



Die „perfekte“ Kooperationssituation

Rekonstruktionen ambivalenter Kooperationsvorstellungen angehender Lehrkräfte im Kontext schulischer Inklusion entlang von Norm und Expertise

Andreas Köpfer^{1,*} & Kathrin Lemmer^{1,*}

¹ Pädagogische Hochschule Freiburg

* Kontakt: Pädagogische Hochschule Freiburg,

Institut für Erziehungswissenschaft,

Kunzenweg 21, 79117 Freiburg

andreas.koepfer@ph-freiburg.de; kathrin.lemmer@ph-freiburg.de

Zusammenfassung: Die Kooperation unterschiedlicher (para-)professioneller Akteur_innen wird im Fachdiskurs als sine qua non für gelingenden Unterricht in inklusiven Schulen verhandelt. Bislang ungeklärt ist, welche Vorstellungen von professioneller Kooperation im Kontext schulischer Inklusion Studierende in der ersten Ausbildungsphase besitzen. Vor diesem Hintergrund werden in diesem Beitrag Vorstellungen angehender Lehrkräfte von professioneller Kooperation im Rahmen schulischer Inklusion herausgearbeitet, basierend auf Daten aus dem Forschungsprojekt „Unterstützung von Lehrpersonen im Kontext inklusiver Lehr-Lernprozesse“ (UNIP). Entlang einer komparativen Sequenzanalyse von Gruppendiskussionen mit Lehramtsstudierenden werden Kooperationsverständnisse rekonstruiert. Das methodische Vorgehen basiert dabei auf der dokumentarischen Methode der Textinterpretation nach Bohnsack. Die Ergebnisse werden mit theoretischen Bezügen zu Norm und Expertise hinsichtlich einer zu entwickelnden inklusionsorientierten Lehrer_innenbildung eingeordnet und diskutiert.

Schlagwörter: professionelle Kooperation, schulische Inklusion, Norm, Expertise, Dokumentarische Methode



1 Professionelle Kooperation im Kontext schulischer Inklusion

Im Zuge des maßgeblich durch die UN-Behindertenrechtskonvention (UN, 2006) angestoßenen programmatischen Reformauftrags „Inklusion“ werden (neue) Herausforderungen an die in Schule und Unterricht tätigen Professionen gestellt (Heinrich, Arndt & Werning, 2014). So wird z.B. professionelle Kooperation in einem Unterricht mit einer äußerst heterogenen Schülerschaft als *sine qua non* betrachtet und zunehmend eingeführt (Urban & Lütje-Klose, 2014). Hierdurch verändert sich die traditionell autonom-paritätisch organisierte Rolle von Lehrpersonen (Urban & Lütje-Klose, 2014) hin zu einer kooperativ-dependenten. Dies kann Chancen von Kollaboration und Ko-Konstruktion beinhalten (Gräsel, Fußangel & Pröbstel, 2006), gleichzeitig aber Spannungen im Hinblick auf die Aufrechterhaltung der eigenen Profession bergen (Widmer-Wolf, 2016). Im deutschsprachigen Forschungs- und Fachdiskurs um schulische Inklusion und Kooperation wird zumeist die Kooperationsdimension von Regel- und Sonderlehrpersonen (u.a. Arndt & Werning, 2013; Kreis, Wick & Korosok Labhardt, 2016; Lütje-Klose & Willenbring, 1999) fokussiert. Angehende Lehrkräfte als zukünftig in das „komplexe System Unterricht involvierte Personen“ (Kreis et al., 2016, S. 7) werden bislang kaum berücksichtigt.

Mit Blick auf die Lehrer_innenbildung führt dieser Beitrag in Ergebnisse der Studie „*Unterstützung von Lehrpersonen im Kontext inklusiver Lehr-Lernprozesse*“ (UNIP) (vgl. Forschungsdesign in Köpfer, 2018a) ein, die zwei Studienteile umfasst. Zunächst wurden Kooperationspraktiken von Regel- und Sonderpädagog_innen an inklusionsorientierten Schulen untersucht. In der zweiten Untersuchungsphase – die in diesem Beitrag im Zentrum steht – wurde dann nach kooperationsbezogenen Vorstellungen angehender Lehrkräfte in der ersten Phase der Lehrer_innenbildung im Kontext von Inklusion gefragt. Eine empirische Bearbeitung dieser Frage scheint insofern notwendig, da davon ausgegangen werden kann, dass angehende Lehrkräfte, die sich in der ersten Phase ihres Professionalisierungsprozesses befinden, durch unterschiedliche Sozialisations- und eigene Schulerfahrungen (u.a. in Praxisphasen) divergente Konstruktionen von professioneller Kooperation herausgebildet haben, die potenziell stereotype (Norm-)Konstruktionen beinhalten und deren Einflüsse im Rahmen der Ausbildung zu berücksichtigen sind.

