

**„Aber es gibt trotzdem immer diese Unterteilung mit ‚deine Schüler, meine Schüler‘, wo ich mir so denke, das ist eine Klasse, das sind nicht deine oder meine Schüler.“**

Überzeugungen von Lehramtsstudierenden zur Kooperation in inklusiven Kontexten in diskursiven Auseinandersetzungen über schulische Praxiserfahrungen

Daniel Bertels



Daniel Bertels

„Aber es gibt trotzdem immer diese Unterteilung mit ‘deine Schüler, meine Schüler’, wo ich mir so denke, das ist eine Klasse, das sind nicht deine oder meine Schüler.“

Überzeugungen von Lehramtsstudierenden zur Kooperation in inklusiven Kontexten  
in diskursiven Auseinandersetzungen über schulische Praxiserfahrungen

## Inaugural-Dissertation

zur Erlangung des Doktorgrades Dr. phil. im Fachbereich Erziehungswissenschaft  
und Sozialwissenschaften der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster

Münster, 15. Dezember 2020

Daniel Bertels  
Geboren am 27.02.1976  
Matrikelnummer 447 668

Dekanin des Fachbereichs:	Prof. Dr. Ulrike Weyland
Vorsitzender des Promotionsausschusses:	Prof. Dr. Johannes Bellmann
Erster Gutachter:	Prof. Dr. Christian Fischer
Zweite Gutachterin:	Prof. Dr. Bettina Amrhein
Tag der mündlichen Prüfung:	23.06.2021
Tag der Promotion:	23.06.2021

**Daniel Bertels**

**„Aber es gibt trotzdem immer diese Unterteilung mit ‚deine Schüler, meine Schüler‘, wo ich mir so denke, das ist eine Klasse, das sind nicht deine oder meine Schüler.“**



Wissenschaftliche Schriften der WWU Münster

## **Reihe VI**

**Band 21**

Daniel Bertels

**„Aber es gibt trotzdem immer diese Unterteilung mit ‚deine Schüler, meine Schüler‘, wo ich mir so denke, das ist eine Klasse, das sind nicht deine oder meine Schüler.“**

Überzeugungen von Lehramtsstudierenden zur Kooperation in inklusiven Kontexten in diskursiven Auseinandersetzungen über schulische Praxiserfahrungen

## Wissenschaftliche Schriften der WWU Münster

herausgegeben von der Universitäts- und Landesbibliothek Münster  
<http://www.ulb.uni-muenster.de>



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <https://www.dnb.de> abrufbar.

Dieses Buch steht gleichzeitig in einer elektronischen Version über den Publikations- und Archivierungsserver der WWU Münster zur Verfügung.

<https://www.ulb.uni-muenster.de/wissenschaftliche-schriften>

Daniel Bertels

„Aber es gibt trotzdem immer diese Unterteilung mit ‚deine Schüler, meine Schüler‘, wo ich mir so denke, das ist eine Klasse, das sind nicht deine oder meine Schüler“. Überzeugungen von Lehramtsstudierenden zur Kooperation in inklusiven Kontexten in diskursiven Auseinandersetzungen über schulische Praxiserfahrungen

Wissenschaftliche Schriften der WWU Münster, Reihe VI, Band 21

Verlag readbox unipress in der readbox publishing GmbH, Dortmund

[www.readbox.net/unipress](http://www.readbox.net/unipress)

Zugl.: Diss. Universität Münster, 2021

Dieses Werk ist unter der Creative-Commons-Lizenz vom Typ 'CC BY-SA 4.0 International'

lizenziert: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

Von dieser Lizenz ausgenommen sind Abbildungen, welche sich nicht im Besitz des Autors oder der ULB Münster befinden.



ISBN 978-3-8405-0262-0

(Druckausgabe)

URN urn:nbn:de:hbz:6-36049450939

(elektronische Version)

direkt zur Online-Version:

© 2021 Daniel Bertels

Satz: Daniel Bertels

Titelbild: Daniel Bertels

Umschlag: ULB Münster



Für Leenke, Tomma und Julia



# Danksagung

„Die Schönheit der Chance“ (Tomte 2003)

Im Sommer 2015 bekam ich die Chance, aus meiner Tätigkeit als Lehrkraft für Sonderpädagogik im Schuldienst in eine zeitlich befristete Abordnung an die Westfälische Wilhelms-Universität zu wechseln. Diese Chance empfinde ich nach wie vor als ein großes Geschenk – wer Lesen, Nachdenken, Vermitteln von gesellschaftlich relevanten Inhalten (inklusive Bildung!) und auch eine kontroverse Diskussion hierüber zu seinen bezahlten Aufgabenbereichen zählen darf, kann sich meines Erachtens glücklich schätzen.

Meine mit dieser Dissertation sichtbar werdende individuelle Leistung ist immer und vor allem auch das Ergebnis eines kollektiven Kraftaktes, wie Nina Verheyen es in ihrem Buch „Die Erfindung der Leistung“ (2018) treffend beschreibt. Nicht, dass ich die Studie nicht selbst konzipiert und in die hier sichtbar werdende Form gebracht hätte. In diesem Prozess habe ich allerdings von vielen Seiten Unterstützung, Ermutigung und fachlichen Rat bekommen, ohne die diese Arbeit niemals hätte entstehen können.

Zunächst einmal möchte ich mich bei meinem Doktorvater Prof. Dr. Christian Fischer bedanken, der mir die Abordnung und die damit verbundene Chance zur Promotion überhaupt erst ermöglicht hat. Er hat nie einen Zweifel daran gelassen, dass ich diese Herausforderung nicht meistern werde. DANKE!

Ebenso dankbar bin ich Prof. Dr. Bettina Amrhein für die Übernahme der Zweitbetreuung. Die unkomplizierte Kommunikation und die wohlwollende Unterstützung haben mir viele Sorgen genommen. Vielen Dank dafür!

Ein ganz besonderer Dank gilt meinem lieben Kollegen Dr. David Rott, der durch seine kollegiale und freundschaftliche Art, vor allem aber durch seine fachliche Expertise diese Arbeit maßgeblich unterstützt und vorangebracht hat. Unzählbare Stunden hat er mir für Austausch, Diskussion und Beratung zur Verfügung gestanden. Tausend Dank!

Meinen beiden Hilfskräften danke ich vielmals für die grandiose Unterstützung in den letzten Jahren. Der offizielle Status „Hilfskraft“ kann hier nicht ansatzweise die verantwortungsbewusste, engagierte und fachlich versierte Arbeit der beiden ausdrücken. Da ist zunächst mal Isabel Kratz zu nennen, die neben der

Unterstützung in der Lehre vor allem in den Erhebungs- und Auswertungsprozess der Arbeit eingebunden war. Eine bessere Diskussionspartnerin in der Auswertung der Daten hätte ich mir nicht erträumen können! Carly Abbenhaus danke ich ebenfalls für ihre so wertvolle Unterstützung in der Lehre und besonders für die Hilfe in der Endphase des Schreib- und Korrekturprozesses.

Bei meinen Kollegen Dr. Andreas Feindt und Dr. Timo Dexel bedanke ich mich für die tolle Zusammenarbeit, die vielen wertvollen Gespräche, Anregungen und Unterstützungen in den vergangenen Jahren. Ich habe unglaublich viel von euch lernen können!

Bei Dr. Nicole Balzer möchte ich mich für ihre aufbauende Beratung im Promotionsprozess bedanken. Besonderer Dank gilt ihr für ihr Engagement, dass mir das Institut für das letzte Jahr des Schreibprozesses eine Lehrreduktion zugesprochen hat. Ohne diese Reduktion hätte diese Arbeit kein gutes Ende gefunden. Danke!

Wie wertvoll berufliche Netzwerke und Kooperationspartner\*innen auch im weiteren Feld sein können, ist mir in den letzten Jahren immer wieder bewusst geworden. Ich bedanke mich bei Elisabeth Stroetmann, Landeskoordinatorin im Landesprogramm Kinderrehteschulen NRW, bei Ralf Rooseboom von der Unfallkasse NRW und bei Ulrich Speckenwirth vom Zentrum für schulpraktische Lehrerausbildung Münster für die gemeinsamen Projekte der letzten Jahre, vor allem aber für ihr Interesse an meiner Arbeit und ihre Unterstützung.

Daneben danke ich den Kolleginnen und Kollegen in den Sekretariaten und der Hausmeisterei. Ein nettes Pläuschchen, ein Griff ins Süßigkeitenglas oder das geliebte „Matschbrötchen“ haben sehr zu meiner Arbeitszufriedenheit beigetragen.

Wer neben netten Kolleg\*innen auch noch Freund\*innen bei der Arbeit findet, kann sich wohl doppelt glücklich schätzen. Deshalb danke ich David, Andreas, Timo und Isabel außerdem für ihre Freundschaft. Ihr seid unersetzlich!

Der sicherlich wichtigste und umfassendste Dank gilt jedoch meiner Familie. Meinen beiden Töchtern Tomma und Leenke danke ich für all die tollen gemeinsamen Momente, in denen ich neue Kraft und Motivation für den Schreibprozess oder auch einfach nur Ablenkung finden konnte. Meine Frau Julia ist mir seit dem Studium wichtigste Vertraute, Ratgeberin, kritische Freundin und Kumpel – vor allem aber die Frau, die ich liebe. Ich danke dir von ganzem Herzen! Ohne dich wäre diese Arbeit niemals möglich gewesen!

Münster, im Dezember 2020

# Inhaltsverzeichnis

<b>1</b>	<b>Einleitung</b> .....	<b>11</b>
	<b>Theoretischer Teil</b> .....	<b>17</b>
<b>2</b>	<b>Inklusion</b> .....	<b>19</b>
2.1	Definition des Begriffs Inklusion.....	19
2.2	Die UN-Behindertenrechtskonvention: eine politische Perspektive auf Inklusion .....	21
2.3	Inklusive Pädagogik.....	23
2.4	Inklusive Bildung: eine Perspektive für die Schule.....	24
2.4.1	<i>Inklusive Bildung aus der Perspektive der empirischen Forschung</i> .....	24
2.4.2	<i>Studie „Wo lernen Kinder mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf besser?“</i> .....	28
2.4.3	<i>Studie „EiBiSch – Evaluation inklusiver Bildung in Hamburgs Schulen“</i> .....	30
2.4.4	<i>Inklusive Bildung mit der Perspektive auf den Unterricht</i> .....	38
2.4.5	<i>Spannungsverhältnisse in der Gestaltung inklusiver Bildung</i> .....	45
2.5	Zusammenfassung und kritische Einordnung .....	52
<b>3</b>	<b>Kooperation in inklusiven Kontexten</b> .....	<b>55</b>
3.1	Definition des Begriffs Kooperation.....	55
3.2	(Multi-)professionelle Kooperation im inklusiven Kontext .....	57
3.3	Forschungsstand zur allgemeinen Lehrer*innen-Kooperation in der Schule.....	63
3.4	Forschungsstand zur (multiprofessionellen) Kooperation im inklusive Kontext .....	67
3.5	Zusammenfassung und kritische Einordnung .....	71
<b>4</b>	<b>Überzeugungen</b> .....	<b>73</b>
4.1	Definition des Begriffs Überzeugungen .....	73
4.1.1	<i>Definition der Begriffe Überzeugungen und Einstellungen</i> .....	75
4.1.2	<i>Überzeugungen und Wissen – Versuch einer Abgrenzung</i> .....	78
4.1.3	<i>Funktion von Überzeugungen</i> .....	80
4.2	Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrkräften .....	81
4.3	Die Ebenen der Überzeugungen von Lehrkräften .....	83

4.3.1	<i>Überzeugungen über das Selbst</i> .....	83
4.3.2	<i>Überzeugungen über den Lehr-Lern-Kontext</i> .....	85
4.3.3	<i>Überzeugungen zum Bildungssystem</i> .....	87
4.3.4	<i>Überzeugungen auf der Ebene der Gesellschaft</i> .....	87
4.4	Überzeugungen und Einstellungen von Lehrkräften und Lehramtsstudierenden zur schulischen Inklusion .....	89
4.5	Überzeugungen von Lehrkräften und Lehramtsstudierenden zur Kooperation .....	94
4.5.1	<i>Überzeugungen von Lehrkräften/Lehramtsstudierenden zur kollegialen Kooperation</i> .....	95
4.5.2	<i>Überzeugungen von Lehrkräften und Lehramtsstudierenden zur Kooperation in inklusiven Kontexten</i> .....	98
4.6	Zusammenfassung und kritische Einordnung .....	103
<b>5</b>	<b>Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräften .....</b>	<b>109</b>
5.1	Definition des Begriffs Professionalisierung .....	109
5.2	Ansätze zur Professionalität von Lehrkräften .....	110
5.2.1	<i>Der strukturtheoretische Ansatz</i> .....	110
5.2.2	<i>Der kompetenzorientierte Ansatz</i> .....	112
5.2.3	<i>Der berufsbiographische Ansatz</i> .....	116
5.3	Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräften für inklusive Bildung .....	121
5.4	Zusammenfassung und kritische Einordnung .....	126
<b>6</b>	<b>Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung .....</b>	<b>129</b>
6.1	Ziele und Funktion von Praxisphasen im Lehramtsstudium .....	129
6.2	Zentrale empirische Befunde zu Praxisphasen .....	130
6.3	Das Angebot-Nutzungs-Modell für Praxisphasen .....	133
6.4	Exkurs: Zum Verhältnis von Theorie und Praxis in der Lehrer*innenbildung .....	135
6.5	Praxisphasen in inklusiven Kontexten .....	138
6.6	Zusammenfassung und kritische Einordnung .....	141
	<b>Empirischer Teil .....</b>	<b>143</b>
<b>7</b>	<b>Fragestellung und Forschungsdesign .....</b>	<b>145</b>
7.1	Entwicklung der Forschungsfrage .....	145
7.2	Forschungsdesign .....	146

7.3 Erhebungsinstrument: Fokusgruppe .....	149
7.4 Sampling .....	156
7.5 Datenaufbereitung.....	159
7.6 Auswertungsmethode: Qualitative Inhaltsanalyse.....	160
<b>8 Darstellung der Ergebnisse.....</b>	<b>171</b>
8.1 Darstellung und Analyse der Ergebnisse zum Erhebungszeitpunkt 1 (EZ1) .....	174
8.1.1 <i>Individuelle Ebene der Kooperation zum EZ 1</i> .....	175
8.1.1.1 Aussagen von Studierenden zur individuellen Ebene der Kooperation zum EZ1 .....	175
8.1.1.2 Überzeugungen von Studierenden zur individuellen Ebene der Kooperation .....	195
8.1.2 <i>Interaktionelle Ebene der Kooperation zum EZ 1</i> .....	198
8.1.2.1 Aussagen von Studierenden zur interaktionellen Ebene der Kooperation zum EZ1 .....	198
8.1.2.2 Überzeugungen von Studierenden zur interaktionellen Ebene .....	205
8.1.3 <i>Sachbezogene Ebene der Kooperation zum EZ 1</i> .....	206
8.1.3.1 Aussagen von Studierenden zur sachbezogenen Ebene der Kooperation zum EZ1 .....	206
8.1.3.2 Überzeugungen von Studierenden zur sachbezogenen Ebene .....	216
8.1.4 <i>Institutionelle Ebene der Kooperation zum EZ1</i> .....	218
8.1.4.1 Aussagen von Studierenden zur institutionellen Ebene der Kooperation zum EZ 1 .....	219
8.1.4.2 Überzeugungen von Studierenden zur institutionellen Ebene .....	224
8.1.5 <i>Zusammenfassende Perspektive auf EZ 1</i> .....	225
8.2 Darstellung und Analyse der Ergebnisse zum Erhebungszeitpunkt 2 (EZ 2).....	229
8.2.1 <i>Individuelle Ebene der Kooperation zum EZ 2</i> .....	230
8.2.1.1 Aussagen von Studierenden zur individuellen Ebene der Kooperation zum EZ 2 .....	230
8.2.1.2 Überzeugungen von Studierenden zur individuellen Ebene .....	239

8.2.2	<i>Interaktionelle Ebene der Kooperation zum EZ 2</i>	241
8.2.2.1	Aussagen zur interaktionellen Ebene der Kooperation zum EZ 2	241
8.2.2.2	Überzeugungen von Studierenden zur interaktionellen Ebene	256
8.2.3	<i>Sachbezogene Ebene der Kooperation zum EZ 2</i>	258
8.2.3.1	Aussagen von Studierenden zur sachbezogenen Ebene der Kooperation zum EZ 2	259
8.2.3.2	Überzeugungen von Studierenden auf sachbezogener Ebene	278
8.2.4	<i>Institutionelle Ebene der Kooperation zum EZ 2</i>	283
8.2.4.1	Aussagen von Studierenden zur institutionellen Ebene der Kooperation zum EZ 2	283
8.2.4.2	Überzeugungen von Studierenden auf institutioneller Ebene	288
8.2.5	<i>Zusammenfassende Perspektive auf EZ 2</i>	289
8.3	Darstellung und Analyse der Ergebnisse zum Erhebungszeitpunkt 3 (EZ 3)	296
8.3.1	<i>Individuelle Ebene der Kooperation zum EZ 3</i>	296
8.3.1.1	Aussagen zur individuellen Ebene der Kooperation zum EZ 3	296
8.3.1.2	Überzeugungen von Studierenden zur individuellen Ebene	305
8.3.2	<i>Interaktionelle Ebene der Kooperation zum EZ 3</i>	308
8.3.2.1	Aussagen von Studierenden zur interaktionellen Ebene der Kooperation zum EZ 3	308
8.3.2.2	Überzeugungen von Studierenden zur interaktionellen Ebene	318
8.3.3	<i>Sachbezogene Ebene der Kooperation zum EZ 3</i>	320
8.3.3.1	Aussagen von Studierenden zur sachbezogenen Ebene der Kooperation zum EZ 3	320
8.3.3.2	Überzeugungen von Studierenden zur sachbezogenen Ebene	330
8.3.4	<i>Institutionelle Ebene der Kooperation zum EZ 3</i>	332
8.3.4.1	Aussagen von Studierenden zur institutionellen Ebene der Kooperation zum EZ 3	333

8.3.4.2	Überzeugungen von Studierenden zur institutionellen Ebene.....	337
8.3.5	<i>Zusammenfassende Perspektive auf EZ 3</i> .....	338
8.4	Alternativen zur Kooperation .....	343
8.4.1	<i>Aussagen zu Alternativen zur Kooperation zum EZ1</i> .....	343
8.4.2	<i>(Tendenzen von) Überzeugungen zu den Alternativen zur Kooperation zum EZ1</i> .....	346
8.4.3	<i>Aussagen zu Alternativen zur Kooperation zum EZ 2</i> .....	347
8.4.4	<i>(Tendenzen von) Überzeugungen zu Alternativen zur Kooperation zum EZ 2</i> .....	348
8.4.5	<i>Zusammenfassende Perspektive auf Alternativen zur Kooperation</i> .....	349
8.5	Referenzen von Studierenden zu den drei Erhebungszeitpunkten .....	351
8.5.1	<i>Referenzen zum EZ 1</i> .....	351
8.5.2	<i>Referenzen zum EZ 2</i> .....	353
8.5.3	<i>Referenzen zum EZ 3</i> .....	354
8.5.4	<i>Zusammenfassende Perspektive auf Referenzen</i> .....	355
8.6	Vergleich von Überzeugungsmustern zu den drei Erhebungszeitpunkten.....	356
8.7	Exkurs: Exemplarische Darstellung von Ergebnissen unter der Perspektive der Professionalisierung für inklusive Bildung.....	361
<b>9</b>	<b>Diskussion der Ergebnisse .....</b>	<b>379</b>
9.1	Diskussion in Hinblick auf Kooperation in inklusiven Kontexten.....	379
9.2	Diskussion in Hinblick auf Praxisphasen in inklusiven Kontexten....	390
9.3	Diskussion in Hinblick auf Professionalisierung für inklusive Kontexte .....	398
<b>10</b>	<b>Methodenkritik .....</b>	<b>409</b>
<b>11</b>	<b>Offene Fragen und Vorschläge für die weitere Forschung ...</b>	<b>415</b>
<b>12</b>	<b>Fazit und Ausblick.....</b>	<b>417</b>
	<b>Literaturverzeichnis.....</b>	<b>423</b>
	<b>Abbildungsverzeichnis.....</b>	<b>447</b>
	<b>Tabellenverzeichnis.....</b>	<b>449</b>



# 1 Einleitung

„Das massivste Problem, das auf dem deutschen Bildungswesen lastet, ist der bislang kaum verminderte mächtige Einfluss der sozialen Herkunft eines Kindes auf seinen Schulerfolg. Ein Bildungswesen, in dem die Qualität der Abschlüsse in weitem Ausmaß durch die sozialen Verhältnisse bestimmt wird, in denen die Kinder aufwachsen, schmälert nicht nur die Lebensaussichten der Kinder aus bildungswidrigen Lebenslagen, sondern gefährdet auch demokratische Mitwirkungsprozesse im Gemeinwesen. Denn fehlende Bildung ist ein Nährboden für Vorurteile, Simplifizierungen, Verschwörungstheorien, ewige Wahrheiten und radikale Lösungen.“

(Krappmann, 2016, S. 70)

Die in diesem Zitat angesprochene Ungleichheit der Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen in Abhängigkeit ihrer sozialen Herkunft wird seit vielen Jahren in unzähligen Studien erhoben und bestätigt (Laubstein, Holz & Seddig, 2016; Stubbe, Schwippert & Wendt, 2016; Sturm, 2016b; Vock & Gronostaj, 2017). Sowohl im wissenschaftlichen, im (bildungs-)politischen als auch im schulpraktischen Diskurs wird über den Umgang mit dieser Ungleichheit kontrovers diskutiert. Als eine der umfassendsten Bemühungen im deutschen Bildungssystem, Ungleichheit zu minimieren, kann wohl die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN, 2006) durch die Bundesrepublik im Jahr 2009 gesehen werden. Auch wenn hier zunächst einmal eine spezifische Gruppe von Menschen mit Beeinträchtigungen explizit angesprochen wird, da diese nachweislich von Marginalisierung und Diskriminierung bedroht ist, so weist die UN-BRK in ihrem menschenrechtlichen Bezug darüber hinaus auf generelle Pflicht zur Vermeidung von Marginalisierung und Diskriminierung für Menschen(gruppen) im Allgemeinen hin (Dannenbeck & Dorrance, 2016). Die Forderung nach inklusiver Bildung im deutschen Schulsystem ergibt sich u.a. aus den umfassenden empirischen Erkenntnissen, dass für unterschiedliche Personen(gruppen) teils massive Bildungsungleichheiten unter den aktuellen Schul- und Unterrichtsstrukturen bestehen (Kocaj, Kuhl, Kroth, Pant & Stanat, 2014; Schuck, Rauer & Prinz, 2018). Inklusive Bildung unter einem menschenrechtlichen Bezug weitet damit die Perspektive von einem Einbezug einer spezifischen Gruppe von Menschen mit Beeinträchtigungen in ein bestehendes Regelschulsystem hin zu einer grundlegenden Umstrukturierung bestehender Institutionen unter der Maßgabe der Partizipation aller ihr innewohnenden Mitglieder.

Meine Perspektive auf das Thema Inklusion ist durch zwei berufliche Erfahrungskontexte geprägt, die sich im aktuellen Schulsystem häufig different darstellen oder gar antinomisch zueinander verhalten: Auf der einen Seite prägen mich die schulischen Erfahrungen als Sonderpädagoge oder auch „Fördertante“ (Heinrich et al., 2014) im Rahmen von Einzelintegrationen für Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Bereich körperlich-motorische Entwicklung unter „Gymnasialempfehlungskindern“ (ebd.) an unterschiedlichen Schulen. Auf der anderen Seite steht meine sowohl normativ menschenrechtlich als auch empirisch geprägte Auseinandersetzung mit dem Diskurs der inklusiven Bildung im Rahmen meiner Abordnung an die Westfälische Wilhelms-Universität Münster. Innerhalb dieser Pole entwickelte sich ein Handlungs- und Reflexionsfeld, das mich immer wieder neu herausforderte und gleichzeitig mein besonderes Interesse die komplexe Thematik weckte.

Im Rahmen des beschriebenen beruflichen Auftrags der Einzelintegration von Schüler\*innen mit dem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Bereich der körperlichen und motorischen Entwicklung in allgemeinbildende Schulen habe ich die Kooperation mit den jeweiligen Klassen- und Fachlehrkräften als eine meiner zentralen Aufgaben gesehen, da der Prozess der Inklusion bzw. Exklusion von Schüler\*innen(gruppen) in einem hohen Maße auch von der Zusammenarbeit der unterschiedlichen Akteur\*innen abhängig ist. Gleichmaßen gab es innerhalb meines Auftrags immer wieder gelungene und auch misslungene Kooperationsmomente. So habe ich an ganz vielen Stellen großes Interesse und Engagement der Regelschulkolleg\*innen für die Verwirklichung einer Idee von Inklusion wahrgenommen und konnte in vielen Momenten sehr viel über Schule, Schüler\*innen, ein Miteinander und das Lernen selbst lernen. Genauso gab es aber auch Momente, in denen eine Zusammenarbeit an Strukturen, der Organisation des Unterrichts, der (fehlenden) Interaktion oder aber auch der fehlenden persönlichen Bereitschaft von Lehrkräften scheiterte.

Die von Heinrich et al. zitierten und auf meine persönliche Situation übertragenen Bezeichnungen deuten deshalb mit einem Augenzwinkern auf eine grundsätzliche Problematik im Transformationsprozess in Richtung Inklusion. Deutlich wird über diesen Studienbezug, dass es sich bei meinen anekdotischen schulkulturellen und -organisatorischen Erfahrungen als Sonderpädagoge in (vermeintlich) inklusiven Kontexten nicht um eine Ausnahmesituation handelt, son-

dern dass sich diese Perspektive einer Zwei-Gruppen-Theorie (Hinz...) aus „normal“ vs. „behindert“ mit all ihren Folgen, wie z.B. der Art und Weise der Unterrichtsgestaltung und der damit verbundenen (fehlenden) Kooperation der unterschiedlichen Lehrkräfte empirisch für das aktuelle Schulsystem nachweisen lässt.

Diese persönlichen Erfahrungen und empirischen Erkenntnisse zur Kooperation in inklusiven Kontexten prägen deshalb in besonderer Weise das Forschungsinteresse der vorliegenden Arbeit. Dabei ist, neben der schulstrukturellen, schulorganisatorischen und inhaltlichen Notwendigkeit der Veränderung des deutschen Schulsystems in Richtung Inklusion, dieser Transformationsprozess auch eine Frage der (zukünftigen) Lehrer\*innenbildung (European Agency for Development in Special Needs Education, 2012; Heinrich et al., 2013). Die Arbeit entstand im Rahmen meiner Tätigkeit in der Lehrer\*innenbildung für inklusive Bildungskontexte an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. Im Fokus meines Forschungsinteresses standen Studierende der verschiedenen Regelschullehrämter, die zukünftig die Entwicklung inklusiver Schulkulturen mitgestalten sollen und deren damit verbundener Auftrag auch die Kooperation mit weiteren Akteur\*innen sein wird. Vor diesem Hintergrund stellt diese Arbeit zwei leitende Forschungsfragen:

- 1. Welche Überzeugungen zeigen Studierende, wenn sie das Themenfeld der Kooperation in inklusiven Kontexten in diskursiven Auseinandersetzungen vor bzw. nach schulischen Praxisphasen bearbeiten?*
- 2. Welche Differenzierungen bzw. Veränderungen lassen sich in den Überzeugungen zur Kooperation in inklusiven Kontexten in den diskursiven Auseinandersetzungen von Lehramtsstudierenden nach unterschiedlichen schulischen Praxisphasen im Studienverlauf erkennen?*

(detailliert zu den Forschungsfragen siehe Kapitel 7.1)

Die Arbeit gliedert sich in einen theoretischen und einen empirischen Teil. Im Theorieteil werden zunächst die grundlegenden Konzepte und Theorien für das Forschungsvorhaben geklärt. Dazu ist es in Kapitel 2 zunächst notwendig, das der Arbeit zugrundeliegende Inklusionsverständnis zu klären und zu definieren. Einen Schwerpunkt bildet hier als schulische Umsetzung einer Idee von Inklusion die inklusive Bildung. Anhand zweier aktueller Studien zum gemeinsamen Lernen werden empirische Ergebnisse zur inklusiven Bildung vorgestellt und

diskutiert. Hierüber zeichnet sich der grundsätzliche schulische Rahmen ab, in dem sich die Lehramtsstudierenden in Praxisphasen aktuell bewegen werden.

Kapitel 3 widmet sich dem Thema Kooperation. Ausgehend von einer Begriffsklärung werden die kollegiale Kooperation als auch die multiprofessionelle Kooperation sowohl definitorisch als auch empirisch in den Blick genommen. Einen Schwerpunkt bilden hier die empirischen Ergebnisse der Kooperation zwischen Regelschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik.

Das Konstrukt der Überzeugungen als das der Arbeit zugrundeliegende Konzept wird in Kapitel 4 aufgearbeitet. Zunächst werden Überzeugungen in ihrer Abgrenzung zu anderen Konstrukten wie Einstellungen, Beliefs oder auch Wissen definiert. Anschließend erfolgt über ein Review empirischer Ergebnisse zu Überzeugungen von Lehrkräften (und auch Lehramtsstudierenden) zur schulischen Inklusion und zur Kooperation eine Fokussierung auf das eigene Forschungsinteresse.

Die Studie bewegt sich in der Fokussierung auf Überzeugungen von Lehramtsstudierenden zur Kooperation grundsätzlich im Bereich der Professionalisierung. Zunächst werden deshalb mit dem kompetenzorientierten, dem strukturtheoretischen und dem berufsbiographischen Ansatz die drei zentralen Konzepte der Lehrkräftebildung in Kapitel 5 vorgestellt und für den Rahmen der Studie nutzbar gemacht. Gerade das berufsbiographische Professionalisierungsverständnis und der kompetenzorientierte Ansatz der adaptiven Lehrkompetenz entfalten hier eine hohe Relevanz für den Rahmen der vorliegenden Studie. Darüber hinaus wird der Diskurs um eine Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräften für inklusive Bildung aufgezeigt und diskutiert.

Neben der allgemein bestehenden Forderung nach Praxisphasen im Lehramtsstudium, die jedoch in ihrer Wirkung empirisch uneindeutig für die Professionalisierung von Lehrkräften beschieden wurden, werden Praxisphasen in inklusiven Kontexten als ein zentraler Professionalisierungsaspekt für inklusive Bildungskontexte angesehen. Komplettiert wird der theoretische Rahmen der Arbeit deshalb in Kapitel 6 mit dem Thema Praxisphasen in der Lehrer\*innenbildung. Formuliert Ziele und Funktionen von Praxisphasen sowie zentrale empirische Befunde werden zunächst vorgestellt. Mit dem Angebot-Nutzungs-Modell für Praxisphasen (Hascher & Kittinger, 2014) wird dann ein Modell für die eigene Forschung zugrunde gelegt. Im Diskurs um Praxisphasen wird das Verhältnis von Theorie und Praxis in der Lehrer\*innenbildung teils kontrovers zwischen

den unterschiedlichen Beteiligten diskutiert. Der vorliegenden Arbeit wird deshalb mit Verweis auf Leonhard (2018) eine Verhältnisbestimmung der beiden Pole zugrunde gelegt.

Mit Kapitel 7 beginnt der empirische Teil der Arbeit. Hier werden die leitenden Forschungsfragen entwickelt, das Forschungsdesign erörtert, sowie die Erhebungs- und Auswertungsmethode vorgestellt und begründet. Die Überzeugungen von Lehramtsstudierenden zur Kooperation in inklusiven Kontexten werden über Fokusgruppendifkussionen (Misoch, 2015; Schulz, 2012) erhoben, da diese Methode die Möglichkeit bietet, ein fokussiertes Thema (in diesem Fall Kooperation in inklusiven Kontexten) bei gleichzeitiger Offenheit für das Relevanzsystem der Teilnehmer\*innen zu bearbeiten. Mit der qualitativen Inhaltsanalyse in der inhaltlich-strukturierenden Form (Kuckartz 2018) wurde eine dem Datenmaterial angemessene Auswertungsmethode gefunden. Die qualitative Inhaltsanalyse wird zunächst in allen Phasen erläutert und in ihrer Anwendung auf das eigene Forschungsinteresse erörtert (Kapitel 7.6). Detailliert wird die Entwicklung des deduktiv-induktiven Kategoriensystems beschrieben und nachvollziehbar gemacht.

Kapitel 8 widmet sich der systematischen Darstellung der erhobenen Daten zu den drei Erhebungszeitpunkten. Die Ergebnisse werden zunächst getrennt nach Erhebungszeitpunkt entlang des Ebenenmodells der Kooperation (individuell, interaktionell, sachbezogen, institutionell), welches das deduktive Gerüst des Kategoriensystems bildet, dargestellt (Kapitel 8.1–8.3). Darüber hinaus werden die Daten der induktiven Kategorien „Alternativen zur Kooperation“ (Kapitel 8.4) und „Referenzen“ (Kapitel 8.5) detailliert aufgezeigt. Mit Blick auf die zweite leitende Forschungsfrage nach einer Differenzierung von Überzeugungsmustern zu den drei Erhebungszeitpunkten aufgeführt. Vor dem Hintergrund der diskutierten Rahmenbedingungen einer Professionalisierung für inklusive Kontexte in Form von Wissen, praktischer Erfahrung und Reflexion wird in Kapitel 8.7 im Rahmen eines Exkurses ebendiese Perspektive auf Professionalisierung beispielhaft auf der sachbezogenen Ebene zum Erhebungszeitpunkt 2 und 3 untersucht und für die weitere Diskussion nutzbar gemacht.

Kapitel 9 widmet sich der umfassenden Diskussion der Ergebnisse und damit der Beantwortung der beiden Forschungsfragen. Die Studienergebnisse werden fokussiert in Bezug auf Kooperation, Praxisphasen und Professionalisierung diskutiert und damit systematisch an den theoretischen Teil rückgebunden.

Jeder Forschungsprozess ist mit gezielten Perspektiven, Entscheidungen und damit auch Limitierungen verbunden. In Kapitel 9 werden die forschungsmethodischen Entscheidungen daher kritisch reflektiert und alternative Perspektiven im Forschungsdesign und -vorgehen aufgezeigt.

Kapitel 11 zeigt auf, welche offenen Fragen und weiterführenden Forschungsperspektiven sich aus den Ergebnissen ergeben. Im Sinne einer abschließenden Betrachtung endet die Arbeit in Kapitel 12 mit einem Fazit und Ausblick. Hier werden sowohl grundsätzliche Studienstrukturen als auch Lehrkonzepte aufgezeigt, die sich aus den Studienergebnissen ableiten lassen.

# **THEORETISCHER TEIL**



## 2 Inklusion

Mit dem Begriff Inklusion wird ein Reformbestreben in Bezug auf gesellschaftliche Strukturen und Perspektiven verbunden, das die unlimitierte Partizipation aller ermöglichen und Diskriminierung minimieren möchte. Auch für die Schule gilt Inklusion oftmals als „Leitprinzip der bildungspolitischen Entwicklung“ (Biewer & Schütz, 2016, S. 126) und wird mitunter als eines der „umfangreichsten Schulreformen der letzten 100 Jahre“ (Grosche, 2015, S. 18) bezeichnet. Auffallend ist dabei, dass für das, was Inklusion ist und sein soll, unterschiedlichste Antworten und Positionen ausgemacht werden können und der Diskurs darüber einer „babylonischen Sprachverwirrung“ (Wocken, 2010, S. 204) gleichkommt. Ein Konsens erscheint kaum möglich und dies führt somit eher zur Beliebigkeit seiner Verwendung (Katzenbach, 2015a). „Bislang existiert keine allgemein anerkannte Definition von Inklusion, die trennscharf, logisch konsistent und widerspruchsfrei wäre.“ (Grosche, 2015, S. 20) Obwohl Inklusion nach wie vor als diffuser Begriff (Werning, 2010) mit „teils widersprechenden Vorstellungen“ (Cramer & Harant, 2014, S. 639) erscheint, sollen zentrale Aspekte an dieser Stelle vorgestellt und mit Blick auf eine schulische Umsetzung diskutiert werden. Zunächst wird der Begriff Inklusion deshalb in seiner allgemeinen Bedeutung (Kapitel 2.1) und mit Blick auf die menschenrechtliche Verortung (Kapitel 2.2) definiert, anschließend erfolgt eine definitorische Übertragung auf die inklusive Pädagogik (Kapitel 2.3) und inklusive Bildung (Kapitel 2.4).

### 2.1 Definition des Begriffs Inklusion

Hinz (2002) definiert Inklusion als „Einbezogenheit als vollwertiges Mitglied der Gemeinschaft (...) unabhängig von Fähigkeiten und Unfähigkeiten“ (S. 356). Nach Sturm verweist der Ansatz der Inklusion darauf, „genau jene ausgrenzenden und marginalisierenden Strukturen und Praktiken zu fokussieren, die zu Exklusionen führen – mit dem Ziel, sie zu überwinden“ (Sturm, 2016b, S. 134). Der Begriff Inklusion ist dabei immer in seiner Relation zu Exklusion zu bestimmen (Budde & Hummrich, 2015). In ihrer vierten Auflage des Index für Inklusion machen Booth und Ainscow (2017) dies mit Blick auf die praktische Handlungsebene deutlich, wenn sie formulieren: „Inklusion ist für uns ein kontinuierlicher Prozess aktiver Teilhabe mit dem Ziel, partizipative Strukturen zu schaffen und

inklusive Werte in Handeln umzusetzen.“ (S. 31). Historisch lassen sich, so Biewer und Schütz (2016) mit Bezug auf Operetti, Walker und Zhang (2013) für den Begriff „inclusion“ vier Perspektiven ausmachen, die teilweise parallel oder aber auch sukzessive verliefen. Die erste, menschenrechtsbasierte Perspektive greife zurück auf die allgemeinen Menschenrechte der Vereinten Nationen von 1948, die zweite Perspektive sei assoziiert mit einer Antwort auf Fragen des Umgangs mit „special needs“, die dritte beziehe sich allgemein auf marginalisierte Gruppen und die vierte Perspektive sei verbunden mit einem umfassenden Transformationsprozess des Erziehungssystems. Feuser (2010) nennt als verbindendes Element der verschiedenen Diskursstränge in Bezug auf Inklusion das Ziel einer „auf Anerkennung und Differenz basierenden menschlichen Gemeinschaft ohne Ausgrenzung“ (S. 18).

Katzenbach begreift Inklusion „als eine Programmatik, die fundamental in die soziale Wertebasis, in institutionelle Routinen und in gesellschaftliche Machtstrukturen eingreift“ (Katzenbach, 2015b, S. 23) und sich damit immer auch in gesellschaftlichen Spannungsverhältnissen bewegt. In diesem Verständnis zielt Inklusion „auf das selbstverständliche, gleichberechtigte und wertschätzende Miteinander der Verschiedenen“ (Katzenbach, 2015a, S. 23)

Im diesem normativ geführten Diskurs um Inklusion wird nach Cramer und Harant (2014) gegenseitige Anerkennung als konstitutives und regulatives Prinzip pädagogischen Denkens und Handelns zwar gefordert, die in der modernen Gesellschaft inhärente Antinomie zwischen dieser bedingungslosen Anerkennung in juristischen oder ethisch-pädagogischen Formulierungen einerseits und den gesellschaftlich-ökonomischen Anpassungsforderungen andererseits wird dabei aber nicht expliziert. So formulieren Cramer und Harant (2014) mit Blick auf gesellschaftlich feststellbare Partiallogiken:

„Allgegenwärtig zeigt sich partikulare Zweckverfolgung, die auf Verwertbarkeit und konstennutzenmaximierte Anwendbarkeit zielt (Ökonomie) und die der (...) beabsichtigten Realisierung von Inklusion widerstrebt. Anerkennung wird nicht grundlos gewährt, sie muss durch Leistung im Sinne der Hervorbringung von Gütern, die das Partikularinteresse anderer befriedigen, verdient werden – mit dem Risiko einer Reduktion des Individuums auf ökonomische Gesichtspunkte.“ (S. 645)

Die Nichtbeachtung und -bearbeitung dieser Antinomie führe laut Cramer & Harant (2014) in der Folge zu Aporien im programmatischen Inklusionsver-

ständnis. Mit Blick auf das Bildungssystem und die Schule soll dies weiter expliziert werden. Bevor Inklusive Bildung allgemein und deren Umsetzung von Inklusion in der Institution Schule im Speziellen diskutiert werden, soll ein zentraler Diskussionsstrang der Debatte, die UN-Behindertenrechtskonvention, einbezogen werden.

## 2.2 Die UN-Behindertenrechtskonvention: eine politische Perspektive auf Inklusion

Die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention<sup>1</sup> durch die Bundesrepublik Deutschland im März 2009 hat großen Einfluss auf die nationalen Entwicklungen in Bezug auf die Gestaltung inklusiver Strukturen gehabt. Erst die damit verbundene Rechtsverbindlichkeit hat dazu geführt, dass das Thema im erziehungswissenschaftlichen Diskurs auf einer breiteren Basis wahrgenommen und bearbeitet wurde. Zweck der Konvention ist es, „den vollen und gleichberechtigten Genuss aller Menschenrechte und Grundfreiheiten durch alle Menschen mit Behinderungen zu fördern, zu schützen und zu gewährleisten“ (UN-Behindertenrechtskonvention 2006).

Die Interpretation der Konvention steht allerdings in der Gefahr, „auf einem nicht hinreichenden und im Sinne der UN-BRK unzulänglichen Verständnis von Inklusion, Nicht-Diskriminierung und zu diesem Zweck erforderlichen angemessenen Vorkehrungen zu fußen“ (Dannenbeck & Dorrance, 2016, S. 15), nämlich der Konzentration auf die Heterogenitätsdimension Behinderung (Hinz, 2013; UNESCO, 2008) bzw. deren schullogischer Ausprägung in Form sonderpädagogischen Förderbedarfs<sup>2</sup> (Sturm, 2016b).

Die Perspektive und die Ausrichtung der UN-BRK bestehen aber in ihrem menschenrechtlichen Bezug und damit „nicht auf positiv ausformulierte strukturelle

---

<sup>1</sup> Abgekürzt UN-BRK.

<sup>2</sup> Sonderpädagogischer Förderbedarf wird als schuleigene Kategorie von Behinderung gefasst (Sturm 2016). Die rechtliche Bezeichnung von Schüler\*innen mit einem festgestellten Bedarf an sonderpädagogischen Unterstützungsleistungen unterscheidet sich in den verschiedenen Bundesländern. So wird von sonderpädagogischem Förderbedarf oder sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf gesprochen. Im Theorieteil dieser Arbeit sind die Begriffe inhaltlich gleichzusetzen. In eigenen Ausführungen wird auf die aktuelle Bezeichnung eines sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs aus der Verordnung des Landes NRW zurückgegriffen.

oder organisatorische Sonderkriterien zur verbesserten Integration von Behinderten, sondern auf die Schaffung gesellschaftlicher Voraussetzungen, die geeignet sind, die Teilhabe aller zu gewährleisten“ (Dannenbeck & Dorrance, 2016, S. 17). Damit wird die Perspektive auf die Diagnose grundlegend vorherrschender Exklusions- und Diskriminierungsverhältnisse im System gerichtet mit dem Ziel ihrer Beseitigung – im Unterschied zum Blickwinkel auf das exkludierte und diskriminierte Individuum.

„Insofern geht es bei der Anwendung der UN-BRK nicht um die Formulierung und Etablierung von Sonderrechten für eine spezifische nach diagnostischen Kriterien definierbare Zielgruppe, sondern um das akzessorische Verbot von Diskriminierung aufgrund einer kulturell relevanten und gesellschaftlich wirksamen Differenzkategorie“ (Dannenbeck & Dorrance, 2016, S. 19).

Es handelt sich bei der UN-BRK nicht um ein „Spezialrecht für Behinderte“, sondern um eine Spezifizierung der allgemeinen Menschenrechte. Die Perspektive weitet sich damit auf eine Verpflichtung auf die allgemeinen Menschenrechte, auf „das bedingungslose Verbot jeglicher Formen von Diskriminierung, das unbedingte Recht auf Selbstbestimmung und das uneingeschränkte Recht auf gleiche Teilhabe“ (Wocken, 2011, S. 91).

Während der Gesamttext der UN-BRK auf alle Lebensbereiche zielt, richtet sich die Perspektive von Artikel 24 explizit auf Bildung und Schule und soll deshalb an dieser Stelle aufgeführt werden. Hier heißt es:

„(1) Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein integratives Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen mit dem Ziel,

a) die menschlichen Möglichkeiten sowie das Bewusstsein der Würde und das Selbstwertgefühl des Menschen voll zur Entfaltung zu bringen und die Achtung vor den Menschenrechten, den Grundfreiheiten und der menschlichen Vielfalt zu stärken;

b) Menschen mit Behinderungen ihre Persönlichkeit, ihre Begabungen und ihre Kreativität sowie ihre geistigen und körperlichen Fähigkeiten voll zur Entfaltung bringen zu lassen;

c) Menschen mit Behinderungen zur wirklichen Teilhabe an einer freien Gesellschaft zu befähigen.“ (UN, 2006)

Mit Sturm (2016b) ist davon auszugehen, dass in Artikel 24 der UN-BRK die allgemeinen menschenrechtlichen Prämissen lediglich an der Perspektive von Menschen mit Behinderungen konkretisiert werden und „von einem sozialwissenschaftlichen Verständnis von Behinderung ausgegangen“ (S. 133) werden kann, welches nicht personen- sondern situationsbezogen argumentiert. Behinderung zeige sich damit nicht in Personen, sondern in Interaktionen verortet, die Inklusion ermöglichen oder Exklusion hervorbrächten. Ein solches sozialwissenschaftliches Verständnis von Behinderung verlagere die Perspektive weg von der Beschreibung von „Unzulänglichkeiten“ einzelner in Bezug auf eine sozial konstruierte Normsetzung hin zur Analyse behindernder, ausgrenzender und diskriminierender Strukturen und Prozesse. Dem Einzelnen werde damit kein Anpassungs- und Veränderungszwang im Hinblick auf eine gesetzte Norm auferlegt. Stattdessen sollen diskriminierende und ausgrenzende Muster und Strukturen in der Gesellschaft aufgedeckt und mit der Perspektive auf Barrierefreiheit und Partizipation aller weiterentwickelt werden.

## 2.3 Inklusive Pädagogik

Was heißt Inklusion nun in seiner Anwendung auf den Bereich der Pädagogik? Nachdem Inklusion im pädagogischen Bereich zunächst überwiegend im Bereich der Schule diskutiert wurde, entwickelte sich, so Biewer und Schütz (2016), eine Übertragung auf andere pädagogische Bereiche, die im Deutschen mit inklusiver Pädagogik bezeichnet und von Biewer (2016) grundlegend definiert wurde:

„Inklusive Pädagogik bezeichnet Theorien zur Bildung, Erziehung und Entwicklung, die Etikettierungen und Klassifizierungen ablehnen, ihren Ausgang von den Rechten vulnerabler und marginalisierter Menschen nehmen, für deren Partizipation in allen Lebensbereichen plädieren und auf eine strukturelle Veränderung der regulären Institutionen zielen, um der Verschiedenheit der Voraussetzungen und Bedürfnisse aller Nutzer/innen gerecht zu werden“ (S. 193).

Inklusive Pädagogik zielt damit auf die gleichberechtigte Anerkennung der Verschiedenheit menschlichen Lebens und die Partizipation und Teilhabe aller Menschen an Bildung, Erziehung und Entwicklung. Nicht mehr der Einzelne muss sich an die bestehenden Strukturen anpassen, sondern die entsprechenden Institutionen sind aufgefordert, der Verschiedenheit der Voraussetzungen und Be-

dürfnisse des Einzelnen gerecht zu werden. Den Ausgangspunkt aller Bemühungen definiert Biewer (2016) in den Rechten von verletzlichen und von Ausgrenzung bedrohten Menschen mit dem Ziel, für deren Partizipation einzutreten. Die Ablehnung von Etikettierungen und Klassifizierungen spielt in dieser Diskussion in ihrer grundgelegten Normativität eine zentrale Rolle. Der Ansatz der (De-)Kategorisierung geht davon aus, dass mit einer Klassifizierung und Einteilung von Menschen in Bezug auf ein bestimmtes Merkmal (z.B. Behinderung bzw. sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf) Hierarchisierungen entstehen, die mit Abwertungen, Ausgrenzung und Diskriminierung verbunden sind und deshalb vermieden werden sollen. Diese Diskussion soll im weiteren Verlauf unter dem Aspekt von Thematisierung und De-Thematisierung von Differenz mit Blick auf die Schule spezifiziert werden.

## 2.4 Inklusive Bildung: eine Perspektive für die Schule

Die nach wie vor aktuelle Debatte um die konkrete Ausgestaltung der UN-BRK für den Bereich der Schule gibt „Impulse für eine Neubelebung der Debatte um eine Bildung für alle“ (Heimlich, 2016, S. 48) oder auch zur „Gestaltung einer Schule für alle“ (Sturm, 2016b, S. 134), die bereits seit Jahrzehnten von unterschiedlichen Akteur\*innen mit unterschiedlichen theoretischen und begrifflichen Entwicklungen geführt wird. So nimmt der schulische Inklusionsdiskurs gerade in Deutschland Bezug auf die Integrationsbewegung (Eberwein & Knauer, 2009; Prengel, 2006; Preuss-Lausitz, 1998), die sich bereits in den 1970er und 1980er Jahren in der Kritik an der Sonderpädagogik und dem ihr innewohnenden Behinderungsverständnis formierte.

### 2.4.1 Inklusive Bildung aus der Perspektive der empirischen Forschung

Der Diskurs um Inklusion, der bisher eher in seiner spannungsreichen, (bildungs-)politischen und normativ aufgeladenen Perspektive dargestellt wurde, soll nun aus einer empirischen Perspektive mit dem Schwerpunkt auf Schule und Unterricht beleuchtet werden. Dabei fällt in der Zusammenschau wissenschaftlicher Arbeiten zu Integration (und Inklusion) auf, dass häufig Darstellungen normativer Grundlagen und gelungener Projekte präsentiert werden (Böhm, Felbermayr & Biewer, 2018). Bezugnehmend auf die Begleitforschung zu den integrativen Modellprojekten der 1970er und 1980er Jahre weisen Böhm et al. (2018) darauf hin, dass diese

Projekte gezwungen waren, ihre Wirksamkeit erst unter Beweis zu stellen und mit ihren Projekten in Konkurrenz zur Regel- und zur Sonderschule standen. Dieser „Druck“ der Legitimierung machen die feststellbare normative Ausrichtung und die Perspektive auf gelungene Elemente nachvollziehbar.

Daneben machen Böhm et al. (2018) aber in ihrer Zusammenschau zentraler Forschungsbefunde zur Inklusion in der Schule auf eine weitere Wirkung der integrativen Modellprojekte aufmerksam:

„Die Bücher der wissenschaftlichen Begleitungen von Modellprojekten und Schulversuchen der 1970er und 1980er Jahre hatten mit ihrer Kombination aus Beschreibung und wissenschaftlicher Beforschung des dargestellten Schulmodells z.T. strukturbildende Wirkungen auf das Schulsystem und beförderten die Konzipierung, Umsetzung und Verbreitung schulischer Integration.“ (S. 143)

Böhm et al. (2018) vermuten mit dieser Aussage, dass die Modellprojekte und Schulversuche strukturbildende Wirkungen auf eine integrative Schulentwicklung hatten und die Ausgestaltung mitbestimmten. Inwieweit diese hier beschriebenen strukturbildenden Wirkungen der integrativen Modellprojekte auf das Schulsystem ggf. auch in der Bewertung aktueller Befunde bedacht werden müssen, kann an dieser Stelle jedoch nicht beantwortet werden.

Preuss-Lausitz (2009) stellt in einem Sammelreferat die Ergebnisse deutschsprachiger Integrationsforschung ab den 1980er Jahren auf unterschiedlichen Ebenen zusammen:

- In Bezug auf *Unterrichtsformen und Didaktik* werden geöffnete Unterrichtsformen (Wochenplanarbeit, Freiarbeit, Projektunterricht, ziendifferenzierter Unterricht) in einem Wechsel von Gemeinsamkeit und innerer Differenzierung positiv herausgestellt.
- Die Untersuchungen zu *Schulleistungen* machen deutlich, dass Schüler\*innen mit dem Förderschwerpunkt Lernen im gemeinsamen Unterricht bessere Schulleistungen zeigen.
- Schüler\*innen mit Unterstützungsbedarf sind im Allgemeinen in die Klassengemeinschaft und damit *sozial integriert*, Probleme treten eher bei Schwierigkeiten im Verhalten bzw. Aggressionen auf.
- In integrativen Klassen zeigt sich ein günstigeres *Klassenklima*.
- Der gemeinsame Unterricht wird von Eltern akzeptiert.

- Lehrer\*innenkooperation stellt sowohl eine Ent- als auch eine Belastung dar.

Zusammenfassend stellt er fest, dass die Ergebnisse der deutschsprachigen Integrationsforschung insgesamt „eine beachtliche Übereinstimmung“ (Preuss-Lausitz, 2009, S. 460) in vielen Feldern aufweisen.

Mit der Ratifizierung der UN-BRK und der damit verbundenen Rechtsverbindlichkeit inklusiver Bildung im Jahr 2009 nahm der für die Schulversuche der 1980er Jahre beschriebene empirische Legitimationsdruck ab. Die empirische Forschung fokussiert nun stärker Formen der Umsetzung pädagogisch-inklusi- ver Handlungsstrategien und auch fachdidaktische Fragestellungen (Böhm et al., 2018). In einer Zusammenschau nationaler und internationaler Studien stellt Möller (2013) resümierend fest, dass sich positive, aber eher kleine Effekte in- klusiver Beschulung für Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Unterstüt- zungsbedarf (zumeist für den Förderschwerpunkt Lernen) ausmachen lassen. Auch eine aktuelle Studie des Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswe- sen (IQB) (Kocaj et al., 2014; Kocaj et al., 2015), auf die im weiteren Verlauf näher eingegangen werden soll, untersucht genau diesen Einfluss der Art der Be- schulung von Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf auf die schulischen Kompetenzen im Bereich Lesen, Zuhören und Mathematik am Ende der vierten Jahrgangsstufe.

In der Bewertung unterschiedlicher Sammelreferate von Studien zur Integration kommen die Autor\*innen der Studie „Evaluation inklusiver Bildung in Ham- burgs Schulen (EiBiSch)“ (Schuck et al., 2018) zu dem Schluss, dass es sich bei einem Großteil der zitierten Studien um Querschnittsuntersuchungen handelt und dass Längsschnittstudien, die die Entwicklung von Integration (bzw. Inklus- ion) über mehrere Jahre in den Blick nehmen, dagegen erst neuerdings durch- geführt werden. Zu nennen sind hier beispielsweise die wissenschaftliche Be- gleitung des Kreises Mettmann (Krull, Urton, Wilbert & Hennemann, 2018), das Pilotprojekt „Inklusive Grundschule“ (PING) (Spörer, Schröder-Lenzen, Vock & Maaz, 2015), die Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklu- siven und exklusiven Förderarrangements (BiLieF) (Neumann, Lütje-Klose, Wild & Gorges, 2017) oder die EiBiSch-Studie selber (Schuck et al., 2018).

Aus der Fülle der aufgeführten, breit angelegten empirischen Studien zu Inklus- ion in der Schule werden nun gezielt Untersuchungen dargestellt, die für das

vorliegende Forschungsinteresse von Bedeutung erscheinen. Das in dieser Studie formulierte Forschungsinteresse richtet seinen Blick auf Überzeugungen von Lehramtsstudierenden zur Kooperation in inklusiven Kontexten mit Blick auf erlebte Praxisphasen im Studium. Diese Praxisphasen werden in Schulen innerhalb Deutschlands (überwiegend in NRW) absolviert. Die im Forschungsinteresse anvisierten Überzeugungen werden damit in Hinblick auf die Gestaltung inklusiver Bildung im deutschen Bildungssystem relevant. Aus diesem Grund erscheint ein Blick auf Studien relevant, die ihren Blick auf das deutsche Bildungssystem richten:

- Unter einer quantitativ vergleichenden Perspektive wird anhand der Studie „Wo lernen Kinder mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf besser?“ von Kocaj et al. (2014) dargestellt, ob und wie sich die Kompetenzen von Schülern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf an Regel- und Förderschulen unterscheiden (nachfolgend IQB-Studie benannt).
- In einer längsschnittlichen, evaluativen Perspektive inklusiver Bildung wird die Studie „EiBiSch – Evaluation inklusiver Bildung in Hamburgs Schulen“ von Schuck et al. (2018) in den Blick genommen, die die Bemühungen um eine einheitliche Entwicklung inklusiver Bildung in Hamburger Schulen beleuchtet (nachfolgend EiBiSch-Studie benannt).

Mit der IQB-Studie (Kocaj et al., 2014) wird beispielhaft eine Studie aufgezeigt, die vergleichend die schulischen Förderorte für Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf in den Blick nimmt. Auch wenn der sonderpädagogische Unterstützungsbedarf als schulische Kategorie von Behinderung, wie oben dargestellt, nur eine Dimension inklusiver Bildung darstellt, wird diese in der schulischen Praxis häufig als die zentrale Herausforderung bzw. Differenzkategorie wahrgenommen und diskutiert (Sturm, 2016b). In Bezug auf den Schulerfolg von Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf in unterschiedlichen schulischen Settings bestätigen alle aktuellen Studien (Kocaj et al., 2015; Spörer et al., 2015; Wild, Schwinger, Lütje-Klose, Yotyodying & Gorges, 2015) in der Gesamtschau die früheren Erkenntnisse der Integrationsbewegung (Preuss-Lausitz, 2009). Die Auswahlkriterien für die Darstellung der IQB-Studie liegen im methodischen Vorgehen ebendieser. Erstens nutzt die Studie mit Rückgriff auf den bundesweiten IQB-Ländervergleich Primarstufe 2011 eine breite Datengrundlage und zweitens wird im Einsatz eines Propensity Score

Matching -Verfahrens zur Kontrolle bestehender Gruppenmerkmale (Kocaj et al., 2015) ein entscheidendes Qualitätsmerkmal der Studie gesehen.

Die Auswahl und Darstellung der EiBiSch-Studie (Schuck et al., 2018) kann neben ihrer Aktualität durch weitere Aspekte begründet werden: Hier ist zum einen unter methodischen Gesichtspunkten sowohl das längsschnittliche Vorgehen als auch die umfassende Datenerhebung in zwei Teilprojekten (quantitativ und qualitativ) zu nennen. Zweitens liegt mit der im Schuljahr 2012/2013 flächendeckend eingeführten inklusiven Bildung in Hamburg ein im Vergleich der Bundesländer interessantes Forschungsfeld vor, da hier von einer höheren (bildungspolitischen) Verbindlichkeit ausgegangen werden kann.

#### 2.4.2 Studie „Wo lernen Kinder mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf besser?“

Die vom IQB verantwortete Studie (Kocaj et al., 2014; Kocaj et al., 2015) untersucht, ob sich die Kompetenzen von Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf in den Förderschwerpunkten Lernen, emotional-soziale Entwicklung und Sprache an Regel- und Förderschulen im Primarbereich unterscheiden. Grundlage des Vergleichs stellen die Daten des bundesweiten IQB-Ländervergleichs der Primarstufe dar. Die in diesem Rahmen über standardisierte Leistungstests erhobenen Kompetenzen von Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf an Regelschulen (n=658) werden mit den Daten von vergleichbaren Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf an Förderschulen (n=413) verglichen. Um diese Vergleichbarkeit herzustellen bzw. mögliche Gruppenunterschiede zu kontrollieren, wendeten Kocaj et al. (2014) ein sogenanntes Propensity Score Matching an, das zur statistischen Kontrolle von Selektionseffekten eingesetzt wird. Danach werden nur die Schüler\*innen beider Gruppen (Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf an einer Regelschule bzw. an einer Förderschule) in ihrer Leistung verglichen, die ähnliche Propensity Scores aufweisen. Hiermit wird der Versuch unternommen, statistische Zwillinge zu bilden. Andere Einflussfaktoren, wie beispielsweise der familiäre Hintergrund, sollen über dieses Verfahren kontrolliert ausgeschlossen werden. Leistungsunterschiede können demnach eindeutiger auf den Gruppenfaktor, hier die Art der Beschulung zurückgeführt werden (Kocaj et al., 2014). Die Ergebnisse der Studie werden hier überblicksartig dargestellt:

- Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf, die eine Regelschule besuchten, wiesen in allen untersuchten Bereichen höhere Leistungen auf als vergleichbare Schüler\*innen in Förderschulen.
- Insbesondere Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf Lernen profitieren vom Unterricht in der Regelschule.
- Für Schüler\*innen mit dem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf Sprache lassen sich dagegen nur geringe oder keine bedeutsamen Leistungsunterschiede zwischen Regel- und Förderschule ausmachen.
- Die Leistungsvorsprünge von Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf in Regelschulen betragen über alle Förderschwerpunkte hinweg einen Lernzuwachs von einem halben Schuljahr im Lesen und in Mathematik sowie einem Schuljahr im Zuhören.
- Der Leistungsvorsprung in Regelschulen lag für Schüler\*innen mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Lernen im Kompetenzbereich Lesen und in Mathematik bei einem Schuljahr, im Kompetenzbereich Zuhören bei mehr als einem Schuljahr.
- Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf an Regelschulen weisen einen günstigeren sozio-kulturellen Hintergrund und höhere kognitive Grundfähigkeiten auf. Dies gibt Hinweise darauf, dass die Beschulung von Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf an Förderschulen soziale Disparitäten verstärken kann und damit die Gefahr doppelter Benachteiligung besteht. Herkunftsbedingte Bildungsnachteile könnten sich somit institutionell verstärken (Kocaj et al., 2014).

Die referierten Ergebnisse stehen nach Aussage der Autor\*innen in Einklang mit anderen nationalen und internationalen Untersuchungen zur Auswirkung der Beschulungsart von Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf (Kocaj et al., 2014). Im Gegensatz zu vielen bisherigen Studien liegt die Stärke dieser Studie im Rückgriff auf eine bundesweite Stichprobe. Sie erweitert damit den bisherigen Forschungsstand, der sich eher auf lokale und regionale Modellprojekte bezieht. Eine weitere Stärke liegt in der Verwendung des Propensity Score Matchings, welches eine Parallelisierung der Vergleichsgruppen ermöglicht. Die Ergebnisse können eindeutiger auf die Beschulungsart zurückgeführt werden, während weitere (soziale und strukturelle) Faktoren, die einen

Einfluss auf die Kompetenzentwicklung von Schüler\*innen haben können, ausgeblendet werden können. Kritisch anzumerken ist dagegen, dass die vorgenommene Konstruktion und damit auch Thematisierung von Differenz (sonderpädagogischer Förderbedarf) einerseits zwar relevante Ergebnisse aufzeigt, andererseits aber auch Reifizierungsprozesse befördert. Schüler\*innen mit erhöhten Bedürfnissen in ihrem individuellen Lernprozess werden durch die Klassifizierung eines sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs als different gekennzeichnet und wahrgenommen. Die Benennung als „different“ oder „andersartig“ bildet die Grundlage des Forschungsinteresses (hier der Kompetenzentwicklung). Inwieweit die in dieser Studie festgestellte günstigere Kompetenzentwicklung in Regelschulen durch Interaktionen mit leistungsstärkeren Mitschülern auch für andere Schüler\*innengruppen (neben der Differenzkategorie eines sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs) gilt, bleibt unbeantwortet. Daneben muss einschränkend festgestellt werden, dass nur Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf am IQB-Ländervergleich teilgenommen haben, „von denen angenommen werden konnte, dass sie die Kompetenztests bearbeiten können“ (Kocaj et al., 2014, S. 184) und Schüler\*innen mit einer körperlichen und geistigen Beeinträchtigung von vornherein sogar ausgeschlossen wurden. Die Definition eines antizipierten Bearbeitungserfolgs für Schüler\*innen lag dabei bei der jeweiligen Lehrkraft. Damit können erstens keine verallgemeinernden Aussagen über die Gesamtgruppe der Schüler\*innen mit einem attestierten sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf in Hinblick auf die Beschulung gemacht werden. Zweitens wird auch deutlich, dass das diagnostische Erhebungsinstrument eine Setzung in Bezug auf eine „Normal“-Entwicklung vornimmt, die zu einem bestimmten Zeitpunkt der Schullaufbahn erreicht werden kann bzw. muss.

### 2.4.3 Studie „EiBiSch – Evaluation inklusiver Bildung in Hamburgs Schulen“

Zur empirischen Absicherung der vorgestellten Ergebnisse der IQB-Studie halten Kocaj et al. (2014) Längsschnittanalysen für unerlässlich. Eine solche Längsschnittanalyse wurde beispielsweise 2014 im Rahmen der Einführung der inklusiven Bildung an Hamburgs Schulen in Auftrag gegeben. Mit dem Schuljahr 2012/2013 wurde für Hamburg flächendeckend die inklusive Schule eingeführt und über das Projekt „EiBiSch – Evaluation inklusiver Bildung in Schulen“

(Schuck et al., 2018) in zwei Teilprojekten wissenschaftlich evaluiert. In Teilprojekt 1 wurden die fachlichen und überfachlichen Kompetenzen sowie die Entwicklung der emotional-sozialen Schulerfahrungen aller Kinder im Längsschnitt in einer Grundschul- und einer Stadtteilschulkohorte quantitativ erhoben und analysiert. In Teilprojekt 2 wurden unter einer qualitativen Perspektive die Umsetzung und Bewährung der Zielsetzungen, des pädagogischen Konzeptes, der neuen schulischen und unterrichtlichen Strukturen, der Ressourcensteuerung, der organisatorischen Verfahrensweisen der pädagogischen Prozesse, der Konzepte der Schulentwicklung und der Unterstützungsstrukturen untersucht. Hier wird auf die Einschätzungen und Einstellungen der Akteur\*innen im Feld fokussiert. Aus den umfassenden Ergebnissen der beiden Teilprojekte werden an dieser Stelle die Ergebnisse dargestellt, die für das eigene Forschungsinteresse von besonderem Interesse erscheinen:

- Die Akteur\*innen (Schulleitungen, Lehrkräfte, Eltern und Schüler\*innen) in beiden Kohorten zeigen sich im Durchschnitt eher zufrieden mit den Ideen und zentralen Aspekten der aktuellen Umsetzung des inklusiven Schulmodells in Hamburg (Schuck et al., 2018, S. 211).
- Eltern und Schüler\*innen kommen zu heterogenen Einschätzungen in Bezug auf den Unterricht und das Lehrer\*innenhandeln. Dies spricht dafür, dass es in den Klassen unterschiedlich gelingt, ein positives Klima und gute Lernbedingungen zu schaffen (Schuck et al., 2018, S. 212).
- In beiden Kohorten werden im Quer- und Längsschnitt die emotional-sozialen Schulerfahrungen von allen Schüler\*innen als durchschnittlich gut oder besser eingeschätzt. (Schuck et al., 2018, S. 213).
- Aus einem schülerorientierten Unterricht heraus werden das Selbstkonzept und das Gefühl des Angenommenseins von Schüler\*innen höher bewertet (Schuck et al., 2018, S. 213).
- Innerhalb einer von Schüler\*innen wahrgenommenen Unterstützung durch die Lehrkräfte werden Schuleinstellung, Lernfreude und das Gefühl des Angenommenseins höher eingeschätzt (Schuck et al., 2018, S. 213).
- Bei der Beachtung individueller Bewertungsmaßstäbe wird die soziale Integration, das Klassenklima und die Lernfreude von Schüler\*innen höher eingeschätzt (Schuck et al., 2018, S. 214).

- Aus Sicht aller Akteursgruppen befinden sich die Schüler\*innen mit attestiertem sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Bereich emotional-soziale Entwicklung in der schwierigsten schulischen Situation. Diese Schüler\*innengruppe selbst signalisiert in den Ergebnissen große Belastungen und wird auch von Lehrkräften und Mitschüler\*innen als Herausforderung wahrgenommen (Schuck et al., 2018, S. 215).
- In der Untersuchung der fachlichen Kompetenzen und der Kompetenzentwicklung in den Fachdomänen Leseverstehen und Mathematik zeigt sich am Ende der Längsschnitte eine große Heterogenität. In beiden Kohorten erreicht ein erheblicher Anteil der Schüler\*innen am Ende des Untersuchungszeitraums nicht die Mindeststandards (Grundschule: 22,7%, Stadtteilschule 44,7%). Dabei liegen die erreichten Kompetenzen von Schüler\*innen mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf an der Grenze zu den Mindeststandards bzw. weit im Bereich der Mindeststandards (Schuck et al., 2018, S. 222).
- Die Streuweite der Kompetenzentwicklung von Schüler\*innen ohne Zusatzförderung umfasst die entsprechenden Streuweiten der betrachteten Schüler\*innen mit Förderkategorien. Damit kann die Zugehörigkeit zu einer Förderkategorie nicht als Prädiktor für Kompetenzentwicklungen angesehen werden, die Kategorie „sonderpädagogische Förderung im Bereich Lernen ist unspezifisch und von geringem diagnostischem Wert“ (Schuck et al., 2018, S. 223).
- Für die Entwicklung der Schüler\*innen haben die schulorganisatorisch verwendeten Kategorien sonderpädagogischer Förderung kaum brauchbare prognostische Qualität und Differenzierungskraft (Schuck et al., 2018, S. 225).
- Zusätzlich geförderte Schüler\*innen (im Bereich sonderpädagogischer Förderung oder zusätzlicher Sprachförderung) profitieren in ihrer Kompetenzentwicklung von den Kompetenzen der nicht zusätzlich geförderten Schüler\*innen (Schuck et al., 2018, S. 227).
- Ein höherer Anteil sonderpädagogischer Förderung in einer Klasse ist nicht mit niedrigeren Kompetenzentwicklungen der Schüler\*innen ohne zusätzliche Förderung verbunden. Umgekehrt zeigte sich in der Stadtteilschulkohorte, dass mit einer Zunahme der Anzahl sonderpädagogischer

Förderungen eine Kompetenzsteigerung bei allen Schüler\*innen verbunden ist (Schuck et al., 2018, S. 227).

- Unterschiedliche individuelle Kompetenzniveaus sind durch individuelle Merkmale wie Alter, Geschlecht, Migrationshintergrund und Familiensprache erklärbar. (Schuck et al., 2018, S. 228).
- Die Kompetenzentwicklung von Schüler\*innen kann dagegen zu erheblichen Anteilen durch Klassenzugehörigkeit erklärt werden und hängt von den in der Klasse geschaffenen Lernmilieus und den realisierten didaktischen Konzepten ab (Schuck et al., 2018, S. 228).

Die Autor\*innen (Schuck et al., 2018) kommen in der Zusammenschau der Ergebnisse des quantitativen Teilprojekts zu dem Schluss,

„dass es unter unterschiedlichen strukturellen Bedingungen in Schulen und Klassen und z.B. bei unterschiedlichen Anteilen von sonderpädagogisch geförderten Schülerinnen und Schülern möglich ist, in den Klassen förderliche Lernmilieus für alle Schülerinnen und Schüler zu schaffen. Schulen und Klassen wären damit vordringlich darin zu unterstützen, die Möglichkeitsräume, die das inklusive Schulmodell eröffnet, optimal zur Kompetenzentwicklung und zur Entwicklung weiterer Persönlichkeitsmerkmale nutzen zu können bzw. auch zu nutzen.“ (S. 228)

Dass diese „Möglichkeitsräume“ sehr unterschiedlich genutzt und gestaltet werden, zeigen die Ergebnisse des qualitativen Teilprojekts, welches auf die Einschätzungen und Einstellungen der Akteure im Feld fokussiert. Hier kann eine hohe Entwicklungsvarianz auf der Organisations-, der Unterrichts- und der Personalebene festgestellt werden.

„Schulen stehen vor vielfältigen Herausforderungen, die erwartungskonform u.a. durch vorgängige Integrationserfahrungen, durch den Grad der Heterogenität der Schülerschaft oder durch die Art und den Umfang der zur Verfügung stehenden Ressourcen determiniert werden.“ (Prinz & Kulik, 2018, S. 303)

Mit Blick auf die unterschiedlichen Integrationserfahrungen und die unterschiedliche Zuweisung von Ressourcen, welche u.a. vom Sozialindex abhängig ist, werden für die **Organisationsebene** vier Schultypen herausgearbeitet, denen 1. unterschiedliche Gestaltungsmöglichkeiten zur Umsetzung inklusiver Bildung zur Verfügung stehen und bei denen 2. durch ihre jeweiligen Bedingungen un-

terschiedliche Herausforderungen ausgemacht werden können und die damit unterschiedliche Bedarfe an institutioneller Unterstützung aufweisen. Diese vier Schultypen lauten:

- „Typ 1, niedriger sozialer Status und Integrationserfahrung: vergleichsweise hohe systemische Ressource UND konzeptionelle und personelle Basis vorhanden, hohe personengebundene Ressource.
- Typ 2, hoher sozialer Status und Integrationserfahrung: vergleichsweise niedrige systemische Ressource ABER konzeptionelle und personelle Basis vorhanden, hohe personengebundene Ressource.
- Typ 3, niedriger sozialer Status und keine Integrationserfahrung: vergleichsweise hohe systemische Ressource ABER fehlende konzeptionelle und personelle Basis, niedrige personengebundene Ressource.
- Typ 4, hoher sozialer Status und keine Integrationserfahrung: vergleichsweise niedrige systemische Ressource UND fehlende konzeptionelle und personelle Basis, niedrige personengebundene Ressource.“ (Prinz & Kulik, 2018, S. 254)

Die Integrationserfahrung und das schulinterne Verständnis von Homogenität und Heterogenität in der Zusammensetzung der Schülerschaft bestimmen die Etablierung und Umsetzung inklusiver Kulturen und Strukturen. Typ 1-Schulen zeichnen sich dabei stärker durch ein weites Inklusionsverständnis aus, Schulen mit wenig Erfahrung im Umgang mit einer heterogenen Schülerschaft zeigen ein enges Inklusionsverständnis mit Blick auf sonderpädagogische Förderung. Hier werden Aufgaben der Organisationsentwicklung in Bezug auf Inklusion an die Sonderpädagog\*innen delegiert. (Prinz & Kulik, 2018)

Die Evaluation auf der Ebene der **Unterrichtsentwicklung** wurde mit Perspektive auf Individualisierung, Kooperation, Förderung der Klassengemeinschaft und fachdidaktische Konzepte betrachtet. Grundlage und Orientierung für Differenzierung und Individualisierung bilden demnach die individuellen kognitiven Ausgangslagen der Schüler\*innen. Prinz und Kulik (2018) stellen fest, dass „Unterschiedlichkeit auf Leistungsunterschiede verkürzt und der Umgang mit Heterogenität auf die Umsetzung sonderpädagogischer Förderung im Sinne ziel-differenten Lernens beschränkt“ (S. 282) wird. Einfluss auf die Gestaltung der Unterrichtsebene hätten auch die unterschiedlichen Integrationserfahrungen, wie sie in den vier Schultypen (siehe oben) ausgemacht werden konnten. Dabei zeige sich, dass sich die unterschiedlichen Lehrkräfte an Schulen des Typs 1 und 2 in gleicher Weise für die gesamte Klasse und die Erstellung von Arbeitsmaterialien

verantwortlich fühlten. In Kontrast dazu werde den Sonderpädagog\*innen an Schulen des Typs 3 und 4 eher beratende Funktion zugeschrieben. Mit Blick auf die Formen des gemeinsamen Unterrichtens könne für alle untersuchten Schulen festgestellt werden, dass die Sonderpädagog\*innen eher assistierende bzw. beratende Funktion zeigten und damit kaum anspruchsvollere Co-Teaching-Formen in der Praxis ermittelt werden konnten. Für die Förderung und Etablierung einer inklusiven (Klassen-)Gemeinschaft scheinen den Autorinnen zufolge ein weites Verständnis von Inklusion sowie die gut eingespielte multiprofessionelle Zusammenarbeit vorteilhaft zu sein. In Hinblick auf den letzten Aspekt der Erhebung, die Entwicklung fachdidaktischer Konzepte, zeige sich zum Zeitpunkt der Erhebung, dass die Schulen aufgrund der vordringlich wahrgenommenen organisatorischen Entwicklungsaufgaben bisher keinen Raum für die Konzeption einer inklusiven Didaktik gefunden hätten (Prinz & Kulik, 2018).

Das Teilprojekt beleuchtet für die Ebene der **Personalentwicklung** die Kooperationsformen und -niveaus, die Werteorientierungen der Lehrkräfte (Einstellungen zu Inklusion) sowie die institutionellen und organisatorischen Rahmenbedingungen. Auch im Bereich Personalentwicklung spielten die vier identifizierten Schultypen eine Rolle. So zeige sich, dass Schulen mit Integrationserfahrung (Typ 1 und 2) sich tendenziell durch ein weites Inklusionsverständnis auszeichneten und sonderpädagogische Förderung als eine von vielen Heterogenitätsdimensionen innerhalb des Klassen- und Schulverbands angesehen werde. In Schulen ohne Integrationserfahrung (Typ 3 und 4) werde inklusive Bildung eher durch die sonderpädagogischen Förderbedarfe der Schüler\*innen definiert: „Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischen Förderbedarfen sowie sonderpädagogische Lehrkräfte sind da, deswegen versteht man sich als inklusive Schule.“ (Prinz & Kulik, 2018, S. 291) Weiterhin ließen sich Austausch, Kooperationen und Ko-Konstruktion in strukturell verankerten Teamzeiten bei Grundschulen mit Integrationserfahrung nachweisen, die aufgrund ihrer historisch gewachsenen integrativen Strukturen über personengebundene Ressourcen verfügten. Grundschulen ohne Integrationserfahrung, die auf systemische Ressourcen zurückgriffen und in denen Sonderpädagog\*innen ausschließlich mit Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf arbeiteten, zeigten diese Kooperationen aufgrund der differenten institutionellen Rahmenbedingungen nicht. Kooperationen würden hier als zusätzliche zeitbindende Anforderung wahrgenommen, sowohl allgemeine Lehrkräfte als auch Sonderpädagog\*innen äußerten ein hohes Maß an

Überforderung im Umgang mit den Anforderungen. „Die Möglichkeit, Überlastungen durch Kooperationen entgegenzuwirken, scheitert an diesen Schulen aufgrund fehlender Ressourcen“ (Prinz & Kulik, 2018, S. 292). Umgekehrt werde der Mehrwert multiprofessioneller Kooperation und die Möglichkeit der Entlastung nur wahrgenommen, wenn ausreichende und institutionell verankerte Zeitressourcen für Kooperationen zur Verfügung stehen. Rollen- und Aufgabenverteilungen müssen in allen Schultypen verändert bzw. überhaupt geklärt werden. Letztlich zeigten sich die vier Schultypen auch in Hinblick auf die Ebenen der Kooperation relevant: Schultyp 1 habe auf der strukturellen, der interpersonellen und individuellen Ebene Vorteile für eine Etablierung von Kooperationsstrukturen, Schultyp 2 habe strukturelle und interpersonelle Vorteile bei der Etablierung von Kooperationsstrukturen. Die veränderten Ressourcenzuweisungen führten aber teilweise zu negativen Einstellungen zur Inklusion und damit verbunden zu einem veränderten Kooperationsverständnis auf individueller Ebene. Schultyp 3 habe mit Blick auf die Ressourcen aufgrund des niedrigen Sozialindex strukturelle Vorteile, es fehlten aber häufig noch Erfahrungen in der Zusammenarbeit (individuelle und interpersonelle Ebene). Schulen des Typs 4 wiesen durch die insgesamt geringen Ressourcen Nachteile auf allen drei Ebenen auf (Prinz & Kulik, 2018).

Mit Blick auf die Gesamtevaluation inklusiver Bildung in Hamburg zeige sich, dass in der untersuchten inklusiven Schulpraxis zunächst einmal stark heterogene strukturelle Bedingungen trotz schulpolitisch und -organisatorisch einheitlicher Rahmensetzung vorzufinden seien. Den entscheidenden Einfluss auf die Weiterentwicklung inklusiver Bildung in Hamburg sehen Schuck et al. (2018) daher in der Entwicklung der Klassen- und Unterrichtsebene. Nicht direkt genannt, aber aufgrund der zugesprochenen Verantwortung für den Unterricht und die Klasse wohl zentral fokussiert, wird hier die Rolle der Lehrkräfte. Diese sind demnach darin zu unterstützen, die Möglichkeiten zur Entwicklung der Schüler\*innen zu nutzen (Schuck et al., 2018). Zwingend erforderlich hierfür seien u.a. fachliches Wissen und pädagogische Kompetenzen zur Entwicklung von Lernen und zum Aufbau förderlicher Lernmilieus, pädagogische und didaktische Kompetenzen zur Schaffung eines positiven Klassen- und Lernklimas sowie Reflexionskompetenz in Bezug auf Antinomien im Schulsystem, Kategorisierungen und professionelle Beziehungsgestaltung.

In der Zusammenschau der beiden hier dargestellten Studien (IQB und EiBiSch) kann mit Böhm et al. (2018) kritisch festgehalten werden:

„Die Verwendung von Ergebnissen empirischer Schulforschung zur Beantwortung schulstruktureller Fragen, insbesondere zum Vergleich der Effekte von inklusiven und segregativen Lernumgebungen, steht vor einer grundlegenden Schwierigkeit: Schule ist ein komplexes Feld, in dem eine Fülle von Faktoren zusammenwirken. Schulstrukturelle Gliederungen spielen hier womöglich eine sehr viel geringere Rolle als der soziale Hintergrund des Elternhauses im jeweiligen Wohnumfeld, die Bereitschaft der Lehrkräfte Vielfalt wertzuschätzen oder die Initiativen und Schwerpunktsetzungen der Schulleitung. Das Eintreten für Inklusion ist eine normative Entscheidung, zu der sich eine Gesellschaft bekennt, und keine unmittelbare Konsequenz aus wissenschaftlichen Studien über die Effektivität und die Wirkung schulischer Inklusion.“ (Böhm et al., 2018, S. 153)

Schaut man auf das erste Argument der relativierten Rolle der Schulstruktur, sprechen Böhm et al. demnach der IQB-Studie (trotz ihres differenzierten methodischen Vorgehens des Propensity Score Matchings und der Beachtung sozio-kultureller Hintergründe) nicht die umfassende Beweiskraft für eine positive Bewertung der Etablierung inklusiver Bildung zu, da die Entscheidung für Inklusion letztlich eine normative ist und weniger eine schulstrukturelle. Das von Böhm et al. angeführte Argument der normativen Entscheidung für Inklusion lässt sich dagegen in der Interpretation der Ergebnisse der EiBiSch-Studie wiederfinden. Dabei kann z.B. den vier Schultypen (Prinz & Kulik, 2018) ein unterschiedlicher (normativ geprägter) Umgang mit genau den Einflussgrößen von Böhm et al. (sozialer Hintergrund der Schüler\*innen, Wertschätzung von Vielfalt, Initiativen von Schulleitung, Normativität der Zielsetzung) unterstellt bzw. auch nachgewiesen werden.

Die Darstellung der aktuellen Forschungslage zu unterschiedlichen schulischen Settings und Konzepten, wie sie auch in den aufgeführten breit angelegten Studien zum Tragen kommt, lenkt den Blick zunächst einmal auf theoretische, (schul-)strukturelle und konzeptionelle Aspekte, die sich in personellen, materiellen und finanziellen Ressourcen konkretisieren, dabei aber „allenfalls Möglichkeitsräume für die pädagogische Arbeit abstecken“ (Schuck et al., 2018, S. 18).

Somit spielt neben dem Blick auf die Makro- und Mesoebene eine weitere Perspektive eine Rolle:

„Es gibt unter jedem Modell jenseits aller konzeptionellen Vorgaben gute und weniger gute Realisierungen des Modells und zwar gänzlich unabhängig von den Modellkonzeptionen selbst. Über den Erfolg entscheiden letztlich die Qualität der pädagogischen Arbeit im Unterricht, die Formen der Kooperation und der Schulentwicklung, die Einstellungen des Kollegiums und das insgesamt geschaffene Schulklima.“ (Schuck et al., 2018, S. 18)

Notwendig erscheint deshalb auch ein Blick auf die Qualität pädagogischer Arbeit selbst und damit auch in Studien, die den unterrichtlichen Umgang mit Heterogenität in seinen Mikroprozessen untersuchen. Im Anschluss an die vorgestellten schulformvergleichenden und längsschnittlich entwicklungsorientierten Studien stellt sich nun die Frage, wie die Idee von Inklusion im Unterricht konkret gelingen kann/soll. Welche Ansprüche und Ziele stellt ein inklusiver Unterricht? Welche Herausforderungen an eine inklusive (Fach-)Didaktik bestehen? Und letztlich stellt sich in einer empirischen Perspektive die Frage, wie Lehrkräfte in (inklusive) unterrichtlichen Situationen handeln und Inklusion damit habituell prozessieren.

#### 2.4.4 Inklusive Bildung mit der Perspektive auf den Unterricht

Die durch die UN-BRK angestoßene Dynamisierung des Anspruchs inklusiver Bildung stellt Schulen und Lehrkräfte vor die Frage, wie ein Unterricht denn nun inklusiv zu konzeptionieren ist. Dabei spielt besonders in Deutschland der seit den 1980er Jahren geführte Integrationsdiskurs, verstanden als gemeinsamer Unterricht für Schüler\*innen mit und ohne Behinderung, eine gewichtige Rolle, erhält an dieser Stelle aber eine inhaltliche Wandlung bzw. Erweiterung zu einem inklusiven Unterricht, verstanden als allgemeine schulische Förderung aller Schüler\*innen (Hackbarth & Martens, 2018). Wocken (2011) weist dabei auf die starke Normativität in der Definition eines inklusiven Unterrichts hin, wenn er sie als „präskriptiv“ (S. 134) beschreibt. Normative Vorgaben, Erwartungen und Anforderungen an einen inklusiven Unterricht werden im aktuellen Diskurs um Inklusion umfassend formuliert (Prenzel, 2015; Werning & Arndt, 2015; Wocken, 2011). Wocken (2011) definiert den Begriff inklusiven Unterrichts umfassend in drei Dimensionen:

„Inklusiver Unterricht bedeutet, dass alle Kinder einer unausgelesenen und ungeteilten Lerngruppe sich allgemeine Bildung nach individuellem Vermögen und individuellen Bedürfnissen in vielfältigen Lernprozessen mit gemeinsamen und differentiellen Lernsituationen unter Nutzung förderlicher Ressourcen ohne behindernde Lernbarrieren und ohne diskriminierende und exkludierende Praxen sowie mit entwicklungsorientierter Lernevaluation aneignen können, und zwar mit aktiver Unterstützung von kooperierenden Pädagogen und sozialen Netzwerken.“ (S. 134)

Auch Textor (2015) stellt die Individualisierung (einschließlich individualisierter Leistungsbewertung) und die Vielseitigkeit der Inhalte und zu erwerbenden Kompetenzen als zwei zentrale Aspekte inklusiven Unterrichts dar. Grundlegend für einen inklusiven Unterricht sind damit „individualisierende und offene Unterrichtskonzepte“ (Meister & Schnell, 2013, S. 184). In einem auf die Heterogenität der Lerngruppe ausgerichteten (individualisierten) Unterricht kommen neben direkten vor allem indirekte Lehr- und Lernformen zum Tragen, die sich durch eine individualisierbare Gestaltung von Aufgaben in z.B. Wochenplänen, in der Freiarbeit, durch Logbücher, Stationslernen oder Lerntheken auszeichnen (Meister & Schnell, 2013; Riecke-Baulecke & Rix, 2018). Eine Anerkennung der Heterogenität der Lernenden im Unterricht ist mit einer Abkehr von der unterrichtlichen Gleichschrittigkeit in Bezug auf Ziele, Inhalte und Methoden, sowie einer Abkehr von der Lehrerzentrierung des Unterrichts verbunden (Prengel, 2015). Zieldifferenz stellt für inklusiven Unterricht ein zentrales Kriterium dar und setzt auch einen mehrdimensionalen Leistungsbegriff voraus (Prengel, 2015). Eine so umrissene Definition inklusiven Unterrichts steht in Widerspruch zu dem historisch gewachsenen deutschen Schulsystem, welches – besonders in der Sekundarstufe mit der Schulformdifferenzierung – nach (kognitiver) Leistungsfähigkeit selektiert und durch (zentral gesteuerte) Leistungsmessungen diese Leistungsorientierung auch noch verstärkt. Zudem scheint in der Schulpraxis nach wie vor eine „Sehnsucht nach der homogenen Lerngruppe“ (Hackbarth & Martens, 2018, S. 194) nachweisbar. Inklusion bzw. ein inklusiver Unterricht kann aus dieser schulstrukturellen Perspektive heraus nur als „Provokation“ (Werning & Arndt, 2015, S. 54) wahrgenommen werden.

Wenn Unterricht als „didaktisch geplante und deshalb sowohl thematisch abgrenzbare als auch zeitlich hinreichend umfassende Sequenzen des Lehrens und

Lernens im Kontext pädagogischer Institutionen“ (Helmke, 2006, S. 812) verstanden wird, hat Didaktik als wissenschaftliche Disziplin mindestens drei Aufgaben diesbezüglich zu erfüllen, nämlich:

„erstens Theorien zur Analyse und Reflexion von Unterricht zu entwickeln, zweitens empirisch gestützte Informationen zu Voraussetzungen, Prozessen und Wirkungen von Unterricht bereitzustellen und drittens praktische Vorschläge für die Unterrichtsgestaltung von Lehrpersonen zu liefern.“ (Trautmann, 2016, S. 13)

Während die allgemeine Didaktik in einer langen Diskurstradition steht (Porsch, 2016), wurden didaktische Fragen im Integrations- bzw. auch im Inklusionsdiskurs lange Zeit eher stiefmütterlich behandelt. In historischer Perspektive wurde der Diskurs um eine integrative Didaktik vor allem durch Feusers entwicklungslogische Didaktik (1989) und Wockens gemeinsame Lernsituationen (1998) geprägt. Feuser (1995) vertritt in diesem Zusammenhang

„eine Allgemeine (kindzentrierte und basale) Pädagogik, in der alle Kinder und Schüler in Kooperation miteinander, auf ihrem jeweiligen Entwicklungsniveau, nach Maßgabe ihrer momentanen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungskompetenzen, in Orientierung auf die ‚nächste Zone der Entwicklung‘, an und mit einem ‚gemeinsamen Gegenstand‘ spielen, lernen und arbeiten“. (S. 168)

Er bezeichnet die Pädagogik als *kindzentriert*, weil sie an den biografischen Bedingungen und individuellen Entwicklungen jedes Kindes anknüpft; sie ist *basal*, da sie von grundlegenden zu immer komplexeren Tätigkeiten bzw. Sachverhalten gedacht werden soll und sich infolgedessen an Kinder aller Entwicklungsniveaus richtet; und sie ist *allgemein*, weil *jedes* Kind in die Aneignung bedeutsamer gesellschaftlicher Erfahrungen einbezogen ist (Werning & Lütje-Klose, 2016). Zur Umsetzung einer entwicklungslogischen Didaktik bedarf es laut Feuser (1989) dreier wichtiger Bausteine: innerer Differenzierung, Kooperation und eines gemeinsamen Gegenstandes. So spricht er sich für jene Art von Differenzierungen aus, welche einen Unterrichtsgegenstand für den individuellen Entwicklungsstand eines Kindes aufbereiten. Dies solle im Sinne einer inneren Differenzierung geschehen, die zwar differenziert im Hinblick auf Unterrichtsziele, Methoden und Medien, nicht aber in Bezug auf die Inhalte des Unterrichts (Feuser, 1989). Daneben spricht Feuser (1989) von der Kooperation am „Gemeinsamen Gegenstand“ (S. 22), sodass Kinder an einem Lerngegenstand *mit- und voneinander* lernen kön-

nen. Jedes Kind erhält somit die Möglichkeit, einen Beitrag zum Unterrichtsgegenstand aufbauend auf sein individuelles Entwicklungsniveau zu leisten. Zentral für Feusers Konzept ist letztlich dieser gemeinsame Gegenstand selbst, „welcher allen [...] Schülern zugänglich ist und an dem sie in Kooperation miteinander lernen“ (Köpfer, 2008, S. 17). Der gemeinsame Gegenstand sollte allerdings nicht als etwas Gegenständliches missverstanden werden, „das letztlich in der Hand des Schülers zum Lerngegenstand wird“ (Feuser, 1989, S. 32), es ist vielmehr „*der zentrale Prozeß [sic!]*, der hinter den Dingen und beobachtbaren Erscheinungen steht und sie hervorbringt“ (ebd., Hervorhebung i.O.). Verwirklicht sieht Feuser das kooperative Lernen am Gemeinsamen Gegenstand am ehesten im Rahmen von Unterrichtsprojekten (Werning & Lütje-Klose, 2016).

Wocken (1998) kritisiert Feusers Ausschließlichkeitsanspruch, dass lediglich die Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand in Form von Projekten integrativ bzw. inklusiv sei und vertritt hingegen die These, „dass ein integrativer Unterricht mehr ist als die Kooperation am gemeinsamen Gegenstand“ (Wocken, 2014, S. 72). Er hebt hervor, dass es vielmehr darum geht, eine ausgewogene Balance zu finden zwischen differenzierenden und integrierenden Lernsituationen, um sowohl die Verschiedenheit als auch die Gemeinsamkeit der Kinder angemessen zu berücksichtigen (ebd.). Dementsprechend plädiert Wocken (2014) vielmehr für eine Vielzahl von gemeinsamen Situationen im inklusiven Unterricht, weshalb er vier Formen von Lernsituationen unterscheidet:

- *Koexistente Lernsituationen* zeichnen sich insbesondere dadurch aus, dass Schüler\*innen individuelle Handlungspläne umsetzen und dabei andere Schüler\*innen nur partiell einbeziehen.
- *Kommunikative Lernsituationen* „sind jene Momente im Schul- und Unterrichtsleben, wo die offizielle Pädagogik gleichsam Pause hat“ (S. 66), zugunsten einer informellen Kommunikation, die sich vor, zwischen, während oder außerhalb des Unterrichts ereignet und nicht unmittelbar auf den Unterrichtsgegenstand bezogen ist.
- *Subsidiäre Lernsituationen* sind hingegen dadurch charakterisiert, dass ein/e Schüler\*in einer anderen bzw. einem anderen hilft, wenn diese/dieser ihre/seine eigenen Handlungspläne nicht allein zu realisieren vermag. Subsidiäre Lernsituationen können unterstützend oder prosozial ausgerichtet sein.

- *Kooperative Lernsituationen* sind letztlich einerseits *komplementäre Lernsituationen*, bei denen die zusammenarbeitenden Schüler\*innen zwar unterschiedliche Ziele verfolgen, aber zur Verwirklichung ihrer Ziele auf den jeweils anderen angewiesen sind oder *solidarische Lernsituationen*, d.h. kooperative Lernsituationen, in der „die Handlungsziele der Beteiligten sich weitestgehend angenähert haben oder gar ein gemeinsames Ziel angestrebt wird“ (S. 71). Derartige Lernsituationen, die Wocken auch als „Sternstunden“ (S. 72) bezeichnet, entsprechen Feusers Prinzip des Lernens am gemeinsamen Gegenstand.

Die unterschiedlichen Lernsituationen basieren dabei auf einem „Recht auf Teilhabe am gleichen Curriculum“ (Wocken, 2011, S. 93) und auf dem Verzicht „auf reduzierte Sondercurricula“ (Wocken, 2011, S. 93) für einzelne Lernende. Die Bestimmung genau dieser gemeinsamen fachlichen Grundlagen für das Lernen im inklusiven Unterricht in Form curricularer Vorgaben für eine heterogene Gruppe bleibt allerdings bisher ungelöst (Hackbarth & Martens, 2018). Die Entwicklung inklusiver Schulcurricula konnte in einem auf die Grundschule bezogenen Forschungsprojekt (Reiss-Semmler, 2016) kaum nachgewiesen werden. Vorliegende schuleigene Curricula orientierten sich an den Kompetenzerwartungen der Regelschüler\*innen, Abweichungen hiervon wurden nicht berücksichtigt (Reiss-Semmler, 2016). Hackbarth und Martens (2018) decken Differenzen in der Bestimmung der fachlichen Ziele eines inklusiven Unterrichts auf, die einerseits auf die unterschiedlichen „Selbstverständnisse der am Diskurs Beteiligten und ihre Verortung in disziplinären Traditionen zurückzuführen“ (S. 197) sind und sich andererseits im Stellenwert der Fachlichkeit als Unterrichtsprinzip zeigen. So erweiterten Zieldifferenz und ein mehrdimensionaler Leistungsbe-griff als konstitutive Merkmale inklusiven Unterrichts einen traditionell fachwissenschaftlich orientierten Regelunterricht (Hackbarth & Martens, 2018). Eine Bestimmung der fachlichen Inhalte eines inklusiven Unterrichts bewegt sich dabei zwischen der Anerkennung der unterschiedlichen Lernvoraussetzungen innerhalb der heterogenen Lerngruppe und dem Anspruch an Gemeinsamkeit im Unterricht (Musenberg & Riegert, 2016), wie dies bereits in den Konzepten von Wocken (2011) und Feuser (1989) angelegt wurde. Die Fachdidaktiken stehen dabei – besonders ab der Sekundarstufe – in einem Spannungsverhältnis aus eben genau dieser geforderten Individualisierung und Gemeinsamkeit inklusiven Unterrichts und der traditionellen Orientierung an den Fachwissenschaften:

„Einerseits sind sie an den Inhalten und Methoden der Fachwissenschaften ausgerichtet (...). Andererseits sollen sie in allen Schulfächern Theorien und Praktiken entwickeln, die auf eine heterogene Schülerschaft passen, obwohl die fachbezogene wissenschaftliche Ausbildung sich eher am Nachabiturstoff und den schwierigen wissenschaftlichen Fragen orientiert, so dass die Lehrkräfte in hoher Eigenleistung eine Elementarisierung und Didaktisierung ihrer Fachkenntnisse persönlich anstreben müssen.“ (Amrhein & Reich, 2014, S. 32)

Da die angesprochene Elementarisierung und Didaktisierung häufig schon als Herausforderung für den traditionellen Fachunterricht angesehen wird, potenziert sich diese Problematik mit der Forderung nach Anerkennung heterogener Lernvoraussetzungen und Schaffung von Gemeinschaft im Zuge inklusiver Bildung. In dieser Vermittlung von Sache und Subjekt zeigt sich besonders in der Sekundarstufe eine weitere große Herausforderung, da die Auseinandersetzung mit Inhalten und Aneignung von Wissen aufgrund der heterogenen Lernvoraussetzungen so unterschiedlich sein kann, „dass es sich in einem fachdidaktisch-sachlogischen Sinne nicht mehr um eine gemeinsame Sache handelt“ (Hackbarth & Martens, 2018, S. 198). Eine überwiegend in ihren konstitutiven theoretischen Bezügen bereits deklarierte, in der praktischen Ausgestaltung bisher jedoch weitgehend ungelöste inklusive (Fach-)Didaktik muss demnach folgende Aspekte für die Gestaltung inklusiven Unterrichts klären:

- Elementarisierung und Didaktisierung von fachwissenschaftlichen Inhalten für heterogene Lerngruppen mit unterschiedlichsten Lernvoraussetzungen (Amrhein & Reich, 2014).
- Schaffung von Gemeinschaft im Spannungsfeld der (individuellen) fachlichen Vermittlung zwischen Subjekt und Sache und gemeinsamer Lernsituation (Wocken, 1998).
- Bestimmung von Fachlichkeit, wenn die Formen der Auseinandersetzung mit Inhalten aufgrund der heterogenen Lernvoraussetzungen so unterschiedlich sind, dass kein fachdidaktisch-sachlogischer Zusammenhang mehr besteht (Hackbarth & Martens, 2018).

Zur Realisation dieser Gestaltungsaspekte inklusiven Unterrichts werden in der aktuellen Diskussion häufig Konzepte des offenen, projektförmigen, kooperativen, binnendifferenzierenden sowie individualisierten Unterrichts (Katzenbach, 2015b; Meister & Schnell, 2013; Riecke-Baulecke & Rix, 2018) angeführt.

Hackbarth und Martens (2018) fragen in Bezug auf die häufig normativ-programmatisch vorgetragenen Realisierungsformen für inklusiven Unterricht die Aspekte des Umgangs mit Heterogenität als auch das Verhältnis von Individualisierung und Gemeinschaft mit Blick auf empirische Befunde des schulpädagogischen Diskurses an und stellen kritisch fest:

- „Auch im individualisierten Unterricht werden demnach Differenzkategorien wie Leistung, Geschlecht, Ethnizität aufgerufen, die auch im traditionellen, instruktiven Unterricht wirksam sind.
- Gleichzeitig sind aber zusätzliche neue, für den individualisierenden Unterricht spezifische Kategorien der Unterscheidung und Zuteilung von Schüler\*innen beobachtbar: (...) ‚langsam – schnell‘, ‚produktiv – unproduktiv‘, ‚selbstständig – unselbstständig‘ (...)
- Für den individualisierten Unterricht gibt es inzwischen zahlreiche Befunde, die darauf aufmerksam machen, dass die Qualität des fachlichen Lernens häufig zugunsten anderer Lernziele zurücksteht (...)
- In Bezug auf die Fachlichkeit des Unterrichts zeigt die Erforschung der Lehrer\*innen-Schüler\*innen-Interaktionen sowie der Schüler\*innen-Schüler\*innen-Interaktionen eine Tendenz zur Formalisierung und Entfachlichung des Lehrens und Lernens (...)
- in aufgabenbezogenen Schüler\*inneninteraktionen (...) [zeigen sich] Prozesse von Inklusionen und Exklusionen i.S. von gleichberechtigten vs. hierarchisierenden Positionierungen“. (S. 199)

Im Sinne der beiden Autor\*innen sollen diese Befunde nicht die normativen und programmatischen Eckpunkte inklusiven Unterrichts grundsätzlich in Frage stellen, sondern die allgemein nachweisbaren (Helsper, 2016) und für Inklusion potenzierten (Katzenbach, 2015b; Werning, 2014) Spannungsverhältnisse näher explizieren, die sich u.a. aus der Differenz von inklusiver Programmatik und schulischer Praxis ergeben und in ihrer Bearbeitung und Reflexion eine Grundlage für Professionalisierungsprozesse von Lehrkräften in Bezug auf Inklusion darstellen können (Budde & Hummrich, 2015).

## 2.4.5 Spannungsverhältnisse in der Gestaltung inklusiver Bildung

Mit Blick auf das oben entwickelte Inklusionsverständnis ist die schulische Umsetzung von Inklusion „als grundsätzliche Auseinandersetzung mit dem Umgang mit Differenz bzw. Heterogenität im schulischen Kontext zu diskutieren“ (Werning, 2014, S. 602). Für den Bereich Schule werden in diesem umfassenden Verständnis verschiedene Spannungsverhältnisse ausgemacht: Inklusion kann demnach als globales und regionales Phänomen, als spezifisches oder allgemeines Konzept betrachtet werden. In einer vergleichenden Perspektive der unterschiedlichen Betrachtungsweisen stecken implizite und explizite Spannungen. (Werning, 2014) Daneben deckt auch Katzenbach (2015b) weitere Spannungsverhältnisse in der Bestimmung von Inklusion für den Bereich Schule auf, die an dieser Stelle näher erläutert werden sollen.

In einer internationalen Perspektive kann Inklusion als globales Phänomen (Werning, 2014) erkannt werden, das in verschiedenen internationalen Grundsatzdokumenten, vorangetrieben durch die Vereinten Nationen, seine normative Ausgestaltung erhielt. So ist hier die *World Declaration on Education for All* (UNESCO, 1990) zu nennen, in der u. a. die Partizipation an Bildung für alle Kinder gefordert wurde. Eine explizite Thematisierung der Problemlagen von Kindern mit Behinderungen wurde dann im Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse (UNESCO, 1994) bei der *Weltkonferenz Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität* in Salamanca vorgenommen. Die Salamanca-Erklärung besagt, „dass Schulen alle Kinder, unabhängig von ihren physischen, intellektuellen, sozialen, emotionalen, sprachlichen oder anderen Fähigkeiten aufnehmen sollen“ (UNESCO, 1994, o.S.). Während diese beiden Erklärungen keinen bindenden Charakter im juristischen Sinne aufweisen, konnte eine Rechtsverbindlichkeit mit der UN-Behindertenrechtskonvention (UN, 2006) geschaffen werden. Dabei herrscht ein breiter Konsens darüber, dass diese Konvention maßgeblich zu einer Intensivierung der Debatte beigetragen hat (Amrhein, 2016a; Lütje-Klose & Urban, 2014; Sturm, 2016a; Werning, 2014). Die Verortung der Konvention in den allgemeinen Menschenrechten und das dahinterstehende sozialwissenschaftliche Verständnis von Behinderung wurden für diese Arbeit bereits geklärt. Zusammenfassend wird deutlich, dass Inklusion als ein globales Phänomen, expliziert an den Grundsatzdokumenten der Vereinten Nationen, stark normativ und voraussetzungsvoll geprägt ist. Inklusion wird umgekehrt aber auch als „regionales Phänomen“ (Werning, 2014,

S. 603) sichtbar. Die in globaler Perspektive propagierten normativen Ansprüche an das Konzept der Inklusion werden hier an den konkreten strukturellen Kontextbedingungen gebrochen. Hier haben beispielsweise systemische, kulturelle oder auch sozio-ökonomische Kontextbedingungen einen Einfluss auf die konkrete Ausgestaltung der Idee von Inklusion.

„Der internationale Inklusionsdiskurs wird somit auf nationaler, regionaler und Einzelschulebene durch die je vorhandenen spezifischen Kontextbedingungen interpretiert und adaptiert.“ (Werning, 2014, S. 605)

Auch Amrhein (2016b) erkennt „Umdeutungen und Verkürzungen des Rechts auf inklusive Bildung“ (S. 22) in der Umsetzung inklusiver Bildungsreformen. In einer mehrebenentheoretischen Betrachtung des Bildungssystems mit Rückgriff auf die Neue Theorie der Schule nach Helmut Fend zeichnet sie die „Dynamik zwischen der normierenden Gestaltung und den realen Verhältnissen anschaulich“ (Amrhein, 2016b, S. 25) nach. Mit Bezug auf Fend besteht das Schulsystem demnach aus verschiedenen Ebenen, die als Politik, Verwaltung, Schulführung, Lehrkräfte und Schülerschaft konkretisiert werden können. Vorgegebene Ziele oder auch ordnungspolitische Rahmen (wie z.B. Inklusion) würden dabei an die unterschiedlichen Ebenen des Schulsystems von der jeweils übergeordneten Ebene herangetragen. Diese Vorgaben der übergeordneten Ebene würden jedoch von der untergeordneten Ebene nicht einfach übernommen und umgesetzt, sondern ebenenspezifisch angepasst: „Dabei entwickeln die auf einer Ebene Handelnden Adaptionsformen an ihre Umwelt, die nicht ausschließlich von den ordnungspolitischen Rahmenvorgaben bestimmt sind, sondern auch aus Interessen resultieren, die eine ebenenspezifische Optimierung repräsentieren.“ (Amrhein, 2016b, S. 25) Die Akteure der einzelnen Ebenen handelten hier nicht nach persönlichen Zielen, sondern innerhalb der Struktur und des Regelwerks der Institution und realisieren damit die Ziele der Institution. Im Handeln der jeweiligen Ebene werden die Vorgaben in Bezug auf die „ebenenspezifischen Umweltbedingungen und Handlungsressourcen reinterpretiert und handlungspraktisch transformiert“ (Amrhein, 2016b, S. 26). Man spricht hier von Rekontextualisierungen – ein „zielorientiertes und ressourcenabhängiges Handeln im jeweiligen gesellschaftshistorischen Kontext“ (Amrhein, 2016b, S. 26). Nach diesem von Amrhein beschriebenen Muster lassen sich die konkreten, auch unterschiedlichen und teilweise sogar widersprüchlichen Ausgestaltungsformen inklusiver Bildung auf regionaler Ebene (z.B. Werning, 2014) erklären.

Ein weiteres Spannungsverhältnis kann nach Werning (2014) in der Betrachtung von Inklusion in einem engen oder weiten Verständnis ausgemacht werden. So hat die Intensivierung der Debatte um Inklusion durch die UN-BRK zu der oben bereits dargestellten Verkürzung oder Einengung der Thematik Inklusion auf die Dimension von Behinderung geführt (Bräu, 2018; Hinz, 2015; Sturm, 2016b) und damit Inklusion zu einem „Spezialthema mit einer spezifischen Zielgruppe – Menschen mit Beeinträchtigungen“ (Hinz, 2013, o.S.) reduziert. Budde und Hummrich (2015) erkennen in einem auf dieser Grundlage entwickelten Inklusionsverständnis „eine unterkomplexe Schieflage“ (S. 33). Die perspektivische Weitung durch eine sozialkonstruktivistische Sichtweise auf Behinderung, die in der UN-BRK steckt, wurden im Rahmen dieser Arbeit bereits diskutiert. Mit Rückgriff auf das eingangs dargestellte Verständnis von Inklusion kann an dieser Stelle mit Werning (2014) festgehalten werden:

„Inklusion im Schulbereich geht damit über Fragen nach der Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung bzw. sonderpädagogischem Förderbedarf hinaus und setzt sich grundsätzlicher mit dem pädagogischen und organisationalen Umgang mit Heterogenität auseinander.“ (S. 606)

Die Frage nach dem Einbezug und der Förderung von Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf in ein Regelschulsystem kann mit Rückgriff auf die Idee von Inklusion und die sozialwissenschaftliche Orientierung des Behinderungsbegriffs als verkürzt entlarvt werden. Inklusive Bildung fordert einen grundsätzlichen Perspektivenwechsel auf die Institution Schule und eine Entwicklung in Richtung einer Schule für alle. Insgesamt steht die Debatte um Inklusion nicht nur in Deutschland aber in Verbindung mit einer historisch gewachsenen Integrationsdiskussion, „in der es um die Frage nach dem richtigen Förderort für Schülerinnen und Schüler mit Behinderung bzw. mit sonderpädagogischem Förderbedarf ging“ (Werning, 2014, S. 605). Mit dieser historisch gewachsenen Perspektive auf Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf sind auch eine Schwerpunktsetzung und ein hervorgehobener Diskurs innerhalb der Inklusionsdebatte verbunden, der weitere Dimensionen von Heterogenität an vielen Stellen unbeachtet lässt (Katzenbach, 2015b). Ob der Diskurs um Integration und Inklusion dabei in theoretischer Kontinuität steht (Lütje-Klose & Urban, 2014) oder im Sinne eines Paradigmenwechsels systematisch voneinander abgegrenzt werden muss (Hinz, 2002), bleibt an dieser Stelle unbeantwortet. Mit Sturm (2016b) wird aber darauf verwiesen, dass die weitere

Bearbeitung und Entwicklung inklusiver Bildung von den unterschiedlichen metatheoretischen Perspektiven und damit verbundenen Verständnissen von Behinderung allgemein abhängt und damit auch zukünftig noch in einem diskursiven Prozess oder anders gesprochen, in dem hier aufgezeigten Spannungsverhältnis, steckt.

Mit der beschriebenen Ausdehnung des Inklusionsbegriffs auf alle Dimensionen von Heterogenität wird gleichzeitig ein Verzicht auf kategoriale Zuschreibungen verbunden. Katzenbach formuliert diesbezüglich zwei Leitgedanken für Inklusion und Integration:

„Inklusion meint das selbstverständliche, gleichberechtigte und wertschätzende Miteinander der Verschiedenen, wobei das Selbstverständliche darin besteht, dass ihre Unterschiedlichkeit nicht eigens thematisiert werden muss. Integration meint dagegen das gleichberechtigte und wertschätzende Miteinander unterschiedlicher Menschen, wobei Gleichberechtigung und Wertschätzung die Thematisierung der Unterschiede verlangt.“ (Katzenbach, 2015a, S. 47)

Ein weiteres Spannungsverhältnis inklusiver Bildung liegt damit in der Frage nach Thematisierung bzw. De-Thematisierung von Differenz. So konnten bereits die Diskurse um weitere Differenzkonstruktionen (z.B. Geschlecht, Migrationshintergrund, sozio-ökonomischer Status der Familie) auf Reifizierungstendenzen hinweisen und darstellen, dass die jeweilige Gruppe Gefahr läuft, nur noch unter der Perspektive der entsprechenden Kategorie im Sinne eines eindimensionalen Masterstatus wahrgenommen zu werden (Katzenbach, 2015a, 2015b). Unterschieden werden können zwei Perspektiven auf die Konstruktion von Differenz, die näher betrachtet werden sollen. Während Differenz auf der einen Seite in den Personen und ihren jeweiligen Dispositionen gesucht wird (ontologisches Verständnis), werden Differenz und Heterogenität in der sozial-konstruktivistischen Perspektive als gesellschaftlich konstruiert aufgefasst (Sturm, 2016b; Trautmann & Wischer, 2011) und aufgrund ihrer diskriminierenden Wirkung abgelehnt (Biewer, 2016). Differenzsetzungen, die mit Benachteiligungen einhergehen, werden in einer analytischen Perspektive auf Inklusion als Exklusion bezeichnet. Umgekehrt wird analytisch von Inklusion gesprochen, wenn Differenzen keine Rolle spielen (Bräu, 2018). In der Beschreibung einer unter Differenzdimensionen konstruierten Gruppe wird zudem ein Problem der Reifizierung deutlich: einerseits scheint es notwendig, „dass derartige Gruppen [...] umschrieben werden müssen, um Diskriminierungspraktiken identifizieren zu

können“ (Sturm, 2016b, S. 38), andererseits werde diese Gruppe über ihre Beschreibung als Gruppe erst konstruiert und damit Individuen in einer eindimensionalen Perspektive betrachtet. Sowohl der Verzicht auf Kategorisierung im Rahmen der De-Thematisierung als auch die Thematisierung von Unterschiedlichkeit stehen damit vor dem Problem, Barrieren und Benachteiligungen auf individueller oder institutioneller Ebene zu verschleiern. Beide Perspektiven laufen somit Gefahr, dem inklusiven Grundsatz, Marginalisierung und Diskriminierung abzubauen, nicht gerecht zu werden.

Eine Ablehnung von Etikettierung und Klassifizierung bzw. die Programmatik der De-Kategorisierung (z.B. Biewer, 2016) als Ausgangspunkt für eine gleichberechtigte Partizipation und Teilhabe bringt somit auch ungelöste Probleme der Marginalisierung und Diskriminierung von Personengruppen mit sich (Katzenbach, 2015b).

„Angesichts der Vielfalt menschlicher Daseinsformen ist es meines Erachtens völlig unmöglich, dieser ungeheuren Diversität auch nur im Ansatz gerecht zu werden, ohne die Unterschiede zwischen Menschen auch explizit zu benennen.“ (Katzenbach, 2015b, S. 25)

Dies wird auch bei Norwich (2009) unter dem Begriff „dilemma of difference“ (S. 447) problematisiert, wenn er in den Ergebnissen seiner Studie drei Perspektiven aufzeigt:

- der Verzicht auf Kategorisierungen macht es unmöglich, bestimmte Problemlagen zu benennen;
- die Forderungen nach einem gemeinsamen Curriculum birgt die Gefahr der fehlenden Anschlussfähigkeit an Lernvoraussetzungen des Einzelnen
- die geforderte Schule für alle muss gleichzeitig unangemessene Voraussetzungen in der allgemeinen Schule in Kauf nehmen (Norwich, 2009).

Die Theoriebildung der Inklusion benötige damit die Aufnahme des Spannungsverhältnisses von Thematisierung und De-Thematisierung von Unterschieden.

Mit dem oben vorgenommenen Rückbezug auf die Menschenrechte und der Diskussion um (De-) Kategorisierung entsteht die Notwendigkeit der Reflexion über Barrieren der Teilhabe am gesellschaftlichen Leben allgemein und damit die Aufdeckung gesellschaftlich herrschender Funktionslogiken und Exklusionsbedingungen, wie sie beispielsweise bei Sturm (2016b) in der Herstellung von Differenz und Heterogenität bezogen auf das System Schule beschrieben

werden. Auf eine schulische Umsetzung von Inklusion und inklusiver Bildung übertragen, führt dies zu einem grundlegenden Perspektivwandel in Schule und Unterricht.

„Das Konzept der inklusiven Bildung zielt damit auf die Überwindung einer engen, allein an Platzierungs- und Förderungsfragen orientierten Sichtweise und stellt konsequent die grundlegende Frage nach dem Umgang mit Verschiedenheit im schulischen Kontext in den Mittelpunkt der pädagogischen Debatte. Die Fragen, die dabei aufgeworfen werden, richten sich auf die Prozesse der Inkludierung bzw. der Exkludierung von Schülergruppen allgemein.“ (Werning & Lütje-Klose, 2016, S. 208–209)

Prozesse der Inkludierung und Exkludierung sind dabei nicht statisch, sondern prozesshaft anzusehen und damit „in diesem Verständnis kein Zustand, der sich durch das Zusammensein unterschiedlicher Menschen in einem Raum von selbst ergibt oder einmal erreicht wird und dann erhalten bleibt, sondern sie aktualisieren sich in komplexen, immer wieder neu zu erarbeitenden kooperativen Prozessen“ (Lütje-Klose & Urban, 2014, S. 114–115). Fragen des Umgangs mit Verschiedenheit in Schule und Unterricht lassen sich demnach über eine bewusste Auseinandersetzung und Reflexion im professionellen pädagogischen Kontext klären. Die Problematik der Thematisierung bzw. De-Thematisierung von Differenz lässt sich somit nicht leichtfertig zugunsten eines Verzichts auf kategoriale Zuschreibungen auflösen, sondern bedarf einer expliziten Bearbeitung bzw. Reflexion der damit verbundenen Spannungsverhältnisse sowohl auf der individuellen als auch auf der institutionellen Ebene.

Eng verbunden mit der Frage nach Thematisierung bzw. De-Thematisierung von Differenz kann ein weiteres Spannungsverhältnis ausgemacht werden, welches sich mit Blick auf die Forderung nach egalitärer Differenz (Prenzel, 2001) oder auch einer Forderung nach Vermeidung von (hierarchisierenden) Differenzkonstruktionen einerseits und dem meritokratischen Prinzip des Schulsystems andererseits ergibt. Demnach ist egalitäre Differenz „die grundlegende – empirisch und theoretisch begründete – Idee der Pädagogik der Vielfalt, die ein nichthierarchisches, freiheitliches und entwicklungsoffenes Miteinander der Verschiedenen anstrebt“ (Prenzel, 2001, S. 96). Diese Theoriefigur der egalitären Differenz, welche die Notwendigkeit der Anerkennung der Unterschiede zwischen Menschen betont, mahnt gleichzeitig eine Zurückhaltung bei der Bewertung an (Prenzel, 2006) und ist damit anschlussfähig an die Grundidee der Inklusion. Katzenbach wirft hier allerdings kritisch ein, dass man sich mit einer Zurückhaltung bei der

Bewertung möglicherweise auch die Grundlage für die Kritik an gesellschaftlichen Missständen und sozialer Ungerechtigkeit entziehe (Katzenbach, 2015b). Walgenbach (2014) differenziert die Perspektive auf Differenz und unterscheidet demnach Unterschiedlichkeit und soziale Ungleichheit, die ihres Erachtens im bildungspolitischen Diskurs häufig miteinander vermischt würden. Genau diese Unterscheidung scheint mit Blick auf das meritokratisch organisierte Bildungssystem aber von zentraler Bedeutung. Das meritokratische Leistungsprinzip an sich wird nämlich auch durch Inklusion oder eine Gerechtigkeitsdebatte nicht grundsätzlich in Frage gestellt (Budde & Hummrich, 2015; Katzenbach, 2015b), sondern lediglich die Verletzungen dieses Prinzips dadurch, „dass eben doch die Herkunft und nicht die individuelle Leistung bzw. Leistungsfähigkeit über den Schulerfolg entscheidet“ (Katzenbach, 2015b, S. 26) oder aber nicht nach Leistungskriterien, „sondern nach den Regeln des Marktes, der von Zufall, Gelegenheit und Selbstdarstellung geprägt“ (Bräu, 2018, S. 211) ist, entschieden wird. Für das bestehende Schulsystem können partikulare Zuschreibungen in Bezug auf Leistung, Leistungserbringung und –bewertung nachgewiesen werden (Rabenstein, 2016; Sturm, 2016b), die dazu führen, dass Ungleichheit reproduziert oder verstärkt wird. Dadurch wird das meritokratische Prinzip als expliziter Maßstab schulischen Lernens und Leistens ausgehebelt, da die Schule „den Habitus der gebildeten Mittelschicht zum impliziten Maßstab macht und diejenigen mit guten Leistungszuschreibungen (und Noten) belohnt, die diesen Habitus mitbringen“ (Bräu, 2018, S. 211). Die performativen Praktiken der Leistungszuschreibung in der Schulpraxis können somit als partikular entlarvt werden (Budde & Hummrich, 2015). Zusammenfassend wird demnach deutlich, dass die beiden Perspektiven der egalitären Differenz und des meritokratischen, leistungsorientierten Prinzips in einem unauflösbaren Spannungsverhältnis stehen:

„Erst recht aus einer sozialwissenschaftlichen Perspektive bleiben die beiden Paradigmen von Leistung und Inklusion unvereinbar. Denn genau genommen geht es bei der Idee von Inklusion in der Schule (im meritokratischen System) um die Herstellung von Leistungsdifferenzen unter der Bedingung, dass Differenzen zwischen den Schüler\*innen keine Rolle spielen sollen. Und es geht umgekehrt um die Vermeidung des Doing differences unter der Bedingung einer schulischen Ordnung, die auf die Produktion von Leistungsdifferenzen ausgerichtet ist.“ (Bräu, 2018, S. 199)

Nicht nur in dem hier gerade aufgezeigten Spannungsverhältnis von Inklusion und Leistung, auch in allen weiteren aufgezeigten Spannungsverhältnissen werden Antinomien erkennbar, die professionelles Handeln von Lehrkräften schon

immer prägten (Helsper, 2016), die aber durch den Transformationsprozess in Hinblick auf Inklusion potenziert werden.

## 2.5 Zusammenfassung und kritische Einordnung

Inklusion wird im Rahmen dieser Arbeit verstanden als ein gleichberechtigtes und partizipatives Einbezogen sein aller Menschen in eine Gemeinschaft, wobei dieser normative Anspruch häufig in Diskrepanz zur gesellschaftlichen Realität stehen kann. Inklusive Bildung in einem engen Verständnis meint die gemeinsame Beschulung von Schüler\*innen mit und ohne attestierten sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf. Ein weites Inklusionsverständnis im Bildungsbereich, das dieser Arbeit zugrunde liegen soll, nimmt dagegen alle Dimensionen von Heterogenität in den Blick. Inklusive Bildung in diesem Verständnis fragt danach, wo und wie Schüler\*innen(gruppen) in Bildungsprozesse einbezogen (Inklusion) oder aus diesen ausgegrenzt (Exklusion) werden und wendet den Blick damit von einer Adressatenorientierung hin zu einer Situationsperspektive. Zentral notwendig erscheinen demnach die Abkehr von einer Gleichschrittigkeit in Bezug auf Ziele, Inhalte und Methoden und damit auch eine Abkehr von einer Lehrkraftzentrierung im Unterricht. Neben direkten Lernformen erhalten offene bzw. geöffnete Lernformate eine zentrale Stellung in einem Unterricht, der den heterogenen Lernerfahrungen der Schüler\*innen begegnen will.

Antinomien, die den Lehreralltag allgemein prägen, werden durch die normativen und programmatischen Aspekte von Inklusion nochmal verstärkt und lassen sich kaum bzw. nicht auflösen. Ein Umgang damit kann nur über eine gezielte Professionalisierung von Lehrkräften für inklusive Bildung gelingen.

Aus empirischen Studienergebnissen zu inklusiver Bildung lässt sich schließen, dass theoretische Verortungen, konzeptionelle Ausgestaltungen und entsprechende Ressourcenzuweisungen (z.B. finanziell, personell und strukturell) zwar notwendige, aber nicht hinreichende Bedingungen in der Umsetzung inklusiver Bildung darstellen. Jenseits dieser theoretischen, schul- und unterrichtsstrukturellen und konzeptionellen Aspekte konnte hier auch die Qualität der pädagogischen Arbeit vor Ort als entscheidender Prädiktor für die Umsetzung inklusiver Bildung ausgemacht werden (vgl. z.B. Schuck et al., 2018). Dieser Umstand weist sowohl auf den Einfluss von Kooperation zwischen den beteiligten Akteur\*innen als auch auf eine gezielte Professionalisierung von Lehrkräften für inklusive Bildung und auch (multiprofessionelle) Kooperation hin und bekräftigt

damit die Relevanz der vorliegenden Studie. Zunächst wird deshalb die Kooperation in inklusiven Kontexten (Kapitel 3) und dann auch eine Professionalisierung für inklusive Bildung (Kapitel 5) umfassend dargestellt und diskutiert.



## 3 Kooperation in inklusiven Kontexten

Kooperation unter Lehrkräften wird im erziehungswissenschaftlichen Diskurs häufig als Motor für Schul- und Unterrichtsentwicklung angesehen (Bonsen & Rolff, 2006; Richter & Pant, 2016). Besonders im schulischen Transformationsprozess in Richtung Inklusion wird die Verwirklichung an die gelingende Kooperation von Lehrkräften unterschiedlicher Ausrichtung und auch weiterem pädagogischen Personal geknüpft. Die beiden Begriffe Inklusion und Kooperation werden in diesem Zusammenhang häufig als „zwei Seiten einer Medaille“ (Lütje-Klose & Urban, 2014, S. 113) bezeichnet. Um den Begriff der Kooperation und häufig parallel genutzter Begriffe wie Team bzw. Teamarbeit in der Diskussion um Kooperation im Lehrer\*innenberuf für diese Arbeit zu beleuchten, werden die Begriffe zunächst näher definiert. In einem Exkurs wird dabei auf die Gefahr einer undifferenzierten Nutzung unterschiedlicher Begriffe und die damit möglicherweise impliziten normativen Forderungen an eine Zusammenarbeit im inklusiven Kontext verwiesen. Anschließend wird der Bereich der (multiprofessionellen) Kooperation in inklusiven Settings näher umrissen, bevor zentrale empirische Ergebnisse für den Bereich der Lehrer\*innenkooperation und der (multiprofessionellen) Kooperation in inklusiven Kontexten vorgestellt werden.

### 3.1 Definition des Begriffs Kooperation

Kooperation wird aus der Perspektive der Organisationspsychologie allgemein als *Zusammenarbeit* zwischen Personen oder Gruppen bzw. als *soziale Interaktion* aufgefasst. Einen allgemein gefassten Definitionsansatz gibt Spieß (2004) aus der Perspektive der Organisationspsychologie:

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

Damit spielen unterschiedliche Ebenen eine Rolle für Kooperation: auf der individuellen Ebene die Bereitschaft, sich auf sein Gegenüber einzulassen und diesem auch zu vertrauen, auf einer interaktionellen Ebene der gegenseitige Bezug

aufeinander bei Wahrung einer gewissen Autonomie und auf einer sachbezogenen Ebene eine kommunikativ verhandelte, gemeinsame Zielperspektive für die Zusammenarbeit (Lütje-Klose & Urban, 2014)<sup>3</sup>.

Neben der Interaktion zwischen zwei oder mehr Kooperationspartner\*innen spielt in der Organisationspsychologie der Blick auf die Gruppe selbst für den Kooperationsbegriff eine Rolle. Eine Gruppe besteht qua Definition aus zwei oder mehr Mitgliedern, die „gemeinsame Ziele und ein Minimum an Kooperation und sozialer Interaktion“ (Hertel & Hüffmeier, 2019, S. 191) verfolgen. Gruppen werden unter anderem dadurch bestimmt, dass sich die Mitglieder als zusammengehörig erleben, gemeinsame Ziele verfolgen und Normen für einen bestimmten Verhaltensbereich teilen, Ansätze von Aufgabenteilung und Rollendifferenzierung entwickeln und sich mit einer gemeinsamen Bezugsperson oder einer Aufgabe identifizieren (Spieß & Rosenstiel, 2010). Einige Autoren setzen die Begriffe Gruppe und Team dabei synonym (Hertel & Hüffmeier, 2019; A. B. Weinert, 2015). In Abgrenzung zu den Definitionen von Kooperation und Gruppe wird ein Team nach Spieß und Rosenstiel dagegen wie folgt definiert:

„Auch ein Team ist eine Gruppe, jedoch nicht jede Gruppe ein Team. Der Teambegriff hat positivere Konnotationen. In diesem Sinne wird meist eine besonders gut eingespielte Gruppe mit problemlos funktionierender Kooperation, geringer hierarchischer Binnenstruktur und intensiver Bindung der Mitglieder an das gemeinsame Ziel als Team bezeichnet. Als Kernmerkmal von Teamarbeit wird auf der strukturellen Ebene die planvolle und effektive Ausführung der arbeitsteiligen Tätigkeit und die Fokussierung auf eine gemeinsame Zielsetzung genannt.“ (Spieß & Rosenstiel, 2010, S. 155)

Mit dem positiv konnotierten Teambegriff wird in dieser Definition das Bild einer besonders produktiven und professionellen Gruppe bzw. Kooperation entfaltet und letztlich ein hoher normativer Anspruch transportiert. Gerade im Diskurs um eine (zu gestaltende) Zusammenarbeit in der Schule zeigt sich, dass die verschiedenen, häufig genutzten Begrifflichkeiten wie z.B. Kooperation, Team und Teamarbeit nicht eindeutig definiert und voneinander abgegrenzt werden. Dies soll im Anschluss an die Darstellung der (multiprofessionellen) Kooperation in inklusiven Settings nochmals aufgegriffen und näher beleuchtet werden.

---

<sup>3</sup> Die Ebenen der Kooperation werden weiter unten nochmals differenzierter dargestellt und diskutiert.

## 3.2 (Multi-)professionelle Kooperation im inklusiven Kontext

Angesichts der zunehmenden Komplexität und Diversität im Handlungsfeld Schule und Unterricht durch die skizzierten bildungspolitischen Entscheidungen mit Bezug auf die UN-BRK rückt das Thema Kooperation unterschiedlicher Professionen im schulischen Kontext in den Mittelpunkt der Diskussion. Die Umsetzung inklusiver Bildung wird dabei von vielen Wissenschaftler\*innen übereinstimmend an eine Kooperation unterschiedlicher Professionen geknüpft (Arndt & Werning, 2016; Heinrich et al., 2013; Katzenbach, 2015b; Lütje-Klose & Urban, 2014; Werning & Arndt, 2013), denn die Schaffung förderlicher Lernbedingungen für eine heterogene Schülerschaft könne nicht von einer einzelnen Lehrkraft umgesetzt werden. Kooperation avanciert damit zu einer wesentlichen Gelingensbedingung inklusiver Schulentwicklung (Arndt, 2016; Seitz & Scheidt, 2012).

Die zentralen Akteur\*innen in diesen multiprofessionellen Kooperationskonstellationen werden jedoch häufig unterschiedlich bzw. gar nicht näher definiert. Trumpa et al. (2016) kommen zu der Einschätzung, dass eine Deskription der multiprofessionellen Kooperation schwierig sei, da sich das Feld nur schwer abgrenzen lasse.

„So spielen hier neben dem konkreten Einbezug verschiedener Personen- und Berufsgruppen in den Unterrichtsalltag auch Kooperationen im Sinne der Berufsorientierung, der Einbezug therapeutischer Berufe in den Schulalltag, die Zusammenarbeit mit Professionellen und Ehrenamtlichen im Sport- und Freizeitbereich, insbesondere in den gebundenen Ganztage, eine wichtige Rolle.“ (Trumpa et al., 2016, S. 86)

Im Gegensatz zur intraprofessionellen Kooperation mehrerer Lehrkräfte in Unterricht und Schule allgemein weitet sich die interprofessionelle Kooperation im inklusiven Kontext zu einem nur schwer abgrenzbaren Feld im System Schule. Aspekte dieser unterschiedlichsten Kooperationen bewegen sich zwischen unterrichtlicher und außerunterrichtlicher Kooperation, personen- und systembezogenen Perspektiven, institutionell verankerten oder externen Kooperationspartner\*innen und bildungs- oder personenbezogenen Perspektiven in der Kooperation. Diese Vielzahl an Kooperationspartnern und –formen macht eine Systematisierung schwierig.

Für eine unterrichtliche Kooperation im inklusiven Kontext wird überwiegend auf die intraprofessionelle Kooperation (Lütje-Klose & Urban, 2014) verschieden

ausgebildeter Lehrkräfte rekurriert, konkret wird überwiegend auf eine Kooperation zwischen Regelschullehrkraft und Sonderpädagog\*in fokussiert (Arndt & Werning, 2016; Heinrich et al., 2014; Lütje-Klose & Urban, 2014). Einige Autor\*innen nehmen dabei auch weitere Akteur\*innen im Sinne einer interprofessionellen Kooperation in den Blick. Hier wird beispielsweise auf die Kooperation von Lehrkräften mit Sozialpädagog\*innen (Olk, Speck & Stimpel, 2011), Integrationskräften (Dexel, 2017; Lübeck & Heinrich, 2016; Sommer, Czempiel, Kracke & Sasse, 2017) oder Erzieher\*innen (Breuer & Reh, 2010) geschaut.

„Dieses vergleichsweise wenig erforschte Feld besteht aus vielschichtigen Facetten, wie beispielsweise dem Berufsverständnis, der Rollen- und Aufgabenverteilung der kooperierenden Personen sowie hohen Anforderungen an die Interaktionsfähigkeit und diversen Erwartungshaltungen (z.B. Koexistenz versus Kompetenztransfer), um nur einige zu nennen.“ (Trumpa et al., 2016, S. 86)

Die verschiedenen Professionen bringen unterschiedliche, teils divergierende oder gar konkurrierende Perspektiven in die (gemeinsam) zu bewältigenden Aufgaben im inklusiven Kontext ein, die auf generalisierten Wahrnehmungs-, Verstehens- und Planungsmustern der jeweiligen Profession beruhen (z.B. Widmer-Wolf, 2018). Dabei stützen sie sich „auf unterschiedliche Problemlösealgorithmen, Schemata, mentale Modelle (z.B. zu Behinderung), Strategien (z.B. bezüglich Gesprächsführung) und kognitive Artefakte (z.B. Software für Unterrichtsplanung vs. Förderplanung), die sich durch ihre Praxis verfestigt haben“ (Hollenweger, 2016, S. 39–40).

Die Zusammenarbeit wird zudem durch ein Gefüge an schulischen Voraussetzungen gerahmt und strukturiert: so reagiere die Schule als Organisation auf unterschiedliche (Bildungs-)Anliegen mit dem Aufbau von Untereinheiten, die spezielle Anliegen selbstständig und weitgehend unabhängig organisierten, so Widmer-Wolf (2018). Außerdem bestehe aus struktureller Sicht ein Machtgefälle und damit keine Gleichheit in multiprofessionellen Kooperationen (Widmer-Wolf, 2018). Mit Blick auf die Kooperation und eine gemeinsam zu bewältigende Aufgabe scheinen Spannungen, Differenzen und Widerstände in der Zusammenarbeit vorhersehbar (Heinrich et al., 2014).

Olk, Speck und Stimpel (2011) stellen in Bezug auf Kooperation mit inner- und außerschulischen Partnern heraus, dass gelingende Kooperation an bestimmte Voraussetzungen gebunden ist.

„Hierzu gehören neben der Reflexion professionsspezifischer Handlungslogiken vor allem die Klärung und Präzisierung von Fragen der Arbeitsteilung zwischen den Angehörigen unterschiedlicher Professionen, die aktive Ausgestaltung von Kooperationsformen (...) sowie die Gestaltung des Kooperationsalltags im pädagogischen Bereich durch multiprofessionelle Teams.“ (S. 67)

Entsprechend gelte es für die (multi-)professionelle Kooperation zunächst, sich die einzelnen professionsspezifischen Handlungslogiken oder auch handlungsleitenden Motive bewusst zu machen, diese zu kommunizieren und im Austausch der Professionen mit Blick auf die Zielrichtung der Ermöglichung inklusiver Bildung zu reflektieren.

„Eine Zusammenarbeit über die Professionen hinweg erfordert einen starken intradisziplinären Bezug, um sich der eigenen Profession hinsichtlich der Zuständigkeiten und Kompetenzen bewusst zu sein, und in der Folge Gemeinsamkeiten, aber insbesondere auch Differenzen zu anderen Professionen zu erkennen.“ (Kappler, Chiapparini & Schuler Braunschweig, 2016, S. 34)

Empirische Forschungen zum Rollenbild und zur Aufgabenverteilung verschiedener Professionen im inklusiven Kontext (Heinrich et al., 2014; Kreis et al., 2014; Lübeck & Heinrich, 2016; Werning & Arndt, 2013) stellen dabei unisono heraus, dass inklusionssensible Bildungs- und Teilhabeprozesse für alle Schülerinnen und Schüler durch einzelne Akteur\*innen und ihr Kooperationsverhalten, durch ihr Professionsverständnis sowie durch ihre handlungsleitenden Motive einerseits und andererseits auch durch schulorganisatorische und -strukturelle Rahmungen ermöglicht oder verhindert werden.

„Die verschiedenen Berufsgruppen signalisieren mit der Art und Weise, wie sie Schüler/-innengruppen bilden, diese durch Einzel- und Gruppenförderung von der Klasse separieren oder dadurch, wie sie didaktische Materialien oder Lerninhalte zur Verfügung stellen, ihre impliziten Bewertungen gegenüber der Vielfalt der Kinder und Jugendlichen. All diese (...) Unterscheidungsmomente können bei einer einseitigen stereotypen Organisationsweise mit Stigmatisierungs- oder Ausschlusspotenzialen für bestimmte Kinder oder Jugendliche einhergehen.“ (Widmer-Wolf, 2018, S. 303)

Auf diesen Umstand machen auch die Forschungsergebnisse verschiedener Projekte (Heinrich et al., 2014; Lübeck & Heinrich, 2016) aufmerksam, auf die im weiteren Verlauf näher eingegangen werden soll. Eine Arbeitsteilung der unterschiedlichen pädagogischen Professionen im inklusiven Kontext entlang der tradierten Professionsgrenzen reifiziere dabei häufig die Exklusion bzw. Separation

einzelner Schüler\*innen oder Schüler\*innengruppen anhand des Status eines sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs bzw. alternativer Kategorisierungsversuche. Grob gesprochen lassen sich zwei Grundmodelle der Realisierung inklusiver Schule und multiprofessioneller Kooperation ausmachen (Heinrich et al., 2013; Widmer-Wolf, 2018). Das erste Modell kann als „Rekonstruktion der vormals in Sonderinstitutionen lokalisierten Sonderpädagogik in der allgemeinen Schule“ (Heinrich et al., 2013, S. 81), als Arbeitsteilung entlang von Professionsgrenzen beschrieben werden. Sonderpädagog\*innen kümmern sich in diesem Fall um die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf, Regelschullehrkräfte kümmern sich um alle weiteren Schülerinnen und Schüler. Erzieher\*innen betreuen in diesem Modell beispielsweise die Mahlzeiten, Freizeiträume und offenen Ganztagsangebote. Das zweite Modell verfolgt die gemeinsame Bearbeitung der schulischen Herausforderungen. Hier übernehmen Regelschullehrkräfte und Sonderpädagog\*innen gemeinsam die Verantwortung und den Unterricht einer heterogenen Lerngruppe. In die gemeinsam verantwortete Gestaltung des Schultages werden auch Erzieher\*innen, Integrationskräfte und weiteres pädagogisches Personal eingebunden. Für einzelne Herausforderungen werden ggf. Schulsozialarbeiter\*innen, Therapeut\*innen, Psycholog\*innen und weitere Fachkräfte in die Arbeit des (multiprofessionellen) Teams eingebunden. Im zweiten Modell lassen sich dabei nach Heinrich et al. (2013) Partizipation und die Vermeidung von Diskriminierung (und damit die Verwirklichung von Inklusion) eher realisieren. Gefordert wird deshalb eine radikale Idee von Multi-Professionalität, „wenn tatsächlich innerhalb der Schule nicht die alten Strukturen der Professionsgrenzen angesichts einer interdependenten Aufgabe durchschlagen sollen“ (Heinrich et al., 2014, S. 69).

In der fachlichen Diskussion um die Verwirklichung inklusiver Bildung werden zentrale Begriffe wie Kooperation, Zusammenarbeit und Team bzw. Teamarbeit häufig nicht eindeutig voneinander getrennt bzw. weitgehend synonym verwendet. Dies kann dazu führen, dass mit unterschiedlicher Begriffsverwendung ggf. auch hohe normative Ansprüche im Sinne der oben erörterten Teamdefinition (Spieß & Rosenstiel, 2010) transportiert werden. Deutlich wird dieser Umstand beispielsweise, wenn auf schuladministrativer Ebene formuliert wird:

„Professionelle Kooperation verschiedener Lehrämter bzw. Berufsgruppen wird zu einer Gelingensbedingung inklusiver Schulen. Empfehlenswert sind daher multiprofessionelle Teams, um den komplexen beruflichen Auf-

gaben beim Umgang mit Vielfalt sowie der Zusammenarbeit und Netzwerkbildung innerhalb der eigenen Schulgemeinschaft und darüber hinaus gerecht zu werden.“ (HRK & KMK, 2015, S. 3)

Die aufgeführte Forderung nach multiprofessionellen Teams suggeriert, dass allein durch die Existenz eines ‘Teams’ die Aufgaben, die sich aus dem Gestaltungsauftrag Inklusion ergeben, bewältigt werden können. Die weitreichenden personellen und strukturellen Herausforderungen, vor der eine (multi-) professionelle Kooperation für inklusive Bildungskontexte steht, werden dabei ausgeblendet bzw. in den Verantwortungsbereich der Gruppe verlagert (Bertels, Feindt & Rott, 2018; Boller et al., 2018). Anders ausgedrückt sind für die Verwirklichung von Kooperation in inklusiven Kontexten unterschiedliche Ebenen für sich und in ihrer Wechselwirkung von Bedeutung (Lütje-Klose & Urban, 2014), die im nächsten Abschnitt kurz umrissen werden sollen.

### ***Ebenen von Kooperation in inklusiven Settings***

In Anlehnung an die Theorie integrativer Prozesse (Reiser, Klein, Kreie & Kron, 1986) stellen Lütje-Klose und Urban (2014) folgende Ebenen als bedeutsam für eine inter- und intraprofessionelle Kooperation in inklusiven Kontexten heraus:

***Individuelle Ebene der Kooperation:*** individuelle Kompetenzen, Überzeugungen und die Bereitschaft von Lehrkräften und weiteren pädagogischen Fachkräften zählen auf dieser Ebene zu den zentralen Gelingensbedingungen für Kooperation. Als wesentliche Grundlagen werden hier die wechselseitige Wahrnehmung, Akzeptanz und Wertschätzung der beteiligten Personen angesehen.

***Interaktionelle Ebene der Kooperation:*** die Ausgestaltung der Beziehungen und Kommunikationsmuster zählen zu den entscheidenden Elementen einer inter- und intraprofessionellen Kooperation in inklusiven Settings. Für eine Einschätzung des Niveaus der Zusammenarbeit auf dieser Ebene sind unterschiedliche Modelle entwickelt worden (Gräsel, Fußangel & Pröbstel, 2006; Lütje-Klose & Urban, 2014; Steinert et al., 2006), die die Intensität der Zusammenarbeit ordnen. Das Modell von Gräsel et al. (2006) differenziert die Niveaustufen Austausch, Synchronisation, arbeitsteilige Kooperation und Ko-Konstruktion, das Modell von Steinert et al. (2006) die Niveaustufen Differenzierung, Interaktion, Koordination und Integration.

**Sachebene der Kooperation:** auf dieser Ebene wird die Struktur eines inklusiven Unterrichts vor dem Hintergrund eines produktiven Umgangs mit der wahrgenommenen Heterogenität der Schüler\*innen verhandelt. Es geht um die Ausgestaltung der schulischen Unterstützungsangebote vor dem Hintergrund der unterschiedlichen professionellen Akteur\*innen und ihrer jeweiligen Expertisen. Fragen der Aufgabenverteilung, Unterrichtsorganisation und räumlich-materiellen Bedingungen stehen hier im Mittelpunkt des Interesses.

**Institutionelle Ebene der Kooperation:** auf dieser Ebene wird nach den Rahmenbedingungen und kooperativen Strukturen von inter- und intraprofessioneller Kooperation auf institutioneller Ebene gefragt. Die Koordination der Aufgaben und Rollen der einzelnen Akteure innerhalb der Institution sowie die Kooperation mit anderen Institutionen geraten auf dieser Ebene ins Blickfeld.

Gerahmt werden diese Ebenen durch eine **kulturell-gesellschaftliche Ebene**, die die grundsätzliche Akzeptanz inklusiver Zielsetzungen und deren Verwirklichung, z.B. in Form (multiprofessioneller) Kooperation, betrifft. Die angesprochenen Ebenen der Kooperation lassen sich in ihrem Zusammenspiel folgendermaßen graphisch darstellen:

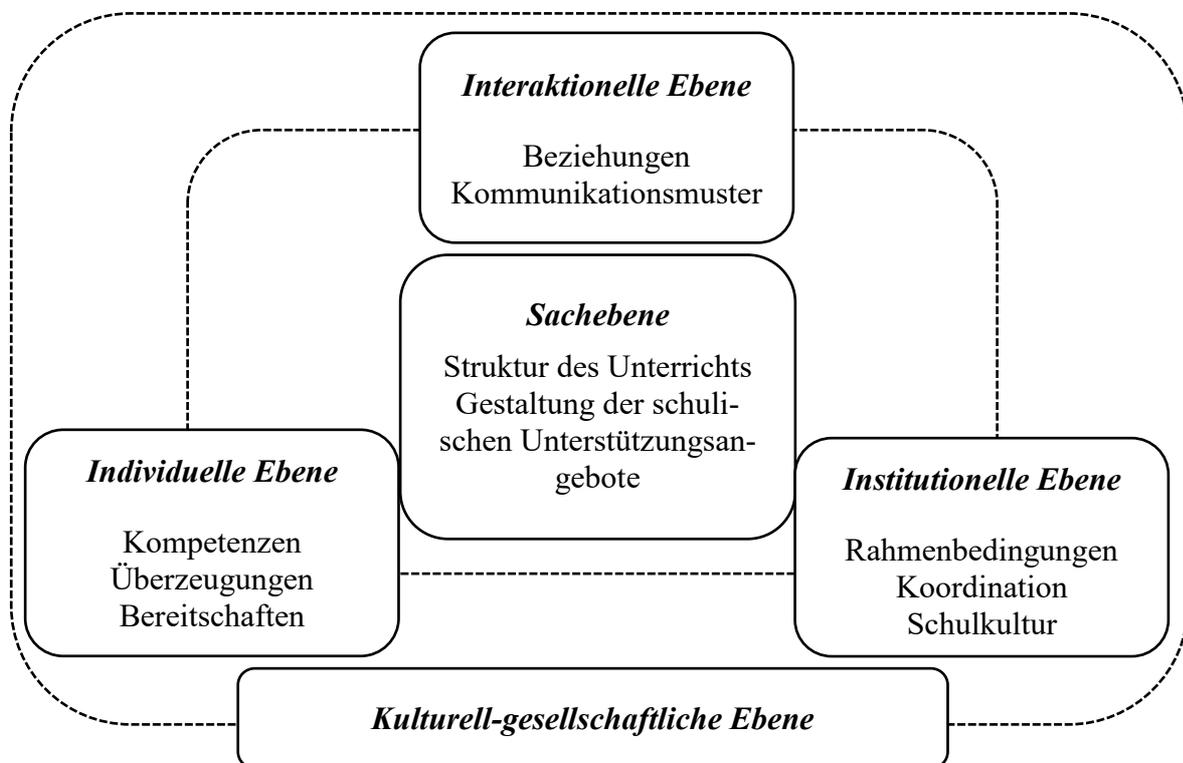


Abbildung 1: Ebenen der Kooperation (in Anlehnung an Lütje-Klose und Urban, 2014)

Die grundsätzlich rahmende Funktion für alle Ebenen bildet die kulturell-gesellschaftliche Ebene der Kooperation mit der grundsätzlichen Akzeptanz der Verwirklichung von Inklusion unter einer menschenrechtlichen Perspektive. Die individuelle, interaktionelle und institutionelle Ebene stehen in einer engen Wechselwirkung zueinander. So führt die Schaffung kooperationsfördernder Bedingungen auf institutioneller Ebene nachweislich zu einer Veränderung der Beziehungen und Kommunikationsmuster (Lütje-Klose & Urban, 2014). Mit der Veränderung der Beziehungen in Richtung gelingender Kooperation (initiiert durch institutionelle Bedingungen) verändern sich auch Überzeugungen und Bereitschaften zur Kooperation auf individueller Ebene. Zielperspektive der Kooperation ist – und deshalb zentral gesetzt – eine inklusionsorientierte Gestaltung der schulischen Unterstützungsangebote.

