckt und kontrastiert werden.

5. Erkenntnisinteresse und methodische Vorgehensweise

Dass Hochschullehrende über unterschiedliche Forschungsperspektiven verfügen, die sie in die Seminararbeit einfließen lassen können, ist aus systemisch-konstruktivistischer Sicht unbestritten (vgl. Lütje-Klose, 2017). Ob aber Studierende, die sich noch in der Ausbildung befinden, schon ausgeprägte professionsspezifische Sichtweisen entwickelt haben und diese als Lernanlass genutzt werden könnten, ist bislang nicht hinreichend erforscht. Hieran anknüpfend widmet sich der folgende Beitrag der explorativen Erforschung von professionsspezifischen Wahrnehmungs- und Deutungsmustern sowie Handlungsansätzen von Master-Studierenden unterschiedlicher pädagogischer Studiengänge, die mithilfe einer fiktiven Fallvignette erfasst wurden. Die leitenden Fragestellungen, die diesem analytischen Erkenntnisinteresse zugrunde liegen, sind die folgenden:

³ Das diesem Artikel zugrundeliegende Vorhaben wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1908 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor*innen.

⁴ Vgl. Lütje-Klose, Miller & Ziegler (2014) zur Studiengangkonzeption der integrierten Sonderpädagogik (ISP) an der Universität Bielefeld.

- 1) Lassen sich unterschiedliche professionsspezifische Deutungsmuster⁵ und Handlungsansätze von Master-Studierenden unterschiedlicher pädagogischer Studiengänge anhand der Bearbeitung einer Fallvignette erfassen?
- 2) Unterscheiden sich die Wahrnehmungs-/Deutungsmuster und Handlungsansätze der Studierenden ggf. voneinander?
- 3) Können hieraus Rückschlüsse auf verschiedene fachliche Sichtweisen gezogen werden, die die Deutung einer Problemsituation und die Wahl von Lösungsstrategien beeinflussen?
- 4) Welche Implikationen ergeben sich aus den Ergebnissen für eine inklusionssensible universitäre Ausbildung der im inklusiven Ganztags vertretenen akademischen Berufsgruppen?

Um das oben beschriebene Erkenntnisinteresse zu untersuchen, wurden Daten von insgesamt 100 Master-Studierenden (84 % weiblich, 16 % männlich) ausgewertet. Diese wurden im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitforschung⁶, die das in Abschnitt 4 vorgestellte Seminarconcept „Multiprofessionelle Kooperation in inklusiven Ganztagschulen“ flankiert (vgl. Hopmann, Böhm-Kasper & Lütje-Klose, 2019), erfasst. Der Erhebungszeitraum umfasste vier Semindurchgänge vom Wintersemester 2016/17 bis zum Sommersemester 2020. Das durchschnittliche Alter der Proband*innen betrug 26,4 Jahre (SD = 3,7) bei einer Altersspanne von 22 bis 42 Jahren. 10 der befragten Personen gaben

⁵ Der Begriff stammt aus der Wissenssoziologie und geht auf den österreichischen Soziologen A. Schütz (1974) zurück. Im Jahr 1973 wurde der Terminus von U. Oevermann in den deutschsprachigen Diskurs eingeführt (vgl. Bögelein & Vetter, 2019: S. 14-15). Unter Deutungsmustern sind individuelle Sichtweisen und Sinnschemata zu verstehen, die „die vom Individuum wahrgenommene Umwelt so reduzier[en] und strukturier[en], dass Orientierung, Identität und Handeln möglich wird“ (von Alemann, 2015: S. 100). Da sich diese Wissensvorräte entweder aus gesellschaftlichen oder subjektiv-biografischen Interessenlagen heraus entwickeln können, wird in diesem Zusammenhang auch von „sozialen Deutungsmustern“ gesprochen (vgl. Lüders & Meuser, 1997). Daher wird im Kontext von pädagogischem Handeln davon ausgegangen, dass Lehrkräfte Unterrichtssituationen oder konkrete Fälle auf der Grundlage von zuvor erworbenem Wissen oder Erfahrungen interpretieren und daraus Handlungsansätze ableiten (vgl. Oevermann, 1996; Helsper, 2003). Dies gilt ebenso für die Konstruktion des Inklusionsbegriffs sowie dessen Auslegung (vgl. Lütje-Klose, 2017).

⁶ Hierbei handelt es sich um ein formativ angelegtes Forschungsvorhaben, das sich als eine forschend-entwickelnde Praxisforschung versteht und bei der die Lehrenden ihre eigene Lehre anhand von etablierten Forschungsinstrumenten evaluieren sowie systematisch reflektierend weiterentwickeln (vgl. Huber et al., 2014: S. 7). Dafür wird auf einen Mixed-Methods-Ansatz zurückgegriffen, der eine Kombination aus quantitativen und qualitativen Erhebungsinstrumenten (Fragebögen im Prätest-Posttest-Design und leitfadengestützte Interviews) vorsieht (vgl. Hopmann et al., 2019: S. 407-409), um u. a. den Erkenntnisgewinn der Seminarteilnehmer*innen, potenzielle Einstellungsveränderungen gegenüber den Themenfeldern „Inklusion“ und „(Multiprofessionelle) Kooperation“ sowie über das professionsbezogene Aufgaben- und Zuständigkeitsempfinden der Studierenden untersuchen zu können.

an, das Lehramt für HRSGe zu studieren, 71 das Lehramt für GS mit dem Schwerpunkt SF und 19 den M. A. Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt SA/B. Die Studierenden befanden sich zwischen dem 2. und 4. Fachsemester.

