



KÖLNER ONLINE JOURNAL FÜR
LEHRER*INNENBILDUNG

Inklusive Bildung kooperativ implementieren. Lokale, regionale, nationale und internationale Perspektiven

Ausgabe 5, 1/2022

Inklusive Bildung kooperativ implementieren. Lokale, regionale, nationale und internationale Perspektiven

Inhaltsverzeichnis

Editorial.....	i
Conny Melzer, Alexander Herwix, Daria Ferencik-Lehmkuhl & David Scheer: Inklusion und Innovation. Potentiale eines Innovation Hub Inklusion für die Anregung und systematische Begleitung von sozialen Innovationsprozessen zur Umsetzung von Inklusion.....	1
Alessa Schuldt, Birgit Lütje-Klose & Christine Demmer: (M)Eine Sicht auf den Fall – Problembeschreibungen und Handlungsentwürfe von Studierenden verschiedener pädagogischer Studiengänge.....	22
Mia Viermann, Xiaokang Sun, Rebecca Henkel, Bettina Lindmeier & Christian Lindmeier: Kooperation Studierender sonder- und regelpädagogischer Lehramtsstudiengänge mit naturwissenschaftlichen Unterrichtsfächern	39
Robert Kruschel & Nico Leonhardt: Akteur*innen in inklusiven Kooperationsstrukturen in Stadtvierteln mit besonderem Entwicklungsbedarf – Einblicke in sozialraumorientierte Schule in den Niederlanden und der Schweiz.....	64
Felicitas Kruschick, Rolf Werning, Carolin Hagemeyer, Heidi Seifert & Anja Binanzer: Professionelle Kooperation und Inklusion – Zur Umsetzung in der Veranstaltung ‚Digitale Lernlandschaft: Inklusive Bildung‘.....	87
Michelle Moos, Katja Adl-Amini & Ilonca Hardy: Kooperative Unterrichtsplanung von angehenden Regel- und Förderschullehrkräften – Ein Seminarkonzept.....	111
Meike Unverferth, Helen Gaßner-Hofmann, Andrea Mehlich & Astrid Rank: Kooperation in der Hochschullehre: Interprofessionelle Dozierendentandems in der Lehrkräftebildung zu Inklusion	131
Alina Quante, Claudia Urbanek, Meike Munser-Kiefer & Astrid Rank: Entromantisierung der Kooperation von Lehrkräften in inklusiven Settings – eine kritische Bestandsaufnahme von Voraussetzungen und Spannungsfeldern	150
Joel Guttko: Diagnose von schulischem underachievement im Englischunterricht: Eine rekonstruktive Studie mit Englischlehrkräften der Sekundarstufe.....	166

Editorial

Liebe Leser*innen,

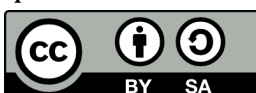
inklusive Bildung für alle erfordert in besonderer Weise einen Ausbau von Kooperationen. Auch wenn dies in Forschung und Praxis übereinstimmend konstatiert wird, scheint die Kooperation zwischen Lehrkräften an allgemeinen Schulen und Lehrkräften für sonderpädagogische Förderung sowie die Entwicklung interdisziplinärer Zusammenarbeit unter Einbezug weiterer Fachkräfte eine besondere Herausforderung für das Bildungssystem darzustellen. Die Kooperationen mit weiteren Partnern wie Universitäten und außerschulischen Bildungseinrichtungen stehen vor ähnlichen Anforderungen. Sowohl zur Kooperation von Lehrkräften verschiedener Professionen als auch zur Kooperation in interdisziplinären Teams liegen jedoch national vergleichsweise wenige Forschungsarbeiten vor; dies gilt auch für die Entwicklung von Modellen der Kooperation sowie die wissenschaftliche Begleitung der Implementation.

Die fünfte Ausgabe von k:ON konzentriert sich daher auf die kooperative Umsetzung inklusiver Bildung, die zwischen Institutionen, Gemeinschaften und Disziplinen auf lokaler, regionaler, nationaler und internationaler Ebene stattfinden kann. Die Beiträge reflektieren empirische Forschungsergebnisse, theoretische Erkenntnisse, Erfahrungsberichte, Modelle und Begriffsdiskussionen zur kooperativen Implementation inklusiver Bildung. Es werden Kompetenzen, Strukturen, Gelingensbedingungen, Fragestellungen sowie Konsequenzen für die Entwicklung, Implementation und Evaluation der Kooperation in der inklusiven Bildung vorgestellt und reflektiert.

Den Bereich k:ONzepte –Lehrer*innenbildung in der Forschung eröffnet ein Beitrag von Conny Melzer, Alexander Herwix, Daria Ferencik-Lehmkuhl und David Scheer, die einen partizipationsorientierten Ansatz zur Entwicklung und Umsetzung von Inklusion vorstellen. Mit dem Innovation Hub Inklusion verfolgen die Autor*innen das Ziel, Forschung, Praxis, Behörden und Gesellschaft zu vernetzen und die Innovationsprozesse zur Umsetzung von Inklusion zu begleiten.

Alessa Schuldt, Birgit Lütje-Klose und Christine Demmer präsentieren in ihrem Beitrag Ergebnisse aus einem interdisziplinär angelegten Lehrforschungsprojekt der Universität Bielefeld, in dessen Rahmen studentische Deutungsmuster und Handlungsansätze bei der Arbeit mit einer Fallvignette untersucht wurden. Die Autor*innen stellen sechs Typen von Zugriffen auf den Fall mit Blick auf die jeweils studierten Fächer der Studierenden vor und diskutieren Möglichkeiten und Grenzen von Fallarbeit im Kontext universitärer Lehre.

Wie Studierenden sonder- und regelpädagogischer Lehramtsstudiengänge interdisziplinäre Kooperationserfahrungen ermöglicht werden können, stellen Mia Viermann, Xiaokang Sun, Rebecca Henkel, Bettina Lindmeier und Christian Lindmeier in ihrem Beitrag am Beispiel eines Studierendentandems dar, dessen Kooperation im Seminarverlauf qualitativ untersucht wird.



Im ersten Beitrag des Bereichs k:ONkretes –Praxis der Lehrer*innenbildung fokussieren Robert Kruschel und Nico Leonhardt sog. ‚sozialraumorientierte‘ Schulen in Basel und in Groningen, die durch ihr Konzept in besonderer Weise den Lebensbedingungen der Kinder in den jeweiligen Stadtteilen Rechnung tragen. Außerdem wird anhand der erhobenen Daten analysiert, inwiefern sich die Rollen von Akteur*innen innerhalb und außerhalb der Schule an diesen Schulen verändert hat.

Felicitas Kruschick, Rolf Werning, Carolin Hagemeyer, Heidi Seifert und Anja Binanzer stellen eine digitale Lehrveranstaltung zum Thema inklusive Bildung vor, in der Formen der professionellen Kooperation auf institutionell-struktureller, fachlicher und adressatenbezogener Ebene realisiert werden.

Anhand eines Seminarkonzepts zur Förderung der Kooperation von angehenden Förder- und Regelschullehrkräften erörtern Michelle Moos, Katja Adl-Amini und Ilonca Hardy, wie mittels einer Adaption des kollegialen Unterrichtskoachings Erfahrungen der Kooperation im universitären Kontext gesammelt und reflektiert werden können.

Meike Unverferth, Helen Gaßner-Hofmann, Andrea Mehlich und Astrid Rank stellen in ihrem Beitrag eine Konzeption zur Kooperation in der Hochschullehre vor, die die interprofessionelle Kooperation im Dozierendentandem in der Lehrkräftebildung zu Inklusion fokussiert.

Im Bereich k:ONtraste –Lehrer*innenbildung in der Diskussion setzen sich Alina Quante, Claudia Urbanek, Meike Munser-Kiefer und Astrid Rank in ihrem Beitrag mit den Problemen und Ambivalenzen der Kooperation von Lehrkräften in inklusiven Settings auseinander. Vor dem Hintergrund der These, dass ein ‚Mehr‘ an Kooperation nicht automatisch zu einer qualitativ hochwertigen Umsetzung führt, werden Spannungsfelder kritisch diskutiert.

Joel Guttke stellt im themenunabhängigen Bereich k:ONturen –Nachwuchsforum eine Studie zu impliziten Handlungslogiken von Englischlehrkräften der Sekundarstufe bei der Diagnose von Schulleistungen vor. Auf der Grundlage von episodischen Interviews und Gruppendiskussionen erfolgt eine Rekonstruktion der impliziten Handlungslogiken mittels dokumentarischer Methode.

Mit den folgenden Beiträgen tragen wir zu einer Entwicklung und einem Weiterdenken des wichtigen Katalysators Kooperation für die Umsetzung inklusiver Bildung bei. Wir wünschen Ihnen eine erkenntnisreiche und anregende Lektüre!

Mit herzlichen Grüßen

Celestine Caruso, Judith Hofmann, Curie Lee, Tatjana Leidig, Fabia Neuerburg, Andreas Rohde, Julia Sacher, Julia Suckut & Dorothea Wiktorin

Conny Melzer, Alexander Herwix, Daria Ferencik-Lehmkuhl & David Scheer

Inklusion und Innovation. Potentiale eines Innovation Hub Inklusion für die Anregung und systematische Begleitung von sozialen Innovationsprozessen zur Umsetzung von Inklusion

Abstract

Bei der Umsetzung von Inklusion lassen sich komplexe Herausforderungen aufzeigen, die sich nur durch eine systematische Zusammenarbeit zwischen Forschung, Praxis, Behörden und Gesellschaft produktiv bearbeiten lassen. Mit dem Innovation Hub Inklusion stellen wir ein forschungs- und entwicklungsorientiertes, methodisches Rahmenwerk vor, mit dem Kooperationen zur Umsetzung von Inklusion aufgebaut und vernetzt werden können. Damit verfolgen wir das Ziel, soziale Innovationsprozesse zur Umsetzung von Inklusion anzuregen und systematisch unterstützend zu begleiten.

The implementation of inclusion reveals complex challenges that can only be productively addressed through close and systematic collaboration between researchers, practitioners and society. With the Innovation Hub Inclusion, we present a methodological framework for establishing and networking collaborations for the advancement of inclusion. Altogether, we aim to motivate and support social innovation processes in order to advance inclusion.

Schlagwörter:

Inklusion, Innovation, Partizipative Forschung, Forschung-Praxis-Transfer
r, Innovation, Participatory Research, Research-Practice-Transfer

I. Motivation: Warum wir Räume für Innovation brauchen

Seit der Ratifizierung des Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-BRK) gab es viele gesellschaftliche und auch rechtliche Veränderungen, die versucht haben, Exklusion nicht nur von Menschen mit Behinderungen entgegenzuwirken, sondern Inklusion auch im Hinblick auf die soziale, kulturelle und ökonomische Diversität unserer Gesellschaft vermehrt in den Blick zu nehmen. So wurde bezogen auf Behinderung 2016 der Nationale Aktionsplan 2.0 (NAP 2.0) vom Bundeskabinett verabschiedet. Dieser bezeichnet „Inklusion als [ein] in allen Lebensbereichen zu berücksichtigendes Prinzip“ (BMAS, 2016). Daraus folgt, dass Inklusion zunehmend als Querschnittsaufgabe für alle Bildungseinrichtungen (vgl. Lindmeier & Lütje-Klose, 2015: S. 10), aber auch für die Gesellschaft als Ganzes wahrgenommen wird, die alle Lebensbereiche und die gesamte Lebensspanne betrifft. Das zeigt z. B. das Handbuch von Hedderich, Biewer, Hollenweger und Markowetz (2016), das den Themenbereich „Inklusion in der Gesellschaft“ (Teil III) in dieser Weise aufgreift.



Die Umsetzung eines so weitreichenden Verständnisses von Inklusion bedarf grundsätzlicher und aktiv gesteuerter Veränderungen in der Gesellschaft. Deklarationen über die Bedeutung und gesellschaftliche Relevanz von Inklusion müssen durch die Entwicklung und Verbreitung von *sozialen Innovationen* in die Tat umgesetzt werden (vgl. Avelino, Wittmayer, Pel, Weaver, Dumitru, Haxeltine, Kemp, Jørgensen, Bauler, Ruijsink & O’Riordan, 2019; Pel, Wittmayer, Dorland & Jørgensen, 2020b). Unter sozialen Innovationen werden dabei neue Praktiken, Technologien, Organisationsformen, Institutionen, Narrative, mentale Modelle und Wissensbausteine jeglicher Art verstanden, die konkrete Veränderungen im sozialen Gefüge anregen. In Anbetracht der Vielzahl und Größe der mit Inklusion verbundenen Fragen und potentiell notwendigen Veränderungen gestaltet sich diese Umsetzung jedoch im Großen und Ganzen grundsätzlich schwierig. Trotz der herausragenden Bemühungen unterschiedlicher Interessengruppen können noch immer viele Herausforderungen bei der Umsetzung von Inklusion festgestellt werden (Steinmetz, Wrase, Helbig & Döttinger, 2021).

Die Thematik der inklusiven Schulentwicklung eignet sich hier als ein besonders anschauliches Beispiel, um die Vielfältigkeit und Komplexität der Herausforderungen zu illustrieren. Es gibt kein einheitliches Verständnis von inklusiver Schulentwicklung, sondern viele unterschiedliche Interpretationen, was bereits zu herausfordernden Fragen auf konzeptioneller und strategischer Ebene führen kann (vgl. Amrhein, 2011; Grosche, 2015; Scheer, 2021). Geht es bei Inklusion in der Schule um die ganzheitliche Entwicklung hin zu einer demokratischen oder gewaltfreien Schule oder steht eher das *Gemeinsame Lernen* von Menschen mit und ohne Behinderungen im Fokus? Soll ein Rahmenwerk wie der Index für Inklusion als Grundlage für die inklusive Schulentwicklung genutzt werden oder lieber die Entwicklung von individuellen Ansätzen zur Begegnung von Bildungsbenachteiligung im Vordergrund stehen? Solche Fragen sind nicht einfach zu beantworten und gute Antworten hängen wohl maßgeblich von den konkreten Rahmenbedingungen vor Ort ab (vgl. Bengel, 2021; Scheer, 2021).

Zudem gibt es auf operationaler Ebene konkrete Probleme, die nicht vernachlässigt werden sollten. In Bezug auf das Querschnittsthema *Digitalisierung in Schulen* lässt sich beispielweise festhalten, dass vielfältige operative Herausforderungen, die den Beitrag von Digitalisierungsbemühungen zur Umsetzung von Inklusion gefährden, auftreten können (vgl. Schulz, 2021; Schulz, Krstoski, Lüneberger & Wichmann, 2022). Zum Beispiel stellt sich die Frage, wie digitale Endgeräte an die Schüler*innen ausgegeben werden können, sodass diese tatsächlich den Lernenden zur Verfügung stehen und familiär nicht anderweitig genutzt (oder verkauft) werden. Zudem sind technische Geräte selbstverständlich der Nutzung und dem Verschleiß unterlegen, sodass offen bleibt, wer in den Schulen für die Instandhaltung und -setzung zuständig ist. Schließlich werden teilweise Endgeräte ohne komplementäre Angebote für Schulungen ausgegeben, sodass Medienkompetenzen sowohl von Lehrkräften als auch Schüler*innen zum Großteil noch erworben werden müssen. Eine weitere Herausforderung ist, dass Programme und Applikationen barrierefrei (vgl. Dobroschke & Kahlisch, 2020), mindestens barrierearm, sein müssen. Im Hinblick auf soziale Benachteiligung haben aber viele Menschen

aufgrund fehlender finanzieller Mittel keinen Zugang zu teuren Programmen und Endgeräten. Dies erlangt im Kontext von Inklusion eine besondere Brisanz, da digitale Inhalte durch mobile Geräte und *Assistive Technologien* erst zugänglich werden (vgl. Dobroschke & Kahlisch, 2020: S. 191). Dennoch sind digitale und Assistive Technologien potenziell wichtige Bestandteile von Lösungen hin zu mehr Teilhabe. So können sich Menschen mit Sehbeeinträchtigungen, aber auch Personen mit einer körperlich-motorischen oder kognitiven Beeinträchtigung mit mobilen digitalen Sprachassistenten Text vorlesen lassen oder dabei unterstützt werden, sich selbst auszudrücken (vgl. Feichtinger, 2020: S. 291 f.).

Diese Beispiele sollen exemplarisch verdeutlichen, wie vielschichtig und komplex die Herausforderungen bei der Umsetzung von Inklusion in der Praxis sein können. Unserer Meinung nach ist daher eine enge und systematische Zusammenarbeit zwischen Forschung, Praxis, Behörden und Gesellschaft erstrebenswert, wenn nicht sogar notwendig, um die Ziele von Inklusion zu erreichen. Die Betrachtung von Inklusion als *transformativen sozialen Innovationsprozess* bietet hierfür ein theoretisches Rahmenwerk, das sich in den Sozialwissenschaften und besonders im Feld der Transitionsforschung zum Übergang in eine nachhaltige Gesellschaft bereits bewährt hat (vgl. Haxeltine, Pel, Wittmayer, Dumitru, Kemp & Avelino, 2017; Pel, Haxeltine, Avelino, Dumitru, Kemp, Bauler, Kunze, Dorland, Wittmayer & Jørgensen, 2020a; Pel et al., 2020b). Eine solche Sichtweise ist insbesondere hilfreich, weil sie uns erlaubt, auf den Erkenntnissen der Sozialwissenschaften zu den Gelingensbedingungen von sozialen Innovationsprozessen aufzubauen und damit Inklusion in Theorie und Praxis zu unterstützen. So ist eine zentrale Erkenntnis in diesem Diskurs, dass ein bewusst gestaltetes Innovations-Ökosystem für die erfolgreiche Verbreitung und Umsetzung von sozialen Innovationen von großer Bedeutung ist (vgl. Pel et al., 2020b; Domanski & Kaletka, 2018). Kurz gesagt: Damit soziale Innovationen zur Umsetzung von Inklusion ihre volle Wirkung entfalten können, ist es hilfreich, günstige Bedingungen für ihre Entwicklung und ihr Wachstum zu schaffen.

Der Innovation Hub Inklusion als Vernetzungsplattform setzt hier an und möchte durch das Anregen und systematisch-unterstützende Begleiten von sozialen Innovationsprozessen mit Bezug zu Inklusion starke Impulse für eine bewusstere Gestaltung und Umsetzung von Inklusion setzen. Dabei steht, im Einklang mit bestehender Forschung zu sozialen Innovationsprozessen und im Folgenden näher erläutert, insbesondere Unterstützung für a) die Arbeit und Einbettung in lokalen Kontexten, b) den translokalen Wissensaustausch und Zusammenarbeit, sowie c) die öffentliche Kommunikationsarbeit im Fokus (vgl. Pel et al., 2020b).

2. Unsere Vision: Ein Innovation Hub Inklusion

Um soziale Innovationsprozesse im Kontext Inklusion anzuregen und systematisch-unterstützend zu begleiten, bedarf es eines gemeinsamen Verständnisrahmens, der in diesem Abschnitt näher erläutert und theoretisch begründet wird. Es wird expliziert, welcher definitorische Rahmen im Hinblick auf Inklusion, den Zusammenhang von

Inklusion und Innovation, die Beziehung von Inklusion und Kooperation und die Forschungs- und Entwicklungsmethodik im Innovation Hub Inklusion zugrunde gelegt wird.

2.1 Grundverständnis von Inklusion

Effektive Kommunikationsprozesse sind Grundvoraussetzung für gelingende Zusammenarbeit und damit auch die Umsetzung von Inklusion. Daher ergibt es Sinn, als gemeinsame Basis zunächst zu klären, worüber gesprochen und in welchem Feld kooperiert werden soll. Abgestimmte Definitionen können eine solche Basis – ein gemeinsamer Verständnisrahmen – sein. Allerdings gibt es aktuell keine allgemein anerkannte Definition für Inklusion (vgl. Grosche, 2015; Grosche & Lüke, 2020; Piezunka, Schaffus & Grosche, 2017): „Der einzige Konsens, der bislang bezüglich einer Definition von schulischer Inklusion erreicht wurde, besagt, dass Inklusion als diffuses Konzept schwer zu definieren sei“ (Krämer, Przibilla & Grosche, 2016: S. 84). Vielmehr gibt es mehrere Versuche von einer Reihe von Autor*innengruppen, um Definitionsversuche zu systematisieren (international: vgl. Göransson & Nilholm, 2014; national: vgl. Piezunka et al., 2017) und den Vorschlag, vor jeder Forschung das zugrundeliegende Inklusionsverständnis zu explizieren (vgl. Grosche, 2015: S. 32; Grosche & Lüke, 2020: S. 49).

Der geplante und hier vorgestellte Innovation Hub Inklusion möchte Menschen zusammenbringen, die gemeinsam funktionierende Lösungen für Inklusion in der Praxis entwickeln. Um den Austausch zwischen den Akteur*innen und damit kumulativen Fortschritt zu unterstützen, sollte daher auch für den Innovation Hub ein gemeinsamer Verständnisrahmen gesteckt werden, in dem sich alle (zukünftigen) Projekte bewegen. Hierfür schlagen wir die folgenden vier Punkte vor, die sich am Rahmen der UNESCO-Kommission (2014) orientieren und zugleich das weite Feld des Innovation Hub Inklusion über Bildung hinaus abbilden sollen.

1. *Inklusion ist das Menschenrecht auf Teilhabe, Freiheit, Würde und Anerkennung*, das jedem Menschen zusteht, sich also nicht nur auf Menschen mit Behinderung bezieht.
2. *Inklusion erfordert die Übernahme von Verantwortung für eine offene Gesellschaft*, in der jede Person ihr individuelles Recht auf Teilhabe und Partizipation verwirklichen kann. Damit geht die eigene Wahrnehmung des Rechts auf Inklusion untrennbar mit der Verpflichtung einher, diese Verantwortung anzunehmen und mitzutragen.
3. *Inklusion ist ein sozialer Innovationsprozess*, der eine transformative Veränderung von Bildung, Wirtschaft und Gesellschaft hin zu einer nachhaltigen Realisierung von Teilhabe und gegenseitiger Verantwortungsübernahme zum Ziel hat.
4. *Inklusion ist somit eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe*, die die Zusammenarbeit verschiedener Anspruchsgruppen – Personengruppen sowie institutionelle Akteur*innen – aus Bildung, Wirtschaft und Gesellschaft erfordert. (vgl. Deutsche UNESCO-Kommission, 2014)

Diese absichtlich sehr weit formulierten vier Punkte sind als regulative Leitideen für Aktivitäten im Rahmen des Innovation Hub Inklusion zu verstehen. Für konkrete, aus der Community in den Innovation Hub eingebrachte Projekte sind diese Leitideen jedoch in den meisten Fällen noch zu weit gefasst – es empfiehlt sich eine klare Ausformulierung spezifischer Aspekte von Inklusion, z. B. hinsichtlich bestimmter Differenzlinien oder Lebensbereiche. Um diese Ausformulierung zu systematisieren und eine gewisse Vergleichbarkeit zwischen Projekten zu erreichen, empfehlen wir analog zu Grosche (2015: S. 32; Grosche & Lüke, 2020: S. 49), auf eine konkrete Kommunikationsgrundlage zurückzugreifen. Beispielsweise können als Grundlage für eine Verortung des projektbezogenen Inklusionsverständnisses die Definitionen von Piezunka et al. (2017) sowie Göransson und Nilholm (2014) genutzt werden (siehe Tabelle 1), aber auch die von Scheer, Egner, Laubenstein & Melzer (2020) empirisch abgeleiteten Dimensionen *Schulsystemische Perspektive* (Inklusion als Veränderung des Schulsystems), *Menschenrechtlich-ethische Perspektive* (Inklusion als Verwirklichung universeller Menschenrechte) und *Förderungsorientierte Perspektive* (Inklusion als Sicherstellung bestmöglicher Förderung). Gegenüber den kategorialen Taxonomien (vgl. Göransson & Nilholm, 2014; Piezunka et al., 2017) bietet diese dimensionale Herangehensweise die Möglichkeit, das zugrundeliegende Inklusionsverständnis differenzierter zu konfigurieren, indem für jede Dimension angegeben wird, wie bedeutsam diese für das eigene Inklusionsverständnis ist bzw. wie das eigene Inklusionsverständnis diese Dimension qualitativ/inhaltlich einbezieht.

Piezunka et al., 2017	Göransson & Nilholm, 2014
(1) Inklusion als Implementation der UN-BRK	(A) Placement-Definition – Inklusion ist die Platzierung von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf in Allgemeinen Schulen
(2) Inklusion als pragmatische Definition mit Schwerpunkt auf der Unterstützung des individuellen akademischen Fortschritts aller Schüler*innen	(B) Spezifizierte individualisierte Definition – Inklusion als Erfüllung der sozialen/ akademischen Bedürfnisse von Schüler*innen mit besonderem Unterstützungsbedarf
	(C) Allgemeine individualisierte Definition – Inklusion als Erfüllung der sozialen/ akademischen Bedürfnisse aller Schüler*innen
(3) Inklusion als Teilhabe, Anerkennung und Wohlbefinden	(D) Gemeinschaftsdefinition – Inklusion als Schaffung einer Gesellschaft mit spezifischen Merkmalen (die je nach Projekt variieren können)
(4) Inklusion als Utopie	

Tab. 1: Gegenüberstellung verschiedener Definitionen von Inklusion nach Piezunka et al. (2017) und Göransson & Nilholm (2014) (Tabelle nach Scheer et al., 2020)

2.2 Inklusion und Innovation

Die Umsetzung von Inklusion erfordert gemäß dem hier umrissenen Verständnis die Veränderung von Lebensrealitäten und somit zu einem gewissen Grad auch die

Transformation von Bildung, Wirtschaft und Gesellschaft. *Soziale Innovationen* im Sinne von neuen Praktiken, Technologien, Organisationsformen, Institutionen, Narrativen, mentalen Modellen und Wissensbausteinen jeglicher Art sind die hier notwendigen Mittel, um transformative Änderungen im sozialen Gefüge hervorzurufen (vgl. Avelino et al., 2019; Pel et al., 2020a). Um die Ziele von Inklusion zu erreichen, erscheint es daher naheliegend, die Verbindungen und Wechselwirkungen zwischen Inklusion und Innovation zu untersuchen und einen synergetischen Erkenntnisaustausch anzuregen. Um diese Analyse systematisch durchzuführen und verschiedene Beziehungskonstellationen zu betrachten, haben wir die Konjunktion „und“ schrittweise durch andere Konjunktionen oder Präpositionen ersetzt (z. B. als, durch, mit, in). So ergeben sich für uns vier relevante Perspektiven, mit denen wir die Verbindung von Inklusion und Innovation zu beschreiben versuchen. Dies hat selbstverständlich keinen Anspruch auf Vollständigkeit und soll als ein erster Vorschlag zur wissenschaftlichen Diskussion anregen:

1. Inklusion als Innovation
2. Inklusion durch Innovation
3. Inklusion mit Innovation
4. Inklusion in Innovation

Inklusion als Innovation. In vielen gesellschaftlichen Bereichen sind zunehmend spaltende Polarisierungen zu beobachten, die durch fortbestehende Diskriminierungen, Benachteiligungen und Exklusion befeuert werden (z. B. Schulschließungen im Zusammenhang mit der COVID-19 Pandemie als *Brennglas* sozialer Ungleichheit; vgl. Werkmann & Wolfs, 2021). Inklusion kann in diesem Kontext als eine Innovation auf der Ebene von regulativen Leitideen verstanden werden, die es zum Ziel hat, spaltenden Polarisierungen entgegenzuwirken, indem die Teilhabe für alle an der Gesellschaft, die Anerkennung und Würde jedes einzelnen Menschen und der Abbau von unbewussten Barrieren in den Fokus gestellt werden. Wie bereits zuvor erwähnt, kann Inklusion in Gänze somit als transformativer sozialer Innovationsprozess betrachtet werden, der auf nachhaltige Veränderungen in Bildung, Wirtschaft und Gesellschaft abzielt. Diese Perspektive legt nahe, dass Erkenntnisse aus der Innovationsforschung gewinnbringend im Kontext von Inklusion zur Anwendung gebracht und weiterentwickelt werden können.

Inklusion durch Innovation. Die Umsetzung von Inklusion ist ein Prozess, der nur gemeinsam und unter Einschluss aller Beteiligten umgesetzt werden kann und innovativer Lösungen für eine Vielzahl von praktischen Herausforderungen bedarf. Inklusion entsteht also auch erst durch konkrete und lokale soziale Innovationsprozesse. Im Bereich inklusiver Bildung wurden bereits mehrfach Lösungsansätze für die Gestaltung solcher Entwicklungsprozesse theoretisch vorgeschlagen, gemeinsam entwickelt und praktisch erprobt. Zwei oft gegensätzlich diskutierte Ansätze sind der *Index für Inklusion* (vgl. Booth & Ainscow, 2019) und das *Response-to-Intervention-Modell* (vgl. Huber & Grosche, 2012). Eine weiterer Ansatz auf diesem Gebiet ist die *Qualitätsskala zur inklusiven Schulentwicklung (QUIS)* (vgl. Heimlich, Wilfert, Ostertag & Gebhardt, 2018). Aus dieser Perspektive sind soziale Innovationsprozesse elementar für die Umsetzung von Inklusion.

Insbesondere kann die Anregung sowie systematisch-unterstützenden Begleitung solcher Prozesse auch als Ausgangspunkt für konkrete Forschungs-, Praxis- und Transferprojekte dienen (vgl. Fazey; Schöpke; Caniglia et al., 2018).

Inklusion mit Innovation. Inklusion wird in der Praxis oft erst mit technologischen Innovationen möglich. So werden digitalisierte Inhalte durch mobile Endgeräte und *Assistive Technologien* für viele Menschen auf Grund von diversen Einschränkungen erstmals überhaupt zugänglich (vgl. Dobroschke & Kahlisch, 2020: S. 191). Insbesondere der Ansatz des *Universal Design for Learning* (vgl. Schlüter, Melle & Wember, 2016) legt nahe, dass diese technologischen Möglichkeiten genutzt werden können, um Unterricht barrierearm und zugänglich für alle Schüler*innen einer heterogenen Klasse zu gestalten. Darüber hinaus kann auch *Unterstützte Kommunikation* dafür sorgen, dass die Realisierung von Inklusion nicht an kommunikativen Barrieren scheitert. Daraus folgt, dass technologische Innovationen eine bedeutende Rolle bei der Umsetzung von Inklusion spielen können und dementsprechend auch systematisch und aktiv in konkreten Forschungs-, Praxis- und Transferprojekten berücksichtigt werden sollten.

Inklusion in Innovation. Nicht zuletzt ist es essentiell, Inklusion auch als eine normative Dimension in Innovation zu betrachten. Innovationen sind nicht zwangsläufig förderlich für die Umsetzung von Inklusion und können sogar im direkten Konflikt damit stehen. Ein interessantes Beispiel ist die Entwicklung der sozialen Medien und die damit einhergehenden Veränderungen im sozialen Gefüge. Gestartet mit dem Versprechen, Menschen miteinander zu verbinden und somit die Teilhabe eines jeden Einzelnen zu erhöhen, haben sich soziale Medien mittlerweile zu einer ernsthaften Herausforderung für demokratische Strukturen und den sozialen Zusammenhalt entwickelt (vgl. Seger, Avin, Pearson, Briers, Ó Heigeartaigh & Bacon, 2020). In diesem Zusammenhang erscheint es wichtig, die normativen Ziele von Inklusion mit anderen berechtigten normativen Zielen (z. B. evidenzbasierter Entscheidungsfindung) in Verbindung zu setzen und pragmatische Handlungsempfehlungen für die Berücksichtigung von Inklusion in Innovationsprozessen zu entwickeln. Bestehende Ansätze in diese Richtung sind beispielsweise Richtlinien zur Barrierefreiheit im Internet oder *Universal Design*. Diese Perspektive legt nahe, dass die Erkenntnisse aus der Umsetzung von Inklusion auch eine direkte Relevanz für eine Vielzahl von Forschungs- und Innovationsfeldern besitzt und ein aktiver bidirektionaler Austausch angestrebt werden sollte.

Zusammengefasst ergänzen diese vier Perspektiven unsere Definitionen von Inklusion und können als Orientierungspunkt für die Planung und Durchführung von konkreten Aktivitäten und Projekten dienen. So versuchen wir, die Entwicklung des Innovation Hub Inklusion selbst unter Berücksichtigung der benannten Perspektiven voranzutreiben und kritisch zu reflektieren. Beispielhafte Fragen, die sich hier ergeben, sind:

- Welche Erkenntnisse aus der Innovationsforschung können wir gewinnbringend nutzen und gegebenenfalls weiterentwickeln?

- Wie können wir soziale Innovationsprozesse zur Umsetzung von Inklusion anregen und systematisch-unterstützend begleiten?
- Wie können wir technologische Innovationen in unseren Aktivitäten nutzen, um Inklusion zu ermöglichen?
- Wie können wir mit anderen Forschungs- und Innovationsfeldern kooperieren und unsere Erkenntnisse über Inklusion zugänglich machen?

2.3 Inklusion und Kooperation

Kooperation gilt mittlerweile als zentrale Gelingensbedingung für einen inklusiven Unterricht (vgl. Morgenroth & Grosche, 2017: S. 88; Gebhard, Happe, Paape, Riestenpatt, Vägler, Wollenweber & Castello, 2014; Lütje-Klose & Urban, 2014). Dies lässt sich auch auf andere gesellschaftliche Bereiche beziehen, denn „um Inklusion umsetzen zu können, müssen verschiedene professionelle Akteur*innen miteinander kooperieren“ (Quante & Urbanek, 2021: S. 117). Kooperation kann als Kontinuum (vgl. Lütje-Klose & Urban, 2014) mit verschiedenen Formen gesehen werden. Die Einteilung von Gräsel, Fussangel und Pröbstel (2006) in die Formen *Austausch*, *Arbeitsteilung* und *Kokonstruktion* wird dazu häufig genutzt und im Folgenden kurz vorgestellt.

Im Rahmen der Kooperationsform *Austausch* informieren sich die Kooperationspartner*innen wechselseitig über (berufliche) Inhalte und tauschen ggf. auch Materialien aus (vgl. Gräsel et al., 2006: S. 209). Arbeitsteilung setzt voraus, dass es Aufgaben (oder Herausforderungen) gibt, die eine „verteilte Bearbeitung ermöglichen oder sogar nahe legen“ (Gräsel et al., 2006: S. 210). Es gibt demnach ein gemeinsam abgestimmtes Ziel, das durch verschiedene Personen mit unterschiedlichen Aufgaben erreicht wird. Als intensivste Form, die der Bearbeitung hochkomplexer Aufgaben dient, bezeichnen Grosche, Fussangel und Gräsel (2020: S. 466) die *Kokonstruktion*. Die beteiligten Partner*innen müssen sich dabei „intensiv hinsichtlich einer Aufgabe austauschen und dabei ihr individuelles Wissen so aufeinander beziehen (kokonstruieren), dass sie dabei Wissen erwerben oder gemeinsame Aufgaben- oder Problemlösungen entwickeln“ (Gräsel et al., 2006: S. 210). Wie im nächsten Kapitel beschrieben, sollen im Rahmen der Zusammenarbeit im Innovation Hub Inklusion alle drei Formen der Kooperation unterstützt werden.

Über die Beschreibung der unterschiedlichen Formen von Kooperation hinausgehend wurden in vorangehender Forschung auch übergreifende Leitprinzipien und methodische Ansätze für die erfolgreiche Gestaltung von nachhaltigen Kooperations- und Organisationsstrukturen identifiziert (vgl. Atkins, Wilson & Hayes, 2019). So kombiniert der sogenannte *Prosocial*-Ansatz die Forschung von Ostrom (2010) zur nachhaltigen Nutzung von Erkenntnissen aus der Evolutionsforschung. Daraus wurden die Prosocial-Kern-Gestaltungsprinzipien für nachhaltige Kooperationsstrukturen abgeleitet (vgl. Wilson, Ostrom & Cox, 2013). Tabelle 2 listet die deutsche Übersetzung der Prosocial-Kern-Gestaltungsprinzipien in Anlehnung an Hanisch, Eirdosh und Atkins (2020) auf.

Prosocial-Kern-Gestaltungsprinzipien für nachhaltige Kooperationsstrukturen	
Kooperation innerhalb der Gruppe	1 Klare Gruppenidentität und gemeinsame Ziele
	2 Gerechte Verteilung von Kosten und Nutzen
	3 Inklusive und gerechte Entscheidungsfindung
	4 Transparenz und Monitoring von Verhalten und Umwelt
	5 Feedback auf hilfreiches und nicht hilfreiches Verhalten
	6 Schnelle und gerechte Konfliktlösung
Kooperation zwischen Gruppen	7 Autonomie der Gruppe
	8 Beziehungen mit anderen Gruppen

Tab. 2: Prosocial-Kern-Gestaltungsprinzipien in Anlehnung an Hanisch, Eirdosh und Atkins (2020)

Kern-Gestaltungsprinzipien bedeutet in diesem Zusammenhang, dass der Grad der Umsetzung dieser Prinzipien grundsätzlich stark mit wichtigen Erfolgsgrößen von effektiver Kooperation korreliert (vgl. Wilson, Philip, MacDonald, Atkins & Kniffin, 2020), aber nicht notwendigerweise hinreichend für nachhaltigen Erfolg in jeder Dimension ist. So kann es durchaus sinnvoll sein, auch zusätzliche Gestaltungsprinzipien für die Anpassung an kontextspezifische Gegebenheiten zu identifizieren und zu berücksichtigen. Die Prosocial-Kern-Gestaltungsprinzipien können also einen grundsätzlich hilfreichen, aber nicht notwendigerweise vollständigen Orientierungsrahmen für die Umsetzung von nachhaltigen Kooperations- und Organisationsstrukturen liefern. Im Rahmen des Innovation Hub Inklusion werden die Prosocial-Kern-Gestaltungsprinzipien daher als ein Werkzeug für die organisatorische Entwicklung der Initiative, aber, durch die enge Verbindung von Inklusion und Kooperation, auch für die Umsetzung von Inklusion gesehen.

2.4 Forschungs- und entwicklungsmethodisches Rahmenwerk

Im Folgenden möchten wir erste konkrete Vorschläge für die forschungs- und entwicklungsmethodische Ausgestaltung des Innovation Hub Inklusion machen. Im Einklang mit unserem Begriffsverständnis von Inklusion, dem identifizierten Wechselspiel zwischen Inklusion und Innovation und der herausragenden Bedeutung von Kooperation für die Umsetzung von Inklusion werben wir für einen partizipativ ausgerichteten Forschungs- und Entwicklungsansatz, der darauf abzielt, soziale Innovationsprozesse zur Umsetzung von Inklusion sowohl anzuregen als auch systematisch unterstützend zu begleiten. Daraus resultiert ein Selbstverständnis des Innovation Hub Inklusion als Vermittler und Koordinator zwischen Anspruchsgruppen und Orten mit Inklusionsbedarfen auf der einen sowie Unterstützenden von und Forschenden zu Inklusion auf der anderen Seite, das in Abbildung 1 visualisiert ist.

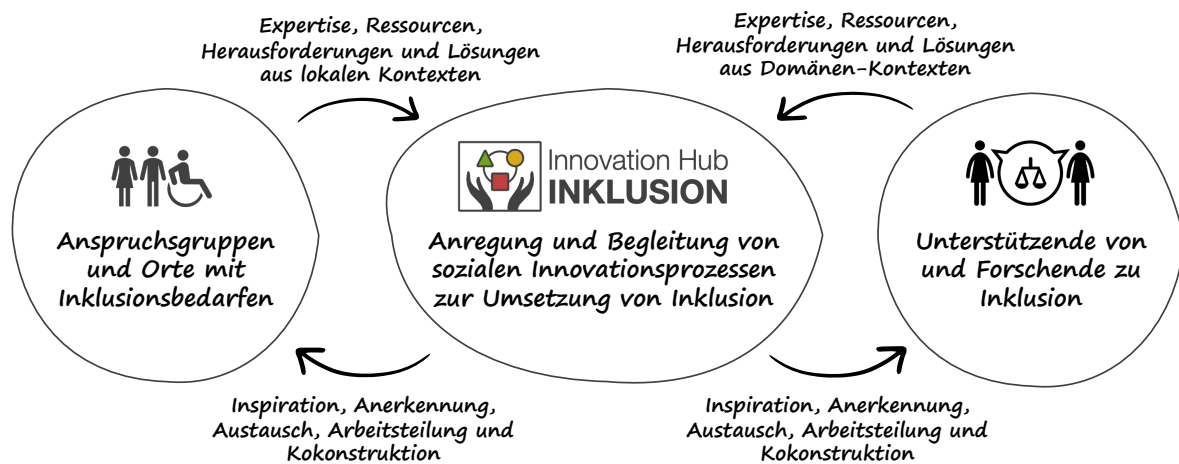


Abb. 1: Übersicht über das Selbstverständnis des Innovation Hub Inklusion.

Die forschungs- und entwicklungsmethodische Grundlage für die praktische Arbeit im Innovation Hub Inklusion soll ein modular aufgebautes *Innovation-Kit-Inklusion* liefern. Dieses stellt ein auf einem flexiblen theoretischen Rahmenwerk aufbauendes und auf die identifizierten Bedarfe abgestimmtes Set an Methoden und Techniken für die Unterstützung von sozialen Innovationsprozessen bereit und soll damit einen Ausgangspunkt für die passgenaue Umsetzung von Inklusion bieten. Dafür integriert das Innovation-Kit-Inklusion perspektivisch Erkenntnisse, Methoden und Techniken aus verschiedenen Forschungsbereichen, u. a. der Transitionsforschung (vgl. Haxeltine et al., 2017; Pel et al., 2020a; Pel et al., 2020b), Kooperationsforschung (vgl. Ostrom, 2010), kultureller Evolution (vgl. Atkins et al., 2019; Wilson et al., 2020), kontextueller Verhaltensforschung (vgl. Hayes, 2019), Design Science (vgl. Herwix & Zur Heiden, 2022) und den Bildungswissenschaften (vgl. Eirdosh, 2021; Hanisch et al., 2020; Scheer et al., 2020). Das integrative Rahmenwerk hierfür liefert das in Abbildung 2 dargestellte Framework für systematische Problemlösung in Anlehnung an Herwix und Zur Heiden (2022).

Wie in der Abbildung 2 dargestellt, bildet ein genereller Problemlösungskreislauf in Anlehnung an Vaishnavi und Kuechler (2015) das methodische Herzstück des Frameworks. Dieser hält fest, dass im Kontext von Problemlösung grundsätzlich die Schritte 1) Etablierung des Problembewusstseins, 2) Identifizieren von Vorschlägen zur Problemlösung in der Form von Lösungs- und Evaluationsstrategien, 3) Entwicklung der ausgewählten Lösungsstrategien in eine konkrete Umsetzung, und 4) Evaluation der erfolgten Umsetzung iterativ durchlaufen werden bis ein zufriedenstellendes Ergebnis erreicht wurde. Das Framework für systematische Problemlösung reichert dieses grundlegende methodische Vorgehen mit konkreten Zielen, Foki und Perspektiven an, die hilfreich sein können, wenn bei der Problemlösung ein systematisches und ganzheitliches Vorgehen verfolgt werden soll.

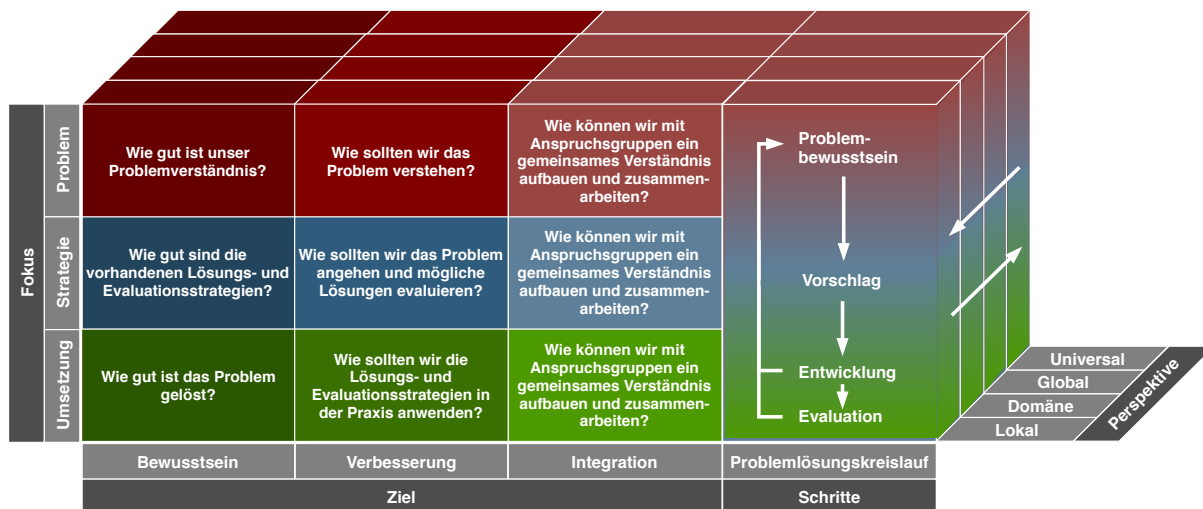


Abb. 2: Framework für systematische Problemlösung in Anlehnung an Herwix und Zur Heiden (2022).

So werden konkrete und komplementäre analytische Ziele artikuliert, die dabei helfen, die Durchführung der einzelnen Schritte systematisch zu planen und auch in Hinblick auf deren Zielerreichung zu evaluieren. Im Speziellen sind dies die Ziele: a) Schaffen von *Bewusstsein*, b) *Verbesserung* des Status Quo und c) *Integration* der Ergebnisse. Sie orientieren sich an einem pluralistischen und pragmatischen Wissenschaftsverständnis (vgl. Hayes, Hayes & Reese, 1988; Van Bouwel & Weber, 2008) und versuchen das breite Spektrum an Anforderungen an ganzheitliche und wissenschaftlich fundierte Problemlösung auf konkrete Leitfragen herunter zu brechen. Diese Leitfragen formulieren wir im Zusammenspiel sowohl mit den unterschiedlichen Foki, die im Verlauf des Problemlösungskreislauf deutlich werden¹, als auch den unterschiedlichen Perspektiven auf den Umfang von Problemsituation die in Betracht gezogen werden können. Bei Letzterem unterscheiden wir zwischen der lokalen Perspektive auf eine konkrete Situation in einem Ort (z. B. konkrete Praxis- oder Anwendungsprobleme), der Domänen-Perspektive auf situationsübergreifende Problematiken (wie z. B. in der Forschung oder Produktentwicklung), der globalen Perspektive auf Herausforderungen der Welt und Menschheit insgesamt (z. B. Inklusion als transformativer sozialer Innovationsprozess auf globaler Ebene) und der universalen Perspektive auf fundamentale und philosophische Fragen (z. B. Was ist Inklusion?). Während wir festhalten möchten, dass wohl alle vier Perspektiven wichtige und notwendige Blickwinkel für eine systematische Problemlösung eröffnen, so erwarten wir für die konkreten Aktivitäten des Innovation Hub Inklusion einen überwiegenden Fokus auf das Anregen und Systematisieren der Zusammenarbeit von Akteur*innen mit Bezug zu lokalen und Domänen-Perspektiven (siehe Abb. 1).

¹ Im Problemlösungskreislauf haben wir eine Veränderung des Fokus von Problem hin zu Lösungs- und Evaluationsstrategien und anschließend deren Umsetzung identifiziert (vgl. Herwix & Zur Heiden 2022).

Das Framework für systematische Problemlösung bietet einen pragmatischen Orientierungsrahmen, der die flexible Kombination und Integration verschiedener Methoden, Techniken und anderer Hilfsmittel zur Problemlösung in konkreten Projekten ermöglicht und somit die Einbettung und Arbeit in lokalen Kontexten unterstützt. Darüber hinaus eignet es sich als Grundlage für einen systematischen Diskurs und translokalen Wissensaustausch über die Herausforderungen und Erfolge bei der Umsetzung von Inklusion. Insbesondere kann es dabei helfen, unterschiedliche Projekte systematisch voneinander abzugrenzen bzw. in Beziehung zu setzen und so Zusammenarbeit in der Umsetzung von Inklusion zu organisieren und zu fördern. Diese Möglichkeiten machen das Framework aus unserer Perspektive insgesamt zu einer geeigneten methodischen Grundlage für die Entwicklung eines Innovation-Kit-Inklusion. Wir erwarten, dass so der Transfer zwischen Forschung und Praxis im Rahmen der Umsetzung von Inklusion gefördert und eine gesellschaftliche Transformation zu mehr Inklusion unterstützt werden kann.

3. Diskussion und Ausblick

Im vorangegangenen Abschnitt haben wir unsere Vision und aktuelle Arbeitsgrundlage für den Innovation Hub Inklusion präsentiert. Die zentralen Eckpfeiler dieser Arbeit sind ein weitreichendes und umfassendes Inklusionsverständnis (siehe Abschnitt 2.1), das In-Beziehung-Setzen von Inklusion und Innovation (siehe Abschnitt 2.2), das Nutzen einer synergetischen Beziehung von Inklusion und Kooperation (siehe Abschnitt 2.3) und die Integration dieser Aspekte in einem fundierten forschungs- und entwicklungsmethodischen Rahmen (siehe Kapitel 2.4). Selbstverständlich muss aber festgehalten werden, dass es sich hier nur um ein aktuelles Streiflicht in der Entwicklung des Innovation Hub Inklusion handelt und eine kokonstruktive Weiterentwicklung unseres Verständnisses im Zusammenspiel mit allen Anspruchsgruppen des Innovation Hub Inklusion angestrebt wird. Wir sind optimistisch, dass der aktuelle Arbeitsstand eine adäquate Grundlage für diese Zielstellung liefert.

In Bezug auf unser Inklusionsverständnis haben wir eine Vision von einer Gesellschaft, in der der Begriff Inklusion nicht mehr notwendig ist, weil alle in dem Maße partizipieren können, in dem sie es wollen, jede*r auf jede*n ganz originär achtet und bei allen Planungen ganz originär immer alle Menschen mitgedacht werden („Vielfalt als Normalfall [...] der Begriff Inklusion kann daher in einer fernerer Zukunft vergessen werden“; Sander, 2004: S. 243). Dies ist natürlich nur eine regulative Zielidee. Eine Zielidee ist es deshalb, weil es eine Idealvorstellung ist, von der wir nicht wissen, ob sie jemals erreicht werden kann. Regulativ ist die Idee, weil sich die Anforderungen an Gesellschaft und Inklusion im Zuge der Veränderung von Umwelt und Gesellschaft ändern werden und die Zielidee nachjustiert werden muss. Auch wenn in unserer Vorstellung der Begriff *Inklusion* irgendwann nicht mehr notwendig ist, so heißt das nicht, dass wir auf die Benennung von Verschiedenheit und Diversität verzichten wollen oder können (wir fordern explizit keine Dekategorisierung). Es entbindet nicht von der Pflicht, einzelne Menschen oder

Gruppen in spezifischen Situationen besonders zu berücksichtigen und zu unterstützen [zum Beispiel gäbe es nach wie vor „sonderpädagogische[r] Unterstützungsangebote an allgemeinen Schule[n]“, wie es Ehlers und Scheer (2019: S. 486) formulieren]. Über die Benennung der Verschiedenheit wird aus unserer Sicht auch eine Berücksichtigung spezifischer Bedürfnisse möglich².

Zudem gehen wir mit unserem Begriff von Inklusion noch über andere Begriffe hinaus. Wir verstehen Inklusion einerseits als verschiedene Differenzlinien, alle Lebensbereiche und die gesamte Lebensspanne umfassend. Andererseits sind wir nicht nur der Meinung, „dass es in Verantwortung des regulären Systems liegt, alle Lernenden angemessen zu unterrichten“ (Deutsche UNESCO-Kommission, 2014: S. 9), sondern dass jede*r einzelne die Verantwortung trägt, mit der eigenen Teilhabe und Partizipation zugleich andere nicht auszuschließen. Dass dieser doppelte Anspruch von Inklusion Herausforderungen mit sich bringt, die durchaus dilemmatisch sein können, lässt sich an einem prominenten Beispiel illustrieren, nämlich gendersensible Schreibweisen mit Sonderzeichen (wie hier mit /*/). Diese erhöhen einerseits die Sichtbarkeit nicht-binärer Geschlechtsidentitäten und damit die Bewusstheit von bzw. Achtsamkeit gegenüber gesellschaftlichen Marginalisierungs- und Ausgrenzungsprozessen. Die Idee gendersensibler Schreibweisen kann somit, da ein solch bewusstseinsbildender Prozess gesellschaftliche Diskurse über das Thema hinaus prägen und zu einem insgesamt stärker wertschätzenden Miteinander beitragen kann, unter das Schlagwort Inklusion **als** Innovation gefasst werden. Andererseits können die verwendeten Sonderzeichen von Screenreadern (Inklusion **mit** Innovation) zumindest teilweise noch immer nicht gut gelesen werden, sodass sehbeeinträchtigte Menschen von der Lektüre dieses Texts ausgeschlossen sein könnten. So müsste zum einen eine Schreibweise gefunden werden, die allen Menschen eine Partizipation an den Inhalten dieses Artikels ermöglicht (Inklusion **in** Innovation) – zum anderen kann dieser Umstand aber auch zum Anlass für Inklusion **durch** Innovation, nämlich für eine Optimierung von Screenreadern und deren Software genommen werden. So zeigt dieses Beispiel zugleich, dass das hier vertretene Inklusionsverständnis auch dazu führt, dass die unterschiedlichen Beziehungen von Inklusion und Innovation (als, durch, mit, in; siehe 2.2) sich in einem wechselseitigen Gefüge gegenseitig bedingen. Die Weiterentwicklung von Screenreadern ist jedoch nur *ein* Beispiel, wie soziale Innovationen im Kontext von Inklusion wirken können. Wir plädieren dafür, Inklusion und Innovation konsequent und systematisch zusammenzudenken, also Inklusion als Innovation zu verstehen und umzusetzen. Das setzt voraus, dass Inklusion durch und mit Innovationen realisiert wird.

Das von uns skizzierte Verständnis von Inklusion ist einerseits durch seine Breite anschlussfähig für viele spezifische Fragestellungen, denen eingegrenzte Teildefinitionen zugrunde liegen, und andererseits auch sehr speziell gefasst. Da im Innovation Hub

² Zu diskutieren bleibt freilich, welche Form der Benennung tragfähig und welche Kriterien sinnvoll sind. Zum Beispiel zeigt sich bei der derzeit schulrechtlich gängigen Unterscheidungskategorie Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung vor allem die definatorische Divergenz zwischen den Bundesländern als eher hinderlich, wie bildungsstatistische Trendanalysen der Entwicklung von Förder- und Inklusionsquoten zeigen (vgl. Scheer & Melzer, 2020).

Inklusion nicht von einer homogenen Gruppe von Akteur*innen ausgegangen werden kann, betrifft eine Herausforderung in der Zusammenarbeit innerhalb des Innovation Hub Inklusion sicherlich die Kooperation und Kommunikation der verschiedenen Akteur*innen mit jeweils unterschiedlichen Hintergründen und Interessen. An dieser Stelle kann vor allem die Kooperation von Lehrkräften und außerschulischen Akteur*innen genannt werden. Schon der Grad und die Qualität an innerschulischer und multiprofessioneller Kooperation an Schulen unterscheidet sich stark von Schule zu Schule und von Lehrkraft zu Lehrkraft, wie Trumpa, Franz und Greiten (2016) in ihrer Zusammenschau und Analyse der Befunde zum Thema *Lehrer*innenkooperation* der letzten 15 Jahre im deutschsprachigen Raum feststellten konnten. In diesem Zusammenhang wird etwa „die Bedeutung eines effizienten Zusammenhangs zwischen Einsatz und Zweck der Kooperationsformen betont“ (Trumpa et al., 2016: S. 83). Weiterhin spielen individuelle Motive für die Zusammenarbeit, die jeweiligen Einstellungen der Akteur*innen sowie die Haltung der Schulleitung und die institutionellen Strukturen eine wichtige Rolle. Entsprechend komplex stellen sich auch außerschulische Kooperationen, etwa mit Universitäten oder Professionellen und Ehrenamtlichen, z. B. im Sport- und Freizeitbereich, dar (vgl. Trumpa, et al., 2016). Hier ist die Unterstützung beim Aufbau sowie die Begleitung der Entwicklung und Festigung von professionellen Kommunikations- und Kooperationskulturen aller Beteiligten essentiell (vgl. Drossel & Bos, 2015).

Herausforderungen, die sich in der Etablierung solcher Kooperationsbeziehungen ergeben können, reflektiert und illustriert das Beispiel des Projekts *Ganz In* (2010-2018), das 31 Gymnasien in ganz NRW auf ihrem Weg zum gebundenen Ganztagsgymnasium unterstützte. Hier wurden zum Zwecke des Austauschs und der Kooperation der Akteur*innen regionale Netzwerke gegründet und durch die Schulentwicklung organisierte Netzwerktreffen, projektübergreifende Informations- und Fortbildungsveranstaltungen angeboten (vgl. Wendt & Bos, 2015). Wie die Forscher*innen der Fachdidaktik Deutsch durch ihre eigene Erfahrung sowie durch Interviews mit den beteiligten Lehrkräften feststellen konnten, gab es Schwierigkeiten in der Kooperation und Kommunikation (vgl. Bremerich-Vos, 2020). So bestimmte die Schulleitung an einigen Stellen über die jeweilige Zusammenarbeit mit den Forscher*innen, ohne vorher Absprachen mit den Deutschlehrer*innen zu treffen. Außerdem fehlte in den jeweiligen Schulen ein*e zentraler Ansprechpartner*in, welche*r die verschiedenen Maßnahmen koordinierte und den Informationsaustausch sicherte (vgl. Bremerich-Vos, 2020: S. 85). In diesem Zusammenhang gestaltete sich auch der Transfer bzw. die Implementation von Innovationen an/in Schulen, vor allem vor dem Hintergrund von starren schulischen Strukturen und der angewandten Top-down-Strategie (als Teil einer Misch-Strategie), als herausfordernd (vgl. Bremerich-Vos, 2020: S. 62).

Nichtsdestotrotz konnte durch die kokonstruktive Zusammenarbeit mit Schulpraktiker*innen in diesem Projekt wertvolle Erkenntnis gewonnen werden. Daher soll auch in der Zusammenarbeit innerhalb des Innovation Hub Inklusion ein Fokus auf die Stolpersteine und Einfluss- und Gelingensfaktoren der Kooperation mit Akteur*innen aus der Schulpraxis gelegt werden. Ein geeigneter Startpunkt hierfür wurde mit dem Prosocial-

Ansatz (vgl. Atkins et al., 2019) bereits identifiziert (siehe Kapitel 2.3). Prosocial kann flexibel mit dem vorgestellten Framework für systematische Problemlösung kombiniert werden und weist sowohl eine starke wissenschaftliche Fundierung als auch Skalierbarkeit auf³ (vgl. Ostrom, 2010; Wilson et al., 2020), die es besonders geeignet für den Einsatz in komplexen, *Multi-Stakeholder* Projekten zur Umsetzung von Inklusion machen.

Wie dies konkret aussehen könnte, lässt sich fiktiv am Beispiel aus der Einleitung – die Digitalisierung von Schulen – skizzieren. Über das Digitalisierungspaket haben die Städte und Gemeinden finanzielle Ressourcen zur Anschaffung von Endgeräten und Software zur Nutzung und auch zum Entleihen an Schüler*innen erhalten. Herausforderungen ergeben sich damit für die Kommunen, aber auch die einzelnen Schulen. An einem fiktiven Beispiel zeigen wir, wie der Innovation Hub Inklusion hier wirken könnte: Die Schule erhält Endgeräte, allerdings gibt es weder ein Konzept zum Einsatz von digitalen Medien an der Schule, noch wurde eine Fortbildung zum Thema angeboten bzw. genutzt. Nun könnte sich eine Schulprogramm-Gruppe bilden, die sich auf der Plattform des Innovation Hub Inklusion findet und die Herausforderung *Entwicklung, Umsetzung und Evaluation eines Schulkonzepts zur Digitalisierung* vorschlägt. Es könnten sich nun verschiedene Akteur*innen, die Interesse am Thema haben, melden: eine weitere Schule mit der gleichen Herausforderung; eine Schule, die bereits ein Schulkonzept hat, dieses aber weiterentwickeln möchte; ein*e Wirtschaftsinformatiker*in, der*die sich mit der Digitalisierung von Unternehmen bereits beschäftigte und diese unterstützte; Wissenschaftler*innen, die Expertise in Schulentwicklung haben; Kolleg*innen der Versorgungsforschung, die bei der Umsetzung und Berücksichtigung Assistiver Technologien unterstützen u.v.m. Die Gruppe würde durch das Innovation-Kit-Inklusion Hilfestellung bei der Definition eines gemeinsamen Verständnisses von Inklusion, der Spezifizierung von Herausforderungen und Zielen sowie der Festlegung der Kommunikations- und Kooperationsbedingungen entsprechend der Kern-Gestaltungsprinzipien von Prosocial erhalten und dann auch fortlaufend bei der Problemlösung vor Ort systematisch unterstützt werden. Mit diesem partizipationsorientierten Ansatz, Anspruchsgruppen und Orte dabei systematisch unterstützend zu begleiten, wie sie aus konkreten Praxisproblemen heraus Lösungen entwickeln und Erkenntnisse generieren (Stichwort: Design Based Research), stellt der Innovation Hub im erweiterten Sinne eine Verbindung zum Postulat „Nothing About Us Without Us!“ her, das insbesondere durch die Behindertenrechtsbewegung bekannt wurde. Dieses stellt nichts weniger als einen Paradigmenwechsel dar und beeinflusst die Forschungslandschaft, indem in den letzten Jahren die Bedeutung von Action Research bzw. Partizipativer Forschung wesentlich zunimmt (vgl. Stack & McDonald, 2015: S. 88). Unser systematischer Problemlösungsansatz zur Entwicklung und Umsetzung von Inklusion in lokalen Projekten unter Einbeziehung aller Akteur*innen zeigt: Wir möchten uns genau dieser Herausforderung stellen, und zwar mit allen, die Inklusion in der Gesellschaft und mit der Gesellschaft entwickeln möchten.

³ Prosocial vertritt eine multi-level Perspektive, die erfolgreiche Zusammenarbeit als ein komplexes evolutionäres Phänomen betrachtet, das nur kontext-sensitiv verstanden und gestaltet werden kann.

4. Literatur

- Amrhein, Bettina (2011). *Inklusion in der Sekundarstufe: Eine empirische Analyse*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Atkins, Paul W. B.; Wilson, David Sloan & Hayes, Steven C. (2019). *Prosocial: Using Evolutionary Science to Build Productive, Equitable, and Collaborative Groups*. Oakland: Context Press.
- Avelino, Flor; Wittmayer, Julia M.; Pel, Bonno; Weaver, Paul; Dumitru, Adina; Haxeltine, Alex; Kemp, René; Jørgensen, Michael S.; Bauler, Tom; Ruijsink, Saskia & O’Riordan, Tim (2019). Transformative social innovation and (dis)empowerment. In *Technological Forecasting and Social Change* 145, S. 195–206. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2017.05.002>
- Bengel, Angelika (2021). *Schulentwicklung Inklusion: Empirische Einzelfallstudie eines Schulentwicklungsprozesses*. https://www.pedocs.de/volltexte/2021/22194/pdf/Bengel_2021_Schulentwicklung_Inklusion.pdf (zuletzt aufgerufen 30.01.2022)
- BMAS (2016). *Nationaler Aktionsplan 2.0*. <https://www.bmas.de/DE/Soziales/Teilhabe-und-Inklusion/Nationaler-Aktionsplan/nationaler-aktionsplan-2-0.html> (zuletzt aufgerufen am 30.09.2021)
- Booth, Tony & Aisncow, Mel (2019). *Index für Inklusion. Ein Leitfaden für Schulentwicklung. Mit Online-Materialien. Auch für Kindergärten, Hochschulen und andere Bildungseinrichtungen*. Weinheim: Beltz
- Bremerich-Vos, Albert (2020). Tücken des Transfers - Interviews mit an Ganz In II beteiligten Deutsch-Lehrkräften. In Bremerich-Vos, Albert; Ferencik-Lehmkuhl, Daria; Schwinning, Sandra & Fladung, Ilka (Hg.), *Lesen, Schreiben, Rechtschreiben: Diagnostik und Förderung im gymnasialen Deutschunterricht. Berichte und Interviews mit Deutsch-Lehrkräften*. Münster: Waxmann, S. 62–88.
- Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (2014). *Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik*. https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-05/2014_Leitlinien_inklusive_Bildung_0.pdf (zuletzt aufgerufen am 05.11.2021)
- Dobroschke, Julia & Kahlisch, Thomas (2020). Barrierefreie Informations- und Kommunikationsangebote für blinde und sehbehinderte Menschen. In Maaß, Christiane & Rink, Isabel (Hg.), *Handbuch Barrierefreie Kommunikation*. Berlin: Frank & Timme GmbH Verlag für wissenschaftliche Literatur, S. 183–200.
- Domanski, Dimitri & Kaletka, Christoph (2018). Lokale Ökosysteme sozialer Innovation verstehen und gestalten. In Franz, Hans-Werner & Kaletka, Christoph (Hg.), *Soziale Innovationen lokal gestalten, Sozialwissenschaften und Berufspraxis*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 291–308.
- Drossel, Kerstin & Bos, Wilfried (2015). Handlungsvoraussetzungen von Lehrerkooperation an Ganztagsgymnasien. In Wendt, Heike & Bos, Wilfried (Hg.), *Auf dem Weg zum Ganztagsgymnasium. Erste Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung zum Projekt Ganz In*. Münster: Waxmann, S. 152–177.

- Ehlers, Angela & Scheer, David (2019). Perspektiven für die Entwicklung sonderpädagogischer Unterstützungsangebote an allgemeinen Schulen. In Berkemeyer, Nils; Bos Wilfried & Hermstein, Björn (Hg.), *Schulreform: Zugänge, Gegenstände, Trends*. Weinheim: Beltz, S. 486–489.
- Eirdosh, Dustin (2021). *Teaching Evolution as an Interdisciplinary Science – Concepts, Theory, and Network Infrastructure for Educational Design Research*. Dissertation. Jena: Friedrich-Schiller-Universität.
- Fazey, Ioan; Schöpke, Niko; Caniglia, Guido; Patterson James; Hultmn, Johan; van Mierlo, Barbara; Säwe, Filippa; Wiek, Arnim; Wittmayer, Julia; Aldunce, Paulina; Al Waer, Husam; Battacharya, Nandini; Bradbury, Hilary; Carmen, Esther; Colvin, John; Cvitanovic, Christopher; D’Souza, Marcella; Gopel, Maja; Goldstein, Bruce; Hämäläinen, Timo; Harper, Gavin; Henfry, Tom; Hodgson, Anthony; Howden, Mark S.; Kerr, Andy; Klaes, Matthias; Lyon, Christopher; Midgley, Gerald; Moser, Susanne; Mukherjee, Nandan; Müller, Karl; O’Brien, Karen; O’Connell, Deborah A.; Olsson, Per; Page, Glenn; Reed, Mark S.; Searle, Beverley; Silvestri, Giorgia; Spaiser, Viktoria; Strasser, Tim; Tschakert, Petra; Uribe-Calvo, Natalia; Waddell, Steve; Rao-Williams, Jennifer; Wise, Russell; Wolstenholme, Ruth; Woods, Mel & Wyborn, Carina (2018). Ten Essentials for Action-Oriented and Second Order Energy Transitions, Transformations and Climate Change Research. In *Energy Research & Social Science*(40), S. 54–70. <https://doi.org/10.1016/j.erss.2017.11.026>
- Feichtinger, Marcel (2020). Unterstützte Kommunikation, Assistive Technologien und Teilhabe. In Boenisch, Jens & Sachse, Stefanie K. (Hg.), *Kompendium Unterstützte Kommunikation*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 287–295.
- Gebhard, Simone; Happe, Claudia; Paape, Maike; Riestenpatt, Jule; Vögler, Alexandra; Wollenweber, Kai Uwe & Castello, Armin (2014). Merkmale und Bewertung der Kooperation von Sonderpädagogen und Regelschullehrkräften in inklusiven Unterrichtssettings. In *Empirische Sonderpädagogik 2014*(1), S. 17–32.
- Goldan, Janka; Geist, Sabine & Lütje-Klose, Birgit (2020). Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf während der Corona-Pandemie. Herausforderungen und Möglichkeiten der Förderung – das Beispiel der Laborschule Bielefeld. In Fickermann, Detlef & Edelstein, Benjamin (Hg.), *„Langsam vermisse ich die Schule ...“: Schule während und nach der Corona-Pandemie*. Münster: Waxmann, S. 189–201.
- Gräsel, Cornelia; Fussangel, Kathrin; Pröbstel, Christian (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? In *Zeitschrift für Pädagogik 52* (2), S. 205–219. <https://doi.org/10.25656/01:4453>
- Göransson, Kerstin & Nilholm, Claes (2014). Conceptual Diversities and Empirical Shortcomings – a Critical Analysis of Research on Inclusive Education. In *European Journal of Special Needs Education 29*(3), S. 265–280. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933545>
- Grosche, Michael (2015). Was ist Inklusion? Ein Diskussions- und Positionsartikel zur Definition von Inklusion aus Sicht der empirischen Bildungsforschung. In Kuhl, Poldi; Stanat, Petra; Lütje-Klose, Birgit; Gresch, Cornelia; Pant, Hans Anand & Prenzel,

- Manfred (Hg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen. Einblicke und Entwicklungen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 17–39.
- Grosche, Michael; Fussangel, Kathrin & Gräsel, Cornelia (2020). Kokonstruktive Kooperation zwischen Lehrkräften. Aktualisierung und Erweiterung der Kokonstruktions- theorie sowie deren Anwendung am Beispiel schulischer Inklusion. In *Zeitschrift für Pädagogik* 4, S. 461-479.
- Grosche, Michael & Lüke, Timo (2020). Vier Vorschläge zur Verortung quantitativer For- schungsergebnisse über schulische Inklusion im internationalen Diskurs. In Gresch, Cornelia; Kuhl, Poldi; Grosche, Michael; Sälzer, Christine; Stanat, Petra (Hg.), *Schü- ler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen. Ein- blicke und Entwicklungen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 29–54.
- Hanisch, Susan; Eirdosh, Dustin & Atkins, Paul W. B. (2020). Community Science Leitfaden für Schulkultur – Zusammenleben in der Schulgemeinschaft verstehen und fördern. <http://CommunityScience.EvoLeipzig.de> (zuletzt aufgerufen am 05.11.2021)
- Hasselhorn, Marcus & Gold, Andreas (2017). *Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Leh- ren und Lernen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Haxeltine, Alexander; Pel, Bonno; Wittmayer, Julia; Dumitru, Adina; Kemp, René & Avelino, Flor (2017). Building a middle-range theory of Transformative Social Inno- vation; theoretical pitfalls and methodological responses. In *European Public & So- cial Innovation Review* 2(1), S. 59-77. <https://doi.org/10.31637/epsir.17-1.5>
- Hayes, Steven C. (2019). *A Liberated Mind: How to Pivot toward What Matters*. New York: Avery.
- Hayes, Steven C.; Hayes, Linda J. & Reese, Hayne W. (1988). Finding the philosophical: A review of Stephen C. Pepper's world hypotheses: A study in evidence. In *Journal of the Experimental Analysis of Behavior* 50(1), S. 97–111.
- Hedderich, Ingeborg; Biewer, Gottfried; Hollenweger, Judith & Markowetz, Reinhard (2016). *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Heimlich, Ulrich; Wilfert, Kathrin; Ostertag, Christina & Gebhardt, Markus (2018). *Quali- tätsskala zur inklusiven Schulentwicklung (QU!S ®) – eine Arbeitshilfe auf dem Weg zur inklusiven Schule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Forschung.
- Herwix, Alexander & Zur Heiden, Philipp (2022). Context in Design Science Research: Tax- onomy and Framework. <https://hdl.handle.net/10125/80045> (zuletzt aufgerufen am 30.01.2022)
- Huber, Christian & Grosche, Michael (2012). Das response-to-intervention-Modell als Grundlage für einen inklusiven Paradigmenwechsel in der Sonderpädagogik. In *Zeit- schrift für Heilpädagogik* 63(6), S. 312-322.
- Krämer, Philipp; Przibilla, Bodo & Grosche, Michael (2016). Woran erkennt man schuli- sche Inklusion? Indikatoren zur operationalen Definition von schulischer Inklusion. In *Heilpädagogische Forschung* 42, S. 83–95.
- Lindmeier, Christian & Lütje-Klose, Birgit (2015). Inklusion als Querschnittsaufgabe in der Erziehungswissenschaft. In *Erziehungswissenschaft* 51, S. 7-16.