### 3.3 Forschungsstand zur allgemeinen Lehrer\*innen-Kooperation in der Schule

Kooperation unter Lehrkräften wird als „Kriterium für gute Schulen“ (Massenkeil & Rothland, 2016, S. 1) und „als Schlüssel für die erfolgreiche Umsetzung von outputorientierten Reformen“ (Trumpa et al., 2016, S. 81) beispielsweise in Bezug auf die Implementierung von Bildungsstandards, die Individualisierung im Unterricht oder aber die Umsetzung der UN-BRK angesehen. Zunächst einmal soll an dieser Stelle deshalb der Forschungsstand zur Kooperation von Lehrkräften allgemein beleuchtet werden. Im Anschluss werden dann empirische Ergebnisse zur (multiprofessionellen) Kooperation im Rahmen der Realisierung inklusiver Bildung (siehe hierzu 2.4) dargestellt und diskutiert.

Allgemein wird der Bedeutung von Kooperation unter Lehrkräften in den letzten Jahren zunehmendes Interesse geschenkt, die Forschung hierzu hat in den letzten Jahren hohe Konjunktur erfahren (Massenkeil & Rothland, 2016). Für die Forschung im deutschsprachigen Raum werden die Ergebnisse aktuell in zwei Reviews zusammengefasst. Trumpa, Franz und Greiten (2016) geben in einem narrativen Review einen Überblick über 30 deutschsprachige Studien zur Lehrerkoope-ration ab dem Jahr 2000 und fassen hier Befunde zu Formen der Kooperation, zur Wirksamkeit in Hinblick auf Schüler\*innenleistung, zu institutionellen und personellen Gelingensfaktoren und zur Erlernbarkeit von Kooperation zusammen. In einem zweiten, systematischen Review zeigen Massenkeil und Rothland (2016) 57 deutschsprachige quantitative und qualitative Forschungsvorhaben zur

Kooperation im Lehrer\*innenberuf für den Zeitraum von 2006 bis 2014 auf und strukturieren diese in einem Kategoriensystem mit den Hauptkategorien Einflussfaktoren/Bedingungen der Kooperation, Art und Qualität der kollegialen Kooperation in der Schulpraxis, Wirkungen und Interventionen. Die Befunde der beiden aufgeführten Reviews werden unter den Aspekten Formen, institutionelle Ebene, personale Ebene, Wirkung, Erlernbarkeit und Intervention zusammenfassend dargestellt.

### ***Formen der Kooperation***

Im Fachdiskurs werden verschiedene Formen und Qualitäten von Kooperation anhand verschiedener Systematisierungsversuche unterschieden. Nachgezeichnet werden in den beiden hier aufgeführten Reviews drei empirisch abgeleitete Modelle zu Formen der Kooperation (Bonsen & Rolff, 2006; Gräsel et al., 2006; Steinert et al., 2006), wobei in beiden Reviews zwei Modellen, dem Modell von Gräsel et al. (2006) mit der Systematisierung Austausch, Synchronisation, arbeitsteilige Kooperation und Ko-konstruktion und dem Modell von Steinert et al. (2006) mit den Niveaustufen Differenzierung, Interaktion, Koordination und Integration die häufigste Bezugnahme im Diskurs zugesprochen wird. In der Analyse der Studien kommen Trumpa et al. (2016) zu dem Schluss, „dass sich die qualitativ am höchsten eingestuften Formen von Kooperation, die sich auf ko-konstruktive Prozesse beziehen, mit geringster Häufigkeit empirisch nachweisen lassen“ (S. 83), wobei hieraus keine qualitative Rangfolge geschlussfolgert werden sollte. Daneben lassen sich nach Aussage beider Autorengruppen in den Studien schulform-, geschlechts- und altersspezifische Unterschiede nachweisen: in Grundschulen werde ein höheres Kooperationsniveau als in Sekundarschulen nachwiesen; Frauen seien kooperationsbereiter bezüglich ihres Unterrichts als Männer; jüngere Kolleg\*innen seien eher an Kooperation interessiert als ältere. Der größte Zeitrahmen werde dem Teamteaching, der Kooperation in einem Tandem und den informellen Absprachen eingeräumt, wobei der „inhaltliche Fokus der Kooperation [...] auf der Unterrichtsentwicklung, der integrativen Förderung und dem Umgang mit Heterogenität“ (Trumpa et al., 2016, S. 83) liege.

### ***Institutionelle Ebene der Kooperation***

Auf der institutionellen Ebene können „zeitliche, personelle und räumliche Ressourcen als konstitutive, aber nicht als hinreichende Gelingensbedingungen“

(Trumpa et al., 2016, S. 85) ausgemacht werden, wobei forschungsmethodisch die Entwicklungs- und Prozesshaftigkeit der Rahmenbedingungen bedacht werden müsse. In Hinblick auf strukturelle Einflussfaktoren fassen Massenkeil und Rothland (2016) die Forschungslage dahingehend zusammen, dass sich nicht eindeutig bestätigen lässt, dass sich die Organisation der Schule als Ganztags positiv auf die Zusammenarbeit im Kollegium auswirke. Zeitliche und räumliche Ressourcen sowie zeitliche Entlastung für die Kooperation gelten zusammenfassend als kooperationsfördernde Bedingungen. Als eine bedeutsame Größe für die Entwicklung und Ausgestaltung kollegialer Kooperation wird aber die Rolle der Schulleitung und das Schulleitungshandeln gesehen (ebd.).

### ***Personale Ebene der Kooperation***

In der Zusammenfassung der Befunde zu personalen Gelingensbedingungen werden die soziale Orientierung und gemeinsame Zielbindung als Prädiktoren für Lehrer\*innenkooperation dargestellt, wobei hier Gemeinsamkeiten bei der Dauer der Berufserfahrung, das Geschlecht und die Berufszufriedenheit signifikante Prädiktoren für eine positive Bewertung von Lehrer\*innenkooperation darstellen (Trumpa et al., 2016). Massenkeil und Rothland (2016) konstatieren auf der Grundlage der Forschungsergebnisse generelle positive Einstellungen zur kollegialen Kooperation, die aber selten in der schulischen Praxis umgesetzt werden. Für das Gelingen von Kooperation kann außerdem ein erweiterter, ein basaler und ein marginaler Kooperationshabitus unterschieden werden, wobei für ein Gelingen von Kooperationsprozessen der erweiterte Habitus als besonders günstig eingeschätzt wird (Schütt, 2012).

### ***Wirkungen von Kooperation***

Auf die positiven Wirkungen von Kooperation wird im schulpädagogischen Diskurs immer wieder hingewiesen. Unterschieden werden müssen hier Forschungsergebnisse zur Wirkung von Kooperation in Hinblick auf die Schule, die Lehrkräfte und die Leistungen der Schüler\*innen. Effekte könnten sowohl dahingehend gezeigt werden, dass Lehrer\*innenkooperation Auswirkungen auf Schulentwicklung habe, andererseits aber auch Schulentwicklung die Kooperation von Lehrkräften beeinflusse (Massenkeil & Rothland, 2016). Die Wirkung kollegialer Kooperation auf die Lehrkräfte zeige sich hier uneindeutiger: Befunde zeigten sowohl eine Entlastungs- als auch eine Belastungsfunktion von Kooperation auf (Massenkeil & Rothland, 2016). In Bezug auf die uneinheitliche

Forschungslage zu Wirkungen von Kooperation auf die Schülerleistung kommen Trumpa et al. (2016) zu dem Schluss, dass Lehrerkooperation „nicht als Prädiktor von Qualitäts- und Leistungssteigerung von Unterricht angenommen werden“ (S. 84) kann. Die uneinheitlichen Befunde stünden aber u.U. auch mit forschungsmethodischen Herausforderungen der Erfassung von Wirkungen der Kooperation und Schülerleistung zusammen. Der fehlende Zusammenhang von Kooperation und Schülerleistungen wird auch in der Analyse von Massenkeil und Rothland (2016) bestätigt.

### ***Erlernbarkeit von Kooperation und Intervention im Bereich Kooperation***

Einzelnen Interventionsmaßnahmen zur Erlernbarkeit von Kooperation im Rahmen von Aus-, Fort- und Weiterbildung werde in den aufgeführten Studien keine nachhaltige Wirkung zugeschrieben, so Trumpa et al. (2016). „Stattdessen zeigen sich signifikante Unterschiede zwischen Lehrpersonen, die in Schulen mit einer gut ausgebildeten Kooperationskultur arbeiteten, und denen, die dies nicht taten.“ (Trumpa et al., 2016, S. 86). Hier könnten institutionelle und personale Gelingensfaktoren, Wahrung der Autonomie der einzelnen Lehrpersonen und eine Vertrauensbasis als Schlüsselfaktoren ausgemacht werden.

Mit Bezug auf eine Studie von Gräsel et al. (2006) kommen auch Massenkeil und Rothland (2016) zu der Einschätzung, „dass sich das Kooperationsverhalten der Lehrkräfte mit und ohne externe Kooperationsanregung nicht unterscheidet“ (S. 19), bzw. Kooperationsformen wie Austausch und Arbeitsteilung, weniger aber ko-konstruierende Zusammenarbeit durch Weiterbildung gefördert werden können.

### ***Zwischenbilanzierung***

Mit Blick auf die beiden Reviews wird deutlich, dass nach der aktuellen Forschungslage Kooperation im Rahmen einer Intervention nur sehr bedingt oder gar nicht lehrbar bzw. erlernbar zu sein scheint. Sie scheint dagegen nachweislich in Kooperation unterstützenden institutionellen Bedingungen erlern- und entwickelbar. Zudem ist bislang unklar, ob die Ursachen für geringe Kooperation in der Praxis eher in Personen (Lehrkräfte wollen nicht kooperieren) oder in der Situation, also den berufs- und arbeitsplatzspezifischen Bedingungen (Lehrkräfte können nicht kooperieren), zu suchen sind bzw. wie sich Person und Situation zueinander verhalten (Massenkeil & Rothland, 2016).

### 3.4 Forschungsstand zur (multiprofessionellen) Kooperation im inklusiven Kontext

Während Schwager (2011) die Forschungslage zur Kooperation zwischen Regelschullehrkräften und Sonderpädagog\*innen im Jahr 2011 noch als „sehr dünn“ (S. 92) bezeichnet, hat diese Forschungsperspektive in den letzten Jahren eine hohe Aufmerksamkeit in der Diskussion um die Gestaltung eines inklusiven Bildungssystems gewonnen (Arndt & Werning, 2013, 2016; Heinrich et al., 2014; Kreis et al., 2014; Sturm & Wagner-Willi, 2016; Widmer-Wolf, 2016). Die Kooperation von Regelschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik fokussierend werden im Rahmen dieser Arbeit ausgewählte empirische Befunde zur Kooperation in inklusiven Kontexten vorgestellt.

In rekonstruktiven Forschungsprojekten (Heinrich et al., 2014; Sturm & Wagner-Willi, 2016; Widmer-Wolf, 2016) zur Kooperation unterschiedlich ausgebildeter Lehrkräfte (Regelschullehrkräfte und Sonderpädagog\*innen bzw. schulische Heilpädagog\*innen<sup>4</sup>) in inklusiven Kontexten konnten latente Handlungs- und Deutungsmuster der Lehrkräfte in einem inklusiven Unterricht aufgedeckt werden.

Heinrich, Arndt & Werning (2014) lenken den Fokus in ihrem Forschungsprojekt auf die Profession der Lehrkraft für Sonderpädagogik innerhalb von Kooperationen in einem inklusiven Unterricht. Demnach dokumentiere sich in der Rekonstruktion von Aussagen einer Sonderpädagogin an einer Integrierten Gesamtschule eine Identitätsproblematik, die auf ihre unklare Rolle in einem neuen Setting (Inklusion) zurückzuführen sei. Hier deute sich ein Spannungsfeld aus Professionalisierung und Deprofessionalisierung an: in Abgrenzung zu anderen Professionen sei einerseits die eigene professionelle Identität der Sonderpädagogin von ihr selbst aufrechtzuerhalten, andererseits sei mit Inklusion die Vorstellung kollaborativer Zusammenarbeit verbunden, welche über eine reine Addition verschiedener professioneller Kompetenzen hinausgehe. Damit bleibe für die sonderpädagogische Lehrkraft fraglich, inwieweit sie für sich selbst ein Bild als Sonderpädagogin entwickeln könne oder inwiefern sie ein Bild von sich als Lehrerin für eine heterogene Lerngruppe entwickle. Dieses Spannungsfeld

---

<sup>4</sup> Die Bezeichnung schulische Heilpädagog\*innen bezieht sich auf das schweizerische Schulsystem, in dem die Studie durchgeführt wurde. Widmer-Wolf (2016) setzt dies gleich mit der deutschen Berufsbezeichnung Lehrkraft für Sonderpädagogik.

werde durch eine fehlende Klärung der Abgrenzung gegenüber Regelschullehrkräften potenziert. Im Gegensatz zu dieser Unklarheit zeigten Ansätze wie beispielsweise ein (oft bildungspolitisch vertretener) Response-to-intervention-Ansatz (RTI) (Hartke, 2017) eine vermeintliche Lösung des beschriebenen Identitätsproblems, wenn dieser unter Beibehaltung des Leistungs- und Selektionsprinzips eine Rollenklarheit und Verhaltenssicherheit in Form stark abgegrenzter Rollendefinitionen für Regelschullehrkräfte und besonders für Sonderpädagog\*innen definiert (Hartke, 2017).

Auch Sturm und Wagner-Willi (2016) weisen delegative Arbeitsteilung und formale Rollenzuweisungen für die beiden Lehrämter in inklusiven Settings nach, die eigentlich eher separative Settings auszeichneten. Über Sequenzanalysen und Fotogrammvergleiche zeichnen sie nach, dass „die Gestaltung der professionellen Kooperation (...) auch durch das jeweils von den Lehrpersonen geteilte Leistungs- und Unterrichtsverständnis gerahmt“ (Sturm & Wagner-Willi, 2016) wird und gemeinsame unterrichtliche Situationen durch exklusive und kompensatorische Maßnahmen im Sinne antizipierter Leistungsschwäche für Schüler\*innen mit „besonderem Bildungsbedarf“ (Sturm & Wagner-Willi, 2016, S. 219) gebrochen werden. Dahingehend lässt sich resümieren, dass sowohl die Fachlehrkräfte als auch die Heilpädagogin<sup>5</sup> „das Verständnis von individuellen Leistungsunterschieden, die kompensatorisch zu bearbeiten wären, und die Unterrichtsperspektive, dass sich alle in gleicher Art und Weise mit dem gleich inhaltlichen Gegenstand auseinandersetzen“ (Sturm & Wagner-Willi, 2016, S. 218), teilen.

Widmer-Wolf (2016) zeigt in seiner Rekonstruktion von Gruppendiskussionen kooperierender Lehrkräfte (Regelschullehrkräfte und Sonderpädagog\*innen) hinsichtlich ihrer Zusammenarbeit eine Typologie der Zusammenarbeit auf und gibt damit weiterführende Hinweise auf die Realisierungsformen der Zusammenarbeit vor dem Hintergrund der unterschiedlichen professionsbedingten Handlungsorientierungen. Neben Lehrkräften und schulischen Heilpädagog\*innen bzw. Sonderpädagog\*innen sind in die Studie weitere Akteur\*innen einer schulischen Zusammenarbeit (Logopäd\*innen, Fachkräfte für Deutsch als Zweitsprache) einbezogen. Die Ergebnisse sollen hier mit dem Fokus auf die

---

<sup>5</sup> Da sich auch das Forschungsprojekt von Sturm und Wagner-Willi auf das schweizerische Schulsystem bezieht, werden auch hier zunächst die systemeigenen Fachtermini verwendet. Für die weitere Diskussion der Studienergebnisse innerhalb der vorliegenden Arbeit werden die Profession und das Berufsfeld der schweizerischen schulischen Heilpädagog\*in mit dem der deutschen Sonderpädagog\*in gleichgesetzt.

Zusammenarbeit von Lehrkräften und schulischen Heilpädagog\*innen betrachtet werden (Widmer-Wolf, 2016):

- (1) *Expertenteams* zeichnen sich durch eine Separierung der Arbeitsdomänen aus. Die Arbeit der schulischen Heilpädagog\*in als Expert\*in für Schüler\*innen mit Unterstützungsbedarf steht in Abhängigkeit von der Lehrkraft als Expert\*in für Unterricht. Die Zuständigkeit für Kinder mit Unterstützungsbedarf für die Heilpädagog\*in wird hier über die Beauftragung durch die Lehrkraft geklärt und über Separation verwirklicht. Die Lehrkraft muss damit in ihrer Unterrichtsgestaltung keine Rücksicht auf Kinder nehmen, die den Zielen im Unterrichtsgeschehen nicht gerecht werden können. Dieser Typ kann somit auch als Entlastungsmöglichkeit für die Lehrkräfte definiert werden.
- (2) *Diffusionsteams* lehnen die beschriebene Spezialisierung und Separierung für die schulische Heilpädagog\*in ab. Hier übernehmen beide Pädagog\*innen ähnliche oder gleiche Aufgaben, der berufliche Auftrag der Sonderpädagogik diffundiert in den Klassenunterricht. Die etablierte Praxis der Diffusion der Aufgaben wird dabei von den Klansenteams mit Unbehagen betrachtet, da diese sich trotz expliziter Kritik an separierenden Arrangements genau an diesen orientieren.
- (3) *Situationsteams* dagegen zeichnen sich durch das Bemühen aus, die unterschiedlichen professionsbedingten Perspektiven aufeinander zu beziehen und miteinander zu verbinden. Es besteht hier eine Orientierung an einer gemeinsamen Verantwortung für die Herausforderungen, die sich in gemeinsamer Deutung der Situation zeigt. Gestaltungsformen inklusiven Unterrichts werden im fachlichen Austausch reflektiert und weiterentwickelt.

Das Erleben beruflicher Autonomie stellt nach Widmer-Wolf (2016) einen wichtigen Faktor in der Zusammenarbeit dar. Während in Expertenteams berufliche Autonomie über Separation hergestellt wird und in Diffusionsteams die Autonomie sogar Marginalisierung erfährt, zeigt sich im dritten Typ ein situativ flexibler Umgang mit der beruflichen Autonomie und gemeinsamen Bearbeitungsformen (Widmer-Wolf, 2016). Für eine Kooperation im Rahmen der inklusiven Schule eröffnen sich insgesamt viele „professionalisierungsbedürftige Situationen“ (Widmer-Wolf, 2016, S. 181) mit Blick auf die beiden Pole der Wahrung beruflicher Autonomie und der gemeinsamen Bearbeitung schulischer

und unterrichtlicher Herausforderungen. Einer Klärung bedürften z.B. die Nutzung gemeinsamer Präsenzzeiten, der Auftritt vor der Öffentlichkeit der Schüler\*innen, die Bildung von Lerngruppen und die soziale Durchlässigkeit der schulischen Angebote.

Zusammenfassend stellen Heinrich, Arndt und Werning (2014) mit Blick auf die Gestaltung von Kooperation in einem Unterricht, der einer Idee inklusiver Bildung nahekommen möchte, fest:

„Umgekehrt wird eben durch diese Überlegungen deutlich, wie radikal die Idee von Multi-Professionalität gedacht werden muss, wenn tatsächlich innerhalb der Schule nicht die alten Strukturen der Professionsgrenzen angesichts einer interdependenten Aufgabe durchschlagen sollen.“ (S. 69)

Aus der Beforschung von Schulen, die entweder aus Sicht der Forscher\*innen-Gruppe als inklusionsorientiert gelten (Werning & Arndt, 2013) oder als Preisträger im Rahmen der Kriterien des Jakob-Muth-Preises als besonders inklusionsorientiert ausgezeichnet wurden (Arndt & Werning, 2016), werden mögliche Aspekte für die Gestaltung von Kooperation für inklusive Kontexte abgeleitet, wie sie beispielsweise in dem Zitat von Heinrich et al. (2014) anklingen. Auch wenn das Forschungsdesign in der (Vor-)Auswahl der Schulen als inhaltlich voraussetzungsreich kritisiert werden kann, ergeben sich trotzdem Hinweise auf die oben geforderte Gestaltungsnotwendigkeit. Neben der persönlichen Bereitschaft, der Erfahrung und Kompetenz sowie der Wertschätzung spielen demnach zeitliche und personelle Ressourcen und deren Zuweisung eine entscheidende Rolle. Dabei wird besonders auf den Umfang der Doppelbesetzung aus Regelschullehrkraft und Sonderpädagog\*in und die systemische (und nicht personenbezogene) Zuweisung sonderpädagogischer Ressourcen hingewiesen. Für eine gelingende Kooperation spielen weiterhin eine überschaubare Anzahl kooperierender Lehrkräfte eine Rolle (Arndt & Werning, 2013). Hervorgehoben wird die Notwendigkeit einer gemeinsamen Verantwortung und Zuständigkeit der beiden Kooperationspartner für alle Schüler\*innen. Innerhalb des Unterrichts wird auf eine Variation der Aufgaben- und Rollenverteilung der kooperierenden Lehrkräfte und auch auf eine Übernahme von Fachunterricht durch die Sonderpädagog\*in hingewiesen (Arndt & Werning, 2013, 2016).

### 3.5 Zusammenfassung und kritische Einordnung

Ausgehend von vorangehenden Überlegungen soll dieser Arbeit folgende, im wissenschaftlichen Diskurs anerkannte Definition von Kooperation für inklusive schulische Kontexte zugrunde liegen:

„Kooperation wird als auf demokratischen Werten basierendes, auf der Gleichwertigkeit und gegenseitigem Vertrauen der Kooperationspartner/innen beruhendes, zielgerichtetes und gemeinsam verantwortetes Geschehen interpretiert, in dem aufgrund von Aushandlungsprozessen die Schaffung bestmöglicher Entwicklungsbedingungen aller Kinder angestrebt wird.“ (Lütje-Klose & Urban, 2014, S. 115)

Kooperation unter Lehrkräften (und auch weiteren pädagogischen Professionen) als zielgerichtetes, gleichberechtigtes und gemeinsam verantwortetes Geschehen wird somit schulisch mit dem Ziel der Schaffung bestmöglicher Entwicklungsbedingungen für alle Schüler\*innen begründet.

In der empirischen Forschung zur kollegialen Kooperation zeigt sich, dass Lehrkräfte auf der Ebene des Austausches kooperieren, intensive Formen der Kooperation aber nur sehr selten vorzufinden sind. Zudem zeigen Studien, dass Kooperation im Rahmen einer Intervention nur sehr bedingt oder gar nicht lehrbar zu sein scheint. Daneben scheint unklar zu sein, ob die Ursachen für die immer wieder nachgewiesene eher geringe kollegiale Kooperation in der Praxis eher in den Lehrkräften selbst (sie wollen nicht) oder aber in den aktuellen schulischen Situationen, also den berufs- und arbeitsplatzspezifischen Bedingungen (sie können nicht) zu suchen sind.

Für eine inklusive Bildungspraxis wird eine (enge) Zusammenarbeit unterschiedlich ausgebildeter Lehrkräfte und weiterer Professionen gefordert. Auch diese (bildungspolitische) Forderung wird – wie schon der Blick auf kollegiale Kooperation allgemein gezeigt hat – aus empirischer Perspektive in der aktuellen Schulpraxis bisher kaum eingelöst. Zeitliche, sächliche und räumliche Ressourcen gelten als zentrale, aber nicht hinreichende Faktoren für die Verwirklichung (multiprofessioneller) Kooperation. Daneben spielen sowohl in der kollegialen als auch in der multiprofessionellen Kooperation in inklusiven Kontexten (latente) professionsspezifische Denk- und Handlungslogiken sowie Rollenbilder der einzelnen Akteur\*innen eine Rolle. Diese Realisierungsformen der Zusammenarbeit vor dem Hintergrund der professionsbedingten Handlungsorientierungen haben Einfluss auf die Gestaltung von Inklusion (bzw. Exklusion) einzelner

Schüler\*innen(gruppen). Daneben wird die Ausgestaltung der Kooperation auch durch ein (geteiltes) schulisches Leistungs- und Unterrichtsverständnis gerahmt. In einer Perspektive auf Unterricht, in dem sich alle zur gleichen Zeit mit den gleichen Inhalten auseinandersetzen, können Leistungsunterschiede nur kompensatorisch (und in exkludierender Form) bearbeitet werden. Dies führt zu Kooperationsformen, die sich überwiegend durch Arbeitsteilung entlang tradierter Professionsgrenzen auszeichnen. Die Schaffung inklusiver Bildung und umfassender Teilhabe aller scheint dagegen eher über eine gemeinsame Verantwortung der Kooperationspartner für alle Schüler\*innen und eine Variation der Aufgaben- und Rollenverteilung im Unterricht erreichbar zu sein.

## 4 Überzeugungen

### 4.1 Definition des Begriffs Überzeugungen

In der Diskussion um Professionalität und Qualität des Lehrer\*innenhandelns spielen neben dem beruflichen Wissen (häufig als kognitive Komponente bezeichnet), z.B. in den Facetten des fachlichen, des didaktischen und des pädagogischen Wissens, auch subjektiv geprägte Überzeugungen oder Einstellungen (häufig als nicht-kognitive Komponente bezeichnet) von Lehrkräften in Bezug auf Schule und Unterricht eine große Rolle (Baumert & Kunter, 2011). „Zahlreiche Befunde belegen, dass Überzeugungen von Lehrkräften eine bedeutsame Rolle für ihr Handeln spielen können.“ (Kunter & Pohlmann, 2015, S. 268) Nach wie vor besteht aber sowohl in der psychologischen als auch in der erziehungswissenschaftlichen Forschung kein Konsens darüber, wie sich häufig synonym verwendete Termini wie Überzeugungen, Einstellungen, Haltungen, Orientierungen oder auch beliefs voneinander abgrenzen lassen bzw. wie diese miteinander verwoben sind und welche Komponenten die Konstrukte jeweils beinhalten (Pajares, 1992; Reusser & Pauli, 2014; Ruberg & Porsch, 2017; Woolfolk-Hoy et al., 2006).

Das dieser Arbeit zugrundeliegende theoretische Konstrukt der Überzeugungen ist nach Reusser & Pauli (2014) im (erziehungs-)wissenschaftlichen Diskurs sowohl in seinen konzeptionellen Bezugsgrößen als auch in seinen unterschiedlichen Begrifflichkeiten (gefasst in Begriffen wie Überzeugungen, Einstellungen, Haltungen, Orientierungen, beliefs u.a.) nicht geklärt und wird deshalb nach Pajares als „messy construct“ (Pajares, 1992, S. 307) bezeichnet. Auch Ruberg & Porsch (2017) stellen in ihrem systematischen Review von Studien zu Einstellungen zur schulischen Inklusion fest, „dass zahlreiche – teilweise synonym verwendete – Begriffe für Einstellungen wie Überzeugungen, Haltungen, Orientierungen, Konzeptionen, subjektive Theorien oder beliefs existieren“ (S. 395), die in den herangezogenen Forschungsarbeiten häufig nicht voneinander abgrenzt bzw. für die Forschungsarbeit nicht einheitlich definiert werden. In den von den Autorinnen angeführten Forschungsarbeiten wird „das Fehlen eines eindeutigen konsistenten theoretischen Konzepts zu Einstellungen bzw. Überzeugungen thematisiert“ (Ruberg & Porsch, 2017, S. 396). Auch internationale Reviews (Avramidis & Norwich, 2002; Boer, Pijl & Minnaert, 2012) thematisieren diese Unklarheit in

den Begrifflichkeiten. Als weiteres Beispiel für eine solche fehlende Eindeutigkeit der Begrifflichkeiten sei an dieser Stelle angeführt, dass Wilde & Kunter (2016) sich in ihrem Überblicksartikel „Überzeugungen von Lehrkräften“ im Abschnitt „Definition: Inklusive Überzeugungen“ (S. 303) auf mehrere Studien beziehen, die sich wiederum in ihrem eigentlichen Titel und ihren Bezügen auf das Einstellungskonstrukt beziehen (Gebhardt et al., 2011; Hellmich & Görel, 2014; Trumpa, Janz, Heyl & Seifried, 2014). Zurückzuführen ist diese feststellbare unklare Verwendung von unterschiedlichen Begrifflichkeiten auf unterschiedliche Forschungsperspektiven mit unterschiedlichen Grundannahmen, Methoden und Forschungstraditionen (Reusser & Pauli, 2014; J. Seifried, 2009).

Für die Darstellung des aktuellen Forschungsstandes zu Überzeugungen bzw. Einstellungen zur schulischen Inklusion bzw. Kooperation innerhalb dieser Arbeit wird deshalb das im aktuellen wissenschaftlichen Diskurs beschriebene Vorgehen übernommen, auf die wenig ausdifferenzierten Begriffsdefinitionen zwar hinzuweisen, die unterschiedlichen Begrifflichkeiten wie Einstellungen, Überzeugungen und beliefs jedoch für die Darstellung und Diskussion der empirischen Erkenntnisse weitgehend synonym zu setzen (z.B. Gasterstädt & Urban, 2016; Ruberg & Porsch, 2017; Trumpa et al., 2014).

Für den empirischen Teil der Arbeit wird dagegen eine Verortung im Begriff der Überzeugungen gesucht. Dies geschieht zum einen mit Blick auf die Argumentationen verschiedener Autoren (Kunter & Pohlmann, 2015; Oser & Blömeke, 2012; Reusser & Pauli, 2014), dass sich als Übersetzung des international verwendeten Begriffs „belief“ die Bezeichnung „Überzeugung“ durchgesetzt habe und damit eine Verortung in diesem international anerkannten Begriffsverständnis sinnvoll erscheint. Zum anderen lässt sich forschungspraktisch anführen, dass in der inhaltlichen Differenzierung des Konzepts der Überzeugungen mit Blick auf das Erkenntnisinteresse eine forschungsmethodisch sinnvolle Systematisierung und damit eine mögliche erste deduktive Kategorisierung gefunden werden kann (Kunter & Pohlmann, 2015; Reusser & Pauli, 2014). Aus Gründen eines vertieften Verständnisses sollen die Konzepte Überzeugungen und Einstellungen jedoch zunächst definiert werden.

#### 4.1.1 Definition der Begriffe Überzeugungen und Einstellungen

Wie bereits dargestellt, werden die Konzepte Überzeugungen und Einstellungen (sowie weitere anverwandte Begriffe) vielfach synonym verwendet bzw. nur unzureichend begrifflich geklärt. Vor dem Hintergrund der bereits angeführten Studien und entsprechender Reviews erscheinen besonders die Konzepte Überzeugungen und Einstellungen im deutschsprachigen Diskurs von besonderer Bedeutung. Deshalb sollen diese beiden für die vorliegende Arbeit geklärt werden.

Das Konstrukt *Einstellungen* kann innerhalb der Sozialpsychologie als „eine Gesamtbewertung eines Objekts, die auf kognitiven, affektiven und verhaltensbezogenen Informationen beruht“ (Haddock und Maio, 2010, S. 4 zit. nach Haddock & Maio, 2014, S. 199) oder auch als „individuelle, mentale und bilanzierende Bewertung eines gedanklichen Objekts“ (Mayerl, 2009, S. 23) definiert werden. Die Definition eines Objekts wird von Seifried (2015) konkretisiert, wenn sie Einstellungen als „summarische Gesamtbewertungen von Objekten, Personen, sozialen Gruppen, abstrakten Konstrukten“ (S. 32) verstanden wissen will. Nach Haddock und Maio (2014) spielen für die Gesamtbewertung drei Komponenten eine Rolle: Einstellungen beinhalten demnach eine kognitive, eine affektive und eine verhaltensbezogene Komponente (=Dreikomponentenmodell) (Haddock & Maio, 2014). In der kognitiven Einstellungskomponente spielten Überzeugungen, Gedanken und Eigenschaften, die wir mit einem bestimmten Objekt assoziierten, eine Rolle, in der affektiven Komponente dagegen Gefühle oder Emotionen. Die Verhaltenskomponente beziehe sich auf frühere, aktuelle und antizipierte Verhaltensweisen gegenüber dem Einstellungsobjekt (Haddock & Maio, 2014). Auch wenn das Zusammenspiel der drei Komponenten bisher nicht geklärt ist, wird davon ausgegangen, dass hier individuumsbezogene Variationen vorliegen (S. Seifried, 2015). Danach hänge die Gründung von Einstellungen auf eher kognitiven, affektiven oder verhaltensbezogenen Bestandteilen von der einzelnen Person ab. Neben den inhaltlichen Bestandteilen von Einstellungen wird diskutiert, wie positive und negative Bewertungen organisiert sind. Hier werden einerseits eine eindimensionale Sichtweise, „nach der positive und negative Elemente entlang einer einzelnen Dimension abgespeichert sind“ (Haddock & Maio, 2014, S. 206), andererseits eine zweidimensionale Sichtweise, „nach der positive und negative Elemente entlang getrennter Dimensionen abgespeichert sind“ (Haddock & Maio, 2014, S. 206) diskutiert. Die zweidimensionale Sichtweise lasse dabei neben den Positivitäts- und Negativitätsmustern ausdrücklich

auch Ambivalenz zu. Bezüglich der Frage des Zusammenhangs von Einstellungen und Verhalten steht aktuell in der sozialpsychologischen Forschung nicht mehr die Frage im Vordergrund, ob Einstellungen überhaupt Verhaltensweisen vorhersagen, sondern unter welchen Bedingungen sie auch zu bestimmten Verhaltensmustern führen (S. Seifried, 2015). Als beeinflussende Faktoren für einen Zusammenhang von Einstellungen und Verhalten gelten u.a. der Verhaltensbereich selber (Thema), die Stärke der Einstellung der Person zum Thema und die Persönlichkeitsvariablen (Haddock & Maio, 2014).

Innerhalb der Diskussion um das zweite im Rahmen dieser Arbeit vorgestellte theoretische Konstrukt der **Überzeugungen** ist bereits eine Spezifizierung auf Lehrkräfte vorgenommen worden (z.B. Reusser & Pauli, 2014), auf die an dieser Stelle eingegangen werden soll. Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrkräften werden hier definiert als

„affektiv aufgeladene, eine Bewertungskomponente beinhaltende Vorstellungen über das Wesen und die Natur von Lehr-Lernprozessen, Lerninhalten, die Identität und Rolle von Lernenden und Lehrenden (sich selbst) sowie den institutionellen und gesellschaftlichen Kontext von Bildung und Erziehung, welche für wahr oder wertvoll gehalten werden und welche ihrem berufsbezogenen Denken und Handeln Struktur, Halt, Sicherheit und Orientierung geben“ (Reusser & Pauli, 2014, S. 642).

Berufsbezogene Überzeugungen werden an anderer Stelle auch als professionelle Überzeugungen bezeichnet (Wilde & Kunter, 2016). Überzeugungen können individuell oder kollektiv verortet sein, explizit kommunizierbar oder eher implizit vorliegen, dabei sogar in sich widersprüchlich sein bzw. sich auch zu kohärenten Systemen verbinden (Fives & Buehl, 2012; Reusser & Pauli, 2014; Wilde & Kunter, 2016). Überzeugungen von Lehrkräften werden Woolfolk-Hoy et al. (2006) zufolge durch drei Arten von Erfahrungen beeinflusst: durch persönliche Erfahrungen als Lehrkraft, durch die eigene Schulbildung und durch das formale Wissen, das im Studium vermittelt werde. Mit Bezug auf Terhart (2007) definieren auch Reusser & Pauli (2014) Überzeugungen als „berufsbiographisch verinnerlichte Strukturen einer kollektiven Praxis institutionalisierter Bildung“ (S. 645) und verweisen hierbei auf den Begriff des Habitus von Bourdieu (2015). Danach erwerben angehende Lehrpersonen bereits in ihrer eigenen Schulzeit stabile Vorstellungen und Denkgewohnheiten, wie Schule, Unterricht und Lernen funktionieren. Ein so verstandener schulischer Habitus wird damit definiert als „jene institutionalisierten Formen und von Akteuren im Schulfeld geteilten

soziale Praktiken von Bildung, Schule und Unterricht samt ihren kollektiven Regeln und Prinzipien, die vermittelt durch Sozialisation, Ausbildung (...) und Initiation im individuellen Lehrerhandeln ihren habitualisierten Ausdruck finden“ (Reusser & Pauli, 2014, S. 645). Pajares (1992) weist in einem Beispiel auf die Besonderheit der berufsbezogenen Überzeugungen von Lehrkräften hin. In einem Vergleich von Lehramts- und Medizinstudierenden werde deutlich, dass diese auf unterschiedliche Bezüge in der Entwicklung von berufsbezogenen Überzeugungen zurückgriffen. Während Medizinstudierende sich in einem neuen Feld bewegten, ein Verständnis für medizinische Inhalte (zumeist) neu aufgebaut werden müsse und sich neue Überzeugungen in diesem Feld erst ausbildeten, blickten Lehramtsstudierende auf langjährige Erfahrungen mit dem Feld der Schule zurück und „haben stabile und fest verankerte Überzeugungen über den Schulbetrieb entwickelt“ (Wilde & Kunter, 2016, S. 308). Während die neuen berufsbezogenen Überzeugungen bei Medizinstudierenden eher eine Ergänzung bisheriger Überzeugungen darstellten, könnten die Veränderungen der Überzeugungen durch die Ausbildung für Lehramtsstudierende eine Bedrohung für das eigene Wertesystem darstellen. Die häufig schon früh gebildeten und fest verankerten, als intuitiv bezeichneten Überzeugungen seien häufig wenig differenziert, wenig begründet oder gründeten auf falschen Prämissen. Gerade diese früh gebildeten Überzeugungen gelten als sehr stabil und nur schwer veränderbar, da sie eng mit anderen Überzeugungen sowie zentralen Werten des Individuums verknüpft sind (Pajares, 1992). Professionelle Überzeugungen dagegen „haben eine differenzierte Struktur, wurden reflektiert und begründet und stehen im Einklang mit wissenschaftlichen Erkenntnissen“ (Wilde & Kunter, 2016, S. 308). Zentrale Merkmale von Überzeugungen lägen in ihrer Stabilität und Resistenz gegenüber Veränderungen. Dies spiele insbesondere bei der Umsetzung schulischer Reformen eine Rolle. Überzeugungen speisen sich, wie bereits oben mit Reusser und Pauli (2014) argumentiert, auch aus Vorstellungen und Denkgewohnheiten aus der eigenen Schulzeit. Sie wirkten als Filter, die Handlungssicherheit geben und die (berufliche) Identität stabilisieren. Umstrukturierungen von Überzeugungen gelingen demnach nur, wenn „alternative Wahrnehmungsmuster, Strategien, Routinen und Handlungsmittel (...) verfügbar gemacht und als verständlich, einleuchtend und produktiv wahrgenommen werden“ (Reusser & Pauli, 2014, S. 645). Je tiefer individuelle Überzeugungen in die automatisierten, alltäglichen Deutungs- und Handlungsrouinen verwoben sind, desto weniger

sind sie bewusst verfügbar. Dieses Merkmal spielt gerade für Lern- und Professionalisierungsprozesse wie dem im Rahmen der vorliegenden Studie fokussierten Lehramtsstudium eine wichtige Rolle:

„Das Bewusstmachen und die rationale Analyse von handlungssteuernden, häufig affektiv aufgeladenen Kognitionen durch Reflexion gilt daher auch seit längerem als wichtige Bedingung für die Veränderung berufsbezogener Überzeugungen.“ (Reusser & Pauli, 2014, S. 646)

Dabei wirken – wie oben angesprochen – die bereits während der Schulzeit gebildeten und vernetzten Überzeugungen von Lehramtsstudierenden über Schule und Unterricht erschwerend auf eine reflektierte Auseinandersetzung mit eben diesen im Rahmen der Professionalisierung (Schlax, 2016).

#### 4.1.2 Überzeugungen und Wissen – Versuch einer Abgrenzung

Neben den berufsbezogenen Überzeugungen wird auch das (berufliche) Wissen der professionellen Kompetenz von Lehrkräften zugeordnet. Dabei lassen sich die beiden Konstrukte Überzeugungen und Wissen aufgrund des fließenden Übergangs nur schwer voneinander abgrenzen (Baumert & Kunter, 2011) bzw. werden als miteinander verwobene Konstrukte dargestellt (Fives & Buehl, 2012; Woolfolk-Hoy et al., 2006). Kagan (1992) merkt diesbezüglich sogar an, dass ein Großteil des Wissens von Lehrkräften eher als Überzeugung angesehen werden kann. Wissen ist Pajares (1992) zufolge eine Zusammensetzung von Fakten und Schemata, Überzeugungen stellen eher Eindrücke, Meinungen, Bewertungen oder subjektive Erklärungssysteme dar. Demnach lassen sich Unterscheidungskriterien für die Konstrukte Wissen und Überzeugungen anführen, das Verhältnis der beiden Konstrukte zueinander bleibt jedoch unklar (Reusser & Pauli, 2014). So finden sich Annahmen, die entweder erstens von einer Überlapung der Konzepte Wissen und Überzeugungen ausgehen, die zweitens das Konzept Überzeugungen dem des Wissens unterordnen oder aber drittens von zwei unabhängigen Konstrukten ausgehen, die sich reziprok beeinflussen (Schlax, 2016). Fives und Buehl (2012) unternehmen den Versuch, den Begriff „teachers' beliefs“ über ein ausführliches Review, welches unterschiedliche disziplinäre Perspektiven umfasst, zu strukturieren und kommen zu dem Schluss:

„Although philosophers and psychologists have offered definitions that differentiate the constructs, empirically these concepts are difficult to disentangle, and distinctions between them become blurred“ (Fives & Buehl, 2012, S. 476).

Überzeugungen (beliefs) würden demnach beschrieben als “subjective claims that the individual accepts or wants to be true” (Fives & Buehl, 2012, S. 476). Wissen (knowledge) dagegen werde in der Literatur beschrieben als “having a truth component that can be externally verified or confirmed using procedures accepted by the larger community” (Fives & Buehl, 2012, S. 476). Dabei stellen Fives und Buehl (2012) die Bestimmbarkeit der (größeren) Gemeinschaft zur externen Überprüfung des Wissens in Frage und halten in Hinblick auf das Forschungsfeld der Lehrer\*innenüberzeugungen und des Lehrer\*innenwissens nicht die Bedingung der externen Überprüfung für entscheidend, sondern vielmehr die Begründungen des angeführten Wissens, die durch bestimmte Gemeinschaften angenommen würden – in diesem Fall für die Gruppe der Lehrkräfte. Fives und Buehl (2012) schlagen damit eine andere Verhältnisbestimmung für Wissen und Überzeugungen vor. Entscheidend für die Forschung sei demnach zu verstehen, dass Lehrkräfte ihre Praxis mit unterschiedlichen Quellenbezügen begründen. Die Frage laute daher eher, wie sie ihre Praxis begründen. Studien hätten ergeben, dass wissenschaftliche Erkenntnisse als objektiv anerkanntes Wissen in diesem Zusammenhang nur eine Bezugsquelle darstellen, andere dagegen in den Erfahrungen bzw. Überzeugungen der Lehrkräfte gesucht werden können.

“Our research has suggested that teachers attribute their knowledge about teaching to a variety of sources, including formal education, observational learning, and research findings. However, teachers do not regularly turn to research but instead find justification for their practices from sources they, and members of their community, do embrace, namely experience an (...) the wisdom of practice.” (Fives & Buehl, 2012, S. 476–477)

Empirisches, wissenschaftlich anerkanntes Wissen stelle damit nur eine Begründungslinie neben weiteren für das praktische Handeln dar. Dies bedeute, dass neue Programme der Lehrer\*innenbildung die (zukünftigen) Lehrkräfte zu einer Anerkennung und Umsetzung von belegtem, forschungsbasiertem Wissen anregen sollen. Andererseits müsse von wissenschaftlicher Seite geklärt werden, welche Begründungsquellen von Lehrkräften (wie) genutzt würden.

„(...) researchers must come to understand the warrants used by practitioners to gain a complete understanding of the ways beliefs and knowledge manifest in practice.” (Fives & Buehl, 2012, S. 477)

Auf der empirischen Ebene gewinnt damit ein Blick in die individuellen Begründungen bzw. Referenzen der (angehenden) Lehrkräfte an Bedeutung. Im Rahmen der empirischen Untersuchung scheint ein Blick auf die Begründungen bzw. Referenzen in den Aussagen sinnvoll.

Pajares (1992) weist umgekehrt darauf hin, dass Überzeugungen das Wissen beeinflussen können, da Überzeugungen zu einer Verzerrung der Wahrnehmung, der Informationsverarbeitung und der Interpretation von Informationen führen könnten. Fives und Buehl (2012) stellen zudem Studienergebnisse heraus, die belegen, dass Überzeugungen als Überzeugungssystem vorliegen. Überzeugungen in Bezug auf den Lehrberuf seien demnach von anderen, die gesamte Person betreffenden Überzeugungen beeinflusst. Deshalb sollen an dieser Stelle die Funktionen von Überzeugungen näher betrachtet werden.

#### 4.1.3 Funktion von Überzeugungen

Fives und Buehl (2012) führen drei Funktionen von Überzeugungen an und differenzieren damit die angesprochene Strukturierungs- und Orientierungsfunktion für Lehrkräfte im Schulalltag:

„We identified three functions that beliefs serve related to action: as (a) filters for interpretation, (b) frames for defining problems, and (c) guides or standards for action.“ (S. 478)

Wilde und Kunter (2016) übersetzen die aufgeführten Funktionen von Überzeugungen für den deutschen Sprachraum und entwickeln in Anlehnung an Fives und Buehl (2012) folgende Systematik:

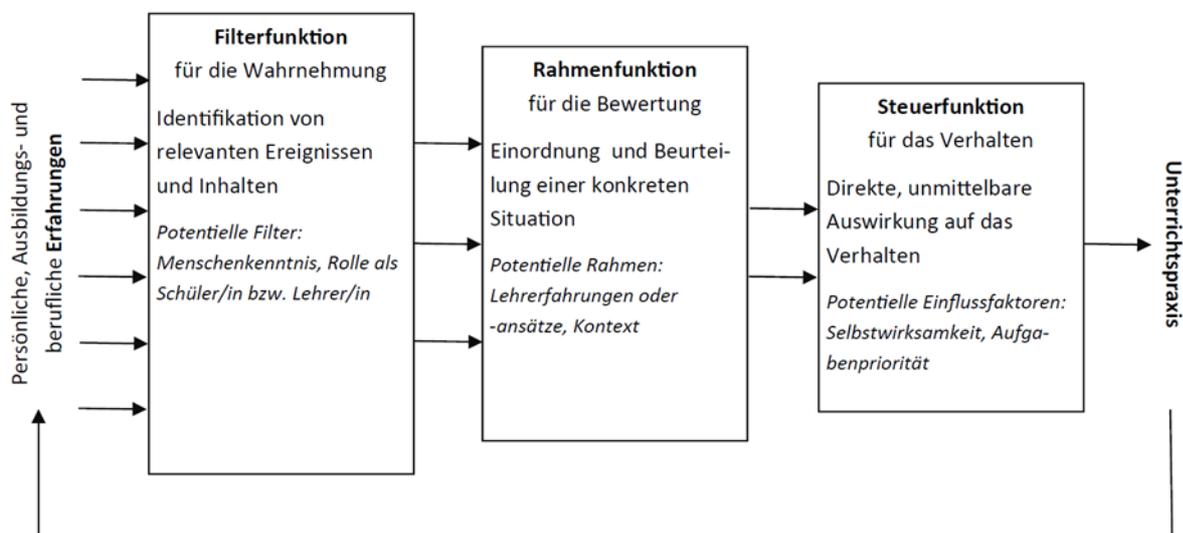


Abbildung 2: Funktion von Überzeugungen (Wilde und Kunter, 2016, S. 304)

Als Filter bestimmen Überzeugungen demnach, wie Ereignisse oder Inhalte überhaupt wahrgenommen und interpretiert werden. Sie haben damit entscheidenden Einfluss auf die Art und Weise der individuellen Wahrnehmung von Informationen. Daneben bilden Überzeugungen auch einen Rahmen für die Einordnung und Bewertung von Situationen. Je nach Überzeugung wird eine Situation positiv oder negativ gerahmt. Weiterhin steuern Überzeugungen auch das konkrete Verhalten und Handeln (Wilde & Kunter, 2016).

„Damit erfüllen Überzeugungen eine adaptive Funktion, da sie helfen, die Umwelt zu verstehen [...] und in unerwarteten Situationen schnell darauf zu reagieren.“ (Schlax, 2016, S. 14–15)

Überzeugungen ermöglichen Strukturierung und Orientierung in Hinblick auf berufsbezogenes Denken und Handeln und ermöglichen die Aufrechterhaltung von Handlungsfähigkeit in einer komplexen schulischen Alltagspraxis (Reusser & Pauli, 2014; Schlax, 2016). Andererseits zeigt sich in dieser Adaptivität aber auch die Gefahr einer unreflektierten Handlungsroutine, die möglicherweise den situativen (veränderten) Anforderungen nicht (mehr) gerecht werden kann. Überzeugungen bedürfen damit der Aufmerksamkeit und Bearbeitung im Rahmen des Studiums und der damit einhergehenden Professionalisierung. Mit Blick auf das vorliegende Forschungsinteresse scheint dies von großer Bedeutung zu sein.

## 4.2 Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrkräften

In der Einschätzung und Wertung forschungsmethodischer Ansätze zu berufsbezogenen Überzeugungen von Lehrkräften zeigen Reusser & Pauli (2014) auf, dass insgesamt überwiegend qualitative Methoden dominieren. Daneben halten sie fest, dass mittels herkömmlicher Forschungsmethoden vor allem die bewusst zugänglichen, expliziten und rationalen Anteile der Überzeugungen erfasst werden könnten, während schwach- oder unbewusste, normativ-affektive und widersprüchliche Anteile von Überzeugungen eher schwer bzw. nur über Analysen des Lehrer\*innenhandelns zu erfassen seien.

Sie unterscheiden in einer Systematisierung drei Gegenstandsbereiche berufsbezogener Überzeugungen:

- (1) Epistemologische Überzeugungen zu Lerninhalten und Prozessen, die sich auf Inhalte und Prozesse des Wissens, Erkennens, Lehren und Lernens beziehen

- (2) Personenbezogene Überzeugungen, die sich auf die Akteure des bildungsbezogenen Handelns im Schulkontext beziehen (und hier primär auf die Lehrkräfte)
- (3) Kontextbezogene Überzeugungen zu Schule und Gesellschaft, die sich auf die Merkmale des Kontextes der Tätigkeit von Lehrkräften beziehen (z.B. Ziele, Aufgaben und Funktion von Schule).

Während Reusser & Pauli (2014) epistemologische von personen- und kontextbezogenen Überzeugungen unterscheiden, schlagen Kunter & Pohlmann (2015) eine ebenenbezogene Systematisierung vor:

Bezugssystem	Inhalte	Beispiele für untersuchte Konstrukte
Selbst	Vorstellungen zur eigenen Identität, Überzeugungen über eigene Fähigkeiten	Eigenes Rollenverständnis Selbstwirksamkeitsüberzeugungen
Lehr-Lern-Kontext	Überzeugungen über Lehren und Lernen, das Fach, einzelne Schüler	Lerntheoretische Überzeugungen Epistemologische Überzeugungen über das eigene Fach Erwartungen der Schüler Attributionen für Schülerleistungen
Bildungssystem	Bildungspolitische Themen, Standards, Reformen	Einstellung zu konkreten Reformen Einstellung zu Standards
Gesellschaft	Kulturelle Normen und Werte, die Bildung und Schule betreffen, Einstellungen zu Kindheit und Jugend	Normative Erziehungsziele Moralvorstellungen

Abbildung 3: Überzeugungen von Lehrkräften: Bezugssystem, Inhalte und Beispiele (Kunter und Pohlmann, 2015, S. 267, eigene Darstellung)

Die Autorinnen beziehen sich in dieser Systematisierung auf ein Review amerikanischer Psycholog\*innen (Woolfolk-Hoy et al., 2006), dem wiederum ein ökosystemisches Modell zugrunde liegt.

Eine andere Systematisierungsmöglichkeit von Überzeugungen stellt die Einteilung in naive oder intuitive und professionelle Überzeugungen dar (Schlax, 2016). Naive Überzeugungen sind „wenig differenziert und stammen häufig aus der Zeit vor der professionellen Laufbahn“ (Schlax, 2016, S. 11). Professionelle

Überzeugungen stünden dagegen in Einklang mit wissenschaftlichen Erkenntnissen. Diese Systematisierung scheint gerade für Überzeugungen von (angehenden) Lehrkräften Relevanz zu haben, da hier – wie bereits dargestellt – Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit Auswirkungen auf die Überzeugungen bezüglich Lehren und Lernen zu haben scheinen. Kritisch an dieser Systematisierung ist allerdings die wertende Perspektive in der Unterteilung in naive und professionelle Überzeugungen einzuschätzen. Mit Blick auf das vorliegende Forschungsinteresse müssten die Überzeugungen der Studierenden notwendigerweise wertend in naiv bzw. professionell kategorisiert werden.

Die beiden erstgenannten Systematisierungen (Kunter & Pohlmann, 2015; Reusser & Pauli, 2014) stellen jeweils eine umfassende Perspektive auf die Ebenen von berufsbezogenen Überzeugungen dar und zeigen große inhaltliche Überschneidungen. Die Ebenen sollen deshalb definitorisch geklärt und durch empirische Befunde umrissen werden.

### 4.3 Die Ebenen der Überzeugungen von Lehrkräften

Sowohl die psychologische als auch die erziehungswissenschaftliche Forschung hat sich mit Überzeugungen von Lehrkräften detailliert auseinandergesetzt. Für die bereits dargestellten Ebenen von Überzeugungen liegen umfassende empirische Ergebnisse vor (Kunter & Pohlmann, 2015; Woolfolk-Hoy et al., 2006). An dieser Stelle sollen die Ebenen der Überzeugungen definiert und durch empirische Erkenntnisse weiter geklärt werden. Dabei kann allerdings im Rahmen dieser Arbeit kein umfassendes Review geleistet, sondern nur auf zentrale empirische Ergebnisse hingewiesen werden.

#### 4.3.1 Überzeugungen über das Selbst

Die Forschungsbemühungen um Überzeugungen von Lehrkräften zu ihrer eigenen (beruflichen) Identität oder auch ihrer Wirksamkeit als Lehrkraft haben seit den 1990er Jahren stark zugenommen (Woolfolk-Hoy et al., 2006). Dabei stehen Fragen der Entwicklung einer professionellen Identität als Lehrkraft im Zentrum des Interesses:

„What makes someone a good teacher is not methodology or ideology. It requires engagement with identity, the very way individuals conceive of themselves so that teaching is a way of being not merely ways of acting or behaving.” (Woolfolk-Hoy et al., 2006, S. 727)

Ein zentrales sozialpsychologisches Konstrukt im Bereich des Selbst bilden Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehrkräften (Kunter & Pohlmann, 2015; Woolfolk-Hoy et al., 2006), die als „Überzeugungen einer Lehrperson darüber, wie gut es ihr gelingen kann, effektiv zu unterrichten“ (Kunter & Pohlmann, 2015, S. 268) definiert werden. Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehrkräften lassen sich demnach in unterschiedliche Beschreibungsdimensionen differenzieren: Überzeugungen von Lehrkräften können sich auf die Lehrtätigkeit im Allgemeinen oder auf spezifische Aufgaben im Lehrberuf beziehen und gleichzeitig als persönliche (Überzeugung der Lehrkraft, Fähigkeiten und Mittel zur Aufgabenbewältigung selbst zu besitzen) oder auch allgemeine Wirksamkeitsüberzeugung (Überzeugung, dass Bewältigung der Aufgabe unabhängig von der eigenen Person möglich ist) entworfen werden (Kunter & Pohlmann, 2015).

In ihrem Referat zentraler empirischer Studien zur Selbstwirksamkeit stellen Kunter und Pohlmann (2015) mit der gebotenen Zurückhaltung eine Verbindung zwischen den Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und dem Verhalten von Lehrkräften her. Höhere Selbstwirksamkeitsüberzeugungen gingen demnach mit einer positiveren Einschätzung und häufigerem Einsatz innovativer Unterrichtsmethoden von Lehrkräften, mit höherer Berufszufriedenheit und geringerer Beanspruchungssymptomatik einher. Auch Woolfolk Hoy et al. (2006) führen mit Bezug auf empirische Ergebnisse an:

„Teachers who have high efficacy expectations evince more effort and persistence in specific teaching tasks; they engage in activities that support children’s learning (...). A strong sense of efficacy can support higher motivation, greater effort, and resilience across the span of a teaching career.”  
(S. 727)

Einmal angenommene Überzeugungen zeigten sich jedoch (relativ) resistent gegenüber Veränderungen, weshalb der Erforschung der Entwicklung von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehrkräften ein verstärktes Augenmerk gewidmet würde. Zu den Fragestellungen zukünftiger Forschung gehöre es, ein Verständnis für die Quellen der Wirksamkeitsüberzeugungen zu gewinnen (Woolfolk-Hoy et al., 2006).

### 4.3.2 Überzeugungen über den Lehr-Lern-Kontext

Eine Haupttätigkeit von Lehrkräften stellt das Unterrichten dar. Den Überzeugungen von Lehrkräften zu Lehren und Lernen wird damit eine zentrale Bedeutung zugesprochen. Überzeugungen auf dieser Ebene lassen sich differenzieren in lerntheoretische Überzeugungen, Überzeugungen zu einzelnen Fächern und Überzeugungen zu einzelnen Schüler\*innen (Kunter & Pohlmann, 2015).

Lerntheoretische Überzeugungen werden definiert als „Annahmen und Wertvorstellungen, die Lehrende über Lehr-Lern-Prozesse haben“ (Kunter & Pohlmann, 2015, S. 271). Sie können damit als Teil von epistemologischen Überzeugungen bezeichnet werden, die davon ausgehen, dass die epistemologischen Überzeugungen die Art und Weise der Weltsicht vorstrukturiert (Baumert & Kunter, 2006). In den lerntheoretischen Überzeugungen zeige sich die bereits erwähnte Überschneidung von (professionellem) Wissen und Überzeugungen (Kunter & Pohlmann, 2015). In vielen Studien ließen sich die Überzeugungen von Lehrkräften zum Lehren und Lernen entweder mit einem Informationsverarbeitungsansatz (auch transmissive Überzeugungen genannt) oder einer konstruktivistischen Lerntheorie (auch konstruktivistische Überzeugungen genannt) in Verbindung bringen. Lehrkräfte entwickelten je nach präferiertem Ansatz unterschiedliche Vorstellungen über ihre Lehrerrolle und die Art und Weise der Vermittlung. Innerhalb eines Informationsverarbeitungsansatzes, der beim Lehren und Lernen von einer Sender-Empfänger-Vorstellung ausgehe, verstünden Lehrkräfte ihre Aufgabe darin, Informationen so aufzubereiten, dass sie möglichst effektiv aufgenommen, gespeichert und wiedergegeben werden könnten. Unter einer konstruktivistischen Perspektive, die Lernen als interaktiven Prozess des gemeinsamen Wissensaufbaus verstehe, verstünden Lehrkräfte ihre Rolle eher als „Mediator, der Denkprozesse durch komplexe Problemstellungen auslöst und durch individuelle Hilfestellungen (...) den Wissensaufbau der Lernenden unterstützt“ (Kunter & Pohlmann, 2015, S. 271).

Epistemologische Überzeugungen können auch innerhalb einzelner Fächer bzw. in der Fachdidaktik nachgewiesen werden (Baumert & Kunter, 2006). Die zunächst primär auf die Ebene von Schüler\*innen bezogene Forschung wurde auch auf Lehrkräfte übertragen. In der Revision unterschiedlicher Studien zu epistemologischen Überzeugungen von Lehrkräften zum Fach Mathematik referieren Baumert und Kunter (2006), dass eben diese Überzeugungen zum Fach (z.B. Wissensinhalte, Wissensaufbau, Struktur) Auswirkungen auf die Tiefenstruktur

des Unterrichts, damit aber auch auf die konkreten Zielsetzungen im Fachunterricht und die Unterrichtsführung haben. Überzeugungen zum Fach haben damit „erhebliche Bedeutung für die professionelle Wahrnehmung von Unterrichtsprozessen und das berufliche Handeln von Lehrkräften“ (Baumert & Kunter, 2006, S. 499). Die empirische Befundlage wird für diesen Bereich noch als unbefriedigend eingeschätzt.

Innerhalb des Lehr-Lern-Kontextes können Lehrkräfte auch Überzeugungen über bestimmte Schüler\*innen oder Schüler\*innengruppen entwickeln. Diese sind in der pädagogisch-psychologischen Lehrkräfteforschung empirisch unter dem Stichwort Erwartungseffekte untersucht worden.

„Unter dem Erwartungseffekt versteht man, dass eine Lehrkraft bestimmte Überzeugungen über das Potenzial eines Schülers hat und allein diese Erwartungen dazu beitragen, dass sich der Schüler so verhält oder Leistungen zeigt, wie die Lehrkraft es erwartet hat.“ (Kunter & Pohlmann, 2015, S. 269)

Untersucht werden diese Erwartungseffekte beispielsweise als Pygmalioneffekt im Sinne einer sich selbst erfüllenden oder sich selbst erhaltenden Prophezeiung. Auch wenn die Effekte dieser beschriebenen Erwartungen von Lehrkräften an Schüler\*innen aus der Perspektive der aktuellen Forschung allgemein eher gering seien, deute die Forschungslage trotzdem darauf hin, dass Erwartungseffekte besonders bei bestimmten Schüler\*innengruppen, wie z.B. bei Schüler\*innen mit niedrigem sozioökonomischen Status oder auch Schüler\*innen mit hoher physischer Attraktivität, wahrscheinlich seien. Zwei zentrale Wirkmechanismen in Bezug auf Lehrer\*innenerwartungen und Leistungsentwicklung von Schüler\*innen stellten das sozioemotionale Klima und das Lernangebot dar, das Lehrkräfte bereitstellten. Bei günstigen Lehrer\*innenerwartungen zeigten sich Lehrkräfte den entsprechenden Schüler\*innen gegenüber freundlicher und geduldiger. Darüber hinaus würden an die so eingeschätzten Schüler\*innen im Unterricht höhere Erwartungen gestellt, was sich auf die Leistungs- und Motivationsentwicklung von Schüler\*innen auswirken könne (Kunter & Pohlmann, 2015). Auch wenn sich Erwartungseffekte in allen Bereichen menschlicher Interaktion zeigen, „im Fall von Lehrkräften können Erwartungseffekte [...] besonders gravierende Konsequenzen haben, die mitunter die Lebenswege von Schülern entscheidend beeinflussen können“ (Kunter & Pohlmann, 2015, S. 270). Als Referenz für diese These führen die beiden Autorinnen Übergangsempfehlungen zum Ende der

Grundschule, Entscheidungen zu pädagogischen Fördermaßnahmen oder zu sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf<sup>6</sup> an.

### 4.3.3 Überzeugungen zum Bildungssystem

Überzeugungen von Lehrkräften zu bildungspolitischen Themen werden z.B. mit Blick auf Bildungsstandards oder auch Reformen im Bildungsbereich erhoben. So zeigt beispielsweise eine Studie von Richter, Böhme, Becker, Pant und Stanat (2014) Überzeugungen von Lehrkräften zur Funktion von Vergleichsarbeiten auf. Lehrkräfte, die die Funktion vor allem in der Unterrichtsentwicklung und weniger in der Kontrollfunktion sahen, richteten ihren Unterricht stärker auf den Erwerb von individuellen Kompetenzen der Schüler\*innen aus. Die vorliegende Studie ist innerhalb des bildungspolitischen Reformdiskurses um Inklusion verortet. Überzeugungen von Lehrkräften zu Inklusion sollen deshalb in einem gesonderten Kapitel aufgezeigt werden und mit Bezug auf die hier vorgestellte Ebene „Bildungssystem“ näher expliziert werden.

### 4.3.4 Überzeugungen auf der Ebene der Gesellschaft

Überzeugungen auf der Ebene der Gesellschaft betreffen kulturelle Normen und Werte, die die Schule betreffen. Dazu zählen Überzeugungen zu Kindheit und Jugend, Überzeugungen zur Funktion von Schule oder zu Erziehungszielen (Kunter & Pohlmann, 2015). Die von Fend grundgelegten Funktionen von Schule (Qualifikation, Selektion, Integration) werden in den Überzeugungen von Lehrkräften auf dieser Ebene erkennbar. So konnte empirisch nachgewiesen werden (Müller, Felbrich & Blömeke, 2008), dass sich angehende Lehrkräfte darin unterscheiden, welche Wertigkeit sie den Funktionen von Schule (hier als Pole Sozialisation und Selektion zusammengefasst) zuschreiben. Dabei wurde die Sozialisationsfunktion von angehenden Lehrkräften zwar insgesamt als wichtiger eingeschätzt, es zeigten sich aber stark variierende Überzeugungen zur Selektionsfunktion bei den angehenden Lehrkräften. Kulturell geprägte Überzeugungen bzw. Normen und Werte von Lehrkräften (wie z.B. die Leistungsorientierung

---

<sup>6</sup> Überzeugungen von Lehrkräften in Bezug auf die Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf und dementsprechende Erwartungseffekte werden an anderer Stelle detaillierter dargestellt.

bzw. die Selektionsfunktion von Schule) beeinflussen damit die Art und Weise, wie Lehrkräfte ihre Aufgaben definieren und wahrnehmen.

„Teachers are supposed to help children develop and learn, but instead of viewing children’s current mental tools and age-appropriate skills as serving a purpose in development, teachers’ cultural beliefs about the nature of learning, schooling and instruction may persuade them to endorse educationally counterproductive practices that push beyond age appropriate worldviews.” (Woolfolk-Hoy et al., S. 718)

Überzeugungen von Lehrkräften in Bezug auf gesellschaftliche Normen und Werte haben demnach einen Einfluss auf das Lehren und Lernen sowie die direkte unterrichtliche Interaktion. Gerade mit Blick auf einen durch Inklusion geforderten anerkennenden Umgang mit heterogenen Lernerfahrungen, der Notwendigkeit von Individualisierung und Zieldifferenz zeigt sich in der Analyse dieser Ebene eine hohe Relevanz für die Forschung.

Mit Blick auf das vorliegende Forschungsinteresse und die thematische Ausrichtung auf Kooperation bildet die referierte Systematisierung der Überzeugungen von Kunter und Pohlmann (2015) ein anschlussfähiges Modell auch an das Ebenenmodell der Kooperation (Lütje-Klose & Urban, 2014):

- Die Ebene des „Selbst“ bezieht sich auf Überzeugungen zur eigenen beruflichen Identität und Rolle als Lehrkraft. Mit Blick auf das Forschungsinteresse zeigt sich in dieser (antizipierten) Überzeugung zur eigenen beruflichen Identität die Verbindung zur individuellen Ebene der Kooperation.
- Überzeugungen zum Lehren und Lernen stehen in einem engen Zusammenhang zu Überzeugungen zur Kooperation bzw. werden darüber expliziert. Sowohl die interaktionelle als auch die sachbezogene Ebene der Kooperation werden über diese Überzeugungen verhandelt. Die Perspektive auf Überzeugungen von Lehramtsstudierenden zu Lehr-Lern-Kontexten bzw. zum Unterricht und zu einzelnen Schülern scheint deshalb für das vorliegende Forschungsvorhaben erforderlich.
- Der durch Inklusion initiierte Transformationsprozess innerhalb des bestehenden Bildungssystems zeigt sich möglicherweise auch in den Überzeugungen von Lehrkräften auf der institutionellen Ebene. Gerade in der Perspektive der vorliegenden Studie auf Praxiserfahrungen von Lehramtsstudierenden scheint die institutionelle Ebene der Kooperation damit hoch relevant.

- Inklusion stellt kein auf Schule beschränktes System dar, sondern entfaltet gesellschaftliche Relevanz. Somit spielen auch Überzeugungen von (angehenden) Lehrkräften auf kultureller und gesellschaftlicher Ebene eine Rolle.

#### 4.4 Überzeugungen und Einstellungen von Lehrkräften und Lehramtsstudierenden zur schulischen Inklusion

Für den deutschsprachigen Raum liegen aktuell mindestens zwei Quellen vor, die die empirischen Arbeiten zu Überzeugungen bzw. Einstellungen zur schulischen Inklusion zusammenfassend referieren. Hier ist erstens ein Überblick über empirische Arbeiten zu Überzeugungen und Einstellungen zur Inklusion verbunden mit einer forschungsmethodisch kritischen Einschätzung der Studienlage von Gasterstädt und Urban (2016) zu nennen. Als zweite relevante Quelle gilt das systematische Review von Ruberg und Porsch (2017). Im Rahmen dieser Arbeit wird für die Darstellung der Ergebnisse dieser beiden Quellen die Synonymsetzung der Begrifflichkeiten Einstellungen, Überzeugungen, beliefs u.a. aus den angeführten Arbeiten übernommen<sup>7</sup>. Die Reviews der internationalen Forschung zu Überzeugungen bzw. Einstellungen zu Inklusion (Avramidis & Norwich, 2002; Boer et al., 2012) werden dagegen für diese Arbeit nicht direkt einbezogen. Mit Blick auf das Forschungsfeld und das Sampling wird davon ausgegangen, dass die speziellen schulstrukturellen Gegebenheiten in Deutschland eine Rolle für das Vorhandensein und die Entwicklung von Überzeugungen spielen und deshalb ein Blick in Studien zielführend erscheint, die sich innerhalb dieser schulstrukturellen Formen bewegen.

Ruberg & Porsch (2017) beziehen 33 deutschsprachige Studien, die nach der Ratifizierung der UN-BRK bis Mai 2016 erschienen sind und nach den Überzeugungen/Einstellungen zur schulischen Inklusion von Lehramtsstudierenden oder/und Lehrkräften fragen, in ihr Review ein. Sie konzentrieren sich dabei auf quantitative Studien, qualitative Studien (Dlugosch, 2014; Pool Maag & Moser Opitz, 2014) wurden im angegebenen Review nicht berücksichtigt. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wird die qualitative Studie von Dlugosch (2014) im Rahmen der

---

<sup>7</sup> Die Diskussion dieser defintitorischen Unschärfe wurde in Kapitel 4.1 geführt. Die Synonymsetzung wird in der weiteren Darstellung durch eine Dopplung der Begriffe Überzeugungen/Einstellungen angezeigt.

Darstellung der Überzeugungen/Einstellungen von Lehramtsstudierenden zu Inklusion berücksichtigt (Feyerer et al., 2014; Hecht, Niedermair & Feyerer, 2016; Moser, Kuhl, Redlich & Schäfer, 2014; Niedermair, 2014; Scholz & Rank, 2015), einzelne Ergebnisse der qualitativen Studie von Pool Maag & Moser Opitz (Pool Maag & Moser Opitz, 2014) werden zusammen mit der Studie von Gasterstädt & Urban (2016) diskutiert.

Die zentralen Befunde der herangezogenen Studien ordnen Ruberg & Porsch (2017) systematisch anhand der Einflussgrößen Erfahrung, Lehramtstyp/Schulform, Art der Behinderung/Heterogenitätsmerkmal, Selbstwirksamkeit, Erhebungsort, Geschlecht, Fortbildung und pädagogisch-didaktischer Orientierung ein. Zusammenfassend halten die beiden Autorinnen fest:

- Die Mehrheit der Studien dokumentiert einen signifikanten Unterschied in den Überzeugungen/Einstellungen zur schulischen Inklusion durch persönliche und berufliche Erfahrungen mit Menschen mit Behinderungen. Lehrkräfte mit Integrationserfahrungen weisen demnach stärkere Zustimmung zum gemeinsamen Unterricht auf (dies wurde auch durch die Studie von Schuck et al. (2018) erneut bestätigt, siehe Kapitel 2.4.1.2).
- Die Überzeugungen/Einstellungen zur schulischen Inklusion von Lehramtsstudierenden fiel umso positiver aus, je häufiger sie im Studium mit dem Thema Inklusion konfrontiert waren.
- Die Ergebnisse zur Einflussgröße Lehramtstyp sind heterogen und lassen keine grundsätzliche Schlussfolgerung zu. Studien belegen, dass Förderschullehrkräfte und auch Studierende des sonderpädagogischen Lehramts positivere Überzeugungen/Einstellungen zur schulischen Inklusion zeigen. Auch bei Grundschullehrkräften und Studierenden des Grundschullehramtes scheint sich eine positive Entwicklung in Bezug auf Überzeugungen/Einstellungen zur schulischen Inklusion abzuzeichnen, Angehörige des Sekundarschullehramts zeigten sich kritischer.
- Überzeugungen/Einstellungen zur schulischen Inklusion sind bei Lehramtsstudierenden und Lehrkräften von der Art der Behinderung bzw. vom jeweiligen sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf der Schüler\*innen abhängig. Kritisch wird die Inklusion für Kinder mit den sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfen emotional-soziale Entwicklung und

geistige Entwicklung oder auch im Bereich von Mehrfachbeeinträchtigungen gesehen. Lehrkräfte der Sekundarstufe 1 sehen Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf besser in einer Förderschule aufgehoben.

- In mehreren Studien wird einheitlich ein interdependenter positiver Zusammenhang von Überzeugungen/Einstellungen und Selbstwirksamkeit belegt.
- Der Erhebungsort und die Qualität der konkreten schulischen Umgebung wirken sich auf die Entwicklung der Überzeugung/Einstellung aus. Je inklusiver die schulischen Kontexte eingeschätzt werden, umso positiver die Überzeugungen/Einstellungen der Lehrkräfte zu Inklusion.

Ruberg & Porsch (2017) fassen zusammen, dass sich in den Studien grundsätzlich eine positive Entwicklungstendenz der Einstellungen zur schulischen Inklusion feststellen lässt. Da diese positiven Einstellungen mit inklusionsorientierten Kontexten korrespondierten, gehen die beiden Autorinnen davon aus, „dass sich mit der fortschreitenden Implementierung inklusiver Strukturen und der damit erweiterten Erfahrungsräume die Einstellungen zukünftig weiter verbessern“ (Ruberg & Porsch, 2017, S. 410).

Die von Gasterstädt & Urban (2016) erhobenen qualitativen Daten zeigen, dass die Einstellungen von Lehrkräften zu den Grenzen von Inklusion weniger durch die individuellen Bedürfnisse der Schüler\*innen, als vielmehr durch die spezifischen Rahmenbedingungen gekennzeichnet sind. Der Einfluss der Rahmenbedingungen (z.B. zeitliche Ressourcen, Umsetzung individueller Förderung innerhalb oder außerhalb des Unterrichts) wird auch durch die Studie von Pool Maag und Moser Optiz (2014) bestätigt. Außerdem können zwei weitere interessante Aspekte nachgewiesen werden. So schätzen erstens die befragten Förderlehrkräfte die Einstellung der Klassenlehrperson als zentralen Aspekt für eine gelingende Inklusion ein. Zweitens konnte für die Förderschullehrkräfte nachgewiesen werden, dass sich „biographisch erworbene Wertorientierungen und Überzeugungen im Sinne von ‚beliefs‘“ (Pool Maag & Moser Optiz, 2014, S. 145) auf die Förderkonzepte und Einstellungen zur Inklusion auswirken.

Auch wenn im oben aufgeführten Review (Ruberg & Porsch, 2017) sowohl die Gruppe der Lehrkräfte als auch schon die Gruppe der Lehramtsstudierenden in

Bezug auf ihre Überzeugungen/Einstellungen zu Inklusion berücksichtigt wurden, sollen weitere Forschungsergebnisse in Bezug auf die Gruppe der Lehramtsstudierenden nochmal expliziert werden (Feyerer et al., 2014; Hecht et al., 2016; Moser et al., 2014; Niedermair, 2014; Scholz & Rank, 2015). Dies geschieht mit Verweis auf das Forschungsinteresse der Arbeit.

Das österreichische Forschungsprojekt „Einstellungen und Kompetenzen von LehramtsstudentInnen und LehrerInnen für die Umsetzung inklusiver Bildung“ (Feyerer et al., 2014) fragt nach einer wirksamen Vorbereitung angehender Lehrer\*innen auf inklusive Bildung. Dazu wurden sowohl über quantitative (Fragebögen) als auch über qualitative Methoden (Gruppendiskussionen, Fallstudien) Einstellungen<sup>8</sup>, Haltungen und Kompetenzen von Lehramtsstudierenden und Lehrer\*innen in den ersten beiden Dienstjahren erfasst. An dieser Stelle sollen die Ergebnisse der Gruppendiskussionen mit Lehramtsstudierenden des qualitativen Teilprojekts näher dargestellt werden, da diese für das vorliegende Projekt von Interesse erscheinen. Die quantitativen Daten des Projekts wurden bereits im oben darstellten Review von Ruberg & Porsch (2017) einbezogen. Daneben wird an dieser Stelle eine weitere qualitative Studie (Scholz & Rank, 2015) einbezogen.

In den inklusionsbezogenen Überzeugungen/Einstellungen zeigt sich demnach eine normativ hohe Zustimmung für die Umsetzung inklusiver Bildung, wobei Vorbehalte entlang der Differenzlinie Behinderung (hier vor allem schwere Behinderung und auffälliges Verhalten) geäußert würden (Scholz & Rank, 2015). In den Argumentationen deutete sich bei den höhersemestrigen Lehramtsstudierenden eine qualitative Verschiebung des Behinderungsverständnisses in Richtung eines sozialen Modells an. Es zeigt sich in den Diskussionen eine Auseinandersetzung mit Fragen des Lehrer\*innenhandelns, der Individualisierung und Differenzierung sowie notwendiger Veränderungen auf strukturell-organisatorischer Ebene (Hecht et al., 2016). Studienanfänger\*innen sehen die Grenzen von Inklusion im Kind verortet, während Studierende höherer Semester die Grenzen auch stark mit systemischen Grenzen wie Rahmenbedingungen, personellen Ressourcen und Unterrichtsgestaltung verknüpfen (Niedermair, 2014). Studierende betonen, dass sie erst durch das Studium mit dem Thema Inklusion in Be-

---

<sup>8</sup> Die Begrifflichkeiten Einstellungen, Überzeugungen und beliefs werden im genannten Forschungsprojekt theoretisch nur ansatzweise definiert und synonym verwendet.

rührung gekommen sind und Vorstellungen zu einer inklusiven Unterrichtspraxis entwickelt haben (Hecht et al., 2016). In den Überzeugungen zur Selbstwirksamkeit zeige sich ein Unterschied zwischen Studienanfänger\*innen und Studierenden höherer Semester. Studienanfänger\*innen assoziierten eher Angst mit der Vorstellung, in inklusiven Settings arbeiten zu müssen, signalisierten aber generelle Offenheit für die Auseinandersetzung. Positive Selbstwirksamkeitsüberzeugungen in Bezug auf inklusive Bildung konnte dagegen bei Studierenden höheren Semesters in Verbindung mit der Betonung von Teamarbeit nachgewiesen werden (Niedermair, 2014). Das Arbeiten in einem Team und die Möglichkeit der Unterstützung durch ein Team wurde zu Studienbeginn nicht thematisiert, spielt dagegen im zweiten Studienabschnitt eine zentrale Rolle in den Diskussionen (Hecht et al., 2016, S. 97). Auch die Relevanz einer Auseinandersetzung um die konkrete Ausgestaltung inklusiver Bildung scheint in höheren Semestern zuzunehmen:

„Ein quantitativ großer Teil der Diskussion dreht sich bei den Studierenden im 2. Studienabschnitt um Fragen des Lehrerhandelns bzw. um Unterrichtskonzepte: um lehrergelenkt-strukturierten Unterricht oder sog. Unterrichtsstörungen, um Aspekte der Differenzierung und Individualisierung. Dieser Diskurs wird emotional geführt, tendenziell konkurrierend, wobei nicht Aspekte des OB, sondern des WIE diskutiert werden. Offene Unterrichtskonzepte scheinen bei den Studierenden als Schlüssel für das Arbeiten in heterogenen Gruppen angesehen zu werden.“ (Niedermair, 2014, S. 257–258)

Von allen Studierenden wird die Bedeutung des „Klassenklimas“ als sehr hoch bewertet (Niedermair, 2014, S. 258). Entscheidenden Einfluss auf eine inklusive Grundhaltung hat demnach die Auseinandersetzung mit und Reflexion des Themas Inklusion an der Hochschule, wobei Studierende gleichzeitig angaben, in diesem Rahmen zu wenig Kompetenzen zur Unterrichtsgestaltung in heterogenen Gruppen zu erwerben. Weiterhin merkten Studierende an, dass Theorie und Praxis auseinanderfallen würden und betonten die Wichtigkeit von Vorbildern und best-practice-Modellen. Im Studium fehlt eine Vernetzung des Themas Inklusion sowohl im Querschnitt (z.B. mit den Fachdidaktiken) als auch im Längsschnitt (im gesamten Studienverlauf) (Niedermair, 2014).

Auch die Bedeutung von Vorerfahrungen wird in der Analyse der Gruppendiskussionen sichtbar. Demnach finden sich positive Einstellungen „häufig bei Studierenden, die in unterschiedlichsten Facetten positive Vorerfahrungen zum in-

klusiven Unterricht mitbringen“ (Niedermair, 2014, S. 259). Zu diesen Vorerfahrungen gehörten der eigene Besuch einer Integrationsklasse, Eltern, die inklusiv unterrichten oder auch Kontakte zu Lehrkräften. Scholz & Rank (2015) weisen in ihrer Analyse der eigenen Befunde in eine ähnliche Richtung, wenn sie die Ausschlüsse von Schüler\*innen und Schüler\*innen-Gruppen mit den Erwartungen der antizipierten Schulrealität von Lehramtsstudierenden in Bezug setzen. Demnach haben angehende Lehrer\*innen Vorstellungen, wie ihre zukünftige Arbeit aussehen wird. Werden diese Erwartungen nun vor dem Hintergrund einer von Inklusion antizipierten Schulrealität gebrochen, kommt es bei Studierenden zur „Formulierung von Einschränkungen“ (Scholz & Rank, S. 64).

Zusammenfassend halten Hecht et al. (2016) fest:

„Die Analysen gegen Anlass zur Vermutung, dass positive Erfahrungen und zunehmende Wissensbestände um die Durchführung eines inklusiven Unterrichts im Zuge der Ausbildung bzw. im Rahmen von Weiterbildungsmaßnahmen positive Haltungen bewirken oder zur Stärkung inklusionsbezogener Selbstwirksamkeitsüberzeugungen beitragen.“ (S. 98)

Hecht et al. (2016) gehen auf der Grundlage ihrer Forschungsergebnisse also davon aus, dass (positive) inklusive Praxiserfahrungen verbunden mit dem Aufbau von fachlichem Wissen um Inklusion und inklusiven Unterricht zu positiven (Entwicklungen der) Überzeugungen in Bezug auf Inklusion führen (vgl. auch Scholz & Rank, 2015). Diese Annahme möchte die vorliegende Studie differenziert in den Blick nehmen (siehe Kapitel 7: Forschungsdesign).

## 4.5 Überzeugungen von Lehrkräften und Lehramtsstudierenden zur Kooperation

Überzeugungen zur kollegialen Kooperation in Schule und Unterricht sind in Vielzahl Untersuchungen erhoben worden (zusammenfassend siehe Massenkeil & Rothland, 2016; Trumpp et al., 2016) und spielen gerade im wissenschaftlichen Diskurs um Schul- und Unterrichtsentwicklung eine zentrale Rolle. Aus einem bildungspolitischen Gestaltungsauftrag von Inklusion wird dagegen oft eine multiprofessionelle Kooperation unterschiedlicher Professionen innerhalb und außerhalb eines inklusiven Unterrichts gefordert (siehe Kapitel 3.2). Von Bedeutung für den Rahmen dieser Arbeit sind deshalb empirische Erkenntnisse zu den Überzeugungen zur kollegialen und multiprofessionellen Kooperation im inklusiven Kontext. Beide Bereiche werden im weiteren Verlauf vorgestellt.

#### 4.5.1 Überzeugungen von Lehrkräften/Lehramtsstudierenden zur kollegialen Kooperation

Der Kooperation unter Lehrkräften wird, wie bereits dargestellt, im schulpädagogischen Diskurs eine hohe Bedeutung in Bezug auf Schulqualität beigemessen und auch Lehrkräfte bestätigen die allgemeine Bedeutung von Kooperation in unterschiedlichen Studien (Massenkeil & Rothland, 2016). „Die Schul- und Unterrichtspraxis erscheint demgegenüber in den Ergebnissen empirischer Untersuchungen zur Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern vielfach nach wie vor defizitär.“ (Rothland, 2013, S. 87) Zwar werde in den Kooperationsformen mit niedrigem Anforderungsgrad kooperiert, in Formen mit höherem Aufwand (Teamteaching, Hospitationen, kollegiale Fallberatung oder die Arbeit in professionellen Lerngemeinschaften) dagegen gar nicht oder kaum. Gerade diesen würden aber im Zusammenhang mit Schul- und Unterrichtsqualität positive Effekte zugesprochen. Erklärt wird dieses zurückhaltende oder auch als „defizitär“ (Rothland, 2013, S. 87) bezeichnete Kooperationsverhalten unter Lehrkräften mit zwei Ansatzpunkten: auf der einen Seite werden die strukturellen Schulbedingungen und die Besonderheiten des Arbeitsplatzes von Lehrkräften als Hemmnis für Kooperation angesehen. Zum anderen werden die Gründe für die zurückhaltende Kooperation bei den Lehrkräften selbst gesucht und mit einem Autonomie-Paritäts-Muster (APM) (Eder, Dämon & Hörl, 2011; Lortie, 1972) und dem darin begründeten individualistischen Berufsverständnis gesehen. Das APM gilt als berufstypische Einstellung von Lehrkräften und als ein bedeutsamer Faktor in der Erklärung kollegialer Kooperation (Rothland, Biederbeck, Grabosch & Heiligttag, 2018). Dabei wurde das APM bereits bei Lehramtsstudierenden in der ersten Phase der Ausbildung empirisch erfasst und als Ergebnis vorberuflicher Sozialisation gewertet, welche durch die Übernahme von Denkmustern aus der beobachteten Schulpraxis in der eigenen Schulzeit entstanden sein sollen (Eder et al., 2011).

Ergänzend zur Forschung in Bezug auf die Lehrer\*innenkooperation in der Schul- und Unterrichtspraxis nimmt Rothland (2013) in einem Forschungsprojekt mit quantitativem Design angehende Lehrkräfte in der ersten Phase der universitären Lehrerbildung in den Blick und fragt erstens nach deren Kompetenzeinschätzung in Bezug auf die als berufsbedingt hoch eingeschätzten Anforderungen sozialen Verhaltens über einen Vergleich mit Studierenden der Humanmedizin und Rechtswissenschaft. Zweitens geht er in seiner Studie der Frage

nach, wie Lehramtsstudierende die Bedeutung kollegialer Kooperation generell und mit Blick auf die eigene zukünftige Berufspraxis einschätzen. Als Erhebungsinstrument wird ein zweiteiliger Fragebogen eingesetzt, der sich für den Bereich der sozialen Kompetenz auf Skalen eines Selbstbeurteilungsbogens zur Erfassung sozialer und methodischer Kompetenzen (Frey & Balzer, 2003) bezieht. Für die Einschätzung der Bedeutung kollegialer Kooperation und die Überzeugungen zur Kooperation in der antizipierten beruflichen Praxis entwickelt Rothland (2013) einen eigenen Fragebogen. Zusammenfassend zeige sich, dass Lehramtsstudierende ihre sozialen Fähigkeiten gleich oder höher einschätzten als die Studierenden der Humanmedizin bzw. der Rechtswissenschaften. Auch der Kooperation im Lehrberuf werde eine hohe Bedeutung beigemessen. Damit teilten diese die Bedeutung der Kooperation in der schulpädagogischen Diskussion bzw. hätten sich diese durch die Vermittlung entsprechender Inhalte im Studium zu Eigen gemacht. Im Vergleich der Skalen zeige sich jedoch, dass die Studierenden die Bedeutung der Kooperation im Allgemeinen höher einschätzten als die Bedeutung für die eigene antizipierte Berufspraxis.

„Hier zeigt sich abermals bereits bei den Lehramtsstudierenden, was auch für die berufstätigen Lehrerinnen und Lehrer gilt: je näher insbesondere anspruchsvolle Formen der Kooperation und die kollegiale Kommunikation der konkreten (eigenen) Unterrichtspraxis kommen, desto geringer wird die Umsetzung in der Praxis bzw. desto zurückhaltender wird die Zustimmung bei den zukünftigen Lehrkräften“ (Rothland, 2013, S. 99).

Differenziert nach Geschlecht ergeben sich nach Rothland (2013) hoch signifikante Unterschiede zugunsten angehender Lehrerinnen, die die Bedeutung kollegialer Kooperation allgemein, aber auch in Bezug auf die antizipierte Berufspraxis höher einschätzten als männliche Lehramtsstudenten. Auch in Bezug auf das angestrebte Lehramt gebe es einen signifikanten Unterschied. Studierende des Lehramts Grundschule schätzten dabei die Bedeutung kollegialer Kooperation höher ein als Studierende der Sekundarstufe I bzw. Sekundarstufe II. Die Signifikanzen in Bezug auf Geschlecht und Lehramt zeigten damit bereits bei Lehramtsstudierenden Differenzen, die auch bei Untersuchungen in der Schulpraxis identifiziert werden (Rothland, 2013).

Eine Besonderheit der Studie und ihrer Ergebnisse liegt sicherlich in der Untersuchungsgruppe und der damit verbundenen Ausschaltung der konkreten strukturellen Bedingungen des Arbeitsplatzes Schule. Hierdurch lasse sich die zurückhaltende Zustimmung zur Kooperation mit Blick auf die untersuchte Gruppe

der Studierenden nicht mit bereits konkret erlebten arbeitsplatz- und berufsbedingten Hindernissen in Bezug auf die Kooperation erklären, sondern eher mit traditionell beschriebenen Charakteristika des Lehrberufs (z.B. Eigenständigkeit, Autonomie) und dem daraus entwickelten tendenziell individualistischen Berufsbild der Lehramtsstudierenden, welches im Ergebnis die bestehende Praxis aktiver Lehrkräfte widerspiegelt. Eine noch zu überprüfende Annahme ist nach Rothland, ob hier bei den Studierenden ein „erfahrungsbasiertes Berufsbild“ durch dreizehn eigene Schuljahre zum Tragen komme (Rothland, 2013, S. 100).

Neben der Frage der Entstehung von (berufsbezogenen) Überzeugungen zur Kooperation treten aber besonders die Fragen der Entwicklung und Beeinflussung eben dieser in den Mittelpunkt:

„Die Identifikation eines tendenziell individualistischen Berufsverständnisses sowohl bei aktiven Lehrerinnen und Lehrern als auch bei Lehramtsstudierenden und die allgemein schwache Kooperationspraxis innerhalb der Schule lenken das Augenmerk in der aktuellen Forschung zur kollegialen Kooperation auch zumindest vereinzelt auf mögliche Interventionsmaßnahmen auf der Ebene der Lehrerbildung“ (Massenkeil & Rothland, 2016, S. 19).

Die Frage, die die Autoren damit gleichzeitig aufwerfen, ist, ob und wie sich durch gezielte Interventionen innerhalb der Lehrer\*innenausbildung die Überzeugungen zur kollegialen Kooperation positiv beeinflussen lassen. Vor dem Hintergrund der bisherigen Ausführungen zu einem tradierten, eher individualistischen Berufsverständnis von Lehrkräften und den Forschungsergebnissen zu einem Autonomie-Paritäts-Muster im Lehramt erscheint es notwendig, Aspekte einer veränderten Berufspraxis und deren Bearbeitungspraxis über die gesamte Ausbildung hinweg langfristig in den Blick zu nehmen.

„Die Bereitschaft zur Lehrerkooperation erfordert ein verändertes Berufsverständnis, das es bereits während der Ausbildung systematisch anzubahnen und über die Transitionen in die zweite und dritte Phase hinweg zu begleiten gilt.“ (Trumpa et al., 2016, S. 88)

Konkret gehe es in der universitären Phase darum, „die Kooperationsfähigkeit mit ihren Teilkompetenzen in ihrer Entwicklung zu erfassen und zu begleiten“ (Trumpa et al., 2016, S. 88).

In der Argumentationslinie von Trumpa et al. (2016), die in der Zusammenschau der Studien die Erlernbarkeit von Kooperation durch einzelne Interventionsmaßnahmen anzweifeln und stattdessen in Studien signifikante positive Effekte bei Lehrkräften sehen, die in Schulen mit einer ausgebildeten Kooperationskultur arbeiteten, stellt sich zudem die Frage, inwieweit bereits im Studium der Blick auf (gelingende) Kooperationspraxis geworfen werden sollte.

#### 4.5.2 Überzeugungen von Lehrkräften und Lehramtsstudierenden zur Kooperation in inklusiven Kontexten

Der in Kapitel 3.4 dargestellte Forschungsstand zu Kooperation in inklusiven Kontexten soll an dieser Stelle noch explizit um die Perspektive von Lehrkräften zur inklusiven Kooperation ergänzt werden, da neben strukturellen Aspekten den Überzeugungen bzw. Einstellungen auf der personellen Ebene der Kooperationspartner\*innen eine zentrale Rolle in der Gestaltung der Kooperation zukommt (Abegglen et al., 2017; Lütje-Klose & Urban, 2014). Dabei beschränkt sich die Darstellung an dieser Stelle auf die Überzeugungen von Regelschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik. Weitere mögliche Kooperationen im inklusiven Kontext und die Überzeugungen der jeweiligen Akteur\*innen können an dieser Stelle keine Beachtung finden (Breuer & Reh, 2010; Dixel, 2017; Kappler et al., 2016; Lübeck & Heinrich, 2016; Speck, Olk & Stimpel, 2011).

Bisherige empirische Forschungsprojekte zur Kooperation in inklusiven Kontexten konnten beispielsweise die professionelle Identität von Kooperationspartner\*innen in der unterrichtlichen Kooperation (Heinrich et al., 2014) oder auch Typen der Zusammenarbeit (Widmer-Wolf, 2016) rekonstruieren. Aus anderen Forschungsergebnissen werden Gestaltungsmerkmale inklusiver Kooperation im Kontext inklusiver Schulentwicklung entwickelt (Arndt & Werning, 2016). Obwohl die Notwendigkeit positiver Überzeugungen zur Kooperation der einzelnen Akteur\*innen im inklusiven Kontext im Rahmen wissenschaftlicher Diskurse immer wieder argumentativ herausgestellt werden, zeigt sich auf empirischer Ebene ein Forschungsdesiderat in der Frage nach den konkreten Überzeugungen von Lehrkräften zur Kooperation in inklusiven Kontexten (Abegglen et al., 2017; Krauskopf & Knigge, 2017; Pancsofar & Petroff, 2013).

Abegglen et al. (2017) konstruieren eine Skala zur Erfassung der Einstellungen zum interdisziplinären Teamteaching und befragen damit Schulleiter\*innen,

Lehrkräfte und Studierende. Die als Online-Befragung konzipierte Studie richtete sich an 32 Schulteams (N=436) und 109 Studierende aus dem Kanton Bern. Neben dem durch die Forschungsgruppe gesetzten Ziel einer methodischen Prüfung des Messinstruments selbst, kommen die Autoren zu folgenden, zusammengefassten Ergebnissen:

- Im Gruppenvergleich zeigen sich positivere Einstellungen zum interdisziplinären Teamteaching von Studierenden im Vergleich zu Regellehrkräften.
- Personen, die bereits Erfahrungen mit Teamteaching im Rahmen der eigenen schulischen Praxis oder aber in Praktika gemacht haben, zeigen positivere Einstellungen zum Teamteaching als Personen ohne Erfahrung in diesem Bereich.
- In einer Differenzierung der Subgruppen zeigen sich bei der Gruppe der Studierenden mit bzw. ohne Teamteaching-Erfahrungen keine signifikanten Unterschiede in Bezug auf die Einstellungen zum Teamteaching. Für die Subgruppen mit schulpraktischem Hintergrund (Lehrkräfte) zeigen sich dagegen signifikante Unterschiede zwischen den Personen mit und ohne Teamteaching-Erfahrung.
- Zwischen den Studierenden, die in ihrem Studium ein Modul Heilpädagogik besucht haben und jenen ohne dieses Modul zeigt sich kein signifikantes Ergebnis in Hinblick auf die Einstellungen zum Teamteaching.
- Alle Befragten wünschen sich zusätzliche Teamteaching-Zeit (durchschnittlich 53% mehr Zeit), was für eine hohe Anerkennung der Kooperation spreche.

Zusammenfassend schließen Abegglen et al. (2017) aus den Ergebnissen, dass die Einstellung gegenüber interdisziplinärem Teamteaching sehr positiv ist und sich die Befragten der hohen Bedeutung des Teamteachings für den inklusiven Unterricht bewusst sind und kommen zu dem praxisbezogenen Schluss:

„Wie in anderen Untersuchungen berichtet (...), lässt sich auch hier für die Praxis ableiten, dass in Bezug auf das interdisziplinäre Teamteaching für die gute Implementation und der Genese einer positiven Einstellung sowohl für Studierende und ebenso für die direkt involvierten AkteurInnen in den inklusiven Settings ausreichend Erfahrungsmöglichkeiten geschaffen werden müssen.“ (S. 17)

Im Hinblick auf das Studium plädieren die Autor\*innen dafür, dass dem Thema interdisziplinäres Teamteaching mehr Raum in Lehre und Praktika eingeräumt werden sollte und hierüber Erfahrungs- und Reflexionsmöglichkeiten geschaffen werden sollten.

Neben diesen empirischen Ergebnissen in Bezug auf Einstellungen zum interdisziplinären Teamteaching sollen an dieser Stelle die Ergebnisse einer weiteren Studie zur lehrkräftebezogenen Kooperation im Rahmen der Realisierung inklusiver Bildung angeführt werden. Auch wenn sich die Studie „Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität“ (Kreis et al., 2014) nicht explizit auf das Überzeugungskonstrukt bezieht, sollen zentrale Ergebnisse an dieser Stelle referiert werden, da diese Rollenauffassungen bzw. Einschätzungen zu Zuständigkeiten der Regelschullehrkräfte und Sonderpädagog\*innen in inklusiven Settings wiedergeben. Die Studie geht davon aus, dass mit der inklusiven Beschulung neue Aufgabenfelder und Funktionen sowohl für Regelschullehrkräfte als auch für Sonderpädagog\*innen aufkommen. In einem Online-Fragebogen wurden beide Berufsgruppen um eine Einschätzung der aktuellen (IST) und der erwünschten (SOLL) Situation der Zuständigkeit für verschiedene Aufgaben gebeten. Zentrale Ergebnisse dieser Studie lauten:

- Für den Bereich Diagnostik wird das „Erheben des Lernentwicklungsstandes für Lernende mit individuellem Förderbedarf“ im Idealfall (SOLL) in der Verantwortung der Sonderpädagog\*innen gesehen. Für die aktuelle Situation sehen beide Funktionsträger\*innen die größere Verantwortung und Zuständigkeit jeweils bei sich.
- Die Diagnostik für die ganze Klasse sehen die Regelschullehrkräfte aktuell in der eigenen Verantwortung, wobei sie sich eine gemeinsame Verantwortung mit den Sonderpädagog\*innen wünschen würden. Die Sonderpädagog\*innen dagegen schätzen diesen Bereich sowohl in der aktuellen als auch in der gewünschten Situation als von beiden Funktionsträger\*innen zu gleichen Teilen verantwortet ein.
- In der Überprüfung von Förderzielen wünschen sich beide Gruppen eine Zunahme der Verantwortung bei der jeweils anderen Funktionsgruppe.
- Im Erstellen von Förderplänen betrachten sich Regelschullehrkräfte in der aktuellen Situation deutlich stärker zuständig als dies seitens der Sonderpädagog\*innen eingeschätzt wird. Die Sonderpädagog\*innen wünschen

sich, dass Regelschullehrkräfte mehr Verantwortung übernehmen. Die Regelschullehrkräfte dagegen wünschen sich, Verantwortung abzugeben.

- In der Zuständigkeit für Aufgaben im Bereich der Gestaltung des Lernprozesses, wie z.B. das Beschaffen von Fördermaterial für einzelne Schüler\*innen oder die Festlegung von Unterrichtsinhalten und Unterrichtsmethoden für Lernende mit sonderpädagogischem Förderbedarf, wünschen sich beide Funktionsträger\*innen eine stärkere Verantwortungsübernahme durch die jeweils andere Gruppe.
- Während Regelschullehrkräfte die Verantwortung für die Planung der Unterrichtsinhalte für die Klasse, die Beschaffung von allgemeinen Unterrichtsmaterialien und die Gestaltung des Klassenraums aktuell und gewünscht bei sich sehen, wünschen sich die befragten Sonderpädagog\*innen mehr Mitverantwortung in diesen Bereichen.
- Die Aktivitätsfelder Niveaudifferenzierung, Festlegung von Unterrichtsinhalten für die ganze Klasse und Unterrichtsmethoden für die ganze Klasse wünschen sich beide Funktionsgruppen in der Verantwortung der Regelschullehrkraft, wobei auch eine Mitverantwortung der Sonderpädagog\*innen gewünscht wird.

(Kreis et al., 2014)

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass beide Akteursgruppen die Aufgaben in Hinblick auf Lernende mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf eher im Zuständigkeitsbereich der Sonderpädagog\*innen sehen, die Aufgaben hinsichtlich der gesamten Klasse eher bei der Regelschullehrkraft. In der Einschätzung der aktuellen Verantwortung zeigt sich in vielen Bereichen eine Tendenz, diese aktuelle Verantwortung jeweils eher bei der eigenen Funktionsgruppe zu suchen. In einzelnen Bereichen kommt es aber bei den Funktionsgruppen zu stärkeren Übereinstimmungen in der Einschätzung des gewünschten Zustands (Kreis et al., 2014). Die Aufgabenzuständigkeit und Rollenverteilung zwischen den beiden Akteursgruppen scheint damit sowohl auf individueller als auch auf institutioneller Ebene ungeklärt (Heinrich et al., 2013).

Der Frage, welche Überzeugungen Lehramtsstudierende als angehende Lehrkräfte zur multiprofessionellen Kooperation zeigen, geht eine quantitative Studie von Krauskopf und Knigge (2017) nach. Auch hier wird, wie schon bei Abegglen et al. (2017), ein quantitatives Erhebungsinstrument in Form eines Online-

Fragebogens konstruiert und an einer Stichprobe von Lehramtsstudierenden im Bachelor (N=224) überprüft. In den Fragebögen werden die Studierenden zu drei Messzeitpunkten aufgefordert, Angaben zu Überzeugungen zu Wertedimensionen (Wertschätzung von Diversität, Unterstützung aller Lernenden, Zusammenarbeit mit anderen und persönliche berufliche Weiterentwicklung) zu machen. Die Stichprobe der Lehramtsstudierenden im Bachelor ergibt sich aus einer Begleitforschung zur Einführungsvorlesung „Grundlagen der Inklusionspädagogik/Sonderpädagogisches Orientierungswissen“ und einem Praktikum samt Begleitseminar (Krauskopf & Knigge, 2017)<sup>9</sup>.

An dieser Stelle sollen die Ergebnisse für die Überzeugungen von Lehramtsstudierenden zur Kommunikation und Koordination mit pädagogischen Fachkräften und anderen Lehrkräften dargestellt werden:

- Weiter fortgeschrittene und zum Teil auch ältere Studierende besitzen positivere Überzeugungen zur Zusammenarbeit mit pädagogischen Fachkräften.
- Männliche Studierende geben weniger positive Überzeugungen bezogen auf die Zusammenarbeit mit pädagogischen Fachkräften an.
- Studierende, die zum dritten Messzeitpunkt angaben, besser mit Ungewissheit umgehen zu können, sind zum dritten Messzeitpunkt eher von der Zusammenarbeit mit pädagogischen Fachkräften überzeugt.
- Ältere Studierende geben durchweg positivere Überzeugungen bezogen auf die Kommunikation mit anderen Lehrkräften an, ziehen die Koordination von Aufgaben als Gelingensbedingung allerdings eher in Zweifel.
- Dieses Muster der positiven Überzeugung bezüglich Kommunikation aber weniger positiven Überzeugung bezüglich der Koordination mit anderen Lehrkräften zeigt sich explizit auch für das männliche Geschlecht.
- Studierende, die höhere Selbstwirksamkeitserwartungen angeben, berichten auch über positive Überzeugungen zur Kommunikation, aber tendenziell negativeren Überzeugungen zur Koordination mit anderen Lehrkräften.

(Krauskopf & Knigge, 2017)

---

<sup>9</sup> Zur Modellierung der Überzeugungen in Bezug auf multiprofessionelle Kooperation ist an dieser Stelle kritisch anzumerken, dass die Kooperation mit Sonderpädagog\*innen als Kooperation mit pädagogischen Fachkräften und nicht als kollegiale Kooperation oder Kooperation unter Lehrkräften definiert wird.

In einer Diskussion der Ergebnisse merken Krauskopf und Knigge (2017) mit Blick auf teils inkonsistente Zusammenhangsmuster an, „dass Studierende zu diesem Zeitpunkt im Studium ein noch eher vages Selbstverständnis von der Bedeutsamkeit und ihren Überzeugungen bezogen auf multiprofessionelle Kooperation besitzen“ (S. 102) und schlagen deshalb vor, dass Messinstrument getrennt für Studierende anzuwenden, die nur an der Vorlesung und jene, die zusätzlich ein Seminar belegt und ein Praktikum (mit Ausrichtung auf Kooperation) absolviert haben. Die Autoren halten eine Ausdifferenzierung der Überzeugungen zu Kooperation über Praxiserfahrungen für gegeben. Kritisch anzumerken ist diesbezüglich, dass die Erhebung dieser von den Autoren vermuteten ausdifferenzierten Überzeugungen von Studierenden mit Praxiserfahrungen eher explorativ unter einem qualitativen Forschungsparadigma erhoben werden können.

## 4.6 Zusammenfassung und kritische Einordnung

Mit Reusser & Pauli (2014) werden „berufsbezogene Überzeugungen als übergreifende Bezeichnung für jene Facetten der Handlungskompetenz von Lehrpersonen [verstanden], welche über das deklarative und prozedurale pädagogisch-psychologische und disziplinär-fachliche Wissen hinausgehen“ (S. 642). Überzeugungen beinhalten affektive und bewertende Aspekte. Sie geben dem Denken und Handeln Struktur und werden als biographisch verinnerlichte Strukturen (Reusser & Pauli, 2014; Terhart, 2007) definiert, die sich durch Erfahrungen innerhalb der Institution Schule, durch Wissen und auch Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit entwickeln (Fives & Buehl, 2012; Pajares, 1992; Woolfolk-Hoy et al., 2006). In Hinblick auf das Verhältnis von Überzeugungen und Wissen lässt sich mit Fives & Buehl (2012) festhalten, dass beide Konzepte stark miteinander verwoben sind und kaum kategorial getrennt betrachtet werden können. Die Konzepte Überzeugungen und Wissen lassen sich somit auch in den vorliegenden empirischen Daten nicht eindeutig getrennt voneinander betrachten.

Für die vorliegende Studie wird mit Verweis auf Pajares (1992) bzw. auch Reusser & Pauli (2014) für die fokussierte Gruppe der Lehramtsstudierenden angenommen, dass sie zu den verschiedenen Erhebungszeiten über keine (Erhebungszeitpunkt 1) oder nur begrenzte (Erhebungszeitpunkt 2 und 3) **berufsbezogene** Überzeugungen verfügen, aber zu Beginn des Studiums **schulbezogene** Überzeugungen (als ehemalige Schüler\*innen) besitzen, die sie im Rahmen des Studiums (und damit in ihrem Professionalisierungsprozess) über den

Erwerb von Wissen und die Reflexion von Erfahrungen erweitern und ausbauen. Gerade im Lehramtsstudium kann man vor dem Hintergrund eigener Schulerfahrungen von früh gebildeten und damit möglicherweise auch schwer veränderbaren Überzeugungen ausgehen (Pajares, 1992; Wilde & Kunter, 2016), die als Filter der Wahrnehmung wirken (Fives & Buehl, 2012). Nach Reusser und Pauli (2014) kann eine Bearbeitung bzw. Veränderung der Überzeugungen über Reflexion der handlungssteuernden Kognitionen geschehen, wobei die bereits während der Schulzeit gebildeten Überzeugungen erschwerend auf eine reflektierte Auseinandersetzung im Rahmen der Professionalisierung wirken (Schlax, 2016). Die vorliegende Arbeit nimmt Überzeugungen von Studierenden zu drei verschiedenen Zeitpunkten im Studium in den Blick. Die Studierenden sollen zu diesen drei Zeitpunkten über (ihre Erfahrungen zu) Kooperation in inklusiven Kontexten in Gruppen diskutieren. Dahinter steht die Frage, welche Überzeugungen Studierende zu verschiedenen Zeitpunkten ihres Studiums in Bezug auf das Thema Kooperation anführen. Den hier angeführten Theoriebezügen folgend soll der Frage nachgegangen werden, ob und ggf. wie sich im Vergleich der drei Erhebungszeitpunkte eine Differenzierung in den Überzeugungen hin zu berufsbezogenen bzw. professionellen Überzeugungen erkennen lässt. Mit Verweis auf die genannte Filterfunktion von Überzeugungen (Wilde & Kunter, 2016) ist es von Interesse, welche Überzeugungen Studierende in Bezug auf Kooperation in inklusiven Kontexten mit Bezug zu Praxiserfahrungen in verschiedenen Praktika zeigen und welche Überzeugungen (als Filter der Wahrnehmung) mit welchem Bezug oder welcher Begründung nach Erfahrungen in Praxisphasen von Lehramtsstudierenden angeführt werden.

Ein anderer, bereits referierter Aspekt soll das Verhältnis von Überzeugungen und Wissen im empirischen Material näher beleuchten: Eine Begründung ihrer pädagogischen Praxis finden Lehrkräfte in unterschiedlichen Quellen (Fives & Buehl, 2012) bzw. wird die Begründung von unterschiedlichen Einflussgrößen (Woolfolk-Hoy et al., 2006) bestimmt. Sie beziehen sich hier beispielsweise auf bisherige eigene Erfahrungen und Beobachtungen, aber auch empirische Erkenntnisse und Wissen. Mit Blick auf die von Wilde und Kunter (2016) definierten professionellen Überzeugungen soll empirisch geklärt werden, ob und ggf. wie sich die Überzeugungen zu verschiedenen Zeitpunkten im Studium zunehmend differenzieren und auch (in Einklang mit wissenschaftlichen Erkenntnissen) begründet werden. Damit scheint es sinnvoll, die Begründungen oder auch

Referenzen, die die Teilnehmer\*innen in den Gruppendiskussionen zu den verschiedenen Erhebungszeitpunkten anführen, näher zu beleuchten.

Da in Studien sowohl eine Verschiebung der Überzeugungen in Bezug auf Grenzen der Inklusion von einem Blick auf bestimmte Schüler\*innen hin zu strukturellen Rahmenbedingungen als auch eine positive Entwicklung der Überzeugungen in Bezug auf Kooperation im Verlauf des Lehramtsstudiums nachgewiesen wurden, wird in der vorliegenden Studie ein Vergleich der Erhebungszeitpunkte angestrebt<sup>10</sup>.

Die angeführten Studien zu Überzeugungen in Bezug auf Inklusion und Kooperation dokumentieren weiterhin einen signifikanten Unterschied in den Überzeugungen oder Einstellungen durch persönliche oder berufliche Erfahrungen in den Bereichen Inklusion (hier vor allem Umgang mit Menschen mit Behinderung) und Kooperation (hier Teamteaching). Positive Überzeugungen bzw. ein Überzeugungswandel zur schulischen Inklusion sind zudem bisherigen Studien zufolge bei Lehramtsstudierenden an die Häufigkeit der Thematisierung im Studium gebunden. Ein Blick auf verschiedene Zeitpunkte im Studium, wie in der vorliegenden Arbeit angedacht, kann diese Aspekte näher beleuchten und inhaltlich schärfen.

Wenn sich, wie empirische Studien belegt haben, die konkrete (inklusive) schulische Umgebung auf die Entwicklung entsprechender Überzeugungen bei Lehrkräften auswirkt, so wird für die vorliegende Studie angenommen, dass sich dies bereits bei Lehramtsstudierenden in der Auseinandersetzung mit erlebten Praxisphasen in inklusiven Kontexten erkennen lässt. Somit scheint ein analytischer Blick auf die individuellen schulischen Erfahrungsorte sinnvoll. Ergeben sich je nach schulischem Erfahrungsort eher positive oder negative Überzeugungen?

Lehrkräften in der Praxis und auch Lehramtsstudierenden wird, wie oben dargestellt, ein eher individualistisches Berufsverständnis unterstellt (Rothland, 2013, 2016). Im Rahmen der Analyse soll deshalb ein Augenmerk darauf gerichtet werden, ob sich das von Rothland bereits bei Lehramtsstudierenden identifizierte

---

<sup>10</sup> Aufgrund des Forschungsdesigns lässt sich hier keine direkte Entwicklung der Teilnehmer\*innen nachzeichnen, da nicht für alle Erhebungszeitpunkte die gleichen Teilnehmer\*innen befragt werden konnten. So handelt es sich lediglich bei den Erhebungszeitpunkten 1 (EZ 1) und 2 (EZ2) um die gleiche Teilnehmer\*innengruppe. Eine Entwicklung lässt sich demnach über die erhobenen Daten nicht nachzeichnen. Möglicherweise können aber Verschiebungen und Differenzierungen in den Argumentationsmustern zu den einzelnen Erhebungszeitpunkten nachgewiesen werden.

tendenziell individualistische Berufsverständnis auch in den empirischen Daten findet. Weiterhin soll untersucht werden, ob sich zu den verschiedenen Erhebungszeitpunkten Verschiebungen innerhalb dieses Berufsverständnisses zeigen.

Neben den umfangreichen inhaltlichen Befunden zu Überzeugungen in Bezug auf Inklusion und Kooperation werden im oben ausgeführten Referat der bisherigen Forschungsergebnisse auch forschungsmethodische Aspekte zur Thematik deutlich:

Im wissenschaftlichen Diskurs (Dlugosch, 2014; Gasterstädt & Urban, 2016; z.B. Ruberg & Porsch, 2017; Scholz & Rank, 2015) werden die Unklarheiten in Bezug auf die theoretischen Bezüge und Begrifflichkeiten (z.B. Einstellungen, Überzeugungen, beliefs) und die Reduktion der (überwiegend quantitativ ausgerichteten) Studien auf ein enges Inklusionsverständnis kritisch eingeschätzt. Ebenso wird auch die Nutzung von Instrumenten, die lediglich eine Selbstauskunft geben und damit unter dem Einfluss sozialer Erwünschtheit stehen, kritisch gesehen. Gasterstädt & Urban (2016) erkennen in ihrem Referat der deutschsprachigen Studien zu Einstellungen zu Integration bzw. Inklusion (und hier im besonderen Maße in Bezug auf die quantitativen Studien) ein wenig ausdifferenziertes Einstellungskonzept, die Verwendung von Kategorisierungen in Bezug auf bestimmte Schüler\*innengruppen, die Kopplung der Möglichkeit der Umsetzung von Inklusion an Förderbedarfe (und damit an einzelne Schüler\*innen) und ein kaum ausdifferenziertes Verständnis der Begriffe Integration und Inklusion. In einem kritischen Resümee ihres Mixed-Methods-Designs stellen auch Scholz & Rank (2015) klar, „dass die quantitativen Werte nur bedingt Rückschlüsse auf die wirklich vorhandenen Haltungen und ihre Begründungen liefern“ (S. 65) und damit tatsächliche Einstellungen zu Inklusion verdeckt blieben. Gasterstädt & Urban (2016) plädieren deshalb für eine zunächst einmal offenere, explorative Forschungsperspektive:

„Um die für die Gestaltung inklusiver Settings relevanten Einstellungsobjekte zu identifizieren, bedarf es vorerst explorativer Studien, die die Herstellung von Differenzlinien in unterrichtlichen Interaktionen in den Blick nehmen und die Erforschung von handlungsrelevanten Einstellungen von Lehrkräften in sich inklusiv entwickelnden Settings ermöglichen.“ (S. 63)

Die Forschung laufe anderenfalls Gefahr, zur Reproduktion von Kategorisierungen selektiver Schulsysteme beizutragen, indem ausgehend von Kategori-

sierungen (von beispielsweise bestimmten Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Rahmen von Fragebögen) Inklusion als mehr oder weniger umsetzbar erscheine (Dlugosch, 2014; Scholz & Rank, 2015).

Diese im wissenschaftlichen Diskurs um die Erforschung von Einstellungen bzw. Überzeugungen zur Inklusion geforderte explorative Perspektive soll auch im Rahmen dieser Arbeit für den Bereich der Kooperation in inklusiven Kontexten zum Tragen kommen und geht der Frage nach, worüber Studierende zu verschiedenen Zeitpunkten ihres Studiums mit Blick auf Erfahrungen in Praxisphasen sprechen, wenn sie über das Thema Kooperation in inklusiven Kontexten diskutieren.

Daneben soll ein weiteres kritisches Moment in Bezug auf das Forschungsinteresse reflektiert werden. Krauskopf und Knigge (2017) stellen mit Blick auf ihre quantitative Erhebung die Vermutung auf, dass Studierende „im Studium ein noch eher vages Selbstverständnis von der Bedeutsamkeit und ihren Überzeugungen bezogen auf multiprofessionelle Kooperation besitzen“ (S. 102). Allerdings stellt sich vor diesem Hintergrund die Frage, wie diese vagen Überzeugungen überhaupt aussehen und ob bzw. wie sich diese Überzeugungen im Verlauf des Studiums differenzieren. Mit Blick auf die Professionalisierung zukünftiger Lehrkräfte (Kapitel 5) liegt in der Erhebung genau dieser, möglicherweise auch vagen Überzeugungen von Studierenden dem Thema Kooperation gegenüber und der Erforschung von möglichen Differenzierungen der Überzeugungen zu verschiedenen Zeitpunkten im Studium mit der Perspektive auf schulpraktische Erfahrungen ein Mehrwert für die Forschung und vor allem für die Lehrer\*innenbildung selbst. Mit Verweis auf die Filterfunktion von Überzeugungen liegt in der Erhebung eben dieser, wenn auch vagen Überzeugungen ein wichtiges Erkenntnisinteresse für die zukünftige Gestaltung der Lehrer\*innenbildung.



## 5 Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräften

### 5.1 Definition des Begriffs Professionalisierung

Die Frage, ob und inwiefern es sich beim Lehrer\*innenberuf um eine Profession handelt, nimmt einen breiten wissenschaftlichen Diskurs ein (Herzmann & König, 2016; Tenorth, 2006; Terhart, 2011). Dabei wird das klassische Professionsverständnis, das sich aus einem traditionellen berufssoziologischen Professionsmodell entwickelt hat, nicht nur für pädagogische Zusammenhänge, sondern auch aufgrund der allgemeinen gesellschaftlichen Entwicklungen der ehemals „klassischen“ Professionen kritisiert (Cramer, 2012). Im wissenschaftlichen Diskurs werden die Begriffe Profession, Professionalität und Professionalisierung oftmals uneinheitlich verwendet und sollen deshalb für diese Arbeit definiert werden.

Der Begriff Profession bezeichnet allgemein einen Berufsstand, der sich vor dem Hintergrund einer akademischen Ausbildung mit komplexen technischen, wirtschaftlichen oder sozialen Problemlagen ihrer Klienten befasst (Terhart, 2011). Ein zentrales Merkmal von Professionen bilde der Umgang mit Unsicherheiten des Lebens oder auch Risikolagen (z.B. Gesundheit, Konfliktlösungen, soziale Ordnung). Professionalität kann mit Cramer (2012) als „Zielkriterium der Ausbildung im Sinne hoher professioneller (berufsbezogener) Kompetenz“ (S. 22-23) definiert werden. Professionalisierung schließlich kann in zweierlei Hinsicht definiert werden: auf kollektiver Ebene kann es den historischen Weg des Hinaufsteigens von Berufsfeldern in den Status von Professionen meinen, auf individueller Ebene „das Hineinwachsen eines Berufsneulings in die Rolle, den Status und die Kompetenz eines Professionellen“ (Terhart, 2011, S. 203). Cramer (2012) spricht deshalb auf individueller Ebene für den Prozess des Kompetenzerwerbs von Lehrkräften von Entwicklung von Professionalität oder von professioneller Entwicklung statt Professionalisierung<sup>11</sup>.

---

<sup>11</sup> Obwohl die Differenzierung des Begriffs der Professionalisierung auf individueller und kollektiver Ebene als relevant anerkannt wird, soll im Rahmen dieser Arbeit der Begriff der Professionalisierung weiterhin genutzt werden, auch wenn der Schwerpunkt der Arbeit auf der individuellen Ebene liegt und damit die von Cramer eingebrachte Differenzierung betrifft. Dies geschieht mit Verweis auf die verbreitete Nutzung des Begriffs Professionalisierung im wissenschaftlichen Diskurs.

Die klassische Professionen-Konzeption geht der Frage nach, wodurch sich Professionen gegenüber anderen Formen beruflichen Handelns auszeichnen. Professionen definieren sich dabei durch Merkmale wie wissenschaftliche Ausbildung, ethische Fundierung des beruflichen Handelns, eine hohe Autonomie in der Berufsausübung und ein hohes Ansehen im Beruf (Herzmann & König, 2016). Unter den angeführten Merkmalen kann die klassische Professionen-Konzeption für den Lehrer\*innenberuf keine Anwendung finden bzw. ist dieser Berufsstand für das Professionen-Konzept „immer ein Rätsel geblieben“ (Terhart, 2011, S. 205). In der Folge wurden Ansätze entwickelt, die den Lehrer\*innenberuf aus den Eigenarten der Tätigkeit selbst als Profession zu bestimmen versuchen (Lindmeier & Lindmeier, 2018).

## 5.2 Ansätze zur Professionalität von Lehrkräften

Es lassen sich drei zentrale Ansätze der Bestimmung von Professionalität für Lehrkräfte unterscheiden: der strukturtheoretische, der kompetenzorientierte und der berufsbiographisch orientierte Ansatz (Bonnet & Hericks, 2014; Terhart, 2011). Diese werden in Grundzügen umrissen und in ihrer Bedeutung für die eigene Arbeit diskutiert.

### 5.2.1 Der strukturtheoretische Ansatz

Der strukturtheoretische Ansatz der Lehrer\*innenprofessionalität geht vor allem auf die Arbeiten von Oevermann (1996) zurück und wurde u.a. von Helsper (2014) ausdifferenziert. Er geht von einer Analyse der schulischen und pädagogischen Interaktionen und den damit verbundenen Anforderungen an eben dieses pädagogische und schulische Handeln aus. Helsper (2016) hebt hierbei die Spannungen und Ambivalenzen, die sich durch die institutionellen und gesellschaftlichen Normen und Regeln auf der einen und die individuellen Motive auf der anderen Seite ergeben, hervor. Diese als Antinomien beruflichen Handelns bezeichneten Herausforderungen pädagogischer Professionalität werden im strukturtheoretischen Ansatz hervorgehoben und in unterschiedlichen Handlungsdiemmata konkretisiert. Den Antinomien liegen widerstreitende Orientierungen für das pädagogische Handeln zugrunde, die beide Gültigkeit beanspruchen oder die nicht aufzuheben sind (Helsper, 2016).

Dabei können folgende Antinomien zusammenfassend aufgeführt werden:

- Nähe versus Distanz zur/zum Schüler\*in: Im Unterricht treffen die Akteur\*innen als ganze Personen aufeinander, zugleich aber in bestimmten Rollen, die rollenspezifisches Handeln mit sich bringen.
- Subsumtion versus Rekonstruktion: Im Sinne der Institution und des Regelwerks Schule müssen Personen und Situationen einheitlich berücksichtigt und behandelt werden, andererseits ist jede Person und jede Situation in ihrer Besonderheit zu durchdringen.
- Person der/des Schüler\*in versus Anspruch der Lern-Sachen: Die individuellen Voraussetzungen und Vorerfahrungen der Lernenden müssen Berücksichtigung finden, ebenso sind curriculare, inhaltliche und fachliche Ansprüche zu beachten.
- Einheitlichkeit versus Differenz: Die Gleichbehandlung aller Schüler\*innen stellt eine rechtliche Grundlage der Schule dar, zugleich sollen individuelle (Ausgangs-)Lagen von Schüler\*innen beachtet werden.
- Organisation versus Interaktion: In der Institution Schule gelten administrative Regeln und Vorschriften zur Steuerung, gleichzeitig spielt eine lebendige Interaktion eine zentrale Rolle im pädagogischen Sinn.
- Autonomie versus Heteronomie: Innerhalb eines verpflichtenden Schulsystems sollen Schüler\*innen zu Autonomie und Selbstständigkeit erzogen werden.

(Helsper, 2016; Terhart, 2011)

Gerade diese Fokussierung auf die verschiedenen Antinomien des Lehrer\*innenhandelns wird im wissenschaftlichen Diskurs von anderen Autor\*innen kritisiert, da sämtliches Lehrer\*innenhandeln damit als misslingende Praxis, als Scheitern, als unlösbares Problem dargestellt werde (Baumert & Kunter, 2006). Terhart führt den Umgang mit eben diesen Dilemmata dagegen als zentralen Aspekt von Professionalität an:

„Vor diesem Hintergrund zeigt sich Professionalität in der Fähigkeit, die vielfachen Spannungen und genannten Antinomien sachgerecht handhaben zu können. Kompetenter, reflektierender Umgang mit unabstellbarer, aber gleichwohl täglich zu bewältigender und faktisch auch irgendwie bewältigter Unsicherheit und Undeterminiertheit werden im strukturtheoretischen Ansatz zum Kernstück pädagogischer Professionalität.“ (Terhart, S. 206)

Professionelles Handeln zeichnet sich im Sinne des strukturtheoretischen Ansatzes eben dadurch aus, diese Antinomien zu reflektieren und dabei handlungsfähig zu bleiben (Herzmann & König, 2016).

### 5.2.2 Der kompetenzorientierte Ansatz

Ein weiterer Ansatz, die Profession von Lehrkräften zu definieren, bildet der kompetenzorientierte Ansatz. Kompetenzen von Lehrkräften und der Erwerb eben dieser Kompetenzen sind mit der Diskussion um ein qualitatives Bildungssystem – auch ausgelöst durch die PISA-Ergebnisse – in den Blick geraten (KMK, 2014). Dahinter steht die Idee, Erkenntnisse über die Prozesse des Wissens- und Kompetenzerwerbs während der Lehrer\*innenausbildung zu erheben und damit Rahmenbedingungen, curriculare Strukturen und weitere Faktoren für eine gezielte Professionalisierung zu schaffen (Herzmann & König, 2016).

Als psychologisches Konstrukt werden Kompetenzen allgemein als verfügbare oder erlernbare Fähig- und Fertigkeiten definiert (F. E. Weinert, 2001). Der Begriff Kompetenz meint dabei sowohl das Wissen und die vorhandenen Fertigkeiten als auch deren erfolgreiche Anwendung. In Kompetenzmodellen werden auf der Grundlage wissenschaftlicher Erkenntnisse Kompetenzstufen bzw. Kompetenzniveaus beschrieben. Kompetenzen können meist über Testinstrumente operationalisiert und erhoben werden (J. König, 2016).

In Bezug auf Lehrer\*innenkompetenzen werden unterschiedliche Modelle entwickelt (Baumert & Kunter, 2006; Beck et al., 2008; Siegrid Blömeke, Kaiser & Lehmann, 2010; Fischer et al., 2014; Helmke, 2017). Die theoretische Grundlage der Modelle bildet meist das Modell von Shulman (1986), welches das professionelle Wissen von Lehrkräften in die Bereiche Fachwissen, fachdidaktisches Wissen und pädagogisches Wissen ausdifferenziert (Lindmeier & Lindmeier, 2018). Einen Überblick über verschiedene Modelle, die das Konstrukt Lehrer\*innenkompetenz definieren, gibt Frey (2014).

Mit Blick auf die Diskussion um die Profession der Lehrkraft kann aus einem kompetenzorientierten Ansatz mit Bezug auf Terhart definiert werden:

„Professionell ist ein Lehrer dann, wenn er in den verschiedenen Anforderungsbereichen (Unterrichten und Erziehen, Diagnostizieren, Beurteilen und Beraten, individuelle Weiterbildung und kollegiale Schulentwicklung, Selbststeuerungsfähigkeit im Umgang mit beruflichen Belastungen etc.) über möglichst hohe bzw. entwickelte Kompetenzen und zweckdienliche

Haltungen verfügt, die anhand der Bezeichnung ‚professionelle Handlungskompetenzen‘ zusammengefasst werden.“ (Terhart, 2011, S. 207)

In Hinblick auf die Ausgestaltung der Kompetenzbereiche muss erwähnt werden, dass diese innerhalb der einzelnen Modelle nicht deduktiv gesetzt werden, sondern der Versuch unternommen wird, diese Bereiche empirisch auszuweisen (Terhart, 2011). Dies geschieht mit Bezug auf eine Wirkungskette Lehrer\*innenkompetenz – Lehrer\*innenleistung – Schüler\*innenkompetenz – Schüler\*innenleistung (Frey, 2014). Lehren und Lernen geschieht damit als regelgeleitetes Handeln, welches über den routinierten Einsatz von Lehrer\*innenkompetenzen und die Formulierung von zu erwartenden Kompetenzen bei den Schüler\*innen in der Regel zu Lernerfolgen führt (Lindmeier & Lindmeier, 2018). Damit gehen kompetenzorientierte Ansätze von einer grundsätzlichen empirischen Erforschbarkeit des (komplexen) unterrichtlichen Geschehens aus.

Auffallend ist jedoch, dass die Aspekte oder Anforderungsbereiche von Lehrkräften in verschiedenen Modellen unterschiedlich definiert werden. Diese uneinheitliche Verwendung von Begriffen und Anforderungsbereichen in den unterschiedlichen Modellen ist dabei auf die unterschiedlichen theoretischen Bezüge zurückzuführen, wodurch eine vergleichende Betrachtung der Modelle erschwert wird (Frey, 2014).

König (2016) entwickelt mit Bezug auf die empirischen Arbeiten von Baumert & Kunter (2006) sowie Blömeke et al. (2010) ein Modell professioneller Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern:

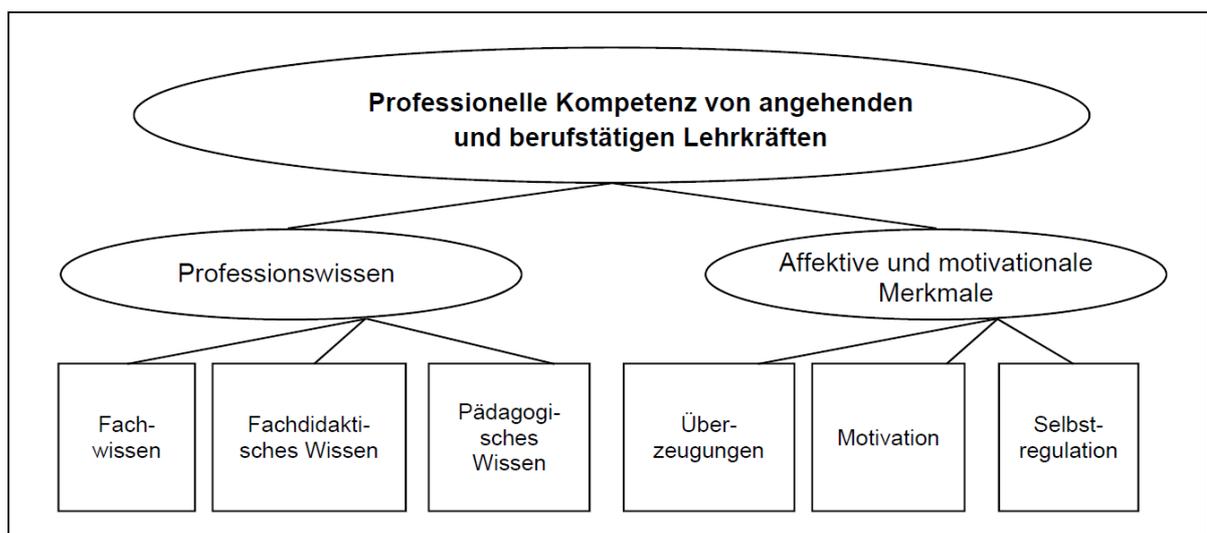


Abbildung 4: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften (König, 2016, S. 137)

In ein solches kompetenzorientiertes Modell werden kognitive und nicht-kognitive Facetten eingeordnet. Die kognitiven Kompetenzfacetten werden als Bereiche professionellen Wissens (Fachwissen, fachdidaktisches Wissen, pädagogisches Wissen) beschrieben, die nicht-kognitiven oder auch affektiven und motivationalen Merkmale werden über Überzeugungen, Motivation und Selbstregulation differenziert<sup>12</sup>. Die aufgeführten Kompetenzfacetten werden als Voraussetzungen von Lehrkräften verstanden, um berufliche Anforderungen überhaupt erfolgreich bewältigen zu können (J. König, 2016). Als weitere Annahme kompetenzorientierter Ansätze kann damit die grundsätzliche Erlernbarkeit erfolgreichen Lehrer\*innenhandelns festgehalten werden.

Kritisch anzumerken bleibt hier, dass die Wissensbestände und Kompetenzen von Lehrkräften bislang vor allem fachbezogen analysiert werden und sowohl diagnostische als auch professionsethische und normative Fragen innerhalb des Bildungssystems ausgeblendet werden. Dies spielt mit Blick auf einen möglichen Gestaltungsauftrag inklusiver Bildung eine wichtige Rolle in der Professionalisierung von Lehrkräften für inklusive Bildung (Lindmeier & Lindmeier, 2018).

Der kompetenzorientierte Ansatz der adaptiven Lehrkompetenz im Umgang mit Diversität (Fischer et al., 2014) ermöglicht eine solche Perspektive auf die Professionalisierung für inklusive Kontexte, da dieser sowohl diagnostische als auch professionsethische und normative Aspekte integriert. Letztere werden über den Einbezug der pädagogischen Haltung als eine Querlage zur fachlichen, diagnostischen, didaktischen und kommunikativen Kompetenz von Lehrkräften einbezogen. Grundsätzlich wird in diesem Ansatz das Konzept der adaptiven Lehrkompetenz von Beck et al. (2008) in Bezug auf die Lehrkräftebildung für individuelle Förderung im Kontext inklusiver Bildung angepasst und operationalisiert.

---

<sup>12</sup> Mit Blick auf das Forschungsinteresse dieser Arbeit und das bereits dargestellte Verständnis von Überzeugungen muss an dieser Stelle klargestellt werden, dass die in diesem Modell vorgenommene Setzung der Überzeugungen von Lehrkräften als nicht-kognitive Facette jenseits des Professionswissens vom Autor nicht geteilt wird. Die hier vorgenommene eindeutige Trennung von Wissen und Überzeugungen lässt sich ggf. aus einer quantitativ-psychologischen Perspektive beispielsweise über Fragebogenkonstruktion und Wissenstests generieren. Innerhalb des im Rahmen dieser Arbeit entwickelten qualitativen Forschungsdesign ist diese Trennung nicht möglich und auch nicht sinnvoll.



Abbildung 5: Adaptive Lehrkompetenz im Umgang mit Diversität (Fischer et al., 2014, S. 4)

Fachliche Kompetenzen werden demnach definiert als Wissen über curriculare Inhalte, aber auch Wissen über Lernprozesse, Lernpotenziale und Lernbeeinträchtigungen im Rahmen inklusiver Kontexte. Im Bereich der diagnostischen Kompetenzen sind für Lehrkräfte sowohl status- als auch prozessdiagnostische Instrumente für inklusive Kontexte von Bedeutung. Zu den didaktischen Kompetenzen von Lehrkräften für inklusive Bildung gehören Kenntnisse über diverse Unterrichtsformen, sowie selbstreguliertes und kooperatives Lernen. Die kommunikative Kompetenz setzt sich aus Wissen über Klassenführung, Beratung, Coaching und Mentoring sowie Teamarbeit zusammen. Die Potenzial- und Beziehungsorientierung der pädagogischen Haltung als Querlage zu den vier Kompetenzbereichen nimmt dabei eine steuernde Funktion ein (Fischer et al., 2014).

Gerade durch den expliziten Bezug auf die Professionalisierung von Lehrkräften für den Umgang mit Diversität bzw. ganz explizit formuliert auch **für eine inklusive Schule** (ebd. S. 1) zeigt dieser Ansatz eine hohe Relevanz für die vorliegende Studie. Daneben kann mit Blick auf die inhaltliche Ausgestaltung der kommunikativen Kompetenz als Kenntnis über „Teamarbeit“ (ebd. S. 3) die Relevanz nochmals gestärkt werden.

### 5.2.3 Der berufsbiographische Ansatz

Der berufsbiographische Ansatz als dritte zentrale Perspektive auf die Lehrer\*innenprofession wird als Mittelweg aus strukturtheoretischem und kompetenzorientiertem Ansatz definiert (Herzmann & König, 2016). Eine solche berufsbiographische Perspektive

„konzeptualisiert individuelle Professionalisierungsprozesse als subjektive Wahrnehmung, Deutung und Bearbeitung typischer struktureller Handlungsanforderungen des Lehrerberufs, in deren Zuge sich vorhandene Kompetenzen und Orientierungen weiter entwickeln [sic!], ausdifferenzieren und transformieren“ (Bonnet & Hericks, 2014, S. 88).

Professionalisierung im Lehrer\*innenberuf stellt diesem Ansatz zufolge in erster Linie ein „berufsbiographisches Entwicklungsproblem“ (Terhart, 2011, S. 33) dar. Die Entwicklungsanforderungen für eine Professionalisierung oder auch die Lerngelegenheiten für die Lehrer\*innenbildung liegen demnach im Berufsfeld selbst.

„Die Wahrnehmung und Bearbeitung beruflicher Entwicklungsaufgaben ist Voraussetzung, um in der eigenen individuellen Professionalisierung als Lehrperson voranzukommen. (...) In der Bearbeitung kommt es zu Abgleichprozessen zwischen den beruflichen Anforderungen und den je individuellen Ressourcen (Kompetenzen, Interessen, Zielen, Überzeugungen, Motiven) der Lehrpersonen.“ (Hericks et al., 2019, S. 599)

Der berufsbiographische Ansatz beruft sich dabei auf einen transformatorischen Bildungsbegriff (Koller, 2012) und konnte empirisch nachweisen, dass, anders als in klassischen Professionstheorien, Lehrkräfte nicht nur Krisen begleiten, „sondern dass sie diese auch selbst durchlaufen“ (Bonnet & Hericks, 2013, S. 51). Aus der Perspektive des berufsbiographischen Ansatzes erweist sich dabei gerade der Berufseinstieg als ein zentraler Forschungsgegenstand, da in dieser Phase berufliche Anforderungen im Sinne einer „Brennglasfunktion“ (Hericks, 2006, S. 57) in umfassender Komplexität und Dynamik erfahrbar werden. Das Modell der beruflichen Entwicklungsaufgaben wurde in zwei Studien zum Berufseinstieg von Lehrer\*innen entwickelt (Hericks, 2006; Keller-Schneider, 2010). Die vier Entwicklungsaufgaben können dabei folgendermaßen zusammenfassend beschrieben werden:

- (1) *Rollenfindung* beschreibt die Entwicklung einer professionellen Identität als Lehrer\*in. Für diesen Bereich stellen die Antinomien aus Nähe

und Distanz und die Vermittlung zwischen eigenen und fremden Ansprüchen mit persönlichen Ressourcen eine Rolle.

- (2) *Vermittlung* meint die Verbindung zwischen fachlich orientiertem Lerngegenstand und dessen Didaktisierung für die Lernenden im Sinne einer Elementarisierung.
- (3) *Anerkennung* beschreibt die Anforderung an Lehrkräfte, ihre Schüler\*innen als entwicklungsbedürftige und entwicklungsfähige Laien wahr- und ernstzunehmen. Eine zentrale Aufgabe für Lehrkräfte zeigt sich demnach in der Schaffung eines Arbeitsbündnisses mit den Lernenden.
- (4) Unter der Entwicklungsaufgabe *Kooperation* werden Anforderungen der Lehrkräfte gefasst, als Kollegium die Schule als Institution oder Organisation weiterzuentwickeln. Dazu gehört auch, die gegebenen Strukturen als Ressource und Begrenzung des eigenen Handelns mitzugestalten.

(Hericks et al., 2019)

Die Autor\*innen stellen heraus, dass sich „in verschiedenen Phasen der Berufsbiographie je spezifisch sich artikulierende Entwicklungsaufgaben“ (Hericks et al., 2019, S. 601) herauskristallisieren und diese nicht erst mit Eintritt in den Beruf relevant werden (Hericks & Kunze, 2002). So konnte Košinár (2014) spezifische Entwicklungsaufgaben für die zweite Phase der Lehrer\*innenbildung (Referendariat) herausarbeiten. Daneben konnten in weiteren Studien auch anforderungsspezifische Entwicklungsaufgaben nachgewiesen werden, die durch neue Anforderungen der Institution Schule (z.B. Umgang mit Heterogenität) entstanden (Hellrung, 2011; Wittek, 2013).

In seiner Konzeptualisierung nimmt der berufsbiographische Ansatz, neben dem Blick auf individuelle Kompetenzen und eine Kompetenzentwicklung, Bezug auf die antinomische Handlungsstruktur, in die Lehrkräfte eingebunden sind und die durch den strukturtheoretischen Ansatz (Helsper, 2014; Oevermann, 1996) expliziert wurden. Handlungsstrukturen von Lehrkräften sind demnach immer auch institutionell konstituiert oder gestützt, weshalb rein individualistisch orientierte Konzepte von Rollenfindung und Kompetenzerwerb nicht zielführend seien (Hericks et al., 2019). Die Stabilität institutioneller Strukturen wird damit erklärt, „dass Akteure (obwohl sie prinzipiell über die Fähigkeit zu selbstständigen Handlungen und Entscheidungen verfügen) in ihrer Alltagspraxis nahezu

ununterbrochen in Routinen handeln und dadurch soziale Strukturen und Prozesse reproduzieren“ (Hericks et al., 2019, S. 601). Dem gegenüber steht die Möglichkeit von Akteur\*innen, „externen Beschränkungen zuwider zu handeln und so Strukturen zu transformieren“ (Hericks et al., 2019, S. 602). Dieses selbstbestimmende Moment, ggf. erlebten Beschränkungen zuwider zu handeln, werde als *agency* bezeichnet.

„Aus dieser Perspektive offenbart sich die existenzielle Dimension von Unterrichtsentwicklung: Dabei stehen eben nicht nur didaktische und methodische Vorstellungen zur Diskussion, sondern Lehrpersonen begeben sich damit potenziell in Widerspruch zu herrschenden kollektiven Normen, die sie selbst verinnerlicht haben und verkörpern.“ (Bonnet & Hericks, 2013, S. 99)

In der Darstellung des Zusammenhangs von Struktur (dem organisationskonformen Rollenhandeln von Lehrkräften) und *agency* (Fähigkeit, den externen Beschränkungen zuwider zu handeln und damit Strukturen zu transformieren) verweisen Hericks et al. (2019) auf Butlers Konzept der *subjection* (1998), in der Subjektwerdung zunächst einmal auch „die Unterwerfung unter gesellschaftliche und institutionelle Machtverhältnisse als auch deren Reproduktion einschließt“ (Hericks et al., 2019). *Agency* sei dabei innerhalb der Institution Schule nicht losgelöst von *subjection* (Butler, 1998) zu erwarten. Eine Verknüpfung dieser beiden, sich auf den ersten Blick ausschließenden Aspekte *agency* und *subjection* sei aber durch Sprache, durch die Möglichkeit der Wiederholung von Sprechakten in neuen, veränderten Kontexten möglich. Über diese Wiederholung gelinge es der Idee von Butler folgend, Sprache als „Veränderungsmacht“ (Hericks et al., 2019, S. 602) zu denken, da diese „Fehlaneignung“ (ebd. S. 602) im Rahmen veränderter Kontexte Bedeutung verändern und Neues hervorbringen könne:

„Im Licht von Butlers Konzept erscheinen individuelle Professionalisierungsprozesse als Entwicklung und Konsolidierung einer professionellen Identität im Spannungsfeld von *agency* und Struktur determinierung. Die Entstehung des berufsbiographisch Neuen wird darin als zunächst kleine Veränderung einer sprachlichen Praxis (im unterrichtlichen Sprechen oder in Interviews) modelliert, die mittelfristig große Wirkungen entfalten kann.“ (Hericks et al., 2019, S. 602)

Transformationsprozesse entfalten sich in einer so beschriebenen berufsbiographischen Perspektive im Spannungsfeld wahrgenommener Struktur determiniertheit und Zuwiderhandlung gegenüber eben dieser Beschränkung (auch über ein verändertes Sprechen). Die Möglichkeit der Veränderungen organisatorischer

und institutioneller Strukturen und Prozesse kann demnach über ein verändertes Sprechen, über eine veränderte sprachliche Praxis entfaltet werden. Wie noch zu zeigen sein wird, beinhaltet dieser Aspekt eine wichtige Grundlage für die vorliegende Forschungsperspektive (siehe Kapitel 5.4).

Zuvor soll aber ein anderer wichtiger Aspekt des berufsbiographischen Ansatzes hinzugezogen werden, der diesen Ansatz für die hier eingeschlagene Forschungsperspektive auf Lehramtsstudierende und damit zunächst mal **angehende** Lehrkräfte mit einer lediglich antizipierten Praxisperspektive begründet und fruchtbar macht. Hericks und Kunze (2002) weisen bereits in den Anfängen ihrer Forschung zu den Entwicklungsaufgaben auf eine phasenübergreifende Bedeutung von Entwicklungsaufgaben hin:

„Die beruflichen Entwicklungsaufgaben liegen damit quer zu den Phasen der Lehrerbildung und übergreifen diese, was das Phasenmodell der Lehrerbildung zumindest implizit destruiert. Studierende, Referendare und Berufsanfänger arbeiten sich an der objektiven Strukturierung der Lehramtsausbildung ab und nehmen deren Anforderungen und Anregungen auf dem Hintergrund subjektiver Berufsvorstellungen und Idealbilder vom Lehrersein als sinnvoll oder sinnlos, passend oder unpassend wahr. Dabei arbeiten sie, auch wenn sie das selbst nicht „wissen“, vorbereitend an ihren beruflichen Entwicklungsaufgaben.“ (S. 412)

Demnach spielen die Entwicklungsaufgaben bereits in der ersten Phase (dem Studium) eine gewichtige Rolle. Lehramtsstudierende deuten und bearbeiten die hochschulischen Anforderungen vor dem Hintergrund eigener antizipierter Berufserwartungen und Idealbilder vom eigenen Lehrerwerden. (Lindmeier & Lindmeier, 2018) Dabei werden die von Seiten der Hochschule vorgegebenen Anforderungen vor dem Hintergrund der subjektiven Deutungen und Bedeutungen gebrochen. Hericks & Kunze (2002) plädieren deshalb dafür, dass die Anforderungen des Lehrer\*innenberufs in allen Phasen der Ausbildung transparent dargestellt werden müssen, um innerhalb dieser Lern- und Professionalisierungsphasen subjektive Deutungen und Bearbeitungen für die angehenden Lehrer\*innen zu ermöglichen und sie so an ihren beruflichen Entwicklungsaufgaben arbeiten zu lassen (Hericks & Kunze, 2002, S. 412). Daraus schlussfolgernd plädieren die beiden Autoren für Studien- und Ausbildungsangebote, „die die Reflexion über eigene Bildungsprozesse mit Bezug auf die beruflichen Entwicklungsaufgaben und deren kreative Bearbeitung anregen und unterstützen“ (Hericks & Kunze, 2002, S. 413). Dazu zählten z.B. Angebote, die auf Methoden

wie Portfolios, Fallarbeit und forschendes Lernen mit Berufsfeldbezug zurückgriffen. In Hinblick auf einen geforderten Praxisbezug deuten sie beispielsweise die Kritik von Studierenden bzgl. der Praxisferne des Studiums als Ausdruck, dass Studierende zu wenig Anlässe zur Bearbeitung der Entwicklungsaufgaben (Rollenfindung, Vermittlung, Anerkennung, Kooperation) sehen.

Mit Blick auf die bereits dargestellte subjektive Deutung bzw. auch Brechung der (objektiven) Anforderungen des Lehrer\*innenberufs durch Lehrkräfte und auch Lehramtsstudierende weisen Herzmann und König (2016) darüber hinaus auf einen Zusammenhang zwischen Professionalisierung und persönlichen schulischen Erfahrungen als ehemalige Schüler\*in hin: “Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen erstreckt sich über die gesamte Lebensphase und beginnt (...) bereits mit den eigenen Erfahrungen des (schulischen) Belehrt-Werdens.” (S. 97) Damit stellen die beiden Autoren heraus, dass die subjektiven Berufsvorstellungen und Idealbilder nicht erst mit Beginn eines Lehramtsstudiums aufgebaut werden, sondern sich auch aus den Schulerfahrungen als ehemalige Schüler\*in speisen (vgl. auch Kapitel 4) und innerhalb des Studiums weiterbearbeitet werden (müssen).