Die Fallvignette, die anhand von zwei offenen Fragestellungen bearbeitet werden sollte (s. Abb. 1), war ein Bestandteil eines Prätests, der vor dem Seminarbesuch mithilfe eines Fragebogens durchgeführt wurde. Dieser beinhaltete neben dem Fallbeispiel zusätzliche offene und geschlossene Fragestellungen (Skalen), die zum einen der Erfassung von individuellen pädagogischen Wertvorstellungen und Haltungen in Bezug auf die Aufgaben und Zuständigkeiten im inklusiven Ganztags dienen und zum anderen praktische Erfahrungen im Umgang mit multiprofessioneller Teamarbeit abfragen, die sie zuvor in den praktischen Ausbildungsphasen (z. B. Praxissemester oder Praktika) des Bachelor-Studiums oder durch berufliche (Aushilfs-)Tätigkeiten erworben wurden (vgl. Hopmann et al., 2019: S. 407-409). Explizites Vorwissen wurde hingegen nicht abgefragt, da bei Master-Studierenden davon auszugehen ist, dass sie bereits über ein grundlegendes bildungswissenschaftliches Vorwissen verfügen.

Bei der eingesetzten Vignette handelt es sich um eine kurze Fallgeschichte mit offenem Ausgang, die eine hypothetische Dilemmasituation pädagogischen Handelns wiedergibt und den Befragten Entscheidungen abverlangt (vgl. Pazeka & Hinzke, 2014). In diesem Zusammenhang werden die Teilnehmer*innen in zwei Schritten dazu aufgefordert, zunächst das aus ihrer Sicht vorrangige Problem der geschilderten Situation zu schildern und daran anschließend mögliche Handlungsansätze zu benennen, die zu einer Verbesserung der Situation beitragen könnten. Dementsprechend dient das Erhebungsinstrument nicht der Erfassung von „richtigen“ oder „falschen“ Lösungsansätzen, sondern wird vielmehr als diagnostisches Instrument eingesetzt, um unterschiedliche professionelle Vorgehensweisen aufzudecken.

Die Fallbeschreibung wurde von mehreren Projektleiter*innen und wiss. Mitarbeiter*innen aus den Bereichen Sonderpädagogik, Soziale Arbeit, Ganztagsforschung und qualitative Forschungsmethoden eigens für diesen Erhebungsanlass konstruiert. Als Vorbild hierfür dienten die Ausführungen von Wild, Quasthoff, Heinrich, Lütje-Klose & Prediger (2016). In diesem Sinne wurden (meta-)theoretische Vorüberlegungen und empirische Forschungsergebnisse zu individuellen Problemlagen und Risiken von Kindern und Jugendlichen, bei denen ein erhöhtes Risiko auf die Feststellung von sonderpädagogischen Förderbedarfen besteht, herangezogen und anschließend narrativ ausgekleidet. Damit handelt es sich bei der Fallgeschichte um eine verdichtete prototypische Darstellung, die verdeutlichen soll, dass oftmals nicht einzelne Risikofaktoren für scheiternde Entwicklungsverläufe verantwortlich sind, sondern deren „Kumulation“ (vgl. Wild et al., 2016: S. 25-26). In diesem Kontext gilt es kritisch zu beachten, dass die Vignette eine selektive Zuspitzung von Problemlagen darstellt. Um diesem Umstand jedoch entgegenzuwirken, wird im Rahmen der Seminararbeit zusätzlich auf echte Fälle zurückgegriffen, die z. B. durch Gastbeiträge eingebracht werden.

Die Auswertung der qualitativen Daten erfolgte inhaltsanalytisch nach Kuckartz (2016: S. 97-111), indem zunächst induktive, d. h. vom Material ausgehende, Kategorien

(sog. In-Vivo-Codes) gebildet wurden und das entstandene Kategoriensystem danach deduktiv auf alle Antworten der Studierenden angewendet wurde (vgl. ebd.: S. 63-81). Daran anschließend wurde ein typenbildendes Verfahren angewendet, bei dem die Antworten, die mit Blick auf den Fall sehr ähnliche Deutungs- und Handlungsmuster aufgewiesen und sich gleichzeitig von anderen Lösungsvorschlägen deutlich abgesetzt haben, zu einem Typus zusammengefasst (vgl. ebd.: S. 147-161).

Eine Fallvignette

Luca wird als älterer von zwei Söhnen von Frau und Herrn Müller geboren. Bei seiner Geburt sind beide Elternteile 22 Jahre alt. Frau Müller hat nach dem Hauptschulabschluss keine Ausbildung gemacht und zeitweise in einer Tankstelle gearbeitet. Während sie maßgeblich die Kinderbetreuung für den zwei Jahre jüngeren Bruder Marlon und Luca übernimmt, ist Herr Müller als Maler und Lackierer beschäftigt. Die Beziehung zwischen beiden Elternteilen ist angespannt. Frau Müller fühlt sich mit der Erziehung überfordert, Herr Müller reagiert darauf gereizt, wenn er nach der Arbeit nach Hause kommt.

Luca wird von seinen Eltern als schwieriges Kind beschrieben, das häufig nicht auf Erwachsene hört und schon als kleines Kind handgreiflich gegenüber dem jüngeren Marlon geworden ist. Ab dem 4. Lebensjahr besucht Luca einen Kindergarten. Jedoch berichten die Erzieherinnen, dass Luca, trotz Gesprächen mit den Eltern, unregelmäßig und manchmal mit wochenlangen Unterbrechungen in die Kita kommt. Luca fällt ihnen darüber hinaus auf, weil er noch im Vorschulalter einnässt und gelegentlich inkotet. Er ist oft sehr müde und hält oft mit den jüngeren Kindern einen Mittagschlaf. Die Erzieherinnen vermuten, dass der Junge lange aufbleibt und noch spätabends fernsieht.