- 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* 83, S. 112–123.
- Morgenroth, Stefanie & Grosche, Michael (2017). Inklusion durch interdisziplinäre Kooperation. Erweiterung des Modells „response-to-intervention“ um Aspekte von Ko-Konstruktion und Co-Teaching. In Barsch, Sebastian; Glutsch, Nina & Massumi, Mona (Hg.), *Diversity in der LehrerInnenbildung. Internationale Dimensionen der Vielfalt in Forschung und Praxis*. Münster: Waxmann, S. 87–107.
- Ostrom, Elinor (2010). Beyond Markets and States: Polycentric Governance of Complex Economic Systems. In *American Economic Review* 100(3), S. 641–672. <https://doi.org/10.1257/aer.100.3.641>
- Pel, Bonno; Haxeltine, Alexander; Avelino, Flor; Dumitru, Adina; Kemp, René; Bauler, Tom; Kunze, Iris; Dorland, Jens; Wittmayer, Julia & Jørgensen, Michael S. (2020a). Towards a Theory of Transformative Social Innovation: A Relational Framework and 12 Propositions. In *Research Policy* 49(8), S. 104080. <https://doi.org/10.1016/j.res-pol.2020.104080>
- Pel, Bonno; Wittmayer, Julia; Dorland, Jens & Jørgensen, Michael S. (2020b). Unpacking the Social Innovation Ecosystem: An Empirically Grounded Typology of Empowering Network Constellations. In *Innovation: The European Journal of Social Science Research* 33(3), S. 311–336. <https://doi.org/10.1080/13511610.2019.1705147>
- Piezunka, Anne; Schaffus, Tina & Grosche, Michale (2017). Vier Definitionen von schulischer Inklusion und ihr konsensueller Kern: Ergebnisse von Experteninterviews mit Inklusionsforschenden. In *Unterrichtswissenschaft* 45(4), S. 207–222.
- Quante, Alina & Urbanek, Claudia (2021). Interprofessionelle Kooperation. In Rank, Astrid; Frey, Anne & Munser-Kiefer, Meike (Hg.), *Professionalisierung für ein inklusives Schulsystem*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt UTB, S. 117–142.
- Sander, Alfred (2004). Konzepte einer Inklusiven Pädagogik. In *Zeitschrift für Heilpädagogik* 55(5), S. 240–244.
- Scheer, David (2021). Integrated framework model for the leadership role of principals in inclusive education. In *European Journal of Education* 56(4), S. 660–680. <https://doi.org/10.1111/ejed.12480>
- Scheer, David; Egner, Lea; Laubenstein, Desirée & Melzer, Conny (2020). Development and psychometric evaluation of an instrument measuring subjective definitions of inclusion (FEDI). In *International Journal of Inclusive Education*, S. 1–21. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1853256>
- Scheer, David & Laubenstein, Desirée (2021). The Impact of COVID-19 on Mental Health: Psychosocial Conditions of Students with and without Special Educational Needs. *Social Sciences* 10(11), S. 405. <https://doi.org/10.3390/socsci10110405>
- Scheer, David & Melzer, Conny (2020). Trendanalyse der KMK-Statistiken zur sonderpädagogischen Förderung 1994 bis 2019. In *Zeitschrift für Heilpädagogik* 71(11), S. 575–591.

- Schlüter, Ann-Kathrin; Melle, Insa & Wember, Franz B. (2016). Unterrichtsgestaltung in Klassen des Gemeinsamen Lernens: Universal Design for Learning. In *Sonderpädagogische Förderung heute* 61(3), S. 270–285.
- Schulz, Lea (2021). Diklusive Schulentwicklung: Erfahrungen und Erkenntnisse der digital-inklusive Multiplikatorinnen- und Multiplikatoren Ausbildung in Schleswig-Holstein. In *Medienpädagogik* 41, S. 32-54. <https://doi.org/10.21240/mpaed/41/2021.02.03.X>
- Schulz, Lea; Krstoski, Igor; Lüneberger, Martin & Wichmann, Dorothea (2022). *Diklusive Lernwelten: Zeitgemäßes Lernen für alle Schüler:innen*. Dornstadt: Visual Ink.
- Seeger, Elizabeth; Avin, Shahar; Pearson, Gavin; Briers, Mark; Ó Heigeartaigh, Seán & Bacon, Helena (2020). Tackling Threats to Informed Decision-Making in Democratic Societies – Promoting Epistemic Security in a Technologically-Advanced World. Alan Turing Institute. https://www.turing.ac.uk/sites/default/files/2020-10/epistemic-security-report_final.pdf (zuletzt aufgerufen am 05.11.2021)
- Stack, Erin & McDonald, Katherine E. (2015). Nothing About Us Without Us: Does Action Research in Developmental Disability Research Measure Up? In *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities* 11(2), S. 83-91.
- Steinmetz, Sebastian; Wrase, Michael; Helbig, Marcel & Döttinger, Ina (2021). *Die Umsetzung schulischer Inklusion nach der UN-Behindertenrechtskonvention in den deutschen Bundesländern*. Baden-Baden: Nomos.
- Trumpa, Silke; Franz, Eva & Greiten, Silvia (2016). Forschungsbefunde zur Kooperation von Lehrkräften. Ein narratives Review. In *Die Deutsche Schule* 1, S. 80-92.
- Van Bouwel, Jeroen & Weber, Erik (2008). A Pragmatist Defense of Non-Relativistic Explanatory Pluralism in History and Social Science. In *History and Theory* 47(2), S. 168–182. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2303.2008.00445.x>
- Vaishnavi, Vijay & Kuechler, William Jr. (2015). *Design Science Research Methods and Patterns*. New York: Auerbach Publications
- Wendt, Heike & Bos, Wilfried (2015). Ganz In. Mit Ganzttag mehr Zukunft. Das neue Ganztagsgymnasium NRW. In Wendt, Heike & Bos, Wilfried (Hg.), *Auf dem Weg zum Ganztagsgymnasium. Erste Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung zum Projekt Ganz In*. Münster: Waxmann, S. 9-31.
- Werkmann, Caroline & Wolfs, Laura (2021). Corona als Brennglas. Gesellschaftlicher Zusammenhalt, Chancengleichheit, soziale Gerechtigkeit, Sicherheit und politische Erwartungen nach dem Corona-Schock in Nordrhein-Westfalen. Diskussionspapier des Landesbüros NRW der Friedrich-Ebert-Stiftung. In *WEITERDENKEN* 2, S. 1-4.
- Wilson, David Sloan; Philip, Melvon M.; MacDonald, Ian F.; Atkins, Paul W. B. & Kniffin, Kevin M. (2020). Core Design Principles for Nurturing Organization-Level Selection. In *Scientific Reports* 10(1), S. 1–6. <https://doi.org/10.1038/s41598-020-70632-8>
- Wilson, David Sloan; Ostrom, Elinor & Cox, Michael E. (2013). Generalizing the Core Design Principles for the Efficacy of Groups. In *Journal of Economic Behavior & Organization* 90, S. S21–S32.

Über die Autor*innen

Prof. Dr. Conny Melzer ist Professorin für Inklusive Bildung unter besonderer Berücksichtigung sonderpädagogischer Lernförderung an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Leipzig. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Professionalisierung für Inklusion, spezifische Förderung und Unterstützung im Unterricht sowie Beratung.
Korrespondenzadresse: conny.melzer@uni-leipzig.de

M.Sc. Alexander Herwix ist Doktorand der Wirtschaftsinformatik an der Universität zu Köln und wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Leipzig. Seine Forschungsschwerpunkte liegen in der Weiterentwicklung des Design Science Research Forschungsansatzes insbesondere im Hinblick auf die Berücksichtigung von ethischen Anforderungen.
Korrespondenzadresse: alexander.herwix@uni-leipzig.de

Dr. Daria Ferencik-Lehmkuhl ist wissenschaftliche Mitarbeiterin sowohl im Projekt Zukunftsstrategie Lehrer*innenbildung (ZuS) als auch am Institut für Deutsche Sprache und Literatur II (IDSL II) an der Universität zu Köln. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der Schreib- und Revisionsforschung, der inklusiven Deutschdidaktik und der inklusiven Lehrer*innenbildung.
Korrespondenzadresse: daria.ferencik-lehmkuhl@uni-koeln.de

Prof. Dr. David Scheer ist Professor für Pädagogik und Didaktik im sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Lernen an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg, Fakultät III: Sonderpädagogik, Institut für sonderpädagogische Förderschwerpunkte.
Korrespondenzadresse: david.scheer@ph-ludwigsburg.de

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.

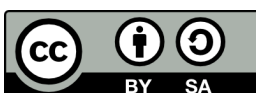
Schlagwörter:

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 spät abends 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

Mia Viermann, Xiaokang Sun, Rebecca Henkel, Bettina Lindmeier & Christian Lindmeier

Kooperation Studierender sonder- und regelpädagogischer Lehramtsstudiengänge mit naturwissenschaftlichen Unterrichtsfächern

Abstract

Im Rahmen des BMBF-Projektes „*GeLernt – Modellierung, Erfassung und Förderung professioneller Kompetenzen zur Gestaltung inklusiver Lerneinheiten in den naturwissenschaftlichen Fächern*“ wurden Studierenden sonder- und regelpädagogischer Lehramtsstudiengänge interdisziplinäre Kooperationserfahrungen in Universitätsseminaren ermöglicht. In dem Beitrag soll am Beispiel eines Studierendentandems die Kooperation im Seminarverlauf qualitativ untersucht und Einflussfaktoren auf diese diskutiert werden.

The project “GeLernt: Modelling, measuring and fostering of professional competencies of pre-service teachers” implemented an interdisciplinary-cooperative seminar, which provides opportunities for multi-professional teamwork of students from science education and special needs education. In this article, the cooperation of a student tandem is presented within a qualitative case study. Based on these, the influencing factors of cooperation are discussed.

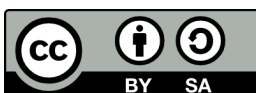
Schlagwörter:

Interdisziplinäre Kooperation, Inklusion, inklusionsorientierte Lehrkräftebildung, Dokumentarische Methode, Qualitative Inhaltsanalyse

Interdisciplinary cooperation, inclusion, teacher education for inclusion, documentary method, qualitative content analysis

I. Einleitung

Die Kooperation sonder- und regelpädagogischer Lehrkräfte gilt disziplinübergreifend als ein wichtiges Charakteristikum inklusiven Fachunterrichts. Beiträge von Lütje-Klose & Urban (2014) sowie Arndt & Werning (2016) weisen allerdings darauf hin, dass ebendiese Kooperation von den beteiligten Akteur*innen in der Schulpraxis häufig als besondere Herausforderung erlebt wird (vgl. Lütje-Klose & Urban, 2014: S. 112 f.; vgl. Arndt & Werning, 2016: S. 161). Verschiedene Kooperationsmodelle beschreiben Merkmale gelungener Kooperation, beispielsweise benennen Villa, Thousand & Nevin vier verschiedene Formen des Co-Teachings: *Unterstützendes Lehren*, bei dem eine Lehrperson führt, *paralleles Lehren* in zwei Gruppen, *komplementäres Lehren*, bei dem der durch eine Lehrkraft vermittelte Stoff durch die andere Lehrkraft aufbereitet wird, und *Lehren im Team* mit gleicher Verteilung aller Aufgaben (vgl. Villa, Thousand & Nevin, 2007: S. 422). Die viel rezipierte Autor*innengruppe weist zudem auf die Bedeutung gemeinsamer Ziele und Werte, gleichwertiger Rollen und einer kooperativen Leitung sowie eines kooperativen



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).

Prozesses hin (vgl. ebd.: S. 420), was von Grosche, Fussangel & Gräsel (2020) aufgegriffen wird. Da in diesem Beitrag die Analyse kooperativer Prozesse im Mittelpunkt steht, wird Reisers Theorie integrativer Prozesse (vgl. Reiser, Klein & Kreie, 1986) herangezogen, die Anforderungen kooperativer Zusammenarbeit auf vier Ebenen ausdifferenziert: auf einer interaktionellen, einer individuellen, einer sachlichen und einer institutionellen Ebene (vgl. Lütje-Klose & Urban, 2014: S. 114). Weitere Kooperationsmodelle werden im Text einbezogen.

Die *individuelle* Ebene umschließt individuelle Voraussetzungen für die Kooperation von Lehrkräften in der Arbeit mit heterogenen Lerngruppen (vgl. Urban & Lütje-Klose, 2014: S. 285). Befunde zu Beliefs von Lehrkräften im Bereich schulischer Förderung zeigen, dass sich sonderpädagogische Lehrkräfte in der Gestaltung inklusiven Unterrichts an den individuellen Schüler*innen und ihrer jeweiligen Lebenssituation orientieren und darauf aufbauend Förderung und Beziehungsarbeit als zentrale Bestandteile von Unterricht in den Blick nehmen. Regelpädagogische Lehrkräfte setzen hingegen in der Planung und Durchführung von Unterricht den Fokus auf Gruppennormen, Bildungsstandards und kriteriale Normen der Leistungsbeurteilung (vgl. Moser, Kuhl, Redlich & Schäfer, 2014: S. 675). Diese Unterschiede sind bereits auf die verschiedenen angelegten Ausbildungscurricula der ersten Ausbildungsphase zurückzuführen und manifestieren sich im weiteren Professionalisierungsprozess (vgl. ebd.). Neben den unterrichtsbezogenen Orientierungen der Kooperationspartner*innen prägen auch die individuelle Bereitschaft zum gemeinsamen Unterricht sowie die Anerkennung der Kooperationspartner*innen als Expert*innen mit eigenem Fachwissen die Zusammenarbeit in interdisziplinären Teams (s. dazu Arndt & Werning, 2016; Lücke & Peters, 2019).

Auf der *interaktionellen* Ebene geht es um die Frage, wie die Kooperationsbeziehung innerhalb des Lehrkräfteteams ausgestaltet wird (vgl. Urban & Lütje-Klose, 2014: S. 284). Dabei wird ein hohes Kooperationsniveau im Sinne der von Gräsel, Fussangel & Pröbstel (2006) und Grosche et al. (2020) beschriebenen Ko-Konstruktion durch geteilte Ziele und eine gemeinsame Verantwortung für die inklusive Unterrichtsgestaltung erreicht (vgl. Gräsel, Fussangel & Pröbstel, 2006: S. 210 f.; vgl. Grosche et al., 2020: S. 466). Dies erfordert jedoch ein hohes Maß an gegenseitiger Wertschätzung und Vertrauen (vgl. Gräsel et al., 2006: S. 207; vgl. Urban & Lütje-Klose, 2014: S. 284). Fehlt es hieran, bleibt es häufig bei einem oberflächlichen Austausch oder einer Kooperation, bei der die Aufgaben arbeitsteilig und nicht gemeinsam erledigt werden, sodass die individuellen Handlungen der beteiligten Lehrkräfte nicht aufeinander bezogen werden (vgl. Grosche et al., 2020: S. 467).

Auf der *Sachebene* wird in den Blick genommen, wie kooperierende Lehrkräfte die Aufgaben- und Rollenverteilung im inklusiven Unterricht im Hinblick auf die strukturellen, materiellen und personellen Bedingungen vornehmen bzw. gemeinsam organisieren (vgl. Urban & Lütje-Klose, 2014: S. 285). Die Kooperation im inklusiven Unterricht stellt sonder- und regelpädagogische Lehrkräfte gleichermaßen vor die Aufgabe, bestehende Rollenverständnisse und Zuständigkeiten zu überdenken sowie gemeinsam neu auszuhandeln (vgl. Lütje-Klose & Neumann, 2018). Eine gleichberechtigte Kooperation, bei der

regel- und sonderpädagogische Lehrkräfte ihre Rollen und Aufgaben beim Co-Teaching je nach Situation wechseln können, kann nicht nur zur besseren Förderung der Schüler*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf führen, sondern bringt auch einen Vorteil für andere Schüler*innen, da die Lehrkräfte dabei die gemeinsame Verantwortung für alle Schüler*innen übernehmen und ihre Expertisen flexibel einsetzen (vgl. Lütje-Klose & Neumann, 2018: S. 136; vgl. Arndt & Gieschen, 2013). Darüber hinaus ermöglicht Co-Teaching einen Kompetenztransfer zwischen den Lehrkräften (vgl. Murawski & Dieker, 2004: S. 55).

Im naturwissenschaftlichen Unterricht wird die Kooperation insbesondere im Sekundarbereich durch das Fachlehrkraftprinzip erschwert (vgl. Lindmeier, 2017: S. 61), da Fachlehrkräfte in vielen Klassen unterrichten und Kooperation sich wegen der höheren Zahl an Kooperationspartner*innen entsprechend aufwendig gestaltet. Hinzu kommt, dass sonderpädagogische Lehrkräfte nur selten in naturwissenschaftlichen Unterrichtsfächern auf Sekundarstufe I-Niveau ausgebildet werden und diese Fächer noch seltener unterrichten. Beispielsweise zeigen die Ergebnisse aus der KIS-Studie, dass lediglich acht Prozent der befragten sonderpädagogischen Lehrkräfte das Schulfach Biologie und jeweils fünf Prozent die Schulfächer Physik und Chemie unterrichten, obwohl 32 Prozent dieser Lehrkräfte Biologie studiert haben (vgl. Moser, Schäfer & Kropp, 2014: S. 133). Eine geteilte Wissensgrundlage als inhaltlicher Anknüpfungspunkt der interdisziplinären Zusammenarbeit erleichtert den Aufbau von Kooperationsbeziehungen und die gemeinsame Gestaltung inklusiven Unterrichts (vgl. Seel & Wohlhart, 2017: S. 41; vgl. Lücke & Peters, 2019: S. 240).

Die *institutionelle* Ebene umfasst Rahmenbedingungen für die Kooperation von Lehrkräften in der Einzelschule (vgl. Urban & Lütje-Klose, 2014: S. 289). Exemplarisch ist hier auf die für die gemeinsame Unterrichtsplanung zur Verfügung stehende Zeit oder die Häufigkeit des gemeinsamen Einsatzes im Unterricht hinzuweisen. Beides hat maßgeblichen Einfluss auf die Kooperationsbereitschaft (vgl. Urban & Lütje-Klose, 2014: S. 284; vgl. Arndt & Werning, 2016: S. 165): Je weniger Zeit zur gemeinsamen Vorbereitung und Durchführung zur Verfügung steht, desto häufiger sind asymmetrische Rollenverteilungen zu beobachten. Diese äußern sich in einer Delegation vermeintlicher ‚Problemfälle‘ an sonderpädagogische Lehrkräfte (vgl. Urban & Lütje-Klose, 2014: S. 284) oder in einer dauerhaften Aufteilung der Rollen gemäß ‚one teach-one support‘, bei der regelpädagogische Lehrkräfte die Verantwortung für den Unterricht übernehmen und sonderpädagogische Lehrkräfte in der Rolle der Unterstützer*innen einzelner Schüler*innen agieren (vgl. ebd.: S. 288). Darüber hinaus unterstützt ein inklusionsorientiertes Leitbild der Schule, das vom gesamten Kollegium getragen wird, die Wertschätzung unterschiedlicher Expertisen und Perspektiven regel- und sonderpädagogischer Lehrkräfte (vgl. Lütje-Klose, Neumann, Gorges & Wild, 2018: S. 119).

Die Ausdifferenzierung der Anforderungen an die Kooperation von Lehrkräften auf den vier beschriebenen Ebenen verdeutlicht die Komplexität gelingender disziplinübergreifender Kooperation. Vor diesem Hintergrund erscheint es umso wichtiger, dass bereits in der universitären Phase der Lehrkräftebildung kooperative Lerngelegenheiten für

Studierende verschiedener Lehramtsstudiengänge implementiert werden (vgl. Lücke & Peters, 2019). Das Potenzial entsprechender Angebote besteht darin, dass die Studierenden die Möglichkeiten einer interdisziplinären Kooperation für inklusiven naturwissenschaftlichen Unterricht im Rahmen einer Lehrveranstaltung erfahren können (vgl. Schildknecht, Hundertmark, Seremet, Sun, Nitz, Kauertz, B. Lindmeier, C. Lindmeier & Nehring, 2021). Interdisziplinäre Seminarangebote, die speziell naturwissenschaftlichen Unterricht in den Blick nehmen und für Studierende der Lehramter für Regel- und Sonderpädagogik konzipiert sind, stellen in der Lehrkräftebildung bislang eine Seltenheit dar. Bisherige Forschungsprojekte beziehen sich entweder auf andere Unterrichtsfächer (z. B. Hopmann, Böhm-Kasper & Lütje-Klose, 2019; Lücke & Peters, 2019) oder berücksichtigen weder explizit die sonderpädagogische Expertise noch den Themenschwerpunkt Inklusion (z. B. Lensing, Priemer, Upmeier zu Belzen, S. Meister & J. Meister, 2020).

Das BMBF-geförderte Projekt „*GeLernt* – Modellierung, Erfassung und Förderung professioneller Kompetenzen zur Gestaltung inklusiver *Lerneinheiten* in den naturwissenschaftlichen Fächern“ setzt hier an und fördert den Aufbau kooperationsbezogener Erfahrungen Studierender verschiedener Lehramtsstudiengänge durch ein kooperatives Seminar (vgl. Schildknecht et al., 2021). In diesem Beitrag soll die interdisziplinäre Kooperation von Studierenden des sonderpädagogischen und des gymnasialen Lehramts in Form einer Fallanalyse untersucht und rekonstruiert werden, wie sich die Kooperation des Tandems im Seminarverlauf gestaltet. Darauf aufbauend werden Impulse für eine inklusionsorientierte Lehrkräftebildung diskutiert. Die Analyse des herangezogenen Datenmaterials erfolgt sowohl mittels qualitativer Inhaltsanalyse als auch unter Anwendung der dokumentarischen Methode.

2. Seminarkonzept des *GeLernt*-Projektes

Das Projekt *GeLernt* ist ein Verbundvorhaben der Universitäten Hannover und Koblenz-Landau, das die Expertisen der Sonderpädagogik, Chemie-, Biologie- und Physikdidaktik zusammenführt. Das Seminarkonzept baut auf einem im Rahmen des Projektes entwickelten Kompetenzmodell zur multiprofessionell-kooperativen Gestaltung inklusiven Naturwissenschaftsunterrichts auf (vgl. Schildknecht et al., 2021: S. 187) und wurde im Wintersemester 2019/2020 an den beteiligten Projektstandorten implementiert. Es setzt sich aus den vier Modulen Kooperation und Kommunikation im multiprofessionellen Lehrkräfteteam (1), Fach- und fachdidaktisches Wissen (2), *Universal Design for Learning* (im Folgenden: UDL, 3) sowie Entwicklung von Lernmaterialien (4) zusammen und zielt auf die Förderung professioneller Kompetenzen von Lehramtsstudierenden zur Gestaltung inklusiver *Lerneinheiten* in naturwissenschaftlichen Fächern der Sekundarstufe I (vgl. Schildknecht, Hundertmark, Sun, Boskany, Seremet, Nitz, Kauertz, B. Lindmeier, C. Lindmeier & Nehring, eingereicht). Neben der Ermöglichung kooperativer Erfahrungen stellt die Förderung diagnostischer Kompetenzen zur Ermittlung der individuellen Lernausgangslagen einer heterogenen Schüler*innengruppe einen Seminarschwerpunkt dar. Die teilnehmenden regel- und sonderpädagogischen Lehramtsstudierenden bilden dafür

zu Beginn des Seminars interdisziplinäre Tandems und bearbeiten die Module in gleichbleibender Konstellation.

In Modul 1 **Kooperation und Kommunikation in multiprofessionellen Lehrkräfteteams** wird das Kommunikationsmodell des *Common Grounds* (Clark, 1996; s. Abb. 1) eingeführt. Das Modell geht davon aus, dass der Aufbau eines geteilten Bezugsrahmens (des *Common Grounds*) der beteiligten Kommunikationspartner*innen die Voraussetzung einer gemeinsamen Kommunikation und gegenseitigen Verständigung ist (vgl. Bromme, Jucks & Rambow, 2003). Das Entwickeln eines *Common Grounds* ist im Rahmen des Projektes aufgrund der unterschiedlichen Expertisen der Kommunikations-partner*innen und ihrer fachlichen Sozialisation besonders herausfordernd (vgl. ebd.).

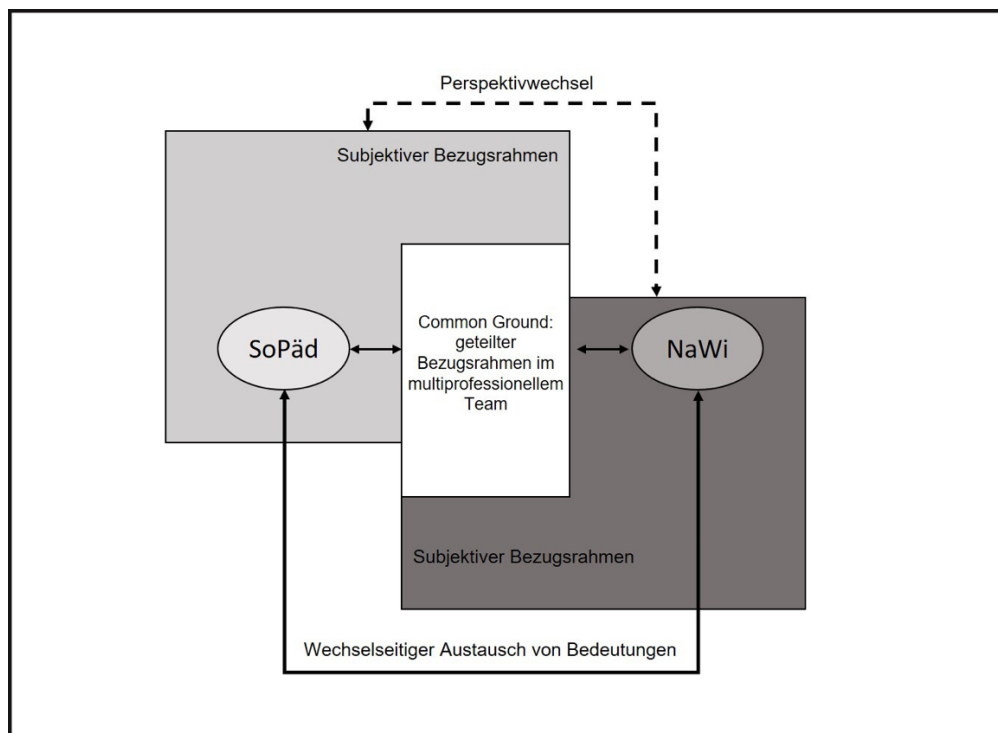


Abb. 1: Common-Ground-Modell (in Anlehnung an Clark, 1996, entnommen aus Schildknecht et al., 2021: S. 186)

Eine Orientierung am Modell soll den Studierenden ermöglichen, die im Tandem stattfindenden Kommunikations- und Kooperationsprozesse sowie die Veränderung ihres individuellen und geteilten Bezugsrahmens zu beobachten und auf einer Metaebene zu reflektieren (vgl. Schildknecht et al., 2021: S. 186). Die Einführung des Modells ist in Modul 1 zur besseren Veranschaulichung in eine Tandemarbeit eingebettet, in der die Studierenden ihr Expert*innenwissen zum Thema ‚Diagnose im Unterricht‘ austauschen.

Zudem wird in Modul 1 eine Diskussion über Rollenerwartungen und Aufgabenvorstellungen von Lehrkräften verschiedener Professionen initiiert, um diffuse Zuständigkeiten, Aufgabenüberschneidungen sowie die Notwendigkeit der interdisziplinären

Kooperation zwischen regel- und sonderpädagogischen Lehrkräften im inklusiven Unterrichtskontext thematisieren zu können (vgl. ebd.).

Zu Beginn des Moduls 2 **Fach- und fachdidaktisches Wissen** entwickeln die Tandems eine Aufgabe zu einem naturwissenschaftlichen Thema für den inklusiven Unterricht. Im Mittelpunkt des Moduls steht die gemeinsame Analyse einer Videovignette. Grundlage dafür bildet eine Auseinandersetzung mit verschiedenen Bestimmungsansätzen von Inklusion (s. dazu z. B. Lindmeier & Lütje-Klose, 2015; Dederich, 2020). Die Studierenden beschäftigen sich zuerst in Expert*innengruppen des gleichen Fachgebietes mit Inklusion, um einen individuellen Bezugsrahmen zu entwickeln. Anschließend tauschen sie sich in den Tandems auf Grundlage des *Common-Ground-Modells* mit dem Ziel aus, ihren Bezugsrahmen zu erweitern und einen *Common Ground* zu entwickeln. Durch dessen Erarbeitung soll die Anerkennung der jeweiligen Expertisen und das Treffen gemeinsam verantworteter didaktischer Entscheidungen im Tandem angebahnt werden.

Das Modul 3 **Universal Design for Learning** bereitet die Studierenden methodisch auf die Entwicklung von Lernmaterialien für den inklusiven Fachunterricht vor, indem das UDL-Konzept im Seminarkontext erarbeitet wird (s. dazu auch Schildknecht et al., eingereicht).

Die in den ersten drei Modulen des Seminars erworbenen Fähigkeiten sollen abschließend in Modul 4 **Gestaltung von Lernumgebungen** praktisch erprobt werden. Die Tandems erhalten dabei den Auftrag, mit Blick auf eine heterogene Schüler*innengruppe gemeinsam Lernmaterialien für den naturwissenschaftlichen Unterricht zu entwickeln, den sie durch die in den vorherigen Modulen erworbenen Kenntnisse, Strategien sowie Kooperationserfahrungen bewältigen sollen (vgl. ebd.).

3. Methodische Vorgehensweise

Die Mehrzahl der im Seminarverlauf initiierten Arbeitsphasen wurde audiographiert und transkribiert, so dass die seminarbezogenen Interaktionen der Tandems zur Auswertung vorliegen. Um herauszuarbeiten, wie sich die Kooperation der beteiligten Studierenden im Seminarverlauf gestaltet, wird nachstehend jeweils eine Arbeitsphase eines ausgewählten Tandems aus Modul 2 zu Beginn des Seminars und eine Arbeitsphase aus Modul 4 gegen Ende des Seminars näher untersucht.

Während die Arbeitsphase aus Modul 2 mit der dokumentarischen Methode (vgl. Bohnsack, 2014) ausgewertet wurde, erfolgte in Modul 4 eine Analyse sowohl mithilfe der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse als auch mittels dokumentarischer Methode. Grund für die Nutzung der dokumentarischen Methode für die Aufgabe aus Modul 2 ist, dass sie im Vergleich zu der Aufgabe aus Modul 4 einen größeren Diskussionsraum bot, in dem handlungsleitende Praktiken stärker Ausdruck finden. Da eine weitere Zielsetzung des Projekts in der Strukturierung und Kategorisierung der behandelten Themen auf der manifesten Sinnebene bestand, um das Expert*innenwissen der Beteiligten zu analysieren, wurde das Material aus Modul 4 mit dem Einsatz der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet. Anschließend wurden einzelne

Sequenzen nochmals mit der dokumentarischen Methode analysiert, um die zugrundeliegenden Handlungspraktiken der Kooperationspartner*innen offenlegen zu können (vgl. Flick, 2011: S. 520; vgl. Korff, 2016: S. 142). Diese Verbindung beider Methoden schien im Projekt insofern sinnvoll, da die deduktiv-induktive Kategorienbildung der qualitativen Inhaltsanalyse ein theoriegeleitetes Offenlegen des Expert*innenwissens der Studierenden zu interdisziplinärer Lehrkräftekooperation, Fachwissen und Inklusion erlaubt, wohingegen mithilfe der dokumentarischen Methode das Spannungsverhältnis von Expert*innenwissen und handlungspraktischem Wissen rekonstruiert wird. Beide Interpretationsschritte wurde im interdisziplinär aufgestellten Projektteam durchgeführt, um der Standortgebundenheit der einzelnen Forschenden entgegenzuwirken.

3.1 Vorgehen mithilfe der dokumentarischen Methode

Die dokumentarische Methode wird zugleich als Methodologie und Methode der rekonstruktiven Sozialforschung verstanden (vgl. Bohnsack, 2014). Ihren Ursprung hat sie in der Wissenssoziologie Karl Mannheims, jedoch unterliegt sie seit den 1980er Jahren Weiterentwicklungen durch Ralf Bohnsack und wurde auch in der Fachdidaktik zunehmend rezipiert (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014: S. 277; vgl. Asbrand & Martens, 2018: S. 12). Wesentlich für die Arbeit mit der dokumentarischen Methode ist die Mannheimsche Annahme einer ‚Seinsverbundenheit‘ des Denkens und Handelns einer Person zu ihren persönlichen, sozialisationsbedingten Erfahrungen, die unter anderem geschlechts-, generations- oder auch professionsspezifisch sein können (vgl. Mannheim, 2015: S. 228 ff.). Sie bestimmen die Entwicklung handlungsleitender Orientierungsmuster einer Person oder einer Gruppe. Ziel der dokumentarischen Methode ist die Rekonstruktion dieser Orientierungsmuster, um so Antworten auf die Fragen nach dem Verhältnis vom Was (kommunikative Ebene) und Wie (habitualisierte Ebene) der sozialen Realität zu erhalten (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014: S. 281; vgl. Bohnsack, 2017: S. 63). Die dokumentarische Interpretation unterteilt sich dafür in fünf Arbeitsschritte: Sequenzierung, formulierende Interpretation, reflektierende Interpretation, Diskursbeschreibung und Typenbildung (s. dazu Bohnsack, 2014).

Im Rahmen dieses Beitrags kann nur ein kurzer Einblick in die Diskursbeschreibung einer Studierendengruppe gegeben werden, weshalb die zentralen Orientierungsmuster der Studierenden nur anhand ausgewählter Passagen illustriert werden. Das Offenlegen des Was, d. h. des kommunikativen Expert*innenwissens der Studierenden, wird, ähnlich wie von Korff (2016) vorgeschlagen, mit der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse unterstützt. Die im Projekt durchgeführten Schritte der formulierenden und reflektierenden Interpretation können nachfolgend nicht abgebildet werden.

3.2 Vorgehen mithilfe der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse – Deduktive und induktive Kategorienbildung

Mayring definiert die qualitative Inhaltsanalyse als ein Verfahren qualitativ orientierter Textanalyse, das mit dem technischen Know-How der quantitativen Inhaltsanalyse großen Materialumfang bewältigen kann, dabei aber im ersten Schritt qualitativ interpretativ

bleibt (vgl. Mayring & Fenzl, 2014: S. 543). Kuckartz (2018) teilt Mayrings Anspruch der methodischen Kontrolliertheit und Regelgeleitetheit der qualitativen Inhaltsanalyse. Gleichzeitig ist die Offenheit und Flexibilität eines Kategoriensystems für ihn gleichermaßen relevant für den Auswertungsprozess. Er positioniert die qualitative Inhaltsanalyse dadurch deutlicher in der qualitativen Sozialforschung (vgl. Schreier, 2014). Zur Analyse der Daten wurde die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) ausgewählt.

Deduktiv-induktive Kategorienbildung der Hauptkategorien

In der abgebildeten Tabelle werden die Definitionen der vier Hauptkategorien zur Beschreibung eines Kooperationsprozesses dargestellt (s. Tab. 1). Die Kategorien wurden zunächst deduktiv in Orientierung am theoretischen Rahmen der Bedingungen für eine gelingende interdisziplinäre Lehrkräftekooperation (vgl. Bromme et al., 2003; vgl. Gräsel et al., 2006: S. 210 f.; vgl. Villa et al., 2007; vgl. Hopmann et al., 2019) formuliert. Anschließend wurden sie induktiv direkt am erhobenen Material präzisiert und modifiziert.

Hauptkategorie	Definition
Kommunikation	„Umfasst die Kommunikationsprozesse, in denen die Gruppenmitglieder vor dem Hintergrund ihrer jeweiligen subjektiven Bezugsrahmen einen gemeinsamen Bezugsrahmen etablieren oder nicht“ (Sun, B. Lindmeier & C. Lindmeier, 2020: S. 221).
Arbeitsbeziehung	„Umfasst die Äußerungen, durch die die Arbeitsbeziehung der Gruppenmitglieder beschrieben bzw. erschlossen werden kann“ (ebd.).
Inklusionsverständnis	„Umfasst die Äußerungen, die Rückschlüsse auf das Inklusionsverständnis der Gruppenmitglieder zulassen“ (Sun, B. Lindmeier, C. Lindmeier & Seremet, angenommen).
Rollenverständnis	Umfasst die Äußerungen, „durch die das Rollenverständnis der Gruppenmitglieder als angehende Lehrkraft in einer Kooperation beschrieben bzw. erschlossen werden [kann] (Anm. d. Verf.)“ (ebd.).

Tab. 1: Definition der Hauptkategorien der Kooperationsprozesse

Induktive Kategorienbildung der Subkategorien

Im zweiten Schritt wurden die noch relativ allgemeinen Hauptkategorien induktiv am Material ausdifferenziert und so verschiedene Subkategorien zu den vier Hauptkategorien gebildet. Die Zuordnung der jeweiligen Subkategorie des Rollenverständnisses basiert auf der Einschätzung der gesamten Diskussion innerhalb der jeweiligen Gruppe. In der folgenden Tabelle werden exemplarisch die Definitionen und Kodierregeln der Subkategorien zur Hauptkategorie Rollenverständnis dargestellt (s. Tab. 2).

Subkategorien	Definition und Kodierregeln
Fachlehrkraft	Umfasst Äußerungen, durch die das Rollenverständnis des Gruppenmitgliedes als Fachlehrkraft im Fach Chemie beschrieben und erschlossen werden kann. Äußerungen werden kodiert, wenn das Gruppenmitglied hauptsächlich die fachbezogenen Fragen beantwortet oder überwiegend die fachbezogene Perspektive in die Aufgabengestaltung (z. B. Variablenkontrollstrategie zum Thema Korrosion) einbringt.
Sonderpädagogische Lehrkraft	Umfasst Äußerungen, durch die das Rollenverständnis des Gruppenmitgliedes als sonderpädagogische Lehrkraft beschrieben und erschlossen werden kann. Äußerungen werden kodiert, wenn das Gruppenmitglied überwiegend die sonderpädagogische Perspektive (z. B. Anpassungsmöglichkeiten der Aufgaben mit der Berücksichtigung der Lernvoraussetzungen und Lernbedürfnisse der Schüler*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf) einbringt.
Kooperierende Lehrkräfte	Umfasst Äußerungen, durch die das Rollenverständnis der Gruppenmitglieder als kooperierende Lehrkräfte beschrieben und erschlossen werden kann. Äußerungen werden kodiert, wenn sich die Gruppenmitglieder über die Möglichkeiten der Aufgabengestaltung für die gesamte Schüler*innengruppe und vor einem geteilten Bezugsrahmen austauschen.

Tab. 2: Darstellung der Subkategorien der Hauptkategorie Rollenverständnis

4. Analyse der Kooperation von interdisziplinären Studierendengruppen

Für diesen Beitrag wurde Material eines Tandems ausgewählt, dessen Kooperation sich im Seminarverlauf verändert. Im Folgenden wird zunächst die Tandemkooperation in Modul 2 (Kap. 4.1) und Modul 4 (Kap. 4.2 & 4.3) analysiert, bevor die Kooperationspraktiken der Studierenden aus beiden Modulen miteinander verglichen werden (Kap. 4.4).

Das für die nachstehende Analyse ausgewählte Tandem studiert an der Universität Hannover und setzt sich aus einer Studentin des sonderpädagogischen Lehramts mit dem Zweitfach Sachunterricht (SLSO)¹ und einem Studenten des gymnasialen Lehramts mit den Unterrichtsfächern Chemie und Politik (SLGY) zusammen.

¹ Im Kontext der Forschung des *GeLernt*-Projektes wurden die teilnehmenden Studierenden mit individuellen Codes anonymisiert. Zur besseren Transparenz in der gesamten Forschung werden die Codes der jeweiligen Studierenden nachstehend einmalig angegeben. Die Studierende des Lehramts für Sonderpädagogik wird mit dem Kürzel SOST71 und der Studierende des Lehramts am Gymnasium mit dem Kürzel ELHA96 anonymisiert. Zugunsten der Lesbarkeit werden diese im Text nicht mehr verwendet.

4.1 Fallbeschreibung der kooperativen Materialentwicklung für inklusiven Chemieunterricht im Modul 2 mittels dokumentarischer Methode

In der ausgewählten Sequenz aus Modul 2 bearbeiten die Studierenden folgenden Arbeitsauftrag:

Aufgabe 1: Entwerfen Sie gemeinsam eine Aufgabe zum Thema Korrosion für die 8. Jahrgangsstufe, die inklusiv ist.

Aufgabe 2: Begründen Sie, warum die Aufgabe aus fachlicher Sicht geeignet ist.

Aufgabe 3: Begründen Sie, warum die Aufgabe inklusiv ist.

Für die Bearbeitung dieses Auftrages haben die Studierenden zehn Minuten Zeit. Das Thema Korrosion wird über das gesamte Seminar hinweg, u. a. anhand einer Fallvignette, diskutiert; diese Aufgabe soll in das Modul 2 einführen und einen Impuls für weitere Diskussionen im Modul geben. Beispielsweise sollen auf Basis der Arbeitsergebnisse die in den Tandems verhandelten Perspektiven zu inklusivem naturwissenschaftlichen Unterricht reflektiert werden. Die Bearbeitungszeit wurde deshalb bewusst kurzgehalten, was bei der folgenden Auswertung berücksichtigt werden muss. Diese Sequenz eignet sich trotz ihrer Kürze für die Auswertung mit der dokumentarischen Methode, da davon auszugehen ist, dass habitualisierte Praktiken der Studierenden sich auch in kurzen Sequenzen ausdrücken. Zudem konnte Meyer (2019) nachweisen, dass in der Anfangsphase der Zusammenarbeit in thematischen Kleingruppen die vorhandenen Orientierungen der Beteiligten besonders deutlich sichtbar werden.

Die ausgewählte Sequenz knüpft an ein kurzes Gespräch über einen Unterrichtseintritt in das Thema und die Einführung des Korrosionsbegriffs an (s. Abb. 2).

SLGY: Genau. (Und was?) (.) also dann diese beiden Aspekte; einmal was löst Korrosion aus (.) dann müssen dann chemische Formeln her,
SLSO: ^{↳ Ja}
SLGY: ^{↳ Anders geht es nicht (.) ähm und}
 Reaktionsgleichungen, und danach was kanns verhindern. also korro-. wie wirken die? (.) leg- Legierungen und (.) Lacke (.) (und so was);
SLSO: ^{↳ Mhm}
SLGY: ^{↳ Würde ich äh; aber an dem}
 Beispiel, die wir halt vorher schon gemacht hatten.
SLSO: Ja (.) und jetzt zum Beispiel (.) inklusiver? (.) wäre es in dem Sinne,
SLGY: ^{↳ Ja}
SLSO: ^{↳ Wenn du jetzt}
 zum Beispiel auf die Gleichungen übergehst, wenn du das Ganze bildlich machst. (.) also
SLGY: ^{↳ Okay.}
SLSO: ^{↳ Zum Beispiel irgendwas ähm mit Modellen arbeiten.}
SLGY: Mhm.

Abb. 2: Erster Ausschnitt aus dem Transkript aus Modul 2

In der Sequenz dokumentiert sich eine Aufteilung der Verantwortung für die Unterrichtsplanung. Während der Student des gymnasialen Lehramts in der ersten Hälfte des

Sprecher*innenwechsels die fachbezogene Unterrichtsplanung übernimmt, scheint die Studentin des sonderpädagogischen Lehramts für die inklusionsorientierte Ausgestaltung des Unterrichts verantwortlich zu sein. Gemeinsame Überlegungen zum Fachgegenstand oder zu dessen inklusionsorientierter Adaption werden nicht angestellt. Stattdessen werden die fachliche und die inklusionsbezogene Unterrichtsplanung voneinander getrennt. Die beiden Planungsebenen werden nacheinander von den jeweiligen Studierenden bearbeitet. In die vermeintlichen Kompetenzbereiche des anderen Lehramts wird nicht eingegriffen. Beispielsweise schlägt die Studentin eine methodische Differenzierung der Darstellungsebenen vor, bezieht jedoch die Möglichkeit, den Fachgegenstand inhaltlich zu differenzieren, nicht mit ein. Sowohl auf der fachlichen als auch auf der inklusionsbezogenen Planungsebene werden vor allem oberflächliche Überlegungen ausgeführt. Weder die Vorschläge zur Nutzung „chemische[r] Formeln“ oder „Reaktionsgleichungen“ noch zur „bildlich[en]“ Differenzierung an „Modellen“ werden näher konkretisiert, was allerdings, wie auch die Oberflächlichkeit der Überlegungen, in einem Zusammenhang mit der begrenzten Bearbeitungszeit der Aufgabe stehen kann. Ähnliche asymmetrische Aufgabenverteilungen in der fachlichen Planung und Umsetzung von Unterricht sowie ihrer inklusionsorientierten Adaption zeigen sich auch in Kooperationsbeziehungen regel- und sonderpädagogischer Lehrkräfte, bei denen die zeitlichen Ressourcen gering sind (vgl. Urban & Lütje-Klose, 2014: S. 284).

Nachfragen werden bei der Aufgabenbearbeitung beidseitig nicht gestellt und dem Expert*innenwissen des bzw. der jeweils anderen keinen Raum gegeben. Auch im weiteren Gesprächsverlauf werden von der Studentin des sonderpädagogischen Lehramts fachliche Aspekte weitestgehend ausgeklammert bzw. diese Kompetenz dem Kommilitonen des gymnasialen Lehramts zugeschrieben². Dieser hinterfragt in folgendem Sprecher*innenwechsel die Notwendigkeit einer inklusionsorientierten Gestaltung von Fachunterricht (s. Abb. 3).

² Die genderbezogene Dynamik kann hier nicht berücksichtigt werden. Es könnte sein, dass sie die Tandemdynamik verstärkt, denn der Student des per se stärker männlich und leistungsorientiert konnotierten Faches Chemie ist männlich, die Studentin des stärker weiblich konnotierten und mit ‚Sorgearbeit‘ verbundenen sonderpädagogischen Lehramts ist weiblich und studiert zudem das Primarschulfach Sachunterricht. Zudem wird von der Studentin die Bedeutung von Gender im Folgenden selbst angesprochen.

SLGY: Ja, ja, find ich gut. ich überleg die nur die ganze Zeit als du das gesagt hast, wie man (.)
 rosten, also

SLSO: ^LJa.

SLGY: ^LDiese Reaktionsgleichung, wie man das modellhaft macht. das ist halt
 schon schwierig.

SLSO: Also man muss es halt. also es kommt halt immer drauf an.

SLGY: ^LMan sollte es versuchen.

SLSO: ^LWer halt im wer halt in
 der Klasse ist,

SLGY: ^LMhm.

SLSO: ^LNe? Und (.) inwiefern das gebraucht wird,

SLGY: ^LJa. (2) ja klar.

SLSO: Und daran orientiert man das ja. aber ich ich

SLGY: ^LJa.

SLSO: ^LWüsste halt auch jetzt

SLGY: ^LIch sag mal so; wenn
 alles mit ner super leistungsklasse leistungsstarker Klasse ist, dann muss man ja nicht
 unbedingt das (.) zu vereinfachen; wenn jeder es mitbe- jeder mitkriegt, (.) auf nem
 bestimmen Level. dann kann man das ja ruhig;

SLSO: ^LDas ist zum Beispiel auch dieses Ding,
 also es (.) es geht jetzt vielleicht ein bisschen vom Thema ab, aber was genau ist
 Inklusion in dem Kontext dann?

SLGY: ^LJa.

SLSO: ^LAlso in der Klasse. äh ist Inklus- also Inklusion kann
 ja eigentlich alles sein. Es kann ja auch sein; es sind Mädchen in der Klasse und nicht nur
 Jungs. es sind Jungs in der Klasse und

SLGY: ^LKlar.

Abb. 3: Zweiter Ausschnitt aus dem Transkript aus Modul 2

Aufgrund dessen, dass die Aufgabenstellung relativ offengehalten und keine konkrete Diversitätsdimension angesprochen wird, kann der Aufgabe an dieser Stelle eine hohe Komplexität zugemessen werden, der der Student des gymnasialen Lehramts dadurch begegnet, dass er die Notwendigkeit einer Materialanpassung hinterfragt. So dokumentieren sich in diesem Sprecher*innenwechsel Zweifel des Studenten an der Notwendigkeit, Fachunterricht inklusiv zu gestalten. Diese Zweifel zeigen sich beispielsweise in der Formulierung „Ich sag mal so; wenn alles mit ner super leistungsklasse leistungsstarker Klasse ist, dann muss man ja nicht unbedingt das (.) zu vereinfachen“. Gründe für die kritische Perspektive des Studenten auf schulische Inklusion liegen unter anderem darin, dass Differenzierung im Chemieunterricht als schwierig und herausfordernd antizipiert wird („Diese Reaktionsgleichung, wie man das modellhaft macht. das ist halt schon schwierig.“). An der fehlenden Konkretisierung der Formulierung „Man sollte es versuchen“ wird ersichtlich, dass der Student zwar eine normative Verpflichtung erkennt, Inklusion zu realisieren, und deshalb diese nicht explizit ablehnt, er jedoch keinen direkten Handlungsauftrag formuliert. Er bearbeitet die wahrgenommene Herausforderung, indem er die Notwendigkeit inklusiven Fachunterrichts hinterfragt und damit Differenzierung wie auch im ersten Transkriptausschnitt aus seinem Verantwortungsbereich verlagert. Die Studentin des sonderpädagogischen Lehramts nimmt diese Herausforderung im Gegensatz zu ihrem Kommilitonen an. Mit dem Verweis darauf, dass schulische

Inklusion nicht nur die Differenzkategorie ‚Nicht/Behinderung‘ adressiert, sondern auch das Geschlecht der Schüler*innen, hält sie an der Notwendigkeit inklusiven Fachunterrichts fest.

Die gesamte Arbeitsphase ist durch zwei Rahmeninkongruenzen der Studierenden geprägt, die ein kooperatives Arbeiten sowie einen inhaltlichen Austausch erschweren. So beurteilen die beiden Studierenden zum einen die Notwendigkeit inklusiven Fachunterrichts unterschiedlich. Zum anderen stellen sie die eigene Expertise – fachbezogenes Expert*innenwissen bzw. sonderpädagogisches Expert*innenwissen zu Differenzierung und Inklusion – in den Mittelpunkt, ohne dabei die jeweils andere Expertise oder eine Verbindung beider als möglichen Bezugsrahmen explizit anzuerkennen. Es gelingt ihnen in diesem Modul aufgrund des Fehlens eines geteilten Bezugsrahmens nicht, ihr gegenseitiges Expert*innenwissen für inklusiven Fachunterricht anzuerkennen. Möglich wäre grundsätzlich auch, dass es dem Tandem aufgrund der knappen Bearbeitungszeit an ausreichenden Zeitressourcen für die Aushandlung der Rollen sowie eines geteilten Bezugsrahmens fehlt und sie sich daher verstärkt auf ihre eigene Expertise fokussieren. Allerdings zeigt eine Studie zur Interaktion in Arbeitsgruppen im universitären Kontext, die mit der dokumentarischen Methode durchgeführt wurde, dass sich wesentliche Orientierungsmuster aus der Eingangsphase einer Gruppenarbeit rekonstruieren lassen, in der grundsätzliche Positionierungen stattfinden (vgl. Meyer, 2019). Zudem stützt sich die Interpretation auch auf den Fallvergleich verschiedener Tandems (s. dazu Sun et al., 2020; Sun et al., angenommen).

4.2 Fallbeschreibung der kooperativen Materialentwicklung für inklusiven Chemieunterricht im Modul 4 mittels qualitativer Inhaltsanalyse

In dem nachstehend ausgewählten Ausschnitt aus Modul 4 bearbeitet das Tandem folgenden Arbeitsauftrag, für den ihm 90 Minuten zur Verfügung stehen:

*Erarbeiten Sie, ausgehend von dieser Diagnose³ und mithilfe der UDL-Checkpoints Lernmaterialien zum Thema Wechselwirkung Korrosion, die den Schüler*innen der Videovignette einen barrierefreien Zugang zum Erlernen der Variablenkontrollstrategie beim Experimentieren bieten.*

Die Auswertungsergebnisse werden anhand der vier entwickelten Hauptkategorien dargestellt.

Kommunikation

Im Rahmen der geforderten Materialentwicklung teilt das Tandem die fachdidaktisch fundierte Meinung, dass es Schüler*innen durch das zu entwickelnde Material Freiräume zur Hypothesenbildung und zum Experimentieren ermöglichen möchte. Ziel dieser Überlegung ist, dass die Schüler*innen durch das Experimentieren fachbezogene Vorstellungen

³ In dieser Diagnose geht es um die gemeinsame Beurteilung des Lernverhaltens einer Schüler*innengruppe beim Experimentieren zum Thema Korrosion. Die Gruppenarbeit wurde den Studierenden in einer Videovignette gezeigt.

aufbauen, in der Hypothesenbildung auf diese zurückgreifen und schließlich die formulierten Hypothesen durch die Variablenkontrollstrategie überprüfen. Die Variablenkontrollstrategie ist eine experimentelle Strategie, auf deren Grundlage es möglich ist, eindeutige Aussagen über Ursache-Wirkungsbeziehungen zu treffen (vgl. Ropohl & Scheuermann, 2018: S. 152 f.). Wie der nachfolgende Sprecher*innenwechsel zeigt, diskutiert das Tandem dabei zumindest in Ansätzen ein Spannungsverhältnis zwischen dem Gewähren von Freiräumen und dem Anbieten von Unterstützung (s. Abb. 4).

SLSO: Dann eventuell geben? gibt man Hinweise? oder ist quasi das Salz im Materialkasten genug Hinweis? und das ist dann ja wieder das mit dem Material. gibst du=s vor oder gibst du=s nicht vor.
SLGY: Das find ich sowieso- das ist ne Philosophiefrage.
SLSO: └ Nja, oder?
SLGY: └ Ich finde da gibts kein Richtig und Falsch.

Abb. 4: Erster Ausschnitt aus dem Transkript aus Modul 4

Im weiteren Verlauf der Aufgabenbearbeitung vertritt die Studentin des sonderpädagogischen Lehramts die Auffassung, dass die Entscheidung für die Aufgabengestaltung – mit oder ohne zusätzliche Unterstützungsmaßnahmen – abhängig von den Lernvoraussetzungen und dem Lernfortschritt der Schüler*innen ist. Der Student des gymnasialen Lehramts untermauert seine Position dahingehend, dass es keine richtige oder falsche Aufgabengestaltung gibt und überträgt die Entscheidungskompetenz im Folgenden auf die unterrichtende Lehrkraft, da diese aufgrund ihrer Erfahrungen in der spezifischen Situation besser beurteilen könne, ob es einer zusätzlichen Unterstützung bedarf. Er stellt zudem Vor- und Nachteile zusätzlicher Unterstützungsangebote gegenüber. Zum Abschluss dieser Diskussion einigt sich das Tandem darauf, die Aufgabe zunächst offenzuhalten und den Schüler*innen bei Schwierigkeiten Tippkarten anzubieten.

Infolgedessen zeigt der Student des gymnasialen Lehramts durch eine Orientierung an der Gruppensituation und durch die damit verbundene Einbindung der Schüler*innenperspektive die Bereitschaft zur Perspektivübernahme und zur Kooperation mit seiner Tandempartnerin. Die Ideen der Tandempartnerin des sonderpädagogischen Lehramts werden aufgegriffen, überdacht und erhalten meist eine konstruktive Rückmeldung, was sich auch im nachstehenden Ausschnitt zeigt (s. Abb. 5).

SLSO: Darauf könnte man sich halt auch fokussieren und dann halt auch einfach auf die Gruppensituation in dem Sinn. also (unverständlich)

SLGY: Meinst du, wie die sitzen, oder
meinst du was anderes?

SLSO: Ja zum Beispiel wie sie sitzen. ähm (.) wie der- wie der Raum halt auch einfach is, ne?

SLGY: Ja, ja, das stimmt.

SLSO: Zum Beispiel wie- wie=s halt auf dem Tisch halt quasi aussieht, wenn da die- wenn da. irgendwie alles vollsteht und so. also das-

SLGY: Das is was interessantes

SLSO: Würd
ich sagen

SLGY: Das is sowas, worauf ich nie achten würde. was ich aber gut finde.

Abb. 5: Zweiter Ausschnitt aus dem Transkript aus Modul 4

Arbeitsbeziehung und Rollenverständnis

Insgesamt entsteht in der Aufgabenbearbeitung in Modul 4 eine positive abhängige Arbeitsbeziehung zwischen den Tandempartner*innen, in der sie als (angehende) kooperierende Lehrkräfte arbeiten. Die Studierenden schätzen ihre Beiträge gegenseitig wert und bringen sowohl unterrichtsfachbezogene als auch sonderpädagogische Vorschläge zur Aufgabenentwicklung ein. Vor dem Hintergrund ihrer jeweiligen fachspezifischen Perspektive, aber auch ihres geteilten fachlichen, fachdidaktischen und sonderpädagogischen Bezugsrahmens arbeiten sie gleichwertig an der Aufgabengestaltung. Zu beobachten ist im Verlauf der Aufgabengestaltung auch, dass sie den gemeinsam entwickelten Bezugsrahmen explizit wertschätzend reflektieren.

Inklusionsverständnis

Während der Bearbeitung der Aufgabenstellung zeigen die Studierenden eine grundsätzliche Akzeptanz von Heterogenität als Normalität im inklusiven Unterricht, was dazu führt, dass sie sich mit der Entwicklung verschiedener Repräsentationsmöglichkeiten ihres Materials befassen, um mögliche Barrieren bei der Informationswahrnehmung und -interpretation zu reduzieren.

4.3 Fallbeschreibung der kooperativen Materialentwicklung für inklusiven Chemieunterricht im Modul 4 auf der impliziten Ebene mittels dokumentarischer Methode

Nachstehend werden Ausschnitte aus der Arbeitsphase in Modul 4 nochmals unter Anwendung der dokumentarischen Methode untersucht. Ziel dieses Arbeitsschrittes ist es, die in Kapitel 4.2 vorgestellten Ergebnisse dahingehend zu überprüfen, ob auch auf der impliziten Ebene eine Tandemkooperation zu rekonstruieren ist. Dazu wird folgender Sprecher*innenwechsel aus der Aufgabenbearbeitung in Modul 4 herangezogen. Inhaltlich ist er in die bereits in Kapitel 4.2 beschriebene Diskussion um die Implementierung von Unterstützungsangeboten einzuordnen (s. Abb. 6).

- SLGY:** Wahrscheinlich einfach nur, weil man da sicher sein kann, okay, die kommen drauf, oder fa- fast sicher sein kann, die werden das irgendwie benutzen. im Extremfall macht man=s komplett offen, mit gar keinem Material. also man hat die irgendwie schon alle, aber nicht in=ner Kiste sondern
- SLSO:** L Mhm
- SLGY:** L Ganz normal im Chemieraum, oder irgendwo, wo sie=s nicht sehen und die sollen halt selber draufkommen, was es sein kann (.) und dann, im schlimmsten Fall scheitert dann halt das Experiment,
- SLSO:** L Mhm
- SLGY:** L Weil sie nicht draufkommen.
wär aber von der naturwissenschaftlichen Sichtweise her, das Realistischste und das Spektrum muss man irgendwie- irgendwo dazwischen liegt die Wahrheit.
- SLSO:** L Mhm
- SLGY:** L So, ne?
meiner Meinung °nach°
- SLSO:** L Das Ding ist: ich ich finds halt auch schwierig, ne? also zum Beispiel so mit- mit Hinweis Hinweisen, die man gibt und wenn=s halt nicht weiter geht, ne. ähm
- SLGY:** L Achso, das wär noch ne Variante, ne.

Abb. 6: Dritter Ausschnitt aus dem Transkript aus Modul 4

Der Student des gymnasialen Lehramts erwägt zu Beginn des Sprecher*innenwechsels verschiedene Möglichkeiten der Einbindung von Hinweisen für die Experimentdurchführung und damit einhergehende Konsequenzen für das anschließende Experiment. Werden den Schüler*innen keine der für das Experiment benötigten chemischen Stoffe zur Verfügung gestellt oder Hinweise auf diese gegeben, handelt es sich aus seiner Sicht um einen „Extremfall“, der „im schlimmsten Fall“ zum Scheitern des Experimentes führt. Dieses wird jedoch nicht einseitig kritisch betrachtet, sondern auch als konstitutiv für naturwissenschaftliche Experimente angesehen. In der Aussage „irgendwo dazwischen liegt die Wahrheit“ deutet sich ein von dem Studenten wahrgenommenes Spannungsverhältnis zwischen dem Bestreben, mit dem Gelingen des Experimentes ein bestimmtes Lernziel im Unterricht zu erreichen, und dem Wissen darum, dass in naturwissenschaftlichen Experimenten ein Scheitern Teil des Erkenntnisgewinns ist, an. Die Studentin des sonderpädagogischen Lehramts geht nicht direkt auf diesen Konflikt zwischen Fachwissenschaft und Fachdidaktik ein. Sie bestätigt ihren Tandempartner zwar darin, dass es sich um eine „schwierig[e]“ Frage handelt, setzt inhaltlich aber einen neuen Schwerpunkt, indem sie eine Möglichkeit vorschlägt, wie das Spannungsverhältnis methodisch im Unterricht zu bearbeiten ist. Im Weiteren wird der Vorschlag, die Schüler*innen zunächst selbst ausprobieren zu lassen und nur bei Unterstützungsbedarf im Arbeitsprozess Hinweise zu geben, vom Studenten des gymnasialen Lehramts aufgenommen. Im nachstehend abgebildeten Sprecher*innenwechsel exemplifiziert die Studentin diesen Vorschlag am Beispiel eines Experiments zu Korrosion an der Nord- bzw. Ostsee (s. Abb. 7).

- SLSO:** ^{↳ Gibt man- also gibt man überhaupt Hinweise, beziehungsweise bietet man das an, oder sagt man so probiert erstma aus. so ne?}
- SLGY:** Ja.
- SLSO:** ^{↳ Weil zum Beispiel so=n Hinweis wäre ja ähm, wenn man an der- wenn man noch nie an der Nord oder Ostsee war, (.) wie schm- wie schmeckt denn das Wasser da. also wenn man das in den Mund kriegt aus Versehen.}
- SLGY:** ^{↳ Mhm}
- SLSO:** ^{↳ So. (.) ist halt nicht optimal, aber es is} jetzt so zum Beispiel was, was mir einfallen würde, wenn man halt da auf etwas hinweist, auf diese- diesen Salzgehalt einfach.
- SLGY:** Das kann man ja so machen irgendwie. dass die halt arbeiten und erstmal selbst überlegen. **wenn** sie nicht draufkommen, oder wenn man es jetzt macht, wirklich mit zehn Gruppen. manche kommen vielleicht drauf, manche nicht. dann gibst du Hinweiskarten, Tipp Eins, Tipp Zwei, Tipp Drei
- SLSO:** ^{↳ Ja. ich wollt mal eben hier gucken. wir hatten ja hier-}
- SLGY:** ^{↳ Stichwort} Differenzierung, ne?

Abb. 7: Vierter Ausschnitt aus dem Transkript aus Modul 4

Der Student des gymnasialen Lehramts trägt die Idee seiner Tandempartnerin weiter und entwickelt daraus einen konkreten Vorschlag für die Bearbeitung des Arbeitsauftrages, den er mit der Formulierung „Stichwort Differenzierung“ resümiert. Es dokumentiert sich in diesem Abschnitt eine geteilte Verantwortung des Tandems für die methodische Aufbereitung des Experiments. Beide Studierenden sind hier dafür zuständig, den Arbeitsauftrag und den Einsatz von Tippkarten so zu differenzieren, dass alle Schüler*innen das Experiment durchführen können. Der Student des gymnasialen Lehramts deutet zwar auch einen fachwissenschaftlichen Bezug an, dieser wird jedoch von der Studentin des sonderpädagogischen Lehramts nicht aufgenommen. Folglich scheint sich tendenziell der Student einer stärker heterogenitätssensiblen Perspektive anzunähern, die Studentin greift umgekehrt die fachwissenschaftliche Perspektive kaum auf; dies geschieht lediglich implizit in ihrem Verweis auf das möglicherweise mangelnde Erfahrungswissen zum Salzgehalt der Meere. Dieses dokumentiert sich auch im folgenden Sprecher*innenwechsel etwas später in der Aufgabenbearbeitung (s. Abb. 8).

- SLSO:** Wollt nochma- ger- ich fand das **echt cool**, wie sich das verändert hat, was du aufgeschrieben hast.
- SLGY:** ^{↳ @(.)@}
- SLSO:** Also ich fand das irgendwie lustig.
- SLGY:** Ja, schon lustig, ne? aber vielleicht auch, weil ich das eh jetzt so für trivial hielt eh die fachlichen Sachen. (.) aber- aber ja doch eh man achtet jetzt schon mehr auf so-
- SLSO:** Mhm. ja, aber mir ist das auch aufgefallen, dass halt auch m:::ehr au- also vorher hab ich n bisschen mehr auf die Gruppensituation geachtet. schon zwar n bis- also ich hab halt-
- SLGY:** ^{↳ Mensch, der} **common ground** entwickelt sich. @(.)@

Abb. 8: Fünfter Ausschnitt aus dem Transkript des Tandems aus Modul 4

Die Tandempartner*innen heben die Entwicklung des Studenten des gymnasialen Lehramts hervor und betonen die Bedeutung von Differenzierung, indem gewürdigt wird, was er zur Beantwortung der Seminaufgabe notiert hat. Es handelt sich dabei um die Ergebnisse der zuvor dargestellten Diskussion. Der Fachgegenstand wird von dem Studenten eher als „trivial“ beschrieben und von der Studentin nicht weiter beachtet. Die Äußerung der Studentin zu ihrer Entwicklung bleibt unverständlich. Der Ausruf „Mensch, der **common ground** entwickelt sich“, begleitet von Lachen, lässt sich im Gesamtkontext so interpretieren, dass die Herausforderung der Aufgabenstellung angenommen, aber auch als anspruchsvoll und herausfordernd erlebt wird.

4.4 Vergleichende Interpretation der Kooperation in den Modulen 2 und 4

Auf Basis der fallorientierten Beschreibungen wird im Folgenden die Kooperation des Tandems in den Modulen 2 und 4 gegenübergestellt, um den Kontrast zwischen beiden herauszuarbeiten. Zu Beginn des Seminars in Modul 2 können Schwierigkeiten des Tandems, einen gemeinsamen Bezugsrahmen zu erarbeiten, rekonstruiert werden. Dies zeigt sich unter anderem darin, dass in dem kurzen Bearbeitungszeitraum weder ein Anknüpfungspunkt für eine gemeinsame Aufgabenentwicklung gefunden werden kann noch eine gegenseitige Zuschreibung von Expert*innenwissen für die Gestaltung inklusiven Fachunterrichts erfolgt. Die ohne eine kommunikative Klärung auf Basis des jeweiligen Orientierungsmusters vorgenommene Verteilung der Zuständigkeiten für die fachliche Gestaltung von Unterricht und die Differenzierung von Aufgaben wird nicht hinterfragt. Der Student des gymnasialen Lehramts übernimmt die fachliche Ausgestaltung, während die Studentin des sonderpädagogischen Lehramts für die Differenzierung der Aufgabe zuständig ist. Die Perspektive der Tandempartnerin bzw. des Tandempartners wird dabei jeweils nicht in der eigenen Argumentation berücksichtigt. Die Studierenden nutzen ein Modell *komplementären Lehrens* nach Villa et al. (2007).

Mit Blick auf die Analyseergebnisse der Hauptkategorie Kommunikation in Modul 4, die die Etablierung eines geteilten Bezugsrahmens durch den Perspektivwechsel zwischen den Kooperationspartner*innen fokussiert, wird deutlich, dass das Tandem im Verlauf des Seminars einen geteilten Bezugsrahmen für die Materialentwicklung für den inklusiven Fachunterricht entwickelt, der es ihm ermöglicht, die unterschiedlichen Perspektiven und Expertisen zuzulassen. Zwar scheint in Bezug auf das Rollenverständnis in Modul 4 weiterhin der Student des gymnasialen Lehramts vorrangig für die fachwissenschaftliche Ausarbeitung und die Studentin des sonderpädagogischen Lehramts für die Differenzierung der zu entwickelnden Aufgaben zuständig, doch teilen sie sich nun die Verantwortung für die Materialentwicklung und beziehen beide Schüler*innen mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen in ihre Überlegungen ein. Die Tandempartner*innen sind in Bezug auf die methodische Materialentwicklung beide Ideengeber*in, so dass zum Ende des Seminars diesbezüglich von einer beinahe symmetrischen Arbeitsbeziehung auszugehen ist. Eine Zuständigkeit der Tandempartnerin des sonderpädagogischen Lehramts für die fachbezogene Aufgabenentwicklung ist weiterhin nicht zu rekonstruieren. Die von den Studierenden in Modul 4 geäußerte Anerkennung des geteilten Bezugs-

rahmens, den sie während des Seminars entwickelten, bezieht sich, wie die Rekonstruktion mit der dokumentarischen Methode in Kapitel 4.3 zeigt, lediglich auf die Notwendigkeit von Differenzierung und eine damit verbundene Orientierung an den Lernvoraussetzungen der Schüler*innen.

In Modul 2 können Inkongruenzen bezüglich der Notwendigkeit inklusiven Fachunterrichts rekonstruiert werden, die eine kokonstruierende Form der Kooperation (vgl. Grosche et al., 2020) innerhalb des Tandems erschweren. Während der Student des gymnasialen Lehramts die Notwendigkeit des inklusiven Fachunterrichts zu diesem Zeitpunkt hinterfragt, versucht die Studentin des sonderpädagogischen Lehramts, zu verdeutlichen, dass nicht ausschließlich Behinderung, sondern auch weitere Differenzkategorien wie das Geschlecht bei der Gestaltung inklusiven Unterrichts zu berücksichtigen seien. Eine Veränderung des Inklusionsverständnisses im Tandem konnte dahingehend herausgearbeitet werden, dass der Student des gymnasialen Lehramts die Notwendigkeit inklusiven Fachunterrichts in Modul 4 nicht weiter anzweifelt, sondern das Tandem gemeinsam vor dem Hintergrund verschiedener Denk- und Arbeitsweisen beim Experimentieren von Schüler*innen die Angemessenheit ihrer Materialentwicklung hinsichtlich Differenzierungsmöglichkeiten für verschiedene Schüler*innen überprüft. Diese geteilte Schüler*innenorientierung ermöglicht den Studierenden, wie sie selbst formulieren, einen *Common Ground* für die Zusammenarbeit.

5. Diskussion

Wird die Kooperation des in diesem Beitrag näher untersuchten Tandems im Verlauf des Projektes *GeLernt* resümiert, deutet sich aus der Perspektive der Seminar- und Projektziele eine positive Veränderung an. Zur Identifikation möglicher Einflussfaktoren auf diese Entwicklung sollen die zuvor dargelegten Ergebnisse vor dem Hintergrund der Theorie integrativer Prozesse (vgl. Reiser et al., 1986) und daraus resultierender Anforderungen an kooperative Zusammenarbeit auf einer interaktionellen, einer individuellen, einer sachlichen sowie einer institutionellen Ebene interpretiert werden (vgl. Lütje-Klose & Urban, 2014: S. 114).

Mit Blick auf die individuelle Ebene der Kooperation des Tandems wird deutlich, dass unterschiedliche Orientierungen zur Konzeption und Notwendigkeit inklusiven Fachunterrichts die Kooperation erschweren und eine gemeinsame Diskursentwicklung nicht möglich scheint. Erst durch die Ausbildung eines gemeinsamen Bezugsrahmens können die Studierenden die im Seminar gestellten Aufgaben gemeinsam bearbeiten und Unsicherheiten sowie verschiedene Handlungsalternativen thematisieren. Die Ausbildung eines Bezugsrahmens scheint dabei auf der interaktionellen Ebene mit der Anerkennung des Gegenübers als gleichwertige*n Tandempartner*in sowie einer Rollen- und Zielklärung einherzugehen. In dem untersuchten Fall dokumentiert sich dies in der Bereitschaft des Studenten des gymnasialen Lehramts zu einem Perspektivwechsel und einer deutlich stärkeren Orientierung an den Lernvoraussetzungen der Schüler*innen, durch die das Treffen gemeinsam verantworteter Entscheidungen in der

Materialentwicklung möglich wird. Der Aufbau einer vertrauensvollen Arbeitsbeziehung wird darüber hinaus insbesondere durch positives Feedback gefördert (s. Abb. 8). Eine Diskussion fachbezogener Themen, die möglicherweise den gemeinsamen Bezugsrahmen bedrohen und Rahmeninkongruenzen aufdecken könnte, bleibt allerdings weitgehend aus. Stattdessen erfolgt eine Wertschätzung sonderpädagogischen Expert*innenwissens bei gleichzeitiger Herabstufung des eigenen fachbezogenen Expert*innenwissens als „trivial“.

Rahmenbedingungen auf der institutionellen Ebene nehmen wesentlichen Einfluss auf die Bewältigung der Anforderungen an Kooperation auf der individuellen und interaktionellen Handlungsebene. So dokumentiert sich in Modul 2 an den bestehenden Inkongruenzen und der divergenten Diskursführung, dass sich die Studierenden des gymnasialen und des sonderpädagogischen Lehramts weitestgehend fremd sind und das Seminar einen ersten Berührungspunkt darstellt. Dies korrespondiert damit, dass die beiden Studiengänge aufgrund der universitären Rahmenbedingungen an der Universität Hannover größtenteils unabhängig voneinander institutionalisiert sind. Der Aufbau theoretischen Wissens ebenso wie die Entwicklung von Haltungen und Professionsverständnissen verlaufen überwiegend getrennt (vgl. Oelkers, 2013). Es verwundert daher nicht, dass das Tandem im Rahmen der Aufgabe in Modul 2 zu einem frühen Zeitpunkt im Seminarverlauf die eigenen Aufgaben- und Rollenvorstellungen nicht reflektiert (s. Kap. 4.1). Darüber hinaus stehen dem Tandem nur begrenzte Zeitressourcen für die Aushandlung der Rollen und des gemeinsamen Bezugsrahmens zur Verfügung.