Besonders diese (berufs-)biographische Perspektive auf die Professionalisierung von Lehrkräften spielt damit für den Rahmen dieser Arbeit eine zentrale Rolle, da, bedingt durch die UN-BRK und die damit eingegangenen Verpflichtungen, ein Reformprozess für das deutsche Bildungssystem angestoßen wurde, der weitreichende Transitionen in den tradierten Schulstrukturen fordert. Lehramtsstudierende sind allesamt (erfolgreiche) Absolvent\*innen eines selektiven, leistungsorientierten deutschen Schulsystems. Sie haben in ihrer individuellen Schullaufbahn weitgehend keine oder kaum persönliche Erfahrungen mit inklusiver Bildung bzw. auch unterrichtlicher Kooperation von Lehrkräften gemacht, werden aber im Studium mit theoretischen Grundprämissen und Fragen der Gestaltung eines inklusiven Bildungssystems konfrontiert, die sich möglicherweise von ihren bisherigen Berufsvorstellungen und Idealbildern von Schule und der Profession Lehrkraft unterscheiden. Es stellt sich somit die Frage, was das für ihren Professionalisierungsprozess bedeutet. Grundlegende Fragen und Aspekte einer Professionalisierung von (zukünftigen) Lehrkräften für inklusive Bildung sollen deshalb im kommenden Kapitel aufgeführt und mit Blick auf die Studie diskutiert werden.

## 5.3 Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräften für inklusive Bildung

„Da Inklusion eine bildungspolitische Aufgabe für die allgemeine Schule insgesamt darstellt, ist in der Folge auch die gesamte Lehrerbildung betroffen.“ (Heinrich et al., 2013, S. 72)

Innerhalb des angesprochenen Transitionsprozesses in Hinblick auf Inklusion zeigen sich die Voraussetzungen für eine inklusive Orientierung im Schulsystem selbst und damit auch in der Lehrer\*innenbildung höchst widersprüchlich. Denn trotz der bildungspolitisch geforderten inklusiven Ausrichtung aller Bildungseinrichtungen, zeigt sich auf schulstruktureller Ebene kein klares Signal für eine umfassende inklusive Umgestaltung eben dieses Bildungssystems. Und so verbleibt auch die Struktur der Lehrer\*innenbildung weitgehend getrennt in den tradierten Studienformaten, die sich weitgehend an der Systematik der Schulstufen und -formen orientiert (Heinrich et al., 2013).

Wie kann und/oder muss aber nun vor dem Hintergrund des aufgezeigten Inklusionsverständnisses eine inklusionsorientierte Professionalisierung (angehender) Lehrkräfte aussehen?

Die Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung gibt mit dem Projekt *Inklusionsorientierte Lehrerbildung. Ein Profil für inklusive Lehrerinnen und Lehrer* (European Agency for Development in Special Needs Education, 2012) einen Orientierungsrahmen für eine inklusionsorientierte Professionalisierung. In dem dreijährigen Projekt ermittelten über 50 Expert\*innen aus 25 europäischen Ländern wesentliche Voraussetzungen für Lehrkräfte in inklusiven Settings. Dazu wurden sowohl politische Dokumente als auch wissenschaftliche Forschungsliteratur herangezogen. Das daraus entwickelte Profil für inklusive Lehrer\*innen wurde „als Leitfaden für die Gestaltung und Umsetzung von Erstausbildungsprogrammen für alle Lehrkräfte entwickelt“ (ebd. S. 7) und beinhaltet vier für Unterricht und Lernen zentrale Werte. Diese grundlegenden Werte bezögen sich auf zentrale Bereiche der Lehrerkompetenz: Einstellungen, Wissen und Fähigkeiten. „Eine bestimmte Einstellung oder Überzeugung erfordert ein bestimmtes Wissen oder Verständnis und schließlich Fähigkeiten, um dieses Wissen in einer Situation praktisch umzusetzen.“ (ebd. S. 8)

Zusammenfassend wird das Profil folgendermaßen beschrieben:

**„Wertschätzung der Vielfalt der Lernenden – Differenz der Lernenden wird als Ressource und Bereicherung für die Bildung wahrgenommen.**

Die Kompetenzbereiche innerhalb dieses Grundwerts beziehen sich auf:

- Auffassungen von inklusiver Bildung;
- Die Einstellung der Lehrkräfte zur Unterschiedlichkeit der Lernenden.

**Unterstützung aller Lernenden – die Lehrkräfte haben hohe Erwartungen an die Leistungen aller Lernenden.**

Die Kompetenzbereiche innerhalb dieses Grundwerts beziehen sich auf:

- Förderung des akademischen, praktischen, sozialen und emotionalen Lernens aller Lernenden;
- Effektive Ansätze des Lehrens in heterogenen Klassen.

**Zusammenarbeit mit anderen – Kooperation und Teamarbeit sind von zentraler Bedeutung für alle Lehrerinnen und Lehrer.**

Die Kompetenzbereiche innerhalb dieses Grundwerts beziehen sich auf:

- Zusammenarbeit mit Eltern und Familien;
- Zusammenarbeit mit anderen Fachkräften aus dem Bildungsbereich.

**Persönliche berufliche Weiterentwicklung – Unterrichten ist eine Lern-tätigkeit und Lehrkräfte übernehmen Verantwortung für ihr lebenslanges Lernen.**

Die Kompetenzbereiche innerhalb dieses Grundwerts beziehen sich auf:

- Lehrkräfte als reflektierende Praktiker;
- Lehrererstausbildung als Fundament für kontinuierlich fortgesetztes berufliches Lernen und Weiterentwicklung der Lehrkräfte.“

(European Agency for Development in Special Needs Education, 2012, S. 8-9, Hervorhebungen D.B.)

Damit werden zusammenfassend, neben der Reflexionskompetenz, soziale, didaktisch-methodische, diagnostische und interkulturelle Kompetenz für ein inklusives Lehrkräfteprofil gefordert (Schuppener, 2014).

Heinrich, Urban und Werning (2013) kommen in ihrer Expertise zur Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Schulen dagegen zu der eher vorsichtigen oder auch ernüchternden Einschätzung, dass die empirische Forschungslage zur Verwirklichung inklusiver Bildung und damit auch zur Lehrer\*innenbildung in diesem Bereich bislang unzureichend sei:

„Die Gestaltung und Effektivität der Lehrerbildung für eine inklusive Schule kann erst konzipiert und evaluiert werden, wenn bekannt ist, welches Wissen und Können Lehrkräfte für eine solche Schule benötigen. Welche professionellen Kompetenzen für Lehrkräfte in der inklusiven Schule erforderlich sind, wird erst im Prozess der Realisierung einer inklusiven Schule in einer überprüfbaren Form sichtbar werden.“ (S. 80)

Deshalb könnten kaum empirische Aussagen zu notwendigen Kompetenzen von Lehrkräften für die Umsetzung inklusiver Bildung getroffen werden. Bemängelt wird darüber hinaus „insbesondere eine kritiklose Übernahme nicht-evidenzbasierter Aussagen anderer Autor\*innen“ (Heinrich et al., 2013, S. 79) in den Überlegungen zur Professionalität und Professionalisierung. Eine Bestimmung des professionellen Profils und der notwendigen Kompetenzen von Lehrkräften für Inklusion ist Heinrich et al. (2013) zufolge an die Ausdifferenzierungsprozesse inklusiver Bildung in der Schulpraxis selbst gekoppelt und kann nur in einer Auseinandersetzung mit den Ausgestaltungsprozessen vor Ort, in der Schulpraxis selbst, geschehen.

Aufbauend auf kompetenzorientierte Ansätze (z.B. Baumert & Kunter, 2006) umreißen die Autoren aber den Forschungsstand zu zentralen Handlungsfeldern von Lehrkräften für inklusive Schulen in den Bereichen Didaktik, fachliches und fachdidaktisches Wissen, Diagnostik, Attitudes und Beliefs. Zusammenfassend kommen Heinrich et al. (2013) in Hinblick auf den Forschungsstand in diesen geforderten Handlungsfeldern zu dem Ergebnis:

„Für die Lehrerbildung wird auf der Basis des bislang vorliegenden Forschungsstandes deutlich, dass alle Lehrkräfte durch Vermittlung von Kompetenzen zum Umgang mit unterschiedlichen Leistungsniveaus und zur Individualisierung von Lehr-/Lernprozessen für die Arbeit in inklusiven Klassen vorbereitet werden müssen.“ (S. 89)

Lehrer\*innenkooperation, Beratung und Schulentwicklung werden als weitere zentrale Handlungsfelder für Lehrkräfte in inklusiven Schulen aufgeführt (vgl. ebd.). Mit dem Hinweis, dass zentrale empirische Ergebnisse aus dem Bereich Lehrer\*innenkooperation für diese Arbeit bereits aufgezeigt wurden, sollen an dieser Stelle lediglich die darauf bezogenen Schlussfolgerungen von Heinrich et al. (2013) mit Blick auf das Ziel dieser Arbeit diskutiert werden:

„Insgesamt kann aus den Forschungen zur Lehrerkooperation abgeleitet werden, dass Lehrkräfte an inklusiven Schulen in Formen der anspruchsvollen Teamarbeit, wie sie in dem Konzept der professionellen Lerngemeinschaften konzeptualisiert sind, ausgebildet werden müssen. Dazu gehören theoretische Grundlagen genauso wie konkrete Erfahrungen in Praxisphasen während des Studiums oder der Weiterbildung.“ (S. 90-91)

Damit stellen auch Heinrich et al. (2013) einen engen Zusammenhang zwischen der Verwirklichung inklusiver Bildung und Kooperation her, wie dies bereits in den Ausführungen der Europäischen Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung (2012) dargestellt wurde. Die Autoren plädieren – wie auch weitere Autor\*innen innerhalb dieses wissenschaftlichen Diskurses – im Rahmen einer Professionalisierung im Studium sowohl für die Vermittlung theoretischer Grundlagen als auch für konkrete Erfahrungen von Kooperation in Praxisphasen (Häcker & Walm, 2015b; Hascher & Zordo, 2015).

Daneben wird mit dem „Spannungsfeld Individualisierung und Leistungsdifferenzierung“ (Heinrich et al., 2013, S. 87) ein Handlungsfeld von Lehrkräfte in inklusiven Kontexten angesprochen, welches in seiner antinomischen Gestalt aus der ansonsten im Rahmen der Expertise vorgenommenen Orientierung an einem kompetenzorientierten Ansatz herausfällt und eher einem strukturtheoretischen Ansatz zuzuordnen ist. Damit deuten Heinrich et al. (2013) zusammenfassend auf die Relevanz von Kompetenzen einerseits als auch auf die Relevanz eines reflexiven Umgangs mit Spannungsfeldern oder Antinomien andererseits hin. Diese beiden Pole werden auch durch den berufsbiographischen Ansatz aufgespannt, ohne dass sich die Autoren jedoch explizit hierauf berufen.

Im Bewusstsein um die Spannungsverhältnisse, die sich aus der Forderung nach Inklusion bzw. in der Transformation des Bildungssystems in Hinblick auf Inklusion ergeben, plädieren auch Budde und Hummrich (2015) in Bezug auf eine Konzeptionalisierung inklusiver Praxis für einen Wandel in den professionellen Orientierungen und Perspektiven der schulischen Akteure in Richtung Reflexion:

„Reflexive Inklusion zielt in dieser Anlehnung sowohl auf das Wahrnehmen und Ernstnehmen von Differenzen und das Sichtbarmachen von darin eingeschriebener Benachteiligung, als auch auf den Verzicht auf Festbeschreibung und Verlängerung impliziter Normen durch deren Dekonstruktion.“ (S. 38)

Reflexivität wird damit zu einer zentralen Komponente professioneller pädagogischer Haltungen für die Gestaltung inklusiver Bildung und damit auch für die Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräften. Aspekte dieser professionellen reflexiven Haltung in der Pädagogik sind demnach:

- (1) Verzicht auf Unterschiede und Dekonstruktion von Ungleichheitskategorien, wo dies möglich erscheint.
  - (2) Systematische Fallarbeit, die die exkludierenden Aspekte pädagogischen Handelns aufdeckt.
  - (3) Spezifisches Wissen um pädagogische Diagnostik und die Bedeutungen sozialer Ungleichheitskategorien.
- (Budde & Hummrich, 2015, S. 39).

Die aufgezeigte reflexive Haltung entfaltet ihre praktische Relevanz in der Bearbeitung der oben aufgeführten Spannungsverhältnisse von Thematisierung und De-Thematisierung, sowie von egalitärer Differenz und Leistungsorientierung eines meritokratischen Systems. Dabei konkretisieren Budde und Hummrich (2015) die zunächst abstrakte und mitunter auch normativ geprägte Reflexionsprämisse in Hinblick auf eine praktische pädagogische Ausgestaltung. Grundlage der Auseinandersetzung bildet demnach ein „spezifisches Wissen“ (Budde & Hummrich, 2015, S. 39) um die Möglichkeiten pädagogischer Diagnostik und um die Bedeutung sozialer Ungleichheiten (Sturm, 2016b; Vock & Gronostaj, 2017). Beide Aspekte, die Möglichkeit der Informationsgewinnung (mit eindeutig pädagogischer Ausrichtung) über den Lern- und Entwicklungsstand des einzelnen Individuums und das Wissen um (gesellschaftliche, strukturelle und pädagogische) Prozesse der Teilhabe und/oder Diskriminierung, ermöglichen eine reflexive Haltung, durch die die Idee der Inklusion praktische Relevanz bekomme. Auflösen lassen sich die beschriebenen Spannungsverhältnisse dabei nicht, es kann aber ein bewusster Umgang innerhalb der Ausgestaltung einer Idee von Inklusion gefunden werden (Budde & Hummrich, 2015).

Eine weitere Differenzierung in Bezug auf die Forderung nach Reflexivität nehmen Häcker und Walm (2015b) vor, indem sie auf die Gefahr der Deprofessionalisierung durch eine einseitig verstandene individuelle Steigerung der Reflexionsfähigkeit in der Professionalisierung von Lehrkräften hinweisen:

„Das Risiko, eigene Einflussmöglichkeiten zu überschätzen, gesellschaftliche Probleme zu pädagogisieren, strukturelle Widersprüche auszublenden, Konflikte zu kulturalisieren, zu individualisieren und von einer Ebene auf die andere zu verschieben, bekommt unter dem Inklusionsgebot eine ganz besondere Brisanz.“ (Häcker & Walm, 2015b, S. 83)

Reflexionsanforderungen und -angebote für eine inklusionsbezogene Professionalisierung lassen sich den Autoren zufolge auf unterschiedlichen Ebenen identifizieren und müssen auf eben diesen Ebenen bearbeitet werden: Unterricht, Schule und Gesellschaft. Die Ebene der unterrichtlichen Interaktion (Mikroebene) zielt auf die Reflexion von Praktiken und Strukturen und deren ggf. benachteiligendes bzw. lernbehinderndes Potenzial, auf die Reflexion von Differenzkonstruktionen und deren interaktionale Bearbeitungsformen (wie Ignorieren, Nivellieren, Normieren). Auf der Ebene Schule (Mesoebene) geht es um eine Reflexion der Wirkungen von Regeln, Prozeduren und Praktiken der Organisation, um strukturelle Zielkonflikte und funktionelle Widersprüche (z.B. Förderung und Selektion – Leistung als Zuweisungskriterium), sowie um potenziell benachteiligende und diskriminierende Praktiken und Strukturen. Die Ebene der Gesellschaft (Makroebene) beschäftigt sich reflexiv mit der Frage, ob und inwiefern Schule als Organisation definiert werden kann, innerhalb derer in und durch Bildung Benachteiligung abgebaut werden kann (Häcker & Walm, 2015b).

## 5.4 Zusammenfassung und kritische Einordnung

Die drei angesprochenen professionstheoretischen Perspektiven (kompetenzorientiert, strukturtheoretisch und berufsbiographisch) zeigen ihre je eigene Relevanz für die Fragen der zukünftigen Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräften für inklusive Bildung. Eine Kompetenzorientierung blickt hier auf (teilweise noch nachzuweisende) Schwerpunkte und Erweiterungen fachlicher, diagnostischer, didaktisch-methodischer und sozialer Kompetenzen für (angehende) Lehrkräfte, eine strukturtheoretische Perspektive expliziert die Spannungen oder auch Antinomien schulischen Handelns, die in der Aufgabenbearbeitung innerhalb eines institutionell-strukturellen Rahmens auftreten können (vgl. auch Heinrich et al., 2013). In

der Verbindung kompetenzorientierter und strukturtheoretischer Aspekte kann dem berufsbiographischen Ansatz im Rahmen der vorliegenden Studie die verbindende Klammer zugeschrieben werden. Professionalisierung wird hier als „berufsbiographisches Entwicklungsproblem“ (Terhart, 2011, S. 33) umrissen, innerhalb dessen Handlungsanforderungen des Lehrer\*innenberufs bearbeitet und vorhandene Kompetenzen und Orientierungen weiterentwickelt und ausdifferenziert werden. Die Stärke dieses berufsbiographischen Ansatzes liegt für die vorliegende Arbeit damit in der Beachtung von biographischen oder auch vorberuflichen Perspektiven. Anforderungen und Aufgaben im Rahmen der Professionalisierung werden demnach immer vor dem Hintergrund subjektiver Vorstellungen und Idealbilder des (antizipierten) Lehrer\*innenberufs gebrochen, beschränkt oder erweitert. Diese Idealbilder speisen sich auch aus den persönlichen biographischen Erfahrungen. Hericks und Kunze (2002) weisen auf das Forschungsdesiderat im Feld hin, wenn sie das „Wissen über die wirklichen berufsvorbereitenden und -begleitenden Bildungsprozesse von Lehrerinnen und Lehrern [als] noch unzureichend“ (S. 413) bezeichnen. Demnach scheinen Forschungsprojekte angezeigt, die die subjektive Auseinandersetzung Studierender mit den Anforderungen des Lehrer\*innenberufs im Studium näher beleuchten, wie dies im vorliegenden Projekt geschehen soll. Ergänzt wird diese berufsbiographische Perspektive der vorliegenden Arbeit durch den kompetenzorientierten Professionalisierungsansatz der adaptiven Lehrkompetenz im Umgang mit Diversität (Fischer et al., 2014), da dieser diagnostische sowie professionsethische und normative Aspekte für inklusive Bildung integriert.



## 6 Praxisphasen in der Lehrer\*innenbildung

Praxisphasen in der Lehrer\*innenbildung werden seit jeher als „zentraler Bestandteil“ (Cramer, 2012, S. 448) mit „zentralem Stellenwert“ (Hascher, 2012, S. 109), als „strukturell verankerte professionelle Lerngelegenheiten“ (Gröschner, 2015, S. 41) oder aber „bedeutsames Element der Professionalisierung“ (Gröschner & Hascher, 2019, S. 652) bezeichnet, die eine „Überwindung des Theorie-Praxis-Problems“ (Patry, 2014, S. 29) in Aussicht stellen.

Sowohl Lehramtsstudierende als auch Hochschuldozierende und Praktikumslehrpersonen messen den Praxisphasen im Studium eine hohe Bedeutung bei. Aus der Perspektive der empirischen Forschung werden Praxisphasen im Lehramtsstudium und die damit formulierten Ziele allerdings häufig kritisch betrachtet (Gröschner & Hascher, 2019). Anders formuliert rät Hascher (2012) zur Bescheidenheit hinsichtlich der Erwartungen an das Lernpotential von Praktika. Denn Praxisphasen sind nur ein Element in der Lehrer\*innenbildung und zeigen sich nur unter bestimmten Qualitätskriterien dienlich für die professionelle Entwicklung (Gröschner & Hascher, 2019).

Im Folgenden sollen deshalb nach einer Darstellung der intendierten Ziele und Funktionen von Praxisphasen ausgewählte empirische Befunde zu den Wirkungen und Effekten von Praxisphasen näher beleuchtet werden. Mit Blick auf die Verwirklichung inklusiver Bildung werden anschließend intendierte Ziele und Funktionen von Praxisphasen in inklusiven Kontexten dargestellt und für den Rahmen der vorliegenden Studie kritisch diskutiert.

### 6.1 Ziele und Funktion von Praxisphasen im Lehramtsstudium

Für Praxisphasen im Lehramtsstudium werden auf bildungspolitischer und curricularer Ebene Zielstellungen formuliert, die bereits in den von Terhart (2002) formulierten Standards für die schulpraktischen Studien zum Ausdruck gebracht wurden:

- „1. Erfahrung der eigenen Person im schulischen/unterrichtlichen Kontext
2. Reflektion auf die eigene Berufswahlentscheidung

3. Verknüpfung von Studieninhalten und den Erfahrungen während der schulpraktischen Studien

4. Grundformen und –methoden der Lehrerforschung (forschendes Lernen, teacher research)

5. Einbringen der Erfahrungen aus schulpraktischen Studien in das weitere Lehrerstudium“

(S. 35)

Als übergeordnetes Ziel lässt sich die Selbst- und Theorier reflexion auf der Basis der in der Praxis gemachten Erfahrungen und des in der Praxis erworbenen Wissens ausmachen (Terhart, 2000). Auch nach Cramer (2012) dienen Praxisphasen mit Blick in Studien- und Prüfungsordnungen dem Überdenken der Studien- und Berufswahl, dem Verschränken der Theorie der Hochschule mit der Praxis der Schule sowie der Anbahnung berufsspezifischer Kompetenzen. Hascher und de Zordo (2015) verstehen Praktika als „Lernangebote mit explizitem Berufsfeldbezug“ (S. 167), die die Möglichkeit eröffnen, „früh und umfassend Einblick in den Schulalltag“ (S. 167) zu erhalten. In erster Linie dienen Praktika aber dem „Erwerb von Handlungskompetenzen“ (ebd. S. 167).

In diesen eher normativ geprägten, teils auch bildungspolitischen Ausführungen zu Zielperspektiven von Praxisphasen zeigt sich der umfassende und komplexe Anforderungscharakter, der generell mit Praxisphasen verbunden und für diese gefordert wird. Ob sich die geforderten Ziele und Standards von Praxisphasen allerdings in der schulischen und universitären Praxis verwirklichen lassen, ist Gegenstand der empirischen Forschung, die im folgenden Kapitel vorgestellt werden soll.

## 6.2 Zentrale empirische Befunde zu Praxisphasen

Besa und Büdcher (2014) stellen in ihrem Review der empirischen Studien zu Effekten von Praxisphasen im Lehramtsstudium aus dem deutschsprachigen Raum eine hohe Diversität in den Forschungsansätzen fest. Quantitative Instrumente bezögen sich auf unterschiedliche Modelle und Standards. Häufig werde dabei die Kompetenzentwicklung lediglich über das Selbstwirksamkeitserleben der Studierenden in Praxisphasen ermittelt. In den Veröffentlichungen würden die verwendeten Instrumente teilweise nicht näher erläutert und validiert. Auch

die Schwerpunkte qualitativer Forschungsansätze variierten stark. Unterschiedliche Forschungsperspektiven (Lernrelevanz bestimmter Situationen, Untersuchung der aktuellen Unterrichtsqualität, Unterrichtsreflexion) würden allesamt zumeist über Inhaltsanalysen untersucht.

Nach Einschätzung der beiden Autor\*innen führe dies zu einer nur begrenzten Aussagekraft der jeweiligen Einzelstudien, da aufgrund der unterschiedlichen Forschungsansätze und Forschungsperspektiven keine vergleichende oder zusammenfassende Perspektive möglich sei. Zudem ließe sich auch aufgrund der spezifischen Bedingungen der jeweils untersuchten Praxisphasen keine vergleichende Perspektive einnehmen. Zusammenfassend kommen Besa und Büdcher (2014) zu dem Schluss, dass diese Diversität in den Forschungsparadigmen, Fragestellungen, methodischen Herangehensweisen und Forschungsfeldern der Studien eine summative Bewertung erschwere:

“Looking at the results of German-speaking studies, one can summarize positive developments through the internship at least for isolated domains. Increases were proved in self-assessments of lesson-planing skills (...), for sections of pedagogical content knowledge (...) and for ‘teaching’ and ‘consulting’ (...).” (Besa & Büdcher, 2014, S. 138)

In quasi-experimentellen und vergleichenden Studiendesigns zeige sich zudem, dass nur Teile der untersuchten Veränderungen durch und in Praxisphasen auch positiv bewertet würden. Die Einschätzung des Lernpotentials von Praxisphasen durch Studierende in Bezug auf unterschiedliche Kompetenzbereiche oder als Anwendungsmöglichkeit theoretischen Wissens zeigten dabei eher positive Effekte. Zeitlich verlängerte Praxisphasen (wie beispielsweise das Praxissemester) führten jedoch nicht zu höheren Lerneffekten (Besa & Büdcher, 2014). Gröschner (2015) kommt in der Zusammenschau verschiedener Studien zu der Einschätzung, „dass nach einem Praktikum die Kompetenzselbsteinschätzungen von Studierenden höher ausfallen als vor dem Praktikum“ (S. 42). Inwieweit diese positiven Befunde in Bezug auf das Lernpotential von Praxisphasen auf einen eingeschränkten Informationswert der Erhebungsmethoden (Selbsteinschätzungen von Studierenden) zurückzuführen sei, müsse aber noch überprüft werden, so Besa und Büdcher (2014).

Auch Hascher (2012) gibt einen Überblick über die Forschung zum Lernen in Praxisphasen und fasst die empirischen Erkenntnisse zum Praktikum aus dem deutschsprachigen Raum wie folgt zusammen:

- Qualität und Effektivität von Praktika und Kompetenzen der Praxislehrpersonen werden ungeachtet der tatsächlichen Qualitäten von Studierenden sehr positiv bewertet.
- Die Studierenden schätzen bereits zu Beginn des Praktikums ihre eigenen fachbezogenen und fachübergreifenden Kompetenzen hoch ein.
- Die Kompetenzeinschätzungen der Praktikant\*innen nach dem Praktikum bzw. deren Kompetenzentwicklung werden von den Praxislehrpersonen höher eingeschätzt, als von den Praktikant\*innen selber.
- Mit zunehmender Praxiserfahrung fällt die Beurteilung der Wirksamkeit von Praxisphasen kritischer aus.
- Den Praktikant\*innen ist die Anerkennung durch die Lehrpersonen wichtig. Neben dem Modelllernen zeigt sich dies auch in Anpassungsverhalten der Studierenden an die Praxislehrpersonen.
- Auch die guten, wertschätzenden Beziehungen zu den Schüler\*innen, die die Praktikant\*innen in ihrer Rolle als Lehrkraft akzeptieren sollen, stehen im Mittelpunkt der Lernbemühungen. Unter Umständen wird dabei der Lernprozess der Schüler\*innen vergessen.
- Einen wesentlichen Einfluss für das Lernen im Praktikum stellt die Qualität der Betreuung dar.

Der Einblick in Forschungsbefunde von Studien aus dem deutschsprachigen Raum soll an dieser Stelle um einzelne Befunde aus dem englischsprachigen Raum ergänzt werden. Während die Perspektiven von deutschsprachigen Studien sich überwiegend auf das Messen der Kompetenzen und die Kompetenzentwicklung in Praxisphasen (unter Einbezug der Einflussfaktoren) bezieht, lässt sich in der englischsprachigen Forschung daneben ein Schwerpunkt in der Perspektive auf Überzeugungen und ihre Veränderung durch Praxisphasen ausmachen (Besa & Büdcher, 2014). Studien zufolge veränderten praktische Erfahrungen die Überzeugungen von Lehramtsstudierenden hin zu einem stärker autokratischen Ansatz Schüler\*innen gegenüber. Dieser Befund stehe in Kontrast zu dem, was diesbezüglich im universitären Kontext vermittelt werde. Weitere aktuelle Forschungen

bestätigen dagegen Veränderungen in einzelnen Bereichen von Überzeugungen, z.B. von einem Expert\*innen-Ansatz zu einem schüler\*innenzentrierten Ansatz im Unterrichten. Studierende veränderten demnach ihre Perspektive von einer fachlichen oder fachwissenschaftlichen Ausrichtung zugunsten einer schüler\*innenorientierten Sichtweise im Unterricht (Besa & Büdcher, 2014).

Die dargestellte Forschungslage führt Hascher (2012) zu der Schlussfolgerung, dass Praktika zentrale und wirksame Lernfelder darstellen können:

„Dabei gilt es aber zu berücksichtigen (...), dass Studierende nur teilweise das lernen, was Praktika intendieren; Dinge lernen, die Praktika nicht explizit intendieren; Dinge lernen, die Praktika nicht nur nicht intendieren, sondern die auch nicht erwünscht sind.“ (S. 123)

Besa und Büdcher (2014) kommen vor diesem Hintergrund zu dem Schluss, dass die Überzeugungen von Lehramtsstudierenden explizit bearbeitet und reflektiert werden müssen:

“[I]f beliefs and perspectives are not addressed by teacher educators by actively enabling student teachers to see beyond personal goals and institutional requirements, there is the danger of student teacher’s personality and situational settings shaping the learning process in practical experiences.” (S. 140-141)

Somit stellt sich zunächst die Frage, mit welchen Überzeugungen Lehramtsstudierende in Praxisphasen gehen, sowie ob und ggf. wie sich diese Überzeugungen durch Praxisphasen verändern bzw. ausdifferenzieren. Demnach sind in Forschungsvorhaben die Überzeugungen der Studierenden vor und nach den Praxisphasen und ihre mögliche Veränderung näher zu beleuchten.

### 6.3 Das Angebot-Nutzungs-Modell für Praxisphasen

Die oben formulierten, intendierten Ziele von Praxisphasen werden in (studien-)struktureller Hinsicht an unterschiedlichen Hochschulen in Deutschland bzw. im deutschsprachigen Raum sehr unterschiedlich umgesetzt (Hascher & Kittinger, 2014; Weyland, 2012). Praxisphasen als Lernfelder für Lehramtsstudierende seien gekennzeichnet durch ihre hohe Varianz an Kontexten und Situationen. Auch die empirische Befundlage zeige, dass intendierte Ziele und das tatsächliche Lernen der Lehramtsstudierenden in Praxisphasen nicht unbedingt übereinstimmen. Hascher und Kittinger (2014) führen deshalb eine Differenzierung der

Lernpotenziale im Praktikum in eine Angebots- und Nutzungsseite mit folgender Begründung ein:

„The learning potential in practical training depends to a great extent on the features of the learning situation and its offers. The available learning opportunities are essential for the learning processes and the learning outcomes, but their utility also depends on how student teachers take advantage of their potential.“ (S. 223)

Dies überführen die beiden Autorinnen in folgendes Angebot-Nutzungs-Modell:

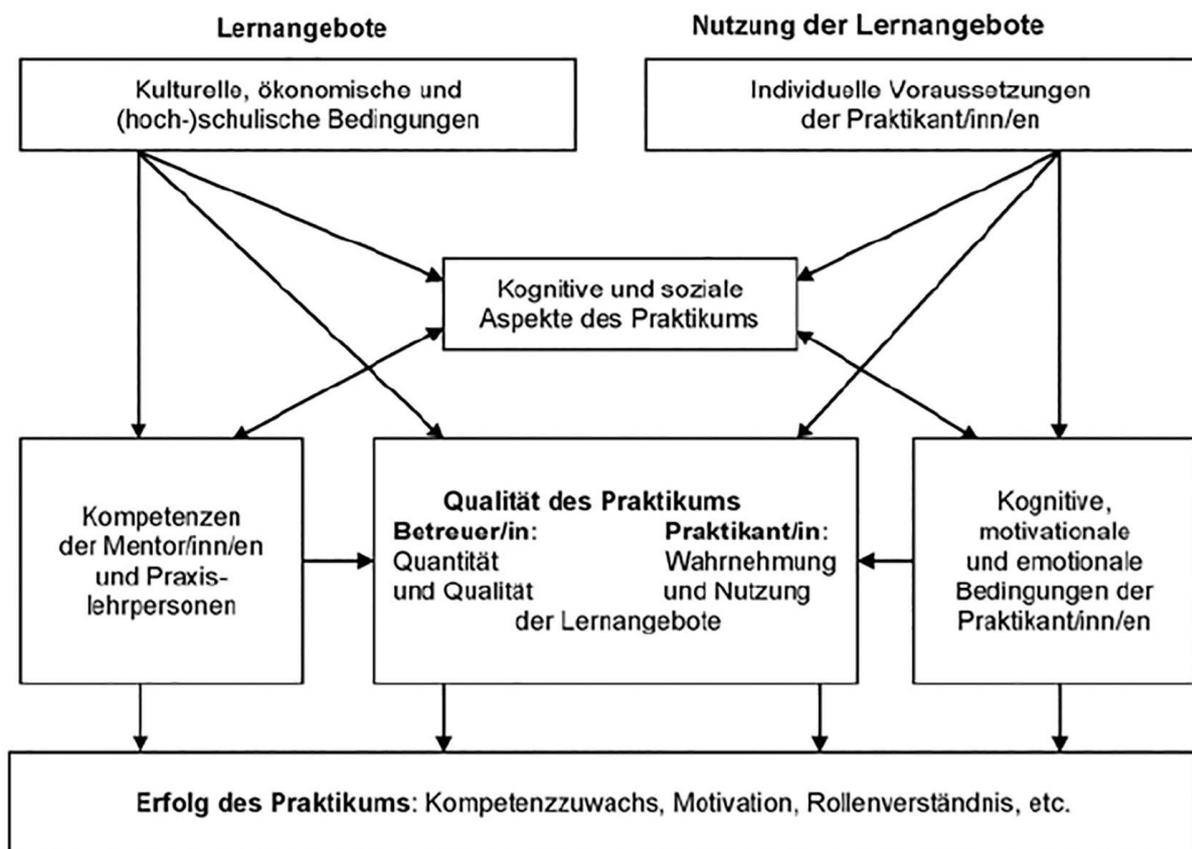


Abbildung 6: Angebot-Nutzungsmodell von Praxisphasen im Lehramtsstudium nach Hascher und Kittinger (2014), (Quelle: Gröschner und Hascher 2018, S. 653)

Lernangebote können demnach von unterschiedlichen Akteur\*innen (z.B. Praxislehrkräften, Schüler\*innen, Dozierenden, begleitenden Lehrveranstaltungen) ausgehen. Die Angebotsnutzung andererseits ist von den individuellen Voraussetzungen der Studierenden abhängig (kognitive, motivationale und affektive Voraussetzungen). Sowohl die Angebots- als auch die Nutzungsseite tragen zum Gelingen „professioneller Lerngelegenheiten“ (Gröschner & Hascher, 2019, S. 654) und damit zum Lernerfolg bei.

## 6.4 Exkurs: Zum Verhältnis von Theorie und Praxis in der Lehrer\*innenbildung

Über eine Reflexion von Praxiserfahrungen als wichtiges Element der Professionalisierung hinaus werden Praxisphasen häufig auch als Ort der Verknüpfung, Verbindung, Verzahnung oder Relationierung von Theorie und Praxis (Leonhard, 2018a) verstanden. Auch wenn die Relationierung von Theorie und Praxis in Vermittlungskonzepten der Lehrer\*innenbildung unterschiedlich vorgenommen wird, erscheinen Praxisphasen

„als der Ort innerhalb des Lehramtsstudiums, an dem wissenschaftlich fundiertes Regelwissen in der schulpraktischen Anwendung erprobt (...), pädagogischer Takt (...) oder der wissenschaftlich-reflexive Habitus (...) grundgelegt und professionelle Wahrnehmung (...) eingeübt werden kann“ (Rothland, 2020, 279).

Dabei bezeichnen die Begriffe Theorie und Praxis in der Lehrer\*innenbildung nach Cramer (2012) keine präzisen Ideen und werden kaum präzise definiert, sondern verwiesen als Gegensatzpaar eher auf eine Relation: der Theoriebegriff steht dabei stellvertretend für Wissenschaft oder wissenschaftliches Wissen, Praxis steht für Berufspraxis oder berufliches Handeln. Sowohl durch Lehramtsstudierende als auch durch Praxislehrpersonen, aber auch in der bildungspolitischen Debatte wird immer wieder eine Verbindung oder auch Verzahnung von Theorie und Praxis eingefordert (Cramer, 2014). Die Etablierung längerer Praxisphasen wie dem Praxissemester und dem hierin verorteten forschenden Lernen wird als eine solche Möglichkeit der Bezugnahme ausgewiesen (Schüssler et al., 2014).

Vermittlungskonzepte der Lehrer\*innenbildung setzen das Verhältnis von Theorie und Praxis in unterschiedliche Relation. Die bereits oben aufgeführten Professionalisierungsansätze werden an dieser Stelle nochmal mit Blick auf ihr Verhältnis von Theorie und Praxis hinterfragt:

Mit dem **strukturtheoretischen Ansatz** als ein Vermittlungskonzept der Lehrer\*innenbildung soll Professionalität über die Herausbildung eines (selbst-)reflexiven, wissenschaftsbasierten Habitus „in der Auseinandersetzung mit Fällen aus der schulischen Praxis“ (Helsper, 2016, S. 104) entwickelt werden. Der Bildungsprozess angehender Lehrkräfte vollzieht sich demnach an Fällen pädagogischer Praxis. Professionelles Handeln von (angehenden) Lehrkräften ist „der gesellschaftliche Ort der Vermittlung von Theorie und Praxis unter Bedingungen

der verwissenschaftlichen Realität, das heißt unter Bedingungen der wissenschaftlich zu begründenden Problemlösung in der Praxis“ (Oevermann, 1996, S. 80). An die Stelle der direkten Instruktion für eine (zukünftige) pädagogische Handlungspraxis durch wissenschaftliches Wissen wird das Konzept der Reflexion gesetzt. Vor dem Hintergrund der Einsicht in die Nichttechnologisierbarkeit des Lehrer\*innenhandelns soll im Studium vermitteltes wissenschaftliches Wissen zur Reflexion unterrichtlicher Praxis oder zur Reflexion beruflicher Anforderungen genutzt werden. Gelernt werde dies über Fallarbeit oder forschendes Lernen im Rahmen der ersten Phase der Lehrer\*innenbildung. Dies führe letztlich zur Herausbildung eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus (Meseth & Proske, 2018).

In einem **kompetenzorientierten Ansatz** dagegen wird das wissenschaftliche Wissen als Grundlage professioneller Handlungskompetenz gesehen. Diese Wissensform, auch bezeichnet als nicht-situationsspezifisches, deklaratives Wissen über Inhalte, Fakten und Objekte, wird unterschieden vom erfahrungsbasierten, praktischen Wissen (auch bezeichnet als situations- und ablauforientiertes, prozedurales Wissen) (Kunter, Baumert, Blum & Neubrand, 2011). In ihrer Verschränkung tragen beide Wissensformen zur professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften bei. Das wissenschaftliche Wissen ist Gegenstand der ersten Phase der Lehrer\*innenbildung, das erfahrungsbasierte, praktische Wissen ist demgegenüber Gegenstand der zweiten und dritten Phase der Lehrer\*innenbildung (Rothland, 2020). Für eine Vernetzung der beiden Wissensformen seien aber Handlungsmöglichkeiten in Praxisphasen innerhalb des Studiums notwendig (Cramer, 2014).

Der **berufsbiographische Professionalisierungsansatz**, der als verbindende Klammer eines strukturtheoretischen und eines kompetenzorientierten Ansatzes gilt (siehe Kapitel 5.2.3), weist im Wissen um die antinomische Gestalt des Lehrer\*innenhandelns vier Entwicklungsaufgaben aus, die aus der Auseinandersetzung mit Professionalisierungstheorien hergeleitet werden (Hericks, 2006) und die (angehende) Lehrkräfte nicht erst ab dem Berufseinstieg, sondern auch schon im Studium und Referendariat bearbeiten müssten. Hericks und Kunze (2002) plädieren deshalb bereits im Studium für Angebote, „die die Reflexion über eigene Bildungsprozesse mit Bezug auf die beruflichen Entwicklungsaufgaben und deren kreative Bearbeitung anregen und unterstützen“ (S. 413). Dazu zählten auch Praxisphasen, in denen auf Methoden wie Portfolios, Fallarbeit und

forschendes Lernen zurückgegriffen werde. Wissenschaftliches Wissen dient somit als Reflexions- und Bearbeitungsfolie in Bezug auf die individuelle Bildungsbiographie und auch die schulpraktischen Erfahrungen innerhalb des Studiums.

Die Vermittlungskonzepte der Lehrer\*innenbildung gehen mehr oder weniger explizit von der Relevanz eines wissenschaftlichen Wissens als Reflexions- und Handlungsgrundlage aus, so Rothland (2020). Daneben werde innerhalb der Konzepte aber auch darauf verwiesen, dass wissenschaftliches Wissen nicht analog und unmittelbar in Praxiszusammenhängen angewendet werden könne und die Handelnden adaptiv eine Vermittlung zwischen Wissen und Praxis unter Berücksichtigung der Kontextbedingungen vornähmen.

Die Wissensverwendungsforschung hebt darüber hinaus noch die „Eigensinnigkeit der (Re-) Interpretation von wissenschaftlichem Wissen durch die Handelnden“ (Rothland, 2020, S. 275) hervor. Wissenschaftliches Wissen werde demnach nicht unmittelbar, sondern nur durch die Interpretation unter den Bedingungen der Handlungspraxis praktisch. Dabei werde wissenschaftliches Wissen abhängig von den Bedürfnissen und Interessen der Handlungspraxis durch die Rezipienten reduziert oder verfremdet (Rothland, 2020). „Die (angehenden) Praktiker als Abnehmer des wissenschaftlichen Wissens adaptieren dieses – so ist anzunehmen – situativ und bisweilen selektiv unter der Dominanz von berufspraktischen Motiven.“ (Rothland, 2020, 279) Solche Adaptions- oder Übersetzungsleistungen von (angehenden) Lehrkräften führten auch zu Fehlschlüssen und falschen Interpretationen der pädagogischen Praxis.

Vor dem Hintergrund der durch die Vermittlungskonzepte unterschiedlich gesetzten Verhältnisse von Theorie und Praxis sowie der Adaption, Reduktion und Verfremdung wissenschaftlichen Wissens durch seine Rezipient\*innen soll an dieser Stelle eine Neurahmung des Theorie-Praxis-Verhältnisses für den Rahmen dieser Arbeit vorgestellt werden. In einer Verhältnisbestimmung von Theorie und Praxis in der Lehrer\*innenbildung plädiert Leonhard (2018a) für eine alternative Rahmung, die das Theorie-Praxis-Problem auf elegante Weise löse. Dabei wird der Umgang mit Theorie selbst als spezifische Praxis betrachtet und für die Lehrer\*innenbildung eine doppelte Professionalisierung gefordert: in der Wissenschaftspraxis und in der Berufspraxis. Leonhard (2018b) greift eine Figur von Distanz und Einlassung auf und erweitert sie dahingehend, „dass man sich

auf jede der beiden Praxen einlassen und genauso zu jeder Praxis in Distanz treten kann“ (S. 214). Studierende sammelten dieser Figur folgend bemerkenswerte Situationen in Praxisphasen, die dann in der Hochschule im Modus der Wissenschaftspraxis befragt würden.

„Ein ‚Praxisbezug‘ ist in dieser Pointierung ohne Schwierigkeiten möglich, denn Ziel und Qualitätsmerkmal der Wissenschaftspraxis als diskursiver Praxis wäre es, den Gewinn an Deutungsmächtigkeit und Perspektivierung durch theoretische Konzepte für die spätere berufliche Praxis deutlich zu machen.“ (Leonhard, 2018b, S. 215)

Damit käme der Wissenschaftspraxis an der Hochschule eine „dienende Funktion“ (Leonhard, 2018b, S. 218) zu, da sie begründen müsse, welchen Beitrag sie zur Beschreibung und Deutung pädagogischer Praxis leisten könne.

Notwendig erscheint Leonhard (2018b) zufolge allerdings, Praktiken der Lehrer\*innenbildung empirisch stärker in den Blick zu nehmen. Es stellt sich demnach für den Rahmen der vorliegenden Arbeit die Frage, ob und wie Studierende Wissen und Erfahrungen in Praxisphasen in Abhängigkeit von persönlichen Bedürfnissen und Interessen adaptieren, reduzieren bzw. verfremden. Dabei beinhaltet das für diese Arbeit grundlegende Konstrukt der Überzeugungen sowohl den Aspekt Wissen als auch Erfahrungen (Fives & Buehl, 2012; Pajares, 1992; Woolfolk-Hoy et al., 2006), wobei forschungsmethodisch einschränkend gesagt werden muss, dass diese beiden kaum kategorial getrennt betrachtet werden können (Fives & Buehl, 2012). Wenn erstens die Praxis an der Universität nur dann Platz hat, wenn diese mit wissenschaftlichen Theorien konfrontiert wird (Cramer, 2014) und zweitens eine doppelte Professionalisierung sowohl in eine Wissenschafts- als auch in eine Berufspraxis im Rahmen des Studiums angestrebt wird (Böhme, Cramer & Bressler, 2018), stellt sich die grundlegende Frage, mit welchen Überzeugungen Lehramtsstudierende aus Praxisphasen wieder an die Hochschule kommen. Ein Einblick in die studentischen Überzeugungen nach Praxisphasen ermöglicht somit einen hohen Erkenntnisgewinn für eine dementsprechend ausgestaltete Hochschullehre.

## 6.5 Praxisphasen in inklusiven Kontexten

Mit Blick auf die Entwicklung eines inklusiven Bildungsangebots wird in der gemeinsamen Empfehlung der Hochschulrektorenkonferenz und der Kultusmi-

nisterkonferenz (HRK & KMK, 2015) ein inklusives Leitbild für die Lehrer\*innenbildung formuliert, welches explizit auf entsprechende Praxisphasen hinweist:

„Schulpraktische Studien bieten je nach Platzierung im Studium, Länge, Begleitung und Studieneinbindung unterschiedliche Lernmöglichkeiten, Vielfalt im schulischen Alltag zu erleben und zu reflektieren. Während in orientierenden Praktika der Studieneingangsphase eine erste reflexive Begegnung mit den Anforderungen der Vielfalt an die Berufsrolle von Lehrkräften erfolgt, können in Langzeitpraktika die komplexen Anforderungen der Schulpraxis wahrgenommen, analysiert und systematisch mit den bildungswissenschaftlichen, sonderpädagogischen und fachdidaktischen Studienangeboten verknüpft werden. Hier kann der phasenübergreifende Einsatz von Reflexionsinstrumenten, wie z.B. Portfolios, die reflexive Auseinandersetzung mit dem professionellen Selbstkonzept angehender Lehrkräfte hinsichtlich der eigenen Haltung und Einstellung zum Thema schulischer Inklusion fördern.“ (HRK & KMK, 2015, S. 4)

Neben den allgemein angenommenen Zielen der Reflexion der eigenen Berufswahl und der erwünschten Verbindung von Studieninhalten und Praxiserfahrungen zeigt sich in den hier aufgeführten, bildungspolitischen Lernzielen für Praxisphasen in inklusiven Settings eine deutliche Erhöhung des Anforderungscharakters von Praxisphasen durch den Hinweis auf die Auseinandersetzung mit Vielfalt im schulischen Alltag. Ohne dass der Begriff Vielfalt in der Empfehlung definitorisch geklärt wird, gehen die Verfasser\*innen davon aus, dass die Lehramtsstudierenden durch eine reflektierte Auseinandersetzung mit eben dieser Vielfalt in Praxisphasen ihre Haltung und Einstellung zum Thema schulischer Inklusion klären.

Der Erwerb von Kompetenzen zur Umsetzung von Inklusion im Rahmen von Praktika lässt sich Hascher und de Zordo (2015) zufolge im aktuellen Schulalltag noch nicht flächendeckend verwirklichen. Der Diskurs um inklusive Praxisphasen begründet dies mit der Einschätzung, dass „gute Praxen des inklusiven Unterrichts noch ungenügend implementiert sind“ (Heinrich et al., 2013). Im Sinne des oben angeführten Angebot-Nutzungs-Modells für Praxisphasen entwickeln Hascher und de Zordo (2015) auf der Angebotsebene Möglichkeiten für den Kompetenzerwerb in Praxisphasen in inklusiven Settings. Sie plädieren für spezifische Praktika, in denen Studierende schrittweise an die Thematik Inklusion herangeführt werden. Ein zentrales Lernziel dieser Praktika mit spezifischer Ausrichtung ist auch den beiden Autorinnen zufolge, „dass Studierende ihre Einstellungen gegenüber Inklusion und Lernenden mit besonderen Bedürfnissen reflektieren und ggf.

korrigieren“ (Hascher & Zordo, 2015, S. 175). Dies geschehe in dem Wissen darüber, dass die Veränderung von Einstellungen eher schwierig anzustoßen sei. Praxiserfahrungen in inklusiven Kontexten könnten aber auch irritierend bzw. verunsichernd sein, weshalb diese von Seiten der Hochschule vorbereitet und kritisch reflektiert werden müssten. Sowohl die Qualifikation der Praktikumslehrkräfte als auch die systematische Einbettung der Praktika in Lehrveranstaltungen seien unverzichtbare Qualitätskriterien (Hascher & Zordo, 2015).

Auch Heinrich et al. (2013) sehen Praxisphasen im Sinne eines kompetenzorientierten Ansatzes als Möglichkeit des Erfahrungs- und Kompetenzaufbaus im Bereich inklusiver Bildung und Kooperation. Gleichzeitig weisen die Autoren aber auf eine unübersichtliche Gemengelage im Schulsystem hin, welches sich durch die bildungspolitische Forderung nach Inklusion in einem Umbruch befindet:

„Angesichts der Tatsache, dass in den nächsten Jahren die Mehrheit der Schulen sich noch durch nicht-inklusive Praxen auszeichnen werden, bzw. gegebenenfalls mit einem Transformationsprozess hin zu einer inklusiven Praxis zu kämpfen haben, werden die Universitäten und Pädagogischen Hochschulen Schwierigkeiten haben, ihren Studierenden Praktikumsplätze zu vermitteln, innerhalb derer sie Formen gelingender inklusiver Unterrichtspraxis beobachten bzw. erleben können.“ (S. 106)

Ob sich die Möglichkeit gelingender inklusiver Unterrichtspraxis damit widerspruchsfrei in der aktuellen inklusiven Praxis erleben lässt, bleibt für Heinrich et al. (2013) fraglich.

Trotz der genannten kritischen Einschätzung der aktuellen (inklusive) Schulpraxis, kommen Hascher und de Zordo (2015) zu dem Schluss, „dass es im Rahmen von Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung möglich ist, Kompetenzen anzubahnen, die für einen inklusiven Unterricht bzw. eine inklusive Schule notwendig sind“ (Hascher & Zordo, 2015, S. 179). Einerseits dürften dabei die Erwartungen an die Möglichkeiten von Praxisphasen nicht zu hoch gesetzt werden, andererseits weisen die Autorinnen auf die Notwendigkeit der Integration von Praxisphasen in ein umfassendes Ausbildungskonzept hin, welches den Wissenserwerb, das praktische Können und die Überzeugungen und Werte von Studierenden berücksichtigt (Hascher & Zordo, 2015).

## 6.6 Zusammenfassung und kritische Einordnung

Praxisphasen gelten allgemein als ein wichtiges Ausbildungselement im Rahmen des Lehramtsstudiums. Im Rahmen der Professionalisierung wird ihnen generell ein hoher Stellenwert beigemessen. Für eine Professionalisierung von angehenden Lehrkräften für Inklusion scheint dieses Studienelement in seiner Relevanz nochmal höher eingeschätzt zu werden, wenn die Forderung (z.B. HRK & KMK, 2015) nach einer reflektierten Auseinandersetzung mit Vielfalt bzw. einer inklusiven Praxis laut wird (Heinrich et al., 2013, S. 97). Ein aus der Perspektive der Lehrer\*innenbildung gewünschter reflexiver Lernprozess durch Praxisphasen in inklusiven Settings kann nicht per se angenommen werden. Ausgehend von dem oben angeführten Angebot-Nutzungsmodell für Praxisphasen (Hascher & Kittinger, 2014) muss auf der Angebotsseite davon ausgegangen werden, dass sich in den meisten im Aufbau befindlichen inklusiv orientierten Praxisfeldern große Widersprüchlichkeiten und Spannungen zeigen (Amrhein, 2011b; Katzenbach, 2015b; Reiss-Semmler, 2016; Sturm, 2016a; Werning, 2014), die zwar von Studierenden in ihren Praktika wahrgenommen werden, aber nicht unbedingt eingeordnet bzw. unmittelbar reflektiert werden können. Hier ist für die Angebotsseite außerdem zu beachten, dass sich in einem im Umbruch befindlichen Schulsystem nicht wenige schulische Akteur\*innen finden, die sich dem Thema Inklusion mit Unsicherheit oder aber auch Ablehnung nähern (Bosse et al., 2016) und diese Spannungen im Praxisfeld auch für die geforderte Kooperation in inklusiven Kontexten spezifiziert werden können (Heinrich et al., 2014; Kreis, Wick & Kosorok Labhart, 2016; Widmer-Wolf, 2016). Zum anderen kann in Hinblick auf das erwähnte Angebot-Nutzungs-Modell auf der Nutzungsseite für den Professionalisierungsprozess von Studierenden angeführt werden, dass Praxiserfahrungen im Studium (und seien diese unter der Perspektive einer Idee von Inklusion noch so „gelingen“) immer an den individuellen Idealbildern des Lehrer\*innenberufs gebrochen, beschränkt oder erweitert werden und damit selbst „gelungene“ inklusive Praxisfelder keine Pausvorlage für „inklusive“ Professionalisierung darstellen (Hascher, 2012). Greiten (2017) bzw. Greiten und Trumpp (2017) sprechen in der Einordnung der wissenschaftlichen Erkenntnisse zu Praxisphasen sogar von einer „Tradierungsfalle“ (S. 64), die aus einer „unreflektierten Weitergabe klassischer Unterrichtskonzepte an die nächste Lehrergeneration“ (ebd.) besteht und eine „Reproduktion von Unterricht, der auf gleiche Lernwege und -ziele ausge-

richtet ist“ (ebd.) bedeutet. Gespeist werde diese Tradierung aus der Sozialisation der Studierenden selbst, der Vermittlung klassischer Planungsmodelle von Unterricht im Studium und der Zuschreibung von Autorität erfahrener Lehrpersonen in Praxisphasen.

Die angesprochenen Umstände weisen insgesamt auf die Komplexität des Bildungssystems mit seinen zirkulär vernetzten Kausalitätsmustern hin, die bei allen zukünftigen Forschungsanstrengungen zur Transformation des Bildungssystems in Richtung Inklusion und der darauf bezogenen Lehrer\*innenbildung zu berücksichtigen sind (Heinrich et al., 2013). Demnach erscheint es eher angebracht, die Erfahrungen, die Studierende in den sehr heterogenen (inkluisiven) Praxisfeldern machen, und die sich daraus entwickelnden Überzeugungen zunächst einmal zu explizieren und damit auch für die universitäre Ausbildung bzw. professionsbezogene Reflexion bearbeitbar zu machen. Vor der Frage nach möglichen Lernprozessen, die in inkluisiven Praxisphasen gemacht werden könnten, steht damit die Frage, welche Überzeugungen Studierende überhaupt aus den Praxiserfahrungen in inkluisiven Kontexten mitbringen. Besonders der berufsbiographische Ansatz (Bonnet & Hericks, 2014; Hericks & Kunze, 2002; Hericks, 2006; Hericks et al., 2019) mit seinem Bezug auf den transformativischen Bildungsbegriff (Koller, 2012) erweist sich für eine Analyse der Professionalisierungsprozesse angehender Lehrer\*innen als gewinnbringend, da er die individuelle und kollektive Ebene der Professionalisierung miteinander verbinden kann und in einer solchen Veränderung der beruflichen Selbst- und Weltverhältnisse Sprache als „Veränderungsmacht“ (Hericks et al., 2019) beschrieben werden kann. Hier setzt das Ziel der vorliegenden Studie an, indem gefragt wird, welche Überzeugungen Studierende in Bezug auf Kooperation für inkluisive Kontexte (vor und) nach schulischen Praxisphasen zeigen.

## **EMPIRISCHER TEIL**



## 7 Fragestellung und Forschungsdesign

### 7.1 Entwicklung der Forschungsfrage

Das im Rahmen dieser Arbeit aufgeworfene Forschungsinteresse liegt in der Erhebung und Analyse von Überzeugungen (Fives & Buehl, 2012) als Teil eines Lern- bzw. Professionalisierungsprozesses (Hericks & Kunze, 2002) von Lehramtsstudierenden mit der Perspektive auf die Bearbeitung von inklusiven Praxiserfahrungen (Häcker & Walm, 2015a; Hascher & Zordo, 2015; Košinár, Leineweber & Schmid, 2016). Dabei steht die Erhebung der Überzeugungen zu Kooperation in inklusiven Kontexten von Studierenden der unterschiedlichen (allgemeinen) Lehrämter vor bzw. nach zwei Praxisphasen im Studienverlauf (Eignungs- und Orientierungspraktikum sowie Praxissemester) im Mittelpunkt des Interesses. Ausgegangen wird von der Annahme, dass schulische Praxisphasen zu einer Differenzierung bzw. Veränderung der berufsbezogenen Überzeugungen führen (Hascher, 2012; Hericks & Kunze, 2002).

Die Fragestellungen des Forschungsvorhabens lauten damit:

1. *Welche Überzeugungen zeigen Studierende, wenn sie das Themenfeld der Kooperation in inklusiven Kontexten in diskursiven Auseinandersetzungen vor bzw. nach schulischen Praxisphasen bearbeiten?*
2. *Welche Differenzierungen bzw. Veränderungen lassen sich in den Überzeugungen zur Kooperation in inklusiven Kontexten in den diskursiven Auseinandersetzungen von Lehramtsstudierenden nach unterschiedlichen schulischen Praxisphasen im Studienverlauf erkennen?*

Die Forschungsanlage zur Klärung dieser Fragen wird über ein qualitatives Design entwickelt, welches im Folgenden differenziert dargestellt werden soll. Merkmal und Ziel qualitativer Forschung ist es weniger, bekannte Zusammenhänge empirisch zu überprüfen, sondern vielmehr, Neues zu entdecken und empirisch zu begründen (Flick, 2017). Die aufgeführten Merkmale qualitativer Forschung entsprechen dem dieser Arbeit zugrundeliegenden Forschungsinteresse.

## 7.2 Forschungsdesign

Das Forschungsdesign der vorliegenden Studie wird längsschnittlich angelegt. Dies geschieht vor dem Hintergrund der Annahme, dass der Forschungsgegenstand (Überzeugungen von Lehramtsstudierenden zur Kooperation in inklusiven Kontexten) im Verlauf des Studiums einer Prozesshaftigkeit unterliegt.

Längsschnittanalysen haben in der psychologischen Forschung sowohl in quantitativer als auch in qualitativer Forschungsausrichtung in den letzten Jahrzehnten an Bedeutung gewonnen. Im Feld der empirischen Sozialwissenschaften wird dagegen auf einen „schmalen methodischen Kenntnisstand“ (Witzel, 2010, S. 291) bzw. eine fehlende systematische Diskussion (Dreier, Leuthold-Wergin & Lüdemann, 2018) für qualitative Längsschnittdesigns hingewiesen. Mit Blick auf die Anwendungsfelder im Bereich der empirischen Forschung fällt auf, dass qualitativ-längsschnittlich angelegte Forschungsdesigns besonders im Feld der Bildungsforschung angewendet werden. Hier lassen sich drei Schwerpunkte nachzeichnen. So spielen Längsschnittdesigns im Bereich der Habitusforschung, in der Transitionsforschung und der Organisationsforschung eine Rolle (Dreier et al., 2018).

Ihre Bedeutung entwickelten qualitative Längsschnittdesigns in der Bildungsforschung durch ihre Perspektive auf Veränderungs- und Entwicklungsprozesse, durch die Ausarbeitung von Wandel und Kontinuität. Sie stehen damit in enger Verbindung mit dem Gegenstandsinteresse der Disziplin selber: dem Prozess der Bildung (Dreier et al., 2018). Qualitative Längsschnittstudien in der Bildungsforschung zeigen damit eine enge Verknüpfung zwischen Gegenstandsinteresse und Methodologie:

„Die qualitative Längsschnittforschung betont - wie die qualitative Methodologie im Allgemeinen - den Nachvollzug und das Verstehen von sinnsetzenden und sinnbedeutenden Lebensprozessen und -umständen in ihrer zeitlichen Entwicklung.“ (Witzel, 2010, S. 291)

Eine längsschnittliche Perspektive ermögliche Erkenntnisse, die im Querschnitt nicht möglich wären, da sie einen methodisch kontrollierten Zugang zu biographischen Prozessen „in situ“ (Dreier et al., 2018, S. 155) offenlegten.

In der qualitativen Auslegung von Längsschnitt-Designs wird angenommen, dass Individuen oder Gruppen zwar durch die gesellschaftlichen Bedingungen

bestimmte Orientierungen nahegelegt, durch diese aber nicht zwingend determiniert werden (Witzel, 2010). Die Individuen bzw. Gruppen selbst werden umgekehrt als „Produzent/innen ihrer eigenen Entwicklung“ (Witzel, 2010, S. 291) begriffen. Aus dieser aktiven Entwicklungsrolle der Akteur\*innen begründet sich die Fokussierung auf eben diese Akteursperspektive. Qualitative Längsschnittdesigns untersuchen Wandlungen, Ambiguitäten und Inkonsistenzen der Orientierungen von Akteur\*innen in der Auseinandersetzung mit sich verändernden Rahmenbedingungen und Situationen. Ein prospektives Längsschnittdesign (Elliott, Holland & Thomson, 2008) erfasst die Prozesse der Entwicklung einer über mindestens zwei Erhebungszeitpunkte feststehenden Gruppe über einen definierten Zeitraum. Prospektiv beziehe sich dabei auf die Absicht der Realisierung mehrerer Erhebungen mit der gleichen Stichprobe.

Als angemessene Erhebungsmethoden im qualitativen Längsschnittdesign gelten z.B. Interviews, Beobachtungen, Gruppendiskussionen, aber auch autobiographische Zugänge. Die Auswahl der konkreten Untersuchungsgruppe unterliegt dem Kriterium, dass die Teilnehmer\*innen in ihren Orientierungen und Handlungen einem gemeinsamen sozialen und kulturellen Kontext angehören. Gleiche Erfahrungsbedingungen im gleichen Zeitintervall gelten z.B. als ein solcher Kontext (Witzel, 2010).

In prospektiven Längsschnittstudien richte sich ein erster Erhebungszeitpunkt nach den jeweiligen Kontextbedingungen, die für die anvisierte Gruppe eine hohe Relevanz besäßen, z.B. der Beginn einer beruflichen Ausbildung.

„Der erste Erhebungszeitpunkt dient dann als Ausgangspunkt für die Analyse von Prozessen, die z.B. durch Auseinandersetzung der Untersuchungspersonen mit für sie neuartigen Themen forciert werden.“ (Witzel, 2010, S. 293)

Weitere Erhebungszeitpunkte könnten Witzel (2010) zufolge sowohl willkürlich gesetzt als auch nach erwartbaren Statusänderungen eingeplant werden.

In Hinblick auf die Auswertung von Längsschnittstudien ist ein mehrdimensionales Vorgehen zu beachten, „das den jeweiligen Fall zunächst in seiner querschnittlichen Logik erfassen und dann übergreifend über alle Erhebungszeiträume hinweg in seiner Gesamt- bzw. Längsschnittkonsequenz denken kann“ (Dreier et al., 2018, S. 156). Die Erhebungen im Rahmen des Längsschnitts zu mehreren Zeitpunkten stellen dabei für sich genommen jeweils Zustandsbeschreibungen zu einem bestimmten Erhebungszeitpunkt dar. Für den Längsschnitt stelle sich

dann die methodische Aufgabe, im Sinne der Prozesshaftigkeit diese zunächst querschnittlich analysierten Daten, Veränderungen und Entwicklungen in den Blick zu nehmen und aufzuzeigen. Unerlässlich sei es daher, mit einer quer- als auch längsschnittlichen Betrachtung explizit zwei Perspektiven in die Auswertung einzubeziehen.

Die vorliegende Studie folgt den aufgeführten Prämissen der aktiven Gestaltungsrolle von Akteur\*innen in ihrer jeweiligen Entwicklung und dem Versuch, diese Wandlungen, Ambiguitäten und Inkonsistenzen der Orientierungen von Akteur\*innen bzw. Akteursgruppen über eine Datenerhebung mittels Fokusgruppendifkussionen zu verschiedenen Zeitpunkten empirisch nachzuzeichnen. EZ1 wird als Ausgangspunkt zu Studienbeginn, konkret vor dem Absolvieren eines Begleitseminars zum Eignungs- und Orientierungspraktikum im Rahmen des Bachelorstudiums, gesetzt. EZ2 wird dann nach der Praxisphase des Eignungs- und Orientierungspraktikums durchgeführt. Als weiterer Vergleichspunkt wird EZ3 dann an das Ende des durchlaufenen Praxissemesters im Master of Education und damit auch in der Endphase des Studiums gesetzt<sup>13</sup>. Dabei ist im Rahmen dieser Studie die für prospektive Längsschnitte vorgesehene Beibehaltung der gleichen Stichprobe nur für EZ1 und EZ2 zu realisieren. Für EZ3 wird eine neue Gruppe von Studierenden als Stichprobe herangezogen, die das Praxissemester absolviert hat. Dies geschieht mit folgenden Begründungen:

- Eine Beibehaltung der Stichprobe aus EZ1 und EZ2 würde den zeitlichen Rahmen der Studie unverhältnismäßig verlängern. Die Teilnehmer\*innen der vorliegenden Studie befinden sich zum EZ1 weitgehend im ersten bzw. zweiten Semester des Bachelorstudiums. Das Praxissemester dagegen wird überwiegend im zweiten oder dritten Mastersemester absolviert. Der Abstand zwischen EZ2 und EZ3 beträgt damit mindestens 5 Semester.
- Die Panelmortalität oder Attrition (Elliott et al., 2008), also der Verlust von Teilnehmer\*innen im Verlauf einzelner Erhebungszeitpunkte, kann als weiteres Argument gegen die Beibehaltung der Stichprobe aus EZ1 und EZ2 herangezogen werden. Es ist zu vermuten, dass die zunächst anvisierte Untersuchungsgruppe im Verlauf des gestreckten Untersuchungszeitraums starken Verwerfungen unterworfen wäre.

---

<sup>13</sup> Das Sampling wird in Kapitel 6.3 näher beschrieben.

Aus diesen Gründen wird für EZ3 eine neue Gruppe von Lehramtsstudierenden (nach Absolvieren des Praxissemesters) als Stichprobe herangezogen. Dabei wird davon ausgegangen, dass sowohl die Teilnehmer\*innen der Stichprobe 1 (EZ1 und EZ2) als auch der Stichprobe 2 (EZ3) in ihren Orientierungen und Handlungen einem gemeinsamen sozialen und kulturellen Kontext, nämlich dem Lehramtsstudium, angehören. Mit dieser Entscheidung müssen auch Einschränkungen in Bezug auf die Aussagekraft der Studie in Kauf genommen werden. Da die Stichprobe sich von EZ1 und EZ2 zu EZ3 ändert, können keine direkten Entwicklungsverläufe nachgezeichnet werden. Es können aber Aussagen zu möglichen Veränderungen und Differenzierungen in den Aussagen und Argumentationsmustern aufgezeigt werden (vgl. auch Kapitel 10).

### 7.3 Erhebungsinstrument: Fokusgruppe

Das beschriebene Forschungsinteresse liegt in einer Explikation der Überzeugungen von Lehramtsstudierenden zur Kooperation in inklusiven Kontexten mit der Perspektive auf die Erfahrungen in schulischen Praxisphasen. Forschungsmethodisch lässt sich mit Blick auf das Konstrukt der Überzeugungen festhalten, dass dieses häufig über Fragebögen (quantitativ) oder Interviews (qualitativ) erhoben wird. Interviews können sich aber nicht nur an Einzelpersonen richten, sondern auch mit Gruppen durchgeführt werden. Nach Misoch (2015) verbinden Gruppenverfahren das Prinzip der Erhebung verbaler Daten mit Prozessen der Gruppeninteraktion und Gruppendynamik. In der Auseinandersetzung um Gruppenerhebungsmethoden wird immer wieder der Mehrwert der Auseinandersetzung in der Gruppe hervorgehoben:

„Gruppendiskussionen sind hervorragend dafür geeignet, komplexe Einstellungs-, Wahrnehmungs-, Gefühls-, Bedürfnis-, Orientierungs- und Motivationsgeflechte von Menschen und Gruppen aus bestimmten sozialen Kontexten zu explorieren“ (Kühn & Koschel, 2011, S. 33).

In den letzten Jahrzehnten haben sich unterschiedliche Autoren mit den Gruppenmethoden der Datenerhebung auseinandergesetzt und die Verfahren damit inhaltlich ausdifferenziert und unterschiedlich geprägt.

Die Gruppenerhebungsmethoden können in Gruppendiskussionen, Fokusgruppen und Gruppeninterviews (Misoch, 2015) differenziert werden, wobei häufig kritisiert wird, dass die Begriffe unscharf definiert sind (Misoch, 2015) bzw. synonym verwendet werden (Lamnek, 2010). Für eine dem Erkenntnisinteresse

adäquate Erhebungsmethode gilt es, die Gruppenerhebungsmethoden, konkret die Methoden der Gruppendiskussion und der Fokusgruppe, näher zu beleuchten und die Wahl der Erhebungsmethode für den Forschungsprozess zu begründen.

In der soziologischen und sozialpsychologischen Forschung lassen sich vier Zielsetzungen in der Anwendung von Gruppendiskussionen unterscheiden (Misoch, 2015):

- (1) Lewin (1953) verfolgte mit Gruppendiskussionen das Ziel, Gruppendynamiken empirisch zu erfassen und die Beeinflussung des Verhaltens durch die Gruppe nachzuweisen.
- (2) Ziel der Gruppendiskussionen bei Pollock (1955) ist die Rekonstruktion individueller Meinungen im Prozess der Entwicklungen von Einstellungen im Zuge der kommunikativen Interaktion. Er geht davon aus, dass sich Meinungen nicht isoliert, sondern in der Auseinandersetzung mit anderen Menschen entwickeln.
- (3) Mangolds Ansatz der Gruppendiskussion (1974) schaut in Abgrenzung zu Pollocks Ansatz (1955) nicht auf individuelle, sondern auf kollektive Meinungen bzw. informelle Gruppenmeinungen. Ihm geht es um die Erhebung kollektiver Orientierungen bzw. informeller Gruppenmeinung, die sich in der kommunikativen Interaktion zeigen.
- (4) Mangolds Ansatz der kollektiven Orientierungen wurde von Bohnsack (2014) weiterentwickelt. Ziel der Gruppendiskussion nach Bohnsack ist die Analyse kollektiver Orientierungsmuster, die auf konjunktive Erfahrungsräume zurückzuführen sind. Nicht die Meinung einer Real-Gruppe steht im Vordergrund, sondern die sie bedingende Struktur gemeinsamer milieuspezifischer und biografischer Erfahrungen bzw. die gemeinsame Erfahrungsbasis.

Unter dem Begriff Fokusgruppen werden dagegen

„alle Gruppenverfahren subsumiert, die anhand eines moderierten und strukturierten Verfahrens (anhand der Verwendung eines Leitfadens) eine zeitlich begrenzte und thematisch orientierte Gruppeninteraktion zu einem bestimmten Thema mittels eines Stimulus initiieren, wobei die Teilnehmenden vorab anhand bestimmter Kriterien zusammengestellt wurden. Die Themenstellung der Interaktion wird dabei vom Forschenden vorgegeben und die anhand des thematischen Stimulus entstehenden Gruppeninterakti-

onen generieren die Datenbasis für die Auswertung. Gruppenverfahren dienen der Erhebung von Meinungen und Einstellungen (...).“ (Misoch, 2015, S. 139)

Ein Kriterium zur Abgrenzung der Methoden Gruppendiskussion und Fokusgruppe ist Misoch (2015) zufolge die thematische Fokussierung von Fokusgruppen über einen thematischen Stimulus, welcher vom Forschenden eingebracht wird. Die Diskussion werde über einen vorab erstellten Leitfaden moderiert. Die entstehende kommunikative Interaktion in der Gruppe werde in diesem Verfahren nicht nur im Sinne einer Datensammlung genutzt, sondern die Interaktion selber stelle eine zentrale Perspektive dar, „denn die Gruppensituation führt dazu, dass die Diskutanten ihre Meinungen und Positionen den anderen Teilnehmenden gegenüber erklären und gegebenenfalls verteidigen müssen“ (Misoch, 2015, S. 140). Damit sei die Methode geeignet, Wissen, Meinungen und Einstellungen von Personen zu untersuchen. Fokusgruppen würden häufig in explorativen Studien angewandt, bei denen diese Methode neue und unerwartete Ergebnisse erzielen könne (Misoch, 2015).

Neben anderen Einsatzbereichen werden Fokusgruppen eingesetzt, um die Vielfalt an Meinungen zu einer bestimmten Themenstellung zu eruieren, wobei die Diskussion der Teilnehmenden selber die Artikulation unterschiedlicher Positionen unterstützen (Misoch, 2015) und Einsicht in die Relevanzstrukturen der Teilnehmer\*innen ermöglichen (Schulz, 2012) soll.

Fokusgruppen werden in der Regel aus 6-10 Teilnehmer\*innen zusammengesetzt. Die Teilnehmer\*innen werden anhand des Aspekts der Eignung (applicability) ausgewählt. Diese Eignung der Teilnehmer\*innen wird in einer thematischen Passung einerseits und in ihrer Passung als Elemente einer bestimmten Grundgesamtheit vorgenommen (Schulz, 2012).

Das Erhebungsverfahren der Fokusgruppe stellt eine Alternative zur Durchführung von Einzelinterviews dar und wird häufig unter dem Aspekt der Einsparung personeller, zeitlicher und finanzieller Ressourcen angeführt. Neben dem – häufig in der Markt- und Konsumforschung angebrachten – Ressourcenargument gibt es aber weitere, inhaltlich und methodisch begründete Vorteile von Fokusgruppen gegenüber Interviews:

„Durch die spontane Äußerung in der Gruppe können neue Ideen stimuliert werden, die bei Einzelgesprächen verborgen bzw. unerkannt bleiben.

Aufgrund des kollektiven Wissensbestandes ist eine Fokusgruppe leistungsfähiger als Einzelpersonen.

Die Teilnehmer haben die Möglichkeit zwischen aktiver und passiver Teilnahme zu wechseln.

Im Vergleich zum Einzelinterview können aufgrund der Gruppengröße Interviewer- bzw. Moderatoreffekte minimiert werden.

Zudem scheint es für den Einzelnen schwieriger, sozial erwünschte Meinungen glaubhaft und beharrlich vor einer Gruppe zu vertreten.“ (Schulz, 2012, S. 13)

Eine forschungsmethodische Entscheidung zugunsten von Fokusgruppen gegenüber Einzelinterviews in der vorliegenden Studie folgt dem Grundgedanken, dass gruppenspezifische Effekte „das Engagement und die Auskunftsbereitschaft der Teilnehmer positiv beeinflussen“ (Schulz, 2012, S. 13) und die Äußerung in der Gruppe näher an Alltagserfahrungen anknüpft als Einzeläußerungen in Interviews. Auch wenn der Gruppendynamik in diesem Verfahren ein eigener Wert zugesprochen wird, liegt die Perspektive auf der Erhebung der inhaltlichen Spannweite der Äußerungen. Im Gegensatz zu anderen Verfahren, die über die Diskussion in der Gruppe das Gemeinsame bzw. Kollektive herausarbeiten (z.B. kollektive Orientierungen innerhalb der Dokumentarischen Methode (Bohnsack, 2014)), konzentriert sich das Verfahren der Fokusgruppe auf die Vielfalt der Einzeläußerungen und nutzt dabei die Gruppe als Stimulus für die Entwicklung bzw. Differenzierung auch individueller Perspektiven.

Mit Blick auf das Erkenntnisinteresse der Arbeit und das anvisierte Forschungsfeld erscheint das Verfahren der Fokusgruppe als adäquate Erhebungsmethode im Forschungsprozess. Dies kann folgendermaßen begründet werden:

- (1) Da das Interesse der Studie in einer Explikation der Überzeugungen von Lehramtsstudierenden zur Kooperation in inklusiven Kontexten mit dem Fokus auf die Erfahrungen in schulischen Praxisphasen liegt, sollen mögliche Einzelperspektiven und damit die Vielfalt der Überzeugungen von Lehramtsstudierenden Beachtung finden. Man kann davon ausgehen, dass die Überzeugungen, die Vorerfahrungen und das Wissen der Studierenden insgesamt und auch im Vergleich der Erhebungszeitpunkte differiert. Sowohl biographische und schulische Vorerfahrungen als auch konkrete Erfahrungen in Praxisphasen in den unterschiedlichen Schulen müssen für die hier untersuchten Studierenden

als different angenommen werden. Ebenso kann davon ausgegangen werden, dass sich kollektive Gruppenüberzeugungen in den hier anvisierten Gruppen (bisher) nicht ausgebildet haben, da es sich nicht um verbindliche, feste Gruppen handelt, die in einem regelmäßigen Austausch stehen und auf eine gemeinsame Erfahrungsbasis zurückgreifen können.

- (2) Mit Verweis auf die Ausführungen zum Konstrukt der Überzeugungen, dessen Überschneidungen und Abgrenzungen zu Begriffen wie Wissen, Einstellungen oder auch Meinungen, wird in dem Verfahren der Fokusgruppe eine dem Forschungsinteresse adäquate Methode gesehen, ebendiese Überzeugungen von Lehramtsstudierenden zu erheben. Dabei stützt die innerhalb der Methode Fokusgruppe vorgenommene Beachtung der Gruppeninteraktionen selbst im Sinne einer Beachtung der jeweiligen Begründung der Positionen in der Diskussion die Entscheidung für die Erhebungsmethode, da über die Methode selbst Überzeugungen geradezu herausgefordert werden. Indem die Teilnehmer ihre Perspektive in die Diskussion einbringen und in der Auseinandersetzung mit anderen begründen, werden Überzeugungen erkennbar.
- (3) Weiterhin findet die thematische Fokussierung der vorliegenden Arbeit im Gruppenerhebungsverfahren Fokusgruppe ihre methodische Entsprechung. Die Methode erlaubt bzw. verlangt eine thematische Fokussierung und eine gezielte Initiierung der Diskussion über einen Stimulus, wie dies für die Studie vorgesehen ist.
- (4) Ebenso ermöglichen die Auswahlkriterien für Fokusgruppen eine gezielte Umsetzung des Erkenntnisinteresses: die Eignung der potenziellen Teilnehmer\*innen wird in Fokusgruppen thematisch begründet (Student\*innen im Lehramt in der Auseinandersetzung mit Kooperation in inklusiven Kontexten) und die Teilnehmer werden als Elemente einer bestimmten Grundgesamtheit (Lehramtsstudium) angesehen.

In der Wahl der Erhebungs- und Auswertungsmethode zeigt sich immer auch eine Limitierung der jeweiligen Forschungsperspektive. Denn auch wenn die Gruppendynamik in Fokusgruppen in Hinblick auf die Entwicklung und Differenzierung der Perspektive des Einzelnen eine Rolle spielt, finden gruppendynamische Prozesse oder mögliche Gruppenüberzeugungen über die Analyse der

Interaktionen bzw. eine Sequenzanalyse sowohl in der Erhebungsmethode Fokusgruppe als auch in der Auswertungsmethode der qualitativen Inhaltsanalyse keine Beachtung. Damit kommt der Dynamik der Gruppe für die jeweiligen Schwerpunktsetzungen und Auslassungen zwar eine Rolle zu, sie findet aber in der Auswertung keine gesonderte Beachtung. Die Forschungsperspektive der Arbeit liegt vielmehr in der Explikation von Überzeugungen zur Kooperation in inklusiven Kontexten in der gesamten thematischen Breite, wobei die Entwicklung und der Bezug der Teilnehmer\*innen aufeinander keine Beachtung finden.

Der Ablauf von Gruppenerhebungsverfahren ist nach Flick (2017) aufgrund der Dynamik in der Gruppe und auch der Zusammensetzung der Gruppe nicht in einem festen Schema darstellbar. In den meisten Fällen wird eine Diskussionsleitung eingesetzt, wobei je nach Forschungsparadigma unterschiedliche Vorgaben in Bezug auf Rolle und Aufgaben für diese definiert werden (Bohnsack, 2014; Flick, 2017; Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2013). Die Leitung kann dabei formal, thematisch und/oder in Bezug auf eine Steuerung der Dynamik eingenommen werden (Flick, 2017). Der Gesprächseinstieg wird häufig mit einer provozierenden Aussage begonnen, um einen Impuls bzw. Anreiz zur Diskussion zu schaffen. Eine thematische Steuerung kann die Diskussionsleitung über Einführung weiterer Fragen im Gesprächsverlauf gewährleisten.

Im Rahmen einer Vorstudie zur vorliegenden Arbeit, in der die Methode der Fokusgruppe mit einem Diskussionsimpuls erprobt wurde, konnte festgestellt werden, dass die Teilnehmer\*innen den Forscher weniger in seiner Rolle als Gesprächsleitung als vielmehr in seiner Rolle als Hochschuldozent sahen. Die im Rahmen der Studie durchgeführten Fokusgruppendifkussionen wurden deshalb nicht durch den Forscher selbst, sondern durch eine fachkundige studentische Mitarbeiterin durchgeführt. Diese wurde zuvor umfassend in die Methodik gruppenbezogener Erhebungsverfahren allgemein und in den Ablauf sowie die Strukturierung des Vorhabens im Konkreten eingeführt.

Als Einstiegsimpuls und Diskussionsanlass wurde ein Zitat aus der Fachliteratur genutzt. Es handelte sich dabei um ein Zitat einer Lehrerin aus einem Forschungsprojekt<sup>14</sup>: „... das funktioniert nur im Team. Weil da doch noch einmal vermehrt andere Schwierigkeiten auf einen zukommen, die man vielleicht auch

---

<sup>14</sup> Das Zitat stammt aus der Masterarbeit von Julia Böhme (2011), die kooperierende Lehrkräfte an der Grundschule Berg Fidel (heute Primusschule) in Münster interviewt hat. Zitiert nach Lütje-Klose und Urban (2014, S. 113).

alleine gar nicht lösen kann.“ (Lütje-Klose & Urban, 2014, S. 113) Das Zitat wurde für den Einsatz als Einstiegsimpuls, der den Gruppen auch schriftlich zur Verfügung stand, durch eine Erläuterung des Kontextes erweitert, indem die Partikel „da“ als inklusiver Kontext definiert wurde.

Die Auswahl des Einstiegsimpulses erfolgte begründet mit folgenden Überlegungen:

- Der Impuls entstammt der schulischen Praxis und macht damit die Relevanz der Thematik Kooperation für ebendiese Praxis deutlich.
- Die zitierte Lehrkraft bezieht sich auf einen inklusiven Kontext. Ebendieser Kontext wird in der vorliegenden Studie fokussiert.
- Die zitierte Lehrkraft weist auf die Notwendigkeit von Kooperation bzw. Teamarbeit für inklusive Kontexte hin.
- Der Bezug auf einen inklusiven Kontext richtet die Aufmerksamkeit der Teilnehmer\*innen der Diskussion auf eine veränderte Schul- und Unterrichtspraxis, die sich überwiegend von den eigenen schulischen Erfahrungen als Schüler\*in unterscheidet.

Nach der Initiierung des Einstiegsimpulses überließ die Leitung den Teilnehmer\*innen die Diskussion und wahrte inhaltliche Neutralität und Zurückhaltung. Zentrale Diskussionspunkte wurden notiert und ggf. Rückfragen zu unklaren Äußerungen einzelner Teilnehmer\*innen gestellt. Im zweiten Teil der Diskussion wurden weitere, noch nicht berücksichtigte Schwerpunkte durch die Diskussionsleitung eingebracht, soweit diese noch nicht in der selbstläufigen Diskussion zum Tragen gekommen waren. Diese Fragen sollten sicherstellen, dass neben den Schwerpunkten, die die einzelnen Gruppen durch das Gebot der Selbstläufigkeit in den Diskussionen setzen konnten, die für den Forschungsprozess wichtigen Themen umfassend behandelt wurden und damit auch eine Vergleichbarkeit der Diskussionen gesichert werden konnte.

Sämtliche Diskussionen wurden mit einem digitalen Audio-Aufnahmegerät aufgenommen. Hierüber wurden die Teilnehmer\*innen zu Beginn der Diskussion informiert und ihr Einverständnis eingeholt. Ebenso wurde die Methode der Gruppenerhebungsverfahren allgemein und das geplante Vorgehen für die Gruppe erläutert.

## 7.4 Sampling

Zur Beantwortung der Forschungsfrage wurden Lehramtsstudierende der Westfälischen Wilhelms-Universität (WWU) in den Blick genommen. Die WWU gehört mit rund 10.000 Studierenden im Lehramt<sup>15</sup> zu den großen Standorten der ersten Phase der Lehrerbildung in Deutschland. Das Lehramtsstudium besteht aus zwei Phasen: Dem Bachelorstudium (BA) und dem Master of Education (MEd). Die angebotenen Bachelor-Studiengänge qualifizieren für die Masterstudiengänge der unterschiedlichen Schulformen: Grundschulen (G), Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschulen (HRSGe), Gymnasien und Gesamtschulen (GymGe) und Berufskollegs (BK). Ein Studiengang für das Lehramt für Sonderpädagogik wird am Standort Münster nicht angeboten (Westfälische Wilhelms-Universität, 2019a).

Praxisphasen im Lehramtsstudium sind am Standort Münster systematisch in den Studienverlauf eingebaut. Im Bachelorstudium müssen ein Eignungs- und Orientierungspraktikum (EOP) sowie ein Berufsfeldpraktikum (BFP) und im Masterstudium ein Praxissemester (PS) absolviert werden. Das Eignungs- und Orientierungspraktikum wird in der Regel im ersten Studienjahr absolviert, das Berufsfeldpraktikum meist im zweiten oder dritten Studienjahr im Bachelor. Im ersten oder zweiten Studienjahr im Masterstudium folgt dann das Praxissemester (Westfälische Wilhelms-Universität, 2019b).

Konkret wurden für die hier beschriebene Studie Lehramtsstudierende zu verschiedenen Zeitpunkten ihres Bachelor- und Masterstudiums mit Blick auf die Praxisphasen des Eignungs- und Orientierungspraktikums sowie des Praxissemesters im Sinne des bereits beschriebenen Längsschnittdesigns herangezogen.

Insgesamt wurden 14 Fokusgruppendifkussionen mit Gruppen von fünf bis sieben Teilnehmer\*innen im Zeitraum zwischen Mai 2017 und Juli 2019 durchgeführt. Die nachfolgende Tabelle gibt einen systematischen Überblick über die Erhebungen zu den drei Zeitpunkten.

---

<sup>15</sup> Nach interner Studiengangsstatistik der WWU Münster im WS 2018/2019 mit Stand vom 30.11.2018 werden 7.156 Studierende im LA Bachelor und 2.917 Studierende im LA Master angegeben.

EZ	Datum der Erhebung	Uhrzeit	Länge	Teilnehmerzahl (w/m)	Studiengänge der TN	Bezeichnung der Audio-datei
1	12.05.2017	11.00	1:01:18	6 (4w, 2m)	Gym/Ges (4) HRSGe (2)	GD1_KH1_120517_1100
1	15.05.2017	08.30	1:08:09	6 (6w)	Gym/Ges (5) HRSGe (1)	GD1_KH1_150517_0830
1	15.05.2017	10.30	1:00:29	7 (6w, 1m)	Gym/Ges (4) HRSGe (3)	GD1_KH1_150517_1030
1	15.05.2017	14.00	1:10:46	6 (5w, 1m)	Gym/Ges (6)	GD1_KH1_150517_1400
1	15.05.2017	16.00	0:52:41	5 (4w, 1m)	Gym/Ges (4) Grund (1)	GD1_KH1_150517_1600
2	13.10.2017	14.00	1:13:54	7 (5w, 2m)	Gym/Ges (6) HRSGe (1)	GD2_KH1_131017_1400
2	19.10.2017	16.00	0:54:58	5 (5w)	Gym/Ges (5)	GD2_KH1_191017_1600
2	19.10.2017	18.00	1:02:59	6 (5w, 1m)	Gym/Ges (5) HRSGe (1)	GD2_KH1_191017_1800
2	01.02.2018	16.00	1:04:04	5 (3w, 2m)	Gym/Ges (4) HRSGe (1)	GD2_KH1_010218_1600
2	02.02.2018	14.00	1:11:13	6 (6w)	Gym/Ges (2) HRSGe (3) Grund (1)	GD2_KH1_020218_1400
3	14.02.2019	16.00	0:59:26	5 (5w)	HRSGe (3) Gym/Ges (1) BK (1)	GD_PS_140219_1600
3	14.02.2019	18.00	1:07:19	6 (6w)	Grund (6)	GD_PS_140219_1800
3	15.07.2019	09.00	0:55:41	6 (6w)	Gym/Ges (4) HRSGe (1)	GD_PS_180719_1400
3	15.07.2019	12.00	0:59:50	5 (5w)	Grund (5)	GD_PS_190719_1000

Tabelle 1: Überblick über die durchgeführten Gruppendiskussionen zu den drei Erhebungszeitpunkten

Zu einem ersten Erhebungszeitpunkt (EZ1) wurden fünf Diskussionen in Form von Fokusgruppen mit insgesamt 30 BA-Studierenden vor Beginn eines Vorbereitungsseminars zum Eignungs- und Orientierungspraktikum (EOP) durchgeführt, um zunächst einmal einen Einblick in die (vorgelagerten) Überzeugungen

von Studienanfänger\*innen des Lehramts in Bezug auf die Kooperation (in inklusiven Kontexten) zu bekommen. Die Studierenden befanden sich überwiegend in ihrem ersten Studienjahr am Beginn ihres Studiums. 24 von 30 Teilnehmer\*innen gaben zum Erhebungszeitpunkt 1 (Mai 2017) an, im 2. Fachsemester zu studieren (2 Teilnehmer\*innen befanden sich im 6., 4 Teilnehmer\*innen im 8. Fachsemester). Der überwiegende Teil der Teilnehmer\*innen gab an, das Lehramt für das Gymnasium bzw. die Gesamtschule zu studieren (23), 6 Teilnehmer\*innen studierten im Studiengang für das Lehramt an Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschulen, eine Teilnehmerin befand sich im Studiengang für das Lehramt an Grundschulen. Das Durchschnittsalter der Teilnehmer\*innen lag zum Erhebungszeitpunkt 1 bei 22 Jahren, in einer Spanne von 19 bis 38 Jahren und einer Standardabweichung von 3,85 Jahren ( $M=22$ ;  $SD=3,85$ ).

Der zweite Erhebungszeitpunkt (EZ2) wurde dann mit der gleichen Teilnehmer\*innengruppe nach Absolvieren der schulischen Praxisphase (Oktober 2017 bzw. Februar 2018) gesetzt. Eine Teilnehmerin konnte krankheitsbedingt nicht an der Diskussion zum Erhebungszeitpunkt 2 teilnehmen, weshalb sich die Teilnehmer\*innenzahl auf 29 reduzierte. Das Durchschnittsalter (22 Jahre), die Alterspanne (19 bis 38 Jahre) und die Standardabweichung (3,85) werden aus Erhebungszeitpunkt 1 übernommen, da es sich um die gleiche Teilnehmer\*innengruppe handelt.

Zur weiteren Kontrastierung wurden zum dritten Erhebungszeitpunkt (EZ3) Studierende im Master of Education nach Absolvieren des Praxissemesters herangezogen. Dieser Erhebungszeitpunkt am Ende des Studiums und nach einer zeitlich intensiveren Praxisphase (fünf Monate) ermöglicht einen Einblick, ob und ggf. wie sich Überzeugungen von Studierenden zur Kooperation im Studienverlauf ausdifferenzieren. Die Teilnehmer\*innen der Studie befanden sich zum Zeitpunkt der Diskussion im zweiten bzw. dritten Fachsemester des Masters of Education (10 Studierende befanden sich im 2. Fachsemester, 11 Studierende im 3. Fachsemester und eine Studentin im 4. Fachsemester). Fünf Teilnehmer\*innen gaben an, das Lehramt für Gymnasien und Gesamtschulen anzustreben, fünf Teilnehmer\*innen befanden sich im Studiengang für das Lehramt an Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschulen. 11 Teilnehmer\*innen gaben das Lehramt für Grundschulen als Studienziel an, eine Studentin das Lehramt für das Berufs-

kolleg. Das Durchschnittsalter der Teilnehmer\*innen lag zum Erhebungszeitpunkt 3 bei 25,7 Jahren, in einer Spanne von 23 bis 41 Jahren und einer Standardabweichung von 3,79 Jahren ( $M = 25,7$ ;  $SD = 3,79$ ).

## 7.5 Datenaufbereitung

Die Datenaufbereitung erfolgte über die Verschriftlichung der Gruppendiskussionen. Dabei wurde das gesamte Audiomaterial, in diesem Fall 14 Fokusgruppendifkussionen, wörtlich transkribiert. Die Transkription unterlag dabei festgelegten Transkriptionsregeln. Für diese Arbeit wurden die Transkriptionsregeln von Bohnsack (Bohnsack, 2014) herangezogen.

(.)	Pause bis zu 1 Sekunde
(2)	Pause länger als eine Sekunde, Anzahl der Sekunden, die eine Pause dauert
nein	betont
<b>nein</b>	laut (in Relation zur üblichen Lautstärke der Sprecherin/des Sprechers)
°nee°	sehr leise (in Relation zur üblichen Lautstärke der Sprecherin/des Sprechers)
.	stark sinkende Intonation (wie z. B. am Satzende üblich)
;	schwach sinkende Intonation
?	stark steigende Intonation
,	schwach steigende Intonation
Viellei-	Abbruch eines Wortes
Oh=nee	Wortverschleifung
Nei::n	Dehnung, die Häufigkeit vom : entspricht der Länge der Dehnung
(doch)	Unsicherheit bei der Transkription, schwer verständliche Äußerung
( )	Unverständliche Äußerung, die Länge der Klammer entspricht etwa der Dauer der unverständlichen Äußerung
((stöhnt))	Kommentare bzw. Anmerkungen zu parasprachlichen, nicht-verbaleen oder gesprächsexternen Ereignissen
@ja@	Lachend gesprochen
@(.)@	Kurzes Auflachen
@(3)@	3 Sek. Lachen

Tabelle 2: Zusammenstellung der Transkriptionsregeln in Anlehnung an Bohnsack (2014)

Ergänzt wurden diese durch einzelne Regeln, die für den Nachvollzug der gruppendynamischen Sprachprozesse in einer schriftlichen Analysegrundlage wichtig erschienen. Zum einen sollten Sprechüberlappung auch in der textlichen Grundlage sichtbar gemacht werden (Dresing & Pehl, 2017):

I: ... // ...//	Sprechüberlappung, der gleichzeitig gesprochene Text liegt innerhalb der //.
B: // ... // ...	

Tabelle 3: Ergänzende Transkriptionsregeln für die vorliegende Studie

Zum anderen sollte in der textlichen Grundlage zwischen Bejahung und Ablehnung unterschieden werden (Lamnek, 2010).

Mhm	Bejahung
Mhmh	Ablehnung

Tabelle 4: Ergänzende Transkriptionsregeln für die vorliegende Studie

Die Namen der Teilnehmer\*innen an den Fokusgruppen wurden durch Abkürzungen (Buchstaben) anonymisiert. Die den Teilnehmer\*innen zugeordneten Buchstaben wurden hinsichtlich des Geschlechts durch m/w ergänzt.

Für die Verschriftlichung der Diskussionen wurde das Transkriptionsprogramm f4-transkript herangezogen. Alle angefertigten Transkripte wurden durch zwei Personen hinsichtlich möglicher Fehler oder Verzerrungen korrigiert.

## 7.6 Auswertungsmethode: Qualitative Inhaltsanalyse

Die Datenauswertung wird mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse vorgenommen. Nach Kuckartz (2018) stellt

„die qualitative Inhaltsanalyse eine interpretative Form der Auswertung dar, hier werden Codierungen aufgrund von Interpretation, Klassifikation und Bewertung vorgenommen; die Textauswertung und -codierung ist hier also an eine menschliche Verstehens- und Interpretationsleistung geknüpft“ (S. 27).

Kuckartz (2018) beschreibt drei Methoden kategorienbasierter Analyse: die inhaltlich strukturierende, die evaluative und die typenbildende. Im Sinne des Forschungsinteresses und der Forschungsfrage wird auf die Methode der inhaltlich strukturierenden Analyse zurückgegriffen, da hier die Identifizierung und Analyse von Kategorien und Fällen im Vordergrund steht. Mit Bezug auf das vorliegende Forschungsinteresse lässt sich mit dieser Form der Inhaltsanalyse die

Vielfalt der Überzeugungen und deren Differenzierung zu den unterschiedlichen Erhebungszeitpunkten darstellen.

Für die inhaltlich-strukturierende Form der Inhaltsanalyse wird von Kuckartz (2018) ein zirkulärer Ablauf, gegliedert in sieben Phasen, entwickelt. Die inhaltlich strukturierende Analyse wird für die drei Erhebungszeitpunkte (EZ1, EZ2, EZ3) getrennt durchgeführt und anschließend auf inhaltlicher Ebene im Vergleich der Erhebungszeitpunkte kontrastiert. Der erste Erhebungszeitpunkt (vor Seminar und Praxisphase) soll die grundlegenden Denkmuster der Studierenden in Bezug auf Kooperation in inklusiven Kontexten und damit den Ausgangspunkt der Studie erheben. Hieran werden dann die Ergebnisse der Erhebungszeitpunkte 2 und 3 (nach unterschiedlichen Praxisphasen) kontrastiert. Diese Analyse zielt damit auf mögliche Veränderungen und Differenzierungen der Perspektive von Lehramtsstudierenden auf ein Sprechen über Kooperation mit Bezug auf schulische Praxisphasen.

### ***Ablauf der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse und Konkretisierung für die vorliegende Studie***

Der Ablauf der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse ist nach Kuckartz (2018) in sieben Phasen gegliedert, die detailliert vorgestellt werden. Neben der Vorstellung der Phasen wird die konkrete Umsetzung und Ausgestaltung für das vorliegende Forschungsvorhaben erläutert.

**Phase 1** beginnt mit der initiierenden Textarbeit, in der die Daten unter Berücksichtigung der Forschungsfrage gelesen und für das Forschungsinteresse wichtige Textpassagen markiert und entsprechende Notizen bzw. Memos angefertigt werden. Daneben werden auch erste Fallzusammenfassungen erstellt. Mit diesem Vorgehen wird ein erster Überblick über die formale und inhaltliche Struktur der Datenbasis ermöglicht (Kuckartz, 2018).

Die initiierende Textarbeit wurde für das vorliegende Datenmaterial (die Transkripte der Gruppendiskussionen) zunächst an einer gedruckten Version über handschriftliche Kommentare vorgenommen. Dabei werden Abschnitte zusammengefasst und paraphrasiert, sowie thematische Abläufe für die einzelnen Diskussionen erstellt. Vor dem Hintergrund des Forschungsinteresses werden einzelne Passagen mit entsprechenden Memos versehen.

Auf der Grundlage des Forschungsinteresses, der Forschungsfrage, der initiierenden Textarbeit und des theoretischen Rahmens wird in **Phase 2** einer qualitativen

Inhaltsanalyse ein thematisches Kategoriensystem erstellt. Über die jeweiligen Kategorien und Subkategorien wird eine inhaltliche Strukturierung der Daten erzeugt, wobei sich die Auswertungskategorien häufig aus Themen und Subthemen speisen (Kuckartz, 2018). Ein erstes Kategoriensystem lässt sich damit aus dem theoretischen Bezugsrahmen und einer intensiven Auseinandersetzung mit der Datengrundlage generieren. In den Daten selber können sich nämlich weitere Themen eröffnen, die zunächst „ähnlich wie beim offenen Codieren der Grounded Theory“ (Kuckartz, 2018, S. 101) mit entsprechenden Kurzbezeichnungen festgehalten werden. Inwiefern diese aus den Daten generierten Themen Relevanz für die Analyse erhalten, zeigt sich im ersten Analyseprozess, in dem 10 – 25% des Materials in Hinblick auf die thematischen Kategorien überprüft wird. Die Entwicklung des Kategoriensystems sollte in enger Verbindung zu den Fragestellungen und Zielen des Projekts gebildet werden (Kuckartz, 2018).

Mit Blick auf die Fragestellung und das Erkenntnisinteresse der Arbeit wurde für das vorliegende Datenmaterial auf das theoriebasierte Ebenenmodell nach Reiser et al. (1986) zurückgegriffen, welches eine thematische Systematisierung von Kooperation ermöglicht. Die Autor\*innen beschreiben die Kooperation als Zusammenspiel der individuellen, interpersonellen und institutionellen Ebene, die insgesamt von kulturell-gesellschaftlichen Rahmenbedingungen beeinflusst werden. Mit Bezug auf Reiser et al. (1986) stellen Lütje-Klose und Urban (2014) die individuelle, die interaktionelle, die sachbezogene, die institutionelle und die kulturell-gesellschaftliche Ebene als bedeutsam für eine inter- und intraprofessionelle Kooperation in inklusiven Settings heraus (ausführlich dazu siehe Kapitel 3). Das Ebenenmodell der Kooperation stellt die Grundlage des deduktiven (thematisch orientierten) Kategoriensystems der vorliegenden Studie dar:

	Kategorie	Definition
1	Individuelle Ebene	In diese Kategorie fallen Aussagen zu individuellen Bereitschaften und Kompetenzen von Akteuren für die Kooperation (in inklusiven Settings)
2	Interaktionelle Ebene	In diese Kategorie fallen Aussagen zur Interaktion, zu Kommunikationsprozessen und zu den Kooperationsbeziehungen (Austausch, Synchronisation, arbeitsteilige Kooperation und Ko-konstruktion) mit den beteiligten Akteur*innen in Kooperationen für inklusive Settings

	Kategorie	Definition
3	Sachbezogene Ebene	In diese Kategorie fallen Aussagen zur Binnenstruktur des inklusiven Unterrichts und des schulischen Unterstützungsangebots, innerhalb derer die Person selbst das Sachproblem des produktiven Umgangs mit der Heterogenität der Lerngruppe und auch der Heterogenität der Fachpersonen bewältigen.
4	Institutionelle Ebene	In diese Kategorie fallen Aussagen zu institutionellen Rahmenbedingungen und Strukturen für die Kooperation in inklusiven Settings.
5	Kulturell-gesellschaftliche Ebene	In diese Kategorie fallen Aussagen zur gesellschaftlichen Akzeptanz inklusiver Zielsetzungen und deren Verwirklichung in Form von Kooperation.

*Tabelle 5: Deduktives Kategoriensystem der Studie in Anlehnung an das Ebenen-Modell der Kooperation (Lütje-Klose und Urban, 2014)*

Für die vorliegenden Daten wurde eine Codierung auf dem oben beschriebenen Grad der Differenzierung (Zuordnung zu 5 Hauptkategorien) für zwei Diskussionen je Erhebungszeitpunkt (insgesamt für 6 Diskussionen) durchgeführt. Das bis zu diesem Punkt codierte Material wurde in Phase 2 über die Zuordnung zu den angeführten Hauptkategorien hinaus konsensuell bearbeitet und in der diskursiven Auseinandersetzung induktiv weiter differenziert. Dazu wurde das durch den Forscher nach den aufgeführten Haupt-Kategorien codierte Material zunächst durch eine zweite Codiererin konsensuell geprüft.

Vor dem Hintergrund der diskursiven Auseinandersetzung der beiden Codierer\*innen ließ sich neben der Prüfung einer intersubjektiven Nachvollziehbarkeit zudem im Material in allen drei Erhebungszeitpunkte eine erste induktive Subkategorisierung herausarbeiten. So konnte festgestellt werden, dass die Aussagen zur Kooperation entweder allgemein auf Lehrkräfte oder andererseits auf die eigene Person bezogen wurden bzw. eine persönliche Involviertheit in den Aussagen beschrieben wurde. Eine weitere Differenzierung zeigte sich darin, dass sich die Aussagen auf konkrete persönliche Erfahrungen (in EZ1 außerhalb des Studiums, in EZ2 und EZ3 in den Praxisphasen) bezogen, andererseits aber auch Aussagen zur Kooperation ohne einen direkten Erfahrungsbezug geäußert wurden. Daneben konnte eine weitere Unterscheidung in rein beschreibenden Aussagen bzw. in Bewertungen derselben gefunden werden. Da diese drei Differenzierungen mit Blick auf die Fragestellung der Arbeit und die theoretischen Bezüge zum Konstrukt der Überzeugungen Relevanz entfalten, wurden diese als

induktive Sub-Kategorien aufgenommen. Weiterhin ergaben sich in der Auseinandersetzung mit dem Material drei weitere induktiv erhobene Perspektiven, für die sich im Ebenenmodell und damit im deduktiv erarbeiteten Kategoriensystem keine Zuordnung finden ließ. Erstens benannten die Teilnehmer\*innen in den Diskussionen Alternativen zur Kooperation, zweitens wurden in Codings mögliche relevante Akteur\*innen in der Kooperation aufgezählt und drittens zeigten sich in Codings bestimmte Referenzen, auf die sich Studierende in ihren Aussagen bezogen. Diese induktiv erhobenen Auffälligkeiten im Material selbst wurden als Hauptkategorien ergänzt.

Zudem konnte festgestellt werden, dass die deduktive Kategorie 5 „kulturell-gesellschaftliche Ebene“ in dem bis dahin kategorisierten Material nicht gefunden werden konnte. Um dies jedoch für das gesamte Material prüfen zu können, verblieb die Kategorie zunächst im Kategoriensystem.

Das erste deduktive Kategoriensystem wurde somit um induktive Kategorien aus einer (auch diskursiven) Auseinandersetzung mit dem Material erweitert:

Nr.	Kategorie	Definition
1	Individuelle Ebene	In diese Kategorie fallen Aussagen zu individuellen Bereitschaften und Kompetenzen von Akteuren für die Kooperation (in inklusiven Settings)
1.1	Persönlicher Bezug	...mit Bezug auf die eigene Person (bzw. auch die Beschreibung der persönlichen Involviertheit)
1.1.1	Mit Erfahrungsbezug	...mit Bezug auf Erfahrungen (auch außerhalb des Studiums (EZ1) oder in der Praxisphase (EZ2 und EZ3))
1.1.1.1	Bewertet	...die die Kooperation bewerten
1.1.1.2	Neutral	...die die Kooperation ohne Bewertung beschreiben.
1.1.2	Ohne Erfahrungsbezug	...die die Kooperation ohne einen Bezug zu Erfahrungen (auch außerhalb des Studiums (EZ1) oder in der Praxisphase (EZ2 und EZ3))
1.2	Lehrkräfte allgemein	...mit Bezug auf Lehrkräfte allgemein
1.2.1	Mit Erfahrungsbezug	...mit Bezug auf Erfahrungen (auch außerhalb des Studiums (EZ1) oder in der Praxisphase (EZ2 und EZ3))
1.2.1.1	Bewertet	...die die Kooperation bewerten
1.2.1.1	Neutral	...die die Kooperation ohne Bewertung beschreiben
1.2.2	Ohne Erfahrungsbezug	...die die Kooperation ohne einen Bezug zu Erfahrungen (auch außerhalb des Studiums (EZ1) oder in der Praxisphase (EZ2 und EZ3))

Nr.	Kategorie	Definition
2	Interaktionelle Ebene	In diese Kategorie fallen Aussagen zur Interaktion, zu Kommunikationsprozessen und zu den Kooperationsbeziehungen (Austausch, Synchronisation, arbeitsteilige Kooperation und Ko-konstruktion) mit den beteiligten Akteur*innen in Kooperationen für inklusive Settings
2.1	Persönlicher Bezug	...mit Bezug auf die eigene Person (bzw. auch die Beschreibung der persönlichen Involviertheit)
2.1.1	Mit Erfahrungsbezug	...mit Bezug auf Erfahrungen (auch außerhalb des Studiums (EZ1) oder in der Praxisphase (EZ2 und EZ3))
2.1.1.1	Bewertet	...die die Kooperation bewerten
2.1.1.2	Neutral	...die die Kooperation ohne Bewertung beschreiben.
2.1.2	Ohne Erfahrungsbezug	...die die Kooperation ohne einen Bezug zu Erfahrungen (auch außerhalb des Studiums (EZ1) oder in der Praxisphase (EZ2 und EZ3))
2.2	Lehrkräfte allgemein	...mit Bezug auf Lehrkräfte allgemein
2.2.1	Mit Erfahrungsbezug	...mit Bezug auf Erfahrungen (auch außerhalb des Studiums (EZ1) oder in der Praxisphase (EZ2 und EZ3))
2.2.1.1	Bewertet	...die die Kooperation bewerten
2.2.1.1	Neutral	...die die Kooperation ohne Bewertung beschreiben
2.2.2	Ohne Erfahrungsbezug	...die die Kooperation ohne einen Bezug zu Erfahrungen (auch außerhalb des Studiums (EZ1) oder in der Praxisphase (EZ2 und EZ3))
3	Sachbezogene Ebene	In diese Kategorie fallen Aussagen zur Binnenstruktur des inklusiven Unterrichts und des schulischen Unterstützungsangebots, innerhalb derer die Person selbst das Sachproblem des produktiven Umgangs mit der Heterogenität der Lerngruppe und auch der Heterogenität der Fachpersonen bewältigen.
3.1	Persönlicher Bezug	...mit Bezug auf die eigene Person (bzw. auch die Beschreibung der persönlichen Involviertheit)
3.1.1	Mit Erfahrungsbezug	...mit Bezug auf Erfahrungen (auch außerhalb des Studiums (EZ1) oder in der Praxisphase (EZ2 und EZ3))
3.1.1.1	Bewertet	...die die Kooperation bewerten
3.1.1.2	Neutral	...die die Kooperation ohne Bewertung beschreiben.
3.1.2	Ohne Erfahrungsbezug	...die die Kooperation ohne einen Bezug zu Erfahrungen (auch außerhalb des Studiums (EZ1) oder in der Praxisphase (EZ2 und EZ3))
3.2	Lehrkräfte allgemein	...mit Bezug auf Lehrkräfte allgemein
3.2.1	Mit Erfahrungsbezug	...mit Bezug auf Erfahrungen (auch außerhalb des Studiums (EZ1) oder in der Praxisphase (EZ2 und EZ3))

Nr.	Kategorie	Definition
3.2.1.1	Bewertet	...die die Kooperation bewerten
3.2.1.1	Neutral	...die die Kooperation ohne Bewertung beschreiben
3.2.2	Ohne Erfahrungsbezug	...die die Kooperation ohne einen Bezug zu Erfahrungen (auch außerhalb des Studiums (EZ1) oder in der Praxisphase (EZ2 und EZ3))
4	Institutionelle Ebene	In diese Kategorie fallen Aussagen zu institutionellen Rahmenbedingungen und Strukturen für die Kooperation in inklusiven Settings.
4.1	Persönlicher Bezug	...mit Bezug auf die eigene Person (bzw. auch die Beschreibung der persönlichen Involviertheit)
4.1.1	Mit Erfahrungsbezug	...mit Bezug auf Erfahrungen (auch außerhalb des Studiums (EZ1) oder in der Praxisphase (EZ2 und EZ3))
4.1.1.1	Bewertet	...die die Kooperation bewerten
4.1.1.2	Neutral	...die die Kooperation ohne Bewertung beschreiben.
4.1.2	Ohne Erfahrungsbezug	...die die Kooperation ohne einen Bezug zu Erfahrungen (auch außerhalb des Studiums (EZ1) oder in der Praxisphase (EZ2 und EZ3))
4.2	Lehrkräfte allgemein	...mit Bezug auf Lehrkräfte allgemein
4.2.1	Mit Erfahrungsbezug	...mit Bezug auf Erfahrungen (auch außerhalb des Studiums (EZ1) oder in der Praxisphase (EZ2 und EZ3))
4.2.1.1	Bewertet	...die die Kooperation bewerten
4.2.1.1	Neutral	...die die Kooperation ohne Bewertung beschreiben
4.2.2	Ohne Erfahrungsbezug	...die die Kooperation ohne einen Bezug zu Erfahrungen (auch außerhalb des Studiums (EZ1) oder in der Praxisphase (EZ2 und EZ3))
5	Kulturell-gesellschaftliche Ebene	In diese Kategorie fallen Aussagen zur gesellschaftlichen Akzeptanz inklusiver Zielsetzungen und deren Verwirklichung in Form von Kooperation
6	Alternativen zur Kooperation	Kodiert werden Aussagen zu schulischen und unterrichtlichen Strukturen und Praktiken, die einen Umgang mit einer heterogenen Schülerschaft jenseits der Kooperation verschiedener Akteur*innen beschreiben.
7	Akteure in der Kooperation	Kodiert werden Aussagen, die die Akteure in der Kooperation für inklusive Kontexte aufzählen und beschreiben.
8	Referenz	Kodiert werden Referenzen, die für die Aussagen herangezogen werden.

Tabella 6: Deduktiv-induktives Kategoriensystem der Studie

Mit dem in Phase 2 grundgelegten Kategoriensystem wird die gesamte Datengrundlage nun in **Phase 3** sequenziell durchgearbeitet. Textabschnitte werden

dabei den entsprechenden Kategorien zugeordnet. Textpassagen, die für die Beantwortung der Fragestellung irrelevant sind, bleiben uncodiert. Kuckartz (2018) formuliert Codierregeln zur Bestimmung einer Codiereinheit, die auch der vorliegenden Arbeit zugrunde gelegt werden:

- „1. Es werden in der Regel Sinneinheiten codiert, jedoch mindestens ein vollständiger Satz.
2. Wenn die Sinneinheit mehrere Sätze oder Abschnitte umfasst, werden diese codiert.
3. Sofern die einleitende (oder zwischengeschobene) Interviewer-Frage zum Verständnis erforderlich ist, wird diese ebenfalls mitcodiert.
4. Beim Zuordnen der Kategorien gilt es, ein gutes Maß zu finden, wie viel Text um die relevante Information herum mitcodiert wird. Wichtigstes Kriterium ist, dass die Textstelle ohne den sie umgebenden Text für sich allein ausreichend verständlich ist.“ (S. 104)

Die Qualität des Codierprozesses und die Zuverlässigkeit der Codierungen wird über die Technik des konsensuellen Codierens gesichert. In Verfahren des konsensuellen Codierens wird dieselbe Datengrundlage parallel durch mindestens zwei Codierer\*innen codiert und die Ergebnisse der Codierungen anschließend übereinandergelegt. Dadurch werden Kategoriendefinitionen präziser gefasst und Beispiele hinzugefügt. Voraussetzung für diesen Prozess ist ein Kategoriensystem mit bereits möglichst präzise definierten Kategorien. Lässt sich keine Einigkeit herstellen, werden weitere Personen hinzugezogen.

„Anders als bei Fragen der Kodiererübereinstimmung im Rahmen quantitativer Inhaltsanalyse geht es hier also nicht primär um die Berechnung der Intercoder-Übereinstimmung, sondern um die Konsensfindung und die gewollte klärende Diskussion in der Gesamtgruppe.“ (Kuckartz, 2018, S. 105)

Auf der Basis des beschriebenen deduktiv-induktiven Kategoriensystems wurde in der vorliegenden Arbeit jeweils eine Diskussion pro Erhebungszeitpunkt (EZ 1-3) im Gesamten konsensuell codiert. Dabei wurden Übereinstimmungen und Abweichungen von den Codierer\*innen in den Blick genommen und diskutiert. Ziel war es, einen möglichst hohen Konsens in der Codierung zu erreichen und das Kategoriensystem in seinen Definitionen und Abgrenzungen auszuscharfen. Der konsensuelle Prozess wurde mit dem Analyseprogramm *f4-analyse* vorgenommen. Mit dem Programm können mehrere Codierungen eines Textes übereinan-

dergelegt werden und Übereinstimmungen bzw. Abweichungen visualisiert werden. Unklare bzw. abweichende Codierstellen wurden unter den beiden Codierer\*innen diskutiert und gelöst. Auf der Grundlage der Diskussionen konnten zudem die Kategoriendefinitionen weiter geschärft werden. Unklare Passagen wurden darüber hinaus mit einem weiteren fachkundigen Kollegen Dr. David Rott diskutiert und eingeordnet. Zudem wurde exemplarisches Datenmaterial in einem Forschungskolloquium bei Prof. Dr. Christian Fischer diskutiert und in das Kategoriensystem eingeordnet.

Nach dem beschriebenen ersten Codierprozess findet eine Ausdifferenzierung der noch relativ allgemeinen Kategorien in **Phase 4**, der Zusammenstellung der Textstellen und in **Phase 5**, dem induktiven Bestimmen von Subkategorien am Material, statt. Aus der Liste der codierten Textstellen für eine Kategorie werden hier Subkategorien gebildet, geordnet und ggf. zu relevanten Dimensionen zusammengefasst. Anschließend werden diese auch definiert und mit Beispielen belegt. Die Perspektive für die Auswahl bildet dabei immer das Forschungsinteresse: Was soll erforscht werden? Welcher Differenzierungsgrad ist notwendig? Bei der Bildung von Subkategorien gilt „das Kriterium der Sparsamkeit und Überschaubarkeit: (...) Je größer die Zahl der Subkategorien, desto präziser müssen die Definitionen sein, desto größer die Anfälligkeit gegenüber falschen Codierungen“ (Kuckartz, 2018, S. 108).

Im vorliegenden Datenkorpus wurde diese beschriebene induktive Kategorienbildung (**Phase 5**) in mehreren Teilschritten vollzogen. In Sub-Sub-Kategorien, die zehn oder mehr Codings enthielten, wurden die Einzelcodings zunächst paraphrasiert und in einem zweiten Schritt thematisch geordnet. So entstanden innerhalb der bestehenden Sub-Sub-Kategorien (aus Phase 2) weitere Differenzierungen bzw. Sub-Sub-Sub-Kategorien. Dieser Analyseprozess wurde für das gesamte Material aus EZ 3 vorgenommen, da vor dem Hintergrund der bis dahin erfolgten Auseinandersetzung mit dem Material für diesen Erhebungszeitpunkt der höchste Differenzierungsgrad in den Aussagen angenommen wurde. Das so differenzierte Kategoriensystem bildete dann die Grundlage für Phase 6.

Innerhalb einer inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse wird nach der beschriebenen Differenzierung in Phase 5 in einem zweiten Codierprozess das gesamte codierte Material mit dem ausdifferenzierten Kategoriensystem bearbeitet (**Phase 6**) (Kuckartz, 2018).

Aufgrund der Zielstellung einer längsschnittlichen Betrachtung der Daten in der vorliegenden Studie wurde versucht, einerseits über die induktiv-deduktive Kategorienbildung in Phase 5 und 6 eine Vergleichbarkeit für die drei Erhebungszeitpunkte zu gewährleisten. Deshalb wurde die Ausdifferenzierung des Kategoriensystems zunächst am Datenmaterial aus EZ 3 vorgenommen mit dem Ziel, diese induktiv-deduktive Differenzierung auf die beiden anderen Erhebungszeitpunkte zu übertragen. Andererseits war es angezeigt, einen offenen und sensiblen Umgang mit den Einzeldaten der drei Erhebungszeitpunkte zu gewährleisten. Der zunächst selektive Prozess der induktiv-deduktiven Kategorisierung für den EZ 3 machte ein sensibles Vorgehen für Phase 6 notwendig, da – trotz der grundsätzlichen Annahme, dass es sich bei den Daten aus drei Erhebungszeitpunkten um einen Gesamtkorpus handelt – nicht von einer gleichen inhaltlichen Schwerpunktsetzung in den Diskussionen und damit von einem „blinden“ Übertrag der Sub-Sub-Kategorien auf alle Erhebungszeitpunkte ausgegangen werden konnte. Damit sollte auch dem Grundprinzip qualitativer Forschung, der Offenheit gegenüber dem erhobenen Material Rechnung getragen werden. Aus diesem Grund wurden für EZ1 und EZ2 zunächst die Paraphrasierungen der Einzelcodings für die Sub-Sub-Kategorien vorgenommen, die mehr als zehn Codings enthielten. In einem zweiten Schritt wurde überprüft, ob die für EZ 3 induktiv erstellten Sub-Sub-Sub-Kategorien sich auch für die beiden anderen Erhebungszeitpunkte darstellen ließen. Für EZ2 zeigten sich hohe Übereinstimmungen in der Zuordnung in Sub-Sub-Sub-Kategorien. Für weitere, thematisch neue Codings wurden weitere Sub-Sub-Sub-Kategorien im EZ 2 gesetzt, nicht relevante Sub-Sub-Sub-Kategorien aus EZ3 wurden nicht für EZ 2 übernommen. Die Paraphrasierung der Codings aus EZ1 zeigte dagegen, dass für diesen Erhebungszeitpunkt eine andere induktive Sub-Sub-Sub-Kategorisierung erforderlich war. Diese zusätzliche Aufschlüsselung des **gesamten** Datenmaterials in weitere Sub-Sub-Sub-Kategorien wurde ebenfalls durch eine weitere Person hinsichtlich Plausibilität und Nachvollziehbarkeit geprüft, diskutiert und konsensuell festgeschrieben.

Die eigentliche Analyse findet dann in **Phase 7** statt. Bei inhaltlich strukturierenden Arbeiten stehen die Themen und Subthemen im Mittelpunkt der Analysetätigkeit. Hier lassen sich insgesamt sechs Formen der Auswertung unterscheiden:

- (1) Kategorienbasierte Auswertung entlang der Hauptkategorien
- (2) Analyse der Zusammenhänge zwischen den Subkategorien einer Hauptkategorie

- (3) Analyse der Zusammenhänge zwischen Kategorien
- (4) Kreuztabellen – qualitativ und quantifizierend
- (5) Konfigurationen von Kategorien untersuchen
- (6) Visualisierung von Zusammenhängen

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wurde sich für eine kategorienbasierte Auswertung entlang der Hauptkategorien entschieden. Diese Auswertung wurde für die drei Erhebungszeitpunkte zunächst getrennt voneinander realisiert. In einem zweiten Schritt wurden die Ergebnisse der einzelnen Erhebungszeitpunkte dann kontrastierend betrachtet und analysiert, um mögliche Veränderungen bzw. Differenzierungen in den Überzeugungen längsschnittlich nachweisen zu können.

## 8 Darstellung der Ergebnisse

Die Darstellung und Analyse der empirischen Daten erfolgt zunächst für jeden der drei Erhebungspunkte getrennt im Sinne dreier Querschnittsanalysen. Erst im Anschluss werden die drei Erhebungszeitpunkte im Sinne des oben beschriebenen Längsschnitts miteinander in Bezug gesetzt und verglichen.

Innerhalb der einzelnen Erhebungszeitpunkte erfolgt die Darstellung gemäß des erstellten Kategoriensystems, Abweichungen davon werden explizit hervorgehoben. Dazu wird die Ergebnisdarstellung zunächst in die Hauptkategorien nach Ebenen der Kooperation (individuelle, interaktionelle, sachbezogene und institutionelle Ebene) und dann auf der Sub-Ebene weiter nach Codings *mit persönlichem Bezug* bzw. *mit Bezug auf Lehrkräfte allgemein* unterteilt. Die unter die Sub-Sub-Ebene *mit Erfahrungsbezug* bzw. *ohne Erfahrungsbezug* wird das Material für die Darstellung der Ergebnisse dann ggf. weiter differenziert. Die unterhalb der Ebene des Erfahrungsbezug fallenden Sub-Sub-Sub-Kategorien werden differenziert innerhalb des jeweiligen Kapitels dargestellt, wenn die Anzahl der Codings ein solches Vorgehen erfordert bzw. ermöglicht. Als generelles Kriterium für eine weitere Differenzierung auf der benannten Ebene gilt zunächst mal eine Anzahl von zehn und mehr Codings innerhalb der Kategorie. Diese möglichen Differenzierungen über eine induktive bzw. im weiteren Verlauf auch deduktiv-induktive Kategorienbildung werden im Fließtext hervorgehoben und nicht nochmals über eine formelle Strukturierung des Kategoriensystem getrennt. Mit Blick auf das Datenmaterial wird dieses Vorgehen sowohl der komplexen Kategorisierung als auch dem Ziel einer Darstellung der Zusammenhänge gerecht. Eine weitere strukturelle Trennung der Daten in der Darstellung auf dieser Ebene würde zu einer Zerstückelung führen und damit ihre Aussagekraft möglicherweise eher reduzieren.

Die angestrebte Ergebnisdarstellung auf der Ebene der Sub-Sub-Kategorien (*mit persönlichem Bezug* bzw. *mit Bezug auf Lehrkräfte allgemein*) wird durch eine definitorische Einordnung der jeweiligen Kategorie eingeleitet. Darauf folgt die Darstellung der empirischen Ergebnisse auf dieser Ebene. Hier werden Codings sowohl paraphrasiert und zusammengefasst dargestellt, als auch über empirische Belege nachvollziehbar gemacht.

Die Reihenfolge der Darstellung der empirischen Daten folgt einer bewussten Schwerpunktsetzung, die sich aus dem Forschungsinteresse und der Auseinandersetzung mit den Daten im Rahmen der Codierung ergibt und sich damit ggf. von einer Reihenfolge, die sich aus dem Kategoriensystem selbst ergeben würde, abweichen kann (vgl. Kuckartz 2016). Die Begründung der Reihenfolge kann sich dabei sowohl aus der Anzahl der Codings als auch aus einer Sichtung der Einzelcodings unter verschiedenen Sub-Sub-Kategorien ergeben. Die Entscheidungskriterien werden im Darstellungsteil jeweils genannt.

Aus den dargestellten Ergebnissen der studentischen Aussagen auf der jeweiligen Ebene der Kooperation (individuell, interaktionell, sachbezogen, institutionell) zum jeweiligen Erhebungszeitpunkt (EZ 1-3) werden in einem nächsten, analysierenden Schritt die dahinterliegenden Überzeugungen von Studierenden auf der jeweiligen Ebene zum jeweiligen Erhebungszeitpunkt extrahiert. Hierzu ist zunächst mal eine Operationalisierung des Konstrukts Überzeugungen für den Rahmen dieser Arbeit notwendig.

Wie in Kapitel 4 dargestellt, entwickeln sich berufsbezogene Überzeugungen in der Auseinandersetzung mit dem Berufsfeld und dem berufsbezogenen Wissen und können somit auch als berufsbiographisch verinnerlichte Strukturen einer institutionalisierten Praxis angesehen werden (Reusser & Pauli, 2014; Terhart, 2007). Zwei Argumentationslinien begründen die in dieser Arbeit eingenommene Perspektive auf berufsbezogene Überzeugungen von Lehramtsstudierenden: Mit Bezug auf Woolfolk-Hoy et al. (2006) gelten die Erfahrungen als Schüler\*in als Einflussgröße für die Entwicklung berufsbezogener Überzeugungen, die sich bereits zu Beginn des Studiums zeigen. Daneben definierten Kunze und Hericks (2002) das Lehramtsstudium bereits als erste berufsbiographisch relevante Phase, in der eine Auseinandersetzung mit den Entwicklungsaufgaben des Lehrberufs notwendig und sinnvoll erscheine.

Wie oben dargestellt, können sich Überzeugungen durch Wissen und/oder Erfahrungen entwickeln. Eine Abgrenzung zwischen Überzeugungen und Wissen ist jedoch nicht eindeutig möglich (Fives & Buehl, 2012; Reusser & Pauli, 2014). Für den Rahmen dieser Arbeit werden berufsbezogene Überzeugungen von (angehenden) Lehrkräften als *bewertete* Aussagen zu schulischen und unterrichtlichen Kontexten und Bedingungen definiert, die *für wahr bzw. wertvoll gehalten* werden (Reusser & Pauli, 2014). Ein zentrales Kriterium für die Wertung einer

Aussage als Überzeugung zeigt sich damit in der positiven oder negativen Bewertung der Aussage. Die zugrundeliegenden Überzeugungen können bei Aussagen mit negativer Bewertung ggf. auch interpretativ erhoben werden. Daneben werden neutrale bzw. unbewertete Aussagen von Studierenden im Sinne einer Beschreibung (erlebter) Situationen aber als möglicher Einflussfaktor für die Entwicklung von Überzeugungen angesehen (Woolfolk-Hoy et al., 2006). Neutrale Beschreibungen schulischer und unterrichtlicher Kontexte stellen zwar keine Überzeugungen im engeren Sinne dar, können aber dazu beitragen, dass sich entsprechende Überzeugungen entwickeln und werden in dieser Arbeit als solche kodiert.

Da Überzeugungen sowohl durch Erfahrungen als auch durch Wissen gespeist werden (Woolfolk-Hoy et al., 2006), sollen die Begründungen bzw. Referenzen in den Aussagen Beachtung finden. Dies ist der Erkenntnis geschuldet, dass Lehrkräfte ihre Praxis mit unterschiedlichen Quellenbezügen begründen (Fives & Buehl, 2012). Eine Analyse der Quellenbezüge gibt damit wichtige Hinweise auf die (Entwicklung von) Überzeugungen im Professionalisierungsprozess. Neben der inhaltsbezogenen Codierung sind deshalb die Referenzen bzw. Begründungen, die für Aussagen angeführt werden, an dieser Stelle von Bedeutung. Die Codierung der Referenzen ermöglicht einen systematischen Einblick in die Quellenbezüge zu den unterschiedlichen Erhebungszeitpunkten. Berufsbezogenes Wissen wird im Unterschied zu Überzeugungen im Rahmen dieser Arbeit als neutrale, unbewertete Aussage mit einem Bezug auf externe, fachlich-wissenschaftliche und/oder weitere Quellen definiert. Wird eine durch externe, fachlich-wissenschaftliche Referenzen belegte (Wissens-)Aussage darüber hinaus allerdings von der Person bewertet, zeigt sich hierin ebenfalls eine Überzeugung.

Über die dargestellte Operationalisierung von Überzeugungen werden bewertete Aussagen von Studierenden als (Teil-) Aspekte von möglichen (dahinterliegenden) Überzeugungen gewertet und interpretiert. Wiederkehrende gleiche Aussagen bzw. ähnliche Aussagen gleichen Musters von Studierenden in den erhobenen Diskussionen werden als gemeinsame Überzeugungen bzw. Überzeugungsmuster interpretiert. Unbewertete Aussagen und Beschreibungen schulischer Situationen und Bedingungen im Rahmen der Diskussionen stellen der Operationalisierung folgend keine Überzeugungen dar, werden aber als mögliche Quellen für die Entwicklung von Überzeugungen gewertet. Innerhalb dieser diskursiven Auseinandersetzungen der Studierenden können auch inhaltlich konkurrierende

Überzeugungen sichtbar werden, die im Rahmen der Diskussionen nicht aufgelöst werden und deshalb auch in der Darstellung nebeneinandergestellt werden.

Neben der Darstellung der Aussagen entlang der Ebenen der Kooperation und der Analyse entsprechender Überzeugungen für die drei Erhebungszeitpunkte (EZ 1-3) werden in einem parallelen Schritt die Codings aus der induktiven Kategorie *Alternativen zur Kooperation* für die Erhebungszeitpunkte 1 und 2 dargestellt und analysiert. Diese Codings wurden induktiv aus der Auseinandersetzung mit dem Datenmaterial generiert, da sich in Aussagen der Lehramtsstudierenden auch Überlegungen zeigten, die sich jenseits einer Kooperation von Lehrkräften und auch weiteren Akteur\*innen nach alternativen Optionen des Umgangs einer Lehrkraft mit heterogenen Lerngruppen bewegten. Die induktive Kategorie *Alternativen zur Kooperation* wurde zum EZ 3 nicht nachgewiesen.

In einem von dem beschriebenen Verfahren der Erhebung von Überzeugungsmustern abgetrennten Schritt wird auch die induktiv erhobene Hauptkategorie *Referenzen* für die drei Erhebungszeitpunkte dargestellt und im Vergleich der Erhebungszeitpunkte 1-3 analysiert. Über diese Analyse wird die Frage geklärt, ob sich für die einzelnen Erhebungszeitpunkte bestimmte Referenzmuster in den Aussagen und Argumentationen der Studierenden zeigen und ob sich diese im Vergleich der Erhebungszeitpunkte verändern.

## 8.1 Darstellung und Analyse der Ergebnisse zum Erhebungszeitpunkt 1 (EZ1)

Der Erhebungszeitpunkt 1 (EZ 1) wurde zu Beginn eines Seminars zur Vorbereitung auf das Eignungs- und Orientierungspraktikum vor den eigentlichen Start der inhaltlichen Auseinandersetzung mit der Thematik Inklusion und Kooperation im Seminar gesetzt. Die Studierenden befanden sich – wie bereits dargestellt – überwiegend im 2. Semester im Bachelorstudium (Einzelheiten zum Sampling siehe Kapitel 7.4). Die Aussagen der Studierenden zur Kooperation zu diesem Erhebungszeitpunkt werden nun ebenenbezogen dargestellt und hinsichtlich dahinterliegender Überzeugungsmuster analysiert.

### 8.1.1 Individuelle Ebene der Kooperation zum EZ 1

In die Hauptkategorie *Individuelle Ebene* fallen der Definition nach solche Aussagen, die sich mit individuellen Bereitschaften und Kompetenzen von Akteur\*innen für die Kooperation in inklusiven Kontexten auseinandersetzen. Bereits in der Darstellung der Auswertungsmethode der qualitativen Inhaltsanalyse wurde die Generierung des deduktiv-induktiven Kategoriensystems dieser Arbeit in Hinblick auf einen persönlichen Bezug oder einen Bezug auf Lehrkräfte allgemein beschrieben. Innerhalb dieser induktiven Kategorienbildung wurde eine weitere induktiv gebildete Kategorie gefunden, in die Aussagen fallen, die einen expliziten Bezug zu eigenen Erfahrungen im Bereich Kooperation suchen. Die Kategorien *mit bzw. ohne Erfahrungsbezug* zeigen eine bzw. die fehlende Bezugnahme auf konkrete persönliche Erfahrungen in einer Kooperationspraxis an. In der ersten Analyse der Rohdaten im Rahmen der Kategorienbildung wird deutlich, dass diese persönliche Erfahrung zum EZ1 (auch) außerhalb der bisherigen Schulerfahrungen, in EZ2 und EZ3 in den vorgelagerten Praktikumserfahrungen liegt. Die Auswertung erfolgt nun entlang der Systematik dieser induktiv-deduktiven Kategorien.

#### 8.1.1.1 Aussagen von Studierenden zur individuellen Ebene der Kooperation zum EZ1

Eine Auswertung der rein quantitativen Verteilung der Codings auf der individuellen Ebene der Kooperation zum EZ1 zeigt an, dass die Studierenden zu diesem Erhebungszeitpunkt über nur wenige persönliche schulpraktische Erfahrungen in Bezug auf Kooperation verfügen bzw. diese hier nicht angesprochen werden und auch persönliche Bezüge im Sinne einer eigenen Involviertheit in Prozesse der Kooperation kaum geäußert werden. Mit Blick auf die individuelle Ebene der Kooperation zeigt sich folgende quantitative Verteilung der Codings:

Kategorie	Anzahl
Persönlicher Bezug	
- Mit Erfahrungsbezug	9
- Ohne Erfahrungsbezug	33

Kategorie	Anzahl
Lehrkräfte allgemein	
- Mit Erfahrungsbezug	7
- Ohne Erfahrungsbezug	19

Tabelle 7: Quantitative Verteilung der Codings zur individuellen Ebene der Kooperation zum EZ 1

Es zeigt sich, dass Studierende in den Diskussionen überwiegend Aussagen mit persönlichem Bezug oder mit Bezug auf Lehrkräfte allgemein, aber ohne Erfahrungsbezüge äußern. Diese Verteilung ist mit Blick auf den Zeitpunkt im Studium nicht weiter verwunderlich bzw. war dies im Rahmen dieser Erhebung erwartbar. Die bereits dargestellten statistischen Daten zu den Teilnehmer\*innen bestätigen, dass sich die Studierenden größtenteils im zweiten Fachsemester im Bachelor befinden und allein deshalb kaum bzw. keine schulpraktischen Erfahrungen im Rahmen ihres Studiums sammeln konnten. Von Interesse für den Rahmen der Arbeit sind aber gerade diese (möglicherweise auch vagen) Aussagen und die dahinterliegenden Überzeugungen bzw. Muster von Überzeugungen, da sie die Eingangsvoraussetzungen der Lehramtsstudierenden anzeigen, die es im Rahmen der Professionalisierung zu beachten gilt.

Die Darstellung auf der individuellen Ebene konzentriert sich deshalb zunächst auf die Kategorien ohne einen Erfahrungsbezug unter Beachtung der Sub-Kategorien *persönlicher Bezug* und *Lehrkräfte allgemein*. Ausgewählte Codings aus den jeweiligen Sub-Kategorien *mit Erfahrungsbezug* auf dieser Ebene werden in die Darstellung einbezogen. Zur Nachvollziehbarkeit werden diese innerhalb des Textes explizit gekennzeichnet.

### ***Aussagen zur individuellen Ebene der Kooperation mit persönlichem Bezug zum EZ 1***

Über eine induktive Kategorienbildung wurde für EZ1 folgende Sub-Sub-Sub-Kategorisierung für die individuelle Ebene der Kooperation mit persönlichem Bezug und ohne einen Erfahrungsbezug (insgesamt 33 Codings) herausgearbeitet: *Notwendigkeit/Mehrwert* (11), *Umsetzbarkeit* (7), *Kompetenzen* (9), *Perspektiven von Akteuren* (3) und *Bereitschaft* (3). Diese werden nun sukzessive dargestellt.

Unter der induktiven Kategorie *Notwendigkeit/Mehrwert* wurden Aussagen von Studierenden kodiert, die eine Notwendigkeit bzw. einen Mehrwert von Kooperation auf der individuellen Ebene mit persönlichem Bezug und ohne Erfahrungsbezug bewertend beschreiben.

Bezugnehmend auf den Einstiegsimpuls der Diskussion wird argumentiert, „*dass es für viele (.) überfordernd ist wenn sie da alleine mit zu tun haben*“ (GD1\_KH1\_120517\_1100, Absatz 308), „*dass man's nicht wie das Zitat schon sagt alleine kann*“ (GD1\_KH1\_150517\_1600, Absatz 212) und „*dass es nur im Team funktionieren kann*“ (GD1\_KH1\_120517\_1100, Absatz 308). Eine Notwendigkeit von Kooperation wird darüber begründet, dass eine von den Studierenden nicht näher definierte Situation nicht durch eine einzelne Person bewältigt werden kann. Der Grund bzw. der Ursprung der Überforderung bleibt in diesen Aussagen jedoch zunächst unklar.

Die in den angeführten Aussagen zu Tage tretende (zwingende) Notwendigkeit der Anwesenheit von und Unterstützung durch weiterer Personen bzw. darüber hinaus die angedeutete Kooperation mehrerer Personen („*nur im Team*“ (ebd.)) wird an anderer Stelle aber in Bezug auf die eigene Person bzw. die eigene Rolle in Frage gestellt bzw. relativiert:

*„Und trotzdem find ich kann man dem schon zustimmen dass es (.) im Team (.) ob's nun nur im Team funktioniert da würd ich sagen das Nur setz ich von mir aus in Klammern aber ansonsten ist es ja schon (.) so dass es im Team auf jeden Fall besser funktioniert. wir sind ja jetzt alle Gym-Ges Lehrämter, da ist das noch mal n bisschen anders, weil's ne weiterführende Schule ist, aber gerade zum Beispiel in ner Grundschule würd ich sagen (.) die wirklich noch Kleinen, da (.) wenn da so'n ADHS-Kind //?f: ja// zwischen ist oder so n ganz schlimmer Fall.“ (GD1\_KH1\_150517\_0830, Absatz 11)*

Die angeführte Argumentation eines „*besser*“ (ebd.) Funktionierens durch das Einsetzen eines Teams setzt ein generelles Funktionieren zunächst mal voraus. Aus der oben bereits angeführten Argumentation, die eine Kooperation in ihrer unhintergehbaren Notwendigkeit betont („*dass es nur im Team funktionieren kann*“ (GD1\_KH1\_120517\_1100, Absatz 308)) wird an dieser Stelle in der möglichen Kooperation eine qualitative Stufung, ein Mehrwert erkannt, ohne jedoch ein generelles Funktionieren schulischer Abläufe ohne Kooperation in Frage zu stellen. Eine Begründung dieser lediglich eingeschränkten Notwendigkeit von Kooperation wird erstens in der studierten Schulform („*wir sind ja jetzt alle*

*Gym-Ges Lehrämter*“ (ebd.)) gesucht, die in Kontrast zur Grundschule gesetzt wird. Daneben wird zweitens die Begründung einer tatsächlichen Notwendigkeit von Kooperation in der Anwesenheit von Schüler\*innen mit bestimmten Merkmalen gesucht. Wenn die angeführte Anwesenheit von einem „ADHS-Kind“ (ebd.) als Herausforderung für „*die wirklich noch Kleinen*“ (ebd.) in der Grundschule angenommen wird, kann wohl umgekehrt daraus geschlossen werden, dass sich diese Herausforderung für das Gymnasium nicht zeigt, da die Schüler\*innen hier im Umkehrschluss ‚größer‘ (im Vergleich zu den „*Kleinen*“ (ebd.)) bzw. übersetzt wohl eher älter sind oder aber bestimmte Schüler\*innen (hier „ADHS-Kind“ (ebd.)) das Gymnasium gar nicht erst besuchen und damit Kooperation nicht zwingend erforderlich ist. Die Schulform wird zu einem zentralen bedingenden Faktor für die Notwendigkeit bzw. Nicht-Notwendigkeit von Kooperation.

Was genau funktionieren soll bzw. was die Notwendigkeit der Kooperation verursacht, wird in dieser Argumentation angedeutet. Das an anderer Stelle häufig vage gehaltene „*wenn sie da alleine mit zu tun haben*“ (GD1\_KH1\_120517\_1100, Absatz 308) bzw. die nicht näher definierten Situationen, mit denen Lehrkräfte dann überfordert sind, wird hier näher expliziert: „*wenn da so 'n ADHS-Kind (...) zwischen ist oder so n ganz schlimmer Fall*“ (GD1\_KH1\_150517\_0830, Absatz 11). Eine Notwendigkeit von Kooperation wird durch die Anwesenheit bestimmter Schüler\*innen begründet, die einer verstärkten Aufmerksamkeit bedürfen:

*„Ja. das ist dann glaub ich //Ef: n gutes Team// noch mal was anderes //Ef: ja// was wirklich nur im Team funktioniert, //?f: ja// weil dieses Kind dann ne Eins zu Eins Betreuung braucht von einem Erwachsenen für sich selbst.“ (GD1\_KH1\_150517\_0830, Absatz 13)*

Die Notwendigkeit wird personenbezogen anhand der Bedarfe bestimmter Schüler\*innen definiert. Dagegen wird an anderer Stelle eine Notwendigkeit der Kooperation weniger situationsbezogen, sondern abstrakter bzw. auch diffuser im Rahmen von Inklusion gesehen:

*„Klar dann kommt noch mal dieser Aspekt auch der Inklusion dazu. also ähm was dann noch mal zusätzlich ne Herausforderung bietet und ich glaub da gibt's aber auch also natürlich viele verschiedene Möglichkeiten und ich finde das macht es auch dann interessant zu sehen wie man das alles bewältigen kann, ähm jetzt (.) äh welche Teams man bildet, um diese Herausforderung anzugehen, ähm (.) ja und (.) das ist halt wirklich im*

*Prinzip dieser ja ich weiß gar nichts wie ich's formulieren soll. das Interessante daran.“ (GDI\_KHI\_150517\_1030, Absatz 77)*

Einer nicht spezifisch definierten Herausforderung Inklusion kann demnach durch verschiedene Möglichkeiten der Bildung von „Teams“ (ebd.) begegnet werden. Die hier formulierte persönliche Interessensbekundung, die verschiedenen Möglichkeiten an Bewältigungsstrategien „zu sehen“ (ebd.), belegt die individuelle Bereitschaft, sich dem Thema Kooperation in inklusiven Kontexten zu öffnen, geht andererseits aber auch von etablierten und gelingenden Möglichkeiten der Kooperation im inklusiven Kontext aus, die in einer antizipierten schulischen Praxis beobachtet werden können. Die persönliche Rolle bleibt dabei jedoch eher beobachtend.

Deutlicher wird der Mehrwert von Kooperation an anderer Stelle als eine vermutete persönliche Entlastung und geteilte Verantwortung formuliert:

*„Also wenn n Team da ist, also v- wenn du mit mehreren Leuten für eine Klasse zuständig bist, ich glaube da äh ja kann man so 'n bisschen ähm (.) ja wär ich glaub ich etwas erleichterter weil man wüsste okay die Verantwortung liegt nicht nur bei einem selber, sondern man hat auch die Möglichkeit irgendwie äh (.) ja sich das so 'n bisschen aufzuteilen, und wenn ich wüsste dass das auf jeden Fall gegeben ist, später, ich glaube dann hätte ich nicht so (.) nicht so die Sorge, aber äh man weiß ja nicht wie wie die Schule da äh zu- in der man in die man kommt ähm da so ausgestattet ist. auch personell. und deswegen äh (.) ja. hab ich da eher n bisschen (.) Bammel vor. ja.“ (GDI\_KHI\_150517\_1030, Absatz 79)*

Kooperation wird eine deutlich entlastende Wirkung für die eigene Person zugesprochen, da hierüber Verantwortung und Aufgaben in der Klasse geteilt werden können. Verbunden damit ist gleichzeitig die Sorge, dass diesem entlastenden Faktor von Kooperation in der schulischen Praxis aufgrund fehlender personeller Ausstattung nicht Rechnung getragen wird. Dies wird im direkten weiteren Verlauf der Diskussion bestätigt und verstärkt:

*„Man hat //Cf: wie das so wird.// irgendwie Angst allein (.) allein gelassen zu werden //Cf: genau// oder?“ (GDI\_KHI\_150517\_1030, Absatz 80)*

Die Situation, mit der man allein gelassen wird, erschließt sich aus dem Kontext (im Verlauf Absatz 77-80): Inklusion. Auch wenn Inklusion an dieser Stelle nicht weiter definiert wird, scheint hiermit eine Herausforderung angesprochen zu sein, die nur über geteilte Verantwortung und Aufgabenverteilung in Kooperationen gelöst werden kann. Dieser angenommene Mehrwert von Kooperation

wird von den Studierenden aber in Bezug zu einer antizipierten Schulpraxis gesetzt, in der diese Kooperation nicht als Selbstverständlichkeit vorausgesetzt werden kann. So formulieren sie mit Blick auf die (eigene antizipierte) inklusive Schulpraxis „*Bammel*“ (GD1\_KH1\_150517\_1030, Absatz 79) oder gar „*Angst, allein (.) allein gelassen zu werden*“ (GD1\_KH1\_150517\_1030, Absatz 80).

In die induktive Kategorie **Umsetzbarkeit** fallen Aussagen, in denen Studierende die vermutete Umsetzbarkeit von Kooperation in inklusiven Kontexten mit einem persönlichen Bezug bewertend beschreiben. In den Aussagen zeigt sich tendenziell eine kritische Einschätzung der Umsetzbarkeit von Kooperation in der antizipierten Schulpraxis, wobei aber die eigene Bereitschaft zur Umsetzung von Kooperation betont wird.

*„Ich könnt mir auch vorstellen dass das schon nicht so einfach ist das also (.) als Lehrer als Team dann zusammen zu arbeiten weil (.) da hat ja dann jeder auch so seine eigenen Vorstellungen wie das funktionieren soll das sieht man ja so schon. in ner Klasse wo jetzt kein Kind mit Behinderung ist, dass die Lehrer sich nicht absprechen können oder sich nicht einigen können wie das jetzt laufen soll. ich könnt mir vorstellen dass es (.) dann nicht einfacher wird. dann da irgendwie zusammen zu arbeiten. ich mein man muss es natürlich versuchen, deswegen sind wir ja auch hier, um das dann zu lernen aber ich könnt mir vorstellen dass das schon noch mal (.) dann das nicht erleichtert als Lehrer zusammen zu arbeiten. wenn man sich auf noch mehr einigen muss was dann vielleicht auch mehr Aufmerksamkeit dann bedarf.“ (GD1\_KH1\_150517\_1030, Absatz 38)*

Die Herausforderung einer Kooperation von Lehrkräften wird in dieser Aussage für zwei Kontexte aufgebaut: Klassen mit und ohne ein „*Kind mit Behinderung*“ (ebd.). Zunächst einmal zeigt sich hier wieder die Argumentation einer Notwendigkeit von Kooperation für bestimmte Schüler\*innen(gruppen). Fehlende Kooperations- bzw. Absprachebereitschaft wird Lehrkräften allgemein und jenseits des Auftrags der Beschulung von Kindern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf in inklusiven Klassen unterstellt. Durch die Anwesenheit von einem „*Kind mit Behinderung*“ (ebd.) erhöhe sich der Abstimmungsbedarf, „*wenn man sich auf noch mehr einigen muss*“ (ebd.). Ob nun dem Einigungsprozess oder aber bestimmten Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf mehr Aufmerksamkeit gewidmet werden muss, bleibt unklar.