Ein halbes Jahr nach der Einschulung trennen sich seine Eltern, begleitet durch laute Auseinandersetzungen und einzelne Handgreiflichkeiten zwischen den Eltern. Als Frau Müller auszieht, nimmt sie Marlon zu sich, Luca bleibt beim Vater. Nach wenigen Tagen zieht die neue Lebensgefährtin von Herrn Müller zu ihnen. Luca verhält sich ihr gegenüber abwertend und aggressiv.

In der Grundschule, die seit einem Jahr gemeinsames Lernen praktiziert, hat Luca erhebliche Schwierigkeiten. Beide Lehrerinnen, die Klassenlehrerin und die Sonderschullehrerin, berichten von gewalttätigem Verhalten Mitschüler*innen gegenüber und von Leistungsschwierigkeiten. Die wenigen sozialen Kontakte, die Luca in der Klasse pflegt, bezeichnen seine Lehrerinnen als instabil. Auch den Lehrerinnen gegenüber hat er bereits aggressives Verhalten gezeigt, z. B. durch Treten oder Beschimpfungen. In frontalen Phasen und Erzählkreisen schaltet Luca häufig ab. Interesse zeigt Luca hingegen im sportlichen Bereich.

Die Schule verfügt ebenfalls über einen angegliederten offenen Ganztags. Auch Luca nimmt an einem der Nachmittage an einer Fußball-AG teil, die von einem Studierenden angeboten wird. Die Schulsozialarbeiterin, die mit wenigen Stunden an der Schule tätig ist, wurde bereits durch die Lehrerinnen informiert. Infolgedessen wurde Luca zu einem Gruppenangebot der Schulsozialarbeiterin angemeldet. Ein Gesprächstermin mit seinem Vater steht aufgrund der wenig flexiblen Kontaktzeiten der Schulsozialarbeiterin jedoch noch aus.

Begleitende Fragestellungen:

1. Beschreiben Sie bitte in wenigen Sätzen den Kern des in der Fallgeschichte geschilderten Problems.
2. Worin könnte Ihrer Meinung nach ein Handlungsansatz zur Bearbeitung des dargestellten Problems liegen?

Abb. 1: Fallvignette und begleitende Fragestellungen (Demmer, Hopmann & Lütje-Klose, 2018)

6. Präsentation ausgewählter Ergebnisse

6.1 Wahrnehmungs- und Deutungsmuster

Wie in Abschnitt 5 beschrieben, wurden die Teilnehmer*innen der zunächst dazu aufgefordert, in wenigen Sätzen den Kern des in der Fallgeschichte geschilderten Problems auf den Punkt zu bringen. Zwar unterschieden sich die Ausführungen der Studierenden zum Teil deutlich hinsichtlich ihres Umfangs und der Tiefe der Analyse, jedoch nennt die Mehrheit der Befragten unabhängig ihres Studiengangs die „instabilen familiären Verhältnisse“ (81 Nennungen) als wesentliche Ursachen für Lucas „auffälliges Verhalten“ (64 Nennungen). Diese beiden Aspekte konnten als sog. Hauptkategorien induktiv aus dem Datenmaterial abgeleitet werden. Ferner differenzieren aber viele der befragten Personen diese beiden Hauptkategorien in ihren Ausführungen, so dass zusätzlich eine Vielzahl an Subkategorien gebildet werden konnte. So werden nach Ansicht der Studierenden die „instabilen familiären Verhältnisse“ vor allem durch die „Überforderung der Eltern bzw. eines Elternteils“ (17 Nennungen) sowie in „Konflikten mit häuslicher Gewalt“ (13 Nennungen) und „fehlenden Strukturen/Regeln“ (11 Nennungen) sichtbar. In Bezug auf das „auffällige Verhalten“ Lucas fielen den Befragten insbesondere die „Aggressivität“ (35 Nennungen), die „Leistungs- & Konzentrationsschwierigkeiten“ (23 Nennungen) und die „verzögerte Entwicklung“ (16 Nennungen) des Kindes auf. Zudem werden sowohl das „Fehlen von sozialen Kontakten oder einer Bezugsperson“ (19 Nennungen) als auch die „fehlende Kooperation zwischen Schule und Elternhaus“ (18 Nennungen) als weitere Schwierigkeiten eingestuft. Einige wenige Teilnehmer*innen sehen hingegen den Ursprung des Problems in der „Etikettierung des Kindes als *Problemfall*“ (4 Nennungen).

Vergleicht man die Antworten der Lehramtsstudierenden (mit und ohne sonderpädagogischen Schwerpunkt) mit denen der fachwissenschaftlichen Studierenden, so fallen kaum Unterschiede auf. Stattdessen ähneln sich diese mitunter sehr, wie die folgenden drei Beispiele zeigen:

„Luca befindet sich in einer für ihn schwierigen Familiensituation, was zusätzlich durch eine vermutlich schwierige Kindheit zuvor zu aggressivem Verhalten und Leistungsschwierigkeiten in der Schule führt“ (Studierende*r Lehramt HRSGe).

„Luca ist mit der häuslichen Situation und eventuell auch in der Klasse überfordert und zeigt dies in aggressivem Verhalten. Es kann sein, dass dies auf die Überforderung der Mutter und des Vaters, aber auch durch die Trennung und die neue Freundin des Vaters zustande kommt“ (Studierende*r Lehramt GS mit Schwerpunkt SF).

„Die Probleme, die durch Luca in der Schule auftreten, zeigen sich in Form von aggressivem Verhalten gegenüber Mitschülern & Lehrern. Er hat wenig soziale Kontakte in der Klasse und schaltet während des Unterrichts häufig ab. Seine Eltern haben ein angespanntes Verhältnis zueinander, was sich auf die Beziehung zu ihren Kindern überträgt. Die Mutter fühlt sich überfordert und der Vater nicht zuständig für die Erziehung. [...] Luca wird von seinen Eltern wenig kontrolliert und erfährt wenig Regeln (bleibt abends lange wach & schaut Fernsehen). Auch besteht wenig Interesse seitens der Eltern bezüglich der schulischen Probleme von Luca“ (fachwissenschaftliche*r Studierend*er mit dem Schwerpunkt SA/B).

