

Inklusion in der Lehrerbildung im Spannungsfeld unterschiedlicher Professionen

Zusammenfassung. An der Debatte um Inklusion in der Schule beteiligen sich historisch unterschiedlich gewachsene Fachdisziplinen; in der Lehrer/innenbildung u. a. die Erziehungs- und Rehabilitationswissenschaft bzw. die Sonderpädagogik. Im Praxisfeld Schule prägt dies das Rollenverständnis von Regelschul- und Förderschullehrkräften. In diesem Zusammenhang sind das Verständnis von Inklusion, die Rollen- und Verantwortungsteilung im multiprofessionellen Team sowie die Herangehensweisen an individuelle Förderung relevant. Erste Ergebnisse der videografierten inklusiven Unterrichtsstunden, die anhand der Dokumentarischen Methode ausgewertet wurden, zeigen, dass Regelschul- und Förderschullehrkraft divergierende Perspektiven auf individuelle Förderung haben und eine klare Aufgabenverteilung hinsichtlich des *Classroom Managements* vornehmen. Dadurch kommt es nur zu wenigen Interaktionsmomenten zwischen den Lehrpersonen, was wiederum zu einer Verantwortungsdiffusion führen kann, bei der den Schüler/innen, die Unterstützung nicht einfordern (können), im Unterricht benötigte Hilfe verwehrt bleibt und Lernprozesse abzubrechen drohen. Für die Lehrer/innenbildung ergibt sich daraus die Anforderung, die unterschiedlichen Diskurse zum Thema Inklusion durch eine stärkere gemeinsame Auseinandersetzung der verschiedenen Professionen bereits im Lehramtsstudium der Reflexion zugänglich zu machen.

Schlüsselwörter. Inklusion, multiprofessionelle Teams, Interaktion von Lehrkräften, Individuelle Förderung, Dokumentarische Videoanalyse

Inclusion in teacher education in the demanding context of multidisciplinary

Abstract. The debate over inclusion at school comprises historically different disciplines, such as general teacher education and rehabilitation science. This has an impact on how the professional roles of teachers of general education and special needs teachers are perceived. In this context, it is highly relevant to understand how inclusion is defined, how roles and responsibilities are divided in

multi-professional teams and how the question of individual support of students in class is approached. The first results of the analysis of videotaped inclusive lessons show that general education teachers and special needs teachers have divergent views on individual support. They further show that there is a clear-cut division of tasks with regard to *classroom management*. Different perspectives on individual support as well as the division of responsibilities result in the situation that moments of interaction between the teachers can only rarely be observed. This may in turn lead to a division of responsibilities in which the students who do not demand support may be denied help in the classroom and learning processes may be disrupted. Our results emphasise the necessity for teachers to make the various discourses on the subject of inclusion accessible to students by means of a stronger interaction of the different professions.

Keywords. Inclusion, multiprofessional teams, interaction of teachers, individual fostering, video-based documentary analysis

Einleitung

Die Lehrer/innenbildung in Deutschland ist durch einen stetigen Innovationsprozess gekennzeichnet, da die Anforderungen, die an Lehrpersonen herangetragen werden, vielfältigen, sich wandelnden Rahmenbedingungen unterliegen. Spätestens seit der Ratifizierung der UN Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen ist so Inklusion zu einem „allgegenwärtigen Modewort“ (Häcker, Walm 2015, S. 11) avanciert, was weitreichende und vielfältige pädagogische Implikationen mit sich bringt und zu veränderten professionellen Bedingungen in der Schule, insbesondere in Grundschulen, geführt hat. Diese schlagen sich beispielsweise nieder in der Notwendigkeit einer Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams (vgl. Arndt, Werning 2013).

Daraus resultieren Implikationen für das professionelle Selbstverständnis von Regelschullehrkräften und Lehrkräften für sonderpädagogische Förderung (vgl. Deckert-Peaceman 2015), die zentrale Akteure multiprofessioneller Teams sind. Sie müssen aus ihrem Blickwinkel heraus Verantwortlichkeiten und Zuständigkeiten der an gemeinsamen Arbeitsprozessen Beteiligten neu ausloten und auch Disziplin(selbst)verständnisse neu reflektieren. Im Hinblick auf die individuelle Förderung von Schüler/innen gilt es, Zugänge, Verständnisperspektiven und konkrete Praktiken in einem gemeinsam gestalteten Unterricht aufeinander abzustimmen, um im Sinne der Schüler/innen nicht aneinander vorbei, sondern auf ein gemeinsames Förderziel hin zu arbeiten. Da die Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams nicht per se zum beruflichen Habitus von Lehrpersonen

gehört (vgl. Bonsen, Hübner-Schwartz, Mitas 2013), zeigen sich diesbezüglich Forschungs- und Ausbildungsdesiderata.

Vor diesem Hintergrund geht der vorliegende Beitrag den Fragen nach, wie sich konkrete Interaktionsprozesse als Mikroperspektive von Kooperation in einem gemeinsam durch Lehrkräfte unterschiedlicher Professionen gestalteten Unterricht in der Grundschule vollziehen und welche Bedeutung dies für die individuelle Förderung von Schüler/innen hat. Grundlage der folgenden Erörterung ist ein von uns videografiertes inklusiver Grundschulunterricht, den wir mittels eines qualitativ-rekonstruktiven Forschungszugriffs analysieren, welcher die Praktiken hinsichtlich des gemeinsamen Handelns beleuchtet. Der Beitrag schließt mit einem Ausblick auf Implikationen aus dem hier Erörterten für die erste Phase der Lehrer/innenbildung, um forschungsgestützte Innovationsperspektiven aufzuzeigen.

Lehrerbildung unter dem Blickwinkel von Inklusion

Hinsichtlich der Lehrer/innenbildung kann festgestellt werden, dass unterschiedliche Facetten von Inklusion durch die Festschreibung in Modulhandbüchern einen festen Platz in den Lehrinhalten angehender Lehrkräfte erhalten haben (vgl. Grunert et al. 2016). Als problematisch erweist sich dabei allerdings die Tatsache, dass (bislang) kein Konsens bezüglich Definition und Konsequenzen von Inklusion für die Gestaltung pädagogischer Konzepte festgestellt werden kann (vgl. Häcker, Walm 2015) und sich aufgrund der drohenden Konturlosigkeit Beliebigkeiten in den Ausbildungsstrukturen angehender Lehrkräfte einstellen (vgl. Grunert et al. 2016). Die häufig als unklar konstituierte Sichtweise auf den Inklusionsbegriff resultiert daraus, dass bereits bei einem ersten strukturellen Zugriff die Differenzierung in ein enges und ein weites Begriffsverständnis vorgenommen werden kann (vgl. Radhoff 2016).

Im Zusammenhang eines eng gefassten Inklusionsbegriffs, der häufig aus einer bildungspolitischen Rhetorik resultiert, rekuriert das Verständnis der gemeinsamen Beschulung von Schüler/innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf. Es wird hier zum einen der schulische Bereich als inklusionsrelevanter Kontext markiert, zum anderen stehen Lernende mit dem Heterogenitätsmerkmal des sonderpädagogischen Förderbedarfs im Zentrum des Interesses. Diese Engführung erweist sich insbesondere deshalb als problematisch, da Inklusion nicht in gesamtgesellschaftlichen Zusammenhängen, sondern vielmehr als alleinige Aufgabe und Herausforderung pädagogischer Relationen gedacht wird, was aufgrund der unabdingbaren

und unauflösbaren wechselseitigen Bezugnahme von pädagogischen und gesellschaftlichen Verhältnissen eine problematische Reduzierung darstellt (vgl. Hazibar, Mecheril 2013). Zudem geraten durch die Fokussierung auf Schüler/innen mit sogenannten Behinderungen weitere Heterogenitätsdimensionen und damit verbundene mögliche Benachteiligungen aus dem Blick. Insbesondere die Erkenntnis der Intersektionalität von Heterogenitätsdimensionen verweist auf die Problematik, die sich mit der Betrachtung nur einer Dimension von Heterogenität verbindet. Denn das Paradigma der Intersektionalität rekurriert auf die empirische Erkenntnis, dass eine Interdependenz zwischen „exklusionsrelevanten Differenzkategorien“ besteht, die schließlich dazu führt, dass „soziale Positionierungen als ein Zusammenspiel unterschiedlicher (Struktur-)Kategorien“ (Budde, Hummrich 2013, o. S.) zu verstehen sind. Die alleinige Fokussierung auf Schüler/innen mit versus ohne Behinderungen greift letztendlich zu kurz, da schulischer Erfolg oder Misserfolg auf die „Verwobenheit“ (Walgenbach 2012, o. S.) mehrerer Differenzkategorien zurückzuführen ist.