In Bezug auf die Umsetzbarkeit von Kooperation scheint eine gewisse Resignation gegenüber der Praxis vorzuherrschen, was in folgendem Coding zusammenfassend festgehalten wird:

*„Dass wir halt auch immer nicht nach der Theorie geguckt haben sondern halt auch auf die Praxis ganz viel, und dass wir da ziemlich viele Probleme raus gearbeitet haben, und mögliche Lösungsansätze, (.) aber die nicht immer unbedingt so (.) in der Praxis durchgesetzt werden können und wir sind ja auch zu keinem richtigen Ergebnis im Endeffekt gekommen.“ (GD1\_KH1\_120517\_1100, Absatz 303)*

Die Aussage wird zusammenfassend zum Ende der Gruppendiskussion getroffen und deutet auf das fehlende Ergebnis der vorangegangenen Diskussion und unklare Lösungsansätze in Hinblick auf Kooperation hin. undefiniert bleibt jedoch, was mit „Theorie“ (ebd.), die in die Diskussion nicht einbezogen wurde, gemeint ist. Auch der Praxisbezug wird an dieser Stelle nicht konkret expliziert. Innerhalb der Kategorie Umsetzbarkeit können aber in verschiedenen Codings kritische Aspekte, die mit Kooperation verbunden werden, aufgezeigt werden. Diese Aspekte reichen von einer (zeitlichen) Belastung (*„das schaffst du zeitlich gar nicht. //Dm: ja// irgendwann musst du halt auch noch mal schlafen oder vielleicht was essen oder so ((Studierende lachen))“* (GD1\_KH1\_120517\_1100, Absatz 126)), einer unterstellten Verantwortungsdiffusion (*„Team toll ein anderer macht's und äh //Af: weiter schieben, // das hat man halt schnell.“* (GD1\_KH1\_150517\_1600, Absatz 162)), über Qualitätseinbußen im Ergebnis (*„aber vielleicht ist am Ende das Ergebnis nicht so gut wie als würde ich alles alleine machen“* (GD1\_KH1\_150517\_1600, Absatz 190)) bis hin zum generellen Scheitern der Kooperation:

*„Also klar ist es- macht macht's Sinn das im Team zu machen, aber es ist halt total schwierig das umzusetzen und dann läuft es nachher im Nachhinein eh wieder auf eine Person ab die quasi alles machen muss, weil es ja nicht umsetzbar ist.“ (GD1\_KH1\_120517\_1100, Absatz 74)*

Auch wird eine gewisse Unsicherheit dem Thema Kooperation gegenüber bzw. auch fehlendes Wissen in Bezug auf das Thema von den Studierenden formuliert:

*„Weil es ja immer pro und contra Argumente gibt, und wie machen wir's jetzt wirklich und wie machen wir's jetzt nicht, und ich glaub es hat schon gezeigt dass das Thema viel komplexer ist als wir es vielleicht vorher gedacht haben.“ (GD1\_KH1\_120517\_1100, Absatz 303)*

In dieser zusammenfassenden Aussage zum Ende einer Diskussion wird zur Sprache gebracht, dass erst in der diskursiven Auseinandersetzung die Komplexität des Themas zu Tage tritt. Die Diskussion offenbart damit für die Teilnehmer\*innen, dass keine klare Positionierung, kein argumentativ gefestigtes Wissen um die Thematik Kooperation vorhanden ist.

In der induktiven Kategorie **Kompetenzen**, in die Aussagen eingeordnet werden, die (angenommene) Kompetenzen für Kooperation mit persönlichem Bezug bewertend beschreiben, werden mit Blick auf die zugrundeliegenden Codings zusammenfassend zwei Argumentationslinien deutlich. Auf der einen Seite kreisen die Aussagen der Studierenden um die Frage, welche zusätzlichen, persönlich nicht vorhandenen Kompetenzen mögliche Kooperationspartner\*innen einbringen sollten. Auf der anderen Seite werden in diesem Zusammenhang Kompetenzen angesprochen, die die Studierenden ihres Erachtens selbst benötigten oder noch erwerben müssten.

Studierende formulieren den Wunsch nach einem speziellen persönlichen Kompetenzerwerb bzw. Kompetenzstand, der dann auch in Teilen eine gewisse Autonomie im Schulalltag sicherstellt:

*„Nehmen wir mal inklusive Kinder jetzt //Gf: mhm// dass ich da wirklich nicht (.) dass ich da sel- alleine nichts tun kann oder selber nichts tun kann. also dass ich total auf Hilfe angewiesen bin. weil ich hätte es schon gerne dass ich nicht ohne Hilfe aber //Gf: hm// dass ich so durch komme dass ich sagen kann ich brauch nicht jeden Tag 48 Stunden sieben irgendwie äh @24 Stunden sieben@ ((Studierende lachen)) @Hilfe@ sondern halt dass ich das irgendwie auch alleine schaukeln kann. da hatte ich Schiss vor dass ich dann so unter so nem Druck stehe.“ (GD1\_KH1\_150517\_1400, Absatz 194)*

Inklusion wird wieder an die Anwesenheit bestimmter Schüler\*innen gebunden, für die man alleine nichts tun könne und für deren Förderung man auf Hilfe angewiesen sei. „[I]nklusive Kinder“ (ebd.) bedürfen demnach einer speziellen Unterstützung, die von einer Lehrkraft allein nicht zwangsläufig geleistet werden kann. Die Lehrkraft steht damit in Abhängigkeit einer nicht weiter definierten Unterstützungskraft, wobei die konkrete Hilfe bzw. Unterstützung durch diese Person nicht näher benannt wird. Der Wunsch, der mit der Aussage transportiert wird, besteht jedoch in einem Erwerb entsprechender eigener Kompetenzen („das irgendwie auch alleine schaukeln“ (ebd.)), wodurch eine teilweise Autonomie erreicht bzw. zurückgewonnen werden könnte.

Ein zusätzlicher Wissens- bzw. Kompetenzbedarf wird von den Studierenden im Bereich Sonderpädagogik verortet und das eigene Studium als ebendieser Lernort zur Sensibilisierung in diesem Bereich gesehen.

*„Das mein ich ja damit //Ef: genau// also ich glaub jetzt nicht dass wir fertige Sonderpädagogen aber wird //Ef: nein nein aber man wird auf jeden*

*Fall sensibilisiert dafür// ja auf jeden Fall.“ (GD1\_KH1\_150517\_0830, Absatz 121)*

Studierende gehen davon aus, dass sonderpädagogische Inhalte Teil des eigenen Studiums sind bzw. sein werden, die sie diesbezüglich qualifizieren. Diese Annahme wird in Kontrast zu Lehrkräften gesetzt, „die jetzt schon länger in dem Beruf arbeiten“ (GD1\_KH1\_150517\_1030, Absatz 8), wobei angenommen wird, dass diese deshalb nicht auf inklusive Kontexte vorbereitet waren und dadurch „n bisschen mehr überfordert“ (ebd.) sind. Zusammenfassend wird resümiert, „dass wir da weniger Probleme mit haben könnten als jetzt Lehrer die da im Studium gar nicht drauf vorbereitet wurden.“ (GD1\_KH1\_150517\_1030, Absatz 8).

Mit Bezug auf eigene Erfahrungen im Rahmen eines bereits absolvierten Studiums wird sogar ein Kompetenzerwerb in Bezug auf Kooperation und Teamarbeit im Sinne eines Trainings gefordert:

*„Zum Beispiel ich hab vorher schon was studiert, und ähm das war n duales Studium da hatten wir auch richtig Verhaltenstraining, und da hat der Dozent uns Theorien gegeben, und gesagt so und so und so, kann man sich in der und der Situation verhalten, es gibt die und die Möglichkeiten, und jetzt machen wir Kleingruppen und ihr trainiert das auch mal. //Ef: ja// //Cf: mhm// dass man praktische Erfahrungen hat dass man schon mal Situationen hatte die ähnlich sind. man kann nie die realen Situationen hinterher haben, aber man ist total unvorbereitet was das Thema ähm (.) Teamarbeit und ähm die sozialen Kompetenzen später //?f: mhm// angeht find ich.“ (GD1\_KH1\_150517\_1030, Absatz 82)*

Einer persönlichen aktiven Meinungsbildung sowie einem Wissenserwerb im Bereich Inklusion bzw. im Bereich der sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfe und der Kooperation werden mit dem Hinweis auf eine widersprüchlich wahrgenommene Schulpraxis eine hohe Bedeutung beigemessen:

*„Dass man sich selbst erst mal ne Meinung bildet ist das eine, und am besten natürlich auf basierendem Grundwissen von mir aus, aber (.) ähm das gerade eine Thema ist wo eben viele kontroverse Meinungen zusammen kommen, und wo ich glaube dass man nicht unbedingt die eine non plus ultra Ideallösung finden kann sondern dass man (.) versuchen muss da in diesem riesen Pulk an Menschen, Meinungen und Schulen //?f: °mhm°// irgendwie das Beste für sich und für seine Klasse rauszuholen.“ (GD1\_KH1\_150517\_0830, Absatz 170)*

Welche speziellen Kompetenzen und welches Wissen nun in Bezug auf Inklusion bzw. Sonderpädagogik und die damit verbundene Kooperation von den Studierenden aufgerufen werden, wird über den zweiten Diskussionsstrang deutlich, der der Frage nach den Kompetenzen möglicher Kooperationspartner\*innen nachgeht.

*„Dm: Auf jeden Fall muss der mehr Pädagogik gemacht haben //Cf: ja// als n (.) Gym-Ges-Lehrer //Cf: als dass was wir jetzt machen ((lacht)).“  
(GD1\_KH1\_120517\_1100, Absatz 159)*

Daneben wird ein weiterer Bereich der Unterstützung aufgeworfen und begründet:

*„@die Pflege zum Beispiel@“ (...) also ich wüsste nicht wie ich das machen sollte und deswegen das muss da auf jeden Fall da jemand da sein.“  
(GD1\_KH1\_120517\_1100, Absatz 163)*

Während die Aussagen der Studierenden weiter oben von einer sonderpädagogischen Qualifizierung innerhalb des eigenen Studiums ausgehen, werden die vermuteten Kompetenzen, die für spezielle Schüler\*innen (mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf) benötigt werden („mehr Pädagogik“ (GD1\_KH1\_120517\_1100, Absatz 159)), an dieser Stelle in Bezug zum tradierten schulformbezogenen Lehramtsstudium gesetzt und darüber im Rahmen des eigenen Studiums nicht als Studieninhalt verortet. Aufgrund der fehlenden Kompetenzen bzw. des vermuteten fehlenden Kompetenzaufbaus innerhalb des eigenen Studiums („Pflege“ (GD1\_KH1\_120517\_1100, Absatz 163)) wird auch an dieser Stelle auf den „jemand“ (ebd.) verwiesen, der diese Lücke dann ausfüllen muss und damit die Notwendigkeit von Kooperation begründet.

Die Codings mit einem persönlichen Erfahrungsbezug in dieser Kategorie ergänzen diese Perspektive auf additive sonderpädagogische Kompetenzen, die über die Erfahrungen der Mutter als Lehrerin belegt werden:

*„Und viele Lehrer die jetzt aber die haben überhaupt nichts dazu gemacht haben vielleicht mal ein zwei Fortbildungen gemacht, und ich glaub da ist es schon wichtig dass man da im Team arbeitet weil sie ja wirklich keine Ahnung haben, also bei meiner Mama ist das so deswegen krieg ich da relativ viel mit, und öhm (.) ja ich glaub auch dass wenn man da nicht so geschult drin ist, öhm dass man dann auch gar nicht weiß wie man richtig mit den Kindern vielleicht umgehen soll, und wie man es schafft dass man sowohl das behinderte oder die behinderten Kinder fördert, als auch gleichzeitig nicht vergisst sich den anderen zuzuwenden?“ (GD1\_KH1\_120517\_1100, Absatz 5)*

Über den Erfahrungskontext der Mutter als Lehrkraft in einem inklusiven Kontext wird die Notwendigkeit der Kooperation begründet. Kooperation wird demnach notwendig, da Lehrkräfte „*wirklich keine Ahnung haben*“ (ebd.) und „*da nicht so geschult*“ (ebd.) sind im Umgang mit der als different wahrgenommenen Gruppe der „*behinderten Kinder*“ (ebd.). Diese Differenzkonstruktion auf der Ebene der Schüler\*innen erweist sich dabei zentral für die Kooperation im Unterricht: Es fehlen Kompetenzen sowohl zum Umgang mit den als different wahrgenommenen Schüler\*innen als auch in der Verteilung der Zuwendung und Förderung für Schüler\*innen mit und ohne dieses Differenzmerkmal. Eine Lösung wird dabei in einer grundsätzlichen Qualifizierung und Kooperation der Akteur\*innen gesehen: „*da find ich da muss da müssen Lehrgänge her. da muss noch mehr viel mehr auch (.) Lehrerteambildung her.*“ (GD1\_KH1\_150517\_1400, Absatz 102)

Die Kooperation wird aber nicht ausschließlich in einer Addition sonderpädagogischer Kompetenzen gesehen, sondern darüber hinaus auf individuelle Stärken und Schwächen der Kooperationspartner bezogen:

*„Im Team kann's ja auch schon mal sein dass (.) also (.) man hat ja selber Stärken und Schwächen. und (.) die einen haben nen Draht zu nem ganz bestimmten (.) Typ von Schüler sag ich jetzt mal, also eher die (.) lauten frechen faulen, aber die trotzdem irgendwie noch gute Leistung bringen. oder dann die ruhigen, die an die man zum Beispiel selber nicht so ran kommt oder so. ähm (.) [...] und ähm (.) da find ich zum Beispiel in so nem Team hat man halt die Möglichkeit, dass die eigenen Schwächen vielleicht die Stärken des jeweils anderen sind.“ (GD1\_KH1\_150517\_0830, Absatz 40)*

Im Kontrast zu den oben aufgeführten Codings, die für eine additive sonderpädagogische Kompetenz plädieren, wird eine Kompetenzzuschreibung und die damit verbundene Arbeitsteilung entlang starrer Kategorisierungen der Schüler\*innengruppen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf an dieser Stelle aufgelöst. Auch wenn hier neue, nicht weiter definierte Kategorien aufgerufen werden, scheint die Idee von Kooperation offener und weniger fokussiert auf den (vermuteten) Professionshintergrund der Akteur\*innen zu sein.

In die induktive Kategorie **Perspektiven von Akteuren** fallen Aussagen, die die (vermuteten) Perspektiven von unterschiedlichen Akteur\*innen in der Kooperation bewertend beschreiben. So wie Inklusion von den Studierenden in den bisherigen Ausführungen als Anwesenheit von Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf in Regelschulen und -klassen beschrieben wird,

zeigt sich zusammenfassend in dieser Kategorie, dass für die in diesem Zusammenhang angedachten Akteur\*innen und damit möglichen Kooperationspartner\*innen zunächst unterschiedliche Perspektiven auf Schule und Schüler\*innen entworfen werden. Kooperation soll dabei als gegenseitiger Wissens- und Kompetenztransfer der Akteur\*innen mit unterschiedlicher Perspektive dienen:

*„Gut aber das wird wahrscheinlich ordentlich Zeit bringen. je häufiger man vielleicht mit so (.) //Cf: ja gut (.) ja// Sonderpädagogen zusammen arbei- also da freu ich mich schon drauf. einfach so ne andere Perspektive und andere Inspirationen zu bekommen, dass man auch weiß ich kann das eigentlich alleine nicht schaffen, weil ich //Cf: ja gut// einfach nicht dafür ausgebildet bin, und durch diese Zusammenarbeit, da seh ich auch so die Chance drin, dass man sich dann gegenseitig so n bisschen was beibringt, und dann über Zeit dann halt auch da wirklich reinwächst. man kann das von vornherein wahrscheinlich überhaupt nicht können, //Cf: mhm// aber das Ding dass das so'n Prozess ist, den auch die ganzen Schulen. die stehen jetzt so am Anfang das muss jetzt einfach so n paar Jahre mal laufen und immer wieder verbessert werden und (.) ja deswegen denk ich mal das ist wird schwierig, aber (.) naja mit der richtigen Hilfe und wenn man sich gegenseitig ähm ja wirklich (.) helfen kann, dass das dann doch funktionieren könnte.“ (GD1\_KH1\_150517\_1400, Absatz 195)*

Bemerkenswert erscheinen in dieser Aussage sowohl die formulierte Gegenseitigkeit des Lernprozesses (für Regelschullehrkräfte und Sonderpädagog\*innen) und die eigene, stark positiv besetzte Perspektive auf diese antizipierte Kooperation in der schulischen Praxis. Verbunden damit wird an anderer Stelle die Vorstellung, dass man „seine eigenen ähm (.) Ziele oder Vorstellungen (.) ähm unterordnet unter die Zielsetzungen des Teams.“ (GD1\_KH1\_150517\_1600, Absatz 211). Kooperation wird hier als Prozess der gegenseitigen Perspektivübernahme und Inspiration der Akteur\*innen angesehen, um sich in die mit Inklusion bzw. in die mit der Anwesenheit von Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf verbundenen Aufgaben einzufinden. Kooperation wird damit als Motor für Schulentwicklungsprozesse umrissen.

In der Reflexion persönlicher schulisch-kooperativer Erfahrungen treten diese Perspektiven dagegen eher als Differenzmerkmal der Professionen und weniger als Möglichkeit gegenseitiger Perspektivübernahme und Inspiration für die unterrichtliche Arbeit zu Tage:

*„Es kommt immer so auch auf n bisschen so auf die Persönlichkeiten an glaub ich. //Af: mh// und (.) so das klingt vielleicht hart, aber ich hab erst*

*überlegt Sonderpädagogik zu studieren, und ich hab mich dagegen entschieden, weil ich für mich gedacht habe, nach diesem einen Jahr, dass mir das intellektuell zu wenig ist. also (.) mir war das zu viel (.) erziehen, als zu unterrichten. und ich kenn auch Lehrer da die das eben genau so sagen. dass das so ist, und das ist nicht schlimm und ich finde wenn man sagt ich möchte Sonderpädagogik ich find das toll auch was die Leute da machen, ich find das super, aber das ist eben nicht das was ich immer machen also was ich mein Leben lang machen wollen würde, und (.) so das ist glaub ich dann was wo man wo der Fachlehrer manchmal sagt so nein, der Stoff, und das muss fertig werden, und so weiter, und der Sonderpädagoge sagt aber (.) nee wir haben jetzt hier gerade n Problem, das läuft jetzt hier irgendwie nicht, wir müssen vielleicht erst mal andere Dinge klären und //?f: mhm// dass so so der Fokus manchmal vielleicht woanders liegt. //Af: °ja°// in dieser Teamarbeit. aber das sind ja Sachen die man klären kann.“ (GDI\_KH1\_150517\_1600, Absatz 158)*

Die an anderer Stelle diskutierten unterschiedlichen Perspektiven und die Notwendigkeit der Perspektivübernahme der einzelnen Akteur\*innen in einer Klasse mit inklusivem Anspruch wird an dieser Stelle über die persönlichen Erfahrungen an einer Förderschule reflektiert. Deutlich tritt in dieser Argumentation eine personen- bzw. rollenbezogene Zuordnung in unterschiedlichen Perspektiven („Sonderpädagoge“ und „Fachlehrer“ (ebd.)) hervor. Die Perspektiven werden über klare Rollen und Aufgaben in der Zusammenarbeit verortet. Eine deutliche Präferenz für die persönliche berufliche Perspektive ist in der Aussage erkennbar.

Die Entwicklung einer gemeinsamen Perspektive bzw. Aufgabenverantwortung wird an anderer Stelle dagegen (hier aber ohne konkreten Erfahrungsbezug) als das zentrale Ziel der Kooperation postuliert:

*„Dass halt einfach jeder auch sagt okay. das ist alles (.) es ist alles meine Aufgabe. also wenn ich wenn ich nen akuten Notstand sehe, dass da (.) sich jeder für zuständig fühlt. und nicht //Cf: ja// ja und nicht jeder das einfach auf den anderen schiebt. //Af: mhm// war nicht meine Aufgabe ((lacht)).“ (GDI\_KH1\_150517\_1600, Absatz 163)*

Schon in diesem Coding deutet sich eine persönliche Wahrnehmung der unterschiedlichen **Bereitschaft** der Akteur\*innen zur Kooperation an, welches in den folgenden Codings konkreter gefasst wird.

In der induktiven Kategorie **Bereitschaft** wird die eigene Bereitschaft zur Kooperation von den Studierenden selbst als ausgeprägt beschrieben, die Bereitschaft von Lehrkräften im Allgemeinen jedoch eher kritisch eingeschätzt.

*„Wo ich manchmal n bisschen Angst vor hab wenn ich Lehrer werde und auch dann das Thema Inklusion wichtig ist dass ich auch auf Lehrer Lehrer treffe die da gar kein Interesse dran haben, //?f: °ja°// und dass dann die Zusammenarbeit natürlich auch schwierig ist also wenn ich jetzt zum Beispiel sag ich find das ganz wichtig, und ich bin da auch engagiert, da ist aber ein anderer Lehrer der sagt nee äh ich mach hier mein Fach und das war's, da äh (.) was ich ja eben schon mal gesagt hab da ist dann glaub ich auch die Ausbildung der Lehrer ganz wichtig dass alle dafür sensibilisiert sin- werden, und dass auch alle irgendwie an einem Strang ziehen. wenn da irgendwie fünf engagierte Lehrer sind, aber der Rest interessiert sich nicht dafür, dann kann das glaub ich auch nicht funktionieren.“ (GDI\_KHI\_150517\_1400, Absatz 185)*

Fehlende Bereitschaft zur Zusammenarbeit wird an einem fiktiven Lehrerkollegium konkretisiert. Dieses Bild eines Kollegiums wird zwischen den Polen engagierter Zusammenarbeit bis zu einer reinen Fachorientierung von Kolleg\*innen ohne jede Kooperationsbereitschaft beschrieben. Nicht nur mit Blick auf ein fiktives Lehrerkollegium, sondern auch mit Bezug auf eigene Erfahrungen in der Schulpraxis wird ein ähnliches Bild von der Bereitschaft zur Kooperation von Lehrkräften allgemein beschrieben:

*„Also ich mein ich kenn das halt von (.) den Kolle- also von dem Lehrerkollegium sowohl wo ich das Praktikum gemacht hab als auch von meiner alten Schule, es gibt halt immer Lehrer die sich für was Besseres halten. die dann rum rennen ich hab das Fach und deswegen bin ich besser sowieso als alle anderen [...] also dass man (.) gerade im Gymnasium halt wirklich Leute hat die dann nur so sitzen und ge- sagen ja, aber ich hab ja extra gymnasiales Lehramt weil ich eben nur die Guten haben wollte, wo man sich so denkt //Cf: ja::: aber au- wow.// ja super klasse.“ (GDI\_KHI\_150517\_1400, Absatz 188)*

Sowohl in den Aussagen mit als auch ohne Erfahrungsbezug wird die zurückhaltende oder ablehnende Haltung gegenüber Kooperation für einen Teil der Lehrkräfte in der aktuellen Schulpraxis angenommen, von der sich die Studierenden jedoch distanzieren. Durchgängig wird in den Äußerungen die eigene hohe persönliche Bereitschaft zur Kooperation und auch die Verantwortungsübernahme für die Gesamtgruppe von den Studierenden betont. Diese überwiegend hoch normativ geprägte Setzung der Bereitschaft zur Kooperation durch die Studierenden in den Diskussionen wird an einer Stelle jedoch auch kritisch gebrochen:

*„Aber schwierig wird's dann halt in solchen Bereichen wie wenn man als Team in einer Klasse halt zusammen arbeitet. weil //Em: ja// klar denkt*

*man vielleicht ja wenn ich das alles machen würde würd's viel besser klappen, aber dann muss man auch mal einsehen alleine kann ich's einfach nicht. das geht nicht.“ (GD1\_KH1\_150517\_1600, Absatz 194)*

An dieser Stelle werden zwei konkurrierende Perspektiven aufgeworfen. Auf der einen Seite wird (in den Diskussionsbeiträgen oben) die eigene Bereitschaft zur Kooperation aufgrund der Anerkennung der Aufgabenkomplexität in inklusiven Kontexten formuliert. Auf der anderen Seite zeigt sich hinter der zuletzt aufgeführten Passage aber auch die Vermutung, dass eine allein verantwortete Aufgabenbewältigung „*besser klappen*“ (ebd.) würde. Der persönlichen Arbeitsweise wird das höchste Vertrauen geschenkt, den abstrakten Kooperationspartnern dagegen wird wenig Vertrauen entgegengebracht.

### ***Aussagen zur individuellen Ebene der Kooperation mit Bezug auf Lehrkräfte im Allgemeinen zum EZ 1***

Während die bisherige Darstellung sich auf Aussagen zur individuellen Ebene mit einem persönlichen Bezug bzw. einer persönlichen Involviertheit konzentrierten, werden nun solche Aussagen in den Blick genommen, die sich jenseits eines persönlichen Bezugs auf eine individuelle Ebene der Kooperation für Lehrkräfte im Allgemeinen beziehen. Eine Prüfung der hier eingeordneten Codings in Hinblick auf die bereits bestehende induktive Differenzierung aus der Kategorie *Individuelle Ebene – Persönlicher Bezug – ohne Erfahrungsbezug* ergab, dass diese Kategorisierung im Sinne eines deduktiv-induktiven Vorgehens für die Ebene *Lehrkräfte allgemein* übernommen werden kann. Damit ergibt sich folgende deduktiv-induktive Differenzierung: *Notwendigkeit/Mehrwert* (1), *Umsetzbarkeit* (2), *Kompetenzen* (3), *Perspektiven von Akteur\*innen* (3) und *Bereitschaft* (10). Auch hier werden schwerpunktmäßig zunächst die Aussagen ohne Erfahrungsbezug aufgeführt und durch Aussagen mit Erfahrungsbezug ergänzt.

Eine ***Notwendigkeit bzw. ein Mehrwert*** von Kooperation wird auch mit Blick auf Lehrkräfte allgemein in der Möglichkeit der individuellen Förderung der einzelnen Schüler\*innen und einer Entlastung der einzelnen Lehrkräfte gesehen. Begründet wird dies mit unterschiedlichen Kompetenzen der antizipierten Kooperationspartner\*innen:

*„Weil alle im Team bringen unterschiedliche ähm (.) Qualitäten mit, und kennen sich hiermit besser aus, oder damit.“ (GD1\_KH1\_120517\_1100, Absatz 176)*

Umgekehrt wird aber die **Umsetzbarkeit** von Kooperation für die schulische Praxis auch in diesem allgemeinen Bezug in Frage gestellt:

*„Die Frage ist dann aber ob das Team noch so gut funktioniert weil ich mein (.) nicht jeder Lehrer ist gleich, und //Af: a- also da// jeder ( ) hat andere Persönlichkeiten und einige Leute kommen vielleicht mit einigen überhaupt nicht klar und //Dm: mhm// dann kann so'n Team ( ) gar nicht funktionieren.“ (GD1\_KH1\_120517\_1100, Absatz 59)*

Begründet werden die Herausforderungen bzw. Probleme der Umsetzung von Kooperation mit unterschiedlichen Persönlichkeiten, fehlender Wertschätzung und Akzeptanz der Kooperationspartner\*innen. Harmonie wird als eine Grundlage für gelingende Kooperation gesetzt. Ohne diese Aspekte funktioniere Kooperation *„genau so wenig, wie wenn man äh dann alleine völlig überfordert ist“* (GD1\_KH1\_150517\_0830, Absatz 36)

Die geforderten **Kompetenzen** für (Regelschul-)Lehrkräfte im inklusiven Kontext werden als umfassend und kaum bzw. nicht leistbar wahrgenommen:

*„Sonderpädagogen müssen sich ja auch spezialisieren im Studium. die können ja auch nicht alle //Cf: ja (.) genau// ne, Bereiche irgendwie //Cf: ja// unterrichten und abdecken. also wie sollst du das als //Cf: ja// normaler Regelschullehrer.“ (GD1\_KH1\_150517\_0830, Absatz 61)*

Die Argumentation bewegt sich vor dem Hintergrund der Annahme, dass es für Sonderpädagog\*innen aufgrund einer Spezialisierung im Studium abgrenzbare Kompetenzbereiche in einer inklusiven schulischen Praxis gibt. Für Regelschullehrkräfte wird dagegen befürchtet, dass sich diese in einer inklusiven schulischen Praxis umfassenden Anforderungen ausgeliefert sehen. Diese umfassenden Anforderungen werden jedoch als nicht leistbar zurückgewiesen. Die Kompetenzdiskussion für Lehrkräfte wird für den Fachunterricht mit Bezug auf eine gleichberechtigte Kooperation weiter ausgeführt und differenziert:

*„Cf: Ja gut ich sag jetzt mal ne gleichberechtigte Person, ich mein ähm (.) wenn du jetzt ähm einen Fachlehrer hast, und der andere kennt sich in dem Fach nicht aus, dann dann geht das da dann sind die ja gar nicht richtig gleichberechtigt. das ist richtig schwierig find ich.*

*Af: Naja gleichberechtigt //Cf: Ja gut mir ging's jetzt nicht ums Fachwissen. sondern mir ging's mehr so// eben. das heißt ja nicht unbedingt dass man das gleiche den gleichen Wissensstand hat.*

*Cf: Mir ging's mehr so //Af: so// um den um Umgang mit den Schülern.“ (GD1\_KH1\_150517\_1600, Absatz 132–134)*

Die Studierenden nehmen an dieser Stelle einen differenzierten Blick auf unterrichtliche Kooperation unterschiedlicher Akteur\*innen ein. Sie unterscheiden ein mögliches Kompetenzgefälle in Bezug auf das Unterrichtsfach und die damit verbundene (fehlende) Fachlichkeit kooperierender Akteur\*innen. Sie plädieren jedoch für eine Gleichberechtigung der Kooperationspartner\*innen im Umgang mit den Schüler\*innen, trotz eines möglichen fachlichen Kompetenzgefälles in Bezug auf das Unterrichtsfach.

Für Lehrkräfte wird insgesamt die Annahme formuliert, dass diese sehr unterschiedliche, teils divergierende Perspektiven vertreten können, die sich auf mögliche Kooperationskonstellationen auswirken:

*„Man hat immer Leute dabei die können (.) besser mit Situationen umgehen und manche schlechter und manche sind ganz von ihrer Meinung überzeugt, //Df: ja// und vielleicht ist das genau die Herausforderung ja auf die man halt schwer eingehen kann, aber die's dann auch (.) zu überwinden gilt.“ (GD1\_KHI\_150517\_1030, Absatz 72)*

Diese unterschiedlichen Perspektiven stellen demnach eine Herausforderung in der Kooperation dar, die es zu bearbeiten und zu „überwinden“ (ebd.) gilt. Dabei wird einer Übereinstimmung in den **Perspektiven** der Kooperationspartner\*innen vor den Schüler\*innen eine hohe Bedeutung beigemessen:

*„Es muss halt auch für alle ( ) sein// //Df: ja genau// vor den Kindern, (.) °sollte das geklärt sein oder° //?f: mhm// (.) °klar sein.°“ (GD1\_KHI\_150517\_1600, Absatz 145).*

Innerhalb der Kooperation sei die Diskussion „wichtig in nem Team“ (ebd.), für eine „Außenwirkung“ (ebd.) vor den Schüler\*innen sollte jedoch eine Perspektive geklärt sein.

Ein weiterer interessanter Aspekt zeigt sich in den angenommenen Perspektiven und der angenommenen Aufgabenverteilung der Akteur\*innen innerhalb der Kooperation in der inklusiven Klasse, die beispielsweise in folgender Aussage zum Tragen kommt:

*„Und das ist ja auch wieder diese Teambildung. wenn ein Lehrer sagt (.) mei- das Kind hat sonst was. ne, da kann man als Eltern sich schon denken okay, der Lehrer ist sowieso immer n bisschen komisch, aber wenn man wirklich so'n ganzes Dreier-Team hat zum Beispiel. oder Vierer-Team, je nachdem wie groß die Klasse ist. was regelmäßig jeweils in der Klasse ist. der auch in verschiedenen Unterrichtsstunden die Kinder begleitet hat, in verschiedenen Situationen die Kinder halt jeweils gesehen hat, wenn die*

*dann alle wirklich sagen so von wegen vielleicht lassen wir das Kind nochmal testen dann muss man sich dann aber auch als Eltern wirklich überlegen und vielleicht auch darauf einlassen weil man sich so denkt //Cf: ja// okay, das sind halt nicht nur die Lehrer die mein Kind auch bewerten, und die vielleicht einfach keinen Bock haben mit dem Kind zu arbeiten, sondern auch die die quasi nur als Unterstützung in der //Cf: ja// in der äh im Unterricht dabei sind und eben nicht also (.) denen es halt irgendwie nicht irgendwie leichter geht wenn er nicht da ist //Cf: ja// oder wenn er da ist.“  
(GD1\_KH1\_150517\_1400, Absatz 169)*

Neben der wieder deutlich werdenden Forderung nach einer einheitlichen ‚Außenwirkung‘ eines Teams und gemeinsamen Perspektive der Kooperationspartner\*innen auf die Schüler\*innen zeigt sich zudem in dieser Aussage, welche Aufgabenverantwortung den unterschiedlichen Akteur\*innen in einer Kooperation im inklusiven Kontext zugesprochen wird. Da ist zum einen die Perspektive der Lehrkräfte, die „n bisschen komisch“ (ebd.) sein kann, die Schüler\*innen „bewerten“ (ebd.) und „vielleicht einfach keinen Bock haben mit dem Kind zu arbeiten“ (ebd.). Auf der anderen Seite gibt es „die“ (ebd.), als Akteur\*innen nicht weiter benannten Kräfte, die „nur als Unterstützung [...] im Unterricht dabei sind“ (ebd.) und denen es „nicht irgendwie leichter geht wenn er nicht da ist [...] oder wenn er da ist“ (ebd.), womit wohl Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf gemeint sein werden. Die Kooperation der Akteur\*innen wird in diesem Fall wiederum als additive, vermutlich sonderpädagogische Zusatzaufgabe personenbezogen für bestimmte Schüler\*innen, die Unterstützung in einem zielgleichen und gleichschrittigen Unterricht benötigen, umrissen und definiert.

Die diskursive Auseinandersetzung der Studierenden mit der vermuteten **Bereitschaft** von Lehrkräften zur Kooperation wird durch zwei Schwerpunkte geprägt. Zum einen äußern die Studierenden eine eher zurückhaltende Einschätzung zur Kooperationsbereitschaft von Lehrkräften in der aktuellen Schulpraxis, zum anderen wird die generelle Relevanz einer hohen Bereitschaft zur Kooperation von Lehrkräften betont.

Kritisch blicken die Studierenden auf die Kooperationsbereitschaft von Lehrkräften in der aktuellen Schulpraxis:

*„Und (.) wie viel möchte sich der Lehrer äh in seinen Unterricht blicken lassen also das ist ja noch- normalerweise steht man da immer alleine, Leute die’s gewohnt sind da seit 30 Jahren alleine vorne zu stehen müssen sich auf einmal in ihren Unterricht gucken lassen, das möchte ja dann auch*

*vielleicht nicht je- jeder. also ich glaube da kann dann auch schnell so ne Ego-Debatte drüber entstehen.“ (GD1\_KH1\_120517\_1100, Absatz 16)*

Die Unterrichtstätigkeit von Lehrkräften wird in alleiniger Verantwortung beschrieben, Lehrkräfte halten IHREN Unterricht. Kooperation wird als ein von außen aufgezwungenes ‚Müssen‘ verhandelt. Es wird vermutet, dass Lehrkräfte dieses „*Reingucken lassen*“ (vgl. GD1\_KH1\_120517\_1100, Absatz 50) durch die Einbindung weiterer Akteur\*innen nicht wünschen. Verbunden wird die Argumentation mit der Länge der Berufstätigkeit von Lehrkräften. Die Studierenden gehen davon aus, dass „*vor allem die Lehrer dafür sensibilisiert werden müssen, äh immer wieder neu sensibilisiert sensibilisiert werden müssen was da passiert also auch wenn man jetzt schon seit 40 Jahren im Amt ist als Lehrer muss man da noch neu sensibilisiert werden*“ (GD1\_KH1\_150517\_1400, Absatz 175) und Engagement und Motivation dabei eine entscheidende Rolle spielen (GD1\_KH1\_150517\_1600, Absatz 27; vgl. auch GD1\_KH1\_150517\_1600, Absatz 198).

Der zweite Schwerpunkt der Diskussionen zur Kooperations**bereitschaft** fokussiert mit einem hohen normativen Duktus in den Aussagen der Studierenden die Notwendigkeit einer hohen Bereitschaft der Lehrkräfte zur Zusammenarbeit (vgl. z.B. GD1\_KH1\_150517\_1030, Absatz 73–75; GD1\_KH1\_150517\_1400, Absatz 175; GD1\_KH1\_150517\_1600, Absatz 173). Die Akteur\*innen dürften „*nicht alle einzeln kämpfen*“ (GD1\_KH1\_150517\_1600, Absatz 144), sondern müssten „*alle so irgendwie am gleichen Strang ziehen*“ (GD1\_KH1\_150517\_1600, Absatz 143), wobei es wichtiger sei, „*dass da alle irgendwie zusammen (.) gut klar kommen und gut arbeiten um weiterzukommen, als dass man als einzige Person seinen Willen dann durchsetzt*“ (GD1\_KH1\_150517\_1600, Absatz 184).

Die Aussagen zur individuellen Ebene der Kooperation bezogen auf Lehrkräfte allgemein **mit Erfahrungsbezug** bestätigen die bereits dargestellte kritische Einschätzung der Umsetzbarkeit und auch Bereitschaft von Lehrkräften zur Kooperation. Die Referenzen werden dabei in Erfahrungen außerhalb bzw. vor dem Studium gesucht. Hier spielen sowohl die eigene Schulzeit als auch weitere Erfahrungen wie ein freiwilliges soziales Jahr und andere Formate eine Rolle.

*„Das hat man ja auch bei uns an dieser einen Klasse halt gesehen, ich glaub das war halt auch die erste Klasse da gab’s halt Startschwierigkeiten es gab halt dieses Team, aber (.) ähm ich war jetzt lange halt nicht mehr an meiner alten Schule ich weiß auch nicht wie’s jetzt aussieht, aber ich weiß dass es da halt auch viele geteilte Meinungen zu gab und ich weiß*

*halt nicht, oder ich kann mir nicht vorstellen, dass ähm (.) in einer Klasse also ich glaub auch dass das man das nur im Team schafft, auf jeden einzugehen, und jede Bedürfnisse halt irgendwie individuell dass man denen halt gerecht wird.“ (GD1\_KH1\_150517\_0830, Absatz 93)*

Berichtet wird von einer Klasse mit einer verstärkt wahrgenommenen Heterogenität der Schülerschaft, auf deren einzelne Bedürfnisse ein „Team“ (ebd.) nach Einschätzung der Studentin eingehen sollte. Aus dem Kontext lässt sich erschließen, dass von einer Klasse berichtet wird, in der auch Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf unterrichtet werden. Die Aussage macht deutlich, dass es sich lediglich um eine einzelne Klasse an der Schule handelt, die diese Zusammensetzung aufweist und für diese Klasse „Startschwierigkeiten“ (ebd.) ausgemacht werden konnten. In dieser Klasse „gab es halt dieses Team“ (ebd.), womit zumindest durch den Teambegriff der Anspruch nach Kooperation formuliert wird. Auch wenn darauf hingewiesen wird, dass man die aktuelle Lage an der Schule nicht kenne, wird für die Vergangenheit festgestellt, „dass es da halt auch viele geteilte Meinungen zu gab“ (ebd.). Unklar bleibt, ob es geteilte Meinungen zu einer inklusiven Beschulung allgemein oder aber konkreter zur Kooperation gab. Exemplarisch zeigt dieses Coding die kritische Einschätzung der Bereitschaft von Lehrkräften zur Kooperation in der bisher erfahrenen Schulpraxis. Studierende haben dabei z.B. „genau eine spezielle Lehrerin von mir vor Augen“ (GD1\_KH1\_150517\_1400, Absatz 129) oder beziehen sich auf eigene Erfahrungen „wie man das vielleicht von früher kennt. also bei älteren Lehrern ist das ja immer so dass sie viel allein also (.) ähm ja allein den Weg gehen und so was. und jetzt ähm (.) äh nicht so bereit sind.“ (GD1\_KH1\_150517\_1030, Absatz 128). Die wahrgenommene fehlende Bereitschaft wird an anderer Stelle für viele Lehrkräfte formuliert und konkretisiert:

*„Weil es gibt also ich kenne viele Lehrer so die sagen nee pff joa (.) ist jetzt nicht so mein Bier quasi, und ähm aber du könntest ja das und das machen und dann tschüss. und äh also das muss halt auch kontrolliert werden. dass da auch was passiert wenn's Probleme gibt. und das halt auch konsequent.“ (GD1\_KH1\_150517\_1030, Absatz 51)*

Neben der dargestellten fehlenden Bereitschaft wird eine Kontrolle der Kooperation von Lehrkräften eingefordert. Bei Problemen solle „konsequent“ (ebd.) etwas passieren. Diese Kontrollinstanz und ihre möglichen Konsequenzen werden in der Diskussion nicht näher definiert. Auch an anderer Stelle wird in Bezug

auf eine konkrete Lehrkraft der Wunsch nach einer Verpflichtung zur Kooperation formuliert, verbunden mit der Vorstellung einer Veränderung der Situation:

*„Und wenn ich mir dann vorstelle dass die in so nem Team mitarbeiten müsste, also ich glaub das würd halt auch was wandeln bei denen. auf jeden Fall. und dann würd's halt vielleicht auch besser funktionieren.“  
(GD1\_KH1\_150517\_1400, Absatz 129)*

Auch in dieser Argumentationslinie werden in der Gesamtschau immer wieder das Alter bzw. die Länge der Berufstätigkeit von Lehrkräften als Bedingungsfaktor für eine Kooperationsbereitschaft angenommen (GD1\_KH1\_150517\_1030, Absatz 70), wobei die Bereitschaft zur Kooperation bei den „älteren Lehrern“ (GD1\_KH1\_150517\_1030, Absatz 128) kritisch eingeschätzt wird.

#### 8.1.1.2 Überzeugungen von Studierenden zur individuellen Ebene der Kooperation

Die Aussagen der Studierenden zum Erhebungszeitpunkt 1 auf einer individuellen Ebene sind von einer generellen Überzeugung geprägt, dass **Kooperation in inklusiven Kontexten notwendig** ist<sup>16 17</sup>. Die Begründung der Notwendigkeit bleibt unklar oder aber wird an anderen Stellen über die Anwesenheit bestimmter Schüler\*innen oder Schüler\*innengruppen<sup>18</sup>, die verstärkter Aufmerksamkeit bedürfen<sup>19</sup> verhandelt. Diese Argumentationslinie spielt nicht nur auf die individuelle Ebene der Kooperation, sondern, wie noch zu zeigen sein wird, auf allen Ebenen der Kooperation eine Rolle und kann als allgemeine, übergreifende Überzeugung gewertet werden. Ein weiteres, immer wiederkehrendes Argumentationsmuster in der Auseinandersetzung mit der Notwendigkeit von Kooperation kann darin erkannt werden, dass argumentiert wird, dass **Lehrkräfte alleine überfordert sind und inklusive Kontexte nur in Kooperation bzw. Teamarbeit bewältigt werden können**<sup>20</sup>. Auch wenn die sich hierüber eröffnende Über-

---

<sup>16</sup> Die Belege für die jeweils aufgeführten Überzeugungsmuster werden zugunsten einer besseren Lesbarkeit in Fußnoten gesetzt.

<sup>17</sup> Vgl. GD1\_KH1\_120517\_1100, Absatz 308; GD1\_KH1\_150517\_1600, Absatz 144; GD1\_KH1\_150517\_1600, Absatz 143; GD1\_KH1\_150517\_1600, Absatz 184.

<sup>18</sup> Vgl. z.B. GD1\_KH1\_150517\_0830, Absatz 11.

<sup>19</sup> Vgl. z.B. GD1\_KH1\_150517\_0830, Absatz 13.

<sup>20</sup> Vgl. z.B. GD1\_KH1\_120517\_1100, Absatz 308; GD1\_KH1\_150517\_1600, Absatz 212; GD1\_KH1\_150517\_1400, Absatz 194; GD1\_KH1\_150517\_1400, Absatz 169.

zeugung von Lehramtsstudierenden zumindest teilweise über den Einstiegsimpuls der Diskussion selber provoziert wurde, zeigt sich ein generelles Muster der Überzeugung nicht nur auf der individuellen Ebene der Kooperation: **die Anwesenheit von bestimmten Schüler\*innen (mit erhöhtem Aufmerksamkeitsbedarf) führt für eine Lehrkraft alleine zur Überforderung und kann nur durch Kooperation bewältigt werden.**<sup>21</sup>

Die Notwendigkeit von Kooperation, die häufig an die Anwesenheit bestimmter Schüler\*innen mit erhöhtem Aufmerksamkeitsbedarf gekoppelt wird, wird an anderer Stelle schulformspezifisch unterschieden: während sie für die Grundschule zwingend notwendig erscheint, wird Kooperation für die weiterführende Schule, spezifiziert für das Gymnasium, relativiert<sup>22</sup>. Dahinter kann die Überzeugung von Studierenden vermutet werden, dass die oben beschriebenen Schüler\*innen, die eine Kooperation verschiedener Akteur\*innen notwendig erscheinen lassen, in dieser Schulform nicht zu finden sind. Dies muss jedoch im weiteren Verlauf empirisch weiter abgesichert werden.

Den weiteren Akteur\*innen im Unterricht bzw. den möglichen Kooperationspartner\*innen, die nur vage benannt werden können, werden (teilweise) die Aufgabenbereiche Pädagogik und Pflege zugesprochen, die der eigenen (antizipierten) Rolle als Lehrkraft teils abgesprochen werden<sup>23</sup>. Es wird diesbezüglich von den Studierenden angenommen, dass **für spezielle Schüler\*innen bestimmte Kompetenzen benötigt werden, über die Lehrkräfte in der aktuellen Schulpraxis nicht verfügen**, da dies nicht Teil ihres Studiums war. Besagte Lehrkräfte sind deshalb darauf nicht vorbereitet und überfordert<sup>24</sup>. Die Studierenden sind hingegen davon überzeugt, dass sie selbst im Verlauf ihres Studiums (in Teilen) auf inklusive Kontexte vorbereitet werden<sup>25</sup>.

In der diskursiven Auseinandersetzung der Studierenden in Hinblick auf die individuelle Ebene der Kooperation wird ihre Überzeugung deutlich, dass **Lehr-**

---

<sup>21</sup> Vgl. z.B. GD1\_KH1\_150517\_0830, Absatz 11; GD1\_KH1\_150517\_0830, Absatz 13; GD1\_KH1\_120517\_1100, Absatz 163; GD1\_KH1\_120517\_1100, Absatz 5; GD1\_KH1\_150517\_1400, Absatz 195; GD1\_KH1\_150517\_1400, Absatz 169.

<sup>22</sup> Vgl. GD1\_KH1\_150517\_0830, Absatz 11.

<sup>23</sup> Vgl. z.B. GD1\_KH1\_120517\_1100, Absatz 159; GD1\_KH1\_120517\_1100, Absatz 163.

<sup>24</sup> Vgl. GD1\_KH1\_150517\_1030, Absatz 8; GD1\_KH1\_120517\_1100, Absatz 5.

<sup>25</sup> Vgl. GD1\_KH1\_150517\_0830, Absatz 121.

**kräfte in der aktuellen Schulpraxis wenig oder keine Bereitschaft zur Kooperation zeigen<sup>26</sup> und eine erfolgreiche Umsetzung von Kooperation an zeitlichen Ressourcen, Verantwortungsdiffusion oder aber Qualitätseinbußen scheitert<sup>27</sup>.** Diese Überzeugung wird sowohl allgemein für das Schulsystem in Hinblick auf eine kollegiale Kooperation unter Lehrkräften formuliert als auch für die (fehlende) Kooperation in inklusiven Kontexten spezifiziert und durch einzelne Erfahrungsberichte unterstützt<sup>28</sup>. Dabei wird auch das **Alter der Lehrkräfte bzw. die Länge der Tätigkeit in der Schulpraxis als Begründung für die Überzeugung einer fehlenden Kooperationsbereitschaft angeführt<sup>29</sup>.** Überwiegend greifen die Studierenden in diesem Punkt vermutlich auch auf bildungswissenschaftliches Wissen oder aber eigene schulische Erfahrungen als Schüler\*in zurück. Insgesamt können diese als allgemein anerkannte, typische Überzeugungen in Bezug auf Kooperation, wenn nicht gar stereotype Überzeugungen zur schulischen Kooperation gewertet werden.

Im Gegensatz zu einer angenommenen Zurückhaltung oder fehlenden Bereitschaft von Lehrkräften zur Kooperation in der aktuellen Schulpraxis vertreten die Studierenden die Überzeugung, dass sie **selbst (als Teil der Gruppe der Studierenden) eine hohe Bereitschaft zur Kooperation zeigen<sup>30</sup>** und durch Kooperation ein gegenseitiger Lernprozess und eine Perspektivübernahme in Gang gesetzt werden kann<sup>31</sup>. Einer antizipierten eigenen Kooperationspraxis in einem inklusiven Kontext wird eine entlastende Wirkung zugesprochen<sup>32</sup> bzw. auch ein Ausgleich von Stärken und Schwächen<sup>33</sup> der verschiedenen Akteur\*innen.

---

<sup>26</sup> Vgl. GD1\_KH1\_150517\_1030, Absatz 38; GD1\_KH1\_150517\_1400, Absatz 185; GD1\_KH1\_150517\_1400, Absatz 188; GD1\_KH1\_120517\_1100, Absatz 59; GD1\_KH1\_120517\_1100, Absatz 16.

<sup>27</sup> Vgl. GD1\_KH1\_120517\_1100, Absatz 126; GD1\_KH1\_150517\_1600, Absatz 162; GD1\_KH1\_150517\_1600, Absatz 190.

<sup>28</sup> Vgl. GD1\_KH1\_150517\_0830, Absatz 93.

<sup>29</sup> Vgl. GD1\_KH1\_150517\_1030, Absatz 70; GD1\_KH1\_150517\_1030, Absatz 128.

<sup>30</sup> Vgl. GD1\_KH1\_150517\_1030, Absatz 77; GD1\_KH1\_150517\_1600, Absatz 211.

<sup>31</sup> Vgl. GD1\_KH1\_150517\_1400, Absatz 195.

<sup>32</sup> Vgl. GD1\_KH1\_150517\_1030, Absatz 79.

<sup>33</sup> Vgl. GD1\_KH1\_150517\_0830, Absatz 40; GD1\_KH1\_120517\_1100, Absatz 176.

## 8.1.2 Interaktionelle Ebene der Kooperation zum EZ 1

In die Hauptkategorie „interaktionelle Ebene“ fallen Aussagen zur Interaktion, zu Kommunikationsprozessen und zu den Kooperationsbeziehungen (z.B. Austausch, Synchronisation, arbeitsteilige Kooperation und Ko-Konstruktion (vgl. Lütje-Klose und Urban, 2014) zwischen den beteiligten Akteur\*innen in der Kooperation für inklusive Kontexte. Die für das Gesamtmaterial induktiv-deduktiv angewandten Differenzierungen *Persönlicher Bezug* bzw. *Lehrkräfte allgemein* und auch *mit Erfahrungsbezug* bzw. *ohne Erfahrungsbezug* werden auch auf der interaktionellen Ebene angewandt.

### 8.1.2.1 Aussagen von Studierenden zur interaktionellen Ebene der Kooperation zum EZ1

Ähnlich wie auf der individuellen Ebene zeigt die Auswertung der rein quantitativen Verteilung der Codings zur interaktionellen Ebene der Kooperation zum EZ 1 nur wenige Codings mit einer persönlichen Involviertheit bzw. mit einem Bezug auf eigene Erfahrungen an.

Kategorie	Anzahl
Persönlicher Bezug	
- Mit Erfahrungsbezug	3
- Ohne Erfahrungsbezug	3
Lehrkräfte allgemein	
- Mit Erfahrungsbezug	2
- Ohne Erfahrungsbezug	31

Tabelle 8: Quantitative Verteilung der Codings zur interaktionellen Ebene der Kooperation zum EZ 1

Die angeführte Verteilung lässt vermuten, dass die Studierenden zu diesem Zeitpunkt kaum bzw. gar nicht über persönliche Erfahrungen in Bezug auf Kooperation verfügen. Von Bedeutung für die Analyse sind aber auch diese nicht erfahrungsbasierten, möglicherweise eher vagen Aussagen, die eine Perspektive auf dahinterliegende Überzeugungen zu diesem Zeitpunkt im Studium ermöglichen.

Die folgende Darstellung der Aussagen auf der interaktionellen Ebene konzentriert sich deshalb zunächst auf die Kategorie *Lehrkräfte allgemein – ohne*

*Erfahrungsbezug*. Ausgewählte Codings aus den Kategorien *persönlicher Bezug – mit Erfahrungsbezug* und *Lehrkräfte allgemein – mit Erfahrungsbezug* werden für ein umfassendes Bild dieser Ebene einbezogen. Der Einbezug dieser Codings wird explizit im Verlauf des Textes genannt.

### **Aussagen zur interaktionellen Ebene der Kooperation mit Bezug auf Lehrkräfte im Allgemeinen zum EZ 1**

Die Sub-Sub-Ebene *Interaktionelle Ebene – Lehrkräfte allgemein – ohne Erfahrungsbezug* umfasst 33 Codings, die über ein induktives Verfahren weiter differenziert werden konnten. Herausgearbeitet wurden über darüber folgende Kategorien: *Wissenstransfer/Perspektiverweiterung* (9) und *Austausch/Koordination/Organisation* (22).

In die induktive Kategorie ***Wissenstransfer/Perspektiverweiterung*** werden Aussagen kodiert, die eine Interaktion von Akteur\*innen in einem inklusiven Kontext als Wissenstransfer bzw. Perspektiverweiterung beschreiben und bewerten. Eine Einordnung in die Kategorie erfolgt insbesondere unter dem Aspekt, dass die Interaktion als einseitiger Wissenstransfer einer Expertin/eines Experten zu einem Laien beschrieben wird. So kommt eine Studentin in der diskursiven Auseinandersetzung mit dem Eingangsimpuls zu folgender Aussage, die gleichzeitig ein typisches Argumentationsmuster widerspiegelt, welches auch in weiteren Codings dieser Kategorie angeführt wird:

*„Da ist äh die Arbeit im Team, (.) von großer Bedeutung, und ähm dass man da (.) auch verschiedene ähm (.) Berufe hat, Sonderpädagogen, Sozialarbeiter, äh Schulpsychologe, (.) und so weiter. die dann (.) halt einem Lehrer, oder halt auch mal andersrum, äh in gewissen Situationen auch äh (.) helfen kann. (.) weil so'n Sonderpäda- oder so'n so'n Sozialarbeiter hat bestimmt auch Tipps wie der Zus- wie man den äh Zusammenhalt in einer Klasse oder in einer bestimmten Gruppe wo es mal Auseinandersetzungen gibt äh stärken kann, als jetzt äh (.) nen normaler Lehrer. (.) ja.“ (GDI\_KH1\_150517\_1030, Absatz 9)*

In einem nicht näher bestimmten „da“ (ebd.), das aus dem Kontext der Diskussion als inklusiver Kontext interpretiert werden kann, ist demnach die Arbeit in einem „Team“ (ebd.) von Bedeutung. In diesem Team werden neben Lehrkräften „verschiedene (...) Berufe“ (ebd.) relevant – aufgezählt werden hier „Sonderpädagogen, Sozialarbeiter, äh Schulpsychologe“ (ebd.), die „einem Lehrer (...) helfen“ (ebd.) und „bestimmt auch Tipps“ (ebd.) geben. Auch wenn mit dem ergänzenden Hinweis eine gewisse Gegenseitigkeit angedacht wird („oder halt auch

*mal andersrum*“ (ebd.)), wird die Idee von Kooperation hier eher im Sinne einer Unterstützung durch Expert\*innen entwickelt. In diesem Zusammenhang zeigt sich gerade in der Konkretisierung der besonderen Unterstützung ein interessanter Aspekt: den aufgezählten, zusätzlichen Berufsgruppen für inklusive Kontexte wird eine Expertise im Bereich *„Zusammenhalt in einer Klasse (...) wo es mal Auseinandersetzungen gibt“* (ebd.) unterstellt und damit (Regelschul-)Lehrkräften umgekehrt eine Kompetenz in diesem Bereich implizit aberkannt. Für einen nicht näher definierten inklusiven Kontext wird an dieser Stelle die Notwendigkeit der Unterstützung in der sozialen Ausgestaltung der Klassensituation gesehen. Erwähnenswert bleibt an dieser Stelle die Formulierung einer angedachten Gegenseitigkeit in der Hilfe und Unterstützung, die in weiteren Codings in dieser Kategorie allerdings nicht formuliert wird. Weitere Codings zeigen ansonsten aber ein ähnliches Muster, wie gerade aufgeführt: es werden unterschiedliche Berufsgruppen als Kooperationspartner\*innen aufgeführt, die Expertise für bestimmte Aufgaben in inklusive Kontexte einbringen und damit Lehrkräfte unterstützen bzw. für Absprachen zur Verfügung stehen. Diese Kooperation wird überwiegend als Team bzw. Teamarbeit bezeichnet. Als relevante Berufsgruppen im Rahmen einer so definierten Kooperation für inklusive Kontexte werden Ärzt\*innen (vgl. z.B. GD1\_KH1\_120517\_1100, Absatz 45), Therapeut\*innen (vgl. z.B. GD1\_KH1\_120517\_1100, Absatz 47; GD1\_KH1\_120517\_1100, Absatz 48), Psycholog\*innen (vgl. z.B. GD1\_KH1\_120517\_1100, Absatz 260–261) und auch Sozialpädagoge\*innen (vgl. z.B. GD1\_KH1\_120517\_1100, Absatz 45) benannt. Nur in einem Coding werden Sonderpädagoge\*innen genannt (GD1\_KH1\_150517\_1030, Absatz 9). Es überwiegen Nennungen von medizinisch-therapeutischen Berufsgruppen. Die Kooperation zwischen Lehrkräften und den genannten Berufsgruppen wird als einseitiger Wissenstransfer beschrieben:

*„Da kann also so 'n Therapeut der kennt den betreffenden Schüler dann ja vermutlich auch viel besser, und der kann ja nach auch mal zum Lehrer zudrauf zugehen und sagen ja hier der (.) der kann nicht so gut stundenlang still sitzen und Texte lernen, der brauch auch mal irgendwie zwischendurch n bisschen (.) was aktiveres, dann hat der Lehrer da schon mal den Ansatzpunkt einfach direkt was er da direkt machen kann, weil dann muss er das nicht für sich selber noch rausfinden. wenn der daneben steht und das ja eigentlich alles schon weiß.“* (GD1\_KH1\_120517\_1100, Absatz 48)

Daneben werden weitere Berufsgruppen für die hier dargestellte Kooperation in inklusiven Kontexten in der diskursiven Auseinandersetzung der Studierenden eher nebulös als *„Inklusionsteam“*, *„Inklusionsmenschen“* (GD1\_KH1\_120517\_

1100, Absatz 96) oder Inklusionshelfer\*innen (GD1\_KH1\_120517\_1100, Absatz 97–99) beschrieben. Auch vor diesem Hintergrund wird die Kooperation als einseitiger Wissenstransfer beschrieben, in dem der Experte „Konzepte ähm (.) vorlegt die die Lehrer dann machen müssen“ (GD1\_KH1\_120517\_1100, Absatz 96). Die Ausgestaltung der Kooperation wird dabei weiter konkretisiert:

*„Wenn man irgendwie sagt dass man ähm ein Büro oder irgendwie irgendwie einrichtet, wo die Methoden schon so vorliegen, und da halt immer einer von diesen Inklusionsmenschen sitzt, und ähm (.) pro Fach immer so so (.) mögliche (.) Aufgaben oder (.) Methoden so was (.) so quasi so nen so nen Ordner immer gibt, dass man sich da was raussuchen kann. [...] und, dass ähm alle Lehrer irgendwie sich ein mal im Monat einen Termin mit diesen (.) Inklusionsleuten machen, dass die das noch mal irgendwie erklärt bekommen, und irgendwie dann so 'n Konzept selbst zusammen (.) stellen für diesen einen oder für die mehr- für die Schüler, (.) und das dann halt irgendwie (.) monatlich sich so ja okay, was hat das Kind jetzt schon (.) was kann es besser, was kann es wieder schlechter, was- worauf müssen wir jetzt achten, was für Methoden passen da irgendwie so dass man sich irgendwie //Dm: mhm// ne Stunde zusammen setzt oder so.“ (GD1\_KH1\_120517\_1100, Absatz 96)*

Für „diesen einen oder für die mehr- für die Schüler“ (ebd.) stellen demnach Expert\*innen außerhalb des Unterrichts Konzepte zusammen, die dann von Lehrkräften in einem allein verantworteten Unterricht ausgeführt werden. Kooperation wird somit als außerunterrichtlicher Wissenstransfer (in Bezug auf Aufgaben und Methoden) für unterrichtliche Herausforderungen, die durch die Anwesenheit „bestimmter“ Schüler\*innen entstehen, gestaltet. Der Unterricht selbst wird dagegen in alleiniger Verantwortung der Lehrkraft beschrieben.

In die induktive Kategorie **Austausch/Koordination/Organisation** werden Aussagen kodiert, die eine Interaktion von Akteur\*innen im inklusiven Kontext als gegenseitigen Austausch oder als Koordination der anfallenden Aufgaben beschreiben. Im Gegensatz zur Kategorie Wissenstransfer/Perspektiverweiterung wird die Interaktion hier nicht hierarchisch (vom Experten zum Laien), sondern als ein gleichberechtigter Austausch der Akteur\*innen, als „*Kommunikation auf Augenhöhe*“ (GD1\_KH1\_150517\_1030, Absatz 129) beschrieben. Zentral werden hier die Entwicklung bzw. Aufrechterhaltung einer gemeinsamen, einheitlichen Position in der Kooperation gesehen:

*„Das ist das was du dann vorhin schon gesagt hast dass man sich eben regelmäßig zusammen setzen muss, besprechen muss wie geht man vor,*

*weil ansonsten hat man halt total schnell diese Uneinigkeit irgendwie. gerade wenn man auch mit mehreren gleichberechtigten Personen Lehrern irgendwie da ist, der eine sieht das so, der andere würde es wieder anders machen, dass man sich da irgendwie auf jeden Fall einigt weil es auch für die Kinder super wichtig ist. weil die ja //Af: ja// //Bf: ja// ganz schnell raushaben //Df: ja// was die wo sagen müssen //Af: ja// //Bf: ja klar// damit sie irgendwie zu ihrem Vorteil und zu ihrem Recht kommen.“ (GD1\_KH1\_150517\_1600, Absatz 124)*

Als Grundlage und Zielperspektive der Kooperation wird hier die Einigkeit der Kooperationspartner\*innen im Vorgehen gegenüber den Schüler\*innen definiert (vgl. auch GD1\_KH1\_150517\_1600, Absatz 200). Demnach müssen die Akteur\*innen eine „Einheit“ (GD1\_KH1\_150517\_1600, Absatz 210) bilden, da man im Unterricht „als Team funktionieren muss“ (ebd.). Uneinigkeiten in der Kooperation dürfen „nicht vor den Kindern ausdiskutiert“ (GD1\_KH1\_150517\_1600, Absatz 200) werden, eine Einigung ist „für die Kinder super wichtig“ (GD1\_KH1\_150517\_1600, Absatz 124) und ermöglicht „die Autorität des anderen zu wahren“ (GD1\_KH1\_150517\_1600, Absatz 200).

Diese Einigkeit bzw. die „klare Linie“ (GD1\_KH1\_150517\_1030, Absatz 50) der Kooperationspartner\*innen wird auch in Aussagen der Kategorie **mit Erfahrungsbezug** zum Ausdruck gebracht. Hier wird die erlebte Regelmäßigkeit des Austausches betont:

*„Da hab ich auf jeden Fall erlebt dass ähm da es auch wichtig ist dass man sich mindestens einmal in der Woche innerhalb dieses kleinen Teams zusammensetzt und ähm auch (.) ähm ja (.) aktuelle Probleme vielleicht auch bespricht, ähm und ähm (.) ja Vorgehensweisen bei bestimmten Kindern also dass da wirklich n regelmäßiger Austausch ist.“ (GD1\_KH1\_150517\_1030, Absatz 50)*

Daneben lassen sich in den Aussagen der Studierenden (hier wieder in der Kategorie *ohne Erfahrungsbezug*) weitere Zielperspektiven erkennen: die Interaktion der Akteur\*innen wird als Austausch über die Leistungen bzw. über Probleme von Schüler\*innen im Unterricht (vgl. GD1\_KH1\_150517\_1030, Absatz 67; GD1\_KH1\_150517\_1400, Absatz 200; GD1\_KH1\_150517\_1400, Absatz 201), als Möglichkeit, alle Schüler\*innen im Blick zu behalten (vgl. GD1\_KH1\_150517\_1600, Absatz 44) oder als Notwendigkeit zur Wahrung eines roten Fadens der Förderung (vgl. GD1\_KH1\_150517\_1030, Absatz 7; GD1\_KH1\_150517\_1030, Absatz 65; GD1\_KH1\_150517\_1030, Absatz 67) umrissen.

Die Begründung für eine Notwendigkeit des Austausches und der Koordination unter den schulischen Akteur\*innen finden die Studierenden in einer allgemein wahrgenommenen Heterogenität der Schülerschaft:

*„Weil du immer vor neue Herausforderungen gestellt wirst. weil jeder Schüler anders ist, jede Klasse, jeder Moment, und deshalb ähm sollte man sich generell absprechen. nicht nur in inklusiven Kontexten.“ (GD1\_KHI\_150517\_1030, Absatz 3)*

Nichts desto trotz wird gerade inklusiven Kontexten eine besondere Notwendigkeit für einen regelmäßigen Austausch unterstellt, „weil das auch alles neu ist für alle“ (GD1\_KHI\_150517\_1030, Absatz 4). Dem Austausch und der Abstimmung untereinander wird besonders hier eine entscheidende Wirkung zugesprochen:

*„Erfolg hat man glaub ich bei Inklusion hauptsächlich wenn man es wirklich dann auch umsetzt und schafft sich abzustimmen.“ (GD1\_KHI\_150517\_1030, Absatz 49).*

Wenn Austausch und Koordination der Akteur\*innen in der Schule generell als wichtig angesehen werden, gilt dies für die Studierenden im besonderen Maße für inklusive Kontexte, da diese neue Herausforderungen darstellen und nur durch Austausch und Abstimmung gelöst werden können.

Einerseits wird die Notwendigkeit der Interaktion durch die Studierenden immer wieder betont, andererseits werden auch kritische Faktoren angesprochen. Kritisch werden erstens die benötigten (zeitlichen) Ressourcen betrachtet:

*„Ja für mich wär das dann einfach dass man halt ähm (.) das (.) ja wie gesagt ich find's halt sowieso schwierig, das mit dem Team umzusetzen aber- weil es müsste ja von vornherein ein Austausch stattfinden, wie unterrichten wir das, wie erklären wir das, was machen wir, also (.) dass man sich halt immer zu zweit abspricht. (.) ähm ((räuspert sich)) sodass halt der andere zumindest weiß was dran kommt, wie's dran kommt und wie's zu erklären ist und wie's erklärt wird, was für Materialien genutzt werden und alles mögliche und sich damit halt auch genau so auskennt, aber (.) ja (.) wer hat denn schon Bock sich irgendwie immer mit jemandem Zweiten zu treffen also quasi ja heute ähm (.) am Morgen haben wir wieder die Stunde, dann komm doch heute mal abends so zu mir, nachdem ich meine ganzen Klausuren durch geguckt hab, und hier noch mal was gearbeitet hab und die anderen Fächer vorbereitet hab, dann treffen wir uns noch mal drei Stunden und arbei- bereiten das und das vor so (.) ich weiß nicht, ich stell mir das sehr schwierig vor.“ (GD1\_KHI\_120517\_1100, Absatz 82)*

Mit einer Kooperation in inklusiven Kontexten wird hier die Notwendigkeit eines umfassenden Abstimmungsbedarfs als zusätzlicher Arbeitsaufwand zur vermuteten Tätigkeit als Lehrkraft („*nachdem ich meine ganzen Klausuren durchgeguckt hab, und hier noch mal was gearbeitet hab und die anderen Fächer vorbereitet hab*“ (ebd.)) verbunden, der kaum leistbar erscheint.

Neben dem Blick auf zeitliche Ressourcen wird zweitens auf die Komplexität schulischer Interaktionsprozesse geschaut:

*„Dass es quasi immer in den Klassen so’n so’n kleines Team gibt, aber dann (.) aus allen anderen noch so’n riesen Team, wo wo dann quasi //Dm: ja// alle wieder miteinander (.) in Kontakt treten müssen und da glaub ich das ( ) ist schwierig.“ (GD1\_KH1\_120517\_1100, Absatz 60).*

Die so beschriebenen komplexen Strukturen und der damit verbundene Kooperationsbedarf auf unterschiedlichen Ebenen werden zusammenfassend als „*schwierig*“ (ebd.) bewertet. Daneben stellen drittens mögliche Missverständnisse innerhalb von Interaktionen einen weiteren kritischen Aspekt in der Umsetzung von Kooperation für Studierende dar (GD1\_KH1\_150517\_1030, Absatz 69).

In Codings mit Erfahrungsbezug wird der Blick auf die Interaktion nochmals differenzierter dargestellt. Aus eigenen (negativen) Kooperationserfahrungen wird deutlich, dass es „*eigentlich so so einfache Dinge wie Kommunikation oder Vertrauen oder irgendwie Ehrlichkeit, ähm (.) so grundsätzliche Dinge irgendwie ne, im Umgang miteinander*“ (GD1\_KH1\_150517\_0830, Absatz 47) sind, die eine gelungene Kooperation ausmachen. Eigene Erfahrungen führen hier zu der Erkenntnis, dass für eine gelingende Interaktion Grundbedingungen wie Vertrauen und Ehrlichkeit innerhalb von Kooperationen erfüllt werden müssen. Aus eigenen Erfahrungen wird eine Notwendigkeit für gelingende Interaktionen geschlossen:

*„Dass ähm da immer zwischendurch kommuniziert wird was passiert, was //Cf: ja// äh was ist heute vorgefallen, oder (.) ähm was gibt’s jetzt für (.) für Abmachungen mit einzelnen Kindern, und das ist halt dann in der Klasse setzt sich halt das Team einmal die Woche zusammen und (.) die ähm sprechen einfach genau ab was ist was ist passiert und ja wie können wir weiter verfahren.“ (GD1\_KH1\_150517\_1600, Absatz 21)*

Zusammenfassend fällt auf, dass die Studierenden in ihren Aussagen zur Interaktion bis auf eine Ausnahme (GD1\_KH1\_150517\_1600, Absatz 142 – hier wird

die Interaktion zwischen Integrationskräften und Lehrkräften beschrieben) lediglich die Profession der Lehrkraft benennen bzw. umgekehrt weitere Professionen bzw. mögliche Kooperationspartner\*innen nicht spezifisch benannt werden und lediglich vom „*Team*“ (z.B. GD1\_KH1\_120517\_1100, Absatz 82) oder von der Abstimmung „*mit anderen*“ (z.B. GD1\_KH1\_150517\_1030, Absatz 7) gesprochen wird.

### 8.1.2.2 Überzeugungen von Studierenden zur interaktionellen Ebene

Auch auf der interaktionellen Ebene zeigen Studierende zum EZ 1 die Überzeugung, dass eine Interaktion bzw. **Kooperation für inklusive Kontexte generell notwendig**<sup>34</sup> ist. Diese grundsätzliche Überzeugung lässt sich in zwei Perspektiven differenzieren:

Zum einen sind Studierende davon überzeugt, dass Kooperation mit unterschiedlichen, auch medizinisch-therapeutischen Berufsgruppen aufgrund der (neuen, zusätzlichen) Anwesenheit von einzelnen, nicht näher bestimmten Schüler\*innen erforderlich ist<sup>35</sup>. Die Studierenden beziehen sich in ihren Aussagen auf eine Gruppe von Schüler\*innen, für die im Rahmen des allgemeinen Schulsystems eine besondere Expertise notwendig zu sein scheint, die aber nicht näher definiert wird. Die Interaktion von Lehrkräften mit den weiteren Berufsgruppen wird als Wissenstransfer von einer Expertin/einem Experten zur Lehrkraft gesehen. Expert\*innen instruieren nach Überzeugung von Studierenden Lehrkräfte in Bezug auf Aufgaben und Methoden für bestimmte Schüler\*innen, (weitgehend) außerhalb des Unterrichts<sup>36</sup>. Die Verantwortung für den Unterricht selbst verbleibt in der Domäne der Lehrkraft.

Auf der anderen Seite wird in weiteren Aussagen der Studierenden die Überzeugung deutlich, dass **eine Interaktion verschiedener Akteur\*innen im inklusiven Kontext dem Austausch und der Koordination der anstehenden**

---

<sup>34</sup> Vgl. GD1\_KH1\_150517\_1030, Absatz 4; GD1\_KH1\_150517\_1030, Absatz 4).

<sup>35</sup> Vgl. GD1\_KH1\_150517\_1030, Absatz 9; GD1\_KH1\_120517\_1100, Absatz 45; GD1\_KH1\_120517\_1100, Absatz 47; GD1\_KH1\_120517\_1100, Absatz 48; GD1\_KH1\_120517\_1100, Absatz 260–261; GD1\_KH1\_120517\_1100, Absatz 45; GD1\_KH1\_150517\_1030, Absatz 9.

<sup>36</sup> Vgl. GD1\_KH1\_120517\_1100, Absatz 48; GD1\_KH1\_120517\_1100, Absatz 96; GD1\_KH1\_120517\_1100, Absatz 97–99GD1\_KH1\_120517\_1100, Absatz 96.

**Aufgaben** dient<sup>37</sup>. Dieser Austausch und diese Koordination haben gleichberechtigt und auf Augenhöhe abzulaufen. In dieser Argumentationslinie wird zudem die Überzeugung von Studierenden erkennbar, dass die **Interaktion zwischen den Akteur\*innen auf Herstellung von Einigkeit, zumindest in der Außenwirkung für Schüler\*innen, ausgerichtet** sein soll<sup>38</sup>.

Hinsichtlich der Umsetzung von Kooperation auf der interaktionellen Ebene formulieren die Studierenden kritische Aspekte. Hier werden Überzeugungsmuster erkennbar, dass der **zusätzliche Abstimmungsbedarf zwischen den Akteur\*innen aufgrund fehlender zeitlicher Ressourcen, komplexer schulischer Strukturen und der Gefahr kommunikativer Missverständnisse schwierig bzw. nicht durchführbar** erscheint<sup>39</sup>.

### 8.1.3 Sachbezogene Ebene der Kooperation zum EZ 1

In die Hauptkategorie *sachbezogene Ebene* fallen Aussagen zur Binnenstruktur des Unterrichts und des schulischen Unterstützungsangebots, innerhalb derer das Sachproblem des produktiven Umgangs mit der Heterogenität der Lerngruppe und auch der Heterogenität des Fachpersonals bewältigt wird bzw. werden soll (Lütje-Klose & Urban, 2014). Die für das Gesamtmaterial induktiv-deduktiv angewandten Differenzierungen *Persönlicher Bezug* bzw. *Lehrkräfte allgemein* und auch *mit Erfahrungsbezug* bzw. *ohne Erfahrungsbezug* werden auch auf der sachbezogenen Ebene angewandt.

#### 8.1.3.1 Aussagen von Studierenden zur sachbezogenen Ebene der Kooperation zum EZ1

Der in einem ersten Schritt vorgenommene Blick auf die quantitative Verteilung der Codings zur sachbezogenen Ebene der Kooperation zum EZ1 zeigt ebenfalls die für die bereits analysierten Ebenen feststellbare Konzentration der Aussagen in Kategorien ohne einen Bezug auf persönliche Erfahrungen. In den Aussagen auf der sachbezogenen Ebene wird noch deutlicher als in den bisher dargestellten

---

<sup>37</sup> Vgl. GD1\_KH1\_150517\_1030, Absatz 50; GD1\_KH1\_150517\_1030, Absatz 129; GD1\_KH1\_150517\_1600, Absatz 124; GD1\_KH1\_150517\_1600, Absatz 21.

<sup>38</sup> Vgl. GD1\_KH1\_150517\_1600, Absatz 124; GD1\_KH1\_150517\_1600, Absatz 200; GD1\_KH1\_150517\_1600, Absatz 210; GD1\_KH1\_150517\_1600, Absatz 200.

<sup>39</sup> Vgl. GD1\_KH1\_120517\_1100, Absatz 82; GD1\_KH1\_120517\_1100, Absatz 60; GD1\_KH1\_150517\_1030, Absatz 69; GD1\_KH1\_150517\_0830, Absatz 47.

Ebenen, kaum ein persönlicher Bezug, sondern fast ausschließlich ein Bezug auf Lehrkräfte allgemein formuliert.

Kategorie	Anzahl
Persönlicher Bezug	
- Mit Erfahrungsbezug	3
- Ohne Erfahrungsbezug	3
Lehrkräfte allgemein	
- Mit Erfahrungsbezug	6
- Ohne Erfahrungsbezug	26

Tabelle 9: Quantitative Verteilung der Codings zur sachbezogenen Ebene der Kooperation zum EZ 1

Die nun folgende Darstellung der Aussagen auf dieser Ebene konzentriert sich mit Blick auf die quantitative Verteilung der Aussagen zunächst auf die Kategorie *Lehrkräfte allgemein – ohne Erfahrungsbezug*. Auch hier werden Codings der Kategorie *Lehrkräfte allgemein – mit Erfahrungsbezug* sowie der Kategorie *Persönlicher Bezug* in die Darstellung einbezogen, um ein umfassendes Bild der erhobenen Daten gewährleisten zu können.

### ***Aussagen zur sachbezogenen Ebene der Kooperation mit Bezug auf Lehrkräfte im Allgemeinen zum EZ1***

Die Sub-Sub-Kategorie *Sachbezogene Ebene – Lehrkräfte allgemein – ohne Erfahrungsbezug* umfasst insgesamt 26 Codings. Diese konnten induktiv weiter differenziert werden und in folgende Sub-Sub-Sub-Kategorien eingeteilt werden: *Notwendigkeit* (5), *Umgang mit „Förderkindern“ und den „Anderen“* (4), *Rollen und Zuständigkeiten* (18).

Aussagen, die eine vermutete Notwendigkeit unterrichtlicher Kooperation verschiedener Akteur\*innen beschreiben, werden in die induktive Kategorie ***Notwendigkeit*** eingeordnet. In der Auseinandersetzung mit Umsetzungsmöglichkeiten inklusiver Bildung im Klassenraum wird von den Studierenden eine Notwendigkeit in der Anwesenheit mindestens einer weiteren Person neben der Lehrkraft in der Klasse gesehen:

*„Und wenn man das innerhalb des Kollegiums machst klar man redet dann darüber, man versucht Tipps zu holen, und äh irgendwelche Sachen mit (.)*

*umzusetzen, aber ich find halt trotzdem dass die Umsetzung als (.) Einzelperson als also als eine Lehrerin oder Lehrer immer noch dann sehr schwierig. (.) //?f: mhm// klar Tipps holen kann man sich immer, und bestimmt auch gerne, aber die Umsetzung da da muss halt auch irgendwie ähm noch ne zweite Person vielleicht sogar noch ne dritte Person je nachdem was das für ne Klasse ist, welche Probleme es in dieser Klasse gibt, äh noch dazu geholt werden.“ (GD1\_KH1\_150517\_1030, Absatz 47)*

Die Zahl der weiteren Akteur\*innen wird an „Probleme“ (ebd.) in der Klasse geknüpft, die nicht näher spezifiziert werden. Die demnach für eine Umsetzung inklusiver Bildung notwendige Anwesenheit weiterer Personen wird damit begründet, dass „zu viele andere Aufgaben schon anfangen, anfallen, sodass du’s halt in dem Moment alleine vielleicht nicht immer schaffst“ (GD1\_KH1\_150517\_1030, Absatz 7). Die weiteren Personen bleiben in dieser Argumentation im Gegensatz zur Person der Lehrkraft allerdings undefiniert. Auf der einen Seite addieren Studierende die benötigten Personen in einer Klasse anhand der potenziell wahrnehmbaren Individualität der Schüler\*innen in der Klasse auf:

*„Man bräuchte ja eigentlich für jedes individuelle Kind wenn man das jetzt nicht nur auf I-Kinder bezieht, einen persönlichen Betreuer aber dann hat das ganze System dahinter ja nichts mehr mit //?f: dann sind die Räume zu klein// Schule zu tun.“ (GD1\_KH1\_150517\_0830, Absatz 93)*

Der hier diskutierten 1:1-Betreuungssituation wird jedoch der schulische Charakter abgesprochen. Die Äußerung lässt vermuten, dass eine normative Vorstellung eines unterrichtlichen und schulischen Systems bei den Studierenden vorliegt. Ableitbar aus der Aussage ist eine Normalvorstellung von Unterricht, in der **eine** Lehrkraft für das Lernen einer Gruppe von Schüler\*innen zuständig ist. Auf der anderen Seite wird in einer Aussage bereits ein differenzierterer Blick auf eine heterogene Schülerschaft und einen entsprechenden unterrichtlichen Umgang hiermit sichtbar:

*„Ich glaub das hat auch hat auch hängt auch viel damit zusammen dass äh in ner inklusiven Klasse nicht alle Kinder gleich schnell lernen können. das heißt es funktioniert einfach nicht wenn nur ein Lehrer vorne steht, und den Kindern alles erzählt und die schön ruhig haltet hal- hält, ähm weil halt jeder Schüler andere Bedürfnisse hat und deswegen braucht man entsprechend auch (.) mehrere Lehrkräfte um halt ähm (.) allen Schülern gerecht zu werden.“ (GD1\_KH1\_150517\_1600, Absatz 6)*

Die hier erkennbare Perspektive geht über die oben genannte Perspektive hinaus, die „einen Betreuer“ (GD1\_KH1\_150517\_0830, Absatz 93) für „jedes individuelle Kind“ (ebd.) aufaddiert. Ausgangspunkt und Argumentationsgrundlage für die Anwesenheit mehrerer Personen im Unterricht sind hier ein unterschiedliches Lerntempo sowie unterschiedliche Bedürfnisse von Schüler\*innen in inklusiven Klassen, denen Lehrkräfte bzw. weitere Akteur\*innen gerecht werden sollten. Hierüber wird das Bild der Lehrkraft, die „vorne steht, und den Kindern alles erzählt und die schön ruhig [...] hält“ (ebd.), in Frage gestellt. Die mit dem Coding erkennbare Anerkennung der heterogenen Bedürfnisse von Schüler\*innen einer Lerngruppe führt die Studentin zur Notwendigkeit der Anwesenheit mehrerer Lehrkräfte, um allen Schüler\*innen gerecht zu werden. Diese Perspektive bildet zum EZ 1 jedoch eine Ausnahme.

Insgesamt wird in allen Codings dieser Kategorie deutlich, dass die Studierenden ihre Perspektive auf die Notwendigkeit der **Anwesenheit** weiterer Akteur\*innen im Unterricht richten. Dies geschieht vor dem Hintergrund der Annahme, dass eine Aufgabenvielfalt bzw. auch die unterschiedlichen Lerntempi einer als heterogen wahrgenommenen Schülerschaft dies erfordert. Eine über die Anwesenheit hinausgehende **Kooperation** der für den Unterricht in heterogenen Gruppen geforderten Akteur\*innen bzw. die Ausgestaltung eben dieser wird jedoch nicht thematisiert.

In die induktive Kategorie **Umgang mit „Förderkindern“ und den „Anderen“** fallen Aussagen, die eine unterrichtliche Kooperation von Lehrkräften und weiteren Akteur\*innen als speziellen Umgang mit Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf in Abgrenzung zur Gesamtlerngruppe beschreiben.

Die Aussagen in dieser Kategorie begründen einen zusätzlichen Personalbedarf bzw. auch eine Kooperation im Unterricht über die Anwesenheit von Schüler\*innen mit „Behinderung“ (z.B. GD1\_KH1\_150517\_1030, Absatz 5), „mit solchen Problemen“ (GD1\_KH1\_120517\_1100, Absatz 198) bzw. über „so sozial-emotionale (.) Geschichten“ (GD1\_KH1\_150517\_1600, Absatz 14). Dabei wird dieser so beschriebene Merkmalsraum in Kontrast zu einer (teilweise auch als heterogen wahrgenommenen) Gesamtlerngruppe gestellt:

*„Also ich mein die unterschiedlichen Bedürfnisse hat man ja auch in der Regelsch- //?f: ja°// also //?f: ja// die hat man auch generell sowieso immer. aber es kommt ja die zusätzliche wie da auch steht vermehrt andere*

*Schwierigkeiten hinzu, dass (.) man dann ja auch noch (.) unterschiedliche Grade an ähm sag ich mal Be-hinderung oder Beeinträchtigung hat von den Kindern und je nachdem wie stark die dann noch ausgeprägt sind, ist ja weiß ich nicht wenn man dann (.) ne Regelklasse und ich will sag mal einen ähm (.) mit Förderschwerpunkt Lernen, dabei hat, oder (.) so auf den muss man ja dann nochmal wieder extra (.) reagieren. oder anders reagieren und ich weiß nicht ob das eine Person dann alleine schaffen könnte (.) wenn gleichzeitig noch 20 andere Kinder im Klassenraum sind.“ (GD1\_KH1\_150517\_1600, Absatz 7)*

Eine Beeinträchtigung oder Behinderung wird als individuelles Personenmerkmal einzelner Schüler\*innen definiert, auf das die Lehrkraft „extra (.) reagieren“ (ebd.) muss. Behinderung bzw. ein sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf wird so innerhalb einer „Regelklasse“ (ebd.) zu einer personenbezogenen Differenzkategorie. Ausgegangen wird hier von einer „Regelklasse“ (ebd.), von „20“ (ebd.) Schüler\*innen im Klassenraum (ebd.), die implizit als homogene Gruppe dargestellt werden. Weitere Schüler\*innen, die unter das formulierte Differenzmerkmal Behinderung fallen, bedürfen demnach spezieller Aufmerksamkeit und machen somit auch die Anwesenheit weiterer Personen im Unterricht notwendig. Diese Perspektive wird auch durchgängig in den Aussagen mit Erfahrungsbezug vertreten. Hier berichten Studierende im Rahmen von Praktikums- bzw. Berufserfahrungen außerhalb des Studiums von der Begleitung von Schüler\*innen mit „Dyskalkulie“ und „LRS“ (GD1\_KH1\_150517\_1400, Absatz 4), da eine Unterrichtung dieser Schüler\*innen durch die Lehrkraft alleine nicht geleistet werden konnte. In den Beschreibungen der im Rahmen der bisherigen Praxiserfahrungen erlebten Heterogenität in den Klassen tritt diese Perspektive in Bezug auf Schüler\*innen zutage, die spezieller Aufmerksamkeit bedürfen (vgl. z.B. GD1\_KH1\_150517\_1400, Absatz 11). Näher beschrieben werden diese als different wahrgenommenen Schüler\*innen in Form nicht-personalisierter Zuschreibungen wie z.B. „sozial-emotionale (.) Geschichten“ (GD1\_KH1\_150517\_1600, Absatz 14) oder aber als nicht näher definierte bzw. benannte Einzelperson, die „das äh Arbeitsklima stört“ (GD1\_KH1\_120517\_1100, Absatz 198) die „einem als Lehrer schon schnell mal äh (.) alles zerschießen kann den ganzen Unterricht //?f: ja// den man so geplant hat“ (GD1\_KH1\_150517\_1600, Absatz 14) oder aber als „Leute die Autismus haben oder so [...] die irgendwie (.) es in den Kopp kriegen dass die (.) jetzt gerade mal nicht am Unterricht teilnehmen wollen und so oder jetzt mal irgendwie da Scheiß machen müssen dann (.)“ (GD1\_KH1\_150517\_1600, Absatz 14–15). Umschrieben bzw. den Beschreibungen hinterlegt wird ein

Bild eines zielgleichen, gleichschrittigen Unterrichts, der durch eine Lehrkraft geplant und strukturiert wird und durch das (als abweichend definierte) Verhalten einzelner Schüler\*innen gefährdet wird. Die Nichtpassung zwischen (gleichschrittigem) Unterricht und Verhalten einzelner Schüler\*innen („irgendwie da Scheiß machen müssen“ (ebd.)) wird über die Notwendigkeit der Anwesenheit weiterer Akteur\*innen gelöst. Eine solche Normalvorstellung eines zielgleichen, gleichschrittigen Unterrichts, verbunden mit der personenbezogenen Differenzwahrnehmung einzelner Schüler\*innen, bildet damit die Argumentationsgrundlage für die Anwesenheit weiterer Personen bzw. die Notwendigkeit einer Kooperation, die in Form äußerer Differenzierung konkretisiert wird:

*„Aber hier würd ich tatsächlich auf das Team zurück kommen, ähm auf dem den Heilpädagogen oder (.) ich weiß gar nicht wie diese ganzen Formen heißen, aber jemanden der halt so mit solchen Problemen ähm explizit umgehen kann, ähm dass ich den ähm aus der Klasse äh (.) raus schicken kann.“ (GD1\_KH1\_120517\_1100, Absatz 198)*

Ein Umgang mit Schüler\*innen, die durch ihr Verhalten den Unterricht stören, wird in die Expertise weiterer Berufsgruppen (hier z.B. „Heilpädagogen“ (ebd.)) gestellt, die Lehrkräfte werden der Aussage zufolge so von einer Verantwortung für die Schüler\*innen entlastet. Ein adäquater Umgang mit diesem abweichenden Verhalten von Schüler\*innen wird dabei außerhalb des eigentlichen Unterrichts gesehen (vgl. GD1\_KH1\_120517\_1100, Absatz 198).

An anderer Stelle wird bezüglich des Umgangs mit Schüler\*innen mit „Behinderung“ (GD1\_KH1\_150517\_1030, Absatz 5) eine interessante Zielperspektive durch die Studierenden entworfen:

*„Also klar ich mein normalerweise kannst du in ner Klasse einen Lehrer vorne stehen haben und äh der regelt das dann. aber je nachdem ähm wie schwer jetzt auch die Behinderung ist, ähm kann das natürlich sein dass es halt ähm vermehrt noch irgendwie Aufmerksamkeit braucht und da muss man natü- also (.) so wie das jetzt hier geschildert ist kann man natürlich auch schnell darauf schließen dass es sich halt darum handelt ähm dass man versucht halt auch eventuell mit zwei Lehrern (.) äh (.) da zu agieren, das gibt's natürlich auch aber (.) natürlich ist glaub ich bei Inklusion auch das Ziel also möglichst jetzt nen normalen Rahmen zu schaffen, ähm (.) in dem halt auch ähm Kinder jetzt mit Behinderung ganz normal teilnehmen können. (.) und dann vielleicht dass das Ziel von Inklusion dann auch im Prinzip ist dass man halt (.) versucht Kinder jetzt ganz normal in die Schule zu integrieren und dann das auch möglichst irgendwann mit einer Lehrperson ähm ja schaffen kann.“ (GD1\_KH1\_150517\_1030, Absatz 5)*

Die Zielperspektive von Inklusion wird als Schaffung eines „normalen“ (ebd.) Rahmens gesehen. Normalität wird darüber definiert, dass „Kinder jetzt mit Behinderung ganz normal teilnehmen“ (ebd.) am Unterricht. Implizit mittransportiert wird hierüber das Bild von Unterricht als zielgleicher und gleichschrittiger Prozess. Eine Integration „ganz normal in die Schule“ (ebd.) soll dann „möglichst irgendwann mit einer Lehrperson“ (ebd.) zu schaffen sein. Der normale Rahmen (vgl. ebd.) von Unterricht ist durch die Anwesenheit **einer** Lehrkraft definiert, zwei Lehrkräfte im Unterricht stellen im Umkehrschluss eine un-normale, besondere Situation dar, die nicht dauerhaft verfolgt werden sollte. Der Aussage folgend sollen deshalb perspektivisch Schüler\*innen mit Behinderung „normal teilnehmen können“ (ebd.), damit der Unterricht durch eine einzelne Lehrkraft bewältigt werden kann.

In die induktive Kategorie **Rollen und Zuständigkeiten** werden Aussagen kodiert, die (unterschiedliche) Rollen oder Zuständigkeiten in der unterrichtlichen Kooperation für einzelne Akteur\*innen oder Berufsgruppen beschreiben. Wie bereits festgestellt wurde, beziehen sich die Studierenden im EZ 1 nicht bzw. sehr begrenzt auf eigene Erfahrungen. Die in der Kategorie *Umgang mit „Förderkindern“ und den „Anderen“* dargestellte Differenzkonstruktion entlang des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs von Schüler\*innen wird vergleichbar auch in dieser Kategorie aufgenommen. Während in einem überwiegenden Teil der Codings Sonderpädagog\*innen als zusätzliche Kräfte und Kooperationspartner im Unterricht diskutiert werden, werden die zusätzlichen Kräfte daneben aber auch unspezifischer als „Oberbegriff Pädagogen“ (GD1\_KH1\_150517\_1400, Absatz 177), als „Bezugsperson“ (GD1\_KH1\_150517\_1600, Absatz 119; GD1\_KH1\_120517\_1100, Absatz 62), als „Therapeut“ (GD1\_KH1\_120517\_1100, Absatz 50) benannt.

Als grundsätzliches Muster lässt sich – wie bereits in anderen Kategorien – auch in dieser Kategorie eine Normalvorstellung von Unterricht ausmachen:

*„Also ich glaub schon dass erst also vorne gibt's quasi den normalen Lehrer, zumindest in meiner (.) romantischen (.) @Lehrerphantasie@ ((Studierende lachen)) und der unterrichtet dann ganz normal und dann äh gibt's vielleicht irgendwelche Aufgaben die dann so Sch- Stillaufgaben wie heißen die auch, wie auch immer die heutzutage heißen, und ähm dass dann halt da noch n Lehrer ist um (.) also der eine kümmert halt quasi um die anderen die dann noch Fragen haben, und ähm (.) dass halt noch n zweiter Lehrer ist genau für das Kind das dann darauf achtet, dass äh (.) die Kinder*

*im inklusiven ( ) Kontext @(. )@ äh dass die auch auf jeden Fall mit kommen und dass die nicht n bisschen übergangen werden (.) aber dass halt gleichzeitig die anderen Kinder nicht übergangen werden. dass da so'n Gleichgewicht herrscht.“ (GDI\_KHI\_120517\_1100, Absatz 12)*

Deutlich zu Tage tritt in dieser Aussage eine zunächst nicht näher bestimmte Normalvorstellung sowohl von Lehrkräften und ihren Aufgaben als auch von Unterricht als zielgleichem und gleichschrittigem Prozess, die von der Person selbst als „romantische[...] Lehrerphantasie“ (ebd.) bezeichnet wird. Demnach gibt es den „normalen Lehrer“ (ebd.), der „ganz normal“ (ebd.) unterrichtet und sich bei „Stillaufgaben“ (ebd.) um „die anderen die dann noch Fragen haben“ (ebd.) kümmert. Daneben ist ein „zweiter Lehrer“ (ebd.) für „die Kinder im inklusiven Kontext“ (ebd.) verantwortlich. Auch hier wird wieder implizit das Bild einer weitgehend homogenen Lerngruppe aufgeworfen, in der die Heterogenität höchstens darin besteht, dass einzelne Schüler\*innen „dann noch Fragen haben“ (ebd.). Eine so beschriebene Heterogenität der Lerngruppe kann demnach aber noch von einer Lehrkraft bewältigt werden. Die Anwesenheit einer zweiten Lehrkraft wird über „die Kinder im inklusiven Kontext“ (ebd.) begründet. Auch wenn nicht explizit so geäußert, kann mit Bezug auf den Diskussionskontext davon ausgegangen werden, dass es sich hier um Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf handelt. In der studentischen Aussage wird davon ausgegangen, dass diese Schüler\*innen verstärkter Aufmerksamkeit bedürfen und es nicht ausreicht, als Lehrkraft lediglich aufkommende Fragen zu beantworten, wie dies innerhalb der Normalvorstellung von Unterricht für Schüler\*innen allgemein angenommen wird. Die gedankliche Teilung der Lerngruppe geschieht über den unterstellten Mehrbedarf an Aufmerksamkeit für Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf. Dies wird über die weitere Argumentationslinie, dass beide in der Argumentation aufgeworfenen Schüler\*innengruppen „nicht übergangen“ (ebd.) werden dürfen und ein „Gleichgewicht“ (ebd.) zwischen den beiden Gruppen herrschen soll, nochmal gestärkt. Dieses „Gleichgewicht“ (ebd.), dieser Ausgleich der Bedürfnisse soll über die Anwesenheit mehrerer Lehrpersonen gewährleistet werden. Die Kooperationstätigkeit deutet sich dabei lediglich in einer parallelen Anwesenheit und getrennten Zuständigkeit für unterschiedliche Gruppen an.

In der Auseinandersetzung mit den zugesprochenen Rollen und Zuständigkeiten der einzelnen Akteur\*innen (hier vor allem Regelschullehrkräfte und Sonderpä-

dagog\*innen) werden sich die Studierenden der Herausforderungen einer unterrichtlichen Kooperation, die über eine reine Anwesenheit mehrerer Personen im Unterricht hinausgeht, durchaus bewusst:

*„Es ist schwierig glaub ich. also es ich glaube dass es funktionieren kann, aber dass es dass man dass diese (.) dass man glaub ich teilweise unterschiedliche Prioritäten verfolgt. so. also der Fach- das sind halt so so Zuständigkeiten die irgendwie geklärt werden müssen ne, was macht der Sonderpädagoge da, jetzt, wofür ist der zuständig, was macht der Fachlehrer. weil so (.) normal ist ja eigentlich dass der Fachlehrer (.) so den Unterricht anleitet. ne, dass der (.) eben sagt was zu tun ist, da- das Thema bespricht, Aufgaben verteilt und so weiter, und der Sonderpädagoge (.) so der macht ja auch Fachunterricht wenn er irgendwie (.) also der kann das ja auch, und da ist halt so die Frage wie macht man das. wie teilt man sich das auf. in Arbeitsphasen, so oder (.) dass dann trotzdem beide da irgendwie gucken und auch helfen oder so, oder (.) das ist halt schwierig. klar jetzt kann man sagen wenn man jemanden da also nen Schüler dabei hat der irgendwie besonders auffällig ist oder so, der irgendwie vielleicht besondere Unterstützung braucht, dass man sich speziell dann um den kümmert, aber (.) meistens ist es ja auch nicht nur ein Kind, so das ist halt schon glaub ich schwierig. das zu klären. so die Zuständigkeiten.“ (GD1\_KH1\_150517\_1600, Absatz 150)*

Mögliche unterschiedliche Perspektiven bzw. „Prioritäten“ (ebd.) der beiden Akteursgruppen Lehrkraft und Sonderpädagog\*in werden an dieser Stelle der Diskussion zunächst aufgeworfen und an einer Vorstellung von Unterricht gebrochen („normal ist ja eigentlich dass der Fachlehrer (.) so den Unterricht anleitet“ (ebd.)). Auch hier kommt wieder eine nicht näher definierte Normalvorstellung von Unterricht zum Tragen, in der eine einzelne Lehrkraft den Unterricht leitet. Sonderpädagog\*innen werden neben den Regelschullehrkräften aber auch als potenzielle Fachlehrkräfte erkannt. Eine Schwierigkeit wird nun in der Aufteilung der Unterrichtsverantwortung gesehen (vgl. auch GD1\_KH1\_150517\_1600, Absatz 153–154). Die mögliche Lösung für die Frage der Aufteilung der Zuständigkeit bzw. Verantwortung im Unterricht wird in der bereits in anderen Zusammenhängen festgestellten Differenzkonstruktion innerhalb der Klasse gesehen: den „normalen“ Schüler\*innen auf der einen Seite und den Schüler\*innen, die auffallen bzw. die besondere Unterstützung brauchen auf der anderen Seite. Die Zuständigkeit für diese zweite Gruppe der abweichenden Schüler\*innen wird an dieser Stelle aber nicht automatisch bei Sonderpädagog\*innen gesehen, sondern in einen (als schwierig erachteten) Klärungsprozess zwischen den Akteur\*innen gestellt.

Neben dem hier aufgeworfenen Klärungsprozess werden die Rolle und die Zuständigkeit der Sonderpädagog\*innen in weiteren diskursiven Auseinandersetzungen unterschiedlich eingeschätzt. So wird über eine Beschreibung der Aufgaben ein wechselndes Betätigungsfeld für Sonderpädagog\*innen erkennbar:

*„Ich finde man kann jetzt nicht pauschal sagen der Sonderpädagoge muss die ganze Zeit im Unterricht dabei sein, //Em: mhm// sondern es gibt ja auch verschiedene Möglichkeiten wie er mit den Kindern arbeiten kann. er kann sich drei vier Kinder aus der Klasse nehmen, in nen anderen Raum gehen, die da vielleicht fördern. er kann mit der ganzen Klasse was zusammen machen, um den (.) um die Klassengemeinschaft //Dm: ja da brauchst du aber auch immer so viele Räumlichkeiten// zu stärken.“ (GD1\_KH1\_120517\_1100, Absatz 281–285)*

Die Rolle und Zuständigkeit der Sonderpädagog\*innen wird als Unterstützung („im Unterricht dabei sein“ (ebd.)), als Ergänzung des eigentlichen Unterrichts („drei vier Kinder aus der Klasse nehmen“ (ebd.)) bzw. für Fragen des sozialen Miteinanders („um die Klassengemeinschaft zu stärken“ (ebd.)) definiert (vgl. auch GD1\_KH1\_120517\_1100, Absatz 296). Zudem werden sie definiert als „Leute die so die anderen Situationen halt auch mitbekommen und die anderen Situationen halt auch anders beleuchten können weil sie anders ausgebildet wurden.“ (GD1\_KH1\_150517\_1400, Absatz 177). Diese unterstützende und unterrichtsergänzende Perspektive auf die Rolle der Sonderpädagog\*innen wird auch in Aussagen mit Erfahrungsbezug formuliert (vgl. z.B. GD1\_KH1\_150517\_1030, Absatz 16; GD1\_KH1\_150517\_1400, Absatz 56–58).

In der Auseinandersetzung mit den Rollen und Zuständigkeiten wird der Wunsch nach einem Ausgleich bzw. einer Ergänzung der durch die Bedingungen der Unterrichtssituation benötigten Kompetenzen für Lehrkräfte geäußert:

*„Da find ich zum Beispiel in so nem Team hat man halt die Möglichkeit, dass die eigenen Schwächen vielleicht die Stärken des jeweils anderen sind. und dass sich dann jeder so seinen (.) //Df: wie so 'n Puzzle// Bereich auch raussuchen kann, genau, sodass es sich so gut ergänzt dass die Lehrer damit gut zurecht kommen, dass die Klasse funktioniert, dass man sich im Idealplan äh im Idealfall an den Lehrplan halten kann, im (.) Zeit- äh Management, und (.) ja. die Idealvorstellung ist dass es für alle (.) perfekt läuft ((lacht)).“ (GD1\_KH1\_150517\_0830, Absatz 40)*

Unterschiedliche Perspektiven und Kompetenzen der Kooperationspartner\*innen werden hier positiv als Chance der Zusammenarbeit gewertet. Andererseits

werden eine klare Rollenzuweisung und abgegrenzte Zuständigkeiten der kooperierenden Personen, die mit äußerer Differenzierung verbunden sind, in anderen Codings auch kritisch eingeschätzt und bilden damit eine Gegenfigur zum gerade aufgezeigten studentischen Verständnis:

*„Und Ink- Inklusion funktioniert halt auch dann gut, wenn wirklich jedes Kind quasi sich individuell entfalten kann. (.) und ich weiß nicht also ich finde (.) man muss dann halt auch im Team gucken dass man das vernünftig aufbaut und dass man halt dann eben nicht dann (.) ich sag mal diese eine blöde Lehrerin hat die halt immer draußen sitzt. wo man und wo die Kinder dann auch keinen Bock haben rauszugehen weil sie wissen ja dann sitz ich wieder bei der. und //Cf: mhm// ist halt auch komisch.“ (GDI\_KHI\_150517\_1400, Absatz 103)*

Eine so beschriebene Rollenstruktur und getrennte Zuständigkeit einzelner Akteur\*innen wird daneben nicht nur in Bezug auf eine damit verbundene äußere Differenzierung, sondern auch in der möglicherweise verstärkten Aufmerksamkeit für bestimmte Schüler\*innen und einer damit verbundenen Ungleichbehandlung kritisch eingeschätzt:

*„Man sollte glaub ich weg von dem Ansatz dass diese Person die dabei ist nur für diese (.) eine oder für die (.) paar (.) Personen die die Hilfe benötigen da ist, dass man sagt die ist für die gesamte Klasse da. (.) wohl im Hinterkopf dass diese gewisse Person oder wenn auch nur die eine Person die Hilfe öfter in Anspruch nehmen, aber dass man halt nicht sagt die ist nur für den da, dann sagt keiner (.) der hat wieder da den Vorteil weil der da seine Person hat, dass die Person halt für alle da ist.“ (GDI\_KHI\_120517\_1100, Absatz 69)*

Hervorzuheben ist an dieser Stelle, dass zwar erkannt wird, dass die mit einer professionsbezogenen Rollenverteilungen verbundene Aufmerksamkeit für bestimmte Schüler\*innen mit einer Ungleichbehandlung verbunden ist, diese Ungleichbehandlung jedoch, anders als im theoretischen Diskurs um die Etikettierungsproblematik, als „Vorteil“ (ebd.) für die Schüler\*innen gewertet wird, die diese Aufmerksamkeit bekommen. Diese vermutete Besserstellung einzelner Schüler\*innen wird hier unter einem schulischen Gleichheitsgrundsatz kritisch eingeordnet.

### 8.1.3.2 Überzeugungen von Studierenden zur sachbezogenen Ebene

In den Aussagen zur sachbezogenen Ebene der Kooperation, also zur Binnenstruktur eines inklusiven Unterrichts, kann über nahezu alle Codings hinweg eine

**Normalvorstellung von Unterricht als zielgleicher und gleichschrittiger Unterrichtsprozess für eine (weitgehend) homogene Lerngruppe** nachgewiesen werden. Aus diesen Beschreibungen des formellen Unterrichtsprozesses kann die gemeinsame Überzeugung der Studierenden zum Unterricht erkannt werden: ein „normaler“ **Unterricht als zielgleicher und gleichschrittiger Prozess** für eine homogene Lerngruppe kann von einer Lehrkraft verantwortet und durchgeführt werden, inklusive Kontexte zeichnen sich dagegen durch eine unterschiedlich beschriebene Heterogenität der Lerngruppe aus und weichen somit von dieser Normalvorstellung von Unterricht ab und die Lehrkraft benötigt deshalb (zunächst einmal bzw. übergangsweise) Unterstützung<sup>40</sup>. Spezifiziert wird diese Überzeugung der Studierenden dadurch, dass bestimmte Schüler\*innen, die über eine „Behinderung“<sup>41</sup>, über ihr „Verhalten“<sup>42</sup>, über ihr abweichendes Lerntempo<sup>43</sup> oder durch das Label „inklusive Kontext“<sup>44</sup> definiert werden, **eben dieser Normalvorstellung von Unterricht nicht gerecht werden können** bzw. aufgrund der ihnen individuell zugeschriebenen Merkmale verstärkter Aufmerksamkeit in der studentischen Vorstellung eines „normalen“ Unterrichts bedürfen. Überwiegend sind Studierende davon überzeugt, dass diese **Aufmerksamkeit für bestimmte Schüler\*innen durch Sonderpädagog\*innen bzw. allgemeiner durch zusätzliche Akteur\*innen im Unterricht gewährleistet** werden soll<sup>45</sup>, wobei die Aushandlung der Zuständigkeiten im Unterricht auch in einen Aushandlungsprozess zwischen den Akteur\*innen gestellt wird<sup>46</sup>.

In Hinblick auf die Rolle und Zuständigkeit von Sonderpädagog\*innen sind die Studierenden überwiegend davon überzeugt, dass sich diese **additiven Unterstützungsangebote der Sonderpädagog\*innen jenseits des „normalen“ Unterrichts sowohl in äußerer Differenzierung für bestimmte Schüler\*innen**

---

<sup>40</sup> Vgl. GD1\_KH1\_150517\_1600, Absatz 6; GD1\_KH1\_150517\_1030, Absatz 5; GD1\_KH1\_120517\_1100, Absatz 12; GD1\_KH1\_150517\_1600, Absatz 150.

<sup>41</sup> Vgl. GD1\_KH1\_150517\_1030, Absatz 5; GD1\_KH1\_150517\_1600, Absatz 7.

<sup>42</sup> Vgl. GD1\_KH1\_150517\_1600, Absatz 14; GD1\_KH1\_120517\_1100, Absatz 198; GD1\_KH1\_150517\_1600, Absatz 14–15.

<sup>43</sup> Vgl. GD1\_KH1\_150517\_1600, Absatz 6.

<sup>44</sup> Vgl. GD1\_KH1\_150517\_0830, Absatz 93; GD1\_KH1\_120517\_1100, Absatz 12.

<sup>45</sup> Vgl. GD1\_KH1\_150517\_1030, Absatz 7; GD1\_KH1\_150517\_0830, Absatz 93; GD1\_KH1\_120517\_1100, Absatz 198.

<sup>46</sup> Vgl. GD1\_KH1\_150517\_1600, Absatz 150.

**als auch im sozialen Bereich für die Gesamtlerngruppe vollziehen**<sup>47</sup>. Andererseits zeigt sich in Bezug auf diese Rollenstruktur und abgegrenzte Zuständigkeit einzelner Akteur\*innen möglicherweise ein Überzeugungsmuster bei Studierenden, dass dies zu einer Ungleichbehandlung der Schüler\*innen in der Klasse<sup>48</sup> bzw. auch zu Exklusion einzelner Schüler\*innen führt<sup>49</sup>. Dieses Muster deutet sich allerdings nur an und muss durch mögliche weitere Fundstellen in anderen Kategorien empirisch weiter gefestigt werden.

Die Überzeugung der Studierenden, dass die unterrichtlichen Herausforderungen, die durch die wahrgenommene Heterogenität der Lerngruppe bzw. durch die Anwesenheit der different wahrgenommenen Gruppe der Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf über die Anwesenheit weiterer Personen im Unterricht bearbeitet werden können<sup>50</sup>, deutet gleichzeitig darauf hin, dass intensivere Formen der Kooperation von den Studierenden zu diesem Erhebungszeitpunkt nicht eingebracht werden. In den Aussagen wird die Überzeugung deutlich, dass die Herausforderungen, die über die Anwesenheit der als different wahrgenommenen Schüler\*innen an einen zielgleichen, gleichschrittigen Unterricht gestellt werden, über die Anwesenheit weiterer Akteur\*innen im Unterricht für ebendiese Schüler\*innen(gruppe) bearbeitet werden und Unterricht darüber „normalisiert“ werden kann. Dabei zeigt sich in der Aussage, dass diese Normalisierung auf lange Sicht von einer einzelnen Lehrkraft geleistet werden soll<sup>51</sup>, ein mögliches weiteres Überzeugungsmuster, das jedoch zunächst weiter belegt werden muss.

#### 8.1.4 Institutionelle Ebene der Kooperation zum EZ1

In die Hauptkategorie *institutionelle Ebene* fallen Aussagen zu institutionellen Rahmenbedingungen und Strukturen für die Kooperation in inklusiven Kontexten. Die für das Gesamtmaterial induktiv-deduktiv angewandten Differenzierun-

---

<sup>47</sup> Vgl. GD1\_KH1\_120517\_1100, Absatz 281–285; GD1\_KH1\_120517\_1100, Absatz 296; GD1\_KH1\_150517\_1400, Absatz 177.

<sup>48</sup> Vgl. GD1\_KH1\_120517\_1100, Absatz 69.

<sup>49</sup> Vgl. GD1\_KH1\_150517\_1400, Absatz 103.

<sup>50</sup> Vgl. GD1\_KH1\_120517\_1100, Absatz 12.

<sup>51</sup> Vgl. GD1\_KH1\_150517\_1030, Absatz 5.

gen *Persönlicher Bezug* bzw. *Lehrkräfte allgemein* und auch mit *Erfahrungsbezug* bzw. *ohne Erfahrungsbezug* werden auch auf der institutionellen Ebene angewandt.

#### 8.1.4.1 Aussagen von Studierenden zur institutionellen Ebene der Kooperation zum EZ 1

Der in einem ersten Schritt vorgenommene Blick auf die quantitative Verteilung der Codings zur institutionellen Ebene der Kooperation zum EZ1 zeigt ebenfalls die für die bereits analysierten Ebenen feststellbare Konzentration der Aussagen in Kategorien ohne einen Bezug auf persönliche Erfahrungen. In den Aussagen auf der institutionellen Ebene wird ebenfalls kaum ein persönlicher Bezug, sondern fast ausschließlich ein Bezug auf Lehrkräfte allgemein formuliert.

Kategorie	Anzahl
Persönlicher Bezug	
- Mit Erfahrungsbezug	3
- Ohne Erfahrungsbezug	2
Lehrkräfte allgemein	
- Mit Erfahrungsbezug	0
- Ohne Erfahrungsbezug	20

Tabelle 10: Quantitative Verteilung der Codings zur institutionellen Ebene der Kooperation zum EZ 1

Die nun folgende Darstellung der Aussagen auf dieser Ebene konzentriert sich mit Blick auf die quantitative Verteilung der Aussagen zunächst auf die Kategorie *Lehrkräfte allgemein – ohne Erfahrungsbezug*. Daneben werden auch auf dieser Ebene Codings der Sub-Kategorie *Persönlicher Bezug* in die Darstellung einbezogen, um ein umfassendes Bild der erhobenen Daten gewährleisten zu können.

#### ***Aussagen zur institutionellen Ebene der Kooperation mit Bezug auf Lehrkräfte im Allgemeinen zum EZ1***

Die Sub-Sub-Ebene *Institutionelle Ebene – Lehrkräfte allgemein – ohne Erfahrungsbezug* umfasst insgesamt 20 Codings. Diese konnten induktiv weiter differenziert werden und in folgende Sub-Sub-Sub-Kategorien eingeteilt werden: *Ressource Zeit* (3), *Ressource Personal* (7) und *Strukturen/Rahmenbedingungen* (9).

Unter der Kategorie **Ressource Zeit** diskutieren die Studierenden vermutete fehlende zeitliche Ressourcen von Lehrkräften für die Aufgabe der Kooperation im Schul- bzw. Arbeitsalltag:

*„Und ich könnt mir auch vorstellen dass das zeitlich gar nicht hinhaut. //Bf: ja// //?f: ja und dann-// weil das kann ja alles nicht währ- in der Schulzeit passieren, sondern muss dann hal- da muss ja noch der Lehrer irgendwie den Unterricht vorbereiten, und irgendwann ist es halt auch mal Nacht ne, //?f: °hm ja°// //Dm: ja// @also@ (.) weiß ich nicht.“ (GDI\_KH1\_120517\_1100, Absatz 61)*

Eine mögliche Kooperation der Akteur\*innen wird hier als zusätzliche, additive Aufgabe von Lehrkräften neben zentral gesetzten Lehrer\*innentätigkeiten, wie dem Unterrichten und auch Unterrichtsvorbereitung gestellt. Kooperation geschieht demnach *„nicht währ- in der Schulzeit“* (ebd.), sondern in zusätzlichen Zeitfenstern. Diese zusätzlichen Zeitfenster werden als stark begrenzt dargestellt (*„und irgendwann ist es halt auch mal Nacht“* (ebd.)). Weiterhin wird argumentiert, dass eine Lehrkraft *„gar nicht die Möglichkeit hat während des Alltags, weil einfach alle ihre unterschiedlichen Wege gehen [...] weil einfach alle immer andere Termine haben“* (GD1\_KH1\_150517\_1030, Absatz 52) und damit Kooperation aufgrund fehlender Zeitressourcen nicht gelingen kann. Kooperation erscheint damit als kaum oder nicht umsetzbare Aufgabe in den aktuell wahrgenommenen institutionellen und organisatorischen Rahmenbedingungen (*„Ich glaub was du meinst ist dass das Umfeld gar nicht geschaffen wird.“* (GD1\_KH1\_150517\_1030, Absatz 52)). Mit einem persönlichen Bezug werden in Hinblick auf die Ressource Zeit jedoch normative Forderungen an die institutionellen Rahmungen für die Kooperation in inklusiven Kontexten gesetzt:

*„Aber da find ich's ganz wichtig sich einfach die Zeit dafür zu nehmen. also das ähm diese (.) äh Treffen dann einfach fest gemacht werden. allein also f- unter den Lehrern, so innerhalb von Klassenkonferenzen oder so was.“ (GDI\_KH1\_150517\_1030, Absatz 39)*

Der institutionellen Ebene wird dabei ein Entwicklungspotenzial in der Ausgestaltung ebendieser notwendigen zeitlichen Ressourcen für inklusive Kontexte eingeräumt:

*„Aber dass es auch einfach Zeit braucht. //?f: mhm// und dass man auch dem Ganzen diese Zeit geben muss, weil es ja eben so viele Baustellen gibt [...] wo's irgendwie noch hakt wenn man jetzt so an inklusive Schulen*

*denkt, und dass es Zeit braucht das umzusetzen.“ (GD1\_KH1\_150517\_1600, Absatz 214)*

Von den Studierenden gesehen wird an dieser Stelle, dass es durch den eingeleiteten schulstrukturellen Transformationsprozess in Richtung inklusiver Bildung in der Institution Schule „viele Baustellen gibt [...] wo's irgendwie noch hakt“ (ebd.) und die Institution damit vor vielfältigen Herausforderungen steht. Institutionelle Strukturen der Schule werden als veränderbar wahrgenommen, wobei Veränderungsprozesse Zeit benötigen.

Neben (fehlenden) zeitlichen Ressourcen werden von den Studierenden **personelle Ressourcen** in den Blick genommen, wobei eine Diskrepanz zwischen Anspruch und Wirklichkeit der Kooperation in inklusiven Kontexten gesehen wird:

*„Ähm das ist halt einfach noch so so zwei Welten ne, wie's wie man sich das vorstellt, und wie es funktionieren sollte, und wie das eben aufgrund von Geldmangel und Personen damit ne, hängen ja etliche Sachen zusammen, eben nicht funktioniert.“ (GD1\_KH1\_150517\_0830, Absatz 174)*

Auch das Personal wird neben der Zeit als limitierender Faktor diskutiert, wenn „das wichtigste aber auch das schwierigste ist dass man (.) genug Leute irgendwie hat die s- dann auch genug Zeit aufbringen können um sich mit (.) den Schülern“ (GD1\_KH1\_150517\_1600, Absatz 112) auseinanderzusetzen. Daneben wird dem Schulsystem „Geldmangel“ (ebd.) unterstellt, der ebenfalls zur wahrgenommenen Diskrepanz zwischen Anspruch und Wirklichkeit führt.

Die Verantwortung für die fehlenden personellen Ressourcen wird dabei in Teilen der Bildungsadministration zugeschrieben:

*„Also erst mal brauchen müssen glaub ich Stellen frei gegeben werden, weil die Schulen können ja nicht sagen okay, wir hätten jetzt gerne dann nochmal so drei Sonderpädagogen, und Integrationshelfer für Einzelne Schüler hätten wir auch gerne, (.) das funktioniert halt so einfach nicht, sondern (.) es müssen ja erst mal Stellen frei gegeben werden, so, von oben, (.) dass man überhaupt solche Teams dann irgendwie einrichten kann.“ (GD1\_KH1\_150517\_1600, Absatz 113)*

In Bezug auf das fehlende Personal wird der Bildungsadministration darüber hinaus auch ein Sparzwang unterstellt (vgl. GD1\_KH1\_120517\_1100, Absatz 85).

In anderen Aussagen lässt sich ein klarer Anspruch an Kooperation für inklusive Kontexte erkennen. Als nicht ausreichend wird der temporäre Einsatz der Lehrkraft für Sonderpädagogik gesehen, die „sich um diese ganzen Kinder kümmern,

soll, der dann mal ein Stunde da ist, und dann mal eine Stunde in ner anderen Klasse, und es hilft halt immer nur temporär weil man keine Konstante hat.“ (GD1\_KH1\_150517\_1600, Absatz 22). Demgegenüber werden auf einer institutionell-strukturellen Ebene klare Bedingungen für Kooperation gesetzt:

*„Wenn man so was macht, dann muss man's richtig machen, und dann (.) muss man halt gucken, würde ich sagen, dass es feste Teams gibt. also dass man sagt okay wir haben jetzt hier n paar Klassen wo inklusive unterrichtet wird, es muss ja auch nicht an einer Schule in jeder Klasse irgendwie (.) sein, aber dass man eben sagt wir haben hier Klassen wo das so ist, und dann brauchen wir (.) da und da den Sonderpädagogen (.) und klar vielleicht auch in einigen Stunden mehr, und in anderen weniger, aber nicht nur mal irgendwie zwei oder drei Stunden in der Woche.“ (GD1\_KH1\_150517\_1600, Absatz 113)*

Die Umsetzung inklusiver Bildung wird auf der institutionellen Ebene an „feste Teams“ (ebd.) gebunden (vgl. auch GD1\_KH1\_150517\_1600, Absatz 22). Diese festen Teams werden in personeller Hinsicht als zusätzliche (möglichst durchgehende) Anwesenheit einer Lehrkraft für Sonderpädagogik neben der (Fach-)Lehrkraft für Klassen, in denen „inklusive unterrichtet wird“ (ebd.), definiert. Nicht näher umrissen und definiert wird dagegen, wodurch sich ein inklusives Unterrichten genauer auszeichnet. Aus dem Kontext geschlossen kann davon ausgegangen werden, dass hier eine erhöht wahrgenommene Heterogenität aufgrund der Anwesenheit von Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf gemeint ist, die im Unterricht Beachtung finden soll.

Die **Strukturen und Rahmenbedingungen** für Kooperation, wie sie bereits in Bezug auf Zeit und Personal spezifiziert wurden, nehmen auf einer allgemeinen Ebene einen weiteren Schwerpunkt in den diskursiven Auseinandersetzungen der Studierenden ein. Diese Auseinandersetzung bewegt sich hauptsächlich um die zentrale Frage der Anwesenheit und Positionierung der Lehrkraft für Sonderpädagogik im Unterricht:

*„Genau auch ja, da sind wir wieder bei unserer Frage, äh ist der jetzt in der Klasse oder nicht weil dann ist die Frage wie ist das denn in der Praxis wirklich, weil ist dann der Sonderpädagoge immer für diese eine Klasse zuständig? oder hat der mehrere Klassen, wie oft ist der dann im Unterricht, wie oft ist er nicht im Unterricht, ist der überhaupt im Unterricht,*

*Dm: Ich glaube momentan hetzen die (.) rum wie (.) blöd.*

*Cf: Ja eben und dann ist ja die Frage wie viel bringt das überhaupt noch.*

*Dm: Joa. die Frage ist auch inwiefern therapiert man irgendwann tot.“  
(GD1\_KH1\_120517\_1100, Absatz 275–278)*

Die Studierenden diskutieren in diesem Coding den allgemein schulischen und spezifisch unterrichtlichen Einsatz von Lehrkräften für Sonderpädagogik. Erkennbar wird in diesem Abschnitt die Unklarheit bzw. auch Unwissenheit über die tatsächlichen Einsatzstrukturen von Sonderpädagog\*innen in der schulischen Praxis, wobei die Studierenden es negativ bewerten, wenn Lehrkräfte für Sonderpädagogik zwischen unterschiedlichen Klassen „hetzen“ (ebd.). Erwähnenswert bleibt darüber hinaus die Einordnung der Arbeit der Lehrkraft für Sonderpädagogik als Therapie in diesem Abschnitt. Insgesamt wird erkennbar, dass es Studierenden zu diesem Zeitpunkt an fachlichem Wissen hinsichtlich der Profession Sonderpädagogik mangelt.

In weiteren Aussagen wird die Intensität der Zusammenarbeit in den schulischen Rahmenbedingungen diskutiert. Konkretisiert wird dies in der Frage, ob „*man von nem Team von festen Leuten die sich dann einmal die Woche treffen und (.) irgendwie über die nächste (.) Woche diskutieren wie’s jetzt mit dem Kind weiter geht*“ ausgehen kann „*oder ob das überhaupt so’n schwammiges //Cf: ich glaub einfach Meinungen abholen// Zusammenarbeiten also //Cf: ja das hätte ich jetzt (.) also// von Leuten ist*“ (GD1\_KH1\_150517\_0830, Absatz 127). Deutlich erkennbar zeigt sich diesbezüglich auch in weiteren Codings eine positive Konnotation der Studierenden hinsichtlich einer verbindlichen Kooperation mit festen Kooperationspartner\*innen (GD1\_KH1\_150517\_1600, Absatz 114; GD1\_KH1\_150517\_0830, Absatz 138). Diese formulierte Verbindlichkeit in der Kooperation wird an die Anwesenheit von Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf geknüpft.

*„Ja aber eher im Sinne Sonderpäda- also das mach ich jetzt klassenabhängig ne, wenn jetzt n Sonderpädagoge eher an der Schule eingestellt ist, also //Cf: ja gut dann ist es eh dann ist es was anderes// je nach Unterricht halt (.) beziehungsweise nach Klasse verschieden, (.) was du da für Kinder drin sitzen hast, (.) wenn du jetzt sag ich mal n neues Kind in die Klasse kriegst und der braucht auf jeden Fall sonderpädagogische Unterstützung, ist es ja klar dass du dann nen Sonderpädagogen dann vielleicht (.) da mit einsetzt.“ (GD1\_KH1\_120517\_1100, Absatz 274)*

Umgekehrt wird aber auch aufgeworfen, dass man „*nicht aus jeder Klasse ne Inklusionsklasse machen*“ (GD1\_KH1\_120517\_1100, Absatz 246) müsse. In-

klusion bzw. die „*Inklusionsklasse*“ (ebd.) wird an dieser Stelle nicht näher definiert. Es kann aber davon ausgegangen werden, dass die Studierenden hiermit die Anwesenheit von Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf in einer Klasse umschreiben, wie dies an anderen Stellen der Diskussion bereits mehrfach konkretisiert wurde.

#### 8.1.4.2 Überzeugungen von Studierenden zur institutionellen Ebene

Ein immer wiederkehrendes Muster in den Aussagen der Studierenden auf einer institutionellen Ebene der Kooperation lässt sich in der Auseinandersetzung mit den institutionell vorgegebenen bzw. als fehlend eingeschätzten Zeitressourcen erkennen. Dahinter lässt sich die Überzeugung von Studierenden erkennen, dass **die für Kooperation benötigten Zeitressourcen auf einer institutionellen Ebene nicht oder nur sehr begrenzt zur Verfügung gestellt werden**<sup>52</sup>. Demgegenüber formulieren die Studierenden die Überzeugung, dass **Zeitkontingente für die Einrichtung und Entwicklung ebendieser Kooperationsstrukturen für die Lehrkräfte notwendig sind**<sup>53</sup>. Unter dem Aspekt der Zeit wird als weitere Überzeugung erkennbar, dass die Institution Schule als Ganzes für den mit Inklusion verbundenen Transformationsprozess und der damit verbundenen Kooperation insgesamt Zeit benötigt.

Neben der (fehlenden) Zeit spielen auf der institutionellen Ebene personelle Ressourcen eine Rolle in den Diskursen der Studierenden. Hier zeigt sich die Überzeugung, dass das **für die Umsetzung von Inklusion benötigte Personal von institutioneller Seite aktuell nicht zur Verfügung steht bzw. aus finanziellen Gründen nicht zur Verfügung gestellt wird**<sup>54</sup>. Die Studierenden formulieren demgegenüber die Notwendigkeit der Erweiterung bzw. des Ausbaus der personellen Ressourcen<sup>55</sup>. In Hinblick auf die Ausgestaltung institutioneller Strukturen wird die Überzeugung erkennbar, dass **Kooperationen als feste und verbindliche Teamstrukturen zu etablieren** sind, ohne dass diese so benannten

---

<sup>52</sup> Vgl. GD1\_KH1\_120517\_1100, Absatz 61; GD1\_KH1\_150517\_1030, Absatz 52.

<sup>53</sup> Vgl. GD1\_KH1\_150517\_1030, Absatz 39.

<sup>54</sup> Vgl. GD1\_KH1\_150517\_0830, Absatz 174; GD1\_KH1\_150517\_1600, Absatz 112; GD1\_KH1\_120517\_1100, Absatz 85.

<sup>55</sup> Vgl. GD1\_KH1\_150517\_1600, Absatz 113.

Teamstrukturen näher definiert werden<sup>56</sup>. Trotz einer in den Aussagen erkennbaren Unsicherheit in Bezug auf die tatsächlichen Strukturen des Einsatzes von Sonderpädagog\*innen und der damit verbundenen Kooperation wird in mehreren Aussagen der Studierenden die Überzeugung deutlich, dass **ein häufiger Wechsel der Sonderpädagog\*in zwischen verschiedenen Klassen und Gruppen negativ zu bewerten ist**<sup>57</sup>.

Mit den Hinweisen, dass der Einsatz einer Sonderpädagog\*in bzw. die Zusammenarbeit mit dieser/diesem von der Anwesenheit einer Schüler\*in mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf abhängig ist<sup>58</sup>, bzw. auch der Aussage, dass man „*nicht aus jeder Klasse ne Inklusionsklasse machen*“ (GD1\_KH1\_120517\_1100, Absatz 246) könne<sup>59</sup> deutet sich für die institutionelle Ebene eine Überzeugung der Studierenden an, dass **ebendiese Institution Schule nur bedingt – in Abhängigkeit von der Anwesenheit von Schüler\*innen(gruppen) mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf – Veränderungen allgemein bzw. in Hinblick auf Kooperation unterworfen** ist. Dies bedarf allerdings einer weiteren empirischen Klärung.

In den Aussagen bzw. in den an dieser Stelle bereits extrahierten Überzeugungen zur institutionellen Ebene der Kooperation zeigt sich nochmals zusammenfassend eine Diskrepanz zwischen der (angenommenen) institutionellen Schulpraxis und den normativen Ansprüchen, die die Studierenden vor dem Hintergrund des bildungspolitisch angestoßenen Transformationsprozesses in Richtung Inklusion an die Institution Schule richten.

### 8.1.5 Zusammenfassende Perspektive auf EZ 1

Zusammenfassend zeigen die ermittelten Überzeugungsmuster zum EZ 1 eine durch die Studierenden formulierte hohe Notwendigkeit von Kooperation für inklusive Kontexte. Diese stark normativ geprägte Überzeugung der Studierenden ist in allen Kategorien, die die Ebenen der Kooperation betreffen, nachweisbar.

---

<sup>56</sup> Vgl. GD1\_KH1\_150517\_0830, Absatz 127; GD1\_KH1\_150517\_0830, Absatz 138; GD1\_KH1\_150517\_1600, Absatz 113; GD1\_KH1\_150517\_1600, Absatz 114; GD1\_KH1\_150517\_1600, Absatz 22.

<sup>57</sup> Vgl. GD1\_KH1\_120517\_1100, Absatz 275–278.

<sup>58</sup> Vgl. GD1\_KH1\_120517\_1100, Absatz 274.

<sup>59</sup> Vgl. GD1\_KH1\_150517\_1600, Absatz 113.

Auch wenn an vielen Stellen der direkte bzw. auch indirekte Bezug zum Einstiegsimpuls ausgemacht werden kann und damit auch kritisch angemerkt werden muss, dass die Studierenden sich hier möglicherweise auch an einem von außen gesetzten Thema abarbeiten, ohne hierzu bereits spezifisch fachliches Wissen oder aber Erfahrungen erworben zu haben, so zeigt sich in den Aussagen diesbezüglich nichts desto trotz ein für die Gruppe der Studierenden übergreifendes Überzeugungsmuster in Hinblick auf die **Notwendigkeit von Kooperation**. Demgegenüber wird lediglich in der noch dazustellenden Kategorie *Alternativen zur Kooperation* zum EZ 1 (vgl. Kapitel 8.4<sup>60</sup>) eine gegenteilige Perspektive einzelner Studierenden erkennbar, dass die Herausforderungen, die sich in der Unterrichtung einer heterogenen Lerngruppe ergeben, durch eine Lehrperson alleine bewältigt werden könnten bzw. müssten. Zudem wird an dieser Stelle die Perspektive erkennbar, dass einzelne Studierende davon ausgehen, dass sie selbst die entsprechenden **Kompetenzen zum alleinigen Umgang mit einer heterogenen Lerngruppe im Rahmen des Studiums erwerben** würden und deshalb weniger auf Kooperation angewiesen seien. Während die gerade dargestellte studentische Perspektive Kooperation eher zu vermeiden scheint, lässt sich in vielen anderen Aussagen zum EZ 1 ein explizit formulierter Anspruch hinsichtlich Kooperation an das eigene Studium und die eigene Professionalisierung ausmachen. Diese nachweisbare Perspektive auf die eigene Professionalisierung wird über den von den Studierenden antizipierten **persönlichen Kompetenzerwerb** nicht nur in Bezug auf sonderpädagogische Unterstützungsbedarfe, sondern ganz explizit auch in Bezug auf Kooperation im Studium formuliert. Sie gehen davon aus, dass **Kooperation ein zentrales Thema im Studium** sein wird und formulieren diesbezüglich große Offenheit. Demgegenüber schätzen sie im Kontrast zur eigenen Überzeugung die **Kompetenzen und die Bereitschaft von Lehrkräften in der aktuellen Schulpraxis sowohl in Bezug auf Inklusion als auch in Bezug auf Kooperation als gering** ein.

In den Aussagen in sämtlichen Hauptkategorien zum EZ 1 wird ein gemeinsames Überzeugungsmuster von Studierenden zum Unterricht im Allgemeinen deutlich, welches ein Hintergrundmuster für die Auseinandersetzung mit dem Thema Kooperation bzw. allgemeiner auch mit Inklusion bildet. **Unterricht wird**

---

<sup>60</sup> An dieser Stelle wird aus Gründen einer strukturierten und nachvollziehbaren Gesamtdarstellung der Ergebnisse zum EZ 1 bereits auf (ergänzende) Daten verwiesen, die im Rahmen der Arbeit erst im weiteren Verlauf (Kapitel 8.4 und 8.5) differenziert dargestellt und analysiert werden.

**durchgehend in allen Kategorien zum EZ 1 als zielgleicher und gleichschrittiger Prozess** für eine weitgehend homogen wahrgenommene Lerngruppe explizit beschrieben bzw. deutet sich diese Perspektive implizit in den Aussagen der Studierenden an. Häufig wird hier ein Bezug zur eigenen Schulzeit als Schüler\*in gesucht, wie in der Hauptkategorie *Referenzen* (Kapitel 8.5) noch zu zeigen sein wird.

Die formulierte Überzeugung einer **Notwendigkeit von Kooperation** verschiedener Akteur\*innen wird dann über die Anwesenheit bestimmter Schüler\*innen(gruppen) begründet, die einen erhöhten Bedarf an Aufmerksamkeit bedürfen bzw. einer Normalvorstellung von Unterricht als zielgleichem und gleichschrittigem Prozess nicht gerecht werden können. Umgekehrt gehen Studierende zum EZ 1 davon aus, dass eine Kooperation unterschiedlicher Akteur\*innen obsolet ist, wenn sich keine Schüler\*innen in der Lerngruppe befinden, die der Normalvorstellung von Unterricht nicht gerecht werden können. Eine Beschreibung der wahrgenommenen Heterogenität in Lerngruppen beschränkt sich in den Aussagen der Studierenden auf die Darstellung von Schüler\*innen(gruppen) mit erhöhtem Bedarf an Unterstützung oder Aufmerksamkeit in Kontrast zu einer homogen dargestellten, nicht weiter differenzierten Lerngruppe. In den vagen Beschreibungen dieser von einer (homogenen) Gesamtgruppe abweichenden Schüler\*innen wird zudem deutlich, dass Studierenden zum diesem Zeitpunkt in vielen Fällen explizites Wissen und Vokabular für einzelne Dimensionen von Heterogenität zur Benennung und Beschreibung schulischer und unterrichtlicher Herausforderungen in inklusiven Kontexten fehlt und neben überwiegend vagen Umschreibungen schulischer Kategorien sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs andere alltagssprachliche Umschreibungen genutzt werden.

Dabei wird die auf unterschiedlichen Ebenen (interaktionell, sachbezogen, institutionell) von Studierenden geforderte Kooperation von verschiedenen Akteur\*innen, die häufig auch explizit als Kooperation oder gar Teamarbeit benannt wird, in den Beschreibungen der konkreten Ausgestaltungen implizit eher als zusätzliche bzw. parallele Anwesenheit bestimmter Akteur\*innen für eine Bearbeitung der zusätzlich anfallenden Aufgaben, die im Zusammenhang mit der abweichenden Schüler\*innen(gruppen) entstehen, umrissen. Die von den Studierenden als **Kooperation bzw. Teamarbeit formulierte Tätigkeit zeigt sich demnach eher in einer parallelen Anwesenheit mehrerer Akteur\*innen im**

**Unterricht** für eine als heterogen wahrgenommene Lerngruppe. Die für inklusive Kontexte **zusätzlich eingeforderten Akteur\*innen werden als Expert\*innen für ebendiese abweichenden Schüler\*innen angesehen** und sollen die Lehrkräfte von ebendiesen Schüler\*innen entlasten, da Lehrkräfte selber nicht über die diesbezüglich notwendigen Kompetenzen verfügen. Darüber hinaus werden auch Überzeugungsmuster erkennbar, dass die zusätzlichen Akteur\*innen als Expert\*innen für die abweichenden Schüler\*innen die Lehrkräfte in Hinblick auf den Umgang mit ebendiesen Schüler\*innen instruieren. Auch ein so verstandener **Wissenstransfer von Expert\*innen zum Laien** wird von den Studierenden als Kooperation bzw. Teamarbeit verstanden. In der Diskussion auf interaktioneller Ebene wird diesbezüglich ein ergänzendes bzw. in Teilen auch konkurrierendes Muster der Überzeugung deutlich, dass die Interaktion der unterschiedlichen Akteur\*innen „auf Augenhöhe“ geschehen solle und der Herstellung von Einigkeit den Schüler\*innen gegenüber diene.

Im Versuch einer Einordnung der aktuellen schulischen Bedingungen sehen die Studierenden im Gegensatz zu den dargestellten eigenen Überzeugungen einer Notwendigkeit von Kooperation unter der bereits beschriebenen stark normativen Ausrichtung, dass **in den aktuellen Schulstrukturen Ressourcen für Kooperation in Bezug auf Zeit und auch Personal fehlen**. Dies wird mit Verweis auf Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit oder mit Verweis auf Personen, die aktuell im Schulsystem arbeiten, belegt.

Zentrale Überzeugungsmuster zur Kooperation von Studierenden zum EZ 1

Individuelle Ebene

In inklusiven Kontexten ist Kooperation notwendig.

Lehramtsstudierende erwerben im Studium Kompetenzen, die sie für den alleinigen Umgang mit heterogenen Lerngruppen bzw. Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf, aber auch für Kooperation qualifizieren.

Die Kompetenzen und die Bereitschaft von Lehrkräften zur Umsetzung von Inklusion und Kooperation in der aktuellen Schulpraxis sind gering ausgeprägt oder nicht vorhanden.

## Zentrale Überzeugungsmuster zur Kooperation von Studierenden zum EZ 1

### Interaktionelle Ebene

Zusätzliche Akteur\*innen sind Expert\*innen für die von den allgemeinen Unterrichtszielen abweichenden Schüler\*innen und instruieren die (Fach-)Lehrkräfte in Hinblick auf den Umgang mit ebendiesen Schüler\*innen bzw. entlasten die Lehrkräfte von diesen Schüler\*innen.

Die Interaktion der unterschiedlichen Akteur\*innen soll auf Augenhöhe geschehen und bedarf der Herstellung von Einigkeit den Schüler\*innen gegenüber.

### Sachbezogene Ebene

Unterricht ist ein zielgleicher, gleichschrittiger Prozess für eine weitgehend homogene Gruppe.

Die Kooperation von verschiedenen Akteur\*innen im Unterricht wird notwendig, wenn Schüler\*innen anwesend sind, die der Vorstellung von Unterricht als zielgleichem, gleichschrittigen Prozess nicht gerecht werden.

Die weiteren Akteur\*innen neben der (Fach-)Lehrkraft im Unterricht sind die Expert\*innen für die Schüler\*innen, die dem zielgleichen, gleichschrittigen Unterricht nicht gerecht werden und entlasten die (Fach-)Lehrkräfte von diesen Schüler\*innen (auch) durch äußere Differenzierung (getrennte Verantwortung)

### Institutionelle Ebene

In den aktuellen Schulstrukturen fehlen zeitliche und personelle Ressourcen zur Kooperation.

Tabelle 11: Übersicht zentraler Überzeugungsmuster von Studierenden zur Kooperation zum EZ 1

## 8.2 Darstellung und Analyse der Ergebnisse zum Erhebungszeitpunkt 2 (EZ 2)

Die bereits für EZ1 beschriebenen induktiv-deduktiven Differenzierungen *persönlicher Bezug* bzw. *Lehrkräfte allgemein* und *mit Erfahrungsbezug* bzw. *ohne Erfahrungsbezug* sowie die Unterscheidung zwischen bewerteten und neutralen Aussagen werden auch für den vorliegenden zweiten Erhebungszeitpunkt (EZ2) angewandt. Eine weitere Differenzierung unterhalb dieser Ebenen wird dann wiederum induktiv aus dem Material heraus vorgenommen. Die Entscheidung über diese weitere Differenzierung wird vor dem Hintergrund der Quantität der Codings in einzelnen Sub-Sub-Kategorien begründet. Grundsätzliches Kriterium

einer weiteren Differenzierung ist die Anzahl von zehn oder mehr Codings in einer Sub-Sub-Kategorie.

Für EZ 2 kann überblicksartig festgestellt werden, dass die Studierenden in ihren Aussagen zur erlebten Schul- und Unterrichtspraxis im Praktikum an vielen Stellen eine gleichzeitige Anwesenheit unterschiedlicher Akteur\*innen im Unterricht beschreiben und diese Anwesenheit weiterer Akteur\*innen auch als Notwendigkeit für die Unterstützung einer heterogenen Lerngruppe bewerten. Über diese Beschreibung einer gleichzeitigen Anwesenheit im Sinne von parallelllaufenden Unterstützungsleistungen für Teile einer Lerngruppe bzw. einzelne Schüler\*innen durch die Akteur\*innen werden in den Aussagen nur an wenigen Stellen weitergehende oder intensivere Kooperationstätigkeiten zwischen den Akteur\*innen beschrieben. Die Beschreibung ebendieser parallelen Unterstützungsleistungen wird im Sinne einer Ko-Aktivität unterschiedlicher Akteur\*innen als Form von Kooperation gewertet (vgl. z.B. Lütje-Klose und Urban, 2014) und entsprechend kodiert, was im Folgenden differenzierter dargestellt werden soll.

### 8.2.1 Individuelle Ebene der Kooperation zum EZ 2

In die Hauptkategorie der *individuellen Ebene* fallen der Definition nach Aussagen zur individuellen Bereitschaft und zu Kompetenzen von Akteur\*innen für die Kooperation in inklusiven Kontexten.

#### 8.2.1.1 Aussagen von Studierenden zur individuellen Ebene der Kooperation zum EZ 2

Die rein quantitative Auszählung der Codings zur individuellen Ebene der Kooperation zum EZ 2 zeigt, dass sich die Studierenden in ihren Aussagen auf konkrete eigene Erfahrungen zumeist aus der durchlaufenen Praxisphase beziehen. Mit 17 Codings mit einem persönlichen Bezug (zu 10 Codings mit Bezug auf Lehrkräfte allgemein) kann außerdem festgehalten werden, dass zu einem hohen Anteil von Erfahrungen mit einem persönlichen Bezug berichtet wird und sich damit im Vergleich zum EZ 1 ein gegenteiliges Bild ergibt, denn hier zeigte die überwiegende Anzahl der Codings keinen persönlichen Bezug und keinen Erfahrungsbezug.

Kategorie	Anzahl
Persönlicher Bezug	
- Mit Erfahrungsbezug	17
- Ohne Erfahrungsbezug	3
Lehrkräfte allgemein	
- Mit Erfahrungsbezug	10
- Ohne Erfahrungsbezug	3

Tabelle 12: Quantitative Verteilung der Codings zur individuellen Ebene der Kooperation zum EZ 2

Die Darstellung der Ergebnisse auf der individuellen Ebene der Kooperation erfolgt nun über die beiden Sub-Sub-Kategorien des Erfahrungsbezugs jeweils unterhalb der Sub-Kategorien des persönlichen Bezugs bzw. von Lehrkräften allgemein. Zunächst werden die Codings mit persönlichem Bezug und anschließend die Codings mit Bezug auf Lehrkräfte allgemein dargestellt. Aussagen ohne einen Erfahrungsbezug auf beiden Ebenen (persönlicher Bezug und Lehrkräfte allgemein) werden mit einem expliziten Verweis auf die Kategoriezuordnung in die Darstellung integriert.

### ***Aussagen zur individuellen Ebene der Kooperation mit persönlichem Bezug zum EZ 2***

Die Sub-Sub-Sub-Kategorie *Individuelle Ebene – persönlicher Bezug – mit Erfahrungsbezug – bewertet* umfasst insgesamt 17 Codings. Diese konnten induktiv weiter differenziert werden und finden sich in folgenden induktiven Kategorien wieder: *Reflexion der Kooperation* (14) und *Kompetenz(entwicklung) für Kooperation* (3).

Definitiv fallen in die induktive Kategorie ***Reflexion der Kooperation*** Aussagen zur Bewertung und Einschätzung der persönlichen Erfahrungen von Kooperation in den absolvierten Praxisphasen. Mit Blick auf ihr Praktikum schätzen die Studierenden dabei die erlebte bzw. für das Schulsystem geforderte Kooperation unter dem Eindruck persönlicher Erfahrungen ein. Dabei haben Studierende „gemerkt dass n Team sein muss“ (GD2\_KH1\_131017\_1400, Absatz 4), „genau gesehen was du gesagt hast, dass es wichtig wäre im Team zu arbeiten“ (GD2\_KH1\_131017\_1400, Absatz 5). In folgendem Coding gleicher inhaltlicher Ausrichtung

kann das Verhalten der Diskussionsteilnehmer\*innen (Kichern und Lachen) als kommunikativer Konsens diesbezüglich gewertet werden:

*„Es funktioniert nicht ohne Team. ((TeilnehmerInnen kichern)) Af: @Muss ich jetzt hier weiter erklären?@ ((TeilnehmerInnen lachen)) ja es funktioniert wirklich nicht ohne Team. also wenn ich jetzt so aus meiner Klasse die ich begleitet habe so sprechen kann.“ (GD2\_KH1\_191017\_1600, Absatz 3–5).*

Auch in weiteren Diskussionspassagen wird diese positive Konnotation von und Forderung nach Kooperation in inklusiven Kontexten deutlich formuliert (vgl. GD2\_KH1\_191017\_1600, Absatz 119; GD2\_KH1\_131017\_1400, Absatz 14) bzw. konsensuell bestätigt (vgl. GD2\_KH1\_191017\_1600, Absatz 80).

In anderen Codings wird stärker eine eigene Entwicklung in der persönlichen Perspektive auf Kooperation für inklusive Kontexte verdeutlicht (vgl. auch GD2\_KH1\_131017\_1400, Absatz 4):

*„Also ich kann dem Zitat jetzt nur hundertprozentig zustimmen, dass das wirklich @nur im Team funktioniert@, ich hab ähm tatsächlich vor meinem Praktikum ähm (.) das ganze Thema Inklusion vielleicht n bisschen unterschätzt, vielleicht aus- auch aus nem anderen Blick gesehen, ähm da ich dachte okay vielleicht hat man dann ein Kind was n (.) Unterstützungsbedarf hat. ich hab's glaub ich n bisschen auf meine eigene Schulzeit bezogen und auf meine Schulform in der es (.) in der ob oder bei der vieles gut lief, und ähm dachte ja das ist ja als- simpel wenn da einmal noch einer mit drin sitzt ne Förderkraft dann passt das.“ (GD2\_KH1\_131017\_1400, Absatz 4)*

Die uneingeschränkte Zustimmung („hundertprozentig“ (ebd.)) wird mit Verweis auf die Erfahrungen im Praktikum eingeordnet. Dabei wird mit dem Hinweis auf die eigene Perspektive **vor** dem Praktikum („vielleicht n bisschen unterschätzt“ (ebd.)) ein Lern- bzw. Entwicklungsprozess in Bezug auf die persönliche Einschätzung einer Notwendigkeit von Kooperation in inklusiven Kontexten formuliert. Die Formulierung dieses persönlichen Perspektivwechsels lässt einen Rückschluss auf vorherige, dem Praktikum vorgelagerte Perspektivbezüge und Argumentationsmuster zu: die Einordnung des theoretischen Themas Inklusion bzw. auch der spezifischen Thematik Kooperation in den biographischen Erfahrungshorizont der eigenen Schulzeit. Während die Herausforderung Kooperation **vor** den Erfahrungen im Praktikum darüber konkretisiert wird, dass „noch einer mit drin sitzt ne Förderkraft“ (ebd.), wird über die Praktikumserfahrungen argumentiert, „dass das wirklich @nur im Team funktioniert@“ (ebd.). Damit werden zwei (teils gegensätzliche) Horizonte aufgebaut. Unter einem,

sich aus den Erfahrungen der eigenen Schulzeit als Schüler\*in generierenden Horizont **vor** dem Praktikum wird Kooperation als Anwesenheit einer „Förderkraft“ (ebd.) im Unterricht eingeordnet. Auch die damit zu Tage tretende implizite Vorstellung von Unterricht speist sich vermutlich aus den biographischen Vorerfahrungen als Schüler\*in. Die Beschreibung der Erfahrungen im Praktikum dagegen deutet auf einen veränderten Horizont in Bezug auf die Notwendigkeit von Kooperation hin. Auch wenn der Begriff „Team“ (ebd.) hier als direkter Bezug zum Einstiegsimpuls gewertet werden muss und nicht unbedingt als eine qualitative Stufung der Kooperation, deutet sich nichtsdestotrotz eine qualitative Stufung in der Argumentation an, in der die reine Anwesenheit einer „Förderkraft“ (ebd.) in der Klasse nicht ausreicht, sondern über die Formulierung „Team“ (ebd.) implizit auch ein Anspruch an Interaktion und Koordination transportiert wird.