Professionsspezifische Deutungsmuster in Bezug auf die Wahrnehmung des Falls lassen sich daher anhand des Datenmaterials nicht eindeutig identifizieren. Vielmehr besteht eine große Übereinstimmung in der Wiedergabe des Problems bzw. seiner Paraphrasierung. So benennen die Studierenden aller drei Studiengänge in den meisten Fällen das familiäre Umfeld Lucas als wesentliche Ursache für das Verhalten des Jungen und dessen schulische Schwierigkeiten. Die unterschiedlichen Deutungen des Falls werden hingegen erst dann prägnanter, wenn man sich anschaut, welche Handlungsansätze als zielführend erachtet werden.

6.2 Handlungsansätze

In Bezug auf die möglichen Handlungsansätze, die die Studierenden als sinnvoll erachten, hat die strukturierend-inhaltsanalytische Auswertung der Antworten eine weite Bandbreite an Interventionsmaßnahmen hervorgebracht. Dabei werden – sofern Lösungsstrategien angesprochen werden – vielfältige Herangehensweisen benannt, die entweder im Bereich von Schule und Unterricht ergriffen werden können oder aber auch zu einer Verbesserung der familiären Situation beitragen sollten. Insgesamt lassen sich diese in die folgenden *sechs Typen* unterteilen:

Der *erste Typ* zeichnet sich vor allem dadurch aus, keinen Handlungssatz aufzuzeigen. Stattdessen wird das Elternhaus für die Situation verantwortlich gemacht:

„Der Junge benötigt ein liebevolles Umfeld, in dem er sich nicht zurückgedrängt fühlt. Den Eltern muss vermittelt werden, dass sie ihren Sohn ‚verkorkst‘ haben und das nun richten müssen (auch natürlich [mit] außenstehender Hilfe)“ (Studierende*r Lehramt mit SF).

Dementsprechend sei es auch ihre die Aufgabe, in dieser Angelegenheit tätig zu werden und nicht zwangsläufig die der Schule. Diese könne – wenn überhaupt – unterstützend tätig werden. In einem anderen Fall wird hingegen gänzlich bezweifelt, dass die Schule überhaupt in der Lage sei, mithilfe geeigneter Lösungsansätze eine Problemlösung der Situation hervorzurufen:

„Gegenfrage: Kann die Schule bei so schweren Ausgangsbedingungen überhaupt handeln?“ (Studierende*r Lehramt HRSGe).

So scheinen die Studierenden, die diesem Typus zuzuordnen sind, die Schule als Institution der bloßen Wissensvermittlung wahrzunehmen, die aufgrund der schwierigen Lebenssituation des Schülers keine Zuständigkeit hat. Dies steht jedoch in einem deutlichen Widerspruch zum gesetzlichen Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule und dem einer inklusiven Pädagogik, die eine gemeinsame Bildung und Erziehung aller Kinder und Jugendlichen zum Ziel hat (vgl. KMK, 2011: S. 3; KMK, 2018). Auffällig ist, dass diesem

Typus lediglich Aussagen von Lehramtsstudierenden mit und ohne SF zugeordnet werden konnten. Der Umstand, dass sich auch Studierende des Lehramts mit SF derart äußern, überrascht umso mehr, da es sich hierbei um einen von den Studierenden selbstgewählten Profilstudiengang handelt, der sich mit inklusions- und förderschwerpunktspezifischen Fragestellungen beschäftigt. Dementsprechend wird der Veränderungsbedarf dieser Perspektive hinsichtlich einer schulischen inklusiven Bildung und Erziehung deutlich ersichtlich.

Im Kontrast hierzu steht der *zweite Typ*, der sich auf die Stärken des Kindes konzentriert und daran anknüpfen möchte und Luca beim Aufbau eines positiven Selbstkonzepts zu unterstützen:

„Der Zugang wäre über Sport möglich. Da könnte ein Konzept aufgegriffen werden [, das] Luca helfen würde, die auffallenden Probleme in [den] Griff zu bekommen“ (Studierende*r Lehramt G mit Schwerpunkt SF).

Hierbei wird eine ressourcen- und stärkenorientierte Förderperspektive deutlich, die den Blick auf die Fähigkeiten, Ressourcen und Potenziale der Schüler*innen richtet, um so weitere Entwicklungsschritte besser anzuregen können. Diese Form der Fähigkeitenorientierung ist grundlegend für das Gelingen von Inklusion und der Schaffung eines prosozialen Klimas in Lerngruppen und Schule (vgl. Werning & Lütje-Klose, 2016: S. 220). Antworten, die diesem Typ zugeordnet werden konnten, stammen sowohl von Lehramtsstudierenden mit und ohne Schwerpunkt SF als auch von fachwissenschaftlichen Studierenden.

Der *dritte Typ* setzt zwar ebenfalls am Individuum an, jedoch hat dieser eher zum Ziel, ein lern- und entwicklungsförderndes Umfeld mithilfe von schul- und unterrichtsspezifischen Fördermaßnahmen sowie der Ausweisung des Förderschwerpunktes „Emotionale-soziale Entwicklung“ für Luca zu schaffen. Benannt werden vor allem Strategien, die den primären und sekundären Präventionsmaßnahmen nach Caplan (1964) zuzuordnen sind. Diese sehen (im Sinne der primären Prävention) einerseits das Entwickeln geeigneter Unterrichtskonzepte vor, um Störungen während des Unterrichts zu vermeiden. Andererseits wird (im Sinne sekundärer oder tertiärer Prävention) u. a. eine sonderpädagogische Einzelförderung oder eine Verhaltenstherapie als Möglichkeit angesehen, um Luca durch die Vermittlung und Festigung emotional-sozialer Kompetenzen besser in die Klasse integrieren zu können:

„Beratungsgespräche mit Lehrerinnen und Lehrern, Entwicklung eines ihm angemessenen Unterrichtskonzept(s), Versuch der sozialen Einbindung“ (Studierende*r Lehramt HRSGe).