2 Forschungsstand

Ohne an dieser Stelle einen ausführlichen Überblick über die aktuelle Forschungslage zu professioneller Kooperation im Kontext schulischer Inklusion in Deutschland aufzuführen zu können (u.a. Kreis et al., 2016; Arndt & Werning, 2013), zeigt die empirische Befundlage, dass der empirische Blick nahezu ausschließlich auf das Praxisfeld Schule und nicht auf den Ausbildungssektor gerichtet wird. In Bezug auf das Kooperationsverständnis angehender Lehrpersonen liegen bislang keine Forschungserkenntnisse im deutschsprachigen Kontext vor. Jedoch deuten Studien zur Einstellung praktizierender Lehrkräfte im Kontext von Inklusion darauf hin, dass positive Einstellungen zu Inklusion (auch der Schulleitenden) eine offene und kooperationsreiche Unterrichtsgestaltung begünstigen (u.a. Kullmann, Lütje-Klose, Textor, Berard & Schitow, 2014). Internationale Studien mit Hauptaugenmerk auf die Ausbildungsstrukturen der ersten Phase der Lehrer_innenbildung (u. a. Avalos-Bevan & Bascopé, 2017; Brinkmann & Twiford, 2012; Zagona, Kurth & MacFarland, 2017) stellen die von Studierenden geäußerte Relevanz einer möglichen Zusammenarbeit mit Kommiliton_innen während der ersten Ausbildungsphase (Abrandt Dahlgren & Hammar Chiriac, 2009) heraus. Darüber hinaus wird das Sammeln von Schulpraxiserfahrungen betont, wodurch in der Theorie behandelte schulische Konzepte mit der Praxis verbunden werden können (Conderman & Johnston-Rodriguez, 2009). Altieri, Colley, Daniel und Dickenson (2015) konnten zudem eine Kooperationsaffinität aufgrund der Schulprofil- und Stellenauswahl bei Studierenden

feststellen, die sich in der ersten Ausbildungsphase mit Kooperation und Inklusion auseinandergesetzt hatten. Da internationale Befunde auf Grund divergenter Ausbildungs- und Hochschulstrukturen potenzielle Verzerrungen beinhalten, erscheint eine empirische Untersuchung im deutschsprachigen Diskurs, hier am Beispiel Deutschland im Rahmen der Studie UNIP, besonders notwendig.

3 Zum Zusammenhang von Norm und Expertise im Kontext professioneller Kooperation

Im Folgenden wird kurz die Verfasstheit des Bedingungsfeldes skizziert, in dem die Untersuchung angesiedelt ist – verknüpft mit theoretischen Überlegungen zu im Feld verankerten Normalitätsvorstellungen und zugewiesenen Expertisen. Einen besonderen Charakter besitzt das Untersuchungsfeld der Lehrer_innenbildung insofern, da Studierende als angehende Lehrkräfte dort organisierte Bildung erfahren, die in struktureller wie inhaltlicher Relation zum Feld Schule steht. Dieses zeichnet sich auf Akteursebene durch vordefinierte und professionalisierte Akteursrollen und deren Kooperationsverhältnisse aus. So kann – in einem sozial-konstruktivistischen Sinne – davon ausgegangen werden, dass sich Verständnisse von Kooperation und Inklusion bei den Studierenden nicht nur in der Struktur des Feldes (Lehrer_innenbildung wie Schule), sondern auch *durch* die Struktur des Feldes herausbilden. Bereits Heydorn (1970) sowie Bourdieu und Passeron (1973) haben herausgestellt, dass soziale Ungleichheitsverhältnisse nicht nur in differenzierten institutionalen Strukturen, sondern auch durch diese evoziert werden. Die unterschiedlichen (para-)professionellen Akteursrollen – z.B. Regellehrpersonen, Sonderpädagog_innen Schulsozialarbeitende – werden also kreiert durch professionalisierungsspezifische Strukturen, die als Ausbildung zu unterschiedlichen Pädagog_innen (z.B. bezogen auf Jahrgangs-, Leistungs- und Behinderungsformen) erfolgt, durch die in der Praxis dann Expertisezuordnungen und Zuständigkeiten begründbar werden. Expertise, hier als herausstehendes Wissen in einem partikularen Gebiet gefasst, benötigt also zur Anerkennung ein Allgemeines, das – in spezifischen Situationen – als Besonderes aufgerufen wird. Das bedeutet, dass Expertise in Handlungssituationen erst als solche gefasst werden kann, wenn sie als Differenz – als Abweichung von der Norm, z.B. sonderpädagogische Expertise, oder als zugeschriebenes Inhaltliches, z.B. sozialpädagogische Expertise – relevant gemacht und adressiert wird (Reh, 2014; Köpfer, 2018b). Die Adressierung umfasst dann eine spezifische Komponente des pädagogisch-professionellen Selbst (vgl. Reh, 2014), bildet aber nicht die Person in ihrer Positioniertheit und ihren Handlungsmöglichkeiten ab.