Daneben wird auch die eigene Rolle als Praktikant\*in in Bezug auf (fehlende) Kooperation eingeordnet und auf der individuellen Ebene reflektiert (vgl. dazu auch GD2\_KH1\_020218\_1400, Absatz 34):

*„Deswegen hat mir das auch irgendwie auch n bisschen gefehlt so dieses ähm (.) ja ähm vielleicht also von ihr aus dann so (.) wie man mich mit einbeziehen könnte. also ich mein klar wenn sie irgendwie so Frontalunterricht macht oder so was ist das schwierig. aber ähm (.) ich mein man hat dann ja halt eben diese zusätzliche Person noch dabei. wenn man merkt dass man irgendwie auch n bisschen so (.) überfordert ist vielleicht so ganz leicht was ich jetzt mal so behaupte, ähm ((Studierende lachen vorsichtig)) dann ähm (.) i- ja also das halt nicht zu nutzen das äh find ich halt total schade und dann halt voll langweilig für mich ne.“ (GD2\_KH1\_020218\_1400, Absatz 30)*

Mit der hier geäußerten kritischen Reflexion der Unterrichtserfahrungen in der Praxisphase merkt die Studentin eine von ihr wahrgenommene Überforderung bei der Lehrperson in Bezug auf den Unterricht an und kritisiert den fehlenden Einbezug der eigenen Person als mögliche Unterstützung in diesen Situationen. Die von der Lehrperson gewählte Unterrichtsform des Frontalunterrichts für eine als heterogen beschriebene Lerngruppe wird somit als Hemmnis für Kooperation erkannt. Unklar in der Äußerung bleibt die Ursache der wahrgenommenen Überforderung der Lehrkraft. Diese kann nur aus dem Zusammenhang geschlossen werden und als Überforderung mit den umfassenden Anforderungen im Unterricht, die durch die heterogenen Lernvoraussetzungen der Schüler\*innen entstehen, interpretiert werden.

An anderer Stelle wird dagegen die Ursache der Überforderungen konkret benannt und dient an dieser Stelle als weiterer Beleg für den aufgebauten Begründungszusammenhang der Überforderung:

*„Aber so hat jeder Schüler irgendwas gehabt. der eine nimmt Ritalin, der eine haut wieder ab, ähm ich weiß nicht das sind tausend Sachen die da auch- jemanden zukommen, wie soll das eine Person das alleine stemmen. Unmöglich.“ (GD2\_KH1\_131017\_1400, Absatz 15)*

Die individuellen Bedürfnisse und Voraussetzungen der Schüler\*innen werden als Herausforderung dargestellt und als Ursache der (teils wahrgenommenen) Überforderung für eine Lehrperson gesehen („unmöglich“ (ebd.)). Diese Perspektive zeigt Parallelen zu bereits nachgewiesenen Perspektiven aus EZ 1.

Weitere Erfahrungen als Praktikant\*in in Bezug auf die unterschiedlichen Persönlichkeiten und Perspektiven der Kooperationspartner\*innen in einem Klassenteam werden dagegen positiv gewertet und als notwendig eingestuft:

*„Im Endeffekt arbeite ich jetzt auch weiter an der Schule da als ähm Kraft, in der Klasse auch, ähm weil ich n halt echt n gutes Verhältnis zu den Kindern aufgebaut hab, (.) und dazu auch nochmal jeder (.) jedes Teammitglied hat auch nochmal ne andere Bindung zu den Kindern (...) aber man schließt die doch so schnell ins Herz, und das sagen auch meine Lehrer mit denen ich da zusammen gearbeitet hab, und deswegen find ich's wichtig da verschiedene Persönlichkeiten auch im Team zu haben das hab ich ganz doll gemerkt.“ (GD2\_KH1\_131017\_1400, Absatz 15)*

Neben der positiven Wertung der beschriebenen unterschiedlichen Perspektiven der kooperierenden Lehrkräfte wird mit Rückgriff auf persönliche Praktikums Erfahrungen auch das Engagement der einzelnen Akteur\*innen für die kooperative Arbeit in einem Klassenteam herausgestellt, da „ein engagiertes Team meiner Meinung nach funktioniert“ (GD2\_KH1\_131017\_1400, Absatz 145)

Die an vielen Stellen formulierten Einschätzungen einer Notwendigkeit von Kooperation, die sowohl über positive als auch negative persönliche Erfahrungen in der Praxisphase argumentiert werden, werden andererseits an der Beschreibung einer vorgefundenen bzw. vermuteten schulischen Wirklichkeit und damit verbundenen fehlenden Ressourcen gebrochen:

*„Team Kooperation, was ich sehr gut finde. weil es hat in den meisten Fällen @ja auch gut geklappt@ bei mir an der Schule, ähm (.) aber wenn ich da jetzt so hinblicke, dann muss ich leider ehrlich sagen dass mir das dann glaub ich auch nicht so viel in der Hinsicht gebracht hat. weil das ja jetzt*

*auch schon sehr auf's Team dann auch ausgerichtet war und so, ähm (.) wenn's n Team geben wird dann wär das natürlich schön, und dann würde ich auf jeden Fall darauf zurückgreifen wollen, weil das unglaublich hilfreich war und ich dann ja auch gesehen hab wie das bei der einen war, wo die ja nicht im Team gearbeitet haben, und mir @das auch total leid tat, die dann da so zu sehen@ und ähm aber ich halt quasi immer noch so das Gefühl hab diesen Realitäts- (.) Blick vor allem in den ländlichen Gebieten @wo ich dann lande@ ((TeilnehmerInnen lachen zustimmend)) @da muss man dann einfach so sagen@ wo dann halt einfach so keine Sonderpädagogen da sind.“ (GD2\_KH1\_191017\_1600, Absatz 78)*

Die als positiv eingeschätzten Erfahrungen von Kooperation in der absolvierten Praxisphase werden in diesem Argumentationsverlauf einer gegensätzlich wahrgenommenen schulischen Realität gegenübergestellt, in der „keine Sonderpädagogen da sind“ (ebd.). Die Erfahrung von (gelingender) Kooperation in inklusiven Kontexten im Praktikum wird an dieser Stelle als irrelevant für die eigene Professionalisierung eingeordnet, da vermutet wird, dass Kooperation aufgrund fehlender Ressourcen in der antizipierten schulischen Praxis nicht vorzufinden sein wird.

Eine kritische Einschätzung der Reichweite von Kooperation wird auch ohne einen direkten Erfahrungsbezug geäußert:

*„Aber auch wenn du als Team zusammenarbeitest, das ist super wichtig, und das ist Grundvoraussetzung //Af: ja aber wenn (.) ja ja.// dafür dass es gut klappt, aber selbst als super gutes Team kannst du nicht immer allen gerecht werden.“ (GD2\_KH1\_131017\_1400, Absatz 28)*

Zwar bildet Kooperation demnach die „Grundvoraussetzung (...) dafür dass es gut klappt“ (ebd.), sie könne das hier formulierte Ziel „allen gerecht“ (ebd.) zu werden aber nicht umfassend erreichen. Zusammenfassend werden in einer kritischen Perspektive der Studierenden auf Kooperation damit fehlende personelle Ressourcen im Schulsystem generell bzw. ungenügende personelle Ressourcen, um allen Schüler\*innen gerecht zu werden, angemahnt.

In die induktive Kategorie **Kompetenz(entwicklung) für Kooperation** fallen Codings, die die eigene Kompetenz bzw. die Entwicklung von Kompetenzen für Kooperation in der Praxisphase bzw. auch im Studium zum Thema haben. Dabei wird das Erleben von Selbstwirksamkeit innerhalb des Praktikums (vgl. GD2\_KH1\_131017\_1400, Absatz 15) bzw. auch die eigene Kooperationskompetenz (vgl. GD2\_KH1\_191017\_1600, Absatz 121) dargestellt. Explizit wird

mit Rückgriff auf die Erfahrungen in der Praxisphase die eigene Professionalisierung thematisiert:

*„Ich glaube dass man von vornherein, wahrscheinlich auch schon im Studium, lernt viel mehr zu kooperieren, und sich halt auch auf andere Leute einlässt, und nicht so autoritär seinen Unterricht da durchziehen möchte, und ich hab das halt auch gesehen wie bereichernd das im Grunde genommen für die Lehrer war im Team zu arbeiten, auch mal n bisschen ähm was abgeben zu können an Aufgaben, nicht immer die ganze Aufmerksamkeit auf sich selbst dann zu haben, und ich denke dass das für uns im Studium denk ich auch noch ganz wichtig wird, dass wir da von vornherein was mit Kooperation machen, weil das wirklich ich seh das als Zukunft des Lehrerberufs, dass halt immer mehrere Lehrer da sind, und von daher ist das für mich auch n ganz wichtiges Thema. und da hoff ich einfach dass man da noch mehr Seminare zu belegen kann, einfach damit das dann funktioniert. dass man dann nicht auf einmal im Referendariat anfangen muss zu überlegen ja wie mach ich das denn jetzt. ich hab's ja eigentlich nie gelernt.“  
(GD2\_KH1\_191017\_1600, Absatz 77)*

Vor dem Hintergrund des positiven Erlebens der Kooperation zwischen Lehrkräften in der Praxisphase wird die Relevanz des Themas Kooperation für das eigene Studium abgeleitet. Dabei wird aus dem Besuch thematisch einschlägiger Seminare im Studium ein Kompetenzerwerb in Bezug auf Kooperation für eine zukünftige, kooperative Schulpraxis abgeleitet. Kooperation im Lehrer\*innenberuf scheint damit in einem vorgelagerten Studium erlernbar.

### ***Aussagen zur individuellen Ebene der Kooperation mit Bezug auf Lehrkräfte im Allgemeinen zum EZ 2***

In den Aussagen der Sub-Sub-Kategorie *individuelle Ebene – Lehrkräfte allgemein – mit Erfahrungsbezug* lässt sich zusammenfassend feststellen, dass die Studierenden sich ausschließlich mit der (fehlenden) Bereitschaft von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog\*innen zur Kooperation in inklusiven Kontexten auseinandersetzen und weitere mögliche Akteur\*innen damit keine Beachtung finden. Eine generelle Bereitschaft zur Kooperation wird von den Studierenden positiv konnotiert:

*„Da wurde jetzt aber eben auch n Förderplan geschrieben, weil die da ja eben auch diese Förderpläne schreiben für die entsprechenden Schüler, und da hab ich gedacht das ist eigentlich auch so'n Vorteil von so nem Team. wenn man so multiprofessionell unterwegs sein kann, weil man eben die Möglichkeit hat, so personell, dass man dann eben vielleicht auch mal*

*(.) nochmal anders Sachen sieht und wahrnimmt als es vielleicht der Fachlehrer dann tut. weil ich glaube schon dass Sonderpädagogen für manche Dinge einfach nen viel geschulteren und auch nen anderen Blick haben. je nachdem was sie so für nen Schwe- Förderschwerpunkt auch studiert haben.“ (GD2\_KH1\_010218\_1600, Absatz 34)*

Die unterschiedlichen Perspektiven der Akteur\*innen und der Austausch hierüber werden als Gewinn der Kooperation bzw. Teamarbeit („Team“ (ebd.)) angesehen. Diese positive Einschätzung von Kooperation wird durch weitere Codings (teils implizit) gestärkt (z.B. GD2\_KH1\_191017\_1800, Absatz 97; GD2\_KH1\_131017\_1400, Absatz 16) und gleichzeitig auch als Entwicklungsaufgabe erkannt:

*„Gerade auch auf's Gymnasium da hab ich das ganz oft gehört dass die alle sehr kritisch das sehen, und dass in dem Sinne vielleicht man den Lehrern das eher mal erklären sollte worum's überhaupt geht, nicht einfach gebt dem Kind ne einfache Aufgabe und das macht das, //Df: mhm// sondern dass es vielleicht n bisschen (.) aufgebaut wird so, wie man den Kindern das einfacher machen kann. nicht einfach man gibt dem n Arbeitsblatt aus der vierten Klasse und der schafft das schon. also (.) dass es vielleicht nicht nur bei- natürlich auch bei der Absprache ist, aber auch vielleicht bei der Materialvorbereitung, und (.) und ja das (.) wenn man guckt, wenn das ne Fünfte ist, wo die sich alle nicht kennen, die Lehrer kennen die Schüler nicht, dass man dann vielleicht wie das gerade gesagt wurde da irgendwie n Feedback von anderen Lehrern kriegt oder so, und das fand ich halt in der Fünften ist mir das halt besonders aufgefallen. dass da (.) der Lehrer hatte keine Ahnung davon, und dann ja wurde es halt irgendwie gemacht, und keiner hat ihm das irgendwie erklärt oder so, keiner aus dem (.) Inklusionsteam von den Lehrern und das fand ich dann halt (.) hä- müsste man irgendwie anders aufbauen. dann vielleicht dass (.) ja. der Lehrer auch dazu halt ausgebildet wird wie das //Ff: ja// gemacht werden muss.“ (GD2\_KH1\_191017\_1800, Absatz 69)*

Regelschullehrkräften (hier Gymnasiallehrkräften) wird eine fehlende Bereitschaft und auch Erfahrung im Unterrichten in inklusiven Kontexten unterstellt. Verbunden damit wird auch eine fehlende Bereitschaft zur Absprache und Kooperation vermutet („die alle zusammen“ (ebd.)). Kooperation wird in diesem Zusammenhang als Kompetenztransfer umrissen und aufgebaut. In diesem Rahmen gibt es einen Lehrer, „der auch gar nicht viel Erfahrung damit hat, und der da auch vielleicht nicht hinter steht hinter der äh dem ganzen Inklusion“ (ebd.) und dem ein „Inklusionsteam“ (ebd.) „das eher mal erklären sollte“ (ebd.) bzw. der „Feedback von anderen Lehrern kriegt“ (ebd.). Kooperation wird somit eher

als Instruktion beschrieben, als asynchrone Zusammenarbeit zwischen Expert\*innen und Laien. Auf der individuellen Ebene wird damit gleichzeitig eine (fehlende) Bereitschaft von Regelschullehrkräften zur Inklusion und Kooperation in der Perspektive der Studierenden erkennbar. Eine Kompetenzentwicklung bzw. auch der Weg des Kompetenzerwerbs in Bezug auf Inklusion wird den Studierenden zufolge über Kooperation bzw. Kooperationsbereitschaft von Lehrkräften entwickelt. Die Regelschullehrkräfte sollen sich erklären lassen, „*worum's überhaupt geht*“ (ebd.). Hinter der in diesem Coding formulierten Kooperationsforderung zeigt sich implizit das Bild der Instruktion von Experten („*Inklusionsteam*“ (ebd.)) zum Laien und damit eine starke hierarchische Ordnung. Die an dieser Stelle geforderten Experten werden nur vage als „*Inklusionsteam*“ (ebd.) bezeichnet.

Eine im oben aufgeführten Coding vermutete kritische Haltung von Gymnasiallehrkräften gegenüber Inklusion und Kooperation wird auch in weiteren Codings angesprochen (z.B. GD2\_KH1\_131017\_1400, Absatz 157). Neben dem Bezug auf die erlebte schulische Praxis wird die angesprochene kritische Haltung gegenüber Kooperation auch mit Rückgriff auf Theorie bzw. Studieninhalte reflektiert:

*„Was ich auch glaube was schwierig ist wenn (.) wenn man oder wenn Lehrer (.) oder man als Lehrer die anderen Teammitglieder als Konkurrenz betrachtet. ich glaube dann wird's auch //Ff: mhm// ganz ganz schwierig. das ist so (.) weil (.) man sagt ja auch immer wieder so das hab ich letztens noch in irgendeiner Vorlesung gehabt, dass (.) das Lehrerdasein ist ja eigentlich so'n Einzelkämpfertum so. man geht in die Klasse, macht die Tür zu, und man macht da seinen Unterricht. und man ist ja gar nicht so gewohnt dass (.) irgendwie ständig jemand noch dabei ist und auch nochmal was dazu sagt und vielleicht auch nochmal ne andere Meinung hat, und vielleicht auch mal sagt okay, so wie ich das beobachtet hab komm wir müssen jetzt da nochmal nen Schritt zurückgehen, das haben nicht alle Kinder so verstanden, und ich hab auch (.) in dem Unterricht tatsächlich in der Zeit in der ich da war, mal beobachtet in einzelnen Stunden dass dann (.) wirklich Lehrer auch so'n bisschen angezickt waren und angemerkt haben und sich glaub ich in ihrer- angenervt waren, und sich glaub ich auch in ihrer Autorität untergraben gefühlt haben. weil sie gedacht haben ja super. ich mach jetzt hier den Unterricht, ich bin diejenige die den Fachunterricht macht, und jetzt kommt da jemand und sagt nee ich glaub die Schüler haben das nicht verstanden.“ (GD2\_KH1\_010218\_1600, Absatz 41)*

Diskussionswürdig und bemerkenswert erscheint in diesem Coding der Hinweis auf theoretisches Wissen aus dem eigenen Studium, welches anhand der Praktikumserfahrungen reflektiert und kritisch eingeschätzt wird. Explizit werden die

Erfahrungen in der schulischen Praxis vor dem Hintergrund theoretischer Wissensbezüge aus dem Studium reflektiert. Dieser Bezug auf theoretische Bezüge zeigt sich jedoch lediglich in diesem Coding.

#### 8.2.1.2 Überzeugungen von Studierenden zur individuellen Ebene

Vor dem Hintergrund der erlebten Praxis in Schulen, welche für sich formulieren, einer heterogenen Schülerschaft bzw. einem inklusiven Anspruch gerecht werden zu wollen, wird in den Codings auf individueller Ebene die Überzeugung der Studierenden erkennbar, dass die Schaffung bzw. Bewältigung inklusiver Kontexte nur über die individuelle Bereitschaft zur Kooperation der verschiedenen Akteur\*innen in einer Klasse funktionieren. Die Studierenden sind mit Verweis auf ihre eigenen Praxiserfahrungen davon überzeugt, dass **(die Bereitschaft zur) Kooperation bzw. Teamarbeit von Lehrkräften und auch weiteren Akteur\*innen (überwiegend werden hier Sonderpädagog\*innen benannt) wichtig bzw. von zentraler Bedeutung für inklusive Kontexte ist**<sup>61</sup>. Diese Überzeugung formulieren sie jenseits eines persönlichen Bezugs auch mit Blick auf (die Bereitschaft zur) Kooperation von Lehrkräften allgemein<sup>62</sup>.

In der Beschreibung der im Praktikum kennengelernten Lerngruppen wird erkennbar, dass die Studierenden eine hohe Heterogenität innerhalb der erlebten Lerngruppen wahrnehmen und formulieren. Die Beschreibung der individuellen Bedürfnisse und Voraussetzungen der Schüler\*innen einer heterogenen Lerngruppe wird zur Begründung für die Notwendigkeit von Kooperation der schulischen Akteur\*innen und deutet auf die Überzeugung von Studierenden hin, dass **Kooperation notwendig erscheint, da eine einzelne Lehrkraft mit der heterogenen Lerngruppe überfordert ist**<sup>63</sup>.

Trotz eigener (positiver) Kooperationserfahrungen im Praktikum fällt jedoch die Einschätzung von Kooperation einer (teils auch antizipierten) allgemeinen schulischen Praxis jenseits der eigenen Praktikumserfahrung kritischer aus. Hier lässt

---

<sup>61</sup> Vgl. GD2\_KH1\_131017\_1400, Absatz 4; GD2\_KH1\_131017\_1400, Absatz 5; GD2\_KH1\_191017\_1600, Absatz 3–5; GD2\_KH1\_191017\_1600, Absatz 119; GD2\_KH1\_131017\_1400, Absatz 14; GD2\_KH1\_191017\_1600, Absatz 80.

<sup>62</sup> Vgl. GD2\_KH1\_191017\_1800, Absatz 97; GD2\_KH1\_131017\_1400, Absatz 16; GD2\_KH1\_131017\_1400, Absatz 145; GD2\_KH1\_010218\_1600, Absatz 34.

<sup>63</sup> Vgl. GD2\_KH1\_131017\_1400, Absatz 15; GD2\_KH1\_191017\_1800, Absatz 69; GD2\_KH1\_191017\_1800, Absatz 97.

sich bei den Studierenden die Perspektive ausmachen, dass eine Kooperation unter den Akteur\*innen in einem allgemeinen Schulsystem aufgrund fehlender Ressourcen nicht vorzufinden sein wird<sup>64</sup> bzw. personelle Ressourcen nicht ausreichend vorhanden sein werden<sup>65</sup>. Mit Bezug auf Lehrkräfte im Allgemeinen lassen die Studierenden die Einschätzung erkennen, dass den **Lehrkräften in der aktuellen schulischen Praxis sowohl die Erfahrung als auch die Kompetenz für das Unterrichten in inklusiven Kontexten und auch für die damit verbundene Kooperationstätigkeit fehle bzw. diese wenig oder keine Bereitschaft zur Kooperation zeigten**<sup>66</sup>. Diese kritische Perspektive wird nicht nur mit persönlichen Erfahrungen im Praktikum, sondern darüber hinaus in einem Coding auch mit Verweis auf theoretisches Wissen aus dem Studium<sup>67</sup> begründet. Inwiefern sich in der hier aufgeworfenen (theoriebezogenen) Perspektive auch generelle Überzeugungen von Studierenden zu diesem Erhebungszeitpunkt erkennen lassen, muss in der weiteren Darstellung und Analyse der Kategorien noch empirisch gezeigt werden.

Eine Lösung für das ausgemachte Kompetenzdefizit und die fehlende Bereitschaft zur Kooperation von Lehrkräften finden die Studierenden in der Perspektive, dass ein „*Inklusionsteam*“ (GD2\_KH1\_191017\_1800, Absatz 69) Regelschullehrkräfte über Inklusion, konkret über eine Materialanpassung für bestimmte Schüler\*innen instruiert. Kooperation wird damit als **Wissenstransfer von Expert\*innen zu Laien** interpretiert und gesetzt. Inwiefern auch diese hier aufkommende Perspektive eine übergreifende Überzeugung in den Diskussionen der Studierenden zu diesem Erhebungszeitpunkt darstellt, muss ebenfalls die weitere Analyse erst zeigen.

Andererseits wird mit Blick auf die eigene Professionalisierung die Perspektive von Studierenden erkennbar, dass **Kooperation ein zentrales Thema für das eigene Studium darstellt und im Studium erlernbar ist**.<sup>68</sup>

---

<sup>64</sup> Vgl. GD2\_KH1\_191017\_1600, Absatz 78.

<sup>65</sup> Vgl. GD2\_KH1\_131017\_1400, Absatz 28.

<sup>66</sup> Vgl. GD2\_KH1\_191017\_1800, Absatz 69; GD2\_KH1\_131017\_1400, Absatz 157; GD2\_KH1\_010218\_1600, Absatz 41.

<sup>67</sup> Vgl. GD2\_KH1\_010218\_1600, Absatz 41.

<sup>68</sup> GD2\_KH1\_131017\_1400, Absatz 15; GD2\_KH1\_191017\_1600, Absatz 121.

## 8.2.2 Interaktionelle Ebene der Kooperation zum EZ 2

In die Hauptkategorie der *interaktionellen Ebene* fallen Aussagen zur Interaktion, zu Kommunikationsprozessen und zu den Kooperationsbeziehungen mit den beteiligten Akteur\*innen in der Kooperation für inklusive Kontexte. Auch in dieser Hauptkategorie zeigt sich in den Codings zum EZ 2 ein starker Bezug auf eigene Erfahrungen im Rahmen des Praktikums.

### 8.2.2.1 Aussagen zur interaktionellen Ebene der Kooperation zum EZ 2

Nahezu alle Codings auf der interaktionellen Ebene beziehen sich auf eigene Erfahrungen, lediglich ein Coding weist keinen Erfahrungsbezug auf. Die Differenzierung zwischen persönlichem Bezug und dem Bezug auf Lehrkräfte allgemein macht deutlich, dass sich die Studierenden überwiegend auf Erfahrungen mit eigener Involviertheit beziehen.

Kategorie	Anzahl
Persönlicher Bezug	
- Mit Erfahrungsbezug	28
- Ohne Erfahrungsbezug	0
Lehrkräfte allgemein	
- Mit Erfahrungsbezug	25
- Ohne Erfahrungsbezug	1

Tabelle 13: Quantitative Verteilung der Codings zur interaktionellen Ebene der Kooperation zum EZ 2

Im weiteren Verlauf wird zunächst die Sub-Sub-Kategorie der *interaktionellen Ebene mit persönlichem Bezug* dargestellt. Anschließend folgt die Darstellung der Aussagen mit Bezug auf *Lehrkräfte allgemein*.

#### ***Aussagen zur interaktionellen Ebene der Kooperation mit persönlichem Bezug zum EZ 2***

Induktiv bzw. mit Rückgriff auf EZ 1 deduktiv-induktiv konnten die 25 Aussagen der Sub-Sub-Sub-Kategorie *interaktionelle Ebene – persönlicher Bezug –*

mit *Erfahrungsbezug* – bewertet weiter ausdifferenziert werden: *Perspektive Unterricht* (8), *Wissenstransfer/Perspektiverweiterung* (5), *Informationsaustausch/Organisation* (8) und *Atmosphäre* (3).

In die induktive Kategorie *Perspektive Unterricht* fallen Aussagen, die die persönlich erfahrene Interaktion im oder für den Unterricht in der Praxisphase beschreiben. Die Studierenden berichten hier von (positiven) Kooperationserfahrungen mit Lehrkräften in der Praxisphase. Dabei weisen die beschriebenen Interaktionserfahrungen unterschiedliche Niveaustufen der Kooperation auf. Diese reichen von einem Informiertwerden über den geplanten Unterricht (z.B. GD2\_KH1\_191017\_1600, Absatz 54), über Instruktion und Übergabe der Verantwortung für den Unterricht (z.B. GD2\_KH1\_191017\_1600, Absatz 51) bzw. für einzelne Schüler\*innen oder Teilgruppen (z.B. GD2\_KH1\_191017\_1600, Absatz 53) an die Studierenden bis hin zur gemeinsam verantworteten Planung von Unterricht (z.B. GD2\_KH1\_191017\_1600, Absatz 52).

Die Ebene der Information über den geplanten Unterricht bzw. die Ebene der Übergabe von Verantwortung für den Unterricht bzw. für Teilgruppen an die Studierenden wird von diesen in Hinblick auf die damit verbundenen Kooperationserfahrungen auch bewertet. Dabei wird die teils erlebte fehlende Instruktion bzw. Interaktion („*aber da war ich dann mehr auf mich selbst gestellt*“ (GD2\_KH1\_191017\_1600, Absatz 53)) nicht zwingend negativ, sondern als Möglichkeit der eigenen Entfaltung in der Rolle der Lehrkraft beschreiben und gewertet („*und mehr war das auch nicht dann war ich frei*“ (ebd.)). In weiteren Codings dagegen wird in der Reflexion von Kooperationserfahrungen mit unterschiedlichen Lehrkräften dagegen eine Bewertung der Interaktion für eine gelingende Kooperation, aber auch eine Einschätzung der Herausforderungen diesbezüglich vorgenommen (vgl. auch GD2\_KH1\_191017\_1600, Absatz 55):

*„Und im Politik- ha- Unterricht hab ich ja dann äh übernommen, da wurde mir dann auch das Material vorher gegeben und dann hat die Sonderpädagogin mir erklärt was sie da vorgehabt hätte, weil sie dann halt doppelt in ner anderen Klasse noch war, dann konnte ich das dann auch so übernehmen, und ähm mit dem Englischunterricht den ich übernommen haben, hatte ich halt äh in den Pausen immer Kontakt mit der Lehrerin, da haben wir häufig drüber gesprochen ich hab der dann vorher den Plan gegeben, und dann hat das echt sehr gut geklappt. dass man sich da schnell in den Pausen nochmal abspricht, das hat man ja auch bei den anderen Lehrern ab- mitbekommen dass die sich immer noch in den Pausen nochmal schnell unterhalten haben, aber so insgesamt denk ich dass da eigentlich fast ne ganze Schulstunde fast für geplant werden könnte, wenn sich dann so'n*

*Team absprechen muss, weil sind ja auch so viele Kleinigkeiten die da mal gesagt werden müssen, das äh ist in der Pause immer doch schwierig gewesen. dass dann komplett abzusprechen.“ (GD2\_KH1\_191017\_1600, Absatz 54)*

Einer Absprache unter den Lehrkräften bzw. auch zwischen Lehrkräften und Praktikant\*in in Bezug auf den Unterricht wird in den Aussagen im Rahmen der Diskussionen ein hoher Wert beigemessen. Dabei erkennen die Studierenden zeitliche Ressourcen für die Absprachen als eine Grundbedingung für Kooperation.

Auch wenn für die Planung von Unterricht mit den unterschiedlichen Lehrkräften in beiden hier angeführten Codings (GD2\_KH1\_191017\_1600, Absatz 55; GD2\_KH1\_191017\_1600, Absatz 54) ein unterschiedliches Niveau des Austausches beschrieben wird, verbleibt die Verantwortung für die anschließende Durchführung des Unterrichts in den angeführten Codings bei einer Person – entweder der Lehrkraft oder der Praktikant\*in. Der beschriebene Austausch bezieht sich auf die gemeinsame Planung bzw. die Information über einen von einer Person allein verantworteten Unterricht. Eine Absprache und Aufgabenverteilung im Sinne einer gemeinsamen Verantwortung in der Durchführung von Unterricht bzw. auch im Sinne einer Differenzierung für heterogene Schüler\*innen(gruppen) wird in diesen Codings nicht beschrieben. Weiterhin können hinter einigen Aussagen auf der Ebene der Interaktion exkludierende unterrichtliche Prozesse vermutet werden, wenn Studierende nach eigenen Angaben nicht im Regelunterricht, sondern in Differenzierungsgruppen unterrichtet haben (GD2\_KH1\_191017\_1600, Absatz 53) oder aber nach einer Instruktion durch die Sonderpädagog\*in als Ersatz für die Abwesenheit ebendieser in unterrichtlichen Differenzierungsgruppen „selber handeln“ (GD2\_KH1\_010218\_1600, Absatz 10) durften.

Auf der oben bereits angeführten dritten Niveaustufe der Kooperation, der Beschreibung einer gemeinsam verantworteten Planung und Durchführung von Unterricht, wird in einem Coding dagegen eine Reflexionsperspektive in Bezug auf eine Differenzierung im Sinne der Gestaltung inklusiver Kontexte erkennbar:

*„Ja ich hatte mal ähm ich sag mal ne Rundmail, von dem Englischlehrer beispielsweise, der dann immer an mich und an den Sonderpädagogen immer seinen Stundenplan sag ich mal dann für die nächste Stunde, ähm ja uns per Email geschickt hat, aber er hat sich dann auch oft nach der Stunde mit uns in den Differenzierungsraum gesetzt, und hat dann nochmal alles durchgeplant, sodass wir halt auch gemeinsam Unterricht hätten machen können, sodass die nicht in den in den Differenzierungsraum halt müssen.“*

*so dass es halt ich sag mal angepasster (.) ist.“ (GD2\_KH1\_191017\_1600, Absatz 52)*

Zunächst mal geht die Beschreibung der Interaktion über einen reinen Informationsaustausch hinaus und spricht eine gemeinsame Reflexions- und darauf aufbauende Planungsphase der beteiligten Lehrkräfte bzw. der Studentin im Fachunterricht an. Diese Phase ermöglicht, „*gemeinsam Unterricht*“ (ebd.) halten zu können und verhindere damit umgekehrt äußere Differenzierung für „*die*“ (ebd.). undefiniert bleibt hier, um wen es sich bei „*die*“ (ebd.) handelt, wobei aus dem Kontext heraus darauf geschlossen werden kann, dass hier Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf gemeint sind. Der gemeinsame Unterricht als Synonym für die gemeinsame Unterrichtung von Schüler\*innen mit und ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf wird zur positiven Gegenfigur eines Unterrichts aufgebaut, in dem einzelne Schüler\*innen in den „*Differenzierungsraum halt müssen*“ (ebd.). Über die gemeinsame Reflexions- und Planungsphase der beteiligten Akteur\*innen gelingt demnach eine Anpassung der (zunächst nur für eine homogene Gesamtlerngruppe vorgesehenen zielgleichen) Fachinhalte für die nicht näher definierte Gruppe „*die*“ (ebd.) – hier interpretiert als Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf. Diese könnten der Beschreibung nach den Zielen des gleichschrittigen Unterrichts ansonsten nicht gerecht werden. Unklar bleibt hierbei jedoch die Aufgabenverteilung für die einzelnen Akteur\*innen in diesem Prozess.

Eine zweite deduktiv-induktive Kategorie konnte unter dem Titel ***Wissenstransfer/Perspektiverweiterung*** gefunden werden, in die Aussagen fallen, die die persönlich erfahrene Interaktion in der Praxisphase als Perspektiverweiterung oder teils auch als Wissenstransfer für die Akteur\*innen beschreiben. Diese Kategorie beinhaltet in Abgrenzung zur dritten deduktiv-induktiven Kategorie in diesem Bereich (Informationsaustausch/Organisation) Aussagen, die unterschiedliche Perspektiven und Wissensbereiche der Akteur\*innen in der Interaktion betonen und einen Transfer der Wissensbereiche fokussieren.

*„Was ich an so nem Team ehrlich gesagt auch toll finde ist einfach dieses Rücksprache halten, also bei mir in der Klasse war auch ne andere Praktikantin, und deswegen hab ich mit ihr n bisschen offener darüber reden können als mit den Lehrern, und ähm das war aber total toll weil man so zusammen zur Pause rausgegangen sind und die sie hatte nämlich was beobachtet was ich nicht gesehen hatte, oder gerade am Anfang auch es ähm sie macht Sozialarbeit, oder ist Sozialarbeiterin, ähm und möchte gerne über Gruppenbildung oder so was äh darüber war ihr Schwerpunkt, und*

*das war total interessant. wo sie dann hast du die Dyna- die Dynamik da- zwischen entdeckt oder so was, das war total toll, nochmal so den anderen Blick dazu zu bekommen. also das war echt total hilfreich, und (.) ich immer so nee hab ich nicht gesehen, achte gleich mal darauf, oder so, dann war sie eine Stunde nicht da und dann war da n Konflikt oder so was, dann konnte man das nachher nochmal sagen, und dann (.) das war echt das hat total geholfen. //?f: ja// und ich glaub das ist bei so nem Team auch gut. dass man wirklich zwei Meinungen aus verschiedenen Blickwinkeln bekommt, //Df: mhm// oder wirklich einfach man sieht nicht sofort alles. dann guckt man gerade nach links dann sieht man nicht was rechts passiert. //Bf: mhm// oder man //Df: ja// versucht der ganzen Klasse was zu bekommen, dann hat man diesen äh toten Winkel. also das find ich ehrlich gesagt auch einfach total hilfreich, dass man nochmal ne zweite Meinung bekommt, da hilft natürlich auch wenn man äh der andere Teampartner (.) mit sich mit dieser Person gut versteht.“ (GD2\_KH1\_191017\_1800, Absatz 65)*

Die hier beschriebene Rücksprache mit einer weiteren Praktikantin als Akteurin in der Klasse wird als Möglichkeit, „*nochmal so den anderen Blick dazu zu bekommen*“ (ebd.) positiv gewertet und anhand einer Beispielsituation näher umrissen und belegt. Diese „*zweite Meinung*“ (ebd.) wird dabei im Sinne einer Perspektiverweiterung als „*total hilfreich*“ (ebd.) gewertet. Eine Interaktionspartner\*in bringt einen anderen, neuen Blickwinkel ein, der einem selbst möglicherweise fehlt („*toten Winkel*“ (ebd.)) und der als Bereicherung eingeordnet wird. In diesem Zusammenhang wird das positive persönliche Verhältnis bzw. das Vertrauen der Interaktionspartner\*in als Grundlage explizit angesprochen („*da hilft natürlich auch wenn man äh der andere Teampartner (.) mit sich mit dieser Person gut versteht*“ (ebd.)). Diese Vertrauensbasis wird ebenfalls zu Beginn des Codings implizit über die Beschreibung der eigenen Rolle im Praktikum vermittelt. Während die Rücksprache in „*so nem Team*“ (ebd.) zunächst auf einer allgemeinen Ebene positiv gewertet wird, wird die Interaktion mit einer weiteren Praktikantin als besonderes Vertrauensverhältnis beschrieben und letztlich in Abgrenzung zum Klassenteam dargestellt. Das besondere Vertrauensverhältnis wird über die gemeinsame Rolle der Praktikantin aufgebaut, die es ermöglicht „*mit ihr n bisschen offener darüber reden zu können*“ (ebd.). In der weiteren Beschreibung dieser Interaktion wird die differente Perspektive der Interaktionspartner\*in („*sie macht Sozialarbeit*“ (ebd.)) und der damit verbundene Wissenstransfer deutlich und positiv gewertet („*das war total toll, nochmal so den anderen Blick dazu zu bekommen*“ (ebd.)). Neben dem fokussierten Wissenstransfer deutet das Coding darauf hin, dass Studierende ein Vertrauensverhältnis unter

den Kooperationspartner\*innen als positive Grundbedingung für Kooperation ansehen.

Neben der Betonung der Perspektiverweiterung wird die Interaktion mit Kooperationspartner\*innen auch als Möglichkeit des Feedbacks gesehen und positiv bewertet. Dies geschieht in Abgrenzung zu einer generellen Einschätzung in Bezug auf den Lehrer\*innenberuf, in dem dieses Feedback nicht vorgesehen sei (vgl. GD2\_KH1\_191017\_1800, Absatz 65; GD2\_KH1\_010218\_1600, Absatz 9).

Kontrastiv zu diesen positiven Wertungen der Interaktion als Perspektiverweiterung und Wissenstransfer durch die Studierenden steht die in einem Coding beschriebene erlebte Haltung von Sonderpädagog\*innen im Praktikum:

*„Also es fielen halt auch ganz oft so (.) also mir persönlich gegenüber halt auch manchmal so Kommentare von den Sonderpädagogen aber ich bin ja halt kein Lehrer. deswegen mach ich eh alles anders. wo ich mir so denke ja (.) schön.“ (GD2\_KH1\_131017\_1400, Absatz 16)*

Es wird deutlich, dass die von Seiten der hier beschriebenen Sonderpädagog\*innen ausgeschlagenen Interaktionen mit den Lehrkräften in der schulischen und unterrichtlichen Praxis von der Studentin kritisch eingeordnet wird. Nicht klären lässt sich, ob die beschriebene Einschätzung, „kein Lehrer“ (ebd.) zu sein, tatsächlich durch die Sonderpädagog\*innen geäußert wurde oder aber durch die Studierenden auf diese Weise eingeordnet wurde.

In einer zusammenfassenden Reflexion einer Gruppendiskussion wird der Mehrwert der unterschiedlichen Blickwinkel bzw. Perspektiven von Akteur\*innen und deren Interaktion von einer Teilnehmerin herausgestellt:

*„Was ich jetzt darauf mitnehme ist aber dass man so was eben wirklich nur durch (.) Gespräche auch in in immer unterschiedlichen Runden großen Runden, äh dass man dadurch eben zu ner bestmöglichen Lösung kommen kann, weil äh man selber nie den besten Weg findet weil's einfach so viele (.) äh ja. Leute gibt die da nochmal mit nem ganz anderen Blickwinkel drauf schauen die nochmal total tolle Ideen haben äh um einfach auch äh ja. das eigene Team dann weiterzubringen, und ja. das nehme ich irgendwie (.) daraus also jetzt auch aus der Diskussion mit.“ (GD2\_KH1\_010218\_1600, Absatz 86)*

Das Coding fasst die Diskussion der Studierenden um die Notwendigkeit der Interaktion vor dem Hintergrund der Erfahrungen der Studierenden in den schu-

lischen Praktika zusammen und wertet diese Interaktionen positiv. Dieser Einschätzung wird aus der Gruppe heraus nicht widersprochen und kann somit als allgemeine Zustimmung gewertet werden.

Die dritte deduktiv-induktive Kategorie *Informationsaustausch/Organisation* unterhalb der Kategorie *Interaktionelle Ebene – persönlicher Bezug – mit Erfahrungsbezug – bewertet* betrifft Aussagen, die die persönlich erfahrene Interaktion in der Praxisphase als Informationsaustausch unter den Akteur\*innen bzw. als Organisation der Akteur\*innen beschreiben. Dieser Kategorie konnten insgesamt 8 Codings zugeordnet werden.

Der erlebte Informationsaustausch unter den Lehrkräften bzw. auch der Austausch zwischen diesen und den Praktikant\*innen wird in Codings sowohl positiv bewertet als auch kritisch beleuchtet. Dabei spielen die Position und der (fehlende) Einbezug der eigenen Person eine Rolle in der Bewertung der Kooperation. Die persönliche Einbindung in funktionierende Kooperationsstrukturen der Klasse wird durchweg positiv reflektiert:

*„Und es war halt schön zu sehen dass wenn man da im Team war, ähm nochmal drüber geredet hat. und wie wollen wir ihn nächste Woche weiter fördern. die kriegen halt jede Woche so nen (.) Plan, Wochenplan, und was die und was die arbeiten sollen, und ich find das Konzept dahinter sehr schön.“ (GD2\_KH1\_131017\_1400, Absatz 15)*

Der Informationsaustausch über die Schüler\*innen und die Organisation der individuellen Förderung mit den zuständigen Akteur\*innen wird als „Konzept“ (ebd.) (an-)erkannt und positiv gewertet. In der weiteren Beschreibung des Informationsaustausches zwischen den verantwortlichen Akteur\*innen, im konkreten Fall „Sportlehrer“, „unsere beiden Klassenlehrer“, „Sonderpädagogen“, „die Menschen die Potenzialanalysen mit den Kindern gemacht haben“ (vgl. GD2\_KH1\_131017\_1400, Absatz 15), wird eine umfassende Kooperationstätigkeit auf interaktioneller Ebene positiv erlebt und bewertet. Der in den Blick genommene Austausch über die Schüler\*innen wird dabei als „nötig“ (ebd.) bewertet. Dieser erlebte, als notwendig beschriebene Austausch in einer „Schule für alle“ (ebd.) wird in der weiteren Argumentation in einen Kontrast zu einem Schulalltag an „Gymnasien, auch die vielleicht inklusiv sind“ (ebd.) gesetzt, wobei über die erlebte Heterogenität der Schülerschaft eine Begründung für die Notwendigkeit eines Informationsaustausches gefunden wird. Über den klassischen Bildungsauftrag hinaus, wie dies beispielsweise im oben angeführten

Coding in Bezug auf die Notwendigkeit von Interaktion aufgrund des didaktischen Konzepts konkretisiert wird („*Wochenplan*“ (ebd.)), werden auch neue, weiterführende Aufgaben an die verantwortlichen Akteur\*innen der Klasse herangetragen. So wird beschrieben, dass die familiäre Situation von Schüler\*innen „*in der Teamsitzung*“ (GD2\_KH1\_131017\_1400, Absatz 15) besprochen und darauf „*Rücksicht*“ (ebd.) genommen wurde, mit dem Ziel, „*als Lehrerteam ein Gefühl von Geborgenheit*“ (ebd.) zu geben. Der Informationsaustausch der Akteur\*innen über die persönliche Situation einzelner Schüler\*innen wird an dieser Stelle mit dem Ziel verbunden, ein Verständnis für ebendiese zu vermitteln und dies in der schulischen Alltagspraxis zu beachten.

In anderen Codings wird dagegen die fehlende bzw. ungenügende Kooperations- und Koordinationstätigkeit der verantwortlichen Akteur\*innen angemahnt und die eigene Initiative diesbezüglich herausgestellt:

*„Aber es ist mir auch negativ aufgefallen, wenn dann mal zwei Sonderpädagoginnen in einer Klasse sind. dass dann da auch viel parallel läuft, ich meine die sprechen sich dann ja auch ab, aber das war für die Schüler teilweise echt schwierig zu verstehen, wann die jetzt im Differenzierungsraum sind, wann die jetzt in der sch- äh in der Kla- gesamten Klasse bleiben, wann die welche Aufgaben machen, und ähm da hatte ich halt immer so 'n bisschen die Aufgabe da drauf zu achten, aber ich weiß jetzt nicht wie das dann im Grunde genommen weiter geht, wenn jetzt da kein Praktikant mehr ist.“ (GD2\_KH1\_191017\_1600, Absatz 29)*

Die Organisationsstrukturen scheinen demnach für Schüler\*innen nicht nachvollziehbar. Schüler\*innen bedürfen neben der inhaltlichen auch einer strukturierenden Unterstützung durch Lehrkräfte bzw. weitere Akteur\*innen. Die Studierenden bewerten sowohl die erlebte Organisation bzw. Koordination (siehe oben) als auch die Absprache auf inhaltlicher Ebene (vgl. GD2\_KH1\_131017\_1400, Absatz 16) als unzureichend bzw. defizitär. Gleichzeitig betonen sie ihre Eigeninitiative für einen Austausch bzw. die Koordination innerhalb der Klasse, die sie für notwendig im Sinne der Schüler\*innen erachten.

Jenseits dieser Reflexion der erlebten (teils auch fehlenden) Kooperation der Akteur\*innen auf der Ebene der Klasse, des Unterrichts bzw. der Schüler\*innen reflektieren Studierende einen teilweise erlebten fehlenden Informationsaustausch der Lehrkräfte mit ihnen als Praktikant\*in. So wird angeführt, dass man als Praktikant „*super aufgenommen*“ (GD2\_KH1\_020218\_1400, Absatz 22)

wurde, dann aber „*alle für sich irgendwie sind dann so rumgetüdel*“ (ebd.) haben. Als Folge dieses Austausch- und Koordinationsdefizits wird für verschiedene Situationen ein Informationsmangel auf Seiten der Studierenden angeführt (vgl. GD2\_KH1\_020218\_1400, Absatz 22) bzw. die fehlende Absprache und Koordination kritisiert (vgl. GD2\_KH1\_020218\_1400, Absatz 76).

Ein weiteres Coding mit dem Schwerpunkt Informationsaustausch deutet auf einen zusätzlichen Aspekt der erlebten Kooperation hin, der auch die erlebte Staturebene der Kooperationspartner\*innen betrifft. So wird der eigene Informationsaustausch mit einer Praktikantin, die „*schon länger da war*“ (GD2\_KH1\_020218\_1400, Absatz 82) als „*ziemlich cool*“ (ebd.) bewertet, da diese „*uns erst mal gesagt hat so ja hier das läuft so und so, und ist so und so anders und so, das war dann quasi halt nochmal irgendwie mehr so auf unserer Ebene*“ (ebd.). Der Austausch zwischen Praktikant\*innen mit mehr und weniger Erfahrung in der Klasse wird in Kontrast zur Absprache mit der „*Praktikumsbetreuerin*“ (ebd.) gesetzt. Auch wenn die Absprache mit der Betreuerin ebenfalls positiv beschrieben und bewertet wird, wird für den Austausch mit einer erfahrenen Praktikantin eine „*andere Ebene*“ (ebd.) herangezogen, die als Mehrwert für die eigene Tätigkeit und den Umgang mit den Schüler\*innen interpretiert werden kann. Unklar bleibt, ob hier die Qualität des fachlichen Inhalts, der gemeinsame Status als Praktikantin oder aber andere Faktoren wie z.B. ein gemeinsames Alter eine Rolle für diese Bewertung darstellen.

Als letzte induktive Kategorie in diesem Bereich zeugt **Atmosphäre** von den (positiv bewerteten) Interaktionserfahrungen der Studierenden in der Praxisphase. Hier wird besonders die Ansprache und der Einbezug der Studierenden in die kooperative Praxis der Akeur\*innen herausgestellt:

*„Es ging schon damit los dass ich um acht Uhr da saß, vor dem Sekretariat, ich wurde von der Grundschullehrerin abgeholt, wurde dann von der in die Klasse gesteckt, wurde dort übergeben, an die ähm (.) Sonderpädagogin, die mir als allererstes. als aller- allererstes gesagt hat, das war der erste Satz den ich abgesehen von guten Morgen in dieser Schule gehört hab, hallo ich bin die und die, und wir sind ein Team hier. und du gehörst jetzt auch dazu. und da dachte ich okay alles klar.“ (GD2\_KH1\_131017\_1400, Absatz 70)*

Die Kooperation(sbereitschaft) der Lehrkräfte in Bezug auf die eigene Person in der schulischen Praxisphase wird als Besonderheit beschrieben, die „*vorher auch*

*mal an ner anderen Schule ganz anders erlebt“* (GD2\_KH1\_020218\_1400, Absatz 12) wurde und zusammenfassend sehr positiv bewertet wird. Zudem wird die Aufforderung zur eigenen aktiven Beteiligung („*mach mit so. okay“* (ebd.)) und Anerkennung („*da hatte man schon das Gefühl man wird ernst genommen“* (GD2\_KH1\_020218\_1400, Absatz 82)) positiv herausgestellt. Die hier beschriebene Atmosphäre der Wertschätzung der Perspektive der Praktikant\*innen wird auch in einer weiteren, neutralen Beschreibung sichtbar:

*„Und dann hat- bin ich danach mit den Sonderpädagogen und mit dem Englischlehrer glaub ich war das, äh raus gegangen in den Differenzierungsraum nach der Stunde, und äh dann haben die mich so gefragt so ja und, wie ist der erste Eindruck, ich so auseinandersetzen. ((TeilnehmerInnen lachen)) das geht gar nicht. und danach haben sie sie auch @auseinander gesetzt@ ((lacht)).“* (GD2\_KH1\_191017\_1600, Absatz 34)

Studierende erleben in den Interaktionen mit den Lehrkräften in der schulischen Praxisphase Selbstwirksamkeit. Diese positiven Erfahrungen von Selbstwirksamkeit scheinen sich positiv auf ihre Überzeugungen zur Kooperation auszuwirken.

### ***Aussagen zur interaktionellen Ebene der Kooperation mit Bezug auf Lehrkräfte allgemein zum EZ 2***

Mit dem Wissen um die bereits vorgenommene deduktiv-induktive Kategorienbildung (mit Bezug zu EZ 1) im Bereich *persönlicher Bezug* wurden auch die 18 Aussagen der Sub-Sub-Sub-Kategorie *interaktionelle Ebene – Lehrkräfte allgemein – mit Erfahrungsbezug – bewertet* unter Rückgriff auf ebendiese Kategorisierung induktiv-deduktiv weiter ausdifferenziert. So konnten weitgehende Übereinstimmungen in der differenzierenden Kategorisierung der Sub-Sub-Kategorie *Lehrkräfte allgemein* zur Kategorie *persönlicher Bezug* auf der interaktionellen Ebene festgestellt werden, die sich wie folgt verteilen: *Perspektive Unterricht* (5), *Informationsaustausch/Organisation* (3) und *Atmosphäre* (10). Lediglich die Kategorie *Wissenstransfer/Perspektiverweiterung* konnte im vorliegenden Material im Bereich *Lehrkräfte allgemein* nicht nachgewiesen werden.

Unter der deduktiv-induktiven Kategorie ***Perspektive Unterricht*** werden Aussagen gefasst, die die Interaktion von Lehrkräften bzw. auch weiteren Akteur\*innen im oder für den Unterricht in der erlebten Praxisphase bewertend beschreiben. Die fünf hier eingeordneten Codings machen zusammenfassend deutlich, dass die Studierenden die Interaktionen von Akteur\*innen in der unterrichtlichen

Praxis auf sehr unterschiedlichem Niveau erleben konnten. Die Bewertungen ebendieser Erfahrungen durch die Studierenden deutet aber darauf hin, dass die Studierenden die Notwendigkeit der Interaktion für inklusive Kontexte sehr hoch einschätzen und ihre Praxiserfahrungen auch normativ daran brechen (GD2\_KH1\_131017\_1400, Absatz 13; GD2\_KH1\_131017\_1400, Absatz 16; GD2\_KH1\_131017\_1400, Absatz 8). Die unterschiedlichen Erfahrungskontexte der Studierenden bezüglich der Interaktion von Lehrkräften in einer inklusiven Unterrichtspraxis werden im Vergleich von Beobachtungen unterschiedlicher Kooperationspartner\*innen sogar innerhalb eines Codings erkennbar:

*„Ja ich denke auch. ich hab das auch mitbekommen, dass viel auch die Sonderpädagogin viel vorbereiten musste, weil die äh Regelschulkräfte immer gesagt haben sie können da nichts zu vorbereiten, und die hat sich dann wirklich wirklich richtig viel Mühe gegeben, und hat trotzdem dann auch kein Feedback bekommen ob die Schüler dann ordentlich mit dem Material gearbeitet haben oder nicht, und das war für sie halt sehr schwer weil sie neu an der Schule war, und auch wirklich so kaum Hilfe bekommen hat von anderen Kräften, und wiederum dann im Matheunterricht ist das dann total gut gewesen, da hat sie sich immer gut mit dem ähm Lehrer absprechen können, da war auch ne ganz andere Atmosphäre dann in der Klasse, wenn dann zusammen gearbeitet werden konnte, und auch wirklich so n Team dann da vorne stand, und wenn sie dann abwesend war, beziehungsweise ne andere ähm Pädagogin vorne stand, war das dann für Ki- für die Kinder natürlich auch ungewohnt, weil die sich auch gerne auf eine Person dann fixieren, und man hat dann schon gemerkt dass die dann irgendwie unsicher wurden, wenn sie gemerkt haben oh wir sitzen jetzt hier drin, haben aber gar keine Materialien, und saßen dann da echt n bisschen verloren und wussten echt nichts mit ihrer Zeit anzufangen, und dann merkt man halt auch schon wie gut sich eigentlich dieses Absprechen da einfügt, einfach damit dann auch für normalen also für die Regelschullehrer dann auch irgendwo noch ne Aufgabe klar ist, ich kann denen die und die Arbeitsblätter geben, oder ich kann denen die und die ähm Hilfestellung geben, und ansonsten waren die halt auch immer sehr verloren wenn die dann nicht wussten wie sie die ähm Sonderschüler dann betreuen sollten.“  
(GD2\_KH1\_191017\_1600, Absatz 8)*

Beschrieben werden hier zwei unterschiedliche Interaktionsmuster von Lehrkräften aus der erlebten unterrichtlichen Praxis. In Muster 1 scheint sich die Interaktion der Regelschullehrkräfte und der Sonderpädagogin darauf zu beschränken, dass der Sonderpädagogin die Aufgabe übertragen wird, die Vorbereitung für etwas zu übernehmen, wozu die Regelschullehrkräfte „nichts zu vorbereiten“ (ebd.) können. Aus dem Kontext der Beschreibung kann geschlossen werden, dass es sich um die Vorbereitung differenzierten Materials für „Sonderschüler“

(ebd.) handelt. Ein anschließender Austausch über das Material im Sinne eines Feedbacks an die Sonderpädagogin, wie die fokussierten Schüler\*innen („*Sonderschüler*“ (ebd.)) mit dem Material gearbeitet haben, bleibt der Beschreibung nach allerdings aus. Dies wird zusammenfassend von der Studentin kritisch eingeschätzt. Das zweite beschriebene Interaktionsmuster zwischen einer Mathelehrkraft und der Sonderpädagogin wird dagegen positiv bewertet, da diese sich „*gut*“ (ebd.) absprechen konnten „*und auch wirklich so n Team dann da vorne stand*“ (ebd.). Eine Beschreibung der Abwesenheit der Sonderpädagogin im Unterricht wird dagegen sowohl auf der Ebene der Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf („*wenn sie gemerkt haben oh wir sitzen jetzt hier drin, haben aber gar keine Materialien*“ (ebd.)) als auch auf der Ebene der Fachlehrkraft („*damit dann auch für normalen also für die Regelschullehrer dann auch irgendwo noch ne Aufgabe klar ist*“ (ebd.)) als Gefühl der Verlorenheit („*ansonsten waren die halt auch immer sehr verloren*“ (ebd.)) eingestuft. Eine vorherige Absprache zwischen Sonderpädagogin und Regelschullehrkraft (bei Abwesenheit der Sonderpädagogin) wird in diesem Zusammenhang dagegen als Möglichkeit erkannt, Aufgaben für die Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf zu klären und hierüber sowohl Schüler\*innen als auch Regelschullehrkräften das Gefühl der Verlorenheit zu nehmen.

Absprachen zwischen Lehrkräften und ggf. weiteren Akteur\*innen im Unterricht bzw. die Notwendigkeit ebendieser Absprachen werden auch in weiteren Codings thematisiert. Dabei werden fehlende Absprachen als Grund für unterrichtliches Scheitern (GD2\_KH1\_131017\_1400, Absatz 8) oder umgekehrt funktionierende Absprachen als Erfolgskriterium für Unterricht (GD2\_KH1\_020218\_1400, Absatz 51) angeführt.

Hervorzuheben ist in diesem Zusammenhang, dass die strikte Aufgabentrennung und Zuständigkeit der Akteur\*innen (hier der Regelschullehrkraft und der Lehrkraft für Sonderpädagogik), die in der unterrichtlichen Praxis erkannt wird (vgl. z.B. GD2\_KH1\_131017\_1400, Absatz 16; GD2\_KH1\_191017\_1600, Absatz 8), teilweise auch kritisch eingeordnet wird:

*„Dann gibt es halt Lehrer die zusammen arbeiten, die dann fragen was machst du mit deinen Schülern, aber es gibt trotzdem immer diese Unterteilung mit deine Schüler meine Schüler. wo ich mir so denke das ist eine Klasse, das sind nicht deine oder meine Schüler.“ (GD2\_KH1\_131017\_1400, Absatz 13)*

Diese kritische Einordnung der erlebten schulischen Abstimmungspraxis deutet darauf hin, dass die Studierenden einen gemeinsamen Orientierungs- und Handlungsrahmen für die Kooperation von Lehrkräften in inklusiven Kontexten ansetzen und eine gemeinsame Verantwortung der verantwortlichen Akteur\*innen einfordern. Die Begründung dieser normativen Setzung bleibt hier allerdings unklar (siehe auch zusammenfassende Diskussion siehe unten).

Zusätzlich belegen lässt sich dieser von den Studierenden formulierte Orientierungsrahmen einer gemeinsamen Verantwortung der unterschiedlichen Akteur\*innen über die zweite Sub-Sub-Sub-Kategorie **Informationsaustausch/Organisation**.

*„Ich fand das //Ef: mhm// wirkte meistens so als würden die sich auch ganz gut absprechen. die kannten auch fand ich alle die (.) ihre Spezialisten sag ich mal, welche jetzt natürlich nicht nur die Kinder mit äh dem Unterstützungsbedarf sind sondern halt auch die anderen die mal auffällig werden. die kannten die auch alle ganz gut, also die haben sich da wohl schon gut drüber ausgetauscht hatte ich den Eindruck jetzt.“ (GD2\_KH1\_191017\_1800, Absatz 29)*

Vermutet wird hier der Austausch der verantwortlichen Akteur\*innen einer Klasse über „ihre Spezialisten“ (ebd.). Diese „Spezialisten“ (ebd.) werden nicht nur als Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf, sondern allgemeiner als Schüler\*innen, „die mal auffällig werden“ (ebd.) definiert. Die Vermutung der Studentin, dass es einen Austausch zwischen den Akteur\*innen gibt, wird darüber begründet, dass „die auch alle ganz gut“ (ebd.) kannten. Die Studentin beruft sich damit auf Beobachtungen, in denen alle verantwortlichen Akteur\*innen der Klasse über bestimmte Schüler\*innen, über die „Spezialisten“ (ebd.), informiert schienen. Die Formulierung des Gut-Kennens deutet darauf hin, dass alle Akteur\*innen in diesem Fall um die individuellen Voraussetzungen und Bedürfnisse einzelner Schüler wissen und der Umgang mit ebendiesen zwischen den Akteur\*innen abgesprochen zu sein scheint und insofern implizit eine gemeinsame Verantwortung deutlich wird.

Weitere Codings der Kategorie *Informationsaustausch/Organisation* beschreiben eher die Beobachtung gelungener bzw. misslungener Austauschsituationen zwischen Lehrkräften, ohne jedoch die oben angeführte normative Setzung einer gemeinsamen Verantwortung für eine Klasse anzuführen. So wird beschrieben, dass sich „n festes Team“ (GD2\_KH1\_020218\_1400, Absatz 54) regelmäßig trifft und „alle gut auf dem Laufenden“ (ebd.) sind, „dass die alle ganz gut sich

*untereinander irgendwie verständigen“* (ebd.). Dies wird zusammenfassend positiv gewertet.

Neutrale, lediglich beschreibende Aussagen von Studierenden zur interaktionellen Ebene ohne eine Bewertung ergänzen und untermauern den möglichen Erfahrungshorizont der Studierenden, der in den dargestellten bewerteten Austauschsituationen bereits deutlich wurde. So wird mehrmals davon berichtet, dass Informationen und Material per Mail ausgetauscht werden (vgl. GD2\_KH1\_191017\_1600, Absatz 60; GD2\_KH1\_191017\_1600, Absatz 61) bzw. Absprachen in gemeinsamen Treffen oder Sitzungen getroffen werden (vgl. GD2\_KH1\_020218\_1400, Absatz 51).

Neben einer positiven Wertung des Austausches und der Absprache durch die Studierenden werden aber auch spontane Absprachen oder gar Informationsdefizite relativierend eingeordnet:

*„Das heißt die wussten das beide nicht, und das war so (.) okay ((lacht)) ähm aber das hat dem- also es war aber nicht schlimm, weil das hat halt trotzdem funktioniert.“* (GD2\_KH1\_020218\_1400, Absatz 52)

Die Interaktion der Akteur\*innen im Sinne eines Informationsaustausches bzw. der Organisation wird somit durchgängig für wichtig erachtet, wobei auch Abweichungen hiervon relativierend eingeordnet werden. Grundlegend für die positive oder negative Bewertung der auch misslingenden Interaktionssituationen scheint ein Funktionieren des (Fach-)Unterrichts zu sein. Dieses Funktionieren des Unterrichts steht demnach als schulisches Prinzip weit über einem möglichen Anspruch von Kooperation.

In die dritte deduktiv-induktive Kategorie *Atmosphäre* unterhalb der gefundenen Ordnung *Interaktionelle Ebene – Lehrkräfte allgemein – mit Erfahrungsbezug – bewertet* fallen 10 Aussagen, die die Interaktion der Akteur\*innen im inklusiven Kontext atmosphärisch beschreiben und bewerten. Die Aussagen können inhaltlich in zwei Schwerpunkte unterteilt werden: So wird einerseits die Interaktion zwischen Lehrkräften und Integrationskräften, andererseits die Interaktion zwischen (Fach-)Lehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik thematisiert.

Wie in anderen Kategorien zeigen sich auch hier differente Beobachtungen und Erfahrungen der Studierenden bzgl. der Interaktion in der schulischen Praxis. So wird auf der einen Seite von der gelingenden Interaktion zwischen (Fach-)Lehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik berichtet, auf der anderen Seite

werden aber auch Situationen misslingender oder fehlender Interaktion unter Verweis auf atmosphärische Einflussfaktoren aufgeführt.

Anhand eines Berichts über die Atmosphäre beobachteter Kooperationsituationen werden von Studierenden vermutete Grundlagen oder Gelingensbedingungen für Kooperation erkennbar:

*„Aber was ich dann auch wieder mitbekommen habe, dass das dann teilweise so eingespielte Teams waren, die eine Sonderpädagogin kam sehr gut mit der Deutschlehrerin klar, da war das im Grunde genommen eigentlich die wussten was sie vorhaben, und dann musste da gar nicht mehr groß drüber gesprochen werden, das war auch im Unterricht dann immer klar so jetzt der Einstieg wird von der und der gemacht, und dann kommt die andere dazu, dann ist wieder gleichzeitig was, also da hat man einfach gemerkt bei wem das dann da so vom Team her passt, und bei wem das halt vielleicht eher so'n bisschen (.) unterschiedlich ist, aber das fand ich halt auch sehr spannend. einfach zu sehen wie verschiedene Lehrerpersönlichkeiten auch zusammen harmonieren, und wie die sich dann halt auch vorher absprechen oder halt nicht eben so viel absprechen müssen. weil das eigentlich schon klar ist dann.“ (GD2\_KH1\_191017\_1600, Absatz 62)*

Aus dieser und auch weiteren Aussagen (z.B. GD2\_KH1\_191017\_1600, Absatz 63; GD2\_KH1\_191017\_1600, Absatz 64) lassen sich die für Studierende zentralen Aspekte der Atmosphäre gelingender Kooperation extrahieren. Diese sind den Codings zufolge in der Gestaltung guter zwischenmenschlicher Beziehungen („eine Sonderpädagogin kam sehr gut mit der Deutschlehrerin klar“ (GD2\_KH1\_191017\_1600, Absatz 62)) bzw. in der Harmonie der Kooperationspartner\*innen (GD2\_KH1\_191017\_1600, Absatz 63; GD2\_KH1\_020218\_1400, Absatz 5), einer inhaltlichen elaborierten Form der Kooperation („eingespielte Teams“ (GD2\_KH1\_191017\_1600, Absatz 62), sowie einer geteilten Zielvorstellung („die wussten was sie vorhaben“ (ebd.)), über die nicht mehr verhandelt werden muss („dann musste da gar nicht mehr große drüber gesprochen werden“ (ebd.)) zu finden. Zudem wird ein „spontaner Wechsel“ (GD2\_KH1\_191017\_1600, Absatz 63) in der Durchführung des gemeinsamen Unterrichts als Gelingensbedingung der Kooperation beschrieben. All diese Beschreibungen zeugen zusammenfassend davon, dass Studierende auf atmosphärischer Ebene gegenseitige Anerkennung und Vertrauen als wichtig erachten.

Die wertende Beschreibung misslungener Kooperation bzw. Interaktion sowie die wertende Beschreibung atmosphärischer Spannungen, in denen „die Lehrer sich gegenseitig so unterschwellig in die Tonne gekloppt haben“ (GD2\_KH1\_

191017\_1800, Absatz 25; vgl. auch GD2\_KH1\_191017\_1600, Absatz 26;), stützen im Umkehrschluss die von den Studierenden angeführten atmosphärischen Aspekte gelingender Kooperation. Hier werden sowohl fehlende gemeinsame Zielvorstellungen als auch ein fehlender Beziehungsaufbau bzw. fehlende Harmonie unter den Kooperationspartner\*innen als Hemmnis für gelingende Kooperation angeführt.

Weitere Codings in dieser Kategorie befassen sich mit der Atmosphäre der Kooperation auf interaktioneller Ebene zwischen Lehrkräften und Integrationskräften. Auch diese Codings sind von unterschiedlichen Erfahrungen der Studierenden geprägt. So wird von umfassenden Absprachen zwischen einer Sonderpädagogin und einer Integrationskraft ohne Hierarchiegefälle berichtet (GD2\_KH1\_191017\_1600, Absatz 107), andererseits auch davon, dass zwischen den angesprochenen Kooperationspartner\*innen ein „großes Hierarchiegefälle“ (GD2\_KH1\_020218\_1400, Absatz 53) ausgemacht werden konnte bzw. auch Absprachen „gut getaktet und getimt“ trotz „verschiedener Meinung“ getroffen werden konnten (GD2\_KH1\_020218\_1400, Absatz 54). Zusammenfassend wird deutlich, dass die Studierenden eine Hierarchie zwischen den beiden Akteursgruppen kritisch in Bezug auf einen reibungslosen Ablauf bzw. ein Funktionieren der Absprachen werten.

#### 8.2.2.2 Überzeugungen von Studierenden zur interaktionellen Ebene

Zusammenfassend kann für die Kategorie *interaktionelle Ebene* zum EZ 2 festgestellt werden, dass Studierende die an vielen Stellen positiv erlebten Interaktionserfahrungen in der schulischen Praxis auch durchgehend positiv bewerten bzw. es umgekehrt einzelnen Studierenden gelingt, negative Interaktionserfahrungen (ansatzweise kritisch) zu reflektieren. Hinter diesen bewerteten Berichten lässt sich die Überzeugung der Studierenden erkennen, dass **die Interaktion der Akteur\*innen für eine gelingende Kooperation notwendig**<sup>69</sup> ist, hierzu allerdings auch **zeitliche Ressourcen** vorhanden sein müssen. Die Überzeugung der Notwendigkeit gegenseitigen Informationsaustausches bzw. Absprache beziehen sie dabei sowohl auf ihre Rolle als Praktikant\*in<sup>70</sup> als auch auf die (erlebte) schulische und unterrichtliche Situation im Allgemeinen. **Gerade für inklusive**

---

<sup>69</sup> Vgl. z.B. GD2\_KH1\_191017\_1600, Absatz 54.

<sup>70</sup> Vgl. GD2\_KH1\_020218\_1400, Absatz 22; GD2\_KH1\_020218\_1400, Absatz 76.

**Kontexte sind Studierende von der Notwendigkeit der Interaktion im Sinne eines Informationsaustausches und einer Organisation des Unterrichts bzw. der Förderung überzeugt<sup>71</sup>.**

In Hinblick auf den Unterricht selbst wird die Überzeugung der Studierenden deutlich, dass **Absprachen zwischen den beteiligten Akteur\*innen eine erfolgreiche Gestaltung des Unterrichts ermöglichen<sup>72</sup>**. Darüber hinaus wird in einem Coding mit Bezug zu Absprachen im Unterricht die Perspektive deutlich, dass eine gemeinsame Unterrichtsplanung und -reflexion der Lehrkräfte einen gemeinsamen Unterricht von Schüler\*innen mit und ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf ermögliche und äußere Differenzierung von Schüler\*innengruppen zu vermeiden sei<sup>73</sup>. Diese kritische Einordnung äußerer Differenzierung wird unter dem Aspekt normativer Grundannahmen weiter unten nochmal aufgenommen und näher diskutiert.

In verschiedenen Codings wird mit Verweis auf den gleichen oder unterschiedlichen Status der Interaktionspartner\*innen<sup>74</sup> die Überzeugung erkennbar, dass **die Qualität der Interaktion vom (nicht vorhandenen) Hierarchiegefälle und auch von gegenseitigem Vertrauen abhängig** ist. Niedrige Hierarchieordnungen werden hier als positive Interaktions- bzw. Kooperationsbedingung eingeordnet. Über die Benennung und Beschreibung der Rollen/des Status der beobachteten Interaktionspartner\*innen wird die Überzeugung erkennbar, dass die **Interaktion neue Perspektiven für die beteiligten Kooperationspartner\*innen ermöglicht<sup>75</sup> und zur individuellen Förderung der Schüler\*innen beitragen kann<sup>76</sup>**. Ein Erleben eigener Selbstwirksamkeit in der Interaktion (ohne Hierarchiegefälle) mit den Lehrkräften in der Praxis stärkt die **bereits aufgezeigte**

---

<sup>71</sup> Vgl. GD2\_KH1\_131017\_1400, Absatz 15; GD2\_KH1\_131017\_1400, Absatz 16; GD2\_KH1\_191017\_1600, Absatz 29; GD2\_KH1\_191017\_1600, Absatz 8.

<sup>72</sup> Vgl. GD2\_KH1\_131017\_1400, Absatz 8; GD2\_KH1\_020218\_1400, Absatz 51; GD2\_KH1\_020218\_1400, Absatz 54.

<sup>73</sup> Vgl. GD2\_KH1\_191017\_1600, Absatz 52.

<sup>74</sup> Vgl. z.B. GD2\_KH1\_191017\_1800, Absatz 65; GD2\_KH1\_020218\_1400, Absatz 82; GD2\_KH1\_191017\_1600, Absatz 107; GD2\_KH1\_020218\_1400, Absatz 53; GD2\_KH1\_020218\_1400, Absatz 54.

<sup>75</sup> Vgl. GD2\_KH1\_191017\_1800, Absatz 65; GD2\_KH1\_010218\_1600, Absatz 9; GD2\_KH1\_010218\_1600, Absatz 86.

<sup>76</sup> Vgl. GD2\_KH1\_131017\_1400, Absatz 15; GD2\_KH1\_191017\_1600, Absatz 29.

**Überzeugung der Notwendigkeit** bzw. Sinnhaftigkeit von Interaktion und damit allgemein von Kooperation<sup>77</sup>.

Weiterhin wird die Überzeugung erkennbar, dass eine **Kooperation auf interaktioneller Ebene in vertrauensvollen Beziehungen und unter gemeinsam geklärten Zielvorstellungen gelingt**<sup>78</sup>. Dabei spielt auch eine Entwicklungsperspektive der Kooperation eine Rolle<sup>79</sup>.

Schaut man auf das gesamte Spektrum der Aussagen in der Kategorie *Interaktionelle Ebene*, so fällt auf, dass in einzelnen Codings **hohe normative Ansprüche in Bezug auf diese Ebene der Kooperation formuliert werden: die gemeinsame Verantwortung von Lehrkräften und auch weiteren Akteur\*innen für eine Lerngruppe**<sup>80</sup> **sowie der Verzicht auf äußere Differenzierung für Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf**<sup>81</sup>. Ob sich dahinter generelle Überzeugungsmuster zeigen, kann mit Blick auf die geringe Anzahl an Fundstellen nicht eindeutig geklärt werden. Eine Klärung kann ggf. unter Einbezug der weiteren Ebenen geschehen. Festzuhalten bleibt, dass die Quelle der auf der interaktionellen Ebene formulierten normativen Ansprüche in den Codings nicht explizit angesprochen wird, hier aber möglicherweise Aspekte eines normativen Anspruchs von Inklusion zum Tragen kommen, die (auch) im vorbereitenden Seminar zum Eignungs- und Orientierungspraktikum angesprochen wurden. Auch wenn dies mit Blick auf die Daten an dieser Stelle empirisch nicht geklärt werden kann, so zeigt sich hier möglicherweise ein Bezug auf theoretisches Wissen (aus dem Studium).

### 8.2.3 Sachbezogene Ebene der Kooperation zum EZ 2

Die Hauptkategorie der sachbezogenen Ebene der Kooperation ist definiert als Binnenstruktur des inklusiven Unterrichts und des schulischen Unterstützungs-

---

<sup>77</sup> Vgl. GD2\_KH1\_191017\_1600, Absatz 34.

<sup>78</sup> Vgl. GD2\_KH1\_191017\_1600, Absatz 26; GD2\_KH1\_191017\_1600, Absatz 62; GD2\_KH1\_191017\_1600, Absatz 63; GD2\_KH1\_191017\_1800, Absatz 25; GD2\_KH1\_020218\_1400, Absatz 5.

<sup>79</sup> Vgl. GD2\_KH1\_191017\_1600, Absatz 62.

<sup>80</sup> Vgl. GD2\_KH1\_131017\_1400, Absatz 13; GD2\_KH1\_191017\_1800, Absatz 29.

<sup>81</sup> Vgl. GD2\_KH1\_191017\_1600, Absatz 52.

angebots, innerhalb derer die Person(en) das Sachproblem des produktiven Umgangs mit der Heterogenität der Lerngruppe und auch der Heterogenität der Fachkräfte bewältigen.

### 8.2.3.1 Aussagen von Studierenden zur sachbezogenen Ebene der Kooperation zum EZ 2

Allein die quantitative Auswertung zeigt bereits, dass diese Ebene aufgrund der hohen Anzahl an Codings einen breiten Raum in den Gruppendiskussionen zum EZ 2 einnimmt und somit eine hohe Relevanz für die Studierenden zu haben scheint. In allen Codings kann bis auf wenige Ausnahmen ein genereller Bezug auf Erfahrungen nachgewiesen werden. Während die Sub-Sub-Kategorie *Sachbezogene Ebene – Persönlicher Bezug – mit Erfahrungsbezug* mit 36 Codings (davon 26 bewertete und 10 neutrale Aussagen) bereits eine hohe Anzahl aufweist, zeigt sich für die Sub-Sub-Kategorie *Sachbezogene Ebene – Lehrkräfte allgemein – mit Erfahrungsbezug* mit 51 Fundstellen (davon 46 bewertete und 5 neutrale) die höchste Codinganzahl zum EZ 2. Hierunter fallen Aussagen, die die beobachtete Kooperationspraxis von Lehrkräften beschreiben bzw. bewerten.

Kategorie	Anzahl
Persönlicher Bezug	
- Mit Erfahrungsbezug	36
- Ohne Erfahrungsbezug	0
Lehrkräfte allgemein	
- Mit Erfahrungsbezug	51
- Ohne Erfahrungsbezug	3

Tabelle 14: Quantitative Verteilung der Codings zur sachbezogenen Ebene der Kooperation zum EZ 2

Auch in dieser Hauptkategorie erfolgt die Darstellung zunächst für die Sub-Kategorie des *persönlichen Bezugs* und anschließend die Darstellung für die Sub-Kategorie *Lehrkräfte allgemein*. Für beide Sub-Kategorien werden zunächst die bewerteten Aussagen dargestellt, da diese sich – wie im Theorieteil dargestellt – als relevant für die zugrundeliegenden Überzeugungen erweisen. Neutrale, unbewertete Aussagen werden ggf. zur weiteren Klärung einbezogen.

## ***Aussagen zur sachbezogenen Ebene der Kooperation mit persönlichem Bezug zum EZ 2***

Die Sub-Sub-Sub-Kategorie *Sachbezogene Ebene – persönlicher Bezug – mit Er-  
fahrungsbezug – bewertet* mit insgesamt 26 Codings konnte – wieder mit Blick  
auf die Kategorisierung aus EZ 1 – deduktiv-induktiv differenziert werden in *Um-  
gang mit Störungen* (7), *Umgang mit ‘Förderkindern’ und den ‘Anderen’* (5),  
*Umgang mit heterogener Schülerschaft* (11) und *Rollen und Zuständigkeiten* (3).

In die deduktiv-induktive Kategorie ***Umgang mit Störungen*** wurden Aussagen  
kodiert, die die persönlich erfahrene unterrichtliche Kooperation von Lehrkräf-  
ten und weiteren Akteur\*innen als Umgang mit Unterrichtsstörungen beschrei-  
ben. In den Codings wird die Notwendigkeit der Anwesenheit mehrerer (Lehr-)  
Personen in der Klasse über die Beschreibung von Unterrichtsstörungen und Dis-  
ziplinschwierigkeiten einzelner Schüler\*innen begründet:

*„Du schaffst es als Lehrkraft n- in keinster Weise alleine, allein wenn (.)  
die Kinder ähm (.) in im Unterricht sitzen. einer nicht mit arbeitet, und die  
ganze Klasse auseinander (.) r- @reißt sag ich jetzt mal@ im Sinne von  
dass die anderen nicht arbeiten können weil die Arbeitsatmosphäre nicht  
da ist. und dann war's toll dass wir mehrere Leute da hatten. die, oder ich  
dann nochmal persönlich mit den Kindern raus gegangen bin. einzeln mit  
denen gearbeitet hab.“ (GD2\_KH1\_131017\_1400, Absatz 4)*

Eine Kooperation verschiedener Akteur\*innen beschränkt sich in diesem Fall auf  
die Übernahme und Separierung von Schüler\*innen mit Disziplinschwierigkei-  
ten, um eine gewünschte Arbeitsatmosphäre in der Klasse aufrechterhalten zu  
können. Während dies für einzelne Schüler\*innen dem vorliegenden Coding  
nach über eine äußere Differenzierung gelöst wird, wird die Notwendigkeit der  
Anwesenheit mehrerer Lehrkräfte und/oder weiterer Akteur\*innen im Unterricht  
in anderen Codings zur Aufsicht und Kontrolle der Lerngruppe erklärt:

*„Und in den höheren Klassen hat das dann funktioniert weil äh sobald äh  
der Soz- äh der Sonderpädagoge hinten stand, und ich saß irgendwo in der  
Mitte oder was, der Lehrer vorne, dann war auch erst mal (.) wir sind erst  
mal beobachtet so, dann ist auch gut, dann müssen wir auch irgendwie  
mitarbeiten, aber das kannst du auch nicht in jeder Stunde bringen oder (.)  
das ist bei den Fünften da total unter gegangen.“ (GD2\_KH1\_131017\_  
1400, Absatz 18)*

Die hier beschriebene enge Aufsicht und Kontrolle einer Lerngruppe durch meh-  
rere Akteur\*innen – an dieser Stelle mit Beteiligung der Studentin selber – wird

in weiteren Codings nach dem gleichen Muster beschrieben. So wird mit Bezug auf „*einige verhaltensauffällige Kinder*“ (GD2\_KH1\_191017\_1800, Absatz 13) angeführt, dass man es „*mit drei Praktikanten und der Lehrerin gerade so geschafft*“ (ebd.) hat und dass es einen Unterschied macht, „*auf jeden Fall ob man da allein ist, oder zu zweit oder zu dritt.*“ (GD2\_KH1\_010218\_1600, Absatz 67). Die Studierenden übernehmen dem eigenen Bekunden nach „*richtig viel Aufsichtsaufgaben*“ (GD2\_KH1\_191017\_1800, Absatz 10), „*weil die zu wenig Lehrer oder zu wenig Helfer hatten*“ (ebd.). Der Argumentation der Studierenden folgend, können Störungen und Disziplinprobleme von Schüler\*innen im Unterricht über die Anzahl der anwesenden Lehrpersonen und weiterer Akteur\*innen gesteuert werden, wobei gerade den Studierenden selbst in ihrer Rolle als Praktikant\*in eine besondere Bedeutung in dieser Bearbeitung möglicher Unterrichtsstörungen zugeschrieben wird („*was täten wir nur ohne euch*“ (GD2\_KH1\_191017\_1800, Absatz 10)).

Die Beschreibung der Kooperation beschränkt sich in diesen Argumentationen auf eine möglichst engmaschige gemeinsame Kontrolle bzw. Führung (z.B. sollen Lehrkräfte im Klassenraum hinten, in der Mitte und vorne sitzen) oder auch Disziplinierung der Lerngruppe im Unterricht. Daneben wird auch eine zeitweise Separierung einzelner störender Schüler\*innen aus dem Klassengefüge beschrieben. Das Ziel scheint die Aufrechterhaltung der Konzentration der Schüler\*innen für einen durch eine (Fach-)Lehrkraft geführten, gleichschrittigen Unterricht zu sein. Präventive Maßnahmen zur Vermeidung von Unterrichtsstörungen bzw. auch eine differenzierte Koordinierung der personellen Ressourcen in Bezug auf die heterogene Lerngruppe werden in diesen Codings nicht angesprochen.

In die Kategorie ***Umgang mit ‘Förderkindern’ und den ‘Anderen’*** werden Aussagen kodiert, die die persönlich erfahrene sachbezogene Kooperation bzw. die gemeinsame Anwesenheit mehrerer Akteur\*innen im Unterricht als speziellen Umgang mit Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf in Abgrenzung zur Gesamtlerngruppe beschreiben. Diese Kategorie wurde mit Bezug zu den Ergebnissen aus EZ 1 deduktiv-induktiv entwickelt. Zentrale Bezugspunkte der Argumentation stellen hier der vermutete oder erlebte Bedarf an Aufmerksamkeit bzw. die Notwendigkeit an besonderer Unterstützung für einzelne Schüler\*innen in einem frontal geführten Unterricht dar:

*„Also ich hab’s gut bemerkt als ich vorne stand man kann einfach nicht seine 28 Kinder, kannst du nicht gleich- also wenn du die die I-Kinder dann*

*mehr beobachtest, oder mehr hilfst, oder dann kannst du ja nicht denen die eh schon gut sind, kannst du ja nicht auch gleich viel Aufmerksamkeit schenken, weil das geht ja irgendwie nicht und das ist ja auch irgendwie unfair. und dass es dann so für die Kinder auch gerechter ist wenn da zwei sind, dass die sich dann ja die Klasse praktisch so 'n bisschen so aufteilen. also mit der Aufmerksamkeit auch und (.) halt mit dem Helfen, oder (.) Unterstützung geben, so was halt.“ (GD2\_KH1\_191017\_1600, Absatz 83)*

Die Anwesenheit mehrerer Akteur\*innen im Unterricht wird hier als Möglichkeit der geteilten Aufmerksamkeit für eine Lerngruppe im Sinne der Gerechtigkeit für alle Schüler\*innen diskutiert. Die Ursache einer ungleich verteilten Aufmerksamkeit wird in der Fokussierung auf und dem erhöhten Bedarf an Unterstützung der Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf gesehen (vgl. GD2\_KH1\_191017\_1600, Absatz 38; GD2\_KH1\_191017\_1600, Absatz 83; GD2\_KH1\_010218\_1600, Absatz 12; GD2\_KH1\_010218\_1600, Absatz 66). Umgekehrt wird eine Kooperation unter Lehrkräften und weiteren Akteur\*innen nicht für notwendig gehalten, „wenn keine wirklichen Problem-also Problemkinder in Anführungszeichen, also die (.) äh etw- extra Zeit benötigen“ (GD2\_KH1\_010218\_1600, Absatz 66) in der Lerngruppe anwesend sind.

Die Koordination der Aufgaben der Akteur\*innen wird in diesem Zusammenhang als Zuschreibung von Zuständigkeiten für bestimmte Schüler\*innen(gruppen) entweder in innerer oder äußerer Differenzierung vorgenommen. Die Einteilung der Schüler\*innen(gruppen) wird über den fachlichen Leistungsstand bzw. die Abweichung von einem für eine zielgleich unterrichtete Gesamtgruppe angenommenen Lerninhalt vorgenommen.

*„Also wir waren nicht oft in der großen Gruppe tatsächlich, wir waren fast auch überwiegend im Differenzierungsraum, ähm aber vor allem in Mathe der eine wollte unbedingt, obwohl der jetzt nicht so'n Mathe-Crack war sag ich jetzt mal, weil der wollte immer in Mathe hat der gefragt können wir nicht in der großen Gruppe sein, können wir nicht in der großen Gruppe sein, und ich so immer nee, wir müssen jetzt n neues Thema arbeiten, und dann geht das halt in der kleinen besser, was ja auch in dem Fall stimmte. ich glaub wir haben Dreisatz oder so gemacht, da war das echt gut dass wir im Differenzierungsraum waren. aber bei uns war's tatsächlich so, die wollte unbedingt.“ (GD2\_KH1\_191017\_1600, Absatz 31)*

Auch wenn der hier angesprochene Schüler „der“ (ebd.) in der beschriebenen Situation nicht weiter definiert wird, ist davon auszugehen, dass es sich um einen Schüler handelt, der den allgemeinen Zielen der Lerngruppe („großen Gruppe“ (ebd.)) nicht gerecht wird und deshalb ein differenziertes Angebot bekommt. Die

beschriebene äußere Differenzierung für diesen Schüler wird positiv für die Bearbeitung eines neuen Themas eingeschätzt. Eine Begründung hierfür findet sich an dieser Stelle nicht. Umgekehrt kann über die Beschreibung einer inneren Differenzierung in einem anderen Coding auf eine mögliche Herausforderung für die Lernsituation (und damit ggf. auch auf eine Begründung für eine äußere Differenzierung) geschlossen werden.

*„Und das mit dem Stören das war mir @nachher relativ egal@ //Bf: @ja@// @weil teilweise@ mit fünf Leuten quasi in diesem Raum, zwei I-Kräfte, weil halt Kurs dann auch noch äh mit Blockunterricht, und @Regelschullehrer, Sonderpädagogin und ich@ ich glaub einmal war sogar noch ne Praktikantin da, waren wir mit @sechs Leuten da@ und haben ((lacht)) die Kinder waren das aber auch schon total gewöhnt. also äh die hatten da auch überhaupt kein Problem mit, und die haben dann weiterhin aufgepasst, und und dann war ich da so bei meinen Förderkindern, hab denen dann so mit den Arbeitsblättern n bisschen geholfen und so weiter, und das war auch überhaupt kein Problem. und auch keiner der Pädagogen hat sich da irgendwie dran gestört, und sonst was. das war echt gut.“ (GD2\_KH1\_191017\_1600, Absatz 38)*

Die angeführte Notwendigkeit einer erhöhten Hilfe- und Unterstützungsleistung für Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf (den „Förderkindern“ (ebd.)) wird als mögliche Störung der allgemeinen Unterrichts- bzw. Lernsituation dargestellt. Während dieses „Stören“ (ebd.) durch die Unterstützungsleistungen der Akteur\*innen für bestimmte Schüler\*innen im angeführten Coding als unproblematisch dargestellt wird, kann dies als mögliche Begründung für die Notwendigkeit einer äußeren Differenzierung an anderer Stelle herangezogen werden. Neutrale, nicht bewertete Beschreibungen einer Separierung bzw. äußeren Differenzierung entlang der Differenzkonstruktion des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs bestätigen die hier aufgeführten unterrichtlichen Erfahrungen der (exkludierenden) Differenzierungspraxis (GD2\_KH1\_131017\_1400, Absatz 5; GD2\_KH1\_131017\_1400, Absatz 37–38; GD2\_KH1\_131017\_1400, Absatz 66).

Zusammenfassend wird in allen Codings mit dem Hinweis auf die Anwesenheit von Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf die Notwendigkeit der Anwesenheit mehrerer Akteur\*innen im Unterricht begründet. Kooperation wird als Teilung der Aufmerksamkeit und Unterstützungsleistung entlang der Differenzkonstruktion eines sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs im Kontrast zu einer ansonsten weitgehend homogen wahrgenommenen

und beschriebenen Lerngruppe definiert. Die Unterstützungsleistungen für die so beschriebenen bzw. differenzierten Schüler\*innen werden dabei teilweise über äußere Differenzierung umgesetzt.

In die induktive Kategorie *Umgang mit heterogener Schülerschaft* werden Aussagen kodiert, die die persönlich erfahrene unterrichtliche Kooperation bzw. die gemeinsame Anwesenheit mehrerer Akteur\*innen im Unterricht als Umgang mit einer wahrgenommenen Heterogenität der Lerngruppe in Bezug auf Lernen und Leisten beschreiben. Aussagen dieser Kategorie konnten erst in den Daten des EZ 2 festgestellt werden. In Abgrenzung zur Kategorie *Umgang mit den 'Förderkindern' und den 'Anderen'* werden hier Aussagen kodiert, die die Heterogenität der Lerngruppe jenseits eines sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs beschreiben. In Abgrenzung zur Kategorie *Umgang mit Störungen* werden hier Aussagen kodiert, die unterrichtliche Situationen jenseits von Störungen beschreiben.

Auch für diese Kategorie kann überblickshaft festgestellt werden, dass die Studierenden häufig eine parallele Anwesenheit unterschiedlicher Akteur\*innen im Unterricht beschreiben bzw. für notwendig erachten. Jenseits der Beschreibung von parallellaufenden Unterstützungsleistungen der jeweiligen Akteur\*innen in Bezug auf die Lerngruppe bzw. einzelne Schüler\*innen werden jedoch keine weiterführenden oder intensiveren Kooperationstätigkeiten dieser Akteur\*innen wahrgenommen bzw. von den Studierenden angesprochen. Beschrieben wird an vielen Stellen eine Notwendigkeit von Unterstützungsleistungen für die Schüler\*innen der Lerngruppe durch unterschiedliche Akteur\*innen:

*„Ich konnte direkt von Anfang an super viel machen weil die Hilfe auch richtig nötig war. also wir waren nur 24 Kinder in der Klasse, und zwei Praktikantinnen, ein Inklusionshelfer, und zwei Lehrerinnen, und wir wurden echt alle gebraucht. also es war total toll für mich, aber wo ich auch dachte okay wenn wir Praktikanten jetzt nicht da sind, das ist schon schon n krasser Lehr-Alltag.“ (GD2\_KH1\_191017\_1800, Absatz 3)*

Die Hilfe- und Unterstützungstätigkeit der verschiedenen Akteur\*innen („zwei Praktikantinnen, ein Inklusionshelfer, und zwei Lehrerinnen“ (ebd.)) im Unterricht wird als notwendig für „nur 24 Kinder“ (ebd.) beschrieben, wobei die Begründung durch die reine Nennung der Anzahl der Schüler\*innen vage bleibt. Dabei wird über die Partikel „nur“ (ebd.) angedeutet, dass es sich bei 24 Schüler\*innen um eine vergleichsweise kleine Lerngruppe handelt. Eine Begründung

der Notwendigkeit wird in weiteren Codings mit gleichem Argumentationsmuster – der Kooperation als Hilfe- und Unterstützungsleistungen durch verschiedene Akteur\*innen (vgl. GD2\_KH1\_191017\_1800, Absatz 32; GD2\_KH1\_191017\_1800, Absatz 49 GD2\_KH1\_010218\_1600, Absatz 3) – auch näher benannt. So wird meist über die Nennung einzelner Schüler\*innen bzw. Schüler\*innengruppen die wahrgenommene Heterogenität im Lern- und Leistungsbereich innerhalb der Lerngruppe dargestellt. Es werden Schüler\*innen beschrieben, „*die verstehen ganz normale Sätze nicht*“ (GD2\_KH1\_191017\_1800, Absatz 32) bzw. Schüler\*innen, die „*Schritt für Schritt*“ (GD2\_KH1\_191017\_1800, Absatz 49) Erklärungen benötigen, obwohl „*die Lehrerin das zehn mal schon erklärt*“ (ebd.). Darüber hinaus wird auch das Verhalten einzelner Schüler\*innen als Ausgangspunkt für den parallelen Einsatz mehrerer Akteur\*innen im Unterricht herangezogen („*also dann braucht einer gerade so viel Aufmerksamkeit weil er anfängt die Stühle durch die Klasse zu schmeißen, ((Studierende lachen zögerlich)) hm dass der andere sich dann auch einfach um Fragen, fachliche Fragen kümmern muss*“ (GD2\_KH1\_020218\_1400, Absatz 18)) (vgl. auch GD2\_KH1\_191017\_1800, Absatz 49).

Über die Beschreibung einer wahrgenommenen Heterogenität der Lerngruppe hinaus wird in einzelnen Codings zusätzlich das didaktisch-methodische Grundkonzept eines geöffneten Unterrichts als Begründung für die Notwendigkeit der Anwesenheit mehrerer Akteur\*innen im Unterricht angeführt. So wird für die „*freie Arbeit*“ (GD2\_KH1\_010218\_1600, Absatz 7) oder das „*Lernbüro*“ (GD2\_KH1\_020218\_1400, Absatz 18) für einzelne Schüler\*innen(gruppen) ein erhöhter Bedarf an Hilfe und Unterstützung formuliert, der nicht durch eine einzelne Lehrperson abgedeckt werden könne. Ein nahezu unlimitierter Hilfe- und Unterstützungsbedarf und die damit verbundene Notwendigkeit der Anwesenheit mehrerer Akteur\*innen wird mit Verweis auf die Aussage der Lehrkraft („*kann eigentlich nicht genug Hilfe sein*“ (ebd.)) in Hinblick auf geöffnete Unterrichtsformate nochmals unterstrichen. Neutrale, unbewertete Aussagen in dieser Kategorie stützen diese Erfahrungen in geöffneten Unterrichtsformaten (vgl. GD2\_KH1\_010218\_1600, Absatz 60; GD2\_KH1\_010218\_1600, Absatz 63).

Innerhalb der hier dargestellten Kategorie *Umgang mit heterogener Schülerschaft* (mit persönlichem Bezug) wird in allen Codings der aktive Einbezug der eigenen Person der Praktikant\*innen in die Hilfe- und Unterstützungsleistungen für einzelne Schüler\*innen und Schüler\*innengruppen positiv gewertet („*total*

*toll für mich“* (GD2\_KH1\_191017\_1800, Absatz 3), *„es hat super viel Spaß gemacht“* (GD2\_KH1\_191017\_1800, Absatz 9)). Die so beschriebene und positiv gewertete aktive eigene Rolle in der Lerngruppe im Praktikum unterstützt die Wahrnehmung der Notwendigkeit der Anwesenheit mehrerer Akteur\*innen für eine als heterogen wahrgenommene Lerngruppe durch die Studierenden. Dabei wird die eigene aktive Rolle jedoch unterschiedlich beschrieben und ausgestaltet. Neben der Darstellung von Unterstützungsleistungen für einzelne Schüler\*innen(gruppen) parallel zu anderen Akteur\*innen in einem individualisierten, geöffneten Unterricht werden auch Unterstützungsleistungen in äußerer Differenzierung beschrieben (*„dann durfte ich mir zwei drei Kinder nehmen, //?f: mhm// und wir sind äh woanders hingegangen, ich hab gesagt okay, wir sprechen das nochmal in Ruhe durch“* (GD2\_KH1\_191017\_1800, Absatz 9)).

Zusammenfassend wird in den Aussagen die Perspektive der Studierenden deutlich, dass die unterschiedlichen Akteur\*innen in der Klasse zur Bearbeitung der Hilfe- und Unterstützungsleistungen für einzelne Schüler\*innen(gruppen) eingesetzt werden. Die Hintergrundkonstruktion des Unterrichts unterscheidet sich je nach Praxisfeld. So werden Hilfe- und Unterstützungsleistungen für einzelne Schüler\*innen(gruppen) als grundsätzliche Aspekte eines individualisierten, geöffneten Unterrichts angesehen (z.B. GD2\_KH1\_010218\_1600, Absatz 7) oder aber als Folge des Abweichens bzw. Nichterfüllens der geforderten allgemeinen Unterrichtsziele durch einzelne Schüler\*innen (z.B. GD2\_KH1\_191017\_1800, Absatz 32).

Die weitere deduktiv-induktive Kategorie ***Rollen und Zuständigkeiten*** zeichnet sich durch Aussagen aus, die bestimmte Rollen oder Zuständigkeiten im Unterricht für einzelne Akteur\*innen bzw. Berufsgruppen und für sich selbst beschreiben bzw. bewerten. Auch diese Kategorie wurde mit Blick auf die Ergebnisse aus EZ 1 entwickelt. Der Fokus liegt in dieser Kategorie auf den Akteur\*innen oder Berufsgruppen und weniger auf Schüler\*innen bzw. dem Unterricht.

In Hinblick auf mögliche Rollen und Zuständigkeiten von Akteur\*innen berichten die Studierenden von unterschiedlichen Erfahrungen in der schulischen Praxis, die sich um die Frage unterschiedlicher Verantwortung von Lehrkräften und auch weiteren Akteur\*innen für eine Lerngruppe bzw. einzelne Schüler\*innen dreht. So wird auch in dieser Kategorie auf der einen Seite wieder das Muster der getrennten Verantwortung für bestimmte Schüler\*innen(gruppen) deutlich, wenn die Rolle der Sonderpädagogin in der Klasse reflektiert wird:

*„Die erste Kompetenzstunde die ich dabei war war die Klassenlehrerin die da eigentlich dabei war gar nicht dabei sondern nur diese al- Sonderschulpädagogin, und die musste das alleine machen, ähm (.) da ist schon rausgekommen dass die äh Sonderschulpädagogin eigentlich nur die äh Kernfächer in der Klasse ist, und die Kompetenzstunde, allerdings äh sind die in der ähm in den Hauptfächern, in den Kernfächern, sind die immer direkt in nen anderen Raum gegangen, und die äh Sonderschulpädagogin hatte halt mit den meisten Kindern der Klasse nur ähm Schnittpunkte in der Kompetenzstunde, und das hat man auch gemerkt dass die dann von den meisten Kindern gar nicht so wirklich (.) ernst genommen wurde, weil die ist ja nur für die anderen da oder die ist halt nur da und erklärt uns die Regeln in der Kompetenzstunde.“ (GD2\_KH1\_010218\_1600, Absatz 13)*

In der beschriebenen Situation wird die Rolle der Sonderpädagogin als Differenzierungskraft für die Hauptfächer, die mit einer nicht näher definierten Gruppe „die“ in einen anderen Raum geht, umrissen. Um wen es sich bei „die“ (ebd.) handelt, kann nur aus dem Gesamtkontext geschlossen werden. Es ist davon auszugehen, dass hier das gleiche Zuordnungsmuster zum Tragen kommt, das schon in anderen Codings aufgezeigt werden konnte. Wenn die Sonderpädagogin „mit den meisten Kindern der Klasse nur ähm Schnittpunkte in der Kompetenzstunde“ (ebd.) hatte und ihr auf der anderen Seite die Zuständigkeit für eine bestimmte Gruppe „die“, die in den Hauptfächern in einen anderen Raum gehen, zugeordnet wird, kann dies als Zuständigkeit für die Gruppe von Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf interpretiert werden. Über die beschriebene begrenzte Zuständigkeit der Sonderpädagogin wird die beobachtete eingeschränkte Autorität für die Gesamtklasse kritisch reflektiert. Eine ähnliche Wahrnehmung wird auch in einem unbewerteten Coding beschrieben:

*„Also es gab auch Situationen wo n paar von den Regelschülern die ähm (.) ja die s- sonderpädagogischen F- Fachkräfte oder mich halt voll nicht ernst genommen haben, weil die halt gesagt haben naja die ist ja nur für die Anderen da, und (.) naja ich hab dann auch immer gesagt ich so nö ich bin auch für euch da.“ (GD2\_KH1\_131017\_1400, Absatz 13)*

Die fehlende Anerkennung von Autorität durch die Schüler\*innen wird der Beschreibung nach an die definierte (eingeschränkte) Zuständigkeit der Sonderpädagog\*innen für bestimmte Schüler\*innengruppen gebunden.

Andere Codings dagegen betonen die Erfahrung der gleich wahrgenommenen Autorität in der Klasse für „alle Lehrer, egal ob Sonderpädagogen, Regelschullehrer, wie auch immer, sogar wir als Praktikanten“ (GD2\_KH1\_191017\_1800,

Absatz 18) oder gleiche Zuständigkeiten aller Akteur\*innen im geöffneten Unterricht:

*„Wenn man jetzt nur in die Klasse in ne freie Arbeit gehen würde, würd man nicht merken wer ist Lehrer und wer ist sonst irgendwas. also da waren halt alle für alles zuständig das und- ich mein da hab- konnte ich natürlich als Praktikantin auch genau so viel dann machen das war echt ne schöne Erfahrung.“ (GD2\_KH1\_020218\_1400, Absatz 8)*

Gerade die geöffneten Unterrichtsformate (hier z.B. Lernbürostunden) scheinen eine geteilte Zuständigkeit verschiedener Akteur\*innen und darüber hinaus auch eine von den Studierenden positiv erlebte eigene aktive Rolle zu ermöglichen (GD2\_KH1\_020218\_1400, Absatz 9). Diese Erfahrungen von geteilter Verantwortung für einen geöffneten Unterricht werden auch in weiteren, neutralen Aussagen deutlich und unterstreichen damit einen bestimmten Erfahrungsraum im Praktikum (GD2\_KH1\_010218\_1600, Absatz 60; GD2\_KH1\_010218\_1600, Absatz 60; GD2\_KH1\_020218\_1400, Absatz 52).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass aus den Aussagen der Studierenden geschlossen werden kann, dass sie geteilte Zuständigkeiten von Akteur\*innen in einer inklusiven Klasse positiv erlebt haben und dementsprechend auch positiv bewerten. Umgekehrt werden erlebte abgegrenzte Rollenmuster und Teilzuständigkeiten für einzelne Schüler\*innen(gruppen) überwiegend unkritisch übernommen, in mehreren Fällen jedoch auch kritisch reflektiert (vgl. z.B. GD2\_KH1\_010218\_1600, Absatz 13)

### ***Aussagen zur sachbezogenen Ebene mit Bezug auf Lehrkräfte allgemein zum EZ 2***

Die Sub-Sub-Sub-Kategorie *Sachbezogene Ebene – Lehrkräfte allgemein – mit Erfahrungsbezug – bewertet* mit einem Umfang von insgesamt 46 Codings konnte über ein deduktiv-induktives Vorgehen weiter differenziert werden. Im Zuge dieser Differenzierung wurde mit einem kritischen Blick auf die Daten selbst geprüft, ob sich die bereits deduktiv-induktiv erhobenen Differenzierungen aus der Kategorie des persönlichen Bezugs und der Differenzierungen aus EZ 1 auf die Ebene Lehrkräfte allgemein übertragen lassen. Es zeigte sich, dass eine Übertragung der Kategorien möglich ist, die Codings verteilen sich wie folgt: *Umgang mit Störungen* (4), *Umgang mit ‘Förderkindern’ und den ‘Anderen’* (19), *Umgang mit heterogener Schülerschaft* (8), *Rollen und Zuständigkeiten* (14).

Gerade in der induktiv-deduktiven Kategorie ***Umgang mit Störungen*** wird – wie oben bereits für den gesamten Erhebungszeitpunkt angeführt – eher eine parallele Anwesenheit mehrerer Akteur\*innen im Unterricht angesprochen, als dass Kooperation auf einem höheren Niveau beschrieben wird. Ausgangspunkt für eine Diskussion der Notwendigkeit einer Anwesenheit mehrerer Personen im Unterricht bildet in dieser Kategorie immer die Beschreibung von Unterrichtsstörungen, die über Beschreibung des Verhaltens von Schüler\*innen, die „*sich gegenseitig so 'n bisschen aufgeputzt haben*“ (GD2\_KH1\_191017\_1600, Absatz 11), die der Lehrerin „*völlig auf der Nase rumgetanzt haben*“ (GD2\_KH1\_191017\_1800, Absatz 17) oder „*Respektlosigkeit*“ (GD2\_KH1\_131017\_1400, Absatz 8) gezeigt haben, konkretisiert werden. Auch wenn in einem Coding selbst die Anwesenheit mehrerer Lehrkräfte als unzureichend zur Vermeidung von Unterrichtsstörungen dargestellt wird (GD2\_KH1\_131017\_1400, Absatz 8), so wird das Muster, mögliche Störungen mit der Anwesenheit mehrerer (Lehr-) Personen zu bearbeiten bzw. Störungen hierüber zu vermeiden, in allen Codings zu dieser Kategorie erkennbar (vgl. GD2\_KH1\_191017\_1600, Absatz 11; GD2\_KH1\_191017\_1800, Absatz 17; GD2\_KH1\_010218\_1600, Absatz 69). Darüber hinaus wird in einem Coding das bereits in anderen Kategorien festgestellte Kooperationsmuster zwischen einer Expert\*in und einem Laien („*dann hatten die das halt so geregelt dass die Förderschullehrerin da auch mal mit bei ist, und sich das Ganze mal anguckt, und für den einen Schüler der ganz besonders auffällig ist*“ (GD2\_KH1\_191017\_1800, Absatz 17)) angedeutet.

Definitiv werden in der weiteren deduktiv-induktiv gebildeten Kategorie ***Umgang mit 'Förderkindern' und den 'Anderen'*** Aussagen kodiert, die sowohl die Anwesenheit als auch eine intensivere Kooperation mehrerer Akteur\*innen im Unterricht als speziellen Umgang mit Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf beschreiben und/oder bewerten.

In allen Codings wird entweder eine Kooperation zwischen nicht näher definierten Lehrkräften oder aber konkreter die Zusammenarbeit zwischen Regelschullehrkräften und Sonderpädagog\*innen in den Blick genommen. Das verwirklichte Niveau der Kooperation der Akteur\*innen wird in nahezu allen Fällen als Wahrnehmung getrennter Aufgabenbereiche der in den Fokus gerückten Akteur\*innen beschrieben. Dabei wird die Aufgabenbeschreibung entlang einer Differenzkategorie Behinderung bzw. der schulischen Kategorie eines sonderpä-

dagogischen Unterstützungsbedarfs vorgenommen. Konkret wird die Aufgabenteilung häufig als die (zeitweise) Übernahme der unterrichtlichen Verantwortung für Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf durch die Sonderpädagog\*in formuliert:

*„Also bei uns war das so im Biounterricht, da ähm manchmal waren da zwei Lehrer, und manchmal dann nur die Regelschullehrkraft, und das war schon n sehr großer Unterschied. Also am Anfang dachte ich die haben auch immer eher dieses Modell gemacht äh die Regelschullehrerin macht den Unterricht, und die andere Lehrkraft macht dann eher so Assistenzlehrkraft, und erst dachte ich so ja braucht man die überhaupt, äh aber als die dann nicht da war, hat man wirklich gemerkt dass die ähm (.) Förderschulkinder irgendwie sehr unkonzentriert sind, und äh dann teilweise wenn die selber irgendwie Gruppenarbeit machen mussten, gar nichts gemacht haben, und das war auch also so vom Lärmpegel war das viel viel leiser als die da war, äh und ich hab dann auch mit der Regelschullehrerin gesprochen und sie meinte sie ist irgendwie auch froh dass sie da ist, weil sie selber gar nicht so richtig weiß wie sie mit diesen (.) äh Inklusionskindern umgehen soll, und äh da hat man schon gemerkt dass es auf jeden Fall auch Sinn macht dass äh zwei Lehrer da sind die vielleicht auch unterschiedliche Ausbildungen haben und (.) joa.“ (GD2\_KH1\_191017\_1800, Absatz 14)*

Nachvollziehbar zeigt sich hier die Vorstellung einer klaren Aufgaben- und Verantwortungsteilung für die beiden angesprochenen Akteur\*innen. Der Regelschullehrkraft wird hier die Verantwortung für den Fachunterricht zugeschrieben, eine „Assistenzlehrkraft“ (ebd.) übernimmt die Verantwortung für die „Förderschulkinder“ (ebd.). Der Hinweis, dass die beiden Lehrkräfte „auch unterschiedliche Ausbildungen haben“ (ebd.) sollen, deutet darauf hin, dass es sich bei der Assistenzkraft um eine Lehrkraft für Sonderpädagogik handelt. Die eigentliche Leistung dieser „Assistenzlehrkraft“ (ebd.) wird erst über die Situation ihrer zeitweisen Abwesenheit erkannt, in der die „Förderschulkinder“ (ebd.) als „unkonzentriert“ (ebd.) und unruhestiftend beschrieben werden. Darüber hinaus wird die Leistung der zweiten Kraft auch noch über das Gespräch mit der Regelschullehrkraft bestätigt, die „gar nicht so richtig weiß wie sie mit diesen (.) äh Inklusionskindern umgehen soll“ (ebd.). Dieses fehlende Wissen von Regelschullehrkräften in Bezug auf Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf, teils auch verbunden mit der Forderung nach personeller Unterstützung, wird auch in weiteren Codings deutlich (vgl. z.B. GD2\_KH1\_191017\_1600, Absatz 6).

Eine unbedingte Notwendigkeit der Anwesenheit mehrerer Akteur\*innen im Unterricht wird außerdem über die Beschreibungen der Abwesenheit der Sonderpädagog\*in und der damit einhergehenden fehlenden Beachtung der Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf begründet, die durch die Studierenden beobachtet wurde (vgl. GD2\_KH1\_131017\_1400, Absatz 5; GD2\_KH1\_191017\_1600, Absatz 5; GD2\_KH1\_191017\_1600, Absatz 6; GD2\_KH1\_191017\_1600, Absatz 7; GD2\_KH1\_191017\_1800, Absatz 15; GD2\_KH1\_191017\_1800, Absatz 36). Dies führe dazu, dass die beschriebene Schüler\*innen-Gruppe „wenig mitgenommen“ (GD2\_KH1\_131017\_1400, Absatz 5) hat, „links liegen gelassen“ (GD2\_KH1\_191017\_1600, Absatz 5) wurde bzw. „viel Quatsch gebaut“ (GD2\_KH1\_191017\_1600, Absatz 7) hat. Auch hier wird wieder das Muster der Aufgabenteilung der Akteur\*innen entlang der Differenzkategorie des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs von Schüler\*innen aufgerufen, wobei einer Kooperation und Absprache zwischen der Fachlehrkraft und der Sonderpädagog\*in in Bezug auf Inhalte und Differenzierung ein hoher Wert beigemessen wird (vgl. ebd.).

Die Differenzierungsmaßnahmen im Unterricht werden, wie bereits dargestellt, entlang der Differenzkategorie eines sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs beschrieben, wobei in allen Fällen die Aufgabenverteilung nach zugesprochener Expertise vorgenommen wird: die Lehrkraft ist für den (zielgleichen) Unterricht zuständig, die Sonderpädagog\*in für Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf bzw. die Schüler\*innen, die dem (zielgleichen) Unterricht nicht gerecht werden (können). Dabei werden Maßnahmen der äußeren Differenzierung sowohl positiv als auch negativ eingeordnet bzw. lediglich neutral beschrieben. Negativ bewertet wird in einzelnen Codings („das war n bisschen schade, weil ich glaube man hätte das besser machen können“ (GD2\_KH1\_131017\_1400, Absatz 5)), wenn Schüler\*innen einer Lerngruppe „eher wie zwei Gruppen die (.) einzeln betreut [...] aber nicht wie eine Gruppe die im Team betreut“ (ebd.) werden (vgl. auch GD2\_KH1\_191017\_1800, Absatz 16). Die negative Bewertung wird mit Exklusionstendenzen für Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf begründet:

*„Da war ne Sonderpädagogin äh die von vornherein immer nur Differenzierungsunterricht gemacht hat also in Englisch, Deutsch, sind die immer rausgegangen und konnten gar nicht so richtig in dieser (.) Klasse im Grunde genommen oder in die Klasse reinwachsen, und deswegen war das*

*für die jetzt so insgesamt etwas schwieriger dann wieder zurück in der Klasse zu.“ (GD2\_KH1\_191017\_1600, Absatz 12)*

Eine positive Bewertung der äußeren Differenzierung für Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf in weiteren Codings wird über die Möglichkeit bzw. Notwendigkeit entwickelt, über diese Differenzierungsform individuelle Förderung für einzelne Schüler\*innen anzubieten, die „*diesen auch sehr gerecht*“ (GD2\_KH1\_191017\_1800, Absatz 36) wird. Äußere Differenzierungsmaßnahmen ermöglichen „*ganz andere Methoden*“ (GD2\_KH1\_191017\_1600, Absatz 86; GD2\_KH1\_010218\_1600, Absatz 37) für diese Schüler\*innen-gruppe zu verwenden bzw. alternative Fächer oder Unterrichtsinhalte (GD2\_KH1\_191017\_1800, Absatz 83–85) anzubieten, da es nicht sinnvoll erscheint, „*normalen Unterricht sag ich jetzt mal in etwas abgespeckter Version da durch-zuziehen*“ (GD2\_KH1\_191017\_1600, Absatz 86). Auch hier wird zum wiederholten Mal eine Normalvorstellung von Unterricht formuliert, der einzelne Schüler\*innen(gruppen) nicht gerecht werden können und deshalb einer speziellen Ansprache und Unterstützung (durch weitere Akteur\*innen) bedürfen.

Die Chancen und Grenzen innerer und äußerer Differenzierung werden auch in Abhängigkeit eines unterrichtlichen Gesamtkonzeptes erörtert:

*„Also was mir noch aufgefallen ist ähm im Englischunterricht, in der einen Klasse war das so ähm da waren die Förderschulkinder die waren prinzipiell halt in nem anderen Raum, die haben an dem normalen Unterricht auch gar nicht teilgenommen, und äh die waren auch auf nem völlig anderen Niveau also irgendwo war das auch sinnvoll //Af: mhm// die da rauszunehmen, weil man das ja wahrscheinlich gar nicht äh geschafft hätte da irgendwie ne gleiche Basis zu finden, und da hat die Förderschullehrerin auch gesagt das gerade am Gymnasium halt viel Frontalunterricht ist, das vielleicht bei Inklusion dann auch eher problematisch ist. also dass ganz egal äh ob sie dann irgendwie (.) mit den einzelnen Kindern irgendwie andere Aufgaben zu machen, oder mit denen zu reden, dass das so im Frontalunterricht gar nicht geklappt hat und das- sie meinte dass sie da zum Beispiel an der Gesamtschule bessere Erfahrungen gemacht hat wenn die da mehr irgendwie Gruppenarbeit oder Stationsarbeit oder irgendwie Wochenpläne und äh da müssten ja eigentlich die Lehrer auch individuell ihren Unterricht irgendwie ändern. also ich hatte das auch dass eigentlich in den meisten Fällen immer dieses klassische Frontalunterricht //Af: mhm// und vorne steht irgendwie der Lehrer und sehr lehrerzentriert, und dass man da vielleicht mehr im Team auch guckt, gut, was braucht die Klasse jetzt, und vielleicht müssen wir von dem was ich auch im Studium gelernt hab, noch mehr Abstand nehmen und irgendwie neue Dinge ausprobieren.“ (GD2\_KH1\_191017\_1800, Absatz 82)*

Ein geöffneter Unterricht mit einer Individualisierung der Lernziele ermöglicht nach Ansicht der zitierten Lehrkraft eine innere Differenzierung für unterschiedliche Schüler\*innengruppen. Der in den Diskussionen beschriebene gleichschrittige „*Frontalunterricht*“ (ebd.) wird dagegen mit der Maßgabe äußerer Differenzierung der Schüler\*innen, die diesem Leistungsanspruch nicht gerecht werden können, dargestellt (vgl. auch GD2\_KH1\_131017\_1400, Absatz 39; GD2\_KH1\_191017\_1600, Absatz 86; GD2\_KH1\_191017\_1800, Absatz 36; GD2\_KH1\_191017\_1600, Absatz 12; GD2\_KH1\_010218\_1600, Absatz 5; GD2\_KH1\_010218\_1600, Absatz 6; GD2\_KH1\_010218\_1600, Absatz 15). Das Coding verdeutlicht, dass die Studentin über das Gespräch mit der Sonderpädagogin die in der Praxisphase erfahrene äußere Differenzierung für Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf kritisch hinterfragt und alternative Unterrichtsformate und Rollenmuster, die möglich wären, anführen kann.

Die deduktiv-induktive Kategorie *Umgang mit heterogener Schülerschaft* beinhaltet Codings, die die Anwesenheit mehrerer Akteur\*innen bzw. die Kooperation dieser im Unterricht als möglichen Umgang mit einer wahrgenommenen Heterogenität der gesamten Lerngruppe in Bezug auf Lernen und Leisten beschreiben und bewerten.

Die Anwesenheit mehrerer Akteur\*innen im Unterricht wird sowohl positiv für **alle** Schüler\*innen eingeschätzt (vgl. GD2\_KH1\_191017\_1600, Absatz 84; GD2\_KH1\_010218\_1600, Absatz 8) als auch aufgrund der wahrgenommenen Arbeitsüberlastung für eine Lehrkraft eingefordert (vgl. GD2\_KH1\_191017\_1800, Absatz 62; GD2\_KH1\_191017\_1600, Absatz 85):

*„Und dann machen die teilweise auch bei uns immer so Wochenpläne, und wenn die merken das geht einfach nicht, dann muss man andere Sachen auch noch nachbereiten oder so oder die s- oder es ist einer der ist schon zu schnell fertig. also das würd ich (.) dann schon sagen dass es sehr viel Arbeit ist, aber ich (.) hatte so schon das Gefühl dass die, natürlich nicht alle, aber einige schon. das lohnt sich dann dafür. wenn man wirklich dann alle Kinder sozusagen abholt und mitnehmen kann. im großen Klassenverband. dann fand ich das eigentlich schon auch immer schon immer ganz schön. //?f: mhm// aber ja das ist auch das was ich anfangs gesagt hab. dafür braucht man halt wirklich dann oder auf das Zitat zurückzukommen, das Team. also mal mehr //?f: ja// als eine Person. weil mit einer Person (.) kannst du das //?f: °gar nicht°//.“ (GD2\_KH1\_191017\_1800, Absatz 44)*

Für die Begründung der Notwendigkeit der Anwesenheit mehrerer Akteur\*innen im Unterricht spielen auch hier die in der schulischen Praxis vorgefundenen Unterrichtsformate eine Rolle. Sowohl im oben angeführten als auch in weiteren Codings (vgl. auch GD2\_KH1\_010218\_1600, Absatz 30; GD2\_KH1\_020218\_1400, Absatz 19) werden der Wochenplan bzw. andere geöffnete Unterrichtsformate mit der Notwendigkeit verbunden, „*mehrere Lehrkräfte plus Sonderpädagogen plus sonst was*“ (GD2\_KH1\_010218\_1600, Absatz 30) bzw. ein „*Team*“ (GD2\_KH1\_191017\_1800, Absatz 44) zu haben, da eine Person die Arbeit nicht alleine bewältigen könne.

Die Anforderungen an Lehrkräfte, die eine Arbeitsteilung bzw. Kooperation erfordern, werden unterschiedlich umrissen. Auf der einen Seite spielen auch hier wieder Unterrichtsstörungen eine Rolle („*Kinder die da über Tische und Bänke springen*“ (GD2\_KH1\_131017\_1400, Absatz 18)), andererseits ergibt sich die Forderung nach Kooperation bzw. Arbeitsteilung aus einer Perspektive der individuellen Förderung und dem Anknüpfen an die Vorerfahrungen der Schüler\*innen einer heterogenen Lerngruppe („*wenn man wirklich dann alle Kinder sozusagen abholt und mitnehmen kann. im großen Klassenverband*“ (GD2\_KH1\_191017\_1800, Absatz 44; vgl. auch GD2\_KH1\_191017\_1800, Absatz 62; GD2\_KH1\_010218\_1600, Absatz 30; GD2\_KH1\_010218\_1600, Absatz 70)).

In die Kategorie **Rollen und Zuständigkeiten** fallen Codings, die erlebte oder vermutete Rollen oder Zuständigkeiten für einzelne Akteur\*innen bzw. Berufsgruppen im Unterricht beschreiben und bewerten.

In den Codings auf dieser Ebene ist erkennbar, dass von den Studierenden besonders die erlebte Rolle und der Zuständigkeitsbereich der Sonderpädagog\*in in der schulischen Praxis in den Blick genommen wird. So zeigt sich auf der einen Seite in verschiedenen Äußerungen, dass die schulisch-unterrichtlichen Erfahrungen der Studierenden zu der Einschätzung führen, dass die Sonderpädagog\*in einen durch die Fachlehrkraft verantworteten Unterricht stört:

„*Wenn dann eine äh Förderschullehrerin da war, und die war auch ganz unsympathisch und auch ne Dame die sich dann gerne eingemischt hat, also (.) die dann plötzlich den Unterricht übernommen hat, und ähm auch immer dazwischen geredet hat wenn der Lehrer selber was gesagt hat und die Kinder merken das natürlich auch, die sitzen dann da und wundern sich was ist das jetzt für eine, ähm (.) ist natürlich auch schwierig wenn das nicht funktioniert.*“ (GD2\_KH1\_131017\_1400, Absatz 8)

Die Hoheit und Verantwortung für den Unterricht wird in diesem Fall einer Fachlehrkraft zugesprochen, die Aktivitäten der Sonderpädagogin werden dagegen in diesem Zusammenhang als Einmischung in den Hoheitsbereich der Lehrkraft gewertet. Das Adjektiv „*plötzlich*“ (ebd.) deutet zudem darauf hin, dass es keine geplanten Absprachen zum Unterricht zwischen den beiden angesprochenen Akteur\*innen gibt bzw. diese nicht erkannt wurden. Eine ähnliche Beschreibung von Unterrichtsstörungen durch die Sonderpädagog\*in wird auch an anderer Stelle formuliert (z.B. GD2\_KH1\_131017\_1400, Absatz 13), wobei hier die erlebte Rollenaufteilung der beiden Lehrkräfte als eigentliche Ursache der Störung angeführt wird. In diesem Zusammenhang wird die Fachlehrkraft als „*derjenige der fachlich angesprochen wurde*“ (ebd.) beschrieben, während die Rolle der Sonderpädagog\*innen als „*Oma oder Opa zu denen man halt kommt wenn man Probleme hat*“ (ebd.) bzw. an anderer Stelle auch als „*Assistenzkraft*“ (GD2\_KH1\_191017\_1800, Absatz 30) umrissen wird. Durch die Bearbeitung von Schüler\*innenproblemen komme es dann in einem durch eine Fachlehrkraft verantworteten Unterricht zu Störungen durch die Sonderpädagogin.

In Abgrenzung zu diesem beschriebenen Rollenmuster wird an anderen Stellen ein erlebtes, alternatives Rollenmuster positiv hervorgehoben, das die Rolle der Sonderpädagog\*in eher in einer fachlich-unterrichtlichen Differenzierungspraxis verortet und ausformuliert:

*„Bei einer Lehrerin und bei der einen Sonderpädagogin da hat das super funktioniert, das war so ich sag mal Bilderbuch-Inklusionsunterricht, die waren zusammen, oder getrennt, die Schüler haben eigene Arbeitszettel bekommen, dass sie mit den Experimenten mitarbeiten konnten aber trotzdem auf ihrem Niveau die halt auswerten konnten.“ (GD2\_KH1\_131017\_1400, Absatz 13)*

Der Fokus wird in dieser Argumentationslinie auf die unterrichtliche Differenzierungstätigkeit der Sonderpädagogin für bestimmte Schüler\*innen, die „*auf ihrem Niveau*“ (ebd.) arbeiten, bzw. auf die Differenzierung für „*die Schwachen*“ (GD2\_KH1\_191017\_1800, Absatz 31) gelegt. Während die Zuschreibung der Rollen und Zuständigkeiten für die Regelschullehrkraft und die Sonderpädagog\*in in einigen Codings unklar bleibt, werden in anderen Codings die erlebten bzw. auch geforderten Rollen und Zuständigkeiten für eine spezifische Differenzierungspraxis deutlich zugeschrieben (vgl. GD2\_KH1\_191017\_1600, Absatz 82; GD2\_KH1\_191017\_1800, Absatz 31). Diese wird als unterrichtliche

Differenzierungspraxis für bestimmte Schüler\*innen durch die Sonderpädagogin mit dem Hinweis auf die fehlende eigene Expertise („dann wär ich total verloren“ (GD2\_KH1\_191017\_1600, Absatz 82)) positiv von den Studierenden eingeordnet. An anderer Stelle kann über die negative Einschätzung der fehlenden Unterstützung für bestimmte Schüler\*innen durch die Sonderpädagogin auf eine dementsprechende Einordnung der Rolle und Zuständigkeit der Sonderpädagog\*in durch die Studierenden geschlossen werden (GD2\_KH1\_191017\_1800, Absatz 31).

Ein weiteres Rollenmuster für Sonderpädagog\*innen wird mit einer größeren unterrichtlichen (Teil-) Zuständigkeit und der Beschreibung geteilter Verantwortung für den Unterricht diskutiert:

*„Bei mir fand ich das echt interessant weil es gab halt zwei Sonderpädagogen, und die sind halt auch irgendwie (.) die haben beide mit den anderen Lehrern halt super kooperiert, aber halt schon da waren schon Unterschiede. also die eine zum Beispiel, okay die war auch sehr (.) ja jetzt nicht dominant, aber sehr autoritär, oder wie man das ausdrücken kann, ähm ja. und die da hatte ich das Gefühl die werden von den Schülern oder die wird von den Schülern mehr respektiert als die eigentliche Deutschlehrerin, und da war dann manchmal nicht so ganz klar wer jetzt so den Unterricht macht, also weil das halt so gut aufgeteilt war, dass es nicht aufgefallen ist wer jetzt da der (.) die Sonderpädagogin oder die eigentliche Deutschlehrerin ist, und dann gab's wieder eine (.) bei der anderen, die hat Mathe gemacht, und da war das dann oft so zeitlich aufgeteilt. also die hat dann den Einstieg gemacht, irgend n Spiel mit denen gespielt, und dann hat der Mathelehrer weiter gemacht, und die ist dann manchmal auch wenn ein neues Thema eingeführt wurde mit den I-Kindern rausgegangen um das nochmal einzuarbeiten, aber sonst muss ich sagen haben die gut auch miteinander dann so (.) geredet, oder oft halt auch (.) ja. also die hatten beide dasselbe Ziel im Auge so. //?f: ja// in den Schüler und sind sich nicht gegenseitig in den Rücken gefallen oder irgendwie so was.“ (GD2\_KH1\_191017\_1600, Absatz 59)*

Die Zuständigkeit der Sonderpädagog\*innen wird in diesen Fällen nicht (nur) für bestimmte Schüler\*innen gesehen, sondern auf eine (Teil-)Verantwortung für den Unterricht der Gesamtlerngruppe erweitert (vgl. auch GD2\_KH1\_010218\_1600, Absatz 14). Diesem als Präsenz, Autorität oder auch Dominanz beschriebene Agieren der Sonderpädagog\*innen für die Gesamtlerngruppe wird ein wahrgenommener Respekt bzw. die Akzeptanz durch die Lerngruppe bescheinigt. Die erlebte unterrichtliche (Teil-)Verantwortung durch die Sonderpädagog\*innen („die hat dann den Einstieg gemacht“ (GD2\_KH1\_191017\_1600, Absatz 59))

bewerten die Studierenden durchweg positiv in Hinblick auf die Anerkennung der Sonderpädagog\*innen durch die Schüler\*innen der Gesamtlerngruppe. In diesem Rahmen wird auch eine äußere Differenzierungsmaßnahme („*wenn ein neues Thema eingeführt wurde mit den I-Kindern rausgegangen*“ (ebd.)) vor dem Hintergrund der erlebten Kooperationserfahrungen positiv gewertet.

In der Beschreibung der (gemeinsamen) Verantwortung für bestimmte Aufgaben oder auch einer getrennten, fachlich-unterrichtlichen Differenzierungspraxis der unterschiedlichen Akteur\*innen im Unterricht wird in allen Codings eine erlebte Absprache untereinander positiv hervorgehoben (GD2\_KH1\_131017\_1400, Absatz 13; GD2\_KH1\_010218\_1600, Absatz 14; GD2\_KH1\_020218\_1400, Absatz 6; GD2\_KH1\_020218\_1400, Absatz 19). Die Studierenden erkennen in dieser Absprache der Akteur\*innen die Möglichkeit der differenzierten Förderung einer heterogenen Lerngruppe bzw. einzelner Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf, teils auch in äußerer Differenzierung. Eine über Absprachen hinausgehende gemeinsame Zielorientierung der Akteur\*innen wird dagegen nur in zwei Codings angesprochen (vgl. GD2\_KH1\_191017\_1600, Absatz 59; GD2\_KH1\_010218\_1600, Absatz 14). Diese Codings beschreiben einen durch die Akteur\*innen gemeinsam verantworteten Unterricht für eine heterogene Lerngruppe.

Interessant in Hinblick auf die studentische Diskussion der unterschiedlichen Formen der Kooperation zwischen den Akteur\*innen scheinen die in dieser Kategorie dargestellten Möglichkeiten und auch Grenzen der inneren und äußeren Differenzierungen für Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf zu sein. Diese scheinen einen Einfluss auf die Wahrnehmung und Einordnung der Formen der Zusammenarbeit der Akteur\*innen zu haben. Studierende erleben in der schulischen Praxis unterschiedliche unterrichtliche Konzepte der Förderung und des (Fach-)Unterrichts. Mit dem Erleben eines gleichschrittigen, zielgleichen Frontalunterrichts machen sie die Erfahrung, dass Schüler\*innen, die diesem unterrichtlichen Leistungsanspruch nicht gerecht werden, keine Beachtung finden bzw. den Unterricht stören und deshalb über äußere Differenzierungsmaßnahmen unterrichtet bzw. gefördert werden müssen. Diese formulierte Notwendigkeit der äußeren Differenzierung steht häufig in Zusammenhang mit der Beschreibung von Kooperationsformen der verschiedenen Akteur\*innen auf niedrigem Niveau bzw. der Beschreibung eines parallelen Agierens. In geöffneten Unterrichtsformaten werden dagegen Formen der inneren Differenzierung

(teilweise für alle Schüler\*innen) beobachtet, die weitgehend mit einem höheren Niveau der Kooperation (Koordination bzw. auch Ko-Konstruktion) zwischen den Akteur\*innen beschrieben werden.

### 8.2.3.2 Überzeugungen von Studierenden auf sachbezogener Ebene

In der Auseinandersetzung mit der Anwesenheit bzw. Kooperation von Lehrkräften und auch weiteren Akteur\*innen auf einer sachbezogenen Ebene des Unterrichts wurden drei Argumentationslinien der Studierenden aufgezeigt: entweder beziehen sie sich auf den Umgang mit Unterrichtsstörungen, auf den Umgang mit einer wahrgenommenen heterogenen Schülerschaft im Allgemeinen oder aber auf den speziellen Umgang mit Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf in Abgrenzung zur Gesamtlerngruppe. Darüber hinaus diskutieren die Studierenden übergreifend die Rollen und Zuständigkeiten (vor allem der Sonderpädagog\*innen) auf einer sachbezogenen Ebene des inklusiven Unterrichts.

In Bezug auf die Thematisierung von Unterrichtsstörungen kann bei den Studierenden auf breiter Ebene die Überzeugung nachgewiesen werden, dass sich **Störungen des Unterrichts über die Anwesenheit mehrerer Akteur\*innen im Unterricht bearbeiten bzw. verhindern lassen**<sup>82</sup>. Im Rahmen einer solchen Überzeugung wird die Kooperation der Akteur\*innen auf die **Anwesenheit mehrerer Personen im Unterricht zur verstärkten Aufsicht der Schüler\*innen bzw. zur Separierung einzelner Schüler\*innen durch äußere Differenzierung** reduziert. Die Störungen werden in Teilen Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf zugesprochen, an vielen Stellen jedoch nicht in Hinblick auf bestimmte Schüler\*innengruppen spezifiziert. Es wird lediglich ein Schüler\*innenverhalten beschrieben, das den (häufig implizit gesetzten) Unterrichtsrahmen nach Ansicht der Studierenden sprengt. Alle Codings im Bereich

---

<sup>82</sup> Vgl. GD2\_KH1\_131017\_1400, Absatz 4; GD2\_KH1\_131017\_1400, Absatz 18; GD2\_KH1\_191017\_1800, Absatz 10; GD2\_KH1\_191017\_1600, Absatz 11; GD2\_KH1\_191017\_1800, Absatz 13; GD2\_KH1\_191017\_1800, Absatz 17; GD2\_KH1\_010218\_1600, Absatz 67; GD2\_KH1\_010218\_1600, Absatz 69; GD2\_KH1\_191017\_1600, Absatz 11; GD2\_KH1\_191017\_1800, Absatz 17; GD2\_KH1\_131017\_1400, Absatz 8; GD2\_KH1\_131017\_1400, Absatz 8; GD2\_KH1\_191017\_1600, Absatz 11; GD2\_KH1\_191017\_1800, Absatz 17; GD2\_KH1\_010218\_1600, Absatz 69; GD2\_KH1\_191017\_1800, Absatz 17.

des Umgangs mit Unterrichtsstörungen beschreiben und werten Störungen entlang des impliziten Bildes eines **zielgleichen und gleichschrittigen Unterrichts, der durch eine Fachlehrkraft geführt wird**. Dieses implizit vermittelte Muster von Unterricht lässt auf eine entsprechende Überzeugung der Studierenden in Hinblick auf die schulische Unterrichtspraxis schließen. Aus dieser (impliziten) Rahmung heraus werden **Abweichungen hiervon als Störungen definiert, die über Aufsicht bzw. Intervention mehrerer Lehrkräfte und weiterer Akteur\*innen unterbunden werden sollten**, so die Überzeugung der Studierenden.

Mit Blick auf die Diskussion der Studierenden um den Umgang mit einer heterogenen Schülerschaft im Allgemeinen wird die Überzeugung deutlich, dass die **Anwesenheit mehrerer Lehrkräfte bzw. auch weiterer Akteur\*innen im Unterricht positive Auswirkungen für alle Schüler\*innen der Lerngruppe** hat<sup>83</sup> bzw. notwendig ist, da einzelne Schüler\*innen einen erhöhten Hilfe- und Unterstützungsbedarf im allgemeinen Unterricht zeigen<sup>84</sup>, die eine einzelne Lehrkraft überlasten<sup>85</sup>. In Bezug auf den unterrichtlichen Umgang mit einer heterogenen Schülerschaft wird **mit Verweis auf die in diesem Zusammenhang erlebten geöffneten Unterrichtsformate die Überzeugung deutlich, dass ein solcher geöffneter Unterricht zwingend auf die Anwesenheit (und Kooperation) mehrerer Akteur\*innen angewiesen ist**<sup>86</sup>. In diesem Zusammenhang wird die Notwendigkeit der Anwesenheit mehrerer Akteur\*innen im Unterricht **nicht aus der Figur der Störung eines gleichschrittigen Unterrichts, sondern aus dem Argument des unterschiedlichen Hilfe- und Unterstützungsbedarfs von Schüler\*innen im Rahmen der individuellen Förderung** formuliert.

Innerhalb der dritten Argumentationslinie zeigen die Studierenden mit Blick auf den Umgang mit Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf in Abgrenzung zur Gesamtlerngruppe die **Überzeugung, dass ebendiese Schüler\*innen einen erhöhten Bedarf an Unterstützung und Aufmerksamkeit**

---

<sup>83</sup> Vgl. GD2\_KH1\_191017\_1600, Absatz 84; GD2\_KH1\_010218\_1600, Absatz 8.

<sup>84</sup> Vgl. z.B. GD2\_KH1\_191017\_1800, Absatz 32; GD2\_KH1\_191017\_1800, Absatz 49; GD2\_KH1\_010218\_1600, Absatz 3.

<sup>85</sup> Vgl. GD2\_KH1\_191017\_1800, Absatz 62; GD2\_KH1\_191017\_1600, Absatz 85.

<sup>86</sup> Vgl. GD2\_KH1\_191017\_1800, Absatz 44; GD2\_KH1\_010218\_1600, Absatz 30; GD2\_KH1\_020218\_1400, Absatz 19; GD2\_KH1\_010218\_1600, Absatz 7; GD2\_KH1\_020218\_1400, Absatz 18; GD2\_KH1\_010218\_1600, Absatz 60; GD2\_KH1\_010218\_1600, Absatz 63.

**aufweisen, welcher einen geregelten Ablauf eines allgemeinen zielgleichen und gleichschrittigen Unterrichts durch eine einzelne Lehrkraft unmöglich macht.** Der unterstellte Hilfe- und Unterstützungsbedarf für Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf muss nach Überzeugung der Studierenden **über die Anwesenheit mehrerer Akteur\*innen im Unterricht bzw. auch über Maßnahmen äußerer Differenzierung abgedeckt** werden. Dabei lässt sich in verschiedenen Codings die Überzeugung einer klaren Aufgaben- und Verantwortungsteilung entlang einer Differenzkategorie Behinderung bzw. sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf ausmachen, während dies in anderen Codings unklar bleibt. In den Argumentationsmustern der Studierenden auf dieser dritten Argumentationslinie (spezieller Umgang mit Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf) lassen sich drei unterschiedliche, in Teilen auch überlappende Überzeugungsmuster erkennen. Demnach sind Studierende der **Überzeugung, dass über äußere Differenzierung dieser Schüler\*innengruppe Unterrichtsstörungen (in einem gleichschrittigen Unterricht) vermieden werden können**<sup>87</sup>. Zudem wird die **Überzeugung deutlich, dass über eine äußere Differenzierung eine gezielte individuelle Förderung der Schüler\*innen möglich wird, die dem formulierten Leistungsanspruch des gleichschrittigen Unterrichts nicht gerecht werden können**<sup>88</sup>. Und schließlich wird – teils in Kontrast zu den ersten beiden – die **Überzeugung deutlich, dass eine durchgängige äußere Differenzierung für Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf zu einer Teilung der Klasse in (mindestens zwei) Gruppen führt**<sup>89</sup>.

Aus den kategorisierten Beschreibungen und Bewertungen der im Praktikum erlebten Rollen und Zuständigkeiten der einzelnen Akteur\*innen lassen sich unterschiedliche Überzeugungen von Studierenden ableiten. Zentral diskutiert wird hier vor allem die Rolle und Zuständigkeit der Sonderpädagog\*innen. So wird

---

<sup>87</sup> Vgl. GD2\_KH1\_191017\_1800, Absatz 14; GD2\_KH1\_131017\_1400, Absatz 5; GD2\_KH1\_191017\_1600, Absatz 5; GD2\_KH1\_191017\_1600, Absatz 6; GD2\_KH1\_191017\_1600, Absatz 7; GD2\_KH1\_191017\_1800, Absatz 15; GD2\_KH1\_191017\_1800, Absatz 36.

<sup>88</sup> Vgl. GD2\_KH1\_131017\_1400, Absatz 39; GD2\_KH1\_191017\_1600, Absatz 12; GD2\_KH1\_191017\_1600, Absatz 86; GD2\_KH1\_191017\_1800, Absatz 36; GD2\_KH1\_191017\_1800, Absatz 83-85; GD2\_KH1\_010218\_1600, Absatz 5; GD2\_KH1\_010218\_1600, Absatz 6; GD2\_KH1\_010218\_1600, Absatz 1.

<sup>89</sup> GD2\_KH1\_131017\_1400, Absatz 5; GD2\_KH1\_191017\_1600, Absatz 12; GD2\_KH1\_191017\_1800, Absatz 16.

erstens aus den Erfahrungen des Unterrichts in der Praxisphase eine **Überzeugung deutlich, dass die Sonderpädagog\*in den durch eine Fachlehrkraft verantworteten Unterricht stört bzw. in das „Hoheitsgebiet“ Unterricht der Fachlehrkraft eingreift**<sup>90</sup>. In weiteren Codings wird dagegen die **Überzeugung erkennbar, dass den Sonderpädagog\*innen die Rolle der unterrichtlichen Differenzierung für bestimmte Schüler\*innen (überwiegend für Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf) zukommt**, die dem allgemeinen Leistungsanspruch nicht gerecht werden können<sup>91</sup>. Demgegenüber wird in anderen Codings eine **Überzeugung von Studierenden deutlich, dass eine in der Praxisphase erlebte (Teil-)Verantwortung von Sonderpädagog\*innen für den Unterricht der Gesamtlerngruppe zu einer Anerkennung der Sonderpädagog\*innen durch alle Schüler\*innen der Lerngruppe führt**<sup>92</sup> bzw. umgekehrt bei eingeschränkter Zuständigkeit der Sonderpädagog\*in für nur bestimmte Schüler\*innen die Anerkennung durch die Gesamtlerngruppe ausbleibt oder aber die Autorität der Sonderpädagog\*in nicht anerkannt wird<sup>93</sup>. In Zusammenhang mit dieser geteilten Verantwortung der anwesenden Akteur\*innen wird **über die positive Wertung der Formen des geöffneten Unterrichts die Überzeugung von Studierenden erkennbar, dass diese Formen eine geteilte Verantwortung der Akteur\*innen für den Unterricht und eine gleichberechtigte Anerkennung der Akteur\*innen durch die Lerngruppe fördern**<sup>94</sup>. Insgesamt zeigt sich, dass die Überzeugungen zu den Rollen und Zuständigkeiten von Sonderpädagog\*innen in einem engen Zusammenhang zu den erlebten Rahmenbedingungen und unterrichtlichen Strukturen in der Praxisphase stehen und überwiegend an den erlebten Formen des Unterrichts gebrochen werden. **So führt die Erfahrung eines gleichschrittigen, zielgleichen (Frontal-) Unterrichts in der Praxisphase bei Studierenden eher zu der Überzeugung, dass Sonderpädagog\*innen in äußerer Differenzierung die Schüler\*innen**

---

<sup>90</sup> Vgl. GD2\_KH1\_131017\_1400, Absatz 8; GD2\_KH1\_131017\_1400, Absatz 13.

<sup>91</sup> Vgl. GD2\_KH1\_131017\_1400, Absatz 13; GD2\_KH1\_191017\_1600, Absatz 82; GD2\_KH1\_191017\_1800, Absatz 31.

<sup>92</sup> Vgl. GD2\_KH1\_191017\_1600, Absatz 59; GD2\_KH1\_010218\_1600, Absatz 14 GD2\_KH1\_191017\_1800, Absatz 18.

<sup>93</sup> Vgl. GD2\_KH1\_010218\_1600, Absatz 13; GD2\_KH1\_131017\_1400, Absatz 13.

<sup>94</sup> Vgl. GD2\_KH1\_020218\_1400, Absatz 8; GD2\_KH1\_020218\_1400, Absatz 9; GD2\_KH1\_010218\_1600, Absatz 60; GD2\_KH1\_010218\_1600, Absatz 60; GD2\_KH1\_020218\_1400, Absatz 52.

**betreuen, die dem damit verbundenen Leistungsanspruch nicht gerecht werden. Dagegen führt die Erfahrung von Formen geöffneten Unterrichts zu der Überzeugung, dass Sonderpädagog\*innen über ein (Teil-)Verantwortung für den Unterricht Anerkennung in der Gesamtlerngruppe erhalten.**

Insgesamt lässt sich in der Gesamtschau der Ebene des Sachbezugs zum EZ 2 hinter vielen Aussagen der Studierenden das implizite Idealbild eines gleichschrittigen Frontalunterrichts erkennen, welcher durch Unterrichtsstörungen bzw. die Bedürfnisse einer heterogenen Schülerschaft allgemein oder die Bedürfnisse einzelner Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf, die der Zielvorstellung und dem Leistungsanspruch dieses Unterrichts nicht gerecht werden, in seinem Ablauf gefährdet wird. Zusammenfassend lässt sich damit in der überwiegenden Anzahl der Argumentationen die **Überzeugung von Studierenden erkennen, dass das Ziel der Anwesenheit mehrerer Akteur\*innen in einer Aufrechterhaltung eines durch eine (Fach-)Lehrkraft geführten, zielgleichen und gleichschrittigen Unterrichts liegt.** Die Aufrechterhaltung dieses Unterrichts rechtfertigt auch äußere Differenzierung bzw. Separierung von Schüler\*innen, die diesem Leistungsanspruch des Unterrichts nicht gerecht werden. Die Kooperation der Akteur\*innen wird damit auf die parallele Anwesenheit mehrerer Personen im Unterricht reduziert, die das implizite Ziel der Aufrechterhaltung des überwiegend zielgleichen und gleichschrittigen Unterrichts für eine Gesamtlerngruppe ermöglichen sollen.

Abzuheben von diesen Überzeugungen eines gleichschrittigen und zielgleichen Unterrichts sind Überzeugungen, die sich aus den Erfahrungen von Formen des geöffneten Unterrichts und der damit in Zusammenhang stehenden Anwesenheit mehrerer Akteur\*innen und ihren zugeschriebenen Rollen und Zuständigkeiten bzw. ihrer Kooperation ergeben. In den entsprechenden Codings argumentieren die Studierenden die **Notwendigkeit der Anwesenheit (und auch Kooperation) mehrerer Akteur\*innen im Unterricht aus der Figur der individuellen Förderung.** Aus den in diesem Zusammenhang feststellbaren positiven Wertungen der erlebten gemeinsamen Verantwortungsübernahme der Akteur\*innen lässt sich die Überzeugung herleiten, dass ebendiese geteilte Verantwortung zu einer gleichberechtigten Anerkennung der Akteur\*innen durch die Lerngruppe führt.

## 8.2.4 Institutionelle Ebene der Kooperation zum EZ 2

In die Hauptkategorie der institutionellen Ebene der Kooperation fallen Aussagen zu den institutionellen Rahmenbedingungen und Strukturen für die Kooperation in inklusiven Kontexten.

### 8.2.4.1 Aussagen von Studierenden zur institutionellen Ebene der Kooperation zum EZ 2

Die Verteilung der Codings zeigt sich auf dieser Ebene folgendermaßen:

Kategorie	Anzahl
Persönlicher Bezug	
- Mit Erfahrungsbezug	8
- Ohne Erfahrungsbezug	0
Lehrkräfte allgemein	
- Mit Erfahrungsbezug	26
- Ohne Erfahrungsbezug	1

Tabelle 15: Quantitative Verteilung der Codings zur institutionellen Ebene der Kooperation zum EZ 2

In rein quantitativer Hinsicht wird bereits deutlich, dass die Studierenden in den Diskussionen zum EZ 2 im Vergleich zu den bereits aufgeführten Ebenen in einem geringeren Umfang auf die strukturelle Ebene zu sprechen kommen. Zudem wird deutlich, dass sie sich eher auf eine allgemeine Ebene (27 Codings) beziehen und weniger einen persönlichen Bezug (8 Codings) anführen. Dies ist vor dem Hintergrund der inhaltlichen Ausgestaltung der hier fokussierten Ebene – die institutionellen Rahmenbedingungen und Strukturen der Schule – nicht überraschend. Die Studierenden bekommen über ihr fünfwöchiges Praktikum hinweg eher einen (ersten) Einblick in unterrichtliche Klassenstrukturen und beziehen sich, wie bereits gezeigt werden konnte, in der Diskussion weitgehend auf diese Erfahrungen. Einblicke in institutionelle Strukturen dagegen sind für das Praktikum nicht verbindlich angelegt und ergeben sich eher zufällig bzw. sind abhängig von der aktuellen Klassensituation und Situation der Lehrkräfte, die die Studierenden betreuen.