Das Seminar im Rahmen des Projekts *GeLernt* bietet den Teilnehmenden einen Möglichkeitsraum, Kooperationserfahrungen mit einem Partner bzw. einer Partnerin aus dem jeweils anderen Lehramt zu sammeln und sich über verschiedene theoretische Konzepte zu Inklusion und inklusivem naturwissenschaftlichen Fachunterricht auszutauschen. Mit Fortschreiten des Seminars in Modul 4 zeigen sich Tendenzen positiver Einflüsse auf die Entwicklung der Arbeitsbeziehung und die Ausbildung eines gemeinsamen Bezugsrahmens für die Zusammenarbeit. Insbesondere das *Common-Ground-Modell* (vgl. Clark, 1996; vgl. Bromme et al., 2003) scheint dabei als Reflexionsinstrument geeignet, um die interdisziplinäre Kommunikation in der Zusammenarbeit zu reflektieren.

Die hier vorgestellten Ergebnisse – aber auch solche aus Tandems mit weniger ausgeprägter Kooperation und geringerem Lernzuwachs – deuten darauf hin, dass die Studierenden stärkere Unterstützung innerhalb der Lehrkräftebildung erfahren müssen, um unterschiedliche Expertisen nicht als verunsichernd, sondern als gewinnbringend für Kooperation zu erfahren. In Seminarkontexten sollte deutlicher reflektiert werden, dass sich der *Common Ground* nicht entweder auf eine fachliche oder eine sonderpädagogische Expertise begrenzen muss, sondern beide von gleicher Relevanz für die Gestaltung inklusiven Fachunterrichts sind. Beide Partner*innen sollten ein grundlegendes Verständnis der jeweils anderen Expertise gewinnen und sie als gleichwertig ansehen (vgl. Villa et al., 2007). Zugleich wird an den in diesem Beitrag dargelegten Analyseergebnissen deutlich, dass eine Lehrkräftebildung zur Vorbereitung auf interdisziplinäre Kooperation in der inklusiven Schulpraxis nicht ausschließlich auf eine Vermittlung von Expert*innenwissen

zielen darf, sondern auch die Reflexion handlungsleitenden Wissens, beispielsweise zu Rollen im Unterricht und zu Inklusion, berücksichtigen muss (vgl. Arndt & Werning, 2016; vgl. Meyer, 2019).

Literaturverzeichnis

- Arndt, Ann-Kathrin & Gieschen, Annika (2013). Von der Verschiedenheit der Lehrkräfte profitieren. In *Lernchancen* 16(93/94), S. 22-26.
- Arndt, Ann-Kathrin & Werning, Rolf (2016). Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog/innen im Kontext inklusiver Schulentwicklung. Implikationen für die Professionalisierung. In Moser, Vera & Lütje-Klose, Birgit (Hg.), *Schulische Inklusion*. Weinheim, Basel, Grünwald: Beltz Juventa; *Zeitschrift für Pädagogik* Beiheft, 62, S. 160-174. <https://doi.org/10.25656/01:17178>
- Asbrand, Barbara & Martens, Matthias (2018). *Dokumentarische Unterrichtsforschung*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-10892-2>
- Bohnsack, Ralf (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (9. Aufl.). Opladen, Toronto: Barbara Budrich (utb).
- Bohnsack, Ralf (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen, Toronto: Barbara Budrich (utb). <https://doi.org/10.36198/9783838587080>
- Bromme, Rainer; Jucks, Regina & Rambow, Riklef (2003). Wissenskommunikation über Fächergrenzen: Ein Trainingsprogramm. In *Wirtschaftspsychologie* 3, S. 96-104.
- Clark, Herbert H. (1996). *Using language*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CB09780511620539>
- Dederich, Markus (2020). Inklusion. In Weiß, Gabriele & Zirfas, Jörg (Hg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie*. Wiesbaden: Springer, S. 527-536. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19004-0_45
- Flick, Uwe (2011). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (4. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Gräsel, Cornelia; Fussangel, Kathrin & Pröbstel, Christian (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? In *Zeitschrift für Pädagogik* 52(2), S. 205-219. <https://doi.org/10.25656/01:4453>
- Grosche, Michael; Fussangel, Kathrin & Gräsel, Cornelia (2020). Kokonstruktive Kooperation zwischen Lehrkräften. In *Zeitschrift für Pädagogik* 66(4), S. 461-479. https://doi.org/10.1007/978-3-658-12095-5_7
- 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 *HLZ* 2(3), S. 400-421. <https://doi.org/10.4119/hlz-2472>
- Korff, Natascha (2016). „In Orientierung an...“ Kombination zweier Auswertungsmethoden in einer Interviewstudie zu Belief-Systemen von Lehrkräften. In Dunker, Nina;

- Finnern, Nina-Kathrin & Koppel, Ilka (Hg.), *Wege durch den Forschungsdschungel – Ausgewählte Fallbeispiele aus der Forschungspraxis*. Springer VS, S. 137-155.
- Kuckartz, Udo (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Lensing, Felix; Priemer, Burkhard; Upmeyer zu Belzen, Anette; Meister, Sabine & Meister, Johannes (2020). Interdisziplinarität erfahrbar machen – eine Seminarkonzeption zur Anregung des interdisziplinären Dialogs in der MINT-Lehrpersonenbildung. In Priemer, Burkhard & Roth, Jürgen (Hg.), *Lehr-Lern-Labore. Konzepte und deren Wirksamkeit in der MINT-Lehrpersonenbildung*. Wiesbaden: Springer, S. 123-140.
- Lindmeier, Bettina (2017). Sonderpädagogische Professionalität und Inklusion. In Lindmeier, Christian & Weiß, Hans (Hg.), *Sonderpädagogische Förderung heute*, 1. Beiheft. Pädagogische Professionalität im Spannungsfeld von sonderpädagogischer Förderung und inklusiver Bildung. Weinheim: Beltz Juventa, S. 51-77. https://doi.org/10.1007/978-3-662-58913-7_9
- Lindmeier, Christian & Lütje-Klose, Birgit (2015). Inklusion als Querschnittsaufgabe in der Erziehungswissenschaft. In *Erziehungswissenschaft* 26(51), S. 7-16. <https://doi.org/10.25656/01:11565>
- Lücke, Mia & Peters, Jana (2019). Das Erfahren von Anerkennung durch interprofessionelle Kooperation Lehramtsstudierender im Fachpraktikum Mathematik. In Schomaker, Claudia & Oldenburg, Maren (Hg.), *Forschen, Reflektieren, Bilden. Forschendes Lernen in der diversitätssensiblen Hochschulbildung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH, S. 237-245.
- Lütje-Klose, Birgit & Neumann, Phillip (2018). Professionalisierung für eine inklusive Schule. In Lütje-Klose, Birgit; Riecke-Baulecke, Thomas & Werning, Rolf (Hg.), *Basiswissen Lehrerbildung: Inklusion in Schule und Unterricht. Grundlagen in der Sonderpädagogik*. Seelze: Klett in Verbindung mit Kallmeyer, S. 129-151.
- 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* 83(2), S. 111-123. <https://doi.org/10.2378/vhn2014.art09d>
- Mannheim, Karl (2015). *Ideologie und Utopie* (9. erw. Aufl.). Frankfurt a. M.: Vittorio Klostermann. <https://doi.org/10.5771/9783465142348>
- Mayring, Philipp & Fenzl, Thomas (2014). Qualitative Inhaltsanalyse. In Baur, Nina & Blasius, Jörg (Hg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 543-558. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0_38
- Meyer, Dorothee (2019). *Gemeinsamkeit herstellen, Differenz bearbeiten. Eine rekonstruktive Studie zu Gruppenprozessen in inklusiven Kleingruppen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Moser, Vera; Kuhl, Jan; Redlich, Hubertus & Schäfer, Lea (2014). Beliefs von Studierenden sonder- und grundschulpädagogischer Studiengänge. In *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 17, S. 661-678. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0587-1>
- Moser, Vera; Schäfer, Lea & Kropp, Andreas (2014). Kompetenzbereiche von Lehrkräften in inklusiven Settings. In Lichtblau, Michael; Blömer, Daniel; Jüttner, Ann-Kathrin; Koch, Katja; Krüger, Michaela & Werning, Rolf (Hg.), *Forschung zu inklusiver Bildung: Gemeinsam anders lehren und lernen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 124-143.
- Murawski, Wendy W. & Dieker, Lisa A. (2004). Tips and strategies for co-teaching at the secondary level. In *Council for Exceptional Children* 36(5), S. 52-58. <https://doi.org/10.1177%2F004005990403600507>
- Przyborski, Aglaja & Wohlrab-Sahr, Monika (2014). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. München: Oldenbourg. <https://doi.org/10.1524/9783486719550>
- Oelkers, Jürgen (2013). Geschichte der Erziehung. In Andresen, Sabine; Hunner-Kreisel, Christine & Fries, Stefan (Hg.), *Erziehung. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Wiesbaden: Springer VS, S. 3-9. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-05023-6>
- Reiser, Helmut; Klein, Gabriele & Kreie, Gisela (1986). Integration als Prozess. In *Sonderpädagogik* 16, S. 115-122.
- Ropohl, Mathias & Scheuermann, Hilda (2018). Welche Rückmeldungen wirken am besten? In *Zeitschrift für Didaktik für Naturwissenschaften* 88(3), S. 151-165. <https://doi.org/10.1007/s40573-018-0080-0>
- Seel, Andrea & Wohlhart, David (2017). Kooperation in inklusiven Settings. Implikationen der PädagogInnenbildung NEU. In Kunze, Katharina & Rabenstein, Kerstin (Hg.), Themenheft „(Multi-)professionelle Kooperation“. In *Journal für LehrerInnenbildung* 17(1), S. 40-44.
- Schildknecht, Robin; Hundertmark, Sarah; Seremet, Vanessa; Sun, Xiaokang; Nitz, Sandra; Kauertz, Alexander; Lindmeier, Bettina; Lindmeier, Christian & Nehring, Andreas (2021). Entwicklung eines Kompetenzmodells zur multiprofessionell-kooperativen Gestaltung von inklusivem Naturwissenschaftsunterricht. In Hundertmark, Sarah; Sun, Xiaokang; Schildknecht, Robin; Seremet, Vanessa; Abels, Simone; Lindmeier, Christian & Nehring, Andreas (Hg.), *Sonderpädagogische Förderung heute, 4. Beiheft Naturwissenschaftsdidaktik und Inklusion*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 176-190.
- Schildknecht, Robin; Hundertmark, Sarah; Sun, Xiaokang; Boskany, Jaar; Seremet, Vanessa; Nitz, Sandra; Kauertz, Alexander; Lindmeier, Bettina; Lindmeier, Christian & Nehring, Andreas (eingereicht). Ein kooperatives Seminar zur gemeinsamen Vorbereitung von Lehramtsstudierenden der Sonderpädagogik und der Fächer Biologie, Chemie und Physik auf inklusiven naturwissenschaftlichen Unterricht. In *HLZ*.
- Schreier, Margrit (2014). Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. In *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* 15(1), Art. 18, <https://doi.org/10.17169/fqs-15.1.2043>
- Sun, Xiaokang; Lindmeier, Bettina & Lindmeier, Christian (2020). Kooperation von Lehramtsstudierenden bei der gemeinsamen Diagnose im naturwissenschaftlichen Unterricht. In Grosche, Michael; Decristan, Jasmin; Urton, Karolina; Jansen, Nina C.;

Bruns, Gunnar & Ehl, Birgit (Hg.), *Sonderpädagogik und Bildungsforschung – Fremde Schwestern*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 219-224.

Sun, Xiaokang; Lindmeier, Bettina; Lindmeier, Christian & Seremet, Vanessa (angenommen). Kooperation von Sonderpädagogik und Regelschullehramtsstudierenden zur Entwicklung der Lernmaterialien für inklusiven naturwissenschaftlichen Unterricht. In *Teilhabe in allen Lebensbereichen?. Ein Blick zurück und nach vorn (Arbeits-titel)*.

Urban, Melanie & Lütje-Klose, Birgit (2014). Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil 2: Forschungsergebnisse zu intra- und interprofessioneller Kooperation. In *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 4*, S. 283-294.

<http://dx.doi.org/10.2378/vhn2014.art26d>

Villa, Jaqueline S.; Thousand, Ann I. & Nevin, Richard A. (2007). Collaborative teaching: Critique of scientific evidence. In Florian, Lani (Hg.), *The SAGE Handbook of special education*. London: Sage Publishing, S. 417-428.

<http://dx.doi.org/10.4135/9781848607989.n32>

Über die Autor*innen

Mia Viermann (geb. Lücke) ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in den Abteilungen Allgemeine Behindertenpädagogik und -soziologie sowie Didaktik der Symbolsysteme – Mathematik am Institut für Sonderpädagogik der Leibniz Universität Hannover. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen im Bereich der inklusionsorientierten Lehrkräftebildung, Differenzforschung und sonderpädagogischen Handlungsfeldern der Mathematikdidaktik.

Korrespondenzadresse: mia.viermann@ifs.uni-hannover.de;

Xiaokang Sun ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung Allgemeine Behindertenpädagogik und -soziologie des Instituts für Sonderpädagogik an der Leibniz Universität Hannover. Sie arbeitete von 2018 bis 2021 im BMBF-Verbundprojekt GeLernt und war zuständig für die qualitative Forschung der Kooperations- und Kommunikationsprozesse der Studierendengruppen. Das Thema ihres aktuellen Projektes umfasst die Unterstützung und Begleitung der Kooperation Lehramtsstudierender – in Präsenz- und Online-Lehre.

Korrespondenzadresse: xiaokang.sun@ifs.uni-hannover.de;

Rebecca Henkel ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung Didaktik der Symbolsysteme – Mathematik des Instituts für Sonderpädagogik an der Leibniz Universität Hannover. Schwerpunkte ihrer Arbeit liegen in der interdisziplinären Kooperation von angehenden Lehrkräften des sonderpädagogischen und gymnasialen Lehramts.

Korrespondenzadresse: rebecca.henkel@ifs.uni-hannover.de;

Bettina Lindmeier ist Universitätsprofessorin für Allgemeine Behindertenpädagogik und -soziologie am Institut für Sonderpädagogik der Leibniz Universität Hannover sowie seit 2017 Direktorin für Forschung der Leibniz School of Education. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen unter anderem im Bereich Differenz und Inklusion sowie Lehrkräftebildung und Professionalisierung von Fachkräften.

Korrespondenzadresse: bettina.lindmeier@ifs.uni-hannover.de;

Christian Lindmeier ist Universitätsprofessor für Pädagogik bei kognitiver Beeinträchtigung und Pädagogik im Autismus-Spektrum an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg und Vorsitzender der Sektion Sonderpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Seine Forschungsschwerpunkte liegen unter anderem im Bereich historisch und international vergleichende Sonder- und Inklusionspädagogik, inklusive Lehrkräftebildung, inklusive Berufsorientierung/berufliche Bildung, Erwachsenen- und Altenbildung.
Korrespondenzadresse: christian.lindmeier@paedagogik.uni-halle.de;

Robert Kruschel & Nico Leonhardt

Akteur*innen in inklusiven Kooperationsstrukturen in Stadtvierteln mit besonderem Entwicklungsbedarf – Einblicke in sozialraumorientierte Schule in den Niederlanden und der Schweiz

Abstract:

Der Beitrag fokussiert Schulen, die konzeptionell besonders an den Lebensbedingungen der Kinder in dem sie umgebenden Stadtteil ausgerichtet sind und daher als ‚sozialraumorientiert‘ bezeichnet werden. Auf Grundlage von in Basel und Groningen erhobenen Daten verfolgt der Beitrag die Frage, welche veränderten und neuen Rolle schulischer und außerschulischer Akteur*innen zu beobachten sind. So werden mögliche sozialräumlich und inklusiv orientierte Anregungen für die Lehrer*innenbildung aufgezeigt.

The article focuses on schools that are conceptually oriented towards the living conditions of children in their surrounding neighborhoods and are therefore called "socially oriented". On the basis of data collected in Basel and Groningen, the article pursues the question of which changed and new roles of school and extracurricular actors can be observed. In this way, possible socio-spatially and inclusively oriented stimuli for teacher education are identified.

Schlagwörter:

Inklusive Schulentwicklung, Sozialraumorientierung, Lehrer*innenbildung
Inclusive school development, social space orientation, teacher education

I. Einleitung

Bildungsinstitutionen und dabei insbesondere Schulen stehen vor dem Horizont der inklusiven Bildungsreform unter einem starken (Handlungs-)Druck sich zu verändern. Es ist daher nur logisch, dass zunehmend Schulentwicklungsprozesse in den Fokus der Diskurse um inklusive Bildung rücken (vgl. u. a. Erbring, 2016). Erschwert werden sie durch tradierte Strukturen und Vorstellungen, die sich auch als eine (scheinbar) feste ‚Grammatik‘ (vgl. Feichter, 2020) beschreiben lassen.

Inklusionsorientierte Schulentwicklung versucht eben dieses „komplizierte Ensemble [...] [aus] Erfahrungen, Routinen, Problemlösungen, Initiativen, [...] Kooperationsgeschichten und Abgrenzungen, [...] Schlüsselereignissen und Entwicklungskrisen“ (Fauser, Prenzel & Schratz, 2009: S. 26) systematisch aufzugreifen, um Schulen als ‚lernende Organisationen‘ (vgl. Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft, 2015) fort- und weiterzuentwickeln. Eine zunehmend stärkere Bedeutung bekommt dabei der Blick über die ‚Schulhofgrenzen‘ hinaus in den Sozialraum.

Dabei wird deutlich, dass Schule und der sie umgebende Sozialraum sich auf vielfältige Weise und wechselseitig beeinflussen (vgl. z. B. El-Mafaalani, Kurtenbach &



Strohmeier, 2015), sei es beispielsweise hinsichtlich der „soziokulturelle[n] Zusammensetzung der Schülerschaft“ oder „durch die Sozialstruktur im Umfeld der Schule“ (Racherbäumer & van Ackeren, 2015: S. 189). Weiterhin zeigen internationale Erfahrungen, „dass Schulen einen entscheidenden Beitrag zu einer sozial-integrativen Stadtteil- und Quartiersentwicklung leisten können“ (Baumheier & Warsewa, 2009: S. 20). So können das „Schulsystem wie auch jede Einzelschule [...] nicht länger als geschlossenes System funktionieren, sondern [...] [müssen] sich auf vielfältige Weise öffnen“ (ebd.). In diesem Kontext wird der Terminus der ‚Sozialraumorientierung‘ zunehmend diskutiert.

Dabei handelt es sich um ein Konzept, das aus der Sozialarbeit stammt und sich „in unterschiedlichsten theoriesystematischen Überlegungen, fachlich-handlungspraktischen Konzeptionen oder einrichtungsspezifischen Projektbeschreibungen“ (Kessl & Reutlinger, 2007: S. 37) wiederfindet. Bezogen auf den formellen Bildungsbereich wird mit Sozialraumorientierung die Idee verfolgt, dass Schule nicht als isolierte Einheit gesehen wird, sondern sich vielmehr als kooperierender Teil des Sozialraums versteht. Für den vorliegenden Beitrag wird Sozialraumorientierung in Schule verstanden als „die konzeptionelle Ausrichtung von Angeboten und Einrichtungen [...] an den Bedürfnissen, Bedarfen, Lebensbedingungen und den Ressourcen von Kindern und Jugendlichen in Stadtteil und Schule“ (Grimm & Deinet, 2008: S. 4). Es handelt sich somit um ein grundlegendes Arbeitsprinzip der Schule, das die Schüler*innen mit ihren Ressourcen in den Mittelpunkt stellt und der Erkenntnis folgt, dass sich der Sozialraum auf die Schule und den pädagogischen Alltag auswirkt und damit Berücksichtigung erfahren muss. Dieser Argumentation folgend bedeutet ein sozialräumliches Vorgehen, „die Binnensicht, die Denk-Welt, das subjektive Erleben und die subjektiven Bedeutungen, die die Kinder und Jugendlichen ihren lebensweltlichen Bereichen, ihren verschiedenen Lebensorten beimessen“ (ebd.), zu analysieren.

Mit dieser Orientierung geht eine stärkere Berücksichtigung der relativen Sinnzusammenhänge zwischen Schule und Sozialraum einher, was verschiedene Veränderungsbedarfe mit sich bringt. So sind Schulen aufgefordert, eine andere Rolle für sich zu finden und neue (sozialraumorientierte) Strukturen, Kulturen und Praktiken zu entwickeln. Darüber hinaus wirkt sich dies auf ein sich veränderndes Professionalitätsverständnis von schulischen und außerschulischen Akteur*innen aus, wie im Laufe des Beitrags deutlich werden wird.

Neben der Funktion als formaler Bildungsort sind Schulen soziale Orte und Treffpunkte, auch für informelle (Bildungs-)Aktivitäten. Diese Funktion gewinnt umso mehr an Bedeutung, wenn Schulen sich über den ganzen Tag erstrecken und je mehr sie sich dem Sozialraum öffnen. Nicht nur die Öffnung der Schule steht dabei im Fokus, sondern vielmehr ihre Einbindung in lokale Kontexte: „Sie muss erkennen und akzeptieren können, dass sie inzwischen nicht nur selbst zum Sozialraum, sondern auch zum Lernort in einer Lernregion mit pluralen Gelegenheitsstrukturen des Lernen [sic] geworden ist“ (Böhnisch, 2019: S. 126).

Trotz der langen Historie der Entwicklung sozialraumorientierter Schule und erster Rezeptionen des Diskurses seit den 1970er Jahren – die allerdings ohne nennenswerte Konsequenzen blieben (vgl. exemplarisch Zimmer & Niggemeyer, 1986; Buhren, 1997) – ist sie im deutschsprachigen Raum noch nicht lange ein größeres Thema. Doch lässt sich

Bewegung erkennen: So erweiterte beispielsweise die Jury des Deutschen Schulpreises erst 2011 ihre Qualitätskriterien um die Dimensionen Schulklima und außerschulische Schulpartner*innen (vgl. Veith, 2016: S. 117). Und auch vor dem Hintergrund der Beobachtung, dass Segregation im gegliederten Schulsystem (vor allem in Städten) Tendenzen einer zunehmenden sozialräumlichen Desintegration und sozialen Exklusion begünstigt und verstärkt, gewinnen die Fragen nach der sozialräumlichen Integration und nach deren Rolle im Ausgleich von Bildungsbenachteiligung wieder zunehmend an Bedeutung. Nicht zuletzt fokussiert der Diskurs um inklusive Bildung mit dem Anspruch, den individuellen Bedürfnissen aller gerecht zu werden, auch die Frage des Einbezugs und der Adressierung des Sozialraums (vgl. exemplarisch Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft, 2010).

Exemplarisch sollen im vorliegenden Beitrag anhand zweier Beispiele auf internationaler Ebene verschiedene Veränderungsbedarfe beschrieben werden. Diese Beschreibungen beziehen sich auf ein breites Inklusionsverständnis, das auch die Frage der Bildungsgerechtigkeit adressiert (vgl. Reich, 2012) und auf die Überwindung von Marginalisierung, Diskriminierung und Stigmatisierung abzielt sowie auf die „Anerkennung der Unteilbarkeit der menschenrechtlichen Basis“ setzt (Feuser & Maschke, 2013: S. 8).

Die Bildungslandschaften in Basel-Stadt (Schweiz) und Groningen (Niederlande) verfolgen beide das Ziel, durch Kooperationsstrukturen mit unterschiedlichsten Akteur*innen insbesondere in Stadtvierteln mit besonderem Entwicklungsbedarf¹ Bildungsbenachteiligung abzubauen. Auf der Grundlage von bei explorativen Forschungsaufenthalten erhobenen Interviewdaten fokussiert der Beitrag die Frage, welche Rolle(n) bestehende wie neue schulische und außerschulische Akteur*innen auf welche Weise in den zu beobachtenden Netzwerken der beiden Regionen einnehmen und welche inklusive Potenziale in den veränderten Rollen und Aufgabenprofile zu lokalisieren sind. Schlussendlich zeigt der Beitrag mögliche sozialräumlich orientierte Anregungen für die Lehrer*innenbildung auf.

2. Kooperation im Sozialraum – Internationale Einblicke

2.1 ‚Brücken bauen‘ in der Stadt Basel (CH)

Wie in Deutschland, ist Bildung in der Schweiz föderalistisch organisiert. Dennoch wird dort das Prinzip der Subsidiarität stark betont, nach dem Aufgaben der Gesellschaft möglichst auf der untersten Staatsebene gelöst werden sollen. Erst wenn deren Kompetenzen unzureichend sind, wird auf der Ebene des Kantons gehandelt (vgl. Herzog, 2020: S.

¹ In der Literatur finden sich diverse Begriffe zur Bezeichnung der entsprechenden Stadtviertel. In der Regel werden mit diesen Termini innerstädtische Gebiete bezeichnet, „in denen im Vergleich zu anderen Stadtgebieten überproportional viele Personen wohnen, die benachteiligt sind, weil die Lebensbedingungen ‚schlecht‘ und die Entwicklungschancen ‚gering‘ sind. [...] Als Indikator hierfür werden sozialstatistische Merkmale wie staatliche Transferleistungen [...], der Anteil von Menschen mit Migrationsgeschichte oder die Qualität des Wohnraumes [...] oder eine schlechte soziale Infrastruktur herangezogen.“ (van Santen 2011: 45 f; Herv. i. O.). Im vorliegenden Beitrag wird der Ausdruck der ‚Stadtvierteln mit besonderem Entwicklungsbedarf‘ genutzt, da er am wenigsten stigmatisierend erscheint.

203 f.). Bildung ist somit grundsätzlich eine kantonale Aufgabe, wodurch sich eine große Pluralität von Bildungskonzepten und -systemen ergibt. Die folgenden Ausführungen sind daher nur für die Großstadt Basel gültig.

Mit dem Programm ‚Bildungslandschaften Schweiz‘ der Jacobs Foundation wurden im Zeitraum 2012 bis 2018 Bildungslandschaften im gesamten Land aufgebaut, um Schüler*innen eine gerechtere und qualitative gute Bildung zu ermöglichen. Dazu entschied man sich, eine „an pädagogischen Zielgrößen orientierte institutionalisierte Zusammenarbeit von Bildungsakteur*innen im Mehrebenensystem Bildung und daher auf kantonaler, regionaler und kommunaler Ebene“ (Huber, Werner, Koszuta & Schwander, 2021: S. 4) zu stärken, um so Schulabbrüche zu reduzieren und eine positive Entwicklung schulischer Leistungen und sozio-emotionaler Kompetenzen zu unterstützen. Das Projekt wurde zu je 50 Prozent von der Stiftung bzw. den Kantonen getragen. Auch nach Ende der Projektlaufzeit existieren einige Bildungslandschaften – regional stark unterschiedlich ausgeprägt – weiter und entwickeln sich entsprechend. Einer der beteiligten Kantone ist Basel-Stadt (vgl. Huber, Werner, Koszuta, Schwander, Strietholt, Basco, Gürel, Hürlimann & Nonnenmacher, 2020: S. 33 f).

Seit Ende der 1990er Jahre versuchte Basel-Stadt seiner diversen Bevölkerung gerecht zu werden, indem eine aktive Integrationspolitik betrieben wurde. Im Bildungsbereich gibt es z. B. eine obligatorische Deutschförderung im Elementarbereich: Kinder, die wenig oder kein Deutsch sprechen, besuchen verpflichtend eine Spielgruppe oder ähnliche Angebote vor dem Besuch des Kindergartens (vgl. Volksschulleitung, 2017: S. 3). Seit 2009 sammelte der Kanton Erfahrung in der Vernetzung zwischen Akteur*innen der non-formalen Bildung auf Quartiersebene sowie in der Etablierung schulzentrierter Bildungslandschaften (vgl. Mattes & Wyss, 2013). Ab dem Jahr 2013 wurde auf Grundlage der bestehenden Zusammenarbeit das Projekt Bildungslandschaften an vier Primarschulstandorten implementiert.

Um diese Ziele zu erreichen, soll vor allem die horizontale Zusammenarbeit der Bildungsakteur*innen etabliert und ausgebaut werden, um so eine systematische und nachhaltige Vernetzung zu erreichen.

2.2 ‚Kurze Wege‘ in der Vensterschool in Gronigen (NL)

Spätestens seit der Jahrtausendwende wird auch in den Niederlanden darüber diskutiert, wie eine engere Verzahnung zwischen schulischer und außerschulischer Bildung und Erziehung gewährleistet werden kann, und vor diesem Hintergrund das Konzept der ‚brede schools‘ entwickelt.

Niederländische Schulen befinden sich zu zwei Dritteln in privater Trägerschaft. Alle (!) Schulen werden vollständig durch den niederländischen Staat finanziert und genießen Lehrfreiheit. Die Schullandschaft ist dadurch gekennzeichnet, dass Schulen eine weitgehende Schulautonomie (Lehrmittel, Lehrmethoden, Personalpolitik) genießen. Im Vergleich zu Deutschland treten niederländische Kinder früher (i. d. R. mit vier Jahren) in diese ‚basis-school‘ ein, wo sie acht Jahre verbleiben. Im Alter von zwölf Jahren wechseln sie auf eine der weiterführenden Schulformen, meist Haupt-, Berufsschule sowie das Gymnasium (vgl. du Bois-Reymond, 2005: S. 96).

„Brede schools“ (dt.: „breitgefächerte Schule“; BS) entstehen Mitte der 1990er Jahre in ‚Brennpunktvierteln‘ niederländischer Großstädte. Ihre Wurzeln finden sich in der amerikanischen ‚community school‘ Bewegung. Mitte der 2000er Jahre ist eine zunehmende Verbreitung zu beobachten; 2013 bezeichnen sich 2000 Schulen in der Primarbildung als ‚brede school‘. Dabei gibt es nicht die eine BS, sondern eine breite Palette an Variationen. Es existieren jedoch auch durchaus Schulen, die ohne konzeptionelle Entsprechung nur den Ausdruck in ihrem Namen tragen (vgl. Goddar, 2014).

Im Zentrum der Konzepte der BS steht zum einen die Verzahnung „der drei Lebensbereiche Schule – Nachbarschaft – Elternhaus und somit die Öffnung der Schulen in die Nachbarschaft hinein“ (Bertels, 2007: S. 58). Zum anderen geht es um die Reaktivierung der Bürger*innen eines Stadtteils und somit der Versuche, diesen mehr Verantwortung zukommen zu lassen. Vor allem die soziale Agenda der Bürger*innen in multikulturellen Stadtvierteln ist eines der zentralen Ziele (vgl. du Bois-Reymond, 2005). Die BS versuchen dabei Ressourcen im Stadtteil zu lokalisieren und zu nutzen. Als Kernstrategie kann daher die enge Kooperation der Schule mit anderen professionellen und semi-professionellen Berufsgruppen gelten, die ihre Zuständigkeit außerhalb der Schule haben (vgl. ebd.). Die BS verbindet die sonst voneinander getrennten Komponenten Unterricht, Vorschule, außerschulische Kinderbetreuung, Sozialarbeit, Gesundheitsfürsorge sowie Sport und Kultur.

Es gibt keine prototypische Form. Die häufigste anzutreffende Form ist die des Zusammenschlusses aus Kinderhorten und basis-school. So können Übergänge besser gestaltet, Lernprobleme bei den Kindern früher identifiziert und die Zusammenarbeit mit Eltern besser angebahnt werden. Der eigentliche Schuleintritt kann auf diese Weise fließend gestaltet werden (vgl. ebd.).

Eine spezifische Form der BS existiert seit Anfang der 1990er Jahre unter dem Terminus der ‚vensterschools‘ (‚Fensterschulen‘) in der Großstadt Groningen. In ihnen werden unterschiedliche Einrichtungen der Bildung sowie der Fürsorge vereint. Darüber hinaus werden Eltern und andere Anwohner*innen in die Bildungsarbeit einbezogen, so dass die Schule zu einem Zentrum des Stadtteils werden kann. Hierfür kooperiert sie mit Organisationen aus den Bereichen der Bildung, Musik, Sport, Handwerk und Gesundheit (vgl. Fritz, Lang, Kyriakopoulos, Pastor, Hofmann & Walter, 2012). Inzwischen existierten zehn dieser Schulen, die das ursprüngliche Konzept entsprechend der lokalen Bedürfnisse und Gegebenheiten modifiziert haben.

3. Empirischer Kontext

Die für diesen Beitrag genutzten Daten stammen aus dem Forschungsprojekt InSide (Inklusion im Sozialraum – Schulentwicklung durch partizipative, demokratische und kinderrechtsbasierte schüler*innenaktive Forschung), das im Institut für Förderpädagogik der Universität Leipzig situiert ist und sich der Frage widmet, was konkrete Gelingensbedingungen inklusiver Schule in Stadtvierteln mit besonderem Entwicklungsbedarf mit expliziter Sozialraumorientierung sind.²

² Mehr Informationen: www.inside-projekt.de.

In diesem Kontext fanden im Frühsommer 2021 explorative Erkundungen u. a. in den Niederlanden und der Schweiz statt, wo neben Beobachtungen Expert*inneninterviews (vgl. Bogner, Littig & Menz, 2014) mit schulischen und außerschulischen Akteur*innen durchgeführt wurden. Diese wurden anschließend transkribiert und inhaltsanalytisch ausgewertet (vgl. Kuckartz, 2016). Ein Teil der Ergebnisse dieser Analyse fließt hier ein. Dafür werden im Folgenden einige ausgewählte ‚alte‘ und ‚neue‘ Rollen schulischer Akteur*innen in ihrer Bedeutung für sozialraumorientierte Schulen beschrieben sowie ihr Aufgabenspektrum vor inklusionsorientierten Implikationen umrissen.

3.1 Veränderte Rolle: Schulleitung in der Entwicklung von der fokussierten Organisationsführung zum multilateralen Kooperationsmanagement

Dass Schulleitungen zentral für das Gelingen guter Schule sind, ist empirisch hinreichend belegt (vgl. exemplarisch Huber, 2009). Gerade mit Blick auf die Ermöglichung inklusiver Schule kommt ihnen somit eine besondere Rolle sowie eine spezifische Verantwortung zu. Das Anforderungsprofil an eine gute Schulleitung ist daher einem fundamentalem Wandel unterlegen: Sie koordinieren, leiten und verwalten Schule und beziehen dabei Lehrer*innen, Eltern und Schüler*innen ein, denen sie dabei die Vision der Schule nahebringen müssen (vgl. Dubs, 2005). Sie sind das zentrale Bindeglied in Rekontextualisierungsprozessen staatlicher Steuerungsimpulse (vgl. Badstieber, 2021) und nehmen daher die Rolle von „change agents“ (Scheer, Laubenstein & Lindmeier, 2014: S. 149) ein, denen „es durch eine visionäre Grundhaltung [...] und einen professionellen Führungsstil [...] nicht nur gelingt, die Qualität von Schul- und Unterrichtsprozessen sowie ihren Ergebnissen zu verbessern, sondern auch an der Außenwirkung der Schule zu arbeiten und so deren Image nachhaltig aufzuwerten“ (Racherbäumer & van Ackeren, 2015: S. 195). Sie sind so eine zentrale Akteursgruppe in der Gestaltung inklusiver Schule. Auch wenn die konkreten Rahmenbedingungen ihres Handelns und die konkreten Aufgaben durch – regional variierende – schulrechtliche Bestimmungen festgelegt sind, gilt es, sie für den jeweiligen Schulkontext auszdifferenzieren. So erhalten Schulleitungen schließlich umfangreiche Gestaltungsmöglichkeiten (vgl. Sturm, Köpfer & Huber, 2015: S. 203).

Dabei kann ein inklusionsorientierter Entwicklungsprozess nicht auf die Einzelorganisation der Schule fokussiert bleiben, sondern muss die außerschulische Kooperation einbeziehen, „denn wenn Inklusion als übergeordnetes Leitbild verankert werden soll, dann muss dies weit über Schule hinaus geschehen“ (Amrhein, 2014: S. 261). Die Herstellung und Pflege dieser Kontakte ist ein zentrales Aufgabenfeld von Schulleitung. Dass diese Aufgabe tatsächlich auch bereits teilweise von Schulleitungen in inklusionsorientierten Modelregionen übernommen wird, zeigen erste Befunde. Doch auch wird deutlich, dass das Aufgabenspektrum in diesem Bereich häufig einer weitergehenden Spezifizierung bedarf (vgl. Heimlich & Wittko, 2020: S. 43).

Bei erfolgreichen Schulen in Stadtvierteln mit besonderem Entwicklungsbedarf können Schulleitungen beobachtet werden, die innerhalb des Sozialraums sichtbar sind (vgl. McDougall, Gaskell, Flessa, Kugler, Jang, Herbert, Pollon, Russell & Fantilli, 2006): Sie besuchen öffentliche Wohnkomplexe, unternehmen Spaziergänge in der Umgebung oder besuchen Feste. Durch die Kooperation mit anderen Akteur*innen im Sozialraum gestalten sie Programme, die von Schüler*innen und Eltern unterstützt werden. Sie gestalten

auch mit dem Quartiersmanagement und an den Interessen der Eltern orientierte Programme, um diese in die Schule zu holen und so Verbindungen aufzubauen (z. B. Alphabetisierungsprogramme, Anti-Mobbing-Elternprogramm, Programme zur gesunden Lebensweise). Neben dem funktionalen Wert verstärkt diese Interaktion zwischen Schule und Eltern auch deren Beziehung.

Bei den Forschungsaufenthalten wurden Veränderungen in der Rolle von Schulleitungen deutlich. Das wird bereits beim Start der Vernetzungsprozesse sichtbar: In den in Basel geführten Interviews wird deutlich, dass die erste Initiative für die Etablierung kooperativer Strukturen mit anderen Akteur*innen im Sozialraum stets von Schulleitungen ausging. Diese diagnostizieren einen Entwicklungsbedarf für die Schule im Angesicht neuer Herausforderungen, wie z. B. der Zuzug von Flüchtlingsfamilien ohne entsprechende Deutschkenntnisse, und bringen eine kindorientierte – inklusive – Grundhaltung mit, die bei den Bedürfnissen statt bei den Defiziten ansetzt:

[...] man hat diese Familien hier und man sieht auch eine gewisse Not. [...] Wie kann man den Kindern helfen, dass sie auch die besseren Bildungschancen haben? Unabhängig davon, ob sie zuhause bildungsnah erzogen werden oder nicht. Unabhängig von welcher Kultur, wie die Finanzen stehen. [...] das sind tolle Menschen hier. Die bringen viel mit. [...] Aber wir wollen hier die Hand bieten zum Wiederaufbauen, neue Existenz formieren, Kindern Chancen geben, integrieren – ihr seid willkommen bei uns. Wir helfen euch. (CH-01-01)

Dieser fast caritative Ansatz, der auf einer Beobachtung und Analyse des die Schule umgebenden Sozialraums fußt, wird handlungsleitend für diese Schulleitungen. Eine andere Schulleitung berichtet, wie ihre Schule Teil einer Bildungslandschaft geworden ist:

[...] weil ich eine afrikanische Familie hatte, mit acht Kindern. Wir hatten erreicht, dass die Kinder in die Tagesstruktur eintreten, und dann hat aber plötzlich der Vater gesagt: ‚ja aber das ist mir eigentlich zu teuer‘. Die gingen nicht mehr dorthin, und die waren immer nur alleine im Park. [...] Und für diese Kinder und für diese Familien eigentlich einen Ort zu schaffen, [...] wo die Schule noch etwas Zusätzliches anbietet. Das war so eine Initialzündung: Was machen wir mit diesen Kindern? (CH-02-01)

Diese Schule entwickelte u. a. nach der Analyse dieses Bedarfs ein offenes Lernatelier – eine anregende Lernumgebung, die ganztägig geöffnet ist und Kindern einen freiwilligen Ort gibt, an dem sie lernen, spielen und sich aufhalten können. Die Schulleitung betont, dass dieses Angebot nicht alle Schüler*innen anspricht und daher von einzelnen Lehrkräften in Frage gestellt wird: „Warum so viel Aufwand für so wenige Kinder? Und ich sage immer, weil die nichts haben. Und die fallen uns sonst zwischen die Maschen und für die müssen wir eben auch etwas anbieten. Und wenn es nur 6 Kinder sind...“ (CH-02-01)

Schulleitungen kommt gerade mit dem Blick auf eine stärkere Sozialraumorientierung die bereits skizzierte Rolle der ‚change agents‘ zu. Sie sind diejenigen, die Bedarf erkennen, Gelegenheiten nutzen (wie z. B. die Möglichkeit der Partizipation an Modellprojekten) und dann – auch in delegierender Art und Weise – die Umsetzung anstoßen. Innovationen werden dabei auch trotz anfänglicher Widerstände weiterverfolgt. Hier sind bei Schulleitungen die entsprechenden sozialen und argumentativen Fähigkeiten gefordert, um die erforderliche Überzeugung im Kollegium leisten zu können.

Zudem kennen Schulleitungen die existierenden Netzwerke ebenso wie die Bedürfnisse der Akteur*innen im Sozialraum:

ich als Schulleitung habe die Initiative ergriffen, also nicht die Lehrpersonen oder die Eltern, [...], weil ich gesehen haben, dass in diesem Quartier sehr viele Kinder eigentlich sich um die Schule herum versammeln, [...] und das ist eigentlich der Ort, wo sich alles so abspielt. [...] Und daher hat es sich natürlich total angeboten eine Bildungslandschaft aufzubauen. Was wir damit beabsichtigt haben, ist [...] die Freizeit, das soziale Umfeld der Kinder zu verknüpfen mit der Schule, mit dem Ziel, dass die Wege einfacher werden und dass man sich besser um die Kinder kümmern kann, dass gewisse Informationen besser fließen und auch dass Kinder, die aus bildungsfernen Familien stammen den Zugang zu allen Angeboten haben, die wir hier in der Umgebung oder in diesem Quartier auch anbieten. Und die Schwelle sollte so nieder wie möglich gehalten werden. Also alle Informationen bekommt man in der Schule. (CH-03-01)

Interessant ist in diesem Kontext ebenfalls, dass Schulleitungen dabei andere Mitglieder der Schulgemeinschaft nicht zum Mitmachen verpflichten, obwohl sie in einem hierarchischen System – wie jenem der Schule – die entsprechenden Verfügungsrechte besitzen. Vielmehr setzen sie auf die Freiwilligkeit engagierter und interessierter Kolleg*innen, so dass sie, statt Widerstände zu bearbeiten, wohlwollende Potenziale im Kollegium nutzen können. So berichtet eine Schulleitung:

Am Anfang habe ich auch noch mehr mit Arbeitsgruppen gearbeitet und mir ist alles begegnet. Also es hat Lehrpersonen, die sind zum Beispiel auch Mitglied im Verein. Ich glaube, das waren [...] viel auch solche, die haben das vorher schon gelebt. Oder für sie war klar, ich bin auch interessiert daran, dass das [...] schwierigste Kind in der Klasse ein gutes Freizeitverhalten hat. [...] Und dann hat es schon auch [gegeben], dass Lehrpersonen sagen, die sehen den Sinn nicht drin. ‚Wieso soll ich [das machen]? Das ist mehr Aufwand für mich.‘ [...] Und ja, wir hätten uns da aufregen können über diese, aber das bringt es nicht. Also, dann haben wir die einfach nicht mehr beachtet und mit den anderen gearbeitet. ja man kann einfach nicht den Anspruch haben, dass man alle mitnimmt. (CH-01-01)

Schulleitungen erkennen und nutzen im Kontext sozialraumorientierter Entwicklungen Kompetenzen im Personalmanagement, sie lokalisieren Ressourcen im eigenen Team und nutzen sie sinnvoll.

Weiterhin verändern sich die Aufgaben von Schulleitungen – quasi naturgemäß – hinsichtlich ihres Wirkungsbereichs. Dieser hört zwar nie wirklich an der Grundstücksgrenze der Schule auf, doch im Rahmen von sozialraumorientierten Entwicklungsprozessen wird ein größerer Teil des Aufgabenfeldes in die Umgebung verlagert. Das zeigt sich z. B. an der Teilnahme an Vernetzungs- bzw. Koordinierungstreffen, von denen alle Schulleitungen in beiden Forschungsfeldern berichten. Wichtig ist ihnen dabei zu betonen, dass hier keine Delegation erfolgen kann und auch eine digitale Teilnahme auf Dauer nicht zielführend ist, sondern vielmehr körperliche Präsenz erforderlich ist. Von noch niedrigschwelligeren Möglichkeiten des Netzwerkaufbaus berichten andere Schulleitungen, wenn sie erzählen, dass sie versuchen an Stadtteilstesten teilzunehmen und dort Kontakte zu knüpfen bzw. zu pflegen.

Simon, Muñoz & Porter (2022) lokalisieren sieben Rollen, die Schulleiter*innen einnehmen, um Inklusion zu fördern – und alle weisen einen Bezug zur Sozialraumorientierung auf: Visionär*in, Partner*in, Coach, Konfliktlöser*in, Fürsprecher*in, Dolmetscher*in und Organisator*in. Diese Auflistung wäre vor dem Hintergrund sozialräumlicher Orientierung noch die Rolle des*der Netzwerkenden hinzuzufügen: Schulleitung blickt über die eigene Schule hinaus und nimmt eine koordinierende Funktion mit anderen Akteur*innen in der näheren und weiteren Umgebung ein. Insofern ist der These

Hubers (2014) zuzustimmen, dass ein*e gute Schulleiter*in ein gute*r Kooperationspartner*in und -förder*in ist. Eine so definierte Schulleitung kennt die Gelingensbedingungen von interorganisationaler Zusammenarbeit, behält die Ressourcen im Blick, lokalisiert ungenutzte Potenziale, schafft Rahmenbedingungen für Kooperation und unterstützt deren Umsetzung. Nicht zuletzt ist sie damit Vorbild für kooperatives Handeln auf allen Ebenen des Systems.

3.2 Neue Rollen: (Sozialraum-)Koordinator*innen (Basel)

Eine neue Rolle für die Stärkung sozialraumbezogener Orientierung von Schulen begegnet uns in Basel mit den Koordinator*innen für Bildungslandschaften. Diese Personen sind direkt der Schulleitung unterstellt und arbeiten eng mit ihr zusammen, um Kooperationen mit anderen Akteur*innen im Sozialraum zu koordinieren. Bevorzugt werden dabei Menschen eingestellt, die nicht originär aus dem Schulkontext stammen, eine andere – externe – Perspektive mitbringen und außerhalb tradierter Denkweisen agieren. In der Außenwirkung hat die Person eine nicht zu unterschätzende Rolle: „Und es braucht Personen dahinter, die identifizierbar sind, die auch Verantwortung übernehmen, die persönlich anwesend sind und sich einsetzen.“ (CH-00-01)

Die Koordinator*innen werden zu gut sichtbaren Ansprechpartner*innen für andere Akteur*innen und ermöglichen so den (schnelleren) langfristigen Kontaktaufbau. Es ist allen klar, wo die ‚Fäden zusammenlaufen‘ und wer den Überblick behält.

Hier wird eine flexible Ressource bedarfsgerecht eingesetzt, um zum einen die Schulleitung in ihrer koordinierenden Funktion zu entlasten und zum anderen verlässliche Kooperationsstrukturen zu etablieren. In Deutschland ist vorstellbar, dass solch eine Rolle von bereits vorhandenen systemischen Unterstützungskräften teilweise übernommen werden könnte. Hier ist z. B. an die in Sachsen oder Schleswig-Holstein etablierten Inklusionsassistent*innen zu denken, deren mögliches Aufgabenprofil eine weite Spanne umfasst.

Interessant ist die Rolle vor allem vor dem Hintergrund eines Gespräches mit einem Sozialarbeiter in einer Basler Grundschule. Dieser beschreibt sein Aufgabenfeld ausschließlich als individuelle Unterstützung einzelner Schüler*innen im Kontext von Schule. Während an deutschen Schulen Sozialarbeit über dieses Aufgabenfeld hinweg reicht und die Kooperation mit Eltern bzw. externen Partner*innen im Sozialraum von großer Bedeutung ist (vgl. Deinet & Icking, 2019), scheint Sozialarbeit in Basel in einem deutlich begrenzteren Rahmen zu wirken. Möglicherweise ergibt sich aus dieser im Vergleich anderen Wirkungsrichtung eine dringendere Notwendigkeit der Schaffung neuer Rollen wie der Koordinator*innen, um die Netzwerke zwischen Schule und anderen Akteur*innen im Sozialraum zu kreieren. Nichtsdestotrotz würden wahrscheinlich auch deutsche Schulen durch Koordinator*innen leichter in netzwerkende Handlungskoordination mit externen Akteur*innen kommen.

3.3 Neue Rollen: Interne Begleiter*innen

Im Kontext inklusiver Schulentwicklung wird die professionelle Rolle von Sonderpädagog*innen schon seit längerem kontrovers diskutiert. Insbesondere vor dem Horizont

integrativer und später inklusiver Entwicklungen seit den 1970er Jahren wird sie zunehmend in Deutschland in Frage gestellt (vgl. exempl. Reichmann, 1984). Dieser Diskurs wird vor den Implikationen der UN-BRK wieder aufgerufen. Dabei wird u. a. auf die von Reiser (1998) identifizierten Rollen von Sonderpädagog*innen rekurriert. Er versteht Sonderpädagogik als Serviceleistung, die abhängig vom Wirkungsort und den Aufgaben unterschiedlich ausgeprägt sein kann:

- als organisatorisch separierte Serviceleistung (Förderung in Förderschulen),
- als personalisierte additive Serviceleistung (individuelle Förderung in allgemeinen Schulen) oder
- als institutionalisierte systembezogene Serviceleistung (Unterstützung allgemeiner Schulen mit gemeinsamem Auftrag)

In Groningen (Niederlande) wurde mit den internen Begleiter*innen eine weitere Form der sonderpädagogischen Profession etabliert. Diese Rolle findet sich in den Niederlanden zunehmend in Primar- und in Sekundarschulen (vgl. Sparka & van Bruggen, 2009, 141). Es handelt sich dabei ähnlich dem in Kanada vorzufindenden ‚Methods & Resource Teacher‘ (vgl. Köpfer, 2015) um eine erfahrene und entsprechend weitergebildete Lehrkraft mit dem Unterschied, dass hier eine sonderpädagogische Ausrichtung verfolgt wird. Ein interner Begleiter beschreibt seine Rolle wie folgt: „Ich bin ein interner Begleiter. Das ist ein spezieller Lehrer für Kinder mit Lern- und Verhaltensproblemen und auch für die Organisation von Unterricht. Der neue Unterricht geht zuerst bei mir ein und dann geht es an die Lehrer.“ (NL-01-02)

Hier zeigt sich ein Rückgriff auf die klassischen Aufgaben von Sonderpädagog*innen, indem einerseits das eigene Aufgabenfeld bei Kindern „mit Problemen“ lokalisiert und so als personalisierte additive Serviceleistung verstanden wird. Andererseits werden auch Unterrichtsinnovationen in die Schule geholt, systembezogen aufbereitet und an die Lehrkräfte vermittelt. Da es sich um bereits länger an der Schule arbeitenden Menschen handelt, kennen interne Begleiter*innen zum einen die Praxen und Bedarfe ihrer Kolleg*innen und verfügen zum anderen bereits über eine gewisse Akzeptanz im Kollegium, wodurch sich Neuerungen leichter implementieren lassen. Ihnen kommt also eine Wissenstransferaufgabe zu, die auch über die eigene Institution hinausgedacht wird:

So was wir machen ist, dass die Lehrer und die Vorschullehrer miteinander das Programm für den Unterricht machen. Dafür kommen sie viermal im Jahr zusammen und sprechen, was sie machen können um den Unterricht so gut wie möglich zu geben. [...] Wir sitzen zusammen und besprechen was gut geht und was nicht gut geht. (NL-01-02)

Die Vorschule ist in den Niederlanden im Kindergarten angesiedelt. Es gibt also einen regelmäßigen Austausch zwischen den Pädagog*innen der Organisationen, um gemeinsam – und unter Vorarbeit der internen Begleiter*innen – Konzepte des Lernens und Lehrens weiterzuentwickeln. Daneben nutzen die Pädagog*innen diese Austauschrunden auch, um z. B. Übergänge einzelner Kinder zu gestalten.

Generell handelt es sich also bei internen Begleiter*innen um eine pädagogische Rolle, die fokussiert auf systemische Zusammenhänge arbeitet: „[...] wenn ein Kind nicht richtig mitkommen kann, dann kann er Tests abnehmen beim Kind und dann mit dem Lehrer zusammen schauen, wie können wir dieses Kind am besten fördern.“ (NL-01-01)

Die Aufgabe (sonder-)pädagogischer Diagnostik wird der Lehrkraft abgenommen und diese so entlastet. *Gemeinsam* wird dann eruiert, wie das Kind unterstützt werden kann. Es geht nicht ausschließlich um eine sonderpädagogische, isolierte Förderung in einem dafür hergerichteten Raum, sondern vor allem um eine Förderung, die im Kontext regulären Lernens und damit in sozialer Kohäsion mit peers stattfindet. Der systemische Ansatz wird in dem folgenden Zitat auf den Punkt gebracht: „Interne Begleiter*innen sind in den Schulen [zu vorderst; Anm. d. A.] für die Lehrkräfte zuständig, nicht aber für die Kinder“ (Krüger, 2014: o. S.). Dabei wird auch die Ressource des Sozialraums genutzt, indem Gespräche mit Eltern den Erkenntnisprozess der internen Begleiter*innen unterstützen. Ziel der Bemühungen ist es dabei z. B., individuell angepasste Lernpläne zu erstellen und das Lernpensum anzupassen, um so Überforderung und Misserfolge zu vermeiden (vgl. Feder, 2004). Langfristiges Ziel ist es, das Kind im Sinne inklusiver Überzeugungen an der Schule, also in seinem subjektiven Sozialraum, zu behalten.

Bei den internen Begleiter*innen handelt es sich also um eine Art ‚Brückenbauer*innen‘

1. zwischen Kind, Lehrkräften und Eltern,
2. aber ebenfalls zwischen Sozialraum und Schule sowie
3. zwischen Orten der Entwicklung von Unterrichtsinnovationen und der Einzelschule.

Zusammenfassend lassen sich die internen Begleiter*innen nicht eindeutig einer der skizzierten Ausprägungen sonderpädagogischer Rollen zuordnen. Grummt (2019: S. 408) identifiziert auf Reiser aufbauend jedoch eine vierte Stufe der *inklusionsorientierten Sonderpädagogik*, die durchaus Bezüge zu den Aufgaben der internen Begleiter*innen aufweist:

Sie verfügt weiterhin über klassische sonderpädagogische Begründungsfiguren, wie Diagnostiken oder programmatische Wahrnehmungsförderungen, hinterfragt diese aber nach ihrem potenziell aussondernden Potenzial und bettet sie in den systemischen Kontext einer heterogenen Lerngruppe ein. Zusätzlich begründet sich inklusionsorientierte Sonderpädagogik über bewährte Erkenntnisse, Zusammenhänge und Interventionsmethoden, die bisher nicht explizit Teil der Sonderpädagogik waren, wie bspw. die Techniken der systemischen Beratung oder Weiterbildungsprogramme für Eltern oder Pädagog*innen der allgemeinen Schule.

3.4 Neue Rollen: Brückenbauende Akteur*innen für die Kooperation zwischen Schule und Eltern

Inklusive Bildungsprozesse sind ohne bestimmte Akteur*innen nicht denkbar. So müssen auch „Eltern und andere, die die Personensorge für Kinder wahrnehmen [...], eine besondere Rolle spielen“ (Werning & Avci-Werning, o. J.: o. S.). Für die Einbindung von Eltern gibt es verschiedenste Beispiele und Begrifflichkeiten. Konstruktive und nachhaltige Entwicklungsarbeit an Schulen „gelingt nur durch Einbindung [von Eltern] in die schulische Beziehungs- und Kommunikationskultur“ (ebd.). Das Verhältnis zwischen Schule und Elternhäusern ist oft von Hierarchien und Spannungsfeldern geprägt, wie z. B. einer Spannweite zwischen einem „Übermaß an Einwirkungsversuchen“ bis hin zu „eher Interessenslosigkeit, die auch oft mit einer Milieuspezifität in Zusammenhang stehen“

(ebd.). Insbesondere im Rahmen inklusionsorientierter Pädagogik werden sehr vielfältige Erwartungen an Eltern herangetragen, gekoppelt an die Tatsache, dass diese mindestens ebenso heterogen sind, wie die Schüler*innen selbst. Werning & Avci-Werning (o. J.: o. S.) betonen mit Verweis auf Ferguson (2008), „dass es in inklusiven Schulen darum gehen muss, dass nicht nur Eltern in die Schule eingebunden werden (und sich den vorgegebenen Ansprüchen anpassen müssen), sondern dass sich auch die Schule auf die unterschiedlichen Eltern einlässt. Die Schule muss die unterschiedlichen Perspektiven, möglichen Ängste und Differenzen berücksichtigen und darauf reagieren“.

Mit Bezug auf Schwaiger & Neumann (2011) verweisen beide ebenso auf drei Aspekte für eine gelingende Kooperation mit Eltern:

- Berücksichtigung der Lebenswelten der Eltern und damit verschiedene Kooperationsangebote,
- präventive Zusammenarbeit mit Eltern und eine
- elternfreundliche Schulkultur.

Im Rahmen inklusiver und sozialraumorientierter Schule sind Eltern demnach elementare Akteur*innen, die es zu erreichen und einzubinden gilt. Sowohl in Basel als auch in den Niederlanden wurden neue Ansätze erarbeitet, um Elternhäuser als Partner*innen stärker an schulischen Prozessen teilhaben zu lassen. Zu Beginn dieser Entwicklung stand jeweils die Frage: *Wie können wir mehr Eltern erreichen und wie kann ein Dialog aufgebaut sowie erhalten werden?*

So berichtet beispielsweise eine außerschulische Akteurin in Basel: „Nicht alle Eltern können ihre Kinder auf dem Bildungsweg begleiten“ (CH-06-01), sei es aufgrund mangelnder Ressourcen, sprachlicher Barrieren, unterschiedlicher kultureller Hintergründe oder sonstiger Einflüsse. Und sie berichtet weiter, dass diese Aspekte direkte Auswirkungen auf eine chancengerechte Bildung haben können. Die folgenden Praxisbeispiele beschreiben die Etablierung einer vermittelnden Rolle, um Brücken zwischen dem Fachpersonal und den Eltern zu etablieren.

In Basel wurde beispielweise das außerschulische Projekt der ‚Brückenbauerinnen‘³ des Hilfswerks der evangelischen Kirche (HeKs) in eine Bildungslandschaft integriert. Dabei füllen insgesamt elf sogenannte Brückenbauerinnen die beschriebene Leerstelle mit dem Ziel, Eltern auf der Basis systemischer und interkultureller Vermittlung durch ausgebildetes Fachpersonal zu unterstützen. Die elf Frauen bringen alle Erfahrungen in interkultureller Vermittlung/Dolmetschen oder in der Elternzusammenarbeit mit. Darüber hinaus durchlaufen alle einen Zertifikatskurs, der sie auf ihre Rolle vorbereitet. Teil der professionalisierten Tätigkeit ist ebenfalls, dass die Brückenbauerinnen verschiedene sprachliche Kenntnisse und einen ähnlichen soziokulturellen Hintergrund aufweisen, im Stadtteil gut vernetzt sind und über gute Deutschkenntnisse und Erfahrungen im Bildungs-, Gesundheits- oder/und Sozialsystem verfügen. Die vermittelnde Rolle geht demnach über sprachliches Dolmetschen, aber auch ein Vermitteln aufgrund von Erfahrungswissen hinaus. Vielmehr zielt die Tätigkeit auf eine Synergie von Erfahrungs- und

³ <https://www.heks.ch/was-wir-tun/brueckenbauerinnen>

reflektiertem Professionswissen ab, welches die Elternzusammenarbeit unterstützen soll. Die Ziele des Projektes sind dabei auf insgesamt drei Ebenen zu beschreiben:

1. Eltern: „Stärkung und Befähigung durch Information und ressourcenorientierte Begleitung“
2. Kinder: „Erhöhung der Chancengerechtigkeit durch verbesserte Elternzusammenarbeit“
3. Fachpersonen: „Vermittlung von Hintergrundwissen, Stärkung der interkulturellen Kompetenz“ (Präsentation von CH-06-01)

Als Zielgruppe werden vor allem Eltern mit Kindern im Vorschul- bis zum Primarschulalter angesprochen. Die Kontaktaufnahme erfolgt meist durch Empfehlung des Fachpersonals an den Schulen, durch Elternabende, Teilnahme an Schulkonferenzen oder durch schriftliche Informationskanäle (Newsletter, Presse im Quartier, Flyer mit konkreten Brückenbauerinnen). So beschreibt beispielsweise die Koordinatorin des Projektes, „es ist einfach das A und O, dass man Kontakte pflegt“, um Schule und Eltern miteinander in Verbindung zu bringen.

Im Projekt stehen dabei Aufgaben im Fokus wie die Vermittlung von Informationen (in insgesamt 17 Sprachen), Treffen mit den Familien an vereinbarten (von den Familien bestimmten) Orten (um sie zu unterstützen, informieren, beraten und begleiten), Informationsvermittlung und Beratung zu Förderangeboten im Bildungsbereich, bei Bedarf Begleitung zu den passenden Angeboten oder Fachstellen, Unterstützung im Verstehen von Formularen, Briefen oder Informationen aus den Schulen und auch beim Ausfüllen von Anmeldungen, Hilfe bei der Orientierung im Quartier, z. B. durch Hinweise auf Angebote für Familien mit Kindern, Unterstützung beim Kontakt mit der Schule und beim Austausch mit Lehr- und Fachpersonal.

Mit den jeweiligen Eltern wird zu Beginn der Unterstützungsleistung eine Vereinbarung geschlossen, um individuelle Ziele zu vereinbaren. Die Koordinatorin betont hierzu: „Es ist eine Begleitung, die befristet ist. Wir bleiben nicht das ganze Leben der Familie zusammen. Es ist so eine befristete Begleitung, wie lange es dauert, ist immer eine Frage der Bedürfnisse der Familie. Aber sagen wir, sollte zwischen 10-20 Stunden maximal dauern.“ (CH-06-01)

In Groningen wird diese Art des Brückenaufbaus ebenfalls in Form einer personellen Ressource fest verankert. Während es sich in Basel um einen außerschulischen Akteur handelt, werden in der niederländischen Großstadt Stellen durch Lehrkräfte direkt in der jeweiligen Schule geschaffen. So existieren inzwischen 20 Stellen in insgesamt 12-13 Schulen. Die sogenannten ‚brugfunctionaris‘ sind Lehrkräfte ohne aktuelle Lehrverpflichtung mit der Aufgabe, die Zusammenarbeit mit Eltern zu intensivieren. Dabei steht weniger die kulturelle Vermittlung im Vordergrund als vielmehr die schulische Anbindung und der Beziehungsaufbau zwischen Schule und Eltern. Es werden insbesondere Elternhäuser aus sozial-ökonomisch schwachen Familien angesprochen. So berichtet beispielsweise eine der brugfunctionaris:

Ich arbeite drei Tage in der Schule und bin für die Eltern da. Wenn die Kinder arm sind, kommen sie hierher in die Schule und nach einem halben Jahr besuche ich sie zu Hause - mit den Eltern, wenn die Kinder in der Schule sind. Und ich werde darüber sprechen, was

meine Aufgabe ist, wie kann ich euch helfen? [...] Was sind die Möglichkeiten für die Kinder? (NL-01-03, Ü.d.A.)

Ähnlich wie in Basel zielt die Arbeit auch darauf ab, Eltern auf verschiedene Unterstützungsleistungen und -angebote aufmerksam zu machen:

Und es gibt eine Menge Subventionen, von denen die Eltern aber nichts wissen. Ich würde ihnen also sagen: Wenn ihr zum Sport gehen wollt, gibt es Geld, um das ihr sie bitten könnt. Und viele Eltern wissen nicht, wie sie es bekommen können. Ich werde ihnen also helfen, den Kindern die gleichen Möglichkeiten zu geben und ihnen zu folgen. (ebd., Ü. d. A.)

Die brugfunctionaris werden vom Schulteam als wichtige Ressource beschrieben, um ein niedrigschwelliges und vertrauensvolles Verhältnis zu den Eltern aufzubauen. So berichtet eine Lehrerin: „Sie ist sichtbar in der Schule; Alle kennen sie“ (NL-01-03, Ü. d. A.). Eine wichtige Aufgabe ist es auch, Angebote innerhalb der Schule zu organisieren, um Eltern den Zugang zu den Räumen der Schule zu erleichtern und mit Ihnen direkt vor Ort ins Gespräch zu kommen. Dies geschieht beispielsweise in Form von „Elterntreffs“ (NL-01-03, Ü. d. A.) oder Elterncafés. Eine weitere wichtige und bindende Aufgabe ist es, jedes Elternhaus zu besuchen, um so die Lebenswelt der Schüler*innen kennenzulernen. Im Gegensatz zu den Brückenbauerinnen in Basel ist die Arbeit der brugfunctionaris stärker in die schulischen Strukturen eingebunden, jedoch auch stärker durch verpflichtende Anteile geprägt.

Insgesamt zeigt sich jedoch in beiden Praxisbeispielen der Versuch, die Aufgabe als Schule wahrzunehmen, Eltern weniger durch Verpflichtungen einzubinden, sondern vielmehr ein Unterstützungssystem aufzubauen und insgesamt zugänglicher zu werden, sodass es insbesondere Eltern mit sozioökonomisch schwierigen oder anderen kulturellen Hintergründen möglich wird, das *System Schule* so zu durchdringen, dass eine gelingende Zusammenarbeit möglich wird. Eltern und deren Lebenswelt werden demnach, wie eingangs beschrieben, als Partner*innen auf Augenhöhe anerkannt (vgl. Werning & Avci-Werning, o. J.). Der Einbindung und Unterstützung wird ein bedeutender Stellenwert eingeräumt, sodass Eltern auch in einem durchaus präventiven Sinn angesprochen werden und nicht erst im Konfliktfall. Auch eine Evaluation des Schweizer Projektes ‚Brückenbauerinnen‘ hat gezeigt, dass eine solche gelingende Elternarbeit eine wesentlich höhere Vernetzung mit der Schule, aber auch mit außerschulischen Akteur*innen zur Folge haben kann (vgl. Huber et al., 2021). Weiterhin zielen die beschriebenen Beispiele drauf ab, Schüler*innen größere Chancengerechtigkeit zuteilwerden zu lassen. Dies scheint mit Blick auf internationale Befunde in Bezug zu gelingender Kooperation mit Eltern lohnenswert, da Eltern eine „bedeutende Rolle für den schulischen Lernerfolg“ der Schüler*innen spielen (Werning & Avci-Werning, o. J.: o. S.)⁴.

3.5 Veränderte Rolle: Partizipation der Schüler*innen

Durch die 1989 verabschiedete UN-Kinderrechtskonvention „wurde Kindern das Recht auf Partizipation in sozialen, gesellschaftlichen und juristischen Fragen erstmals in völkerrechtlich verbindlicher Form zuerkannt“ (Burger, Karabasheva, Zermatten, Jaffé,

⁴ Werning & Avci-Werning verweisen dabei u. a. auf Textor 2009, Jeynes 2011 sowie Desforges & Abouchaar 2003

2016: S. 29). Seither haben Kinder eine rechtlich verankerte Stimme und können sich auf diese Rechte berufen sowie sie beanspruchen; kurz gesagt wurde ihr Recht auf Partizipation festgeschrieben.

Ein den Menschenrechten verbundenes Inklusionsverständnis geht demnach zwingend mit der Bestrebung einher, Kinder und Jugendliche in alle sie betreffenden Entscheidungen einzubinden. Dabei gilt es, ihnen zu ermöglichen, „als soziale Subjekte [zu] agieren und eine aktive Rolle bei der Durchsetzung ihrer Rechte“ einzunehmen (Liebel, 2001: S. 284) – auch in zentralen Lebensbereichen der Schule. Eine sozialraumorientierte Schule erfüllt weiter den Auftrag, Schüler*innen „in ihren lebensweltlichen Strukturen zu unterstützen, zu begleiten und zu bilden“ (Schroeder, 2009: S. 117), was eine Einbindung von deren Sichtweisen zwingend erforderlich macht.

Der (gesellschaftspolitische) Anspruch der umfassenden Schüler*innenbeteiligung steht jedoch im Widerspruch zur gängigen Praxis in Schulen, da der Begriff Partizipation zwar in vielschichtiger Art zum Einsatz kommt und dabei Ermächtigung verspricht, meist jedoch „nur auf symbolische[r], scheinhafte[r] oder dekorative[r]“ Ebene verbleibt (Liebel, 2020: S. 105). So weist Reisenauer (2020) darauf hin, dass die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen oft auf Bereiche beschränkt bleibt, die sich wenig mit den Zuständigkeiten von Erwachsenen überschneiden und Partizipation so meist zu einem ‚instrumentellen Charakter‘ verkommt. Die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen sollte jedoch vielmehr zu realen Veränderungen führen können; erst dann kann von entscheidungsrelevanter Partizipation gesprochen werden. Dabei ist es wichtig zu verstehen, dass es stets auch um eine „Erziehung der Mächtigen zu einem echten Teilhaben-Lassen gehen muss“ und immer kritisch reflektiert werden sollte „wessen Teilhabe/Partizipation eingefordert wird und [...], von wem diese Forderung ausgeht“ (Boger, 2019, S. 5).

Auch in den Beispielen in Groningen und in Basel zeigt sich, dass Schüler*innen eine sehr aktive Rolle im Rahmen von Mitbestimmungsaktivitäten spielen. So wird Partizipation als wesentlicher Grundpfeiler gesehen (CH-01-02) angesehen, der insbesondere in der aktuellen Zeit eine wesentliche Bedeutung hat.

Schüler*innenpartizipation zeigt sich in den verschiedenen Bereichen sehr unterschiedlich. So werden insbesondere bei den außerschulischen Akteur*innen niedrigschwellige Beteiligungsformate beschrieben, wie beispielsweise die Mitgestaltung und/oder autonome und/oder interessen geleitete Nutzung von Räumen (beispielsweise in der Jugendfreizeiteinrichtung ‚Badhuesli‘). Aber auch im schulischen Kontext werden Partizipationsmöglichkeiten benannt wie der Kinder- bzw. Schüler*innenrat oder Beteiligungsprojekte zur stärkeren Identifikation mit der jeweiligen Schule. Hierzu berichtet eine Person über ein Projekt in Kooperation mit dem Kinderbüro in Basel: „Dann hatten wir auch ein ganz großes Projekt hier und diesem Spielgerät, als großes Kinderpartizipationsprojekt, wo die Kinder in einer Gruppe mitarbeiten konnten, was wird hier aufgestellt“ (CH-01-03).

Insgesamt lässt sich bezogen auf die Bestrebungen hin zu mehr Schüler*innenpartizipation festhalten, dass sowohl in Groningen als auch in Basel ein Verständnis entwickelt wurde, das die Bedürfnisse der Kinder und Jugendliche in das Zentrum verschiedener Projekte und teils auch Strukturen setzt. So beschreibt eine Interviewpartnerin beispielhaft für Basel, dass das Thema Kinderpartizipation „schnell ein Hauptthema“ in den

verschiedenen Bildungslandschaften war (CH-01-02). Jedoch wird auch deutlich, dass die Art und Intensität von Partizipationsmöglichkeiten sehr unterschiedlich ausgeprägt sind. Dies wird mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen begründet, wie bspw. mit der anfänglichen Priorität, „die Grundbedürfnisse zu stillen“ (CH-01-02). Dabei wird auch von dieser Schule die Gefahr der Scheinpartizipation gesehen, wenn die notwendige Zeit fehlt und die Vertrauensbasis (noch) nicht aufgebaut worden ist, weil andere Schwerpunkte im Vordergrund stehen (vgl. CH-01-02). Eine intensivere systematische Einbindung von Schüler*innen stellt demnach auch in den beiden Bildungsregionen weiterhin eine Entwicklungsaufgabe dar. Gleichwohl lässt sich erkennen, dass durch stärkere Partizipationsmöglichkeiten und durch die gleichzeitige Vernetzung zwischen schulischen und außerschulischen Akteur*innen ein intensiverer Einblick in die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen ermöglicht wird. So beschreibt eine der Personen: „Ist ja auch spannend, wirklich weil dann wirklich ganz andere Perspektiven eigentlich reinkommen. Also Perspektiven von ganz anderen Menschen oder Generationen, die sehr wichtig ist“ (CH-01-02).

In den Interviews wird zudem deutlich, dass es konkreter Strukturen bedarf, wie z. B. eines Schüler*innenrates, damit Schüler*innen hörbarer werden (CH-01-03). Dies deckt sich mit dem Anspruch von Kruschel & Leonhardt (2022: S. 293), dass Partizipation „nicht nur pädagogisch simulierend verwertet oder gar nur gespielt werden [darf] [...]. Vielmehr bedarf es einer festen Verankerung in der Alltagspraxis, die auch bisherige (adultistische) Machtstrukturen reflektiert und verändert.“

So wird insgesamt die bedeutende Rolle von Schüler*innen erkannt und der stärkere Einblick in die Lebenswelt als bedeutsam und gewinnbringend eingestuft, aber es bestätigt sich gleichsam die Einschätzung von Feichter (2014), dass Partizipation von Kindern und Jugendlichen in externe und interne Evaluations- und Weiterentwicklungsprozesse von Schule bisher nicht im umfänglichen Maße betrieben bzw. ermöglicht werden.