„Förderung der sozialen und emotionalen Kompetenzen beispielsweise durch ein im Gruppenangebot der Schulsozialarbeiterin durchgeführtes und im Rahmen des Unterrichts weitergeführtes Sozialtrainings“ (Studierende*r Lehramt GS mit SF).

Integrative Handlungsansätze dieser Art wurden hauptsächlich von Lehramtsstudierenden mit und ohne SF vorgeschlagen. Dies scheint deshalb wenig verwunderlich, da die Unterrichtsplanung/-durchführung sowie die sonderpädagogische Förderung in die Hauptzuständigkeitsbereiche von Lehrkräften und Sonderpädagog*innen fallen, welche im bildungswissenschaftlichen Studium vielfältig thematisiert werden.

Eine hierzu gegensätzliche Lösungsstrategie verfolgt der *vierte Typ*. Die Handlungsansätze dieses Typs konzentrieren sich nicht auf das Kind, sondern auf die Verbesserung der familiären Situation, z. B. durch gezielte Beratungsangebote und das Schaffen von Routinen und Strukturen:

„Luca bekommt schulisch und familiär zurückgespiegelt ‚wertlos‘ zu sein. [...] Die Eltern brauchen Beratung. Ihnen sollte[n] schädigende Verhaltensweisen erläutert werden. Sie sollten Hilfe bekommen, um ihre Lebensumstände zu stabilisieren“ (fachwissenschaftliche*r Studierend*er mit dem Schwerpunkt SA/B).

Dieser lebensweltorientierte Handlungsansatz, der auf Alltagsnähe beruht und versucht, die darin enthaltenen Schwierigkeiten und Probleme zu bearbeiten. Er orientiert sich an dem Konzept der lebensweltorientierten Sozialen Arbeit (vgl. Grunwald & Thiersch, 2016). Dementsprechend verwundert es auch nicht, dass überwiegend fachwissenschaftliche Studierende diesen Ansatz wählen.

Der *fünfte* und letzte *Typ* stellt eine *Mischform* aus den beiden vorangegangenen Typen dar. Hier werden i. d. R. Maßnahmen benannt, die sowohl die Schul- und Unterrichtsebene betreffen als auch auf Elternarbeit beruhen. Zusätzlich wird aber auch der Aspekt der Kooperation betont, die idealerweise zwischen allen am Prozess beteiligten Personengruppen und Institutionen erfolgen sollte:

„Ein Handlungsansatz könnte darin liegen, im Unterrichtsalltag verlässliche Routinen und eine klare Struktur einzuhalten. Des Weiteren kann ein Gespräch zwischen Schule und Eltern mögliche Probleme im Alltag des Jungen ansprechen [aufdecken?]. Auch können die Mitschüler in einige dieser Schwierigkeiten eingeweiht werden, um ein Verständnis aufzubauen“ (Studierende*r Lehramt GS mit SF).

In einigen Fällen wird zusätzlich der Stellenwert der multiprofessionellen Kooperation hinsichtlich einer zielgerichteten Förderung unterstrichen:

„1. Kooperation zw. Lehrkraft und Eltern, 2. Kooperation zw. Lehrkraft und SonderpädagogIn sowie 3. Kooperation zw. SonderpädagogIn sowie SchulsozialarbeiterIn und Eltern“ (Studierende*r Lehramt GS mit SF).

„Einbeziehung der beteiligten Stellen (Schulsozialarbeit, Klassenlehrer, OGS, Jugendamt + Eltern) und zielgerichtete Förderung“ (fachwissenschaftliche*r Studierende*r SA/B).

Dieser Handlungsansatz entspricht der Perspektive einer inklusiven Pädagogik, die auf Wertschätzung und Anerkennung von Diversität beruht. Die inklusive Bildung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen wird als gemeinschaftliche Aufgabe von Schule und Eltern verstanden, um allen Schüler*innen die bestmögliche Entwicklung zu ermöglichen (vgl. KMK, 2011: S. 4). Dieser Befund stimmt insofern positiv, als dass die Sensibilisierung und für inklusions- und förderspezifische Fragestellungen sowie für einen multiprofessionell gestalteten Förderansatz eine wünschenswerte Zielperspektive für die universitäre Ausbildung der unterschiedlichen pädagogischen Fachrichtungen darstellt.

Der *sechste Typ* zeichnet sich durch das Vorschlagen bzw. Auflisten von vielfältigen Einzelmaßnahmen, wie etwa Gesprächsangebote, das Finden einer Vertrauensperson, Eheberatung oder eine sog. Kind-Umfeld-Analyse, aus, die sowohl im schulischen als auch privaten Kontext ergriffen werden können. Im Gegensatz zur kooperativen

Vorgehensweise des zuvor benannten Typs werden die genannten Maßnahmen i. d. R. aber einzeln voneinander vorgeschlagen und als mögliche Alternativen angesehen.