In der nun folgenden Darstellung der Daten werden zunächst die Aussagen der Kategorie *Lehrkräfte allgemein* in den Mittelpunkt gestellt. Codings mit einem persönlichen Bezug werden in diese Darstellung integriert und falls relevant entsprechend benannt. Auf eine getrennte Darstellung der beiden Ebenen wird an dieser Stelle verzichtet, da dies mit Blick auf die Daten keine differenziertere Klärung ermöglichen würde.

Ein erster überblicksartiger Zugriff auf die Daten der institutionellen Ebene macht deutlich, dass sich die Codings mehr oder weniger stark in zwei Erfahrungsmuster kategorisieren lassen. Auf der einen Seite berichten Studierende von Erfahrungen schulischer Strukturen und Rahmenbedingungen, die von einem Mangel an personalen Ressourcen und fehlenden Kooperationsmöglichkeiten geprägt sind (vgl. z.B. GD2\_KH1\_010218\_1600, Absatz 13). Auf der anderen Seite werden in anderen Erfahrungsberichten von Studierenden gut ausgebaute Kooperationsstrukturen auf Schul- und Klassenebene zur Sprache gebracht (vgl. z.B. GD2\_KH1\_131017\_1400, Absatz 16). Beide Muster erfahren eine entsprechende Bewertung durch die Studierenden, wobei durchweg die Anwesenheit mehrerer Akteur\*innen in der Klasse bzw. im Unterricht von den Studierenden positiv und umgekehrt das Fehlen bzw. der Mangel an speziell sonderpädagogischem Personal negativ gewertet wird (eine entsprechende empirische Belegung erfolgt im weiteren Verlauf der Darstellung). Anzumerken ist an dieser Stelle allerdings, dass selbst die positiv erlebten und auch positiv bewerteten Personalsituationen in der Praxisphase im Nachhinein als unrealistisch für die schulische Praxis eingestuft werden:

*„Nur ich hab irgendwie so die Perspektive dass es ja in den wenigsten Schulen so ist. dass so viele Sonderpädagogen da sind. also ich hab die Perspektive meiner Mutter, die ist an ner sechsjährigen Schule, neu im Endeffekt die haben jetzt glaub ich bis zur achten Klasse, die werden ne Oberstufe haben, und die haben ne halbe Sonderpädagogenstelle. //?f: oh.// und das ist so die Perspektive die ich quasi mehr von Schule habe, so (.) die sagt halt auch immer so zu mir spaßeshalber ja bisher warst du ja im Paradies, lern mal das echte Leben kennen, ((TeilnehmerInnen lachen zögerlich)) und das ist bei uns halt überall so. es gibt keine zwei Sonderpädagogen. da ist ganz selten mal einer überhaupt in der Klasse, normalerweise sind die auch nie in den Klassen, und das ist mehr so das wo ich dann so persönlich n bisschen mehr Angst auch vor habe, dass das halt eher vorkommt, und ähm (.) dass man da irgendwie gar nicht drauf vorbereitet wird. weil ich mein wie sollte man's auch, das Ideal ist natürlich so.“  
(GD2\_KH1\_191017\_1600, Absatz 78)*

Eine in der Praxisphase positiv erlebte personelle Ressourcenausstattung und ggf. auch Kooperation von Akteur\*innen (die in diesem Coding allerdings nicht konkreter benannt wird, sondern vage bleibt) wird als Ausnahmesituation im Vergleich zu einer antizipierten allgemeinen Schulstruktur dargestellt, in der personelle Ressourcen generell fehlen. Die an dieser Stelle nicht näher umrissenen (personellen) Strukturen im Praktikum werden als „Paradies“ (ebd.) bezeichnet, „das echte Leben“ (ebd.) wird zu dieser Einordnung in Kontrast gesetzt. In diesem „echten Leben“ (ebd.), in dieser antizipierten schulischen Realität gibt es demnach keine zwei Sonderpädagog\*innen, „da ist ganz selten mal einer überhaupt in der Klasse“ (ebd.). Belegt und unterstrichen wird diese persönliche Einschätzung zudem mit den Erfahrungen der Mutter, die selbst in einer Schule arbeitet. Die Studentin kritisiert die universitäre Thematisierung eines Ideals an Kooperation und mahnt eine fehlende Vorbereitung auf die Mangelsituation der schulischen Praxis im Rahmen des Studiums an.

Die beiden oben bereits aufgeworfenen Erfahrungsmuster sollen nun systematisch über die Kategorien weiter geklärt werden. Die Sub-Sub-Sub-Kategorie *Institutionellen Ebene – allgemein – mit Erfahrungsbezug* umfasst insgesamt 26 Codings, wovon 7 Codings als neutral kategorisiert wurden. Die bewerteten Codings (19) konnten – wieder mit Bezug zu EZ 1- deduktiv-induktiv weiter in *Ressource Personal* (7) und *Strukturen/Rahmenbedingungen* (12) differenziert werden.

Unter die deduktiv-induktive Kategorie *Ressource Personal* fallen Aussagen, die die in der Praxisphase erfahrenen (fehlenden) Personalressourcen auf einer institutionellen Ebene beschreiben und bewerten. Die beiden bereits oben beschriebenen Erfahrungsmuster kommen an dieser Stelle zum Tragen und werden damit empirisch belegt und nachvollziehbar gemacht. So zeigt sich in den Codings auf der einen Seite die Erfahrung, dass die für nötig erachteten personellen Ressourcen auf der institutionellen Ebene nicht vorhanden sind:

„Da muss viel mehr v- viel mehr passieren also, gerade so an Hauptschule oder so und ich will gar nicht wissen was dann an Förderschulen los ist also wenn die da wirklich mit 25 Kindern sitzen und (.) die haben keine Kräfte. und die sind dann vielleicht auch noch körperlich eingeschränkt oder was.“ (GD2\_KH1\_131017\_1400, Absatz 8)

Diese in der schulischen Praxis wahrgenommenen fehlenden personellen Ressourcen werden auch als „schwierig“ (GD2\_KH1\_131017\_1400, Absatz 18) oder

als „Zumutung“ (GD2\_KH1\_191017\_1800, Absatz 72) bewertet. Gefordert wird von den Studierenden in diesem Zusammenhang eine nicht näher spezifizierte „Zweitkraft (...) die vielleicht n bisschen mehr Ahnung hat“ (ebd.) bzw. generell „viel mehr Leute“ (GD2\_KH1\_131017\_1400, Absatz 28), um die schulisch-unterrichtliche Situation zu bewältigen. Wie bereits oben angedeutet (vgl. GD2\_KH1\_191017\_1600, Absatz 78), wird diese Forderung aber auch in diesem Coding als „absolut unrealistisch“ (ebd.) abgetan.

Demgegenüber scheinen die Erfahrungen von personellen Ressourcen in anderen institutionellen Rahmungen den gerade beschriebenen entgegengesetzt zu sein:

*„Also ich war ja auf der Montessori Schule, und ähm (.) da haben die ja Luxus an der Personal. kann man einfach so sagen also die haben sind äh drei Lehrer, in der Klasse, und dann hatten die dazu noch zwei (.) beziehungsweise drei Schulbegleiter von denen sich halt zwei ein Kind geteilt haben. also es waren immer zwei Schulbegleiter in der Klasse, ähm (.) und da war's halt ähm die hatten halt nen großes Team teilweise waren auch wirklich alle zusammen, dann in der Klasse, nicht oft aber manchmal.“ (GD2\_KH1\_020218\_1400, Absatz 4)*

Diese Beschreibung umfassender Personalressourcen für die Klasse wird auch in weiteren Codings vorgenommen (GD2\_KH1\_131017\_1400, Absatz 16; GD2\_KH1\_191017\_1600, Absatz 78) und dabei beispielsweise in einen finanziellen Rahmen eingeordnet: „also Geld spielt da glaub ich einfach wirklich ne ganz entscheidende Rolle“ (GD2\_KH1\_131017\_1400, Absatz 120–122). Auch die Beschreibung ausreichender Personalressourcen wird damit letztlich als besondere Ausnahmesituation („Geld“ (ebd.); „Luxus“ (GD2\_KH1\_020218\_1400, Absatz 4) oder gar „Paradies“ (GD2\_KH1\_191017\_1600, Absatz 78 )) eingeordnet.

Die deduktiv-induktive Kategorie **Strukturen/Rahmenbedingungen** beinhaltet Aussagen, die die erlebten institutionellen Strukturen und Rahmenbedingungen von Kooperation bzw. der Anwesenheit mehrerer Akteur\*innen in einer Lerngruppe in der Praxisphase beschreiben und bewerten. Auch hier zeigt sich eine ähnliche Zweiteilung in den Erfahrungsmustern der Studierenden. Kritisiert werden einerseits fehlende strukturelle Anpassungen an neue unterrichtliche Situationen:

*„Ich hab immer das Gefühl so da wird jetzt n Inklusionskind irgendwie in die Klasse gesetzt, n Förderschullehrer //Af: ja// und so nach dem Motto*

*macht mal. //Af: ja// und eigentlich hat niemand mal (.) überlegt was müssen wir denn ändern, weil ist ja klar dass man was ändern muss wenn sich diese ganze (.) Lerngruppe auch ändert also.“ (GD2\_KH1\_191017\_1800, Absatz 82)*

Neben dieser Einschätzung einer fehlenden Anpassung konkreter schulisch-unterrichtlicher Strukturen werden auch die fehlenden strukturellen Rahmensetzungen auf der Systemebene kritisiert („und das ist halt schon interessant zu sehen, dass es halt (.) aufjetzt ner höher gelegenen Ebene da noch gar keine Absprache oder so im Team gibt“ (GD2\_KH1\_131017\_1400, Absatz 147)) (vgl. auch GD2\_KH1\_131017\_1400, Absatz 16).

Zudem werden die Erfahrungen fehlender bzw. misslingender Zusammenarbeit an mehreren Stellen nochmal spezifischer in Hinblick auf die Leitungsverantwortung hinterfragt:

*„Was ich mir halt manchmal irgendwie gewünscht habe, auch wenn ich von den anderen die an meinem Gymnasium, also wir waren halt durchgängig von der Fünften bis zur Neunten alle aus diesem Seminar halt in diesen GU-Klassen, dass irgendjemand dieses Team überwacht. weil es gab halt echt also bei mir hat's funktioniert mit den Klassenlehrern und dem Sonderpädagogen, die haben aufeinander Rücksicht genommen, da hat die Klassenlehrerin auch den Schülern manchmal gesagt ihr müsst die Sonderpädagogin, das ist genau so ne Lehrerin, es gab aber auch Klassen (.) da wurde die Sonderpädagogin einfach komplett ignoriert, und teilweise angeblafft vor den Schülern, warum sie denn jetzt wieder in den Differenzierungsraum geht. und da hätte ich mir halt gewünscht, dass jemand dann von oben quasi sagt nee, von wegen //Af: ja// dann bist du halt scheinbar nicht geeignet ne GU-Klasse zu übernehmen. fertig.“ (GD2\_KH1\_131017\_1400, Absatz 148)*

Diese Leitungsverantwortung als Teil der institutionellen Ebene von Kooperation wird auch an anderer Stelle eingefordert (GD2\_KH1\_191017\_1800, Absatz 28).

Trotz der in diesen Codings als unzureichend eingeschätzten institutionellen Rahmenbedingungen werden das persönliche Engagement (GD2\_KH1\_191017\_1800, Absatz 28) bzw. die „*Persönlichkeiten*“ (GD2\_KH1\_191017\_1800, Absatz 28) einzelner Lehrkräfte als Gelingensbedingung für Kooperation eingeordnet.

Auf der anderen Seite werden erlebte institutionelle Rahmenbedingungen beschrieben, in denen gelingende Kooperation und Zusammenarbeit beobachtet wurde. Neben den personellen Strukturen (GD2\_KH1\_020218\_1400, Absatz 7),

die auch als „Doppelspitzen für alle Klassen“ (GD2\_KH1\_020218\_1400, Absatz 5) konkreter umrissen werden, werden weitere Strukturen auf institutioneller Ebene positiv gewertet (vgl. auch GD2\_KH1\_131017\_1400, Absatz 130):

*„Also die hatten diese Teamsitzungen wöchentlich, und es gibt ich weiß nicht in welchen Abständen auch immer, ähm so einen Team-Tag, da treffen sich dann alle, die zu diesem Klassen-Team gehören, und da wird auch kein Unterschied gemacht ob jetzt irgendwie Schulbegleiter oder äh Klassenleitung oder der Sonderpädagoge, der auch in anderen Klassen ähm dabei ist der kommt dann auch, wenn er's irgendwie einrichten kann, das äh ich war da nie @dabei@ aber ähm das klang immer ziemlich cool, also die haben dann immer überlegt, weil wie machen wir's, was habt ihr für Themen, wer kümmert sich um's Essen und so also es war echt so von morgens bis nachmittags, dass die in Ruhe, entspannt, alles irgendwie anbringen konnten was sie hatten man konnte so auch immer Sachen ansprechen, ähm ich glaub auch so der grobe Plan stand irgendwie.“ (GD2\_KH1\_020218\_1400, Absatz 55)*

Hinter diesen erlebten positiven Kooperationserfahrungen werden von den Studierenden spezifische institutionelle Strukturen erkannt, die diese Kooperation auf der Ebene der Akteur\*innen überhaupt erst ermöglichen.

#### 8.2.4.2 Überzeugungen von Studierenden auf institutioneller Ebene

Hinter den beiden herausgearbeiteten Erfahrungsmustern von Studierenden auf der institutionellen Ebene lässt sich über die entsprechende studentische Bewertung der Erfahrungen in der Praxis die gemeinsame **Überzeugung von Studierenden erkennen, dass für inklusive Kontexte schulische und unterrichtliche Strukturen geschaffen werden müssen, in denen mehrere Akteur\*innen in einer Lerngruppe anwesend sind bzw. kooperieren müssen**<sup>95</sup>.

Doch trotz positiv gewerteter Erfahrungen ausreichender personeller Ressourcen wird zusammenfassend **als weiteres Überzeugungsmuster der Studierenden erkennbar, dass ebendiese erlebten ausreichenden personellen Ressourcen**

---

<sup>95</sup> Vgl. GD2\_KH1\_131017\_1400, Absatz 8; GD2\_KH1\_131017\_1400, Absatz 18; GD2\_KH1\_191017\_1800, Absatz 72; GD2\_KH1\_131017\_1400, Absatz 28; GD2\_KH1\_020218\_1400, Absatz 4; GD2\_KH1\_131017\_1400, Absatz 16; GD2\_KH1\_191017\_1600, Absatz 78; GD2\_KH1\_020218\_1400, Absatz 7; GD2\_KH1\_020218\_1400, Absatz 5; GD2\_KH1\_131017\_1400, Absatz 130; GD2\_KH1\_020218\_1400, Absatz 55.

eine **Ausnahmesituation darstellen, die z.B. von der finanziellen Ausstattung abhängt und in der schulischen Realität nicht bzw. nur in wenigen Ausnahmefällen vorzufinden ist**<sup>96</sup>.

In Hinblick auf die institutionellen Rahmenbedingungen zeigt sich die **Überzeugung, dass die für inklusive Kontexte benötigten strukturellen Anpassungen in der Institution nicht oder nur bedingt vorgenommen werden**<sup>97</sup>. In diesem Zusammenhang wird der **Schulleitung eine entscheidende Rolle für das Gelingen bzw. Misslingen von Kooperation** der verantwortlichen Akteur\*innen zugeschrieben<sup>98</sup>.

### 8.2.5 Zusammenfassende Perspektive auf EZ 2

Mit Blick auf den zweiten Erhebungszeitpunkt (EZ 2) kann zunächst einmal übergreifend festgehalten werden, dass sich bisherige Überzeugungen von Studierenden zur Kooperation, die zum EZ 1 nachgewiesen werden konnten, ausdifferenzieren, verändern oder sich darüber hinaus auch neue Überzeugungen entwickeln. Einzelne bereits bestehende Überzeugungsmuster persistieren jedoch auch.

Auf individueller Ebene der Kooperation sind Studierende zum EZ 2 überwiegend mit Bezug auf die eigenen (kooperativen bzw. auch fehlenden kooperativen) Erfahrungen in der Praxisphase in inklusiven Kontexten davon überzeugt, dass **Kooperation bzw. überhaupt die Bereitschaft von Lehrkräften und auch weiteren Akteur\*innen zur Kooperation von zentraler Bedeutung für die Umsetzung inklusiver Bildung** sind. Diese zentrale normative Überzeugung, die bereits zum EZ 1 nachweisbar war, zeigt sich, sowohl bedingt durch negative als auch positive Praxiserfahrungen von Kooperation in inklusiven Kontexten und deren Reflexion, im Vergleich der beiden Erhebungszeitpunkte differenzierter.

So zeigt sich in diesem Zusammenhang die Überzeugung eines Teils der Studierenden, dass **einzelne Lehrkräfte mit den Anforderungen einer heterogenen Lerngruppe überfordert** seien. Hier werden aufbauend auf die Erfahrungen in der Praxisphase sowohl **fehlende Erfahrung als auch fehlende Kompetenz**

---

<sup>96</sup> Vgl. GD2\_KH1\_020218\_1400, Absatz 4; GD2\_KH1\_191017\_1600, Absatz 78.

<sup>97</sup> Vgl. GD2\_KH1\_191017\_1800, Absatz 82; GD2\_KH1\_131017\_1400, Absatz 147; GD2\_KH1\_131017\_1400, Absatz 16.

<sup>98</sup> Vgl. GD2\_KH1\_131017\_1400, Absatz 148; GD2\_KH1\_191017\_1800, Absatz 28.

**von Lehrkräften in Bezug auf einen Unterricht für eine heterogene Lerngruppe** in den Überzeugungen der Studierenden zur **Notwendigkeit** von Kooperation angeführt. Diesbezüglich schlägt sich mit Blick auf die Erfahrungen im Praktikum die Überzeugung von Studierenden nieder, dass **Lehrkräfte in der Praxis nur wenig oder aber keine Bereitschaft zur Kooperation** zeigen. Diese Überzeugung wird sowohl mit Bezug zu Erfahrungen fehlender oder misslingender Kooperation in der Praxisphase deutlich, aber auch trotz persönlich positiver Kooperationserfahrungen für eine allgemeine Schulpraxis jenseits der eigenen Praktikumserfahrungen angeführt. In Bezug auf die eigene Professionalisierung bleibt die Überzeugung bestehen, dass **Kooperation ein zentrales Thema im Studium darstellen wird/muss und innerhalb des Studiums erlernbar** ist.

Mit Blick auf eine interaktionelle Ebene von Kooperation wird deutlich, dass die bereits zum EZ 1 nachweisbare normative Überzeugung von Studierenden, dass eine Interaktion unterschiedlicher Akteur\*innen notwendig erscheint, über die schulischen Praxiserfahrungen weiter differenziert und gefestigt wird. Eine **Interaktion der Akteur\*innen dient demnach dem Informationsaustausch und der Organisation und kann so eine erfolgreiche Gestaltung des Unterrichts ermöglichen**. Besonders mit Bezug zu einem persönlich positiven Erleben von Kooperation in der Praxisphase wird die Überzeugung der Notwendigkeit von Kooperation auf interaktioneller Ebene nochmals gestärkt. Gerade aus der Beschreibung und Bewertung erlebter Interaktionen von Akteur\*innen unterschiedlichen Status wird die Überzeugung von Studierenden deutlich, dass **Kooperation in gleichberechtigten Interaktionen und auf Augenhöhe** erfolgen soll und so gelingen kann. Zudem wird diese Überzeugung der gleichberechtigten Interaktion zwischen den Akteur\*innen durch weitere schulpraktische Erfahrungen ausdifferenziert: die **Interaktionen ermöglichen den Akteur\*innen demnach die Einnahme neuer Perspektiven auf Schüler\*innen** und tragen zur individuellen Förderung von Schüler\*innen bei.

Eine ergänzende bzw. in Teilen auch neue Überzeugung von Studierenden zeigt sich in der Reflexion der erfahrenen Kooperationspraxis bzw. auch im Fehlen ebendieser: **Kooperation gelingt demnach in vertrauensvollen Beziehungen und unter gemeinsam geklärten Zielvorstellungen**. Erfahrungsbezogen wird auch die Überzeugung der Notwendigkeit von Kooperation differenziert in drei Perspektiven begründet: Unterrichtsstörungen, Bedürfnisse einer heterogenen

Lerngruppe und der spezielle Umgang mit Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf. Weitere Akteur\*innen im Unterricht neben der (Fach-)Lehrkraft werden für die Bearbeitung ebendieser beschriebenen unterrichtlichen „Stör“-Bedingungen aufgeführt, wenn es sich um bewertete Praxiserfahrungen handelt bzw. gefordert, wenn die Praxiserfahrungen dies vermissen ließen. Diese **weiteren Akteur\*innen sollen die (Fach-)Lehrkraft in einem zielgleich und gleichschrittig gesetzten Unterricht von ebendiesen „Stör“-Bedingungen entlasten.**

Neben diesem häufig nachzuweisenden Überzeugungsmuster zeigen sich aber auch bei Teilen der Studierenden neue bzw. differenzierte Überzeugungsmuster in Bezug auf Kooperation. So lässt sich zumindest aus den Bewertungen der erlebten Kooperationspraxis für einen Teil der Studierenden die Überzeugungen nachweisen, dass die **Anwesenheit mehrerer Akteur\*innen im Unterricht positive Auswirkungen für alle Schüler\*innen der Gesamtlerngruppe** hat. Weiterhin kann über die bewerteten Unterrichtserfahrungen für Teile der Studierenden eine differenzierte bzw. neue Überzeugung erkannt werden, dass die im Praktikum erlebten **geöffneten Unterrichtsformate auf die Anwesenheit mehrerer Akteur\*innen angewiesen** sind. Die Überzeugung der Notwendigkeit der Anwesenheit mehrerer Akteur\*innen wird hier nicht aus den „Stör“-Bedingungen eines gleichschrittigen und zielgleichen Unterrichts, sondern aus dem Argument eines unterschiedlichen Hilfe- und Unterstützungsbedarfs aller Schüler\*innen im Rahmen der individuellen Förderung formuliert. Deutlich wird hier eine **neue Überzeugungsfigur, die nicht mehr über das Abweichende von einem gleichschrittigen bzw. zielgleichen Unterricht argumentiert, sondern einen allgemeinen Hilfe- und Unterstützungsbedarf von Schüler\*innen in geöffneten Unterrichtsformaten anerkennt.** Auch hier wird aber eher von **paralleler Anwesenheit unterschiedlicher Akteur\*innen** als von (intensiveren Formen von) Kooperation ebendieser Akteur\*innen gesprochen. Weiterhin werden, neben den häufig nachweisbaren Überzeugungen, dass Sonderpädagog\*innen die Bearbeitung der „Stör“-Bedingungen übernehmen sollen, hinter den bewerteten Aussagen einzelner Studierender zur erlebten Praxis eine sich neu entwickelte Überzeugung erkennbar, dass die erlebte **(Teil-)Verantwortung von Sonderpädagog\*innen für den Unterricht einer Gesamtlerngruppe zu einer Anerkennung durch die Gesamtlerngruppe führt und Formen des geöffneten Unterrichts ebendiese (Teil-)Verantwortung – jenseits einer Bearbeitung von „Stör“-Variablen – für Sonderpädagog\*innen ermöglichen.**

Somit zeigen sich über die **Ebene des Sachbezugs** hinweg unterschiedliche, teils auch gegensätzliche Überzeugungen von Studierenden, die sich aus den Praxiserfahrungen an den jeweiligen Praktikumsschulen und den damit verbundenen Lern- und Unterrichtsstrukturen ergeben bzw. durch diese Erfahrungen gefestigt werden. Die Beibehaltung der Überzeugung, dass zusätzliche Akteur\*innen die Lehrkraft von den „Stör“-Bedingungen eines gleichschrittigen und zielgleichen Unterrichts entlasten bzw. die Entwicklung der in Teilen gegenläufigen Überzeugung, dass Sonderpädagog\*innen (Teil-)Verantwortung und Anerkennung in geöffneten Unterrichtsformaten erfahren, scheint den Daten nach von dem jeweiligen Erfahrungsfeld im Praktikum abhängig zu sein. So wird beispielsweise mit Blick auf einen Umgang mit Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf in einem inklusiven Kontext über viele Codings hinweg die Überzeugung von Studierenden erkennbar, dass **Sonderpädagog\*innen diese Förderung als spezielle Aufgabe auch in äußerer Differenzierung** zukommt, da sie die notwendige Expertise hierfür hätten. Zudem wird angeführt, dass der den Argumentationen (implizit) zugrunde gelegte, zielgleiche und gleichschrittige Unterrichtsprozess nur über eine separative Betreuung derjenigen Schüler\*innen aufrechterhalten werden kann, die diesem Leistungsanspruch nicht gerecht werden. Mögliche „Stör“-Bedingungen des **zielgleichen, gleichschrittigen Unterrichts können demnach über äußere Differenzierung bearbeitet bzw. vermieden werden**. In anderen Codings dagegen wird diese spezielle Rollenzuordnung der Akteur\*innen für bestimmte Schüler\*innengruppen bzw. „Stör“-Variablen eher kritisch gesehen oder abgelehnt, da diese der Argumentation der Studierenden folgend **eine Anerkennung der Akteur\*innen durch die Gesamtlerngruppe verhindere bzw. Exklusion für bestimmte Schüler\*innen(gruppen) bedeute**, die dem Leistungsanspruch der Gesamtlerngruppe nicht gerecht würden. Diese Überzeugungsmuster zeigen sich den Daten nach in enger Abhängigkeit von den jeweiligen Erfahrungen im Praxisfeld, besonders von den unterrichtlichen Rahmenbedingungen in der Praxisphase und entwickeln sich häufig kongruent zu diesen.

Die Bewertung der durchlaufenen Praxiserfahrungen kann – wie dargestellt je nach Praxisfeld – zu der Überzeugung führen, dass für inklusive Kontexte, die größtenteils als die bereits dargestellte zusätzliche Anwesenheit von Schüler\*innen definiert werden, die dem zielgleichen und gleichschrittigen Unterrichtsprozess nicht gerecht werden, schulisch-unterrichtliche Strukturen über weitere Akteur\*innen geschaffen werden müssen, um ebendiese zusätzlichen Schüler\*innen

aufzufangen. Dies soll dem Vernehmen von Studierenden mit entsprechenden Praxiserfahrungen nach auf **institutioneller Ebene** über ebensolche unterrichtlichen Strukturen geschehen, in denen mehrere Lehrkräfte und/oder weitere Akteur\*innen anwesend sind, sich jeweils um einzelne Schüler\*innen(gruppen) kümmern bzw. darüber hinaus die Aufgaben auch koordinieren oder auch auf inhaltlich-didaktischer Ebene kooperieren. Auch hier zeigen sich wieder die bereits festgestellten Überzeugungsmuster in Abhängigkeit von der kennengelernten unterrichtlichen Differenzierungspraxis der Praktikumsschule. Über die konkreten Praxiserfahrungen werden Anforderungen, die heterogene Lerngruppen mit sich bringen, zunächst mal in der jeweiligen schulischen Perspektive für Studierende sicht- bzw. erlebbar. Sie führen in der Bewertung der institutionellen Rahmung meist zu einer stark normativ geprägten Überzeugung bei Studierenden, dass entsprechende personelle Strukturen geschaffen werden müssen, um einer heterogenen Lerngruppe gerecht zu werden. Die Ausgestaltung der Differenzierungspraxis durch die eingeforderten Akteur\*innen wird in ihrer Qualität dann – wie dargestellt – von den strukturellen und unterrichtlichen Erfahrungen der Studierenden im Praktikum geprägt.

Umgekehrt hält sich ein Überzeugungsmuster, dass ebendiese **personellen Ressourcen in den aktuellen Strukturen der Institution Schule nicht vorzufinden** sind. Daneben zeigt sich, dass selbst die positiven Erfahrungen in Hinblick auf personelle Ressourcen im Praktikum als Ausnahmesituation gewertet werden. Ebenso hält sich nach der Praxisphase bei vielen Studierenden die Überzeugung, dass die **strukturellen Anpassungen an die veränderte Situation inklusiver Kontexte durch die Institution Schule im Allgemeinen nicht vorgenommen** werden. Eine Differenzierung dieser Überzeugung lässt sich in der vermuteten Verantwortung und Rolle der Schulleitung für die Ausgestaltung der Kooperation erkennen.

Zusammenfassend wird zum EZ 2 in weiten Teilen eine Abhängigkeit der Entwicklung von Überzeugungsmustern bei Studierenden von den konkret erfahrenen schulisch-unterrichtlichen Rahmenbedingungen deutlich. Es konnten unterschiedliche, im Vergleich teils gegensätzliche Überzeugungsmuster aufgezeigt werden, die in einem direkten Zusammenhang mit persönlichen Erfahrungen unterrichtlicher Praxis im Praktikum stehen. Die persönlichen Erfahrungen der unterrichtlichen Strukturen im Praktikum, die sich den Daten nach zwischen den

Polen eines zielgleichen, gleichschrittigen Unterrichts und geöffneten Unterrichtsformaten bewegen, werden von den Studierenden kaum kritisch in Hinblick auf den geforderten Transformationsprozess in Richtung inklusiver Bildung bzw. in Bezug auf Kooperation für inklusive Kontexte hinterfragt, sondern zumeist unkritisch übernommen. Eine solche unkritische Übernahme von Praxiserfahrungen führt in der Folge zu unterschiedlich ausgeprägten Überzeugungen bei den Studierenden in Hinblick auf die Qualität bzw. Intensität der Kooperation von Lehrkräften und auch weiteren Akteur\*innen in Abhängigkeit zum erlebten Praxisfeld. Erst im Vergleich der individuellen Praxiserfahrungen im Rahmen der Gruppendiskussionen werden diese unter Umständen reflektiert und als spannungsreich erkennbar. Unabhängig vom konkreten Erfahrungsfeld wird eine schulisch- unterrichtliche Kooperation zudem weitgehend als parallele Anwesenheit und getrennte Verantwortung unterschiedlicher Akteur\*innen im Unterricht beschrieben. Diese Beschreibung von Kooperation wird nicht theoretisch eingeordnet und reflektiert (z.B. in ein Modell unterschiedlicher Niveaustufen von Kooperation). Die erkennbaren Spannungsverhältnisse in den Überzeugungen der Gruppe der Studierenden bedürfen damit einer systematischen Bearbeitung im Rahmen der Hochschule. Das erworbene Erfahrungswissen sollte im Rahmen der Professionalisierung nicht ungenutzt bleiben, sondern im Rahmen der Diskussion und Einordnung auf einer theoretisch-wissenschaftlicher Ebene gezielt genutzt werden.

#### Zentrale Überzeugungsmuster zur Kooperation von Studierenden zum EZ 2

##### Individuelle Ebene

Kooperation bzw. die Bereitschaft von Lehrkräften zur Kooperation ist von zentraler Bedeutung für die Umsetzung inklusiver Bildung.

Kooperation ist notwendig, da Lehrkräften in der aktuellen Schulpraxis Erfahrung und Kompetenz in Bezug auf Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf bzw. einen Unterricht für eine heterogene Lerngruppe fehlt.

Die Kompetenzen und die Bereitschaft von Lehrkräften zur Umsetzung von Inklusion und Kooperation in der aktuellen Schulpraxis sind gering.

Lehramtsstudierende erwerben im Studium Kompetenzen, die sie für den alleinigen Umgang mit heterogenen Lerngruppen bzw. Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf, aber auch für Kooperation qualifizieren.

## Zentrale Überzeugungsmuster zur Kooperation von Studierenden zum EZ 2

### Interaktionelle Ebene

Eine Interaktion der verschiedenen Akteur\*innen dient dem Informationsaustausch und der Organisation und kann eine erfolgreiche Gestaltung des Unterrichts ermöglichen.

Die Kooperation der Akteur\*innen soll in gleichberechtigten Interaktionen und auf Augenhöhe erfolgen.

Die Kooperation der Akteur\*innen eröffnet neue Perspektiven auf Schüler\*innen.

Kooperation gelingt in vertrauensvollen Beziehungen und unter gemeinsam geklärten Zielvorstellungen.

### Sachbezogene Ebene

Die weiteren Akteur\*innen entlasten die (Fach-)Lehrkraft in einem zielgleich und gleichschrittig ausgerichteten Unterricht von den „Stör“-Bedingungen, wie Unterrichtsstörungen, Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf oder aber Anforderungen der heterogenen Gesamtgruppe.

Eine Entlastung von den „Stör“-Bedingungen des zielgleichen, gleichschrittigen Unterrichts wird durch äußere Differenzierung ermöglicht.

Die Anwesenheit mehrerer Akteur\*innen im Unterricht hat positive Auswirkungen auf alle Schüler\*innen der Gesamtlerngruppe.

Geöffnete Unterrichtsformate sind auf die Anwesenheit von mehreren Akteur\*innen angewiesen, um dem Hilfe- und Unterstützungsbedarf der gesamten Lerngruppe nachzukommen.

Eine (Teil-)Verantwortung von Sonderpädagog\*innen für den Unterricht einer Gesamtlerngruppe führt zu einer Anerkennung durch die Gesamtlerngruppe.

Geöffnete Unterrichtsformate ermöglichen eine (Teil-)Verantwortung von Sonderpädagog\*innen für den Unterricht jenseits der Bearbeitung von „Stör“-Bedingungen.

### Institutionelle Ebene

In der aktuellen Schulpraxis fehlen personelle Ressourcen für Kooperation.

In der Institution Schule werden die strukturellen Anpassungen an die veränderte Situation inklusiver Kontexte nicht vorgenommen.

Tabelle 16: Übersicht zentraler Überzeugungsmuster von Studierenden zur Kooperation zum EZ 2

## 8.3 Darstellung und Analyse der Ergebnisse zum Erhebungszeitpunkt 3 (EZ 3)

Die induktiv-deduktiven Differenzierungen *persönlicher Bezug* bzw. *Lehrkräfte allgemein, mit Erfahrungsbezug* bzw. *ohne Erfahrungsbezug* sowie die Unterscheidung zwischen *bewerteten* und *neutralen* Aussagen, die bereits für EZ 1 und EZ 2 zum Tragen gekommen sind (und hier begründet wurden), werden auch für den vorliegenden dritten Erhebungszeitpunkt (EZ 3) angewandt. Innerhalb dieser Kategorisierung wird – analog zu den beiden anderen Erhebungszeitpunkten – eine weitere Differenzierung induktiv bzw. in Teilen deduktiv-induktiv unter Beachtung der bereits erhobenen induktiven bzw. deduktiv-induktiven Kategorien aus EZ 1 und EZ 2 vorgenommen.

### 8.3.1 Individuelle Ebene der Kooperation zum EZ 3

Die Hauptkategorie der individuellen Ebene wird – wie bereits oben diskutiert – als individuelle Bereitschaft und Kompetenz von Akteur\*innen für die Kooperation in inklusiven Kontexten definiert.

#### 8.3.1.1 Aussagen zur individuellen Ebene der Kooperation zum EZ 3

Die Hauptkategorie der individuellen Ebene zeigt für den EZ 3 insgesamt 50 Codings mit persönlichem Bezug und 22 Codings mit Bezug auf Lehrkräfte allgemein. Die tabellarische Auflistung ergibt folgendes Bild:

Kategorie	Anzahl
Persönlicher Bezug	
- Mit Erfahrungsbezug	37
- Ohne Erfahrungsbezug	13
Lehrkräfte allgemein	
- Mit Erfahrungsbezug	14
- Ohne Erfahrungsbezug	8

Tabelle 17: Quantitative Verteilung der Codings zur individuellen Ebene der Kooperation zum EZ 3

Innerhalb der Differenzierung zeigt die überwiegende Anzahl der Codings einen Erfahrungsbezug, also einen Bezug auf die (im Praxissemester erlebte) schulische Praxis an. Die Darstellung der Ergebnisse auf der individuellen Ebene der Kooperation zum EZ 3 erfolgt über die beiden Sub-Sub-Kategorien des Erfahrungsbezugs jeweils unterhalb der Sub-Kategorien des persönlichen Bezugs bzw. von Lehrkräften allgemein. Zunächst werden hier die Codings mit persönlichem Bezug und anschließend die Codings mit Bezug auf Lehrkräfte allgemein dargestellt. Aussagen ohne einen Erfahrungsbezug auf beiden Ebenen (persönlicher Bezug und Lehrkräfte allgemein) werden ggf. mit einem Verweis auf die jeweilige Kategoriezuordnung in die Darstellung integriert. Dies geschieht mit dem Ziel, ein möglichst umfassendes und differenziertes Bild der Aussagen in Bezug auf die individuelle Ebene der Kooperation beschreiben zu können.

### ***Aussagen zur individuellen Ebene der Kooperation mit persönlichem Bezug zum EZ 3***

In die Sub-Sub-Sub-Kategorie *Individuelle Ebene – persönlicher Bezug – mit Erfahrungsbezug – bewertet* fallen insgesamt 35 Codings, die über ein deduktiv-induktives Vorgehen weiter ausdifferenziert wurden. Diese Kategorisierung geschieht mit Rückgriff auf die Kategorisierung aus EZ 2, wodurch diese bereits eine deduktive Vorstrukturierung erhält. Auf diese Weise konnten drei Kategorien, die für die individuelle Ebene bereits im EZ 2 ermittelt werden konnten, auch auf dieser Ebene ermittelt werden. Daneben wurde mit der *Kategorie Theorie-Praxis-Verhältnis* eine weitere induktive Kategorie ergänzt. Es zeigt sich damit folgende Differenzierung: *Reflexion der Kooperation* (17), *Theorie-Praxis-Verhältnis* (5), *Kompetenz(entwicklung) für Kooperation* (6) und *Gelingensbedingungen* (9).

In die deduktiv-induktive Kategorie ***Reflexion der Kooperation*** fallen Aussagen, die die individuelle Ebene der Kooperation mit einem persönlichen Bezug unter Bezugnahme auf konkrete Erfahrungen in der Praxisphase reflektieren. Vor dem Hintergrund der Erfahrungen im Praxissemester betonen die Studierenden in allen Codings in dieser Kategorie die Relevanz von Kooperation und die eigene Bereitschaft hierzu in einer (inkluisiven) schulischen Praxis: „*dass ich auch in meiner Praxiserfahrung gemerkt habe dass es auf jeden Fall super wichtig ist im Team zu arbeiten*“ (GD\_PS\_140219\_1600, Absatz 5). In vielen Codings formulieren Studierende aus der (auch kritischen) Bewertung der erlebten Praxis eine Notwendigkeit von Kooperation im Lehrberuf allgemein (GD\_PS\_140219\_

1600, Absatz 122; GD\_PS\_150719\_0900, Absatz 56; GD\_PS\_190719\_1200, Absatz 9; GD\_PS\_140219\_1800, Absatz 106) bzw. konkreter in Bezug auf Inklusion (GD\_PS\_150719\_0900, Absatz 79). Kooperation bzw. Teamarbeit wird als „*Mehrwert*“ (GD\_PS\_140219\_1600, Absatz 122), als „*gewinnbringend und entlastend für einen selber [...], und nicht belastend, dass man auch voneinander lernen kann*“ (GD\_PS\_140219\_1800, Absatz 138), bewertet. Dabei werden selbst „*die schlechten Beispiele*“ (GD\_PS\_140219\_1600, Absatz 124), hier interpretiert als negative Erfahrungen von Kooperation unter Lehrkräften in der schulischen Praxis, von den Studierenden kritisch reflektiert und entsprechend eingeordnet:

*„Also bei mir Team-Teaching so an sich glaub ich war's jetzt wirklich nicht. weil //If: o- oder Teamarbeit oder was du so gesehen hast// Teamarbeit ähm (.) das glaub ich hatte ich gerade schon gesagt. das schließt für mich wirklich ein dass man sich zusammen hinsetzt, zusammen vorbereitet, zusammen auch unterrichtet in gewisser Weise.“ (GD\_PS\_140219\_1600, Absatz 39)*

Schulische Erfahrungen fehlender oder misslingender Kooperation führen zu einer Distanzierung von ebendieser Praxis bzw. zu einer Bestätigung, „*wie gewinnbringend Kooperation ist*“ (GD\_PS\_140219\_1800, Absatz 140) und stärken die eigene positive „*Haltung*“ (ebd.) zu Kooperation.

Auch in Codings ohne einen direkten schulischen Erfahrungsbezug bestätigen die Studierenden die persönliche positive Einschätzung von Kooperation für eine schulische Praxis (GD\_PS\_140219\_1600, Absatz 3; GD\_PS\_150719\_0900, Absatz 57; GD\_PS\_150719\_0900, Absatz 60). Diese positive Einordnung der Relevanz von Kooperation in der schulischen Praxis und die Betonung der eigenen Bereitschaft hierzu wird an einer Stelle zudem in Bezug zur eigenen Professionalisierung im Studium gesetzt:

*„Und allein dass man diese Frage stellen muss zeigt ja schon nochmal dieses Einzelkämpfer-Dasein, und ich würde schon sagen dass auch gerade dass wir jetzt im Studium viel mehr darüber diskutieren als vielleicht andere Lehrkräfte, die schon vor zehn oder zwölf, keine Ahnung wie vielen Jahren ausgebildet wurden, ähm dass wir dadurch allen schon ne andere Haltung (.) auch bekommen.“ (GD\_PS\_140219\_1800, Absatz 138)*

Demnach wird das „*Einzelkämpfer-Dasein*“ (ebd.) und damit die fehlende Kooperation(sbereitschaft) im Lehrberuf im Rahmen des eigenen Studiums diskutiert, wohingegen diese kritische Auseinandersetzung Lehrkräften „*die schon vor*

*zehn oder zwölf, keine Ahnung wie vielen Jahren ausgebildet wurden“* (ebd.) abgeprochen wird. Dieser kritischen universitären Auseinandersetzung wird eine hohe Wirksamkeit beigemessen, wenn Studierende über diese dem eigenen Vernehmen nach *„ne andere Haltung (.) auch bekommen“* (ebd.).

Neben der dargestellten kritischen Einschätzung der schulischen Praxis in Bezug auf (fehlende oder misslingende) Kooperation wird in anderen Codings auch von gelungenen (persönlichen) Kooperationserfahrungen in der schulischen Praxis berichtet. Demnach hatten Studierende den Eindruck, *„dass alle einen gerne da haben wollten“* (GD\_PS\_140219\_1800, Absatz 132) oder *„total gut so im Team mit mir kooperiert haben“* (GD\_PS\_140219\_1800, Absatz 142) und Kooperation *„gerade für diesen inklusiven Kontext ne totale Bereicherung sein“* (GD\_PS\_190719\_1200, Absatz 39) kann. Diese kooperativen Erfahrungen führen zu den Einschätzungen, dass bei Lehrkräften in der aktuellen schulischen Praxis bereits ein *„Umdenken“* (GD\_PS\_140219\_1800, Absatz 132) stattgefunden hat bzw. *„dass man halt (.) auch (.) das im Team (.) vor allem (.) besser eigentlich schaffen kann als wenn man's jetzt alleine gemacht hätte und auch ganz andere Ideen hatte.“* (GD\_PS\_140219\_1800, Absatz 142). Die selbst erlebte Kooperation mit Lehrkräften wird von den Studierenden als Entlastung, Unterstützung bzw. fachlicher Austausch wertgeschätzt (vgl. auch GD\_PS\_150719\_0900, Absatz 64).

Von den Studierenden gern in Anspruch genommene Kooperationsangebote von Lehrkräften in der schulischen Praxis werden daneben auch in Kontrast zu einer Vermeidung von Kooperation im Rahmen des Studiums gestellt (vgl. GD\_PS\_150719\_0900, Absatz 74–76; GD\_PS\_150719\_0900, Absatz 77). Das persönliche Einlassen auf Kooperation bzw. das Gelingen der Kooperation mit Lehrkräften wird vor dem Hintergrund eines erlebten Erfahrungsgefälles (*„weil wir ja echt keine Erfahrungen haben“* (GD\_PS\_150719\_0900, Absatz 76); *„es ist einfach neu“* (GD\_PS\_150719\_0900, Absatz 77)) innerhalb des schulischen Rahmens diskutiert (vgl. auch GD\_PS\_140219\_1800, Absatz 107). Die innerhalb des Studiums erlebte persönliche Expertise (*„weil ich dann irgendwie immer gerne möchte dass was so @gemacht wird@ [...] wie ich das dann [...] mir überlegt habe“* (GD\_PS\_150719\_0900, Absatz 74)) führt zu einer Vermeidung oder gar Ablehnung von Kooperation im Studium (vgl. auch GD\_PS\_150719\_0900, Absatz 77).

Die induktive Kategorie ***Theorie-Praxis-Verhältnis*** zeichnet sich durch Aussagen aus, die persönliche Erfahrungen in der Praxisphase auf einer individuellen

Ebene der Kooperation in ein Theorie-Praxis-Verhältnis einordnen und bewerten. Einschränkend muss für diese Kategorie angemerkt werden, dass sich alle Codings in dieser Kategorie lediglich aus einer Gruppendiskussion speisen. In diesen einen Diskurs sind allerdings mindestens drei Studierende eingebunden, wodurch zumindest für diese eine Diskussion interpretiert werden kann, dass es sich um eine konsensuell geteilte Perspektive handelt.

Einstimmig wird hier die Perspektive eröffnet, dass die im Studium gelernte Theorie „mit ins Praxissemester“ (GD\_PS\_140219\_1600, Absatz 99) genommen wurde bzw. geschaut werden konnte, „ob das auch wirklich ansatzweise an ner Schule umgesetzt wird, oder gar nicht, oder wo es auf jeden Fall Verbesserungen geben muss“ (GD\_PS\_140219\_1600, Absatz 107). Dem Forschungsprojekt im Rahmen des Praxissemesters wird dabei eine zentrale Rolle in Hinblick auf eine Einordnung von Theorie und Praxis zuteil (vgl. auch GD\_PS\_140219\_1600, Absatz 109):

*„Also für mich war's einfach auch Theorie aus der Uni reinnehmen in die Realität nenn ich jetzt mal @nenn ich's jetzt mal@ also praktisch quasi das Ganze erproben, was wir so gelernt haben. und gerade auch bei Team-Teaching, aufgrund dessen hab ich natürlich auch nochmal das Studienprojekt dazu gemacht, also was wie sieht eigentlich gelingende Teamarbeit aus Sicht der Lehrer aus. und da dann auch noch einfach mal zu hören wo hakt's im Moment noch, ne, //Cf: mhm// also woran müsste man arbeiten [...] und äh dieses Studienprojekt hat mir eigentlich geholfen mit was für ner Art und Weise, Perspektive geh ich später in die Schule rein. wie kann ich Teamarbeit quasi initiieren, beziehungsweise auch unterstützen oder weiterführend äh (.) ähm bestätigen, anbringen, äh beschleunigen. ne, so was. wenn es schon das gibt das weiß man ja nicht.“ (GD\_PS\_140219\_1600, Absatz 110)*

Zunächst einmal ist festzustellen, dass die im Rahmen des Studiums behandelte Theorie als relevant für eine schulische Praxis anerkannt wird. Den Codings zufolge soll diese im Rahmen des Praxissemesters in der schulischen Praxis erprobt bzw. überprüft werden. Diese analytische Perspektive von Studierenden über das Studienprojekt wird in beiden Codings positiv für die eigene Professionalisierung bewertet (vgl. GD\_PS\_140219\_1600, Absatz 109) und als handlungsleitend für die antizipierte schulische Praxis eingeordnet (vgl. GD\_PS\_140219\_1600, Absatz 110).

In die deduktiv-induktive Kategorie **Kompetenz(entwicklung) für Kooperation** fallen Aussagen, die eine individuelle Ebene der Kooperation mit persönlichem

Bezug unter Bezugnahme auf konkrete Erfahrungen in der Praxisphase unter dem Schwerpunkt Kompetenzen bzw. Kompetenzentwicklung beschreiben und bewerten.

In den Aussagen dieser Kategorie kommt zum Vorschein, dass die kooperativen Erfahrungen in der schulischen Praxis zu einer Sensibilisierung bzw. zu einem Gedankenanstoß in Bezug auf die Rolle als Lehrkraft (vgl. GD\_PS\_140219\_1600, Absatz 101) und zur Entwicklung einer positiven Haltung in Bezug auf Kooperation (vgl. GD\_PS\_140219\_1800, Absatz 137) führen können. Diese Sensibilisierung wird auch – in einer neutralen Aussage ohne eine Bewertung – der thematischen Ausrichtung des Begleitseminars zum Praxissemester zugeschrieben (GD\_PS\_150719\_0900, Absatz 82). Einschränkend wird dagegen in Bezug auf individuelle Kompetenzen für Kooperation, welche durch die kooperative Vorbereitung und Gestaltung von Unterricht mit einer Lehrkraft im Praxissemester entwickelt wurden, angemerkt, dass man trotzdem „*da noch sehr sehr viel zu lernen*“ (ebd.) habe. Die Auseinandersetzung mit den kooperativen Erfahrungen in der Schulpraxis führt eher zu einer Aufdeckung aktuell fehlender Kompetenzen für Kooperation. Als noch zu erwerbende oder fehlende Kompetenzen werden der Umgang mit Konflikten und persönlichen Differenzen in der (kollegialen) Kooperation (GD\_PS\_190719\_1200, Absatz 52), das Setzen von und Einstehen für persönliche Grenzen sowie das Vertrauen in Kooperationspartner\*innen (GD\_PS\_190719\_1200, Absatz 74) thematisiert. In weiteren Aussagen ohne einen direkten Erfahrungsbezug wird ein noch andauernder persönlicher Lernprozess in Bezug auf Kooperation hervorgehoben (GD\_PS\_150719\_0900, Absatz 72; GD\_PS\_190719\_1200, Absatz 79). Sowohl das Studium als auch das Referendariat werden in diesem Zusammenhang nicht als Ort der Kompetenzentwicklung gesehen, sondern nur die kooperative Praxis selbst (vgl. ebd.).

Die deduktiv-induktive Kategorie ***Gelingensbedingungen*** beinhaltet Aussagen, die Bedingungen für das Gelingen von Kooperation auf einer individuellen Ebene unter Einbezug persönlicher Erfahrungen in der Praxisphase beschreiben und bewerten. In der Zusammenschau der neun Codings fällt auf, dass die Studierenden in sieben Fällen von positiven eigenen Kooperationserfahrungen in der Praxisphase berichten. Die angeführten Gelingensbedingungen für Kooperation auf individueller Ebene lassen sich in zwei Schwerpunkte einteilen: auf der einen Seite werden Offenheit und Bereitschaft des einzelnen für Kooperation an-

geführt, auf der anderen Seite spielen die persönliche Beziehungen und das gegenseitige Vertrauen von Kooperationspartner\*innen eine Rolle für das Gelingen. Beispielhaft für die eingeforderte Offenheit und Bereitschaft sei an dieser Stelle ein Coding angeführt, welches die Perspektive der Studierenden zum Ende der Gruppendiskussion zu bündeln versucht:

*„Diese Offenheit gegenüber äh der Zusammenarbeit mit anderen also der Kooperation. ne, dass also keiner eigentlich n Problem darin sieht, oder Distanz dazu hat. sondern dass alle äh bereit dazu sind, und das als Selbstverständlichkeit ansehen. also jetzt äh zumindest wie wir hier so sitzen, //Cf: °ja// oder was ich glaube wir- so sehr anders haben wir das auch in den Schulen nicht erlebt ne, da also die Bereitschaft war sehr groß. das //?f: mhm// ist ist mi- ist mir hängen ist bei mir hängen geblieben.“  
(GD\_PS\_140219\_1600, Absatz 120)*

Offenheit und Bereitschaft der einzelnen Akteur\*innen werden an dieser Stelle nicht nur (theoretisch) eingefordert, sie werden sowohl unter den Studierenden selbst als auch bei Lehrkräften in der Schule auch wahrgenommen. Weitere Codings stärken diese Perspektive (GD\_PS\_140219\_1600, Absatz 85; GD\_PS\_190719\_1200, Absatz 42), teilweise verbunden mit der Beschreibung persönlicher positiver Kooperationserfahrung in der Praxisphase (GD\_PS\_190719\_1200, Absatz 7). Auch Codings ohne einen direkten Erfahrungsbezug thematisieren die Notwendigkeit der Offenheit (GD\_PS\_190719\_1200, Absatz 63; GD\_PS\_190719\_1200, Absatz 10; GD\_PS\_140219\_1600, Absatz 89).

Daneben spielen in den Diskussionen um die individuelle Ebene der Kooperation die Beziehungen und das Vertrauen der Kooperationspartner\*innen eine Rolle. Die Notwendigkeit einer persönlichen Beziehung bzw. eines harmonischen Verhältnisses und auch ähnlicher pädagogisch-fachlicher Haltungen der Kooperationspartner\*innen werden in den Diskussionen immer wieder hervorgehoben (GD\_PS\_140219\_1800, Absatz 135; GD\_PS\_190719\_1200, Absatz 79; vgl. auch ein Coding ohne direkten Erfahrungsbezug GD\_PS\_190719\_1200, Absatz 58). Auch im folgenden Coding wird dies explizit formuliert und durch weitere Diskussionsteilnehmer\*innen bestätigt:

*„Ich find daran sieht man ja auch nochmal ((Bflacht)) wie komplex eigentlich Teamarbeit ist. also //Bf: ja absolut// dass ja man kann, ich finde das persönlich auch. also ich kann auch nicht mit jedem im Team arbeiten. //?f: nee// //?f: ja// //?f: ja// also so //?f: ja// bei manchen Personen funktioniert das einfach nicht, von mir aus, und auch von der anderen Person aus, da*

*muss ja auch erst mal ne gewisse (.) Beziehung irgendwie aufgebaut werden, und irgendwie n Level geschaffen werden auf dem man dann zusammen arbeiten kann oder wenn man halt merkt okay das klappt irgendwie gar nicht, (.) und wir müssen gezwungenermaßen aber trotzdem irgendwie im Team arbeiten, da muss man sich trotzdem mal irgendwie zusammensetzen und dann auf irgend ner anderen Ebene //Bf: mhm// versuchen zu arbeiten, die halt eben dann nicht so emotional wird. weil wenn diese Ebene so emotional wird, dann //Bf: das war furchtbar// funktioniert das ja gar nicht. das ist ja dann gerade unter Frauen //Bf: so ja// @Zickenterror hoch hundert@.“ (GD\_PS\_140219\_1800, Absatz 126)*

Weiterhin führen Studierende Vertrauen bzw. die Entwicklung von Vertrauen zum/zur Kooperationspartner\*in (GD\_PS\_150719\_0900, Absatz 71; GD\_PS\_190719\_1200, Absatz 78) als Gelingensbedingung für Kooperation an. In diesem Zusammenhang wird auch von Verlässlichkeit der Kooperationspartner\*innen gesprochen (Coding ohne direkten Erfahrungsbezug GD\_PS\_190719\_1200, Absatz 81).

### ***Aussagen zur individuellen Ebene der Kooperation mit Bezug auf Lehrkräfte allgemein***

Die zwölf Aussagen auf der Sub-Sub-Sub-Ebene *Individuelle Ebene – Lehrkräfte allgemein – mit Erfahrungsbezug – bewertet* konnten unter Anwendung der Kategorien der gleichen Ebene mit persönlichem Bezug deduktiv-induktiv weiter differenziert werden in: *Reflexion der Kooperation* (3) und *Gelingensbedingungen* (9). In die nun folgende Darstellung werden Codings ohne Bewertung (2) bzw. ohne Erfahrungsbezug (8) zur weiteren Klärung herangezogen. Dies wird explizit angezeigt.

Die Codings in der deduktiv-induktiven Kategorie ***Reflexion der Kooperation*** stützen die bereits oben dargestellten Perspektiven der Studierenden in Bezug auf Kooperation (vgl. Kategorie individuelle Ebene mit persönlichem Bezug). So werden Erfahrungen von Kooperation in der schulischen Praxis positiv reflektiert und beispielsweise an die „*individuellen Voraussetzungen*“ (GD\_PS\_140219\_1600, Absatz 52), die „*Grundgedanken, Werte und Normen*“ (ebd.) der beteiligten Personen gebunden. Auch die an anderen Stellen bereits angesprochene Offenheit der Kooperationspartner\*innen wird hier eingebracht bzw. gefordert. Auf einer neutralen Ebene wird der Wunsch von Lehrkräften nach Kooperation in der schulischen Praxis wahrgenommen und formuliert (GD\_PS\_140219\_1600, Absatz 3; GD\_PS\_140219\_1600, Absatz 123).

Die Reflexion fehlender oder auch misslingender Kooperation in der schulischen Praxis verdeutlicht dagegen eine hinter diesen Aussagen interpretierbare positive Perspektive der Studierenden auf das Thema Kooperation. So wird kritisch von der fehlenden Wertschätzung gegenüber einer Schulpsychologin in der Praxisphase berichtet (GD\_PS\_190719\_1200, Absatz 16–18) bzw. die Perspektive von Lehrkräften kritisch angefragt, die die Notwendigkeit der Anwesenheit einer weiteren Person lediglich in der persönlichen Entlastung von bestimmten Schüler\*innen sehen:

*„Also ähm die die haben das gar nicht so gesehen als (.) wie es vielleicht (.) idealerweise sein soll, tolles gemeinsames Lernen, wir profitieren alle davon, wir lernen voneinander, sondern das war wirklich so oh das ist n Kind, mit nem besonderen Förderbedarf, und wenn ich das jetzt nicht jemanden hab, dann der sich nur um dieses Kind kümmert, kann ich das nicht stemmen.“ (GD\_PS\_140219\_1800, Absatz 8)*

Deutlich wird in beiden Codings eine Distanzierung von der erlebten (fehlenden) Kooperationspraxis von Lehrkräften und im Umkehrschluss die Betonung der Notwendigkeit von Kooperation. Außerdem wird über die Argumentation im zweiten Coding deutlich, dass für die Studentin mit der geforderten Anwesenheit einer weiteren Person ein höherer Anspruch an Kooperation verbunden ist, als lediglich die Entlastung der Lehrkraft von „Schwierigkeiten“ (ebd.).

In der deduktiv-induktiven Kategorie **Gelingensbedingungen** lassen sich im Vergleich weitere Bestätigungen für die in der Kategorie des persönlichen Bezugs bereits herausgearbeitete Perspektive der Studierenden finden. So wird auch hier von den Lehrkräften Bereitschaft bzw. Offenheit (GD\_PS\_140219\_1600, Absatz 54; GD\_PS\_190719\_1200, Absatz 5) eingefordert bzw. umgekehrt kritisiert, wenn Lehrkräfte nur „*das eigene Ding durchziehen*“ (GD\_PS\_140219\_1600, Absatz 94; vgl. auch GD\_PS\_140219\_1600, Absatz 53). „*Professionalität*“ (GD\_PS\_140219\_1800, Absatz 130) zeige sich darin, auch in schwierigen Kooperationskonstellationen einen Weg im Sinne der Schüler\*innen zu finden (vgl. auch Coding ohne Erfahrungsbezug GD\_PS\_190719\_1200, Absatz 24).

In den Codings dieser Kategorie zeigt sich daneben ein weiterer interessanter Aspekt, der die Bereitschaft zur Kooperation betrifft und bereits an anderer Stelle von Studierenden angeführt wurde. So machen Studierende die Bereitschaft zur Kooperation vom Alter der Lehrkräfte bzw. der Dauer der Beschäftigung im

Schulsystem abhängig, da der Lehrberuf traditionell eher als „*Einzelkämpfer-Beruf*“ (GD\_PS\_140219\_1800, Absatz 131) definiert werde:

*„Ich glaube es ist auch was generationenspezifisches. also //Ef: mhm// dass du jetzt so offen bist, //Cf: ja// ähm das hab ich auch bei vielen jungen Lehrern und auch beim Praxissemesterstudenten erlebt, die finden das total selbstverständlich. im Team zu arbeiten, //Af: mhm// finden ja auch überhaupt kein Problem wenn sie da sind, und nur 15 Schülern was erklären, und dann sind noch zwei andere da, und jeder erklärt noch fünf Schülern dasselbe nochmal, überhaupt kein Problem, ähm ähm wenn ich an ältere Lehrer denke die ich auch selber an der Schule hatte, äh glaub ich dass da sehr viel mehr im Vordergrund stand ähm Moment mal das ist hier mei-ich mach hier mein eigenes Ding, das wär für die sehr irritierend gewesen, also an der Schule wo ich war, ähm wird inzwischen auch Inklusion gemacht, ähm aber da sind natürlich inzwischen auch viele jüngere Lehrer, und ähm (.) ja also die Lehrer kann ich mir in so nem Kontext gar nicht vorstellen mei- meine ehemaligen Lehrer, und äh ich hatte eben ähm auch mit vielen jüngeren Lehrern zu tun, die da praktisch schon so reingewachsen sind. jetzt im Praxissemester, //?f: ja// und die genau so diese Einstellung haben. aber ähm bei Älteren ha- hab ich eher den Eindruck, dass das was Fremdes noch ist.“ (GD\_PS\_140219\_1600, Absatz 53)*

Die Bereitschaft zur Kooperation wird hier jüngeren Lehrkräften und auch Studierenden zugesprochen und in Kontrast zu älteren Lehrkräften gesetzt, die ihr „*eigenes Ding*“ (ebd.) machen. Dabei unterstützt die deutlich werdende diskursive Zustimmung innerhalb der Gruppendiskussionen die geteilte Perspektive der Studierenden in dieser Hinsicht. In weiteren Codings wird diese Perspektive ebenfalls (in Teilen) formuliert und durch die Diskussionsteilnehmer\*innen bestätigt (GD\_PS\_140219\_1600, Absatz 54; GD\_PS\_140219\_1600, Absatz 94; GD\_PS\_140219\_1800, Absatz 131).

### 8.3.1.2 Überzeugungen von Studierenden zur individuellen Ebene

In den Aussagen und Bewertungen der Studierenden zeigen sich zusammenfassend unterschiedliche Muster von Überzeugungen. So wird auch für diesen Erhebungszeitpunkt über viele Aussagen hinweg die Überzeugung von Studieren-

den ableitbar, dass **Kooperation mit Blick auf eine (inklusive) schulische Praxis notwendig erscheint**<sup>99</sup>. Über die Notwendigkeit hinaus wird **Kooperation ein Mehrwert zugesprochen**<sup>100</sup>. Erwähnenswert und hervorzuheben für diesen Erhebungszeitpunkt ist, dass diese Überzeugungen auch über die Kritik an bzw. die Distanzierung von einer erlebten (fehlenden bzw. misslungenen) Kooperationspraxis formuliert werden<sup>101</sup>. Damit wird deutlich, dass Studierende die schulpraktischen Erfahrungen nicht einfach an- bzw. übernehmen, sondern diese an weiteren Bezügen brechen, die zumindest in Teilen in aufgebautem Wissen<sup>102</sup> bzw. der Auseinandersetzung im Studium<sup>103</sup> verortet werden können.

In der Einordnung von Kooperation in der (erlebten) schulischen Praxis zeigen sich zwei weitere Überzeugungsmuster. So zeigt sich hinter einigen Codings die Überzeugung, dass **Lehrkräfte in der aktuellen schulischen Praxis bereits kooperieren bzw. sich Kooperation wünschen**<sup>104</sup>. Hinter anderen Berichten von gelungenen Kooperationserfahrungen in der Praxisphase wird dagegen eher die Überzeugung erkennbar, dass **Kooperation eine Entlastung, Bereicherung und Unterstützung sein kann**<sup>105</sup>.

Die Einordnung der kooperativen Erfahrungen in der Praxisphase bzw. auch die diskursive Auseinandersetzung über Kooperation ohne persönlichen Praxisbezug führt an mehreren Stellen zu der Überzeugung, dass **die Studierenden Kompetenzen für eine erfolgreiche Kooperation in der (antizipierten) Schulpraxis noch erlernen müssen**<sup>106</sup>.

---

<sup>99</sup> Vgl. GD\_PS\_140219\_1600, Absatz 122; GD\_PS\_150719\_0900, Absatz 56; GD\_PS\_190719\_1200, Absatz 9; GD\_PS\_140219\_1800, Absatz 106; GD\_PS\_150719\_0900, Absatz 79; GD\_PS\_140219\_1600, Absatz 3; GD\_PS\_150719\_0900, Absatz 57; GD\_PS\_150719\_0900, Absatz 60; GD\_PS\_190719\_1200, Absatz 16–18.

<sup>100</sup> Vgl. GD\_PS\_140219\_1600, Absatz 122; GD\_PS\_140219\_1800, Absatz 140; GD\_PS\_140219\_1800, Absatz 8.

<sup>101</sup> Vgl. GD\_PS\_140219\_1600, Absatz 124; GD\_PS\_140219\_1600, Absatz 39.

<sup>102</sup> Vgl. GD\_PS\_140219\_1600, Absatz 39.

<sup>103</sup> Vgl. GD\_PS\_140219\_1800, Absatz 138.

<sup>104</sup> Vgl. GD\_PS\_140219\_1800, Absatz 132; GD\_PS\_140219\_1800, Absatz 142; GD\_PS\_140219\_1600, Absatz 3; GD\_PS\_140219\_1600, Absatz 123.

<sup>105</sup> Vgl. GD\_PS\_140219\_1800, Absatz 142; GD\_PS\_150719\_0900, Absatz 64; GD\_PS\_190719\_1200, Absatz 39.

<sup>106</sup> Vgl. GD\_PS\_140219\_1800, Absatz 137; GD\_PS\_140219\_1600, Absatz 101; GD\_PS\_190719\_1200, Absatz 52; GD\_PS\_190719\_1200, Absatz 74; GD\_PS\_150719\_0900, Absatz 72; GD\_PS\_190719\_1200, Absatz 79.

Zu den Gelingensbedingungen für Kooperation gehören der Überzeugung der Studierenden nach die **Bereitschaft und Offenheit der einzelnen Kooperationspartner\*innen**<sup>107</sup>. Als weitere Gelingensbedingungen werden die **Beziehung und das Vertrauen der Kooperationspartner\*innen untereinander** genannt, die zu einem entsprechenden Überzeugungsmuster zusammengefasst werden können<sup>108</sup>.

In Hinblick auf die vermutete Kooperationsbereitschaft von Lehrkräften in der Schulpraxis wird ein Überzeugungsmuster erkennbar, dass eine Relation zwischen Kooperationsbereitschaft und Alter bzw. Dauer des Arbeitsverhältnisses im Schulsystem sucht. Hier zeigen die Studierenden die Überzeugung, dass **jüngere Lehrkräfte und auch die Gruppe der Studierenden selbst eine höhere Bereitschaft zur Kooperation zeigen, „ältere“ Lehrkräfte – verstanden als Lehrkräfte mit bereits längerer Anwesenheit im Schulsystem – dagegen weniger kooperationsbereit bzw. eher „Einzelkämpfer“ sind**<sup>109</sup>.

In Bezug auf die Darstellung der Aussagen in der Kategorie *Theorie-Praxis-Verhältnis* bleibt an dieser Stelle zunächst einmal nur festzuhalten, dass die Studierenden eine Relevanz von Theorie für die schulische Praxis reklamieren. Da sich die Codings jedoch nur auf eine Gruppendiskussion beziehen, kann man hier (noch) nicht von generellen Überzeugungsmustern ausgehen. Das bisherige Analyseergebnis wird aber in der Analyse der noch ausstehenden Kategorien weiter geprüft.

---

<sup>107</sup> Vgl. GD\_PS\_140219\_1600, Absatz 120; GD\_PS\_140219\_1600, Absatz 85; GD\_PS\_190719\_1200, Absatz 42; GD\_PS\_190719\_1200, Absatz 7; GD\_PS\_190719\_1200, Absatz 63; GD\_PS\_190719\_1200, Absatz 10; GD\_PS\_140219\_1600, Absatz 89; GD\_PS\_140219\_1600, Absatz 52; GD\_PS\_140219\_1600, Absatz 54; GD\_PS\_190719\_1200, Absatz 5.

<sup>108</sup> Vgl. GD\_PS\_140219\_1800, Absatz 135; GD\_PS\_190719\_1200, Absatz 79; GD\_PS\_190719\_1200, Absatz 58; GD\_PS\_140219\_1800, Absatz 126; GD\_PS\_150719\_0900, Absatz 71; GD\_PS\_190719\_1200, Absatz 78.

<sup>109</sup> Vgl. GD\_PS\_140219\_1600, Absatz 53; GD\_PS\_140219\_1600, Absatz 54; GD\_PS\_140219\_1600, Absatz 94; GD\_PS\_140219\_1800, Absatz 131; GD\_PS\_140219\_1800, Absatz 138.

### 8.3.2 Interaktionelle Ebene der Kooperation zum EZ 3

In die Hauptkategorie der interaktionellen Ebene fallen Aussagen zur Interaktion, zu Kommunikationsprozessen und zu Kooperationsbeziehungen zwischen den beteiligten Akteur\*innen.

#### 8.3.2.1 Aussagen von Studierenden zur interaktionellen Ebene der Kooperation zum EZ 3

In die Kategorie der interaktionellen Ebene zum EZ 3 wurden insgesamt 26 Codings mit persönlichem Bezug und 48 Codings mit Bezug auf Lehrkräfte allgemein eingeordnet. Quantitativ verteilen diese sich wie folgt:

Kategorie	Anzahl
Persönlicher Bezug	
- Mit Erfahrungsbezug	20
- Ohne Erfahrungsbezug	6
Lehrkräfte allgemein	
- Mit Erfahrungsbezug	40
- Ohne Erfahrungsbezug	8

Tabelle 18: Quantitative Verteilung der Codings zur interaktionellen Ebene der Kooperation zum EZ 3

Da die Mehrzahl der Codings mit einem erkennbaren Bezug auf die persönlich erlebte schulische Praxis den auch in anderen Hauptkategorien bereits festgestellten Erfahrungsbezug beinhaltet, erfolgt die Darstellung in dieser Kategorie dementsprechend auch in Anlehnung an das bisherige Vorgehen: Für die beiden Sub-Kategorien des *persönlichen Bezugs* und der *Lehrkräfte allgemein* werden jeweils die Sub-Sub-Sub-Kategorien *mit Erfahrungsbezug* – bewertet differenziert dargestellt. Diese Darstellung wird durch neutrale Aussagen und Aussagen ohne einen Erfahrungsbezug ergänzt. Der Einbezug wird aus Gründen des Nachvollzugs explizit angezeigt.

### ***Aussagen zur interaktionellen Ebene der Kooperation mit persönlichem Bezug zum EZ 3***

In die Sub-Sub-Sub-Kategorie *interaktionelle Ebene – persönlicher Bezug – mit Erfahrungsbezug – bewertet* fallen insgesamt 19 Codings. Diese konnten über das beschriebene deduktiv-induktive Vorgehen weiter differenziert werden und zeigen folgende Differenzierung: *Perspektive Unterricht* (9), *Wissenstransfer/Perspektiverweiterung* (2), *Informationsaustausch/Organisation* (3) und *Atmosphäre* (5). Neben diesen bewerteten Aussagen konnten noch eine neutrale Aussage und sechs Aussagen ohne einen Erfahrungsbezug erhoben werden.

In die deduktiv-induktive Kategorie *Perspektive Unterricht* fallen Aussagen, die die persönlich erfahrene Interaktion im oder für den Unterricht in der Praxisphase beschreiben und bewerten. In den Codings berichten die Studierenden entweder von gelungenen oder auch von misslungenen Kooperationserfahrungen, meist aus der Interaktion mit Mentor\*innen.

Auf der einen Seite wird von Kooperationserfahrungen berichtet, in denen der Austausch über den Unterricht bzw. der Austausch im Unterricht selbst als gelungen wahrgenommen wird. Hier wird die Interaktion mit Mentor\*innen in den Blick genommen, aber auch die Kooperation mit weiteren Fachlehrkräften angesprochen:

*„Und ähm ich selber hab auch im Team Unterricht gegeben, und wir haben für nen pädagogischen Tag (.) ähm (.) zwei mal sechs Stunden geplant, die wir mit einer Klasse verbracht haben, (.) und da haben wir gemeinsam vorbereitet, durchgeführt, und nachbereitet auch. war super spannend und ((Cf lacht)) hat total viel Spaß gemacht.“ (GD\_PS\_140219\_1600, Absatz 14)*

In den hier berichteten, positiv gewerteten Kooperationserfahrungen (vgl. auch GD\_PS\_140219\_1600, Absatz 89; GD\_PS\_190719\_1200, Absatz 8; GD\_PS\_190719\_1200, Absatz 20–22; GD\_PS\_190719\_1200, Absatz 33) dokumentiert sich in unterschiedlicher Form immer wieder die Beschreibung und Erfahrung einer wertschätzenden und hierarchiearmen Interaktion der Studierenden mit Akteur\*innen in der schulischen und unterrichtlichen Praxis. Es wird über ein „total positives Feedback“ (GD\_PS\_140219\_1600, Absatz 89) berichtet, über das sich mit den Akteur\*innen „n ganz anderes Verhältnis“ (ebd.) entwickelte. Die gelungene Zusammenarbeit und der intensive Austausch wird an anderer Stelle in Kontrast zur fehlenden Kooperation in der Jahrgangsstufe und in Abhängigkeit von einzelnen Personen gestellt („es steht und fällt natürlich mit den

*Personen, die an so nem Team teilhaben sollen“ (GD\_PS\_190719\_1200, Absatz 8)). Entscheidend für die Studierenden scheint in diesem Zusammenhang besonders das Rollenverständnis und eine damit verbundene Positionierung bzw. die Vermeidung einer hierarchischen Positionierung der Kooperationspartner\*innen zu sein (GD\_PS\_190719\_1200, Absatz 20–22; GD\_PS\_190719\_1200, Absatz 33). Diese Perspektive der Studierenden lässt sich umgekehrt über negativ bewertete oder misslungene Kooperationserfahrungen weiter stützen, denn in diesen wird genau diese Hierarchisierung in der Kooperation bzw. die nicht vereinbarte Einmischung in den Unterricht kritisiert (GD\_PS\_150719\_0900, Absatz 66; GD\_PS\_150719\_0900, Absatz 73). Ein Coding ohne direkten Erfahrungsbezug stützt die Perspektive der Studierenden, dass die Kooperationspartner\*innen eine gemeinsame Vorstellung von Unterricht benötigen (GD\_PS\_150719\_0900, Absatz 69). Darüber hinaus wird in weiteren Codings auch die besondere Rolle der Praxissemesterstudierenden in der schulischen und unterrichtlichen Interaktion mit Mentor\*innen und Lehrkräften als eine Lernsituation (vgl. GD\_PS\_140219\_1600, Absatz 90) bzw. auch als hierarchische Situation angesprochen, für die sich die Studierenden allerdings eine wertschätzende Interaktion auf Augenhöhe wünschen:*

*„Ähm bei mir war’s jetzt so, also wenn ich jetzt- ich mein okay. ich weiß nicht ob das jetzt der Rolle im Praxissemester eben geschuldet ist, dass man nicht so genau weiß wo steht man, //Bf: ja// und welche Rolle hat man, und ist man jetzt gerade ebenbürtig, wenn man gemeinsam da steht, und wenn ich die Stunde geplant habe. und ich hab da eigentlich unterschiedliche Erfahrungen gemacht, also (.) ähm auch einmal, wenn man sich, wenn man sich gut versteht, dann ist das auch völlig okay wenn der andere mal eben übernimmt und so, und ähm wenn man das Gefühl- solange man eben das Gefühl hat dass man auf Augenhöhe da ist. //Bf: ja// wenn man- dann in meinem anderen äh Fach war’s eben so, dass ich bei meiner Mentorin ähm selbst wenn ich die Stunde komplett geplant habe, ähm es so grundsätzlich war, dass sie mir über’n Mund gefahren ist, //?f: ja// //?f: ja// und wenn ich gesprochen habe, //?f: mhm.// ähm mich unterbrochen hat, mich quasi verbessert hat in Anführungszeichen, [...] und ich glaub da ist wichtig, dass man (.) ähm (.) sich auch ebenbürtig fühlt, das kann eben da wie gesagt jetzt an der Situation liegen, aber ich glaube sobald ich das Gefühl habe, dass die andere Person mich nicht als gleichwertig annimmt, //Bf: ja// in der Situation.“ (GD\_PS\_150719\_0900, Absatz 68)*

Interessant erscheint diese kritische Perspektive der Studierenden auf die Interaktionserfahrungen sowohl in Bezug auf eine kollegiale Interaktion in der Schule generell als auch in Bezug auf die spezielle Lern- und Ausbildungssituation im

Rahmen des Praxissemesters als Form der Erwachsenenbildung. Eine Interaktion „auf Augenhöhe“ (GD\_PS\_150719\_0900, Absatz 68) bzw. umgekehrt die Bereitschaft der Kooperationspartner\*in, sich „nicht auf ne (.) höhere Position zu bringen“ (GD\_PS\_190719\_1200, Absatz 20) tragen demnach zu einer positiven (Lern-)Situation für die Studierenden bei und führen zur positiven Einordnung von Kooperation in der unterrichtlichen Praxis.

Die beiden deduktiv-induktiv gebildeten Kategorien **Wissenstransfer/ Perspektiverweiterung** und **Informationsaustausch/Organisation** unterhalb der Kategorie *persönlicher Bezug* werden aufgrund der geringen Anzahl an Codings (zwei bzw. drei Codings) zusammen mit den entsprechenden Codings unterhalb der Kategorie *Lehrkräfte allgemein* weiter unten dargestellt. Dies geschieht vor dem Hintergrund, dass sich Überzeugungsmuster nur über sich wiederholende Aussagen und Perspektiven herausarbeiten lassen.

Auch in der deduktiv-induktiven Kategorie **Atmosphäre** spielt die bereits in der Kategorie *Perspektive Unterricht* diskutierte Art und Weise der Interaktion der Kooperationspartner\*innen eine zentrale Rolle. Dabei werden auch hier eine wertschätzende, vertrauensvolle bzw. auch hierarchiearme Interaktion (GD\_PS\_140219\_1800, Absatz 69; GD\_PS\_190719\_1200, Absatz 51) positiv hervorgehoben und das persönlich gute Verhältnis der Kooperationspartner\*innen (vgl. auch GD\_PS\_190719\_1200, Absatz 41) betont:

*„Ich glaub es kommt auch immer auf den (.) anderen äh auf die andere Lehrkraft an, //?f: mhm// weil ich hab auch //?f: ja// gemerkt dass wenn man sich sympathisch ist, und das funktioniert, //?f: ja// funktioniert das generell gut, //?f: ja// da ist irgendwie //?f: ja. ja.// das klappt echt gut.“  
(GD\_PS\_150719\_0900, Absatz 66)*

Die erlebte Sympathie der Interaktionspartner\*innen wird zur Gelingensbedingung für Kooperation, umgekehrt führen Konflikte bzw. unterschiedliche unterrichtliche und erzieherische Handlungsmuster zu Schwierigkeiten und Vermeidung von Interaktion (vgl. GD\_PS\_190719\_1200, Absatz 14) und verhindern damit Kooperation. Diese Perspektive wird durch Codings ohne Erfahrungsbezug weiter gestützt (vgl. GD\_PS\_150719\_0900, Absatz 67; GD\_PS\_190719\_1200, Absatz 55).

### ***Aussagen zur interaktionellen Ebene der Kooperation in Bezug auf Lehrkräfte allgemein zum EZ 3***

Die Sub-Sub-Sub-Kategorie *Interaktionelle Ebene – Lehrkräfte allgemein – mit Erfahrungsbezug – bewertet* umfasst insgesamt 30 Codierungen, die ebenfalls deduktiv-induktiv weiter differenziert werden konnten: *Perspektive Unterricht* (6), *Wissenstransfer/Perspektiverweiterung* (6), *Informationsaustausch/Organisation* (5) und *Atmosphäre* (13). In die beiden Kategorien *Wissenstransfer/Perspektiverweiterung* und *Informationsaustausch/Organisation* werden – wie bereits oben angedeutet – die Codings aus der Sub-Kategorie *persönlicher Bezug* integriert, da, aufgrund der begrenzten Aussagen in diesem Bereich, nur über eine gemeinsame Darstellung entsprechende Muster von Überzeugungen erkennbar werden können. Zudem werden unbewertete Aussagen (10) und Aussagen ohne Erfahrungsbezug (8) in die Darstellung einbezogen, dabei aber jeweils explizit kenntlich gemacht.

Unter der deduktiv-induktiven Kategorie ***Perspektive Unterricht*** nehmen Studierende die (notwendige) Interaktion der Akteur\*innen im oder für den Unterricht bewertend in den Blick. Dabei fällt auf, dass Studierende überwiegend von misslungenen oder fehlenden Absprachen in Bezug auf die Durchführung des im Praxissemester erlebten kooperativ durchgeführten Unterrichts berichten und dies mit kritischer Distanz bewerten:

*„Also ich bin auch ganz kritisch geworden was dieses ähm (.) den Begriff Team angeht, weil ich mir auch irgendwie gehofft hab, dass ähm auch sobald irgendwie Sonderpädagogen an ner Schule sind dass man im Team zusammen arbeitet, und ähm ich muss auch sagen dass die Kolleginnen an meiner Praxissemesterschule, sich alle total gut verstanden haben und das sehr harmonisch war, und es auch immer hieß ja wir arbeiten im Team, aber (.) also das Team bestand halt daraus, dass die nebeneinanderher gearbeitet haben. //?f: mhm// jeder bereitet so seine eigenen Sachen vor, so zwischen Tür und Angel sagt man dann nochmal ach so ich hab jetzt hier dem und dem das und das hingestellt, das soll er bitte machen, was auch wieder impliziert dass er dann eigene Aufgaben kriegt.“ (GD\_PS\_140219\_1800, Absatz 21)*

Das Verständnis von Kooperation und die Selbsteinschätzung in Hinblick auf „Team“ (ebd.)-arbeit bzw. Kooperation der Lehrkräfte der Praxissemesterschule wird als „nebeneinanderher“ (ebd.) arbeiten entlarvt und kritisiert. Umgekehrt wird über diese Aussage erkennbar, dass mit dem Begriff „Team“ (ebd.) mehr

verbunden wird als ein Nebeneinanderarbeiten oder „*Tür und Angel*“ (ebd.)-Gespräche. Fehlende oder ungenügende Absprachen unter den Lehrkräften und auch weiteren Akteur\*innen führen dem Coding zufolge zu einer Differenzierungspraxis, die einzelne Schüler\*innen von einer gemeinsamen Lernsituation exkludiert. Auch in weiteren Codings werden fehlende oder misslungene Interaktionen bzw. Absprachen der Lehrkräfte als Ursache für das Scheitern von Unterrichts- bzw. Lernsituationen herangezogen (GD\_PS\_150719\_0900, Absatz 40; GD\_PS\_190719\_1200, Absatz 6; GD\_PS\_190719\_1200, Absatz 13; GD\_PS\_190719\_1200, Absatz 49; GD\_PS\_190719\_1200, Absatz 65). Die Studierenden dagegen betonen in den angegebenen Codings immer wieder die Notwendigkeit klarer Absprachen der Akteur\*innen im Unterricht (vgl. auch GD\_PS\_190719\_1200, Absatz 22), wie auch im Folgenden nochmal exemplarisch aufgezeigt werden kann:

*„Also ich glaube dass //?f: mhm// das einfach wichtig ist, dass klar abgesprochen werden muss, wer hat jetzt hier gerade die Leitung im Unterricht, und was sind die Aufgaben von der anderen Person.“ (GD\_PS\_190719\_1200, Absatz 45).*

In weiteren Codings ohne einen direkten Erfahrungsbezug weisen Studierende darauf hin, dass Absprachen selbst dann notwendig erscheinen, wenn sich die Beziehungsebene der Kooperationspartner\*innen schwierig gestaltet bzw. konfliktgeladen ist (GD\_PS\_140219\_1800, Absatz 126; GD\_PS\_190719\_1200, Absatz 64). Außerdem werden in Codings ohne direkten Erfahrungsbezug noch Möglichkeiten der Reflexion und des gegenseitigen Feedbacks der Kooperationspartner\*innen in der Interaktion diskutiert, die deutlich über die bereits diskutierte positive Einordnung der Notwendigkeit von Absprachen hinausgehen. Diese Möglichkeiten der Reflexion durch Kooperation werden insgesamt positiv eingeordnet (GD\_PS\_140219\_1800, Absatz 141; GD\_PS\_190719\_1200, Absatz 89).

In die deduktiv-induktive Kategorie ***Wissenstransfer/Perspektiverweiterung*** fallen Aussagen, die die Interaktion von Akteur\*innen in der Praxisphase als Transfer von Expertise bzw. Perspektiverweiterung für einzelne Akteur\*innen beschreiben und bewerten. Die Interaktion wird in dieser Kategorie als einseitiger Wissenstransfer einer Expert\*in zu einem Laien beschrieben. Die Interaktion zwischen verschiedenen Kooperationspartner\*innen wird unter der im folgenden Coding zusammenfassenden studentischen Perspektive zumeist als Information

bzw. Weiterbildung von ungelernten bzw. inkompetenten Lehrkräften durch bestimmte Expert\*innen entworfen:

*„Und die Expertise könnte halt fließen wenn Experten da wären ne, //Af: ja// also wenn halt n Förderpädagoge da vielleicht wäre, und dann tatsächlich auch im Team. das braucht er ja dann nicht nur in dieser Unterrichtssituation dem Praktikanten klarzumachen. er kann es ja auch in diesen Teamsitzungen wie du sie geschildert hast o- kann er die äh Lehrer ja weiterbilden. ne, das wär ja auch n Teil von ähm Teamwork wie hier hier verlangt.“ (GD\_PS\_140219\_1600, Absatz 29)*

Die selbst erlebte Situation im Praxissemester, dass der „Förderpädagoge“ (ebd.) der Praxissemesterstudierenden seine Expertise weitergibt, wird zu einem notwendigen allgemeinen Muster von Kooperation erhoben: „kann er die äh Lehrer ja weiterbilden“ (ebd.). Ein so umrissener Wissenstransfer von einer Expert\*in hin zu einem Laien bzw. der Wunsch nach einem solchen Wissenstransfer zeigt sich auch in weiteren Codings, sowohl unter der Sub-Kategorie *Lehrkräfte allgemein* (GD\_PS\_140219\_1600, Absatz 51; GD\_PS\_190719\_1200, Absatz 40) als auch unter der Sub-Kategorie *persönlicher Bezug – mit Erfahrungsbezug* (GD\_PS\_140219\_1600, Absatz 25; GD\_PS\_140219\_1600, Absatz 34) bzw. auch unter der Kategorie *persönlicher Bezug – ohne Erfahrungsbezug* (GD\_PS\_150719\_0900, Absatz 57; GD\_PS\_150719\_0900, Absatz 62; GD\_PS\_150719\_0900, Absatz 63). In den Codings wird immer wieder das Bild der inkompetenten (Fach-)Lehrkraft und der kompetenten Lehrkraft für Sonderpädagogik in Bezug auf den Umgang mit bestimmten Schüler\*innen aufgerufen. Diese Schüler\*innen werden als „Inklusions- oder I-Kinder“ (GD\_PS\_140219\_1600, Absatz 25) oder „Kinder mit gewissen Bedürfnissen oder mit Unterstützungsbedarf irgendwie“ (GD\_PS\_190719\_1200, Absatz 40) beschrieben, die aus dem implizit gesetzten zielgleichen Unterrichtsrahmen herausfallen. Zunächst einmal zeigt sich hier zum wiederholten Male, dass Inklusion von den Studierenden auf die Anwesenheit bestimmter Schüler\*innen reduziert wird, die vormals nicht in dem von den Studierenden beschriebenen bzw. implizit gesetzten schulischen Rahmen unterrichtet wurden: Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf. Daneben zeigt sich bei den Studierenden selber aber auch eine Unsicherheit bereits in der Benennung bestimmter Schüler\*innen(gruppen) und der Wunsch, Kompetenzen im schulischen und unterrichtlichen Umgang mit einer nur vage umrissenen Schüler\*innengruppe zu erwerben.

Neben dieser als hierarchisch ausgerichteter Wissens- bzw. Kompetenztransfer umschriebenen Perspektive zeigen drei Codings in dieser Kategorie die Beschreibung von eher gleichberechtigten Interaktionsmustern verschiedener Akteur\*innen in inklusiven Kontexten. Hier werden die als unterschiedlich erkannten Perspektiven von Akteur\*innen als „*unterschiedliche Ansätze, Probleme irgendwie zu lösen*“ (GD\_PS\_150719\_0900, Absatz 62), verstanden. Über diese Perspektive wird argumentativ die Notwendigkeit der Kooperation unterschiedlicher Akteur\*innen nochmal gestärkt (vgl. auch GD\_PS\_190719\_1200, Absatz 40; GD\_PS\_150719\_0900, Absatz 54). So wird – im Gegensatz zur hierarchischen Perspektive oben – allen Akteur\*innen eine kompetente Perspektive zugesprochen, die es über kooperative Prozesse zu verhandeln gilt (z.B. „*kollegiale Fallberatung*“ (GD\_PS\_190719\_1200, Absatz 40)). Diese Perspektive wird durch ein weiteres Coding ohne Erfahrungsbezug gestützt (GD\_PS\_140219\_1600, Absatz 57).

Die deduktiv-induktive Kategorie ***Informationsaustausch/Organisation*** beinhaltet Aussagen, die die Interaktion unter Lehrkräften und auch weiteren Akteur\*innen als Austausch von Informationen bzw. Organisation außerhalb des Unterrichts beschreiben und bewerten. Studierende berichten in diesem Zusammenhang an vielen Stellen von fehlenden bzw. misslingenden Austauschsituationen und bewerten diese zusammenfassend kritisch:

*„Auch wenn man mal so nachgefragt hatte, bei uns war’s auch ähnlich, ähm (.) sch- besprecht ihr euch häufig oder so, dann gab’s so ja manchmal haben wir donnerstags in der °ich weiß nicht° fünften Stunde, unser unse- ren Treffpunkt, aber irgendwie ständig war dann doch was anderes wich- tiger, oder einer war krank, oder (.) was weiß ich irgend n Singen musste vorbereitet werden, und dann ist halt das was dieses (.) Zipfelchen Team vielleicht noch ausmacht auch nicht mehr ähm (.) ja das was es sein soll.“ (GD\_PS\_140219\_1800, Absatz 24)*

Generell scheint es nach dieser Aussage schulische Strukturen für Austausch und Interaktion zu geben, auch wenn diese den fehlenden zeitlichen Ressourcen zum Opfer fallen. Von diesen Austauschstrukturen wird auch in anderen Codings berichtet (vgl. GD\_PS\_140219\_1800, Absatz 25; GD\_PS\_150719\_0900, Absatz 51). Die in den Codings formulierte Kritik am fehlenden Austausch unter Kolleg\*innen generell (vgl. auch GD\_PS\_140219\_1600, Absatz 50) wird in einem weiteren Coding auch explizit für den fehlenden Austausch zwischen (Klassen-)Lehrkräften und Sonderpädag\*innen kritisch bewertet (vgl.

GD\_PS\_150719\_0900, Absatz 51). Auch in Codings mit persönlichem Bezug wird diese Perspektive des fehlenden Austausches im Klassenteam der Praxissemesterschule kritisch bewertet (GD\_PS\_140219\_1800, Absatz 96) bzw. wird in neutralen Codings von diesem fehlenden Austausch und der kritischen Bewertung dieses Fehlens durch Lehrkräfte berichtet (GD\_PS\_150719\_0900, Absatz 14; GD\_PS\_150719\_0900, Absatz 24). Die fehlende Interaktion der Lehrkräfte im Praxissemester wird im angegebenen Coding in Kontrast zu gelingenden Kooperationserfahrungen aus einem schulischen Nebenjob gesetzt. Andererseits wird in einem Coding mit persönlichem Bezug aber auch von gelingenden Austauschprozessen zwischen der Klassenlehrkraft und einer Sozialarbeiterin berichtet, die positiv gewertet werden (GD\_PS\_150719\_0900, Absatz 53).

Einen weiteren interessanten Aspekt in Bezug auf mögliche Perspektiven von Studierenden zeigt ein Coding, dass gelingende Interaktionsprozesse von Akteur\*innen in Bezug auf den Austausch über einzelne Schüler\*innen trotzdem kritisch bewertet, da diese Austauschprozesse nicht dafür genutzt werden, „*die Aufgaben aus dem normalen Unterricht, jetzt mit diesen Förderaufgaben*“ (GD\_PS\_140219\_1800, Absatz 25) zu kombinieren bzw. diese anzupassen. Damit wird – trotz des Austausches über den Lern- und Entwicklungsstand einzelner Schüler\*innen – ein fehlender unterrichtlich-inhaltlicher Austausch kritisiert. Dies deutet auf Ansprüche bzw. ggf. auch Überzeugungen in Bezug auf die Gestaltung inklusiven Unterrichts durch kooperative Prozesse hin, die jedoch nur in Verbindung mit weiteren Codings als Muster anerkannt werden könnten. Dies müsste in weiteren Codings auf anderen Ebenen zunächst noch erkannt und nachgewiesen werden.

In drei Codings der Kategorie *Informationsaustausch/Organisation* wird von der Erfahrung einer gemeinsamen Unterrichtsvorbereitung bzw. der Notwendigkeit der gemeinsamen Unterrichtsvorbereitung und -durchführung berichtet (GD\_PS\_140219\_1600, Absatz 109; GD\_PS\_150719\_0900, Absatz 14), welche nach Aussagen der Studierenden von der Lehrkraft „*sehr positiv bewertet*“ (GD\_PS\_140219\_1600, Absatz 14) bzw. deren Fehlen als „*sehr schade*“ (GD\_PS\_150719\_0900, Absatz 14) empfunden wurde.

In die deduktiv-induktive Kategorie *Atmosphäre* werden Aussagen kodiert, die die (fehlende) Interaktion von Akteur\*innen in der Praxisphase atmosphärisch beschreiben und bewerten. Hier wird z.B. die fehlende Einbindung der Akteursgruppe „*Integrationskräfte*“ (GD\_PS\_140219\_1800, Absatz 28; GD\_PS\_140219\_

1800, Absatz 41) kritisiert. Neutrale Aussagen bestätigen diese Erfahrung der Studierenden in der Schulpraxis, dass Integrationskräfte nicht eingebunden werden bzw. keine Interaktion mit diesen stattfindet (GD\_PS\_140219\_1600, Absatz 71; GD\_PS\_140219\_1600, Absatz 72).

Andererseits wird in der Beschreibung der konkurrierenden Interaktion mit weiteren Fachkräften (GD\_PS\_140219\_1800, Absatz 125; GD\_PS\_140219\_1800, Absatz 127–129) die fehlende gegenseitige Anerkennung der Kooperationspartner\*innen von den Studierenden kritisch hinterfragt:

*„Die Lehrer in der Praxissemesterschule (.) auch dadurch dass sie halt so alleine Unterricht vorbereitet haben, (.) auch äh irgendwie so gegeneinander so 'n bisschen gekämpft haben. und (.) das fand ich ganz schlimm. also so gerade die Sachunterrichtslehrer untereinander, wenn die eine das gemacht hat, dann kam die zweite und sagte dann mir gegenüber, also ich war immer so der Spielball, ähm wie blöd doch jetzt die Idee war dass die Kinder alleine zu Hause recherchieren sollen, aber die haben sich dann nie mal abgesprochen und drüber gesprochen ne, warum machst du das denn. nee also es ging immer so jeder ist seinen Weg gefahren, hat über den anderen gemeckert. und wenn man dann sich als Team zusammensetzt, und mal drüber spricht, (.) ja. kann das glaub ich für alle sehr gewinnbringend sein und einfach diese miese Stimmung @daraus nehmen@ das war wirklich so'n Aufeinanderrum-Gehacke irgendwie.“ (GD\_PS\_140219\_1800, Absatz 140)*

Demgegenüber wird in anderen Codings auch von anerkennenden Interaktionssituationen berichtet, die die Studierenden positiv bewerten, da sie Kooperation ermöglichen:

*„Bei mir an der Schule war auch eine äh Schulsozialarbeiterin, ähm wo das auch richtig gut funktioniert hat, die ist aber nicht mit in die Klassen irgendwie reingegangen, sondern die war eben auf die Lehrkräfte angewiesen, dass die wenn Probleme hatten, oder Probleme bei Kindern diagnostiziert hatten, dass die auf die Schulsozialarbeiterin zukommen und sagen hey kannst du da irgendwie vielleicht eingreifen. die hat auch konkrete Beispiele genannt, wo ich dachte ja okay, das funktioniert nur im Team, wenn da die Lehrkräfte äh ganz aufmerksam sind. und ja. und die Hilfe der Schulsozialarbeiterin annehmen. und das hat äh richtig richtig gut geklappt. also die haben die ernst genommen, die haben die auch wirklich als ähm Kooperationspartner auf Augenhöhe (.) irgendwie wahrgenommen.“ (GD\_PS\_150719\_0900, Absatz 12)*

Diese gegenseitige Anerkennung und Akzeptanz der Kooperationspartner\*innen in der Interaktion wird auch in weiteren Codings positiv gewertet oder eingefordert (GD\_PS\_150719\_0900, Absatz 13; GD\_PS\_190719\_1200, Absatz 7), wobei dies teilweise auch mit klar getrennten Rollen und Zuständigkeiten verbunden wird (GD\_PS\_190719\_1200, Absatz 16).

### 8.3.2.2 Überzeugungen von Studierenden zur interaktionellen Ebene

Die Darstellung der Aussagen von Studierenden auf interaktioneller Ebene zum EZ 3 zeigen unterschiedliche, teils auch gegenläufige Überzeugungsmuster.

So wird in den Aussagen zur Beobachtung der Interaktion von Lehrkräften bzw. auch aus den Berichten zu eigenen Erfahrungen von Interaktion mit Lehrkräften im Rahmen des Praxissemesters die übergreifende Überzeugung von Studierenden deutlich, dass **Kooperation allgemein über wertschätzende, anerkennende Interaktion ohne hierarchische Positionierungen bzw. auf Augenhöhe gelingt**<sup>110</sup>. Gerade die Aussagen zur Atmosphäre der erlebten Kooperation in der Praxisphase stärken die hier herausgearbeiteten Überzeugungen der Studierenden in Hinblick auf die **Notwendigkeit einer wertschätzenden, vertrauensvollen und hierarchiearmen Interaktion**<sup>111</sup>, in der dem persönlichen Verhältnis der Kooperationspartner\*innen eine hohe Bedeutung beigemessen wird<sup>112</sup>.

**Fehlende oder misslingende Absprachen führen dagegen der Überzeugung der Studierenden zufolge zum Scheitern von Unterrichts- bzw. Lernsituationen**<sup>113</sup>. Umgekehrt sind Studierende von der **Notwendigkeit von Absprachen**

---

<sup>110</sup> Vgl. GD\_PS\_140219\_1600, Absatz 14; GD\_PS\_140219\_1600, Absatz 89; GD\_PS\_190719\_1200, Absatz 8; GD\_PS\_190719\_1200, Absatz 20–22; GD\_PS\_190719\_1200, Absatz 33; GD\_PS\_150719\_0900, Absatz 66; GD\_PS\_150719\_0900, Absatz 73; GD\_PS\_140219\_1600, Absatz 90; GD\_PS\_150719\_0900, Absatz 68; GD\_PS\_190719\_1200, Absatz 20; GD\_PS\_140219\_1800, Absatz 125; GD\_PS\_140219\_1800, Absatz 127–129; GD\_PS\_140219\_1800, Absatz 140.

<sup>111</sup> Vgl. GD\_PS\_140219\_1800, Absatz 69; GD\_PS\_190719\_1200, Absatz 51; GD\_PS\_150719\_0900, Absatz 12; GD\_PS\_150719\_0900, Absatz 13; GD\_PS\_190719\_1200, Absatz 7.

<sup>112</sup> Vgl. GD\_PS\_190719\_1200, Absatz 41; GD\_PS\_150719\_0900, Absatz 66; GD\_PS\_150719\_0900, Absatz 68.

<sup>113</sup> Vgl. GD\_PS\_150719\_0900, Absatz 40; GD\_PS\_190719\_1200, Absatz 6; GD\_PS\_190719\_1200, Absatz 13; GD\_PS\_190719\_1200, Absatz 49; GD\_PS\_190719\_1200, Absatz 65.

**und Austausch zwischen unterschiedlichen Akteur\*innen** im inklusiven Kontext überzeugt<sup>114</sup>, selbst wenn sich die Beziehungsgestaltung der Interaktionspartner\*innen konflikthaft gestaltet<sup>115</sup>. Andere Codings weisen sogar in Richtung der Überzeugung, dass durch die kollegiale Interaktion Reflexion und Feedback ermöglicht werde<sup>116</sup>.

Neben dem Überzeugungsmuster, dass Kooperation im Allgemeinen (festgemacht an der an Lehrkräften beobachteten oder auch selbst erlebten Interaktion im Rahmen des Praxissemesters) über wertschätzende und anerkennende Interaktion gelingt, wird in mehreren Aussagen zur Interaktion zwischen allgemeinen Lehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik eine divergierende Überzeugung der Studierenden sichtbar. Demnach sind die Studierenden davon überzeugt, dass **nur Sonderpädagoginnen über die notwendige Expertise und das notwendige Wissen zur Unterrichtung von Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf verfügen und die Kooperation zwischen Lehrkräften und Sonderpädagog\*innen deshalb nicht als gleichberechtigter Austausch, sondern als Wissenstransfer bzw. Instruktion der Lehrkraft für Sonderpädagogik als Expert\*in in Richtung der (Fach-)Lehrkräfte als Laien verläuft/verlaufen soll**<sup>117</sup>.

Aus anderen Codings kann dagegen ein gegenteiliges Überzeugungsmuster ermittelt werden, dass nämlich **unterschiedliche Kooperationspartner\*innen unterschiedliche, aber gleichberechtigte Perspektiven zur Lösung in die Interaktion einbringen**<sup>118</sup>.

In der Auseinandersetzung und Diskussion der erlebten Kooperationspraxis (die auch kritisch bewertet wird) wird ein weiteres Überzeugungsmuster deutlich, dass die inhaltliche Gestaltung des Austausches der Kooperationspartner\*innen

---

<sup>114</sup> Vgl. GD\_PS\_190719\_1200, Absatz 22; GD\_PS\_190719\_1200, Absatz 45; GD\_PS\_140219\_1800, Absatz 25; GD\_PS\_150719\_0900, Absatz 51; GD\_PS\_140219\_1600, Absatz 50; GD\_PS\_150719\_0900, Absatz 51; GD\_PS\_140219\_1800, Absatz 96; GD\_PS\_150719\_0900, Absatz 14; GD\_PS\_150719\_0900, Absatz 24; GD\_PS\_150719\_0900, Absatz 53.

<sup>115</sup> Vgl. GD\_PS\_140219\_1800, Absatz 126; GD\_PS\_190719\_1200, Absatz 64.

<sup>116</sup> Vgl. GD\_PS\_140219\_1800, Absatz 141; GD\_PS\_190719\_1200, Absatz 89.

<sup>117</sup> Vgl. GD\_PS\_140219\_1600, Absatz 29; GD\_PS\_140219\_1600, Absatz 51; GD\_PS\_190719\_1200, Absatz 40; GD\_PS\_140219\_1600, Absatz 25; GD\_PS\_140219\_1600, Absatz 34; GD\_PS\_150719\_0900, Absatz 57; GD\_PS\_150719\_0900, Absatz 62.

<sup>118</sup> Vgl. GD\_PS\_150719\_0900, Absatz 62; GD\_PS\_190719\_1200, Absatz 40; GD\_PS\_150719\_0900, Absatz 54; GD\_PS\_140219\_1600, Absatz 57.

betrifft. Die **Interaktion dient demnach nicht nur der gegenseitigen Information, sondern der Planung und Gestaltung eines inklusiven Unterrichts für eine heterogene Gesamtlerngruppe, der auch die Bedürfnisse von Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf berücksichtigt**<sup>119</sup>.

### 8.3.3 Sachbezogene Ebene der Kooperation zum EZ 3

In die Hauptkategorie der sachbezogenen Ebene fallen Aussagen zur Binnenstruktur eines inklusiven Unterrichts und des schulischen Unterstützungsangebots, innerhalb derer die Personen selbst das Sachproblem des produktiven Umgangs mit der Heterogenität der Lerngruppe und auch der Heterogenität der Akteur\*innen bewältigen.

#### 8.3.3.1 Aussagen von Studierenden zur sachbezogenen Ebene der Kooperation zum EZ 3

Auf der sachbezogenen Ebene wurden 24 Aussagen mit einem persönlichen Bezug und 31 Aussagen mit Bezug auf Lehrkräfte allgemein kategorisiert. Die quantitative Verteilung der Codings ergibt folgende Einordnung:

Kategorie	Anzahl
Persönlicher Bezug	
- Mit Erfahrungsbezug	19
- Ohne Erfahrungsbezug	5
Lehrkräfte allgemein	
- Mit Erfahrungsbezug	29
- Ohne Erfahrungsbezug	2

Tabelle 19: Quantitative Verteilung der Codings zur sachbezogenen Ebene der Kooperation zum EZ 3

Die Darstellung erfolgt nach dem bereits zugrunde gelegten Prinzip: zunächst werden die erfahrungsbezogenen, bewerteten Codings mit persönlichem Bezug,

<sup>119</sup> Vgl. GD\_PS\_140219\_1800, Absatz 25; GD\_PS\_140219\_1600, Absatz 109; GD\_PS\_150719\_0900, Absatz 14.

dann die entsprechenden Codings mit Bezug auf Lehrkräfte allgemein dargestellt. Neutrale Codings und Codings ohne Erfahrungsbezug werden in die Darstellung unter expliziter Nennung integriert.

### ***Aussagen zur sachbezogenen Ebene der Kooperation mit persönlichem Bezug zum EZ 3***

Die Sub-Sub-Sub-Kategorie *Sachbezogene Ebene – persönlicher Bezug – mit Erfahrungsbezug – bewertet* umfasst 18 Codings, die, wie bereits für entsprechende Kategorien zum EZ 2 dargestellt, ebenfalls deduktiv-induktiv weiter differenziert werden konnten: *Umgang mit Störungen* (1), *Umgang mit ‘Förderkindern’ und den ‘Anderen’* (6), *Umgang mit heterogener Schülerschaft* (9), sowie *Rollen/Zuständigkeiten* (3). Die Kategorie *Umgang mit Störungen* weist lediglich eine Codierung auf. Deshalb wird dieses Coding in die Darstellung der entsprechenden Kategorie im Bereich Lehrkräfte allgemein einbezogen. Daneben finden sich ebenfalls eine neutrale Aussage und fünf Codings ohne einen direkten Erfahrungsbezug, die in die nun folgende Darstellung integriert werden.

In die Kategorie *Umgang mit ‘Förderkindern’ und den ‘Anderen’* fallen Aussagen, die die erlebte unterrichtliche Kooperation bzw. die parallele Anwesenheit mehrerer Akteur\*innen im Unterricht als speziellen Umgang mit Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf in Abgrenzung zu einer Gesamtlerngruppe beschreiben.

Die Studierenden machen in mehreren Codings deutlich, dass sie in der Praxisphase keine (intensiveren Formen der) Zusammenarbeit im Unterricht, sondern lediglich getrennte Verantwortungsübernahmen von Lehrkräften und auch weiteren Akteur\*innen für bestimmte Schüler\*innengruppen (meist über äußere Differenzierung) erlebt haben (GD\_PS\_140219\_1600, Absatz 25; GD\_PS\_140219\_1800, Absatz 58; GD\_PS\_190719\_1200, Absatz 4). Neben der reinen Beschreibung bzw. Feststellung dieser Erfahrung wird dies mit Blick auf ein persönliches Lernen am Modell und auch mit Blick auf ein theoretisches Wissen von den Studierenden kritisch reflektiert:

*„Und ich finde das ist auch das was mich zum Beispiel richtig frustriert, weil ich eigentlich nämlich also Inklusion da- total spannend finde und auch wie wir’s in der Uni immer lernen und auch multiprofessionelle Kooperation und so, find ich alles super, nur das Problem ist wenn man’s halt in der Praxis nie sieht. man sieht immer nur dass (.) die Kinder rausgenommen werden, dann kann man sich das gar nicht vor- //?f: ja// also ich*

*kann mir persönlich gar nicht vorstellen wie man in nem Team //Ef: mhm// zusammenarbeitet, weil ich 's noch nie gesehen hab. also ich kann mir gar nicht vorstellen dass fünf Personen zum Beispiel in einer Klasse sind, //?f: mhm// und irgendwie gleichwertig behandelt werden. auch nicht so ja das ist der Sonderpädagoge, der ist jetzt für den und den zuständig, das ist jetzt unsere Lehrerin, die ist eigentlich für uns alle zuständig, ich ka- also (.) ich fänd das cool wenn das funktioniert, aber ich kann mir das super schwer vorstellen. ich find das auch also ich find das richtig frustrierend //Ef: ja// eigentlich. dass man immer wieder nur sieht dass die Kinder rausgenommen werden, dass die eigentlich nur stören, ja der sitzt unter'm Tisch der muss raus. der stört. die anderen können nicht arbeiten. so.“ (GD\_PS\_140219\_1800, Absatz 58)*

Interessant erscheint dieses Coding nicht nur in Hinblick auf eine kritische Wertung der erlebten kooperativen Praxis an sich, sondern gerade mit Blick auf den Einbezug theoretischen bzw. wissenschaftlichen Wissens durch die Studentin, da die beschriebenen Praxiserfahrungen an einem angeführten Theoriewissen gebrochen werden und darüber ihre kritische Wertung erfahren (vgl. auch ein weiteres Coding zum Einbezug wissenschaftlichen Wissens ohne direkten Erfahrungsbezug: GD\_PS\_140219\_1600, Absatz 93). Gleichzeitig wünscht sich die Studentin eine modellhafte schulische Kooperationspraxis für das angeführte wissenschaftliche Wissen, da ihr die Vorstellung für eine praktische Umsetzung ebendieses theoretischen Wissens fehle.

Der im aufgezeigten Coding aufgeworfene Horizont einer Kooperation unterschiedlicher Akteur\*innen für einen gemeinsam verantworteten Unterricht wird ebenfalls in einem Coding ohne direkten Erfahrungsbezug aufgeworfen und eingefordert (GD\_PS\_140219\_1600, Absatz 12).

Neben der gerade dargestellten kritischen Einschätzung in Hinblick auf die fehlende Umsetzung eines wissenschaftlichen Wissens zu Kooperation in der unterrichtlichen Praxis und dem Verweis auf fehlende Lernerfahrungen von Kooperation am Modell wird im oben dargestellten Coding die spezielle Verantwortung einzelner Akteur\*innen für bestimmte Schüler\*innen als Gefahr erkannt, dass ebendiese Schüler\*innen dadurch in eine Sonderrolle gedrängt würden. Auch diese Perspektive auf exkludierende Tendenzen zeigt sich in einem weiteren Coding (GD\_PS\_190719\_1200, Absatz 4).

Umgekehrt wird aber über ein weiteres thematisch ähnlich ausgerichtetes Coding („*Team-Teaching*“ (GD\_PS\_140219\_1600, Absatz 59)) deutlich, dass das Wissens- und Reflexionsniveau der Studierenden sehr stark auseinanderfällt, wenn

in diesem kritisiert wird, dass Praxissemesterstudierende aufgrund der eingeschränkten Aufsichtspflicht nicht für äußere Differenzierungsmaßnahmen im Unterricht eingesetzt werden könnten. Neben der fälschlichen Betitelung dieser äußerer Differenzierungsmaßnahmen als „*Team-Teaching*“ (ebd.) wird eben diese Möglichkeit äußerer Differenzierungsmaßnahmen nicht wie an anderer Stelle kritisch hinterfragt, sondern von der Studentin sogar gewünscht bzw. eingefordert.

Daneben lässt sich in zwei Codings die – auch in anderen Kategorien bereits ermittelte – Perspektive der Studierenden erkennen, dass im Umgang mit Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf in inklusiven Kontexten zwei Rollen relevant erscheinen: Expert\*innen auf der einen Seite und Laien auf der anderen (vgl. auch GD\_PS\_140219\_1800, Absatz 120):

*„Also ich glaube auch dass man alleine sehr viel erreichen kann, ähm aber gerade jetzt so im in meiner Praxissemesterklasse war ich in einer inklusiven Klasse, und die haben halt auch im Team gearbeitet, (.) mit zwei Lehrkräften, und ich war halt auch noch dabei, und ähm eine der beiden Lehrkräften äh Lehrkräfte war halt Sonderschulpädagogin, und ähm die war da schon wesentlich geschulter, und vor allem find ich im Umgang mit Kindern die halt nen Unterstützungsbedarf äh emotionale-soziale Kompetenz haben, find ich das teilweise wirklich schwierig da so als Laie wenn man da irgendwie noch nie irgendwas mit Autismus oder so gema- gehabt hat, und sich da irgendwie überhaupt nicht auskennt, dann ist das glaub ich sehr schwierig da mal eben so schnell gut zu agieren.“ (GD\_PS\_140219\_1800, Absatz 3)*

Die beschriebene Perspektive ist mit Auswirkungen auf die Art und Weise der Kooperation verbunden. Die Notwendigkeit der Kooperation wird hier aus der (fehlenden) Expertise der einzelnen Akteur\*innen entwickelt und deutet letztlich auf das Bild eines ungleichen oder auch hierarchischen Kooperationsverhältnisses. Dies wird auch in einem weiteren Coding ohne Erfahrungsbezug deutlich (vgl. GD\_PS\_140219\_1800, Absatz 115).

Unter die deduktiv-induktive Kategorie ***Umgang mit heterogener Schülerschaft*** werden Aussagen eingeordnet, die die persönlich erfahrene unterrichtliche Kooperation bzw. die gemeinsame Anwesenheit mehrerer Akteur\*innen im Unterricht als Umgang mit einer wahrgenommenen Heterogenität der Lerngruppe in Bezug auf Lernen und Leisten beschreiben. In Abgrenzung zur Kategorie *Umgang mit den ‘Förderkindern’ und den ‘Anderen’* werden hier Aussagen kodiert,

die die Heterogenität der Lerngruppe jenseits eines sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs beschreiben.

Dabei wird deutlich, dass die Studierenden aus den persönlichen unterrichtlichen Erfahrungen unisono die Notwendigkeit der Anwesenheit mehrerer Lehrkräfte bzw. weiterer Akteur\*innen im Unterricht für eine als heterogen wahrgenommene Lerngruppe betonen. Diese Notwendigkeit wird mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung in der wahrgenommenen Heterogenität der Lerngruppe begründet: so ergibt sich diese aus den beobachteten heterogenen Lernvoraussetzungen der Schüler\*innen (GD\_PS\_150719\_0900, Absatz 32; GD\_PS\_150719\_0900, Absatz 45; GD\_PS\_150719\_0900, Absatz 59), aus der Beobachtung, dass Schüler\*innen „ganz viel Hilfestellung“ (GD\_PS\_140219\_1600, Absatz 20) bzw. „die nötige Förderung“ (GD\_PS\_150719\_0900, Absatz 3) benötigen oder aber „nach individuellem Lerntempo“ (GD\_PS\_140219\_1800, Absatz 67) lernen. Die Anwesenheit mehrerer Akteur\*innen im Unterricht führe zu höherer Leistung der Schüler\*innen (GD\_PS\_140219\_1600, Absatz 13) bzw. zu einer „andere(n) Atmosphäre“ (GD\_PS\_140219\_1600, Absatz 68). Die Möglichkeit der alleinigen Durchführung von Unterricht für die beschriebenen heterogenen Lerngruppen wird dagegen kritisch eingeschätzt (vgl. GD\_PS\_140219\_1600, Absatz 20; GD\_PS\_150719\_0900, Absatz 3).

Die Intensität der Zusammenarbeit von Akteur\*innen wird in den erfahrungsbezogenen Codings der Studierenden eher auf einem niedrigen Niveau beschrieben bzw. bleibt unklar. So werden weitere Akteur\*innen und auch die eigene Rolle der Praxissemester-Studierenden neben einer (Fach-)Lehrkraft als Assistenz (GD\_PS\_140219\_1600, Absatz 13) bzw. eher als Möglichkeit der Aufgabenteilung, die sich aus den heterogenen Lernvoraussetzungen der Schüler\*innen ergibt, beschrieben und positiv gewertet (GD\_PS\_140219\_1600, Absatz 20; GD\_PS\_140219\_1800, Absatz 67; GD\_PS\_140219\_1800, Absatz 69; GD\_PS\_150719\_0900, Absatz 3; GD\_PS\_150719\_0900, Absatz 32; GD\_PS\_150719\_0900, Absatz 45). Intensivere Formen der unterrichtlichen Kooperation, die über eine Assistenz bzw. Aufgabenteilung im Unterricht selbst hinausgehen (z.B. gemeinsame Planung und Durchführung von Unterricht für eine heterogene Lerngruppe), werden dagegen in den vorliegenden Codings dieser Kategorie nicht explizit beschrieben.

Die Perspektive der Zusammenarbeit in Form der Assistenz bzw. Aufgabenteilung wird auch in den Codings in der deduktiv-induktiven Kategorie **Rollen (und**

**Zuständigkeiten)** deutlich (vgl. GD\_PS\_140219\_1600, Absatz 19; GD\_PS\_140219\_1800, Absatz 84). In einem weiteren Coding in dieser Kategorie wird die Anwesenheit mehrerer Akteur\*innen im Unterricht als Verwirrung für die Schüler\*innen, als „*katastrophale Kooperation*“ (GD\_PS\_190719\_1200, Absatz 3) gewertet. Aus diesem Coding kann umgekehrt geschlossen werden, dass es der Einschätzung der Studentin zufolge klarer Rollen und Zuständigkeiten für die einzelnen Akteur\*innen bedarf.

### ***Aussagen zur sachbezogenen Ebene der Kooperation in Bezug auf Lehrkräfte allgemein zum EZ 3***

Die Sub-Sub-Sub-Ebene *Sachbezogene Ebene – Lehrkräfte allgemein – mit Erfahrungsbezug – bewertet* umfasst insgesamt 20 Codings, die ebenfalls deduktiv-induktiv weiter differenziert werden konnten und folgende Verteilung aufweist: *Umgang mit Störungen* (2), *Umgang mit ‘Förderkindern’ und den ‘Anderen’* (6), *Umgang mit heterogener Schülerschaft* (3), *Rollen (und Zuständigkeiten)* (8). Darüber hinaus konnten neun neutrale Aussagen und zwei Aussagen ohne einen Erfahrungsbezug kodiert werden, die in die Darstellung einfließen, hierbei aber explizit benannt werden.

Für die deduktiv-induktive Kategorie ***Umgang mit Störungen***, die hier gemeinsam mit dem Coding aus der Sub-Kategorie des persönlichen Bezugs dargestellt wird, können zusammen lediglich drei Codings nachgewiesen werden. Trotz der geringen Anzahl an Codings wird die Kategorie mit Blick auf den Vergleich der Erhebungszeitpunkte aufrechterhalten. Definitorisch fallen in diese Kategorie Aussagen, die die Anwesenheit bzw. Kooperation von Lehrkräften und auch weiteren Akteur\*innen im Unterricht als Umgang mit störenden Schüler\*innen beschreiben und bewerten. Studierende berichten in allen drei Codings von Schüler\*innen, die aus dem normativen (Verhaltens-)Rahmen der Klasse oder des Unterrichts herausfallen und deshalb einer besonderen Ansprache bedürften:

*„Es sind halt schon viele Chaoten dabei, ((Teilnehmerinnen lachen leise)) halt aus sehr schwierigen Elternhäusern, also es sind an sich tolle Kinder so irgendwie. aber die haben halt, die schleppen total viel mit rum. //?f: mhm.// und dann klar. gibt es schon oft Situationen, wo glaub ich jetzt so ein Lehrer alleine da doch auch an seine Belastbarkeitsgrenzen auch käme.“ (GD\_PS\_150719\_0900, Absatz 6)*

Die beiden weiteren Codings berichten – ebenso wie Codings dieser Kategorie zum EZ 2 – von Maßnahmen der individuellen Ansprache bzw. inneren und

äußeren Differenzierung für Schüler\*innen, die den (fachlich geprägten) Unterrichtsrahmen durch ihr Verhalten sprengen. Diese Maßnahmen werden dann an die zusätzlichen Akteur\*innen, z.B. Sonderpädagog\*innen bzw. auch die Praxissemesterstudierenden, übertragen (vgl. auch GD\_PS\_140219\_1800, Absatz 52–54):

*„Und da wo ich Teamarbeit erlebt hab, und auch die anderen Praxissemesterstudierenden etwas was man Teamarbeit nennen kann erlebt haben, da war das eher so wir waren da, und sind wenn Schüler sehr unruhig waren auf die persönlich eingegangen, und dadurch war ein Unruheherd gezähmt, ähm aber da war jetzt kein Lehrerteam, was alles vor- und nachbereitet hat zusammen und im eigentlichen Sinne Teamarbeit im Hinblick auf Inklusion geleistet hat.“ (GD\_PS\_140219\_1600, Absatz 8)*

Das beschriebene Vorgehen scheint den Unterrichtsablauf für eine Gesamtgruppe zu gewährleisten, eine intensivere Zusammenarbeit wird aber von den Studierenden nicht beobachtet. Insgesamt wird der beschriebene differenzierende Umgang mit einzelnen störenden Schüler\*innen in der unterrichtlichen Praxis innerhalb der Diskussion von den Studierenden kritisch bewertet.

Die sechs Codings der deduktiv-induktiven Kategorie ***Umgang mit ‘Förderkindern’ und den ‘Anderen’*** setzen sich inhaltlich mit der Anwesenheit bzw. Kooperation von Lehrkräften und auch weiteren Akteur\*innen im Unterricht als Möglichkeit des speziellen Umgangs mit Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf in Abgrenzung zur Gesamtlerngruppe auseinander.

Deutlich kritisiert wird in allen Codings die in der schulischen Praxis erlebte strikte bzw. auch situationsbezogene Aufgabenteilung der im Unterricht anwesenden Lehrkräfte und auch weiteren Akteur\*innen entlang der Differenzkonstruktion des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs, die weitgehend über äußere Differenzierung ebendieser Schüler\*innen geschieht (GD\_PS\_140219\_1600, Absatz 9; GD\_PS\_150719\_0900, Absatz 17; GD\_PS\_150719\_0900, Absatz 42; GD\_PS\_140219\_1800, Absatz 19):

*„Bei mir war das so, dass ähm (.) wie gesagt (.) sowohl in den Inklusionsklassen, als auch in den Klassen in denen dann eben DaZ-Schülerinnen und -schüler waren, ähm (.) eben so, dass die rausgenommen wurden in einen externen Raum. und ähm (.) ja. und Inklusion eigentlich eher so durch Exklusion dann bestand. weil die eben alle in nem anderen Raum waren.“ (GD\_PS\_150719\_0900, Absatz 42).*

Verbunden mit dieser Kritik wird darüber hinaus in einzelnen Codings auf den fehlenden Austausch und die insgesamt fehlende Kooperation der Akteur\*innen hingewiesen (GD\_PS\_140219\_1800, Absatz 17; GD\_PS\_140219\_1800, Absatz 22). Diese erlebte Aufgabenteilung zwischen den aufgeführten Akteur\*innen (teilweise ohne jeglichen Austausch oder aber Koordination) wird in allen Codings entweder beschrieben als eine äußere Differenzierung von Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf durch Sonderpädagog\*innen oder aber differenzierende individuelle Begleitung ebendieser Schüler\*innen durch Integrationskräfte. Die getrennte Aufgabenwahrnehmung der Akteur\*innen wird ebenfalls in neutralen, rein beschreibenden Erfahrungen unterrichtlicher Praxis deutlich. Hier beschreiben die Studierenden überwiegend, dass Regelschullehrkräfte einen zielgleichen Unterricht durchführen, während Sonderpädagog\*innen bestimmte Schüler\*innen (überwiegend auch explizit benannt als Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf) aus dem allgemeinen Unterricht herausnehmen und separat mit differenziertem Material unterrichten (GD\_PS\_140219\_1600, Absatz 13; GD\_PS\_140219\_1600, Absatz 41; GD\_PS\_140219\_1600, Absatz 47–48; GD\_PS\_190719\_1200, Absatz 30) bzw. differenziertes Material für ebendiese Schüler\*innen zur Verfügung stellen, das diese bearbeiten, wenn die Sonderpädagog\*in nicht anwesend ist (GD\_PS\_140219\_1600, Absatz 41; GD\_PS\_140219\_1600, Absatz 46). Eine Teilnahme dieser beschriebenen Schüler\*innengruppe am zielgleichen Unterricht der Gesamtgruppe wird in diesen Codings nur sehr bedingt beschrieben, zumeist erfüllen sie individuelle Aufgabenstellungen in Einzelarbeit parallel zum Unterricht der Gesamtgruppe. Die unterrichtliche Praxis der äußeren Differenzierung entlang der Differenzkategorie eines sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs nimmt demnach einen breiten Raum in der schulischen Praxis ein.

In allen hier dargestellten bewerteten Codings zeigt sich jedoch übereinstimmend, dass die Studierenden die erlebte Aufgabenteilung der Akteur\*innen in der unterrichtlichen Praxis mit dem Hinweis auf den „Grundgedanke(n) von Inklusion“ (GD\_PS\_140219\_1600, Absatz 9) kritisch bewerten und unter dem angeführten Grundgedanken von Inklusion eine stärkere (unterrichtliche) Zusammenarbeit der Lehrkräfte einfordern:

*„Eigentlich sollte es ja dann w- im besten Falle wirklich so sein, dass ja eben ne sonderpädagogische Kraft dann mit in der Klasse ist, und man dann irgendwie in ner bestimmten Form von Team-Teaching dann unterrichtet, aber ansonsten ist das für m- also das war für mich wieder so ja.“*

*die sitzt da jetzt mit drin, hat aber ihre eigenen Aufgaben, hat ihre eigene I-Helferin, und wenn n Sitzkreis gemacht wird dann kommt sie vielleicht mal dazu aber so richtig mitmachen tut sie auch nicht, und die Lehrerin und die I-Helferin haben auch gar nicht irgendwie (.) //?f: mhm// gemeinsam so //?f: mhm// gearbeitet. oder //Ef: ja// irgendwie ne, nen Förderplan oder was entworfen, sodass das Kind vielleicht auch am normalen (.) normalen Unterricht dann teilnehmen kann. (.) also das find ich also das ist für mich dann auch keine Inklusion irgendwie.“ (GD\_PS\_140219\_1800, Absatz 17)*

Als weiteres Argument für eine stärkere unterrichtliche Zusammenarbeit zwischen (Fach-)Lehrkräften und Sonderpädagog\*innen wird auch – wie schon für Aussagen auf interaktioneller Ebene festgestellt wurde – in einem Wissenstransfer zwischen der Expert\*in Sonderpädagog\*in und dem Laien Regelschullehrkraft gesehen (GD\_PS\_140219\_1800, Absatz 19). Dies stärkt nochmal die bereits herausgearbeitete Überzeugung der Studierenden zu einem Wissenstransfer bzw. zur notwendigen Expertise der Sonderpädagog\*innen.

Die Aussagen in der deduktiv-induktiven Kategorie ***Umgang mit heterogener Schülerschaft*** unterstützen nochmals die (teils erkennbare) kritische Perspektive der Studierenden auf das erlebte niedrige Kooperationsniveau der Aufgabenteilung der Akteur\*innen in der schulischen Praxis bzw. die schon an anderer Stelle eingeforderte Kooperation der Lehrkräfte. So wird in der positiven Wertung des in der Praxisphase erlebten Co-Teachings der Lehrkräfte deutlich, dass eine Aufgabenübernahme der beteiligten Akteur\*innen jenseits der Differenzkategorie des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs für die schulische Praxis als notwendig von den Studierenden erachtet wird (GD\_PS\_140219\_1600, Absatz 14). Daneben wird auch die erlebte geteilte Unterrichtsvorbereitung von Lehrkräften und die gleichschrittige Unterrichtsdurchführung durch eine Lehrkraft in Hinblick auf die Umsetzung von Inklusion kritisiert und mehr bzw. eine intensivere Zusammenarbeit der Lehrkräfte eingefordert (GD\_PS\_140219\_1800, Absatz 21). Ebenso werden die fehlende Koordination und Absprache von Akteur\*innen kritisiert (GD\_PS\_140219\_1800, Absatz 55-56).

In die deduktiv-induktive Kategorie ***Rollen (und Zuständigkeiten)*** fallen Aussagen, die erlebte oder vermutete Rollen oder Zuständigkeiten für einzelne Akteur\*innen bzw. Berufsgruppen im Unterricht beschreiben und bewerten. Hier fällt auf, dass nahezu alle hier verorteten Codings die in der schulischen Praxis erlebten klar abgegrenzten Rollen unterschiedlicher Akteur\*innen in der Unterrichtung einer (heterogenen) Lerngruppe positiv bewerten. So wird der Wunsch

der Fachlehrkraft Biologie nach einer Unterstützungskraft „*vor allem für die ähm Kinder mit Förderbedarf*“ (GD\_PS\_140219\_1600, Absatz 57) bekräftigt, die Rolle der Sonderpädagogin als Expertin (und Kontrolleurin) für den Umgang mit technischen Hilfsmitteln für Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf positiv bekräftigt (GD\_PS\_140219\_1800, Absatz 118) oder aber die erlebten abgegrenzten Rollen von zwei Lehrkräften im Unterricht positiv gewertet (GD\_PS\_150719\_0900, Absatz 8; GD\_PS\_150719\_0900, Absatz 47; GD\_PS\_190719\_1200, Absatz 19). Ein Coding ohne direkten Erfahrungsbezug bekräftigt die Notwendigkeit klarer Rollen und Zuständigkeiten bei Anwesenheit von mehreren Akteur\*innen im Unterricht mit Blick auf die Transparenz für Schüler\*innen (GD\_PS\_190719\_1200, Absatz 22).

Daneben wird auch die Klärung der hierarchischen Strukturen unter den unterschiedlichen Akteur\*innen eingefordert (GD\_PS\_190719\_1200, Absatz 49). Demgegenüber wird lediglich in einem Coding ein Rollenwechsel der Akteur\*innen über die Beschreibung der persönlichen Erfahrungen positiv gewertet:

*„Wenn die gemerkt hat da hat jemand Schwierigkeiten, oder braucht noch irgendwo Hilfe, haben die das eher häufig so gemacht dass die Klassenlehrerin sich dann schon mal zu ihm gesetzt hat, und dann die Schulbegleiterin bei dem Rest der Klasse geguckt hat, oder wenn die eh gerade in offenen Lernformen waren, dass die dann rumgegangen ist, Fragen beantwortet hat, und geholfen hat. und die sich dann so abgesprochen hatten, dass (.) und da musste sie dann natürlich aus ihrer eigentlich Rolle so'n bisschen heraus, aber das hat da auch zum Beispiel total gut geklappt, weil (.) ja beide einfach gemerkt haben gut. mit dir als jetzt Unterstützung für ihn klappt das einfach besser, und du bist auch die Klassenlehrerin du (.) musst ja auch n bisschen vielleicht mehr noch den Kontakt haben um zu wissen wie so sein Leistungsstand ist. und dann hat die Schulbegleiterin sich um die anderen Kinder gekümmert. und das zum Beispiel hat auch echt gut (.) funktioniert.“ (GD\_PS\_190719\_1200, Absatz 32)*

Die Notwendigkeit eines Rollenwechsels wird hier aus dem unterschiedlichen individuellen Beziehungsgefüge der Akteur\*innen zu einem konkreten Schüler jenseits der zugeschriebenen fachlichen Expertise oder des primären Auftrags der Akteur\*innen argumentiert. Diese Perspektive der Verantwortungsübernahme jenseits der fachlichen Expertise oder des primären Auftrags steht in einem Kontrast zu Perspektiven aus bisherigen Codings, die eher ein rollenkonformes Handeln und klare Aufgabenzuordnungen eingefordert haben.

### 8.3.3.2 Überzeugungen von Studierenden zur sachbezogenen Ebene

In den Beschreibungen und auch kritischen Reflexionen der unterrichtlichen Erfahrungen lassen sich übergreifende, teils gegenteilige Überzeugungsmuster von Studierenden in Bezug auf die sachbezogene Kooperation für inklusive Kontexte ausmachen.

Zunächst einmal lässt sich ein Überzeugungsmuster von Studierenden erkennen, dass **heterogene Lerngruppen die Anwesenheit mehrerer Lehrkräfte im Unterricht erfordern, um den Anforderungen, die sich im Unterricht aus der Heterogenität der Schülerschaft ergeben, gerecht werden zu können**<sup>120</sup>.

In der Beschreibung und Bewertung der erlebten Zusammenarbeit der verschiedenen Akteur\*innen im Unterricht wird in verschiedenen Codings ein Überzeugungsmuster deutlich, dass **weitere Akteur\*innen neben der (Fach-)Lehrkraft entweder als Assistenz dienen sollen oder aber hierüber eine Aufgabenteilung ermöglicht werden kann**, die sich aus den heterogenen Lernvoraussetzungen der Schüler\*innen ergibt<sup>121</sup>. Nach Überzeugung vieler Studierender sollten **klare Rollen und Zuständigkeiten** zwischen den Akteur\*innen gegeben sein oder vereinbart werden<sup>122</sup>.

Andererseits zeigt sich in weiteren bewerteten Aussagen der Studierenden ein gegenteiliges Überzeugungsmuster sowohl in Hinblick auf Unterrichtsstörungen als auch in Hinblick auf Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf. Im Gegensatz zum bisher dargestellten Überzeugungsmuster der Aufgabenteilung von Akteur\*innen in der Unterrichtung heterogener Lerngruppen zeigt sich in der Bewertung und Reflexion von weiteren unterrichtlichen Erfahrungen erstens ein Überzeugungsmuster, welches besagt, dass **eine getrennte Verantwortungsübernahme und Aufgabenteilung verschiedener Akteur\*innen für**

---

<sup>120</sup> Vgl. GD\_PS\_150719\_0900, Absatz 32; GD\_PS\_150719\_0900, Absatz 45; GD\_PS\_150719\_0900, Absatz 59; GD\_PS\_140219\_1600, Absatz 20; GD\_PS\_150719\_0900, Absatz 3; GD\_PS\_140219\_1800, Absatz 67; GD\_PS\_140219\_1600, Absatz 13; GD\_PS\_140219\_1600, Absatz 68; GD\_PS\_140219\_1600, Absatz 20; GD\_PS\_150719\_0900, Absatz 3.

<sup>121</sup> Vgl. GD\_PS\_140219\_1600, Absatz 13; GD\_PS\_140219\_1600, Absatz 20; GD\_PS\_140219\_1800, Absatz 67; GD\_PS\_140219\_1800, Absatz 69; GD\_PS\_150719\_0900, Absatz 3; GD\_PS\_150719\_0900, Absatz 32; GD\_PS\_150719\_0900, Absatz 45.

<sup>122</sup> Vgl. GD\_PS\_140219\_1600, Absatz 19; GD\_PS\_140219\_1800, Absatz 84; GD\_PS\_190719\_1200, Absatz 3; GD\_PS\_140219\_1600, Absatz 57; GD\_PS\_140219\_1800, Absatz 118; GD\_PS\_150719\_0900, Absatz 8; GD\_PS\_150719\_0900, Absatz 47; GD\_PS\_190719\_1200, Absatz 19.

**Schüler\*innen(gruppen) entlang der Differenzkonstruktion des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs über teils äußere Differenzierung der Idee von Inklusion nicht gerecht wird<sup>123</sup>. Zweitens zeigt sich in diesen Codings das Überzeugungsmuster, dass eine getrennte Verantwortungsübernahme und Aufgabenteilung der verschiedenen Akteur\*innen entlang der Differenzkonstruktion des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs keine Kooperation darstellt, wie für inklusive Kontexte gefordert wird<sup>124</sup>.**

Neben diesen Überzeugungsmustern in Bezug auf Kooperation für inklusive Kontexte, die sich aus den kritisch bewerteten Erfahrungen unterrichtlicher Differenzierungspraxis und Aufgabenteilung entlang der Differenzkategorie des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs von Schüler\*innen ergeben, führen die Studierenden in den Diskussionen an vielen Stellen neutrale Beschreibungen erlebter Differenzierungspraxis an, die dem an anderer Stelle kritisierten Muster der getrennten Verantwortungsübernahme und Aufgabenteilung der verschiedenen Akteur\*innen (zumeist Regelschullehrkräfte und Sonderpädagog\*innen) entsprechen. Ob und inwiefern sich aus diesen unbewerteten Beschreibungen erlebter Praxis auch studentische Überzeugungen entwickeln, lässt sich über das zugrundeliegende Datenmaterial nicht klären. Aber auch wenn aus den neutralen Codings zur Aufgabenteilung der Akteur\*innen nicht auf mögliche Überzeugungen von Studierenden geschlossen werden kann, zeigen diese – gerade auch in ihrem Umfang – die schulischen Erfahrungen, aus denen sich (unterschiedliche) Überzeugungen von Studierenden in bzw. nach schulischen Praxisphasen entwickeln können. Mit Blick auf die Codings, die eine Aufgaben- und Verantwortungsteilung von Akteur\*innen kritisch bewerteten und die daraus ableitbaren Überzeugungen von Studierenden scheinen die hier angesprochenen neutralen Beschreibungen von entsprechenden Erfahrungen der Verantwortungsteilung zumindest Möglichkeiten der kritischen Reflexion zu bieten, die ggf. im universitären Kontext aufgegriffen und mit Rückgriff auf Theorie und Empirie bearbeitet werden könnten.

---

<sup>123</sup> Vgl. GD\_PS\_140219\_1800, Absatz 19; GD\_PS\_140219\_1800, Absatz 21; GD\_PS\_140219\_1800, Absatz 55-56; GD\_PS\_140219\_1800, Absatz 58; GD\_PS\_190719\_1200, Absatz 4; GD\_PS\_140219\_1600, Absatz 9; GD\_PS\_150719\_0900, Absatz 17; GD\_PS\_150719\_0900, Absatz 42.

<sup>124</sup> Vgl. GD\_PS\_140219\_1600, Absatz 25; GD\_PS\_140219\_1800, Absatz 58; GD\_PS\_140219\_1600, Absatz 12; GD\_PS\_140219\_1800, Absatz 17; GD\_PS\_140219\_1800, Absatz 22; GD\_PS\_140219\_1600, Absatz 14.

Neben der bereits diskutierten kritischen Wertung der Aufgaben- und Verantwortungsteilung der Lehrkräfte in Bezug auf verschiedene Schüler\*innengruppen durch die Studierenden werden in anderen Codings auch die Erfahrungen des arbeitsteiligen Umgangs mit Störungen im Unterricht durch die Studierenden kritisch eingeordnet. Auch hierin werden die bereits herausgearbeiteten **Überzeugungsmuster in Bezug auf (die Verhinderung von) Inklusion und Kooperation durch ebendiese Arbeits- und Verantwortungsteilung erkennbar**<sup>125</sup>.

In der Beschreibung der gewünschten bzw. eingeforderten Kooperation von Sonderpädagog\*innen und Regelschullehrkräften wird in einigen Codings ein weiteres, bereits in anderen Kategorien festgestelltes Überzeugungsmuster deutlich: **Sonderpädagog\*innen bringen in der für notwendig erachteten Kooperation mit Regelschullehrkräften die Expertise ein, die den Regelschullehrkräften als Laien fehlt**<sup>126</sup>. Auch hier wird wieder ein Überzeugungsmuster von **hierarchisch geordneten Kooperationen zwischen Expert\*innen und Laien** deutlich, wie es bereits für andere Kategorien herausgearbeitet werden konnte.

Einer expliziten Betrachtung bedarf abschließend noch die Erkenntnis, dass sich die Studierenden in einzelnen Codings zu den beiden oben aufgeführten Überzeugungsmustern (in Bezug auf Inklusion und Kooperation) auch explizit auf theoretisches, wissenschaftliches Wissen beziehen, um ihre bewerteten Aussagen und damit dahinterliegende Überzeugungen zu stützen. Der Bezug auf Theorie geschieht immer in Aussagen, die sich über das forschende Lernen im Rahmen des Studienprojektes mit der erlebten schulischen und unterrichtlichen Praxis kritisch auseinandersetzen bzw. die sich von der erlebten Praxis distanzieren.

### 8.3.4 Institutionelle Ebene der Kooperation zum EZ 3

In die Hauptkategorie der institutionellen Ebene der Kooperation fallen Aussagen zu institutionellen Rahmenbedingungen und Strukturen für die Kooperation in inklusiven Kontexten.

---

<sup>125</sup> Vgl. GD\_PS\_150719\_0900, Absatz 6 GD\_PS\_140219\_1800, Absatz 52–54; GD\_PS\_140219\_1600, Absatz 8.

<sup>126</sup> Vgl. GD\_PS\_140219\_1800, Absatz 3; GD\_PS\_140219\_1800, Absatz 115, GD\_PS\_140219\_1800, Absatz 120.

### 8.3.4.1 Aussagen von Studierenden zur institutionellen Ebene der Kooperation zum EZ 3

In die institutionelle Ebene fallen zum EZ 3 insgesamt 16 Aussagen mit persönlichem und 15 Aussagen mit allgemeinem Bezug. Damit ergibt sich folgende, rein quantitative Verteilung:

Kategorie	Anzahl
Persönlicher Bezug	
- Mit Erfahrungsbezug	14
- Ohne Erfahrungsbezug	2
Lehrkräfte allgemein	
- Mit Erfahrungsbezug	14
- Ohne Erfahrungsbezug	1

Tabelle 20: Quantitative Verteilung der Codings zur institutionellen Ebene der Kooperation zum EZ 3

Die weitere deduktiv-induktive Differenzierung der Aussagen auf institutioneller Ebene zum EZ 3, die auch vor dem Hintergrund der bestehenden Kategorisierungen aus EZ 2 vorgenommen wurde, ergibt ein vergleichbares Bild der Kategorisierung auch für diesen Erhebungszeitpunkt sowohl für die Kategorie des persönlichen Bezugs (*Ressource Zeit* (1), *Ressource Personal* (4), *Strukturen/Rahmenbedingungen* (7)), als auch für die Kategorie mit Bezug auf Lehrkräfte allgemein (*Ressource Zeit* (1), *Ressource Personal* (4), *Strukturen/Rahmenbedingungen* (5)). Durch dieses deduktiv-induktive Vorgehen ergibt sich damit ein hoher Differenzierungsgrad mit (teilweise) nur wenigen Codings, der aber zunächst einmal aus Gründen des Vergleichs der Erhebungszeitpunkte vorgenommen wurde. Diese so differenzierten Codings mit persönlichem Bezug und mit Bezug auf Lehrkräfte allgemein auf der Ebene der deduktiv-induktiven Differenzierung (*Ressource Zeit*, *Ressource Personal* und *Strukturen/Rahmenbedingungen*) werden in der folgenden Darstellung jedoch zusammengeführt und gesammelt dargestellt, da nur so für diese Ebene zu diesem Erhebungszeitpunkt mögliche (übergreifende) Überzeugungsmuster ausgearbeitet werden können.

In die deduktiv-induktive Kategorie ***Ressource Zeit*** fallen Aussagen, die die erfahrene Kooperation von Lehrkräften und auch weiteren Akteur\*innen in der Praxisphase mit der Perspektive auf institutionelle Zeitressourcen beschreiben

und bewerten. Die Codings in dieser Kategorie machen deutlich, dass Lehrkräften in der Schul- und Unterrichtspraxis nach Einschätzung von Studierenden die Zeit für den Austausch untereinander fehlt und der schulische Alltag geprägt ist von „*Tür und Angel*“-Gesprächen (GD\_PS\_150719\_0900, Absatz 49; vgl. auch GD\_PS\_140219\_1800, Absatz 105) bzw. von Kolleg\*innen, „*die immer auf'm Sprung waren*“ (GD\_PS\_140219\_1600, Absatz 5). In den Aussagen wird deutlich, dass sich die Studierenden „*mehr Zeit und mehr Besprechungs- (.) Zeit*“ (ebd.) wünschen bzw. vermissen, „*dass man sich mal wirklich hingesetzt hat und dann irgendwie gemeinsam n Konzept erarbeitet hat*“ (GD\_PS\_150719\_0900, Absatz 49).

Die deduktiv-induktive Kategorie ***Ressource Personal*** wird durch Aussagen geprägt, die die erfahrene (bzw. auch fehlende) Kooperation in der Praxisphase mit der Perspektive auf institutionelle Personalressourcen beschreiben und bewerten. Sowohl auf persönlicher Ebene als auch auf der Ebene Lehrkräfte allgemein finden sich jeweils vier Codings. In allen acht Codings berichten die Studierenden von fehlenden Personalressourcen, um überhaupt kooperieren zu können:

*„Aber das Wichtige ist einfach, ähm (.) also ich hab auch Interviews durchgeführt, dass dieser Personalmangel einfach da ist. dass nicht genügend Lehrer an der Schule sind, dass auch so'n Team-Teaching überhaupt betrieben werden kann. also dass da zu zweit Leute in der Klasse eingesetzt werden, das ist war halt nur in einigen Stunden so.“ (GD\_PS\_140219\_1600, Absatz 57)*

Der in diesem Coding angesprochene Personalmangel wird auch in allen weiteren Codings in dieser Kategorie angesprochen und durchgehend kritisch bewertet (vgl. GD\_PS\_140219\_1600, Absatz 67; GD\_PS\_140219\_1600, Absatz 120; GD\_PS\_140219\_1800, Absatz 116; GD\_PS\_150719\_0900, Absatz 4; GD\_PS\_140219\_1600, Absatz 8; GD\_PS\_140219\_1600, Absatz 111; GD\_PS\_190719\_1200, Absatz 33; GD\_PS\_140219\_1800, Absatz 114, neutrales Coding: GD\_PS\_140219\_1600, Absatz 13).

Hervorzuheben ist neben dieser kritischen Einschätzung von fehlenden Personalressourcen im System Schule der in einzelnen Codings angeführte Verweis auf Theorie (GD\_PS\_140219\_1600, Absatz 8) bzw. auf Erkenntnisse, die im Rahmen des eigenen Studienprojektes zum Thema Kooperation gewonnen wurden („*ich hab auch Interviews durchgeführt*“ (GD\_PS\_140219\_1600, Absatz

57), vgl. auch GD\_PS\_150719\_0900, Absatz 4) und sich damit auch auf Theorie beziehen.

In die deduktiv-induktive Kategorie **Strukturen/Rahmenbedingungen** fallen Aussagen, die die erlebten institutionellen Strukturen und Rahmenbedingungen für Kooperation in der Praxisphase beschreiben und bewerten. Es konnten sieben Codings mit persönlichem Bezug und fünf Codings mit allgemeinem Bezug zugeordnet werden.

In vielen Codings werden die (fehlenden) schulischen und unterrichtlichen Strukturen zum Umgang mit einer heterogen wahrgenommenen Schülerschaft angesprochen. Diese Strukturen werden entweder in der erlebten schulischen Praxis erkannt und positiv gewertet (GD\_PS\_150719\_0900, Absatz 34; GD\_PS\_150719\_0900, Absatz 60; GD\_PS\_190719\_1200, Absatz 34) oder aber ihr Fehlen wird kritisiert (GD\_PS\_140219\_1600, Absatz 121; GD\_PS\_140219\_1800, Absatz 103–105; GD\_PS\_140219\_1600, Absatz 122). Kooperation bzw. die Notwendigkeit der Anwesenheit mehrerer Akteur\*innen im Unterricht bildet dabei nur einen Aspekt dieser erlebten oder aber eingeforderten Strukturen zum Umgang mit einer heterogen wahrgenommenen Schülerschaft (vgl. auch GD\_PS\_150719\_0900, Absatz 34; GD\_PS\_190719\_1200, Absatz 34):

*„Ich mein vor allem wie du gerade schon gesagt hast, sobald dann auch Inklusion einfach an die (.) schwächeren Schulen kommt, kommen da ja nochmal //Ff: ja// die haben ja eh schon teilweise Probleme, dass man von ner normalen Regelklasse wie du gerade schon gesagt hast, //Ff: mhm// äh Schwierigkeiten hat alleine zu stehen, weil einfach die ganzen Kinder einfach super heterogen sind, //?f: ja// und wenn dann noch Inklusionskinder reingesetzt werden, bei mir war's jetzt so das ist ja ne private Schule, sprich da war der sozio-ökonomische Hintergrund eigentlich gut, aber auch da hätte man das alleine nicht geschafft. //?f: ja// und dann denkt man sich okay.“ (GD\_PS\_150719\_0900, Absatz 33)*

In allen drei angegebenen Codings kommt wieder das Bild der getrennten Verantwortungsübernahme für bestimmte Schüler\*innen(gruppen) durch unterschiedliche Akteur\*innen zum Tragen, um einer als heterogen wahrgenommenen Lerngruppe gerecht zu werden. Kooperation wird damit – zumindest in den Beschreibungen der Studierenden – wieder auf eine parallele Anwesenheit der Akteur\*innen im Unterricht reduziert.