Die Reflexion der Intersektionalität führt damit schließlich zu einem weiten Inklusionsverständnis, das „als Leitfigur für eine Schule steh[t], die dem Abbau von Bildungsungleichheit verpflichtet ist“ (Budde, Hummrich 2013, o. S.). Damit rekurriert ein weites Inklusionsverständnis auf den Abbau bestehender Barrieren und deren Vermeidung, um die „Gleichheit und Entfaltungsfreiheit aller“ in der „Anerkennung von Diversität“ (Mertens 2016, S. 3) zu ermöglichen. Diese Auffassung von Inklusion hält insbesondere für die Lehrerbildung einen kritischen Impuls bereit, der sich in einem „spezifischen Reflexionsmodus“ (Häcker, Walm 2015, S. 12) niederschlägt, in dessen Rahmen Selbst-, Struktur- und Theoriereflexion die Grundlage bilden (ebd., in Anlehnung an Dannenbeck 2012). So wird im Zuge der reflexiven Inklusion ein „Wandel in den professionellen Orientierungen von Lehrpersonen“ (Budde, Hummrich 2013, o. S.) vollzogen. Zielperspektive ist die Dekonstruktion von Ungleichheitskategorien sowie die Schaffung eines reflexiven Zugangs zu bestehenden Aspekten von Ungleichheit. Damit verweist die reflexive Inklusion auf „eine Haltung der Reflexivität hinsichtlich der Antinomie von Gleichheit und Differenz und der Grenzen pädagogischen Handelns insgesamt“ (ebd.).

Die Widersprüche, Probleme und teilweise auftretenden Unsicherheiten, die sich aus den unterschiedlichen definitorischen Zugriffen auf Inklusion ergeben, lassen sich auch auf wissenschaftlicher Ebene identifizieren, wenn die an der Lehrerbildung beteiligten Fachdisziplinen in den Fokus geraten. Während im Rahmen der Lehrer/innenbildung einerseits die Frage danach gestellt wird, inwieweit eine Inklusionspädagogik oder inklusive Didaktik eine zeitgemäße und

möglicherweise neue Antwort auf aktuelle Anforderungen an die pädagogische Praxis geben kann (Tscheke 2016), wird in den jeweiligen Fachdisziplinen andererseits der Diskurs darüber angestellt, wo Grenzen zu Nachbardisziplinen aufzuweichen drohen und wo sie schließlich bewusst verstärkt werden sollten. So verbindet sich in der Sonderpädagogik häufig die Debatte um einen engen Inklusionsbegriff mit der Sorge, dass sonderpädagogisches Professionswissen reduziert wird, womit in der Konsequenz eine Schwächung der spezifischen Expertise und damit der gesamten Disziplin zu verzeichnen wäre (vgl. Lütje-Klose, Neumann 2015). In den verschiedenen Sektionen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) vollzieht sich diese Diskussion parallel entlang der Frage, wie „die jeweiligen Selbstverständnisse, Expertisen und Rollen [der jeweiligen Disziplinen] auf verschiedenen Ebenen neu ausgelotet werden“ können (Deckert-Peaceman 2015, S. 57). Damit ergeben sich beispielsweise im Rahmen des Studiums angehender Grundschullehrkräfte neue Reflexionsanlässe zum Kern der Grundschulpädagogik und ihrer Ausgestaltung (Schuppener 2014).

Insgesamt verortet sich der Diskurs in einem Spannungsfeld der Möglichkeiten, aber auch Grenzen von Interdisziplinarität, die sich im Hinblick auf Inklusion für die jeweiligen Fachkulturen ergeben. Dieses Spannungsfeld verbleibt jedoch nicht allein auf der Ebene der jeweiligen Fachdisziplinen, sondern reicht bis weit in die Praxis der Lehrerbildung hinein, insbesondere dann, wenn an Lehrpersonen die Erwartung herangetragen wird, dass sie (im Sinne eines weiten Inklusionsverständnisses) mit ihrer jeweiligen Expertise gemeinsam Verantwortung für alle Schüler/innen einer Lerngruppe tragen.

Lehrkräfte in multiprofessionellen Teams

Traditionell ist die Berufssituation dadurch gekennzeichnet, dass Lehrpersonen, auch bei geteilter Verantwortung für eine Lerngruppe, häufig eher nebeneinander anstatt miteinander arbeiten (vgl. Bonsen, Hübner-Schwartz, Mitas 2013). Dies hat zur Folge, dass trotz der seit längerem bestehenden Forderung nach mehr Kooperation Lehrpersonen nur wenige Kooperationsanlässe wahrnehmen. Insbesondere die gemeinsame Durchführung von Unterricht findet selten statt (vgl. Buddeberg et al. 2014). Im Kontext von Inklusion gewinnt die enge Zusammenarbeit von Lehrpersonen allerdings eine neue Bedeutung, denn im inklusiven Unterricht finden sich (zumindest zeitweise) Regelschullehrkräfte und Lehrkräfte für sonderpädagogische Förderung in Kooperations-situationen wieder. Dies ist nur ein Beispiel dafür, dass der Lehrerberuf durch die Umsetzung des Rechts auf inklusive Beschulung einen Wandel von einem

primär isolierten Arbeitsumfeld hin zu der Notwendigkeit der Arbeit in multi-professionellen Teams erfährt.

Die Ausgestaltung der Kooperation im inklusiven Unterricht kann unterschiedliche Charakteristika annehmen (vgl. Friend, Bursuck 2009). Die engste Form, das Teamteaching, bei dem beide Lehrpersonen gleichberechtigt gemeinsam den Unterricht gestalten, kommt in der Praxis nicht oft vor, wohingegen sich das „one teach, one assist“-Modell als vorherrschender Kooperationsmodus im inklusiven Unterricht erweist, wie Scruggs, Mastropieri und McDuffie (2007) anhand einer Metaanalyse empirischer Untersuchungen zum Co-teaching im inklusiven Unterricht herausgearbeitet haben. Der zeitliche Aspekt spielt hier eine maßgebliche Rolle (vgl. Urban, Lütje-Klose 2014): So berichten Lehrpersonen von fehlender Zeit zur Vor- und Nachbereitung des Unterrichts (vgl. Arndt, Werning 2013) sowie davon, dass sich die Beteiligten häufig erst zu Beginn des Unterrichts sehen, da die Lehrkräfte für sonderpädagogische Förderung stundenweise in unterschiedlichen Klassen, teilweise sogar an mehreren Schulen eingesetzt sind. Dennoch besteht der bildungspolitische Anspruch, dass die Lehrer/innen unter diesen Bedingungen gemeinsam einen inklusiven Unterricht durchführen sollen.