Durch die Versammlung unterschiedlicher (para-)professioneller Akteur_innen im Feld Schule sind Differenzkonstellationen angelegt, die vorbewusst Normen und Dominanzverhältnisse bei (angehenden) Lehrpersonen evozieren können, so zum Beispiel die bipolare Einordnung in Sonder- und Regellehrpersonen in Deutschland, die begrifflich ein normatives Inneres und ein besonderes Äußeres aufzeigt und von einer entsprechenden grundsätzlichen Zuordenbarkeit der Schüler_innen in „normal“ und „besonders“ ausgeht – auch auf disziplinärer Ebene dann analog als „Allgemeine“ und „Sonder“-Pädagogik (vgl. Miethe, Tervooren & Ricken, 2017, S. 14). Durch die Struktur und Nomenklatur besteht die Gefahr der Ontologisierung von Behinderung als das „Andere“, das „Schwächere“, transferiert auf professionelles Handeln und professionelle Zuständigkeit, und es wird eine Sprache der Differenz konstruiert, in der die Praxis des Sprechens Begrenzungen und Konstruktionen von Grenzen mit hervorbringen kann – ein Sprechen, das, so Riegel (2016, S. 31) in Rekurs auf Butler, „seine Kraft erst durch seine Konventionalität und die Praxis des Wiederholens gewinnt, der Zitation des zirkulären (gesellschaftlich vorherrschenden) Wissens und die perpetuierende Anwendung dieses Wissens“. Indem das, was nicht eingeordnet werden kann, eine Kategorie erhält, die bi-

polar zur Norm angelegt ist („Regel“ – „Sonder“), sind Ver-Änderungsprozesse erwartbar (vgl. Buchner, 2017, o.S.), und es ist notwendig, den (sprachlichen) Umgang mit Differenz bereits bei angehenden Lehrkräften zu analysieren – wie im Folgenden am Beispiel Kooperation vorgestellt wird.

4 Forschungsmethodischer Zugang

Die im Projekt UNIP verwendete Forschungsstrategie zur methodisch kontrollierten Erhebung und Analyse von Vorstellungen zu Kooperation im Kontext schulischer Inklusion lehnt sich an den Kerngedanken qualitativ-induktiver Forschung an, nach dem „Forschung nicht theoriegeleitet arbeitet, sondern Theorien induktiv im Verlaufe des Forschungsprozesses entwickelt werden“ (Miethe, 2016, S. 50). Im Rahmen der zweiten Projektphase wurden Gruppendiskussionen mit Studierenden (6.–8. Semester) des Primar- und Sekundarstufenlehramts einer Pädagogischen Hochschule in Baden-Württemberg durchgeführt. Es wurden fünf Diskussionen in „Mini-Gruppen“ (Kühn & Koschel, 2018, S. 278) und ohne Diskussionsleitung durchgeführt. Stattdessen gab ein offener Leitfaden den Studierenden Orientierung für die Vorgehensweise. Als initiativer Erzählimpuls diente eine Fallvignette, in der eine Pädagogin, die in der ersten Samplingphase teilgenommen hatte, über Herausforderungen professioneller Kooperation berichtet. Zur Auswertung der Gruppendiskussionen innerhalb des Projekts wurde daher zunächst die konstruktivistische Grounded Theory Methodology nach Charmaz (2014) herangezogen, mittels derer sich eine Systematisierung der Kooperationsvorstellungen angehender Lehrkräfte in Form einer Basis-Typologie herausstellte (Lemmer, 2018).

Darüber hinaus wurden mikroanalytisch vertiefend ausgewählte Gruppendiskussionssequenzen mittels der dokumentarischen Methode der Textinterpretation (Bohnsack, 2014) interpretiert. Diese bilden die empirische Grundlage dieses Artikels. Der Analyseblick, der im Rahmen der dokumentarischen Methode auf die Felddaten gerichtet wird, fokussiert dabei nicht das Was des Explizierten, sondern das Wie der Herstellung von Wirklichkeit. In den vorgestellten Gruppendiskussionen wird demnach intendiert, den konjunktiven Erfahrungsraum (Bohnsack, 2014) Studierender, bezogen auf Kooperation und die hierin zum Ausdruck kommende Konstitutionslogik ihrer Vorstellungen von Kooperation, zu rekonstruieren. Hieraus sollen Anhaltspunkte für die Adjustierung und Weiterentwicklung inklusionsorientierter Lehrer_innenbildung am Beispiel professioneller Kooperation aufgezeigt werden. In methodologischer Hinsicht wird hierfür unterschieden zwischen einem expliziten, d.h. immanenten, Sinngehalt des Gesagten und dem sog. Dokumentsinn. Das Ziel der methodischen Vorgehensweise besteht also in der Rekonstruktion des Modus Operandi des Gesagten, indem vorbewusste Orientierungen rekonstruiert und somit auf der Ebene des Kollektivs zugänglich gemacht werden können. Gruppendiskussionen bieten sich in dieser Hinsicht als Erhebungsmethode an, da sich in ihnen konjunktive Verständigung vollziehen kann.

Im Anschluss an die theoretischen Bezugspunkte Norm und Expertise (s. Kap. 3) interessieren uns Aushandlungen angehender Lehrkräfte in Bezug auf professionelle Kooperation in inklusionsorientierten Schulen, also die Frage, „wie“ angehende Lehrkräfte das Thema bearbeiten und welche impliziten (Norm-)Konstruktionen von Kooperation sowie von Unterricht und Schule hierin offengelegt werden können.