4. Fazit: Implikationen für eine inklusionsorientierte und (!) sozialraumorientierte Lehrer*innenbildung

Die bisherigen Ausführungen zeigen, dass inklusions- und sozialraumorientierte Entwicklungsprozesse in Schulen mit veränderten Rollenverständnissen verschiedener Akteur*innen und einem erweiterten Aufgabenspektrum von Schule einhergehen, das „über den Schulhof“ hinausreicht. Damit wird deutlich, dass neue Aufgabenprofile entstehen, veränderte Haltungen notwendig werden und neue Verständnisse von Professionalität gefordert sind. Im Diskurs um inklusionsorientierte Bildung steht schon länger auch die Lehrer*innenbildung in der kritischen Diskussion (vgl. u. a. Amrhein, 2011; Schuppener, 2014). Dabei gilt es, inklusionsorientierte Lehrer*innenbildung einerseits aus aktueller Theorieentwicklung auszurichten, orientiert jedoch auch mit Blick auf Kooperationsstrukturen an progressiver Praxis. Auch Langner (2019: S. 9) rückt diese Verzahnung in den Fokus, um einen „aner kennenden Dialog und Kooperation miteinander zu etablieren“. Inklusive Praxis dient dabei als Referenz und sollte „mit milieu-, kultur- und geschlechtersensibler Pädagogik verknüpft gedacht werden. Diesen Perspektivenwechsel

gilt es zentral in die Qualifizierung von Lehrer_innen einfließen zu lassen“ (Seitz, 2011: o. S.).

Die hier diskutierten Beispiele zeigen, dass so ein Denken und Handeln ‚outside the box‘ möglich werden kann. Um neue und sich stets veränderte Rollen und Aufgaben von schulischen Akteur*innen im Rahmen von inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung aufzunehmen und systematisch zu bearbeiten, braucht es wesentlich umfangreichere Reflexionsräume, die sich auch an biografischen und habitussensiblen Zugängen für Studierende orientieren (vgl. Bremer, 2006). Dabei scheint es mit Blick auf die hier analysierten Daten wichtig, sich der eigenen Biografie sowie der eigenen Lebenswelt bewusst zu werden, um in der inklusiven Praxis sozialräumliche Analysen und lebensweltliche Zugänge für Entwicklungsprozesse zu nutzen. Mögliche Implikationen für eine inklusionsorientierte Lehrer*innenbildung können wie folgt für die unterschiedlichen Akteur*innen zusammengefasst werden:

1. Akteur*innen: Schulleitung

Die exponierte Rolle der Schulleitung für das Gelingen von Sozialraumorientierung gilt es zu reflektieren und in Ansätzen neu zu denken. Anhand dieser Neu-Verortung, die Schulleitungen als Kristallisationspunkte sozialräumlicher Entwicklungen denkt, sind (angehende) Lehrpersonen aufgefordert, ihren (zukünftigen) Aufgabenbereich zu erweitern und Schulleitungen, die sinnvollerweise einen Teil der Aufgaben delegieren, zu unterstützen.

Mit Unterstützung der Schulleitung ist von Beginn an ein Blick dafür zu entwickeln, welche Ressourcen bislang ungenutzt im Sozialraum vorhanden sind, um so Unterstützung für Lehr-Lern-Prozesse innerhalb der Schule sowie Bildungsmöglichkeiten im außerschulischen Rahmen zu lokalisieren. Die Nutzung dieser Ressourcen birgt wiederum das Potenzial Lehrkräfte und Schulleitungen zu entlasten.

2. Akteur*innen: Pädagogisches Personal

Am Beispiel der Sonderpädagog*innen wurde aufgezeigt, dass eine inklusions- und sozialraumorientierte Weiterentwicklung des Aufgabenfeldes der Profession weg von der ausschließlichen Förderung einzelner Kinder hin zu einer Rolle, die das ganze System unterstützt, holistisch denkt und Ressourcen aus dem Sozialraum im Sinne des Kindes nutzt, sinnvoll erscheint. Es ist auch vorstellbar, diese Aufgabe bei anderen pädagogischen Professionen anzusiedeln.

Damit verbunden ist die Entwicklung von einer stark am Einsatz in der Sonderschule orientierten Lehrer*innenbildung (Schuppener, 2014) hin zu einer inklusionsorientierten Ausrichtung. Impulse aus gelingender Praxis können dabei den Blick weiten, müssten aber an eigene inklusionsbezogene Erfahrungen gekoppelt werden und bedürfen einer professionellen Reflexion.

3. Akteur*innen: Eltern

Die Einblicke in Praxisbeispiele zeigen einen veränderten Stellenwert der Kooperation mit Eltern, der sich auch in der Lehrkräftebildung niederschlagen sollte. Hier wird eine sich sehr stark veränderte Sichtweise auf das Verhältnis zwischen Pädagog*innen und

Eltern sichtbar, die auch in eine inklusionsorientierte Lehrer*innenbildung einfließen sollte. Dabei können die Praxisbeispiele verdeutlichen, dass ein bisher hierarchisches Verhältnis durch anerkennende, dialogische und vor allem unterstützende Strukturen und Praktiken (vgl. Werning & Avci-Werning, o. J.) ersetzt werden, um Eltern verstärkter als Bildungspartner*innen zu gewinnen. Dies braucht ‚brückenbauende‘ Rollen und Strukturen, die bereits in der Qualifizierung thematisiert und reflektiert werden.

Eine solche brückenbauende Struktur verlangt jedoch auch eine stärkere Habitus-sensibilität der eigenen Professionalität und der eigenen Position gegenüber, so dass Lebenswelten der Eltern auch in der Kooperation wirklich zum Tragen kommen.

4. Akteur*innen: Schüler*innen

Die Einblicke und ersten Ansätze zeigen die Notwendigkeit auf, die Lebenswelt der Schüler*innen verstärkt zu analysieren und in Entwicklungs- und Bildungsprozesse einzubeziehen. Die befragten Akteur*innen machen deutlich, dass es von großer Bedeutung ist entscheidungsrelevante Partizipationsmöglichkeiten zu etablieren, da sonst die Gefahr der Festigung adultistischer Machtstrukturen besteht (Liebel, 2020).

Zudem kommt eine sozialraumorientierte Schulentwicklung nicht ohne die Orientierung an der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen aus, daher sind neue Formate notwendig. Die Sensibilität für partizipative Entwicklungen setzt voraus, dass Lehrkräfte bereits in der Ausbildungsphase eigene partizipative Erfahrungen machen können (vgl. Plate, 2016) und individuelle biographische Bezüge reflektiert werden können.

Abschließend bleibt aus inklusiver Perspektive darauf hinzuweisen, dass alle (!) an Schule Beteiligten im Interesse der Beachtung der Bedürfnisse der Lernenden gefordert sind, die Umgebung der Schule im Hinblick auf Potenziale und Herausforderungen zu analysieren sowie die Lebensumstände der Familien zu eruieren. Auf Grundlage der so gewonnenen Erkenntnisse werden sie dann entsprechende Unterstützungsstrukturen in synergetischer Kooperation mit außerschulischen Akteur*innen entwickeln.

5. Literatur

- Amrhein, Bettina (2011). Inklusive LehrerInnenbildung – Chancen universitärer Praxisphasen nutzen. In *Zeitschrift für Inklusion* 3.
- ___ (2014). Inklusive Bildungslandschaften: Neue Anforderungen an die Professionalisierung von Schulleitungen. In Huber, Stephan Gerhard (Hg.), *Jahrbuch Schulleitung 2014*. Köln: Carl Link, S. 253–267.
- Badstieber, Benjamin (2021). *Inklusion als Transformation?! Eine empirische Analyse der Rekontextualisierungsstrategien von Schulleitenden im Kontext schulischer Inklusion*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Baumheier, Ulrike & Warsewa, Günter (2009). Vernetzte Bildungslandschaften: Internationale Erfahrungen und Stand der deutschen Entwicklung. In Bleckmann, Peter & Durdel, Anja (Hg.), *Lokale Bildungslandschaften*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 19-36.

- Bertels, Ursula (2007). *Fremdes Lernen: Aspekte interkulturellen Lernens im internationalen Diskurs*. Münster: Waxmann.
- Boger, Mai-Ahn (2019). Wer partizipiert an wessen Bildung? – Einsatzpunkte einer universalismuskritischen Bildungstheorie. In *Zeitschrift für Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 42(3), S. 4-10.
- Bogner, Alexander; Littig, Beate & Menz, Wolfgang (2014). *Interviews mit Experten: eine praxisorientierte Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Böhnisch, Lothar (2019). *Soziale Theorie der Schule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bremer, Helmut (2006). Die Notwendigkeit milieubezogener pädagogischer Reflexivität. Zum Zusammenhang von Habitus, Selbstlernen und sozialer Selektivität. In Friebertshäuser, Barbara; Rieger-Ladich, Markus & Wigger, Lothar (Hg.), *Reflexive Erziehungswissenschaft: Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 289–308.
- Buhren, Claus G. (1997). *Community Education*. Münster: Waxmann.
- Burger, Kaspar; Karabasheva, Radoslava; Zermatten, Jean & Jaffé, Philip (2016). Kinderrechte, Kindeswohl und Partizipation: empirische Befunde aus einer multimethodischen Studie. In Mörgen, Rebecca; Rieker, Peter & Schnitzer, Anna (Hg.), *Partizipation von Kindern und Jugendlichen in vergleichender Perspektive. Bedingungen – Möglichkeiten – Grenzen*. Weinheim: Beltz, S. 15-38.
- Deinet, Ulrich & Icking, Maria (2019). Schulsozialarbeit auf dem Weg zur Sozialraumorientierung? – Ergebnisse einer Erhebung zur Schulsozialarbeit in Düsseldorf. In *sozialraum.de* 1(11).
- Desforges, Charles & Abouchaar, Alberto (2003). *The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievement and Adjustment: A literature review. Research Report 433*. London: DfES.
- du Bois-Reymond, Manuela (2005). Formelle und nicht-formelle Bildung in den Niederlanden. In Otto, Hans-Uwe & Coelen, Thomas (Hg.), *Ganztägige Bildungssysteme. Innovation durch Vergleich*. Münster: Waxmann, S. 93–104.
- Dubs, Rolf (2005). *Die Führung einer Schule: Leadership und Management*. 2. Aufl. Stuttgart: Steiner.
- El-Mafaalani, Aladin; Kurtenbach, Sebastian & Strohmeier, Klaus Peter (2015). *Auf die Adresse kommt es an... Segregierte Stadtteile als Problem und Möglichkeitsräume begreifen*. Weinheim: Beltz.
- Erbring, Saskia (2016). *Einführung in die inklusive Schulentwicklung*. Heidelberg: Carl-Auer.
- Fausser, Peter; Prenzel, Manfred & Schratz, Michael (2009). *Was für Schulen! Wie gute Schule gemacht wird – Werkzeuge exzellenter Praxis*. Seelze: Kallmeyer.
- Feder, Hans (2004). *Externe Schulbegleitung in den Niederlanden: eine Studie zur Wirksamkeit autonomer Beratungs- und Unterstützungseinrichtungen von Schulen innerhalb eines freiheitlichen Schulsystems*. Norderstedt: Books on Demand GmbH.
- Feichter, Helene (2014). Schülerinnen und Schüler erforschen den Kulturraum Schule. In *Journal für Schulentwicklung* 18(3), S. 32–38.
- (2020). Die Grammatik der Schule als Partizipationshindernis. Organisationstheoretische und schulkulturelle Überlegungen. In Gerhartz-Reiter,

- Sabine & Reisenauer, Cathrin (Hg.), *Partizipation und Schule. Perspektiven auf Teilhabe und Mitbestimmung von Kindern und Jugendlichen*. Wiesbaden: Springer, S. 25–40.
- Ferguson, Dianne L. (2008). International trends in inclusive education: The continuing challenge to teach each one and everyone. In *European Journal of Special Needs Education* 23(2), S. 109-120.
- Feuser, Georg & Maschke, Thomas (2013). *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*. Gießen: Psychosozial.
- Fritz, Rüdiger; Lang, Andrea; Kyriakopoulos, Fee; Pastor, Maja-Lena; Hofmann, Susanne & Walter, Urs (2012). *Stadtvisionen. Denkbar? Machbar! Strategische Partnerschaften zwischen Schule und Stadt im Brunnenviertel*. Berlin: Universitätsverlag der TU Berlin.
- Goddar, Jeanette (2014). Brede School - die „breitgefächerte Schule“. <https://www.uni-muenster.de/NiederlandeNet/nl-wissen/bildungsforschung/bildungsforschung/bredeschool.html> (zuletzt aufgerufen am 10.02.2022)
- Grimm, Manfred & Deinet, Ulrich (2008). *Sozialraumorientierung macht Schule*. Münster: Serviceagentur „Ganztägig lernen in Nordrhein-Westfalen“; Institut für soziale Arbeit e. V.
- Grummt, Marek (2019). *Sonderpädagogische Professionalität und Inklusion*. Wiesbaden: Springer VS.
- Heimlich, Ulrich & Wittko, Michael (2020). *Sozialräumliche Vernetzung von inklusiven Schulen in der inklusiven Modellregion Kempten*. München: LMU.
- Herzog, Walter (2020). Föderalismus – Gefährdung der Demokratie durch die Bildungspolitik am Beispiel der Schweiz. In Binder, Ulrich & Oelkers, Jürgen (Hg.), *Das Ende der politischen Ordnungsvorstellungen des 20. Jahrhunderts: Erziehungswissenschaftliche Beobachtungen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 201–216.
- Huber, Stephan Gerhard (2009). Schulleitung. In Blömeke, Sigrid; Bohl, Thorsten; Haag, Ludwig; Lang-Wojtasik, Gregor & Sacher, Werner (Hg.), *Handbuch Schule: Theorie - Organisation - Entwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 502–511.
- ___ (2014). Wirksamkeit von Schulleitung – 12 Thesen zu guter Schulleitung. In *Schulblatt Thurgau*, S. 4–7.
- Huber, Stephan Gerhard; Werner, Ricarda; Koszuta, Anja; Schwander, Marius; Strietholt, Rolf; Bacso, Marc-Andrea; Gürel, Evrim; Hürlimann, Franziska & Nonnenmacher, Lara (2020). *Zusammenarbeit und Bildungsangebote in Bildungsnetzwerken – Entwicklungen, Nutzen und Gelingensbedingungen. Kurzversion des Abschlussberichts zur Forschungs- und Evaluationsstudie des Programms «Bildungslandschaften Schweiz»*. Zug: Institut für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie (IBB).
- Huber, Stephan Gerhard; Werner, Ricarda; Koszuta, Anja & Schwander, Marius (2021). *Programm «Bildungslandschaften Schweiz»: Strategische Allianzen zur Gestaltung von Bildungsbiografien*. Zug: Institut für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie (IBB).

- Jeynes, William H. (2011). *Parental Involvement and Academic Success*. New York: Routledge.
- Köpfer, Andreas (2015). Raumtheoretische Überlegungen zu schulinterner Unterstützung am Beispiel des kanadischen „Methods & Resource Teachers“ (M&RT). In Schnell, Irmtraud (Hg.), *Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 189–196.
- Krüger, Sherin (2014). Inklusive Bildung in den Niederlanden. <https://www.gew-nrw.de/meldungen/detail-meldungen/news/inklusive-bildung-in-den-niederlanden.html> (zuletzt aufgerufen am 10.02.2022)
- Kruschel, Robert & Leonhardt, Nico (2022). Kinderparlamente in Indien als Beispiel politischer Partizipation – Ein Interview mit Swarnalakshmi Ravi. In Leonhardt, Nico, Kruschel, Robert, Schuppener, Saskia & Hauser, Mandy (Hg.), *Menschenrechte im interdisziplinären Diskurs – Perspektiven auf Diskriminierungsstrukturen und pädagogische Handlungsmöglichkeiten*. Weinheim: Beltz, S. 292-305.
- Kuckartz, Udo (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 3. überarbeitete Auflage*. Weinheim: Beltz.
- Kessl, Fabian & Reutlinger, Christian (2007). Die (sozialpädagogische) Rede von der Sozialraumorientierung. In Kessl, Fabian & Reutlinger, Christian (Hg.), *Sozialraum. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS, S. 37–55.
- Langner, Anke (2019). Einleitung – Warum ein Buch für ein inklusives Lernen im Rahmen der Lehrer*innenbildung? In Langner, Anke; Ritter, Matthias; Steffens, Jan & Jugel, David (Hg.), *Inklusive Bildung forschend entdecken. Das Konzept der kooperativen Lehrer*innenbildung*. Wiesbaden: Springer, S. 1-19.
- Liebel, Manfred (2001). Straßenkinder und arbeitende Kinder als Akteure sozialer Bewegungen in Lateinamerika. In Güthoff, Friedhelm & Sünker, Heinz (Hg.), *Handbuch Kinderrechte. Partizipation, Kinderpolitik, Kinderkultur*. Münster: Votum, S. 277–288.
- Liebel, Manfred (2020). *Unerhört – Kinder und Macht*. Weinheim: Beltz.
- Mattes, Christoph & Wyss, Andreas (2013). *Das Netzwerk 4057. Wirkungen einer lokalen Bildungslandschaft im unteren Kleinbasel*. Basel: Fachhochschule Nordwestschweiz.
- McDougall, Douglas; Gaskell, Jane; Flessa, Joseph; Kugler, Jeffrey; Jang, Eunice Eunhee; Herbert, Monique; Pollon, Dawn; Russell, Pia & Fantilli, Robert (2006). *Improving Student Achievement in Schools Facing Challenging Circumstances*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft (2010). *Kommunaler Index für Inklusion. Arbeitsbuch*. Bonn: Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft.
- ___ (2015). *Inklusion auf dem Weg. Das Trainingshandbuch zur Prozessbegleitung*. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Platte, Elisabeth (2016). Lehrer_innenbildung für Inklusion braucht Lehrer_innenbildung durch Inklusion. In Dannenbeck, Clemens; Dorrance, Carmen; Moldenhauer, Anna; Oehme, Andreas & Platte, Andrea (Hg.), *Inklusionssensible Hochschule. Grundlagen, Ansätze und Konzepte für Hochschuldidaktik und Organisationsentwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 194 – 214.

- Racherbäumer, Kathrin & van Ackeren, Isabell (2015). Was ist eine (gute) Schule in schwieriger Lage? Befunde einer Studie im kontrastiven Fallstudiendesign an Schulen in der Metropolregion Rhein-Ruhr. In Fölker, Laura; Hertel, Thorsten & Pfaff, Nicolle (Hg.), *Brennpunkt(-)Schule. Zum Verhältnis von Schule, Bildung und urbaner Segregation*. Opladen: Budrich, S. 189–208.
- Reich, Kersten (2012). *Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule*. Weinheim: Beltz.
- Reichmann, Erwin (1984). *Handbuch der kritischen und materialistischen Behintertenpädagogik und ihrer Nebengewissenschaften*. Solms-Oberbiel: J. Oberbiel.
- Reisenauer, Cathrin (2020). Kinder- und Jugendpartizipation im schulischen Feld - 7 Facetten eines vielversprechenden Begriffs. In Gerhartz-Reiter, Sabine & Reisenauer, Cathrin (Hg.), *Partizipation und Schule. Perspektiven auf Teilhabe und Mitbestimmung von Kindern und Jugendlichen*. Wiesbaden: Springer, S. 3–22.
- Reiser, Helmut (1998). Sonderpädagogik als Service-Leistung? Perspektiven der sonderpädagogischen Berufsrolle. Zur Professionalisierung der Hilfsschul- bzw. Sonderschullehrerinnen. In *Zeitschrift für Heilpädagogik* 49, S. 46–54.
- Scheer, David; Laubenstein, Désirée & Lindmeier, Christian (2014). Die Rolle von Schulleitung in der Entwicklung des inklusiven Unterrichts in Rheinland-Pfalz - Vorstellung eines Forschungsdesigns im Rahmen der Schulbegleitforschung. In *Zeitschrift für Heilpädagogik* 65, S. 147–155.
- Schroeder, Joachim (2009). Sozialraumorientierte Schulentwicklung - Begründungen, Einwände und Anregungen. In *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* 78(2), S. 114-124.
- Schuppener, Saskia (2014). Inklusive Schule: Anforderungen an Lehrer_innenbildung und Professionalisierung. In *Zeitschrift für Inklusion* (1-2).
- Schwaiger, Marika & Neumann, Ursula (2011). Der internationale Forschungsstand zur interkulturellen Elternarbeit und Elternbeteiligung. In *Unsere Jugend* 62(111/12), S. 450 – 462.
- Seitz, Simone (2011). Eigentlich nichts Besonderes – Lehrkräfte für die inklusive Schule ausbilden. In *Zeitschrift für Inklusion* 3.
- Simon, Cecilia; Muñoz, Yolanda & Porter, Gordon (2022). Advancing Inclusion in Education Systems: Insights from New Brunswick (Canada). In Autor*in im Druck (Hg.): *Inclusion in Education: European and Canadian Perspectives on Diverse Learners in School*. London: Routledge. (im Druck)
- Sparka, Andrea & van Bruggen, Johan (2009). Schulische Unterstützungssysteme in den Niederlanden. In *DDS - Die deutsche Schule* 101, S. 136–148.
- Sturm, Tanja; Köpfer, Andreas & Huber, Stephan Gerhard (2015). Schulleitungen: Gestaltende einer inklusionsfähigen Schule - Begriffsklärung und Stand der Forschung. In Huber, Stephan Gerhard (Hg.), *Jahrbuch Schulleitung 2015*. Kronach: Carl Link, S. 193–210.
- Textor, Martin R. (2009). *Bildungs- und Erziehungspartnerschaft in der Schule: Gründe, Ziele, Formen*. Norderstedt: Books on Demand.

- van Santen, Eric (2011). Brennpunkt. In Reutlinger, Christian, Fritsche, Caroline & Lingg, Eba (Hg.), *Raumwissenschaftliche Basics: Eine Einführung für die Soziale Arbeit*. Wiesbaden: VS, S. 45–53.
- Veith, Hermann (2016). Gute Schulen investieren in ihre Kultur. In Beutel, Silvia-Iris; Höhmann, Katrin & Schratz, Michael (Hg.), *Handbuch gute Schule. Sechs Qualitätsbereiche für eine zukunftsweisende Praxis*. Seelze: Klett/Kallmeyer, S. 116–139.
- Volksschulleitung (2017). *Bildungslandschaften Basel. Erfahrungen der Pilotprojekte 2013-2016*. Basel: Erziehungsdepartment Basel-Stadt.
- Werning, Rolf & Avci-Werning, Meltem (o. J.). Mit Eltern kooperieren. Elterneinbindung in inklusiven Schulen.
<https://www.friedrich-verlag.de/schulleitung/inklusion/elterneinbindung-in-inkluisiven-schulen/> (zuletzt aufgerufen am 10.02.2022)
- Zimmer, Jürgen & Niggemeyer, Elisabeth (1986). *Macht die Schule auf, laßt das Leben rein: von der Schule zur Nachbarschaftsschule*. Weinheim: Beltz.

Über die Autoren

Dr. Robert Kruschel ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Förderpädagogik an der Universität Leipzig. Er arbeitet im Projekt „Inklusion im Sozialraum - Partizipative kinderrechtsbasierte Schulentwicklung durch schüler*innenaktive Forschung“ (InSide). Seine (Forschungs-)Schwerpunkte sind Inklusive Schulentwicklung und Sozialraumorientierung, Governance und Steuerung von Inklusion im Bildungssystem sowie Demokratische und Menschenrechtsbasierte Bildung.
Korrespondenzadresse: robkru@icloud.com

Nico Leonhardt ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Förderpädagogik an der Universität Leipzig. Er arbeitet in den Projekten „Qualifizierung von Bildungs- und Inklusionsreferent*innen in Sachsen“ (QuaBIS) und „Inklusion im Sozialraum - Partizipative kinderrechtsbasierte Schulentwicklung durch schüler*innenaktive Forschung“ (InSide). Seine (Forschungs-)Schwerpunkte sind Inklusive Schulentwicklung und Sozialraumorientierung, Inklusionssensible Hochschulentwicklung, Leichte Sprache, Partizipative Forschung & Lehre.
Korrespondenzadresse: nico.leonhardt@uni-leipzig.de

Felicitas Kruschick, Rolf Werning, Carolin Hagemeyer, Heidi Seifert & Anja Binanzer

Professionelle Kooperation und Inklusion – Zur Umsetzung in der Veranstaltung ‚Digitale Lernlandschaft: Inklusive Bildung‘

Abstract

Professionelle Kooperation ist mit der Umsetzung inklusiver, schulischer Bildung unmittelbar verbunden. Ohne eine qualitativ hochwertige Zusammenarbeit von Lehrkräften mit unterschiedlichen Kompetenzprofilen sind die damit verbundenen Herausforderungen nicht zu bewältigen. In der vorgestellten Lehrveranstaltung zum Thema inklusive Bildung werden unterschiedliche Themenschwerpunkte bearbeitet, wobei Lehramtsstudierende verschiedener Studiengänge und Unterrichtsfächer interdisziplinär zusammenarbeiten. Formen der professionellen Kooperation werden dabei auf institutionell-struktureller, fachlicher und adressat*innenbezogener Ebene umgesetzt. Professionelle Kooperation und Inklusion sind somit konstitutive Merkmale der Veranstaltung. Dies wird anhand der Gesamtkonzeption sowie anhand zweier Lernmodule illustriert.

Professional cooperation is directly linked to the implementation of inclusive, school-based education. Without high-quality cooperation of teachers with different competence profiles, the associated challenges cannot be mastered. In the presented course on the topic of inclusive education, different topics are dealt with, whereby student teachers from different courses of study and teaching subjects work together in an interdisciplinary way. Forms of professional cooperation are implemented on an institutional-structural, subject-related and addressee-related level. Professional cooperation and inclusion are thus constitutive features of the course. This is illustrated by the overall concept and by two learning modules.

Schlagwörter:

digitale Lehrer*innenbildung, inklusive Bildung, Kooperation
digital teacher education, inclusive education, cooperation

I. Einleitung

In diesem Beitrag wird die seit dem Wintersemester 2019/2020 an der Leibniz Universität Hannover (LUH) angebotene Lehrveranstaltung ‚Digitale Lernlandschaft: Inklusive Bildung‘ (DILLIB) vorgestellt. Es handelt sich hierbei um eine verpflichtende Veranstaltung für alle Studierenden des gymnasialen, des sonderpädagogischen und des beruflichen Lehramts und umfasst damit alle Lehramtsstudiengänge, die an der LUH angeboten werden. Die Überlegung, ein solches lehramtsübergreifendes Konzept zu entwickeln, resultiert einerseits aus den 2015 in der Verordnung über Masterabschlüsse für Lehrämter in Niedersachsen (vgl. Schule und Recht in Niedersachsen, 2015) definierten obligatorischen „Basiskompetenzen“. Diese umfassen die Vermittlung von zentralen pädagogischen und fachdidaktischen Kompetenzen in den Bereichen Heterogenität von Lerngruppen, Inklusion, Grundlagen der Förderdiagnostik und Deutsch als Zweitsprache und



Bildungssprache. Zum anderen gab es – insbesondere im Kontext der Aktivitäten zur *Qualitätsoffensive Lehrerbildung* (vgl. Werning & Schomaker, 2015) – eine intensive Diskussion über die Qualifizierung aller Lehramtsstudierenden im Bereich der inklusiven Bildung. Diese Entwicklungen entsprechen den Ausführungen in der gemeinsamen Empfehlung zur „Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt“ von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz (HRK & KMK, 2015: S. 2). Diese fordert, dass „die lehramtsbezogenen Studiengänge für alle Schularten und Schulstufen in Kooperation die angehenden Lehrerinnen und Lehrer auf einen konstruktiven und professionellen Umgang mit Diversität vorbereiten“ (ebd., S. 2) sollen. Mit der Veranstaltung ‚DILLIB‘ wird auf diese Weise die pädagogische und (fach-)didaktische Qualifizierung der Studierenden der LUH für die inklusive Schule ermöglicht.

Die Veranstaltung wurde von Beginn an instituts- und lehramtsübergreifend konzipiert. Das Institut für Sonderpädagogik und das Deutsche Seminar haben das Format in enger Zusammenarbeit mit verschiedenen weiteren Instituten entwickelt. Die professionelle Kooperation als zentrale Gelingensbedingung für inklusive schulische Bildung (vgl. z. B. Arndt & Werning, 2018; Kielblock, Gaiser & Stecher, 2017; Lütje-Klose & Urban, 2014) wurde so als konstitutives Element bei der Planung der Veranstaltung aufgegriffen. Die Zusammenarbeit spiegelt sich a) auf hochschulstruktureller Ebene durch die Beteiligung verschiedener Institute, b) auf fachlicher Ebene durch die unterschiedlichen Fachwissenschaften und Fachdidaktiken und c) auf Lerngruppenebene zwischen Studierenden unterschiedlicher Lehrämter wider.

Im Folgenden werden zunächst die theoretischen Grundlagen der Veranstaltung hinsichtlich inklusiver Bildung (Kapitel 2) und professioneller Kooperation (Kapitel 3) skizziert. Anschließend wird das Veranstaltungskonzept dargestellt (Kapitel 4), um daran anknüpfend zwei exemplarisch herangezogene Lernmodule – zum einen aus dem Bereich der Sonderpädagogik (Kapitel 4.1), zum anderen aus dem Bereich Deutsch als Zweitsprache (Kapitel 4.2) – darzustellen. Hierdurch soll die konkrete hochschuldidaktische Umsetzung verdeutlicht werden. Auf Basis der vorangegangenen Ausführungen wird Kooperation abschließend als Kernaspekt der Veranstaltung ‚DILLIB‘ bilanziert (Kapitel 5) und kritisch diskutiert (Kapitel 6).

2. (Schulische) Inklusion – theoretische Grundlagen

Inklusion ist kein klar definierter Begriff (vgl. Göransson & Nilholm, 2015; Grosche, 2015; Werning, 2014/2019). Im schulischen Kontext etablierte sich zum einen ein enges Verständnis, das sich auf die gemeinsame Unterrichtung von Schüler*innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf bezieht. Zum anderen wird ein weites Verständnis verhandelt, wie es zum Beispiel in den UNESCO-Leitlinien definiert wird: „[T]he requirement for inclusive schools to educate all children together means that they have to develop ways of teaching that respond to individual differences and that therefore benefit all children“ (UNESCO, 2009: S. 9).

Eine hohe Zustimmung findet die Perspektive, dass inklusive Bildung aus unterschiedlichen Perspektiven analysiert werden sollte (vgl. Artiles, Kozleski, Dorn & Christensen, 2006; Booth, Ainscow, Black-Hawkins, Vaughn & Shaw, 2000; Kalambouka,

Farrell, Dyson & Kaplan, 2005). Diese umfassen: 1. Zugang zu Bildung, 2. Akzeptanz von allen Menschen (und damit auch jenen mit Förderbedarfen) in den allgemeinen Bildungseinrichtungen, 3. Maximierung der sozialen Partizipation in curricularen und außercurricularen Aktivitäten und 4. die Verbesserung der Persönlichkeits-, Lern- und Leistungsentwicklung aller Personen (vgl. ebd.).

Die Veranstaltung ‚DILLIB‘ vertritt ein weites Inklusionsverständnis. Dieses basiert auf der Vorstellung, dass Inklusion innerhalb der pädagogischen Praxis für alle Personen Diskriminierung so weit wie möglich zu minimieren und soziale Teilhabe sowie Bildungschancen so weit wie möglich zu maximieren sucht (vgl. z. B. Ainscow, Booth & Dyson, 2006: S. 15 f.). Dies entspricht einem schon seit der Reformpädagogik formulierten Anspruch, der „eine einzelfallorientierte, d. h. an der einzelnen Schülerin und dem einzelnen Schüler ausgerichtete schulische Praxis“ einfordert (Heinrich, Urban & Werning, 2013: S. 74). Inklusive Bildung bezieht sich damit auf alle Schüler*innen und legt gleichzeitig ein besonderes Augenmerk auf spezifische Differenzmarkierungen, die für Exklusions- und Marginalisierungsprozesse ein besonderes Risiko darstellen (vgl. Lütje-Klose, Neumann, Thoms & Werning, 2018: S. 20). Diese können sowohl sprachliche, soziale und kulturelle Voraussetzungen als auch Leistungsfähigkeit und Geschlecht bzw. sexuelle Orientierung umfassen (vgl. Biewer & Schütz, 2016: S. 124; UNESCO, 2005: S. 9; Werning, 2019: S. 337). Die durch die Masterverordnung für Lehramtsabschlüsse in Niedersachsen (vgl. Schule und Recht in Niedersachsen, 2015) eingeforderten Kompetenzbereiche Heterogenität von Lerngruppen, Inklusion, Grundlagen der Förderdiagnostik und Deutsch als Zweitsprache können folglich unter diesem weiten Inklusionsbegriff subsumiert werden. Die Themenschwerpunkte der Digitalen Lernlandschaft – 1. Einführung in die inklusive Bildung, 2. Inklusive Schulentwicklung, 3. Unterrichtsentwicklung in inklusiven Lerngruppen, 4. Inklusive Fachdidaktik, 5. Diagnostik und Förderplanung, 6. Kooperation, 7. Lehrer*innengesundheit, 8. Differenzlinien, 9. Mehrsprachigkeit in der Schule, 10. Sprachliche Register / Bildungssprache und 11. Sprachsensibler Unterricht (siehe Abbildung 2: Auflistung der Lernmodule und der institutionellen Zugehörigkeit) – spiegeln dieses weite Inklusionsverständnis wider.

Eine solche Qualifizierungsperspektive entspricht auch dem Profil einer inklusiven Lehrer*innenbildung der Europäischen Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung (2012). Diese formuliert vier zentrale Kompetenzbereiche, die sich anschlussfähig an die Themenschwerpunkte der Digitalen Lernlandschaft zeigen. Zu nennen sind die *Wertschätzung der Vielfalt der Lernenden – Differenz der Lernenden wird als Resource und Bereicherung für die Bildung wahrgenommen*, was eng an die Themenschwerpunkte 1, 2, 3, 5, 8 und 9 anknüpft. Der zweite Kompetenzbereich, die *Unterstützung aller Lernenden – die Lehrkräfte haben hohe Erwartungen an die Leistungen aller Lernenden*, wird in den Themenschwerpunkten 3, 4 und 9 aufgegriffen. Die *Zusammenarbeit mit anderen – Kooperation und Teamarbeit*, sind von zentraler Bedeutung für alle Lehrer*innen als dritter Kompetenzbereich und spiegelt sich in den Themenschwerpunkt 3, 5 und 6 wider. Der vierte Kompetenzbereich, die *persönliche berufliche Weiterentwicklung – Unterrichten ist eine Lerntätigkeit und Lehrkräfte übernehmen Verantwortung für ihr lebenslanges Lernen*, wird in Themenschwerpunkt 6 thematisiert.

3. Professionelle Kooperation in der Lehrer*innenbildung

Die Zusammenarbeit zwischen pädagogischen Fachkräften stellt ein konstitutives Merkmal einer ‚guten‘ Schule dar (vgl. Terhart & Klieme, 2006: S. 163). Zahlreiche Studien stellen dabei die positiven Effekte von kooperierenden Fachkräften heraus. So wirkt sich, Steinert, Klieme, Maag, Merki, Döbrich, Halbheer und Kunz (2006: S. 186) folgend, Kooperation positiv auf die Schulleistungen der Schüler*innen aus (vgl. auch Lomos, Hofman & Bosker, 2012). Auch auf Seiten der Fachkräfte wird zum einen ein nach eigenen Angaben wahrnehmbarer Zuwachs an Motivation bei der Unterrichtsvorbereitung, an Selbstbewusstsein und Arbeitszufriedenheit, zum anderen eine erhöhte Innovationsbereitschaft im Kontext schulischer Aufgabenfelder festgestellt (vgl. Vangrieken, Dochy, Raes & Kyndt, 2015). Kooperation führt weiterhin dazu, dass Lehrkräfte ihr eigenes Unterrichten als effektiver, variantenreicher und kreativer wahrnehmen (vgl. Lomos et al., 2012) und sich „ein höheres Maß an Reflexivität des Unterrichts“ (Reh, 2008: S. 180 f.) einstellt.

Auch für die erfolgreiche Umsetzung inklusiver schulischer Bildung wird die Bedeutung der professionellen Kooperation immer wieder herausgestellt (vgl. z. B. Arndt & Werning, 2018; Dyson, 2010; Lütje-Klose & Urban, 2014; Reh, 2008). Ferner zeigt die Studie von Abegglen, Streese, Feyerer und Schwab (2017, S. 200) auf, dass die Haltungen der Lehrkräfte zur Inklusion „signifikant positiver und Bedenken signifikant geringer [sind], je höher das Selbstvertrauen in interdisziplinäre Kooperation ist.“ Kooperation ist dabei zunächst einmal ein weit gefasster Begriff. Eine häufig rezipierte organisationspsychologische Definition von Spieß (2004, S. 199) kennzeichnet Kooperation „durch den Bezug auf andere, auf gemeinsam zu erreichende Ziele bzw. Aufgaben, sie ist intentional, kommunikativ und bedarf Vertrauen. Sie setzt eine gewisse Autonomie voraus und ist der Norm der Reziprozität verpflichtet.“

In der pädagogischen Praxis zeigt sich Kooperation in unterschiedlichen Formen. In der Studie von Steinert et al. (2006) konnten fünf Niveaustufen der Lehrer*innenkooperation in Sekundarstufen nach dem Grad des systematischen, wechselseitig adaptiven und integrierten Lehrer*innenhandelns differenziert werden: Fragmentierung, Differenzierung, Koordination, Interaktion und Integration. Während Fragmentierung ein isoliertes, wenig abgestimmtes Handeln – das niedrigste Niveau – beschreibt, ist Integration – die höchste Niveaustufe – durch ein „systematisches Zielkonzept und abgestimmtes Lehrerhandeln, Transparenz und wechselseitige Adaptivität im Unterrichtshandeln, systematische Beobachtung von Lehrerhandeln und Lernentwicklungen, Selbst- und Fremdevaluation, systematische Fortbildung“ (ebd., S. 195) gekennzeichnet.

Gräsel, Fußangel und Pröbstel (2006: S. 209) bieten eine andere Perspektive auf Kooperationsformen an und differenzieren zwischen drei unterschiedlichen Umsetzungsmöglichkeiten: „(1) Austausch (zur wechselseitigen Information), (2) Arbeitsteilung (zur Effizienzsteigerung) und (3) Kokonstruktion (zur Steigerung der Schulqualität und professionellen Weiterentwicklung).“

Das 1990 von Marvin vorgelegte Modell der Zusammenarbeit zwischen Klassenlehrer*in und Sonderpädagog*in umfasst vier Niveaustufen, die sich durch einen Zuwachs von gegenseitiger Wertschätzung (*reciprocity*) und von Vertrauen (*trust*) unterscheiden. Die erste Stufe wird als *coactivity* beschrieben und kennzeichnet ein Nebeneinander-

Arbeiten der Lehrkräfte. Bei der zweiten Stufe *cooperation* werden schon Absprachen über Stundenpläne und allgemeine Zielsetzungen umgesetzt. Diese beziehen sich aber nicht notwendigerweise auf die Förderung einzelner Kinder mit Förderbedarf. Auf der dritten Stufe *coordination* beginnen die Lehrpersonen einander stärker zu vertrauen, treffen klare Absprachen über die Verantwortlichkeiten jeder*jedes Einzelnen im Förderprozess und führen gemeinsame Aktivitäten durch. Die umfassendste Form der *collaboration* ist gekennzeichnet durch eine grundlegende Übereinstimmung in den Werten und Zielen der kooperierenden Pädagog*innen und daher verbunden mit einem hohen Maß an gegenseitigem Vertrauen und Respekt. Die Rollen von Regel- und Sonderpädagog*innen sind nicht mehr klar unterscheidbar, sondern überschneiden sich in der Arbeit auf das gemeinsame Ziel hin.

Festzuhalten ist, dass Integration bei Steinert et al. (2006), Ko-Konstruktion bei Gräsel et al. (2006) und Collaboration bei Marvin (1990) qualitativ hochwertige Kooperationsformen in pädagogischen Kontexten kennzeichnen. Gerade anspruchsvollere Formen von professioneller Kooperation zwischen Sonderpädagog*innen und Fachlehrkräften stellen sich jedoch nicht automatisch ein, sondern sind viel mehr als voraussetzungsvoll zu betrachten (vgl. Scruggs, Mastropieri & McDuffie, 2007). Conderman (2011: S. 222) konstatiert hierzu: „When professionals from different disciplines with different frames of reference make decisions about student needs, they are likely to disagree about desired outcomes [...]“

Auf Basis der vorangegangenen Auseinandersetzung mit professioneller Kooperation in der Lehrer*innenbildung wird deutlich, dass die professionelle Kooperation eine zentrale Professionalisierungsaufgabe darstellt (vgl. Bauer & Fabel-Lamla, 2020; Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung, 2011; Heinrich et al., 2013; Urban & Lütje-Klose, 2014). In der Veranstaltung ‚DILLIB‘ wird versucht, dieser Anforderung Rechnung zu tragen, indem professionelle Kooperation systematisch gefördert und strukturell unterstützt wird.

Im Folgenden wird nun das Veranstaltungskonzept beschrieben, um die Professionalisierung im Bereich der inklusiven Bildung unter besonderer Berücksichtigung von anspruchsvoller professioneller Kooperation deutlich zu machen.

4. Veranstaltungskonzept ‚Digitale Lernlandschaft: Inklusive Bildung‘

Die Lehrer*innenbildung an der LUH bereitet mit dem Format ‚DILLIB‘ seit 2019 auf die Aufgaben einer inklusiven Bildung und Schule vor. Seitdem nehmen jährlich rund 1000 Studierende an der Veranstaltung teil. Die für alle Lehramtsstudierenden an der LUH verpflichtend zu besuchende Veranstaltung sieht sich folglich vor die (medien-)didaktische Herausforderung gestellt, die unterschiedlichen Perspektiven des beruflichen, gymnasialen und sonderpädagogischen Lehramts auf den Gegenstand der inklusiven Bildung gewinnbringend zu vereinen und für die Studierenden anschlussfähig aufbereiten zu können. Neben der inhaltlichen Auseinandersetzung mit Kooperation ist auch der Arbeitsmodus im Format grundlegend kooperativ angelegt. Der kooperative Charakter der Veranstaltung kann dabei auf unterschiedlichen Ebenen nachgezeichnet werden.

a) Kooperation auf hochschulstruktureller Ebene zwischen verschiedenen universitären Institutionen

Die Veranstaltung zeichnet sich durch eine Vielzahl unterschiedlicher theoretischer Schwerpunkte als auch digitaler und technischer Elemente aus, was unterschiedliche Expertisen erforderlich macht. Vor dem Hintergrund der unterschiedlichen Anforderungen arbeiten unterschiedliche hochschulinterne Expert*innen gemeinsam in der Planung und Durchführung zusammen. Die Kooperation des Instituts für Sonderpädagogik mit dem hochschulinternen E-Learning Service (elsa), der zentralen Einrichtung für Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre (ZQS), gilt dabei als unverzichtbarer Bestandteil bei der Implementierung der Veranstaltung. Die interne Mediendidaktik und -produktion berät und unterstützt bei der Realisierung der digitalen Komponenten (vgl. Arnold, Kilian, Thillosen & Zimmer, 2018; Kerres, 2018). Diese umfassen vor allem die Lernumgebung auf ILIAS (eine digitale Lernplattform), ein Veranstaltungstutorial und unterschiedliche Screencasts, die den Studierenden die technische Nutzung der Lernlandschaft anschaulich erklären.

Neben der semesterübergreifenden Zusammenarbeit des Instituts für Sonderpädagogik und der ZQS/elsa, kann die multiprofessionelle Kooperation in zwei aufeinander aufbauende (Durchführungs-)Phasen aufgeteilt werden (siehe Abbildung 1):

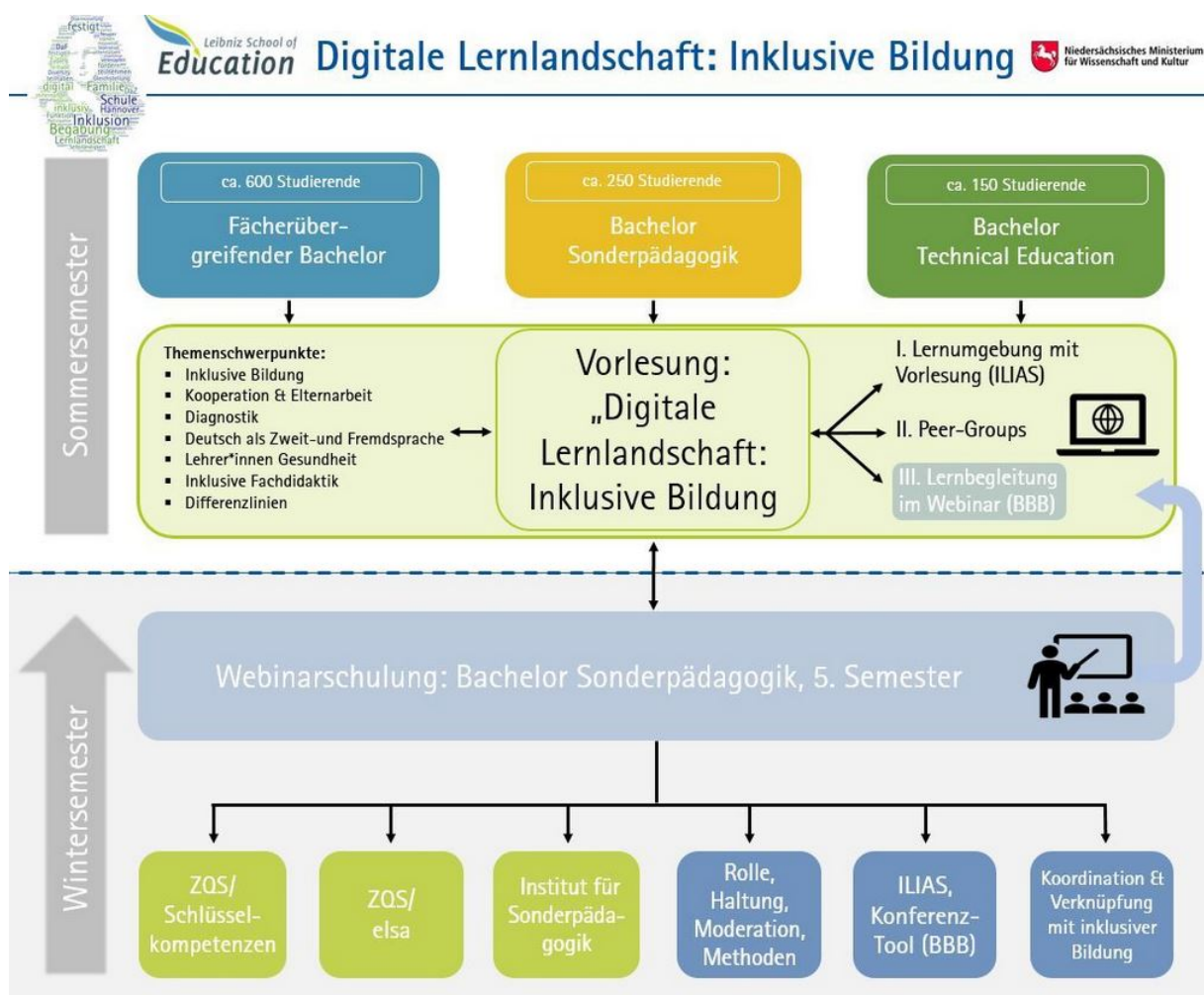


Abb. 1: Graphische Darstellung der Veranstaltung ‚Digitale Lernlandschaft: Inklusive Bildung‘

Die Lernumgebung, die auf ILIAS (Abbildung 1: Sommersemester, I.) angelegt ist, wird durch wöchentlich stattfindende Webinare (Abbildung 1: Sommersemester III.), die Sonderpädagogikstudierende im 5. Fachsemester leiten, begleitet. Diese werden dazu jeweils im vorangehenden Semester in einer Webinarschulung, die sich aus unterschiedlichen hochschuldidaktischen und Theorie-Praxis-Elementen zusammensetzt, vorbereitet (Abbildung 1: Wintersemester). Die Webinarartigkeit ist dabei in der Prüfungsordnung des Bachelorstudiengangs Sonderpädagogik im Vertiefungsmodul zu ausgewählten sonderpädagogischen Aspekten verankert. Weiterhin stellen sich die Studierenden aufgrund der intensiven Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Facetten inklusiver Bildung im Studienverlauf als qualifizierte Webinarleitungen im Kontext der Veranstaltung heraus.

Neben dem Institut für Sonderpädagogik, das die Leitung und das Konzept der Webinarschulung verantwortet, ist der hochschulinterne ellsa der ZQS für die technische Schulung der angehenden Webinarleitungen zuständig. Die Studierenden werden an die Lernplattform ILIAS herangeführt, auf welcher die Vorlesungsinfrastruktur angelegt ist und im sicheren Umgang mit einem Konferenztool – Big Blue Button (BBB) –, womit die Webinare im Sommersemester gehalten werden, geschult. Das Schulungsangebot wird weiterhin durch den Fachbereich der Schlüsselkompetenzen der ZQS komplettiert. Auf Basis aktueller Fachliteratur zum Thema Tutorienarbeit werden hier die Schärfung der eigenen Rolle, der Haltung, die Moderation und das Anleiten von Gruppen sowie die kontinuierliche Reflexion von Kommunikationsmodi gemeinsam mit den Studierenden erarbeitet und erprobt (vgl. Antosch-Bardohn, 2016; Knauf, 2012; Kröpke, 2015). Die (angehenden) Webinarleitungen werden durchgängig von einer Mitarbeiterin des Instituts für Sonderpädagogik begleitet und unterstützt. Neben der Koordination der Webinarschulung obliegt dieser, die Anschlussfähigkeit der Webinarartigkeit für die spätere Lehrtätigkeit herauszuarbeiten. Die Bedeutung digitaler Kompetenzen und ihrer Verknüpfung mit inklusiver Bildung stehen dabei im Fokus (vgl. Filk & Schaumburg, 2021).

b) Kooperation auf fachlicher Ebene zwischen verschiedenen Fachwissenschaften und -didaktiken

Eine Vielzahl von Lernmodulen ist in instituts- und fakultätsübergreifender Zusammenarbeit entwickelt worden. Im Austausch mit dem Institut für Sonderpädagogik wurden beispielsweise Lernmodul 9, 10 und 11 von dem Arbeitsbereich ‚Deutsch als Zweitsprache‘ des Deutschen Seminars und Lernmodul 7 in Zusammenarbeit mit dem Arbeitsbereich ‚Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt Lehr-Lernforschung‘ des Instituts für Erziehungswissenschaft erarbeitet (siehe Abbildung 2).

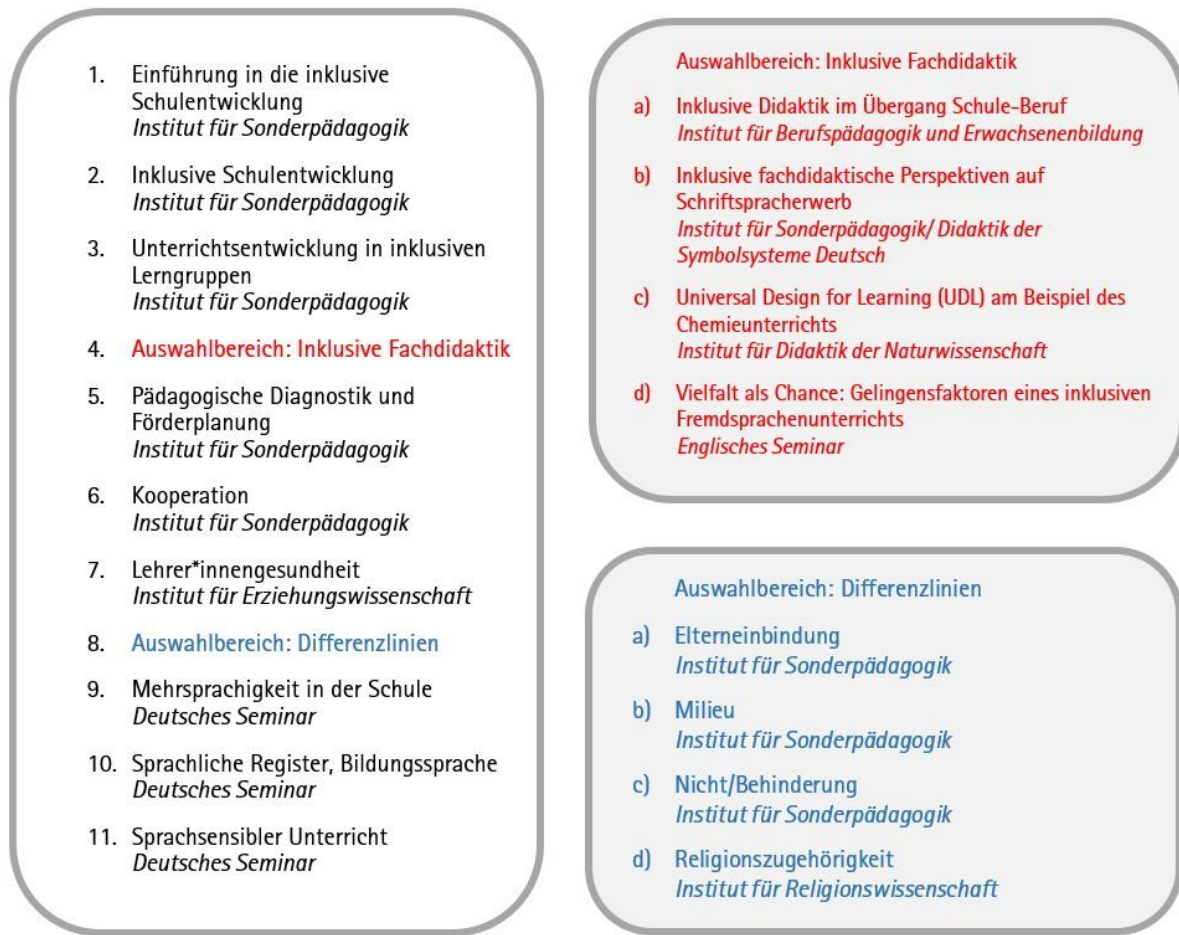


Abb. 2: Auflistung der Lernmodule und der institutionellen Zugehörigkeit

Durch die Koordinatorin der Veranstaltung gilt es, die Zusammenarbeit zwischen dem Institut für Sonderpädagogik und einer anderen Fachwissenschaft oder -didaktik zunächst einmal zu initiieren. Ein Vorgespräch, in dem die potentiell beitragenden Dozierenden über die Ausrichtung und Bedeutung der Veranstaltung für die Lehrer*innenbildung aufgeklärt werden, dient mitsamt einer mündlichen Heranführung an das Format als erste Orientierung. Die Beitragenden erhalten anschließend durch den E-Learning Service Zugang zur Lernumgebung auf ILIAS, wo sie sich die bereits bestehenden Lernmodule samt Vertiefungs- und Informationsmaterialien anschauen können. Ihnen wird gleichzeitig eine ausformulierte Handreichung zur Verfügung gestellt, die zu berücksichtigende Aspekte bei der Erstellung eines Lernmoduls zusammenfasst und erläutert. Hierbei wird unter anderem auf die Grundlegung eines weiten Inklusionsverständnisses verwiesen und erläutert, dass die Veranstaltung von allen Lehramtsstudierenden verpflichtend in der Regel im 2. Semester zu besuchen ist. Die Entwicklung eines Beitrags sollte sich dabei an der Frage orientieren, wieso und inwiefern das angestrebte Thema von Bedeutung für angehende Lehrkräfte sein könnte. Unter der in der Handreichung zugrunde gelegten Perspektive wird von den Beitragenden schließlich ein erster Entwurf entwickelt, der gemeinsam mit der Koordinatorin und der Veranstaltungsleitung diskutiert wird. Die Finalisierung des Beitrags wird von dem E-Learning Service grundlegend mitgetragen: Die technische Beratung und Unterstützung beim Erstellen

eines Videos oder eines Screencasts zählen gleichermaßen zu den Aufgaben wie die anschließende Implementierung der finalen Datei auf die Lernplattform ILIAS. Alle Beitragenden können sich das Endprodukt schließlich in der Lernumgebung anschauen und – falls notwendig – Veränderungen vornehmen.

c) Kooperation auf Lerngruppenebene zwischen Studierenden verschiedener Unterrichtsfächer

Die Veranstaltung wird von rund 1000 Studierenden pro Sommersemester besucht, die sich aus den drei an der LUH angebotenen Lehramtsstudiengängen zusammensetzen: Fächerübergreifender Bachelor (Gymnasiales Lehramt), Bachelor Sonderpädagogik (Lehramt) und Bachelor Technical Education (Berufsschullehramt). Die Studierenden des gymnasialen Lehramts sind mit einem Anteil von etwa 2/3 am stärksten vertreten (vgl. Abbildung 1, Sommersemester).

Von den Studierenden werden die medial aufbereiteten Lernmodule zu den unterschiedlichen Themenschwerpunkten erarbeitet. Diese umfassen dabei jeweils I. Vorlesungsinhalte, die als Video oder Screencast auf der Lernplattform ILIAS angeboten werden, II. den Austausch in sogenannten Peer-Groups und III. eine vertiefende Auseinandersetzung mit den Inhalten in begleitenden Webinaren (vgl. Abbildung 1, Sommersemester).

Zum Abschluss der Lernmodule werden Arbeitsaufträge gestellt (I.), die in den Peer-Groups mit sechs Studierenden (II.) zur Vorbereitung auf die Webinarsitzungen (III.) bearbeitet werden. Jede Webinargruppe setzt sich aus zwei geschulten Webinarleitungen und maximal 40 Lehramtsstudierenden zusammen. Die Arbeitsteilung ist den Webinarleitungen freigestellt. Sie können, Steinert et al. (2006) folgend, beispielsweise integrativ oder, Gräsel et al. (2006) folgend, arbeitsteilig oder ko-konstruktiv zusammenarbeiten und dabei das Ziel verfolgen, die Webinarplanung, -durchführung und -nachbereitung gemeinsam zu entwickeln. Die Zusammenarbeit wird auf Basis unterschiedlicher Vorstellungen über Differenzierung und Individualisierung (vgl. Shippen et al., 2011), von Kooperation als „Problemlösung und Problem“ (Jacobs, 2005: S. 97) und von Konfliktebenen in der Zusammenarbeit (vgl. Friend & Cook, 2010: S. 297f.) reflektiert. Auf diese Weise werden die Studierenden im bewussten Umgang mit ihren individuell-professionellen Bedürfnissen geschult und lernen ferner, effektiv auf jene der Kommiliton*innen reagieren zu können.

Sowohl die Webinargruppe als auch die Peer-Group sind studiengangsübergreifend zusammengesetzt. Eine Peer-Group mit sechs Studierenden ist so zusammengesetzt, dass pro Gruppe jeder Lehramtsstudiengang vertreten ist. Mit einer überwiegend gymnasial studierenden Gesamtgruppe bedeutet das zumeist, dass etwa drei bis vier Studierende des gymnasialen Lehramts auf ein bis zwei Studierende des Berufsschul- und Sonderpädagogiklehramts treffen. Durch die studiengangsübergreifend zusammengesetzten Arbeitsgruppen wird den Studierenden ein interdisziplinärer Austausch ermöglicht. Hier sollen Anliegen und Fragen kollaborativ erörtert und professionsspezifische Aspekte eingebracht, verglichen und reflektiert werden können. Konkrete kooperationspezifische Anforderungen wie der Austausch über unterschiedliche Vorstellungen über Lern- und Leistungsentwicklung (vgl. Scruggs et al., 2007) oder über Differenzierung und

Individualisierung (vgl. Shippen et al., 2011) werden damit als Kriterium einer gelingenden inklusiven Bildung für die Studierenden auf theoretischer und praktischer Ebene erfahrbar gemacht.

In den nachfolgenden zwei Teilkapiteln wird am Beispiel von zwei Lernmodulen nachgezeichnet, wie die inhaltliche Ausgestaltung und die Zusammenarbeit der Studierenden sowie hochschulinterner Akteur*innen konkret umgesetzt werden. Ferner wird dabei herausgestellt, wie Kooperation auf der Ebene des zu vermittelnden bzw. erwerbenden Lerngegenstands thematisiert wird. Es handelt sich hierbei um ein Lernmodul des Instituts für Sonderpädagogik, das Kooperation auf inhaltlicher Ebene thematisiert, und ein Modul des Deutschen Seminars, das am Beispiel von sprachlichem Lernen illustriert, warum Kooperation zwischen Lehrkräften unterschiedlicher Unterrichtsfächer bedeutsam ist.

4.1. Lernmodul 6: Kooperation

Auf Basis der These ‚Kooperation zwischen Lehrkräften wird häufig gefordert, aber selten umgesetzt‘ (vgl. Gräsel et al., 2006) wird zu Anfang des aufgezeichneten Videos in Lernmodul 6 auf die Doppelbödigkeit von Kooperation hingewiesen, die zugleich als „Problemlösung und Problem“ (Jacobs, 2005: S. 97) in inklusiven, schulischen Kontexten beschrieben wird. Neben dem in Kapitel 4 nachgezeichneten kooperativ angelegten Veranstaltungskonzept wird Kooperation nun auf inhaltlicher Ebene zum Thema gemacht und innerhalb eines Lernmoduls aus theoretischer wie auch empirischer Perspektive betrachtet.

Zu Beginn des Lernmoduls werden die Studierenden in einem aufgezeichneten Video, das sowohl den Dozierenden als auch die Vorlesungsfolien zeigt, nach einer kurzen Begrüßung und einem Überblick über die Inhalte des Lernmoduls in den Themenschwerpunkt der Kooperation eingeführt. Es ist das sechste Lernmodul in der Abfolge (vgl. Abbildung 2: Auflistung der Lernmodule und der institutionellen Zugehörigkeit) und wurde vom Institut für Sonderpädagogik mit dem Ziel der theoretischen als auch praktischen Sensibilisierung für Kooperation als notwendige Voraussetzung einer inklusiven Schule konzipiert. Die Studierenden haben bereits Aspekte inklusiver Schulentwicklung, Merkmale guten inklusiven Unterrichts, pädagogische Diagnostik, Förderplanung und Merkmale inklusiver Fachdidaktik kennengelernt.

Das Lernmodul ‚Kooperation‘ offeriert den Studierenden zwei Interviews und damit Einblick in die Praxis der Lehrtätigkeit. Zunächst gibt der Leiter der Beratungsstelle für Unterrichtsentwicklung und Lernbegleitung an der pädagogischen Hochschule FHNW (Nordwestschweiz) Einblicke in die Einführung von Unterrichtsteams, die als bedeutsamer Teil von inklusiver Schulentwicklung angesehen werden. Im zweiten Interview geht es um die Kooperation im inklusiven Unterricht aus Sicht eines im Schulsetting tätigen Sonderpädagogen.

Neben der theoretischen Auseinandersetzung mit Kooperationsformen nach Friend und Cook (2010: S. 115) sowie Steinert et al. (2006) erhalten die Studierenden Einblick in unterschiedliche Konfliktebenen in der kooperativen Tätigkeit. Diese können, ebenfalls Friend und Cook (2010: S. 297f.) folgend, unterschiedliche Zielperspektiven, gleiche Ziele, aber unterschiedliche Vorgehensweisen, machtbasierte Konflikte oder Konflikte auf der

zwischenmenschlichen Ebene umfassen. Den Studierenden werden anschließend ausgewählte Forschungsergebnisse präsentiert. Hierbei wird vor allem auf Kooperation als Zusammenspiel von individuellen, interpersonellen und institutionellen Elementen vor dem Hintergrund gesellschaftlicher, politisch-administrativer Rahmenbedingungen geschaut (vgl. Arndt & Werning, 2013). Ferner werden Befunde zu Effekten von professioneller Kooperation im Schulkontext dargestellt (vgl. Lomos et al., 2011; Vangrieken et al., 2015).

Mit Abschluss des Lernmoduls erhalten die Studierenden einen an die Inhalte anknüpfenden Arbeitsauftrag, der in der Peer-Group zu bearbeiten ist. Es gilt sich die einzelnen Formen der Lehrer*innenkooperation nach Friend und Cook (2010: S. 115) zu erarbeiten und zu diskutieren. Friend und Cook (ebd.) benennen und erläutern die unterschiedlichen Formen folgendermaßen: Neben der Kooperationsform *One teach, one assist* trägt auch in dem Ansatz *One teach, one observe* eine Lehrkraft die Hauptverantwortung, wobei eine weitere Lehrkraft entweder eine assistierende oder eine beobachtende Funktion einnimmt. Das sogenannte *Alternative Teaching* ermöglicht auch während des Unterrichts die Förderung einer kleinen Gruppe und beim *Station Teaching* wird der Unterrichtsinhalt auf verschiedene Stationen aufgeteilt. Die Klasse wird bei der Kooperationsform des *Parallel Teaching* aufgeteilt und der Ansatz des *Team Teaching* bindet beide Lehrpersonen aktiv in die Vermittlung des Unterrichtsinhalts ein. Die Aufgabe für die Studierenden besteht darin, sich über die Bedingungen, unter welchen die Kooperationsformen umgesetzt werden können, auszutauschen und die didaktischen Möglichkeiten sowie Schwierigkeiten zu benennen, womit ein direkter Bezug zu den von Friend und Cook (ebd.) aufgestellten Konfliktlinien hergestellt wird. Dabei sollen sie u. a. auch eruieren, mit welchen Zielsetzungen die unterschiedlichen Formen verbunden sein können. Zu fragen ist beispielsweise, unter welchen Bedingungen das sogenannte *Station Teaching* möglich ist, welche Schwierigkeiten sich beim Ansatz des *Parallel Teaching* ergeben oder mit welchen Vorteilen der Ansatz des *Team Teaching* in welchen Situationen didaktisch überzeugen kann. Auf diese Weise knüpfen sie an die von Scruggs et al. (2007) herausgestellte Anforderung des Austauschs über unterschiedliche Vorstellungen über Lern- und Leistungsentwicklung oder an die von Shippen et al. (2011) hervorgehobene Bedeutung des Austauschs über Differenzierung und Individualisierung an. Für die Studierenden, die vorwiegend im zweiten BA-Semester studieren, entwickeln sich imaginiertes Praxiskonzept und die interdisziplinär angelegte Gesprächsgrundlage zu einem beginnenden Problembewusstsein für ihre anstehende Tätigkeit als Lehrkraft. Es stellt sich damit ein erster Eindruck über die Bedeutung des Zusammenspiels von individuellen, interpersonellen und institutionellen Elementen vor dem Hintergrund kooperativer Aushandlungsprozesse ein (vgl. Arndt & Werning, 2013). Den Abschluss des Lernmoduls markiert eine evaluative Selbstabfrage, mit der die Studierenden abschließend überprüfen können, ob sie die Inhalte des Lernmoduls verstanden haben.

Das Endprodukt der Arbeitsphase in der Peer-Group wird im begleitenden Webinar (vgl. Abbildung 1: III.) präsentiert und diskutiert. Die Studierenden sollen durch die Erfahrungsberichte aus anderen Gruppen die Möglichkeit bekommen, ihre eigenen Erkenntnisse kritisch zu hinterfragen, diese zu validieren oder erneut zur Diskussion zu stellen. Sie haben überdies die Möglichkeit, offen gebliebene Fragen in großer Runde zu thematisieren. Neben der aufgabenbezogenen Auseinandersetzung mit Kooperation greift die

Webinarleitung ebenfalls die gemeinsame Arbeitsphase auf und thematisiert sie vor dem Hintergrund kooperativer Arbeitsbeziehungen: Wie ist die gemeinsame Arbeitsphase verlaufen und welche Konfliktlinien haben sich gegebenenfalls gezeigt (vgl. Friend & Cook 2012, S. 297 f.)? Welche arbeitsteiligen Spezifika konnten wahrgenommen werden (vgl. Steinert et al., 2006)? Wie können Arbeitsphasen optimiert werden? Durch die kontinuierliche Rückbindung der praktischen Erfahrungen in der Gruppenarbeitsphase an die theoretischen Grundlagen unterschiedlicher Kooperationsformen, Konfliktlinien und Forschungsergebnissen zu Kooperation erlangen die Studierenden Sensibilität für Problemstellungen, die im Kontext inklusiver Bildung von Bedeutung sind.

Mit Abschluss des Lernmoduls ‚Kooperation‘ können die Studierenden erörtern, warum Kooperation für Lehrkräfte sinnvoll ist und welche professionellen Herausforderungen damit verbunden sind. Dabei können sie ferner unterschiedliche Kooperationsformen sowie ihre Vor- und Nachteile benennen und vor dem Hintergrund der unterschiedlichen Professionsspezifika erläutern. Die theoretischen und praktischen Erkenntnisse offerieren den Studierenden Orientierung und Ansatzpunkte, die vor dem Hintergrund einer effektiven Weiterentwicklung inklusiver Schule erforderlich sind.

4.2 Lernmodul 9: Mehrsprachigkeit in der Schule

Aktuellen Zahlen zufolge bringen fast 40 % der Schüler*innen eine andere Erstsprache als Deutsch mit in die Schule (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020: S. 27). Angesichts dieser Zahl wird deutlich, dass steigende Inklusionsanforderungen in der Schule eng mit migrationsgesellschaftlichen Prozessen verknüpft sind und der damit einhergehende doppelte Transformationsdruck auf die Professionalisierung angehender Lehrkräfte spezifische Herausforderungen in der Lehrkräftebildung für die inklusive Schule der Migrationsgesellschaft mit sich bringt (vgl. Pfaff & Cantone, 2021: S. 137). Für die daraus erwachsenen Ansprüche an eine inklusive Schule, in der Lehrkräfte kompetent mit sprachlicher Vielfalt umgehen, scheint die derzeitige Lehrkräftebildung jedoch noch nicht ausreichend zu qualifizieren (vgl. Busse, 2020: S. 288). Vor diesem Hintergrund verfolgen die drei vom Arbeitsbereich ‚Deutsch als Zweitsprache‘ erarbeiteten Lernmodule das Ziel, Lehramtsstudierende aller Schulformen und Unterrichtsfächer im Rahmen der Vorlesung ‚DILLIB‘ für Mehrsprachigkeit und Sprachbildung in der inklusiven Schule zu sensibilisieren.

Angestrebt wird ein Bewusstsein der angehenden Lehrkräfte dafür, dass sprachliche Kompetenzen nicht nur im Fach Deutsch, sondern in allen Unterrichtsfächern eine notwendige Voraussetzung für Schulerfolg sind (vgl. Baumann & Becker-Mrotzek, 2014: S. 9). Für eine planvolle und nachhaltige Förderung sprachlicher Fähigkeiten sind daher im Sinne einer ‚durchgängigen Sprachbildung‘ (Gogolin & Lange, 2011) Kooperationen zwischen den unterschiedlichen Fachlehrkräften, aber auch zwischen Lehrpersonen im Primar- und Sekundarbereich, in der sonderpädagogischen und beruflichen Bildung unabdingbar. Dass Kooperation einen Kernaspekt für das Handlungsfeld Mehrsprachigkeit in der Schule darstellt, zeigt beispielsweise auch das inklusive Professionalisierungs- und Schulentwicklungskonzept ‚MIKS‘ (Mehrsprachigkeit als Handlungsfeld interkultureller Schulentwicklung), in dem die Kooperation zwischen Lehrkräften untereinander sowie die Kooperation mit Eltern als wesentlicher Gelingensfaktor für einen wertschätzenden

Umgang mit sprachlicher Vielfalt in der Schule herausgestellt werden (vgl. Huxel, 2018; Lange, 2019). Sprachbildung adressiert somit einerseits die Heterogenität von Schüler*innen und erfordert andererseits eine systematische, bereits während der ersten Phase der Lehrer*innenbildung anzuregende Zusammenarbeit verschiedener Akteur*innen im Bildungssystem (vgl. auch Rödel & Simon, 2018).

So wird im Rahmen der drei Lernmodule angestrebt, den Studierenden ein grundlegendes Verständnis für die sprachliche Vielfalt in der Schule zu vermitteln. Im ersten Modul ‚Mehrsprachigkeit in der Schule‘ liegt der Fokus zunächst auf der Zielgruppe der Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache. Anschließend werden im Modul ‚Sprachliche Register – Bildungssprache‘ die sprachlichen Anforderungen, mit denen alle Schüler*innen im schulischen Kontext konfrontiert sind, in den Blick genommen (vgl. u. a. Feilke, 2012). Im letzten Modul ‚Sprachsensibler Unterricht‘ werden schließlich didaktische Grundlagen der Planung und Durchführung eines sprachsensiblen Fachunterrichts vermittelt (vgl. u. a. Tajmel, 2012) (vgl. Abbildung 2: 9, 10, 11).