In weiteren Codings wird dagegen über die Beschreibung erlebter oder eingeforderter Strukturen ein Bild von Zusammenarbeit entworfen, das in seiner Intensität über die reine Anwesenheit mehrerer Akteur\*innen im Unterricht bzw. eine getrennte Verantwortungsübernahme hinauszudeuten scheint<sup>127</sup>, auch wenn die konkrete Ausgestaltung an vielen Stellen nicht direkt beschrieben wird bzw. weglassen bleibt. Ein Coding dieser Ausrichtung beschreibt die kooperativen Strukturen der Schule dagegen sehr detailliert:

*„Also bei mir an der Schule, ich war an ner Gesamtschule, im nördlichen Ruhrgebiet, und ich glaube da hat alles nur im Team funktioniert. also die Schule versteht sich auch absolut so als Teamschule, und das fängt schon damit an, dass in allen Klassen es immer zwei Tutoren gibt, also Klassenlehrer, die dann die Klasse auch anfangs sehr sehr eng begleiten. also haben die teilweise irgendwie an die sieben acht Unterrichtsstunden beide jeweils in dieser Klasse. und kennen die dann eben sehr gut. und dann jahrgangsmäßig gibt's dann einen eine Teamstation, wo dann alle diese Tutoren von den fünf verschiedenen Klassen in einem Raum sitzen, die haben auch fast wöchentlich dann ihre Sitzungen, und auf der anderen Seite gibt's dann auch ein Team von Sonderpädagogen, und auch von irgendwelchen weiteren ähm Professionen, und das hat dann- also geht dann nicht nur um die inklusiven Schüler, beziehungsweise die, wo wirklich der Unterstützungsbedarf so diagnostiziert ist, sondern im Grund auch generell.“ (GD\_PS\_150719\_0900, Absatz 6)*

Erkennbar wird in den angeführten Codings, dass für den schulischen Umgang mit einer heterogen wahrgenommenen Schülerschaft Strukturen vorhanden sein oder geschaffen werden müssen, die auch eine Kooperation der unterschiedlichen Akteur\*innen über eine parallele Anwesenheit oder auch getrennte Verantwortungsübernahme für bestimmte Schüler\*innengruppen hinausgehen. Ein Coding ohne einen Erfahrungsbezug stärkt diese Perspektive der Notwendigkeit verbindlicher Strukturen, die eine intensivere Kooperation („dann immer Teamsitzung“ (GD\_PS\_140219\_1800, Absatz 111)) ermöglichen.

---

<sup>127</sup> Vgl. auch GD\_PS\_150719\_0900, Absatz 60; GD\_PS\_140219\_1600, Absatz 15–16; GD\_PS\_140219\_1800, Absatz 45; GD\_PS\_140219\_1800, Absatz 46; GD\_PS\_140219\_1800, Absatz 52; GD\_PS\_150719\_0900, Absatz 58; neutrale, beschreibende Codings: GD\_PS\_140219\_1600, Absatz 14; GD\_PS\_150719\_0900, Absatz 84.

#### 8.3.4.2 Überzeugungen von Studierenden zur institutionellen Ebene

Auch aus den dargestellten Aussagen der Studierenden zur institutionellen Ebene der Kooperation lassen sich Überzeugungsmuster extrahieren.

So lässt sich in den bewerteten Aussagen der Studierenden zur Ressource Zeit die Überzeugung erkennen, dass den **Akteur\*innen in den schulischen Strukturen Zeit für Kooperation fehlt, diese aber zwingend vorhanden sein muss**<sup>128</sup>.

Ebenfalls wird hinter den bewerteten Aussagen zu Personalressourcen in den Schulen die Überzeugung der Studierenden deutlich, dass **Kooperation aufgrund fehlender Personalressourcen in der schulischen Praxis nicht möglich ist**<sup>129</sup>.

Aus den Aussagen zu Strukturen und Rahmenbedingungen wird zunächst mal die Überzeugung von Studierenden erkennbar, dass für den **Umgang mit einer heterogenen Schülerschaft veränderte schulisch-unterrichtliche Strukturen vorhanden sein oder aufgebaut werden müssen**<sup>130</sup>. Einen Aspekt dieser schulisch-unterrichtlichen Strukturen bildet dabei nach Überzeugung von Teilen der Studierenden die **Anwesenheit mehrerer Akteur\*innen im Unterricht bzw. die getrennte Verantwortungsübernahme für einzelne Schüler\*innen(gruppen)**<sup>131</sup>.

Dagegen zeigen weitere Codings ein gemeinsames Überzeugungsmuster, dass **für heterogen wahrgenommene Lerngruppen Kooperationsstrukturen geschaffen werden müssen, die über eine parallele Anwesenheit oder getrennte**

---

<sup>128</sup> Vgl. GD\_PS\_150719\_0900, Absatz 49; GD\_PS\_140219\_1800, Absatz 105; GD\_PS\_140219\_1600, Absatz 5.

<sup>129</sup> Vgl. GD\_PS\_140219\_1600, Absatz 67; GD\_PS\_140219\_1600, Absatz 120; GD\_PS\_140219\_1800, Absatz 116; GD\_PS\_150719\_0900, Absatz 4; GD\_PS\_140219\_1600, Absatz 8; GD\_PS\_140219\_1600, Absatz 111; GD\_PS\_190719\_1200, Absatz 33; GD\_PS\_140219\_1800, Absatz 114.

<sup>130</sup> Vgl. GD\_PS\_150719\_0900, Absatz 34; GD\_PS\_150719\_0900, Absatz 60; GD\_PS\_190719\_1200, Absatz 34; GD\_PS\_140219\_1600, Absatz 121; GD\_PS\_140219\_1800, Absatz 103–105; GD\_PS\_140219\_1600, Absatz 122.

<sup>131</sup> Vgl. GD\_PS\_150719\_0900, Absatz 34; GD\_PS\_190719\_1200, Absatz 34; GD\_PS\_150719\_0900, Absatz 33.

**Verantwortungsübernahme der einzelnen Akteur\*innen hinaus gehen sollten**<sup>132</sup>. Diese Überzeugungen bleiben jedoch an vielen Stellen vage und unbestimmt in der inhaltlichen Ausgestaltung.

### 8.3.5 Zusammenfassende Perspektive auf EZ 3

Auch im EZ 3 ist auf breiter Ebene die stark normativ geprägte Überzeugung von Studierenden erkennbar, dass **Kooperation für inklusive Kontexte notwendig** ist. Diese Notwendigkeit speist sich zunehmend aus den sowohl positiven als auch negativen Kooperationserfahrungen in der Praxisphase. Persönliche kooperative Erfahrungen im Praxissemester führen bei Studierenden zu der **Überzeugung, dass Lehrkräfte in der aktuellen Schulpraxis bereits intensiv kooperieren bzw. sich zumindest wünschen, mit Kolleg\*innen und weiteren Akteur\*innen zu kooperieren**. Ebenso wird über die eigenen positiven Erfahrungen **Kooperation als Entlastung, Bereicherung und Unterstützung** erkannt, wobei **Kompetenzen zur erfolgreichen Kooperation in der Schulpraxis von den Studierenden nach eigener Überzeugung noch erlernt werden müssten**. Alle drei aufgeführten Perspektiven von Studierenden nach Absolvieren des Praxisseesters können als neue Überzeugungsmuster in Auseinandersetzung mit den schulpraktischen Erfahrungen von Kooperation gewertet werden.

Neben dem bereits angedeuteten Vertrauen der einzelnen Kooperationspartner\*innen auf individueller Ebene werden auch auf der interaktionellen Ebene der Kooperation die in Grundzügen bereits bestehenden Überzeugungsmuster aus EZ 1 und EZ 2 zum dritten Erhebungszeitpunkt wieder aufgenommen bzw. unter Verweis auf schulische Erfahrungen weiter differenziert. Eine **Notwendigkeit von Austausch und Absprachen zwischen den unterschiedlichen Akteur\*innen** wird auch hier von Studierenden vorausgesetzt (häufig unter dem Hinweis auf dementsprechende positive bzw. auch negative Praxiserfahrungen) und um die Bedingung erweitert, dass diese **Notwendigkeit selbst in konflikthaften Kooperationsbeziehungen** erfolgen müsse. Daneben findet die Diskussion um eine **gleichberechtigte, wertschätzende und anerkennende Interaktion der Akteur\*innen** einen breiten Raum in den Diskussionen der Studierenden um die

---

<sup>132</sup> Vgl. GD\_PS\_150719\_0900, Absatz 60; GD\_PS\_140219\_1600, Absatz 15–16; GD\_PS\_140219\_1800, Absatz 45; GD\_PS\_140219\_1800, Absatz 46; GD\_PS\_140219\_1800, Absatz 52; GD\_PS\_150719\_0900, Absatz 58; GD\_PS\_140219\_1600, Absatz 14; GD\_PS\_150719\_0900, Absatz 84; GD\_PS\_150719\_0900, Absatz 6.

Ausgestaltung der Kooperation in inklusiven Kontexten und kann als zweites geteiltes Überzeugungsmuster normativer Ausrichtung gedeutet werden, das alle Studierenden zu diesem Erhebungszeitpunkt bekräftigen. Eine Begründung für die umfassende Diskussion und Betonung der Wertschätzung und Anerkennung kann hier sicherlich in der Rolle der Praxissemesterstudierenden gefunden werden, die selbst mit dem Wunsch nach Wertschätzung und Anerkennung verbunden ist.

Aus bewerteten Erfahrungen einiger Studierender lässt sich jedoch auch ein neues, in den beiden anderen Erhebungszeitpunkten nicht nachweisbares Überzeugungsmuster in Hinblick auf die unterrichtsbezogene Interaktion von Akteur\*innen nachweisen: **fehlende oder misslingende Absprachen zwischen den Akteur\*innen führen demnach zum Scheitern von Unterrichts- bzw. Lernsituationen im Allgemeinen.** Zudem wird ein Überzeugungsmuster deutlich, dass die verschiedenen **Kooperationspartner\*innen unterschiedliche, aber gleichberechtigte Perspektiven zur Lösung der Herausforderungen** in inklusiven Kontexten einbringen. Dieses bereits in EZ 2 erkennbare Überzeugungsmuster scheint auch in EZ 3 abhängig von den schulisch-unterrichtlichen Strukturen der Praxissemester Schule zu sein.

Eine bereits aufgezeigte Abhängigkeit von schulisch-unterrichtlichen Strukturen gilt ebenfalls bezüglich eines von Teilen der Studierenden angenommenen Überzeugungsmusters, dass eine **Interaktion der Akteur\*innen nicht nur der gegenseitigen Information, sondern der Planung und Gestaltung eines gemeinsamen Unterrichts für eine heterogene Lerngruppe** diene.

Die von Studierenden an vielen Stellen aufgeworfene Überzeugung einer Notwendigkeit gleichberechtigter, anerkennender und wertschätzender Interaktionen wird an anderen Stellen jedoch durch ein divergierendes Überzeugungsmuster in Bezug auf die Kooperation mit Sonderpädagog\*innen gebrochen, wie dies bereits zum EZ 2 nachgewiesen werden konnte. Demnach ist durch die angenommene spezielle Expertise der Sonderpädagog\*innen in Bezug auf Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf kein gleichberechtigter Austausch auf Augenhöhe mit Regelschullehrkräften möglich. Die Interaktion gestaltet sich nach Einschätzung und Wertung der Praxiserfahrung vieler Studierender in dieser Konstellation als **Wissenstransfer bzw. Instruktion für die Regelschullehrkräfte.** Dieses für Teile der Studierenden nachweisbare

Überzeugungsmuster **hierarchisch geordneter Kooperationen zwischen Sonderpädagog\*innen und Regelschullehrkräften** wird auch in Bezug auf den Unterricht, die sachbezogene Ebene der Kooperation, erkennbar. Insgesamt bleibt im Vergleich der Erhebungszeitpunkte auch auf der sachbezogenen Ebene das Überzeugungsmuster bei Studierenden bestehen, dass **für einen Unterricht in heterogenen Lerngruppen die Anwesenheit mehrerer Akteur\*innen im Unterricht notwendig ist, um den Anforderungen, die sich aus der Heterogenität der Gruppe ergeben, gerecht zu werden.** Aufbauend auf dieses grundsätzliche, normativ geprägte Überzeugungsmuster ergeben sich zwei unterschiedliche Perspektiven in Bezug auf die Überzeugungen von Studierenden. Die erste Perspektive mündet in einem Überzeugungsmuster, dass **die weiteren Akteur\*innen der verantwortlichen (Fach-)Lehrkraft assistieren bzw. über die parallele Anwesenheit eine Aufgabenteilung im Unterricht** erfolgen könne. Dabei werden für die einzelnen Akteur\*innen klare Rollen und Zuständigkeiten definiert. Dementsprechende schulpraktische Erfahrungen im Praxissemester festigen diese Überzeugungsperspektive. Ein zweites, neues Überzeugungsmuster ergibt sich dagegen in der kritisch-reflexiven Auseinandersetzung mit der erlebten Schul- und Unterrichtspraxis bzw. auch der Distanzierung von dieser erlebten (Kooperations-)Praxis. Die Erfahrungen in der Schule werden hier mit Bezug auf theoretisch-wissenschaftliches Wissen über Inklusion und Kooperation reflektiert und an diesem Wissen gebrochen. So führt die kritische Reflexion der erlebten Aufgabenteilung und getrennten Verantwortungsübernahme von Akteur\*innen entlang der Differenzkonstruktion eines sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs von Schüler\*innen zu der Überzeugung, dass ebendiese **Verantwortungs- und Aufgabenteilung einer Idee von Inklusion und auch Kooperation für inklusive Kontexte nicht gerecht werde und intensivere Formen der Kooperation zwischen den Akteur\*innen gefunden werden müssten, die über eine getrennte Aufgabenerledigung und Verantwortungsübernahme hinausgingen.**

Auf der institutionellen Ebene der Kooperation werden zum EZ 3 persistierende Überzeugungsmuster erkennbar, dass **in allgemeinen schulischen Strukturen sowohl zeitliche als auch personelle Ressourcen fehlten.** Darüber hinaus werden aber auch Überzeugungen für einen Teil der Studierenden erkennbar, dass **für einen Umgang mit einer heterogenen Lerngruppe veränderte schulisch-unterrichtliche Strukturen aufgebaut werden müssten.** Neben der Überzeu-

**gung einer parallelen Anwesenheit und getrennten Verantwortungsübernahme** kann für Teile der Studierenden die Überzeugung ausgemacht werden, dass **Kooperationsstrukturen zwischen den Akteur\*innen geschaffen werden müssen, die über die parallele Anwesenheit hinausgehen und einen intensiveren Austausch ermöglichen**, wie dies bereits auch auf anderen Ebenen der Kooperation gefordert wurde (siehe z.B. interaktionelle Ebene zum EZ 3).

Auch diesbezüglich zeigt sich in EZ 3 ein kritisch-reflexiver Umgang mit den Kooperationserfahrungen im Praxissemester, der jedoch wiederum nur von Teilen der Studierenden geleistet wird und entweder mit Bezug auf theoretisches Wissen erfolgt (aus dem Studium oder in Zusammenhang mit dem forschenden Lernen im Praxissemester) oder aber mit Bezug auf eine im Praxissemester erlebte bzw. hierfür eingeforderte Schul- und Unterrichtspraxis geschieht, die sich explizit dem Umgang mit einer heterogen wahrgenommenen Lerngruppe stellt.

#### Zentrale Überzeugungsmuster zur Kooperation von Studierenden zum EZ 3

##### Individuelle Ebene

In inklusiven Kontexten ist Kooperation notwendig.

Lehrkräfte in der aktuellen Schulpraxis kooperieren bereits intensiv bzw. wünschen sich, mit weiteren Akteur\*innen zu kooperieren.

Kooperation mit weiteren Akteur\*innen bedeutet Entlastung, Bereicherung und Unterstützung.

Persönliche Kompetenzen zur erfolgreichen Kooperation müssen von den Studierenden noch erlernt werden.

##### Interaktionelle Ebene

In inklusiven Kontexten sind Austausch und Absprachen zwischen den verschiedenen Akteur\*innen notwendig.

Die Kooperation zwischen den Akteur\*innen muss selbst in konflikthaften Kooperationsbeziehungen erfolgen.

Kooperation muss in gleichberechtigten, wertschätzenden und anerkennenden Interaktionen der Akteur\*innen erfolgen.

Fehlende oder misslingende Absprachen zwischen den Akteur\*innen führen zum Scheitern von Unterrichts- bzw. Lernsituationen.

## Zentrale Überzeugungsmuster zur Kooperation von Studierenden zum EZ 3

### Interaktionelle Ebene (Fortsetzung)

Die verschiedenen Akteur\*innen bringen unterschiedliche, aber gleichberechtigte Perspektiven zur Lösung der Herausforderungen in inklusiven Kontexten ein.

Die Interaktion der verschiedenen Akteur\*innen dient nicht nur der gegenseitigen Information, sondern der Planung und Gestaltung eines gemeinsamen Unterrichts für eine heterogene Lerngruppe.

Die Interaktion zwischen Regelschullehrkräften und Sonderpädagog\*innen kann aufgrund der speziellen Expertise der Sonderpädagog\*innen nicht als gleichberechtigter Austausch gestaltet werden, sondern als Wissenstransfer bzw. Instruktion für die Regelschullehrkräfte.

### Sachbezogene Ebene

Für einen Unterricht in heterogenen Lerngruppen ist die Anwesenheit mehrerer Akteur\*innen notwendig, um den Anforderungen, die sich aus der Heterogenität der Lerngruppe ergeben, gerecht werden zu können.

Zusätzliche Akteur\*innen assistieren der verantwortlichen (Fach-)Lehrkraft.

Über die parallele Anwesenheit mehrerer Akteur\*innen im Unterricht kann eine Aufgabenteilung mit klaren Rollen und Zuständigkeiten erfolgen.

Die parallele Verantwortungs- und Aufgabenteilung wird der Idee von Inklusion und Kooperation nicht gerecht.

Es müssen intensive Formen der Kooperation zwischen den Akteur\*innen erarbeitet werden, die über eine parallele Aufgabenerledigung und getrennte Verantwortungsübernahme hinausgehen.

### Institutionelle Ebene

In den aktuellen schulischen Strukturen fehlen zeitliche und personelle Ressourcen zur Kooperation.

Für einen Umgang mit heterogenen Lerngruppen müssen schulisch-unterrichtliche Strukturen aufgebaut werden, die intensive Formen der Kooperation zwischen den Akteur\*innen ermöglichen.

Tabelle 21: Übersicht zentraler Überzeugungsmuster von Studierenden zur Kooperation zum EZ 3

## 8.4 Alternativen zur Kooperation

Die Hauptkategorie *Alternativen zur Kooperation* wurde induktiv aus der Auseinandersetzung mit dem Datenmaterial generiert, da sich in den Aussagen der Lehramtsstudierenden auch Überlegungen zeigten, die sich jenseits der Formulierung einer Notwendigkeit von Kooperation zwischen Lehrkräften und auch weiteren Akteur\*innen nach alternativen Optionen des Umgangs einer einzelnen Lehrkraft mit heterogenen Lerngruppen bewegten. Durch die systematische Kategorisierung der drei Erhebungszeitpunkte konnte festgestellt werden, dass die Studierenden sich lediglich zum EZ 1 und EZ 2 mit alternativen Überlegungen zur Kooperation in inklusiven Kontexten auseinandersetzen und zum EZ 3 keine diesbezüglichen Codierungen gefunden werden konnten.

Aufgrund der überschaubaren Anzahl an Codings zu den Alternativen zur Kooperation lassen sich nur eingeschränkt Aussagen zu möglichen Überzeugungsmustern von Studierenden vornehmen. Trotz der eingeschränkten empirischen Belegkraft sollen die aufgedeckten Muster jedoch einbezogen werden, da sie einen grundsätzlichen Beitrag zu Perspektiven von Studierenden zum jeweiligen Zeitpunkt leisten können. Die Aussagen von Studierenden zu möglichen Alternativen zur Kooperation zum EZ 1 und EZ 2 und die daraus ableitbaren Überzeugungen bzw. Tendenzen von Überzeugungen werden deshalb zunächst getrennt voneinander dargestellt und anschließend in Form einer Zusammenfassung komprimiert. Sie finden in dieser Form Eingang in den Vergleich der Erhebungszeitpunkte 1-3.

### 8.4.1 Aussagen zu Alternativen zur Kooperation zum EZ1

Überwiegend kritisch wird im EZ 1 die Anwesenheit weiterer Akteur\*innen mit einer Verantwortung für bestimmte Schüler\*innen neben einer (Fach-)Lehrkraft gesehen. Diese kritische Auseinandersetzung geschieht argumentativ in mehrererlei Hinsicht. So spielen hier Argumente wie die Zuteilung eines Sonderstatus' für bestimmte Schüler\*innen, aber auch eine damit einhergehende Ungleichbehandlung von Schüler\*innen einer Gesamtlerngruppe eine Rolle:

*„Dann ist ja auch wieder dieses mit Integration und Inklusion und so wieder die Sache dann haben die wieder nen Sonderstatus, aber //Dm: ja// die haben halt jemanden bei sich so, //Dm: ja// die ganze Zeit,*

*Cf: Ja aber genau dieselbe Frage, wer ist dann diese Ansprechperson, ist die dann im Unterricht oder nicht?*

*Af: Ja.*

*Cf: Weil (.) klar wenn sie im Unterricht wär, dann wär irgendwo dieses alle sind doch irgendwie gleich nicht mehr gegeben, aber wenn sie nicht mit im Unterricht ist dann kann die auch gar nichts zu dem (.) Kind sagen oder zu den Kindern und gar nicht einschätzen wie das überhaupt ist.*

*Af: Ja das könnte einem dann halt erzählen was es will ne, quasi*

*Cf: Ja //Dm: mhm// im Endeffekt dann natürlich schon und dann lohnt sich das eigentlich auch schon gar nicht mehr //Af: ja// kann man dann auch eigentlich wieder weg lassen. weil (.) gibt ja auch irgendwie immer zwei Seiten der Geschichte ne.“ (GD1\_KH1\_120517\_1100, Absatz 63–68)*

Die Abwägung der mit der Anwesenheit weiterer Akteur\*innen im Unterricht verbundenen Schwierigkeiten führt zu dem Schluss, dass auf die Anwesenheit einer weiteren Person im Unterricht (und damit ggf. auch auf eine Kooperation) verzichtet werden sollte (vgl. auch GD1\_KH1\_120517\_1100, Absatz 70–72). Die Studierenden setzen hier die Gleichheit und Gleichbehandlung aller Schüler\*innen als oberstes Prinzip an, mögliche unterschiedliche Bedürfnislagen von Schüler\*innen werden nicht gesehen bzw. nicht anerkannt. Es kann vermutet werden, dass sich diese Perspektive weitgehend aus einer fehlenden Erfahrung und dem fehlenden Wissen über heterogene Lerngruppen ergibt. Zudem kann in beiden Diskussionspassagen erkannt werden, dass hier lediglich über eine parallele Anwesenheit, nicht aber über eine Kooperation der angesprochenen Akteur\*innen verhandelt wird.

Eine an vielen Stellen eingebrachte Ergänzung oder teils auch Alternative zum Einsatz weiterer Kräfte neben der (Fach-)Lehrkraft im Unterricht bildet der Einbezug von Schüler\*innen zur (Lern-)Unterstützung von Mitschüler\*innen. Dabei wird Heterogenität der Schüler\*innen in der Klasse selbst als Ressource für die Unterstützung und gegenseitige Hilfe erkannt:

*„Also äh also ich find (.) ins Team gehört eigentlich auch die Klasse, (.) also weil wenn die Klasse ein Team ist, und in das Team auch die Lehrer mit rein begriffen hat, dann funktioniert die Klassengemeinschaft einfach vielleicht auch so viel besser, dass die sich dann auch um ihre Mitschüler die halt Hilfe brauchen auch kümmern. und dieser Gedanke dass jeder muss der Beste sein und so, das ist dann (.) also das find ich eh (.) nicht so gut, ähm (.) dass wenn die halt als Team sind, dass die dann viel besser auch äh ihre Ziele erreichen können und so und das ist halt (.) wenn man*

*die Klasse mit ein begreift, einbegriffen hat, dass ähm die sich dann auch gegenseitig um die Schüler kümmern und selbst wenn dann mal nur ein Lehrer vorne steht dass das dann immer noch (.) laufen kann.“ (GD1\_KH1\_150517\_0830, Absatz 139)*

Der Einbezug von Schüler\*innen zur Unterstützung von Mitschüler\*innen in einer heterogenen Lerngruppe wird sowohl hier als auch in weiteren Codings als erweiterte „Team“-Struktur (ebd.) neben der Kooperation von Fachlehrkräften, Lehrkräften für Sonderpädagogik und weiteren Fachkräften entwickelt und definiert (vgl. auch GD1\_KH1\_120517\_1100, Absatz 86; GD1\_KH1\_120517\_1100, Absatz 187–191; GD1\_KH1\_150517\_1030, Absatz 10; GD1\_KH1\_150517\_1030, Absatz 17). In einzelnen Aussagen wird diese Argumentation noch insofern ausgeweitet, als dass die gegenseitige Unterstützung der Schüler\*innen einen Verzicht auf die Kooperation der professionellen Akteur\*innen ermögliche. Denn *„selbst wenn dann mal nur ein Lehrer vorne steht dass das dann immer noch (.) laufen kann“* (GD1\_KH1\_150517\_0830, Absatz 139). Aus dem Kontext geschlossen kann das aufgeworfene *„das“* (ebd.) als Erreichen der unterrichtlichen Ziele interpretiert werden. Schüler\*innen kompensieren unter dieser Perspektive die fehlende Anwesenheit einer zweiten Lehrkraft und/oder weiterer Akteur\*innen zur Verwirklichung unterrichtlicher Ziele durch kooperatives Lernen in heterogenen Lerngruppen. Ebenfalls wird in der formulierten Schüler\*innen-Kooperation die Möglichkeit gesehen, dass man die Unterstützung einzelner Schüler\*innen durch Mitschüler\*innen *„ja auch n bisschen von den Erwachsenen ablösen [kann] dass die vielleicht nicht mehr unbedingt gebraucht werden“* (GD1\_KH1\_120517\_1100, Absatz 31). Eine Anwesenheit mehrerer Akteur\*innen im Unterricht bzw. weiterführend auch die Kooperation der unterschiedlich ausgebildeten Lehrkräfte und auch weiterer Akteur\*innen erhält damit den Anschein einer Übergangslösung, die nicht dauerhaft *„gebraucht“* (ebd.) werde und mit zunehmendem Einbezug von Mitschüler\*innen abgebaut werden könne.

Der hier von Studierenden formulierte Anschein von Kooperation als Übergangslösung für inklusive Kontexte wird auch in Hinblick auf den eigenen Professionalisierungsprozess deutlich:

*„Wenn wir dann irgendwann unser Studium fertig haben, dass wir dann sagen für uns (.) weil wir weil uns das halt schon im Studium so nahe gebracht wurde, dass wir das gar nicht (.) ich will nicht abwägen dass das irgendwie im Team besser funktioniert, aber dass wir nicht sagen würden*

*es funktioniere nur im Team. sondern dass man das halt auch irgendwie alleine vielleicht hinkriegt.“ (GD1\_KH1\_150517\_0830, Absatz 15)*

Die Perspektive des eigenen Professionalisierungsprozesses scheint in dieser Aussage nicht in einem Erwerb von Kooperationskompetenz zu liegen, sondern darin, Kompetenzen zur alleinigen Unterrichtung einer heterogenen Lerngruppe zu erwerben, so dass man das „irgendwie auch alleine schaukeln kann“ (GD1\_KH1\_150517\_1400, Absatz 194).

#### 8.4.2 (Tendenzen von) Überzeugungen zu den Alternativen zur Kooperation zum EZ1

Wie bereits angedeutet, ist die empirische Belegkraft von möglichen Überzeugungsmustern zu Alternativen der Kooperation aufgrund der überschaubaren Anzahl an Codings nur eingeschränkt möglich. Nichts desto trotz lassen sich hinter den Aussagen der Studierenden zu Alternativen zur Kooperation bestimmte Überzeugungs-Tendenzen in Bezug auf die Kooperation in inklusiven Kontexten erkennen. So zeigt sich hinter den Aussagen der Studierenden zur möglichen Ungleichbehandlung von Schüler\*innen durch die Anwesenheit weiterer schüler\*innenbezogener Akteur\*innen im Unterricht einer heterogenen Gesamtlerngruppe die Perspektive, dass in der Schule bzw. in der Klasse erstens eine **Gleichheit und Gleichbehandlung für alle Schüler\*innen** gewährleistet werden muss und dass zweitens weitere **personenbezogene Akteur\*innen neben der (Fach-)Lehrkraft im Unterricht zu eben dieser Ungleichbehandlung führen**<sup>133</sup>.

Weiterhin wird eine Überzeugungs-Tendenz sichtbar, dass sich die Schüler\*innen einer heterogenen Lerngruppe gegenseitig unterstützen können bzw. leistungsstarke Schüler\*innen ihre Mitschüler\*innen unterstützen<sup>134</sup>. Darüber hinaus wird in weiteren Aussagen die Überzeugung deutlich, dass damit auf die Anwesenheit einer zweiten unterstützenden (Lehr-)Person verzichtet werden könne<sup>135</sup>.

Neben diesen spezifischen Überzeugungs-Tendenzen lässt sich für nahezu alle Aussagen zu Alternativen zur Kooperation zum EZ 1 ein grundsätzliches Argu-

---

<sup>133</sup> Vgl. GD1\_KH1\_120517\_1100, Absatz 63–68; GD1\_KH1\_120517\_1100, Absatz 70–72.

<sup>134</sup> Vgl. z.B. GD1\_KH1\_150517\_0830, Absatz 139; GD1\_KH1\_120517\_1100, Absatz 86.

<sup>135</sup> Vgl. z.B. GD1\_KH1\_150517\_0830, Absatz 139.

mentationsmuster erkennen, dem wiederum ein Überzeugungsmuster von Studierenden unterliegt, dass nämlich **weitere Personen im Unterricht neben der (Fach-)Lehrkraft unterstützende Aufgaben zur Erreichung des unterrichtlichen Ziels der Lehrkraft** haben.

In Bezug auf den eigenen Professionalisierungsprozess im Studium lässt sich die Perspektive nachzeichnen, dass die Studierenden davon ausgehen, dass sie innerhalb des Studiums die **Kompetenzen zur Unterrichtung heterogener Gruppen erwerben, die es ihnen ermöglichen, Lerngruppen alleine – ohne Unterstützung bzw. Kooperation – zu führen**<sup>136</sup>.

#### 8.4.3 Aussagen zu Alternativen zur Kooperation zum EZ 2

Auch zum EZ 2 zeigen sich Aussagen, die die Aufgabenbewältigung in einer heterogenen Lerngruppe jenseits der Anwesenheit von mehreren Lehrkräften und auch weiteren Akteur\*innen in inklusiven Kontexten in alleiniger Verantwortung diskutieren. Diese Aussagen wurden, aufbauend auf die induktiv erhobene Kategorie aus EZ 1, in die deduktiv-induktive Kategorie *Alternativen zur Kooperation* eingeordnet. Kodiert wurden Aussagen zu schulischen und unterrichtlichen Strukturen und Praktiken, die einen Umgang mit einer heterogenen Schülerschaft jenseits der Kooperation unterschiedlicher Akteur\*innen beschreiben und bewerten.

Während zum EZ 1 die fehlende Gleichbehandlung aller Schüler\*innen einer Gesamtlerngruppe unter der Befürchtung einer erhöhten Aufmerksamkeit für bestimmte Schüler\*innen durch weitere Akteur\*innen im Unterricht kritisch diskutiert wurde, spielen vor dem Hintergrund der konkreten schulischen Erfahrungen aus dem Praktikum zum EZ 2 die Notwendigkeit von Differenzierungsmaßnahmen für Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf durch eine einzelne Lehrkraft im Unterricht eine zentrale Rolle in den Diskussionen:

*„Es war halt grundsätzlich so dass erst mal versucht wurde, ähm die Schüler auch ganz normal mitarbeiten zu lassen, es äh lief dann nämlich so ab, also dass ich war da im Geschichtsunterricht, und ähm (.) die Lehrerin war dann auch erst mal grundsätzlich alleine, also war keine Förderlehrkraft dabei, und ähm dann hat die Lehrerin halt auch grundsätzlich erst mal versucht den Schülerinnen und Schülern halt dieselben Aufgaben zu geben, dass halt auch keiner irgendwie ausgeschlossen wird oder so, und ähm (.)*

---

<sup>136</sup> Vgl. GD1\_KH1\_150517\_0830, Absatz 15; GD1\_KH1\_150517\_1400, Absatz 194.

*das hat dann auch äh also dann haben sie ganz normal die Aufgaben gemacht, und teilweise hat sich halt heraus gestellt dass manche Schülerinnen und Schüler da halt also jetzt bei den Inklusionskindern da ja schon teilweise Schwierigkeiten mit hatten, und dann hat sie halt versucht andere Aufgaben mh ja reinzugeben.“ (GD2\_KH1\_131017\_1400, Absatz 6)*

Die im obigen Coding lediglich angedeutete Vorstellung eines gemeinsamen Unterrichts für eine heterogene Gesamtgruppe („ganz normal mitarbeiten zu lassen“ (ebd.)), wird in einem zweiten Coding in der Beschreibung eines Unterrichts, in dem möglichst „die Kinder auch noch mitkommen“ (GD2\_KH1\_191017\_1600, Absatz 9), „die n bisschen langsamer waren“ (ebd.) deutlicher ausformuliert. Dahinter deutet sich wieder – wie in anderen Kategorien ebenfalls nachweisbar – eine Normalvorstellung eines gleichschrittigen und zielgleichen Unterrichts an, in den einzelne Schüler\*innen einbezogen werden sollen, die diesen Anforderungen nicht oder nur in Teilen gerecht werden können. Der Einbezug der so umschriebenen Schüler\*innen wird dann dem Vernehmen nach weitgehend über zusätzliche Akteur\*innen gelöst, die ebendiese betreuen. Daneben scheint aber die Beschreibung, dass Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Fachunterricht bei einer einzelnen Fachlehrkraft „super mitarbeiten“ (GD2\_KH1\_191017\_1600, Absatz 12) konnten, als alternative Möglichkeit zu einer ansonsten beschriebenen äußeren Differenzierung ebendieser Schüler\*innen zu fungieren.

Auch in weiteren Codings wird deutlich, dass die Studierenden eine Möglichkeit der erfolgreichen alleinigen Unterrichtsverantwortung durch eine Lehrkraft in einer heterogenen Lerngruppe sehen (vgl. auch GD2\_KH1\_191017\_1600, Absatz 15–18). Dies wird zudem mit Bezug auf eigene Erfahrungen der Durchführung von Unterricht in alleiniger Verantwortung durch die Studierenden selbst bestätigt (GD2\_KH1\_010218\_1600, Absatz 68; GD2\_KH1\_010218\_1600, Absatz 69).

#### 8.4.4 (Tendenzen von) Überzeugungen zu Alternativen zur Kooperation zum EZ 2

Hinter den Aussagen der Studierenden in Hinblick auf die alleinige Unterrichtsverantwortung einer Lehrkraft für eine heterogene Lerngruppe kann mindestens ein Überzeugungsmuster erkannt werden, das schon in anderen Kategorien zum Tragen kam und hier als ergänzender Beleg für ebendiese Überzeugung gewertet werden kann. So wiederholt sich in den Formulierungen der Codings in dieser

Kategorie das grundlegende **Überzeugungsmuster, dass Unterricht ein weitgehend gleichschrittiges Vorgehen mit gleichen Zielen bedeutet und Schüler\*innen, die diesen Leistungsansprüchen nicht gerecht werden können, in der Regel einer speziellen Behandlung auch über äußere Differenzierung bedürfen.**

Daneben zeigt sich in dieser Kategorie ebenfalls eine Tendenz zu einer Überzeugung, dass Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf innerhalb der Gesamtlerngruppe auch (zeitweise) durch eine Lehrkraft alleine unterrichtet werden können, indem die Lehrkraft versucht, diese Schüler\*innen am zielgleichen Unterricht der Gesamtlerngruppe teilnehmen zu lassen bzw. diesen Schüler\*innen innerhalb des weitgehend zielgleichen Unterrichts differenzierte Aufgaben zuteilt.

#### 8.4.5 Zusammenfassende Perspektive auf Alternativen zur Kooperation

Unter Beachtung der bereits oben angedeuteten eingeschränkten Aussagekraft aufgrund der überschaubaren Anzahl an Codings, sowie im Abgleich mit den sonstigen Ergebnissen der zugrundeliegenden Daten kann den Ergebnissen in der Kategorie *Alternativen zur Kooperation* nur eine eingeschränkte Bedeutung in Bezug auf mögliche Überzeugungsmuster von Studierenden beigemessen werden. Die hier aufgeführten Ergebnisse können aber die an anderer Stelle gewonnene Erkenntnisse u.U. weiter stützen.

In der Auseinandersetzung mit den Herausforderungen, die mit der von Studierenden wahrgenommenen bzw. einer von Studierenden angenommenen Heterogenität von Lerngruppen in inklusiven Kontexten verbunden sind, lässt sich in EZ 1 und EZ 2 ein wiederkehrendes Muster der Bearbeitung durch Studierende erkennen: der Versuch der Einordnung der Herausforderungen (der heterogenen Lerngruppe) in (implizit) vorausgesetzte zielgleiche und gleichschrittige Unterrichtsstrukturen. In den Codings der Kategorie *Alternativen zur Kooperation* formulieren die Studierenden aufbauend auf diese Grundannahmen zum Unterricht die Perspektive, wie diese Herausforderungen dann wiederum durch eine Lehrkraft alleine bewältigt werden könnten bzw. müssten. Ob es sich bei diesem Versuch der Einordnung um einen – für den jeweiligen Wissensstand der Studierenden – sachlogischen Lösungsversuch im Umgang mit heterogenen Lerngruppen

handelt oder sich hierin auch Tendenzen der Vermeidung von Kooperation zeigen, die in der empirischen Forschung generell für Lehrkräfte (und auch schon für Lehramtsstudierende) ausgemacht werden konnten (Rothland, 2009), ist vor dem Hintergrund der vorliegenden Ergebnisse nicht zweifelsfrei aufzulösen.

In Bezug auf den generellen Wissens- und Kompetenzstand der Studierenden zu heterogenen Lerngruppen zu den beiden Erhebungszeitpunkten lässt sich unter Bezug auf die gerade dargestellten Daten aber eine Vermutung ausmachen. Im Vergleich einzelner Aussagen von Studierenden zum EZ 1 und EZ 2 wird deutlich, dass Studierende einen möglichen Hilfe- und Unterstützungsbedarf einzelner Schüler\*innen erst im Verlauf der Praxisphase wahrnehmen und einordnen können. Während unterschiedliche Hilfe- und Unterstützungsangebote von Lehrkräften zum EZ 1 noch abstrakt bleiben und als Ungleichbehandlung bewertet werden (GD1\_KH1\_120517\_1100, Absatz 63–68), zeigen sich zum EZ 2 Argumentationsmuster von Studierenden, die weitere Akteur\*innen zur Unterstützung ebendieser Schüler\*innen einfordern, die dem Leistungsanspruch des gleichschrittigen Unterrichts nicht gerecht werden (GD2\_KH1\_131017\_1400, Absatz 6). Dieser Perspektivwechsel von Studierenden auf unterschiedliche Unterstützungsbedarfe der Schüler\*innen deutet eher darauf hin, dass sie zum EZ 1 kaum Wissen bzw. keine Erfahrung diesbezüglich mitbringen, durch die Praxiserfahrungen zum EZ 2 aber ein erster Einblick ermöglicht wurde (ungeachtet der Tatsache, ob es sich hierbei um eine elaborierte Form der Kooperation handelt).

Bezieht man allerdings Aussagen zur eigenen Professionalisierung der Studierenden aus der Kategorie *Alternativen zur Kooperation* zum EZ 1 und EZ 2 ein, so wird jedoch deutlich, dass diese davon ausgehen, die notwendigen Kompetenzen zur Unterrichtung von Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Rahmen des Studiums zu erwerben und damit nicht mehr bzw. weniger auf eine Unterstützung durch weitere Akteur\*innen angewiesen zu sein. Dies deutet zusammenfassend darauf hin, dass nicht Kooperation, sondern eine individuelle Kompetenzentwicklung von Studierenden als Lösungsansatz für den Umgang mit heterogenen Lerngruppen zu diesen beiden Erhebungszeitpunkten EZ 1 und 2 angenommen wird. Demgegenüber bleibt allerdings festzuhalten, dass zum EZ 3 die Kategorie *Alternativen zur Kooperation* in den zugrundeliegenden Daten nicht mehr nachgewiesen werden konnte und das Argumentationsmuster einer alleinigen Bewältigung der Herausforderungen der heterogenen Schülerschaft durch eine einzelne Lehrkraft nicht mehr herangezogen

wird. Mit Verweis auf die erhobenen Überzeugungsmuster zum EZ 3 scheint ein Perspektivwechsel hinsichtlich einer Notwendigkeit von Kooperation bzw. auch eine zunehmende Kooperationsbereitschaft von Studierenden erkennbar. Die über die Erhebungszeitpunkte nachgezeichneten Perspektiven und Perspektivwechsel von Studierenden auf Kooperation bzw. Alternativen zur Kooperation ergeben somit im Rahmen dieser Studie kein klares Ergebnis. Es bedarf an dieser Stelle weiterer systematischer Forschung. Für das Lehramtsstudium lassen die Daten allerdings den Schluss zu, dass innerhalb der universitären Ausbildung eine Notwendigkeit besteht, Wissen, Erfahrungen und Überzeugungen von Studierenden im Verlauf des Studiums institutionalisiert zu reflektieren.

## 8.5 Referenzen von Studierenden zu den drei Erhebungszeitpunkten

Bereits in der ersten Auseinandersetzung mit den erhobenen Daten im Rahmen der inhaltsanalytischen Strukturierung zeigte sich ein interessanter Aspekt in Bezug auf die Begründung der Aussagen der Studierenden. Zur Stützung der eigenen Aussagen zur Kooperation (bzw. allgemeiner auch zur Inklusion) beriefen sich die Studierenden immer wieder auf bestimmte Referenzen, die ihre in den Diskussionen aufgeworfenen Perspektiven untermauerten. Ein erster überblickshafter Vergleich der Erhebungspunkte 1-3 ergab, dass die Diskussionsteilnehmer\*innen in den jeweiligen Erhebungszeitpunkten unterschiedliche Referenzbezüge anführten. Die Referenzbezüge können als Hinweise auf den aktuellen Erfahrungs- und Reflexionsraum von Studierenden gewertet werden und geben damit Aufschluss über mögliche Überzeugungsmuster. Die Referenzen sollen deshalb in den Vergleich und die Analyse der Erhebungszeitpunkte 1-3 einbezogen werden. Bei der Codierung von Referenzen handelt es sich um Doppelcodierungen, die eine primäre Zuordnung zu anderen Kategorien aufweisen.

### 8.5.1 Referenzen zum EZ 1

Insgesamt wurden für EZ 1 43 Referenzen codiert, die sich in vier Kategorien einordnen lassen: *Eltern/Familie/Freunde* (8), *alternative (professionelle) Praxiserfahrungen* (20), *eigene Schulzeit* (10) und *Studium* (6).

In der Kategorie *Eltern/Familie/Freunde* mit insgesamt 8 Codings suchen die Studierenden die Referenz für ihre Aussagen in einem Bezug auf die (Berichte

von) Erfahrungen von Familienmitgliedern bzw. Freunden, die im Schulsystem arbeiten: „*also bei meiner Mama ist das so deswegen krieg ich da relativ viel mit*“ (GD1\_KH1\_120517\_1100, Absatz 5). Die von Studierenden angeführten Familienmitglieder bzw. Freunde sind zumeist als Lehrkräfte tätig und arbeiten mit heterogenen bzw. vermeintlich besonderen Lerngruppen („*der hat ne Flüchtlingsklasse bekommen*“ (GD1\_KH1\_150517\_0830, Absatz 30); „*Deutsch als Zweitsprach-Lehrerin*“ (GD1\_KH1\_150517\_1400, Absatz 80)).

In den 10 Codings der Kategorie *eigene Schulzeit* suchen Studierende dagegen eine Referenz in den Erfahrungen der eigenen Schulzeit: „*wenn ich mal so an unsere Schulzeit zurückdenke*“ (GD1\_KH1\_120517\_1100, Absatz 89). Die Bezugnahme auf die eigene Schulzeit steht zumeist in Zusammenhang mit einem kritischen Abgleich zwischen den im Rahmen der Gruppendiskussion aufgeworfenen (theoretischen) Forderungen nach einem inklusiven Bildungssystem und der von den Studierenden bisher wahrgenommenen Schulpraxis (vgl. z.B. GD1\_KH1\_150517\_0830, Absatz 93; GD1\_KH1\_150517\_1030, Absatz 128): „*aber wenn ich mich allein an meine Schulzeit erinnert da war's schon schwierig*“ (GD1\_KH1\_150517\_1600, Absatz 5).

Referenzen der Kategorie *alternative (professionelle) Praxiserfahrungen* in einem Umfang von 20 Codings beziehen sich dagegen auf eigene Erfahrungen und Kenntnisse, die vor dem Lehramtsstudium durch eine (para-) professionelle Tätigkeit in der Schule aufgebaut wurden und sich damit in ihrer Perspektive von der eigenen Schulzeit als Schüler\*in abgrenzen: „*Also ich war zum Beispiel Bundesfreiwilligendienstlerin, und deshalb kenn ich das*“ (GD1\_KH1\_150517\_1400, Absatz 4). Angeführt werden typische Beschäftigungsfelder von jungen Erwachsenen nach dem Abitur, wie ein Bundesfreiwilligendienst, ein freiwilliges soziales Jahr (FSJ) oder ein Praktikum (vgl. z.B. GD1\_KH1\_150517\_1400, Absatz 12; GD1\_KH1\_150517\_1400, Absatz 23; GD1\_KH1\_150517\_1400, Absatz 56; GD1\_KH1\_150517\_1600, Absatz 4). Daneben werden aber auch berufliche oder ausbildungsbezogene Tätigkeiten vor dem Studium als Erfahrungsquelle angeführt: „*Integrationshelferin*“ (GD1\_KH1\_150517\_0830, Absatz 43), „*Anerkennungsjahr*“ (GD1\_KH1\_150517\_1030, Absatz 16), „*Heilerziehungspflegerin*“ (GD1\_KH1\_150517\_1030, Absatz 18).

Schlussendlich beziehen sich sechs Referenzen der Kategorie *Studium* auf erworbenes oder antizipiertes Wissen im Bereich Kooperation bzw. den (antizipierten) Erwerb entsprechender Kompetenzen im Rahmen des Studiums. So setzt eine

Studentin in ihrer Argumentation stark auf entsprechende Wissens- und Kompetenzvermittlung im Rahmen des Studiums und antizipiert für die Gruppe der Studierenden eine entsprechende Perspektive in Bezug auf die Umsetzung von Kooperation für inklusive Kontexte: „weil wir weil uns das halt schon im Studium so nahe gebracht wurde“ (GD1\_KH1\_150517\_0830, Absatz 15).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich die meisten Referenzen auf eigene Erfahrungen vor dem Beginn des Lehramtsstudiums beziehen. Bemerkenswert erscheint dabei, dass sich Studierende zwar in Teilen auf die eigene Schulzeit berufen, der Großteil der Referenznahmen sich aber auf (professionelle) Erfahrungen mit Schule bezieht, die nach der eigenen Schulzeit und vor dem Beginn des Lehramtsstudiums liegen und eine Perspektive andeuten, die über die Schüler\*innenrolle hinaus eine (para-)professionelle Rolle im System Schule beschreiben.

### 8.5.2 Referenzen zum EZ 2

Im EZ 2 konnten 52 Codierungen der induktiven Hauptkategorie *Referenz* zugeordnet werden, die folgendermaßen differenziert werden konnten: *Praktikum* (28), *Lehrkräfte im Praktikum* (12), *alternative (professionelle) Praxiserfahrungen* (2), *eigene Schulzeit* (2), *Studium* (5) und *Eltern/Familie/Freunde* (1).

Die überwiegende Anzahl der Referenzen zum EZ 2 mit insgesamt 28 Codings lässt sich der Kategorie *Praktikum* zuordnen. Studierende beziehen sich in ihren Aussagen auf Erfahrungen im gerade durchlaufenen Eignungs- und Orientierungspraktikum und führen diese Erfahrungen als Referenz in der Diskussion um Kooperation in inklusiven Kontexten an: „also wenn ich jetzt so aus meiner Klasse die ich begleitet habe so sprechen kann“ (GD2\_KH1\_191017\_1600, Absatz 5). Die Studierenden beziehen sich allgemein auf die Praktikumsschule bzw. teilweise auch konkreter auf die Klassensituation (vgl. z.B. GD2\_KH1\_131017\_1400, Absatz 5; GD2\_KH1\_131017\_1400, Absatz 8; GD2\_KH1\_191017\_1600, Absatz 80, GD2\_KH1\_010218\_1600, Absatz 7).

Ebenfalls mit Blick auf das Praktikum, dann aber speziell auf die Kommunikation mit Lehrkräften gerichtet, konnten zwölf Referenzen in die Kategorie *Lehrkräfte im Praktikum* eingeordnet werden. Die Studierenden führen hier Aussagen und Einschätzungen von Lehrkräften aus dem Praktikum an, die in der Zusammenarbeit mit diesen gefallen sind. Bei den Gesprächspartner\*innen handelt es

sich um Fachlehrkräfte der Klasse (vgl. z.B. GD2\_KH1\_191017\_1600, Absatz 12; GD2-KH1\_191017\_1800, Absatz 14; GD2\_KH1\_010218\_1600, Absatz 40; GD2\_KH1\_020218\_1400, Absatz 17-18) bzw. werden in vielen Fällen auch Lehrkräfte für Sonderpädagogik als Referenz angeführt (vgl. auch z.B. GD2\_KH1\_131017\_1400, Absatz 9; GD2\_KH1\_191017\_1800, Absatz 82; GD2\_KH1\_010218\_1600, Absatz 4): „und ich hab da auch mehrmals mit den Sonderpädagogen drüber geredet“ (GD2\_KH1\_131017\_1400, Absatz 13).

Die fünf Codings in der Kategorie *Studium* verdeutlichen, dass das eigene Studium als Referenz für Kompetenz(erwerb) in Hinblick auf Kooperation angeführt wird und „dass man von vornherein, wahrscheinlich auch schon im Studium, lernt viel mehr zu kooperieren“ (GD2\_KH1\_191017\_1600, Absatz 77; vgl. auch GD2\_KH1\_131017\_1400, Absatz 104). Umgekehrt wird die Referenz *Studium* auch als Beispiel für eine fehlende Professionalisierung in diesem Bereich (vgl. GD2\_KH1\_191017\_1600, Absatz 82) angeführt.

Andere Referenzen, wie *alternative (professionelle) Praxiserfahrungen* (2), *eigene Schulzeit* (2), *Eltern/Familie/Freunde* (1), die im EZ 1 noch eine große Rolle spielten, werden kaum noch angebracht bzw. spielen in den Argumentationen eine sehr untergeordnete Rolle.

Zusammenfassend beziehen sich erwartungsgemäß die meisten Referenzen zum EZ 2 auf das zurückliegende Eignungs- und Orientierungspraktikum und die dort gemachten Erfahrungen. Explizit beziehen sich Studierende auch auf Aussagen von Lehrkräften (sowohl allgemein auf Lehrkräfte bezogen als auch speziell bezogen auf Lehrkräfte für Sonderpädagogik) aus der Praktikumsschule.

### 8.5.3 Referenzen zum EZ 3

Für den EZ 3 wurden 60 Codings der induktiven Kategorie *Referenz* zugeordnet. Die weitere Differenzierung ergab folgendes Bild: *Praxissemester* (22), *Lehrkräfte im Praxissemester* (15), *Theorie* (4), *Studium* (7), *Studienprojekt* (10) und *eigene Schulzeit* (2).

Auch in diesem Erhebungszeitpunkt werden die meisten Referenzen in der durchlaufenen Praxisphase selbst gesucht. So werden die persönlichen Erfahrungen in der Praxissemester-Schule allgemein oder aber auch speziell die „*Teamarbeit*“ (GD\_PS\_140219\_1600, Absatz 8) oder die „*Klasse*“ (GD\_PS\_190719\_

1200, Absatz 8) als Referenz für die getroffenen Aussagen im Rahmen der Diskussionen angeführt.

Anders als im EZ 1 und EZ 2 können für EZ 3 aber eine höhere Anzahl an Referenzen mit einem Bezug auf Theorie oder aber das Studium festgestellt werden. Die sieben Referenzen in der Kategorie *Studium* beziehen sich auf Inhalte im Studienverlauf allgemein („*wie wir's in der Uni immer lernen und auch multiprofessionelle Kooperation und so*“ (GD\_PS\_140219\_1800, Absatz 58)) oder aber auf hochschulische Inhalte im Rahmen des Praxissemesters („*war auch häufig ein Thema in den äh Gesprächen in den überfachlichen Seminaren und unter den Studierenden*“ (GD\_PS\_140219\_1600, Absatz 129)) (vgl. auch z.B. GD\_PS\_140219\_1600, Absatz 90; GD\_PS\_140219\_1600, Absatz 95-99).

Die Codings, die eine Referenz zur Theorie ziehen, verdeutlichen die Perspektive der Studierenden, gelernte Theorie und schulische Praxis in ein Verhältnis bringen zu wollen (vgl. auch z.B. GD\_PS\_140219\_1600, Absatz 8, GD\_PS\_140219\_1600, Absatz 52): „*für mich war's einfach auch Theorie aus der Uni reinnehmen in die Realität nenn ich jetzt mal*“ (GD\_PS\_140219\_1600, Absatz 110).

Darüber hinaus zeigen codierte Referenzen der Kategorie *Studienprojekt* die deutlichste Verhältnissetzung von Theorie und Praxis durch die Studierenden: „*also ich hatte auch tatsächlich die äh Frage in meinen Interviews, äh was wie-wie die Perspektive von den Lehrkräften auf Schüler ist, und von der Sozialarbeiterin*“ (GD\_PS\_150719\_0900, Absatz 64).

Diese Referenzen deuten auf eine Auseinandersetzung mit der erlebten schulischen und unterrichtlichen Praxis vor dem Hintergrund theoretischer Erkenntnisse (vgl. auch z.B. GD\_PS\_140219\_1600, Absatz 52; GD\_PS\_140219\_1600, Absatz 109-110; GD\_PS\_150719\_0900, Absatz 4). Eine Referenz zur Theorie wird immer im Zusammenhang mit der kritischen Reflexion schulpraktischer Erfahrungen gesucht.

#### 8.5.4 Zusammenfassende Perspektive auf Referenzen

Über die Analyse der Referenzen zu den drei Erhebungszeitpunkten kann gezeigt werden, dass sich die Studierenden in ihren Aussagen auf aktuelle, persönliche Erfahrungsräume beziehen. Diese liegen zum EZ 1 im Bereich von erzählten Erfahrungen dritter bzw. in Erfahrungen außerhalb des Studiums bzw. vor dem Studium. Interessant erscheint dabei besonders, dass in einem nennenswerten

Umfang von schulischen Erfahrungen berichtet wird, die nach der eigenen Schulzeit und vor dem Beginn des Lehramtstudiums liegen. In wieweit diese neben eigenen Schulerfahrungen als Schüler\*in jedoch einen systematischen Einfluss auf die Überzeugungen von Studierenden haben, müsste im Rahmen von Anschlussforschungen weiter geklärt werden. Im EZ 2 und EZ 3 stehen dagegen die jeweils absolvierten Praxisphasen im Mittelpunkt der Referenznahme. Nur in einem geringen Umfang werden zum EZ 2 Referenzen in Bezug auf wissenschaftliches Wissen (5) gesucht, während zum EZ 3 vermehrt Referenzen mit einer Orientierung am wissenschaftlichen Wissen bzw. der Theorie angeführt werden (insgesamt 21 Codings). Neben dem Bezug auf aktuelle Erfahrungsräume werden demnach im Vergleich der Erhebungszeitpunkte zunehmend theorie- bzw. wissenschaftsorientierte Referenzen eingebracht.

## 8.6 Vergleich von Überzeugungsmustern zu den drei Erhebungszeitpunkten

Ein Vergleich der ermittelten Überzeugungsmuster von Studierenden zur Kooperation in inklusiven Kontexten zu den unterschiedlichen Erhebungszeitpunkten im Studium im Sinne eines Quasi-Längsschnitts richtet die Perspektive auf die Beantwortung der zweiten Forschungsfrage und komplettiert die Darstellung der Ergebnisse der vorliegenden Studie unter dem fokussierten Forschungsinteresse. Wie bereits angeführt, liegt der Fokus dabei auf Überzeugungen von Studierenden der Regelschullehrämter zur Kooperation in inklusiven Kontexten, die in der Auseinandersetzung mit schulischen Praxisphasen deutlich werden. Zunächst wurden im Rahmen dieser Arbeit deshalb die grundlegenden Überzeugungen zur Kooperation in inklusiven Kontexten von Studierenden vor dem Eintritt in schulische Praxisphasen (EZ 1) pointiert dargestellt (Kapitel 8.1). Die Studierenden befanden sich zu diesem Zeitpunkt überwiegend am Beginn ihres Studiums, wie gezeigt werden konnte im Durchschnitt im zweiten Semester. Anschließend wurden studentische Überzeugungsmuster zur Kooperation in inklusiven Kontexten, die sich nach schulischen Praxisphasen, zum EZ 2 nach dem Eignungs- und Orientierungspraktikum (Kapitel 8.2) und zum EZ 3 nach dem Praxissemester (Kapitel 8.3) zeigen, dargestellt. Aufgezeigt wurden außerdem Ergebnisse aus der Analyse der induktiven Kategorien (*Alternativen zur Kooperation* und *Referenzen*). An dieser Stelle sollen mit einem Vergleich der Über-

zeugungsmuster zu den drei Erhebungszeitpunkten im Sinne eines Quasi-Längsschnitts mögliche Differenzierungen, Veränderungen bzw. Persistenzen in den Überzeugungen der Studierenden aufgedeckt werden und damit Fragestellung 2 im Mittelpunkt stehen.

Dabei ist zu beachten, dass sich aufgrund des unterschiedlichen Samples von EZ 1/EZ 2 und EZ 3 keine direkte Entwicklung in den Überzeugungen von Studierenden aufzeigen lässt, sondern lediglich Ähnlichkeiten und Differenzen in den ermittelten Überzeugungen zu den unterschiedlichen Erhebungszeitpunkten aufgezeigt werden können (vgl. Kapitel 7.4).

Schlussfolgerungen, die sich aus diesen Ergebnissen der jeweiligen Erhebungszeitpunkte und dem hier fokussierten Längsschnitt ableiten lassen, werden dann im Kapitel 9 (Diskussion der Ergebnisse) zusammengeführt.

Zu allen drei Erhebungszeitpunkten zeigt sich eine normative Perspektive von Studierenden auf die Thematik in der **Betonung der Notwendigkeit von Kooperation** für inklusive Kontexte. Dieses normativ geprägte Überzeugungsmuster wird sowohl zum EZ 1 als auch zum EZ 2 durch die Überzeugung gebrochen, dass die Studierenden selbst im Laufe des Studiums Kompetenzen erwerben, die sie für den alleinigen Umgang mit heterogenen Lerngruppen befähigen und die Notwendigkeit von Kooperation damit obsolet machen. Zwar zeigt sich auch in EZ 3 die Überzeugung, dass persönliche Kompetenzen zur Gestaltung inklusiver Bildung und Kooperation von den Studierenden erlernt werden müssen, der eigene Kompetenzerwerb wird einer Notwendigkeit von Kooperation jedoch nicht entgegengestellt und Kooperation damit aus der Perspektive der Studierenden nicht obsolet. Während die persönliche Bereitschaft zur Kooperation hoch eingeschätzt wird, sind nach Überzeugung der Studierenden sowohl in EZ 1 als auch EZ 2 die **Kompetenzen und die Bereitschaft zur Kooperation von Lehrkräften in der aktuellen Schulpraxis gering** einzuschätzen. Die Offenheit und die Bereitschaft von Lehrkräften zur Kooperation wird nach Überzeugung der Studierenden zum EZ 1 noch fraglich bzw. negativ beschieden. Zum EZ 2 lässt sich, meist unter Verweis auf eigene Praxiserfahrungen, ein Überzeugungsmuster nachweisen, dass ebendiese Bereitschaft und Offenheit von Lehrkräften in normativer Hinsicht zu den Gelingensbedingungen von Kooperation gehört, je nach Praxisfeld jedoch häufig nicht bei den Lehrkräften erkannt werden konnte. Ein Verweis auf die Bereitschaft und Offenheit von Lehrkräften als Gelingensbedin-

gung bleibt auch – wieder mit den entsprechenden Verweisen auf die Praxiserfahrungen – zum EZ 3 bestehen. Das gegenseitige Vertrauen als Teil der Beziehung der Kooperationspartner\*innen wird in diesem Zusammenhang in einzelnen Aussagen als weitere Gelingensbedingung angeführt. Das Überzeugungsmuster fehlender Bereitschaft von Lehrkräften zur Kooperation lässt sich allerdings zum EZ 3 nicht nachweisen bzw. umgekehrt sind Studierende vor dem Hintergrund der Praxiserfahrungen davon überzeugt, dass Lehrkräfte bereits intensiv kooperieren oder sich wünschen, mit weiteren Akteur\*innen zu kooperieren. Persistierend über alle drei Erhebungszeitpunkte zeigt sich in diesem Zusammenhang aber ein Überzeugungsmuster von Studierenden, dass eine **Bereitschaft von Lehrkräften zur Kooperation vom Alter bzw. der Länge der Anwesenheit im Schulsystem** abhängig ist.

Auf interaktioneller Ebene dreht sich die studentische Diskussion einer Notwendigkeit von Kooperation zum EZ 1 lediglich um den unterschiedlichen Status der verschiedenen Akteur\*innen im Allgemeinen. Diskutiert wird vor allem die Notwendigkeit der fachlichen Instruktion von Lehrkräften durch Sonderpädagog\*innen bzw. Therapeut\*innen oder auch medizinisches Fachpersonal in Bezug auf die vom allgemeinen Unterrichtsziel abweichenden Schüler\*innen im Sinne eines Experten-Laien-Verhältnisses. Sowohl zum EZ 2 als auch zum EZ 3 kann auf der interaktionellen Ebene dagegen ein im Vergleich zum EZ 1 differenzierteres Überzeugungsmuster aus der Reflexion von Erfahrungen in der schulisch-unterrichtlichen Praxis erkannt werden. Sehr deutlich tritt hier hervor, dass der **persönliche Erfahrungsraum im Praktikum eine Grundlage für die Entwicklung bzw. Ausdifferenzierung von Überzeugungsmustern zur Kooperation** darstellt. So werden Überzeugungen deutlich, die Kooperation als Möglichkeit der erfolgreichen Gestaltung des Unterrichts beschreiben und neue Perspektiven auf Schüler\*innen ermöglichen. Eine besondere Rolle in den ermittelten Überzeugungen zu beiden Erhebungszeitpunkten nach Praxisphasen (EZ 2 und EZ 3) spielen in den Augen der Studierenden der Kooperation zugrundeliegende Interaktionsmodi wie Vertrauen und ein gleichberechtigter Umgang miteinander.

Ein solcher Zusammenhang zwischen erfahrener Praxis und der Ausdifferenzierung von Überzeugungsmustern lässt sich gerade auch in Bezug auf Überzeugungen auf der sachbezogenen Ebene der Kooperation zum EZ 2 und EZ 3 nachweisen und damit inhaltlich absichern. Demnach zeigt sich in den Daten, dass

**die persönlichen Erfahrungen in der Praxisphase zu einer deutlichen Differenzierung bzw. in Teilen auch zur Entwicklung neuer Überzeugungsmuster zur Kooperation in inklusiven Kontexten bei Studierenden** führen. So wird das bereits zum EZ 1 feststellbare Überzeugungsmuster der Notwendigkeit der Anwesenheit mehrerer Akteur\*innen für die Bearbeitung der zusätzlich zum zielgleichen, gleichschrittigen Unterricht anfallenden Aufgaben, die zum EZ 1 ausschließlich im Zusammenhang mit den „abweichenden“ Schüler\*innen(gruppen) gesehen werden (und bei Abwesenheit der Schüler\*innen obsolet ist), in EZ 2 und auch in EZ 3 in Hinblick auf drei unterrichtliche „Stör“-Bedingungen näher gerahmt und ausdifferenziert: Unterrichtsstörungen im Allgemeinen, Bedürfnisse einer heterogenen Lerngruppe und den speziellen Umgang mit Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf. Die jeweilige Rahmung der „Stör“-Bedingung speist sich aus der individuell erfahrenen Unterrichtspraxis. In EZ 2 zeigt sich für die sachbezogene Ebene eine Differenzierung der studentischen Überzeugungen zur Kooperation nahezu ausschließlich in einer unkritischen Übernahme der erlebten Unterrichtsstrukturen aus den Erfahrungen im Praktikum. Diese reichen von Kooperation als Entlastung von den Schüler\*innen, die dem zielgleichen (Fach-) Unterricht nicht gerecht werden, durch äußere Differenzierung bis zur parallelen Anwesenheit mehrerer Akteur\*innen in geöffneten Unterrichtsformaten als Hilfe- und Unterstützungsleistung für alle Schüler\*innen einer Gesamtlerngruppe. In einzelnen Aussagen werden aber auch Überzeugungsmuster deutlich, die eine Teilverantwortung der Lehrkräfte für Sonderpädagogik für eine Gesamtlerngruppe diskutieren und diesen so Anerkennung durch die Lerngruppe ermöglichen.

Vergleichbare Überzeugungsmuster zur Kooperation in Hinblick auf den Unterricht (sachbezogene Ebene) zeigen sich auch im EZ 3. Hier können zusammenfassend **zwei Überzeugungsperspektiven** ausgemacht werden. Die erste Perspektive mündet in einem bereits zum EZ 1 und EZ 2 nachweisbaren Überzeugungsmuster, dass die **weiteren Akteur\*innen der verantwortlichen (Fach-) Lehrkraft assistieren bzw. über die parallele Anwesenheit und äußere Differenzierung für einzelne Schüler\*innen(gruppen)** eine Aufgabenteilung im Unterricht erfolgen könne. Daneben können für einen Teil der Studierenden aber Überzeugungsmuster ausgemacht werden, die sich **in kritischer Distanz zur erlebten getrennt verantworteten Unterrichtspraxis im Praktikum bewegen und sich auf wissenschaftliches Wissen berufen**. Diese kritisch-reflexive Perspektive in den Überzeugungsmustern zur Kooperation in inklusiven Kontexten

von Studierenden unter Bezug auf wissenschaftliches Wissen kann jedoch nur für einen Teil der Studierenden zum EZ 3 ausgemacht werden. Kritisch-reflexive Perspektiven auf Kooperation werden von Studierenden formuliert, die sich im Rahmen ihres Studienprojektes im Praxissemester mit dem Thema Kooperation beschäftigen. Während in EZ 1 und EZ 2 nahezu ausnahmslos die Beschreibung der parallelen Anwesenheit mehrerer Akteur\*innen im Unterricht als Kooperation bezeichnet wurde, wird in diesen kritisch-reflexiven Aussagen von Studierenden zum EZ 3 deutlich, dass diese die erlebte (hier meist eine fehlende bzw. auf niedrigem Niveau stattfindende) Kooperation der Akteur\*innen im Praxissemester kritisch reflektieren. So wird die erlebte parallele Verantwortungs- und Aufgabenteilung der Akteur\*innen kritisch in Bezug auf eine Idee von Inklusion bzw. auf die Rahmenbedingungen für Kooperation hinterfragt. **Nachweisbar ist, dass es einzelnen Studierenden zu diesem Zeitpunkt gelingt, die schulpraktischen Erfahrungen in Bezug auf eine mögliche Kooperation in inklusiven Kontexten nicht einfach anzunehmen bzw. zu übernehmen, sondern diese an weiteren Bezügen aus dem Studium, konkret an angeführten theoretischen Wissensbezügen oder auch Seminarinhalten, zu brechen.**

Auf der institutionellen Ebene der Kooperation werden bei den Studierenden zu allen drei Erhebungszeitpunkten persistierende Überzeugungsmuster erkennbar, dass **in allgemeinen schulischen Strukturen sowohl zeitliche als auch personelle Ressourcen fehlen.** Diese Überzeugung durchzieht alle drei Erhebungszeitpunkte und kann wohl insgesamt als stereotypes Überzeugungsmuster im schulischen Feld ausgemacht werden, welches jenseits der studentischen Perspektive besteht.

Viele der vage umschriebenen, selten spezifizierten Grundannahmen, wie die immer wieder pauschal geforderte Überzeugung der Notwendigkeit von Kooperation oder die fehlenden zeitlichen und personellen Ressourcen zur Kooperation in der aktuellen Schulpraxis stellen im Rahmen dieser Studie ein Stereotyp dar, das von Studierenden zu allen drei Erhebungszeitpunkten herangezogen wird. Ebenso zeigen sich teils persistierende, überwiegend implizite Überzeugungsmuster in Hinblick auf den Unterricht, die, wenn sie nicht durch alternative schulische Erfahrungen, z.B. in Form geöffneter Unterrichtsformate, in Praxisphasen „gestört“ werden, weitgehend dem (selbst als Schüler\*in erfahrenen) Bild des zielgleichen und gleichschrittigen Unterrichts entsprechen. Lehrkräften für Sonderpädagogik werden in dieser Unterrichtskonstellation die Rolle der Assistenz

bzw. in Teilen auch die der Expert\*in zugeschrieben. Mit dieser professionsbezogenen Zuschreibung getrennter Aufgaben- und Verantwortungsübernahme der unterschiedlichen Akteur\*innen wird gleichzeitig die von den Studierenden jeweils zugrunde gelegte zielgleiche und gleichschrittige Unterrichtsstruktur implizit aufrechterhalten. **Dem Vergleich der Erhebungszeitpunkte folgend bauen sich Überzeugungsmuster zur Kooperation in inklusiven Kontexten überwiegend unkritisch entlang der erlebten Kooperationspraxis im Praktikum auf, eine kritische Perspektive von Studierenden auf erlebte Kooperationsstrukturen und -praktiken scheint sich nur in Zusammenhang mit thematisch ausgerichteten Studienprojekten im Rahmen des Praxissemesters zu entwickeln.**

Die Herausforderung in der Hochschullehre liegt hier sicherlich in der Anregung einer differenzierten Auseinandersetzung und Reflexion ebendieser stereotypen Überzeugungen, da dieses Studierenden den hier zugrundeliegenden Daten nach nur in Teilen und nur unter bestimmten Rahmenbedingungen selbstständig gelingt. Ein Ansatzpunkt für eine kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit der schulpraktischen Umsetzung von Kooperation in inklusiven Kontexten scheint den vorliegenden Daten nach die Thematisierung ebendieser Kooperation im Rahmen des forschenden Lernens im Praxissemester zu bieten. Diese Aspekte sollen im Rahmen der Diskussion (Kapitel 9) nochmal differenzierter aufgenommen werden.

## 8.7 Exkurs: Exemplarische Darstellung von Ergebnissen unter der Perspektive der Professionalisierung für inklusive Bildung

Kooperation und dem Erwerb entsprechender Kompetenzen in diesem Bereich wird im Diskurs um eine Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräften für inklusive Kontexte eine zentrale Stellung beigemessen (Amrhein, 2015; European Agency for Development in Special Needs Education, 2012; Heinrich et al., 2013; HRK & KMK, 2015; Lütje-Klose & Urban, 2014). Aus einer berufsbiografischen Perspektive wird Professionalisierung als subjektive Wahrnehmung, Deutung und Bearbeitung von Anforderungen des Lehrer\*innenberufs definiert (Bonnet & Hericks, 2013, 2014), die bereits das Lehramtsstudium als erste berufsbiografisch relevante Phase der Auseinandersetzung mit den Entwick-

lungsaufgaben des Lehrberufs ansieht (Hericks & Kunze, 2002). Für eine Professionalisierung von Lehrkräften für inklusive Bildung wird neben der Notwendigkeit der **Vermittlung theoretischer Grundlagen** besonders die Notwendigkeit **konkreter Erfahrungen** in der schulischen Praxis angeführt (Häcker & Walm, 2015b; Hascher & Zordo, 2015; Heinrich et al., 2013). Damit wird Erfahrungen in der inklusiven schulischen Praxis eine entscheidende Bedeutung im Professionalisierungsprozess von angehenden Lehrkräften beigemessen.

Im laufenden Transformationsprozess des deutschen Bildungssystems in Richtung Inklusion lassen sich allerdings Spannungsfelder (Katzenbach, 2015b; Werning, 2014) und Widersprüche (Amrhein, 2015) ausmachen, die sich aus einer Diskrepanz der konzeptionellen Grundlagen von Inklusion und den strukturellen Rahmenbedingungen des tradierten Schulsystems sowie den systembezogenen Handlungsmustern der verantwortlichen Akteur\*innen ergeben. Innerhalb eines so beschriebenen spannungsreichen Feldes konnten auf allen Akteursebenen Rekontextualisierungstendenzen (Amrhein, 2011a) ausgemacht werden, über die die Anforderung „Inklusion“ mit den zur Verfügung stehenden Ressourcen in Balance gebracht wird und so eine ebenenspezifische, systemkonforme Optimierung erfolgt. Aus diesem Grund wird neben dem spezifischen Wissen und der praktischen Erfahrung auch der **Reflexion bzw. einer reflexiven Grundhaltung** von Lehrkräften (Budde & Hummrich, 2015) und der **„Arbeit am und im Widerspruch“** (Amrhein, 2015, S. 154) im Professionalisierungsprozess für Inklusion eine hohe Bedeutung beigemessen.

In Hinblick auf die im Rahmen der Professionalisierung für inklusive Bildung geforderten Praxisphasen in inklusiven Kontexten lässt sich somit fragen, welche Erfahrungen Studierende in dieser schulischen Praxis überhaupt machen und wie sie mit diesen Erfahrungen umgehen bzw. diese reflektieren. Die vorliegende Studie bewegt sich innerhalb der geforderten Eckpunkte von Professionalisierung für inklusive Bildung (Aufbau spezifischen Wissens, praktische Erfahrungen und Reflexion). Die von Hericks und Kunze (2002) geforderte Auseinandersetzung mit den Entwicklungsaufgaben des Lehrberufs im Sinne einer Wahrnehmung, Deutung und Bearbeitung entsprechender Anforderungen (hier Inklusion und Kooperation) wird in den Gruppendiskussionen von Lehramtsstudierenden nach Praxisphasen in inklusiven Kontexten provoziert. Damit wird die von Amrhein (2015) geforderte „Arbeit am und im Widerspruch“ (S. 154) bei Studierenden der unterschiedlichen Regelschullehrämter angestoßen, da die Anforderungen eines

inklusiven Bildungssystems an vielen Stellen in Kontrast zu den bisherigen schulischen Erfahrungen der Studierenden stehen bzw. generell nicht mit aktuellen Strukturen des Schulsystems übereinstimmen. In der gewählten methodischen Herangehensweise (Fokusgruppe) erfolgt bewusst keine gezielte Intervention bzw. kein geleiteter Reflexionsprozess für die Studierenden, sondern lediglich der Impuls zur selbstgeleiteten Auseinandersetzung mit diesen Ansprüchen. Dieser Verzicht auf eine universitäre Didaktisierung des Widerspruchs im Rahmen der Fokusgruppe erfolgt mit Blick auf die eigentliche Forschungsfrage nach Überzeugungen von Studierenden, die sie (aus Praxisphasen) in den universitären Rahmen mitbringen. Neben diesem Blick auf studentische Überzeugungen zur Kooperation in inklusiven Kontexten zu unterschiedlichen Zeitpunkten im Studium und nach Praxisphasen bieten die erhobenen Daten der Gruppendiskussionen einen Zugriff auf mögliche Professionalisierungsprozesse bei Studierenden in der oben dargestellten Weise (Entwicklung von theoretischem Wissen, praktische Erfahrung und reflexive Grundhaltung).

An dieser Stelle soll deshalb im Rahmen eines Exkurses die gerade beschriebene Perspektive auf Professionalisierung für inklusive Kontexte exemplarisch untersucht und für die weitere Diskussion innerhalb der Studie nutzbar gemacht werden. Im oben erläuterten Verständnis von Professionalisierung spielen Wissen, Erfahrung und Reflexion eine zentrale Rolle. Diese Aspekte sollen daher in den Aussagen der Studierenden zu den beiden Erhebungszeitpunkten nach Praxisphasen (EZ 2 und EZ 3) näher untersucht werden. Über die erhobenen Daten der Gruppendiskussionen ist kein umfassendes Verständnis der Professionalisierungsprozesse von Lehramtsstudierenden für inklusive Bildung möglich, der hier vorgenommene Exkurs ermöglicht aber eine Teilperspektive auf mögliche Professionalisierungsprozesse im Rahmen der vorliegenden Studie.

Der folgende exemplarische Zugriff auf die Daten unter der Perspektive der Professionalisierung soll über eine Hauptkategorie, die sachbezogene Ebene, für die Erhebungszeitpunkte 2 und 3 erfolgen. Für eine systematische und nachvollziehbare Darstellung wird die Sub-Kategorisierung dieser Ebene beibehalten. Es werden dabei lediglich bewertete Codings der Kategorie in den Blick genommen, da nur darüber die persönliche Perspektive der Studierenden ersichtlich wird. Diese Codings werden in Hinblick auf Professionalisierung unter folgenden Fragestellungen dargestellt und analysiert:

Welche **Erfahrungen** kooperativer Praxis in inklusiven Kontexten werden in Codings der EZ 2 und 3 angeführt?

Welches **spezifische Wissen** zu Kooperation wird in Codings zum EZ 2 und 3 von Studierenden angeführt?

Wie werden die praktischen Erfahrungen zum EZ 2 und 3 **reflektiert**?

Zum EZ 2 berichten Studierende von **Erfahrungen** der Kooperation unter Lehrkräften und auch weiteren Akteur\*innen in Bezug auf den Umgang mit Störungen, den Umgang mit „Förderkindern“ und den „Anderen“ sowie den Umgang mit einer heterogenen Schülerschaft im Allgemeinen. Allen Codings gemeinsam ist die Perspektive von Studierenden, dass die Kooperation der unterschiedlichen Akteur\*innen der Bearbeitung von Herausforderungen dient, die durch drei unterschiedliche Perspektiven in Bezug auf die Heterogenität einer Lerngruppe entsteht: durch Unterrichtsstörungen einzelner Schüler\*innen, durch Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf oder die unterschiedlichen Lern- und Unterstützungsbedürfnisse von Schüler\*innen einer heterogen wahrgenommenen Lerngruppe im Allgemeinen.

Über die schulpraktischen Erfahrungen unterrichtlicher Störungen wird von Studierenden zum Ausdruck gebracht, dass die Anwesenheit mehrerer Akteur\*innen (als Teilaspekt von Kooperation) im Unterricht einer höheren Präsenz und damit der Vermeidung von Unterrichtsstörungen diene (vgl. z.B. auch GD2\_KH1\_131017\_1400, Absatz 18; GD2\_KH1\_010218\_1600, Absatz 69):

*„Du schaffst es als Lehrkraft n- in keinster Weise alleine, allein wenn (.) die Kinder ähm (.) in im Unterricht sitzen. einer nicht mit arbeitet, und die ganze Klasse auseinander (.) r- @reißt sag ich jetzt mal@ im Sinne von dass die anderen nicht arbeiten können weil die Arbeitsatmosphäre nicht da ist. und dann war's toll dass wir mehrere Leute da hatten. die, oder ich dann nochmal persönlich mit den Kindern raus gegangen bin. einzeln mit denen gearbeitet hab.“ (GD2\_KH1\_131017\_1400, Absatz 4)*

Die in der Praxisphase erlebte Anwesenheit mehrerer Akteur\*innen im Unterricht wird hier als Kontrolle möglicher Störungen des Unterrichtsablauf durch einzelne Schüler\*innen beschrieben. Eine intensivere Kooperation der einzelnen Akteur\*innen wird nicht erkennbar und auch nicht gefordert, im Mittelpunkt steht die Erhöhung der Kontrollinstanz Lehrkraft. Die so erlebte schulische Handlungspraxis wird in allen Codings dieser Kategorie unkritisch übernommen bzw. als Lösungsansatz für Störungen hervorgehoben.

In vielen Codings werden Erfahrungen von Kooperation dagegen von den Studierenden eher als getrennte Zuständigkeit und Verantwortung unterschiedlicher Akteur\*innen für einzelne Schüler\*innen bzw. Schüler\*innengruppen, in weiten Teilen auch über äußere Differenzierungsmaßnahmen, beschrieben. Beispielfhaft sollen an dieser Stelle zwei Codings aus der Subkategorie „Umgang mit ‘Förderkindern’ und den ‘Anderen’“ angeführt werden, die die unterschiedlichen Erfahrungen und deren Bewertung durch die Studierenden aufzeigen:

*„Bei uns war das tatsächlich (.) umgekehrt. also wir waren nicht oft in der großen Gruppe tatsächlich, wir waren fast auch überwiegend im Differenzierungsraum, ähm aber vor allem in Mathe der eine wollte unbedingt, obwohl der jetzt nicht so 'n Mathe-Crack war sag ich jetzt mal, weil der wollte immer in Mathe hat der gefragt können wir nicht in der großen Gruppe sein, können wir nicht in der großen Gruppe sein, und ich so immer nee, wir müssen jetzt n neues Thema arbeiten, und dann geht das halt in der kleinen besser, was ja auch in dem Fall stimmte. ich glaub wir haben Dreisatz oder so gemacht, da war das echt gut dass wir im Differenzierungsraum waren. aber bei uns war's tatsächlich so, die wollte unbedingt.“  
(GD2\_KH1\_191017\_1600, Absatz 31)*

Die Studentin beschreibt hier die Handlungspraxis einer getrennten Zuständigkeit verschiedener Akteur\*innen für bestimmte Schüler\*innen in äußerer Differenzierung. Hintergrund der Differenzierung scheint die fachliche Leistungsfähigkeit der Schüler\*innen zu sein. Sie bewertet die äußere Differenzierung nach Leistung positiv für die Schüler\*innen der Differenzierungsgruppe, die sie betreut. Die Kooperation von Lehrkräften wird in diesem Zusammenhang immer wieder (implizit) als getrennte Verantwortung für verschiedene Schüler\*innen(gruppen) beschrieben. Eine inhaltliche oder thematische Abstimmung zwischen den Akteur\*innen scheint es nicht zu geben bzw. wird an keiner Stelle genannt. Auch ein Bezug auf explizites Wissen zu Kooperation oder auch Inklusion wird in diesem Coding nicht deutlich. Die Studentin übernimmt die erlebte Handlungspraxis der Lehrkräfte in vollem Umfang und ohne kritische Reflexion bzw. Distanz. In anderen Codings dagegen wird von unterrichtlichen und kooperativen Erfahrungen im Praktikum berichtet, die die Teilhabe am Unterricht der Gesamtgruppe auch für Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf ermöglichen möchten:

*„Wenn so dann (.) ich hatte zum Beispiel eine Stunde Englisch, da war klar okay, wir können jetzt versuchen dass wir ähm eben (.) mit Sonderschü- äh Sonderschülern. Förderschülern im äh in der Klasse eben arbeiten, das*

*war so auch die einzige Stunde in Englisch wo das wirklich funktioniert hat, wo also wirklich total viele Leistungsniveaus da waren, aber die Kinder wirklich (.) total viel miteinander äh an Umgang hatten, ähm und wirklich die ähm ja. Förderschüler auch echt gut teilhaben konnten, und äh (.) da wurde ich dann ( ) hat dann mir der äh Englischlehrer gesagt in Absprache dann eben mit dem äh Förderschullehrer (.) hör mal da planen wir das so, ähm (.) an den anderen Stunden ist es wie sonst auch, differenziert, weil's nicht anders geht, aber da ist für dich wirklich interessant zu sehen. funktioniert das, wo klappt das, wo klappt das nicht, und dann haben wir gesehen, okay für zwei Kinder war das total sinnvoll, für's dritte überhaupt nicht, und dann wurde dann im Prinzip das dritte Kind aus dem Unterricht rausgenommen und dann nochmal individuell gefördert, im Nebenraum, ähm aber bei den anderen hat's dann eben ganz gut funktioniert, die haben dann auch äh (.) ja. weitermachen können, und dann war eben im Prinzip äh (.) vo- also für mich dann die Aufgabe nochmal zu gucken dass wenn's irgendwo hapert, wenn die Kinder irgendwo stolpern, also die Förder- äh Kinder, dass ich dann da noch mit eingreife und denen n bisschen helfe, joa. und das war eigentlich für mich ziemlich cool.“ (GD2\_KH1\_010218\_1600, Absatz 12)*

Die Studentin berichtet an dieser Stelle von der unterrichtlichen Bearbeitung unterschiedlicher Leistungsniveaus von Schüler\*innen in der Klasse, die dann über eine Benennung als „Förderschüler“ (ebd.) im Sinne einer Differenzkonstruktion weiter spezifiziert bzw. in Kontrast zu einer implizit angenommenen homogenen Gesamtgruppe gestellt wird. Über die beschriebene Kooperation der Fachlehrkraft mit dem Sonderpädagogen und der Studentin soll dem Vernehmen nach Teilhabe für diese Schüler\*innen in einem binnendifferenzierten Fachunterricht Englisch ermöglicht werden. Die Studentin beschreibt den experimentellen Charakter dieser Zusammenarbeit der Lehrkräfte mit der Perspektive auf Teilhabe für einzelne Schüler\*innen, die von den verantwortlichen Lehrkräften gemeinsam analysiert und in Hinblick auf das weitere Vorgehen ausgewertet wurde. Die (zumindest an einer Stelle) erfahrene Kooperation der Akteur\*innen wird als gemeinsame Planung und Reflexion von Unterricht in innerer Differenzierung beschrieben. Gleichzeitig wird in dem Coding aber auch die Ausnahmesituation dieser kooperativen Tätigkeit der Akteur\*innen verdeutlicht, indem der in der Regel stattfindende Unterricht der Lerngruppe eher über äußere Differenzierung für Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf beschrieben wird. Auch die sonstige Kooperation der Lehrkräfte mit der Praktikantin wird als getrennte Verantwortungsübernahme für bestimmte Schüler\*innen(gruppen) entlang des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs beschrieben. Zwar wird in diesem Coding kein expliziter Hinweis auf Theorie bzw. spezifisches

Wissen vorgenommen, trotzdem kann hinter dem Verweis auf eine mögliche „*Teilhabe*“ (ebd.) von Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf in der beschriebenen Ausnahmesituation zumindest ein Wissensbezug zum Thema Inklusion vermutet werden, was allerdings dem Vernehmen der Studentin nach im sonstigen schulischen Alltag nicht leistbar erscheint. Deutlich wird auch hier, dass die Studentin letztlich die Perspektive der Lehrkräfte in der schulischen Praxis übernimmt und sich auch aus der unterrichtlichen Erfahrung innerer Differenzierung keine kritische Perspektive auf den angedeuteten Unterrichtsalltag ergibt.

Eine ähnliche (kritiklose) **Übernahme der Perspektive der erlebten schulischen Praxis, in der Kooperation als getrennte Verantwortungsübernahme entlang der Differenzkonstruktion** eines sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs von Schüler\*innen definiert wird, kann in vielen Codings auf der untersuchten Ebene zum EZ 2 festgestellt werden<sup>137</sup>. In diesem Zusammenhang zeigt sich häufig das implizite oder explizite **Bild eines zielgleichen und gleichschrittigen Unterrichts, dem eine „abweichende“ Schüler\*innengruppe nicht gerecht werden kann und deshalb im Rahmen äußerer Differenzierung gefördert** wird (vgl. (GD2\_KH1\_131017\_1400, Absatz 4; GD2\_KH1\_010218\_1600, Absatz 37). Die Erfahrungen dieses so beschriebenen Unterrichts werden von den Studierenden nicht weiter reflektiert.

Lediglich ein Coding der exemplarischen Analyse auf der sachbezogenen Ebene zum EZ 2 deutet auf schulische Kooperationserfahrungen hin, die dem theoretisch-wissenschaftlichen Anspruch von Kooperation in inklusiven Kontexten und dem damit verbundenen Anspruch an geteilter Verantwortungsübernahme der Fachlehrkräfte und Lehrkräfte für Sonderpädagogik (vgl. Kapitel 3) gerecht zu werden scheint:

*„Und da war schon ne sehr große Akzeptanz auch da. weil die aber was aber auch glaub ich daran lag dass die eben sehr präsent war, und auch die sich den Unterricht wirklich teilweise geteilt haben. Englisch, Deutsch, da hat teilweise der Fachlehrer den Unterricht gemacht, dann gab's mal wieder ne Sequenz wo die Sonderpädagogin da den Unterricht gemacht*

---

<sup>137</sup> Vgl. GD2\_KH1\_191017\_1600, Absatz 5; GD2\_KH1\_191017\_1600, Absatz 6; GD2\_KH1\_191017\_1600, Absatz 9; GD2\_KH1\_191017\_1800, Absatz 14; GD2\_KH1\_191017\_1800, Absatz 15; GD2\_KH1\_191017\_1800, Absatz 36; GD2\_KH1\_191017\_1600, Absatz 38; GD2\_KH1\_191017\_1600, Absatz 83; GD2\_KH1\_191017\_1600, Absatz 86; GD2\_KH1\_191017\_1800, Absatz 83–85.

*hat, und mit den Schülern das erarbeitet hat und vielleicht mal der Fachlehrer rumgegangen ist und sich da nochmal intensiver gekümmert hat, ähm andere Zuständigkeiten waren aber zum Beispiel wieder total klar geregelt dass so Sachen wie Arbeitslehre, Hauswirtschaft, und so Differenzierungsstunden von den Sonderpädagogen gemacht werden. und dass auch diese (.) differenzierteren Aufgaben, extra für diese Schüler mit Unterstützungsbedarf oft von den Sonderpädagogen erstellt wurden.“ (GD2\_KH1\_010218\_1600, Absatz 14).*

Die Akzeptanz bzw. Anerkennung der Lehrkraft für Sonderpädagogik durch die Lerngruppe wird der Aussage der Studentin nach über ihre Präsenz und die geteilte Unterrichtsverantwortung mit den Fachlehrkräften erreicht. Für andere Lernsituationen berichtet die Studentin dagegen von klar zugeschriebener alleiniger Verantwortungsübernahme durch die Lehrkraft für Sonderpädagogik und lässt damit erkennen, dass sie differenzierte Praxiserfahrungen von Kooperation bzw. von unterschiedlicher Verantwortungsübernahme der Akteur\*innen erlebt hat. In der Aussage selbst beruft sich die Studentin ausschließlich auf die erlebte Praxis und nicht auf entsprechende theoretische Aspekte. Unklar bleibt damit, ob sie sich zumindest implizit auf spezifisches Wissen bezieht. Auch sie verbleibt damit letztlich im Erfahrungshorizont der erlebten Praxis.

Nur in wenigen Codings auf dieser Ebene zum EZ 2 wird die **erlebte Kooperationstätigkeit der Akteur\*innen kritisch in Hinblick auf eine fehlende gemeinsame Unterrichtsgestaltung für eine als heterogen wahrgenommene Lerngruppe reflektiert:**

*„Und dann gab es einmal die Situation dass man in der Inklusionsgruppe selber drinne war, die rausgenommen wurde, und dass man mit den Inklusionskindern auch mit und ohne Inklusionskraft in der Klasse war. das waren auch immer (.) um die drei, (.) oder ja eigentlich genau drei, ((lacht)) //Fm: mhm// in beiden Klassen, und ähm (.) da hat das Team find ich nicht so gut funktioniert also die haben sich schon abgesprochen, aber es war eher so ne Einzelbetreuung.“ (GD2\_KH1\_131017\_1400, Absatz 5)*

Die hier angedeutete fehlende Teilhabe bzw. umgekehrt Exklusion von Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf wird auf die fehlende Kooperationstätigkeit der anwesenden Akteur\*innen zurückgeführt. Dabei wird die grundsätzliche getrennte Zuständigkeit und Verantwortung der Akteur\*innen für bestimmte Schüler\*innen(gruppen) jedoch nicht in Frage gestellt, sondern lediglich die fehlende Koordination der Akteur\*innen untereinander in Hinblick auf eine gemeinsame Lernsituation (vgl. auch GD2\_KH1\_131017\_1400, Absatz

5; GD2\_KH1\_191017\_1600, Absatz 12; GD2\_KH1\_191017\_1600, Absatz 27; GD2\_KH1\_191017\_1800, Absatz 16 ).

Auch das folgende Coding bewertet die äußere Differenzierung von Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf kritisch und stellt diese in eine Abhängigkeit zur grundsätzlichen Unterrichtsgestaltung. Auch hier wird aber eine grundsätzliche getrennte Zuständigkeit und Verantwortung der Akteur\*innen unterstellt:

*„Also was mir noch aufgefallen ist ähm im Englischunterricht, in der einen Klasse war das so ähm da waren die Förderschulkinder die waren prinzipiell halt in nem anderen Raum, die haben an dem normalen Unterricht auch gar nicht teilgenommen, und äh die waren auch auf nem völlig anderen Niveau also irgendwo war das auch sinnvoll //Af: mhm// die da rauszunehmen, weil man das ja wahrscheinlich gar nicht äh geschafft hätte da irgendwie ne gleiche Basis zu finden, und da hat die Förderschullehrerin auch gesagt das gerade am Gymnasium halt viel Frontalunterricht ist, das vielleicht bei Inklusion dann auch eher problematisch ist. also dass ganz egal äh ob sie dann irgendwie (.) mit den einzelnen Kindern irgendwie andere Aufgaben zu machen, oder mit denen zu reden, dass das so im Frontalunterricht gar nicht geklappt hat und das- sie meinte dass sie da zum Beispiel an der Gesamtschule bessere Erfahrungen gemacht hat wenn die da mehr irgendwie Gruppenarbeit oder Stationsarbeit oder irgendwie Wochenpläne und äh da müssten ja eigentlich die Lehrer auch individuell ihren Unterricht irgendwie ändern. also ich hatte das auch dass eigentlich in den meisten Fällen immer dieses klassische Frontalunterricht //Af: mhm// und vorne steht irgendwie der Lehrer und sehr lehrerzentriert, und dass man da vielleicht mehr im Team auch guckt, gut, was braucht die Klasse jetzt, und vielleicht müssen wir von dem was ich auch im Studium gelernt hab, noch mehr Abstand nehmen und irgendwie neue Dinge ausprobieren.“ (GD2\_KH1\_191017\_1800, Absatz 82).*

Die Studentin erkennt den erlebten Frontalunterricht im Fach Englisch als Exklusionsgefahr für Schüler\*innen, die dem zielgleichen und gleichschrittigen Unterricht nicht gerecht werden können. Sie beruft sich in der kritischen Reflexion der schulischen Erfahrungen auf Gespräche mit einer Lehrkraft für Sonderpädagogik, die ebendiesen Frontalunterricht kritisiert und eine Lösung in geöffneten Unterrichtsformaten unter einem stärkeren Austausch der zuständigen Lehrkräfte sieht. Die Kritik an der erlebten Praxis wird somit aus den Erfahrungen bzw. den Gesprächen in dieser schulischen Praxis selbst gezogen, ein Verweis auf theoretisches Wissen erfolgt nicht explizit.

Während im gerade diskutierten Coding eine Notwendigkeit der Nutzung geöffneter Unterrichtsformate in der Unterrichtung heterogener Gruppen über die Kritik der erlebten Praxis und die Darlegung der Perspektive der Lehrkraft für Sonderpädagogik in ebendieser Praxis erkennbar wird, liegt der überwiegenden Anzahl der Codings das **Bild eines gleichschrittigen und zielgleichen Unterrichts, von dem einzelne Schüler\*innen abweichen**, zugrunde. Diese Normalvorstellung von Unterricht, die in der überwiegenden Anzahl der Codings im EZ 2 zum Tragen kommt und damit die schulpraktischen Erfahrungen einer Mehrzahl der Studierenden darstellen, soll über zwei Codings nochmal exemplarisch aufgezeigt und näher umrissen werden:

*„Ja also bei uns war zum Beispiel auch im Matheunterricht, da kam dann weil das war n ganz neues fünftes Schuljahr, also die mussten sich ja auch alle erst finden, und da kam dann in den ersten Wochen auch ne Förder-schullehrerin, die die K- mit den Kindern irgendwie so nen Mathetest gemacht hat um rauszufinden wo sind da die Lernschwierigkeiten, und in den darauffolgenden Wochen hat sie dann auch immer Stück für Stück also jede Stunde n anderes Kind mit rausgenommen, das war dann auch gut, aber die ganzen Kinder die trotzdem Unterstützungsbedarf hatten, und dem normalen Unterricht nicht folgen konnten, die saßen dann trotzdem halt so da und konnten wenig machen, //?f: mhm// beziehungsweise haben dann halt auch Unruhe gestiftet weil die keinen Bock haben da irgendwie nicht weiter kommen, (.) und ähm das war dann irgendwie n bisschen problematisch wieder. also sie hat dann auch nicht irgendwie mehrere Kinder mit rausgenommen, sondern auch immer nur eins, was bestimmt auch seinen Grund hat, //?f: mhm// weil sie sich dann wirklich auf das Kind konzentrieren kann, aber (.) ja. die anderen waren dann so'n bisschen außen vor. //?f: ja// war auch nicht so toll.“ (GD2\_KH1\_191017\_1800, Absatz 15)*

Beschrieben wird die erlebte Handlungspraxis der Lehrkraft für Sonderpädagogik in Form einer äußeren Differenzierung für einzelne Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf zwecks Diagnostik. In der Beschreibung der Unterrichtssituation wird ihr die Verantwortung für weitere Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf zugeschrieben, der sie allerdings durch ihre Differenzierungspraxis nicht nachkommt. Diese Schüler\*innen konnten der Beschreibung der Studentin nach „dem normalen Unterricht“ (ebd.) nicht folgen bzw. „konnten wenig machen“ (ebd.). Erkennbar wird über dieses Coding somit die (implizite) Vorstellung eines gleichschrittigen, zielgleichen Unterrichts, in dem die Lehrkraft für Sonderpädagogik die Aufgabe erhält, Schüler\*innen aus diesem Unterricht rauszunehmen, die den Anforderungen nicht gerecht werden können.

Auch wenn das folgende Coding gemeinsame Unterrichtssituationen einer Gesamtlerngruppe andeutet, wird letztlich auch hier eine ähnliche Normalvorstellung eines Unterrichts für eine homogen beschriebene Lerngruppe erkennbar, der deutliche Priorität hat bzw. von dem einzelne Schüler\*innen leistungsbedingt ausgeschlossen werden sollen:

*„Was ich sehr interessant fand war halt wie so auch so'n bisschen das Zusammenspiel war halt war zwischen der Inklusion und ich möchte das mal sagen (.) Segregation weil die Kinder auch häufig zusammen unterrichtet worden sind, und an gewissen Punkten hat halt die Sonderschulpädagogin und das fand ich sehr wichtig vielleicht herauszustellen, aus der Situation heraus, also auch ohne eine wirklich engere Absprache mit dem jeweiligen Fachlehrer, dann gesagt okay, wenn der das und das jetzt da vorne macht, dann ist das für die Sonderschulkinder halt zu komplex, und dann hat sie die halt aus dem Unterricht rausgenommen, sie sind in so nen Differenzierungsraum gegangen, und dann haben die da halt für ich sag mal passende Aufgaben bekommen die. äh ja Kinder mit Förderbedarf. und (.) joa. das fand ich schon äh auch ne ziemlich coole Sache so. ne da ist man wirklich diesen auch sehr gerecht geworden, wir hatten zwei ähm Inklusionskinder, äh Quatsch drei Inklusionskinder.“ (GD2\_KH1\_191017\_1800, Absatz 36).*

Der Aussage folgend scheint die Lerngruppe aus zwei Gruppen zu bestehen. Eine Teilgruppe von „Inklusionskindern“ (ebd.) scheint in dieser Konstellation nicht allen durch die Fachlehrkraft gesetzten Unterrichtszielen gerecht werden zu können, da diese aus Sicht der Lehrkraft für Sonderpädagogik „zu komplex“ (ebd.) erscheinen. Die äußere Differenzierung für Schüler\*innen, die den Zielen des Unterrichts für eine ansonsten homogen leistungsfähig beschriebene Lerngruppe nicht gerecht werden können, wird in diesem Fall durch die Lehrkraft für Sonderpädagogik vorgenommen und als Anpassung des Lernangebots für ebendiese Schüler\*innen beschrieben. Ein solches Vorgehen wird von der Studentin positiv gewertet. Kooperation wird auch hier auf die getrennte Verantwortungsübernahme für bestimmte Schüler\*innen(gruppen) reduziert, wobei im vorliegenden Coding sogar darauf verwiesen wird, dass die Lehrkraft für Sonderpädagogik ohne vorherige Absprache über die äußere Differenzierung entscheidet.

Zum EZ 2 – also vor dem Hintergrund der Erfahrungen im Eignungs- und Orientierungspraktikums – kann zusammenfassend festgehalten werden, dass Studierende in weiten Teilen die unterrichtliche und kooperative Handlungspraxis des jeweiligen Praxisfeldes unkritisch übernehmen und wiedergeben. Dies gilt sowohl für eine kooperative Handlungspraxis, die der Verwirklichung inklusiver Kontexte zuträglich erscheint, als auch für eine in diesem Rahmen kritische

Handlungspraxis. Für die Studierenden besteht eine Notwendigkeit von Kooperation unterschiedlicher Akteur\*innen zur Bearbeitung von Herausforderungen, die durch die Heterogenität einer Lerngruppe entstehen. Diese Herausforderungen werden in Form von Unterrichtsstörungen, in Form von Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf oder aber in Form von unterschiedlichen Lern- und Unterstützungsbedürfnissen innerhalb einer heterogenen Lerngruppe beschrieben. Es zeigt sich in nahezu allen Codings, dass die von den Studierenden als Kooperation benannte Zusammenarbeit auf die parallele Anwesenheit von unterschiedlichen Akteur\*innen in abgegrenzter Zuständigkeit und Verantwortung für bestimmte Teilgruppen und Aufgaben reduziert wird. Eine so aufgeworfene getrennte Zuständigkeit und Verantwortung wird von den Teilnehmer\*innen der Diskussionen fast ausnahmslos entlang der Differenzkonstruktion eines sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs von Schüler\*innen definiert: Lehrkräfte für Sonderpädagogik haben die Verantwortung für Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf bzw. entlasten (Fach-)Lehrkräfte und die restliche Lerngruppe von ebendiesen Schüler\*innen innerhalb des (zielgleichen und gleichschrittigen) Unterrichts – häufig auch beschrieben über äußere Differenzierungsmaßnahmen. Diese Normalvorstellung von Unterricht als zielgleicher, gleichschrittiger Prozess wird implizit in den Beschreibungen der erlebten Handlungspraxis erkennbar bzw. auch explizit formuliert. Eine (äußere) Differenzierung wird in diesem Zusammenhang nach Leistungsfähigkeit der Schüler\*innen vorgenommen bzw. wird für Schüler\*innen formuliert, die den Unterrichtszielen nicht gerecht werden können. Selbst die Beschreibung eines gemeinsamen Unterrichts als Experiment wird als Unterricht einer homogen beschriebenen Gesamtgruppe, an der Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf teilnehmen dürfen, beschrieben. Die in den Codings beschriebenen Erfahrungen geben einen Einblick in die aktuell erlebte schulische Handlungspraxis. Da diese Handlungspraxis von den Studierenden nicht weiter kommentiert bzw. reflektiert wird, kann angenommen werden, dass es sich in weiten Teilen auch um die (implizite) Normalvorstellung der Studierenden von Unterricht im Allgemeinen handelt. In den untersuchten Codings zum EZ 2 wird kein explizites Wissen zu Kooperation bzw. Inklusion angeführt. Lediglich implizit wird in einzelnen Textpassagen deutlich, dass es sich bei Inklusion um gemeinsame Lernsituationen von Schüler\*innen mit und ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf handelt. Als Wissensaspekt von Studierenden kann aber

angeführt werden, dass sie davon ausgehen, dass Lehrkräfte für Sonderpädagogik die Expertise für Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf haben.

Insgesamt wird damit deutlich, dass Studierende zum EZ 2 die jeweils erlebte schulische und unterrichtliche Handlungspraxis (weitgehend) unkritisch übernehmen und wiedergeben. Nur in wenigen Aussagen wird die erlebte Kooperationsfähigkeit bzw. eher parallele Anwesenheit von Lehrkräften in Hinblick auf eine fehlende gemeinsame Unterrichtsgestaltung kritisch reflektiert, wobei jedoch in dieser Kritik eine grundsätzlich geteilte Zuständigkeit und Verantwortung der Akteur\*innen für bestimmte Schüler\*innen(gruppen) nicht kritisch reflektiert wird.

Auch zum EZ 3 berichten die Studierenden von **Kooperationserfahrungen auf häufig niedrigem Niveau bzw. von getrennter Verantwortungspraxis der unterschiedlichen verantwortlichen Lehrkräfte für bestimmte Schüler\*innen(gruppen) in der schulischen Praxis**, die an vielen Stellen mit den berichteten Erfahrungen aus EZ 2 vergleichbar sind. Auch zu diesem Erhebungszeitpunkt wird Kooperation als Möglichkeit der Bearbeitung von Herausforderungen betrachtet, die vor allem durch zwei unterschiedliche Perspektiven in Bezug auf die Heterogenität einer Lerngruppe entstehen: durch Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf (vgl. z.B. GD\_PS\_140219\_1800, Absatz 3; GD\_PS\_140219\_1800, Absatz 120) oder die unterschiedlichen Lern- und Unterstützungsbedürfnisse von Schüler\*innen einer heterogen wahrgenommenen Lerngruppe im Allgemeinen (vgl. z.B. GD\_PS\_140219\_1600, Absatz 13; GD\_PS\_140219\_1600, Absatz 20). Es wird für diesen Erhebungszeitpunkt deutlich, dass die Studierenden je nach Praxisfeld unterschiedliche **Erfahrungen von Kooperation machen, wobei auch hier Erfahrungen getrennter Verantwortungsübernahme und äußerer Differenzierungsmaßnahmen entlang der Differenzkategorie eines sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs überwiegen** (vgl. z.B. GD\_PS\_140219\_1800, Absatz 21). Daneben werden aber auch intensivere Kooperationserfahrungen angesprochen und ansatzweise fachlich eingeordnet:

*„Also bei uns war das tatsächlich so. also n bisschen anders als bei euch, ähm da ist tatsächlich so dass (.) ähm eine Stunde in der Woche ist Team-sitzung nennt sich das, ähm die ist fest im Stundenplan verankert, und die wird auch bezahlt sag ich jetzt mal. also wenn jemand 28 Stunden hat, ist das eine Stunde davon. und ähm da wird speziell dann die Unterrichtsreihe*

*beziehungsweise auch der Unterricht und die einzelnen Einheiten vorbereitet, der Sonderpädagoge zusammen mit der Lehrkraft in der Regel, ähm (.) allerdings bis jetzt für die Fächer Deutsch Mathe Englisch und Sport, und es ist auch noch so dass die Lehrkraft also (.) naja das kann man schon so sagen also jeder bringt sich mit seinen Fähigkeiten und Fertigkeiten so ein. also die Lehrkraft spricht von dem Fachlichen, und der Sonderpädagoge und das hat die Lehrkraft als sehr positiv bewertet, war dann quasi dass der so Sachen runterbricht. also sprachlich runterbricht oder sagt guck mal wir könnten da noch diese Materialien dann nehmen, das ist für andere einfacher, die arbeiten auch mit verschiedenen äh Co-Teaching Formen, das heißt die haben zum Beispiel manchmal so nen Helfer-Tisch. und da war auch ganz interessant da sagte sie an diesen Helfer-Tisch kommen halt nicht nur ähm Kinder mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf, sondern auch Regelschulkinder. so hat sie das formuliert, ne, und ähm ich selber hab auch im Team Unterricht gegeben, und wir haben für nen pädagogischen Tag (.) ähm (.) zwei mal sechs Stunden geplant, die wir mit einer Klasse verbracht haben, (.) und da haben wir gemeinsam vorbereitet, durchgeführt, und nachbereitet auch. war super spannend und ((Cf lacht)) hat total viel Spaß gemacht.“ (GD\_PS\_140219\_1600, Absatz 14)*

Die Studentin berichtet von einer gemeinsamen Unterrichtsplanung und -durchführung der verantwortlichen Lehrkräfte, in die auch sie selbst im Rahmen ihres Praxissemesters eingebunden wurde. In diesem Zusammenhang nimmt sie Bezug auf die methodisch-didaktische Gestaltung des gemeinsam verantworteten Unterrichts und ordnet diese gemeinsam geplante und durchgeführte Unterrichtsarbeit als Co-Teaching-Form ein. Interessant erscheint der Hinweis der Studentin auf die Nutzung des „Helfer-Tisch[es]“ (ebd.) durch alle Schüler\*innen. Auch wenn die Studentin ebenfalls die Differenzkategorie des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs in Kontrast zur Gruppe der Regelschüler\*innen aufruft, wird deutlich, dass die beschriebene didaktisch-methodische Gestaltung der Kooperation ihrer Einschätzung nach eine Unterrichtung jenseits einer klaren Trennung entlang dieser Differenzkategorie ermöglicht. Dies wird von der Studentin positiv eingeordnet.

Sämtliche in den Diskussionen zum EZ 3 berichteten **Erfahrungen von kooperativ ausgerichteten Strukturen des jeweiligen Systems führen bei Studierenden zur positiven Einordnung und Bewertung von Kooperation**, wie bereits für den Erhebungszeitpunkt 2 aufgezeigt werden konnte. Dies zeigt sich bereits im oben diskutierten Coding und soll hier mit einem weiteren Coding zu positiven Kooperationserfahrungen, die aus methodischen Strukturen des Lehrwerks entstehen, für den Erhebungszeitpunkt 3 gestärkt werden:

*„Und das ist halt also die Kinder sind das total gewohnt, dass alle was Unterschiedliches machen, weil halt jeder nach seinem eigenen Tempo in diesem Buch arbeitet. und ähm das hat uns halt auch irgendwie die Möglichkeit gegeben weil du super wenig Frontalunterricht machst, du hast das oft so dass irgendwie (.) Gruppen irgendwie an der gleichen Stelle sind und da irgendwie haken oder irgendwie was Neues ähm lernen, wo du dann irgendwie mit ner kleinen Gruppe mal ne Einführung machst, in was, oder dass du zwischendurch mal eben kurz für zehn Minuten frontal irgendwie was für die ganze Klasse erklärst, aber so Unterricht wie man sich das klassisch vorstellt, mit der ganzen Klasse, gibt's da so gar nicht. weil die einfach die kommen in den Matheunterricht, die wissen ich hol mein Ma-the-Rad raus, ich mach arbeite da weiter wo ich aufgehört hab, und von daher war den Kindern das auch total bewusst, dass also der Unterricht war immer so strukturiert, und das gab uns halt die Möglichkeit, dass sich halt der Lehrer immer einfach mit Kindern auseinandergesetzt haben die nen Test geschrieben haben, der hat denen auch neue Tests gegeben, hat welche korrigiert, und so und ich war halt immer diejenige die sich dann aktiv mit einzelnen Kindern auseinandergesetzt hat wenn die Fragen hatten. die konnten dann immer mit da so ner Wäscheklammer anklammern, ich bin hab die immer abgesammelt und bin rumgegangen. und das war total cool, weil das war halt für die (.) Kinder auch total klar dass wir im Team arbeiten. dass ähm der Lehrer halt eine Aufgabe hat und ich eine Aufgabe, und ähm dass wir auch beide Ansprechpartner für die waren.“ (GD\_PS\_140219\_1800, Absatz 69).*

Auch hier erfährt die Studentin über den Einsatz alternativer Unterrichtsformate jenseits des Frontalunterrichts Möglichkeiten der aktiven Einbindung in die Kooperation mit und unter den Lehrkräften. Diese Erfahrungen werden von ihr sehr positiv bewertet.

In der überwiegenden Anzahl der Codings werden jedoch – wie auch schon für den EZ 2 aufgezeigt – unterrichtliche Erfahrungen eines zielgleichen und gleichschrittigen Frontalunterrichts (implizit) beschrieben, von dem einzelne Schüler\*innen ggf. abweichen und deshalb einer gezielten Unterstützung bedürfen (vgl. z.B. GD\_PS\_140219\_1600, Absatz 13; GD\_PS\_140219\_1600, Absatz 68; GD\_PS\_190719\_1200, Absatz 19; GD\_PS\_190719\_1200, Absatz 32). Diese **Normalvorstellung von Unterricht als zielgleicher und gleichschrittiger Prozess wird auch zum EZ 3 von Studierenden in Hinblick auf den Umgang mit einer heterogenen Lerngruppe nicht zwingend hinterfragt bzw. kritisch beleuchtet.** Während die Praxiserfahrungen der Kooperation bzw. geteilten Verantwortungsübernahme mit äußerer Differenzierung und exkludierenden Ten-

denzen für bestimmte Schüler\*innen zum EZ 2 jedoch nahezu ausschließlich unkritisch angenommen werden, gelingt Studierenden zum EZ 3 aber vermehrt eine kritische Bewertung der erlebten Praxis unter Einbezug fachlichen Wissens

*„Und ich finde das ist auch das was mich zum Beispiel richtig frustriert, weil ich eigentlich nämlich also Inklusion da- total spannend finde und auch wie wir's in der Uni immer lernen und auch multiprofessionelle Kooperation und so, find ich alles super, nur das Problem ist wenn man's halt in der Praxis nie sieht. man sieht immer nur dass (.) die Kinder rausgenommen werden, dann kann man sich das gar nicht vor- //?f: ja// also ich kann mir persönlich gar nicht vorstellen wie man in nem Team //Ef: mhm// zusammenarbeitet, weil ich's noch nie gesehen hab. also ich kann mir gar nicht vorstellen dass fünf Personen zum Beispiel in einer Klasse sind, //?f: mhm// und irgendwie gleichwertig behandelt werden. auch nicht so ja das ist der Sonderpädagoge, der ist jetzt für den und den zuständig, das ist jetzt unsere Lehrerin, die ist eigentlich für uns alle zuständig, ich ka- also (.) ich fänd das cool wenn das funktioniert, aber ich kann mir das super schwer vorstellen. ich find das auch also ich find das richtig frustrierend //Ef: ja// eigentlich. dass man immer wieder nur sieht dass die Kinder rausgenommen werden, dass die eigentlich nur stören, ja der sitzt unter'm Tisch der muss raus. der stört. die anderen können nicht arbeiten. so.“ (GD\_PS\_140219\_1800, Absatz 58)*

Die Studentin bezieht sich hier explizit auf theoretisch-wissenschaftliches Wissen zur Kooperation in inklusiven Kontexten, welches dem eigenen Bekunden nach im Rahmen des Studiums erworben wurde. Dieses Theoriewissen lasse sich allerdings in der schulischen Praxis nicht beobachten. Sie macht deutlich, dass sie die praktische Erfahrung ebendieser gelernten Wissens Elemente für ihren Lernprozess benötige. Auch in weiteren Codings werden die Praxiserfahrungen von (fehlender und misslingender) Kooperation in ähnlicher Weise an fachlichem Wissen gebrochen und kritisch reflektiert (GD\_PS\_140219\_1600; Absatz 9; GD\_PS\_140219\_1800, Absatz 19; GD\_PS\_140219\_1800, Absatz 22). In Teilen beziehen sich die Studierenden in ihrer kritischen Reflexion kooperativer Schulstrukturen auf eine Idee von Inklusion bzw. fehlende Partizipation für Schüler\*innen(gruppen) (GD\_PS\_140219\_1800, Absatz 17; GD\_PS\_140219\_1800, Absatz 21; GD\_PS\_150719\_0900; Absatz 42).

Daneben wird auch fachliches Wissen in Bezug auf Kooperation ohne einen direkten Bezug auf schulische Praxiserfahrungen geäußert (vgl. auch GD\_PS\_140219\_1600, Absatz 93):

*„Ja ich fass hier in diesem Fall eigentlich Teamarbeit eher auf dass man wirklich zusammen auch den Unterricht wie du gerade auch schon meintest*

*//Bf: denk ich auch eher// vorbereitet, plant, und nachbespricht und //Bf: ja// zusammen sich auch um alle Kinder kümmert, und nicht nur die Sonderpädagogin jetzt //Bf: ja// nur um die Kinder mit äh Förderbedarf, //Bf: ja// (.) so hab ich das jetzt hier in //Bf: würde ich auch so sehen// diesem Fall eher aufgefasst //?f: mhm// ja.“ (GD\_PS\_140219\_1600, Absatz 12)*

Die angeführten Codings machen deutlich, dass sich Lehramtsstudierende zu diesem Erhebungszeitpunkt (nach dem Praxissemester) zumindest in Teilen kritisch reflexiv mit der erlebten (kooperativen) Schul- und Unterrichtspraxis auseinandersetzen und hier auch auf fachlich-theoretisches Wissen zurückgreifen. Fachliches Wissen erhält in diesen Fällen einen hohen Stellenwert für die Professionalisierung im Studium.

Erwähnenswert erscheint in diesem Zusammenhang ein für Teile der Studierenden erkennbarer, zunehmend differenzierter und fachlich begründeter Blick auf mögliche Rollen und Zuständigkeiten der unterschiedlichen Akteur\*innen. Ausgangspunkt der unterschiedlichen Diskussion und Einordnung (Rollenabgrenzung bzw. Rollenüberlappung) stellen überwiegend die jeweiligen schulpraktischen Erfahrungen selbst dar. Neben Codings, die die schulpraktische Erfahrung einer klaren Rollen- und Verantwortungsteilung der Akteur\*innen (auch über äußere Differenzierungsmaßnahmen im Unterricht) beschreiben und dabei weitgehend die Lehrkraft für Sonderpädagogik als unterstützende Kraft für bestimmte Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf bzw. weiteren Differenzkonstruktionen einordnen (z.B. GD\_PS\_140219\_1600, Absatz 20; GD\_PS\_140219\_1600, Absatz 57; GD\_PS\_140219\_1800, Absatz 115), wird in anderen Beschreibungen der schulpraktischen Erfahrungen ein differenziertes Bild von überlappenden Rollen und geteilter Verantwortungsübernahme entwickelt (GD\_PS\_140219\_1800, Absatz 118; GD\_PS\_150719\_0900, Absatz 47; GD\_PS\_190719\_1200, Absatz 32). Es wird wieder erkennbar, dass die jeweils erlebten schulpraktischen Erfahrungen von Studierenden weitgehend übernommen werden. Auch hier gilt wieder, dass Erfahrungen intensiverer Kooperationsfähigkeiten zwischen den Akteur\*innen im Sinne der Inklusion bzw. Teilhabe durchweg positiv bewertet werden, dagegen Kooperationsformen, die Inklusion und Teilhabe möglicherweise behindern, von Studierenden nicht immer kritisch hinterfragt werden.

Zusammenfassend lässt sich über die Codings zum EZ 3 feststellen, dass die Studierenden in weiten Teilen über vergleichbare schulische bzw. unterrichtliche Erfahrungen von Kooperation in der Praxisphase berichten, wie in EZ 2 bereits

aufgezeigt wurde. Während ein Teil der Studierenden auch zu diesem Erhebungszeitpunkt eine kritische Kooperationspraxis der Akteur\*innen in Hinblick auf die Verwirklichung inklusiver Kontexte kritiklos übernimmt, kann in den Aussagen anderer Studierender eine kritische Auseinandersetzung und Reflexion der kooperativen Erfahrungen unter Einbezug theoretischen Wissens nachgezeichnet werden. Neben einer kritischen Reflexion der erlebten fehlenden Absprache wird von Studierenden mit Verweis auf Inklusion und Teilhabe auch eine gemeinsame Verantwortungsübernahme der Akteur\*innen für alle Schüler\*innen eingefordert, um Exklusion für diese zu vermeiden.

Über beide Erhebungszeitpunkte hinweg zeigt sich, dass Erfahrungen gelingender Kooperation zwischen den Akteur\*innen im Sinne von Inklusion bzw. Teilhabe aller Schüler\*innen am Unterricht von Studierenden durchweg positiv eingeordnet und reflektiert werden, Kooperationserfahrungen auf einem niedrigen Niveau oder aber misslingende Kooperation in Hinblick auf die Schaffung inklusiver Kontexte jedoch lediglich von einem Teil der Studierenden zum EZ 3 erkannt bzw. kritisch reflektiert werden. Hier zeigt sich an vielen Stellen eine starke Abhängigkeit der studentischen Überzeugungen und Argumentationsmuster vom jeweiligen schulischen Handlungsfeld und der diesem innewohnenden Kooperationskultur. Eine schulische Handlungs- und Kooperationspraxis, die der Verwirklichung von Inklusion nicht gerecht wird bzw. dieser gar widerstrebt, wird von Studierenden im Rahmen der hier zugrundeliegenden Datenlage nur in einigen Fällen (überwiegend zum EZ 3) erkannt und kritisch reflektiert. Die Studierenden, denen eine kritische Reflexion der erfahrenen Handlungs- und Kooperationspraxis gelingt, beziehen sich zum EZ 3 immer wieder auf theoretisch-wissenschaftliches Wissen. Über die im Rahmen der Gruppendiskussionen erhobenen, weiteren statistischen Daten zeigt sich, dass ausnahmslos alle Teilnehmer\*innen, denen eine solche kritische Distanzierung und Reflexion der erlebten Kooperationspraxis zum EZ 3 gelingt, angeben, sich für eine entsprechende thematische Ausrichtung ihres Studienprojekts im Rahmen des Praxissemesters in Richtung Kooperation entschieden zu haben. Daneben spricht eine Teilnehmerin in der Diskussion an, ein Masterseminar mit entsprechender thematischer Ausrichtung besucht zu haben. Überwiegend stehen diese kritischen Reflexionen somit im Zusammenhang mit einer thematisch einschlägigen Auseinandersetzung mit Kooperation im Rahmen des Studienprojekts im Praxissemester.

## 9 Diskussion der Ergebnisse

Die dargestellten Ergebnisse lassen zum einen eine Vielzahl theoretischer Bezüge und Anschlüsse zu, deuten zum anderen aber auch auf neue, bisher unbeleuchtete Aspekte einer Lehrkräftebildung für inklusive Kontexte hin. Im Folgenden werden die Ergebnisse unter Rückgriff auf den im Theorieteil aufgespannten Rahmen und die zugrundeliegenden Forschungsfragen diskutiert. Die erste Forschungsfrage fragt danach, *welche Überzeugungen Studierende zeigen, wenn sie das Themenfeld der Kooperation in inklusiven Kontexten in diskursiven Auseinandersetzungen vor bzw. nach schulischen Praxisphasen bearbeiten*. Deshalb werden die nachgewiesenen Überzeugungsmuster zu den drei Erhebungszeitpunkten mit Blick auf die Beantwortung der ersten Forschungsfrage unter den Perspektiven Kooperation, Praxisphasen im Studium und Professionalisierung diskutiert. Die zweite Forschungsfrage fragt danach, *welche Differenzierungen bzw. Veränderungen sich in den Überzeugungen zur Kooperation in inklusiven Kontexten in den diskursiven Auseinandersetzungen von Lehramtsstudierenden nach unterschiedlichen schulischen Praxisphasen im Studienverlauf erkennen lassen*. Deshalb werden ein möglicher Überzeugungswandel bzw. eine Differenzierung in den Überzeugungen der Studierenden im Quasi-Längsschnitt mit Blick auf die Beantwortung der zweiten Forschungsfrage unter den Perspektiven Kooperation, Praxisphasen und Professionalisierung diskutiert.

Die Perspektive auf Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräften für inklusive Bildung bezieht neben den in der vorliegenden Studie ermittelten Überzeugungsmustern von Studierenden auch schulische Erfahrungsräume, von denen die Studierenden berichten, sowie studentische Wissensbezüge und Reflexionsmuster, die im studentischen Diskurs erkennbar werden, mit in die Diskussion der Ergebnisse ein (siehe Kapitel 8.7).

### 9.1 Diskussion in Hinblick auf Kooperation in inklusiven Kontexten

Der Kooperation unter Lehrkräften oder auch weiterem pädagogischem Personal wird im wissenschaftlichen Diskurs eine hohe Bedeutung für die Schul- und Unterrichtsentwicklung sowohl im Allgemeinen (Richter & Pant, 2016) als auch gerade im schulischen Transformationsprozess in Hinblick auf inklusive Bildung

beigemessen (Arndt & Werning, 2016; Heinrich et al., 2013; Katzenbach, 2015b; Lütje-Klose & Urban, 2014; Maier, Keßler, Deppe, Leuthold-Wergin & Sandring, 2018). Die mit dieser Transformation in Richtung Inklusion verbundenen schulpolitischen und schulstrukturellen Entscheidungen führen zu einer zunehmenden Komplexität in den Handlungsfeldern Schule und Unterricht, welche – neben dem Einbezug weiterer Aspekte – dem Vernehmen nach auch über die Kooperation unterschiedlicher Akteur\*innen gelöst werden soll. Die Begriffe Inklusion und Kooperation werden deshalb in diesem Diskurs auch als „zwei Seiten einer Medaille“ (Lütje-Klose & Urban, S. 113) bezeichnet, wobei sich das Feld multiprofessioneller Kooperationen in seinen Facetten nur schwer abgrenzen lasse (Trumpa et al., 2016).

Die Notwendigkeit der Kooperation von Lehrkräften und auch weiteren schulischen Akteur\*innen in inklusiven Kontexten wird von den im Rahmen dieser Studie in den Blick genommenen Lehramtsstudierenden bereits zum EZ 1 auf breiter Ebene diskutiert bzw. normativ eingefordert und findet sich ebenfalls in einem beträchtlichen Umfang in den Diskussionen zum EZ 2 und EZ 3. Auch wenn vermutet werden kann, dass sich die Thematisierung der Notwendigkeit von Kooperation in Teilen auf den Einstiegsimpuls der im Rahmen dieser Studie durchgeführten Gruppendiskussion zurückführen lässt, so kann doch mit Blick auf den Umfang, den dieser Aspekt in den Diskussionen einnimmt, gesagt werden, dass es sich hierbei um ein auf breiter Ebene und zu unterschiedlichen Zeitpunkten im Studium geteiltes Überzeugungsmuster handelt, das Studierende jenseits schulpraktischer Erfahrungen bzw. auch zunehmender Wissensbezüge normativ aufrufen und einfordern. Damit bestätigen die im Rahmen dieser Studie qualitativ erhobenen Daten die bereits bestehenden empirischen Ergebnisse nicht nur von Studien, die Überzeugungen von Lehrkräfte zur kollegialen Kooperation fokussieren (Massenkeil & Rothland, 2016; Trumpa et al., 2016), sondern im besonderen Maße auch die Ergebnisse der quantitativen Fragebogenstudie zu Überzeugungen von Lehramtsstudierenden zur kollegialen Kooperation (Rothland, 2009, 2013).

Im Vergleich zur Studie von Rothland (2009) verlagert die vorliegende Studie mit der Thematisierung von Kooperation in inklusiven Kontexten den Schwerpunkt und erweitert damit die Erkenntnisse zu Überzeugungen von Lehramtsstudierenden zur Kooperation in Hinblick auf Inklusion. Die Ergebnisse von Rothland (2009) in Hinblick auf die hoch eingeschätzte persönliche Bereitschaft

zur Kooperation in einer antizipierten Berufspraxis bei gleichzeitig eher kritischer Einordnung der Bereitschaft von Lehrkräften in der aktuellen Schulpraxis werden über die Daten der vorliegenden Studie bestätigt. Darüber hinaus wird über die qualitativen Daten der vorliegenden Studie aber ein differenzierter Einblick in die Überzeugungen zur (antizipierten) Ausgestaltung der Kooperation ermöglicht. Hier zeigt sich über weite Teile ein Kooperationsverständnis getrennter Verantwortungsübernahme für bestimmte Schüler\*innengruppen entlang eines (impliziten) zielgleichen und gleichschrittigen Unterrichtsverständnisses. Gleichzeitig ermöglichen die qualitativ erhobenen Daten eine differenzierte Analyse der Bezüge und Begründungen von Studierenden und erweitern damit den aktuellen Erkenntnisstand in Bezug auf studentische Überzeugungen zur Kooperation. Eine entscheidende Rolle in der Entwicklung bzw. Aufrechterhaltung bestimmter Überzeugungen kann in den persönlichen Erfahrungen inklusiver bzw. nicht-inklusive schulischer Unterrichtspraxis von Studierenden gesehen werden. Die erhobenen Überzeugungen machen deutlich, dass die Studierenden größtenteils die erfahrene schulische Praxis unkritisch übernehmen. Nur in wenigen Fällen kann eine kritisch-wissenschaftliche Reflexion erfahrener Kooperationspraxis nachgewiesen werden.

An dieser Stelle werden deshalb die erhobenen Überzeugungen von Studierenden zur Kooperation zu den drei Erhebungszeitpunkten in Hinblick auf die dahinterliegenden Muster und Strukturen systematisch diskutiert und in einen Bezug zu theoretisch-empirischen Erkenntnissen im Bereich Kooperation gesetzt. Darüber wird letztlich die Beantwortung der beiden aufgeworfenen Forschungsfragen (siehe Kapitel 7.1) vorangetrieben.

Zum EZ 1 begründen Studierende eine Notwendigkeit von Kooperation mit der Überzeugung, dass Lehrkräfte mit der für sie neuen Situation inklusiver Bildung alleine überfordert seien. Diese schulische Situation inklusiver Bildung wird mit der Anwesenheit von Schüler\*innen, die erhöhter Aufmerksamkeit bedürfen, beschrieben. Ebendiese Anwesenheit führe demnach zu einer Überforderung. In diesem Verständnis wird die (Fach-)Lehrkraft durch Kooperation mit weiteren Akteur\*innen von bestimmten Schüler\*innen entlastet, die den Zielen des Unterrichts ohne Unterstützung nicht gerecht werden können.

Die Kooperation bzw. eher parallele Anwesenheit einer weiteren Person als Expert\*in für ebendiese Schüler\*innen dient diesem Überzeugungsmuster folgend als kompensatorische Maßnahme (Sturm & Wagner-Willi, 2016) und damit

Aufrechterhaltung eines geregelten, gleichschrittigen und zielgleichen Unterrichts, wie es für die aktuelle schulische Umsetzungspraxis inklusiver Bildung bereits empirisch aufgezeigt werden konnte (Heinrich et al., 2013; Heinrich et al., 2014). Erkennbar wird in den Aussagen zu diesem Erhebungszeitpunkt, dass die Studierenden in ihren Ausführungen lediglich auf ein Modell der Realisierung inklusiver Bildung, welches nach Heinrich et al. als „Rekonstruktion der vormals in Sonderinstitutionen lokalisierten Sonderpädagogik in der allgemeinen Schule“ (2013, S. 81) oder auch als Arbeitsteilung entlang von Professionsgrenzen (Kreis et al., 2014) beschrieben werden kann, rekurrieren. Diesbezüglich kann in den Aussagen der Studierenden außerdem die Überzeugung nachgewiesen werden, dass für die in dieser Argumentation fokussierten Schüler\*innen bestimmte Kompetenzen benötigt würden, über die (Regelschul-)Lehrkräfte in der aktuellen Schulpraxis nicht verfügten. Das hinter diesem Überzeugungsmuster erkennbare Verständnis von Kooperation kann als parallele Anwesenheit mehrerer Akteur\*innen mit klar abgegrenzten Verantwortungsbereichen und unterschiedlichen Kompetenzen beschrieben werden, wie es auch Widmer-Wolf (2016) in seiner Studie zu Typen der Zusammenarbeit in Bezug auf kooperierende Regelschullehrkräfte und Lehrkräfte für Sonderpädagogik als Typ „Expertenteam“ (S. 175) in der inklusiven Schulpraxis rekonstruieren konnte. Ähnliche Rollenauffassungen und abgegrenzte Verantwortungsbereiche von Regelschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik in einer inklusiven Unterrichtspraxis werden auch in der Studie von Kreis et al. (2014) für Lehrkräfte in der schulischen Praxis nachgewiesen. Vor dem Hintergrund ihrer empirischen Ergebnisse kommen diese Studien zu dem Ergebnis, dass klar abgegrenzte Verantwortungsbereiche unterschiedlicher Akteur\*innen sowohl die Aufrechterhaltung eines überwiegend zielgleichen und gleichschrittigen Unterrichts als auch die Aufrechterhaltung hoher Autonomie für die einzelnen Akteur\*innen ermöglichten (vgl. z.B. Widmer-Wolf, 2016; Heinrich et al., 2013). Diese empirisch feststellbare Abgrenzung der Verantwortungsbereiche und eine damit verbundene (implizite) Vorstellung von Unterricht, in der die Regelschullehrkraft die Verantwortung für den Unterricht einer weitgehend homogenen Gesamtgruppe und die Lehrkraft für Sonderpädagogik die Verantwortung für Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf (auch) im Rahmen äußerer Differenzierung übernimmt, kann vor dem Hintergrund der in der vorliegenden Studie ermittelten Überzeugungen zum EZ 1 auch für die Gruppe der Studierenden angenommen werden. Die ebenfalls zum EZ 1 feststellbare

Überzeugung einzelner Studierender, dass die Unterrichtung einer heterogenen Lerngruppe auch (in Teilen) von einer Lehrperson alleine geleistet werden kann bzw. die Studierenden selber entsprechende Kompetenzen zur alleinigen Unterrichtung einer heterogenen Lerngruppe im Studium erlernen würden, kann in diesem Zusammenhang als Autonomiebestreben (Eder et al., 2011; Rothland et al., 2018) oder individualistisches Berufsverständnis (Massenkeil & Rothland, 2016) von (angehenden) Lehrkräften interpretiert werden. Eine solches Autonomie-Paritäts-Muster (Lortie, 1972) konnten sowohl Eder et al. (2011) als auch Rothland (2009) bei Lehramtsstudierenden in der ersten Phase der Ausbildung empirisch erfassen und ist auch im Rahmen der vorliegenden Studie in den Überzeugungsmustern der Studierenden erkennbar.

In Hinblick auf das Arbeits- und Aufgabenverhältnis möglicher Kooperationspartner\*innen in inklusiven Kontexten wird deutlich, dass die Studierenden im EZ 1 unterschiedliche Verhältnisbestimmungen in der Zusammenarbeit schulischer Akteur\*innen vornehmen bzw. einfordern. So wird die Zusammenarbeit zwischen Regelschullehrkräften und Sonderpädagog\*innen teils als Wissenstransfer mit hierarchischer Struktur beschrieben, teils aber auch eine gleichberechtigte Stellung der Akteur\*innen auf Augenhöhe eingefordert. Die studentische Perspektive eines Wissenstransfers deutet sowohl auf eine Anerkennung spezieller Expertise als auch auf die kompensatorische Aufgabe von speziellen Akteur\*innen in inklusiven Kontexten für bestimmte Schüler\*innen, die als abweichend vom Regelunterricht wahrgenommen werden, hin, wobei über den eingeforderten Wissenstransfer von Sonderpädagog\*innen zu Regelschullehrkräften zusätzliche Kompetenzen für Regelschullehrkräfte aufgebaut werden sollen. Ob diese (ungleiche) Zusammenarbeit mit zunehmendem Aufbau der Expertise von Regelschullehrkräften für die als abweichend wahrgenommenen Schüler\*innen abgebaut werden soll, bleibt in den Aussagen der Studierenden unklar. Hinter dem andererseits erkennbaren Einfordern gleichberechtigter Positionen in der Zusammenarbeit der Akteur\*innen in inklusiven Kontexten kann zumindest auf der Ebene der Studierenden ein Streben nach Einfluss und Autonomie vermutet werden.

Eine mit Bezug zur persönlich als Schüler\*in erlebten Schulsituation erkennbare Überzeugung der Studierenden, dass in den aktuellen schulischen Strukturen personelle und zeitliche Ressourcen fehlten, kann als stereotypes Überzeugungsmuster des gesamten Systems Schule auch jenseits der hier fokussierten

studentischer Überzeugungen interpretiert werden, welches die Studierenden an dieser Stelle aufnehmen (vgl. z.B. Richter & Pant, 2016). Eine differenzierte bzw. kritische Auseinandersetzung mit diesem allgemein im Schulsystem erkennbaren Überzeugungsmuster ist den vorliegenden Daten zufolge in den Aussagen der Studierenden nicht nachzuweisen. Gerade da angenommen werden kann, dass die schulsystemischen Strukturen für Studierende nur schwer einzuordnen sind, bedarf es hier sicherlich einer differenzierten Diskussion im Rahmen des Studiums.

Wie durch die vorliegenden Daten zum EZ 1 aufgezeigt werden konnte, rekurrieren die Studierenden auf persönliche Erfahrungen als (ehemalige) Schüler\*in bzw. in noch größerem Umfang auf weiterführende schulische Erfahrungen nach dem eigenen Schulbesuch und vor dem Studium. Überzeugungen von Studierenden zur Kooperation zum EZ 1 werden demnach (auch) aus ebendieser bisher erlebten Schulwirklichkeit gewonnen. Die vorliegenden Daten bestätigen damit nicht nur bestehende empirische Befunde, dass nämlich Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit einen Einfluss auf die Entwicklung berufsbezogener Überzeugungen haben (Herzmann & König, 2016; Woolfolk-Hoy et al., 2006), sondern es zeigt sich in den vorliegenden Daten zudem ein Hinweis auf weitere Quellen für die Entwicklung von berufsbezogenen Überzeugungen, die ebenfalls vor dem Studium bzw. außerhalb des Rahmens einer gezielten Professionalisierung liegen. Für die Entwicklung von Überzeugungen spielen demnach sowohl offene (freiwillige Praktika) als auch institutionalisierte (vorgelagerte Ausbildung, FSJ, etc.) Schulerfahrungen jenseits der eigenen Schulzeit eine Rolle. Eine weitere Klärung dieser Vermutung kann jedoch nur über eine systematische Analyse ebendieser Vorerfahrungen und der damit verbundenen Entwicklung von Überzeugungen erfolgen (siehe Kapitel 11).

Die bereits angesprochene Überzeugung einer allgemeingültigen Notwendigkeit von Kooperation zeigt sich im Vergleich zu EZ 1 in differenzierter Form ebenfalls zum EZ 2. Hier werden – dann aber mit Referenz zur persönlich erlebten Praxisphase (Eignungs- und Orientierungspraktikum) – die fehlende Erfahrung als auch die fehlenden Kompetenzen von Lehrkräften im Umgang mit einer heterogenen Lerngruppe bzw. mit Schüler\*innen, die von einer homogen wahrgenommenen und beschriebenen Gesamtlerngruppe „abweichen“, angeführt. Vor dem Hintergrund von sowohl positiven als auch negativen persönlichen Kooperationserfahrungen in der durchlaufenen Praxisphase kommen die Studierenden

unisono zu der Überzeugung, dass Lehrkräfte in der aktuellen Schulpraxis *im Allgemeinen* nur wenig oder keine Bereitschaft zur Kooperation zeigen. Selbst bei positiven persönlichen Kooperationserfahrungen mit Lehrkräften im Praktikum wird ebendiese negative Überzeugung für das Schulsystem im Allgemeinen formuliert und damit die persönlichen Erfahrungen von gelingender Kooperation als Ausnahmesituation gekennzeichnet. Diese Bewertung der eigenen Erfahrung als Ausnahmesituation wird zudem über die Wiedergabe der kritischen Einschätzung persönlich bekannter Lehrkräfte (Eltern und Geschwister) belegt.

Über die (positiven) Erfahrungen von Kooperation in der Praxisphase wird die bestehende normativ geprägte Überzeugung der Notwendigkeit von Kooperation bei den Studierenden weiter differenziert und bekräftigt, wobei einerseits vor dem Hintergrund der schulischen Erfahrungen auch hier wieder eine gleichberechtigte Interaktion auf Augenhöhe von den Studierenden eingefordert und den wahrgenommenen unterschiedlichen Perspektiven der Kooperationspartner\*innen ein besonderer Wert beigemessen wird. Daneben werden über eine Reflexion der persönlich erfahrenen Kooperationspraxis Aspekte einer gelingenden Kooperationspraxis, wie beispielsweise eine vertrauensvolle Beziehung oder gemeinsame Zielvorstellungen der Beteiligten, eingebracht. In ihrer Reflexion schulischer Kooperationserfahrungen rekurrieren Studierende damit auf Gelingensbedingungen von Kooperation, die auch in Definitionen von Kooperation Relevanz entfalten (Lütje-Klose & Urban, 2014; Spieß, 2004).

Auf einer sachbezogenen Ebene der Kooperation wird zum EZ 2 deutlich, dass die Studierenden ihre Überzeugungen zur Kooperation an der persönlich erfahrenen schulischen Unterrichtspraxis ausdifferenzieren. So wird die Überzeugung der Notwendigkeit der Anwesenheit weiterer Akteur\*innen im Unterricht als Entlastung der Lehrkräfte von abweichenden Schüler\*innen bzw. als kompensatorische Maßnahme, wie sie zum EZ 1 argumentiert wurde, vor dem Hintergrund der jeweiligen (Unterrichts-)Erfahrungen im Praktikum konkretisiert. Hier spielen je nach schulischem Erfahrungsfeld Unterrichtsstörungen im Allgemeinen, die Bearbeitung unterschiedlicher Bedürfnisse in heterogenen Lerngruppen oder eben ein spezieller Umgang mit Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf eine Rolle. Ähnliche studentische Perspektiven bzw. Perspektiven von Lehrkräften auf inklusive Bildung konnten bereits in einer anderen Studie erhoben werden (Niedermair, 2014; Prinz & Kulik, 2018). Die Begrün-

derung der Notwendigkeit von Kooperation verbleibt überwiegend in der Entlastung von möglichen Störbedingungen innerhalb eines geregelten Unterrichtsablaufs. Dahinter wird ein Kooperationsverständnis paralleler Anwesenheit und getrennter Verantwortungsübernahme mehrerer Akteur\*innen im Unterricht erkennbar. Daneben kann für Teile der Studierenden aber auch ein neues Überzeugungsmuster zur Kooperation ausgemacht werden, welches die Notwendigkeit nicht aus den „Stör“-Bedingungen eines zielgleichen, gleichschrittigen Unterrichts, sondern aus dem in der Praxisphase wahrgenommenen unterschiedlichen Hilfe- und Unterstützungsbedarfs aller Schüler\*innen im Rahmen der individuellen Förderung formuliert. Hier scheint die von Veber und Fischer (2016) formulierte „Steigbügel“-Metapher (S. 107) von individueller Förderung für die Verwirklichung inklusiver Bildung sichtbar zu werden. Ein praktischer Einblick in das Konzept der individuellen Förderung führt den Studierenden methodisch-didaktische Umsetzungsmöglichkeiten inklusiver Bildung vor Augen. Die jeweiligen formulierten Überzeugungsmuster zur Kooperation stehen den Daten zufolge in direktem Bezug zu entsprechenden Erfahrungen von Kooperation zwischen Lehrkräften in der Praktikumsschule und den damit einhergehenden (differenzierenden) Schul- und Unterrichtsstrukturen. Über die Beschreibung eines zentral gesteuerten Unterrichts durch eine Lehrkraft wird die Überzeugung von Kooperation als Entlastung von einzelnen Schüler\*innen, die diesem Unterricht nicht gerecht werden können, erkennbar. Umgekehrt scheint das Erleben und die Beschreibung geöffneter Unterrichtsformate im Praktikum zu einem Überzeugungsmuster in Hinblick auf Kooperation zu führen, dass die Notwendigkeit von Kooperation aus der erlebten individuellen Förderung von Schüler\*innen begründet. Gemeinsam ist beiden Überzeugungsmustern zur Kooperation jedoch, dass es den Beschreibungen nach eher um eine parallele Anwesenheit unterschiedlicher Akteur\*innen unter Abgrenzung bzw. Teilung der Verantwortung, als um intensivere Formen bzw. Niveaustufen von Kooperation geht, in denen auch interdependente Aufgaben beschrieben werden.

Mit positiven persönlichen Kooperationserfahrungen von Studierenden im Rahmen des Praxissemesters zeigt sich im EZ 3 eine positive Veränderung in der Überzeugung von Studierenden zur angenommenen Bereitschaft von Lehrkräften zur Kooperation. Während nach Überzeugung vieler Studierender zum EZ 1 und EZ 2 Lehrkräfte in der aktuellen schulischen Praxis kaum oder keine Bereitschaft zur Kooperation zeigten, sind Studierende, die im Praxissemester selbst

positive Kooperationserfahrungen mit Lehrkräften erlebt haben, von der generellen Kooperationsbereitschaft von Lehrkräften in der aktuellen Schulpraxis überzeugt. Ob und inwiefern hier eine positive persönliche Beziehung zur/zum Mentor\*in ausschlaggebend für diese Einschätzung ist, kann an dieser Stelle nicht beantwortet werden. Ebenso nimmt die bereits zum EZ 1 und EZ 2 angeführte Überzeugung einer gleichberechtigten und wertschätzenden Interaktion in diesem Erhebungszeitpunkt einen breiten Raum ein.

Aufbauend auf die persönlichen Erfahrungen nehmen einzelne Studierende wiederum an, dass es keine gleichberechtigte Interaktion in der Zusammenarbeit von Regelschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik gebe. Demnach geht es der Überzeugung dieser Studierenden zufolge eher um eine Instruktion bzw. um einen Wissenstransfer der Expertise der Sonderpädagog\*in an die Regelschullehrkraft. Diese studentische Perspektive des Wissenstransfers konnte bereits in ähnlicher Form im EZ 1 und EZ 2 nachgewiesen werden und zeigt sich damit für Teile der Studierenden als persistierendes Überzeugungsmuster über alle drei Erhebungszeitpunkte. Entscheidend scheinen auch hier wieder die erlebten schulischen (Kooperations-)Strukturen in der Praxisphase und ein damit verbundenes Gefühl fehlender eigener Kompetenz bzw. Expertise für bestimmte Schüler\*innen(gruppen) zu sein.

Die bereits in EZ 1 und EZ 2 nachgewiesenen Überzeugungsmuster der Kooperation als parallele Anwesenheit und die damit vermutete Notwendigkeit der Anwesenheit weiterer Akteur\*innen im Unterricht als Entlastung der Lehrkräften von „abweichenden“ Schüler\*innen bzw. als kompensatorische Maßnahme kann für Teile der Studierenden auch noch im EZ 3 nachgewiesen werden. Daneben wird bei einzelnen Studierenden in der Reflexion der schulpraktischen Kooperationserfahrungen die Überzeugung erkennbar, dass es zur Verwirklichung inklusiver Bildung und zur Vermeidung von Exklusion einzelner Schüler\*innen(gruppen) intensiverer Kooperationsformen unter den Akteur\*innen bedarf (Heinrich et al., 2013; Widmer-Wolf, 2016). Hervorzuheben ist in diesem Zusammenhang besonders der Einbezug entsprechender Theorieaspekte in die Argumentationen der Studierenden. Dieser Einbezug von thematisch einschlägiger, wissenschaftlicher Theorie zur Kooperation und die Reflexion der Kooperationserfahrungen in der Praxis werden entweder im Zusammenhang mit einem persönlichen Forschungsinteresse im Rahmen des Studienprojektes oder auch mit Bezug auf The-

oriewissen aus dem Studium angeführt. Über die im Rahmen dieser Studie ergänzend aufgezeigte Perspektive der Professionalisierung (siehe Kapitel 8.7) wird die kritisch-reflexive Perspektive auf die schulische Kooperationspraxis unter Einbezug theoretischen Wissens erkennbar, die sich durch ihre Referenznahme deutlich von den ansonsten erkennbaren studentischen Perspektiven und Überzeugungsmustern zur Kooperation in inklusiven Kontexten absetzt.

Zusammenfassend ergibt sich mit Blick auf die Beantwortung von Forschungsfrage 1 demnach ein breites Spektrum an studentischen Überzeugungen zur Kooperation in inklusiven Kontexten zu den jeweiligen Erhebungszeitpunkten (EZ 1-3). Mit der vorliegenden Studie konnte gezeigt werden, dass Studierende zu unterschiedlichen Zeitpunkten im Studium unterschiedlich ausdifferenzierte Überzeugungsmuster zur Kooperation äußern und diese (auch) in Abhängigkeit der individuell erlebten Praxisphasen stehen. Als persistierend über alle drei Erhebungszeitpunkte muss für einen Teil der Studierenden die Überzeugung gewertet werden, dass eine Bereitschaft zur Kooperation vom Alter der Lehrkräfte bzw. der Länge der Anwesenheit im Schulsystem abhängig ist. Ebenso zeigt sich über alle drei Erhebungszeitpunkte, dass Studierende davon überzeugt sind und im Längsschnitt auch bleiben, dass in den aktuellen schulischen Strukturen sowohl personelle als auch zeitliche Ressourcen zur Kooperation fehlen.