5 Kontrastierung „perfekter“ Kooperationsituationen

Im Folgenden wird eine exemplarische Interpretation von drei Gruppendiskussionssequenzen vorgestellt. Die ausgewählten Sequenzen stammen aus den Endphasen der jeweiligen Gruppendiskussionen und sind Reaktionen auf den expliziten Impuls: „Wie würden sie sich eine perfekte Kooperationsituation im Unterricht vorstellen?“ Dieser Erzählimpuls wurde mit der Intention kreiert, dass die Studierenden sich entlang der ex-

tremen Positivsetzung mit ihren eigenen Vorstellungen von gelungener/nicht-gelungener Kooperation konfrontieren und hierbei ein in die Zukunft gerichtetes Bild des eigenen Pädagog_innenhandelns unter kooperativen Rahmenbedingungen im Kontext von Inklusion entwerfen. Die Sequenzen wurden auf Grund hoher metaphorischer Dichte ausgewählt.

- 521 **Df** Die perfekte Kooperationsituation im Unterricht #00:20:23-7#
 522
 523 **Af** Oh interessant (3) mhm (5). weiß nicht, also auf jeden Fall mal, dass die Kommunikation
 524 stimmt und das man irgendwie auf einer Ebene kommunizieren kann. ich find des ist oft
 525 schon total schwer, weil (.) klar, es gibt halt unterschiedliche Lehrerpersönlichkeiten und man
 526 kommt ja auch einfach manchmal mit Menschen einfach nicht klar, das muss man halt
 527 einfach mal so sagen und wenn man dann auch noch irgendwie die ganze Zeit
 528 zusammensetzen muss und über dreißig Schüler irgendwie ((einatmen)) die Verantwortung
 529 hat und dann noch die ganze Zeit mit dem man @eigentlich gar nicht klar kommt@. so das
 530 find ich
 531 **Bf** ^Lboah, das wäre für mich ne absolute Katastrophe da hätt ich schon gar kein Bock drauf
 532 #00:21:00-7#
 533
 534 **Af** Das wär=ne Hölle. das würd mich psychisch ehrlich feddich machen
 535 **Df** ^Lja
 536 **Af** weil ganz ehrlich es is eh schon genug Druck #00:21:03-4#
 537 **Bf** ^LDa hätt ich schon gar kein Bock drauf #00:21:04-7#
 538
 539 **Df** Ne da würd ich=s auch wirklich lieber wieder alleine machen #00:21:09-6#
 540
 541 **Af** Mhm
 542
 543 **Cf** Ja
 544
 545 **Af** Also das ist glaub ich schon mal das das wichtigste so
 546 **Df** ^Lmhm
 547 **Af** ich glaub ohne das würd=s für mich nicht funktionieren. #00:21:14-8#
 548 **Ff** ^LAber das kann man sich ja oft auch nicht
 549 aussuchen. #00:21:15-0#
 550
 551 **Af** Ja
 552
 553 **Cf** @Wollt grad sagen die Betreuer im Ref, die reichen wahrscheinlich schon@ #00:21:19-4#
 554
 555 **Af** @(.)@ ja eben und das is halt des des Nächste also da muss man dann (.) weiß ich nicht,
 556 aber Hauptsache irgendwie, dass man überhaupt kommunizieren kann #00:21:25-3#
 557
 558 **Cf** Das stimmt Team-Teaching mit Leuten mit denen man nicht klar kommt is wirklich
 559 scheiße ja #00:21:30-6#
 560 **Af** ^LHölle (.) Hölle (.) #00:21:35-0#

Abbildung 1: Kooperation als Belastung

Auf Basis der Einstiegsproposition führen die Studierenden hier zunächst die Positivsetzung von Kooperation fort – jedoch begleitet durch ein relativierendes Zögern („mhm“; „weiß nicht“; „also auf jeden Fall mal“; Z. 523). Die zunächst aufgeworfene positive Rahmung einer gelungenen Kommunikation wird in der Folge gebrochen, d.h., nicht als perfekte Situation, sondern eher als Mindestanforderung an Kooperation eingeführt. Hier scheint die grundlegende Rahmung eines negativ konnotierten bzw. konfliktbehafteten Verständnisses von Kooperation auf, das sich z.B. durch unterschiedliche Persönlichkeiten im Lehrberuf auszeichnet und durch Heterogenität im negativen Sinne jeglicher Abweichung von der Norm latent verstärkt wird. Entlang vorgestellter Szenarien der Nichtpassung von Persönlichkeiten der Kooperationspartner_innen sowie belastender Rahmenbedingungen (u.a. zeitliche Beanspruchung durch Absprachen, hohe Schüler_innenzahlen und Verantwortung für die Klasse) wird der Horizont einer belastenden Kooperation validiert und differenziert. Es herrscht Konsens innerhalb der Gruppe, dass