In diesen Lernmodulen verschieben sich nun im Vergleich zu den vorangegangenen Lernmodulen die Fachexpertisen in den studentischen Arbeitsgruppen. Während in den Modulen mit sonderpädagogischen Lerngegenständen die Studierenden der Sonderpädagogik ein breiteres Vorwissen aufweisen, sollte dies in diesen Modulen auf Studierende philologischer Fächer zutreffen, da sie auf mehr Grundlagenwissen zum Gegenstand Sprache zurückgreifen können. Gleichzeitig profitieren Studierende anderer Unterrichtsfächer wiederum von dem Grundlagenwissen über die Unterrichtsgegenstände, die sprachlich vermittelt werden. Die Chancen und die Notwendigkeit interdisziplinärer Kooperation werden so auch in diesen Lernmodulen direkt erfahrbar gemacht, die im Lernmodul ‚Kooperation‘ (vgl. erneut Kapitel 4.1) theoretisch erarbeiteten Kooperationsformen pädagogischer Praxis unmittelbar anschaulich.

Wie sich die Zusammenarbeit der Studierenden konkret gestaltet, wird im Folgenden am Beispiel des Lernmoduls ‚Mehrsprachigkeit in der Schule‘ aufgezeigt. Die inhaltlichen Grundlagen werden in diesem Modul in zwei Screencasts vermittelt: Im ersten Teil wird anhand demographischer Daten aufgezeigt, dass Deutschland ein sprachlich und kulturell heterogenes Einwanderungsland ist und es werden Zusammenhänge zwischen Herkunft und Bildungschancen herausgestellt. Im zweiten Teil werden Dimensionen der Mehrsprachigkeit sowie unterschiedliche Spracherwerbstypen differenziert. In den Peer-Groups können die Studierenden ihr Verständnis der Vorlesungsinhalte und ihre Arbeitsergebnisse zu zwei Einzelaufgaben vergleichen. Vorrangig sollen in den Peer-Groups jedoch drei weitere Aufgaben in Gruppenarbeit für das wöchentliche Webinar vorbereitet werden, die nun genauer vorgestellt werden.

In der ersten Teilaufgabe sollen die Studierenden Konnotationen des Begriffs ‚Migrationshintergrund‘ in vorgegebenen Zeitungsartikelausschnitten (Abbildung 3) sowie weiteren recherchierten Nachrichtenbeiträgen diskutieren. Im Anschluss sollen sie in Teilaufgabe 2 eigene Assoziationen zu und Erfahrungen mit dieser Differenzkategorie reflektieren und ihre Ergebnisse in einer gemeinsamen Mindmap darstellen. Ausgehend von einer kritischen Betrachtung von verbreiteten, auf der Konstruktion von Fremdheit und negativen Stereotypen basierenden Verwendungsweisen des Begriffs ‚Migrationshintergrund‘ (vgl. El-Mafaalani, 2017) wird somit ein Austausch über die Auffassungen und

Bezüge der Studierenden zum Thema angeregt, die sich angesichts ihrer individuellen Biographien und bisherigen (Praxis-)Erfahrungen in den jeweiligen Lehramtsstudiengängen unterscheiden können.

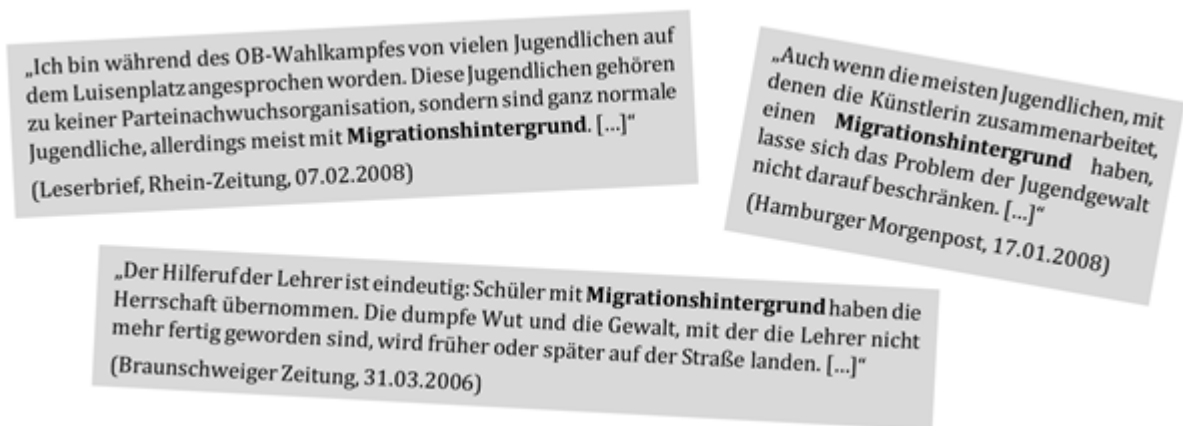


Abb. 3: Textgrundlage für Teilaufgabe 1 (Beispiele aus Scarvaglieri & Zech, 2013: S. 202, 211, 212)

Die dritte Teilaufgabe fokussiert schließlich das Konzept ‚Mehrsprachigkeit‘ und animiert die Studierenden zur Spurensuche in ihrem eigenen Umfeld:

Teilaufgabe 3: Hannover ist eine mehrsprachige Stadt. Recherchieren Sie, wie sich die Bevölkerung Hannovers zusammensetzt und suchen Sie im Stadtbild von Hannover entsprechende Belege für die mehrsprachige Stadt. Welche Sprachen treten häufig auf? Welche treten nur sehr selten oder in speziellen Kontexten auf? Passen die gefundenen Sprachen zur tatsächlichen Bevölkerungsstruktur? Laden Sie die Belege als Foto hoch und kommentieren Sie den Kontext, in dem Sie sie aufgenommen haben. Präsentieren Sie einen Ihrer Belege im Webinar.

Der Arbeitsauftrag basiert auf dem Verfahren des sog. *Linguistic Landscaping* (vgl. Landry & Bourish, 1997), das die visuelle Dokumentation von Schriftsprache im öffentlichen Raum zum Ziel hat. Abbildung 4 zeigt ein aktuelles Beispiel aus Hannovers Sprachlandschaft mit den Sprachen Türkisch, Russisch und Polnisch.



Abb. 4: Beispiel für die mehrsprachige *Linguistic Landscape* (Foto: Carolin Hagemeyer)

In der Lehrkräftebildung, aber auch in der schulischen Sprachbildung, kann die Methode zur Förderung von Sprachbewusstheit eingesetzt werden, indem die Lernenden dazu angeregt werden, Mehrsprachigkeit als ein sichtbares, ihre Umgebung prägendes Phänomen wahrzunehmen (vgl. Krompák, 2018: S. 254). Durch die Zusammenarbeit in den Peer-Groups können die Studierenden eine Sammlung von Mehrsprachigkeitsbelegen anlegen und einen Eindruck davon gewinnen, welche Sprachen stark oder weniger stark vertreten sind. Studierende, die selbst andere Erstsprachen als das Deutsche haben, können in diesem Zusammenhang gegebenenfalls eigene Erfahrungen einbringen, beispielsweise im Hinblick auf den Stellenwert mehrsprachiger Textelemente im Alltag von Menschen mit geringen Deutschkenntnissen.

Als übergreifendes Ziel des Lernmoduls lässt sich formulieren, dass die Studierenden auf der Grundlage der Screencasts und Aufgaben ein differenziertes Verständnis von Migrationserfahrungen und damit verbundenen, jedoch nicht gleichzusetzenden Formen von individueller und gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit entwickeln sollen. Ein solches Verständnis bildet die Basis für das wichtige Ziel inklusiv verstandener Sprachbildung, „Mehrsprachigkeit als Ressource wahrzunehmen und im Sinne mehrsprachlicher Bildung auszubauen“ (Lütke, 2019: S. 46). Durch die Zusammenarbeit in den Peer-Groups werden die Studierenden als angehende Lehrkräfte zudem dafür sensibilisiert, wie die Förderung von Mehrsprachigkeit und Sprachbildung im Sinne fächer- und schulformübergreifender kollegialer Kooperation gelingen kann.

5. Professionelle Kooperation in der Veranstaltung ‚Digitale Lernlandschaft: Inklusiv Bildung‘ – ein Fazit

Es wurde eingangs beschrieben, dass die Umsetzung von inklusiver Bildung neue Arbeitsbedingungen für alle im Schulkontext tätigen Professionellen erzeugt und erfordert (Kapitel 2). Ein wesentlicher Bestandteil dieser Erfordernisse ist die professionelle Koopera-

tion (Kapitel 3). Mit der Veranstaltung ‚DILLIB‘ wird der Forderung von HRK und KMK (2015: S. 2), angehende Lehrer*innen in Kooperation auf einen professionellen Umgang mit Diversität vorzubereiten, nachgegangen und eine strukturelle Verankerung in alle Lehramtsstudiengänge der LUH vorgenommen. Der skizzierte Aufbau der Veranstaltung (Kapitel 4) hat deutlich gemacht, dass die Implementierung nicht ohne eine kooperative Grundstruktur gelingen kann, was auf drei unterschiedlichen Ebenen nachgezeichnet wurde: auf hochschulstruktureller Ebene zwischen verschiedenen universitären Institutionen, auf fachlicher Ebene zwischen verschiedenen Fachwissenschaften und -didaktiken sowie auf Lerngruppenebene zwischen Studierenden verschiedener Unterrichtsfächer. Neben dem kooperativen Arbeitsmodus, der in der Veranstaltung grundlegend ist, wird Kooperation auch auf inhaltlicher Ebene aufgegriffen und aus unterschiedlichen theoretisch-empirischen Perspektiven betrachtet. Die thematische Auseinandersetzung mit Kooperation findet in Lernmodul 6 (Kapitel 4.1) statt und sensibilisiert die Studierenden für die Bedeutung von Kooperation (vgl. Arndt & Werning, 2018; Dyson, 2010; Lütje-Klose & Urban, 2014; Reh 2008), für Problemstellungen (Friend & Cook, 2010: S. 297 f.; Jacobs, 2005: S. 97) sowie für Kooperationsformen und deren Vor- und Nachteile (vgl. Friend & Cook, 2010: S. 115; Gräsel et al., 2006; Marvin, 1990; Steinert et al., 2006). Die theoretisch-empirische Annäherung an den Themenkomplex wird schließlich in den interdisziplinär angelegten Peer-Groups und Webinargruppen fruchtbar gemacht (Kapitel 4.1 & 4.2), in denen es gilt, sich zu Arbeitsaufträgen und Problemstellungen auszutauschen. Professionelle Kooperation stellt sich damit auf unterschiedlichen Ebenen als konstitutives Merkmal heraus. Sie ermöglicht sowohl Lehramtsstudierenden als auch Dozierenden, unterschiedliche fachliche Perspektiven kennenzulernen, die eigene Professionalität auszuscharfen und Handlungsspielräume zu eröffnen, zu gestalten und zu reflektieren. Die Zusammenarbeit von Expert*innen unterschiedlicher Fachgebiete und Studierender unterschiedlicher Studiengänge und Unterrichtsfächer erfordert dabei hochschullogistische und -didaktische Anstrengungen und variiert in den jeweiligen Kooperationsformen.

„Not collaborating is no longer an option“, deklarieren Vangrieken et al. (2015: S. 36) im Kontext guter (inklusive) Schule. Dem folgend legt die Veranstaltung ‚DILLIB‘ zu Beginn des Studiums den Fokus auf inklusive Bildung und eine lehramtsübergreifend angelegte Lehrer*innenbildung. Sie leitet die Studierenden im Umgang mit Heterogenität und Differenzlinien kooperativ an und vermittelt die laut Masterverordnung benötigten Basiskompetenzen (Schule und Recht in Niedersachsen, 2015). Das Ziel ist es, hierdurch die Grundsteine für eine zukünftig gemeinsame Beschulung im Sinne kooperativer Tätigkeiten zu legen (vgl. Arndt & Werning, 2018; Dyson, 2010), was von den Studierenden positiv bewertet wird. So wurde zum Beispiel in der Abschlussitzung der Webinare zurückgemeldet, dass sie den Kontakt zu Studierenden außerhalb des eigenen Studiengangs als sehr bereichernd empfunden und ein (Problem-)Bewusstsein für die unterschiedlichen Lehramtsstudiengänge entwickelt haben. Als gleichermaßen bereichernd empfinden sie die Auseinandersetzung mit verschiedenen Differenzlinien und wie unterschiedliche professionsspezifische Annäherungen an diese gestaltet sein können. Der kooperative Austausch darüber sei wichtig, obgleich die starren Strukturen des Schulsystems, genannt wurde u. a. der fächerspezifische Unterricht, für eine kooperative Unterrichtsgestaltung bereits im Studium als hinderlich für den Studium-Praxis-Transfer

empfundener werden. Obschon die studentischen Aussagen einen Einblick in die fachlich-professionellen Zugewinne der angehenden Lehrkräfte ermöglichen, resultieren diese aus keiner systematischen Veranstaltungsevaluation, was an dieser Stelle kritisch betont wird.

Auch die Webinarleitungen konnten rückblickend positive Effekte auf ihr Selbsterleben und ihre Kompetenzen beim Anleiten einer Lerngruppe verzeichnen, was sie in den begleitenden Supervisionen zum Ausdruck brachten. Das gemeinsame Planen der inhaltlichen und methodischen Gestaltung, die gemeinsame Leitung der Webinarsitzungen und die Möglichkeit der Reflexion über die arbeitsteilige Zusammenarbeit wurden als bereichernd empfunden. Das habe zur Stärkung des Selbstbewusstseins, der Kompetenzentwicklung und zur angeleiteten Übernahme von Verantwortung geführt (vgl. Lomos et al., 2012; Reh, 2008; Vangrieken et al., 2015), obschon sich unterschiedliche Kooperationsformen und -typen herausgebildet haben. Diese Erkenntnis zeigt sich deckungsgleich mit ausgewählten Forschungsergebnissen, die konstatieren, dass es nicht *die* Kooperation gibt, sondern vielmehr von Variationen innerhalb und zwischen Teams gesprochen werden muss, die sich auf Basis individueller, interpersoneller und institutioneller Spezifika herauskristallisieren (vgl. Arndt & Werning, 2016). Die Webinarleitungen entwickelten außerdem ein (Problem-)Bewusstsein für unterschiedliche Lerntypen (Heinrich et al., 2013), die sie vor die Herausforderung adäquater Lehr-Lern-Methoden stellten. Die Vielzahl an (digitalen) Methoden, die in der Webinarschulung in Zusammenarbeit mit dem Bereich der Schlüsselkompetenzen/ZQS erprobt wurden, sensibilisierte für den Anspruch, niemanden zurückzulassen und auf die unterschiedlichen Bedarfe methodisch und didaktisch adäquat einzugehen (vgl. Antosch-Bardohn, 2016; Arnold et al., 2018; Kerres, 2018; Knauf, 2012; Kröpke, 2015). In begleitenden Supervisionen wurde das als durchaus anspruchsvoll empfunden, aber dennoch als positiv bewertet.

6. Diskussion

Obschon das Format der Digitalen Lernlandschaft von Studierenden und Expert*innen als wichtig deklariert wird, werden die digitale Grundstruktur und die digitale Entwicklung der Lerninhalte oftmals als herausfordernd bezeichnet, was sich in den studentischen Arbeitsgruppen und im Austausch mit Expert*innen herausgestellt hat. Die professionelle Kooperation unterschiedlicher Expert*innen sowie von Studierenden sieht sich folglich durch den Aspekt der Digitalität erweitert und muss vor dem Hintergrund digitaler Anforderungen sensibilisiert und weiterentwickelt werden (vgl. Filk & Schaumburg, 2021).

Die Veranstaltung konnte im Kontext des pandemieverschuldeten Wechsels von Präsenz- zu Onlinelehre überzeugen. Der direkte, synchrone Kontakt besteht im Veranstaltungsformat lediglich zwischen den Webinarleitungen und den Studierenden sowie zwischen den Webinarleitungen und den Dozierenden. Der für die über 1000 Studierenden ausschließlich bestehende Kontakt zu Kommiliton*innen und Webinarleitungen ist dabei als anspruchsvoll zu betrachten, da pandemiebedingte Mehrbelastungen zur alleinigen Aufgabe von Studierenden gemacht werden, die selbst noch in der Studierendenrolle fungieren.

„Schools cannot help all students if educators work in isolation“ (Hattie, 2009: S. 90). Vor dem Hintergrund der hochschulinternen Zusammenarbeit, die für die Konstruktion der Veranstaltung grundlegend war und weiterhin sein wird, stellt sich Hatties (ebd.) These als bedeutend und richtungsweisend heraus. Die instituts- und fakultätsübergreifende Vernetzung und der gemeinsame Austausch stellen sich auch hochschulintern als Basis eines kooperativen Miteinanders heraus, das die Lehrer*innenbildung an der LUH sukzessiv ausbauen und weiterentwickeln möchte. So ist zum Beispiel die Erarbeitung eines lehramtsübergreifenden Konzepts zur Zusammenführung vorhandener Materialien für die Lernplattform sowie die Vernetzung mit der 2. Phase der Lehrer*innenbildung vorgesehen. Weitere fachdidaktische und fachwissenschaftliche Themen sollen außerdem das bestehende Angebot erweitern und sich an aktuellen Forschungsbefunden und resultierenden Bedarfen orientieren. Ein Lernmodul zum Thema *Gender* wird ferner aktuell für den Auswahlbereich ‚Differenzlinien‘ (vgl. Abbildung 2: Auflistung der Lernmodule) entwickelt.

Es ist abschließend festzuhalten, dass die Thematisierung von Kooperation in der Lehrer*innenbildung als notwendige Voraussetzung einer effektiven inklusiven Lehrtätigkeit angesehen werden muss. Dabei spielen kooperativ angelegte Lehr-Lernangebote eine bedeutende Rolle, da diese Kooperation sowohl auf theoretischer als auch praktischer Ebene erfahrbar machen. Die unterschiedlichen Facetten inklusiver Bildung müssen sich ferner in der Zusammenarbeit unterschiedlicher Expert*innen widerspiegeln und hochschullogistische und -didaktische Elemente bündeln, um unterschiedliche Perspektiven auf den Gegenstand vermitteln zu können. So ist nicht nur Inklusion zugleich als Anlass und dauerhafter Auftrag für die inklusive Bildung zu verstehen, auch die multiprofessionelle Kooperation muss daher als Lernanlass und Lernauftrag verstanden werden, was mit Darlegung der hochschullogistischen und -didaktischen Strukturen der Veranstaltung ‚DILLIB‘ nachgezeichnet wurde.

Literatur

- Abegglen, Hansjörg; Streese, Bettina; Feyerer, Ewald & Schwab, Susanne (2017). Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehrkräften zu inklusiver Bildung. In Birgit Lütje-Klose, Susanne Miller, Susanne Schwab, & Bettina Streese (Hg.), *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen – Empirische Befunde – Praxisbeispiele*. Münster, New York, S. 189-202.
- Ainscow, Mel; Booth, Tony & Dyson, Alan (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. London: Routledge.
- Antosch-Bardohn, Jana; Beege, Barbara & Primus, Nathalie (2016). *Tutorien erfolgreich gestalten: Ein Handbuch für die Praxis*. UTB.
- Arndt, Ann-Kathrin & Werning, Rolf (2013). Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik. Ergebnisse eines qualitativen Forschungsprojektes. In dies. (Hg.), *Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 12-40.

- 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: Verlag Bertelsmann Stiftung, S. 105-140.
- Arndt, Ann-Kathrin & Werning, Rolf (2018). Qualitätskriterien, Bedingungen und Entwicklungsprozesse inklusiver Schule aus Sicht von Lehrkräften, Schulleitungen und Eltern an Jakob-Muth-Preisträgerschulen. Ergebnisse der qualitativen Studie „Gute inklusive Schule“. In Laux, Silke & Adelt, Eva (Hg.): *Inklusive Schulkultur: Miteinander. Leben. Gestalten. Grundlagen und Beispiele gelungener Praxis*. Münster: Waxmann, S. 15-34.
- Arnold, Patricia; Kilian, Lars; Thillosen, Anne & Zimmer, Gerhard (2018). *Handbuch E-Learning* (5. Aufl.). Bielefeld: Bertelsmann [UTB].
- Artiles, Alfredo; Kozleski, Elizabeth; Dorn, Sherman & Christensen, Carol (2006). Learning in inclusive education research: Re-mediating theory and methods with a transformative agenda. In *Review of Research in Education* 30, S. 65-108.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020). *Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt*. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bielefeld: wbv Publikation.
- 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 [UTB], S. 91-97. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-010>
- Baumann, Barbara & Becker-Mrotzek, Michael (2014). *Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache an deutschen Schulen: Was leistet die Lehrerbildung. Überblick, Analysen und Handlungsempfehlungen*. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.
- Biewer, Gottfried & Schütz, Sandra (2016). Inklusion. In Heddereich, Ingeborg; Biewer, Gottfried; Hollenweger, Judith & Markowetz, Reinhard (Hg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt [UTB], S. 123-127.
- Booth, Toni; Ainscow, Mel; Black-Hawkins, Kristine; Vaughan, Marc & Shaw, Linda (2000). *The Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol: CSIE.
- Conderman, Greg (2011). Methods for addressing conflict in cotaught classrooms. In *Intervention in School and Clinic* 46(4), S. 221-229.
- Dyson, Alan (2010). Die Entwicklung inklusiver Schulen: drei Perspektiven aus England. In *DDS – Die Deutsche Schule* 102(2), S. 115-129.
- El-Mafaalani, Aladin (2017). Diskriminierung von Menschen mit Migrationshintergrund. In Scherr, Albert; El-Mafaalani, Aladin & Yüksel, Gökçen (Hg.), *Handbuch Diskriminierung*. Wiesbaden: Springer, S. 465-478.
- Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung (2011). *Inklusionsorientierte Lehrerbildung in Europa - Chancen und Herausforderungen, Odense, Dänemark*. <https://www.european-agency.org/publications/exports/te4i-challenges-and-opportunities/TE4I-Synthesis-Report-DE.pdf> (zuletzt aufgerufen am 10.10.2021)

- Feilke, Helmuth (2012). Bildungssprachliche Kompetenzen fördern und entwickeln. In *Praxis Deutsch* 233, S. 4-13.
- Filk, Christian & Schaumburg, Heike (2021). Editorial: inklusiv-mediale Bildung und Fortbildung in schulischen Kontexten. In *MedienPädagogik* 41, S. i-viii. <https://doi.org/10.21240/mpaed/41/2021.02.09.X>.
- Friend, Marilyn & Cook, Lynne (2010). *Interactions: Collaboration skills for school professionals. Collaboration skills for school professionals* (6. Aufl.). Boston: Pearson Education.
- Gogolin, Ingrid & Lange, Imke (2011). Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In Fürstenau, Sara & Gomolla, Mechthild (Hg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 107-127.
- Gräsel, Cornelia; Fußangel, Kathrin & Pröbstel, Christian (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? In *Zeitschrift für Pädagogik* 52(2), S. 205-219.
- Grosche, Michael (2015). Was ist Inklusion? Ein Diskussions- und Positionsartikel zur Definition von Inklusion aus Sicht der empirischen Bildungsforschung. In Kuhl, Poldi; Stanat, Petra; Lütje-Klose, Birgit; Gresch, Cornelia; Pant, Hans A. & Prenzel, Manfred. (Hg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen*. Wiesbaden: Springer, S. 17-39. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06604-8_1
- Göransson, Kerstin & Niholm, Claes (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings – a critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education* 29(3), S: 265-280. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933545>
- Hattie, John (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Heinrich, Martin; Urban, Michael & Werning, Rolf (2013). Grundlagen, Handlungsstrategien und Forschungsperspektiven für die Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Schulen. In Döbert, Hans & Weishaupt, Horst (Hg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen*, Münster: Waxmann, S. 69-133.
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) & Kultusministerkonferenz (KMK) (2015). *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz*. https://www.hrk.de/fileadmin/migrated/content_uploads/HRK-KMK-Empfehlung_Inklusion_in_LB_032015.pdf (zuletzt aufgerufen am 10.10.2021)
- Huxel, Katrin (2018). Lehrer*insein in der Migrationsgesellschaft. Professionalisierung in einem widersprüchlichen Feld. In *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung* 7, S. 109-121.
- Jacobs, Sven (2005). *Integrative Prozesse bei der Teamarbeit im gemeinsamen Unterricht: Qualitative Studie aus der Innenperspektive eines Teams an einer integrierten Gesamtschule*. Kovač: Hamburg.

- Kalambouka, Afroditi; Farrell, Peter; Dyson, Alan & Kaplan, Ian (2005). *The impact of population inclusivity in schools on student outcomes: Review conducted by the Inclusive Education Review Group*. London: Research Evidence in Education Library.
- Kerres, Michael (2018). *Mediendidaktik. Konzeption und Entwicklung digitaler Lernangebote*. Oldenburg: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110456837>
- Kielblock, Stephan; Gaiser, Johanna M. & Stecher, Ludwig (2017). Multiprofessionelle Kooperation als Fundament der inklusiven Ganztagschule. In *Gemeinsam leben 25* (3), S. 140-14.
- Knauf, Helen (2012). *Tutorenhandbuch- Einführung in die Tutorenarbeit*. Bielefeld: UVW.
- Krompák, Edina (2018). Linguistic Landscape im Unterricht. Das didaktische Potenzial eines soziolinguistischen Forschungsfeldes. In *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 36*, S. 246-261.
- Kröpke, Heike (2015). *Tutoren erfolgreich im Einsatz. Ein praxisorientierter Leitfaden für Tutoren und Tutorentainer*. UTB.
- Landry, Rodrigue & Bourhis, Richard Y. (1997). Linguistic landscape and ethnolinguistic vitality: An empirical study. In *Journal of Language and Social Psychology 16*(1), S. 23-49.
- Lange, Imke (2019). MIKS – ein inklusives Professionalisierungs- und Schulentwicklungskonzept im Handlungsfeld Mehrsprachigkeit. In *Qfl – Qualifizierung für Inklusion 1*(1). <https://doi.org/10.21248/qfi.20>
- Lomos, Catalina; Hofman, Roelande H. & Bosker, Roel J. (2012). The concept of professional community and its relationship with student performance. In Huber, Stephan Gerhard & Ahlgrimm, Frederik (Hg.), *Kooperation. Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern*. Münster: Waxmann, S. 51-68.
- Lütke, Beate (2019). Sprachsensibler Fachunterricht im Spiegel von Sprachbildung und Inklusion. In Rödel, Laura & Simon, Toni (Hg.), *Inklusive Sprach(en)bildung: Ein interdisziplinärer Blick auf das Verhältnis von Inklusion und Sprachbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 38-48.
- Lütje-Klose, Birgit & Urban, Michael (2014). Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil 1: Grundlagen und Modelle inklusiver Kooperation. In *Vierteljahrsschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete VHN 83*(2), S. 112-123. <http://dx.doi.org/10.2378/vhn2014.art09d>
- Lütje-Klose, Birgit; Neumann, Phillip; Thoms, Sören & Werning, Rolf (2018). Inklusive Bildung und Sonderpädagogik - eine Einführung. In Lütje-Klose, Birgit; Riecke-Baulecke, Thomas & Werning, Rolf (Hg.): *Basiswissen Lehrerbildung. Inklusion in Schule und Unterricht. Grundlagen der Sonderpädagogik*. Seelze: Klett und Kallmeyer, S. 9-58.
- Marvin, Christine Ann (1990). Problems in school-based speech language consultation and collaboration services: Defining the terms and improving the process. In Secord, Wayne A. & Wiig, Elisabeth H. (Hg.), *Collaborative Programs in the Schools. Concepts, Models, and Procedures*. San Antonio: Harcourt Brace Jovanovich, S. 37-47.

- Niedersächsisches Kultusministerium (2012). *Einführung der inklusiven Schule in Niedersachsen. Hinweise für die kommunalen Schulträger*. <http://www.mk.niedersachsen.de/download/66896> (zuletzt aufgerufen am 10.10.2021)
- Niedersächsisches Schulgesetz (NSchG) (1998). §178 Überprüfung. <https://www.nds-voris.de/jportal/?quelle=jlink&query=SchulG+ND+%C2%A7+178&psml=bsvoris-prod.psml&max=true> (zuletzt aufgerufen am 31.01.2022)
- Pfaff, Nicole & Cantone, Katja (2021). Mehrsprachigkeit und schulische Inklusion in der Professionalisierung von Lehrkräften – interdisziplinäre Zugänge. *k:ON – Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung*, 3(1), S. 136-152. <https://doi.org/10.18716/ojs/kON/2021.1.7>
- Reh, Sabine (2008). „Reflexivität der Organisation“ und Bekenntnis. Perspektiven der Lehrerkooperation. In Helsper, Werner; Busse, Susann; Hummrich, Merle & Kramer, Rolf-Torsten (Hg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 163-183.
- Rödel, Laura & Simon, Toni (2018). Zum Verhältnis von Inklusion und Sprachbildung – Einblicke, offene Fragen, Forschungsperspektiven. In *Zeitschrift für Inklusion 1*, o. S.
- Scarvaglieri, Claudio & Zech, Claudia (2013). „ganz normale Jugendliche, allerdings meist mit Migrationshintergrund“. Eine funktional-semantische Analyse von „Migrationshintergrund“. In *Zeitschrift für angewandte Linguistik 58*(1), S. 201-227.
- Schule und Recht in Niedersachsen (2015). *Verordnung über Masterabschlüsse für Lehrämter in Niedersachsen (Nds.MasterVO-Lehr)*. <http://www.schure.de/20411/mastervo-lehr.htm> (zuletzt aufgerufen am 10.10.2021)
- Scruggs, Thomas E.; Mastropieri, Margo A. & McDuffie, Kimberly A. (2007). Co-Teaching in Inclusive Classrooms: A Metasynthesis of Qualitative Research. In *Exceptional Children 73*(4), S. 392-415.
- Shippen, Margaret E.; Flores, Margaret M.; Crites, Steven A.; Patterson, DaShaunda; Ramsey, Michelle L.; Houchins, David E. & Jolivette, Kristine (2011). Classroom Structure and Teacher Efficacy in Serving Students with Disabilities: Differences. In *International Journal of Special Education 26*(3), S. 35-44.
- Spieß, Erika. (2004). Kooperation und Konflikt. In Schuler, H. (Hg.): *Organisationspsychologie – Gruppe und Organisation*. Göttingen: Hogrefe, S. 193-247.
- Steinert, Brigitte; Klieme, Eckhard; Maag, Merki, Katharina; Döbrich, Peter; Halbheer, Ueli & Kunz, André (2006). Lehrerkooperation in der Schule: Konzeption, Erfassung, Ergebnisse. *Zeitschrift für Pädagogik 52*(2), S. 185-204.
- Tajmel, Tanja (2012). Wie sprachsensibler Fachunterricht vorbereitet werden kann. Sprachliche Ziele des naturwissenschaftlichen Unterrichts. In Regionale Arbeitsstelle für Bildung, Integration und Demokratie (RAA) Mecklenburg-Vorpommern e. V. (Hg.), *Praxisbaustein Deutsch als Zweitsprache 2: Bildungssprache und sprachsensibler Fachunterricht*. Waren: RAA, S. 12-20.
- Terhart, Ewald & Klieme, Eckhard (2006). Kooperation im Lehrerberuf: Forschungsproblem und Gestaltungsaufgabe. In *Zeitschrift für Pädagogik 52*(2), S. 163-166.
- Toole, James C. & Louis, Karen S. (2002). The role of professional learning communities in international education. In Leithwood, Kenneth & Hallinger, Philip (Hg.), *Second*

- international handbook of educational leadership and administration*. Dordrecht: Kluwer, S. 245-279.
- Trumpa, Silke (2015). Bewältigungsstrategien von Grundschullehrerinnen bei der Übernahme von gemeinsamem Unterricht – Zwei Fallkonstruktionen. In Schnell, Irmtraud (Hg.), *Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 269-279.
- UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849> (zuletzt aufgerufen am 16.02.2022)
- Vangrieken, Katrien; Dochy, Filip; Raes, Elisabeth & Kyndt, Eva (2015). Teacher collaboration: A systematic review. In *Educational Research Review* 15, S. 17-40.
- Werning, Rolf (2014). Stichwort: Schulische Inklusion. In *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 17(4), S. 601-623. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0581-7>
- Werning, Rolf (2019). Inklusion im frühkindlichen und schulischen Bereich. In Köller, Olaf; Hasselhorn, Marcus; Hesse, Friedrich W.; Maaz, Kai; Schrader, Josef; Solga, Heike; Spieß, Katharina & Zimmer, Karin (Hg.), *Das Bildungswesen in Deutschland. Bestand und Potentiale*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt [UTB].
- Werning, Rolf & Schomaker, Claudia (2015). Lehrerbildung für inklusive Schulen. In: *Schulverwaltung spezial* 17(5), S. 8-11.

Über die Autor*innen

Felicitas Kruschick ist seit 2018 an der Leibniz Universität Hannover im Institut für Sonderpädagogik im Rahmen der (digitalen) Lehrer*innenbildung tätig. Sie koordiniert die für alle Lehramtsstudierenden verpflichtende Veranstaltung ‚Digitale Lernlandschaft: Inklusive Bildung‘ und ist damit Ansprechpartnerin für knapp 1000 Studierenden pro Jahr. Sie leitet ebenfalls die im Kontext der Lernlandschaft angelegte Webinarschulung und promoviert zu In- und Exklusionsdynamiken an Lernangeboten im ländlichen Raum Ghanas.
Korrespondenzadresse: felicitas.kruschick@ifs.uni-hannover.de

Prof. Dr. Rolf Werning lehrt und forscht seit 1997 an der Leibniz Universität Hannover und leitet den Arbeitsbereich Inklusive Schulentwicklung am Institut für Sonderpädagogik. Seine Arbeitsschwerpunkte sind inklusive Unterrichts- und Schulentwicklung, inklusive Lehrer*innenbildung und Beratung in schulischen Kontexten. Er leitet das Projekt „Digitale Lernlandschaft: Inklusive Bildung“.
Korrespondenzadresse: rolf.werning@ifs.uni-hannover.de

Carolin Hagemeyer arbeitet seit 2021 im Arbeitsbereich Deutsch als Zweitsprache am Deutschen Seminar der Leibniz Universität Hannover. Sie ist in der Lehre im Fach Deutsch und im Bereich der Schlüsselkompetenzen tätig und promoviert zum Sprachausbau von Schüler*innen in der Sekundarstufe. Darüber hinaus ist sie an der Koordination des Projekts „Sprachbildung im Fach“, einer webbasierten Datenbank mit sprachsensiblen Unterrichtsmaterial, beteiligt.
Korrespondenzadresse: carolin.hagemeyer@germanistik.uni-hannover.de

Dr. Heidi Seifert ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Arbeitsbereich Deutsch als Zweitsprache am Deutschen Seminar sowie an der *Leibniz School of Education* der Leibniz Universität Hannover. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen u. a. in den Bereichen Spracherwerb und Mehrsprachigkeit sowie Deutsch als Zweitsprache und Sprachbildung in der Lehrkräftebildung.
Korrespondenzadresse: heidi.seifert@germanistik.uni-hannover.de

Prof. Dr. Anja Binanzer ist seit 2020 Professorin für Deutsch als Zweitsprache an der Leibniz Universität Hannover und forscht und lehrt zu den Themengebieten Spracherwerb und Mehrsprachigkeit sowie Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. In 'DILLIB' ist sie für die Module Mehrsprachigkeit in der Schule, Sprachliche Register und sprachsensibler Unterricht verantwortlich.
Korrespondenzadresse: anja.binanzer@germanistik.uni-hannover.de

Michelle Moos, Katja Adl-Amini & Ilonca Hardy

Kooperative Unterrichtsplanung von angehenden Regel- und Förderschullehrkräften – Ein Seminar-konzept

Abstract

Einer ko-konstruktiven Lehrkräftekooperation wird für das Gelingen inklusiven Unterrichts hohe Bedeutung beigemessen (vgl. Grosche, Fußangel & Gräsel, 2020). Im Beitrag wird ein Seminar-konzept zur Förderung der Kooperation von angehenden Förder- und Regelschullehrkräften auf der Basis des kollegialen Unterrichtscoachings nach Kreis und Staub (2014) vorgestellt. Es werden exemplarisch gelungene Kooperationen zwischen Lehramtsstudierenden vorgestellt und Ergebnisse einer formativen Evaluation der Seminarveranstaltung berichtet.

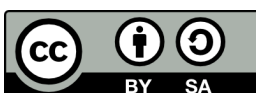
Co-constructive teacher collaboration is an important aspect for successful inclusive teaching (see Grosche, Fußangel & Gräsel, 2020). In the article, we report on an intervention for promoting collaboration of pre-service special needs teachers and mainstream classroom teachers, based on Kreis and Staub's (2014) concept of collaborative lesson planning. Based on joint lesson planning, co-constructive exchange and reflection of student teachers are presented. In addition, we report results of a formative evaluation of the university class within teacher education.

Schlagwörter:

Inklusiver Unterricht, Lehrkräftebildung, Lehrkräftekooperation, kooperative Unterrichtsplanung
inclusive education, teacher training, teacher collaboration, cooperative lesson planning

I. Einleitung

Heterogene Lernausgangslagen von Schüler*innen im inklusiven Unterricht stellen Lehrkräfte vor die Aufgabe, ihren Unterricht auf Basis lernbezogener Diagnostik auf individuelle Bedürfnisse anzupassen und adaptive Lerngelegenheiten umzusetzen (vgl. Gräsel, Decristan & König, 2017; König, Gerhard, Melzer, Rühl, Zenner & Kaspar, 2017; Meschede & Hardy, 2020). Von hoher Bedeutung für entsprechende Unterrichtsangebote sind Kooperationen zwischen Förder- und Regelschullehrkräften, da fach- und disziplinspezifische Expertise in die gemeinsame Unterrichtsplanung, -umsetzung und -reflexion eingebracht werden kann (vgl. Boban & Hinz, 2003; Werning & Urban, 2014). Als Voraussetzung für eine effektive Lehrkräftekooperation im inklusiven Unterricht werden Aus- und Fortbildungsmaßnahmen genannt, die auf den spezifischen Kompetenzen der beteiligten Lehrkräfte aufbauen (vgl. Scruggs, Mastropieri & McDuffie, 2007). Hier setzt das vorliegende Vorhaben an, das im Projekt *The Next Level: Lehrkräftebildung vernetzt*



*entwickeln*¹ an der Goethe Universität Frankfurt durchgeführt wurde. Im Beitrag wird ein Seminarkonzept zur Förderung der Kooperation zwischen Regel- und Förderschullehr-
amtsstudierenden auf der Basis einer gemeinsamen Unterrichtsplanung vorgestellt. Nach
der theoretischen Einordnung werden Zielsetzungen und der methodisch-didaktische
Aufbau der Maßnahme beschrieben. Daran anschließend wird anhand von Produkten aus
der Umsetzungsphase ein beispielhafter Einblick in die kooperativen Prozesse gewährt
und es werden Ergebnisse einer formativen Evaluation im Hinblick auf die Selbstwirk-
samkeit von Studierenden zum adaptiven Unterricht sowie Einstellungen zur Heteroge-
nität und zur Kooperation berichtet.

2. Kooperation als Ziel inklusiver Lehrkräftebildung

2.1 Befunde zur Lehrkräftekooperation

Die multidisziplinäre Kooperation wird als Qualitätsmerkmal inklusiver Bildung be-
schrieben, woraus sich zentrale Anforderungen an Lehrkräfte ergeben (vgl. Arndt &
Werning, 2013; Boban & Hinz, 2003; König et al., 2017). Die Bedeutung der Kooperation
für die Umsetzung inklusiver Bildung wird auch im Modell von Grosche, Fußangel und
Gräsel (2020) hervorgehoben. Grundsätzlich kann Kooperationsqualität auf drei Niveaustufen
beschrieben werden (vgl. Gräsel, Fußangel & Pröbstel, 2006): (1) Austausch, u. a.
durch Materialien oder Literaturempfehlungen, (2) Arbeitsteilung, u. a. durch Abspra-
chen über individuelle Förderung sowie übergreifende Abstimmung von Inhalten und
Zielen und (3) Ko-Konstruktion, u. a. durch fachbezogene oder fachübergreifende Arbeit
mit gemeinsamer Lösungsaushandlung. Ko-konstruktive Kooperationen zwischen Regel-
und Förderschullehrkraft im inklusiven Kontext werden entsprechend als „zyklische, in-
tensive und interdependente Aushandlungen und Reflexionen“ (Grosche et al., 2020: S.
468) gefasst, welche beispielsweise in gemeinsamen Unterrichtsplanungen und -umset-
zungen konkretisiert werden und zum Aufbau einer erweiterten Wissensbasis beitragen.
Ko-Konstruktionen gelten auch in der Lehr-Lernforschung als kritisch-konstruktive Aus-
einandersetzung mit den Beiträgen und Ideen der Gesprächsbeteiligten (vgl. Mercer,
2000). Ko-konstruktive Kooperationen von Regel- und Förderschullehrkraft können so-
mit auch als Motor zur Erweiterung des eigenen Rollenverständnisses verstanden wer-
den hin zur geteilten Verantwortung für Schüler*innen mit und ohne Förderbedarfen.

Allerdings zeigen Befunde zur Praxis an inklusiven Schulen, dass das ko-konstruk-
tive Niveau der Kooperation nur selten erreicht wird, auch wenn Lehrkräfte hier insge-
samt häufiger kooperieren als an Förderschulen und nicht-inklusive allgemeinbildenden
Schulen (vgl. Arndt & Werning, 2013; Neumann, 2019; Richter & Pant, 2016). Im Vorder-
grund stehen der Austausch von Materialien sowie die Aufgabenverteilung, also

¹ Das diesem Beitrag zugrundeliegende Vorhaben wurde im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01/A1519 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen.

Kooperationen auf den Niveaus (1) oder (2). Erklärungsansätze für die insgesamt geringe Kooperationsqualität an (inklusiven) Schulen finden sich auf unterschiedlichen Ebenen. Auf Ebene der Schule haben sich die Unterstützung der Schulleitung sowie strukturell erleichternde Faktoren, bspw. fest integrierte Kooperationszeiten und Teamstrukturen, als einflussreich für Kooperationen erwiesen (vgl. Richter & Pant, 2016). Auf individueller Ebene werden Merkmale der professionellen Kompetenz von Lehrkräften wie Überzeugungen und Selbstwirksamkeitserwartungen als bedeutsam für Kooperationshäufigkeit und -qualität genannt (vgl. z. B. Arndt & Werning, 2013; Klassen & Tze, 2014; Richter & Pant, 2016). Zudem werden für die lediglich punktuelle Kooperation in der Inklusion ein unterschiedliches Professionsverständnis der Beteiligten und die damit einhergehende wechselseitige Rollendefinition und -zuschreibung verantwortlich gemacht (vgl. Kreis, 2015; Lütje-Klose & Pollmeier, 2014). Diesen Ansatz stützen auch Befunde zur Rollenverteilung von Lehrkräften in der inklusiven Bildung: Förderschullehrkräfte übernehmen häufig die Aufgaben der Beratung, Diagnostik und individuellen Förderung von Schüler*innen mit sonderpädagogischen Förderbedarfen, während Regelschullehrkräfte für die unterrichtliche Umsetzung im Klassenverband sowie die fachliche Ausrichtung des Unterrichts verantwortlich sind (vgl. Kreis, 2015; Melzer, Hillenbrand, Sprenger & Henemann, 2015; Moser, Schäfer & Kropp, 2014). Diese Aufteilung der Aufgaben und Rollen wird u. a. auf curriculare Schwerpunkte in den Lehramtsstudiengängen zurückgeführt, denn die Diagnostik und individuelle Förderung stellen einen Fokus der Curricula des Förderschullehramts dar, während methodisch-didaktische Kompetenzen und fachliche Bezüge stärker im Regelschullehramt fokussiert werden (vgl. Lütje-Klose, Miller & Ziegler 2014; Murawski, 2010). Die entsprechende Schwerpunktsetzung bildet sich u. a. in einer höheren Selbstwirksamkeit von Studierenden des Förderschullehramts gegenüber denjenigen aus dem Regelschullehramt im Bereich der Diagnostik ab (vgl. Meschede & Hardy, 2020). Gefordert wird demnach, dass Regel- und Förderschullehrkräfte ihre fach- und disziplinspezifische Expertise in kooperative Kontexte einbringen und gemeinsam weiterentwickeln (vgl. Deutsche UNESCO-Kommission, 2010; Trumpa, Franz & Greiten, 2016). Dabei geraten zunehmend auch Interventionen zu vorberuflichen Einstellungen und kooperativen Fähigkeiten im Lehramtsstudium in den Blick (vgl. Massenkeil & Rothland, 2016). Entsprechend stellt die Professionalisierung zur Kooperation in der Inklusion bereits in der Lehramtsausbildung ein Desiderat dar.

2.2 Kooperative Formate in der Lehramtsausbildung

Zur Anbahnung von qualitativ hochwertigen Kooperationen kann die im Studium anvisierte unterschiedliche Expertise von Regel- und Förderschullehramtsstudierenden als Ressource genutzt werden (vgl. Conderman, 2011; Friend, Cook, Hurley-Chamberlain & Shamberger, 2010). Empirische Belege zur Bedeutung kooperativer Formate im Regel- und Förderschullehramt für die professionelle Kompetenzentwicklung zeigten sich in mehreren Studien. So fanden Hellmich, Hoya, Schulze & Blumberg (2021), dass ein Ansatz mit Tandembildung von Regel- und Förderschullehramtsstudierenden zur gemeinsamen Unterrichtsplanung als gewinnbringend eingeschätzt wurde und nach der Umsetzung des

Unterrichts zum fachlichen Kompetenzaufbau bei Grundschüler*innen führte. Es zeigte sich hier zudem, dass bei frei gewählten Tandemkonstellationen von Lehramtsstudierenden ein signifikant höherer Wissenszuwachs auf Schüler*innenebene zu verzeichnen war als bei zufällig zugeordneten Tandems. In einem disziplinübergreifenden Seminar, in dem ebenfalls gemeinsame Unterrichtsplanungen durchgeführt wurden, untersuchten Ritter, Wehner, Lohaus & Krämer (2020) die Einstellungen der Studierenden in Bezug auf Inklusion und Kooperation. Dabei stellten sie für multiprofessionelle Tandems positivere Einstellungsentwicklungen im Vergleich zu homogen zusammengesetzten Tandems fest. Es ist somit anzunehmen, dass durch Kooperationen von Regel- und Förderschullehramtsstudierenden im Studium einer Festschreibung von Rollen entgegengewirkt und ein Erreichen zentraler Professionalisierungsziele, wie der Entwicklung von Wissen, Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen, unterstützt werden kann. Bei der didaktischen Umsetzung entsprechender Kooperationen in Lehr-Lernsituationen ist die Strukturierung des Austauschs der Tandempartner*innen von Bedeutung (vgl. Weitzel & Blank, 2019). So haben sich insbesondere Konzepte des Peer Coachings mit strukturierter Interaktion zwischen den Beteiligten als lernwirksam in der Lehrkräfteausbildung erwiesen, da sie einerseits selbstgesteuertes Lernen, andererseits sozial eingebundenen Verständnisaufbau unterstützen (vgl. Lou, 2010; Schnebel, 2020).

2.3 Die Methode des kollegialen Unterrichtscoachings

Um Kooperation auf hohem Niveau anzubahnen und unterrichtsbezogene Kompetenzen zu fördern, eignet sich die umfangreich validierte und strukturierte Methode des kollegialen Unterrichtscoachings nach Kreis und Staub (2014). Das kollegiale Unterrichtscoaching wurde ursprünglich als berufs begleitende Professionalisierungsmaßnahme entwickelt und wurde von Schnebel und Kreis (2014) auf den Bereich der Lehramtsausbildung übertragen. Unser Konzept wendet das kollegiale Unterrichtscoaching auf inklusive Ausbildungskontexte an. Beim kollegialen Unterrichtscoaching unterstützen sich zwei (angehende) Lehrkräfte gegenseitig im Rahmen eines Coachingzyklus mit 3 Kooperationsphasen, der (1) dialogisch ko-konstruktiven Unterrichtsplanung, (2) der Durchführung in geteilter Verantwortung und der (3) gemeinsamen Reflexion von Unterricht. Neben der Strukturierung der Kooperation in Phasen werden als zusätzliche Hilfen für eine Ko-Konstruktion Rollen sowie Vorgaben zur inhaltlichen Interaktion (Kernperspektiven) bereitgestellt: In der Umsetzung des kollegialen Unterrichtscoachings sind durch die wechselseitige Übernahme der Rollen des Coachs und Coachees das Einbringen von spezifischer Expertise in der gemeinsamen Unterrichtsplanung, -durchführung und -reflexion gefordert. Dadurch bietet die Methode für die Entwicklung von Kompetenzen der angehenden Regel- und Förderschullehrkräfte ein großes Potenzial, da die Kooperation in einem strukturierten Austausch mit einer gemeinsamen Zielsetzung erfahren werden kann. Der Austausch zwischen Coach und Coachee wird zudem durch die sogenannten Kernperspektiven strukturiert (vgl. Kreis & Staub, 2014). Dabei handelt es sich um allgemeindidaktische Planungsschwerpunkte, die durch Leitfragen und Gesprächsimpulse den Fokus des jeweiligen Coachings lenken: (1) Klärung der

Fachinhalte und Lernziele; (2) Einordnung der Unterrichtssequenz in Unterrichtseinheit und Bildungsplan; (3) Vorwissen und mögliche Schwierigkeiten der Schüler*innen; (4) Unterrichtsgestaltung zur Unterstützung des beabsichtigten Lernens. Kreis und Staub (2014) betonen die Bedeutung einer geteilten Verantwortung der Coachingpartner*innen für die entwickelte Unterrichtssequenz. Beide Teilnehmenden sollen im Rahmen des Planungsgesprächs ein Verständnis der Unterrichtseinheit erlangen, welches es ihnen ermöglicht, diese eigenständig durchzuführen. Erst durch die geteilte Verantwortung wird im weiteren Verlauf die Unterrichtsreflexion möglich, da das dem Unterricht folgende Gespräch den Bewertungscharakter verliert und Raum für die Analyse von Umsetzungsvarianten schafft.

3. Kooperative Unterrichtsplanung in der Lehramtsausbildung

Die nachfolgenden Ausführungen beschreiben zunächst die vorgenommenen Anpassungen des kollegialen Unterrichtscoachings für den inklusiven Seminarkontext, anschließend wird der didaktische Aufbau der Lehrveranstaltung dargestellt und durch Best-Practice Beispiele im Hinblick auf einen ko-konstruktiven Austausch zwischen Studierenden illustriert.

3.1 Anpassungen des Kollegialen Unterrichtscoachings für die Inklusion

Für das hier beschriebene Seminar wurde das kollegiale Unterrichtscoaching für den inklusiven Kontext weiterentwickelt und auf die Kooperation von (angehenden) Regel- und Förderschullehrkräften sowie den universitären Lehrkontext angepasst. Dabei steht die kooperative Unterrichtsplanung im Fokus (Phase 1 des Coachingzyklus nach Kreis und Staub, 2014), welche als Coachingprozess mit Rollenverteilung und inhaltsbezogener Strukturierung umgesetzt wurde. Zusätzlich wurden spezifische inklusionsbezogene Adaptationen zu (1) Tandem- und Rollenzusammensetzung der Studierenden, (2) Entwicklung einer zusätzlichen Kernperspektive und (3) Bezug der Reflexion auf die Kooperationsqualität vorgenommen.

(1) Tandem- und Rollenzusammensetzung: Für die kooperative Unterrichtsplanung wurden Tandems gebildet, welche möglichst aus Regel- und Förderschullehramtsstudierenden bestehen sollten, damit eine ggf. curricular geprägte, unterschiedliche Expertise produktiv genutzt werden kann (vgl. Kapitel 2.2). Ausgehend von den oben beschriebenen Befunden fand diese Zuordnung freiwillig statt.

(2) Erweiterung der Kernperspektiven: Als inklusionsorientierte Erweiterung des Konzepts wurde eine zusätzliche Kernperspektive zur lernbegleitenden Diagnostik als ein relevantes Element für das Unterrichten in heterogenen Lerngruppen abgeleitet (vgl. Meschede & Hardy, 2020). Gerade für die lernbegleitende Diagnostik bzw. Förderdiagnostik ist sowohl die häufig den Förderschullehrkräften zugeschriebene diagnostische Expertise als auch die bei den Regelschullehrkräften verortete fachliche bzw. fachdidaktische Expertise erforderlich, wodurch dieser Fokus als

gewinnbringende Möglichkeit für eine ko-konstruktive Zusammenarbeit erscheint (vgl. Kapitel 2.2). Im Rahmen der lernbegleitenden Diagnostik intendiert die Lehrkraft, Einblicke in Vorstellungen, Denkprozesse und Lernstände der Schüler*innen zu erlangen, um diese diagnostischen Informationen direkt zur weiteren Gestaltung des Lernprozesses zu nutzen (vgl. Black & William, 2018; Schmidt, 2020). Ausgehend von den Schlüsselstrategien nach William (2013) wurden die in Tabelle 1 dargestellten Leitfragen und Gesprächsimpulse für die Kernperspektive der lernbegleitenden Diagnostik abgeleitet.

Kernperspektive lernbegleitende Diagnostik
Wohin gehen die Lernenden, was ist das Lernziel? Wie wird Transparenz hergestellt?
Wo sehen Sie diagnostische Elemente in der Einheit? Wie erhalten Sie Einblicke in die Lernprozesse der Schüler*innen?
Was ist die Zielsetzung der diagnostischen Maßnahmen? (Vorwissen/Fehlkonzepte/Verständnis etc.)
Welche Informationen können die diagnostischen Maßnahmen liefern? Wie ist die Informationstiefe einzuschätzen?
Wie können die gesammelten Daten perspektivisch im weiteren Verlauf genutzt werden?
Welches Material könnte Sie bei der Gewinnung diagnostischer Daten zusätzlich unterstützen?
Haben die Lernenden Gelegenheit, ihren eigenen Lernstand zu beschreiben und vor dem Hintergrund der Lernziele zu beurteilen?
Werden die Lernenden im Austausch mit Peers zu einer Auseinandersetzung mit eigenen und fremden Lernprozessen angeregt?
Inwiefern erhalten die Lernenden Rückmeldung zu ihrem Lernprozess?

Tab. 1: Kernperspektive für lernbegleitende Diagnostik

(3) *Reflexion der Kooperationsqualität*: Anders als bei Kreis und Staub (2014) wurde im Rahmen des Seminars der gemeinsam geplante Unterricht nicht umgesetzt und reflektiert; stattdessen bezog sich die Reflexion auf die Kooperationsqualität bei der gemeinsamen Unterrichtsplanung. Die Studierenden reflektieren somit den ko-konstruktiven Charakter ihres Gesprächs. Demnach stand entsprechend der Forderungen von Ausbildungsmaßnahmen zur Steigerung der Kooperationsqualität (vgl. Kapitel 2.2) eine Sensibilisierung für die Intensität des Austauschs sowie die dadurch erreichten individuellen Lernerfolge im Mittelpunkt.

3.2 Seminaraufbau

Das Seminar wurde digital durchgeführt. Der Aufbau des Seminars ist in drei aufeinanderfolgende Phasen gegliedert (vgl. Abbildung 1). In der ersten Seminarphase standen der

Aufbau von Grundlagenwissen sowie die theoretisch-reflexive Auseinandersetzung mit den Themenfeldern Inklusion, Kooperation und lernbegleitende Diagnostik im Fokus. In der zweiten Seminarphase wurde eine kooperative Unterrichtsplanung mit Tandems aus Studierenden des Regel- und Förderschullehramts durchgeführt. Im dritten Seminarabschnitt bildete die Reflexion der Studierenden zu ihrem kooperativen Prozess den Schwerpunkt.

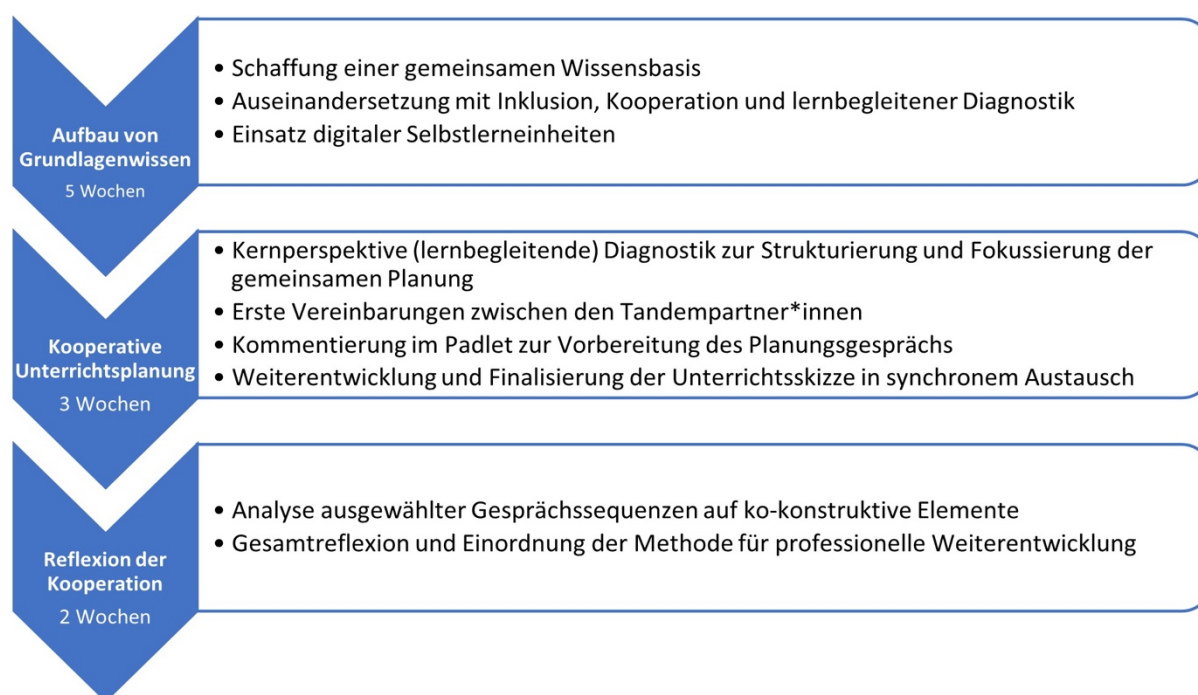


Abb. 1: Ablauf des Seminars

3.2.1 Aufbau von Grundlagenwissen

In der ersten Seminarphase erarbeiteten die Studierenden in asynchronen und synchronen digitalen Formaten Grundlagenwissen zu den Themen Inklusion im Fächerkontext, lernbegleitende Diagnostik sowie Lehrkräftekooperation. In asynchronen Phasen wurden drei digitale Selbstlernkurse angeboten, welche auf chronologisch zu bearbeitenden Seiten sequenzierte Lerninhalte umsetzten. Ausgehend von den Vorstellungen und Erfahrungen der Studierenden intendierten diese digitalen Lerneinheiten – neben der Vermittlung von Fachwissen – die Weiterentwicklung der professionellen Überzeugungen der Studierenden. Sie beinhalteten dazu Übungen zur Selbstreflexion und aktiven Auseinandersetzung mit dem Gegenstand durch fachwissenschaftliche Texte sowie Methoden- und Praxisbeispiele. Die digitalen Lerneinheiten konnten dabei adaptiv genutzt werden, da jeweils Literatur als Vertiefung, aber auch Zusammenfassungen der zentralen Aspekte als theoretischer Einstieg in die jeweiligen Themenfelder enthalten sind. Zudem wurden verschiedene Medien wie Texte, Bilder und Videos eingebunden, um eine Theorie-Praxis-Verknüpfung herzustellen (vgl. Abbildung 2). In den an die Lerneinheiten anschließenden synchronen Seminarphasen wurde das Wissen vertieft und gemeinsam


reflektiert. Eine ausführliche Beschreibung des didaktischen Ansatzes der verwendeten digitalen Lerneinheiten findet sich bei Adl-Amini, Hehn-Oldiges, Weber, Meschede, Dignath, Burgwald, Corvacho del Toro & Hardy (2019).

Methoden lernbegleitender Diagnostik: Geplante Interaktion

Aufgabe

Das untenstehende Video zeigt ein Beispiel geplanter Interaktion. Die eingesetzte Methode der Quizfrage ist ein häufig propagiertes Verfahren, das im Alltag sehr praktikabel einsetzbar ist, da es nicht viel Zeit kostet und einfach auszuwerten ist. Jedoch können damit nur bestimmte Informationen erfasst werden.

Schauen Sie zunächst das Video an und beantworten Sie anschließend die Frage auf der rechten Seite.



1. Benennen Sie Vor- und Nachteile des Verfahrens in der Unterrichtsszene vor dem Hintergrund formativer Diagnostik. Orientieren Sie sich z.B. an den folgenden Punkten: Informationstiefe, Überblick über die Klasse, Umgang mit Fehlern/Fehlkonzepten, Flexibilität, Planbarkeit, Zeit/Aufwand.

Antwort speichern Lösung anzeigen Reset

► Tipp

Abb. 2: Screenshot des Lernpaketes zur lernbegleitenden Diagnostik²

3.2.2 Kooperative Unterrichtsplanung

In der zweiten Seminarphase wurde die kooperative Unterrichtsplanung umgesetzt. Hierfür fand zunächst die Tandembildung statt, welche möglichst mit Regel- und Förderschullehramtsstudierenden umgesetzt werden sollte. Da dies durch die Seminarzusammensetzung nicht für alle Tandems möglich war, wurden Bekanntheit zwischen den Teilnehmer*innen sowie eine ähnliche studierte Fachrichtung als untergeordnete Kriterien formuliert. Weiterhin wurden die Rollen für den Coachingprozess verteilt. Die Wahl der jeweiligen Rolle innerhalb des Tandems wurde in Anlehnung an Kreis und Staub (2014) freigestellt. Die Rollen wurden im Seminar explizit thematisiert, auch mit dem Hinweis, dass die Person in der Rolle des Coachs keine inhaltlich beratende, sondern vielmehr eine moderierende Funktion übernehmen und die gemeinsame ko-konstruktive Ausarbeitung der Unterrichtsskizze im Fokus stehen sollte. Die Rahmenbedingungen (Klassenstufe, Fach, Thema etc.) sowie zeitliche Absprachen für die jeweiligen Schritte der Unterrichtsplanung wurden besprochen. Daran anschließend verschriftlichte zunächst der Coachee eine grobe Unterrichtsskizze, welche die Grundlage für den gemeinsamen Coachingprozess bildete und im weiteren Verlauf ko-konstruktiv weiterentwickelt werden sollte. Tabelle 2 zeigt einen Ausschnitt einer Unterrichtsskizze vor der kooperativen Unterrichts-

² Das abgebildete Video findet sich auf der Webseite <https://www.guterunterricht.de/unterrichtsvideos>

planung. Auch die nachfolgenden Beispiele zu den Schritten der gemeinsamen Unterrichtsplanung stammen von diesem Tandem (Förderschullehramt (Coach)/ Grundschullehramt (Coachee)).

Arbeitsphase 25 Min.	1. Schritt: SuS einteilen in Arbeitsgruppen, Klärung Fragen/Arbeitsschritte 2. Schritt: Bearbeitung AB (soweit sie kommen)	Partnerarbeit	Rechenschiffchen Arbeitsblatt	- Austeilung 2 AB, erst nach gemeinsamer Hinführung, damit SuS nicht überfordert sind mit Menge der Arbeitsblätter - Geg. Hilfestellung bei Gruppen
Abschlussphase 10 Min.	- SuS kontrollieren die Aufgaben des Partners (bis zur Hälfte des AB) - Aufgaben beenden als HA → restliche Kontrolle nächste Stunde	Plenum, SuS am Platz	Tafel	- Geg. Erklärungen an Tafel (vorrechnen, besprechen) - Ausblick auf nächste Stunde

Tab. 2: Unterrichtsskizze vor dem Coaching

Um das Potenzial der digitalen Durchführung optimal zu nutzen und den zeitlichen Aufwand im Planungsgespräch zu reduzieren, wurden an dieser Stelle zusätzlich asynchrone Möglichkeiten der Zusammenarbeit genutzt. Durch den Einsatz einer vorstrukturierten Pinnwand der Software Padlet³ (vgl. Abbildung 3) erhielten die Studierenden die Möglichkeit, in eigener Zeiteinteilung eine erste dialogische Kommentierung der Unterrichtsskizze anhand der Kernperspektive der lernbegleitenden Diagnostik vorzunehmen. Dabei wurden von beiden Studierenden Einträge im Padlet umgesetzt. Dieser erste Austausch konnte durch Rückfragen und Präzisierungen zu einer Anbahnung eines geteilten Verständnisses genutzt werden, wie Abbildung 4 beispielhaft zeigt.

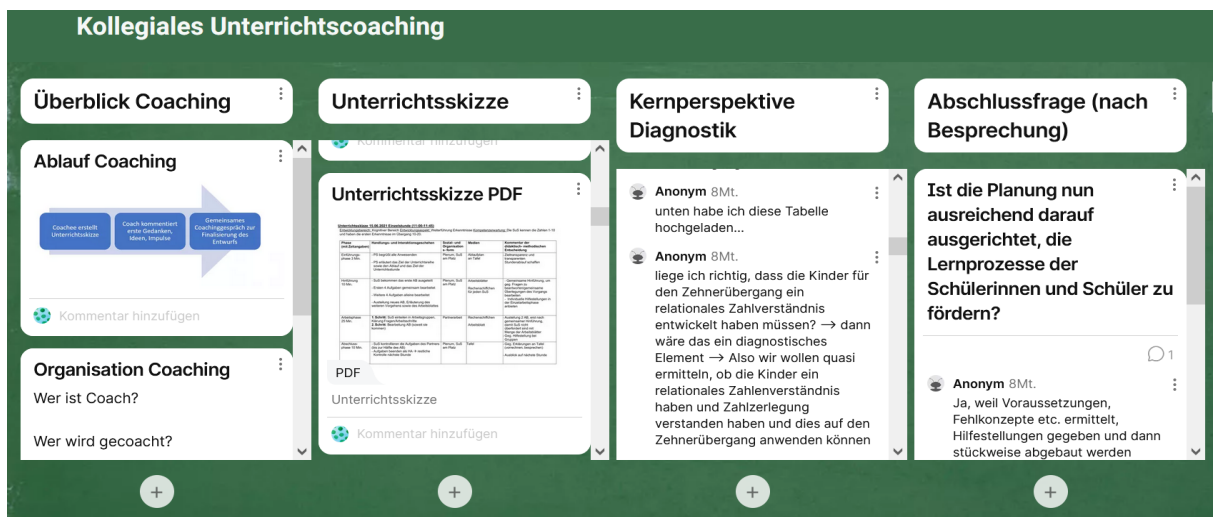


Abb. 3: Vorstrukturiertes Padlet zur Erleichterung der kooperativen Unterrichtsplanung

³ Bei Padlet handelt es sich um ein digitales Tool, in dem eine gemeinsame Pinnwand erstellt wird, auf der Texte, Bilder, Videos, Links, Sprachaufnahmen, Bildschirmaufnahmen und Zeichnungen gesammelt werden können.

COACHEE: soweit ich weiß, waren Teilkompetenzen z.B. die Zahlzerlegung --> also könnte ein diagnostisches Element heißen: Beherrschen die Kinder die Zahlzerlegung...moment

COACH: liege ich richtig, dass die Kinder für den Zehnerübergang ein relationales Zahlverständnis entwickelt haben müssen? --> dann wäre das ein diagnostisches Element --> Also wir wollen quasi ermitteln, ob die Kinder ein relationales Zahlenverständnis haben und Zahlzerlegung verstanden haben und dies auf den Zehnerübergang anwenden können

COACHEE: Ja genau, oben bei der Frage habe ich die meines Wissens nach Teilkompetenzen, die die SuS brauchen, von daher gehe ich bei deinen diagnostischen Elemente mit...

Abb. 4: Beispiel zu dialogischem Austausch der Studierenden auf dem Padlet

Im Anschluss an diesen ersten asynchronen Austausch erfolgte ein synchrones Planungsgespräch, das die ko-konstruktive Weiterentwicklung und Optimierung der Unterrichtsskizze unter Einbezug der Kernperspektive zum Ziel hatte und für die anschließende Reflexion audiographiert wurde. Dafür wurden die Studierenden im Vorfeld darin geschult, die in Kapitel 2.2 beschriebenen ko-konstruktiven Sprachhandlungen in beispielhaften Coachingsequenzen zu erkennen und selbst einzusetzen. Im Rahmen der gemeinsamen Unterrichtsplanung sollte der ko-konstruktive Charakter des Gesprächs dann umgesetzt und vor allem durch die Gesprächshandlungen des Coachs initiiert und aufrechterhalten werden. In zwei Beispielen wird nachfolgend die Umsetzung in den Studierendengesprächen aufgezeigt.

Das erste Beispiel (vgl. Abbildung 5) folgt auf eine fragende Gesprächshandlung des Coachs, welche zum Überdenken der geplanten Hausaufgabe anregt. Der Coachee erläutert daraufhin seinen Gedankengang und beginnt nach Lösungen für die aufgeworfene Schwierigkeit zu suchen. Zu Beginn der Sequenz bringt der Coach nun eine neue Idee zu einer möglichen Umsetzung ein und geht dabei auf den Wunsch nach zusätzlicher diagnostischer Information ein. Ausgehend von diesem Impuls entwickeln Coach und Coachee schrittweise das weitere Vorgehen, dabei stellen sie durch wiederholende Zusammenfassungen und gezielte Rückfragen immer wieder sicher, dass sie ein gemeinsames Verständnis der Aufgabensequenz haben. Abschließend greift der Coachee noch einmal die Ausgangsfrage nach einer möglichen Überforderung der Schüler*innen auf und zeigt sich mit der ko-konstruktiv entwickelten Lösung zufrieden.

00:29:10

COACH: Da wäre meine Idee nämlich gewesen, wenn wir es so machen, dass wir quasi eine Aufgabe nur nehmen und die Schüler sollen dann dazu noch mal, nein das ist erste Klasse ger? [COACH: mhm] Wenn wir dann quasi so Symbole oder so was nehmen? Also ich weiß nicht ob die jetzt schon schreiben können und wie weit sie das können aber dass wir dann quasi so noch mal, dass-sie-das-noch-mal sagen, wie bin ich vorgegangen? Also entweder so wie Schnipsel, die sie zusammen auseinanderschneiden müssen und dann aufkleben, oder Reihenfolge [COACH: mhm] sortieren, oder so; (da kann man-)

COACHEE: Oder vielleicht finden wir noch eine Aufgabe, wo man quasi, oder wir [COACH: mhm] konstruieren eine Aufgabe, find-ich-auch-ganz-gut wo man eben das Puzzle eben macht. oder man macht so ne Strichlis- wie so ne Schlange, [COACH: genau] man schneidet alle Sachen aus und klebt=es dann auf in einer Schlange, wie man vorgegangen ist;

COACH: Ja, oder dass man wirklich die einzelnen Schritte so aufschreiben. Also wirklich

COACHEE: | ich finde das noch besser

COACH: ähm diese [COACH: ja] Rechenschiffchen da, und sie da das nur einmal müssen, was die quasi gemacht haben, aber da die einzelnen Schritte so nacheinander [COACH: mhm] einmal müssen. [COACH: mhm] so vielleicht irgendwie und da kann man ja

COACHEE: | mhm, man könnte es ja auch-

COACH: schön differenzieren.

COACHEE: Ja, erklären mit, keine Ahnung, man nimmt zuerst nen roten Stift, h damit malt man das den ersten Schritt, blau ist der zweite Schritt; und so weiter. kann man ja auch, entweder so, oder wir machen ja doch, das finde ich eigentlich besser. find ich gut.

COACH: also quasi schrittweise ähm Lösung, dass wir schrittweise die Lösung nachvollziehen können.

COACHEE: ja, genau. finde ich besser, als dass sie die Aufgaben, weil am Ende gibt=es nur Verzweiflung. Verstehe ich; finde ich gut.

00:30

Abb. 5: Beispiel 1 aus einem Planungsgespräch zwischen Studierenden

Während im ersten Beispiel der dialogische Austausch im Fokus steht, zeigt sich im zweiten Beispiel (vgl. Abbildung 6), dass die Studierenden spezifisches Wissen aus ihrem fachlichen Hintergrund einbringen. Der Coach richtet den Blick auf die Verwendung von Fachbegriffen als diagnostische Information. Zur richtigen Einordnung benötigt dieser das mathematikdidaktische Wissen des Coachees, wodurch die Interdependenz der gemeinsamen Aushandlung deutlich wird. Gleichzeitig charakterisieren auch in diesem Ausschnitt der gegenseitige Rückbezug durch Fragen die Intention der gemeinsamen Verständnissicherung.

Beide Beispiele können nach Mercer (2000) als Ko-Konstruktionen mit gemeinsamen Aushandlungen und Elaborationen zwischen den Studierenden gedeutet werden.