Damit rückt der Unterricht selbst als zentraler Ort der Kooperation in den Vordergrund. Für diese Form, d. h. die gemeinsame Durchführung von Unterricht, liegen nur wenige Forschungsbefunde vor (vgl. Hellmich et al. 2017; Hildebrandt, Maienfisch 2014). Als Voraussetzung für eine hier gelingende Zusammenarbeit werden positive Einstellungen der Lehrpersonen bezüglich der Kooperation sowie eine generelle Kooperationsbereitschaft gesehen (vgl. Frommherz, Halfide 2003; Hellmich et al. 2017). Im Rahmen der konkreten Zusammenarbeit im Unterricht erweisen sich die Verteilung der Zuständigkeiten und die damit verbundene Wahrnehmung von Verantwortlichkeiten als relevant. Nach Urban und Lütje-Klose (2014) erreicht die Kooperation dann „ein hohes Niveau“, wenn es zu einer „gemeinsamen Verantwortungsübernahme für die Lerngruppe“ kommt und beide Lehrpersonen gleichermaßen die „Verantwortung für alle Kinder“ (S. 284) wahrnehmen. Hier zeigen empirische Befunde, dass Regelschullehrkräfte und Lehrkräfte für sonderpädagogische Förderung differierende Sichtweisen zu Rollenverteilungen und Verantwortlichkeiten aufweisen (vgl. Strogilos, Stefanidis 2015). Nach Murawski (2009) liegt ein Grund hierfür in ihrer unterschiedlichen (Aus-)Bildung, da in der (Aus-)Bildung von Regelschullehrkräften der Fokus stärker auf dem Lernen in der Gruppe liegt, wogegen in der Sonderpädagogik der bzw. die einzelne Lernende stärker in den Blick genommen wird. Hier zeichnet sich ein unterschiedlicher Umgang mit der Komplexität dieses Berufsfeldes ab, die insbesondere dadurch entsteht, „dass

das Unterrichten eine Tätigkeit ist, die sich zwar an Individuen richtet, aber im Kontext von Interaktionssystemen stattfindet“ (Herzog 2011, S. 62). Die beiden Professionen begegnen demzufolge dieser mit ihrem Beruf verbundenen Antinomie einer individuellen Förderung von Schüler/innen im Gruppenkontext von verschiedenen Seiten. Dies soll im Folgenden anhand von Herangehensweisen an individuelle Förderung und mit Blick auf divergierende Auffassungen davon näher untersucht werden.

Perspektiven auf individuelle Förderung

Die individuelle Förderung stellt insbesondere auf didaktischer Ebene ein Kernkonzept im Rahmen der Realisierungsmöglichkeiten von Inklusion dar und wird als zentrale Kompetenz von Lehrkräften zur Unterrichtsplanung in heterogenen Gruppen erachtet (vgl. Greiten 2015). Im Sinne eines weiten Verständnisses lässt sich Inklusion in Anlehnung an Kiso und Solzbacher (2016) definieren als „Anspruch, jedem Kind gerecht zu werden“ (S. 260). Diese Auffassung ergibt sich aus der Einsicht, dass ein „standardisierter Unterricht“ nur für jene Lernenden von Nutzen zu sein scheint, die sich dem Mittelmaß anpassen (können). Wenn man jedoch der Individualität der Schüler/innen Rechnung trägt, kann „Begabungsentwicklung“ aller Lernenden entstehen. Aus diesem Grund wird das Prinzip der individuellen Förderung auch als „Steigbügel zur Inklusion“ betrachtet (ebd., S. 261).

Mit Bezugnahme auf Klieme und Warwas (2011) soll individuelle Förderung an dieser Stelle als „erzieherisches Handeln unter konsequenter Berücksichtigung personaler Lern- und Bildungsvoraussetzungen“ (S. 805) gefasst werden. Dabei stellt sich die besondere Herausforderung, im Spannungsfeld der formellen Produktion von Differenz das Gemeinsame bei der Unterrichtsplanung nicht aus dem Blick zu verlieren (vgl. Behrensen 2015). Insbesondere die Orientierung an einem engen Inklusionsverständnis droht die Zwei-Gruppen-Theorie (vgl. Hinz 2002) zu verfestigen, die ihrerseits zur Unterscheidung in Unterricht für Schüler/innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf führt. Lernende mit sogenannten Behinderungen laufen Gefahr, auf ein bestehendes Defizit reduziert, die übrigen Schüler/innen hingegen als scheinbar homogene Lerngruppe identifiziert zu werden, was insgesamt dem Gedanken der Inklusion widerspricht. Auch liegt diesem Verständnis häufig die Fehlannahme zugrunde, Maßnahmen der Differenzierung dienen lediglich dazu, Leistungsdefizite durch kompensatorische Förderung beheben zu müssen. Damit bleibt jedoch die Chance ungenutzt, hohe Erwartungshaltungen an die Lernenden zu richten und damit auch im Sinne der Leistungsförderung zu agieren. Denn im Sinne der

individuellen Förderung „gilt es sowohl leistungsschwache, leistungsstarke, als auch Schüler des Leistungsmittelfeldes zu fördern“ (Glesemann, Porsch 2013, S. 50).

Zu berücksichtigen ist in diesem Zusammenhang, dass der Begriff der individuellen Förderung bis zu einem gewissen Grad im Bereich der Utopie verbleibt. Denn auch wenn die Begründungslinien zumeist einen Rekurs auf konstruktivistische Lerntheorien vornehmen, so führen gerade sie im Umkehrschluss dazu, dass stets eine unüberbrückbare Lücke zwischen Angebot und Nutzung von Lerninhalten besteht. Inwiefern eine Passgenauigkeit zwischen der didaktischen Aufbereitung von Inhalten und deren Rezeption aufseiten der Lernenden vorliegt und die von Klieme und Warwas (2011) geforderte „adaptive Lehrkompetenz“ (S. 813) greift, entzieht sich der exakten Überprüfung. Ein Großteil der Lernprozesse bleibt im Verborgenen und kann mittels diagnostischer Verfahren nur annähernd erfasst werden. Hinzu kommt, dass auch der Förderungsbegriff seit längerer Zeit nicht unkritisch betrachtet wird, denn in bestimmten Zusammenhängen werden Lehrpersonen als aktiv und Schülerinnen und Schüler als passiv Beteiligte inszeniert (vgl. Boban und Hinz 2003). Zudem wird befürchtet, dass der Begriff der Förderung „eine Verengung und Einlinearität des pädagogischen Agierens“ (Speck 2008, S. 355) mit sich bringt. Im Bewusstsein dieser Problematik wird im vorliegenden Beitrag dennoch der Begriff der ‚individuellen Förderung‘ genutzt, da er in vielen Schulgesetzen festgeschrieben ist und ‚erzieherisches Handeln‘ hier die Bereitstellung von Lernangeboten sowie die Unterstützung durch Lehrerhandeln und auch gleichzeitig von aktivem Schülerhandeln zur Erreichung der explizit gesetzten (individuellen) Lernziele meint.

Bei der Umsetzung von individueller Förderung im Unterricht besteht die Herausforderung, dass unterschiedliche individuelle Lernvoraussetzungen im Rahmen gruppenbezogener Lehr- und Lernsettings aufeinandertreffen (vgl. Bräu 2005). Der inklusive Unterricht, in dem eine Zusammenarbeit von Regelschullehrkräften und Lehrkräften für sonderpädagogische Förderung stattfindet, bietet die Chance, der Forderung nach individueller Förderung stärker gerecht zu werden. Gleichzeitig kann es, insbesondere wenn eine geteilte Verantwortlichkeit beider Professionen für alle Schüler/innen besteht, zu einer Komplexitätssteigerung kommen, da – ergänzend zu den Interaktionen zwischen der Lehrperson und den Schüler/innen – Interaktionsprozesse zwischen den Lehrpersonen selbst stattfinden. Arndt und Werning (2013) konnten beobachten, dass die konkrete Verteilung der Verantwortlichkeiten für die Unterstützung einzelner Schüler/innen im inklusiven Unterricht „spontan, durch nonverbale oder verbale Abstimmung“ bzw. „durch die Reihenfolge, in

der sich die Schüler/innen melden“, erfolgt (S. 26). Hier zeichnet sich ab, dass mikroperspektivische Interaktionsprozesse von Lehrpersonen im Kontext des inklusiven Unterrichts einen entscheidenden Faktor bei der individuellen Förderung von Schüler/innen darstellen und eine relevante Ergänzung zur Erforschung von Kooperationspraktiken liefern können, da sie Einblicke darüber ermöglichen, welche Vorgehensweisen der Abstimmung sich in konkreten Handlungssituationen vollziehen. Unterrichtsbezogene Studien, die derartige Interaktionsprozesse von Lehrpersonen detaillierter analysieren, konstituieren ein Forschungsdesiderat (vgl. Naujok, Brandt, Krummheuer 2008).

Forschungsfragen und methodischer Zugang

Abgeleitet aus den zuvor genannten Diskurslinien und Forschungsdesiderata ergeben sich folgende Fragestellungen:

1. Welches Rollenverständnis und welche Verantwortungsübernahmen werden durch die Interaktionen zwischen Regelschullehrkräften und Lehrkräften für sonderpädagogische Förderung im inklusiven Unterricht sichtbar?
2. Welche Bedeutung haben Interaktionsprozesse zwischen Lehrpersonen in multiprofessionellen¹ Teams im inklusiven Unterricht für die individuelle Förderung von Schüler/innen?