dies eine „absolute Katastrophe“ (Bf; Z. 531) bzw. „ne Hölle“ (Z. 534) wäre und psychisch äußerst beanspruchend. Eindrücklich erscheint hier die Zwischenkonklusion von Df, die konstatiert, dass sie es dann „wirklich lieber wieder alleine machen“ (Z. 539) würde. Diese Äußerung entwirft die Vorstellung von Lehrer_innentätigkeit als autonomem Handeln bzw. als Norm, die durch die Kooperation mit anderen Professionellen perturbiert wird. Eine „katastrophale“ Kooperation wird somit eingeordnet vor der Ausgangslage einer grundsätzlich präferierten Einzeltätigkeit. Da die Studierenden sich in der ersten Ausbildungsphase befinden, könnte diese Einordnung auf selbst erfahrene Schul- und Unterrichtssituationen in der eigenen Schulzeit hindeuten, auf die sich bei imaginierter konflikthafter Kooperationskonstellation zurückbezogen wird. Hieraus könnte geschlussfolgert werden, dass die „perfekte“ Kooperation für die diskutierende Gruppe zunächst die in der eigenen Schulzeit erlebte Norm einer Nicht-Kooperation der Professionellen darstellt. Kooperation wird somit erst dann zu einer Option, sobald mit ihr keine Anstrengung (im Sinne der Aufwendung von Zeit- bzw. Kraftressourcen für klärende Kommunikation) für die eigene Lehrtätigkeit verbunden ist. Der Fokus auf die eigene Person – eine Perspektive auf die Schüler_innen wird nicht aufgeworfen – weist latent darauf hin, dass der Erzählimpuls als Reflexion des eigenen Lehrer_innenhandelns in der Gruppe prozessiert wird. So kann ein Orientierungsmuster rekonstruiert werden, das ein an funktionaler Reibungslosigkeit und Homogenität ausgerichtetes unterrichtliches Lehrer_innenhandeln beinhaltet. Eine potenziell hinzukommende Person würde zum einen Aufwand im Sinne von Kommunikationsbedarf kreieren; darüber hinaus – dies zeigt der darauf folgende Vergleich von Cf mit einer Prüfungssituation im Referendariat: „@wollt grad sagen die Betreuer im Ref, die reichen wahrscheinlich schon@“ (Z. 553) – wird eine Orientierung deutlich, in der die Gruppendiskutand_innen Kooperations-situationen als latente Drucksituationen entwerfen, die sich durch Beobachtet- und Bewertetwerden auszeichnen und in denen Kommunikationsschwierigkeiten angelegt sind. Der Fokus auf ein möglichst reibungsfreies und „ungestörtes“ Absolvieren von Anforderungen kann potenziell auf das Stadium der Studierenden innerhalb ihres Studiums zurückgeführt werden. Sie befinden sich zum Zeitpunkt der Gruppendiskussion im sechsten und siebten Semester, haben demnach unterschiedliche Praxisphasen (Orientierungspraktikum mit Hospitationen sowie Fachpraktikum mit überwiegend eigenen Unterrichtsanteilen) absolviert und sehen unterschiedliche Prüfungssituationen (Studienabschluss, Referendariat) vor sich. Vor diesem Hintergrund erscheint der Fokus auf den individuellen Erfolg perspektivleitend, und jegliche Formen, gar funktionierender Kommunikation, scheinen unbrauchbar. Im weiteren Verlauf der Diskussion wird das Szenario einer Kooperation zwischen einer Regellehrperson und einem Sonderpädagogen entworfen und wie folgt ausgeführt:

574 **Ff** aber (.) kann ja auch viele Missverständnisse, Vorurteile oder sonst was geben
 575 **Cf** └mhm
 576 **Ff** die man ganz leicht klären könnte
 577 **Cf** └ja
 578 **Ff** Und dadurch dass aber beide (.) in der Regel en ziemlich straffen (.) Terminkalender ham
 579 (.) kommts gar nich zu dem Austausch, um diese Probleme zu lösen, dann staut sich=s eher an
 580 und
 581 **Af** └ja stimmt
 582 **Ff** dann is einer bisschen mehr integriert an der Schule als der andre, weil die Klassenlehrerin
 583 halt schon
 584 **Af** └ja
 585 **Ff** zehn Jahre da arbeitet und de Sonderpädagoge kommt einmal die Woche her seit einem
 586 Jahr #00:22:14-6#
 587 **Cf** └Das ist auch schwierig glaub ich ja #00:22:14-9#

Abbildung 2: Rahmenbedingungen für Kooperation

Divergent zum bisherigen Diskussionsverlauf wird von Ff zunächst eine Perspektive aufgeworfen, die mit der bisherigen Anhäufung potenzieller Komplikationen durch Kooperation bricht und stattdessen die Möglichkeit einer raschen Lösung von Missverständnissen in den Raum stellt. Hierdurch wird eine grundsätzlich positive Orientierung auf Kooperation deutlich, die sich relational auf Rahmenbedingungen richtet, die professionelle Kooperation behindern bzw. ermöglichen könnten (z.B. „*en ziemlich straffen*“ (.) *Terminkalender*“ (Z. 578) und die fehlende zeitliche Möglichkeit, die Missverständnisse zu lösen). Als Beispiel wird die Kooperationskonstellation von Klassenlehrerin und Sonderpädagoge angeführt, um ein unterschiedliches Maß an Integriertheit an der Schule zum Ausdruck zu bringen. Die Asymmetrie wird durch unterschiedliche temporale Verhältnisse (Klassenlehrerin arbeitet seit zehn Jahren an der Schule; Sonderpädagoge kommt seit einem Jahr einmal in der Woche an die Schule, vgl. Z. 582–586) angelegt. Wenngleich durch Relativierungen deutlich wird, dass sich die Vorstellungen von der eigenen professionellen Rolle und die Tätigkeitsbereiche weiterer (para-)professioneller Rollen in Schule und Unterricht bei den Studierenden in der Entwicklung befinden und Aussagen über die fachlichen Tätigkeitsbereiche der kooperierenden Professionellen wenig elaboriert werden, wird die Klasse deutlich als eigenes Hoheitsgebiet entworfen, in das eine als sonderpädagogisch klassifizierte professionelle Person eindringt.