00:23:32

COACH: Also das wäre das eine. Diagnostik lässt sich einmal die Benutzung von Fachbegriffen? ähm wie sicher sind die Fachbegriffe? einmal verstanden und Verwendung, verstehen und Verwendung und dann genau, das wusste ich halt nicht so genau, was die da für Teilkompetenzen für brauchen, also wo was Voraussetzungen sind und was wir daran erkennen. da ich ja nicht Mathe als Fach hab genau

COACHEE: ja? darüber hab ich mir tatsäch- also ich habe mir das Kerncurriculum noch mal angeguckt ähm da stehen ja keine expliziten Kompetenzen drinne. [COACH: mhm] sowas wie die müssen den Übergang von Zehner zu Einer können [COACH: mhm] sowas steht da ja gar nicht drinne ähm aber als Voraussetzung des Ganzen, habe ich mir, also zum einen eben das Wissen über den Einer und Zehner, dass wenn ich zehn Einer habe, ein Zehner habe? das wäre das-

COACH: Nach dem Mengenverständnis oder-so-was-das-ist oder?

COACHEE: Ja, Mengenverständnis [COACH: mhm] genau. [COACH: ok] ähm das ist so, würde ich sagen, die Kernkompetenz.

00:24:42

Abb. 6: Beispiel 2 aus einem Planungsgespräch zwischen Studierenden

Am Ende des Planungsgesprächs steht die finale Unterrichtsplanung als von beiden Tandempartner*innen ko-konstruktiv entwickeltes Produkt. Die entstandene schriftliche Unterrichtsplanung des Tandems (vgl. Tabelle 3) zeigt im Vergleich zur entsprechenden Unterrichtsskizze vor dem Coaching (vgl. Tabelle 2) eine deutliche Ausdifferenzierung. Mit Blick auf den Planungsfokus der lernbegleitenden Diagnostik wird deutlich, dass bei der Weiterentwicklung der schriftlichen Planung wichtige Elemente integriert wurden. So wurden im Unterrichtsentwurf ein Lernstrukturgitter zur Unterstützung der Selbsteinschätzung und gezieltes Feedback zu den Lernständen der Schüler*innen und der nächsten Unterrichtsschritte eingebaut. Zusätzlich wurden Zielsetzung und Vorgehen zur diagnostischen Informationsgewinnung konkretisiert.

Arbeitsphase 20 Min.	1. Schritt: SuS einteilen in Arbeitsgruppen (wählen Aufgabe anhand des Lernniveaus, in welchem sie sich einschätzen → PartnerIn mit derselben Aufgabe finden) 2. Schritt: Bearbeitung der Materialien	Partnerarbeit	Rechenschiffchen Arbeitsblätter und Materialien in Schubern bereitgestellt (Aufbau: schrittweiser Abbau der Hilfestellungen → Diagnostik: Unsicherheiten, benötigte Hilfen, ...)	Kinder wählen die Arbeitsblätter anhand des Lernstrukturgitters selbständig aus (Lernniveau differenziert, Selbsteinschätzung, eigene Stundenziele setzen) - LK lassen sich von Kindern ihre Vorgehensweise versprachlichen → Hilfestellungen, Fehlerschwerpunkte/Fehlkonzepte etc. erkennen
Abschlussphase 10 Min.	- Besprechung ausgewählter Aufgaben: Lautes Denken durch Kinder → LK übersetzen in Fachsprache („Forschersprache“) - HA: AB auf dem sie ihr Vorgehen anhand einer Aufgabe schrittweise erläutern und „Was brauche ich noch?“ „Was ist unklar?“ (kindgerecht aufbereitet: Was muss ich noch in meinen Rucksack packen, um die Treppenstufe weiter hochklettern zu können? → Bilder mit Rucksack verbinden) - Rückmeldung zu den erreichten Lernzielen und zur Arbeitsweise - Ausblick (anhand des Lernstrukturgitters)	Plenum, SuS am Platz	AB für HA (Differenzierung: Satzanfänge, Sortieren vorgegebener Arbeitsschritte, Zuordnung von Bildern oder Begriffen...)	- Verbalisierung des Gelernten, Festigung, Diagnostik: Fehlkonzepte, fehlendes Vorwissen, Unsicherheiten erkennen → entsprechende Materialien anbieten können - Fachsprache erneut thematisieren - Ausblick auf nächste Stunde

Tab. 3: Unterrichtsplanung des Tandems nach der kooperativen Unterrichtsplanung

3.2.3 Reflexion der Kooperationsqualität

Die an die Überarbeitung anschließende Reflexion thematisiert den Coachingverlauf und die gemeinsame Unterrichtsplanung mit Bezug zu den Kriterien einer ko-konstruktiven Kooperation. Vor diesem Hintergrund wählten die Studierenden konkrete Sequenzen und Satzbeispiele aus der Audioaufnahme ihres Planungsgesprächs aus, in denen sie ko-konstruktive Gesprächshandlungen erkennen konnten. Dabei analysierten sie, inwiefern anhand der gewählten Gesprächssequenzen eine intensive gemeinsame Auseinandersetzung, stetige Verständnissicherung und durch geteiltes Wissen entstandene Ideen gezeigt werden können. Neben der inhaltlichen Analyse des Planungsgesprächs schätzten die Studierenden in einer Gesamtreflexion zusätzlich ihren persönlichen Nutzen und die Bedeutung der gemeinsamen Unterrichtsplanung für ihre professionelle Weiterentwicklung ein. In Abbildung 7 findet sich ein kurzer Ausschnitt aus dieser Reflexion, ergänzend dazu in Abbildung 8 die schriftliche Reflexion der Kooperation.

„Also quasi... Stichwort ‚Lautes Denken‘“,
 „Also quasi...Ablauf im Kopf vordenkt“

Markant ist, dass der Coach immer die Wortfolge „Also quasi...“ nutzt, um die bisher entwickelten Ideen eines Abschnitts zusammenzufassen bzw. zu paraphrasieren. Der Coachee bestätigt dann die Rückversicherung des Coachs oder korrigiert.

Abb. 7: Beispiel aus der Reflexion des Planungsgesprächs

„Zwar hatte jede von uns ihren „Expertenpart“, aber es wurden beide Perspektiven eingebracht, die wir dann zu einem großen Ganzen zusammenfügen konnten. Dadurch ist unsere Planung am Ende deshalb besser geworden, weil sie detaillierter und umfassender in Bezug auf verschiedene Aspekte von Unterrichtsplanung (Inhalt, Diagnostik, Sozialformen, Methodik...) gestaltet ist. Insbesondere bezogen auf die diagnostische Ausrichtung hat die Stunde (im dialogischen Prozess) an pädagogischem Gehalt gewonnen. Es sind neue Ideen entstanden, wie zum Beispiel das Bild mit der Treppe (Lernstrukturgitter), welches wir durch das Einbringen unseres jeweiligen Fachwissens konkretisieren konnten. Letztlich ist die Unterrichtsstunde dadurch genauer geworden und uns ist klarer, was wir machen wollen. Wir fühlen uns sicherer, diese Unterrichtsstunde zu halten, als vor dem Coaching und haben einen interessanten Austausch erlebt.“

Abb. 8: Schriftliche Gesamtreflexion der Studierenden

Im hier formulierten subjektiv empfundenen Nutzen der Studierenden spiegeln sich die Ziele der kooperativen Unterrichtsplanung wider. Die Studierenden stellen dar, dass durch das Zusammenfügen der förderpädagogischen und fachdidaktischen Perspektive die Unterrichtsplanung verbessert wurde und durch das geteilte Wissen konzeptionelle Weiterentwicklungen entstanden, die ohne die Kooperation nicht erreicht worden wären.

3.3 Formative Evaluation des Seminars

3.3.1 Teilnehmende

Das Seminar „Lehrkräftekooperation in der Inklusion“ wurde im Sommersemester 2021 durchgeführt. Curricular wurde das Seminar im bildungswissenschaftlichen Anteil für Studierende aller Lehramtsstudiengänge eingebunden. Der entsprechende Modulschwerpunkt zielt, unter Einbezug aktueller Herausforderungen und Innovationen im Bildungssystem, auf die Reflexion der eigenen Professionalisierung und die Erprobung der Lehrkräfterolle ab. Die Seminargruppe umfasste 44 Lehramtsstudierende, von denen 18 Lehramt für Grundschulen, 18 Lehramt für Sonderpädagogik, 4 Lehramt für Gymnasien und 4 Lehramt für Haupt- und Realschule studierten. 94% hatten bereits praktische Unterrichtserfahrung; 64 % wiesen Erfahrung in inklusiven Kontexten auf. Während 52 % der Studierenden bereits Veranstaltungen mit Inklusionsbezug besucht hatten, gaben lediglich 6 % an, das Thema Lehrkräftekooperation bearbeitet zu haben. Für die kooperative Unterrichtsplanung wurden 21 Tandems und zwei Gruppen aus drei Teilnehmer*innen gebildet.

3.3.2 Ergebnisse

Zur formativen Evaluation des Seminars wurde eine Erhebung im Prä-Postdesign durchgeführt. An der Präerhebung nahmen 36 Studierende teil, an der Posterhebung zum Seminarende 26 Studierende. Nach Prüfung konnten 23 Prä- und Postdatensätze einander zweifelsfrei zugeordnet werden und wurden in die Analyse eingezogen. Davon wurden 40 % von Studierenden des Förderschullehramts und 60% von Studierenden des

Regelschullehrantes beantwortet, was der Verteilung der Lehramtsstudiengänge im Seminar entspricht. Die Studierenden wurden bezüglich ihrer Einstellungen zu Heterogenität im Unterricht, ihrer Selbstwirksamkeit zum adaptiven Unterricht sowie ihrer Einstellungen zur Bedeutung von Lehrkräftekooperation befragt. Die Teilnahme an der Befragung war freiwillig. Die Erfassung der Einstellungen zur Heterogenität erfolgte mittels eines Instruments von Dignath, Meschede, Kunter & Hardy (2020), mit dem in 24 Items Einstellungen zu den Heterogenitätsdimensionen Behinderung, kulturelle Heterogenität und Leistungsheterogenität erfragt werden. Die Selbstwirksamkeit zum adaptiven Unterricht wurde mit einer Skala von Meschede und Hardy (2020) erfasst, die mit insgesamt 22 Items die Dimensionen Diagnostik, Differenzierung und Förderung sowie Kooperatives Lernen einschätzt. Beide Instrumente verwenden eine vierstufige Likert-Skala (1 = trifft überhaupt nicht zu, 4 = trifft voll zu). Zur Erfassung der Kooperationseinstellung wurde ein Instrument von Rothland (2009) eingesetzt. Das Instrument umfasst insgesamt 20 Items, wobei eine Skala zur Bedeutung kollegialer Kooperation und kollegialer Unterstützung im Lehrkräfteberuf und eine Skala zur Bedeutung kollegialer Kooperation und kollegialer Unterstützung in der antizipierten zukünftigen Berufstätigkeit unterschieden werden. Dabei wird eine sechsstufige Antwortskala genutzt (6 = trifft völlig zu, 1 = trifft gar nicht zu).

Skala (Anzahl Items)	Cron- bach's alpha	Prä-Wert		Post-Wert		p	Cohen's <i>d</i>
		M	SD	M	SD		
Einstellungen zu Heterogenität (24)	.88	2.33	.21	2.41	.39	.127	.36
Selbstwirksamkeit im Umgang mit Heterogenität (22)	.89	2.41	.49	3.37	.38	.010*	.62
Einstellung zu Kooperation (20)	.82	5.04	.37	5.45	.37	.001**	.37

**p<.01,

Tab. 4: Ergebnisse der formativen Veranstaltungsevaluation

Zur Analyse der Entwicklungen von Prä- zu Posttest auf den drei Skalen wurden t-Tests für abhängige Stichproben durchgeführt. Die Ergebnisse dieser Analysen sowie die deskriptiven Werte sind in Tabelle 4 aufgeführt. Während für die Einstellungen zu Heterogenität keine signifikanten Mittelwertänderungen gezeigt werden konnten, ergab sich für die mittlere Selbstwirksamkeit zum adaptiven Unterricht eine signifikante Zunahme

zwischen beiden Messzeitpunkten mit mittlerer Effektstärke. Dies bestätigt Befunde aus anderen Studien, dass heterogenitätssensible Seminare eine entscheidende Rolle in Bezug auf die Selbstwirksamkeitserwartung der Studierenden spielen, während Heterogenitätseinstellungen bei kurzfristigen Interventionen eher veränderungsresistent sind (vgl. Junker, 2020). Neben den Selbstwirksamkeitserwartungen wurde auch bei den Einstellungen zur Kooperation eine signifikante Veränderung von Prä- zu Posttest mit kleiner Effektstärke beobachtet. Dies spricht dafür, dass die kooperative Unterrichtsplanung den intendierten Effekt auf die Bedeutung von Kooperationen bei Lehramtsstudierenden erzielen konnte, wenn auch in nur geringem Veränderungsmaß. In Anbetracht der kleinen Stichprobe, des Dropouts vom Prä- zum Posttest und des Fehlens einer Vergleichsgruppe können die dargestellten Ergebnisse nur einen ersten Hinweis auf die Wirksamkeit der Professionalisierungsmaßnahme im universitären Kontext liefern, den es durch weitere evaluierte Implementationen des Konzepts abzusichern gilt. Darüber hinaus ergeben sich aus den Ergebnissen Hinweise zur Weiterentwicklung des Konzepts.

4. Ausblick und Diskussion

Ziel des vorgestellten Seminarkonzepts ist es, zentrale Kompetenzen von angehenden Regel- und Förderschullehrkräften in Bezug auf Kooperation in der Inklusion zu fördern und deren unterschiedliche Expertisen produktiv zur Unterrichtsplanung zu nutzen. Durch eine Coachingphase mit dem Ziel der gemeinsamen (Weiter-)Entwicklung einer Unterrichtsskizze sowie die Reflexion der Kooperationserfahrung soll der Nutzen multiprofessioneller Kooperation für den Umgang mit Heterogenität im inklusiven Unterricht erfahrbar gemacht werden. Auch wenn die Ergebnisse der formativen Evaluation im Prä- und Postvergleich aufgrund der geringen Stichprobengröße nur unter Vorbehalt betrachtet werden können, zeigen sich sowohl für die Selbstwirksamkeit zum adaptiven Unterricht als auch für die Einstellung zu Kooperation positive Veränderungen. Diese ersten Wirkungsindikatoren gilt es durch eine weitere Erprobung des Konzepts im universitären Kontext abzusichern. Zudem wäre es von Bedeutung, die Wirksamkeit des Konzepts in Bezug auf weitere Aspekte professioneller Kompetenz, wie z. B. pädagogisches Wissen, zu evaluieren und eine ausführliche Analyse der Kooperationsqualität aller Planungsgespräche in der Coachingphase vorzunehmen. Beispielhafte Einblicke in die Coachingprozesse deuten darauf hin, dass das Seminarangebot die ko-konstruktive Weiterentwicklung einer schriftlichen Unterrichtsplanung ermöglichen kann.

Trotz der positiven Gesamttendenz zeigten sich bei der Seminardurchführung auch kritische Momente, die bei der weiteren Erprobung hinterfragt und überarbeitet werden sollten. Ein zentraler Punkt ist die mögliche Reproduktion der in Kapitel 2.1 beschriebenen Rollenzuschreibungen. Trotz deren Thematisierung und trotz des Hinweises, dass das Seminar einen allgemeinpädagogischen Ansatz verfolgt und explizit keine Zuschreibung von (sonder-)pädagogischen Aufgabenfeldern und Rollen erfolgen sollte, entschied sich die Mehrheit der Tandems dafür, die angehende förderpädagogische Lehrkraft mit der coachenden Rolle zu besetzen. Durch die eher moderierende als fachlich beratende

Funktion des Coachs kommen die beschriebenen Zuschreibungen zwar nicht unmittelbar in der Durchführung des Coachings zum Tragen. Dennoch sollten an dieser Stelle die schon vorhandenen Rollenzuschreibungen auf Seiten der Studierenden in den Blick genommen und es sollte hinterfragt werden, inwiefern Zuschreibungen reproduziert werden. Es gilt abzuwägen, ob der beobachteten Tendenz durch Maßnahmen, bspw. durch eine Rollenvorgabe, entgegengewirkt werden sollte. Beim kollegialen Unterrichtscoaching nach Kreis und Staub (2014) ist bei wiederholter Durchführung ein Rollenwechsel zwischen Coach und Coachee vorgesehen, welcher im Rahmen des Seminars aus Zeitgründen nicht erfolgte, jedoch ggf. einen Beitrag zur Aufweichung von Rollendefinitionen hätte leisten können.

Bei der Entscheidung, den Coachingprozess im Seminar auf die Unterrichtsplanung zu beschränken, spielten die pandemische Lage und die damit verbundenen erschwerten Zugänge zu Schulen eine entscheidende Rolle. Perspektivisch wären Varianten des Seminars denkbar, die eine tatsächliche Durchführung der geplanten Unterrichtsstunde beinhalten. Jedoch bot das Seminar gerade durch diese Eingrenzung genug Raum dafür, eine gemeinsame Basis für das Coaching zu erarbeiten und die Kooperationsqualität selbst ins Zentrum der Reflexion zu stellen, was vor dem Hintergrund der Praxisanforderungen an Lehrkräfte in der Inklusion von hoher Bedeutung ist (vgl. Kapitel 2).

Mit Blick auf eine vernetzte Lehrkräfteausbildung ergeben sich weitere Aufgabefelder und Perspektiven für den Einsatz der Professionalisierungsmaßnahme in der zweiten und dritten Phase der Lehrkräftebildung. Insbesondere für die langfristige Tandemarbeit ergeben sich hier durch die Möglichkeit der Erprobung der entwickelten Unterrichtsplanungen neue Potenziale. Durch die Umsetzung des gesamten Coachingzyklus können ein klarer Anwendungsbezug und Reflexionsmöglichkeiten für den eigenen Unterricht geschaffen werden. Gleichzeitig sind mehrfache Zyklen denkbar, in denen weitere inklusionsrelevante Kernperspektiven, beispielsweise zur individuellen Förderung, sowie die Umsetzung von Rollenwechseln erprobt werden könnten.

Literatur

- Adl-Amini, Katja; Hehn-Oldiges, Martina; Weber, Nadine; Meschede, Nicola; Dignath, Charlotte; Burgwald, Caroline; Corvacho del Toro, Irene & Hardy, Ilonca (2019). Professionalisierung von angehenden Lehrkräften im Kontext Heterogenität unter Verwendung digitaler Lerneinheiten. In *Herausforderung Lehrer_innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion (HLZ)* 2(3), S. 233-250. <https://doi.org/10.4119/hlz-2469>
- Arndt, Ann-Kathrin & Werning, Rolf (2013). Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik: Ergebnisse eines qualitativen Forschungsprojektes. In Werning, Rolf & Arndt, Ann-Kathrin (Hg.), *Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 12–40.
- Black, Paul & Wiliam, Dylan (2018). Classroom assessment and pedagogy. In *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. 25, S. 1-25.

- Boban, Ines & Hinz, Andreas (2003). Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf>
- Conderman, Greg (2011). Middle School Co-Teaching: Effective Practices and Student Reflections. In *Middle School Journal* 42, S. 24-31.
- Deutsche Unesco-Kommission e. V. (2010). *Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik* (2. Aufl.). Bonn.
- Dignath, Charlotte; Meschede, Nicola; Kunter, Mareike & Hardy, Ilonca (2020). Empirische Arbeit: Ein Fragebogen zur Erfassung von Überzeugungen Lehramtsstudierender zum Unterrichten in heterogenen Klassen: Befunde zur Kriteriumsvalidität und Veränderungssensitivität. In *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 67(3), S. 194-211. <http://dx.doi.org/10.2378/peu2020.art16d>
- Friend, Marilyn; Cook, Lynne; Hurley-Chamberlain, Deanna & Shamberger, Cynthia (2010). Co-Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education. In *Journal of Educational and Psychological Consultation* 20, S. 9-27.
- Gräsel, Cornelia; Decristan, Jasmin & König, Johannes (2017). Adaptiver Umgang mit Heterogenität im Unterricht. In *Unterrichtswissenschaft* 45(4), S. 195-206.
- Gräsel, Cornelia; Fußangel, Kathrin & Pröbstel, Christian (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? In *Zeitschrift für Pädagogik* 52(2), S. 205-219.
- Grosche, Michael; Fußangel, Kathrin & Gräsel Cornelia (2020) Kokonstruktive Kooperation zwischen Lehrkräften. In *Zeitschrift für Pädagogik* 66(4) S. 461-479.
- Hellmich, Frank; Hoya, Fabian; Schulze, Jan Roland & Blumberg, Eva (2021). Effects of pre-service teachers' collaboration on children's competencies and motivation in (non)inclusive primary school science lessons. In *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1862406>
- Junker, Robin; Zeuch, Nina; Rott, David; Henke, Ina; Bartsch, Constanze & Kürten, Ronja (2020). Zur Veränderbarkeit von Heterogenitäts-Einstellungen und -Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehramtsstudierenden durch diversitätssensible hochschuldidaktische Lehrmodule. In *Empirische Sonderpädagogik* 12(1), S. 45-63.
- Klassen, Robert M., Tze, Virginia M. C., Betts, Shea M. & Gordon, Kelly A. (2011). Teacher efficacy research 1998–2008: Signs of progress or unfulfilled promise? In *Educational Psychology Review* 23(1), S. 21-43.
- König, Johannes; Gerhard, Kristina; Melzer, Conny; Rühl, Anna-Maria; Zenner, Julie & Kaspar, Kai (2017). Erfassung von pädagogischem Wissen für inklusiven Unterricht bei angehenden Lehrkräften: Testkonstruktion und Validierung. In *Unterrichtswissenschaft* 45(4), S. 223-242.
- Kreis, Anneliese & Staub, Fritz (2014). Kollegiales Unterrichtscoaching. In Bartz, Adolf; Dammann, Maja; Huber, Stephan Gerhard; Klieme, Torsten; Kloft, Carmen & Schreiner, Manfred (Hg.), *PraxisWissen Schulleitung* (33. Aktualisierungslieferung, Teil 3, 30.32). Köln: Wolters Kluver, S. 1-13.

- Kreis, Anneliese (2015). Professionsforschung in inklusiven Settings – Einblick in die Studie KosH. In Redlich, Hubertus; Schäfer, Lea; Wachtel, Grit; Zehbe, Kaja & Moser, Vera (Hg.), *Veränderung und Beständigkeit in Zeiten der Inklusion. Perspektiven Sonderpädagogischer Professionalisierung (Perspektiven sonderpädagogischer Forschung)*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 25-43.
- Lu, Hsiu-Lien (2010). Research on peer coaching in preservice teacher education – A review of literature. In *Teaching and Teacher Education* 26(4), S. 748-753.
- 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.
- Lütje-Klose, Birgit & Pollmeier, Tanja (2014, 17.01.). *Sonderpädagogische Lehrkräfte in der allgemeinen Schule – veränderte Rollen und Aufgaben* [Vortrag]. Fachkongress zu den Konsequenzen aus dem Schulversuch „Ausbau von Förderschulen zu Kompetenzzentren für sonderpädagogische Förderung“, Oberhausen.
- Massenkeil, Julius & Rothland, Martin. (2016). Kollegiale Kooperation im Lehrerberuf. Überblick und Systematisierung aktueller Forschung. In *Schulpädagogik heute* 7. S. 87-118
- Melzer, Conny; Hillenbrand, Clemens; Sprenger, David & Hennemann, Thomas (2015). Aufgaben von Lehrkräften in inklusiven Bildungssystemen – Review internationaler Studien. In *Erziehungswissenschaft* 26(51), S. 61-80.
- Mercer, Niel (2000). *Words and Minds: how we use language to think together*. London: Routledge.
- Meschede, Nicola & Hardy, Ilonca (2020). Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehramtsstudierenden zum adaptiven Unterrichten in heterogenen Lerngruppen. In *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 23, S. 565-589. <https://doi.org/10.1007/s11618-020-00949-7>
- Moser, Vera; Schäfer, Lea & Kropp, Andreas (2014). Kompetenzbereiche von Lehrkräften in inklusiven Settings. In Lichtblau, Michael; Blömer, Daniel; Jüttner, Ann-Kathrin; Koch, Katja; Krüger, Michaela & Werning, Rolf (Hg.), *Forschung zu inklusiver Bildung: Gemeinsam anders lehren und lernen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 124-143.
- Murawski, Wendy (2010). *Collaborative Teaching in Elementary Schools. Making the Co-Teaching Marriage Work*. Thousand Oaks: Corwin.
- Neumann, Phillip (2019). *Kooperation selbst bestimmt? Interdisziplinäre Kooperation und Zielkonflikte in inklusiven Grundschulen und Förderschulen*. Münster: Waxmann.
- Richter, Dirk & Pant, Hans Anand (2016). *Lehrerkooperation in Deutschland. Eine Studie zu kooperativen Arbeitsbeziehungen bei Lehrkräften der Sekundarstufe 1*. Gütersloh: Bertelsmann.
- Ritter, Roswitha; Wehner, Antje; Lohaus, Gertrud & Krämer, Philipp (2020). Effect of same discipline compared to different discipline collaboration on teacher trainees' collaboration skills and attitudes towards inclusive education. In *Teaching and Teacher Education* 87. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102955>

- Rothland, Martin (2009). Kooperation und kollegiale Unterstützung im Lehrerberuf. Empirische Befunde zum Berufsbild und zu berufsrelevanten Einstellungen angehender Lehrkräfte. In *Lehrerbildung auf dem Prüfstand* 2(2), S. 282-303.
- Schmidt, Christin (2020). *Formatives Assessment in der Grundschule*. Wiesbaden: Springer.
- Schnebel, Stephanie (2020). Coaching und Mentoring als Gegenstand der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In Cramer, Colin; Drahmman, Martin; König, Johannes; Rothland, Martin & Blömeke, Sigrid (Hg.), *Handbuch Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 748-755.
- Schnebel, Stephanie & Kreis, Anneliese (2014). Kollegiales Unterrichtscoaching zwischen Lehramtsstudierenden. In *Journal für LehrerInnenbildung* 4, S. 41-46.
- Scruggs, Thomas E.; Mastropieri, Margo A. & McDuffie, Kimberly A. (2007). Co-Teaching in Inclusive Classrooms: A Metasynthesis of Qualitative Research. In *Council for Exceptional Children* 73(4), S. 392-416.
- Trumpa, Silke; Franz, Eva & Greiten, Silvia. (2016). Forschungsbefunde zur Kooperation von Lehrkräften – Ein narratives Review. In *Die deutsche Schule* 108(1), S. 80-92.
- Weitzel, Holger & Blank, Robert (2019). Peer Coaching und fachdidaktische Unterrichtsplanung – ein Overload? In Degeling, Maria; Franken, Nadine; Freund, Stefan; Greiten, Silvia; Neuhaus, Daniela & Schellenbach-Zell, Judith (Hg.), *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 393-404.
- Werning, Rolf & Urban, Michael (2014). Inklusive Pädagogik in der Ganztagschule. In Maschke, Sabine & Böttcher, Wolfgang (Hg.), *Inklusion. Der pädagogische Umgang mit Heterogenität* (Jahrbuch Ganztagschule, Bd. 2014). Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik, S. 11-21.

Über die Autorinnen

Michelle Moos, Goethe Universität Frankfurt am Main, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Institut für Pädagogik der Elementar- und Primarstufe
Korrespondenzadresse: m.moos@em.uni-frankfurt.de

Prof.' Dr.' Katja Adl-Amini, Technische Universität Darmstadt, Fachbereich Humanwissenschaften, Institut für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik
Korrespondenzadresse: adl-amini@apaed.tu-darmstadt.de

Prof.' Dr.' Ilonca Hardy, Goethe Universität Frankfurt am Main, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Institut für Pädagogik der Elementar- und Primarstufe
Korrespondenzadresse: hardy@em.uni-frankfurt.de

Meike Unverferth, Helen Gaßner-Hofmann, Andrea Mehlich & Astrid Rank

Kooperation in der Hochschullehre: Interprofessionelle Dozierendentandems in der Lehrkräftebildung zu Inklusion

Abstract

Interprofessionelle Kooperation von Lehrkräften als Qualitätsmerkmal inklusiver Schule findet sich in der vorbereitenden Hochschullehre selten. Dass Hochschullehre kooperativ angelegt werden kann, wird im Artikel anhand des Zusatzstudiums Inklusion – Basiskompetenzen (ZIB) der Universität Regensburg¹ aufgezeigt. Im Beitrag wird die Konzeption des ZIB, v. a. die Bedeutung der Tandemlehre von Sonder- und Regelschullehrkraft, vorgestellt und mit Erfahrungen der Dozierenden sowie der Studierenden ergänzt.

In inclusive schools, interprofessional cooperation between teachers is an important quality feature. But in preparatory university teaching collaboration is rarely implemented. The article shows that university teaching can be designed in a cooperative way by the example of the supplementary study programme “Inclusive education – basic skills (ZIB)” at Universität Regensburg. This programme relies on tandems of lecturers from special education and regular school teachers. The article presents the concept of the ZIB, especially the importance of the tandem teaching, and the experiences of lecturers and students.

Schlagwörter:

Kooperation, Inklusion, Hochschullehre, Tandemlehre, Professionalisierung,
Cooperation, Inclusion, Preservice Teacher Training, Tandem Teaching, Professionalization.

I. Einleitender Gedanke

Wo Menschen in Bildungsprozessen tätig sind, scheint Kooperation selbstverständlich zu sein. Sie gilt als Merkmal der Professionalität Lehrender und wird sowohl als Voraussetzung als auch als Zielperspektive der Schul- und Unterrichtsentwicklung verstanden (vgl. Hinzke, 2014; Quante & Urbanek, 2021). Gerade für die zentrale Entwicklungsaufgabe der Gestaltung einer inklusiven Schule wird Kooperation als wesentliches Merkmal benannt (vgl. Sonnleitner, Frey, Rank & Munser-Kiefer, 2021). Hierbei wird dabei das Ziel verfolgt, „Inklusion als gleichberechtigtes Miteinander aller Lernenden auf organisationaler,

¹ Das Zusatzstudium Inklusion – Basiskompetenzen ist eine Maßnahme von KOLEG und KOLEG2, welche von der Universität Regensburg durchgeführt wurde bzw. wird. KOLEG wurde, KOLEG2 wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter den Förderkennzeichen 01JA1512 und 01JA1812 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen.



unterrichtlicher und personeller Ebene zu realisieren. Durch die Wertschätzung von Vielfalt sowie die Ermöglichung des individuellen Fortkommens sollen die Lernbedingungen aller Schüler:innen verbessert werden" (ebd.: 239). Um Kooperation in der schulischen Inklusion zu verbessern, bietet es sich an, bereits die Lehrkräftebildung kooperativ zu gestalten. Möglichkeiten der kooperativen Hochschullehre werden im Folgenden anhand eines Projektes der Universität Regensburg dargestellt.

2. Kooperation in der inklusiven Schulpraxis

Quante und Urbanek (2021) definieren Kooperation in Anlehnung an verschiedene Autor*innen als „bewussten, interaktiven und konstruktiven Prozess von zwei oder mehr Personen, welcher zur Erreichung gemeinsamer Ziele nötig ist und auf Gleichwertigkeit, Kommunikation sowie Reziprozität beruht“ (S. 117). Kooperation im Bildungskontext ist somit nicht allein durch Zusammenarbeit und Koordinierung gekennzeichnet (vgl. Quante & Urbanek, 2021). Um von Kooperation sprechen zu können, bedarf es eines zielorientierten Austauschs und des Zusammenwirkens verschiedener Beteiligter, die sich gleichermaßen einbringen können.

Durch Kooperation erfahren Lehrkräfte in ihrem Arbeitsalltag Entlastung (vgl. Fußangel, Dizinger, Böhm-Kaspar & Gräsel, 2010), beispielsweise durch die gemeinsame Bearbeitung und Lösung komplexer Herausforderungen (vgl. Murawski, 2010). Somit kann sie auch einen positiven Einfluss auf die Lehrkräftegesundheit nehmen (vgl. Richter & Pant, 2016). Zusätzlich wirkt sich eine gelungene kooperative Arbeit zwischen Lehrkräften günstig auf Motivation und Arbeitszufriedenheit aus (vgl. Arndt & Werning, 2016). Besonders bei der Gestaltung inklusiver Schule nehmen Kooperation, Teamarbeit und Interdisziplinarität einen hohen Stellenwert ein (vgl. Heimlich & Bjarsch, 2020). Sie gelten als elementare Bedingungen für das Gelingen inklusiver Schulentwicklung (vgl. Fischer, Preiß & Quandt, 2017; Lütje-Klose & Neumann, 2018). So betonen Fischer et al. (2017) beispielsweise, dass gelingende schulische Inklusion das gemeinsame Unterrichten von mindestens zwei Lehrkräften, welche ihr Tun eng koordinieren, erfordere.

Im inklusiven Kontext kooperieren häufig Lehrkräfte miteinander (vgl. Fischer et al., 2017). Es können aber noch weitere Kooperationspartner*innen angeführt werden. Nicht nur an inklusiv arbeitenden Schulen sind verschiedene Professionen (beispielsweise Regelschullehrkräfte, Sonderpädagog*innen, heilpädagogische, therapeutische und pflegerische Fachkräfte, Schulbegleitungen u. a. m.) an der Schul- und Unterrichtsgestaltung beteiligt (ebd.). Zudem bedarf es häufig noch der Zusammenarbeit mit weiteren außerschulischen Kooperationspartner*innen, um den Bedürfnissen der Schüler*innen gerecht zu werden und somit der Heterogenität einer Lerngruppe angemessen begegnen zu können. Dazu zählen u. a. Kinder- und Jugendärzt*innen, -psychiater*innen oder -psycholog*innen, Mitarbeiter*innen aus Beratungsstellen (z. B. für Autismus oder Hochbegabung), dem Integrationsfachdienst oder des Jugendamts (vgl. Munser-Kiefer, Mehlich & Böhme, 2021).

Begrifflich werden verschiedene Formen der Kooperation von Professionellen unterschieden; ebenfalls wichtige Kooperationen mit beispielsweise Erziehungsberechtigten sollen im Rahmen dieses Artikels nicht weiter berücksichtigt werden. Für die Differenzierung ist hierbei entscheidend, ob die beteiligten Personen der gleichen Profession (intraprofessionelle Kooperation, beispielsweise zwei Regelschullehrpersonen) angehören oder ob sie zwei (interprofessionelle Kooperation, beispielsweise eine Regel- und eine Sonderschullehrperson) oder mehreren Professionen (multiprofessionelle Kooperation, beispielsweise eine Regel- und Sonderschullehrperson, ein*e Erzieher*in und ein*e Therapeut*in) zuzuordnen sind (vgl. Quante & Urbanek, 2021).

Als zentral für das Gelingen insbesondere eines inklusiven Unterrichts wird die interprofessionelle Kooperation von Regel- und Sonderschullehrkraft erachtet (vgl. u. a. Fischer et al., 2017; Maykus, 2009). Jedoch bringt (inter-)professionelle Kooperation auch vielfältige Anforderungen mit sich. Angelehnt an das von Cohn (1975) entwickelte Modell der Themenzentrierten Interaktion, kurz TZI-Modell, lassen sich diese Anforderungen auf vier Strukturebenen unterscheiden: die organisatorische Ebene (wie räumliche, zeitliche und materielle Ressourcen und Gegebenheiten), die Sachebene (unterschiedliche Arbeitsfelder, Professionen, Funktionen und daraus resultierende unterschiedliche Zielsetzungen und Prioritäten), sowie die Beziehungs- (Arbeitsbeziehung, Hierarchien) und Persönlichkeitsebene (Werte, Haltung) (vgl. Preiß, Quandt & Fischer, 2016). Hierbei werden auch die vielfachen Ursachen für das mögliche Scheitern von Kooperation beziehungsweise deren Hindernisse erkennbar.

Probleme können sich vor allem mit Blick auf die Sach- und Persönlichkeitsebene ergeben, deren Ursachen Fischer et al. (2017) bereits in der unterschiedlichen Ausbildung der Lehrkräfte verorten. So kann es beispielsweise zu differenten Vorstellungen und Verständnissen von Lernen und Verhalten kommen, Ziele und Inhalte des Unterrichts können unterschiedlich eingeschätzt und die Bedeutung von Beurteilung, Methoden und Medien verschieden bewertet werden. Aufgrund der vorzufindenden Differenzen sowie der generellen Anforderungen an eine gelingende (interprofessionelle) Kooperation sollten bereits Lehramtsstudierende frühzeitig nicht nur explizit durch entsprechende Inhalte, sondern auch implizit (z. B. durch modellhafte Kooperation der Dozierenden) mit interprofessioneller Kooperation konfrontiert und somit eine Auseinandersetzung mit dieser wichtigen zukünftigen Aufgabe angestoßen werden.

3. Interprofessionelle Kooperation in der (inklusionsbezogenen) Hochschullehre der Lehrkräftebildung

Eine Möglichkeit der interprofessionellen Kooperation in der Hochschullehre stellt das Konzept der Tandemlehre dar. Damit ist hier gemeint, dass Dozierende aus unterschiedlichen Disziplinen zusammen Lehrveranstaltungen konzipieren und im Co-Teaching unterrichten. Die Potentiale des Co-Teachings im schulischen Unterricht (vgl. Urbanek & Quante, 2021) können auch für den universitären Kontext angenommen werden. Hier sind vor allem die sich ergänzende Fachkompetenz und das geteilte Wissen bedeutsam.

Tandemlehre ist jedoch im universitären Setting noch weitgehend unerprobt und unerforscht. So finden sich in der Literatur nur wenige Seminarkonzepte, die Tandemlehre integrieren.

Ein Beispiel für Tandemlehre in der universitären Lehrkräftebildung beschreiben Ehras, Asen-Molz, Frei, Schilcher und Krauss (2021). Sie stellen Tandemseminare zum Thema „Erklären“ dar, in denen jeweils Dozierende und Studierende zweier verschiedener Fachdidaktiken über ein Semester hinweg zusammenkamen, um sich gegenseitig im Tandem Fachinhalte zu erklären. Der Austausch der Studierenden unterschiedlicher Fachdidaktiken wurde dabei sowohl von Studierenden als auch Dozierenden als sinnvoll für die Entwicklung der Erklärkompetenz wahrgenommen. Welche Bedeutung die interprofessionelle Kooperation auf Ebene des Dozierendentandems hatte, wurde hierbei nicht fokussiert.

Görich, Kassis, Kunze, Hollen und Ossowski (2019) untersuchten hingegen explizit die Wirkung der Tandemlehre im Rahmen ihrer „inklusionsbezogenen Tandemkurse“ (o. S.). Dabei betrachteten sie insbesondere den Effekt hinsichtlich der Veränderungen inklusionsbezogener Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen bei den Studierenden. Ihre Annahme, dass der Besuch dieser Seminare positive Wirkung auf die abhängigen Variablen – Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen – zeigt, fand die Forscher*innengruppe grundsätzlich bestätigt. Die Autor*innen sehen dies u. a. in der durch die Tandemlehre ermöglichten Kombination komplementärer Expertisen und unterschiedlicher Perspektiven begründet. Jedoch ist zu vermuten, dass nicht die Tandemlehre allein den Unterschied zur Kontrollgruppe, der Vorlesung „Grundfragen der Didaktik“, ausmacht und es somit dennoch fraglich ist, auf welchen Eigenschaften der Lehrveranstaltungen die gemessenen Wirkungen beruhen.

Auch die für die inklusive Schulpraxis unbestritten wertvolle Kooperation zwischen Regelschullehrkräften und Sonderpädagog*innen zeigt sich in der auf die schulische Praxis vorbereitenden Hochschullehre nur selten. Meist werden Lehrveranstaltungen zu Inklusion von einzelnen Dozierenden durchgeführt. Dabei folgen inklusionsspezifische Lehrkonzepte mitunter dem typischen Denken der „sonderpädagogischen Förderung als Serviceleistung in der allgemeinen Schule“ (Lütje-Klose, 2011: S. 18). Dies wird beispielsweise deutlich, wenn ein*e Sonderpädagog*in in einer Lehreinheit für die Anreicherung des allgemeinen schulpädagogischen Studiums mit inklusiven Inhalten verantwortlich ist oder wenn Inklusion schon in der Denomination von Lehrstühlen als Sache der Sonderpädagog*innen erkennbar wird.

Um die Bedeutung der Dozierendentandems in der Hochschullehre zu stützen, gilt es zunächst zu erörtern, ob die Studierenden (und Dozierenden) überhaupt das besondere Potential der Tandemlehre erkennen. Hierzu wird im Folgenden die Umsetzung des Dozierendentandems im Zusatzstudium Inklusion – Basiskompetenzen beschrieben und dessen Wahrnehmung durch Dozierende und Studierende in den Fokus gerückt.

4. Konzeption und Anlage des Zusatzstudiums Inklusion – Basiskompetenzen

Das Zusatzstudium Inklusion – Basiskompetenzen (ZIB) der Universität Regensburg stellt eine Möglichkeit dar, wie Hochschullehre kooperativ angelegt werden kann. Mit der Implementierung des im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ entwickelten und seit dem Sommersemester 2016 durchgeführten zusätzlichen, dreisemestrigen Studienangebots wurde für interessierte Lehramtsstudierende die Möglichkeit geschaffen, sich intensiv mit dem Thema „Inklusion“ auseinanderzusetzen und somit (erste) Kompetenzen für einen konstruktiven Umgang mit den Anforderungen einer inklusiven Schul- und Unterrichtsgestaltung zu erwerben. Dabei umfassen die Zielsetzungen die reflexive Auseinandersetzung mit der eigenen inklusiven Überzeugung, den Auf- und Ausbau inklusionsbezogenen Wissens – worunter auch Wissen zu multiprofessioneller Kooperation gehört – sowie den Erwerb erster Handlungskompetenzen im inklusiven Setting (vgl. Heinisch, Sonnleitner, Unverferth, Weiß & Rank, 2017). Um diese Ziele zu erreichen, wird im Zusatzstudium sowohl auf eine theoretische Auseinandersetzung mit inklusionsspezifischen Inhalten als auch auf einen hohen Praxisanteil in (verschiedenen) inklusiven Settings gesetzt, um eine intensive Theorie-Praxis-Verknüpfung zu gewährleisten. Die Studierenden sammeln zum einen im Rahmen eines dreiwöchigen Blockpraktikums praktische Erfahrungen (vgl. Unverferth, Rank & Weiß, 2019). Dieses muss innerhalb der drei Semester während der vorlesungsfreien Zeit absolviert werden. Um vielfältige Praxiserfahrungen zu ermöglichen, müssen die Studierenden hier sowohl an Förderzentren als auch an inklusiv arbeitenden Regelschulen hospitieren. Zum anderen sind die Studierenden während der drei Semester jeweils an einem Vormittag der Woche an einer zugewiesenen Schule. Generell geht es nicht lediglich um ein Mehr an Praxis, da dieses nicht automatisch zu positiven Lernergebnissen führt (vgl. Hascher, 2011). Es bedarf für das Lernen aus Praxiserfahrungen einer strukturellen Einbettung in universitäre Lehrveranstaltungen (vgl. Gröschner, 2012; Keller-Schneider, 2016), indem diese praktischen Erfahrungen sinnvoll in den Studienverlauf integriert (theoretische Vor- und Nachbereitung), die Studierenden im Lernprozess gut begleitet und Möglichkeiten zur gemeinsamen Reflexion gegeben werden (vgl. Gröschner, 2012). Deshalb besuchen die Studierenden parallel zu den semesterbegleitenden Praxisvormittagen ein Begleitseminar an der Universität. Dieses wird von einem Dozierendentandem aus Regelschul- und Sonderschullehrkraft geplant und durchgeführt. In diesen Seminaren werden theoretische Inhalte aus den Bereichen Pädagogik, Psychologie und Didaktik erarbeitet, welche die Studierenden in den kommenden Wochen an ihren Praktikumsschulen ausprobieren und anwenden. So findet eine gezielte Vor- und Nachbereitung der Praxiserfahrungen statt (vgl. Unverferth et al., 2019). Es werden u. a. Situationen der Studierenden aus der Praxis gemeinsam besprochen und reflektiert. Hierbei kann durch das Dozierendentandem ein breiteres Spektrum an Wissen, Erfahrungen und Perspektiven angeboten werden.

Einen exemplarischen Verlauf einer Seminarsitzung zeigt Tabelle 1.

Den praktischen Erfahrungen kommen im Rahmen des Zusatzstudiums noch weitere Bedeutungen zu: Zum einen kann durch aktive Unterrichtserfahrungen die inklusive Überzeugung positiv beeinflusst werden (vgl. Bosse & Spörer, 2014), welche wiederum in

einem negativen Zusammenhang mit beruflichem Belastungserleben in inklusiven Settings steht (vgl. Bosse, Henke, Jäntschi, Lambrecht, Vock & Spörer, 2016). Des Weiteren bilden Praxiserfahrungen die Ausgangslage für situiertes Lernen. Situiertes Lernen meint in diesem Kontext die Schaffung von Lernsituationen, die bewusst die Annäherung von Erwerbs- und Anwendungskontext forcieren, indem beispielsweise eigene Praxiserfahrungen zum Ausgangspunkt theoretischen Lernens gemacht werden (vgl. Hartinger, Fölling-Albers & Mörtl-Hafizović, 2005). Es wird als eine Möglichkeit zur Vermeidung trügerischen Wissens angesehen.² Trügerisches Wissen meint dabei gelerntes Wissen, welches außerhalb des Erwerbskontextes jedoch nicht zur Bewältigung von Anforderungen herangezogen wird (vgl. Renkl, 2018). Lehrveranstaltungen, in denen situiertes Lernen umgesetzt wird, erfordern neben der Orientierung an authentischen Situationen, dass Studierende (mit Unterstützung der Dozierenden) ihre Erfahrungen artikulieren und reflektieren. Damit kann die Komplexität der authentischen Situation reduziert und auf diese Weise auf Allgemeines abstrahiert werden (vgl. Fölling-Albers, Gebauer, Rank & Hartinger, 2018). Ein weiterer zentraler Aspekt situierter Lernumgebungen ist die Mehrperspektivität. Ziel der Auseinandersetzung mit einer realen Situation ist auch die Betrachtung dieser aus verschiedenen Perspektiven (ebd.). Durch die interprofessionelle Zusammenarbeit im Dozierendentandem kann insbesondere diese Mehrperspektivität noch stärker und vor allem auch authentischer berücksichtigt werden.

4.1 Kooperative Hochschullehre im Zusatzstudium Inklusion – Basiskompetenzen

Im Zusatzstudium Inklusion – Basiskompetenzen wird von Anfang an auf ein Dozierendentandem aus Sonderschul- und Regelschullehrkraft gesetzt, wobei die Besetzung des Tandems seit Einführung zweimal wechselte. Die Kooperation im Rahmen des Dozierendentandems begleitet dabei die gesamte Arbeit im Zusatzstudium. Hierzu gehört neben der Vor- und Nachbereitung der universitären Lehrveranstaltungen und der Durchführung dieser auch die organisatorische Rahmung des Zusatzstudiums. Anhand dieser Tätigkeitsbereiche soll im Folgenden die Kooperation innerhalb des Dozierendentandems konkret dargestellt werden. Da die Autorinnen im ZIB tätig sind bzw. waren, beruhen die folgenden Ausführungen zur Konzeption und zum Ablauf der Kooperation auf den eigenen Unterlagen, Erfahrungsberichten und Dokumenten zur Vorbereitung der Seminare.

Betrachtet man zunächst die organisatorischen Rahmenbedingungen des ZIB, die abseits der Lehrveranstaltungen geschaffen werden müssen, so finden bereits hier mehrere kooperative Prozesse statt, welche zum Teil arbeitsteilig, zum Teil arbeitsgleich ablaufen. Beide Dozentinnen³ stellen für die Studierenden gleichwertige Ansprechpartnerinnen dar. In ständigem Austausch wird darauf geachtet, dass beide Dozierende über alle wichtigen Informationen, die von Studierendenseite an nur eine

² Einen Überblick über die Wirksamkeit situierter Lernumgebungen in der Lehrkräftebildung geben Fölling-Albers, Gebauer, Rank & Hartinger (2018).

³ Bislang waren im Zusatzstudium Inklusion – Basiskompetenzen ausschließlich weibliche Dozierende eingesetzt, weshalb hier die weibliche Form verwendet wird.

Dozentin herangetragen wurden, in Kenntnis gesetzt werden. Hier wird den Studierenden also keine Hierarchie vorgegeben oder implizit gelebt. Die meisten Studierenden stellen ihre Anfragen (z. B. per E-Mail) entsprechend meist an beide Dozentinnen gleichzeitig. Erleichtert wird dies durch die Verwendung einer gemeinsamen Mailadresse. Auch im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit treten beide Dozentinnen als Vertreterinnen des Zusatzstudiums auf. Einige organisatorische Aufgaben werden jedoch auch arbeitsteilig bewältigt. Beispielsweise wird der Kontakt zu den Praxisstellen im vorliegenden Fall vor allem durch die sonderpädagogische Lehrkraft gestaltet, da diese aufgrund der langjährigen schulischen Tätigkeit im Umland, insbesondere im Rahmen des Mobilen Sonderpädagogischen Dienstes (MSD), viele Kontakte in örtliche Schulen hat. Organisatorische Aspekte, welche die Studienorganisation der Studierenden betreffen (z. B. Leistungsverbuchungen) werden von der Regelschullehrkraft durchgeführt. Wichtige Informationen werden aber in allen Bereichen stets im Rahmen des Tandems nach außen getragen.

Der intensivste Bereich der gemeinsamen Kooperation stellt die Gestaltung der Lehrveranstaltungen dar. Den Dozierenden steht das gemeinsame Büro als Raum für Besprechungen zur Verfügung. In der Vorbereitung der Seminare werden die Inhalte zunächst grob nach individueller Expertise der Dozierenden eingeteilt. So werden diese zunächst arbeitsteilig erarbeitet, jedoch formativ immer wieder inhaltlich diskutiert und aufeinander abgestimmt. Hierfür werden in der Regel Termine festgelegt, Absprachen können je nach Dringlichkeit aber auch immer wieder spontan erfolgen. Jede Dozentin kann sich somit gemäß der eigenen Expertise einbringen und das Seminar gleichzeitig als Gemeinschaftsprodukt wahrnehmen. Diese Art der Arbeitsaufteilung prägt auch die Seminare durchführung. In dieser werden ähnliche Co-Teaching-Formen, wie sie auch an inklusiv arbeitenden Schulen zu finden sind, umgesetzt. Mögliche Formen, die hier primär in der Tandemlehre aufgegriffen werden, sind „Eine:r unterrichtet und führt, eine:r assistiert“, „Teaming Unterrichten im Duett“ und „Paralleler Unterricht“ (Urbanek & Quante, 2021: S. 146; vgl. auch Friend, Cook, Hurley-Chamberlain & Shamberger, 2010). Ein konkretes Beispiel, wie diese Co-Teaching-Formen im Seminar umgesetzt werden, findet sich in Tabelle 1.

Phasen der Seminarsitzung (Ablauf und inhaltliche Gestaltung)	Sozialform	Teaching-Form	Zeit
Begrüßung Besprechung organisatorischer Inhalte	Plenum	Teaming	5 min
Austausch der Studierenden über Erfahrungen an den Schulen	Kleingruppe		10 min
Gemeinsame Reflexion einer Praxis-situation – Studierende*r stellt Situation aus dem Praktikum vor – Studierende stellen theoriegeleitet Hypothesen zur Situation auf	Plenum	Eine unterrichtet, eine assistiert	20 min

– Handlungsmöglichkeiten für die Situation werden gemeinsam erarbeitet			
Inhaltliche Erarbeitung „Inklusives Classroom Management“	Plenum	Eine unterrichtet, eine assistiert	25min
Studierende erarbeiten in Partnerarbeit bzw. Kleingruppen je nach studierter Schulform bzw. Studienfach konkrete Maßnahmen, die sie im Praktikum beobachtet haben und/oder umzusetzen versuchen	Partnerarbeit/ Kleingruppe	Paralleler Unterricht	15 min
Präsentation der Ergebnisse	Plenum	Teaming	10 min
Abschluss und Ausblick auf weitere Sitzungen Verabschiedung	Plenum	Teaming	5 min

Tab. 1: Exemplarischer Ablauf einer Seminarsitzung unter Leitung des Dozierendentandems

In der Regel hält jeweils die Person, welche sich in der Vorbereitung mit einem Thema vorrangig intensiv beschäftigte, die inhaltliche Sitzung des Seminars, während die andere assistiert und Diskussionen sowie Beiträge moderiert beziehungsweise einzelne Studierende bei Aufgaben unterstützt und anleitet. Es sind also in jeder Sitzung beide Dozierende anwesend. Seminarsitzungen, in denen nur eine der beiden Lehrpersonen Inhalte darstellt und die andere ausschließlich assistiert, sind jedoch die Seltenheit. Meist gestaltet in jeder Sitzung jede Dozentin auch einen inhaltlichen Teil. Im Seminar stehen dann beide Dozierende gleichzeitig vor dem Plenum. Teilweise erfolgt das Lehren auch in parallelen Kleingruppen (z. B. aufgeteilt nach studierter Schulart, Fach oder Themenwahl der teilnehmenden Studierenden). So kann häufig ein breiteres Spektrum an Inhalten angeboten werden und die Studierenden erhalten mehrere Perspektiven und Ansätze, die sie interaktiv und intensiv bearbeiten und diskutieren. Manche didaktischen Mittel, wie z. B. das Vorspielen von Rollenspielen, um Einblicke in die Gesprächsführung zu geben, sind allein durch die Anwesenheit eines Dozierendentandems möglich. Auch die Rahmung der Sitzungen (Begrüßung, Verabschiedung) wird abwechselnd vergeben. Das Bestreben ist, dass die Dozierenden von den Studierenden als gleichwertige Ansprechpartnerinnen und somit als sich ergänzendes Team gesehen werden.

In der Nachbereitung der Sitzungen wird in der Regel direkt im Anschluss der Verlauf dieser gemeinsam reflektiert und nötige Modifikationen werden in direkter Absprache angestellt. Implikationen für die nächste Sitzung werden sofort diskutiert und in die Planung aufgenommen. In Tabelle 2 sind die kooperativen Prozesse im Verlauf einer Woche (von Seminarsitzung zu Seminarsitzung) beispielhaft zusammengefasst. Hellgrau sind dabei Phasen gekennzeichnet, in denen die Dozierenden getrennt an Inhalten arbeiten.



Fr	Mo	Di	Mi	Do	Fr
Gemeinsame Durchführung der Seminarsitzung	Individuelle Erarbeitung der Inhalte der kommenden Seminarsitzung (gemäß der in der Teamsitzung festgelegten Zuständigkeitsbereiche)		Teambesprechung: Austausch und Diskussion der individuell erarbeiteten Inhalte Feinplanung der kommenden Sitzung	Individuelle Feinjustierung der zugeordneten Sitzungsteile	Gemeinsame Durchführung der Seminarsitzung
Anschließende Teambesprechung: Nachbesprechung der Seminarsitzungen → Festlegen der Implikationen für die folgende Seminarsitzung Grobplanung der nächsten Seminarsitzung inkl. Verteilung der Zuständigkeiten in der Vorbereitung Terminvereinbarung für das nächste Teamtreffen zur Feinplanung (hier z. B. Mittwoch)					Anschließende Teambesprechung: Nachbesprechung der Seminarsitzungen → Festlegen der Implikationen für die folgende Seminarsitzung Grobplanung der nächsten Seminarsitzung inkl. Verteilung der Zuständigkeiten in der Vorbereitung Terminvereinbarung für das nächste Teamtreffen zur Feinplanung (hier z. B. Mittwoch)
Parallele organisatorische Tätigkeiten: Absprachen zu (Mail-)Kontakten zu Studierenden und kooperierenden Praxisstellen etc. Gemeinsame Planung und Durchführung von Öffentlichkeitsarbeit u. v. a. m.					

Tab. 2: Wöchentliche Kooperation im Dozierendentandem des Zusatzstudiums Inklusion – Basiskompetenzen (eigene Darstellung)

Um eine solch intensive Kooperation im Rahmen eines Dozierendentandems ermöglichen zu können, müssen entsprechende Ressourcen geschaffen werden. Eine Hauptbedingung zur Realisierung dieser Kooperation ist die Finanzierung. Das Zusatzstudium Inklusion – Basiskompetenzen wird momentan durch die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ finanziert. Hierüber wird die Regelschullehrkraft angestellt. Gleichzeitig wird eine an den Lehrstuhl abgeordnete Sonderschullehrerin für dieses Zusatzstudium eingesetzt. Die Finanzierung beider Stellen ist zeitlich beschränkt. Nur durch den Projektcharakter und die damit einhergehende kapazitätsneutrale Finanzierung kann also diese Tandemlehre ermöglicht werden. Mit Projektabschluss muss zur Weiterführung des Angebots eine Möglichkeit geschaffen werden, wie diese zeit- und personalintensive Lehre aus den bestehenden Kapazitäten genommen werden kann. Da die betroffenen

Lehramtsstudiengänge meist an der kapazitären Belastungsgrenze operieren, ist dies womöglich nach Projektende nicht weiter leistbar.

4.2 Ergebnisse zur Kooperation der Dozierenden

Zur Einschätzung des Erfolgs der Tandemlehre werden im Folgenden Ergebnisse aus einer Interviewstudie mit ehemaligen Teilnehmer*innen des ZIB dargestellt. Ergänzt werden diese Ergebnisse durch Selbsteinschätzungen der Autor*innen, welche zu verschiedenen Zeitpunkten Teil des Dozierendentandems waren bzw. sind.

4.2.1 Einschätzung der Studierenden

Es wurden leitfadengestützte Interviews (vgl. Kruse, 2015) mit insgesamt elf Studierenden, welche das Zusatzstudium Inklusion – Basiskompetenzen zu diesem Zeitpunkt bereits abgeschlossen hatten, geführt. Neben zentralen Inhalten, wie die Einschätzung des eigenen Kompetenzzuwachses und hierfür bedeutsamer Rahmenbedingungen, wurden die Studierenden auch zu der Bedeutung des Dozierendentandems im Zusatzstudium befragt. Die Interviews dauerten zwischen 20 und 50 Minuten und wurden von einer im Zusatzstudium Inklusion – Basiskompetenzen tätigen Person durchgeführt, welche den interviewten Studierenden zu diesem Zeitpunkt nicht bekannt war. So wurde versucht, die soziale Erwünschtheit der Antworten im höchstmöglichen Maß zu kontrollieren.

Zunächst wurde offen nach bedeutsamen organisatorischen Merkmalen des Zusatzstudiums gefragt, welche das zusätzliche Angebot von anderen Lehrveranstaltungen unterscheiden. Hier thematisierte lediglich eine Person das Dozierendentandem als wesentliches Moment. Auf konkrete Nachfrage nach der Bedeutung des Dozierendentandems für den eigenen Lernprozess gaben alle elf Befragten an, dieses als sehr gewinnbringend und sinnvoll zu erachten.

Mittels zusammenfassender qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) wurden in einem Paraphrasierungsprozess induktiv Kategorien wesentlicher, von den Studierenden genannter Vorteile des Dozierendentandems gebildet (vgl. Tab. 3). Es wurden insgesamt 28 Segmente codiert, in denen ein Mehrwert des Dozierendentandems benannt wurde, und den jeweiligen Kategorien zugeordnet.

Kategorie	H	h	Beschreibung Es wird als Vorteil benannt, dass die Dozierenden im Tandem...	Ankerbeispiel
Unterschiedliche Expertise	9	0.32	... aufgrund unterschiedlicher Ausbildung und/oder Berufserfahrungen unterschiedliches Wissen	„Naja, man hat ja dadurch eigentlich einen Experten für alles da. Also ich find, die Frau [ReP] konnte halt dann immer sagen, für- wie es jetzt so in der Praxis und in der Inklusion anschauen würde, ähm, und wie

			einbringen können.	das auch umsetzbar ist und die Frau [SoP] war ja dann eher, dass- ähm, wenn man jetzt bei der Reflexion zum Beispiel, ähm, hat sie noch ganz oft so Gedankenanstöße gebracht, wo wir jetzt gar nicht so dran gedacht haben, wo man gemerkt hat, sie hat schon viel Erfahrung in der Förderschule mit ganz schwierigen Kindern-“ (Z1_7_I3)
Mehrperspektivität	7	0.25	... unterschiedliche Perspektiven auf einen Sachverhalt warfen und dadurch der Blick der Studierenden erweitert wurde.	„Ja war auf alle Fälle ein Mehrwert, weil, ähm, die Frau [ReP] dann so die- ich sag jetzt einmal die Regelschulrealität abgebildet hat- [...] Also wie es- wie wir es halt auch einmal später haben werden und die Frau [SoP] aber auf viele Dinge halt da nochmal einen anderen Blick hatte-[..] Und, ähm, nochmal anderen Fokus gelegt hat und das war dann schon sehr, ja sehr hilfreich“ (Z1_25_I3)
Einblicke in verschiedene Schularten	4	0.14	... durch ihr unterschiedliches Praxisfeld Einblicke in verschiedene Schularten ermöglichen.	„auch mal hört, was- wie es in der Sonderschule vielleicht anders läuft als in der Grundschule“ (Z1_9_I3)
Organisatorische Faktoren	insg. 4	insg. 0.14		
Intensivere Betreuung	3	0.11	... eine intensivere Betreuung ermöglichen.	„manchmal glaube ich, haben wir sogar Arbeiten für uns selber gemacht, ähm, da wo dann einfach die zwei rumgehen haben können und für viel mehr Leute da sein haben können, wie wenn eben nur eine Person das gemacht hätte, das ganze Seminar.“ (Z1_10_I3)
Sicherung des Lehrbetriebs	1	0.04	... den Ausfall einzelner Sitzungen verhindern.	„weiterer Vorteil (...) naja, gut auch wenn es dann mal darum ging, dass jetzt zum Beispiel auch mal eine ausgefallen ist aufgrund von Krankheit oder so

				muss das halt nicht gleich abge- sagt werden.“ (Z1_18_I3)
Modellhafte Ko- operation	3	0.11	... ein Modell eines Tandems aus Re- gelschullehrkraft und Sonderpäda- gog*in für die spä- tere Arbeit darstellten.	„wie man dann aber das zusam- men machen kann und da zu- sammen arbeiten-“ (Z1_22_I3)
Mehrere Identi- fikationsfiguren	1	0.04	... durch ihre Un- terschiedlichkeit für (fast) jede*n Anknüpfungsmög- lichkeiten boten, sich zu identifizie- ren.	„Weil so die Frau [ReP] war ja so für uns so ein bisschen so- das ist ja so ein bisschen- ja, nicht unser Vorbild, aber ich mein da wollen wir vielleicht alle hin, aber ich find die Frau [SoP] hat uns nochmal so eine Alternative geboten. [...] Ähm, was wir ja auch werden kön- nen“ (Z1_11_I3)
H = absolute Häufigkeit der Nennungen h = relative Häufigkeit der Nennungen, gerundet [ReP] = Namensanonymisierung, Kennzeichnung der Regelschulpädagogin [SoP] = Namensanonymisierung, Kennzeichnung der Sonderpädagogin				

Tab. 3: Von Studierenden genannte Vorteile des Dozierendentandems

Nachteile des Dozierendentandems wurden in nur zwei Fällen genannt und betrafen dabei einmal den organisatorischen Aspekt der unklaren Ansprechpartner*in und einmal die betont hypothetische Möglichkeit der Konflikte im Team. Grundsätzlich wäre hier zu diskutieren, ob diese zwei Aspekte die Betreuung durch mehrere Dozierende generell betreffen und nicht im Speziellen in den unterschiedlichen Professionen dieser begründet sind. Im Gegensatz zu den nur punktuell genannten Nachteilen, hoben die Studierenden stets den Mehrwert des Dozierendentandems hervor.

Die Studierenden sahen vor allem das unterschiedliche Fachwissen, den unterschiedlichen Erfahrungsschatz und die unterschiedlichen Perspektiven auf didaktisches und pädagogisches Handeln als Mehrwert des Dozierendentandems. Auch eröffneten ihrer Meinung nach die Dozierenden Einblicke in unterschiedliche Schularten – entweder in die für die teilnehmenden Studierenden zukünftige Regelschule, um hier eine genauere Vorstellung von der Umsetzung der Inklusion zu erlangen, oder in die Sonderschule, um hier den Blick über den Tellerrand der Regelschule zu ermöglichen. Stellenweise wurde auch auf die Modellhaftigkeit des Dozierendentandems für die eigene inklusive Praxis eingegangen, in der idealerweise in einem interprofessionellen Team Klassenunterricht gestaltet wird. Organisatorische Faktoren, wie der höhere Betreuungsschlüssel, wurden zwar auch genannt, sind aber – ähnlich wie die aufgeführten Nachteile des

Dozierendentandems – weniger in der Interprofessionalität des Teams, sondern mehr in der Präsenz zweier Dozierender begründet.

4.2.2 Einschätzung der Dozierenden

Kooperation kann be- oder entlastend wirken, bereichernd oder einschränkend wahrgenommen werden und somit die Arbeit der Dozierenden erleichtern oder erschweren (vgl. Fischer et al., 2017). Im Folgenden werden orientiert an den Ebenen des TZI-Modells Erfahrungen der Tandempartnerinnen vergangener und aktueller Dozierendentandems im Zusatzstudium Inklusion – Basiskompetenzen bezüglich be- und entlastender sowie bereichernder und einschränkender Aspekte berichtet.

Auf der **persönlichen Ebene** spielen beispielsweise emotionale Aspekte, wie die individuelle Selbstwirksamkeit, eine große Rolle (vgl. Quante & Urbanek, 2021).

Für die Dozierenden des ZIB geht die intensive Kooperation mit der Bereitschaft einher, das eigene professionelle Handeln gegenüber der anderen Person zu enthüllen. Der Erstkontakt im Dozierendenteam stellt hier zunächst eine Herausforderung dar. Persönliche Unsicherheiten können unter Umständen Ängste, eigene Fehler offenbaren zu müssen, aufkommen lassen und eine offene Zusammenarbeit beschränken. Diese erste Hürde wurde aber in allen Dozierendentandems sehr schnell überwunden, wandelte sich sogar ins Gegenteil: Im Rahmen der Kooperation werden Ängste bezüglich eigener Fehler sogar vermindert. Im kooperativen Aushandlungsprozess werden Überlegungen diskutiert und abgewogen. So werden Fehler zwar keinesfalls verhindert, dennoch stets die Sicherheit einer berücksichtigten Zweitmeinung ermöglicht. So können Kooperationsprozesse hier entlastend wirken.

Auf **Ebene der Sache**, also des Kooperationsgegenstands selbst, sind die Vereinbarung gemeinsamer Ziele und eine positive Interdependenz u. a. durch eine festgelegte Aufgaben- beziehungsweise Verantwortungsteilung eminent (vgl. Neumann, 2019; Quante & Urbanek, 2021).

Das gemeinsame Ziel der Kooperation ist durch das Ziel des Zusatzstudiums Inklusion – Basiskompetenzen selbst vorgegeben: Die Vorbereitung der Studierenden auf eine Arbeit im inklusiven Setting. Dieses Ziel mit konkreten Inhalten zu füllen, obliegt dem Team. Hier finden Aushandlungsprozesse statt, die aber auf Basis eines gemeinsamen Inklusionsverständnisses stets produktiv geführt werden. Auch die Möglichkeit, Aufgaben beziehungsweise Zuständigkeiten zu verteilen, erleichtert den Arbeitsalltag. Zudem kommt so beiden Tandempartner*innen Verantwortung und Wertschätzung zu und die Loyalität gegenüber dem Team und dem gemeinsamen Ziel wird gefördert. Die Möglichkeit der Arbeitsteilung scheint zunächst unabhängig von der Interprofessionalität generell in Teams zu bestehen, wird aber durch die unterschiedlichen Perspektiven und Wissensbestände, die ein interprofessionelles Dozierendentandem mit sich bringt, verstärkt. Da die jeweiligen Dozierenden eine unterschiedliche Expertise aufzeigen, liegt die Verteilung der Inhalte nahe. So kann die sonderpädagogische Lehrkraft beispielsweise tiefe Einblicke in diagnostische Prozesse und die Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen mit sonderpädagogischen Förderbedarfen geben. Die Regelschullehrkraft wiederum

betrachtet dies vor dem Hintergrund der Aufgaben und Gegebenheiten der Regelschulen (z. B. Klassengrößen, Vorgaben zur Leistungserhebung und -bewertung) und gibt hier beispielsweise Hinweise auf Differenzierungsmöglichkeiten und den Umgang mit entsprechenden rechtlichen Grundlagen. Der ständige, intensive Austausch ermöglicht dabei eine reflektierte Gestaltung der Lehre. Der fortwährende Diskurs verhindert Stillstand und birgt stets neue Anregungen und Blickwechsel.

Häufig werden Kooperationen auf der **organisatorischen Ebene**, z. B. durch Zeitmangel, negativ bedingt (vgl. Arndt & Werning, 2013; Gebhard, Happe, Paape, Riestenpatt, Vögler, Wollenweber & Castello, 2014).

Im Zusatzstudium Inklusion – Basiskompetenzen ermöglicht die Unterstützung der Projektleitung Organisationshürden zu beseitigen. Da das Zusatzstudium als Hauptaufgabengebiet beider Dozierender benannt ist, ist eine fokussierte Kooperation möglich. Es findet ein kontinuierlicher Austausch statt. Dieser wird durch regelmäßige Teamtreffen („Jour fixe“) zusätzlich institutionalisiert und durch die Möglichkeit eines gemeinsamen Büros erleichtert. Die Planung, die Seminare konstant im Co-Teaching-Format anzubieten, ist vor allem auch von der Finanzierung (u. a. durch Drittmittel) abhängig, deren Verantwortung bei der Projektleitung liegt.

Losgelöst von den Strukturebenen des TZI-Modells nach Cohn (1975) kann ein weiterer Mehrwert des Dozierendentandems im Modelllernen (nach Bandura, 1976) der Studierenden verortet werden. Durch die erlebte Kooperation des interprofessionellen Dozierendentandems im Seminar haben die Studierenden die Möglichkeit, ein Beispiel für eine produktive Zusammenarbeit von Sonderpädagog*in und Regelschullehrkraft zu beobachten. Sie erleben ein Tandem, das Lehre gemeinsam vorbereitet und gleichwertig durchführt. Auf Fragen der Studierenden können meist Antworten aus unterschiedlichen Perspektiven, mit unterschiedlichem Fach- oder Erfahrungswissen gegeben werden. Es wird auch Studierenden deutlich, dass beide Positionen wichtig sind, um letzten Endes inklusiven Unterricht erfolgreich zu gestalten. So können die Bedeutung der Kooperation sowie deren praktische Umsetzungsmöglichkeiten nicht nur explizit im Rahmen diesbezüglicher theoretischer Inputs, sondern auch implizit erworben werden.

Zusammenfassend können die Dozierendentandems rückblickend kaum belastende Faktoren dieser Form der Kooperation feststellen. Vor allem die Mehrperspektivität, das unterschiedliche Fachwissen und der daraus resultierende Diskurs wird als bereichernd angesehen – sowohl für die eigene Arbeit als Dozierende*r als auch insbesondere für das Lernen der Studierenden.

5. Diskussion und Ausblick

Sowohl die Studierenden als auch die Dozierenden selbst erleben also die Tandemlehre positiv. Interessant ist, dass den meisten Studierenden bei den ersten spontanen Aussagen zum Zusatzstudium Inklusion – Basiskompetenzen das Tandem gar nicht als strukturelle Besonderheit auffällt. Auf Nachfrage ist aber ersichtlich, dass den Studierenden viele

positive Aspekte der Dozierendentandems wie Multiperspektivität und Modellcharakter deutlich werden.

Noch gewinnbringender erscheint aber die Tandemlehre fast für die Dozierenden. Aspekte, die für Kooperation als bedeutsam gelten, werden hier erfüllt, sei es auf struktureller Ebene (z. B. gemeinsame Planungs- und Besprechungszeit), auf Sachebene oder auf persönlicher Ebene. Erfolgreiche Kooperation ist kein Selbstläufer, sondern benötigt Zeit und Struktur, beides scheint hier gegeben zu sein. Denn im Zusatzstudium Inklusion – Basiskompetenzen waren seit 2015 schon mehrere, sehr verschiedene Personen beschäftigt, die alle gut kooperieren konnten. So liegt die Vermutung nahe, dass die Struktur und Organisation hier einen positiven Einfluss haben und die eingangs genannten beruflichen Entlastungen bei der Bearbeitung komplexer Herausforderungen und die Wirkung auf Motivation und Zufriedenheit ermöglicht werden.

Gelingende Kooperation kann dann auch für die Dozierenden einen echten Mehrwert bedeuten. Dozent*innen sind vorrangig im eigenen Expertisebereich eingesetzt. Tandemlehre ermöglicht weitere, gewinnbringende Einblicke, Positionen und Perspektiven, was sich auch im oben angefügten Projekt von Ehras et al. (2021) für verschiedene Fachdidaktiken zeigt. Ein Thema (bei Ehras et al. das Erklären, beim ZIB die Inklusion) wird aus verschiedenen Blickwinkeln beleuchtet. Dies bedeutet eine Vertiefung für Studierende, was v. a. in einem Themenfeld wie der Inklusion, welche keinem einzelnen Fachbereich zugeordnet werden kann, sondern als „Querschnittsaufgabe“ (Lindmeier & Lütje-Klose, 2015: S. 7) verschiedener Disziplinen verstanden werden muss, bedeutsam ist.