Die Daten der vorliegenden Untersuchung machen daneben auch deutlich, dass sich Überzeugungen zur Kooperation häufig in Abhängigkeit von individuellen Praxiserfahrungen entwickeln und geben damit eine Antwort auf Forschungsfrage 2. Zu Beginn des Studiums (EZ 1 und EZ 2) zeigt sich diese Entwicklung weitgehend parallel in Abhängigkeit und unkritisch zur persönlich erfahrenen schulischen Praxis. Bewertet man die Aussagen der Studierenden zur erlebten Kooperationspraxis vor dem Hintergrund einschlägiger theoretischer Erkenntnisse aus diesem Bereich, muss die von Studierenden beschriebene schulische Kooperationspraxis an vielen Stellen als kritisch in Hinblick auf die Umsetzung inklusiver Bildungsbemühungen eingeschätzt werden (Amrhein, 2011a; Heinrich et al., 2013; Sturm & Wagner-Willi, 2016, 2018; Widmer-Wolf, 2016). Dies zeigt sich besonders in Hinblick auf die Entlastungs- bzw. Kompensationsfunktion, die von Studierenden in zusätzlichen Akteur\*innen gesehen wird sowie in der unkritischen Beschreibung der erlebten parallelen Handlungspraxis in einem zielgleichen und gleichschrittigen Unterrichtsrahmen.

Eine kritisch reflexive Auseinandersetzung mit den persönlichen Praxiserfahrungen von Kooperation vor dem Hintergrund theoretischer Erkenntnisse zu Kooperation und auch Inklusion gelingt den vorliegenden Daten nach Studierenden zum EZ 3, die sich thematisch im Rahmen des Studienprojekts mit Kooperation beschäftigen bzw. in Teilen auch Studierenden, die explizit auf Theoriewissen aus Seminaren im Rahmen des Masterstudiums zurückgreifen können.

Die im Rahmen der Debatte um Professionalisierung für inklusive Bildung geforderte intensive Kooperationspraxis bzw. die modellhafte Erfahrung einer solchen intensiven Kooperationspraxis von Lehrkräften und auch weiteren schulischen Akteur\*innen in schulischen Praxisphasen (European Agency for Development in Special Needs Education, 2012; Heinrich et al., 2013; HRK & KMK, 2015) wird von den Teilnehmer\*innen dieser Studie in der erlebten aktuellen schulischen Praxis sowohl im Rahmen des Eignungs- und Orientierungspraktikums als auch im Rahmen des Praxissemesters nicht bzw. sehr begrenzt wahrgenommen oder jedenfalls nicht explizit beschrieben. Lediglich in einzelnen Aussagen über gelingende individuelle Kooperationserfahrungen von Studierenden mit Lehrkräften werden Beispiele gelingender Kooperationspraxis innerhalb der Praxisphasen erkennbar, die jedoch nur auf der individuellen bzw. interaktionellen, nicht aber auf der institutionellen Ebene zum Tragen kommen. Tragfähige institutionelle Strukturen für Kooperation werden in keiner Diskussion angesprochen. Erkennbar wird eine solche elaborierte Perspektive auf Kooperation in Form entsprechender Überzeugungen lediglich über die theoriebasierte Reflexion der schulischen Kooperationspraxis, die einzelne Studierende im Rahmen des Studienprojekts im Praxissemester zeigen bzw. wenn Studierende eine Referenz auf Theoriewissen anführen. Ansonsten verbleiben bzw. entwickeln sich die Überzeugungen von Studierenden zur Kooperation entlang der erfahrenen Kooperationspraxis in der jeweiligen Praxisphase. Damit bestätigen die vorliegenden Ergebnisse andere Ergebnisse zur Erlernbarkeit von Kooperation (zusammenfassend siehe z.B. Trumpp et al., 2016), nach denen einzelne Interventionsmaßnahmen zur Kooperation häufig keine nachhaltige Wirkung zeigten, stattdessen aber signifikante Unterschiede zwischen Lehrpersonen nachzuweisen waren, die in Schulen mit einer gut ausgebildeten Kooperationskultur arbeiteten und denen, die dies nicht taten.

Aus diesen Ergebnissen ergibt sich die Notwendigkeit einer intensiveren Thematisierung und Diskussion empirischer Erkenntnisse zu Kooperation in inklusiven Kontexten im Rahmen des Studiums und des kritischen Abgleichs dieses Wissens mit der erlebten Kooperationspraxis in den Praxisphasen. Verbunden damit scheint gerade die Aufdeckung und Auflösung der (impliziten) Muster von Unterricht als zielgleichem und gleichschrittigem Prozess ein zentraler Reflexionspunkt im Transformationsprozess in Richtung inklusiver Bildung und der damit eng zusammenhängenden (multi-)professionellen Kooperation der Akteur\*innen zu sein. Das dabei der Reflexion von schulischen und unterrichtlichen Erfahrungen von Kooperation im Rahmen von Praxisphasen eine zentrale Rolle zukommt, wird im nächsten Kapitel diskutiert.

## 9.2 Diskussion in Hinblick auf Praxisphasen in inklusiven Kontexten

Seit jeher gelten Praxisphasen im schulpädagogischen Diskurs als wichtiges Element des Lehramtsstudiums (Cramer, 2012) und ihre Bedeutung wird gerade im Transformationsprozess in Richtung eines inklusiven Bildungssystems nochmals hervorgehoben (Hascher & Zordo, 2015; Heinrich et al., 2013; HRK & KMK, 2015). Über den Weg der konkreten schulpraktischen Erfahrung sollen Studierende, neben der Wissensvermittlung im Studium, als angehende Lehrkräfte einen Einblick in die Verwirklichung inklusiver Bildung in der schulischen Praxis erleben. Vor dem Hintergrund eines Angebot-Nutzungsmodells für Praxisphasen (Hascher & Kittinger, 2014) muss allerdings auf der Angebotsseite, sprich der schulischen Praxis, davon ausgegangen werden, dass sich in einem aktuell transformierenden Schulsystem viele Widersprüchlichkeiten und Spannungsfelder in Hinblick auf die geforderte Verwirklichung inklusiver Bildungsbedingungen auf-tun (Katzenbach, 2015b; Werning, 2014), die durch die Akteur\*innen im System über ebenenspezifische Rekontextualisierungen (Amrhein, 2011a) bearbeitet und gelöst werden. Es kann daher vermutet werden, dass die Komplexität des Transformationsprozesses in der schulischen Praxis für Studierende nur schwer überschaubar und bearbeitbar ist. Zudem wird für die Nutzer\*innenseite angeführt, dass Praxiserfahrungen immer auch an den individuellen Idealbildern des Lehrer\*innenberufs gebrochen werden (Hascher, 2012) und diese nicht zwingend mit den wissenschaftlichen, institutionellen und bildungspolitischen Rahmensetzungen übereinstimmen. Was Studierende aus ebendiesen Praxisphasen in inklusiven

Kontexten, welche im Rahmen der Professionalisierung für inklusive Kontexte eingefordert werden, jedoch mitnehmen, kann als ein Desiderat im Forschungsfeld ausgemacht werden. Im Rahmen der vorliegenden Studie wurde deshalb nach Überzeugungen von Studierenden zur Kooperation in inklusiven Kontexten gefragt, die Studierende zu Beginn des Studiums und nach zwei Praxisphasen in inklusiven Kontexten in den universitären Diskurs einbringen (vgl. Kapitel 8). Die erhobenen Daten ermöglichen ein detailliertes und differenziertes Bild der Eingangsvoraussetzung von Studierenden sowie der Entwicklung bzw. Differenzierung der studentischen Perspektiven auf Kooperation nach schulischen Praxisphasen, die für den Rahmen der Professionalisierung für inklusive Bildung wichtig und notwendig erscheinen.

Zum EZ 1 (und damit vor den universitär verorteten Praxisphasen) zeigen sich bei Studierenden vage Überzeugungsmuster zur Kooperation von schulischen Akteur\*innen in inklusiven Kontexten, die weitgehend aus Erfahrungen der eigenen (nicht inklusiven) Schulzeit bzw. in einem nicht unerheblichen Umfang auch aus Erfahrungen im Anschluss an die eigene Schulzeit begründet werden. Diese Erfahrungsfelder, die auch als außer- bzw. voruniversitäre Praxisphasen eingeordnet werden können, wurden bereits umfassend dargestellt und diskutiert und werden an dieser Stelle nicht weiter in den Blick genommen. Die Diskussion um Praxisphasen widmet sich nur den Überzeugungen, die nach den beiden institutionell und curricular verorteten Praxisphasen des Eignungs- und Orientierungspraktikums sowie des Praxissemesters ermittelt werden konnten.

Grundsätzlich wird zum EZ 2 und EZ 3 deutlich, dass die Studierenden ihre Überzeugungen zur Kooperation in inklusiven Kontexten an vielen Stellen aus den unterrichtlichen Erfahrungen in der Praxisphase entwickeln und begründen. Auch wenn sich diese Perspektive schon allein aus dem Forschungsdesign der Studie ergibt, zeigen die aufgeführten Ergebnisse, dass Praxisphasen generell eine zentrale Einflussgröße in der Entwicklung von Überzeugungen darstellen. Zunächst einmal kann festgehalten werden, dass Studierende die von ihnen zum EZ 1 noch vage umrissenen heterogenen Lerngruppen bzw. die zu diesem Zeitpunkt lediglich als „abweichend“ von einer Gesamtlerngruppe beschriebenen Schüler\*innen zum EZ 2 und 3 konkreter umschreiben und klassifizieren. Unterschiedliche Bedürfnislagen und heterogene Lernvoraussetzungen von Schüler\*innen werden vor allem vor dem Hintergrund der Herausforderungen für die (Fach-)Lehrkräfte in der Praxis benannt und bewertet. Dabei dominiert bei den

Studierenden die Differenzwahrnehmung von Schüler\*innen, die den allgemeinen Zielen einer vermuteten Gesamtlerngruppe nicht gerecht werden können, überwiegend auch spezifiziert als Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf. Im Gegensatz zum EZ 1 können die konkret erlebten und als different wahrgenommenen Schüler\*innen nach den Praxisphasen eindeutiger benannt und klassifiziert werden. Es zeigt sich dabei in der überwiegenden Anzahl der Codings eine formale Klassifizierung des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs im Sinne einer Differenzkategorie zu einer angenommenen weitgehend homogenen Gesamtlerngruppe, die nicht weiter spezifiziert wird. Eine inhaltlich-fachliche bzw. didaktische Perspektive für diese Schüler\*innen-gruppe wird nicht (EZ 2) bzw. nur in Teilen (EZ 3) in den Diskussionen der Studierenden vorgenommen. Die an vielen Stellen des Datenmaterials nachweisbare Differenzkonstruktion der Studierenden im Sinne einer Zwei-Gruppen-Theorie (Hinz, 2002) kann als Replik der erfahrenen schulischen Praxis gewertet werden. Die Studierenden nehmen in dieser Hinsicht die Perspektive der schulischen Praxisfelder auf ebendiese Schüler\*innen(gruppen) auf. Letztlich weisen die Äußerungen der Studierenden über die dahinterliegenden Überzeugungen hinaus auf die aktuelle Beschaffenheit der schulischen Umsetzungspraxis inklusiver Bildung.

Die Darstellung von Heterogenität in der erlebten Lerngruppe in Form der Differenzkonstruktion eines sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs einzelner Schüler\*innen wird als Begründung für die Notwendigkeit von Kooperation bzw. in vielen Fällen lediglich für die Notwendigkeit der Anwesenheit mehrerer Akteur\*innen im Unterricht angeführt. Dabei konnte im Rahmen der vorliegenden Studie aufgezeigt werden, dass die von Studierenden angenommene Notwendigkeit von Kooperation bzw. eher die zusätzliche Anwesenheit weiterer Akteur\*innen aus drei unterschiedlichen Praxisbezügen abgeleitet wird: Unterrichtsstörungen, Umgang mit Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf und Umgang mit einer heterogenen Lerngruppe. Diese drei Begründungsfiguren können nach beiden Praxisphasen sowohl in EZ 2 als auch in EZ 3 nachgewiesen werden, womit ihre praktische Relevanz innerhalb des Praxisfeldes unterstrichen werden kann. Neben der Bearbeitung von Unterrichtsstörungen, die durch einzelne Schüler\*innen hervorgerufen werden, wird in der überwiegenden Anzahl der Codings mit schulischem Erfahrungsbezug die Überzeugung einer Notwendigkeit der Anwesenheit zusätzlicher Akteur\*innen aus dem Betreuungsbedarf der als different wahrgenommenen Schüler\*innen mit

sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf innerhalb eines (impliziten) Idealbildes des gleichschrittigen, zielgleichen Unterrichts abgeleitet, den die Studierenden implizit bzw. auch explizit beschreiben. Die Anwesenheit weiterer Akteur\*innen dient in diesem Zusammenhang der Entlastung der (Fach-)Lehrkräfte, wie die Studierenden dies in der Praxisphase erlebt haben. Beschrieben und gefordert für diese als abweichend beschriebenen Schüler\*innen wird die Einbindung spezieller Expertisen, meist die Expertise von Sonderpädagog\*innen, die dem aktuellen System noch fehle. Während den Sonderpädagog\*innen eine Expertise im Umgang mit den beschriebenen Schüler\*innen(gruppen) zugesprochen wird, fehle es Lehrkräften der Regelschulen dagegen an Erfahrung, Kompetenz und zum Teil auch an Bereitschaft diesbezüglich. Erlebt bzw. auch eingefordert (aufbauend auf entsprechende Erfahrungen) wird von Studierenden sowohl eine Verantwortungsübernahme der Sonderpädagog\*innen für ebendiese als different wahrgenommenen Schüler\*innen bzw. eine Zusammenarbeit von Sonderpädagog\*innen mit Lehrkräften des Regelschulsystems in Form einer Instruktion bzw. eines Kompetenztransfers für die Regelschullehrkräfte. Die dritte Begründungsfigur für die Anwesenheit mehrerer Akteur\*innen und deren Kooperation zeigt sich dagegen in der Beschreibung und mit Verweis auf entsprechende Praxiserfahrungen im unterrichtlichen Umgang mit einer als heterogen wahrgenommenen Schülerschaft. Häufig geschieht dies in Zusammenhang mit der Beschreibung offener Unterrichtsformate und dem Anspruch einer gemeinsamen Verantwortungsübernahme der professionellen Akteur\*innen. Über die drei Begründungsfiguren deutet sich an, dass die konkret erlebte Unterrichtskultur in der jeweiligen Praxisphase einen Einfluss auf entsprechende Überzeugungen der Studierenden gewinnt. Umgekehrt wird in allen drei Begründungsfiguren im EZ 2 deutlich, dass die jeweils erlebte Unterrichtskultur des Praxisfeldes von Studierenden überwiegend unkritisch übernommen und nicht vor dem Hintergrund der Idee inklusiver Bildung bzw. der Kooperation in inklusiven Kontexten oder auch anderen Theoriebezügen reflektiert wird. In den beiden Begründungsfiguren des Umgangs mit Störungen und mit Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf, die sich aus einer entsprechend erlebten Praxis entwickelt haben, soll der Unterricht dem Vernehmen und der Überzeugung der Studierenden nach über die Aussonderung der beschriebenen „Störfaktoren“ durch zusätzliche Akteur\*innen gesichert werden. In der Begründungsfigur von Kooperation als Möglichkeit des Umgangs mit einer heterogenen (Gesamt-) Schülerschaft dagegen scheint eine erlebte unterrichtliche (Kooperations-)Praxis,

die im Modus der individuellen Förderung beschrieben wird, dazu zu führen, dass eine Heterogenität der Schülerschaft weniger stark an der Differenzkonstruktion des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs festgemacht wird, sondern eine generelle Heterogenität der Schülerschaft angenommen wird und auch die Zusammenarbeit der Akteur\*innen weniger stark an dieser Differenzkonstruktion geteilt wird. Unterschiedliche Akteur\*innen im geöffneten Unterricht ermöglichen in dieser studentischen Perspektive eine individuelle Förderung aller Schüler\*innen der Lerngruppe. Nicht zwingend werden von den Studierenden in diesem Rahmen intensive Kooperationsformen zwischen den Akteur\*innen beschrieben, in einigen Fällen ermöglicht die Praxisphase jedoch einen Einblick in alternative Rollenaufteilungen und gemeinsame Verantwortungsübernahme der Akteur\*innen für den Unterricht jenseits vermuteter Professionsgrenzen. Auch diese Erfahrungen kooperativer Praxis innerhalb geöffneter Unterrichtsformate werden von den Studierenden durchgängig positiv bewertet.<sup>138</sup>

Interessant erscheint in diesem Zusammenhang, dass Praxisphasen in unterschiedlichen Praxisfeldern zu unterschiedlichen Perspektiven in Bezug auf die angenommene Heterogenität der Lerngruppe führen und auch mit unterschiedlichen Vorschlägen für den Umgang und die Bearbeitung ebendieser wahrgenommenen Heterogenität verbunden sind. Diese unterschiedlichen Perspektiven auf den möglichen Umgang mit Heterogenität führen zu unterschiedlichen Gestaltungsformen von Kooperation. Deutlich wird dabei zunächst zum EZ 2, dass die Überzeugungen der Studierenden zum Umgang mit Heterogenität durch den Rahmen und die Perspektive des jeweiligen Praxisfeldes geprägt werden und keine kritische Distanzierung von der erfahrenen Einordnung bzw. Struktur der schulischen Praxis zu diesem Erhebungszeitpunkt erkennbar wird. Dagegen zeigen einzelne Studierende eine kritische Reflexion und Distanzierung von der erlebten (bzw. fehlenden oder misslungenen) Kooperationspraxis zum EZ 3. Sie übernehmen die schulpraktischen Erfahrungen nicht einfach, sondern reflektieren diese an spezifischem Wissen bzw. einer bereits erfolgten theoriegestützten Auseinandersetzung im Rahmen des Studiums. Diese Referenz auf spezifisches Wissen und Theorie in ihren Überzeugungen erfolgt in Zusammenhang mit zwei

---

<sup>138</sup> In Hinblick auf eine Professionalisierung für Inklusion sind die studentischen Erfahrungen der geöffneten Unterrichtsformate allerdings auch kritisch in Bezug auf die Herausforderungen, die sich aus ebendieser Öffnung ergeben, zu hinterfragen (vgl. z.B. Hackbarth & Martens, 2018; Breidenstein & Rademacher, 2016).

unterschiedlichen Bezügen: entweder mit Verweis auf themenbezogene Seminare im Masterstudium oder aber mit Verweis auf das themenbezogene Studienprojekt im Rahmen des forschenden Lernens im Praxissemester.

Auch wenn einzelnen Studierenden zum EZ 3 eine kritische Reflexion der erlebten (bzw. auch fehlenden) Kooperationserfahrungen im Rahmen der Praxisphase gelingt, bleiben alternative Konzepte und Modelle kooperativer Schul- und Unterrichtsstrukturen in den Äußerungen weitgehend unbestimmt.

Während sich in den Aussagen vieler Studierender zur antizipierten Zusammenarbeit von (Fach-)Lehrkräften und Sonderpädagog\*innen auf einer allgemeinen Ebenen zum EZ 2 und EZ 3 häufig ein hierarchisches Kooperationsverhältnis in Form eines Experten-Laien-Modells nachzeichnen lässt, führt das persönliche Erleben hierarchischer Kooperationsbeziehungen in der Praxisphase bzw. umgekehrt besonders das Erleben gleichberechtigter Kooperationsbeziehungen inklusive der gleichberechtigten Einbindung der eigenen Person als Praktikant\*in in beiden Erhebungszeitpunkten zu Überzeugungsmustern, die flache Hierarchien und gleichberechtigte Rollen in der Kooperation zur Gelingensbedingung für Kooperation erheben. Die Studierenden erleben sich als (angehende) Lehrkräfte bzw. wünschen sich, als diese anerkannt zu werden. Berichte über beobachtete gelungene Kooperation bzw. eigene positive Erfahrungen der Kooperation mit Lehrkräften sowohl im EZ 2 als auch im EZ 3 lassen erkennen, dass die Studierenden über die Praxisphase einen differenzierten Einblick in Gelingensbedingungen von Kooperationspraxis in der Schule erhalten (können). Ausgehend von diesen Praxiserfahrungen stellen sie bestimmte erlebte Aspekte von Kooperation, wie z.B. den Informationsaustausch, die Absprache oder die Organisation des differenzierten Unterrichts als Gelingensbedingungen heraus. Positive Interaktionserfahrungen gerade im Rahmen der zeitlich ausgedehnten Praxisphase zum EZ 3, in denen die Studierenden dem eigenen Bekunden nach Anerkennung und Wertschätzung durch die Lehrkräfte erfahren haben, führen zu einer differenzierten Darstellung von unterstützenden Rahmenbedingungen für Kooperation innerhalb der Diskussionen. Hervorzuheben ist in diesem Zusammenhang nochmals, dass zum EZ 2 alle und auch zum EZ 3 ein Teil der Studierenden, selbst wenn sie gelungene Kooperationsbeziehungen in der Praxisphase erlebt haben, ebendiese Kooperation als Ausnahmesituation einordnen, die es im allgemeinen Schulsystem nicht gebe bzw. nicht zu verwirklichen sei.

Sowohl die Erfahrungen von Kooperation unter Lehrkräften, als auch die Erfahrungen im Umgang mit Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf führen bei Studierenden zu dem Wunsch, in beiden Themenfeldern Kompetenzen im Rahmen des Studiums zu erwerben. Während sie zum EZ 2 davon ausgehen, dass dies Teil des Studiums sein wird, fällt diese Einschätzung im EZ 3 kritischer aus. Nach dem Praxissemester benennen Studierende fehlende eigene Kompetenzen im Bereich Kooperation und Umgang mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf, deren Thematisierung sie im Studium vermissen und zukünftig noch erlernen möchten.

Insgesamt wird deutlich, dass erlebte Unterrichtsstrukturen und die beschriebene Lernkultur der Praktikumsschule und -klasse einen grundsätzlichen Einfluss auf die Überzeugungen von Studierenden zur Inklusion und abgeleitet davon auch zur Kooperation der verantwortlichen Akteur\*innen haben. Dabei zeigt die im Rahmen dieser Studie nachweisbare studentische Perspektive einer weitgehend unkritischen Übernahme der Unterrichts- und Differenzierungsstrukturen des jeweiligen Praxisfeldes zum EZ 2 Parallelen zu bestehenden empirischen Ergebnissen in Bezug auf Praxisphasen, in denen ein Modelllernen und Anpassungsverhalten der Studierenden an die Praxislehrpersonen nachgewiesen werden konnte (vgl. Hascher, 2012) und das von Greiten (2017) bzw. Greiten und Trumpa (2017) für die Unterrichtsgestaltung als „Tradierungsfälle“ (ebd., S. 64) beschrieben wurde. Andererseits konnten in der vorliegenden Studie zum EZ 3 für einen Teil der Studierenden auch Überzeugungsmuster ausgemacht werden, die die erlebte Praxisphase (kritisch) vor dem Hintergrund der wissenschaftlichen Theorie reflektieren und damit einen Ansatzpunkt für die Professionalisierung von Lehrkräften für inklusive Bildungskontexte aufweisen. Diese Perspektive auf Professionalisierung wird im nächsten Kapitel differenzierter diskutiert. Auch wenn mit der vorliegenden Studie der begrenzte bzw. unklare Einfluss von Praxisphasen im Lehramtsstudium (Gröschner & Hascher, 2019; Hascher, 2012) nicht geklärt werden kann, so konnte anhand der vorliegenden Daten aber gezeigt werden, dass sich die Überzeugungsmuster zur Kooperation in inklusiven Kontexten weitgehend entlang entsprechender Praxiserfahrungen aufbauen. Nur einem Teil der Studierenden gelingt zum EZ 3 die im Rahmen der Professionalisierung häufig eingeforderte kritische Reflexion von Praxisphasen vor dem Hintergrund empirisch-wissenschaftlicher Erkenntnisse. Besonders in Hinblick auf Forschungsfrage 2 der Studie kann somit festgestellt werden, dass sich die be-

reits aufgezeigten Überzeugungsmuster zur Kooperation in inklusiven Kontexten (auch) entlang der persönlichen Praxiserfahrungen von Studierenden differenzieren bzw. verändern.

Vor dem Hintergrund der Ergebnisse wird zusammenfassend deutlich, dass Praxisphasen in inklusiven Kontexten an sich keine Blaupause für den Erwerb von Erfahrungen und Überzeugungen in den Bereichen Inklusion und Kooperation darstellen können, die konfliktfrei erlebt und unreflektiert übernommen werden können. Diese Erkenntnis ist insbesondere für den Diskurs um Professionalisierung für Inklusion (Amrhein, 2015; Häcker & Walm, 2015b; Hascher & Zordo, 2015; Heinrich et al., 2013) von Bedeutung. Eine undifferenzierte Forderung nach studentischem Erfahrungslernen in inklusiven Praxisphasen kann vor dem Hintergrund der hier gewonnenen Erkenntnisse nur zurückgewiesen werden, da eine solche Praxis wohl nur in Ausnahmefällen konfliktfrei erlebt werden kann und die „Gefahr einer Tradierungsfalle“ (Greiten & Trumpp, 2017, S. 64) im Professionalisierungsprozess besteht. Stattdessen bedarf es einer intensiven Begleitung und Reflexion der Praxiserfahrungen im Rahmen der universitären Auseinandersetzung. In Hinblick auf die Bedeutung von Praxisphasen kann aus der Analyse der empirischen Daten geschlossen werden, dass eine differenzierte Reflexion der Kooperationserfahrungen aus der Praxisphase im Rahmen der universitären Nachbereitung, die aufbauend auf die zuvor gemachten Erfahrungen Angebote der Reflexion und weiteren theoretischen Einordnung ermöglichen sollte, nicht nur gewinnbringend, sondern in Teilen auch notwendig erscheint. Diese könnte die praktischen Erfahrungen beispielsweise vor dem Hintergrund der Idee von Inklusion bzw. der Implikationen, die mit bestimmten Kooperationsstypen und -niveaustufen verbunden sind, näher beleuchten. Zudem sollten in diesem theoriebezogenen Rahmen alternative Konzepte und Modelle der Kooperation vermittelt und erarbeitet werden. Dieses Vorgehen entspräche zusammenfassend der Neurahmung des Theorie-Praxis-Verhältnisses und der doppelten Professionalisierung (Leonhard, 2018a, 2018b), nach der Situationen aus Praxisphasen in der Hochschule im Modus der Wissenschaftspraxis befragt werden und hierüber der Gewinn an Deutungsmächtigkeit und Perspektivierung durch theoretische Konzepte für die (zukünftige) berufliche Praxis deutlich werde.

### 9.3 Diskussion in Hinblick auf Professionalisierung für inklusive Kontexte

Im Rahmen dieser Studie wurden Überzeugungen von Lehramtsstudierenden zur Kooperation in inklusiven Kontexten vor und nach Praxisphasen im Studium erhoben. Diese Überzeugungen werden als Teil persönlicher Berufsvorstellungen im Rahmen der Professionalisierung gewertet und deshalb für eine Diskussion um ebendiese Professionalisierung für inklusive Kontexte aufgenommen. Auch wenn die hier erhobenen Überzeugungen keine umfassende Professionalisierung nachzeichnen können, so geben sie doch einen Einblick in Professionalisierungsprozesse von Lehramtsstudierenden. Mit Hericks et al. (2019) wird davon ausgegangen, dass sich Professionalisierung im Rahmen des berufsbiografischen Ansatzes in der (sich verändernden) Wahrnehmung und Auseinandersetzung mit den Entwicklungsaufgaben des Lehrberufs auch über sprachliche Praxis und die Veränderung dieser sprachlichen Praxis (angehender) Lehrkräfte zeigt (siehe Kapitel 5.2.3). Die Überzeugungen und ein möglicher Wandel der Überzeugungen, die im Rahmen der vorliegenden Studie über Gruppendiskussionen erhoben werden konnten, stellen demnach auch einen Teilaspekt von Professionalisierung dar. Somit können hinter den Aussagen von Studierenden, die im Rahmen der erhobenen Gruppendiskussionen getroffen wurden, mögliche Professionalisierungsaspekte erkannt werden.

Darüber hinaus wurde ein Teil der Daten nicht nur in Hinblick auf Überzeugungen, sondern umfassender vor dem Hintergrund eines Professionalisierungsverständnisses für inklusive Kontexte (Amrhein, 2015; Budde & Hummrich, 2015; Häcker & Walm, 2015b; Hascher & Zordo, 2015) analysiert (siehe Kapitel 8.7). In diesem Professionalisierungsverständnis werden konkreten schulpraktischen *Erfahrungen*, explizitem *Wissen* über Inklusion (bzw. auch Kooperation) und einer Reflexion bzw. einer *reflexiven Grundhaltung* von (angehenden) Lehrkräften eine entscheidende Rolle im Rahmen der Professionalisierung für inklusive Bildung zugesprochen. Exemplarisch wurden deshalb die schulischen Erfahrungen, von denen in den Gruppendiskussionen berichtet wird, das von Teilnehmer\*innen eingebrachte (Fach-) Wissen und reflexive Aspekte der studentischen Äußerungen auf der sachbezogenen Ebene für die Erhebungszeitpunkte 2 und 3 analysiert. Mit diesem Exkurs sollte ein Einblick gegeben werden, ob und wie Praxisphasen zur Professionalisierung für inklusive Bildung unter dem Schwerpunkt der Kooperation von Akteur\*innen beitragen können.

Deutlich wird über den Exkurs zur Professionalisierung, dass sich die schulischen und unterrichtlichen Praxiserfahrungen von Studierenden in vermeintlich inklusiven schulischen Kontexten innerhalb der studienbezogenen Praxisphasen voneinander unterscheiden bzw. unterschiedlich von Studierenden wahrgenommen werden. In weiten Teilen wird von Erfahrungen berichtet, in denen sich die schulischen Handlungspraktiken an tradierten Schul- und Unterrichtsstrukturen orientieren. Denn auch wenn alle von den Studierenden im Rahmen der Praxisphasen besuchten Schulen dem eigenen Vernehmen nach Inklusion umzusetzen versuchen, wird in vielen Schilderungen der Studierenden deutlich, dass der geforderte Transitionsprozess in Richtung inklusiver Bildung innerhalb der beschriebenen schulisch-unterrichtlichen Strukturen noch nicht vollzogen wurde bzw. Rekontextualisierungsprozessen (Amrhein, 2011a) unterworfen ist. Erkennbar wird dies beispielsweise in den unzähligen Beschreibungen des Unterrichts als zielgleichem und gleichschrittigem Prozess, von dem einzelne Schüler\*innen ggf. abweichen oder einer unterrichtlichen Handlungs- und Differenzierungspraxis weitgehend entlang der Differenzkategorie eines sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs von Schüler\*innen und der damit verbundenen getrennten Verantwortungsübernahme durch unterschiedliche Akteur\*innen. Diese Antinomien bzw. Widersprüche, die sich ggf. aus einer Idee inklusiver Bildung und der konkreten Realisierung der schulisch-unterrichtlichen und kooperativen Strukturen bzw. der (tradierten) Handlungspraxis in den jeweiligen Praxisfeldern ergeben, werden von Studierenden kaum (EZ 2) bzw. nur in begrenztem Maße (EZ 3) erkannt und reflektiert.

Umgekehrt ließ sich in den Daten der vorliegenden Studie feststellen, dass Studierende eine Verwirklichung inklusiver Kontexte erkennen und positiv bewerten, wenn sie in der Praxisphase entsprechende schulisch-unterrichtliche bzw. kooperative Strukturen erleben, die der Idee von Inklusion nachkommen.

Beide Erfahrungsperspektiven von Studierenden auf die schulisch-unterrichtliche Realisierung inklusiver Zielsetzungen (Erfahrung von Rekontextualisierung, die allerdings nicht erkannt wird bzw. der Umsetzung einer Idee von Inklusion) müssen als unkritische Übernahme der jeweils erfahrenen schulisch-unterrichtlichen Strukturen durch die Studierenden gedeutet werden. Hier scheint die erlebte schulisch-unterrichtliche Praxis selbst die vermeintlich ausschlaggebende Autorität für die eigene Perspektive zu sein. Die kritische Deutung und Reflexion

der erlebten Handlungspraxis gelingt Studierenden zu beiden Erhebungszeitpunkten nach Praxisphasen (EZ 2 und EZ 3) nur in Einzelfällen. Eine kritische Reflexion von schulisch-unterrichtlichen Erfahrungen unter zusätzlichem Einbezug theoretisch-wissenschaftlichen Wissens gelingt den zugrundeliegenden Daten nach lediglich Studierenden, die sich über das forschende Lernen im Studienprojekt im Rahmen des Praxissemesters mit dem Thema Kooperation für inklusive Kontexte auseinandersetzen.

Betrachtet man die erhobenen Überzeugungsmuster von Studierenden zur Kooperation in inklusiven Kontexten unter dem Fokus der Professionalisierung, so lässt sich für alle Erhebungszeitpunkt feststellen, dass die Studierenden von der Notwendigkeit von Kooperation normativ überzeugt sind. Die Begründungen für diese Notwendigkeit differenzieren sich mehr und mehr aus. Während zum EZ 1 (vor den universitären Praxisphasen) lediglich die Anwesenheit von Schüler\*innen, die die allgemeinen Ziele der Lerngruppe nicht erreichen bzw. einen sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf aufweisen, angeführt werden, stellen im EZ 2 und EZ 3 die drei Bedingungsfaktoren Unterrichtsstörungen, Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf bzw. heterogene Schüler\*innen(gruppen) im Allgemeinen die Begründungsfiguren für Kooperation dar. Diese nachgewiesenen, sich ausdifferenzierenden Überzeugungsmuster zur Kooperation als Bearbeitung unterschiedlicher „Stör“-Variablen eines weitgehend (implizit angenommenen) zielgleichen und gleichschrittigen Unterrichts verdeutlichen zum einen, dass eine schulische Praxis die mit der Herausforderung Inklusion verbundenen Anforderungen vor dem Hintergrund tradierter Handlungsmuster und der schulstrukturellen Gegebenheiten rekontextualisiert. Damit verbunden wird zweitens deutlich, dass Studierende diese erfahrenen strukturellen Rahmen und die tradierten Handlungspraktiken der Schulen weitgehend übernehmen und nicht an theoretischen Aspekten inklusiver Bildung brechen bzw. reflektieren.

Über die Analyse von Überzeugungsmustern konnte außerdem ermittelt werden, dass positiv erlebte persönliche Kooperationserfahrungen mit Lehrkräften zum EZ 2 und EZ 3 sowohl die Überzeugung der Notwendigkeit von Kooperation für inklusive Kontexte als auch das spezifische Wissen um Rahmen- bzw. Gelingensbedingungen von Kooperation positiv beeinflussen. Der persönliche Erfahrungsraum in der Praxis stellt damit eine Grundlage für die Entwicklung und

Ausdifferenzierung sowohl von Überzeugungsmustern als auch von spezifischem Wissen zu Kooperation in inklusiven Kontexten für Studierende dar.

Die Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräften unter einer berufsbiografischen Perspektive wird als subjektive Wahrnehmung, Deutung und Bearbeitung von Handlungsanforderungen des Lehrberufs definiert, in deren Zuge sich vorhandene bzw. benötigte Kompetenzen und Orientierungen von (angehenden) Lehrkräften (weiter)entwickeln und ausdifferenzieren (Bonnet & Hericks, 2014; Hericks, 2006; Hericks et al., 2019). Dabei geht der berufsbiografische Ansatz von einer grundsätzlichen subjektiven Deutung bzw. Brechung der (objektiven) Anforderungen des Lehrer\*innenberufs durch (angehende) Lehrkräfte aus (Lindmeier & Lindmeier, 2018). Subjektive Berufsvorstellungen und Idealbilder des Lehrberufs entwickeln sich nicht erst im Studium bzw. im Berufsalltag, sondern speisen sich auch aus den persönlichen Schulerfahrungen als ehemalige Schüler\*in (Hericks et al., 2019; Herzmann & König, 2016). Gerade für den Rahmen und die Fragestellung der vorliegenden Studie spielt diese Abhängigkeit von persönlichen Schulerfahrungen als (ehemalige) Schüler\*innen eine Rolle, da die Teilnehmer\*innen allesamt (erfolgreiche) Absolvent\*innen eines selektiven, leistungsorientierten Bildungssystems sind und ihre subjektiven Berufsvorstellungen und Idealbilder vom Lehrberuf auch aus diesen persönlichen Erfahrungen speisen.

Das von Lehramtsstudierenden selbst als Schüler\*in durchlaufene deutsche Bildungssystem weist jedoch (in weiten Teilen) große Diskrepanzen in Hinblick auf den durch die UN-BRK angestoßenen Transitionsprozess in Richtung Inklusion auf (Amrhein, 2015, 2016b; Katzenbach, 2015b; Werning, 2014). Wenn sich jedoch subjektive Berufsvorstellungen aus den eigenen Erfahrungen als (ehemalige) Schüler\*innen und auch der Übernahme klassischer Unterrichtskonzepte im Rahmen von Praxiserfahrungen („Tradierungsfalle“ (Greiten & Trumpp, 2017)) speisen, stellt sich unter der Perspektive der Professionalisierung von angehenden Lehrkräften für inklusive Kontexte die Frage, wie diese mit einer (möglichen) wahrgenommenen Diskrepanz zwischen (bisherigen) persönlichen Berufsvorstellungen und Idealbildern und den Anforderungen eines inklusiven Bildungssystems umgehen. Die Daten der vorliegenden Studie geben wertvolle Hinweise in Bezug auf das Thema Kooperation in inklusiven Kontexten.

Im Rahmen der Gruppendiskussionen äußern sich Studierende explizit zur eigenen (antizipierten) Professionalisierung im Studium. So gehen Studierende zum

EZ 1 davon aus, dass sie den Umgang mit Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Rahmen des Studiums erlernen werden und sie deshalb zukünftig nicht auf Kooperation mit weiteren Akteur\*innen angewiesen sein werden oder aber, dass sie fachliches Wissen über temporär angelegte Kooperationen mit Expert\*innen erlangen und diese Kooperation dann obsolet werde. Im EZ 2 und EZ 3 dagegen dominieren Überzeugungsmuster, in denen die Expertise für Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf eher bei Sonderpädagog\*innen verbleibt. Kooperation mit diesen wird als getrennte Verantwortung entlang der Differenzkategorie eines sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs entwickelt, während die eigene Expertise im fachlich-unterrichtlichen Bereich verbleibt. Beide Perspektiven von Studierenden werden den Anforderungen einer Professionalisierung für inklusive Kontexte (Amrhein, 2015; European Agency for Development in Special Needs Education, 2012; Heinrich et al., 2013) jedoch kaum gerecht. Vielmehr wird im aufgezeigten Überzeugungsmuster zum EZ 1 ein auch in anderen Studien nachgewiesenes Autonomiestreben von Lehrkräften bereits bei Lehramtsstudierenden erkennbar, wie auch in der Studie zur kollegialen Kooperation von Rothland (2009) nachgewiesen wurde. Und auch die Überzeugungsmuster einer getrennten Verantwortungsübernahme weisen über die studentische Referenznahme an sich auf mindestens drei diskussionswürdige Aspekte hin. Erstens wird hierüber eine entsprechend erlebte schulische Kooperations- und Handlungspraxis sichtbar, die stark von ebendieser getrennten Verantwortungsübernahme der unterschiedlichen Akteur\*innen geprägt zu sein scheint, wie dies bereits in anderen Studien nachgewiesen wurde (Kreis et al., 2014; Widmer-Wolf, 2016). Zweitens lassen sich über die beschriebenen Erfahrungen Rekontextualisierungstendenzen (Amrhein, 2011a) auf der schulisch-unterrichtlichen Ebene in Richtung einer tradierten Schul- und Unterrichtspraxis ausmachen, die von den Studierenden nicht kritisch in Hinblick auf eine Idee von Inklusion hinterfragt werden. Und drittens kann hinter dem studentischen Verweis auf die notwendige Anwesenheit von Expert\*innen für Schüler\*innen, die dem zielgleichen Unterricht nicht gerecht werden, sowie dem Verweis auf getrennte Verantwortungsstrukturen der unterschiedlichen Akteur\*innen auch vermutet werden, dass die Studierenden eine mögliche persönliche Überforderungssituation, bedingt durch fehlendes Wissen und fehlende Kompetenz in Bezug auf diese Schüler\*innen, über diesen Verweis bearbeiten bzw. abwehren. Alle drei Punkte weisen auf die Notwendigkeit der

Reflexion und vertieften Auseinandersetzung für die angehenden Lehrkräfte im Rahmen der universitären Ausbildung hin (siehe Kapitel 12).

Eine Diskussion der Daten unter einer kompetenzorientierten Perspektive auf Professionalisierung nach dem Modell der adaptiven Lehrkompetenz (Fischer et al., 2014) ergänzt die bereits aufgezeigte berufsbiographische Perspektive und soll zur weiteren Klärung und Systematisierung der Ergebnisse beitragen. Die Daten machen demnach erstens deutlich, dass den Studierenden dem eigenen Bekunden nach Kompetenzen in der Kooperation in inklusiven Kontexten und der Unterrichtung heterogener Gruppen fehlen und sie sich wünschen bzw. einfordern, diese im Rahmen des Studiums bzw. in Praxisphasen zu erwerben. Während zum EZ 1 durch die Betonung eines antizipierten fachlichen und didaktischen Kompetenzerwerbs in Bezug auf Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf Kooperation (als Teil der kommunikativen Kompetenz) eher obsolet werden soll, steigt die Bedeutung der Kooperation als Teil der kommunikativen Kompetenz vor dem Hintergrund der Praxiserfahrungen (EZ 2 und EZ 3). Über die Daten konnte zweitens nachgewiesen werden, dass die Studierenden ihre Überzeugungen zur Kooperation (und auch zu Inklusion) häufig entlang der jeweiligen Praxiserfahrungen aufbauen bzw. diese Erfahrungen nur selten an empirisch-wissenschaftlichen Erkenntnissen gebrochen werden. Die beschriebene oder eingeforderte Kooperationstätigkeit der Akteur\*innen in der Schulpraxis verbleibt in vielen Aussagen von Studierenden auf dem Niveau des Austausches bzw. der getrennten Verantwortungsübernahme für einzelne Schüler\*innen(gruppen). In einem engen Zusammenhang mit dieser Perspektive auf die Kooperation steht auch der studentische Blick auf entsprechende didaktische und fachliche Kompetenzen von Lehrkräften und weiteren Akteur\*innen in inklusiven Kontexten. So wird in vielen Überzeugungsmustern zu allen Erhebungszeitpunkten deutlich, dass Lehrkräften die fachliche Kompetenz für den Unterricht bzw. einen Fachinhalt zugeschrieben wird, weiteren Akteur\*innen bzw. konkret benannten Lehrkräften für Sonderpädagogik dagegen die Expertise für Schüler\*innen, die einem zielgleichen und gleichschrittigen Unterricht nicht gerecht werden können. Dieses Überzeugungsmuster deutet auf ein (implizites) Bild im Bereich der didaktischen Kompetenz der Akteur\*innen hin: Lehrkräfte verantworten den Unterricht für eine homogene, zielgleich unterrichtete Lerngruppe, Lehrkräfte für Sonderpädagogik kümmern sich um die Schüler\*innen, die diesem nicht folgen können in (äußerer) Differenzierung. Daneben äußern Studierende aber auch Beobachtungen bzw. Erfahrungen intensiverer Formen

der Kooperation zwischen den Akteur\*innen innerhalb und außerhalb des Unterrichts. Auch diese können als weitere Überzeugungsmuster erkannt und zusammengefasst werden, die sich aus der jeweils erlebten Praxis ableiten. Verbunden damit ist eine Verschiebung der studentischen Perspektive auf die fachliche und didaktische Lehrkompetenz von Lehrkräften. So stehen unter einer didaktischen Perspektive in diesen Aussagen Formen des geöffneten Unterrichts und des Co-Teachings im Mittelpunkt. Unter einer fachlichen Perspektive werden dann der Wissenserwerb von Lehrkräften in Bezug auf sonderpädagogische Unterstützungsbedarfe, die Anerkennung der unterschiedlichen, sich ergänzenden fachlichen Perspektiven der Akteur\*innen sowie deren Vernetzung und Kompetenztransfer diskutiert.

Dagegen werden in Überzeugungen, die die erlebte Kooperation unter fachlich-wissenschaftlichen Aspekten reflektieren (siehe EZ 3), verbindlichere Niveaustufen von Kooperation unter Lehrkräften eingefordert. Diese kritisch-reflexiven Äußerungen brechen die schulischen (Kooperations-)Erfahrungen häufig an einer Idee von Inklusion als Teilhabe und Partizipation und deuten damit explizit auf den Bereich der pädagogischen Haltung als Querlage der adaptiven Lehrkompetenz, die alle anderen Kompetenzbereiche beeinflusst.

Umgekehrt lässt sich aus den Aussagen der Studierenden auch schließen, dass die Lehrkompetenzen von Lehrkräften in der Schulpraxis zum aktuellen Zeitpunkt häufig nicht den Anforderungen der Verwirklichung inklusiver Kontexte gerecht werden bzw. einem tradierten Muster von Schule und Unterricht entsprechen. Da festgestellt wurde, dass Studierende die Schul- und Unterrichtskultur der erlebten Praxis an vielen Stellen unkritisch übernehmen, muss angezweifelt werden, ob bzw. inwieweit für die Studierenden eine Kompetenzentwicklung über Praxisphasen in inklusiven Kontexten verwirklicht werden kann.

Auch wenn sich aus den Überzeugungsmustern und der (exemplarischen) Analyse der Daten in Hinblick auf Professionalisierung keine generellen Schlüsse zur Professionalisierung ableiten lassen, so geben die aufgeworfenen Zusammenhänge möglicherweise Hinweise für die weitere fachliche Einordnung und Diskussion um eine Professionalisierung für inklusive Bildung. Im fachlichen Diskurs um ebendiese Professionalisierung wird immer wieder auf die Bedeutung von praktischen Erfahrungen hingewiesen (Hascher & Zordo, 2015; Heinrich et al., 2013; HRK & KMK, 2015) und auch Studierende fordern Bei-

spiele einer Schul- und Unterrichtspraxis ein, die dieser Idee von Inklusion nachkommen möchte. Dies wird durch folgendes Coding aus EZ 3 exemplarisch verdeutlicht:

*„Also ich kann mir persönlich gar nicht vorstellen wie man in nem Team zusammenarbeitet, weil ich's noch nie gesehen hab. (...) ich fänd das cool wenn das funktioniert, aber ich kann mir das super schwer vorstellen. ich find das auch also ich find das richtig frustrierend //Ef: ja// eigentlich. dass man immer wieder nur sieht dass die Kinder rausgenommen werden, dass die eigentlich nur stören, ja der sitzt unter'm Tisch der muss raus. der stört. die anderen können nicht arbeiten. so.“ (GD\_PS\_140219\_1800, Absatz 58)*

Vor dem Hintergrund der vorliegenden Analyse kann der im Rahmen der Professionalisierung für inklusive Bildung vernehmbare Forderung nach Praktika in vermeintlich inklusiven schulischen Erfahrungsräumen nur einschränkend zugestimmt werden bzw. bedarf es einer differenzierten Betrachtung. Die in dieser Studie erhobenen Daten machen deutlich, dass diese schulischen Erfahrungsräume kaum widerspruchsfrei in Hinblick auf Inklusion und Kooperation zu erleben sind. So zeigt sich im Rahmen der vorliegenden Studie, dass nur sehr wenige Schulen bzw. einzelne Lehrkräfte in ihren schulisch-unterrichtlichen Strukturen und Handlungspraktiken einer Idee von Inklusion nachkommen, auch wenn diese Einschätzung vor dem Hintergrund der dargestellten Erkenntnisse keinen Anspruch auf Repräsentativität hat. Außerdem wird deutlich, dass es Studierenden kaum gelingt, eine kritisch-reflexive Distanz zur erlebten Handlungspraxis aufzubauen. In der Analyse der vorliegenden Daten wird deutlich, dass es Studierenden überwiegend nicht gelingt, eine aktuelle schulische Handlungspraxis der Einzelschule mit den ihr innewohnenden Rekontextualisierungstendenzen unter theoretisch-wissenschaftlichen Gesichtspunkten von Inklusion und Kooperation einzuordnen. Andererseits wurde aber durch die Analyse der erhobenen Daten auch deutlich, dass eine solche kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit den schulpraktischen Erfahrungen von Kooperation in inklusiven Kontexten unter Einbezug theoretisch-wissenschaftlichen Wissens vor allem bei Studierenden erkennbar ist, die sich im Rahmen des Studienprojekts im Praxissemester mit dem Thema beschäftigen. Das forschende Lernen und die damit verbundene theoretische Rückbindung der schulpraktischen Erfahrungen lassen die geforderte Form der Professionalisierung für inklusive Kontexte erkennen. Diese empirische Erkenntnis deutet auf die Rolle der Hochschule sowohl als Ort der gezielten Wissensvermittlung als auch Reflexion von (Praxis-)Erfahrungen. Der

Nachbereitung von Praxisphasen kommt damit eine entscheidende Bedeutung zu, die aktuell vernachlässigt wird. Hochschulische Angebote, die die schulpraktischen Erfahrungen unter der theoretischen Perspektive von Inklusion sowohl kompetenzorientiert als auch berufsbiographisch nach- und aufbereiten, scheinen den vorliegenden Daten nach dringend angezeigt. Hier bedarf es einer strukturellen Verankerung im Studienablauf.

Unstrittig auch jenseits der vorliegenden Ergebnisse ist, dass Studierende im Allgemeinen in ihrem Professionalisierungsprozess, unter einer berufsbiographischen Perspektive verstanden als Wahrnehmung, Deutung und Bearbeitung von Anforderungen des Lehrer\*innenberufs (Bonnet & Hericks, 2014), unterstützt und begleitet werden müssen (Hericks et al., 2019; Terhart, 2002, 2011; Terhart, Bennewitz & Rothland, 2014). In der Begleitung und Unterstützung von Studierenden erweist sich der schulstrukturelle und -politische Transitionsprozess des Schulsystems in Richtung Inklusion als besondere Herausforderung für die Professionalisierung. Denn auf der einen Seite sind die Studierenden zunächst (weitgehend) durch ein selektives, leistungsorientiertes Schulsystem geprägt (vgl. Kapitel 4 und 5 bzw. wurde dies auch empirisch im Rahmen der vorliegenden Studie in den Überzeugungsmustern nachgewiesen), auf der anderen Seite werden sie in Praxisphasen in weiten Teilen mit einer schulischen Handlungspraxis konfrontiert, die starken Widersprüchen und Antinomien, aber auch Rekontextualisierungstendenzen hinsichtlich der Verwirklichung inklusiver Bildung unterworfen ist. Die hier vorgenommene Analyse der Ergebnisse in Hinblick auf Professionalisierung macht deutlich, dass es Studierenden kaum gelingt, die Praxisphasen in inklusiven Kontexten fachlich einzuordnen und zu reflektieren. Es bedarf daher einer strukturell verbindlichen universitären Nachbereitung der schulpraktischen Erfahrungen vor dem Hintergrund der Umsetzung(smöglichkeiten) der UN-BRK bzw. dem Wandlungspotenzial des deutschen Schulsystems. Mit Blick auf die im Rahmen dieser Studie fokussierten Überzeugungsmuster zur Kooperation in inklusiven Kontexten scheint es außerdem dringend notwendig, die impliziten Vorstellungen der Studierenden von Unterricht als zielgleichem, gleichschrittigem Prozess aufzudecken und vor dem Hintergrund theoretischer Erkenntnisse aufzuarbeiten<sup>139</sup>. Auch sollte das in weiten Teilen der Diskussionen

---

<sup>139</sup> Hier sei darauf verwiesen, dass auch eine Zieldifferenzierung und Öffnung von Unterricht neue Widersprüche und Antinomien hervorrufen. Zu verweisen ist hier z.B. auf die Arbeiten von Breidenstein & Rademacher (2016); Hackbarth (2017); Hackbarth & Martens (2018).

erkennbare Kooperationsverständnis einer parallelen Anwesenheit und getrennten Verantwortungsübernahme der Akteur\*innen theoretisch-wissenschaftlich hinterfragt werden. Neben dieser Notwendigkeit der wissenschaftlich-theoretischen Einordnung einer Kooperation für inklusive Kontexte erscheint ein zweiter Aspekt im Rahmen der Professionalisierung notwendig. Es wurde deutlich, dass Studierende an vielen Stellen die Tendenz zeigen, Kooperation als getrennte Verantwortungsübernahme unterschiedlicher Akteur\*innen für einzelne Schüler\*innengruppen zu entwickeln und den Umgang mit Schüler\*innen, die einem zielgleichen und gleichschrittigen Unterricht nicht gerecht werden, in die Hand von Expert\*innen legen. Vor dem Hintergrund des bereits diskutierten (impliziten) tradierten Unterrichtskonzepts von Studierenden kann hinter dem Ruf nach Expert\*innen auch ein Gefühl der Überforderung mit der vermuteten Heterogenität der Lerngruppe bei den Studierenden vermutet werden, welches die Studierenden über Verantwortungsabgabe zu klären versuchen. Dieser vermutete Zusammenhang zwischen Überforderung und Verantwortungsabgabe spricht für die Notwendigkeit einer fachlichen Auseinandersetzung mit dem Thema Heterogenität und einem entsprechenden schulisch-unterrichtlichen Umgang damit in der universitären Ausbildung.

Ein grundlegendes Modell für die skizzierten Aspekte einer Professionalisierung von angehenden Lehrkräften für inklusive Kontexte kann das Konzept der adaptiven Lehrkompetenz im Umgang mit Diversität (Fischer et al., 2014) bieten. Dieses zeichnet sich durch eine systematische strukturelle Grundlage für den Professionalisierungsprozess der Studierenden aus, die im Rahmen entsprechender Seminarformate im Studium genutzt werden könnte. Die einzelnen Kompetenzbereiche können vor dem Hintergrund der Praxiserfahrungen und des theoretisch-wissenschaftlichen Wissens (in ihrer Antinomie) in entsprechenden Seminaren hinterfragt und ausgestaltet werden. Zur fachlichen Kompetenz treten neben die von den Autor\*innen aufgeführten Kompetenzen weitere Aspekte wie Wissen über schulische Heterogenitätsdimensionen (inklusive sonderpädagogische Unterstützungsbedarfe) und schulisch-unterrichtliche Marginalisierungstendenzen bzw. Diskriminierungsgefahren für einzelne Schüler\*innen(gruppen). Zur bestehenden diagnostischen Kompetenz treten beispielsweise diagnostische Verfahren, die biographische und milieugeprägte Vorerfahrungen von Schüler\*innen(gruppen) mit dem Ziel der darauf aufbauenden Förderung erheben. Didaktische Kompetenzbereiche werden um Formen geöffneter und vor allem

zieldifferenter Unterrichtsformate für heterogene Lerngruppen erweitert und besonders vor dem Hintergrund der Studienergebnisse, die im Rahmen dieser geöffneten Unterrichtsformate erhoben wurden (z.B. Breidenstein & Rademacher, 2016), betrachtet. Ein kommunikativer Kompetenzerwerb beinhaltet zwingend Formen und Niveaustufen der Kooperation unterschiedlicher Akteur\*innen vor dem Hintergrund inklusiver, barrierefreier und nichtdiskriminierender Bildung. Neben der Einzelbetrachtung der Kompetenzbereiche lässt sich über dieses Modell auch die starke Verwobenheit der Kompetenzbereiche nachzeichnen und im Rahmen der Professionalisierung nutzbar machen. So stehen beispielsweise fachliche Kompetenzen, didaktische Kompetenzen und Kooperation als Teil der kommunikativen Kompetenz in einer engen Verwobenheit im Transitionsprozess in Richtung inklusiver Bildung. Kompetenzen in allen drei Bereichen stehen im Zuge der Verwirklichung inklusiver Bildung in einer starken Abhängigkeit voneinander und bedürfen einer reflexiven, vernetzten Entwicklung im Rahmen der Lehrer\*innenbildung. Zudem spielt die pädagogische Haltung als Querlage eine entscheidende Rolle im Transitionsprozess des Schulsystems unter der Idee von Inklusion.

## 10 Methodenkritik

Forschungsmethodische Entscheidungen werden immer vor dem Hintergrund des jeweiligen Erkenntnisinteresses getroffen und begründet. Nichtsdestotrotz müssen diese Entscheidungen im Prozess immer wieder geprüft und ggf. auch revidiert werden. So zeigte sich auch für das vorliegende Forschungsvorhaben, dass sich das zunächst anvisierte forschungsmethodische Vorgehen der Erhebung und Auswertung von Gruppendiskussionen im Sinne der Dokumentarischen Methode (Bohnsack, 2014; Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2013) aufgrund methodologischer Grundbedingungen nicht verwirklichen ließ, da die Studierenden auf keinen gemeinsamen konjunktiven Erfahrungsraum (Bohnsack, 2017) zurückgreifen und damit entsprechend keine gemeinsamen Orientierungsmuster nachzuweisen wären.

Die eingesetzte Erhebungsmethode Fokusgruppe erwies sich als sinnvoll und gewinnbringend für das Erkenntnisinteresse der Arbeit. Das methodische Vorgehen der Selbstläufigkeit in Fokusgruppen ermöglicht es, Überzeugungsmuster und Begründungsrahmen fokussierter Gruppen in den Blick zu nehmen. Im vorliegenden Fall nahmen die Studierenden den thematisch einschlägigen Gesprächsimpuls auf und legten über die Diskussionen ihre Perspektiven auf Kooperation in inklusiven Kontexten dar. Einem so initiierten studentischen Diskurs im universitären Rahmen kann allerdings auch die Gefahr der sozialen Erwünschtheit im erziehungswissenschaftlichen und schulpraktischen Diskurs (Boller et al., 2018) unterstellt werden, die die Teilnehmer\*innen ggf. auch in der vorliegenden Studie aufnehmen bzw. übernehmen. Dies wurde jedoch über die Erhebungsmethode selbst kontrolliert, da sämtliche Äußerungen in Gruppenerhebungsverfahren Bestand vor der Gruppe haben müssen. Im Rahmen einer Vorstudie wurde bezüglich einer möglichen sozialen Erwünschtheit zudem erkannt, dass die Anwesenheit während der Diskussion oder die Leitung der Diskussion durch den Forschenden selbst eher sozial erwünschte Äußerungen von Studierenden provoziert. Daher wurde im Rahmen der Hauptstudie die Diskussionsleitung an eine studentische Mitarbeiterin übergeben, die über die leitungs- als auch methodenbezogenen Kompetenzen verfügte bzw. hier instruiert wurde. In den empirischen Daten zeigt sich, dass die Praxisphasen eine thematische Auseinandersetzung mit dem Thema Kooperation anstoßen, die in ihrer Differenziertheit und Gesamtperspektive nicht dem bisherigen Erfahrungshorizont

(als ehemalige Schüler\*innen) der Studierenden entspricht. Selbst wenn nicht nachgewiesen werden kann, wie und in welcher Form Studierende in der (späteren) schulischen Praxis tatsächlich kooperieren, ist davon auszugehen, dass sowohl die Erfahrungen in den schulischen Praxisphasen als auch die reflexiv-theoretische Auseinandersetzung im Rahmen des Studiums die Perspektive auf Kooperation zumindest differenzieren bzw. in Teilen auch Auswirkungen auf Überzeugungen mit sich bringen.

Ein Einstiegsimpuls ermöglicht es im Allgemeinen, den Relevanz- und Bezugsrahmen von Teilnehmer\*innen zu beachten und darüber subjektive Überzeugungen zu erheben. Der im Rahmen dieser Studie gewählte Einstiegsimpuls bot einen angemessenen Anschluss an den bisherigen Referenzrahmen der Studierenden. Es zeigte sich, dass die Studierenden den thematischen Schwerpunkt der Diskussion über diesen Impuls annahmen und immer wieder auf diesen rekurrierten. Kritisch muss jedoch angemerkt werden, dass der Impuls selbst eine starke normative Prägung aufweist, die von Teilnehmer\*innen der Diskussionen in seiner einseitigen normativen Ausrichtung nicht unbedingt erkannt werden konnte. Ob und wie diese Normativität des Einstiegsimpulses jedoch eine Auswirkung auf die Teilnehmer\*innen und damit letztlich auf die Ergebnisse hat, bleibt unklar. In zwei weiteren Gruppendiskussionen mit Studierenden nach dem Praxissemester (die nicht in den Datenpool der vorliegenden Arbeit aufgenommen wurden), wurde ein alternativer Einstiegsimpuls angeboten („Welche Erfahrungen von Inklusion und Kooperation haben Sie im Praxissemester gemacht?“). Die Transkripte zeigen vergleichbare Diskussionsinhalte und -verläufe zu den Daten dieser Studie. Der Einfluss des Einstiegsimpulses auf den Verlauf bzw. die Gefahr eines verzerrten inhaltlichen Diskurses wird vor diesem Hintergrund gering eingeschätzt.

Alternativ zur gewählten Erhebungsmethode hätten leitfadengestützte Interviews einen Einblick in Überzeugungsmuster von Studierenden zur Kooperation in inklusiven Kontexten ermöglicht. Diese hätten den Vorteil gehabt, gezielter auf die Äußerungen der einzelnen Teilnehmer\*innen einzugehen und ggf. Nachfragen zu stellen. Umgekehrt zeigt die verwendete Erhebungsmethode jedoch, dass sich viele Themen und Einschätzungen erst in der Auseinandersetzung und Diskussion innerhalb der Gruppe ergeben und somit eher einem natürlichen Gesprächsverlauf folgen. Dies wirkt sich positiv auf das Forschungsinteresse, die

Erhebung von Überzeugungsmustern, aus und stärkt die Wahl der Erhebungsmethode der Fokusgruppe.

Wie im Forschungsdesign beschrieben (Kapitel 7.2), wurde im EZ 3 eine neue Gruppe von Lehramtsstudierenden als Stichprobe herangezogen. Auch wenn diese Entscheidung im angeführten Kapitel bereits umfassend begründet wurde, sollen die damit verbundenen Schwierigkeiten und Limitierungen an dieser Stelle aufgezeigt und diskutiert werden. Durch den Wechsel der Stichprobe lässt sich zunächst mal keine direkte Entwicklung einer fokussierten Akteursgruppe nachzeichnen, es lassen sich lediglich Differenzierungen, Differenzen bzw. auch Persistenzen in den Überzeugungsmustern von Studierenden zu unterschiedlichen Zeitpunkten über einen Vergleich ausarbeiten. Zudem zeigt sich nach der Durchführung der Gruppendiskussionen im Vergleich der Teilnehmer\*innen der beiden Stichproben auch eine strukturelle Differenz im Sampling, die im Forschungsdesign zunächst nicht voraussehbar war. Demnach besteht im Teilnehmer\*innenkreis der Stichprobe 1 (EZ 1 und EZ 2) eine Überrepräsentanz an Studierenden aus dem Lehramt für das Gymnasium und die Gesamtschule (23 von insgesamt 30 Teilnehmer\*innen), während in dieser Stichprobe nur eine Teilnehmerin das Lehramt für Grundschulen studierte. Zum EZ 3 dagegen gaben fünf Teilnehmer\*innen an, das Lehramt für Gymnasien und Gesamtschulen anzustreben, während 11 Teilnehmer\*innen das Lehramt für Grundschulen als Studienziel angaben. Damit könnten unterschiedliche Überzeugungsmuster zu EZ 1/EZ 2 auf der einen Seite und EZ 3 auf der anderen Seite auch durch grundsätzlich unterschiedliche Perspektiven der Teilnehmer\*innen durch das studierte Lehramt bedingt sein und damit die Ergebnisse beeinflussen. Auch wenn die Ergebnisse der vorliegenden Studie eher den Einfluss des jeweiligen Praxisfeldes auf die Überzeugungsmuster hervorheben, sollten mögliche differenzielle Effekte durch das jeweils studierte Lehramt im Rahmen der Anschlussforschung näher in den Blick genommen werden. Hier wäre eine Kontrastierung von Überzeugungsmustern zwischen dem Lehramt für den Primarbereich und den Lehrämtern für den Sekundarbereich ein erster Ansatzpunkt, da sich der Umgang mit Heterogenität in diesen Lehrämtern gerade durch die (Leistungs-)Selektion ab der Sekundarstufe I grundsätzlich unterscheidet (vgl. z.B. Werning & Arndt, 2015).

Damit unterliegen die Daten selbst und ihre Auswertung bestimmten Limitierungen. Empirische Studien konnten Korrelationen der Überzeugungen zur Kooperation von (angehenden) Lehrkräften zum studierten Lehramt nachweisen (vgl.

Kapitel 4.4 und 4.5). Dabei schätzen Lehrkräfte bzw. Studierende des Lehramts Grundschule die Bedeutung von Kooperation generell höher ein als Studierende des Gymnasiallehramtes. Im Rahmen der vorliegenden Studie war auf der Grundlage der vorliegenden Daten keine dezidierte schulformbezogene Analyse in Hinblick auf die Überzeugungen zur Kooperation möglich, da die Codings nicht schulformbezogen ausgewertet wurden. Es zeigte sich jedoch umgekehrt in den Daten, dass Studierende aller Lehrämter von der Bedeutung und Notwendigkeit von Kooperation in inklusiven Kontexten überzeugt waren. Zudem war eine studentische Bewertung der Umsetzbarkeit von Kooperation stark vom erlebten Praxisfeld abhängig. Beispielhaft sei hier auf Aussagen von Studierenden des Lehramts für das Gymnasium und die Gesamtschule verwiesen, die ihre Praxisphase an Gesamtschulen absolviert haben und auf der Basis ihrer Erfahrungen die Notwendigkeit und Umsetzbarkeit von Kooperation in den Blick nahmen.<sup>140</sup> Für eine lehramtsbezogene Analyse in einem qualitativen Design müssten allerdings in zukünftigen Untersuchungen lehramtsbezogene Diskussionen bzw. Interviews geführt werden, die dann in einem zweiten Schritt kontrastiert werden könnten. Auch eine in Studien nachgewiesene Korrelation zwischen den Überzeugungen von Lehramtsstudierenden zur Kooperation und dem Geschlecht, wonach weibliche Studierende die Bedeutung von und Bereitschaft zur Kooperation höher einschätzten als ihre männlichen Kommilitonen (vgl. Kapitel 4.4 und 4.5) konnte über die vorliegenden Daten nicht nachgewiesen werden, da die Daten nicht geschlechtsspezifisch ausgewertet wurden. Dies erwies sich schon mit Blick auf das Sample als schwierig, da im EZ 1 und EZ 2 nur fünf von dreißig

---

<sup>140</sup> Gf: Okay sonst fang ich einfach mal an, also ich kann dem Zitat jetzt nur hundertprozentig zustimmen, dass das wirklich @nur im Team funktioniert@, ich hab ähm tatsächlich vor meinem Praktikum ähm (.) das ganze Thema Inklusion vielleicht n bisschen unterschätzt, vielleicht aus- auch aus nem anderen Blick gesehen, ähm da ich dachte okay vielleicht hat man dann ein Kind was n (.) Unterstützungsbedarf hat. ich hab's glaub ich n bisschen auf meine eigene Schulzeit bezogen und auf meine Schulform in der es (.) in der ob oder bei der vieles gut lief, und ähm dachte ja das ist ja als- simpel wenn da einmal noch einer mit drin sitzt ne Förderkraft dann passt das. in meiner Schule in der ich jetzt war, hab ich das (.) gemerkt dass eigentlich von 20 Kindern 19 Unterstützungsbedarf hatten irgendwie, ähm total nette Kinder //Af: °was für ne was für ne Schule warst du?°// auf der Primus Schule hier in Münster. total toll. ich hatte n super tolles Praktikum aber hab halt gemerkt dass n Team, sein muss. du schaffst es als Lehrkraft n- in keinster Weise alleine, allein wenn (.) die Kinder ähm (.) in im Unterricht sitzen [...] man hat die Praktikanten, die BUD-Kräfte, das ist alles unfassbar wichtig. und ich (.) steh da jetzt total hinter dass man dieses Team in solchen Kontexten auf jeden Fall braucht. (GD2\_KH1\_13\_10\_17\_1400, Z. 18-42)

Teilnehmer\*innen männlich waren, zum EZ 3 lediglich 22 weibliche Studierende teilgenommen haben. Für eine geschlechtsspezifische Analyse der Überzeugungen von (angehenden) Lehrkräften zur Kooperation wären deshalb leitfadengestützte Interviews mit einer annähernd gleichen Anzahl an weiblichen und männlichen Studierenden, die in einem weiteren Schritt kontrastiert werden könnten, ein mögliches methodisches Vorgehen.

Neben einer Kontrastierung der unterschiedlichen Regelschullehrämter könnte eine zusätzliche Befragung von Studierenden des Lehramts für Sonderpädagogik eine breitere und differenziertere Datengrundlage bzw. ggf. auch eine Kontrastierung der Daten ermöglichen und damit die Aussagekraft der Ergebnisse nochmal ergänzen. Im Rahmen dieser Studie am Standort Münster war dies jedoch nicht leistbar. Es erscheint aber ratsam, das Feld auch über diese Ergänzung bzw. auch Kontrastierung weiter zu beleuchten.

In der Qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2018) konnte eine dem Forschungsinteresse angemessene Auswertungsmethode gefunden werden. Die inhaltlich-strukturierende Form der Inhaltsanalyse erwies sich als gewinnbringende Möglichkeit, um Überzeugungsmuster von Studierenden zu untersuchen. Die Verwendung eines deduktiv-induktiven Kategoriensystems ermöglichte eine systematische Darstellung der Daten unter Beachtung inhaltlicher Besonderheiten. Das deduktive Grundgerüst, welches an die Ebenen der Kooperation angelehnt wurde, sicherte eine Systematik der Ergebnisse und damit auch Vergleichbarkeit der Daten im Längsschnitt, die induktiven Ergänzungen ermöglichten eine Beachtung der Besonderheiten in den Daten zum jeweiligen Erhebungszeitpunkt selbst. Die Anwendung des Kategoriensystems, sprich das eigentliche Codieren im Rahmen der Datenaufbereitung, unterliegt Gütekriterien z.B. durch die Prüfung der Übereinstimmung der Codierung durch mehrere Codierende. Dies kann in Form einer Intercoder-Übereinstimmung bzw. der Intercoder-Reliabilität oder in Form des konsensualen Codierens geschehen (vgl. Kuckartz, 2018). Das eher quantitativ ausgerichtete Verfahren der Intercoder-Übereinstimmung wird allerdings der Komplexität der vorliegenden qualitativen Daten nicht gerecht, da das Datenmaterial nicht vorab segmentiert wurde. Zudem machte sowohl die Datengrundlage als auch die Forschungsfrage die Codierung von Sinneinheiten und damit auch längeren Passagen notwendig. Diese Codierung von Sinneinheiten kann nicht über Intercoder-Verfahren, sondern nur über konsensuelle Verfahren abgesichert werden (vgl. Kuckartz, 2018). Das im Theorieteil beschriebene und

im Zuge der vorliegenden Studie vollzogene konsensuelle Codieren (Kapitel 7.6) erwies sich als erkenntnisreich sowohl für die Entwicklung des Kategoriensystems, als auch für den Codierprozess selber. Das konsensuelle Verfahren wurde in der dargestellten Art und Weise (siehe Kapitel 7.6) für je eine Gruppendiskussion pro Erhebungszeitpunkt im vollen Umfang mit einer zweiten forschungsmethodisch versierten Person durchgeführt. Nach der vollständigen Codierung des Materials wurden alle Codierungen der drei Kategoriensysteme (EZ 1-3) durch einen zweiten Codierer nochmals geprüft. Kritisch gesichtet und diskutiert wurden sowohl das Forschungsdesign als auch das Kategoriensystem ebenfalls im durchgängigen Austausch mit Dr. David Rott. Darüber hinaus wurden Ausschnitte der Daten in mehreren Forschungskolloquien von Prof. Dr. Christian Fischer vorgestellt und in einer Gruppe von Doktorand\*innen diskutiert.

Die aufgeführte kritische Reflexion des Studiendesigns deutet gleichzeitig auf alternative und auch neue Forschungsansätze hin, die im nächsten Kapitel diskutiert werden sollen.

## 11 Offene Fragen und Vorschläge für die weitere Forschung

Im Verlauf der Durchführung der Studie und Auswertung der Daten wurde deutlich, dass nicht alle Facetten umfassend beleuchtet und diskutiert werden konnten bzw. neue Forschungsschwerpunkte und Anschlussfragen auftraten. Vor dem Hintergrund der Ergebnisse und offenen Fragen halte ich folgende Anschlussforschungen für empfehlenswert:

Wie bereits in der Methodenkritik (Kapitel 10) angesprochen, sollten mögliche differenzielle Effekte durch das jeweils studierte Lehramt näher untersucht werden. Hier ist eine Kontrastierung von Überzeugungsmustern zwischen dem Lehramt für den Primarbereich und den Lehrämtern für den Sekundarbereich zu fokussieren. Entsprechende Daten könnten über leitfadengestützte Interviews erhoben und im Rahmen der typenbildenden qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2018) kontrastiv analysiert werden.

Auf der Grundlage der gewonnenen explorativen Erkenntnisse zu Überzeugungen von Lehramtsstudierenden zur Kooperation in inklusiven Kontexten könnte mittels eines quantitativen Fragebogens eine repräsentative Stichprobe zu diesbezüglichen studentischen Überzeugungen auf breiter Ebene erhoben werden. Hier wäre erstens eine differenzierte Auswertung nach Lehramt möglich, über die mögliche lehramtsbezogene differenzielle Effekte aufgezeigt werden könnten. Zweitens könnten im gleichen Forschungsdesign Studierende des Lehramts für Sonderpädagogik als Vergleichsgruppe herangezogen werden. In einem weiteren Schritt wäre es dann möglich, die unterschiedlichen Kohorten (die unterschiedlichen Regelschullehrämter und auch das Lehramt für Sonderpädagogik) komparativ in den Blick zu nehmen. Dies würde ein tieferes Verständnis für die Bedingungen und Strukturen der Kooperation vor dem Hintergrund der verschiedenen Lehrämter ermöglichen.

Überzeugungen speisen sich den Daten zufolge auch aus Vorerfahrungen außerhalb des Studiums. Der hier zugrundeliegenden Datenlage nach spielen sowohl offene (freiwillige Praktika) als auch institutionalisierte (vorgelagerte Ausbildung, FSJ, etc.) Schulerfahrungen jenseits der eigenen Schulzeit eine gewichtige Rolle. Eine weitere Klärung dieser Vermutung kann jedoch nur über eine systematische Analyse ebendieser Vorerfahrungen und der damit verbundenen Entwicklung von

Überzeugungen erfolgen. Hier muss u.a. auch geklärt werden, ob und inwiefern die Bedingungen der jeweiligen Erfahrungsfelder selbst zur Entwicklung aktueller Überzeugungsmuster beitragen. So kann vermutet werden, dass persönliche Kooperationserfahrungen auch in diesen außeruniversitären Zusammenhängen bereits (die Entwicklung von) Überzeugungen einzelner zur Kooperation beeinflussen.

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie lassen den Schluss zu, dass das forschende Lernen und die damit verbundene theoretische Rückbindung der schulpraktischen Erfahrungen im Rahmen der Studienprojekte im Praxissemester die Überzeugungen und damit ggf. auch die geforderte Professionalisierung für inklusive Kontexte beeinflussen. Im Rahmen der Studie wurde dabei besonders auf die Kooperation in inklusiven Kontexten geschaut. Dieses Ergebnis lässt mindestens zwei Anknüpfungspunkte in der Forschung zu. Auf der einen Seite sollte über weitere Forschungsbemühungen näher geklärt werden, wie sich die Lern- und Reflexionsprozesse von Studierenden in der Auseinandersetzung mit dem forschenden Lernen im Bereich Inklusion bzw. Kooperation in inklusiven Kontexten vollziehen. Dies könnte beispielsweise über narrative Interviews zum eigenen Forschungsprozess geschehen. Eine Auswertungsmethode wäre neben der Qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2018) möglicherweise in der Dokumentarischen Methode (Bohnsack, 2017) bzw. der Grounded Theory (Strauss & Corbin, 2010) zu finden. Daneben wäre eine weitere Forschungsperspektive in einer differenzierten Analyse der thematisch einschlägigen Studienprojekte anzudenken, auf die sich die Studierenden in dieser Studie beziehen.

Die bisherigen Ergebnisse der Studie legen zudem die Vermutung nahe, dass Studierende in der aktuellen Schulpraxis nur sehr bedingt inklusionsbezogene Erfahrungen machen, die dem theoretisch-wissenschaftlichen Anspruch von Inklusion bzw. inklusiver Bildung gerecht werden. Dieser Hinweis muss jedoch durch systematische Erhebungen weiter geklärt werden. Aktuelle Schul- und Unterrichtsstrukturen in Bezug auf den Transformationsprozess in Richtung Inklusion sollten zumindest für die Schulen erhoben werden, die aktuell in studentische Praxisphasen eingebunden sind. Nur eine solche systematische Erhebung kann die Grundlage der Nachbereitung und Reflexion im Rahmen hochschulischer Seminare bilden und gibt Hinweise auf den Stand des Transformationsprozesses in der Schulpraxis.

## 12 Fazit und Ausblick

Die vorliegende Studie verfolgte das Ziel, Überzeugungsmuster und einen möglichen Wandel der Überzeugungen von Lehramtsstudierenden der Regelschullehrämter zur Kooperation in inklusiven Kontexten vor und nach unterschiedlichen Praxisphasen explorativ zu erheben. Diesbezüglich konnten umfassende Erkenntnisse gewonnen, dargestellt und diskutiert werden. Die beiden Forschungsfragen (Kapitel 7.1) konnten beantwortet werden. Deutlich wird mit Blick auf eine Beantwortung ebendieser Fragen, dass Studierende vor schulischen Praxisphasen im Studium überwiegend keine bzw. nur sehr eingeschränkte Erfahrungen in Bezug auf ein inklusives Bildungssystem gemacht haben und auch kaum über spezifisches Wissen hierzu verfügen. Dementsprechend sind Erfahrungen und Wissen zur Kooperation in diesem Kontext auch kaum vorhanden. Ihre eigenen schulischen Erfahrungen als (ehemalige) Schüler\*innen, die sowohl ihre aktuellen Überzeugungen beeinflussen (Woolfolk-Hoy et al., 2006) als auch dem berufsbiographischen Ansatz zufolge einen Einfluss auf ihre Professionalisierung haben (vgl. z.B. Hericks und Kunze, 2002), sind überwiegend vom tradierten leistungsbezogenen und selektiven Schulsystem (z.B. Fend, 2009; Heinrich, 2015; Prengel, 2015; Werning & Lütje-Klose, 2016) geprägt. Die vorliegenden Daten konnten zeigen, dass diese (Vor-)Erfahrungen die Perspektive der Studierenden auf Schule und Unterricht in den Diskussionen beeinflussen und an vielen Stellen (implizit) deren Überzeugungen zu Kooperation bzw. auch allgemeiner zu Inklusion leiten. Sehr deutlich tritt dies beispielsweise in Bezug auf die (impliziten) Vorstellungen zum Unterricht zu Tage. So herrscht in den studentischen Überzeugungen weitgehend das (implizite) Bild eines zielgleichen und gleichschrittigen Unterrichts vor, in dem sich Kooperation darauf beschränkt, getrennte Verantwortungsbereiche für bestimmte Schüler\*innengruppen zu übernehmen. Regelschullehrkräfte übernehmen demnach die Verantwortung für den Unterricht einer weitgehend homogenen, zielgleich unterrichteten Gruppe, Lehrkräfte für Sonderpädagogik kümmern sich um Schüler\*innen, die diesem zielgleichen Unterricht nicht gerecht werden.

Es zeigt sich, dass sich Überzeugungsmuster zur Kooperation aus dem persönlichen Erfahrungskontext sowohl vor (EZ 1) als auch gerade nach Praxisphasen (EZ 2 und EZ 3) speisen. Die Überzeugungsmuster bleiben dabei weitgehend im

Rahmen der persönlich erfahrenen Praxis. In diesem Rahmen können Praxiserfahrungen aber auch Irritationen bei Studierenden auslösen. Dies geschieht einerseits, wenn über die erlebte Unterrichtspraxis alternative, geöffnete Unterrichtsstrukturen sichtbar werden, die auf individuelle Bedürfnisse heterogener Lerngruppen eingehen, oder andererseits, wenn Studierende die Praxiserfahrungen an theoretisch-wissenschaftlichem Wissen brechen. Ein solcher kritisch-reflexiver Blick unter Einbezug wissenschaftlichen Wissens auf die erlebte Kooperationspraxis kann jedoch nur in begrenztem Umfang bei Studierenden im EZ 3 nachgewiesen werden.

In der Analyse der beschriebenen studentischen Erfahrungen in den Praxisphasen (Kapitel 8.7) wird deutlich, dass der Transformationsprozess in Richtung Inklusion in den (besuchten) Schulen überwiegend noch vollzogen werden muss bzw. starken Rekontextualisierungsprozessen unterworfen zu sein scheint. Diese Erfahrungen einer in Hinblick auf Inklusion rekontextualisierten schulischen Praxis werden von Studierenden überwiegend unkritisch übernommen, eine kritische Reflexion dieser Erfahrungen unter einer theoriegeleiteten Perspektive von Inklusion zeigen nur Studierende, die sich im Praxissemester im Rahmen des Studienprojektes mit diesem Thema auseinandersetzen.

Für das Schulsystem geben die im Rahmen der vorliegenden Studie erhobenen Daten den Hinweis, dass die Transformation des deutschen Bildungssystems auch nach über einer Dekade der Ratifizierung der UN-BRK noch immer in den „Kinderschuh“ steckt und die tradierten Muster eines selektiv-leistungsorientierten Bildungssystems (vgl. z.B. Heinrich et al., 2013; Prenzel, 2015) nach wie vor wirkmächtig sind. Diese Wirkmächtigkeit gilt nicht nur für die Schulpraxis selbst, sondern zeigt sich auch als Einflussfaktor in der Professionalisierung angehender Lehrkräfte für inklusive Kontexte. Diese Erkenntnis zieht meines Erachtens weitreichende Konsequenzen auf inhaltlicher und studienstruktureller Ebene nach sich, die an dieser Stelle umrissen werden sollen.

Inhaltlich-curricular muss für das gesamte Lehramtsstudium eine stärkere Betonung eines weiten Inklusionsverständnisses (vgl. z.B. Werning, 2014), eine Thematisierung der unterschiedlichen Dimensionen von Heterogenität und möglicher Benachteiligungen bzw. Diskriminierungen einzelner Schüler\*innen(gruppen) durch die Struktur und Organisation des Systems Schule selber (Bohl, Budde & Rieger-Ladich, 2017; Sturm, 2016b; Vock & Gronostaj, 2017) in den Blick genommen werden. Besonders die in dieser Studie im breiten Umfang

nachgewiesenen (impliziten) Überzeugungen von Lehramtsstudierenden zum Unterricht (als zielgleicher und gleichschrittiger Prozess) machen deutlich, dass sowohl implizite als auch explizite Vorstellungen von Unterricht im Rahmen der universitären Professionalisierung in Bezug auf heterogene Lerngruppen reflektiert und weiterentwickelt werden müssen. Ansprüche, Ziele und auch Herausforderungen eines inklusiv orientierten Unterrichts müssen in den Bildungswissenschaften aufgezeigt und diskutiert werden. Darüber hinaus sollten diese Ziele und Herausforderungen auch in den Fachdidaktiken bzw. in einem vernetzten Zusammenwirken der Fachdidaktiken mit den Bildungswissenschaften diskutiert und weiterentwickelt werden. Im Mittelpunkt der inhaltlichen Auseinandersetzung stehen mögliche Barrieren und damit verbundene Diskriminierungsgefahren für Schüler\*innen(gruppen) im Allgemeinen, deren Abbau und didaktische Bearbeitung. In diesem Zusammenhang sei darauf verwiesen, dass eine solche kritische Reflexion erfahrener Unterrichtskulturen sowohl für zielgleiche, gleichschrittige als auch für geöffnete Unterrichtsformate anzustreben ist (vgl. Hackbarth & Martens, 2018), da in allen Formaten Barrieren und Diskriminierungsgefahren für Schüler\*innen(gruppen) nachweisbar sind (vgl. z.B. Breidenstein & Rademacher, 2016). Die angeführten inhaltlichen Schwerpunkte sollten auf struktureller Ebene sowohl in den Bildungswissenschaften als auch in den Fächern bzw. Fachdidaktiken im gesamten Studienverlauf curricular verankert und miteinander vernetzt werden.

Studienstrukturell scheint für die Praxisphasen im Studium eine stärkere Konzentration auf eine nachbereitende, wissenschaftsorientierte Reflexion der schulpraktischen Erfahrungen und damit eine Rückfrage an die Theorie im Sinne einer Wissenschaftspraxis (Leonhard, 2018a) sinnvoll und notwendig. Meines Erachtens sollte diese im Sinne Leonhards (2018a, 2018b) als doppelte Professionalisierung für angehende Lehrkräfte geschehen: in die Wissenschaftspraxis und in die Berufspraxis. Die Wissenschaftspraxis erhält hierüber eine „dienende Funktion“ (Leonhard, 2018b, S. 218), da sie begründen muss, welchen Beitrag sie zur Beschreibung und Deutung pädagogischer Praxis leisten kann. Die Arbeit am und im Widerspruch (Amrhein, 2015), bzw. die Entwicklung einer reflexiven Grundhaltung (Budde und Hummrich, 2015) in der Auseinandersetzung mit schulischen Praxiserfahrungen von Inklusion und Exklusion erscheinen damit als ein zentrales strukturelles Moment der Professionalisierung angehender Lehrkräfte für inklusive Kontexte im Sinne der angesprochenen doppelten Professionalisierung nach Leonhard (2018a, 2018b). Eine Irritation der Erfahrungen

und der damit verbundenen Überzeugungen sollte über gezielte hochschuldidaktische Formate angeregt werden. Die Daten der vorliegenden Studie weisen darauf hin, dass eine nachbereitende Diskussion und Aufbereitung der Praxiserfahrungen in Seminaren bzw. auch die Architektur des Praxissemesters mit seinem Prüfungsformat Studienprojekt eine solche reflexive Professionalisierung anstoßen kann.

Die angesprochene nachbereitende Reflexion der schulpraktischen Erfahrungen im Rahmen strukturell verankerter Seminarangebote könnte in allen universitären Praxisphasen bereits durch begleitende Reflexionsangebote während der Praxisphase selbst vorbereitet bzw. ergänzt werden. Über universitär verbindliche (Seminar-)Strukturen könnten Kooperationen zwischen Studierenden während des Praktikums (auch über digitale Tools) angelegt werden, die einen Erfahrungsaustausch der Studierenden anregen und gezielte Reflexionsanlässe bieten, vergleichbar mit den Gruppendiskussionen der vorliegenden Studie. Der Austausch der Studierenden über die unterschiedlichen Schul-, Unterrichts- und Kooperationskulturen in den jeweiligen Praktikumsschulen würde zunächst den persönlichen Erfahrungsraum bzw. die persönliche Perspektive auf eine Verwirklichung von Inklusion und Kooperation weiten, da sich die Praxisfelder an vielen Stellen unterscheiden. In einem zweiten Schritt könnte ein solcher kooperativer Austausch von Studierenden über gezielte thematische Reflexionsfragen und den Einbezug wissenschaftlichen Wissens durch Dozierende weiter angeregt und vertieft werden. Dies würde eine kritisch-reflexive Perspektive im Sinne des forschenden Lernens anbahnen und gleichzeitig dem in dieser Studie nachgewiesenen Muster von Studierenden entgegenwirken, Wissen und Überzeugungen zur Inklusion und Kooperation lediglich aus dem persönlichen Erfahrungshorizont im Praktikum abzuleiten.

Die Diskussion der Studienergebnisse in Hinblick auf Kooperation bzw. auch in Hinblick auf eine Professionalisierung (angehender) Lehrkräfte für Inklusion verweist auf eine generelle Aufgabe im geforderten Transformationsprozess Richtung Inklusion: das professionelle Selbstverständnis der Akteur\*innen in einem inklusiven Bildungssystem im Allgemeinen. Auch wenn hier vor dem Hintergrund der paradigmatischen Veränderungen im gesamten Schulsystem ein genereller Klärungsprozess auf allen Ebenen (Bildungspolitik, Bildungsadministration, Lehrer\*innenbildung, Einzelschulebene, Lehrer\*innenperspektive) not-

wendig scheint und dies den Rahmen dieser Arbeit übersteigt, kann eine Auseinandersetzung mit dem professionellen Selbstverständnis unter dem Primat von Inklusion im Rahmen des Studiums einen wichtigen Beitrag zur zukünftigen Ausgestaltung dieses inklusiven Bildungssystems leisten. Eine stärkere Vernetzung und intensive Kooperation der unterschiedlichen Lehrämter (allgemeine Lehrämter und Lehramt Sonderpädagogik) im Studium sowohl in gemeinsamen bildungswissenschaftlichen und fachbezogenen Schwerpunkten würde eine solche Auseinandersetzung unterstützen. Darüber hinaus würde auf studienstruktureller Ebene ein Verzicht auf einen Schulformbezug und eine stärkere inhaltliche Perspektive auf den Abbau von (strukturellen und unterrichtlichen) Barrieren für alle Schüler\*innen zumindest im Bachelorstudium einen grundlegenden Perspektivwandel der (zukünftigen) professionellen Akteur\*innen ermöglichen. Dies würde eine gemeinsame Grundlage aller Akteur\*innen im Lehramt ermöglichen, die dann über weitere Spezifizierungen in Bezug auf unterschiedliche Bedürfnislagen von Schüler\*innen im Masterstudium weiter differenziert werden könnte. Jedoch würde nur der im Zuge von Inklusion immer wieder geforderte Auf- und Ausbau eines umfassenden Gesamtschulsystems dieser Umstrukturierung des Lehramtsstudiums auf schulstruktureller Ebene entsprechen. Dazu bedarf es zukünftig erheblicher bildungspolitischer und -struktureller Anstrengungen und einem schulsystemischen Willen zur tatsächlichen Wandlung.



## Literaturverzeichnis

- Abegglen, H., Schwab, S. & Hessels, M. G. (2017). Interdisziplinäres Team-teaching. Eine empirische Studie über die Einstellung zur Zusammenarbeit von Lehrkräften unterschiedlicher Professionen. *Zeitschrift für Pädagogik*, (4), 437–456.
- Amrhein, B. (2011a). *Inklusion in der Sekundarstufe. Eine empirische Analyse* (Klinkhardt Forschung). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Amrhein, B. (2011b). *Inklusive LehrerInnenbildung - Chancen universitärer Praxisphasen nutzen.*, *Zeitschrift für Inklusion*. 3. Zugriff am 01.10.2020. Verfügbar unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/84/84>.
- Amrhein, B. (2015). Professionalisierung für Inklusion - Impulse für die Lehrer/-innenbildung der Sekundarstufe. In E. Kiel (Hrsg.), *Inklusion im Sekundarbereich* (Inklusion in Schule und Gesellschaft, Band 2, 1. Auflage, S. 140–164). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Amrhein, B. (Hrsg.). (2016a). *Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung. Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Amrhein, B. (2016b). Inklusion als Mehrebenenkonstellation - Anmerkungen zu Rekontextualisierungstendenzen in inklusiven Bildungsreformen. In B. Amrhein (Hrsg.), *Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung. Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte* (S. 17–38). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Amrhein, B. & Reich, K. (2014). Inklusive Fachdidaktik. In B. Amrhein & M. Dziak-Mahler (Hrsg.), *Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule* (1. Aufl., S. 31–44). Münster: Waxmann.
- Arndt, A.-K. (2016). Zwischen (Unterrichts-)Alltag und fortwährender Entwicklung. Kooperation von Lehrkräften an inklusiven Schulen. In A. Kreis, J. Wick & C. Kosorok Labhart (Hrsg.), *Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität* (Netzwerke im Bildungsbereich, Bd. 9, 1. Auflage, S. 127–141). Münster: Waxmann.
- Arndt, A.-K. & Werning, R. (2013). Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik. Ergebnisse eines

- qualitativen Forschungsprojektes. In R. Werning & A.-K. Arndt (Hrsg.), *Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln* (S. 12–40). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Arndt, A.-K. & Werning, R. (2016). Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog/innen im Kontext inklusiver Schulentwicklung. Implikationen für die Professionalisierung. In V. Moser & B. Lütje-Klose (Hrsg.), *Schulische Inklusion. (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft, 62)*, 160–174. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129–147.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, (9), 469–520.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COAKTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–53). Münster: Waxmann.
- Beck, E., Baer, M., Guldemann, T., Bischoff, S., Brühwiler, C., Müller, P. et al. (Hrsg.). (2008). *Adaptive Lehrkompetenz. Analyse und Struktur, Veränderbarkeit und Wirkung handlungssteuernden Lehrerwissens* (Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie, Bd. 63). Münster: Waxmann.
- Bertels, D., Feindt, A. & Rott, D. (2018). Team! Ein Begriff zwischen Anspruch und Effizienzverheißung. In S. Boller, M. Fabel-Lamla, A. Feindt, W. Kretschmer, S. Schnebel & B. Wischer (Hrsg.), *Kooperation* (Bd. 36, S. 96–97). Friedrich Jahresheft. Seelze: Friedrich.
- Besa, K.-S. & Büdcher, M. (2014). Empirical evidence on field experiences in teacher education: a review of the research base. Empirische Ergebnisse zur Wirksamkeit von Schulpraktika: Eine Übersicht zum Forschungsstand. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (1. Aufl., S. 129–145). Münster, New York: Waxmann.
- Biewer, G. (2016). *Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik* (3. überarb. Aufl.). Bad Heilbrunn, Bad Heilbrunn: UTB; Klinkhardt.
- Biewer, G. & Schütz, S. (2016). Inklusion. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (1. Aufl., S. 123–127). Bad Heilbrunn: UTB; Klinkhardt.

- Blömeke, S. [Siegrid], Kaiser, G. & Lehmann, R. (Hrsg.). (2010). *TEDS-M 2008 - Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Mathematiklehrkräfte für die Sekundarstufe I im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Boer, A. de, Pijl, S. J. & Minnaert, A. (2012). Students' Attitudes towards Peers with Disabilities: A Review of the Literature. *International Journal of Disability, Development and Education*, 59(4), 379–392.
- Bohl, T., Budde, J. & Rieger-Ladich, M. (Hrsg.). (2017). *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen* (utb Schulpädagogik, Bd. 4755): Klinkhardt.
- Böhm, E. T., Felbermayr, K. & Biewer, G. (2018). Zentrale Forschungsbefunde zur Inklusion in der Schule. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (utb. Erziehungswissenschaft, Sonderpädagogik, Bd. 4959, S. 143–158). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Böhme, J., Cramer, C. & Bressler, C. (Hrsg.). (2018). *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!? Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (UTB, 9., überarbeitete und erweiterte Auflage). Opladen, Toronto: Budrich.
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie* (UTB, Bd. 8708). Opladen, Toronto: UTB; Verlag Barbara Budrich.
- Boller, S., Fabel-Lamla, M., Feindt, A., Kretschmer, W., Schnebel, S. & Wischer, B. (Hrsg.). (2018). *Kooperation* (Bd. 36). Friedrich Jahresheft. Seelze: Friedrich.
- Bonnet, A. & Hericks, U. (2013). Professionalisierung bildend denken - Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Professionstheorie. In K. Müller-Roselius & U. Hericks (Hrsg.), *Bildung - empirischer Zugang und theoretischer Widerstreit* (Studien zur Bildungsgangforschung, Band 34, S. 35–54). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Bonnet, A. & Hericks, U. (2014). "...kam grad am Anfang an die Grenzen". Potenziale und Probleme von Kooperativem Lernen für die Professionalisierung von Englischlehrer/innen. *ZISU - Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, (3), 86–100.
- Bonsen, M. & Rolff, H.-G. (2006). Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 167–184.

- Booth, T. & Ainscow, M. (Hrsg.). (2017). *Index für Inklusion. Ein Leitfaden für Schulentwicklung*. (1. Auflage). Weinheim: Beltz.
- Bosse, S., Henke, T., Jäntschi, C., Lambrecht, J., Vock, M. & Spörer, N. (2016). Die Entwicklung der Einstellung zum inklusiven Lernen und der Selbstwirksamkeit von Grundschullehrkräften. *Empirische Sonderpädagogik*, (1), 103–116.
- Bourdieu, P. (2015). *Zur Soziologie der symbolischen Formen* (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 107, 11. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bräu, K. (2018). Inklusion und Leistung. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (utb. Erziehungswissenschaft, Sonderpädagogik, Bd. 4959, S. 207–222). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Breidenstein, G. & Rademacher, S. (2016). *Individualisierung und Kontrolle. Empirische Studien zum geöffneten Unterricht in der Grundschule* (Studien zur Schul- und Bildungsforschung, Band 60). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-13805-9>.
- Breuer, A. & Reh, S. (2010). Zwei ungleiche Professionen? *Soziale Passagen*, 2(1), 29–46.
- Budde, J. & Hummrich, M. (2015). Inklusion aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. *Erziehungswissenschaft*, 26(51), 33–41.
- Butler, J. (1998). *Haß spricht. Zur Politik des Performativen*. Berlin: Berlin-Verlag.
- Cramer, C. (2012). *Entwicklung von Professionalität in der Lehrerbildung. Empirische Befunde zu Eingangsbedingungen, Prozessmerkmalen und Ausbildungserfahrungen Lehramtsstudierender* (Klinkhardt Forschung). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Cramer, C. (2014). Theorie und Praxis in der Lehrerbildung. Bestimmung des Verhältnisses durch Synthese von theoretischen Zugängen, empirischen Befunden und Realisierungsformen. *Die Deutsche Schule*, 106(4), 344–357.
- Cramer, C. & Harant, M. (2014). Inklusion – Interdisziplinäre Kritik und Perspektiven von Begriff und Gegenstand. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(4), 639–659.
- Dannenbeck, C. & Dorrance, C. (2016). Über die Bedeutung des Menschenrechtsbezugs für ein Inklusionsverständnis mit kritischem Anspruch. In U. Böing & A. Köpfer (Hrsg.), *Be-Hinderung der Teilhabe. Soziale, politische und institutionelle Herausforderungen inklusiver Bildungsräume* (S. 15–25). Bad Heilbrunn: Klinkhardt, Julius.

- Dexel, T. (2017). *Integrationshelfer\*innen im inklusiven Unterricht der Grundschule. Eine qualitativ-rekonstruktive Analyse*. Polyptoton. Münsteraner Sammlung Akademischer Schriften. Münster: Lit Verlag.
- Dlugosch, A. (2014). "...weil es eben jeden treffen kann". Einstellungen und Kompetenzen von Junglehrerinnen und Junglehrern für die Umsetzung inklusiver Bildung - ein Vergleich von zehn Fallstudien aus Oberösterreich und Vorarlberg. *Erziehung und Unterricht*, 164(3-4), 236–245.
- Dreier, L., Leuthold-Wergin & Lüdemann, J. (2018). Qualitativer Längsschnitt in der Bildungsforschung. Fallinterne und fallübergreifende Synthetisierung als Forschungsperspektive. In M. S. Maier, C. I. Keßler, U. Deppe, A. Leuthold-Wergin & S. Sandring (Hrsg.), *Qualitative Bildungsforschung. Methodische und methodologische Herausforderungen in der Forschungspraxis* (Studien zur Schul- und Bildungsforschung, Band 68, S. 153–168). Wiesbaden: Springer VS.
- Dresing, T. & Pehl, T. (Hrsg.). (2017). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (7. Auflage). Marburg: Eigenverlag.
- Eberwein, H. & Knauer, S. (Hrsg.). (2009). *Handbuch Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Eder, F., Dämon, K. & Hörl, G. (2011). Das „Autonomie-Paritäts-Muster“: Vorberuflich erlerntes Stereotyp, Bewältigungsstrategie oder Ergebnis der beruflichen Sozialisation? *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 1(3), 199–217.
- Elliott, J., Holland, J. & Thomson, R. (2008). Longitudinal and panel studies. In P. Alasuutari, L. Bickman & J. Brannen (Eds.), *The SAGE Handbook of Social Research Methods* (pp. 228–248). London: SAGE Publications.
- European Agency for Development in Special Needs Education. (2012). *Inklusionsorientierte Lehrerbildung. Ein Profil für inklusive Lehrerinnen und Lehrer* (European Agency for Development in Special Needs Education, Hrsg.). Odense und Brüssel. Zugriff am 01.03.2019. Verfügbar unter: [www.european-agency.org](http://www.european-agency.org).
- Fend, H. (2009). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Feuser, G. (1989). Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. *Behindertenpädagogik*, 28(1), 4–48. Zugriff am 20.09.2019. Verfügbar unter: <http://bidok.uibk.ac.at/library/feuser-didaktik.html>.

- Feuser, G. (1995). *Behinderte Kinder und Jugendliche. Zwischen Integration und Aussonderung*. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft.
- Feuser, G. (2010). Integration und Inklusion als Möglichkeitsräume. In A. D. Stein, I. Niediek & S. Krach (Hrsg.), *Integration und Inklusion auf dem Weg ins Gemeinwesen* (S. 17–31). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Feyerer, E., Dlugosch, A., Prammer-Semmler, E., Reibnegger, H., Niedermair, C. & Hecht, P. (2014). *Einstellungen und Kompetenzen von LehramtsstudentInnen und LehrerInnen für die Umsetzung inklusiver Bildung. Forschungsprojekt BMUKK-20.040/0011-I/7/2011 Endbericht, April 2014*. Zugriff am 01.10.2020. Verfügbar unter: [https://ph-ooe.at/fileadmin/Daten\\_PHOOE/Inklusive\\_Paedagogik\\_neu/Sammelmappe1.pdf](https://ph-ooe.at/fileadmin/Daten_PHOOE/Inklusive_Paedagogik_neu/Sammelmappe1.pdf).
- Fischer, C., Kopmann, H., Rott, D., Veber, M. & Zeinz, H. (2014). Adaptive Lehrkompetenz und pädagogische Haltung. In K. Zierer (Hrsg.), *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik 2014. Thementeil: Allgemeine Didaktik für eine inklusive Schule* (1. Aufl., S. 16–34). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Fives, H. & Buehl, M. M. (2012). Spring cleaning for the “messy” construct of teachers’ beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? In K. R. Harris (Hrsg.), *APA educational psychology handbook, Vol. 3, Application to learning and teaching* (APA handbooks in psychology, 1st ed., S. 471–499). Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Flick, U. (2017). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (Rororo Rowohlt's Enzyklopädie, Bd. 55694, Originalausgabe, 8. Auflage). Reinbek bei Hamburg: rowohlt's enzyklopädie im Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Frey, A. (2014). Kompetenzmodelle und Standards in Lehrerbildung und Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 712–744). Münster: Waxmann.
- Frey, A. & Balzer, L. (2003). Soziale und methodische Kompetenzen - der Beurteilungsbogen smk. Ein Messverfahren für die Diagnose von sozialen und methodischen Kompetenzen. *Empirische Pädagogik*, 17(2), 148–175.
- Gasterstädt, J. & Urban, M. [Michael]. (2016). Einstellung zu Inklusion? Implikationen aus Sicht qualitativer Forschung im Kontext der Entwicklung inklusiver Schulen. *Empirische Sonderpädagogik*, (1), 54–66.
- Gebhardt, Markus, Schwab, Susanne, Reicher, Hannelore et al. (2011). Einstellungen von LehrerInnen zur schulischen Integration von Kindern mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf in Österreich. *Empirische Sonderpädagogik*, (3), 275–290.

- Gräsel, C., Fußangel, K. & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen - eine Aufgabe für Sisyphos? Paralleltitel: Prompting teachers to cooperate - a Sisyphean task? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 205–219.
- Greiten, S. (2017). Konzeptveränderungen zur Unterrichtsplanung durch inklusiven Unterricht in der Sekundarstufe I. In S. Wernke & K. Zierer (Hrsg.), *Die Unterrichtsplanung: Ein in Vergessenheit geratener Kompetenzbereich?! Status Quo und Perspektiven aus Sicht der empirischen Forschung* (S. 224–235). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Greiten, S. & Trumpa, S. (2017). Co-Peer-Learning in Praxisphasen. ein Ausweg aus der "Tradierungsfalle" didaktischer Konzeptionen zur Unterrichtsplanung. In A. Kreis & S. Schnebel (eds.), *Peer Coaching in der praxissituierten Ausbildung von Lehrpersonen* (Lehrerbildung auf dem Prüfstand, 2017, Sonderheft, S. 63–79). Landau/Pfalz: Verlag Empirische Pädagogik.
- Grosche, M. (2015). Was ist Inklusion? Ein Diskussions- und Positionsartikel zur Definition von Inklusion aus Sicht der empirischen Bildungsforschung. In P. Kuhl, P. Stanat, B. Lütje-Klose, C. Gresch, H. A. Pant & M. Prenzel (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (S. 18–39). Wiesbaden: Springer VS.
- Gröschner, A. (2015). Praxisphasen im Lehramtsstudium: Ausgewählte Befunde zu Wirksamkeit und Gelingensbedingungen. In S. Barsch, M. Dziak-Mahler, M. Hoffmann & P. Ortmanns (Hrsg.), *Das Kölner Modell kritisch beleuchtet - Werkstattberichte. Fokus Praxissemester* (S. 41–49). Köln: Eigenverlag.
- Gröschner, A. & Hascher, T. (2019). Praxisphasen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In M. Haring, C. Rohlf's & M. Gläser-Zikuda (eds.), *Handbuch Schulpädagogik* (utb Schulpädagogik, Bd. 8698, S. 652–664). Münster: Waxmann.
- Hackbarth, A. (2017). *Inklusionen und Exklusionen in Schülerinteraktionen. Empirische Rekonstruktionen in jahrgangsübergreifenden Lerngruppen an einer Förderschule und an einer inklusiven Grundschule* (Perspektiven sonderpädagogischer Forschung). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Hackbarth, A. & Martens, M. (2018). Inklusiver (Fach-)Unterricht: Befunde - Konzeptionen - Herausforderungen. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (utb. Erziehungswissenschaft, Sonderpädagogik, Bd. 4959, S. 191–206). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Häcker, T. & Walm, M. (Hrsg.). (2015a). *Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

- Häcker, T. & Walm, M. (2015b). Inklusion als Herausforderung an eine reflexive Erziehungswissenschaft. Anmerkungen zur Professionalisierung von Lehrpersonen in inklusiven Zeiten. *Erziehungswissenschaft*, 26(51), 81–89.
- Haddock, G. & Maio, G. R. (2014). Einstellungen. In K. Jonas, W. Stroebe & M. Hewstone (Hrsg.), *Sozialpsychologie* (S. 198–229). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Hartke, B. (Hrsg.). (2017). *Handlungsmöglichkeiten Schulische Inklusion. Das Rügener Modell kompakt* (1. Auflage). Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Hascher, T. (2012). Lernfeld Praktikum – Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrer/innenbildung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2(2), 109–129.
- Hascher, T. & Kittinger, C. (2014). Learning processes in student teaching: Analyses from a study using learning diaries. Lernprozesse im Schulpraktikum - Analysen aus einer Lerntagebuchstudie. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (1. Aufl., S. 221–236). Münster, New York: Waxmann.
- Hascher, T. & Zordo, L. de (2015). Praktika und Inklusion. In T. Häcker & M. Walm (Hrsg.), *Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung* (S. 165–184). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Hecht, P., Niedermair, C. & Feyerer, E. (2016). Einstellungen und inklusionsbezogene Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehramtsstudierenden und Lehrpersonen im Berufseinstieg. Messverfahren und Befunde aus einem Mixed-Methods-Design. *Erziehung und Unterricht*, (1), 86–102.
- Heimlich, U. (2016). Vom inklusiven Unterricht zur inklusiven Schule - Neue Anforderungen an schulische Bildung. In W. Schönig & J. A. Fuchs (Hrsg.), *Inklusion: Gefordert! Gefördert? Schultheoretische, raumtheoretische und didaktische Zugänge* (S. 47–58). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Heinrich, M. (2015). Inklusion oder Allokationsgerechtigkeit? Zur Entgrenzung von Gerechtigkeit im Bildungssystem im Zeitalter der semantischen Verkürzung von Bildungsgerechtigkeit auf Leistungsgerechtigkeit. In V. Maniti, B. Hermstein, N. Berkemeyer & W. Bos (Hrsg.), *Zur Gerechtigkeit von Schule. Theorien, Konzepte, Analysen* (1. Aufl., S. 235–255). Münster: Waxmann.
- Heinrich, M., Arndt, A.-K. & Werning, R. (2014). Von „Fördertanten“ und „Gymnasialempfehlungskindern“. Professionelle Identitätsbehauptung von Sonderpädagog/innen in der inklusiven Schule. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung (ZISU)*, 3, 48–71.

- Heinrich, M., Urban, M. & Werning, R. (2013). Grundlagen, Handlungsstrategien und Forschungsperspektiven für die Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Schulen. In H. Döbert (Hrsg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen* (S. 69–133). Münster: Waxmann.
- Hellmich, F. & Görel, G. (2014). Erklärungsfaktoren für Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern zum inklusiven Unterricht in der Grundschule. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 4(3), 227–240.
- Hellrung, M. (2011). *Lehrerhandeln im individualisierten Unterricht. Entwicklungsaufgaben und ihre Bewältigung* (Studien zur Bildungsgangforschung, Band 30). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Helmke, A. (2006). Unterrichtsqualität. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (3. Aufl., S. 812–820). Weinheim: Beltz.
- Helmke, A. (2017). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (7. Auflage). Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- Helsper, W. (2014). Lehrerprofessionalität - der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 216–240). Münster: Waxmann.
- Helsper, W. (2016). Lehrerprofessionalität - der strukturtheoretische Ansatz. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (utb Schulpädagogik, Bd. 8680, S. 103–126). Münster: Waxmann; UTB.
- Hericks, U. (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern* (Studien zur Bildungsgangforschung, Bd. 8, 1. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hericks, U., Keller-Schneider, M. & Bonnet, A. (2019). Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern in berufsbiographischer Perspektive. In M. Haring, C. Rohlf & M. Gläser-Zikuda (eds.), *Handbuch Schulpädagogik* (utb Schulpädagogik, Bd. 8698, S. 597–607). Münster: Waxmann.
- Hericks, U. & Kunze, I. (2002). Entwicklungsaufgaben von Lehramtsstudierenden, Referendaren und Berufseinsteigern. Ein Beitrag zur Professionalisierungsforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5(3), 401–416.
- Hertel, G. & Hüffmeier, J. (2019). Teamarbeit: Wirkmechanismen und Rahmenbedingungen. In H. Schuler & K. Moser (Hrsg.), *Lehrbuch Organisationspsychologie* (S. 187–223). Hogrefe.

- Herzmann, P. & König, J. (2016). *Lehrerberuf und Lehrerbildung* (Studententexte Bildungswissenschaft, Bd. 4337). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Hinz, A. (2002). Von der Integration zur Inklusion - terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, (9), 354–361.
- Hinz, A. (2013). Inklusion - von der Unkenntnis zur Unkenntlichkeit!? Kritische Anmerkungen zu einem Jahrzehnt Diskurs über schulische Inklusion in Deutschland. *Zeitschrift für Inklusion*, (1), o.S. Zugriff am 20.09.2019. Verfügbar unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/26>.
- Hinz, A. (2015). Inklusion als Vision und Brückenschlag im Alltag. Über Anliegen, Umformungen und Notwendigkeiten schulischer Inklusion. In T. Häcker & M. Walm (Hrsg.), *Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung* (S. 68–84). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Hollenweger, J. (2016). Tätigkeiten synchronisieren statt Aufgaben teilen. Grundlagen und Modelle einer situativen Analyse inklusiver Praktiken. In A. Kreis, J. Wick & C. Kosorok Labhart (Hrsg.), *Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität* (Netzwerke im Bildungsbereich, Bd. 9, 1. Auflage, S. 33–51). Münster: Waxmann.
- HRK & KMK (Hochschulrektorenkonferenz & Kultusministerkonferenz, Hrsg.) (2015). *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz*. Beschluss der Kultusministerkonferenz 12.03.2015/ Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz 18.03.2015. Zugriff am 22.08.2019. Verfügbar unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2015/2015\\_03\\_12-Schule-der-Vielfalt.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf).
- Kagan, D. (1992). Implications of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, (27), 65–90.
- Kappler, C. K., Chiapparini, E. & Schuler Braunschweig, P. (2016). Die gute neue Tagesschule in der Schweiz. Der Erziehungs- und Bildungsauftrag aus der Sicht der Professionen. *Schulpädagogik heute*, 7(13), 216–232.
- Katzenbach, D. (2015a). De-Kategorisierung inklusive? Über Risiken und Nebenwirkungen des Verzichts auf Etikettierungen. In C. Huf & I. Schnell (Hrsg.), *Inklusive Bildung in Kita und Grundschule* (S. 33–55). Kohlhammer Verlag.
- Katzenbach, D. (2015b). Zu den Theoriefundamenten der Inklusion. Eine Einladung zum Diskurs aus der Perspektive der kritischen Theorie. In I. Schnell

- (Hrsg.), *Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis* (S. 19–32). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Keller-Schneider, M. (2010). *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Beanspruchung durch berufliche Herausforderungen im Zusammenhang mit Kontext- und Persönlichkeitsmerkmalen* (Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie, Bd. 78). Münster: Waxmann.
- KMK (2014). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 in der Fassung vom 16.05.2019*. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Zugriff am 01.10.2020. Verfügbar unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf).
- Kocaj, A., Kuhl, P., Kroth, A. J., Pant, H. A. & Stanat, P. (2014). Wo lernen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf besser? Ein Vergleich schulischer Kompetenzen zwischen Regel- und Förderschulen in der Primarstufe. *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 66(2), 165–191.
- Kocaj, A., Kuhl, P., Rjosk, C., Jansen, M., Pant, H. A. & Stanat, P. (2015). Der Zusammenhang zwischen Beschulungsart, Klassenkomposition und schulischen Kompetenzen von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. In P. Kuhl, P. Stanat, B. Lütje-Klose, C. Gresch, H. A. Pant & M. Prenzel (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (S. 335–369). Wiesbaden: Springer VS.
- Koller, H.-C. (2012). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* (Pädagogik). Stuttgart: Kohlhammer.
- König, J. (2016). Lehrerexpertise und Lehrerkompetenz. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (utb Schulpädagogik, Bd. 8680, S. 127–148). Münster: Waxmann; UTB.
- Köpfer, A. (2008). *Die entwicklungslogische Didaktik (Feuser) - Entstehung / Modifikation / Perspektiven. Schriftliche Hausarbeit im Rahmen der Ersten Staatsprüfung für das Lehramt für Sonderpädagogik*. Zugriff am 20.09.2019. Verfügbar unter: [https://www.hf.uni-koeln.de/data/gbd/File/inkoetext/EntwicklungslogischeDidaktik\\_ExamensarbeitKoepfer.pdf](https://www.hf.uni-koeln.de/data/gbd/File/inkoetext/EntwicklungslogischeDidaktik_ExamensarbeitKoepfer.pdf).
- Košinár, J. (2014). *Professionalisierungsverläufe in der Lehrerausbildung. Anforderungsbearbeitung und Kompetenzentwicklung im Referendariat* (Studien zur Bildungsgangforschung, Band 38). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.

- Košinár, J., Leineweber, S. & Schmid, E. (Hrsg.). (2016). *Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien* (Schulpraktische Studien und Professionalisierung, Band 1). Münster: Waxmann.
- Krappmann, L. (2016). Soziale Ungleichheit, Kinderrechte und Schule. In L. Krappmann & C. Petry (Hrsg.), *Worauf Kinder und Jugendliche ein Recht haben. Kinderrechte, Demokratie und Schule: Ein Manifest* (Reihe Kinderrechte und Bildung, Band 2, S. 70–82). Schwalbach/Ts.: debus Pädagogik.
- Krauskopf, K. & Knigge, M. (2017). Überzeugungen zu multiprofessioneller Kooperation in der Schule bei angehenden Lehrkräften. Eine Facette (inklusions-)pädagogischer Kompetenz. In N. McElvany, W. Bos, H. G. Holtappels, J. Hasselhorn & A. Ohle-Peters (Hrsg.), *Bedingungen gelingender Lern- und Bildungsprozesse. Aktuelle Befunde und Perspektiven für die Empirische Bildungsforschung* (Dortmunder Symposium der Empirischen Bildungsforschung, Band 2, 1. Aufl., S. 87–106). Münster: Waxmann.
- Kreis, A., Wick, J. & Kosorok Labhart, C. (2014). Wahrgenommene Zuständigkeiten von pädagogischem Personal in integrativen Schulen des Kantons Thurgau [Who is in charge? Perceptions of regular and special education teachers about their responsibilities in inclusive schools]. *Empirische Sonderpädagogik*, 6(4), 333–349. Zugriff am 01.10.2020. Verfügbar unter: <http://www.pedocs.de/volltexte/2014/10022/>.
- Kreis, A., Wick, J. & Kosorok Labhart, C. (Hrsg.). (2016). *Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität* (Netzwerke im Bildungsbereich, Bd. 9, 1. Auflage). Münster: Waxmann.
- Krull, J., Urton, K., Wilbert, J. & Hennemann, T. (2018). Der Kreis Mettmann auf dem Weg zum inklusiven Schulsystem - zentrale Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, (1), 17–41.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (Grundlagentexte Methoden, 4. Auflage). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Kühn, T. & Koschel, K.-V. (2011). *Gruppendiskussionen. Ein Praxis-Handbuch* (1. Aufl.). Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W. & Neubrand, M. (Hrsg.). (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann.

- Kunter, M. & Pohlmann, B. (2015). Lehrer. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (Springer-Lehrbuch, 2. Aufl. 2015. vollst. überarb. u. aktualisierte, S. 261–281). Berlin, Heidelberg: Springer Verlag.
- Lamnek, S. (2010). *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Laubstein, C., Holz, G. & Seddig, N. (2016). *Armutfolgen für Kinder und Jugendliche. Erkenntnisse aus empirischen Studien in Deutschland*. Bertelsmann Stiftung. Zugriff am 11.11.2020. Verfügbar unter: <https://www.bertelsmannstiftung.de/de/publikationen/publikation/did/armutsfolgen-fuer-kinder-und-jugendliche>.
- Leonhard, T. (2018a). Das Ende von Theorie und Praxis? Versuch einer alternativen Rahmung für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Friedrich, G. Mayer-Frühwirth, R. Potzmann, W. Greller & R. Petz (Hrsg.), *Forschungsperspektiven 10* (Bd. 10, S. 11–26). Münster und Wien: Lit Verlag.
- Leonhard, T. (2018b). Zwischen Baum und Borke? Zur Eigenlogik schul- bzw. berufspraktischer Studien. In J. Böhme, C. Cramer & C. Bressler (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!? Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven* (S. 211–222). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lewin, K. (1953). Studies in group decision. In D. Cartwright & A. F. Zander (Hrsg.), *Group dynamics: Research and Theory* (S. 287–301). Evanston: Row, Peterson and Company.
- Lindmeier, C. & Lindmeier, B. (2018). Professionalisierung von Lehrpersonen. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (utb. Erziehungswissenschaft, Sonderpädagogik, Bd. 4959, S. 267–281). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Lortie, D. C. (1972). Team Teaching - Versuch der Beschreibung einer zukünftigen Schule. In H. W. Dechert (Hrsg.), *Team Teaching in der Schule München: Piper*. (S. 37–72). München: Piper.
- Lübeck, A. & Heinrich, M. (2016). *Schulbegleitung im Professionalisierungsdilemma. Rekonstruktionen zur inklusiven Beschulung* (Pädagogik im Widerspruch, Band 14). Münster: MV-Wissenschaft.
- Lütje-Klose, B. & Urban, M. [Melanie]. (2014). Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil 1: Grundlagen und Modelle inklusiver Kooperation. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 83.(2), 112–123.

- Maier, M. S., Keßler, C. I., Deppe, U., Leuthold-Wergin, A. & Sandring, S. (Hrsg.). (2018). *Qualitative Bildungsforschung. Methodische und methodologische Herausforderungen in der Forschungspraxis* (Studien zur Schul- und Bildungsforschung, Band 68). Wiesbaden: Springer VS.
- Mangold, W. (1974). Gruppendiskussionen. In R. König (Hrsg.), *Handbuch der empirischen Sozialforschung* (S. 228–259). Stuttgart: Enke.
- Massenkeil, J. & Rothland, M. (2016). Kollegiale Kooperation im Lehrerberuf. Überblick und Systematisierung aktueller Forschung. *Schulpädagogik heute*, 7(13).
- Mayerl, J. (2009). *Kognitive Grundlagen sozialen Verhaltens. Framing, Einstellungen und Rationalität* (1. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.
- Meister, U. & Schnell, I. (2013). Gemeinsam und individuell - Anforderungen an eine inklusive Didaktik. In V. Moser & H. Deppe-Wolfinger (Hrsg.), *Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung* (2. Aufl., S. 186–194). Stuttgart: Kohlhammer.
- Meseth, W. & Proske, M. (2018). Das Wissen der Lehrerbildung zwischen Wissenschafts- und Praxisorientierung. In J. Böhme, C. Cramer & C. Bressler (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!? Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven* (Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung, S. 19–43). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Misoch, S. (2015). *Qualitative Interviews*. Berlin, München, Boston: de Gruyter Oldenbourg.
- Möller, J. (2013). Effekte inklusiver Beschulung aus empirischer Sicht. In J. Baumert, V. Masuhr, J. Möller, T. Riecke-Baulecke, H.-E. Tenorth & R. Werning (Hrsg.), *Inklusion. Forschungsergebnisse und Perspektiven* (Schulmanagement-Handbuch, Bd. 32.2013,146, S. 15–37). München: Oldenbourg.
- Moser, V., Kuhl, J., Redlich, H. & Schäfer, L. (2014). Beliefs von Studierenden sonder- und grundschulpädagogischer Studiengänge. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(4), 661–678.
- Müller, C., Felbrich, A. & Blömeke, S. [Sigrid] (2008). Schul- und professionstheoretische Überzeugungen. In S. Blömeke (ed.), *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare ; erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung* (S. 277–302). Münster: Waxmann.

- Musenberg, O. & Riegert, J. (Hrsg.). (2016). *Didaktik und Differenz*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Neumann, P., Lütje-Klose, B., Wild, E. & Gorges, J. (2017). Die Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements (BiLieF). In P.-C. Link & R. Stein (Hrsg.), *Schulische Inklusion und Übergänge* (Pädagogik, Band 15, S. 39–48). Berlin: Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur.
- Niedermaier, C. (2014). "Ich habe mir das vorher nie vorstellen können..." - Gruppendiskussionen zur Wirksamkeit der LehrerInnen-Ausbildung. *Erziehung und Unterricht*, 164(3-4), 253–261.
- Norwich, B. (2009). Dilemmas of difference and the identification of special educational needs/disability. International perspectives. *British Educational Research Journal*, 35(3), 447–467.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70–182). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Olk, T., Speck, K. & Stimpel, T. (2011). Professionelle Kooperation unterschiedlicher Berufskulturen an Ganztagschulen – Zentrale Befunde eines qualitativen Forschungsprojektes. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(S3), 63–80.
- Operetti, R., Walker, Z. & Zhang, Y. (2013). Inclusive education. From targeting groups and schools to achieving Quality Education as the Core of EFA. In L. Florian (Hrsg.), *SAGE Handbook of Special Education (2nd Edition)* (S. 149–169). SAGE Publications.
- Oser, F. & Blömeke, S. [Sigrid]. (2012). Überzeugungen von Lehrpersonen. Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58(4), 415–421. Zugriff am 01.10.2020. Verfügbar unter: urn:nbn:de:0111-pedocs-104056.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307.
- Pancsofar, N. & Petroff, J. G. (2013). Professional Development Experiences in Co-Teaching. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 36(2), 83–96.
- Patry, J.-L. (2014). Theoretische Grundlagen des Theorie-Praxis-Problems in der Lehrerbildung. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.),

- Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (1. Aufl., S. 29–44). Münster, New York: Waxmann.
- Pollock, F. (1955). *Gruppenexperiment. ein Studienbericht*. Frankfurt am Main: Europäische Verlags-Anstalt.
- Pool Maag, S. & Moser Opitz, E. (2014). Inklusiver Unterricht - grundsätzliche Fragen und Ergebnisse einer explorativen Studie. *Empirische Sonderpädagogik*, 6(2), 133–149.
- Porsch, R. (Hrsg.). (2016). *Einführung in die Allgemeine Didaktik. Ein Lehr- und Arbeitsbuch für Lehramtsstudierende* (utb-studi-e-book, Bd. 4565). Münster: Waxmann.
- Prenzel, A. (2001). Egalitäre Differenz in der Bildung. In H. Lutz & N. Wenning (Hrsg.), *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft* (S. 93–107). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Prenzel, A. (2006). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik* (Reihe Schule und Gesellschaft, Bd. 2, 3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Prenzel, A. (2015). Inklusive Bildung: Grundlagen, Praxis, offene Fragen. In T. Häcker & M. Walm (Hrsg.), *Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung* (S. 27–46). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Preuss-Lausitz, U. (Hrsg.). (1998). *Integrationspädagogik in der Sekundarstufe. Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Jugendlicher* (Beltz Pädagogik). Weinheim: Beltz.
- Preuss-Lausitz, U. (2009). Integrationsforschung. Ansätze, Ergebnisse und Perspektiven. In H. Eberwein & S. Knauer (Hrsg.), *Handbuch Integrationspädagogik* (S. 458–470). Weinheim, Basel: Beltz Verlagsgruppe.
- Prinz, D. & Kulik, M. (2018). Teilprojekt 2. In K. D. Schuck, W. Rauer & D. Prinz (Hrsg.), *EiBiSch – Evaluation inklusiver Bildung in Hamburgs Schulen. Quantitative und qualitative Ergebnisse* (HANSE - Hamburger Schriften zur Qualität im Bildungswesen, Band 17, 1. Auflage, S. 229–305). Münster: Waxmann.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2013). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch* (Lehr- und Handbücher der Soziologie, 3., korrigierte Auflage). München: Oldenbourg.
- Rabenstein, K. (2016). Das Leitbild des selbstständigen Schülers - revisited. Praktiken der Subjektivierung im individualisierten Unterricht. In K. Rabenstein &

- B. Wischer (Hrsg.), *Individualisierung schulischen Lernens. Mythos oder Königsweg?* (Bildung kontrovers, 1. Auflage, S. 47–63). Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Reiser, H., Klein, G., Kreie, G. & Kron, M. (1986). Integration als Prozess. *Sonderpädagogik. Vierteljahresschrift über aktuelle Probleme der Behinderten in Schule und Gesellschaft*, 16(1), 115–160.
- Reiss-Semmler, B. (2016). Die (Un)Möglichkeit inklusiver Schulcurricula an Grundschulen. In O. Musenberg & J. Riegert (Hrsg.), *Didaktik und Differenz* (S. 81–90). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Reusser, K. & Pauli, C. (2014). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 642–661). Münster: Waxmann.
- Richter, D., Böhme, K., Becker, M., Pant, H. A. & Stanat, P. (2014). Überzeugungen von Lehrkräften zu den Funktionen von Vergleichsarbeiten. Zusammenhänge zu Veränderungen im Unterricht und den Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60(2), 225–244.
- Richter, D. & Pant, H. A. (2016). *Lehrerkooperation in Deutschland. Eine Studie zu kooperativen Arbeitsbeziehungen bei Lehrkräften der Sekundarstufe I*. Zugriff am 21.08.2020. Verfügbar unter: <https://www.bosch-stiftung.de/de/publikation/lehrerkooperation-deutschland>.
- Riecke-Baulecke, T. & Rix, A. (2018). Qualität und Planung inklusiven Unterrichts. In B. Lütje-Klose, T. Riecke-Baulecke & R. Werning (Hrsg.), *Basiswissen Lehrerbildung: Inklusion in Schule und Unterricht. Grundlagen in der Sonderpädagogik* (1. Auflage, S. 102–128). Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Rothland, M. (2009). Kooperation und kollegiale Unterstützung im Lehrerberuf. Empirische Befunde zum Berufsbild und zu berufsrelevanten Einstellungen angehender Lehrkräfte. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 2(2), 282–303.
- Rothland, M. (2013). Voraussetzungen von Lehramtsstudierenden für die Kooperation im Lehrerberuf: Berufsbezogene Einstellungen und soziale Kompetenz. In M. Keller-Schneider (Hrsg.), *Professionalität und Kooperation in Schulen. Beiträge zur Diskussion über Schulqualität* (S. 87–102). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rothland, M. (Hrsg.). (2016). *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (utb Schulpädagogik, Bd. 8680). Münster: Waxmann; UTB.
- Rothland, M. (2020). Legenden der Lehrerbildung. Zur Diskussion einheitsstiftender Vermittlung von "Theorie" und "Praxis" im Studium. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66(2), 270–287.

- Rothland, M., Biederbeck, I., Grabosch, A. & Heiligtag, N. (2018). Autonomiestreben, Paritätsdenken und die Ablehnung von Kooperation bei Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21(3), 589–610.
- Ruberg, C. & Porsch, R. (2017). Einstellungen von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften zur schulischen Inklusion. Ein systematisches Review deutschsprachiger Forschungsarbeiten. Paralleltitel: Attitudes of pre-service teachers and qualified teachers towards inclusive teaching. A systematic review of national studies. *Zeitschrift für Pädagogik*, 63(4), [393]–415.
- Schlx, J. (2016). *Überzeugungswandel bei Lehrkräften*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Scholz, M. & Rank, A. (2015). Perspektive Inklusion. Inklusionsverständnis und Einstellungen zur integrativen Beschulung bei Studierenden des Grundschul- und Förderschullehramts. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 85(1), 53.
- Schuck, K. D., Rauer, W. & Prinz, D. (Hrsg.). (2018). *EiBiSch – Evaluation inklusiver Bildung in Hamburgs Schulen. Quantitative und qualitative Ergebnisse* (HANSE - Hamburger Schriften zur Qualität im Bildungswesen, Band 17, 1. Auflage). Münster: Waxmann.
- Schulz, M. (2012). Quick and easy!?! Fokusgruppen in der angewandten Sozialwissenschaft. In M. Schulz, B. Mack & O. Renn (Hrsg.), *Fokusgruppen in der empirischen Sozialwissenschaft. Von der Konzeption bis zur Auswertung* (S. 9–22). Wiesbaden: Springer VS.
- Schuppener, S. (2014). Inklusive Schule: Anforderungen an Lehrer\_innenbildung und Professionalisierung. *Zeitschrift für Inklusion*, (1-2). Zugriff am 01.10.2020. Verfügbar unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/220>.
- Schüssler, R., Schwier, V., Klewin, G., Schicht, S., Schöning, A. & Weyland, U. (Hrsg.). (2014). *Das Praxissemester im Lehramtsstudium: Forschen, Unterrichten, Reflektieren* (UTB, Bd. 4168, 11, 1. Aufl.). Bad Heilbrunn: UTB; Klinkhardt.
- Schütt, S. (2012). *Kooperation in der Schule. Eine Untersuchung der Orientierungs- und Handlungsmuster von Lehrern* (Europäische Hochschulschriften Publications Universitaires Européennes European University studies. Reihe XI, Pädagogik, Bd. 1020). Frankfurt: Peter Lang GmbH, Internationaler Verlag der Wissenschaften.

- Schwager, M. (2011). *Gemeinsames Unterrichten. Gemeinsames Unterrichten als spezifische Form der Kooperation*, Lexikon Inklusion. Zugriff am 01.10.2020. Verfügbar unter: [http://www.inklusion-lexikon.de/GemeinsamesUnterrichten\\_Schwager.php](http://www.inklusion-lexikon.de/GemeinsamesUnterrichten_Schwager.php).
- Seifried, J. (2009). *Unterricht aus der Sicht von Handelslehrern* (Konzepte des Lehrens und Lernens, Bd. 16). Frankfurt am Main: Lang.
- Seifried, S. (2015). *Einstellungen von Lehrkräften zu Inklusion und deren Bedeutung für den schulischen Implementierungsprozess. Entwicklung, Validierung und strukturgleichungsanalytische Modellierung der Skala EFI-L*. Zugriff am 26.09.2019. Verfügbar unter: [https://opus.ph-heidelberg.de/frontdoor/deliver/index/docId/140/file/Dissertation\\_Seifried\\_Stefanie.pdf](https://opus.ph-heidelberg.de/frontdoor/deliver/index/docId/140/file/Dissertation_Seifried_Stefanie.pdf).
- Seitz, S. & Scheidt, K. (2012). Vom Reichtum inklusiven Unterrichts - Sechs Ressourcen zur Weiterentwicklung. *Zeitschrift für Inklusion*. Zugriff am 01.10.2020. Verfügbar unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/62>.
- Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14.
- Sommer, S., Czempel, S., Kracke, B. & Sasse, A. (2017). Zwischen Einzelfallhelfer/in und Zweitlehrer/in. Wie handeln Integrationshelfer/innen im Unterricht? *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 12(1), 35–47.
- Speck, K., Olk, T. & Stimpel, T. (2011). Auf dem Weg zu multiprofessionellen Organisationen. Die Kooperation von Sozialpädagogen und Lehrkräften im schulischen Ganztage. Empirische Befunde aus der Ganztagsforschung und dem Forschungsprojekt "Professionelle Kooperation von unterschiedlichen Berufskulturen an Ganztagschulen" (ProKoop). In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft, 57, S. 184–201)*. Weinheim u.a.: Beltz.
- Spieß, E. (2004). Kooperation und Konflikt. In H. Schuler (Hrsg.), *Organisationspsychologie - Gruppe und Organisation* (Enzyklopädie der Psychologie: Themenbereich D, Praxisgebiete. Serie 3, Wirtschafts-, Organisations- und Arbeitspsychologie, Bd. 4, S. 193–247). Göttingen [u.a.]: Hogrefe.
- Spieß, E. & Rosenstiel, L. v. (2010). *Organisationspsychologie. Basiswissen, Konzepte und Anwendungsfelder* (Sozialwissenschaften 10-2012). München: Oldenbourg.
- Spörer, N., Schröder-Lenzen, A., Vock, M. & Maaz, K. (2015). *Inklusives Lernen und Lehren im Land Brandenburg. Abschlussbericht zur Begleitforschung*

- des Pilotprojekts "Inklusive Grundschule"*. Zugriff am 01.10.2020. Verfügbar unter: [https://www.inklusion-brandenburg.de/fileadmin/daten/inklusion\\_im\\_land\\_brandenburg/pilotprojekt\\_inklusive\\_grundschule/wissenschaftliche\\_begleitung/Abschlussbericht\\_PING.pdf](https://www.inklusion-brandenburg.de/fileadmin/daten/inklusion_im_land_brandenburg/pilotprojekt_inklusive_grundschule/wissenschaftliche_begleitung/Abschlussbericht_PING.pdf).
- Steinert, B., Klieme, E., Maag Merki, K., Döbrich, P., Halbheer, U. & Kunz, A. (2006). Lehrerkooperation in der Schule: Konzeption, Erfassung, Ergebnisse. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 185–204. Verfügbar unter: <http://www.pedocs.de/volltexte/2011/4452/>.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2010). *Grounded theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (Unveränd. Nachdr. der letzten Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Stubbe, T. C., Schwippert, K. & Wendt, H. (2016). Soziale Disparitäten der Schülerleistungen in Mathematik und Naturwissenschaften. In H. Wendt, W. Bos, C. Selter, O. Köller, K. Schwippert, D. Kasper et al. (Hrsg.), *TIMSS 2015. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 299–316). Münster: Waxmann.
- Sturm, T. (2016a). Differenzen als Bezugspunkt unterrichtlicher Handlungspraxis. In O. Musenberg & J. Riegert (Hrsg.), *Didaktik und Differenz* (S. 69–80). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Sturm, T. (2016b). *Lehrbuch Heterogenität in der Schule* (2., überarbeitete Auflage). München, München: UTB; Ernst Reinhardt Verlag.
- Sturm, T. & Wagner-Willi, M. (2016). Kooperation pädagogischer Professionen. Bearbeitung und Herstellung von Differenz in der integrativen Sekundarstufe. In A. Kreis, J. Wick & C. Kosorok Labhart (Hrsg.), *Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität* (Netzwerke im Bildungsbereich, Bd. 9, 1. Auflage, S. 207–222). Münster: Waxmann.
- Sturm, T. & Wagner-Willi, M. (Hrsg.). (2018). *Handbuch schulische Inklusion* (utb. Erziehungswissenschaft, Sonderpädagogik, Bd. 4959). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Tenorth, H.-E. (2006). Professionalität im Lehrerberuf. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 580–597.
- Terhart, E. (Hrsg.). (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission* (Beltz-Pädagogik). Weinheim: Beltz.
- Terhart, E. (2002). *Standards für die Lehrerbildung - Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz*. Münster. Zugriff am 09.09.2020. Verfügbar unter:

- [https://www.researchgate.net/publication/27657358\\_Standards\\_fur\\_die\\_Lehrerbildung\\_eine\\_Expertise\\_fur\\_die\\_Kultusministerkonferenz](https://www.researchgate.net/publication/27657358_Standards_fur_die_Lehrerbildung_eine_Expertise_fur_die_Kultusministerkonferenz).
- Terhart, E. (2007). Erfassung und Beurteilung der beruflichen Kompetenzen von Lehrkräften. In M. Lüders (Hrsg.), *Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation* (S. 37–62). Münster: Waxmann.
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis - neue Herausforderungen. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft, 57)* (S. 202–224). Weinheim u.a.: Beltz.
- Terhart, E., Bennewitz, H. & Rothland, M. (Hrsg.). (2014). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann.
- Textor, A. (2015). *Einführung in die Inklusionspädagogik* (UTB Schulpädagogik, Sonderpädagogik, Bd. 4340). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Trautmann, M. (2016). Die Allgemeine Didaktik - eine umstrittene Disziplin. In R. Porsch (Hrsg.), *Einführung in die Allgemeine Didaktik. Ein Lehr- und Arbeitsbuch für Lehramtsstudierende* (utb-studi-e-book, Bd. 4565, S. 9–24). Münster: Waxmann.
- Trautmann, M. & Wischer, B. (2011). *Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung* (1. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Trumpa, S., Franz, E.-K. & Greiten, S. (2016). Forschungsbefunde zur Kooperation von Lehrkräften. Ein narratives Review. *DDS - Die Deutsche Schule*, 108(1), 80–92.
- Trumpa, S., Janz, F., Heyl, V. & Seifried, S. (2014). Einstellungen zu Inklusion bei Lehrkräften und Eltern – Eine schulartspezifische Analyse. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 4(3), 241–256.
- UN. (2006). *Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*, UN. Zugriff am 01.10.2020. Verfügbar unter: <https://www.behindertenrechtskonvention.info/uebereinkommen-ueber-die-rechte-von-menschen-mit-behinderungen-3101/>.
- UNESCO. (1990). World Declaration on Education for All and Framework for Action to Meet Basic Learning Needs; 1990. Zugriff am 06.12.2019. Verfügbar unter: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583>.
- UNESCO. (1994). *Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse. angenommen von der Weltkonferenz "Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität"*, UNESCO. Zugriff am

- 01.10.2020. Verfügbar unter: [https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-03/1994\\_salamanca-erklaerung.pdf](https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-03/1994_salamanca-erklaerung.pdf).
- UNESCO. (2008). *Inclusive Education. The Way of The Future. Reference Document of International Conference on Education. 48th session, Geneva 25. - 28. November 2008*. Zugriff am 01.10.2020. Verfügbar unter: [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Policy\\_Dialogue/48th\\_ICE/CONFINTED\\_48-3\\_English.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-3_English.pdf).
- Veber, M. & Fischer, C. (2016). Individuelle Förderung in Inklusiver Bildung - eine potenzialorientierte Verortung. In B. Amrhein (Hrsg.), *Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung. Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte* (S. 98–117). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Vock, M. & Gronostaj, A. (2017). *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht* (Schriftenreihe des Netzwerk Bildung, 40.2). Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung Abt. Studienförderung. Zugriff am 09.09.2020. Verfügbar unter: <https://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/13277.pdf>.
- Walgenbach, K. (2014). *Heterogenität - Intersektionalität - Diversity in der Erziehungswissenschaft* (UTB, Bd. 8546). Opladen: Budrich.
- Weinert, Ansfried B. (2015). *Organisations- und Personalpsychologie* (6., neu ausgestattete Aufl.). Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Weinert, F. E. (2001). Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Eds.), *Defining and selecting key competencies* (pp. 45–65). Seattle: Hogrefe & Huber.
- Werning, R. (2010). Inklusion zwischen Innovation und Überforderung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, (8), 284–291.
- Werning, R. (2014). Stichwort: Schulische Inklusion. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(4), 601–623.
- Werning, R. & Arndt, A.-K. (Hrsg.). (2013). *Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Werning, R. & Arndt, A.-K. (2015). Unterrichtsgestaltung und Inklusion. In E. Kiel (Hrsg.), *Inklusion im Sekundarbereich* (Inklusion in Schule und Gesellschaft, Band 2, 1. Auflage, S. 53–96). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Werning, R. & Lütje-Klose, B. (2016). *Einführung in die Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen* (Bd. 2391, 4. überarb. Aufl.). München: UTB; Ernst Reinhardt Verlag.

- Westfälische Wilhelms-Universität. (2019a). *Lehramtsstudium*. Zugriff am 20.11.2019. Verfügbar unter: <https://www.uni-muenster.de/studieninteressierte/bewerbung/lehramt.html>.
- Westfälische Wilhelms-Universität. (2019b). *Praxisphasen im Lehramtsstudium*. Zugriff am 20.11.2019. Verfügbar unter: <https://www.uni-muenster.de/Lehrerbildung/kooperation/...mitschulenundlernorten/praxisphasenimlehramtsstudium.html>.
- Weyland, U. (2012). *Expertise zu den Praxisphasen in der Lehrerbildung in den Bundesländern.*, Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung. Zugriff am 01.10.2020. Verfügbar unter: <https://li.hamburg.de/contentblob/3305538/70560ef5e16d6de60d5d7d159b73322f/data/pdf-studie-praxisphasen-in-der-lehrerbildung.pdf>.
- Widmer-Wolf, P. (2016). Erweitertes Verständnis beruflicher Autonomie für Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen in der Zusammenarbeit mit Lehrkräften in inklusiven Schulen. In A. Kreis, J. Wick & C. Kosorok Labhart (Hrsg.), *Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität* (Netzwerke im Bildungsbereich, Bd. 9, 1. Auflage, S. 171–184). Münster: Waxmann.
- Widmer-Wolf, P. (2018). Kooperation in multiprofessionellen Teams an inklusiven Schulen. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (utb. Erziehungswissenschaft, Sonderpädagogik, Bd. 4959, S. 299–314). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Wild, E., Schwinger, M., Lütje-Klose, B., Yotyodying, S. & Gorges, J. (2015). Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements: Erste Befunde des BiLief-Projektes zu Leistung, sozialer Integration, Motivation und Wohlbefinden. *Unterrichtswissenschaft Zeitschrift für Lernforschung*, (1), 7–21.
- Wilde, A. & Kunter, M. (2016). Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (utb. Schulpädagogik, Bd. 8680). Münster: Waxmann; UTB.
- Wittek, D. (2013). *Heterogenität als Handlungsproblem* (Studien zur Bildungsgangforschung, Band 35). Dissertation. Berlin: Barbara Budrich.
- Witzel, A. (2010). Längsschnittdesign. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (1. Aufl., S. 290–304). VS Verlag für Sozialwissenschaften (GWV).

- Wocken, H. (1998). Gemeinsame Lernsituationen. Eine Skizze gemeinsamen Unterrichts. In A. Hildeschiedt & I. Schnell (Hrsg.), *Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle* (S. 37–52). Weinheim: Juventa-Verlag.
- Wocken, H. (2010). Integration & Inklusion. Ein Versuch, die Integration vor der Abwertung und die Inklusion vor Träumereien zu bewahren. In A. D. Stein, I. Niediek & S. Krach (Hrsg.), *Integration und Inklusion auf dem Weg ins Gemeinwesen* (S. 204–234). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Wocken, H. (2011). *Das Haus der inklusiven Schule. Baustellen - Baupläne - Bausteine* (Lebenswelten und Behinderung, Bd. 14). Hamburg: Feldhaus.
- Wocken, H. (2014). *Zum Haus der inklusiven Schule. Ansichten - Zugänge - Wege* (Lebenswelten und Behinderung, Bd. 15). Hamburg: Feldhaus.
- Woolfolk-Hoy, A., Davis, H. & Pape, S. (2006). Teacher Knowledge an Beliefs. In P. A. Alexander (Ed.), *Handbook of educational psychology* (2nd ed., S. 715–737). Mahwah, NJ: Erlbaum.

# Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Ebenen der Kooperation (in Anlehnung an Lütje-Klose und Urban (2014).....	62
Abbildung 2: Funktion von Überzeugungen (Wilde und Kunter, 2016, S. 304).....	80
Abbildung 3: Überzeugungen von Lehrkräften: Bezugssystem, Inhalte und Beispiele (Kunter und Pohlmann, 2015, S. 267, eigene Darstellung).....	82
Abbildung 4: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften (König, 2016, S. 137).....	113
Abbildung 5: Adaptive Lehrkompetenz im Umgang mit Diversität (Fischer et al., 2014, S. 4).....	115
Abbildung 6: Angebot-Nutzungsmodell von Praxisphasen im Lehramtsstudium nach Hascher und Kittinger (2014), (Quelle: Gröschner und Hascher 2018, S. 653).....	134



## Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Überblick über die durchgeführten Gruppendiskussionen zu den drei Erhebungszeitpunkten.....	157
Tabelle 2:	Zusammenstellung der Transkriptionsregeln in Anlehnung an Bohnsack (2014) .....	159
Tabelle 3:	Ergänzende Transkriptionsregeln für die vorliegende Studie ..	160
Tabelle 4:	Ergänzende Transkriptionsregeln für die vorliegende Studie ..	160
Tabelle 5:	Deduktives Kategoriensystem der Studie in Anlehnung an das Ebenen-Modell der Kooperation (Lütje-Klose und Urban, 2014) .....	163
Tabelle 6:	Deduktiv-induktives Kategoriensystem der Studie .....	166
Tabelle 7:	Quantitative Verteilung der Codings zur individuellen Ebene der Kooperation zum EZ 1 .....	176
Tabelle 8:	Quantitative Verteilung der Codings zur interaktionellen Ebene der Kooperation zum EZ 1 .....	198
Tabelle 9:	Quantitative Verteilung der Codings zur sachbezogenen Ebene der Kooperation zum EZ 1 .....	207
Tabelle 10:	Quantitative Verteilung der Codings zur institutionellen Ebene der Kooperation zum EZ 1 .....	219
Tabelle 11:	Übersicht zentraler Überzeugungsmuster von Studierenden zur Kooperation zum EZ 1.....	229
Tabelle 12:	Quantitative Verteilung der Codings zur individuellen Ebene der Kooperation zum EZ 2 .....	231
Tabelle 13:	Quantitative Verteilung der Codings zur interaktionellen Ebene der Kooperation zum EZ 2 .....	241
Tabelle 14:	Quantitative Verteilung der Codings zur sachbezogenen Ebene der Kooperation zum EZ 2 .....	259
Tabelle 15:	Quantitative Verteilung der Codings zur institutionellen Ebene der Kooperation zum EZ 2 .....	283
Tabelle 16:	Übersicht zentraler Überzeugungsmuster von Studierenden zur Kooperation zum EZ 2.....	295
Tabelle 17:	Quantitative Verteilung der Codings zur individuellen Ebene der Kooperation zum EZ 3 .....	296

Tabelle 18:	Quantitative Verteilung der Codings zur interaktionellen Ebene der Kooperation zum EZ 3 .....	308
Tabelle 19:	Quantitative Verteilung der Codings zur sachbezogenen Ebene der Kooperation zum EZ 3 .....	320
Tabelle 20:	Quantitative Verteilung der Codings zur institutionellen Ebene der Kooperation zum EZ 3 .....	333
Tabelle 21:	Übersicht zentraler Überzeugungsmuster von Studierenden zur Kooperation zum EZ 3 .....	342

**„Aber es gibt trotzdem immer diese Unterteilung mit ‚deine Schüler, meine Schüler‘, wo ich mir so denke, das ist eine Klasse, das sind nicht deine oder meine Schüler.“**

Daniel Bertels

Die Transition des deutschen Schulsystems in Richtung Inklusion stellt eine der zentralen Herausforderungen im Bildungsbereich dar. Der Kooperation von Regelschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik wird hierbei eine entscheidende Rolle in der Umsetzung inklusiver Bildung zugewiesen. Neben der Schaffung angemessener rechtlicher und schulstruktureller Grundlagen bildet die Professionalisierung der beteiligten Akteur\*innen für ein inklusives Bildungssystem sicherlich einen zentralen Ansatzpunkt ihrer Realisierung. Im Diskurs um eine Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräften spielen neben dem fachlichen, fachdidaktischen und pädagogischen Wissen auch berufsbezogene Überzeugungen eine entscheidende Rolle. Die Studie untersucht Überzeugungen von Lehramtsstudierenden zur Kooperation in inklusiven Kontexten zu drei unterschiedlichen Zeitpunkten im Studium und mit Bezug zu universitären Praxisphasen. Aufbauend auf die Ergebnisse werden Ansatzpunkte einer Professionalisierung für Inklusion mit dem Schwerpunkt Kooperation vorgestellt und diskutiert.

33,90 €

ISBN 978-3-8405-0262-0



9 783840 502620