7. Diskussion und Schlussfolgerungen

Zusammenfassend ist zu konstatieren, dass zwar die Wahrnehmungs-/Deutungsmuster der befragten Studierendengruppen hinsichtlich des Falls ähnlich ausfallen, aber vielfältige Handlungsmuster benannt werden. Demnach scheinen sowohl Regellehramtsstudierende als auch Lehramtsstudierende mit dem Schwerpunkt SF tendenziell eher dazu zu neigen, integrative Lösungsstrategien und Fördermaßnahmen im Kontext von Schule und Unterricht zu ergreifen, wohingegen fachwissenschaftliche Studierende oftmals eine lebensweltorientierte Herangehensweise vorschlugen. Eine ressourcen- und stärkenorientierte Förderperspektive sowie eine inklusive Sichtweise auf den Fall ist sowohl bei Lehramtsstudierenden mit und ohne Schwerpunkt SF als auch bei fachwissenschaftlichen Studierenden wahrzunehmen. Ob die hier dargestellten Handlungsmuster aber letztlich auf unterschiedliche Professionslogiken zurückzuführen sind, bleibt offen. Diese Annahme wäre vermutlich auch deshalb deutlich zu kurz gegriffen, weil wir es hier mit einem Klientel zu tun haben, das nicht nur über verschiedene theoretische Zugänge, sondern auch über unterschiedliche Praxiserfahrungen, diagnostische Vorkenntnisse, Einstellungen o. ä. verfügt, welche von der Fallvignette gar nicht erfasst werden. Zudem handelt es sich bei der Stichprobe um Noviz*innen, die ggf. noch gar keine eindeutige professionsspezifische Sichtweise ausgebildet haben. Die Überprüfung dieser beiden Hypothesen bedarf daher weiterer Forschungsbemühungen und das Heranziehen zusätzlicher Instrumente. In diesem Zusammenhang würde es sich anbieten, die übrigen quantitativen und qualitativen Datensätze (Skalen, offene Fragestellungen und Interviews), die ebenfalls im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitforschung erhoben wurden, noch einmal gezielt auf diese beiden Hypothesen hin zu untersuchen.

Damit hat sich die Bearbeitung der Fallvignette zwar als ein geeignetes forschungsmethodisches Instrument erwiesen, um unterschiedliche Handlungsansätze explorativ zu erfassen, jedoch sind gleichsam Limitationen hinsichtlich der Erfassung von möglichen Einflussfaktoren sichtbar geworden. Zudem erscheint die erste der zwei begleitenden Fragestellungen in zweierlei Hinsicht überarbeitungsbedürftig. So war zum einem auffällig, dass in allen drei der in Abschnitt 6.1 aufgeführten Beispielzitate die Originalformulierungen wortwörtlich aus der Vignette übernommen wurden. Zum anderen könnte die Fragestellung irreführend sein, da der Fall tatsächlich nicht nur eine, sondern mehrere komplexe Problemlagen offenbart, die ineinandergreifen. Eine Anpassung der ersten Fragestellung, die ggf. weniger zur Nacherzählung des Falls einlädt, scheint daher ratsam und könnte wie folgt lauten:

„Arbeiten Sie zentrale Gründe bzw. Problemlagen heraus, die Ihrer Meinung nach für das Verhalten von Luca verantwortlich sind.“

Mit Blick auf die universitäre Ausbildung der im inklusiven Ganztag vertretenen akademischen Berufsgruppen hat die Untersuchung gezeigt, dass die befragten Master-

Studierenden in der Lage sind, pädagogische Dilemmasituationen sehr differenziert wahrzunehmen, zielorientiert zu analysieren und vielfältige (sich ergänzende) Handlungsansätze zu entwickeln. Aus diesem Grund erscheint es durchaus empfehlenswert, (fiktive) Fallarbeit als didaktisches Element in die inklusionsorientierte Hochschullehre zu integrieren. So scheinen diese einen geeigneten Gesprächsanlass zu bieten, um Studierenden ein breites Handlungsspektrum anhand eines (konstruierten) Beispiels vor Augen zu führen und diese (meta-)reflexiv zu thematisieren. Perturbative Anregungen, wie etwa die durchaus problematischen Ansichten des ersten Typs, sollten aber ebenso im Seminar aufgegriffen und diskutiert werden, um subjektive Theorien und vorgegebene Rollenmuster zu erschüttern. Auch wenn den Studierenden selbst noch keine eindeutigen professionsspezifischen Blickwinkel nachgewiesen werden konnten, sollte die Sensibilisierung unterschiedliche fachliche, aber ebenso gültige Sichtweisen dennoch ein weiteres wichtiges Lernziel darstellen. Dies könnte u. a. durch ein multiprofessionell zusammengestelltes Lehrendenteam oder mithilfe von geeigneten Methoden, z. B. Rollenspielen, erreicht werden (vgl. Hopmann & Lütje-Klose, 2018; Hopmann, Lütje-Klose & Urban, 2018).

8. Literatur

- Arndt, Ann-Kathrin, & Werning, Rolf (2016). Was kann man von Jakob-Muth-Preisträgerschulen lernen? Ergebnisse der Studie „Gute inklusive Schule“. In Bertelsmann Stiftung (Hg.), *Inklusion kann gelingen. Forschungsergebnisse und Beispiele guter schulischer Praxis*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung, S. 105–140.
- Bauer, Petra & Fabel-Lamla, Melanie (2020). (Multi-)Professionelle Kooperation in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In Cramer, Colin; König, Johannes; Rothland, Martin & Blömeke, Sigrid (Hg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 91–97.
- Bögelein, Nicole & Vetter, Nicole (2019). *Der Deutungsmusteransatz. Einführung – Erkenntnisse – Perspektiven*. Weinheim: Beltz.
- Böhm-Kasper, Oliver; Demmer, Christine & Gausling, Pia (2017). Multiprofessionelle Kooperation im offenen versus gebundenen Ganztage. In Lütje-Klose, Birgit; Miller, Susanne; Schwab, Susanne & Streese, Bettina (Hg.), *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen - Empirische Befunde - Praxisbeispiele*. Münster: Waxmann, S. 117–128.
- Caplan, Gerald (1964). *Principles of preventive psychiatry*. New York: Basic Books.
- Cohn, Ruth C. & Farau, Alfred (1987). *Gelebte Geschichte der Psychotherapie. 2 Perspektiven*. 2., überarbeitete Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Demmer, Christine; Hopmann, Benedikt & Lütje-Klose, Birgit (2018). *Fallvignette – Der Fall Luca. Unveröffentlichtes Material*. Bielefeld: BiProfessional (Universität Bielefeld).
- Fabel-Lamla, Melanie (2018). Multiprofessionelle Kooperation. Eine Fallstudie zu Potenzialen und Gelingensbedingungen. In *Friedrich Jahresheft* 36, S. 68–69.