Kooperation in der Hochschullehre ist weder weit verbreitet noch gut erforscht. Gerade im Lehramt wäre sie aber aus vielerlei Gründen unerlässlich, auch über inklusionsbezogene Lehrveranstaltungen hinaus. Sie unterstützt Vernetzung und Kohärenz für Studierende wie Dozierende und könnte der im Lehramt nicht seltenen Wissenskompartimentalisierung (vgl. Gruber & Renkl, 2000; Mayer, Ziepprecht & Meier, 2018) vorbeugen.

6. Literatur

- Arndt, Ann-Kathrin & Werning, Rolf (2013). Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik. Ergebnisse eines qualitativen Forschungsprojekts. In Arndt, Ann-Kathrin & Werning, Rolf (Hg.), *Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 12-40.
- Arndt, Ann-Kathrin & Werning, Rolf (2016). Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog/innen im Kontext inklusiver Schulentwicklung. Implikationen für die Professionalisierung. In Moser, Vera & Lütje-Klose, Birgit (Hg.), *Schulische Inklusion*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 160-174.
- Bandura, Albert (1976). *Lernen am Modell. Ansätze zu einer sozial-kognitiven Lerntheorie*. Stuttgart: Klett.
- Bosse, Stefanie; Henke, Thorsten; Jäntsche, Christian; Lambrecht, Jennifer; Vock, Miriam & Spörer, Nadine (2016). Die Entwicklung der Einstellung zum inklusiven Lernen und

- der Selbstwirksamkeit von Grundschullehrkräften. In *Empirische Sonderpädagogik* 1(8), S. 103-116.
- Bosse, Stefanie & Spörer, Nadine (2014). Erfassung der Einstellung und der Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudierenden zum inklusiven Unterricht. In *Empirische Sonderpädagogik* 4(6), S. 279-299.
- Cohn, Ruth C. (1975). *Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Ehras, Christina; Asen-Molz, Katharina; Frei, Mario; Schilcher, Anita & Krauss, Stefan (2021). Erklären lernen – Ein Seminarkonzept zur Förderung von Erklärkompetenz durch Videografie als Reflexionsanlass. In Matthes, Eva; Siegel, Stefan T. & Heiland, Thomas (Hg.), *Lehrvideos – das Bildungsmedium der Zukunft? Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 203-212.
- Fischer, Erhard; Preiß, Holger & Quandt, Juliane (2017). *Kooperation – der Schlüssel für Inklusion!? Studien zur Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften allgemeiner Schulen und Lehrkräften für Sonderpädagogik*. Oberhausen: Athena
- Fölling-Albers, Maria; Gebauer, Susanne; Rank, Astrid & Hartinger, Andreas (2018). Situiertes Lernen in der Lehrer(fort)bildung. In Rothland, Martin & Lüders, Manfred (Hg.), *Lehrer-Bildungs-Forschung. Festschrift für Ewald Terhart*. Münster, New York: Waxmann, S. 77-90.
- Friend, Marilyn; Cook, Lynne; Hurley-Chamberlain, Deanna & Shamberger, Cynthia (2010). Co-Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education. In *Journal of Educational and Psychological Consultation* 1(20), S. 9-27.
- Fußangel, Kathrin; Dizinger, Vanessa; Böhm-Kasper, Oliver & Gräsel, Cornelia (2010). Kooperation, Belastung und Beanspruchung von Lehrkräften an Halb- und Ganztagschulen. In *Unterrichtswissenschaften* 1(38), S. 51-67.
- Gebhard, Simone; Happe, Claudia; Paape, Maike; Riestenpatt, Jule; Vögler, Alexandra; Woltenweber, Kai Uwe & Castello, Armin (2014). Merkmale und Bewertung der Kooperation von Sonderpädagogen und Regelschullehrkräften in inklusiven Unterrichtsettings. In *Empirische Sonderpädagogik* 1(6), S. 17-32.
- Görich, Katja; Kassis, Wassilis; Kunze, Ingrid; Hollen, Magdalena & Ossowski, Ekkehart (2019). Inklusionsbezogene Lehrer*innenbildung im Tandemformat – Eine Studie zu Effekten auf inklusionsbezogene Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen. In *QfI – Qualifizierung für Inklusion* 1, DOI: <https://doi.org/10.21248/qfi.10>
- Gröschner, Alexander (2012). Langzeitpraktika in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung. In *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 2(30), S. 200-208.
- Gruber, Hans & Renkl, Alexander (2000). Die Kluft zwischen Wissen und Handeln: Das Problem des trägen Wissens. In Neuweg, Georg Hans (Hg.), *Wissen – Können – Reflexion*. Innsbruck, Wien, München: Studien-Verlag, S. 155-174.
- Hartinger, Andreas; Fölling-Albers, Maria & Mörtl-Hafizović, Dženana (2005). Die Bedeutung der Ambiguitätstoleranz für das Lernen in situierten Lernbedingungen. In *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 2(52), S. 113-126.

- Hascher, Tina (2011). Vom „Mythos Praktikum“ und der Gefahr verpasster Lerngelegenheiten. In *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 3(11), S. 8-16.
- Heimlich, Ulrich & Bjarsch, Susanne (2020). Inklusiver Unterricht. In Heimlich, Ulrich & Kiel, Ewald (Hg.), *Studienbuch Inklusion*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 248-294.
- Heinisch, Julia; Sonnleitner, Magdalena; Unverferth, Meike; Weiß, Veronika & Rank, Astrid (2017). Situiertes Lernen in der LehrerInnenbildung für Inklusion. In Greiten, Silvia; Geber, Georg; Gruhn, Annika & Königer, Manuela (Hg.), *Lehrerbildung für Inklusion. Fragen und Konzepte zur Hochschulentwicklung*. Münster: Waxmann, S. 176-185.
- Hinzke, Jan-Hendrik (2014). Lehrerkooperation. In *Pädagogik* 1(66), S. 52-54.
- Keller-Schneider, Manuela (2016). Entwicklung der Wahrnehmung und Bearbeitung beruflicher Anforderungen in Praxisphasen mit zunehmend komplexer werdenden Anforderungen. In Košinár, Julia; Leineweber, Sabine & Schmid, Emanuel (Hg.), *Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien*. Münster: Waxmann, S. 155-172.
- Kruse, Jan (2015). *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Lindmeier, Christian & Lütje-Klose, Birgit (2015). Inklusion als Querschnittsaufgabe in der Erziehungswissenschaft. In *Erziehungswissenschaft* 51(26), S. 7-16.
- Lütje-Klose, Birgit & Neumann, Philipp (2018). Professionalisierung für eine inklusive Schule. In Lütje-Klose, Birgit; Riecke-Baulecke, Thomas & Werning, Rolf (Hg.), *Basiswissen Lehrerbildung: Inklusion in Schule und Unterricht. Grundlagen in der Sonderpädagogik*. Seelze: Klett, Kallmeyer, S. 129-151.
- Lütje-Klose, Birgit (2011). Inklusion – Welche Rolle kann die Sonderpädagogik übernehmen? In *Sonderpädagogische Förderung in NRW Mitteilungen* 4, S. 8-21.
- Mayer, Jürgen; Ziepprecht, Kathrin & Meier, Monique (2018). Vernetzung fachlicher, fachdidaktischer und bildungswissenschaftlicher Studienelemente in der Lehrerbildung. In Meier, Monique; Ziepprecht, Kathrin & Mayer, Jürgen (Hg.), *Lehrerbildung in vernetzten Lernumgebungen*. Münster, New York: Waxmann, S. 9-20.
- Maykus, Stephan (2009). Kooperation: Mythos oder Mehrwert? Der Nutzen multiprofessioneller Kooperation der Akteure schulbezogener Jugendhilfe. In Prüß, Franz; Kortas, Susanne & Schöpa, Matthias (Hg.), *Die Ganztagschule: von der Theorie zur Praxis. Anforderungen und Perspektiven für Erziehungswissenschaften und Schulentwicklung*. Weinheim: Juventa, S. 307-332.
- Mayring, Philipp (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Munser-Kiefer, Meike; Mehlich, Andrea & Böhme, Richard (2021). Unterricht in inklusiven Klassen. In Rank et al. (Hg.), S. 71-116.
- Murawski, Wendy W. (2010). *Collaborative Teaching in Elementary Schools. Making the Co-Teaching Marriage Work!* California: Corwin Press.

- Neumann, Phillip (2019). *Kooperation selbst bestimmt? Interdisziplinäre Kooperation und Zielkonflikte in inklusiven Grundschulen und Förderschulen*. Münster, New York: Waxmann.
- Preiß, Holger; Quandt, Juliane & Fischer, Erhard (2016). Kooperation zwischen Lehrkräften allgemeiner Schulen und Lehrkräften für Sonderpädagogik. In Heimlich, Ulrich; Kahlert, Joachim; Lelgemann, Reinhard & Fischer, Erhard (Hg.), *Inklusives Schulsystem. Analysen, Befunde, Empfehlungen zum bayerischen Weg*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 61-85.
- Quante, Alina & Urbanek, Claudia (2021). Interprofessionelle Kooperation. In Rank et al. (Hg.), S. 117-141.
- Rank, Astrid; Frey, Anne & Munser-Kiefer, Meike (Hg.) (2021). *Professionalisierung für ein inklusives Schulsystem*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Renkl, Alexander (2018). Träges Wissen. In Rost, Detlef H.; Sparfeldt, Jörn R. & Buch, Susanne (Hg.), *Handwörterbuch pädagogische Psychologie*. Weinheim: Beltz, S. 838-842.
- Richter, Dirk & Pant, Hans Anand (2016). Lehrerkooperation in Deutschland. Eine Studie zu kooperativen Arbeitsbeziehungen bei Lehrkräften in der Sekundarstufe I. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/Graue-Publikationen/Studie_IB_Lehrerkooperation_in_Deutschland_2016.pdf (zuletzt aufgerufen am 24.01.2022).
- Sonnleitner, Magdalena; Frey, Anne; Rank, Astrid & Munser-Kiefer, Meike (2021). Inklusive Schulentwicklung. In Rank et al. (Hg.), S. 237-267.
- Unverferth, Meike; Rank, Astrid & Weiß, Veronika (2019). Zertifikat Inklusion – Basiskompetenzen: Fokussierte Theorie-Praxis-Verbindung in der Lehrer_innenbildung für schulische Inklusion. In *Herausforderung Lehrer_innenbildung* 3(2), S. 214-232.
- Urbanek, Claudia & Quante, Alina (2021). Kooperation im inklusiven Unterricht – Co-Teaching. In Rank et al. (Hg.), S. 143-162.

Über die Autor*innen

Meike Unverferth (*1984) ist Grundschullehrerin und ist zurzeit als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Pädagogik (Grundschulpädagogik) der Universität Regensburg tätig. Als Projektmitarbeiterin war sie von 2015 bis 2018 mit dem Aufbau und der Einführung des zusätzlichen Studienangebots Zertifikat Inklusion – Basiskompetenzen betraut. Ihr Forschungsschwerpunkt liegt im Bereich der Professionalisierung Grundschullehramtsstudierender für Inklusion. Korrespondenzadresse: meike.unverferth@ur.de

Helen Gaßner-Hofmann (*1990) ist Grundschullehrkraft und wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Pädagogik (Grundschulpädagogik) der Universität Regensburg. Sie ist Koordinatorin im Zusatzstudium Inklusion – Basiskompetenzen und hier neben der organisatorischen und forscherschen Rahmung für die Gestaltung der zugehörigen Seminarveranstaltungen zuständig. Korrespondenzadresse: helen.gassner-hofmann@ur.de

Andrea Mehlich (*1985) ist abgeordnete Sonderschullehrerin am Lehrstuhl für Pädagogik (Grundschulpädagogik) der Universität Regensburg. Sie lehrt zum Thema Inklusion und Umgang mit Heterogenität im Unterricht, u. a. im Zusatzstudium Inklusion – Basiskompetenzen, das Studierenden aller Schularten Grundlagen der Inklusion und Sonderpädagogik vermittelt. Zudem wirkt sie am bayernweiten Projekt „Basiswissen Inklusion im erziehungswissenschaftlichen Studium“ mit.

Korrespondenzadresse: andrea.mehlich@ur.de

Astrid Rank (*1969) ist Inhaberin des Lehrstuhls Pädagogik (Grundschulpädagogik) an der Universität Regensburg. Sie leitet mehrere Drittmittelprojekte zu Inklusion, in denen sie zur Kompetenzentwicklung von Lehrkräften im Kontext Inklusion und Heterogenität sowie zur professionellen Entwicklung dieser Berufsgruppe in Aus- und Fortbildung forscht.

Korrespondenzadresse: astrid.rank@ur.de

Alina Quante, Claudia Urbanek, Meike Munser-Kiefer & Astrid Rank

Entromantisierung der Kooperation von Lehrkräften in inklusiven Settings – eine kritische Bestandsaufnahme von Voraussetzungen und Spannungsfeldern

Abstract

Kooperation gilt in der (inklusive) Schule als Katalysator. Ihr werden positive Effekte auf die Entwicklung professioneller Kompetenzen, das persönliche Belastungserleben sowie die Schul- und Unterrichtsentwicklung zugeschrieben. Während diese Potenziale oftmals im Vordergrund stehen, finden die Probleme und Ambivalenzen der Kooperation weniger Beachtung. Da ein ‚Mehr‘ an Kooperation nicht automatisch eine qualitativ hochwertige Umsetzung oder Nutzung nach sich zieht, diskutiert der Text diese Spannungsfelder kritisch.

Teacher collaboration is considered to be an engine of development in (inclusive) schools expecting positive effects on the development of professional knowledge, on personal experience of stress, and on school and teaching development. While these potentials are often highlighted, the problems of collaboration receive less attention. More collaboration does not automatically result in high-quality implementation. The text discusses the areas of tension critically.

Schlagwörter:

Lehrkräftekooperation, Spannungsfelder, Kooperationsbedingungen
Teacher collaboration, areas of tension, conditions of collaboration

I. Problemaufriss

Seit Jahrzehnten wird in Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung auf die positiven Effekte von Kooperation verwiesen. Ihr werden Potenziale für die Professionalisierung, eine Entlastung der Lehrkräfte sowie die Schul- und Unterrichtsentwicklung zugeschrieben (vgl. Ahlgrimm, 2010; Aldorf, 2016; Bondorf, 2013; Gräsel, Fussangel & Pröbstel, 2006; Griffiths, Alsip, Hart, Round & Brady, 2021; Hildebrandt, Ruess, Stommel & Brühlmann, 2017; Vangrieken, Dochy, Raes & Kyndt, 2015; Vogt, Kunz Heim & Zumwald, 2016). Aus diesen Möglichkeiten und Erwartungen heraus ist es überwiegend konsensfähig, dass Lehrkräftekooperation „wünschenswert und notwendig sei“ (Bondorf, 2013: S. 18). Wie Bauer (2008) sowie Idel, Ullrich & Baum (2012) feststellen, entfaltet sich der Kooperationsdiskurs als normativ aufgeladen. Willmann (2009) spricht gar von einem „pädagogischen Kollaborations-Mythos“ (ebd.: S. 476). Im bildungspolitischen Diskurs wird häufig vor allem *mehr* Kooperation gefordert (vgl. Kunze & Silkenbeumer, 2018). Ein ‚Mehr‘ an Kooperation zieht jedoch nicht automatisch eine qualitativ hochwertige Umsetzung oder Nutzung dieser nach sich (vgl. Idel et al., 2012). Bauer (2008) zufolge handelt es sich um ein „technokratisches Missverständnis“ (ebd.: S. 851), wenn aus der Quantität der



Kooperation deren Qualität abgeleitet werde. So könne die Häufigkeit von Sitzungen, Konferenzen und Besprechungen nicht als Indikator für eine pädagogisch wirksame Kooperation unter Kolleg*innen dienen (ebd.).

Die Sozialpsychologinnen Allen & Hecht (2004) konstatieren einen Glauben an die Effektivität eines Teams trotz fehlender oder inkonsistenter empirischer Evidenz und benennen dies als „Romantik des Teams“. Durch diese Hoffnung auf mögliche Potenziale, wird die Wirkung von Kooperation idealisiert und romantisiert. Die Annahme, dass der gemeinsame Unterricht von zwei Personen, die sich einander sympathisch oder gar freundschaftlich verbunden sind, die „höchste und pädagogisch wirksamste Kooperationsform sei“, identifiziert Bauer (2008) als „gruppenromantische[s] Missverständnis“ (ebd.: S. 852). Eine Forderung nach informellen und privaten Kontakten in einem Team sei empirisch nicht zu begründen (ebd.: S. 852). Dies verdeutlichen auch die Ausführungen von de Lima (2001): So bestehe bei engen Freundschaftsbeziehungen die Gefahr, dass Auseinandersetzungen vermieden werden, um das Gemeinschaftsgefühl nicht zu verletzen. Tendenzen, Kooperation zu romantisieren, lassen sich auch bei populären Titeln wie „*Making the Co-Teaching Marriage Work*“ (Murawski, 2010) feststellen. Hierbei wird der professionelle Kontext einer unterrichtsbezogenen Kooperation in die Analogie einer partnerschaftlichen Beziehung eingekleidet, welche sich von der Datingphase über die Hochzeit bis hin zur potenziellen Abwägung einer Scheidung erstreckt.

Neben dem „technokratischen“ und dem „gruppenromantischen“ Missverständnis wird im Folgenden ein weiteres Missverständnis herausgearbeitet, das entstehen kann, wenn verschiedenen Kooperationsformen unterschiedliche Qualitätsniveaus beigegeben werden.

2. Kooperationsformen (miss-)verstehen

Die Systematisierung von Kooperation anhand von heuristischen Modellen ist eine Möglichkeit, kooperative Handlungen zu operationalisieren, und macht gleichzeitig deutlich, wie groß das Spektrum der Aktivitäten ist, die unter dem Begriff der Kooperation subsumiert werden können. Dem international rezipierten Modell von Little (1990) zufolge wird in (1) *storytelling and scanning for ideas*, (2) *aid and assistance*, (3) *sharing* sowie (4) *joint work* unterschieden. Davon ausgehend beschreiben Gräsel et al. (2006) in ihrem für den deutschen Sprachraum prominenten Modell drei Formen der Kooperation. Die ersten beiden Formen von Little (1990) werden von Gräsel et al. (2006) in der Form *Austausch* vereint. Das *sharing* findet seine Entsprechung in der Form der *Arbeitsteilung* und *joint work* in der *Konstruktion*. Die Intention des Beitrags von Gräsel et al. (2006) besteht darin, eine „deskriptive Typologie“ (ebd.: S. 217) herauszuarbeiten und aufzuzeigen, dass es „verschiedene Formen der Kooperation“ gibt, die „unterschiedliche Funktionen“ haben (ebd.: S. 216).

Die Anforderung an die Beteiligten bei der Kooperationsform *Austausch* besteht im Bereitstellen bzw. zur Kenntnisnehmen der ausgetauschten Materialien oder Informationen. Die beteiligten Personen agieren weitestgehend autonom in ihrem individuellen

Verantwortungsbereich. In der zweiten Form, der *Arbeitsteilung* oder *Synchronisation*, geht es um das Aufteilen der Aufgaben oder das Zusammenführen der Ergebnisse. Dies bedeutet – im Gegensatz zu der „Low-Cost-Form“ (ebd.: S. 210) *Austausch* – einen erhöhten Koordinationsaufwand, der zu Zeitverlust führen kann. Zudem kann Bedarf nach weiterer Abstimmung bestehen, der wiederum Zeitressourcen bindet. Die Aufgabenteilung kann zu Konflikten führen, wenn beispielsweise die Belastung der Einzelpersonen ungleich verteilt ist oder die Arbeitsergebnisse die Kooperierenden nicht zufriedenstellen. Die dritte Form ist durch eine *Kokonstruktion* der Expertisen gekennzeichnet. Hierbei handelt es sich um einen intensiven Prozess, bei dem sich die Einzelnen hinsichtlich einer Aufgabe austauschen, dabei ihr individuelles Wissen wechselseitig aufeinander beziehen, so gemeinsame Aufgaben bewältigen und neue Lösungswege beschreiten.

Diese Kooperationsformen werden vielfach als Stufen bezeichnet (z. B. Cloppenburg & Bonsen, 2012; Bennemann, Schönknecht & Wacker, 2015; Gollub, Besa, Gräsel & Welling, 2021). Damit sind – wenn auch nicht unbedingt beabsichtigt – oft ungünstige Rezeptionsweisen verbunden. Der hierarchische und sukzessive Aufbau eines Stufenmodells kann zu einem Missverständnis hinsichtlich der Zuschreibung von unterschiedlichen Qualitätsniveaus führen: Je höher die Stufe, desto besser bzw. qualitätsvoller das Ergebnis. Sicher ist jedoch nur, dass eine intensivere Kooperationsform auf eine bedingungsreiche Kooperation verweist. Über die Qualität kann dabei keine pauschale Aussage getroffen werden. Hierzu müsste gefragt werden, welche Kriterien zur Beurteilung der Qualität herangezogen werden könnten: Was ist das Ziel (der konkreten Kooperation)? Wird das Ziel erreicht? Woran lässt sich das Erreichen des Ziels erkennen?

Die Stufenlogik erschwert es zudem, Kooperationsprozesse als situativ veranlasst, kontextabhängig und dynamisch wahrzunehmen. So gilt es in klassischen Stufenmodellen von einer Stufe zur nächsten fortzuschreiten. Rückschritte sind nicht vorgesehen. Dabei erscheint es wenig sinnvoll, von den Kooperationspartner*innen zu erwarten, dass jede anfallende Aufgabe kokonstruktiv gelöst wird. Vielmehr bietet es sich an, die skizzierten Kooperationsformen der Aufgabenkomplexität entsprechend anzuwenden, um das Potenzial einer kooperativen Aufgabenbewältigung ausschöpfen zu können. Es ist jedoch zu bedenken, dass auch die Kooperationsvoraussetzungen die Wahl der Kooperationsform bedingen.

3. Problemstellen im Bedingungsgefüge der Kooperation

Kooperation geht über die wörtliche Übersetzung als ‚Zusammenarbeit‘ hinaus und lässt sich organisationspsychologisch wie folgt fassen:

Kooperation ist gekennzeichnet durch den Bezug auf andere, auf gemeinsam zu erreichende Ziele bzw. Aufgaben. Sie ist intentional, kommunikativ und bedarf des Vertrauens. Kooperation setzt eine gewisse Autonomie voraus und ist der Norm von Reziprozität verpflichtet. (Spieß, 2004: S. 199)

Diese Definition benennt bereits wesentliche Kooperationsbedingungen, wie das Verfolgen gemeinsamer Ziele sowie die potenziell hohen Interaktionsanforderungen der

kooperierenden Personen. Eine Studie zur integrativen Beschulung von Wocken (1988) zeigt auf, dass Kooperationsprobleme von allgemeinpädagogischen und sonderpädagogischen Lehrkräften multifaktoriell bedingt sind: Die Problemstellen werden auf der Persönlichkeits-, der Beziehungs-, der Sach- sowie der Organisationsebene sichtbar.

Die Problematik im Rahmen der unterrichtsbezogenen Kooperation besteht auf der Persönlichkeitsebene einerseits in der „Enthüllung der Person“ und andererseits in der „Enthüllung der Rolle“ (vgl. Wocken, 1988: S. 210 ff.), welche durch eine Öffnung des Unterrichts für weitere pädagogische Akteur*innen bedingt sind. Bensen & Rolff (2006) sowie Gräsel et al. (2006) prägen den Ausdruck einer Deprivatisierung des Unterrichts, womit „die Bereitschaft die eigenen Arbeitsweisen offenzulegen und sich Unterstützung und Feedback einzuholen“ (Grosche, Fussangel & Gräsel, 2020: S. 471) gemeint ist. Insbesondere intensive Kooperationspraktiken, wie die unterrichtsbezogene Kooperation, werden aufgrund von Privatisierungstendenzen erschwert (vgl. Bensen, Hübner-Schwartz & Mitas, 2013; Bensen & Rolff, 2006; Lütje-Klose & Urban, 2014). Das Festhalten an einer privatisierenden Unterrichtspraxis wird vorwiegend unter Rückgriff auf die Organisationstheorie von Weick (1976) sowie das Autonomie-Paritäts-Muster nach Lortie (1972) erklärt, welche auf einen berufskulturell geprägten Habitus vom Einzelkämpfertum verweisen. Vor diesem Hintergrund lässt sich auch die Sorge, bei einer Kooperationsanfrage an Kolleg*innen als inkompetent und unterstützungsbedürftig zu gelten, verstehen (vgl. Fussangel, 2008).

Wocken (1988) problematisiert auf der Beziehungsebene die Bewältigung von Interdependenz. Hierzu zählen ihm zufolge die „Teilung von Autonomie“ und die „Teilung von Satisfaktion“ (ebd.: S. 231 & 239). In diesem Zusammenhang könnte das Autonomie-Paritäts-Muster von Lortie (1972) wirken, nach dem eine kollegial etablierte Norm des Nicht-Einmischens besteht. Deshalb versuche eine Lehrkraft ein Eingreifen in ihr unterrichtliches Handeln möglichst zu unterbinden. Eine Studie von Pröbstel & Soltau (2012) zeigt jedoch, dass das Autonomiebedürfnis von Lehrkräften nicht besonders stark ausgeprägt sei und sie teamorientierter seien als vorwiegend angenommen. Neumann (2019) weist nach, dass sich die Häufigkeit der Kooperation nicht negativ auf das Autonomieerleben der Lehrkräfte auswirke. Dies kann als ein Wechsel in der Professionskultur und des professionellen Habitus interpretiert werden, bei dem kooperative Arbeitsprozesse in das eigene Berufsbild integriert werden und sich eine Abkehr vom Einzelkämpfertum ankündigt. Im Sinne des definitorischen Aspekts der Reziprozität von Kooperation ist es entscheidend, dass das zielgerichtete kooperative Handeln durch Wechselseitigkeit in Form eines Gebens und Nehmens geprägt ist. Das Teilen der Satisfaktion bei Erfolgserlebnissen gelingt leichter, wenn die Personen sich mit ihrer Kooperationskonstellation identifizieren und sich gemeinsam als selbstwirksam erleben (vgl. Donohoo, 2018; Schwarzer & Jerusalem, 2002).

Auf der Sachebene offenbart sich das Problem, dass sowohl die kooperierenden Lehrkräfte als auch die Schüler*innenzusammensetzung sehr heterogen sind (vgl. Wocken, 1988). Um (inklusive) Unterricht kooperativ realisieren zu können, wird gefordert, dass die Lehrkräfte sich über die gemeinsamen Ziele der Kooperation verständigen und

Ansichten über die Umsetzung des Unterrichts austauschen und miteinander diskutieren, wofür sie sowohl sozial-kommunikative Fähigkeiten als auch fachliche Kompetenz benötigen. Als vorteilhaft für die Kooperation erweisen sich gemeinsam geteilte Normen (vgl. Bonsen & Rolff, 2006) sowie ähnliche Vorstellungen von Lern- und Unterrichtsprozessen (z. B. Kullmann, 2013). Zudem erscheint eine positive Einstellung zu gemeinsamen Zielvorstellungen in inklusiven Settings hilfreich zu sein: Es wirke sich günstig aus, wenn die kooperierenden Personen der Inklusion respektive dem inklusiven Unterricht gegenüber positiv eingestellt sind (vgl. Heinrich, Urban & Werning, 2013; Saloviita, 2020).

Auf der Organisationsebene können die Rahmenbedingungen zu Problemen bei der Kooperation führen (vgl. Wocken, 1988). Zu diesen zählen beispielsweise zeitliche, räumliche und personelle Ressourcen. Insbesondere dem Aspekt der Zeit für gemeinsames Unterrichten, gemeinsame Unterrichtsplanung, zur Absprache sowie zur Koordination fällt eine entscheidende Rolle zu (z. B. Arndt & Werning, 2013). Bei vielen Lehrkräften bestehe der Wunsch nach mehr Zeit für kooperative Prozesse (vgl. Abegglen, Schwab & Hessels, 2017), welche ohne veränderte Rahmenbedingungen oftmals nur durch das Engagement der Lehrkräfte ausgeglichen werden kann.

4. Spannungsfelder der Kooperation im schulischen Kontext

Bei differenzierter Betrachtung der Bedingungsfaktoren von Kooperation offenbart sich eine Vielzahl an Spannungsfeldern, denen die an der Kooperation beteiligten Personen ausgesetzt sind. Analog zu den Antinomien des pädagogischen Handelns nach Helsper (2021) lassen sich diese Spannungsfelder nicht auflösen, sondern erfordern eine konstruktive Auseinandersetzung sowie ein reflexives Bewusstsein, um in der Praxis professionell agieren zu können. Die identifizierten Spannungsfelder werden im Folgenden dargestellt.

Rollenklarheit vs. Rollendiffusität

Als wesentliches Hindernis kooperativer Zusammenarbeit gilt die Unklarheit der Rollen- und Aufgabenverteilung (vgl. Arndt & Werning, 2013; Hynek, Malmberg-Heimonen & Tøge, 2020). Die Zuständigkeitsfrage bildet den „Kern der Kooperationsproblematik“ (Kunze, 2016: S. 265), da bislang unklar ist, welche konkreten Aufgaben die professionellen Akteur*innen im inklusiven Setting übernehmen (sollten). Die Aufgabenver- und -teilung liegt dabei in der Regel bei den kooperierenden Personen selbst. Deshalb wird häufig auf traditionell verankerte Strukturen zurückgegriffen, sodass im inklusiven Unterricht Formen äußerer Differenzierung oder kindbezogener individueller Förderung eingesetzt werden (vgl. Arndt & Werning, 2013). Neumann et al. (2021) konturieren u. a. ein „enges Aufgabenprofil“ (ebd.: S. 172) der Sonderpädagog*innen an Regelschulen, das auf die Feststellung und Überprüfung des Förderbedarfes sowie die Förderplanung eingegrenzt ist. In einer Studie von Widmer-Wolf (2016) erweisen sich interprofessionelle Teams, die durch eine starke Aufgabentrennung gekennzeichnet sind, als unzufrieden mit den institutionellen Rahmenbedingungen und berichten über erschwerende

Erfahrungen, wie zum Beispiel Marginalisierung. Quante & Urbanek (2021) finden Differenzen in den gegenseitigen Erwartungen an die Zuständigkeiten, welche auf einen Klärungs- und Absprachebedarf hindeuten.

Multiperspektivität vs. Monoperspektivität

Unterschiedliche Professionalisierung und spezialisiertes Professionswissen ermöglichen eine Multiperspektivität in der inter- und multiprofessionellen Arbeit. Der professionsspezifische Blick von Lehrkräften allgemeiner Schulen und Sonderpädagog*innen kann sich hinsichtlich der individual- bzw. kollektivorientierten Betrachtungsweise der Schüler*innen unterscheiden. So hält sich die von Murawski (2010) vorgestellte Analogie von Lehrkräften der allgemeinen Schule, die den Wald im Gesamten betrachten, während die Sonderpädagog*innen einzelne Bäume in den Blick nehmen. Lehrkräfte allgemeiner Schulen und sonderpädagogische Lehrkräfte verfügen „über unterschiedliche Erfahrungen, Einstellungen und berufsbezogene Kulturen“ (Lütje-Klose & Urban, 2014: S. 114), welche es bei der Kooperation auszuloten gilt. Differierende, habitualisierte Zugangsweisen und Verständnisse können einen gemeinsamen, aber umfassenden Blick behindern.

Autonomie vs. Interdependenz

Autonomie gilt als Voraussetzung für jegliche kooperative Aktivität (vgl. Spieß, 2004). Grundlegend wird angenommen, dass die Autonomie einzelner Personen bei zunehmender Interdependenz sinkt und umgekehrt (vgl. Neumann, 2019). Einerseits kann durch kooperatives Arbeiten der individuelle Entscheidungs- und Handlungsspielraum ausgeweitet werden. Dies ist der Fall, wenn es im Rahmen der Kooperation zu Kokonstruktions- oder Professionalisierungsprozessen kommt. Erstere ermöglichen es den Beteiligten, kooperativ Aufgaben mit hoher Komplexität bewältigen zu können, die für sie alleine nicht lösbar gewesen wären. Letztere führen dazu, dass die Akteur*innen ihre professionellen Kompetenzen erweitern, wodurch sich ihr individueller Handlungsspielraum ausweitet. Andererseits wird die Autonomie der Einzelpersonen durch die Koordination und Abstimmung in Bezug auf kooperativ zu vollziehende Praktiken eingeschränkt.

Parität vs. Disparität

Parität, die hier als Gleichberechtigung sowie Gleichstellung der Kooperationspartner*innen verstanden wird, gilt als Definitionsmerkmal für Kooperation (z. B. Grosche et al., 2020; Lütje-Klose & Urban, 2014). Eine gleichberechtigte Zusammenarbeit kann in bisherigen Studien jedoch nur selten festgestellt werden (vgl. Schwab, 2017). Stattdessen offenbart sich eine Disparität, die in einer einseitig veranlassten Verantwortungsdelegation deutlich wird. Aus sonderpädagogischer Perspektive liegt ein wesentliches Problem der Kooperation im „delegativen Habitus“ (Katzenbach & Olde, 2011: S. 196) der Lehrkräfte der allgemeinen Schulen und deren Delegation von Erziehungsproblemen an die Sonderpädagogik (vgl. Willmann, 2009). Empirisch kann dies durch Befunde gestützt werden, die eine starre Zuständigkeit der Sonderpädagog*innen für ‚schwächere‘ Schüler*innen

rekonstruieren und somit auf die (Re-)Produktion von Differenzlinien hinweisen (vgl. Sturm & Wagner-Willi, 2016). Auch in anderen Studien finden sich Hinweise auf eine „Problemdelegation“ (Lütje-Klose & Urban, 2014: S. 284) an die Sonderpädagog*innen. Eine solche Disparität zwischen den Lehrkräften ist auch für die Schüler*innen sichtbar, die in Folge dazu tendieren, die sonderpädagogische Lehrkraft als Hilfskraft und nicht als vollwertige Lehrkraft einzuordnen (z. B. Embury & Kroeger, 2012).

Professionalisierung vs. Deprofessionalisierung

Bei der inter- und multiprofessionellen Kooperation kommt es darauf an, wie die Beteiligten mit professionsbedingten Differenzen umgehen. Gelingt es ihnen, mithilfe kokonstruktiver Prozesse eine gemeinsame Wissensbasis zu generieren oder sich in reziprotem Bezug neues Wissen zu erarbeiten, so kann die Kooperation zur Professionalisierung der Akteur*innen beitragen (vgl. Gräsel et al., 2006). Im Negieren von fachlichen Differenzen sehen Breuer und Reh (2010) wiederum das Risiko der Deprofessionalisierung. So ordnet Breuer (2015) das ausschließlich formale Zuarbeiten, welches dem pädagogischen Anspruch der erlernten Tätigkeit nicht gerecht wird, als deprofessionalisierend ein. Blasse et al. (2019) sehen den Ausgangspunkt von Deprofessionalisierungsbewegungen im zeitweiligen oder teilweisen Zurückdrängen der jeweils spezifisch herausgebildeten Professionalität. Die Kooperation von zwei oder mehr Professionen erfordert entsprechend eine „Handlungskoordination“ (Demmer, Heinrich & Lübeck, 2017: S. 38) und Aushandlungsprozesse. Durch diese kann die Autonomie der einzelnen Beteiligten, welche als ein konstitutives Merkmal von klassischen Professionen verstanden wird (Abbott, 1988), „reformuliert“ werden (Blasse et al., 2019: Abs. 4). Dass sich die Schulkultur deprofessionalisierend auswirken kann, zeigt Helsper (2008). Dies geschehe, wenn die Strukturprobleme der jeweiligen Schulkultur zu stark ausgeprägt sind oder die Lehrkräfte mit kaum zu bewältigenden Anforderungen konfrontiert sind. Dadurch wird ihre Professionalisierung derart unter Druck gesetzt, dass es zu Deprofessionalisierungstendenzen kommen kann (ebd.). Idel, Schütz & Thünemann (2021) fassen zusammen, dass ein enormer Handlungsdruck, Überforderung, autonomieeinschränkende Zwänge und veränderungsresistente Selbstkonzepte „Motoren der Deprofessionalisierung“ (ebd.: S. 71) seien.

Harmonie vs. Konflikt

Wie die Ergebnisse von de Lima (2001) zeigen, bestehe bei einer freundschaftlichen Beziehung der Kooperationspartner*innen eine Tendenz, Konflikte zu vermeiden, um Harmonie aufrechtzuerhalten oder herzustellen. Konflikte sind jedoch grundlegend in der Kooperation verankert (vgl. Spieß, 2004; Kreie, 2009) und können einen Anstoß für die Initiierung gemeinsamer Lernprozesse darstellen. Forschungsergebnisse (zusammengefasst in Rank, 2021) zeigen, dass die Prozesse der Konfliktlösung in Teams bedeutsam für die Arbeitseffektivität sind. Entscheidend ist entsprechend nicht, ob überhaupt Konflikte entstehen, sondern wie diesen begegnet wird (z. B. vermeidend oder offen). Insbesondere kokonstruktiven Formen von Kooperation, welche auf eine professionelle

Weiterentwicklung sowie auf die Erarbeitung neuer Konzepte und Problemlösungen abzielen (vgl. Gräsel et al., 2006; Grosche et al., 2020), wird ein hohes Konfliktpotenzial zugeschrieben (vgl. Böhm-Kasper, Dizinger & Gausling, 2016), da die Akteur*innen bei dieser Kooperationsform ihr Wissen wechselseitig aufeinander beziehen, sich gemeinsam neue Inhalte erschließen und einen Konsens aushandeln. Demnach würde eine Kooperation ohne sozio-kognitive Konflikte eher den Gemeinschaftssinn der Beteiligten stärken, jedoch weniger zu Innovationen oder Veränderungen im pädagogisch-didaktischen Handeln führen. Deshalb sei von einer generellen Pathologisierung von Kooperationskonflikten abzusehen (vgl. de Lima, 2001). Konstruktive Konflikte sind im Gegenteil substanzieller Teil einer Kooperationsbeziehung und können bei aktiver, zusammenarbeitender Klärung zu wertvollen Entwicklungen führen (vgl. Decuyper, Dochy & van den Bossche, 2010).

Motivationsgewinn vs. Motivationsverlust

Kooperatives Arbeiten kann sich motivationsförderlich auswirken. So beschreibt beispielsweise der Köhler-Effekt (vgl. Köhler, 1926) das Bestreben eines Gruppenmitglieds, einem leistungstärkeren Mitglied nachzueifern. Zudem wird davon ausgegangen, dass eine Identifikation mit der eigenen Gruppe zu einer Leistungssteigerung führen kann (*social labouring*; vgl. Worchel, Day, Rothgerber, Hart & Butemeyer, 1998). Daneben kann sich die reine Anwesenheit weiterer Personen bei der Erledigung einfacher Aufgaben motivationsförderlich auswirken (*social facilitation*; vgl. Triplett, 1898). Bei komplexen Aufgaben kann sich dieser Effekt jedoch ins Gegenteil umkehren und zu einer Verringerung der Leistung führen (*social impairment*; z. B. Belletier, Normand & Huguet, 2019). Als weitere motivationshemmende Phänomene sind das soziale Faulenzen (*social loafing*; vgl. Latané, Williams & Harkins, 1979), das Trittbrettfahren (*free riding*; vgl. Kerr, 1983; Kerr & Bruun, 1983) oder der Gimpel- bzw. Trottel-Effekt (*sucker effect*; vgl. ebd.), bei dem die Gruppenmitglieder ihre Anstrengungen minimieren, um sich nicht ausgebeutet zu fühlen, zu nennen.

Kollegialität vs. Zersplitterung

Kollegialität wird als „organisationale oder professionelle Variante des Geselligkeitsprinzips“ (Goldmann, 2018: S. 124) verstanden. Liegt ein starkes Zugehörigkeitsgefühl und eine Identifikation mit dem eigenen Team innerhalb des Kollegiums vor, so kann der Balkanisierungseffekt (vgl. Hargreaves, 1994) eintreten, wobei sich diese Subgruppierung von den anderen abschottet und isoliert. Auch Bondorf (2012) beschreibt eine „Innen-Außen-Differenz“ (ebd.: S. 113), ein potenzielles „Kooperationshemmnis nach außen im Austausch mit anderen“ (ebd.). Als mögliche Folge dieser Abschottungstendenzen wird eine Stabilisierung eigener Ressourcen und Befindlichkeiten benannt (ebd.).

5. Fazit

Der Problemaufriss wies darauf hin, dass sich stellenweise simplifizierende Vorstellungen über die Kooperation von Lehrkräften etabliert haben. Dabei ließen sich tendenziell zwei Grundannahmen identifizieren: (1) mehr Kooperation führe zu besseren Ergebnissen und (2) es brauche für eine Kooperation Beteiligte, die eine hohe interpersonelle Kompatibilität aufweisen. Des Weiteren wurde die Beschreibung von Stufen in gängigen Modellen zu Kooperationsformen problematisiert. Die Anlage dieser Modelle suggeriert zumindest ein verstecktes Qualitätsurteil und erschwert dadurch eine flexible, situations- und kontextspezifische sowie bedarfsorientierte Anwendung der Kooperationsformen.

Die identifizierten Spannungsfelder der Kooperation veranschaulichen, dass hohe Anforderungen an die beteiligten Akteur*innen gestellt werden: Eine zentrale Voraussetzung auf der Sach- und Organisationsebene ist dabei, Rollen und Aufgaben zu klären, denn unklare inhaltliche Aufgaben können zu einer „Pseudokooperation“ (Fend, 2008: S. 227) führen. Moser (2016) spitzt dies zu und stellt fest, dass eine Kooperation bei fehlender gemeinsamer Zielbindung „schlicht keinen Sinn ergibt“ (S. 163). Dazu gilt es, sich der eigenen Haltungen, Professionalisierung und Expertise zu vergewissern sowie sich kritisch mit Deprofessionalisierungstendenzen zu befassen, aber auch Fragen der Parität zu adressieren. Letzteres steht auch in engem Zusammenhang mit der Persönlichkeits- und Beziehungsebene in kooperativen Prozessen.

Damit hängt es von verschiedenen Faktoren ab, ob die Potenziale einer Kooperation ausgeschöpft werden können: Die Kooperationsformen sollten orientiert am Bedarf (z. B. der Schüler*innen) und mit Blick auf den komplexen Kontext der pädagogischen Situation (z. B. Klassendynamik) ausgewählt werden, denn dies beeinflusst die Handlungsoptionen. Diese wiederum sind einerseits abhängig von den Voraussetzungen auf der Sach-, Organisations-, Persönlichkeits- und Beziehungsebene und andererseits von der Fähigkeit der Kooperationspartner*innen die Spannungsfelder zu reflektieren und angemessen auszu-tarieren.

Aus den konkreten Anforderungssituationen und für den Kooperationsprozess ergeben sich daraus potenzielle Klärungsbedarfe: Was kennzeichnet die Situation und den Kontext, welche Bedarfe ergeben sich, welche Ziele sind zu setzen? Welche Anforderungen stellen sich dadurch an die eigene Professionalität und die der Kooperationspartner*innen? Wie sind auf dieser Basis die professionellen Rollen zu definieren: Welche Aufgaben ergeben sich für die Kooperationspartner*innen getrennt, welche Aufgaben sollten gemeinsam in einer Kokonstruktion bewältigt werden? Wo beginnt und wo endet die Verantwortung für was und wen? Werden damit professionelle Kompetenzen aller Beteiligten berücksichtigt und ausgeschöpft? Wie und von wem werden Entscheidungen getroffen: Wie ist die Entscheidungsmacht verteilt und wird dies den Rollen und der Professionalität gerecht? Wie werden offene Fragen und Uneinigkeiten ausgehandelt, wie werden Konflikte (konstruktiv) gelöst? Wie beeinflusst die Kooperationskonstellation die Motivation der Partner*innen? Wie stark identifizieren sich die Kooperationspartner*innen mit der eigenen Kooperationskonstellation und wie sehr schotten sie sich dadurch von anderen ab?

Vor diesem Hintergrund lassen sich Kooperationsformen bedarfsorientiert mit Blick auf die Situation und den Kontext wählen sowie Kooperationsprozesse geschickt initiieren und orchestrieren.

Literatur

- Abbott, Andrew D. (1988). *The System of Professions: An Essay on the Division of Expert Labor*. Chicago: University of Chicago Press.
- Abegglen, Hansjörg, Schwab, Susanne & Hessels, Marco G. P. (2017). Interdisziplinäres Teamteaching: Eine empirische Studie über die Einstellung zur Zusammenarbeit von Lehrkräften unterschiedlicher Professionen. In *Zeitschrift für Pädagogik* 63(4), S. 437-456.
- Ahlgrimm, Frederik (2010). "Für mich persönlich hat sich wahnsinnig viel geändert" - Untersuchungen zur Kooperation in Schulen. Erfurt: Universität Erfurt.
https://www.db-thueringen.de/servlets/MCRFileNodeServlet/dbt_derivate_00026013/ahlgrimm.pdf (zuletzt aufgerufen am 30.10.2021).
- Aldorf, Anna-Maria (2016). *Lehrerkooperation und die Effektivität von Lehrerfortbildung*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-11677-4>
- Allen, Natalie J. & Hecht, Tracy D. (2004). The 'romance of teams': Toward an understanding of its psychological underpinnings and implications. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77(4), S. 439-461.
<https://doi.org/10.1348/0963179042596469>
- Arndt, Ann-Kathrin & Werning, Rolf (2013). Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik. Ergebnisse eines qualitativen Forschungsprojektes. In Werning, Rolf & Arndt, Ann-Kathrin (Hg.), *Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 12-40.
- Bauer, Karl-Oswald (2008). Lehrerinteraktion und -kooperation. In Helsper, Werner & Böhme, Jeanette (Hg.), *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 839-856.
- Baum, Elisabeth, Idel, Till-Sebastian & Ullrich, Heiner (Hg.), *Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-94284-1>
- Belletier, Clément, Normand, Alice & Huguet, Pascal (2019). Social-Facilitation-and-Impairment Effects: From Motivation to Cognition and the Social Brain. In *Current Directions in Psychological Science* 28(3), S. 260-265.
<https://doi.org/10.1177/0963721419829699>
- Bennemann, Eva-Maria, Schönknecht, Gudrun & Wacker, Albrecht (2015). Pädagogische Professionalität. In Forschergruppe WissGem (Hg.), *Forschungsprojekt „Wissenschaftliche Begleitforschung Gemeinschaftsschulen in Baden-Württemberg (Wiss-Gem)“*. Projekt Zwischenbericht, Online, S. 65-78.
- Blasse, Nina, Budde, Jürgen, Demmer, Christine, Gasterstädt, Julia, Heinrich, Martin, Lübeck, Anika, Rißler, Georg, Rohrman, Albrecht, Strecker, Alica, Urban, Michael &

- Weinbach, Hanna (2019). Zwischen De/Kategorisierung und De/Professionalisierung – Komplexe Spannungen professionellen Handelns in der schulischen Inklusion. *Qfl – Qualifizierung für Inklusion*, 1(1), o. S. <https://doi.org/10.21248/Qfl.15>
- Bondorf, Nadine (2012). Jahrgangsstufenteams als Schicksalsgemeinschaften. Ein Fallbeispiel zu Potenzialen und Grenzen verordneter Kooperation. In Baum et al. (Hg.), S. 105-117.
- ___ (2013). *Profession und Kooperation*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19703-6>
- Bonsen, Martin & Rolff, Hans-Günter (2006). Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. In *Zeitschrift für Pädagogik* 52(2), S. 167-184.
- Bonsen, Martin, Hübner-Schwartz, Carola & Mitas, Olivia (2013). Teamqualität in der Schule - Lehrerkooperation als Ausgangspunkt für Schul- und Unterrichtsentwicklung. In Keller-Schneider, Manuela, Albisser, Stefan & Wissinger, Jochen (Hg.), *Professionalität und Kooperation in Schulen: Beiträge zur Diskussion über Schulqualität*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 105-122.
- Böhm-Kasper, Oliver, Dizinger, Vanessa & Gausling, Pia (2016). Multiprofessional Collaboration Between Teachers and Other Educational Staff at German All-day Schools as a Characteristic of Today's Professionalism. In *International Journal for Research on Extended Education* 4(1), S. 29-51. <https://doi.org/10.3224/ijree.v4i1.24774>
- Breuer, Anne (2015). *Lehrer-Erzieher-Teams an ganztägigen Grundschulen*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-09491-1>
- Breuer, Anne & Reh, Sabine (2010). Zwei ungleiche Professionen? In *Soziale Passagen* 2(1), S. 29-46. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-09491-1>
- Cloppenburg, Monika & Bonsen, Martin (2012). Führt die Anwesenheit einer zweiten Lehrkraft im Unterricht zu mehr Lehrerkooperation? Ein Vergleich von Lehrerausagen zur Kooperation mit Musikschullehrkräften und Fachlehrkräften in der Grundschule. In Knigge, Jens & Niessen, Anne (Hg.), *Musikpädagogische Forschung: Bd. 33. Musikpädagogisches Handeln: Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen*. Essen: Die Blaue Eule, S. 172-194.
- Decuyper, Stefan, Dochy, Filip & van den Bossche, Piet (2010). Grasping the dynamic complexity of team learning: An integrative model for effective team learning in organisations. In *Educational Research Review* 5(2), S. 111–133.
- Demmer, Christine, Heinrich, Martin & Lübeck, Anika (2017). Rollenklärung als zentrale Professionalisierungsherausforderung im Berufsfeld Schule. In *Die deutsche Schule* 109(1), S. 28-42.
- Donohoo, Jenni (2018). Collective teacher efficacy research: Productive patterns of behaviour and other positive consequences. In *Journal of Educational Change* 19(3), S. 323–345. <https://doi.org/10.1007/s10833-018-9319-2>
- Embury, Dusty C. & Kroeger, Stephen D. (2012). Let's Ask the Kids: Consumer Constructions of Co-Teaching. In *International Journal of Special Education* 27(2), S. 102-112.

- Fend, Helmut (2008). *Schule gestalten: Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90867-0>
- Fussangel, Kathrin (2008). *Subjektive Theorien von Lehrkräften zur Kooperation. Eine Analyse der Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern in Lerngemeinschaften* [Dissertation]. <http://nbn-resolving.de/urn/resolver.pl?urn=urn%3Anbn%3Ade%3Ahbz%3A468-20080475> (zuletzt aufgerufen am 30.10.2021)
- Goldmann, Daniel (2018). Unter Lehrkräften. Zum Verhältnis von Kollegialität und Professionalität. In *ZISU – Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung* 7(1), S. 122-134. <https://doi.org/10.3224/zisu.v7i1.08>
- Gollub, Patrick, Besa, Kris-Stephen, Gräsel, Fabian & Welling, Lisa (2021). Die Umsetzung intraprofessioneller Kooperation an Schulen. Ein systematisches Review deutschsprachiger Forschungsarbeiten. In *Empirische Pädagogik* 35(4), S. 396-417.
- Gräsel, Cornelia, Fußangel, Kathrin & Pröbstel, Christian (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? In *Zeitschrift für Pädagogik* 52(2), S. 205-219.
- Griffiths, Amy-Jane, Alsip, James, Hart, Shelley R., Round, Rachel L. & Brady, John (2021). Together We Can Do So Much: A Systematic Review and Conceptual Framework of Collaboration in Schools. In *Canadian Journal of School Psychology* 36(1), S. 59-85. <https://doi.org/10.1177/0829573520915368>
- Grosche, Michael, Fussangel, Kathrin & Gräsel, Cornelia (2020). Kokonstruktive Kooperation zwischen Lehrkräften. In *Zeitschrift für Pädagogik* 66(4), S. 461-479.
- Hargreaves, Andy (1994). *Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age. Teacher Development*. London: Cassell.
- Heinrich, Martin, Urban, Michael & Werning, Rolf (2013). Grundlagen, Handlungsstrategien und Forschungsperspektiven für die Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Schulen. In Döbert, Hans (Hg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten: Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen*. Münster: Waxmann, S. 69-133.
- Helsper, Werner (2008). Schulkulturen als symbolische Sinnordnungen und ihre Bedeutung für die pädagogische Professionalität. In Helsper, Werner, Busse, Susann, Hummrich, Merle & Kramer, Rolf-Torsten (Hg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen: Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 115-145.
- ___ (2021). *Professionalität und Professionalisierung in pädagogischen Handlungsfeldern: Eine Einführung. Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns*. Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich; UTB. <https://doi.org/10.36198/9783838554600>
- Hildebrandt, Elke, Ruess, Annemarie, Stommel, Sarah & Brühlmann, Olga (2017). Planung im Teamteaching – Potentiale nutzen. In *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 39(3), S. 573-591.

- Hynek, Kamila Angelika, Malmberg-Heimonen, Ira & Tøge, Anne Grete (2020). Improving Interprofessional Collaboration in Norwegian Primary Schools: A Cluster-Randomized Study Evaluating Effects of the LOG Model on Teachers' Perceptions of Interprofessional Collaboration. In *Journal of Interprofessional Care*, S. 1-10. <https://doi.org/10.1080/13561820.2019.1708281>
- Idel, Till-Sebastian, Schütz, Anna & Thünemann, Silvia (2021). Professionalität im Handlungsfeld Schule. In Dinkelaker, Jörg, Hugger, Kai-Uwe, Idel, Till-Sebastian, Schütz, Anna & Thünemann, Silvia (Hg.), *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns*. Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 13-82.
- Idel, Till-Sebastian, Ullrich, Heiner & Baum, Elisabeth (2012). Kollegialität und Kooperation in der Schule – Zur Einleitung in diesen Band. In Baum et al. (Hg.), S. 9-25.
- Katzenbach, Dieter & Olde, Valeska (2011). Beratungskompetenz im Spannungsfeld von Kooperation und Delegation. In Diouani-Streek, Mériem & Ellinger, Stephan (Hg.), *Lehren und Lernen mit behinderten Menschen: Bd. 13. Beratungskonzepte in sonderpädagogischen Handlungsfeldern*. 2. Aufl. Oberhausen: Athena-Verlag, S. 191-208.
- Kerr, Norbert L. (1983). Motivation Losses in Small Groups: A Social Dilemma Analysis. In *Journal of Personality and Social Psychology* 45(4), S. 819-828. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.45.4.819>
- Kerr, Norbert L. & Bruun, Steven E. (1983). Dispensability of Member Effort and Group Motivation Losses: Free-rider Effects. In *Journal of Personality and Social Psychology* 44(1), S. 78-94. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.45.4.819>
- Köhler, Otto (1926). Krafterleistung bei Einzel- und Gruppenarbeit. In *Industrielle Psychotechnik* 3, S. 274-282.
- Kullmann, Harry (2013). Der Zusammenhang von Lehrerkooperation und Schulleistung - Zentrale Befunde und Perspektiven für die Forschung. In Keller-Schneider, Manuela, Albisser, Stefan & Wissinger, Jochen (Hg.), *Professionalität und Kooperation in Schulen: Beiträge zur Diskussion über Schulqualität*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 123-137.
- Kreie, Gisela (2009). Integrative Kooperation. In Eberwein, Hans & Knauer, Sabine (Hg.), *Handbuch Integrationspädagogik*. Weinheim, Basel: Beltz Verlagsgruppe, S. 404-411.
- Kreis, A., Wick, J. & Kosorok Labhart, C. (Hg.) (2016). *Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität* (1. Aufl.). Münster, New York: Waxmann.
- Kunze, Katharina (2016). Multiprofessionelle Kooperation – Verzahnung oder Differenzierung? Einige Einwände gegen die Polarisierungstendenz einer Diskussion. In Idel, Till-Sebastian, Dietrich, Fabian, Kunze, Katharina, Rabenstein, Kerstin & Schütz, Anna (Hg.), *Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung. Professionsentwicklung und Schulstrukturreform: Zwischen Gymnasium und neuen Schulformen in der Sekundarstufe*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 261-277.
- Kunze, Katharina & Silkenbeumer, Mirja (2018). Institutionalisierungsbedingte Herausforderungen der berufsgruppenübergreifend verantworteten pädagogischen Arbeit an inklusiven Schulen. In Walm, Maik, Häcker, Thomas H., Radisch, Falk & Krüger,

- Anja (Hg.), *Empirisch-pädagogische Forschung in inklusiven Zeiten: Konzeptualisierung, Professionalisierung, Systementwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 131-145.
- Latané, Bibb, Williams, Kipling, & Harkins, Stephen (1979). Many Hands Make Light the Work: The Causes and Consequences of Social Loafing. In *Journal of Personality and Social Psychology* 37(6), S. 822-832.
- Lima, Jorge Avila de (2001). Forgetting about Friendship: Using Conflict in Teacher Communities as a Catalyst for School Change. In *Journal of Educational Change* (2), S. 97-122.
- Little, Judith W. (1990). The Persistence of Privacy: Autonomy and Initiative in Teachers' Professional Relations. In *Teachers College Record* 91(4), S. 509-536.
- Lortie, Dan C. (1972). Team Teaching. Versuch der Beschreibung einer zukünftigen Schule. In Dechert, Hans-Wilhelm (Hg.), *Team Teaching in der Schule*. München: Piper, S. 37-76.
- Lütje-Klose, Birgit & Urban, Melanie (2014). Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Grundlagen und Modelle inklusiver Kooperation: Teil 1: Grundlagen und Modelle inklusiver Kooperation. In *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* 83(2), S. 112-123. <https://doi.org/10.2378/vhn2014.art09d>
- Moser, Vera (2016). Professionelle Kooperation in inklusiven Schulen aus sonderpädagogischer Perspektive. In Kreis et al. (Hg.), S. 159-169.
- Murawski, Wendy W. (2010). *Collaborative Teaching in Elementary Schools: Making the Co-Teaching Marriage Work!* Thousand Oaks, California: Corwin.
- Neumann, Phillip (2019). *Kooperation selbst bestimmt?* Münster, New York: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830990437>
- Neumann, Phillip, Grüter, Sandra, Eckel, Lisa, Lütje-Klose, Birgit, Wild, Elke & Gorges, Julia (2021). Aufgaben und Zuständigkeiten von allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften sowie Fachkräften der Schulsozialarbeit in inklusiven Schulen der Sekundarstufe I. In *Zeitschrift für Heilpädagogik* 72(4), S. 164-177.
- Pröbstel, Christian Harry & Soltau, Andreas (2012). Wieso Lehrkräfte (nicht) kooperieren – Die Bedeutung „personaler Faktoren“ in der Zusammenarbeit am Arbeitsplatz Schule. In Baum et al. (Hg.), S. 55-75. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94284-1_4
- Quante, Alina & Urbanek, Claudia (2021). Aufgabenklärung in inklusiven Settings. Zuständigkeiten von allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften. In *QfI – Qualifizierung für Inklusion* 3(1), o. S. <https://doi.org/10.21248/QfI.61>
- Rank, Astrid (2021). Konflikte im Team. In Rank, Astrid, Frey, Anne & Munser-Kiefer, Meike (Hg.). *Professionalisierung für ein inklusives Schulsystem*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 163-178.
- Saloviita, Timo (2020). Teacher Attitudes towards the Inclusion of Students with Support Needs. In *Journal of Research in Special Educational Needs* 20(1), S. 64-73. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12466>

- Schwab, Susanne (2017). Interprofessionelle Lehrkraftkooperation im inklusiven Unterricht aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler. In *Unterrichtswissenschaft* 45(4), S. 262-279.
- Schwarzer, Ralf & Jerusalem, Matthias (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In *Zeitschrift für Pädagogik* 44, S. 28-53. <https://doi.org/10.25656/01:3930>
- Spieß, Erika (2004). Kooperation und Konflikt. In Schuler, Heinz (Hg.), *Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich D, Praxisgebiete: Bd. 4. Organisationspsychologie - Gruppe und Organisation*. 1. Aufl. Göttingen: Hogrefe-Verlag, S. 193-247.
- Sturm, Tanja & Wagner-Willi, Monika (2016). Herstellung und Bearbeitung von Leistungsdifferenzen im kooperativ gestalteten inklusiven Fachunterricht. In *Zeitschrift für Pädagogik* 62, S. 75-89.
- Triplett, Norman (1898). The Dynamogenic Factors in Pacemaking and Competition. In *The American Journal of Psychology* 9(4), S. 507-533. <https://doi.org/10.2307/1412188>
- Vangrieken, Katrien, Dochy, Filip, Raes, Elisabeth & Kyndt, Eva (2015). Teacher Collaboration: A Systematic Review. In *Educational Research Review* 15, S. 17-40. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002>
- Vogt, Franziska, Kunz Heim, Doris & Zumwald, Bea (2016). Kooperationsqualität: Strukturqualität, Prozessqualität, Wirkungen und Forschungsdesiderate. In Kreis et al. (Hg.), S. 15-31.
- Weick, Karl E. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. In *Administrative Science Quarterly* 21(1), S. 1-19.
- Widmer-Wolf, Patrik (2016). Erweitertes Verständnis beruflicher Autonomie für Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen in der Zusammenarbeit mit Lehrkräften in inklusiven Schulen. In Kreis et al. (Hg.), S. 171-184.
- Willmann, Marc (2009). Lehrer-Kooperation. In Opp, Günther & Theunissen, Georg (Hg.), *Handbuch schulische Sonderpädagogik*. 1. Aufl. Stuttgart, Bad Heilbrunn: UTB, Klinkhardt, S. 470-478.
- Wocken, Hans (1988). *Kooperation von Pädagogen in integrativen Grundschulen. Integrationsklassen in Hamburger Grundschulen: Bilanz eines Modellversuchs*. Hamburg: Curio-Verlag Erziehung und Wissenschaft.
- Worchel, Stephen, Rothgerber, Hank, Day, Eric Anthony, Hart, Darren & Butemeyer, John (1998). Social identity and individual productivity within groups. In *The British Journal of Social Psychology* 37(4), S. 389-413. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8309.1998.tb01181.x>

Über die Autorinnen

Alina Quante, M.Ed., M.Ed., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Pädagogik (Grundschulpädagogik) der Universität Regensburg und fungierte als Projektkoordinatorin von „P-ink“ (Professionalisierung für ein inklusives Schulsystem in der dritten Phase der Lehrer*innenbildung). Ihre Schwerpunkte liegen in den Bereichen der Lehrkräftekooperation, Inklusion und Professionalisierung.

Korrespondenzadresse: alina.quante@ur.de

Prof.' Dr.' Astrid Rank ist Inhaberin des Lehrstuhls Pädagogik (Grundschulpädagogik) an der Universität Regensburg. Sie leitet mehrere Drittmittelprojekte zu Inklusion, in denen sie zur Kompetenzentwicklung von Lehrkräften im Kontext Inklusion und Heterogenität sowie zur professionellen Entwicklung dieser Berufsgruppe in Aus- und Fortbildung forscht.

Korrespondenzadresse: astrid.rank@ur.de

Mag.' Dr.' Claudia Urbanek ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik an der Universität Regensburg. Die promovierte Bildungswissenschaftlerin (Universität Wien) legt ihre Schwerpunkte auf die Professionalisierung von Lehrkräften insbesondere im Hinblick auf Kooperation sowie auf Begabungsförderung im Schulalltag.

Korrespondenzadresse: claudia.urbanek@ur.de

Prof.' Dr.' Meike Munser-Kiefer ist Professorin für Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik an der Universität Regensburg und seit 2004 in der Lehrer*innenbildung und Bildungsforschung tätig. Sie ist spezialisiert auf Unterrichtsqualität und Lehrer*innenprofessionalisierung und arbeitet thematisch u. a. zur Inklusion. Sie führte mehrere Forschungsprojekte zur Inklusion im engeren und weiteren Sinne durch und ist Leitung des Zentrums für Migration und Bildung an der Universität Regensburg.

Korrespondenzadresse: meike.munser-kiefer@ur.de

Joel Guttke

Diagnose von schulischem *underachievement* im Englischunterricht: Eine rekonstruktive Studie mit Englischlehrkräften der Sekundarstufe

Abstract

Diagnostische Kompetenz gilt als notwendige Voraussetzung für individuelle Förderung und adaptives Unterrichten. Dazu gehört auch die korrekte Einschätzung von Leistung und Leistungspotenzial, um intervenieren zu können, wenn Schüler*innen unterhalb ihres Leistungspotenzials verbleiben. Auf der Grundlage von episodischen Interviews und Gruppendiskussionen mit acht Englischlehrkräften der Sekundarstufe wird in diesem Beitrag mit Hilfe der dokumentarischen Methode rekonstruiert, welche impliziten Handlungslogiken die Teilnehmer*innen bei der Diagnose von Schulleistung leiten. Dabei wird erkennbar, dass (1) die Leistungsbewertung im Modus des Vergleichs innerhalb der Lerngruppe erfolgt, (2) schulisches *underachievement* als sichtbar oder unsichtbar konzeptualisiert wird und (3) erzwungene Kooperation als Interventionsmaßnahme Einsatz findet.

Diagnostic competence is regarded as an essential prerequisite for individual support and adaptive teaching. If teachers' diagnoses of academic achievement fail, their students are at risk of becoming academic underachievers. In this paper, data from episodic interviews and group discussions with eight secondary EFL teachers are analyzed from a reconstructive perspective. The analysis reveals that the participants (1) assess academic achievement in the mode of social comparison, (2) conceptualize academic underachievement as either visible or hidden, and (3) employ forced cooperation as an approach to address academic underachievement.

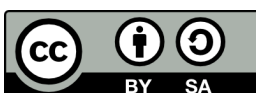
Schlagwörter:

underachievement, Englischunterricht, diagnostische Kompetenz, dokumentarische Methode, rekonstruktive Fremdsprachenforschung

underachievement, English as a foreign language, diagnostic competence, Documentary Method

I. Einleitung

Diagnostische Kompetenz ist für professionelles unterrichtliches Handeln notwendig, da sie Lehrkräften erst erlaubt, Unterricht zu gestalten, der den Bedürfnissen ihrer Schüler*innen entspricht. So definiert die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) diagnostische Kompetenz unter der Überschrift „Diagnostik, Bewertung und Beratung“ (KMK, 2019: S. 4 f.) implizit als eines der elf Kernthemen der Lehrkräfteausbildung in Deutschland. Baumert und Kunter (2006) beschreiben diagnostische Kompetenz in ihrem Rahmenmodell professioneller Kompetenz als Aspekt fachdidaktischen Wissens. Nicht zuletzt ist die Passung zwischen Lernangelegenheiten und dem Lernstand der Schüler*innen im Englischunterricht ein zentrales



Moment in nahezu allen Ansätzen der Fremdsprachenerwerbsforschung (z. B. *comprehensible input*).

Wenn Schulleistung nicht oder nur unzureichend diagnostiziert wird und Leistungspotenzial unerkannt bleibt, besteht für Schüler*innen das Risiko des schulischen *underachievements* (UA). Betroffene Schüler*innen sind nicht dazu in der Lage, ihr Leistungspotenzial in der Schule vollständig auszuschöpfen; die Gründe dafür können vielfältig sein, wie beispielsweise ein Mangel an Motivation innerhalb oder fehlende Unterstützung außerhalb der Schule (vgl. Preckel & Baudson, 2013: S. 45). Im akademischen Diskurs erfolgt die Untersuchung von schulischem UA primär im Zusammenhang mit Hochbegabung. Montgomery (2020) kritisiert daran: „Most texts on underachievement [...] deal with it from the perspective of the needs of gifted children, those with high learning potential, when in fact children across the ability range are underachieving“ (S. 1). Ein solch weites Verständnis von schulischem UA¹ liegt auch diesem Beitrag zugrunde.

Nachfolgend wird UA sowie dessen Diagnose im Englischunterricht der Sekundarstufe fokussiert. Dazu werden die Ergebnisse einer rekonstruktiven Studie mit acht Englischlehrkräften der Sekundarstufe aus Nordrhein-Westfalen (NRW) berichtet. Sie veranschaulichen, wie der kollektive Habitus von Englischlehrkräften ihre diagnostische Praxis im Allgemeinen sowie die Identifikation von UA und die Implementation von Fördermaßnahmen diesbezüglich im Speziellen strukturiert. Verbunden mit dem Einsatz der dokumentarischen Methode ist ein Wechsel der Analyseperspektive weg von der Ebene des Inhalts und hin zu der Ebene der Performanz durch die Lehrkräfte. Somit untersucht der Beitrag nicht zwangsweise *was* die befragten Englischlehrkräfte diagnostizieren, sondern vielmehr *wie* sie Rückschlüsse über die Schulleistung sowie das Leistungspotenzial ihrer Schüler*innen ziehen und diese miteinander aushandeln.

Der Beitrag beginnt mit einer fachlichen Konkretisierung des Leistungsbegriffs durch die Beschreibung bildungspolitischer Vorgaben. Ein Einblick in Konzepte der Fremdsprachenerwerbsforschung ist notwendig, um die Relevanz diagnostischer Kompetenz von Englischlehrkräften für eine lernförderliche Unterrichtsgestaltung zu erläutern. Schließlich verdeutlicht der Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe die fachspezifischen Herausforderungen, mit denen sich Englischlehrkräfte konfrontiert sehen. Es folgt die Darstellung empirischer Arbeiten über die diagnostische Kompetenz von Lehrkräften und UA. Abschließend werden basierend auf den berichteten Ergebnissen Implikationen für die Gestaltung des Englischunterrichts und der Englischlehrkräftebildung abgeleitet.

¹ UA kann grundsätzlich in allen Lebensbereichen auftreten. Wenn in diesem Artikel nachfolgend UA diskutiert wird, erfolgt die Diskussion stets im Bildungskontext, also mit explizitem Bezug auf schulisches UA.

2. Theoretischer Hintergrund zur Entwicklung der Forschungsfrage

2.1 Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen und die nationalen Bildungsstandards

Im Sinne der internationalen Vergleichbarkeit sind die Bildungsstandards für den fortgeführten Fremdsprachenunterricht in Anlehnung an den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) formuliert. Als bildungspolitisches Dokument stellt der GER „eine gemeinsame Basis dar für die Entwicklung von zielsprachlichen Lehrplänen, curricularen Richtlinien, Prüfungen, Lehrwerken usw. in ganz Europa“ (Europarat, 2001: S. 14). So attestieren die deutschen Schulabschlüsse, dass ihre Träger*innen interkulturell-kommunikative Kompetenzen erworben haben, die einem der gemeinsamen Referenzniveaus des GER zugeordnet werden können.

Innerhalb der Bildungsstandards folgt die KMK dem Weinertschen Kompetenzbegriff (vgl. Weinert, 2001: S. 27). Dieser wurde seit der Anwendung im Bildungsbereich kritisch diskutiert: Während beispielsweise Küster (2016) hervorhebt, der Kompetenzbegriff helfe dabei, die Individualität der Lerner*innen anzuerkennen, kritisiert Gunia (2012) das kompetenzorientierte Lehren und Lernen als weiteren Schritt hin zu einer Ökonomisierung von Bildung, die dem Kern eines humanistischen Bildungsideals widerspreche. Ungeachtet jeglicher Kritik bleibt festzuhalten, dass die Leistung von Schüler*innen – dem Kompetenzbegriff nach Weinert zufolge – anhand ihrer Performanz beurteilt wird. Diese Manifestation von Kompetenz durch ein ‚Zeigen können‘ verdeutlicht erneut das übergeordnete Anliegen, welches ursprünglich die Einführung der nationalen Bildungsstandards verursachte: die Ergebnisse unterrichtlichen Handelns – allgemeiner: Bildung – quantifizierbar zu machen.

Obwohl die Kompetenzbereiche in allen deutschen Kernlehrplänen ähnlich sind, werden sie in Folge des Bildungsföderalismus in den Bundesländern und an den einzelnen Schulformen mit unterschiedlichen pädagogischen Schwerpunkten umgesetzt (vgl. Elsner, 2018: S. 27–34). Ein Vergleich der Kernlehrpläne NRWs offenbart diese schulformspezifischen Konkretisierungen: Während beispielsweise an Hauptschulen ein Fokus auf dem mündlichen Gebrauch des Englischen liegt (vgl. MSWNRW, 2011: S. 8), werden an Gymnasien und Gesamtschulen sowohl Mündlichkeit als auch Schriftlichkeit fokussiert.

Eine solch unterschiedliche Gewichtung von Mündlichkeit und Schriftlichkeit ist insbesondere vor dem Hintergrund der Leistungserhebung und -beurteilung überraschend. Die Benotung von Schüler*innen setzt sich aus zwei Bereichen zusammen: Aus (1) schriftlichen Leistungsüberprüfungen und (2) der Beteiligung am Unterricht, die mündlich, schriftlich oder in Form von Projekten erfolgen kann. Eine der mindestens vier schriftlichen Leistungsüberprüfungen im Schuljahr darf – unabhängig von der Schulform – durch eine mündliche Leistungsüberprüfung ersetzt werden (vgl. MSB NRW, 2019: S. 41). Hinsichtlich der Leistungsbewertung werden Lehrkräfte dazu aufgefordert, neben der Performanz in der Prüfungssituation den Lernstand sowie die individuellen Stärken ihrer Schüler*innen zu berücksichtigen (vgl. MSB NRW, 2019: S. 40). Hieran wird deutlich, dass

die Umsetzung dieser komplexen Forderungen die diagnostische Kompetenz von Lehrkräften voraussetzt.

2.2 Konzepte der Fremdsprachenerwerbsforschung

Die Entwicklung sprachlicher und kognitiver Fähigkeiten bedingt sich gegenseitig. Der Fremdsprachenerwerb von Schüler*innen hänge von vielen internen und externen Faktoren ab, zu denen auch Interaktionen mit ihrem sozialen und institutionellen Umfeld zählen (vgl. Kersten, 2020). Befunde der (*Instructed*) *Second Language Acquisition research* tragen dazu bei, das Zusammenspiel dieser Faktoren zu verstehen und im institutionellen Rahmen durch die Formulierung pädagogischer Handlungsanweisungen zu verbessern (vgl. Loewen, 2015).