Grundlage der vorliegenden Untersuchung sind vergleichende Fallstudien von je drei inklusiv unterrichtenden Grund- und Gesamtschulen. Die Studie wird im Projekt DoProfiL (Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrer/innenbildung) an der TU Dortmund im Rahmen der gemeinsamen Qualitätsinitiative von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert. Die folgenden Abschnitte vollziehen exemplarisch die Interpretation einer verdichteten Unterrichtsszene aus einer Grundschule nach. An jeder Schule wurden zwei Unterrichtsstunden² videografiert: jeweils

1 In der für diesen Aufsatz herangezogenen Videosequenz sind nicht nur Lehrkräfte unterschiedlicher Professionen im Unterricht anwesend, sondern auch Integrationshelferinnen. Da sich ihr Tätigkeitsspektrum jedoch auf Pflege- und Unterstützungstätigkeiten bezieht und sie keine Aufgaben aus dem pädagogischen Bereich der Lehrkraft übernehmen dürfen, werden sie hier weitestgehend aus den Analysen ausgeklammert; der Terminus ‚multiprofessionelles Team‘ bezieht sich an dieser Stelle auf die Lehrkräfte der unterschiedlichen Professionen.

2 Die Fachspezifik ist für die Forschungsperspektive unerheblich, da ein bildungswissenschaftliches Forschungsinteresse besteht, das unabhängig vom Fach eruiert werden kann. Die Lehrpersonen sollen die Unterrichtsstunden videografieren lassen, mit denen sie sich wohlfühlen und die sie gemeinsam mit anderen Lehrenden unterrichten.

eine, in der eine Regelschullehrkraft alleine³ unterrichtete und eine, die die Regelschullehrkraft gemeinsam mit (mindestens) einer Lehrkraft für sonderpädagogische Förderung gestaltete.

Auf der Grundlage der Dokumentarischen Methode (vgl. Bohnsack 2017) erfolgt die Auswertung mit Hilfe der von Nentwig-Gesemann und Nicolai ursprünglich für den frühpädagogischen Kontext entwickelten, speziell auf mikroperspektivische Interaktionsprozesse ausgerichteten videobasierten Dokumentarischen Interaktionsanalyse. Sie legt den Fokus auf die Gestaltung von Interaktionssituationen und die Rekonstruktion der damit einhergehenden handlungsleitenden Orientierungen. Insbesondere in Bezug auf videogestützte (Unterrichts-)Beobachtungen hat sich die Dokumentarische Methode als hilfreich erwiesen, um Handlungsmuster und habitualisierte Praktiken zu rekonstruieren, die den Akteur/innen nicht bewusst zugänglich sind. Es stellt sich somit die Frage, wie die Akteur/innen Sinn und Bedeutung hervorbringen (vgl. Nentwig-Gesemann, Nicolai 2015, S. 174).

Die Analyse des Datenmaterials erfolgte in zwei Schritten: einer formulierenden und einer reflektierenden Interpretation, welche die Art und Weise der Interaktionen rekonstruiert. Die hier präsentierten Ergebnisse beschränken sich auf einen fallinternen Vergleich; weitere Ausführungen anhand fallübergreifender Vergleiche sind zu einem späteren Zeitpunkt vorgesehen.

Ergebnisse

Das für diesen Aufsatz ausgewählte Videomaterial umfasst eine inklusive Unterrichtsstunde von 45 Minuten in einer zweiten Klasse mit 22 Schüler/innen einer Grundschule in Nordrhein-Westfalen, die im Juli 2017 in Anwesenheit der Forscherinnen gefilmt wurde. Die Regelschullehrkraft (RSL), die gleichzeitig die Klassenlehrerin ist, ist gemeinsam mit zwei Lehrkräften für sonderpädagogische Förderung sowie zwei Integrationshelferinnen anwesend.

Für die vorliegenden Analysen wurde aus dieser Stunde eine 25minütige Szene fokussiert, die den Einstieg in eine Arbeitsphase und deren Ausgestaltung dokumentiert, in der die Schüler/innen in Form einer Werkstattarbeit verschiedene Aufgaben zum Thema ‚Messen‘ bearbeiten. Um die beiden Lehrkräfte für sonderpädagogische Förderung in der Darstellung der

³ Es ist aber immer möglich, dass die Regelschullehrkraft eine konstante Unterstützung durch Integrationshelfer/innen erhält.

Interaktionsmomente unterscheiden zu können, werden sie im Folgenden als LSF 1 und LSF 2 bezeichnet.

Geteilte Verantwortung für alle Schüler/innen

Zu Beginn der ausgewählten Sequenz steht die RSL zusammen mit der LSF 1 zur Einführung⁴ in die Arbeitsphase vor der Klasse. Auch wenn die RSL allein in die Aufgabenstellung einführt, signalisieren beide Lehrkräfte ein gemeinsames Auftreten. Die RSL verbalisiert vor der Klasse eine geteilte Sichtweise mit der LSF 1: *„Frau Meier⁵ und ich haben am Freitag gesehen, ganz viele Kinder haben [...]“* und rekurriert damit auf einen gemeinsamen Austausch der beiden Lehrkräfte über das Verhalten der Schüler/innen. Auch eine im Vorfeld stattgefundenene gemeinsame Absprache über die bevorstehende Arbeitsphase wird ersichtlich, indem die RSL die Zuordnung der LSF 1 zu einem Gruppentisch erörtert: *„Frau Meier geht heute zum Gruppentisch X und erklärt dem Gruppentisch X, wie man eigentlich noch mal genau mit einem Lineal umgeht.“* An diesem Gruppentisch befinden sich keine Kinder mit ausgewiesenem Förderbedarf.⁶ Die LSF 1 validiert die Sichtweise geteilter Verantwortung, indem sie der Ankündigung der RSL Folge leistet und die Kinder an dem entsprechenden Tisch unterstützt.

Die Interaktion zwischen den Lehrkräften und den Schüler/innen erlaubt die Rekonstruktion, dass sich beide Professionen für alle Schüler/innen verantwortlich fühlen. Auch im fallinternen Vergleich wird dieser geteilte Orientierungsrahmen zwischen den Lehrkräften bestätigt. So sind alle Lehrkräfte unabhängig von der Differenzlinie Förderschwerpunkt für die Schüler/innen ansprechbar und unterstützen diese in ihren Arbeitsprozessen individuell.

4 In dieser Einführungsphase sind zunächst nur die RSL und die LSF 1 relevant, da beide einen aktiven Part vor der Klasse haben. Die LSF 2 und die beiden Integrationshelferinnen sitzen in der Phase der Einführung hinten im Klassenraum.

5 Alle Namen wurden zur Sicherung der Anonymität geändert.

6 Laut zahlreichen Studien (vgl. z. B. Magiera, Zigmond 2005) beanspruchen RSL und LSF 1 gemeinsamen Unterrichtssituationen getrennte Verantwortlichkeiten in der Hinsicht, dass sich die LSF überwiegend für Schüler/innen mit Förderbedarf, die RSL eher für alle anderen Kinder als zuständig empfinden. Deswegen liegt diesem Analyseschritt die Differenzlinie Förderbedarf zugrunde, um zu prüfen, ob sich die Verteilung der Verantwortlichkeiten in der verdichteten Szene entlang den Professionen ausgestaltet.