- 375 **Cm** Wie stell ich mir die perfekte Kooperationssituation im Unterricht und in der Schule und
 376 vor (2) die letzte Frage (6). #00:20:31-2#
 377 **Df und Bm** L @(..)@
 378
 379 **Df** Schwierig #00:20:32-7#
 380
 381 **Cm** Sehr schwierig #00:20:32-7#
 382
 383 **Df** Aber ich denk so wie du=s ja auch schon gesagt hascht wichtig isch, dass die Absprache
 384 klar verteilt isch, wenn jeder weiß, was er zu tun hat, dann läuft=s ja auch von automatisch
 385 eigentlich au schon=mal reibungsloser (.) zwischen den Lehrkräften (.) und ähm ja (.). Ich
 386 glaub das isch halt (.) #00:20:49-8#
 387
 388 **Cm** Die perfekte Situation na wär das () #00:20:54-8#
 389 **Am** L Halt so, dass jedes Kind äh davon profitiert quasi.
 390 dass keiner auf der Strecke bleibt äh und das halt au #00:21:03-3#
 391
 392 **Em** So das halt alle wirklich an dem selben Thema lernen können, dass du #00:21:07-3#
 393 **Am** L genau #00:21:07-3#
 394 mit den normalen Schülern quasi deinen Unterricht machst und das die Inklusionskinder mit
 395 der Hilfe wirklich genau dasselbe Thema behandeln können. #00:21:12-3#
 396
 397 **Df** Noch optimal so gefördert werden, dass sie=s dann auch verstehen können (.) #00:21:17-
 398 6#
 399
 400 **Cm** Und es wär halt gut, dass ma, wenn ma s- zusammen vorbereitet oder sonst=was (.)
 401 sich auch ein bisschen untereinander (.) versteht in so S- Sachen also in den Ding nicht je- alle
 402 sind auf das Kleinste aufbröseln zu müssen, damit=s klappt, damit du des mussch da machen,
 403 aber wenn des und des das man so=n bisschen ((einatmen)) wahrscheinlich dann auch nach ner
 404 Weil so=n bisschen kennt, wie der andere tickt, wie oder wie der seinen Unterricht führt und
 405 dann kann ma muss ma auch gar net mehr alles aussprechen und es funktioniert dann
 406 trotzdem. Und dann isch auch die Vorbereitungszeit au kürzer. Also ich glaub des da muss ma
 407 (.) das wäre natürlich dann auch besser. #00:21:53-3#
 408
 409 **EM** Ja halt ne möglichst lange Zusammenarbeit wie so bei Teamteaching,
 410 **Cm** L das wär das wär
 411 wenn man genau weiß ah der andere is jetzt im Stocken, jetzt muss ich helfen, (.) dass man
 412 wirklich aufeinander gut eingestimmt is, is glaub ich auch echt wichtig (.) #00:22:16-0#
 413 L genau
 414 **Df** L ja
 415
 416 **Em** °Ferdisch oder?° #00:22:20-7#

Abbildung 3: Kooperation für Gemeinsames Lernen

Im dritten Datenbeispiel (s. Abb. 3) einer weiteren Studierendengruppe wird zunächst eine homologe Orientierung deutlich, die sich durch einen generellen Vorbehalt an Reibungslosigkeit hinsichtlich professioneller Kooperationsituationen im Unterricht und in der Schule auszeichnet. Die Proposition, die explizit auf eine „perfekte“ (Z. 375) Kooperationsituation abzielt, wird durch Df und Cm in gesteigerter Form als „Schwierig“ bzw. „Sehr schwierig“ bewertet. Daraufhin wird von Df eine grundsätzliche, auf Reibungslosigkeit ausgerichtete Kooperationsorientierung elaboriert. Gelungene Kooperation wird als abgesprochen, verteilt, automatisiert entworfen. Dies wird zunächst als Grundvoraussetzung für eine reibungslose Kooperation ratifiziert. Hieran knüpft Am im Modus der Argumentation an und nimmt Bezug auf die Ebene des Kindes, das durch die Kooperation insofern profitieren sollte, als es nicht leistungsbezogen exkludiert wird („keiner auf der Strecke bleibt“; Z. 390) und alle am selben Thema lernen können. Hierin dokumentiert sich zum einen ein Orientierungsmuster der Unterstützung, die durch das zur Verfügung stehende Personal geleistet werden kann. Zum anderen kommt hierbei ein kompensatorisches und auf eine zielgleiche Norm ausgerichtete Lern- und Entwicklungsverständnis zum Ausdruck, welches weiterführend elaboriert wird. So berge Kooperation die Möglichkeit, dass die „Inklusionskinder“ (Z. 394) mit „Hilfe“ (Z. 395) am selben Thema arbeiten können. An dieser Stelle differenziert sich die Zuständigkeit der Kooperation auf unterschiedliche Bereiche. Die Hoheit für den Bereich des Unterrichts von „normalen Schülern“ (Z. 394) wird dem eigenen Zuständigkeitsbereich zugeordnet, während die Inklusionskinder mit additiver Unterstützung am gleichen Thema mitlernen können. Das hierin dokumentierte Förderverständnis einer kompensatorischen Unterstützung für zielgleiches Lernen wird dabei auf Basis einer binären Konstruktion von „normalen“ und „Inklusionskindern“ prozessiert, was in Anlehnung an die in der Schulpraxis vorherrschenden Nomenklaturen geschieht und Othering-Potenziale beinhaltet (Amirpur, 2015). Der repetierte Fokus auf das Thema, das als gemeinsam zu behandelnde Norm gesetzt und durch das emphasierende „wirklich“ (Z. 412) unterstützt wird, deutet auf eine Konstruktion von nicht näher spezifizierter Expertise hin, die als Kompensation zur Lehrtätigkeit einer Regellehrperson angelegt ist.