- Fabel-Lamla, Melanie & Thielen, Marc (2011). Interprofessionelle Kooperation. In Thielen, Marc (Hg.), *Pädagogik am Übergang. Arbeitsweltvorbereitung in der allgemeinbildenden Schule. 1. Auflage*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 61–69.
- Grunwald, Klaus & Thiersch, Hans (2016). *Praxishandbuch Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Handlungszusammenhänge und Methoden in unterschiedlichen Arbeitsfeldern. 3., vollständig überarbeitete Auflage*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Helsper, Werner (2003). Ungewissheit im Lehrerhandeln als Aufgabe der Lehrerbildung. In Helsper, Werner; Hörster, Reinhard & Kade, Jochen (Hg.), *Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess*. Weilerswist: Velbrück, S. 142–162.
- ___ (2018). Vom Schülerhabitus zum Lehrerhabitus. Konsequenzen für die Lehrerprofessionalität. In Leonhard, Tobias; Košinár, Julia & Reintjes, Christian (Hg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 17–40.
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) & Kultusministerkonferenz (KMK) (2015). Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015/Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 18.03.2015). https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf (zuletzt aufgerufen am 18.10 2021).
- Hopmann, Benedikt; Böhm-Kasper, Oliver & Lütje-Klose, Birgit (2019). Multiprofessionelle Kooperation in inklusiven Ganztagschulen in der universitären Lehre. Entwicklung inklusions- und kooperationsbezogener Einstellungen von angehenden Lehrkräften und sozialpädagogischen Fachkräften in einem interdisziplinären Masterseminar. In *Herausforderung Lehrer*innenbildung: Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion (HLZ) 2(3)*, S. 400–421. <https://doi.org/10.4119/hlz-2472>
- Hopmann, Benedikt & Lütje-Klose, Birgit (2018). Multiprofessionelle Kooperation in inklusiven Ganztagschulen. In Langner, Anke (Hg.), *Inklusion im Dialog. Fachdidaktik – Erziehungswissenschaft – Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 209–216.
- Hopmann, Benedikt, Lütje-Klose, Birgit & Urban, Melanie (2018). Rollenspiel zur Rollenklärung – Filmbeispiel und methodisch-didaktische Hinweise zur universitären Professionalisierung für Kooperation in inklusiven Ganztagschulen. In *Herausforderung Lehrer*innenbildung: Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion (HLZ) 1(1)*, S. 26–32. <https://doi.org/10.4119/UNIBI/hlz-86>
- Huber, Ludwig; Pilniok, Arne; Sethe, Rolf; Szczyrba, Birgit & Vogel, Michael (2014). *Forschendes Lehren im eigenen Fach. Scholarship of Teaching and Learning in Beispielen. 2., überarbeitete Auflage*. Bielefeld: wbv Publikation.
- Kielblock, Stephan; Gaiser, Johanna & Stecher, Ludwig (2017). Multiprofessionelle Kooperation als Fundament der inklusiven Ganztagschule. In *Gemeinsam leben 25 (3)*, S. 140–148.
- Kuckartz, Udo (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 3., überarbeitete Auflage*. Weinheim: Beltz.

- Kultusministerkonferenz (KMK) (2011). Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung in Schulen. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.11.2011). https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf (zuletzt aufgerufen am 31.10.2021).
- ___ (2018). *Bildung und Erziehung als gemeinsame Aufgabe von Eltern und Schule*. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 11.10.2018). https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2018/2018_10_11-Empfehlung-Bildung-und-Erziehung.pdf (zuletzt aufgerufen am 31.10.2021).
- Kunze, Katharina (2017). Multiprofessionelle Kooperation - (k)ein Thema der Lehrerbildung? In *journal für lehrerInnenbildung* (1), S. 7–12.
- ___ (2018). Niemanden die Scheibe Brot vom Teller ziehen. Zuständigkeitsunsicherheit als Herausforderung multiprofessioneller Kooperationsbeziehungen. In *Friedrich Jahresheft* 36, S. 70–72.
- Kunze, Katharina & Rabenstein, Kerstin (2017). Editorial des Themenhefts "(Multi-)Professionelle Kooperation". In *journal für lehrerInnenbildung* 2017 (1), S. 4–6.
- Lüders, Christian & Meuser, Michael (1997). Deutungsmusteranalyse. In Hitzler, Ronald; Honer, Anne (Hg.) *Sozialwissenschaftliche Hermeneutik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 57-79
- Lütje-Klose, Birgit (1997). *Wege integrativer Sprach- und Kommunikationsförderung in der Schule. Konzeptionelle Entwicklungen und ihre Einschätzung durch amerikanische und deutsche Expertinnen (Saarbrücker Hochschulschriften, 31)*. St. Ingbert: Röhrig
- ___ (2017). Inklusionsforschung aus konstruktivistischer Sicht. Rekonstruktion von inklusiven Orientierungen und Handlungspraktiken. In Heinrich, Martin; Kölzer, Carolin und Strebblow, Lilian (Hg.), *Forschungspraxen der Bildungsforschung. Zugänge und Methoden von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern*. Münster: Waxmann, S. 15–37.
- Lütje-Klose, Birgit; Miller, Susanne & Ziegler, Holger (2014). Professionalisierung für die inklusive Schule als Herausforderung für die LehrerInnenbildung. In *Soziale Passagen* 6 (1), S. 69–84. <https://doi.org/10.1007/s12592-014-0165-7>
- Lütje-Klose, Birgit; Neumann, Phillip; Gorges, Julia & Wild, Elke (2018). Die Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements (BiLieF) – Zentrale Befunde. In *DDS – Die Deutsche Schule* 110 (2), S. 109–123. <https://doi.org/10.31244/dds.2018.02.02>
- Lütje-Klose, Birgit & Urban, Melanie (2014). Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil 1: Grundlagen und Modelle inklusiver Kooperation. In *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN)* 83 (2), S. 112–123.
- Monitor Lehrerbildung (2017). Neue Aufgaben, neue Rollen?! - Lehrerbildung für den Ganzttag. Eine Sonderpublikation aus dem Projekt "Monitor Lehrerbildung".