Getrennte Verantwortung hinsichtlich des *Classroom Managements*

Folgende Situation, die sich während der Einführungsphase ereignet, in der die RSL und die LSF 1 gemeinsam vor der Klasse stehen, lässt sich in Form der reflektierenden Interpretation rekonstruieren:

Die RSL tritt einen Schritt vor, die LSF 1 steht leicht versetzt seitlich hinter ihr am Rand in der rechten vorderen Ecke des Klassenzimmers. Die RSL sagt zur Klasse: „Jedes Kind startet gleich mit dem Eintrag [...] Frau Meier und ich haben am Freitag gesehen, ganz viele Kinder haben, wenn du dann [die RSL macht eine Pause], Daniel, wir fangen noch nicht an [die RSL pausiert kurz und schaut Daniel an, die LSF 1 bleibt hinter ihr stehen und schaut auch kurz in Daniels Richtung. Daniel hat einen Stift in der Hand und beginnt, etwas auf ein vor ihm liegendes Blatt zu notieren, als er angesprochen wird, legt er den Stift weg], wenn du dein Blatt vorne abgibst, denk dran, den Namen vorne draufzuschreiben [...]“ Daniel nimmt währenddessen wieder einen Stift in die Hand und fängt an etwas aufzuschreiben. Die RSL geht, während sie spricht, zu Daniel und unterbricht ihn, indem sie ihm den Stift aus der Hand nimmt und vor ihm auf den Tisch zurücklegt. Die LSF 1 schaut während der gesamten Ausführung der RSL weitgehend regungslos in Richtung Klassenraum und wendet dann ihren Blick auf die Interaktion zwischen RSL und Daniel.

Diese Szene macht deutlich, dass sich die RSL nicht nur für den inhaltlichen Aspekt dieser Einführungsphase verantwortlich zeigt, sondern dass sie auch das *Classroom Management* übernimmt, indem sie Disziplinierungsmaßnahmen ergreift. Die LSF 1 schaut nur dann in Richtung Daniel, wenn die RSL mit ihm interagiert, und validiert in dieser Phase weder verbal noch nonverbal die Disziplinierungsmaßnahmen. Damit liegt die Handlungs- und Rahmungsmacht in dieser Phase bei der RSL. Durch die Zurückhaltung der LSF und durch das Fehlen der Interaktion zwischen RSL und LSF zeichnet sich ein gemeinsamer Orientierungsrahmen dahingehend ab, dass beide die Aufgabe des *Classroom Managements* (z. B. Allgegenwärtigkeit und Überlappung sowie Disziplinierung) in der Verantwortung der RSL sehen.

Dies bestätigt sich im fallinternen Vergleich: So ist die RSL während der gesamten Unterrichtsszene für das *Classroom Management* verantwortlich, indem sie u. a. zwischendurch zur Ruhe ermahnt. Sie nimmt diese Ermahnungen auch in Richtung der Tische vor, an denen sich die LSF befinden. Diese validieren die Disziplinierungsmaßnahmen der RSL weder verbal noch nonverbal. Darüber hinaus lässt die RSL ihren Blick während der gesamten Arbeitsphase immer wieder durch den gesamten Klassenraum schweifen. Auch wenn sie einzelne Kinder individuell unterstützt, wendet sie ihren Blick zwischendurch immer

wieder dem gesamten Klassengeschehen zu. Wenn die RSL durch den Raum geht, bewegt sie sich häufig kreisend um die eigene Achse, so dass sie einen Rundumblick erhält. Die LSF hingegen richten ihre Aufmerksamkeit vielmehr fokussiert auf einzelne Kinder bzw. kleinere Lerngruppen und gehen i. d. R. zielstrebig auf diese zu, wenn sie sich durch den Raum bewegen.

Interaktionsmomente zwischen den Lehrpersonen

Neben den Verantwortlichkeiten stellt sich die Frage, welche Interaktionsmomente zwischen den Lehrenden rekonstruiert werden können. Bedingt durch das räumlich-soziale Setting ergeben sich nur wenige konkrete Interaktionssituationen zwischen den Lehrpersonen, da die beiden LSF in vielen Situationen während der Arbeitsphase mit dem Rücken zu den anderen Lehrpersonen sitzen, indem sie sich der Förderung einzelner Schüler/innen beziehungsweise kleiner Gruppen zuwenden. Die LSF signalisieren mit ihrer Körpersprache, dass ihre volle Aufmerksamkeit den Fördersituationen mit den jeweiligen Kindern gilt. Da die Verantwortung für das *Classroom Management* bei der RSL liegt, kommt hinzu, dass die beiden LSF ihren Blick selten auf die gesamte Klasse richten. Dies führt dazu, dass keine direkt zugewandten Körperpositionierungen existieren und demnach kein Blickkontakt zwischen den Lehrpersonen entsteht. Darüber hinaus lässt sich anhand der Videosequenz rekonstruieren, dass durch die räumlich-soziale Ordnung situativ kaum verbale oder nonverbale Interaktionsmomente zwischen den Lehrenden vorhanden sind, da keine gemeinsam gestalteten Situationen der individuellen Förderung stattfinden. Die Lehrpersonen bewegen sich bei der Orientierung zu neuen Fördersituationen aneinander vorbei oder voneinander weg.

Dies führt zu Situationen, in denen einzelne Schüler/innen keine Unterstützung von den Lehrenden bekommen, auch wenn sie diese durch Aufzeigen oder direkte Ansprache der Lehrpersonen einfordern. In Situationen, in denen die Kinder direkt auf die Lehrpersonen zugehen, verweisen die LSF sie an andere Lehrende, ohne sich mit diesen abzustimmen. Die RSL versucht, den Bedürfnissen der Kinder entgegenzukommen, wenn sie angesprochen wird, was allerdings in Phasen misslingt, in denen mehrere Schüler/innen sie gleichzeitig anreden. Damit wird die Organisation von Fördersituationen in die Hände der Schüler/innen selbst gelegt und die Arbeitsweise der Lehrpersonen lässt sich als ein Nebeneinander anstatt ein Miteinander rekonstruieren. Sie bewegen sich in der Klasse umeinander herum und scheinen bemüht, sich nicht mit ihrem jeweiligen Aufgabenspektrum zu überschneiden.

Divergenzen in der Herangehensweise an individuelle Förderung

In der dokumentierten Szene nehmen sich die beiden LSF viel Zeit für Interaktionen mit einzelnen Schüler/innen und bleiben so lange in der Fördersituation, bis das Kind signalisiert, dass es alleine weiterarbeiten kann. Auch fällt auf, dass die Lehrpersonen sich fast immer neben die Schüler/innen knien und damit Kommunikation auf Augenhöhe ermöglichen. Der Fokus der LSF liegt somit stark auf der individuellen Ebene. Die RSL verweilt wesentlich kürzer bei einzelnen Schüler/innen und kniet sich seltener neben sie, wenn sie sie individuell unterstützt. Sie geht zudem gezielt zu Gruppentischen, die sich gerade in einer Arbeitsphase befinden, auch wenn diese nicht explizit um Hilfe bitten, und lobt dort die Arbeit („*Das hast du super gemacht.*“) oder ermuntert dazu, die Arbeit fortzusetzen („*Weiter so!*“). Die LSF agieren eher in einzelnen Fördersituationen, halten sich in der Regel länger bei einzelnen Kindern oder an Gruppentischen auf und haben damit einen geringeren Förderradius. Im Vergleich zeigt sich, dass die RSL stärker die ganze Klasse und deren Lernfortschritt im Blick hat, sich dafür aber zumindest zeitlich weniger intensiv um einzelne Kinder kümmert. Daraus lässt sich auf unterschiedliche Orientierungsrahmen der beiden Professionen hinsichtlich der Umsetzung individueller Förderung schließen.

Auch wenn beide Professionen individuelle Förderprozesse initiieren, sind jeweils Situationen zu beobachten, in denen eine individuelle Förderung vorzeitig abbricht bzw. nicht zustande kommt: Bei den LSF sind es mehrere vergebliche Versuche von Schüler/innen, mit einer LSF in Interaktion zu treten (z. B. indem sie sich melden oder die Lehrkraft gezielt ansprechen), die dann aber i. d. R. die bisherigen Fördersituationen fortsetzen und nicht auf die neu hinzukommenden Interaktionspartner eingehen. Bei der RSL hingegen kommt es dazu, dass sie einzelnen Schüler/innen auf Anfrage ihre Unterstützung zusagt, situativ jedoch durch andere Interaktionsprozesse abgelenkt wird, um derentwillen sie die zugesagte individuelle Förderung unterlässt.