Eines der prominentesten Konzepte des Konstruktivismus ist die *zone of proximal development* (ZPD). Vygotsky (1978) definiert die ZPD als „the distance between the actual developmental level as determined by independent problem-solving and the level of potential development as determined through problem-solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers“ (S. 86). Schüler*innen werden nicht als passive Empfänger*innen von Lernaktivitäten betrachtet, sondern sie nehmen aktiv am Lernprozess teil. Indem Schüler*innen mit ihren Mitschüler*innen oder Lehrkräften interagieren, kann Lernen als Ko-Konstruktion von Wissen stattfinden. Im Englischunterricht findet das Konzept der ZPD aufbauend auf den Grundsteinen der Interaktion und des authentischen Sprachgebrauchs Ausdruck im Primat des *communicative language teaching*.

Als Teil seines *monitor model* argumentiert Krashen, es sei dem Fremdsprachenlernen zuträglich, wenn der *comprehensible language input*, mit dem sich Schüler*innen auseinandersetzen, das aktuelle Level ihrer *interlanguage* leicht übersteige ($i+1$; vgl. Lightbown & Spada, 2013: S. 105 f.). Obwohl diese Forderung hinsichtlich der im Englischunterricht zu erreichenden Lernprogression sinnvoll erscheint, wird sie vielfach kritisiert. Gass und Selinker (2008: S. 310) weisen darauf hin, es bleibe unklar, wie die aufeinanderfolgenden Fähigkeitslevel i und $i+1$ definiert seien und in welchem Ausmaß Schüler*innen mit dem *comprehensible language input* konfrontiert werden sollen. Um sicherzustellen, dass ihr *language input* für die Lerngruppe angemessen ist, können Englischlehrkräfte *scaffolding*, also „[...] forms of language support, learners are offered during the learning process“ (Kolb & Raith, 2018: S. 205), nutzen. Diese Form der Unterstützung kann sich beispielsweise sowohl auf die Unterrichtsstruktur und Formen der Leistungserhebung (*macro scaffolding*) als auch auf Unterrichtsmaterialien und Interaktionen im Klassenraum (*micro scaffolding*) beziehen.

Dies sind nur zwei von zahlreichen Beispielen, die verdeutlichen, dass eine Passung zwischen dem Sprach- und Unterrichtsangebot von Englischlehrkräften und den Bedürfnissen ihrer Schüler*innen notwendig ist. Eine solche Passung kann nur dann gelingen, wenn ausreichend Informationen über den Lernstand der Schüler*innen vorliegen und durch Englischlehrkräfte berücksichtigt werden. Dazu bedarf es diagnostischer Kompetenz.

2.3 Der Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe

In Deutschland wurde der Fremdsprachenunterricht (gewöhnlich Englisch, selten Französisch) an Grundschulen im Jahr 2004 eingeführt. Seitdem beginnen Schüler*innen in 13 der 16 Bundesländer im dritten Schuljahr mit dem Englischunterricht. Seit 2021 lernen auch Grundschüler*innen in NRW, den Zielsetzungen des Masterplans Grundschule (MSBNRW, 2021) folgend, wieder ab dem dritten Schuljahr Englisch. Diese Unterscheidung zwischen Früh- und Spätstarter*innen wird politisch weiterhin kritisch diskutiert (vgl. Wilden & Porsch, 2020). Durch die Einführung des Englischunterrichts entstand an Grundschulen unter anderem ein Mangel an qualifizierten Englischlehrkräften. Bis heute wird ein Großteil der Grundschüler*innen von fachfremden Lehrkräften oder Lehrkräften mit Fortbildung unterrichtet (vgl. Porsch & Wilden, 2017: S. 65 f.).

Nach vier Jahren der Grundschule erfolgt für die Schüler*innen (mit Ausnahme von Berlin und Brandenburg) der Übergang zu einer Schule der Sekundarstufe. Im Vergleich zu anderen Ländern findet dieser Übergang in Deutschland frühzeitig statt. Mit einer Studie unter Englischlehrkräften in Baden-Württemberg zeigt Kolb (2011), dass der Übergang als eine Zeit der Diskontinuitäten wahrgenommen wird. Konkretisieren lassen sich diese Diskontinuitäten bspw. im Hinblick auf Kompetenzschwerpunkte bei der Unterrichtsgestaltung: Dominieren in Klasse 4 noch Arbeitsformen wie Lieder und Reime, Spiele sowie das Malen und Basteln, sind es in Klasse 5 hingegen die Vokabelarbeit und das Erklären grammatischer Strukturen (vgl. Kolb, 2011: S. 149 ff.). Dieser Herausforderung begegnet der Masterplan Grundschule (vgl. MSBNRW, 2021: S. 30) durch den zukünftigen Einbezug von Primar- und Sekundarlehrkräften in die Lehrplanarbeit. Des Weiteren haben zahlreiche Studien empirisch belegt, dass der frühe Übergang zu Bildungungerechtigkeit führt, von der Schüler*innen mit bestimmten Erstsprachen sowie bestimmter Ethnien und sozialer Klassen besonders betroffen sind (vgl. Valtin, 2020; van Ackeren, Klemm & Kühn, 2015: S. 78–90).

2.4 Diagnostische Kompetenz von (Englisch-)Lehrkräften

Obwohl es in der Fremdsprachenforschung bereits erste Versuche gab, diagnostische Kompetenz durch eine Fokussierung der kommunikativen Kompetenz von Schüler*innen fachspezifisch zu adaptieren (vgl. Kemmerer, 2019; Kubanek-German & Edelenbos, 2005), ist bisher kein Konsens erkennbar. Aus diesem Grund erfolgt hier ein überfachlicher Verweis auf diagnostische Kompetenz als

die Fähigkeit, die im Lehrberuf anfallenden diagnostischen Aufgabenstellungen erfolgreich zu bewältigen, und [...] die Qualität der dabei erbrachten Diagnoseleistungen. Ziel ist es, Informationen über Lernergebnisse, Lernvoraussetzungen und Lernvorgänge von Schülerinnen und Schülern zu gewinnen, die für verschiedene pädagogische Entscheidungen [...] genutzt werden können (Schrader, 2013: S. 154).

Die Tatsache, dass diagnostische Kompetenz primär über ihre Ziele definiert wird, bekräftigt die Unschärfe des Konzepts. Diagnostische Methoden, als ein beobachtbares Resultat diagnostischer Kompetenz, können auf einem Kontinuum von informeller zu formeller Diagnostik platziert werden: Während informelle Diagnosen weniger zeitintensiv und

einfacher in den Unterrichtsalltag zu integrieren sind, zeichnen sich formale Diagnosen in der Regel durch ein höheres Maß an Güte aus (vgl. Schrader, 2013: S. 155, 161). Außerdem weisen empirische Studien zu *teacher expertise* (vgl. Berliner, 1994: S. 152 ff.) darauf hin, dass diagnostische Kompetenz – als eine Facette von professioneller Kompetenz – domänenspezifisch ist.

Ein hoher Grad an diagnostischer Kompetenz verbessert die Genauigkeit der Erwartungen, die Lehrkräfte aufgrund vorliegender Informationen an die Schulleistung ihrer Schüler*innen stellen. Solche Leistungserwartungen sind insbesondere im Kontext informeller Diagnostik fehleranfällig, da sie von den Eigenschaften der Schüler*innen (z. B. das durchschnittliche Leistungsniveau einer Lerngruppe) und Lehrkräfte (z. B. ein Fokus auf leistungsstarke Schüler*innen) beeinflusst werden.

Um die Genauigkeit der diagnostischen Kompetenz von Lehrkräften empirisch zu beurteilen, werden die Bewertungen der Schulleistung von Schüler*innen gewöhnlich mit den Ergebnissen der Schüler*innen in einem standardisierten Leistungstest verglichen. Dadurch ist es möglich, drei Indikatoren diagnostischer Kompetenz zu berechnen: die Niveauelemente, die Differenzierungskomponente und die Rangkomponente (vgl. Schrader & Helmke, 1987: S. 30 f.). Zahlreiche Studien belegen, dass Lehrkräfte dazu tendieren, die durchschnittliche Leistung ihrer Schüler*innen in einer Lerngruppe zu überschätzen (vgl. Spinath, 2005; Südkamp, Möller & Pohlmann, 2008).

In einer Meta-Analyse fassen Südkamp, Kaiser und Möller (2012) die empirischen Befunde zu der Genauigkeit von Lehrkräfteurteilen auf Grundlage von 75 Studien aus den Jahren 1989–2009 zusammen. Korrelationsanalysen zeigen einen positiven Zusammenhang ($r = .63$) zwischen Lehrkräfteurteilen und den Schulleistungen von Schüler*innen. In der Gesamtschau werden einerseits interpersonelle Unterschiede zwischen den untersuchten Lehrkräften deutlich; andererseits sind durchschnittlich 60% der Varianz in Lehrkräfteurteilen nicht auf die Leistung der Schüler*innen zurückzuführen. Budson, Fischbach und Preckel (2016: S. 155) klären diesen Varianzanteil auf, indem sie zeigen, dass das Bildungsniveau der Eltern sowie der Grad der Bekanntheit zwischen Lehrkräften und Schüler*innen stark mit den Lehrkräfteurteilen korrelieren. Außerdem besteht eine positive Korrelation ($r = .58$) zwischen den Lehrkräfteurteilen über die kognitiven Fähigkeiten ihrer Schüler*innen und deren Intelligenz. Diese Ergebnisse bestärken die Beobachtung, dass Lehrkräfte bei der Bewertung der Leistungen ihrer Schüler*innen auf ihr Wissen über deren kognitive Fähigkeiten zurückgreifen (vgl. Rost & Hanses, 1997). Demzufolge können Lehrkräfte die kognitiven Fähigkeiten ihrer Schüler*innen nur so weit einschätzen, wie sie in ihrer Performanz Ausdruck finden (vgl. Schrader & Helmke, 2001).

Lamprecht (2007) rekonstruiert auf Grundlage von Gruppendiskussionen mit zwölf Lehrkräften der Sekundarstufe den Habitus, welcher die Leistungsbeurteilung als eine Komponente ihrer diagnostischen Kompetenz strukturierte. Einer der zentralen Befunde besteht darin, dass die Orientierungsrahmen der Lehrkräfte in Abhängigkeit von dem sozialen Milieu ihrer Schüler*innen variieren. Lehrkräfte, die an Schulen in sozial deprivierter Lage arbeiten, vermeiden jegliche Form von Leistungsbewertung. Dies dokumentiert sich in der Stigmatisierung von Schüler*innen und einem geringen Selbstwirksamkeits-

konzept der Lehrkräfte. Lehrkräfte, die Schüler*innen der Mittelschicht unterrichten, ermutigen ihre Schüler*innen hingegen explizit zur Leistungsentwicklung (S. 148).

Hinsichtlich der domänenspezifischen diagnostischen Kompetenz von Englischlehrkräften ist die Befundlage begrenzt. Leucht, Tiffin-Richards, Vock, Pant und Köller (2012) untersuchen die diagnostische Kompetenz von Lehrkräften in Deutschland hinsichtlich des Leseverstehens in der Fremdsprache Englisch. Dabei waren die Autor*innen besonders an der Effektivität des GER als diagnostisches Tool für eine objektive(re) Leistungsbewertung interessiert. 16% der 56 teilnehmenden Englischlehrkräfte gaben an, sehr vertraut mit dem GER zu sein während 12,5% angaben, den GER bereits in der Vergangenheit zu diagnostischen Zwecken verwendet zu haben. Im Gegensatz dazu waren 68% nur vage mit dem GER vertraut und 16% der Lehrkräfte gaben an, noch nie vom GER gehört zu haben (S. 171). Diese Bestandsaufnahme ist allein vor dem Hintergrund der in Abschnitt 2.1.1 geschilderten Relevanz bildungspolitischer Dokumente alarmierend. Im Durchschnitt unterschätzten die Lehrkräfte mit ihrem Urteil die Leseverstehenskompetenz der Schüler*innen in allen 56 Klassen. Die durchschnittliche Differenzierungskomponente deutet jedoch daraufhin, dass die Lehrkräfte die Varianz in der Leseverstehenskompetenz überschätzten (S. 172). Zudem verfügten Englischlehrkräfte, die den GER in der Vergangenheit bereits im Rahmen der Leistungsbewertung eingesetzt hatten, über eine qualitativ höhere diagnostische Kompetenz (S. 173).

Die unerwartet niedrigen durchschnittlichen Lehrkräfteurteile in der Studie von Leucht et al. (2012) implizieren, dass die teilnehmenden Englischlehrkräfte zu wenig von ihren Schüler*innen erwarten (S. 175). Die hier vorliegende Diskrepanz zwischen dem Leistungsniveau der Schüler*innen und den Lehrkräfteurteilen kann verhindern, dass Lehrkräfte innerhalb der ZPD ihrer Schüler*innen unterrichten oder angemessenes *scaffolding* bereitstellen. Eine solche Unterschätzung kann dazu führen, dass sich Schüler*innen unterfordert fühlen und weniger leisten als sie könnten.

2.5 Schulisches (*under-*)achievement im Englischunterricht

Schulleistung ist in einem komplexen Modell von gegenseitigen Abhängigkeiten verortet, die Helmke (2015) in seinem Angebot-Nutzungs-Modell schulischen Lehrens und Lernens zusammenfasst. Diesem Modell liegt die Annahme zugrunde, die Effekte von Lerngelegenheiten, die Lehrkräfte anbieten, seien multidimensional und hingen in hohem Maße davon ab, ob Schüler*innen diese Gelegenheiten nutzen. Das Angebot-Nutzungs-Modell ist vereinbar mit der Definition schulischer Leistung nach Ingenkamp und Lissmann (2008): „Unter Schulleistung versteht man zusammengefasst die von der Schule initiierten Lernprozesse und Lernergebnisse der Schüler“ (S. 131). Diese Definition sieht die Performanz von Schüler*innen als Basis von Schulleistung ohne dabei die Rolle der Lehrkräfte in der Mitwirkung an dieser Performanz sowie die Beziehung zwischen Lehrkräften und Schüler*innen zu vernachlässigen.

Als ein Aspekt der Wirkungen im Angebot-Nutzungs-Modell manifestiert sich Schulleistung in den Kompetenzen der Schüler*innen in Form deklarativen, prozeduralen und metakognitiven Wissens (Weinert, 2001). Intelligenz korreliert moderat ($r = .50$) mit

Schulleistung. Zusammen mit Vorwissen ist Intelligenz der stärkste Prädiktor von Schulleistung (vgl. Brühwiler, Helmke & Schrader, 2017). Die motivationalen und volitionalen Facetten von Schulleistung umfassen hingegen die Fähigkeit, sich selbst zu motivieren sowie Metakognition, die als Voraussetzung für die Anwendung von Lernstrategien gilt.

McCoach und Siegle definieren UA als Diskrepanz zwischen Potenzial und Performanz (vgl. Siegle, 2018: S. 286). Um von UA zu sprechen, muss eine solche Diskrepanz stabil über einen bestimmten Zeitraum bestehen und darf nicht aus situativen, temporären Umständen resultieren. Als Indikator für das Potenzial von Schüler*innen wird gewöhnlich der Intelligenzquotient (IQ) herangezogen, der mithilfe eines standardisierten Intelligenztests gemessen wird (vgl. Sparfeldt & Rost, 2012: S. 436). Vor dem Hintergrund des zuvor beschriebenen Einflusses von Intelligenz auf Schulleistung und der hohen psychometrischen Qualität von Intelligenztests erscheint dieses Vorgehen gerechtfertigt. Hinsichtlich der Bewertung der Performanz wird in der Bildungsforschung in einem Großteil der Studien auf Schulnoten oder Punkte in standardisierten Schulleistungstests verwiesen.

Unabhängig von der Art und Weise, wie Potenzial und Performanz gemessen werden, unterscheidet man unterschiedliche Ansätze zur Definition der Diskrepanz zwischen beiden Variablen. Konservative Ansätze spezifizieren *cut-off* Werte, denen zufolge *underachieving* Schüler*innen ein Potenzial in Form eines IQs oberhalb eines bestimmten Perzentils und eine Performanz unterhalb eines bestimmten Perzentils erzielen. Dieses Diskrepanzkriterium wurde durch die Verwendung von Regressionsmodellen geöffnet, indem dann von Diskrepanz gesprochen wird, wenn das Performanz-Maß mindestens eine Standardabweichung unterhalb des Wertes liegt, der sich prädiktiv aus dem IQ der Schüler*innen ergibt. In Deutschland wurden nur wenige Studien zu UA durchgeführt, die versuchen, das Diskrepanzkriterium an das mehrgliedrige Schulsystem anzupassen (vgl. Uhlig, Solga & Schupp, 2009). Eine Einschränkung dieses Ansatzes besteht darin, dass sich die Autor*innen auf die drei traditionellen Schulformen (Hauptschule, Realschule und Gymnasium) beschränken und damit hybride Formen wie Gesamt- oder Sekundarschulen ausschließen.

Die Vagheit des Konstrukts, die mit den vielfältigen Definitionen von UA verbunden ist, hat wiederholt zu kritischen Rezeptionen geführt (vgl. Stamm, 2011). Im Rahmen des vorliegenden Beitrags wird ein stärker qualitatives Verständnis von UA zugrunde gelegt. Informationen hinsichtlich des Potenzials und der Performanz von Schüler*innen werden Interviews und Gruppendiskussionen mit Englischlehrkräften der Sekundarstufe entnommen. Da das Forschungsinteresse auf dem impliziten Wissen liegt, auf das Lehrkräfte bei der Diagnose von UA zurückgreifen, müssen diese Diagnosen nicht im zuvor beschriebenen, strengen Sinne korrekt sein. In der Tat ist auch die Diagnose von Schüler*innen, die fälschlicherweise als *underachievers* eingestuft wurden, ertragreich für das Erkenntnisinteresse. Preckel und Baudson (2013: S. 38 f.) heben hervor, dass Lehrkräfte je nach Berufserfahrung Zugriff auf eine große Referenzgruppe an Schüler*innen haben, welche die Genauigkeit ihrer Urteile begünstigen kann. Dieses Verständnis von UA erlaubt die Berücksichtigung von Schüler*innen entlang des gesamten Schulleistungskontinuums,

denn „particular types of learning disability, such as in language, [...] may lower IQ subtest scores just as a poor socio-cultural environment can“ (Montgomery, 2020: S. 7).

3. Empirische Studie zur Diagnose von schulischem *underachievement* im Englischunterricht der Sekundarstufe

3.1 Forschungsfrage

Zunehmend heterogene und zieldifferent unterrichtete Lerngruppen erfordern einen diagnostischen Fokus auf individuelle Leistungsentwicklungen und entkräften somit den Vergleich innerhalb der Lerngruppe als Mittel zur Leistungsbewertung. Zudem forciert das mehrgliedrige Schulsystem eine Förderung basierend auf der Illusion leistungshomogener Lerngruppen. Bei UA scheinen Strategien zur individuellen Förderung wie der ZPD und *scaffolding* zu scheitern, da Schüler*innen trotz entsprechender kognitiver Fähigkeiten erwartungswidrig niedrige Leistungen erzielen. Eine Differenzierung zwischen Potenzial und Performanz bleibt aus; es wird zur Selbstverständlichkeit, Schüler*innen seien dazu in der Lage, ihr Potenzial in Leistung umzusetzen. Während Performanz immer auf einem gewissen Maß an Potenzial basiert, wird die Umsetzung von Leistungspotenzial in Performanz durch verschiedene Faktoren vermittelt – eine Annahme, die sich auch im Angebot-Nutzungs-Modell widerspiegelt. Der vorliegende Beitrag trägt zu der Beantwortung der folgenden Forschungsfrage bei: Welcher habitualisierten Handlungslogik folgt das Verhalten von Englischlehrkräften der Sekundarstufe bei der Diagnose von UA, also im Falle unerwartet niedriger Schulleistung?

3.2 Methodologische Grundannahmen

Die dokumentarische Methode ging als forschungspraktisches Verfahren aus den sensussoziologischen Beiträgen Mannheims und Bourdieus hervor. Sie ermögliche die analytische Trennung generalisierten kommunikativen Wissens sowie handlungsleitenden konjunktiven Wissens (vgl. Bohnsack, 2014). Kommunikatives Wissen umfasst Wissensanteile, die für Individuen reflexiv zugänglich sind. Wenn Englischlehrkräfte zu ihrer Unterrichtsplanung befragt werden, sind sie gewöhnlich dazu in der Lage, ihre Planungsentscheidungen unter Rückgriff auf ihr Wissen über Prinzipien des Fremdspracherwerbs zu begründen. Im Gegensatz dazu sind konjunktive Wissensanteile, die aus der Teilhabe an bestimmten *communities of practice* resultieren und tägliche Entscheidungen und Handlungen strukturieren, nicht reflexiv zugänglich. Anteile konjunktiven Wissens seien exklusiv und blieben Individuen außerhalb einer bestimmten *community of practice* unzugänglich: „Das Wissen, das notwendig ist, um ‚dazuzugehören‘, ist in die Handlungspraxis eingelassen, besteht mithin im ‚Mitmachen-Können‘“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014: S. 286).

Das Anliegen der dokumentarischen Methode bestehe darin, Zugang zu diesen konjunktiven Erfahrungsräumen zu erhalten, indem Texte, Interaktionen und andere Medien analysiert werden, die aus ihnen heraus entstehen (vgl. Bohnsack, 2014). Die steigende

Anzahl an Forschungsprojekten kann als Indikator dafür gesehen werden, dass das Erkenntnispotenzial rekonstruktiver Forschung (vgl. Bonnet, 2020) auch in der Fremdsprachenforschung zunehmend Anerkennung findet.

Um die für die Beantwortung der Forschungsfrage relevanten Aspekte impliziten Wissens rekonstruieren zu können, war es notwendig Daten zu sammeln, in denen Englischlehrkräfte der Sekundarstufe ihre alltäglichen pädagogischen Routinen hinsichtlich der Diagnose von Schulleistung offenbaren. Diese Erzählungen enthalten Spuren des impliziten Wissens der Lehrkräfte, die sich in der Interaktion mit ihren Kolleg*innen und Schüler*innen als Teil ihres professionellen Handelns äußern: „Die Gruppe ist somit nicht der soziale Ort der Genese und Emergenz, sondern derjenige der Artikulation und Repräsentation [...] kollektiver Entscheidungen“ (Bohnsack, 2000: S. 378).

3.3 Datenerhebung mit Hilfe episodischer Interviews und Gruppendiskussionen

Die Rekrutierung von Teilnehmer*innen begann im August 2020. Um das deutsche Bildungssystem in seiner Vielfalt abzubilden, wurde zunächst versucht, Englischlehrkräfte von allen Schulformen der Sekundarstufe (Haupt-, Real-, Gesamt- und Sekundarschulen sowie Gymnasien) miteinzubeziehen. Dazu wurden randomisiert 200 Schulen der Sekundarstufe (jeweils 40 Schulen pro Schulform) in NRW kontaktiert. Fünf Lehrkräfte von einer Realschule und einem Gymnasium erklärten sich zu der Teilnahme bereit. In einem zweiten Schritt wurden informell weitere Lehrkräfte angefragt, was in einer selektiven Auswahl von vier Fällen (A–D) mit insgesamt acht Teilnehmer*innen (Tab. 1) resultierte. Aufgrund der COVID-19-Pandemie wurde den Teilnehmer*innen angeboten, die Datenerhebung alternativ online in Form einer Videokonferenz durchzuführen; dieses Angebot akzeptierten die Lehrkräfte aus Fall B und Fall D.

Fall	Schulform	Teilnehmer*innen (selbst gewählte Pseudonyme)	Länge der Gruppendiskussion/des Interviews
A	Realschule	L1	00:55:00
B	Gesamtschule	L2	00:25:00
C	Gymnasium	L3, L4, L5, L6	00:40:00
D	Sekundarschule	L7, L8	01:00:00

Tab. 1: Übersicht der teilnehmenden Englischlehrkräfte

In Vorbereitung auf die Gruppendiskussionen und Interviews wurde die Forschungsfrage – den Ausführungen von Helfferich (2011) folgend – in einen Leitfaden überführt. Dieser umfasst vier thematische Abschnitte: (1) diagnostische Praxis und Methoden der Englischlehrkräfte, (2) schulische Leistungsindikatoren, (3) schulisches UA und (4) Heterogenität der Lerngruppen. Vorformulierte Redeaufforderungen halfen dabei, Fragen mit starken Präsuppositionen zu vermeiden. Nahezu alle Redeaufforderungen des Leitfadens zielen darauf ab, konkrete Erzählungen über die Erfahrungen der Teilnehmer*innen zu initiieren (z. B. Redeaufforderung zu Abschnitt 1 des Leitfadens: „Erzählen Sie mir bitte –

gerne anhand eines konkreten Beispiels – wie Sie den Lernstand Ihrer Schüler*innen im Englischunterricht feststellen.“). Dieser Ansatz basiert auf Schützes Annahme, dass Erzählungen als kognitiver Repräsentationsmodus im Gegensatz zu Beschreibungen oder Argumentationen den höchsten Grad an Übereinstimmung mit den ursprünglichen Erfahrungen der Erzähler*innen zeigen. Przyborski und Wohlrab-Sahr (2014: S. 80 f.) begründen diese Annahme mit einem Verweis auf die Zugzwänge des Erzählens.

Da es – anders als ursprünglich geplant – nicht möglich war Teilnehmer*innen für fünf Gruppendiskussionen zu finden, wurden mit zwei Lehrkräften (L1 und L2), die sich als einzige aus ihren Kollegien zur Teilnahme bereit erklärten, episodische Interviews geführt. Diese Form des Interviews kombiniert Elemente leitfadengestützter und erzählgenerierender Interviews, um das semantische und episodische Wissen der Interviewten zu erheben (vgl. Flick, 2011). Obwohl sich die resultierenden Daten hinsichtlich der Diskursorganisation fundamental von denen der Gruppendiskussionen unterscheiden, beinhalten sie äquivalente Sequenzen und wurden somit als zusätzliche Datenquellen in die Analyse einbezogen.

3.4 Datenauswertung mit Hilfe der dokumentarischen Methode

Die Rekonstruktion des impliziten Wissens der Englischlehrkräfte folgte den Vorschlägen von Bohnsack und Pfaff (2010) und Nohl (2013). Erstens wurde das erhobene Datenmaterial gesichtet, um relevante Abschnitte für die Transkription zu identifizieren. Dabei wurden Abschnitte als relevant betrachtet, wenn sie (1) Themen enthielten, von denen bereits zuvor in empirischer Forschung berichtet wurde, (2) aus einer hohen Interaktionsdichte zwischen den Teilnehmer*innen resultierten oder (3) wiederholt im Laufe des Gesprächs auftraten (vgl. Nohl, 2013: S. 40). Die Transkription erfolgte mit der Software MAXQDA (VERBI Software, 2019) und dem Transkriptionssystem *Talk in Qualitative Social Research* (vgl. Bohnsack, 1989: S. 387 f.). Sie ermögliche den Zugang zu der sozialen Realität der Teilnehmer*innen ohne das Gesprochene bereits durch die Interpretation der Wissenschaftler*innen zu filtern (vgl. Bohnsack & Pfaff, 2010: S. 16).

Zweitens erfolgte die formulierende Feininterpretation. Dabei wurden die Transkripte den Gesprächsthemen der Englischlehrkräfte entsprechend unterteilt und paraphrasiert. Der Fokus lag darauf, *was* die Englischlehrkräfte in Reaktion auf die Redeaufforderung zur Sprache brachten (immanenter Sinngehalt). In diesem Interpretationsschritt kristallisierten sich bereits Gesprächsthemen heraus, die in allen vier Fällen in ähnlicher Weise diskutiert wurden (z. B. Ausrichtung des Unterrichts am durchschnittlichen Leistungsniveau der Lerngruppe).

Drittens wurde durch die reflektierende Feininterpretation herausgearbeitet, *wie* die Englischlehrkräfte die Gesprächsthemen miteinander verhandelten (dokumentarischer Sinngehalt). Bei der Untersuchung der Diskursorganisation wurden vier Textsorten voneinander unterschieden: Erzählungen, Beschreibungen, Argumente und Bewertungen. Diese Textsortentrennung ist notwendig, da in Erzählungen und Beschreibungen Wiedergegebenes – den obigen Ausführungen folgend – mit dem ursprünglich Erlebten der Englischlehrkräfte am stärksten übereinstimmt. Argumentationen und Bewertungen

hingegen zeichnen sich durch einen hohen Grad an Reflexion aus und korrespondieren folglich stark mit dem kommunikativen Wissen der Sprecher*innen. Weiterhin wurde berücksichtigt, wie die Englischlehrkräfte Diskurse zu einzelnen Gesprächsthemen eröffnen, strukturieren und schließen. Diesbezüglich galt die Aufmerksamkeit insbesondere positiven und negativen Vergleichshorizonten, mit deren Benennung sich die Englischlehrkräfte positionierten.

Diese Arbeitsschritte trugen zu der Rekonstruktion der handlungsleitenden Orientierungen der befragten Englischlehrkräfte bei. Die vermuteten impliziten Regelmäßigkeiten, die sich in den Orientierungen der Lehrkräfte dokumentierten, wurden durch fallimmanente und fallübergreifende, vergleichende Sequenzanalysen überprüft. So wurde „[...] der Standort der Forscherin [...] dann nur noch ein Dreh- und Angelpunkt unter anderen [ist]“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014: S. 282). Zusätzlich diskutierte der Autor seine Interpretationen mit zwei Kommilitoninnen zu drei Zeitpunkten während des Auswertungsprozesses.

4. Ergebnisse

Aufgrund des Beitragsumfangs beschränkt sich die Ergebnisdarstellung auf zentrale Ausschnitte des Datenmaterials und verletzt damit die Forderung nach einer „Historisierung“ des Deutungsprozesses“ (Reichert, 1992: S. 346). Wenn nachfolgend auf die Fälle A–D verwiesen wird, ist damit jeweils eine der vier Erhebungssituationen (s. Tab. 1) gemeint. Durch den Vergleich der Charakteristika aller vier Fälle im Rahmen der komparativen Sequenzanalyse konnten drei Orientierungen (I–III) herausgearbeitet werden, die relevant für die Diagnose unerwartet niedriger Performanz sind. Abbildung 1 illustriert diese Orientierungen, deren Genese in den drei folgenden Kapiteln detailliert beschrieben wird, anhand von repräsentativen Zitaten aus dem Datenmaterial. Die drei Orientierungen beschreiben die pädagogische Praxis der Englischlehrkräfte hinsichtlich der Leistungsdiagnose im Allgemeinen (Kap. 4.1), der Identifikation von UA (Kap. 4.2) und der Intervention im Falle von UA (Kap. 4.3).

I. Beurteilung schulischer Leistung im Modus des Vergleichs innerhalb der Lerngruppe



„also ich diagnostizier da schon eher über die Dinge die besonders gut laufen oder wo ich sag wir packen da immer wieder ins Leere (.) die Mitte eigentlich nicht so sehr“

(Fall C, Teiltranskript I)

II. Konzeptualisierungen von *underachievement* als (un-)sichtbar



„n Schüler der grundsätzlich großes Interesse an der Fremdsprache::: gezeigt hat und auch (.) großes Potenzial aba insgesamt verhaltensauffällig eh: war“

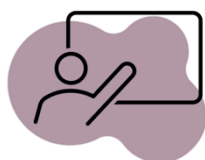
(Fall B, Teiltranskript II)



„d-der Bildungshintergrund der Eltern is jetzt eh::: auch nicht eh::: so dass man das als ideale Voraussetzung eh: erstmal sehen würde und dieses Mädchen is aber richtig richtig clever“

(Fall C, Teiltranskript II)

III. Intervention bei *underachievement* im Modus der erzwungenen Kooperation



„hat ganz massiv dann auch geschwänzt (.) und eh::: ich hab hinterher telefoniert was das Zeug hält [...] und er hat tatsächlich auch von mir nicht den Abschluss bekommen den er verdient hätte“

(Fall A, Teiltranskript III)

Abb. 1: Ergebnisse der sinngenetischen Typenbildung (eigene Darstellung)

4.1 Beurteilung schulischer Leistung im Modus des Vergleichs innerhalb der Lerngruppe

Um nachzuvollziehen, auf welches implizite Wissen die Englischlehrkräfte im Falle unerwartet niedriger Performanz zurückgreifen, ist es notwendig zu verstehen, wie sie Schulleistung im Allgemeinen diagnostizieren. Die anfänglichen Redeaufforderungen zielten daher auf Erzählungen der Lehrkräfte über ihr unterrichtliches Handeln zur Lernstandsdiagnose ab. In allen vier Fällen führte dies zu der Diskussion einer Schüler*innengruppe, die in Fall C als „die Mitte“ bezeichnet wird:

- 70 L4: [...] eh::: oder was können sie eben besonders gut also ich diagnostizier da
71 schon eher über die Dinge die besonders gut laufen oder wo ich sag wir packen
72 da immer wieder ins Leere (.) die Mitte eigentlich nicht so sehr
73 L3: L Mh::: ((zustimmend)) richtig sehe
74 ich auch so die Mitte is immer halt so eher dünn besetzt
75 L4: L Das is so diese ok Mitte @(.).@
76 L6: Ja das sind ja auch die um die man sich so am wenigsten eigentlich kümmern
77 muss ne? das sind so die die **so klakomm** ne? das sind nicht die den man viel
78 helfen muss das sind nicht die die als erstes fertig sind und denen langweilig wird
79 ne? das sind so die (.) auf den man so ja (.) auf die das am besten immer so drauf
80 passt

L4 definiert „die Mitte“ implizit als Restklasse, indem sie besonders leistungsschwache und -starke Schüler*innen fokussiert (Z. 70–72). Zudem erfolgt durch die Bezeichnung eine Homogenisierung der Schüler*innen aufgrund ihrer durchschnittlichen Schulleistung, wobei individuelle Charakteristika in den Hintergrund treten. Dieses Phänomen tritt an späterer Stelle erneut auf, als L4 einen leistungsschwachen Schüler im Gegensatz zu seinen leistungsstärkeren Mitschüler*innen („zwei Drittel der Klasse“) mit einem fiktiven Namen bezeichnet („**oh** Johannes Egon hat Schwierigkeiten“). Während L3 seinen Kolleginnen zustimmt, führen L4 und L6 den Diskurs in einem generalisierenden Modus fort. Der Diskurs erreicht seinen Höhepunkt in L6s Aussage, mit der sie den bisherigen Diskussionsverlauf unter Verwendung von Parallelismen zusammenfasst (Z. 76–80). An dieser Stelle treten verdichtet emotionale Ausdrücke auf (Z. 75, 77). Es wird deutlich, dass leistungsschwache und -starke Schüler*innen mit Verhalten assoziiert werden, welches den Unterrichtsverlauf unterbricht und die Aufmerksamkeit der Lehrkräfte erfordert (Z. 76–78). Folglich bilden Schüler*innen der Mitte einen positiven Vergleichshorizont, da sie von den Lehrkräften als Beweis für die Korrektheit ihrer Leistungserwartungen herangezogen werden.

Das gegenseitige Verständnis der Lehrkräfte deutet auf einen gemeinsamen Orientierungsgehalt hin und dokumentiert sich auch auf formaler Ebene. L4s Eröffnung wird von zwei ihrer Kolleg*innen bekräftigt (Z. 73, 75), die daraufhin mit der Beschreibung der Mitte fortfahren. Alle vier Lehrkräfte sind dazu in der Lage abwechselnd auf „die Mitte“ Bezug zu nehmen, obwohl die Idee an keiner Stelle zuvor im Diskurs explizit eingeführt wurde. Auch weitere Spezifizierungen der Mitte führen nicht zu Konflikten. Da die Lehrkräfte ihre Äußerungen gegenseitig ergänzen und die Bedeutung der Äußerungen ihrer Kolleg*innen antizipieren, handelt es sich hierbei um einen parallelen Diskurs, der die Annahme strukturell äquivalenter Erfahrungen stärkt (vgl. Przyborski, 2004: S. 196 ff.).

4.2 Konzeptualisierungen von *underachievement* als (un-)sichtbar

Die in Form von Erzählungen skizzierten Schüler*innenbeispiele sind fundamental, um zu verstehen, wie UA durch die Lehrkräfte konstruiert und in Schüler*innen diagnostiziert wird. Der folgende Ausschnitt umfasst L2s Erfahrungen mit einem Schüler, bei dem sie UA vermutete:

64 **L2:** Jetzt gehts wiederum um=n anderes Beispiel wo=ich wiederum sehr wohl Einfluss
65 nehmen konnte, n Schüler der grundsätzlich großes Interesse an der
66 Fremdsprache::: gezeigt hat und auch (.) großes Potenzial aba insgesamt
67 verhaltensauffällig eh: war aba eher sag=ich mal so im::: eh::: aufgrund seines
68 @Alters@ und der Phase:: eh:::m um die es quasi ging (.) und da::: is=es mir schon
69 (2) hier und da mal erfolgreich gelungen und das auch im::: Fall dieses Schülers
70 ganz speziell (1) die Schüler hinter=m Ofen hervorzulocken

In ihrer Beschreibung des Schülers hebt L2 sein Interesse an der englischen Sprache, sein Potenzial und sein störendes Verhalten im Unterricht hervor. Ein Perspektivwechsel durch die formale Brille verdeutlicht, dass diese drei Merkmale in Verbindung zueinanderstehen: L2 schreibt ihrem Schüler ein Interesse am Fach zu und interpretiert diese

Annahme als notwendigen („grundsätzlich“) Indikator für sein beachtliches Potenzial. Sein störendes Verhalten hingegen scheint im Widerspruch („aba“) dazu zu stehen; es ist jedoch auffälliger und fungiert als Stigma („insgesamt verhaltensauffällig“).

Die Verhaltensauffälligkeiten des Schülers werden durch seine aktuelle Entwicklungsphase gerechtfertigt (Z. 67–68), die über einen bestimmten Zeitraum stabil sein wird. Trotz dessen nimmt sich L2 dieser Umstände an (Z. 64–65). Sie unterscheidet das Schülerbeispiel („jetzt gehts wiederum“) damit klar von dem Beispiel eines weiteren Schülers mit diagnostizierter Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätsstörung (ADHS), bei dem sie Hilflosigkeit verspürte (vgl. hierzu auch den Abschnitt über *twice-exceptionals* in Preckel & Baudson, 2013: S. 46–50).

Die Schilderungen von L5 sind strukturell ähnlich zu denen L2s, unterscheiden sich jedoch substantziell auf inhaltlicher Ebene. Im folgenden Ausschnitt reflektiert L5 die Herausforderungen des Unterrichtens eines Schülers mit Erstsprache Englisch:

148 **L5:** Ich glaub ich hab vielleicht ja ok ehm::: ich hab zum Beispiel einmal auch n
 149 Muttersprachler im Unterricht gehabt das is halt auch immer noch so n bisschen
 150 schwierig weil man den ja auch irgendwie fordern will (.) ehm::: und trotzdem so=n
 151 bisschen also so zweigleisig zu fahren dass man immer gucken muss wo kann er
 152 sprachlich vielleicht was anderes machen (.) ehm::: weil er das andere schon
 153 draufhat und auf der anderen Seite is es ja trotzdem so dass wenn die jetzt
 154 zuhause als Muttersprache die ehm::: die eigentliche Fremdsprache schon
 155 können, dass die jetzt trotzdem aber ehm::: (.) auch gewissen Strategien oder so
 156 auch in der Fremdsprache fehlen und der hat jetzt in den Arbeiten ist der halt auch
 157 nicht super gut abgeschnitten weil er halt zum Teil auch ne ganz schlimme
 158 Rechtschreibung hatte

Die Ellipsen (Z. 148) zu Beginn von L5s Erzählung deuten auf eine gewisse Unsicherheit hin; es ist unklar, ob ihre Erzählung zu den Beispielen für UA passt, die ihre Kolleg*innen zuvor benannt haben. Darauf folgt erneut eine Beschreibung der Merkmale des Schülers (Z. 152–155). Strukturell identisch zu L2s Fallbeispiel verursacht die Tatsache, dass Englisch die Erstsprache des Schülers ist, hohe Erwartungen an sein Leistungspotenzial. Diese positive Bewertung steht im Kontrast (Z. 155) zu den Problemen des Schülers im Unterricht (Z. 157–158).

In diesem Fall verhindert die fehlerhafte Orthographie die Umsetzung des Potenzials des Schülers, das ihm durch L5 zugeschrieben wird. Da L5 die mögliche Diagnose von Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten (LRS) an späterer Stelle ausschließt und die fehlerhafte Rechtschreibung des Schülers stattdessen auf sein mangelndes Bemühen zurückführt, kann dieses als veränderbar betrachtet werden.² Dies führt zu einer ambigen Wahrnehmung des Schülers: Obwohl seine Erstsprache ihn grundlegend von seinen Mitschüler*innen unterscheidet, teilt er gleichzeitig die Probleme in der Orthographie mit ihnen. Diese Ambiguität spiegelt sich auch auf formaler Ebene wider, da das Unterrichten

² Dies impliziert nicht, dass jegliche Form der LRS unveränderbar ist. Ausgehend von einem inklusiven Verständnis von LRS (Gerlach, 2019: S. 12 f.) ist sogar das Gegenteil insbesondere dann der Fall, wenn die LRS durch äußere Umstände begründet sind. Mit Hilfe angemessener Förderung können Schüler*innen LRS in gewissem Maße kompensieren.

in der betroffenen Lerngruppe von L5 verlangt „zweigleisig zu fahren“. Später beschreibt sie diese Herausforderung als „schwierig da so=ne bisschen den Mittelweg zu finden“. L5 muss ständig aushandeln, in welcher Relation der betroffene Schüler zu seinen Mitschüler*innen steht, um ihn angemessen zu fördern.

UA wird in diesen zwei Fällen als *sichtbar* konzeptualisiert. Beide Lehrerinnen verweisen zunächst auf ein relativ statisches Merkmal ihrer Schüler (Interesse am Fach, Erstsprache Englisch), das sie positiv deuten. Dies führt dazu, dass die Leistungserwartungen der Lehrkräfte steigen. Die erhöhten Leistungserwartungen bleiben jedoch unerfüllt, was mit einem Verweis auf ein weiteres, negativ gedeutetes Merkmal der Schüler (störendes Verhalten, fehlerhafte Rechtschreibung) begründet wird. Das UA der Schüler ist für die Lehrkräfte sichtbar, weil es für sie aus dem Zusammenhang zweier beobachtbarer Schüler*innenmerkmale resultiert.

L3s „**Paradebeispiel**“ für UA bildet einen Kontrast zu den beiden zuvor geschilderten Fällen:

132 **L3:** Eh::: ja also ich hab eine Schülerin deren Eltern ehm::: (.) kein Deutsch sprechen
 133 (2) die also von zuhause aus (.) ehm::: nicht so=ne große Unterstützung erfahren
 134 kann (.) und ehm::: deren d-der Bildungshintergrund der Eltern is jetzt eh::: auch
 135 nich ehm::: so dass man das als ideale Voraussetzung ehm erstmal sehen würde
 136 und dieses Mädchen is aber richtig richtig clever und ehm::: (2) inner Schule nich
 137 immer ganz aufmerksam, und eh::: das is ne ganz eh::: fiese Kombination quasi
 138 zuhause nicht die nötige Unterstützung erhalten zu können und in der Schule nicht
 139 eh::: gut genug aufzupassen als das man das ohne Unterstützung alleine
 140 bewältigen könnte (.) und ehm::: ja diese Schülerin könnte deutlich mehr leisten
 141 als sie leistet ehm::: und die größte Aufgabe is eigentlich ihr das vor Augen zu
 142 führen (.) ehm möglichst einfühlsam dass sie zuhause diese Unterstützung nicht
 143 kriegen kann und dass sie aufpassen muss dass der Zug nicht eh ohne sie abfährt
 144 weil sie nämlich eigentlich sehr sehr clever is nur wenn der Zug einmal weg is
 145 dann:: is halt schwierig (.) das wär so mein meine **Paradebeispiel** eigentlich für
 146 *underachievement*

Erneut basiert die Erzählung auf den Merkmalen einer Schülerin. In diesem Fall erfolgt jedoch eine Erweiterung, da auch der familiäre Hintergrund der Schülerin berücksichtigt wird (Z. 132–136). Dabei ist L3s Redestil unsicher, vage und wenig strukturiert (Z. 132). Dies legt nahe, dass die Informationen über die Eltern der Schülerinnen einerseits relevant für die Legitimation ihrer Schulleistung sind, damit andererseits jedoch ein sensibles Thema angeführt wird. Trotz der herausfordernden Lebensumstände der Schülerin, schätze L3 sie als „richtig richtig clever“ ein.

L3 identifiziert die mangelhafte Aufmerksamkeit der Schülerin im Unterricht (Z. 136) als eine Ursache für ihr UA. Die häusliche Sphäre der Schülerin und die institutionelle Sphäre werden zu Komplementen (Z. 137). Hierdurch entsteht eine implizite Verbindung zwischen dem Verhalten der Schülerin im Unterricht und den Nachteilen, die für sie aufgrund des Bildungsgrades und der Deutschkenntnisse ihrer Eltern entstehen. L3 verwendet die Metapher eines losfahrenden Zuges (Z. 144), um zu erklären, wie er seine Schülerin unterstützt. Die Metapher deutet darauf hin, dass der Schülerin die Verantwortung für die Verbesserung ihrer Schulleistung zugeschrieben wird.

Es wird deutlich, dass die Irritation von L3s Leistungserwartungen an seine Schülerin gegensätzlich zu den beiden vorherigen Fällen konstruiert ist; UA ist hier *unsichtbar*. Die herausfordernden Lebensumstände der Schülerin bilden in Kombination mit ihrer geringen Aufmerksamkeit ein Merkmal, auf Grundlage dessen die Leistungserwartungen der Lehrkraft sinken. Die Schülerin gerät erst dadurch in L3s Fokus, dass er sie trotz ihres als defizitär konstruierten familiären Hintergrunds für „richtig clever“ hält. Während im Falle sichtbaren UA vereinzelte Merkmale der Schüler*innen die Umsetzung des von ihren Lehrkräften antizipierten Leistungspotenzials verhindern, erfolgt die Zuschreibung eines solchen Leistungspotenzials im Falle unsichtbaren UAs erst gar nicht.

Zusammenfassend lässt sich Folgendes beobachten: Alle drei Erzählungen beginnen mit einer – mehr oder weniger – detaillierten Beschreibung von Schüler*innenmerkmalen. Sie alle resultieren in besonders niedrigen (unsichtbares UA) oder hohen (sichtbares UA) Leistungserwartungen auf Seiten der Lehrkräfte. Durch die Betonung dieser Merkmale und Umstände wird die Einzigartigkeit der Schüler*innen im Vergleich zu ihren Mitschüler*innen unterstrichen. Die Tatsache, dass diese Aspekte von allen drei Lehrkräften direkt zu Beginn ihrer Erzählungen thematisiert werden, deutet darauf hin, dass sie besonders relevant für die Konzeptualisierung von UA sind. Demzufolge erfolgt die Identifikation von UA vielmehr aufgrund der Voraussetzungen der Schüler*innen anstatt aufgrund ihrer gezeigten Leistung. Schulleistung wird gemessen an dem Grad der Erfüllung der Erwartung der Lehrkräfte, die aus der Bewertung der Voraussetzungen ihrer Schüler*innen resultieren. Damit UA als Ursache für die schwachen Leistungen der Schüler*innen in Erwägung gezogen wird, müssen sie zunächst als *other* identifiziert werden.

4.3 Intervention bei *underachievement* im Modus der erzwungenen Kooperation

Nachdem die Lehrkräfte ihr Verständnis von UA ausgehandelt hatten, war es möglich, danach zu fragen, wie sie mit – ihres Erachtens nach – betroffenen Schüler*innen umgehen. Dabei wurde die erzwungene Kooperation als eine handlungsleitende Orientierung rekonstruiert. Diese umfasst alle Lehrkräfte, die grundsätzlich dazu bereit waren, ihre Schüler*innen dabei zu unterstützen, ihre Schulleistung zu verbessern. Diese Bereitschaft war jedoch an die Akzeptanz der Anweisungen der Lehrkraft durch die Schüler*innen gebunden und folglich erzwungen. Wie ersichtlich wird, hängt das Ergebnis dieses Modus der Intervention maßgeblich von dem Grad der Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung ab. In der Gesamtschau zeigen die vier Fälle A–D, dass einige Lehrkräfte eine relativ enge Beziehung zu ihren Schüler*innen etablieren. Dies erlaubt ihnen, die individuellen Interessen ihrer Schüler*innen bei der Intervention zu berücksichtigen.

L1 arbeitete sechs Jahre lang mit einem Schüler, den sie als „wirklich clever“ jedoch „oft zu cool für den Unterricht“ beschreibt. Trotz ihres Bemühens, den Schüler zur Teilnahme am Unterricht zu motivieren, blieb er dem Unterricht fortgehend fern:

174 **L1:** Der war auch (2) ehm::: (3) den hatte ich auch sechs Jahre lang ganz cleveres
 175-178 Kerlchen (.) wirklich clever da hab=ich mir auch gedacht richtiges Potenzial (2) [...] **auf jeden Fall**
 179 hab=ich nich den Weg gefunden ihn (.) von seinem (.) cool sein
 180-184 @sag=ich jetzt mal@ [...] un::d der is tatsächlich bis zum (.) bis zum Schluss hinter
 185 seinen Leistungen geblieben (.) da war=ich auch noch ganz gemein @fällt mir
 186 grade ein@ ehm (.) hat ganz massiv dann auch geschwänzt (.) und ehm::: ich hab
 187 hinterher telefoniert was das Zeug hält ich hab auch gesagt wir entschuldigen nich
 188 mehr der Mutter die (.) das immer ne neue Ausrede hat sich einfallen lassen (.)
 189 und er hat tatsächlich auch nich von mir tatsächlich auch von mir nich den
 190 Abschluss bekomm den er verdient hätte also und da hat=er nachher kam er dann
 191 noch an nach n paar Monaten (2) hat mir erzählt er wäre bis jetzt jeden Tag in der
 192 Schule gewesen er wäre Klassensprecher und er hätte gute Noten (3) @ich sach
 193 dann ma weiter so@

In diesem Ausschnitt sind die L1s Maßnahme inhärente Autorität sowie der resultierende Widerstand des Schülers omnipräsent; die Spannung zwischen den Akteur*innen ist beinahe greifbar. Als Beweis der Qualität der Beziehung betont L1, der Schüler sei nach dem Schulwechsel von sich aus an sie herangetreten (Z. 190). Sie offenbart ihr Interesse an dem Lernerfolg des Schülers, indem sie metaphorisch die Rolle einer Mutterfigur einnimmt (vgl. Lange-Vester & Teiwes-Kügler, 2014: S. 190). Da die Mutter des Schülers in ihren Versuchen, ihren Sohn von einem regelmäßigen Schulbesuch zu überzeugen, scheitert, übernimmt L1 die Verantwortung (Z. 187). Dadurch erweitert sie ihren Handlungsspielraum über die Grenzen des Klassenzimmers hinaus. Trotz L1s Bemühungen ist es erst der Schulwechsel, der zu einer Verbesserung der Leistungen des Schülers führt (Z. 192).

Derselbe Modus tritt bei der Intervention in den weiteren Fällen auf. L4 machte beispielsweise Erfahrungen mit einer Schülerin, die aufgrund von Unterforderung wiederholt den Unterricht störte („die rückt da die Möbel grade“). Diese Störungen endeten erst durch die Vergabe zusätzlicher Aufgaben, also einer Art der Binnendifferenzierung („ich musste nich nur die irgendwie beschäftigen sondern der auch noch richtig was zu tun geben“). L2 berichtet von einer ähnlichen Situation, in der sie die Vorliebe ihres Schülers für Hip-Hop-Musik nutzt. Indem sie die Leidenschaft ihres Schülers in den Englischunterricht integriert („mich mit dem auszutauschen und so kleine Zusatzaufgaben“), verhilft sie ihm zu einer Leistungsverbesserung.

5. Implikationen für den Englischunterricht

Das Konzept der Mitte, welches in allen Fällen A–D diskutiert wurde, ist im Falle unerwartet niedriger Performanz relevant für die Unterrichtsgestaltung und Diagnostik der Lehrkräfte. Hinsichtlich der Unterrichtsgestaltung personifizieren die Schüler*innen der Mitte die impliziten Leistungserwartungen der Lehrkräfte. Solange die Mehrheit der Lerngruppe dem Unterricht problemlos folgt, erachten die Lehrkräfte das Niveau ihres Unterrichts für angemessen. Aus diesen Beobachtungen ergeben sich zwei Schlussfolgerungen: (1) Die Struktur des mehrgliedrigen Bildungssystems und die nicht mehr zeitgemäße Zielsetzung der Formung homogener Lerngruppen ist tief in der Praxis von Lehrkräften

verankert; (2) Die Forderung inklusiven Englischunterrichts ist noch lange nicht erfüllt, da alle Lehrkräfte (unbewusst) die Homogenisierung ihrer Schüler*innen verfolgen.

Gleichzeitig verdeutlicht die Signifikanz der Mitte, dass die Leistungsbewertung vor dem Hintergrund einer sozialen Bezugsnorm erfolgt. Dadurch ist eine niedrige Schulleistung stets in Relation zu der Lerngruppe und dem mit ihr einhergehenden durchschnittlichen Leistungsniveau definiert. Dies impliziert, dass Schüler*innen, die in einer leistungsstarken Lerngruppe unterdurchschnittliche Schulleistungen erzielen, in einer anderen Lerngruppe möglicherweise zur Mitte gehören. Um dieses Problem zu entschärfen, empfiehlt sich ein Rückgriff auf die individuelle oder kriteriale Bezugsnorm (vgl. Ingenkamp & Lissmann, 2008). Die individuelle Bezugsnorm erlaubt es Lehrkräften, die unterschiedlichen Lernverläufe ihrer Schüler*innen anzuerkennen und ist besonders im Hinblick auf inklusiven Englischunterricht erwähnenswert. Die kriteriale Bezugsnorm hingegen hilft bei der Kompensation eines Mangels an standardisierter Leistungserhebung, die aus dem Fokus der Lehrkräfte auf informelle Diagnostik hervorging.

Diese Beobachtung gleicht den Ergebnissen von Leucht et al. (2012), die empfehlen, bildungspolitische Dokumente wie den GER im Unterricht zu verwenden, um sicherzustellen, dass Lehrkräfte die norm- und kriterienorientierte Beurteilung voneinander trennen und dies auch bei der Unterrichtsgestaltung berücksichtigen. Die Eignung des GER als globaler Referenzrahmen für ein solches Vorhaben ist jedoch kritisch zu prüfen. Die resultierende Frage nach einem angemessenen Grad an Konkretion wird innerhalb des GER (2001) explizit thematisiert: „A common framework scale should be *context-free* in order to accommodate generalisable results from different specific contexts. [...] Yet at the same time the descriptors in a common Framework scale need to be *context-relevant*, relatable to or translatable into each and every relevant context“ (S. 21; Hervorhebung im Original). Somit könnte eine Aufgabe der Lehrkräftebildung zukünftig darin bestehen, die Deskriptoren des GER fachspezifisch zu konkretisieren und für die Leistungsbewertung nutzbar zu machen. In jedem Fall erscheint es legitim, dass die Abwendung von der sozialen Bezugsnorm das Risiko, die Schulleistung von Schüler*innen zu überschätzen (vgl. Südkamp et al., 2008; Zhu & Urhahne, 2015), verringert.

Weiterhin wurde deutlich, dass Lehrkräfte UA primär bei Schüler*innen vermuten, die sich von ihren Mitschüler*innen aufgrund auffällig niedriger Schulleistung und ihres Status als *other* unterscheiden. Da die Lehrkräfte UA nicht mit Blick auf Schüler*innen mit durchschnittlicher Schulleistung diskutierten, kann nicht ausgeschlossen werden, dass UA in dieser Gruppe unerkannt bleibt. Nahezu alle Schüler*innen, bei denen UA vermutet wurde, hatten gemeinsam, dass die Erwartung an ihr Potenzial aus einem statischen Merkmal resultierte. Eine solche Eigenschaft verursachte eine Generalisierung; die Identität dieser Schüler*innen war durch ihre Lehrkräfte als Agent*innen der sozialen Institution Schule determiniert, um es in Goffmans Worten zu sagen. Diese Generalisierung ist eng verbunden mit der Kategorisierung, die als eines der grundlegenden Prinzipien bei der Diagnostik fungierte („die war eben so n Typ Schüler“). Daher ist es möglich, dass Lehrkräfte relevante Eigenschaften ihrer Schüler*innen übersehen, sofern diese nicht den etablierten Kategorien entsprechen.

L3s Beispiel unsichtbaren UAs unterstreicht die Bedeutung von Habitussensibilität als essenzielle Voraussetzung und Kompetenz für die Integration marginalisierter Gruppen in Schule (vgl. Lange-Vester & Teiwes-Kügler, 2014). Indem L3 das Verhalten seiner Schülerin im Unterricht dem Mangel an Unterstützung im familiären Umfeld gegenüberstellt, beweist er „die Fähigkeit und Bereitschaft, sich gedanklich an den Ort zu versetzen, den ein Schüler oder eine Schülerin im sozialen Raum einnimmt“ (S. 177). Dies erlaubt ihm erst, den Einfluss der Erfahrungen der Schüler*innen auf ihr Verhalten im Englischunterricht zu reflektieren.

Die von den Lehrkräften beschriebenen Interventionsmaßnahmen fokussieren die Symptome des UAs anstelle der Ursachen. Obwohl die Interventionen in ihrer konkreten Ausgestaltung variieren, sind sie durch den Modus der erzwungenen Kooperation vereint. Die Schüler*innen sind nicht aktiv an der Aushandlung der Interventionsmaßnahme beteiligt; stattdessen erfolgt die Auswahl und Durchsetzung allein durch die jeweilige Lehrkraft. Somit besteht größtenteils keine Passung zwischen den Interventionen selbst und den Bedürfnissen der Schüler*innen, sodass eine Verbesserung der Schulleistung ausbleibt. Strukturell zusammengehalten werden die unterschiedlichen Interventionsmaßnahmen durch die ihnen inhärente Beziehungskomponente, die in der Forschung zu (Lehrer*innen-)Professionalität als pädagogisches Arbeitsbündnis konzeptualisiert wird. Nur wenige Lehrkräfte erhalten die Autonomie ihrer Schüler*innen während der Intervention aufrecht und erfüllen somit die Forderung Oevermanns (2002), „die Hilfe muss also zugleich eine zur Selbsthilfe sein“ (S. 26).

6. Schluss

Die rekonstruierten Orientierungen liefern erste, vage Informationen über die Identifikation von UA im Englischunterricht der Sekundarstufe. Sie deuten einerseits auf die Relevanz von pädagogischer Diagnostik und UA als Inhalte für die erste und zweite Phase der Lehrkräftebildung hin. Andererseits geben sie Aufschluss über die Bedeutung pädagogischer Haltung für im Englischunterricht eingesetzte diagnostische Verfahren und deren Güte. Um UA im Englischunterricht weiter zu explorieren, bedarf es zunächst einer fachspezifischen Schärfung des Konzepts der diagnostischen Kompetenz und weiterer Forschung zu der Entstehung diagnostischer Urteile (vgl. Leuders et al., 2020). Es ist weiter danach zu fragen, wie hoch der Anteil (unentdeckter) *underachievers* im Englischunterricht ist und welche pragmatischen und zugleich qualitätsvollen Verfahren Anwendung finden können, um UA zu identifizieren und betroffene Schüler*innen zu fördern.

Dennoch unterliegen die Ergebnisse einer Vielzahl von Einschränkungen. Erstens erfolgte die Rekonstruktion anhand des Datenmaterials einer höchst selektiven Auswahl an Englischlehrkräften der Sekundarstufe. Zudem nahmen keine Hauptschullehrkräfte an der Datenerhebung teil. Im Kontext von UA erscheint die Hauptschule, die sich in den vergangenen Jahren mit zunehmender Stigmatisierung konfrontiert sieht, als besonders relevante Schulform. Zweitens ist davon auszugehen, dass der Zeitmangel in einzelnen Erhebungssituationen (z. B. während einer zeitlich begrenzten Mittagspause) das

Redeverhalten der Lehrkräfte beeinflusste und sie zu relativ knappen Antworten verleitet. Die daraus resultierenden Nachfragen des Autors könnten Einfluss auf die Relevanzsetzungen der Lehrkräfte in ihren Erzählungen genommen haben. Drittens ist die Anzahl der Fälle unzureichend für eine Generalisierung der Ergebnisse im Rahmen der soziogenetischen oder relationalen Typenbildung (vgl. Nohl, 2013).

6. Literatur

- Baudson, Tanja G.; Fischbach, Antoine & Preckel, Franzis (2016). Teacher judgements as measures of children's cognitive ability: A multilevel analysis. In *Learning and Individual Differences*, 52, S. 148–156. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.06.001>
- Baumert, Jürgen & Kunter, Mareike (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, S. 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Berliner, David C. (1994). Expertise: The Wonders of Exemplary Performance. In Mangieri, John N. & Block, Cathy C. (Hg.), *Creating Powerful Thinking in Teachers and Students*. New York: Holt, Rinehart and Winston, S. 141–186.
- Bohnsack, Ralf (1989). *Generation, Milieu und Geschlecht – Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen*. Opladen: Leske + Budrich.
- ___ (2000). Gruppendiskussion. In Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von & Steinke, Ines (Hg.), *Qualitative Forschung: Ein Handbuch*. Berlin: Rowohlt, S. 369–384.
- ___ (2014). Documentary Method. In Flick, Uwe (Hg.), *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis*. Thousand Oaks (CA): SAGE Publications, S. 217–233.
- Bohnsack, Ralf & Pfaff, Nicolle (2010). Die Dokumentarische Methode: Interpretation von Gruppendiskussionen und Interviews. In Maschke, Sabine & Stecher, Ludwig (Hg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online*. Weinheim: Beltz Juventa, n. p. <https://doi.org/10.3262/EE007100073>
- Bonnet, Andreas (2020). Die notwendige Zumutung der Komplexität und welche Früchte sie trägt. In *Zeitschrift für Rekonstruktive Fremdsprachenforschung* 1(1), S. 5–18. <http://www.rekonstruktive-fremdsprachenforschung.de/zeitschrift/ausgabe-1/Bonnet>
- Brühwiler, Christian; Helmke, Andreas & Schrader, Friedrich-Wilhelm (2017). Determinanten der Schulleistung. In Schweer, Martin (Hg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion*. Wiesbaden: Springer VS, S. 291–314.
- Elsner, Daniela (2018). Institutionalised Foreign Language Learning—Teaching English at Different Levels. In Surkamp et al. (Hg.), S. 17–37.
- Europarat (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Flick, Uwe (2011). Das Episodische Interview. In Oelerich, Gertrud & Otto, Hans-Uwe (Hg.), *Empirische Forschung und Soziale Arbeit: Ein Studienbuch*. Berlin: Springer, S. 273–280.

- Gass, Susan M. & Selinker, Larry (2008). *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. New York: Routledge.
- Gerlach, David (2019). *Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten (LRS) im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Gunia, Jürgen (2012). Kompetenz: Versuch einer genealogischen Ideologiekritik. In *Textpraxis*, 4(1), S. 1–11. <http://www.uni-muenster.de/textpraxis/juergen-gunia-kompetenz>
- Helmke, Andreas (2015). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts (6. Aufl.)*. Seelze-Velber: Friedrich Verlag.
- Helfferrich, Cornelia (2011). Interviewplanung und Intervieworganisation. In Helfferrich, Cornelia (Hg.), *Die Qualität qualitativer Daten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 167–189.
- Ingenkamp, Karl-Heinz & Lissmann, Urban (2008). *Lehrbuch der pädagogischen Diagnostik (6. Aufl.)*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Kersten, Kristin (2020). Der Zusammenhang von kognitiven Fähigkeiten und Zweisprachigkeit im frühen L2-Erwerb: Individuelle und externe Faktoren. In Böttger, Heiner; Festman, Julia & Müller, Tanja (Hg.), *Language Education and Acquisition Research*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 82–116.
- KMK [Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland] (2012). *Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf (zuletzt aufgerufen am 13.10.2021)
- (2019). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. **Fehler! Linkreferenz ungültig.** (zuletzt aufgerufen am 13.10.2021)
- Kolb, Annika (2011). Kontinuität und Brüche: Der Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe im Englischunterricht aus der Perspektive der Lehrkräfte. In *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 22(2), S. 145–175.
- Kolb, Annika & Raith, Thomas (2018). Principles and Methods – Focus on Learners, Content and Tasks. In Surkamp et al. (Hg.), S. 73–88.
- Kubanek-German, Angelika & Edelenbos, Peter (2005). “Diagnostic competence” as a key qualification of the foreign language teacher in the 21st century. In Ahrens, Rüdiger (Hg.), *Englisch in der Erwachsenenbildung des 21. Jahrhunderts*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter, S. 91–104.
- Küster, Lutz (2016). Kompetenzorientierung im Kontext des Lehrens und Lernens von Sprachen. In Burwitz-Melzer, Eva (Hg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht (6. Aufl.)*. Tübingen: A. Francke Verlag, S. 83–87.
- Lamprecht, Juliane (2007). *Die Bewertung von Schülerleistungen: Eine kritische Reflexion auf der Basis der dokumentarischen Evaluationsforschung*. Berlin: Logos Verlag.

- Lange-Vester, Andrea & Teiwes-Kügler, Christel (2014). Habitussensibilität im schulischen Alltag als Beitrag zur Integration ungleicher sozialer Gruppen. In Tobias Sander (Hg.), *Habitussensibilität*. Wiesbaden: Springer VS, S. 177–207.
- Leucht, Michael; Tiffin-Richards, Simon; Vock, Miriam; Pant, Hans Anand & Köller, Olaf (2012). Diagnostische Kompetenz von Englischlehrkräften. In *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 44(4), S. 163–177. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000071>
- Leuders, Timo; Loibl, Katharina & Dörfler, Tobias (2020). Diagnostische Urteile von Lehrkräften erklären – Ein Rahmenmodell für kognitive Modellierungen und deren experimentelle Prüfung. In *Unterrichtswissenschaft* 48, S. 493–502. <https://doi.org/10.1007/s42010-020-00085-5>
- Lightbown, Patsy M. & Spada, Nina (2013). *How Languages are Learned (4. Aufl.)*. Oxford (GB): Oxford University Press.
- Loewen, Shawn (2020). *Introduction to Instructed Second Language Acquisition (2. Aufl.)*. New York: Routledge.
- Montgomery, Diane (2020). *Tackling Disadvantage and Underachievement in Schools: A Practical Guide for Teachers*. New York: Routledge.
- MSBNRW [Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen] (2011). https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/lehrplaene_download/hauptschule/Engl_HS_KLP_Endfassung.pdf (zuletzt aufgerufen am 05.01.2022)
- (2019). *Kernlehrplan für die Sekundarstufe I Gymnasium in Nordrhein-Westfalen: Englisch*. https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/199/g9_e_klp_%203417_2019_06_23.pdf (zuletzt aufgerufen am 05.01.2022)
- (2021). *Masterplan Grundschule*. <https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/Masterplan%20Grundschule.pdf> (zuletzt aufgerufen am 05.01.2022)
- Kemmerer, Alexandra (2019). Konzeption videobasierter und forschungsorientierter Lerneinheiten zur Förderung der Diagnosekompetenz von Lehramtsstudierenden im Fach Englisch. In Kreft, Annika & Hasenzahl, Mona (Hg.), *Aktuelle Tendenzen in der Fremdsprachendidaktik*. Berlin: Peter Lang, S. 63–78.
- Nohl, Arnd-Michael (2013). *Relationale Typenbildung und Mehrebenenvergleich*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Oevermann, Ulrich (2002). Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In Kraul, Margret; Marotzki, Winfried & Schweppe, Cornelia (Hg.), *Biographie und Profession*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 19–49.
- Porsch, Raphaela & Wilden, Eva. (2017). The Introduction of EFL in Primary Education: Challenges for EFL Teachers in Germany. In Wilden, Eva & Porsch, Raphaela (Hg.), *The Professional Development of Primary EFL Teachers: National and International Research*. Münster: Waxmann, S. 59–75.
- Preckel, Franzis & Baudson, Tanja G. (2013). *Hochbegabung: Erkennen, Verstehen, Fördern*. München: C. H. Beck.

- Przyborski, Aglaja (2004). *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Przyborski, Aglaja & Wohlrab-Sahr, Monika (2014). *Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch (4. Aufl.)*. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Reichertz, Jo (1992). Beschreiben oder Zeigen – Über das Verfassen Ethnographischer Berichte. In *Soziale Welt* 43, S. 331–350.
- Rost, Detlef H. & Hanses, Petra (1997). Wer nichts leistet, ist nicht begabt?: Zur Identifikation hochbegabter Underachiever durch Lehrkräfte. In *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 29(2), S. 167–177.
- Schrader, Friedrich-Wilhelm & Helmke, Andreas (1987). Diagnostische Kompetenz von Lehrern: Komponenten und Wirkungen. In *Empirische Pädagogik* 1(1), S. 27–52.
- ___ (2001). Alltägliche Leistungsbeurteilung durch Lehrer. In Weinert, Franz E. (Hg.), *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim: Beltz, S. 45–58.
- Schrader, Friedrich-Wilhelm (2013). Diagnostische Kompetenz von Lehrpersonen. In *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 31(2), S. 154–165.
- Siegle, Del (2018). Understanding Underachievement. In Pfeiffer, Steven I. (Hg.), *Handbook of Giftedness in Children*. New York: Springer Verlag US, S. 285–297.
- Sparfeldt, Jörn R., & Rost, Detlef H. (2012). Underachievement: Diskrepanz von Leistungspotential und schulischer Leistung. In *Erziehung & Unterricht* 162, S. 435–441.
- Spinath, Birgit (2005). Akkuratheit der Einschätzung von Schülermerkmalen durch Lehrer und das Konstrukt der diagnostischen Kompetenz. In *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 19, S. 85–95.
- Stamm, Margrit (2011). Wenn Jugendliche ihr ‚Potenzial‘ nicht umsetzen – vier Perspektiven auf den Begriff Underachievement und seine Legitimationsprobleme. In Zlatkin-Troitschanskaia, Olga (Hg.), *Stationen Empirischer Bildungsforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 23–35.
- Südkamp, Anna; Möller, Jens & Pohlmann, Britta (2008). Der Simulierte Klassenraum: Eine experimentelle Untersuchung zur diagnostischen Kompetenz. In *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 22(3–4), S. 261–276.
- Südkamp, Anna; Kaiser, Johanna & Möller, Jens (2012). Accuracy of teachers' judgements of students' academic achievement: A meta-analysis. In *Journal of Educational Psychology* 104(3), S. 743–762. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.99.2.253>
- Surkamp, Carola & Viebrock, Britta (Hg) (2018). *Teaching English as a Foreign Language*. Stuttgart: J.B. Metzler.
- Uhlig, Johannes; Solga, Heike & Schupp, Jürgen (2009). *Ungleiche Bildungschancen: Welche Rolle spielen underachievement und Persönlichkeitsstruktur?* WZB Discussion Paper, No. SP I 2009-503. Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung.
- Valtin, Renate (2020). Eine Zwei ist eine Drei ist eine Vier: Über die mangelnde Vergleichbarkeit von Zensuren und die Problematik der Grundschul-Empfehlungen. In *Schule im Blickpunkt. Informationen des Landeselternbeirats Baden-Württemberg* 43(4), S. 6.

- Van Ackeren, Isabell; Klemm, Klaus & Kühn, Svenja M. (2015). *Entstehung, Struktur und Steuerung des deutschen Schulsystems: Eine Einführung (3. Aufl.)*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- VERBI Software. (2019). *MAXQDA 2020 [Computersoftware]*. Berlin: VERBI Software.
- Vygotsky, Lev S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge (MA): Harvard University Press.
- Weinert, Franz E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In Weinert, Franz E. (Hg.), *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim: Beltz, S. 17–31.
- Wilden, Eva & Porsch, Raphaela (2020). A Critical Analysis of the German Public Debate about an Early Start in Primary Foreign Language Education. In *Language Teaching for Young Learners* 2(2), S. 192–212. <https://doi.org/10.1075/ltyl.19019.wil>
- Zhu, Mingjing & Urhahne, Detlef (2015). Teachers' judgements of students' foreign-language achievement. In *European Journal of Psychology of Education* 30, S. 21–39. <https://doi.org/10.1007/s10212-014-0225-6>

Über den Autor

Joel Guttke ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Didaktik des Englischen an der Universität Duisburg-Essen. In seinem laufenden Dissertationsvorhaben entwickelt er ein fachspezifisches Erhebungsinstrument für das Potenzial zu kognitiver Aktivierung im Englischunterricht der Primarstufe. Des Weiteren ist er an inklusivem Englischunterricht (mit Schwerpunkt auf Schüler*innen entlang des Autismus-Spektrums) und dem Einsatz maschinellen Lernens im Englischunterricht interessiert.

Korrespondenzadresse: joel.guttke@uni-due.de