- 358 **Am** Ich find auch irgendwie also der normale Lehrer und die Sonderpädagogin sollten
 359 irgendwie auch gegenseitig von sich lernen
 360 **Cf** └mhm
 361 **Am** in der Zusammenarbeit sonst isch ja so:::, was du für die Klasse auch (.) demonstrierst,
 362 dass diese eine Frau für vier Kinder eigentlich nur da isch und der eigentliche Lehrer, der mit
 363 mehr
 364 **Ef** └das stimmt
 365 **Am** Lehrerautorität für die restlichen zwanzig (.) also ich weiß nich inwiefern das möglich
 366 isch, dass ich mein die Sonderpädagogin hat ja auch was ganz anderes gelernt vielleicht auch
 367 nicht inhaltlich so sch(.)we:r, aber (.) ja ich mein in vielen Fächern is ja jetzt inhaltlich auch
 368 nich so schwer
 369 **Ef** └mhm
 370 **Am** also man könnt kann ja die Sonderpädagogin auch auf die normalen Schüler eingehen
 371 und der Lehrer auch auf die inklusiv Schüler (.) aber wenn man das so krass abtrennt hier is
 372 die Frau, die isch halt für @die vier@ zuständig, dann signalisiert das
 373 **Ef** └hast de wieder so ne Sonderrolle, ja #00:17:41#
 374 **Am** └irgendwie auch was Falsches find ich.
 375 #00:17:42-1#
 376
 377 **Ef** Mhm #00:17:42-3#
 378
 379 **Am** Deschwegen ja (.) hätt ich mit halt
 380 **Ef** └stimmt
 381 **Am** mit viel Kooperation und Zusammenarbeit also (2) ja:: nich der eine macht irgendwie
 382 Unterrichtsmaterialien für die un=der halt für die normalen Schüler macht der Lehrer (.) ja

Abbildung 4: Kooperation als reziproke Perspektiveinnahme

In der hier abschließend vorgestellten Gruppendiskussionssequenz (s. Abb. 4) expliziert Am den normativen Anspruch, dass „normale Lehrer und die Sonderpädagogin [...] von

sich lernen“ (Z. 358–359) sollen. Durch die Nennung von „normal“ und „Sonder“ nimmt Am die dichotom angeordnete personale Konstruktion auf und differenziert den Anspruch von Zusammenarbeit auf professioneller Ebene als Vorbildfunktion für die Schüler_innen. Hierin eröffnet sich ein positiver Horizont des gewünschten Aufbrechens statisch zugeordneter Rollenkonstellationen von Klassenlehrperson („für die [ganze] Klasse“; Z. 361) und Sonderpädagogin („für vier Kinder eigentlich“; Z. 362), der gleichzeitig rückgebunden wird an eine scheinbar formal unauflösbare professionelle Zuständigkeit. Vor diesem Hintergrund elaboriert Am entlang von Professionalisierungsvorstellungen die Rollenkonstellation und Zusammenarbeit von Sonder- und Regellehrpersonen. Hier kommen unterschiedliche Vorstellungen hinsichtlich der Ausbildung der jeweiligen Professionen zum Vorschein. Die Ausbildungsinhalte von Sonder- und Regellehrpersonen werden als höchst different konstruiert („hat ja auch was ganz anderes gelernt“; Z. 366). Die angenommene Unterschiedlichkeit wird näher spezifiziert entlang von komplexen/weniger komplexen Ausbildungsinhalten. Hierin zeichnet sich die Annahme ab, dass sonderpädagogische Lehrinhalte in vielen Fächern nicht so komplex seien und daher das Sonderpädagogikstudium möglicherweise entsprechend weniger anspruchsvoll. Hierdurch eröffnet sich zudem ein hegemoniales Gefälle, das die zuvor als wünschenswert formulierte kollaborative Zusammenarbeit „auf Augenhöhe“ durch die latente Zuschreibung fehlender Fachlichkeit durch die Regellehrperson an die Sonderpädagogin relativiert.