Zusammenfassende Überlegungen – Spannungsfeld zwischen den Professionen

Die in der untersuchten Unterrichtssequenz dokumentierte Arbeitsphase verläuft zum größten Teil reibungslos. Die meisten Schüler/innen befinden sich während der gesamten Phase in Arbeitsprozessen und machen in vielen Fällen auf sich aufmerksam, wenn sie Fragen oder Probleme haben. Es dokumentiert sich zudem ein geteilter Orientierungsrahmen hinsichtlich der gemeinsamen

Verantwortung für alle Schüler/innen, die die Lehrpersonen beider Professionen unabhängig von der Differenzlinie Förderschwerpunkt in ihren Arbeitsprozessen unterstützen.

Durch die getrennte Verantwortung hinsichtlich des *Classroom Managements* und durch die divergierende Herangehensweise an individuelle Förderung ergibt sich gleichzeitig eine räumlich-soziale Ordnung, die Blickkontakte zwischen den Lehrpersonen selbst sowie gemeinsame Referenzpunkte hinsichtlich dessen verhindert, was im Blickfeld der Lehrenden liegt. Eine geteilte Interaktions-sphäre zwischen den Lehrpersonen des multiprofessionellen Teams entsteht in der ausgewählten Sequenz situativ nicht. Die folgende Schlüsselszene verdeutlicht die sich daraus ergebende Problematik fehlender Interaktionsmomente:

Die LSF 1 unterstützt Alina, Eintragungen in ihrem Heft vorzunehmen. Der Gruppentisch nebenan wartet auf die Unterstützung der LSF 1. Diese versucht daher, Alina in die nächste Arbeitsphase zu entlassen. Die LSF 1 schaut aus dem Augenwinkel zur Integrationshelferin, die sich bei Marvin am Tisch hinten rechts befindet. Es findet kein Blickkontakt zwischen der LSF 1 und der Integrationshelferin statt. Die LSF 1 sagt zu Alina: „*Prima, dann machst du das [...] und dann darfst du gleich mit Marvin und Frau Müller weiter messen. Wo habt ihr denn letztes Mal gemessen?*“ Alina zeigt auf die Tür. Die LSF 1 nickt. Ein Mädchen kommt von dem Nachbartisch und erbittet Unterstützung von der LSF 1. Diese sagt: „*Ich komm jetzt zu euch.*“ Sie steht auf und verweist Alina verbal und mit Hilfe ihres Zeigefingers auf Frau Müller und Marvin. In dem Moment schaut die Integrationshelferin zur LSF 1, die ihren Blick bereits abgewendet hat, gleichzeitig schaut Alina zur Integrationshelferin, die ihren Blick aber erst in dem Moment Alina kurz zuwendet, als diese schon wieder wegschaut. Keine der beteiligten Personen hat direkten Blickkontakt. Die LSF 1 verlässt Alinas Tisch und geht zu dem Gruppentisch, an den sie gebeten wurde. Sie schaut sich nicht mehr um. Alina steht auf, findet jedoch keinen Anschluss, da die Integrationshelferin nicht die erwartete Weiterführung der benötigten Förderung vornimmt. Alina bleibt allein in der Klasse stehen.

Es kommt zu einem Bruch in der Übergabe, da die Personen des multiprofessionellen Teams an keiner Stelle Blickkontakt haben und sich über die Übernahme der Verantwortung für Alina nicht verständigen; niemand zeichnet in der Folge verantwortlich für die Schülerin. Die LSF haben Alina während der fortlaufenden Arbeitsphase aufgrund ihres fokussierten Förderradius' nicht im Blick bzw. sehen ihre Verantwortung in den jeweiligen Situationen, d. h. bei anderen Schüler/innen, die sie gerade individuell fördern. Die RSL lässt sich von Alina zwar ansprechen; hier bricht die individuelle Förderung aber deswegen ab, weil andere Interaktionsprozesse die RSL situativ in Anspruch nehmen. Durch

die unterschiedlichen Orientierungsrahmen der beiden Professionen und das Fehlen von Interaktionsmomenten zwischen den Lehrpersonen zeichnet sich hier eine Verantwortungsdiffusion ab (vgl. Bierhoff, Rohmann 2016). Denn obwohl in der videografierten Szene drei Lehrpersonen und zwei Integrationshelferinnen anwesend sind, tritt keine der Mitwirkenden des multiprofessionellen Teams als verantwortlich hervor. Alina gerät so in eine Bittstellerrolle und es gelingt ihr nicht, Hilfe in einer Art einzufordern, aus der die Lehrer/innen ihre spezifische Notsituation erkennen. Insgesamt zeigen die Analysen, dass eine über ein geteiltes Verständnis von Inklusion hinausgehende Auseinandersetzung über die multiprofessionelle Zusammenarbeit im inklusiven Unterricht zwischen den Professionen und ihrer Vertreter/innen wichtig ist, um die Unterstützung der Arbeitsprozesse aller Schüler/innen zu gewährleisten.

Diskussion und Fazit

Mit der Ratifizierung der UN Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen hat die Anerkennung von Inklusion als Menschenrecht nicht nur in deutschsprachigen bildungspolitischen und erziehungswissenschaftlichen Diskursen neuen Auftrieb bekommen, sondern auch die Lehrerbildung und die pädagogische Praxis erreicht. Dabei ist allerdings sowohl im wissenschaftlichen Kontext als auch im Berufsfeld zu beobachten, dass die Akteur/innen zwar oftmals einführend versichern, sie würden einen reflexiven Inklusionsbegriff zugrunde legen, der die Intersektionalität von Heterogenitätsdimensionen und die damit verbundenen Benachteiligungen berücksichtigt, letztlich aber doch auf einen engen Inklusionsbegriff rekurren. Dies ist in vielfacher Hinsicht eine Verkürzung, die dem mit der Perspektive auf Inklusion als Menschenrecht verknüpften Anliegen nicht gerecht wird bzw. gerecht werden kann. Die Technische Universität Dortmund führte (wie auch andere Universitäten und Pädagogische Hochschulen der Bundesrepublik) daher in den vergangenen Jahren im Rahmen der ersten Phase der Lehrerbildung Veranstaltungen ein, die, sofern möglich, gemeinsam von den Bildungswissenschaften und Rehabilitationswissenschaften ausgerichtet werden, mit dem Ziel, bei Studierenden eine Haltung zu fördern, die in einer geteilten Verantwortung für alle Schüler/innen mündet. Dies allein bedeutet in Deutschland schon einen Paradigmenwechsel und benötigt Zeit.

In der für diesen Aufsatz ausgewählten Videosequenz ließ sich eine geteilte Verantwortung beider Professionen für alle Schüler/innen rekonstruieren, was zudem im Rahmen der Fallarbeit auch für die Lehrer/innenbildung sinnvolle Reflexionszugänge ermöglicht. Darüber hinaus dokumentiert sich im vorliegenden Videomaterial auch die Herausforderung, dass es aufgrund von

divergierenden Herangehensweisen der beiden Professionen im Unterricht situativ nur vereinzelt zu Interaktionsmomenten zwischen den Lehrpersonen kommen kann, weshalb konkrete Verantwortlichkeiten in einzelnen Situationen ungeklärt bleiben. Anhand der Rekonstruktion von Praktiken der individuellen Förderung konnte so in den Analysen herausgearbeitet werden, dass die RSL insgesamt versucht, alle Lernenden im Blick zu behalten und dafür weniger intensiv in individuellen Fördersituationen arbeitet. Die LSF hingegen konzentrieren sich in Fördersituationen jeweils auf einzelne Kinder, ohne dabei die Bedürfnisse der anderen Lernenden weiter im Blick zu halten oder sich als ansprechbar zu zeigen. Dies legt die Schlussfolgerung nahe, dass eine gemeinsame Reflexion über divergierende Herangehensweisen an individuelle Förderung sowie über Verantwortlichkeitsverteilungen hinsichtlich des *Classroom Managements* notwendig ist. Eine derartige Auseinandersetzung zwischen den Professionen würde die Wahrnehmung weiterer Interaktionsmöglichkeiten zwischen Lehrpersonen unterstützen, für spontane (nonverbale) Kommunikation zwischen den Mitgliedern des multiprofessionellen Teams sensibilisieren und so zum Abbau von Verantwortungsdiffusion beitragen.