- https://2020.monitor-lehrerbildung.de/export/sites/default/.content/Downloads/Monitor-Lehrerbildung_Broschuere_Ganztag_Druck.pdf (zuletzt aufgerufen am 30.10.2021).
- Oevermann, Ulrich (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In Combe, Arno & Helsper, Werner (Hg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 70-182.
- Paseka, Angelika; Hinzke, Jan-Hendrik (2014). Der Umgang mit Dilemmasituationen. Ein Beitrag zu Fragen der Professionalität von Lehrpersonen und Lehramtsstudierenden. In *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung* 3(1), S. 14-28.
- Pörksen, Bernhard (2001). *Abschied vom Absoluten. Gespräche zum Konstruktivismus*. 1. Auflage. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme.
- Preis, Nina (2019). Multiprofessionelle Settings in der Lehrerbildung als "Orte" für Reflexion. In *Herausforderung Lehrer*innenbildung - Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion* 2(1), S. 184-194.
- Reiser, Helmut (2007). Inklusion - Vision oder Illusion? In Katzenbach, Dieter (Hg.), *Vielfalt braucht Struktur. Heterogenität als Herausforderung für die Unterrichts- und Schulentwicklung*. Frankfurt (Main): Johann-Wolfgang-Goethe-Universität, S. 99-105.
- Reiser, Helmut; Klein, Gabriele; Kreie, Gisela & Kron, Maria (1986). Integration als Prozess. In *Sonderpädagogik* 16(3), S. 112-122.
- Schütz, Alfred (1974). *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie*. Frankfurt (Main): Suhrkamp.
- von Alemann, Annette (2015). *Gesellschaftliche Verantwortung und ökonomische Handlungslogik – Deutungsmuster von Führungskräften der deutschen Wirtschaft*. Wiesbaden: Springer VS.
- Werning, Rolf & Arndt, Ann-Kathrin (2013). *Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Werning, Rolf & Lütje-Klose, Birgit (2012). *Einführung in die Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen. 3. überarbeitete Auflage*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Wild, Elke; Quasthoff, Uta; Heinrich, Martin; Lütje-Klose, Birgit & Prediger, Susanne (2016). Diversität und Chancengerechtigkeit im Bildungssystem - Darstellung von Erkenntnissen der Bildungsforschung in teilfiktiven Fallbeispielen. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.), *Bildungsforschung 2020*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung, S. 25-58.

Über die Autor*innen

Alessa Schuldt ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Teilmaßnahme 15 „Multiprofessionelle Kooperation in inklusiven Ganztagschulen“ im *Qualitätsoffensive-Projekt BiProfessional* an der Universität Bielefeld. Sie studierte die Fächer Anglistik/Amerikanistik und Kunst auf Lehramt für Gymnasien und Gesamtschulen. Im Anschluss daran absolvierte sie den Vorbereitungsdienst und schloss diesen mit dem 2. Staatsexamen ab. Derzeit promoviert sie im Rahmen des oben

genannten Forschungsprojekts. Inhaltliche Schwerpunkte in Forschung und Lehre liegen auf den Themen „Multiprofessionelle Kooperation“, „Inklusionsorientierte Lehrer*innenbildung“ und „Team Teaching“.

Korrespondenzadresse: alessa.schuldt@uni-bielefeld.de

Prof.' Dr.' Birgit Lütje-Klose ist Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt schulische Inklusion und sonderpädagogische Professionalität an der Universität Bielefeld. Sie studierte und promovierte an der Universität Hannover. Vor ihrer akademischen Laufbahn an den Hochschulen Hannover und Bielefeld war sie als Diplompädagogin und Förderschullehrerin tätig. Inhaltliche Schwerpunkte in Forschung und Lehre liegen u. a. auf den Themen „professionelle Entwicklung und Kooperation von Sonderpädagog*innen und Grundschullehrkräften“, „schulisches Wohlbefinden von Schüler*innen mit und ohne sonderpädagogische Unterstützungsbedarfe in inklusiven Settings“ „Didaktik, Diagnostik und Förderplanung für Kinder mit Sprach- und Lernbeeinträchtigungen“.

Korrespondenzadresse: birgit.luetje@uni-bielefeld.de

Christine Demmer ist Junior-Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Qualitative Forschungsmethoden unter besonderer Berücksichtigung schulischer Inklusion an der Universität Bielefeld. Ihre Forschungsschwerpunkte sind "Methodologien und Methoden der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung", "Pädagogisches Handeln im Kontext von Inklusion und Heterogenität" sowie die "Inklusive Lehrer*innenbildung".

Korrespondenzadresse: christine.demmer@uni-bielefeld.de