Für die Erreichung dieses Ziels bedarf es allerdings der Schaffung von Austausch- und Reflexionsanlässen zwischen den verschiedenen Professionen, um Sicht- und Herangehensweisen transparent zu machen und gemeinsam zu erarbeiten, wie eine multiprofessionelle Zusammenarbeit im inklusiven Unterricht gelingen kann. Perspektivisch bedarf es dafür einer engeren Verzahnung der unterschiedlichen beteiligten Disziplinen in der Lehrerbildung, zu deren Realisierung sich Studien und Videomaterial, wie das hier vorgestellte, einsetzen lassen. An der Technischen Universität Dortmund wird dies künftig im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung im Praxissemester geschehen, da insbesondere dieser Kontext geeignet ist, individuelle und gemeinsame Reflexionsprozesse zu ermöglichen und zugleich empirisch gestützt der Frage nachzugehen, wie Lehrpersonen adäquat auf die Zusammenarbeit im inklusiven Team vorbereitet werden können. Mithilfe von Fallarbeit sollen Studierende videobasiert die Multiperspektivität von Handlungen im Unterricht erkennen lernen, gemeinsam in kleinen Gruppen vor dem Hintergrund verschiedener Lehramtsstudiengänge unterrichtliche Videosequenzen analysieren und dabei Fragestellungen um Inklusion, individuelle Förderung oder Kooperation von Lehrenden erörtern. Mit dem Einsatz der Fallarbeit in der universitären Lehrerbildung, insbesondere anhand videografiertes Unterrichtsszenen, wird die Hoffnung verbunden, „tief sitzende[] subjektive[] Theorien“ und „über lange Zeit äußerst stabile[] Handlungsmuster“ der Reflexion zugänglich zu machen „mit dem Ziel ihrer Modifikation hin zu innovativen Handlungsmustern“ (Blömeke 2002, S. 257). Verbunden damit ist der Wunsch der Etablierung eines „Habitus der reflexiven

Distanz“ (Beck et al. 2000, S. 45), der aufgrund einer Entkoppelung von der eigenen Praxis ohne „unmittelbaren Handlungsdruck“ (Hebenstreit et al. 2016, S. 2) vollzogen werden kann. Allerdings sind mit dem Einsatz von Fallbeispielen mehrere Herausforderungen verbunden: Ihre Analyse mit Studierenden steht nicht selten in Gefahr, die je spezifische „Interaktions- und Kommunikationsgeschichte“ (Reichertz 2014, S. 29) außer Acht zu lassen, womit eine freie Wahl von Handlungsperspektiven impliziert wird, die so nicht immer vorhanden sein kann. Auch macht der Einsatz von (videobasierten) Fallbeispielen die kritische Auseinandersetzung mit dem Verhältnis von Theorie und Praxis notwendig. Denn werden Fallbeispiele als Repräsentanten der Praxis gesehen, werden sie schnell zu einer „Autorität [...], die darüber entscheidet, ob eine Theorie nachvollziehbar beziehungsweise relevant ist“ (Thon 2016, S. 93). Die Herausforderung auf universitärer Ebene besteht schließlich darin, eine Multiperspektivität in den Analysen bewusst zu evozieren, was jedoch häufig dem Wunsch der Studierenden widerspricht, „kategorisierte Fallbeispiele als Veranschaulichung einer bestimmten Theorie nutzbar zu machen“ (ebd., S. 94). Die Schaffung multiperspektivischer Sichtweisen, flankiert von der Sensibilisierung für die Komplexität von Unterrichtshandeln, soll insbesondere auf der Basis der Mischung verschiedener Lehrämter in den Interpretationsgruppen eine Gelingensbedingung für die Reflexion unterschiedlicher Professionsverständnisse sein.

Damit liefern die in diesem Rahmen vorgestellten Analysen erste Hinweise darauf, welche Auseinandersetzungs- und Reflexionsprozesse im Rahmen der Lehrer/innenbildung notwendig sind, um dem Spannungsfeld der unterschiedlichen Professionen zu begegnen und damit die angehenden Lehrpersonen für die Arbeit in multiprofessionellen Teams zu sensibilisieren. Weiterführende Analysen, in denen fallübergreifende Vergleiche und damit einhergehend Typenbildungen vorgenommen werden, sind darüber hinaus notwendig, um das Forschungsdesiderat im vorliegenden Kontext weiter zu verringern.

Literatur

Arndt, Ann-Kathrin und Werning, Rolf (2013). Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik. Ergebnisse eines qualitativen Forschungsprojektes. In: R. Werning und A.-K. Arndt (Hrsg.): Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 12–40

- Beck, Christian; Helsper, Werner; Heuer, Bernhard; Stelmaszyk, Bernhard und Ullrich, Heiner (2000). Fallarbeit in der universitären LehrerInnenbildung. Opladen: Leske+Budrich
- Behrensen, Birgit (2015). Heterogenität und individuelle Förderung. Theoretische Reflexionen zu Herausforderungen und Dilemmata. In: A. Grimm; C. Solzbacher; B. Behrensen und M. Lotze (Hrsg.): Individuelle Förderung als Weg zur inklusiven Schule. Lernen anders verstehen (Loccumer Protokolle 61/14). Rehburg-Loccum: Evangelische Akademie Loccum, S. 9–20
- Bierhoff, Hans-Werner und Rohmann, Elke (2017). Diffusion von Verantwortung. In: L. Heidbrink; C. Langbehn und J. Sombetzki (Hrsg.): Handbuch Verantwortung. Wiesbaden: Springer, S. 911–931
- Blömeke, Sigrid (2002). Professionalisierung als berufsbiografischer Entwicklungsprozess. Subjektorientierung durch Fallarbeit im Lehramtsstudium. In: B. Herzig und U. Schwerdt (Hrsg.): Subjekt- oder Sachorientierung in der Didaktik? Aktuelle Beiträge zu einem didaktischen Grundproblem. Münster: LIT, S. 253–271
- Boban, Ines und Hinz, Andreas (2003). Förderpläne – für integrative Erziehung überflüssig!? Aber was dann?? In: W. Mutzeck (Hrsg.): Förderplanung. Weinheim: Beltz, S. 131–144
- Bohnsack, Ralf (2017). Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen: Budrich
- Bonsen, Martin; Hübner-Schwartz, Carola und Mitas, Olivia (2013). Teamqualität in der Schule – Lehrerverkooperation als Ausgangspunkt für Schul- und Unterrichtsentwicklung. In: M. Keller-Schneider; S. Albisser und J. Wissinger (Hrsg.): Professionalität und Kooperation in Schulen. Beiträge zur Diskussion über Schulqualität. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 105–122
- Bräu, Karin (2005). Individualisierung des Lernens – Zum Lehrerhandeln bei der Bewältigung eines Balanceproblems. In: K. Bräu und U. Schwerdt (Hrsg.): Heterogenität als Chance. Vom produktivem Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule. Münster: LIT, S. 129–150
- Budde, Jürgen und Hummrich, Merle (2013). Reflexive Inklusion. In: Zeitschrift für Inklusion, 8 (4). www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/193/199 [26.04.2018]
- Buddeberg, Magdalena; Wendt, Heike; Hornberg, Sabine und Bos, Wilfried (2014). Lehrerverkooperation an Grundschulen mit unterschiedlicher Zeitstruktur. In: M. Pfeifer (Hrsg.): Schulqualität und Schulentwicklung. Theorien, Analysen und Potenziale. Münster: Waxmann, S. 112–138
- Dannenbeck, Clemens (2012). Wie kritisch ist der pädagogische Inklusionsdiskurs? Entpolitisierungsrisiko und theoretische Verkürzung. In: K. Rathgeb (Hrsg.): Disability Studies. Kritische Perspektiven für die Arbeit am Sozialen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 55–67
- Deckert-Peaceman, Heike (2015). Herausforderung Inklusion. Konsequenzen für das Professionsverständnis von Lehrer/innen. In: R. Braches-Chyrek; C. Fischer; C.

- Mangione; A. Penczek und S. Rahm (Hrsg.): Herausforderung Inklusion. Schule – Unterricht – Profession. Bamberg: University of Bamberg Press, S. 45–62
- Friend, Marilyn und Bursuck, William D. (2009). Including Students with Special Needs. A practical Guide for Classroom Teachers. Columbus, OH: Merrill
- Frommherz, Brigitte und Halfhide, Therese (2003). Teamteaching an Unterstufenklassen der Stadt Zürich. Beobachtungen in sechs Klassen. Zürich: Universität Zürich
- Glesemann, Birte und Porsch, Raphaela (2013). Individuelle Förderung: Eine Herausforderung der Schul- und Unterrichtsentwicklung. In: S.-I. Beutel; W. Bos und R. Porsch (Hrsg.): Lernen in Vielfalt. Chance und Herausforderung für Schul- und Unterrichtsentwicklung. Münster: Waxmann, S. 35–54
- Greiten, Silvia (2015). Modellierung von Kompetenzen zur Unterrichtsplanung mit dem Schwerpunkt der individuellen Förderung. In: U. Riegel; S. Schubert; G. Siebert-Ott und K. Macha (Hrsg.): Kompetenzmodellierung und Kompetenzmessung in den Fachdidaktiken. Münster: Waxmann, S. 243–255
- Grunert, Cathleen; Ludwig, Katja; Radhoff, Melanie und Ruberg, Christiane (2016). Studiengänge und Standorte. In: H.-C. Koller; H. Faulstich-Wieland; H. Weishaupt und I. Züchner (Hrsg.): Datenreport Erziehungswissenschaft 2016. Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen: Budrich, S. 19–69
- Häcker, Thomas und Walm, Maik (2015). Inklusion als Entwicklung – Einleitung. In: T. Häcker und M. Walm (Hrsg.): Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 11–26
- Hazibar, Kerstin und Mecheril, Paul (2013). Es gibt keine richtige Pädagogik in falschen gesellschaftlichen Verhältnissen. Widerspruch als Grundkategorie einer Behinderungspädagogik. In: Zeitschrift für Inklusion, 8 (1). www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/23/23 [26.04.2018]
- Hebenstreit, Astrid; Hinrichsen, Merle; Hummrich, Merle und Meier, Michael (2016). Einleitung – Eine Reflexion zur Fallarbeit in der Erziehungswissenschaft. In: M. Hummrich; A. Hebenstreit; M. Hinrichsen und M. Meier (Hrsg.): Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns. Wiesbaden: Springer VS, S. 1–9
- Hellmich, Frank; Hoya, Fabian; Görel, Gamze und Schwab, Susanne (2017). Unter welchen Voraussetzungen kooperieren Grundschullehrkräfte im inklusiven Unterricht? – Eine Studie zu den Bedingungen der Kooperationsbereitschaft von Grundschullehrerinnen und -lehrern im inklusiven Unterricht. In: Empirische Sonderpädagogik, 9 (1), S. 36–51
- Herzog, Walter (2011). Professionalität im Beruf von Lehrerinnen und Lehrern. In: H. Berner und R. Isler (Hrsg.): Lehrer-Identität, Lehrer-Rolle, Lehrer-Handeln. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 49–77
- Hildebrandt, Elke und Maienfisch, Karin (2014). Prozesse der Zusammenarbeit im Teamteaching (ProZITT) – ein Forschungsansatz zur Sichtbarmachung der

- Nutzung kreativer Potenziale. In: B. Kopp; S. Martschinke; M. Munser-Kiefer; M. Haider; E.-M. Kirschhock; G. Ranger und G. Renner (Hrsg.): Individuelle Förderung und Lernen in der Gemeinschaft. Wiesbaden: Springer, S. 202–205
- Hinz, Andreas (2002). Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 53 (9), S. 354–361
- Kiso, Carolin und Solzbacher, Claudia (2016). Überlegungen zum Zusammenhang von individueller Förderung und Inklusion in der schulischen Praxis. In: I. Kunze und C. Solzbacher (Hrsg.): Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 5. aktual. Aufl., S. 259–265
- Klieme, Eckhard und Warwas, Jasmin (2011). Konzepte der individuellen Förderung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 57 (6), S. 805–817
- Lütje-Klose, Birgit und Neumann, Phillip (2015). Die Rolle der Sonderpädagogik im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerprofessionalisierung für eine schulische inklusive Bildung. In: T. Häcker und M. Walm (Hrsg.): Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 101–116
- Magiera, Kathleen und Zigmond, Naomi (2005). Co-teaching in Middle School Classrooms under Routine Conditions: Does the Instructional Experience Differ for Students with Disabilities in Co-taught and Solo-taught Classes? In: Learning Disabilities Research and Practice, 20 (2), S. 79–85
- Mertens, Gerhard (2016). Einführung in das Thema. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 92 (1), S. 3–9
- Murawski, Wendy W. (2009). Collaborative Teaching in Secondary Schools: Making the Co-Teaching Marriage Work! Thousand Oaks, CA: Corwin
- Naujok, Natascha; Brandt, Birgit und Krummheuer, Götz (2008). Interaktion im Unterricht. In: W. Helsper und J. Böhme (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: Springer VS, 2. durchges. u. erw. Aufl., S. 779–799
- Nentwig-Gesemann, Iris und Nicolai, Katharina (2015). Dokumentarische Videointerpretation typischer Modi der Interaktionsorganisation im Krippenalltag. In: U. Stenger; D. Edelmann und A. König (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Perspektiven in frühpädagogischer Theoriebildung und Forschung. Weinheim: Beltz Juventa, S. 172–202
- Radhoff, Melanie (2016). Begriff und Entstehung des Inklusionskonzeptes. In: Europäische Erziehung, 46 (2), S. 4–9
- Reichertz, Jo (2014). Die Fallanalyse als soziale Praxis der Lehrerbildung. In: I. Pieper; P. Frei; K. Hauenschild und B. Schmidt-Thieme (Hrsg.): Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 19–35

- Schuppener, Saskia (2014). Inklusive Schule – Anforderungen an Lehrer_innenbildung und Professionalisierung. In: Zeitschrift für Inklusion, 9 (1-2). www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/220/221 [26.04.2018]
- Scruggs, Thomas E.; Mastropieri, Margo A. und McDuffie, Kimberly A. (2007). Co-Teaching in Inclusive Classrooms: A Metasynthesis of Qualitative Research. In: Exceptional Children, 73 (4), S. 392–415
- Speck, Otto (2008). System Heilpädagogik. Eine ökologisch reflexive Grundlegung. München: Reinhardt
- Strogilos, Vasilis und Stefanidis, Abraham (2015). Contextual antecedents of co-teaching efficacy: Their influence on students with disabilities' learning progress, social participation and behaviour improvement. In: Teaching and Teacher Education, 47, S. 219–229
- Thon, Christine (2016). Das Fenster zur Praxis. Fallarbeit aus der Perspektive von Studierenden. In: M. Hummrich; A. Hebenstreit; M. Hinrichsen und M. Meier (Hrsg.): Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns. Wiesbaden: Springer VS, S. 81–95
- Tscheke, Jürgen (2015). Inklusive Didaktik – konstruktivistisch, entwicklungslogisch, themen-zentriert-interaktionell. In: Zeitschrift für Inklusion, 10 (4). www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/319/271 [26.04.2018]
- Urban, Melanie und Lütje-Klose, Birgit (2014). Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil 2: Forschungsergebnisse zu intra- und interprofessioneller Kooperation. In: Vierteljahreszeitschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 83 (2), S. 283–294
- Walgenbach, Katharina (2012). Intersektionalität – eine Einführung. <http://portal-intersektionalitaet.de> [26.04.2018]

Die Autorinnen

Dr. phil. Melanie Radhoff. Fernuniversität in Hagen, Institut für Bildungswissenschaft und Medienforschung; Forschungsschwerpunkte: Inklusion, Professionalisierung von Lehrkräften, Selbstwirksamkeit
melanie.radhoff@fernuni-hagen.de

Dr. phil. Magdalena Buddeberg. TU Dortmund, Institut für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik; Forschungsschwerpunkte: Heterogenität im Bildungssystem, Zeit im Kontext von Schule und Bildung, Professionalisierung von Lehrkräften
magdalena.buddeberg@tu-dortmund.de

Prof. Dr. Sabine Hornberg. TU Dortmund, Institut für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik; Forschungsschwerpunkte: Heterogenität im Schulwesen, empirische Bildungsforschung, Transnationalisierung von Bildung und Erziehung
sabine.hornberg@tu-dortmund.de