Weiter wird in der Gruppendiskussion ein Gedankenspiel prozessiert, das die Infragestellung von eindeutig zugeschriebenen Tätigkeitsbereichen von Sonder- und Regellehrpersonen (die als Ausgangspunkt gesetzt werden) zum Ausdruck bringt und alternative – gar kontrastiv angelegte – Tätigkeiten vorschlägt („Sonderpädagogin auch auf die normalen Schüler eingehen und der Lehrer auch auf die inklusiv Schüler“; Z. 370–371). Hierin deutet sich ein Orientierungsmuster an, in dem Kooperation als Medium für die Kompensation bzw. als Regulativ zur Balancierung von Unterschiedlichkeit auf Schüler_innenseite fungieren kann und die Lehrpersonen gerade wegen unterschiedlicher Ausbildungsinhalte nicht auf die jeweils andere – nicht in den Zuständigkeitsbereich fallende – Personengruppe eingehen könnten. Die Studierenden haben demnach in Anlehnung an die Zuständigkeitsbereiche bestimmte Vorstellungen von unterschiedlicher Expertise, die sich auf schulischer Ebene in der Zuschreibung der Sonderrolle für die „inkluisiven“ Schüler_innen niederschlägt. In kompensatorischer Funktion soll Kooperation dafür funktionalisiert werden, die „Sonderrolle“ (Z. 373) der Sonderpädagogin für die (vier) „inkluisiven“ Kinder in einer allgemeinen und andeutungsweise kollaborativen Praxis aufzulösen. Eine Elaboration der kollaborativen Praxis bleibt – auch auf expliziter Ebene – unbestimmt.

6 Komparative Analyse

In den vorangehenden exemplarischen Sequenzen konnten erste grundlegende Gemeinsamkeiten sowie Divergenzen in Bezug auf Kooperationsvorstellungen rekonstruiert werden. Homologien offenbarten sich zum einen in einer latenten Opposition gegenüber der komplexen Anforderung der Beschreibung von etwas „Perfektem“. Hier wird mit einer Relativierung und einer bewussten Betonung der Zweifelhafteit geantwortet. Weiter zeigt sich, dass die Notwendigkeit von Kooperation zur Unterrichtung einer heterogenen Schülerschaft in der Klasse als Strukturmerkmal anerkannt wird, wenngleich mit unterschiedlich gewichteter Präferenz – eher befürwortend oder ablehnend. Hinsichtlich der Vorstellung von und des Umgangs mit Heterogenität dokumentiert sich fallübergreifend ein Orientierungsrahmen der Herausforderung und Schwierigkeit. Heterogenität wird als zu bewältigende Herausforderung in der Klasse und Schule verortet, die es via Kooperation und Unterrichtsgestaltung zu adressieren und aufzulösen gilt. Vor dem

Hintergrund dieser Herausforderung wird Kooperation dann heterolog entweder als weiteres Konfliktpotenzial oder als Chance elaboriert – beides vor dem Hintergrund einer normorientierten, auf Reibungslosigkeit fokussierten Praxis. Die in der Divergenz zum Vorschein kommenden Heterologien sind dabei überaus komplex und auf einem Kontinuum zwischen Konflikt und Chance zu betrachten, worin Ambivalenzen virulent werden. Diese sollen – vereinfacht skizziert – wie folgt systematisiert werden:

1) *Kommunikationskonflikte vs. Perspektivgewinn*

Die kollektiven Orientierungen der Studierenden changieren zwischen erwarteten Kommunikationskonflikten (insbes. auf der Persönlichkeitsebene), die in einer unerträglichen Belastung und Mühe bei der reibungslosen Durchführung des Unterrichts resultieren könnten, und einem möglichen Perspektivgewinn durch Kooperation auf professioneller Ebene.

2) *Dependenz vs. Arbeitsaufteilung*

Der Orientierungsrahmen der Studierenden drückt darüber hinaus ein ambivalentes Verhältnis zwischen einer latent negativ bewerteten Abhängigkeit (im Sinne von Planungsabhängigkeit, Öffnung des Territoriums und Kontrolle) und zugleich einer Möglichkeit der produktiven und zeitoptimierten Arbeitsteilung, damit alle Schüler_innen am gleichen Thema lernen können.

3) *Zuschreibung vs. Infragestellung von Zuständigkeit*

Zudem zeigt sich, dass den Sonderpädagog_innen als Kooperationspartner_innen Zuständigkeiten sowie Qualifikationen zugeschrieben werden, die in der Tendenz inferior zur eigenen Position und Qualifikation angelegt sind. Gleichzeitig werden bipolare Zuständigkeiten in unterrichtlichen Situationen in Frage gestellt, da hierin Stigmatisierungspotenzial gesehen wird.

Als zentrales konstitutionslogisches Merkmal der Vorstellungen der Studierenden zu Kooperation im Kontext von Inklusion zeigt sich ein potenziell durch die schulische Primärsozialisation herausgebildeter kollektiver Erfahrungsraum der unterrichtlichen Zuständigkeit und des fachlichen Hoheitsgebiets von Regellehrpersonen. In Relation zu diesem wird eine fachliche wie tätigkeitsbezogene „andere“ Rolle der Sonderpädagog_innen konstruiert. Die Expertise konturiert sich dann als zugeschriebene Fachlichkeit aus der Norm der für die Allgemeinheit zuständigen Regellehrperson. Die Studierenden prozessieren dabei also eine „sprachliche Reproduktion von Differenzordnungen entlang formaler Differenzsetzungen“ (Riegel, 2016, S. 183). Feldinhärente Normen werden als Normierungen an die zu erwartende Kooperation herangetragen und mit Professionalisierungsstrukturen der Lehrer_innenbildung verknüpft. Machtanalytisch schließt dies an Foucault an, wie Riegel (2016, S. 32, beziehend auf Foucault, 1977, S. 238ff.) ausdrückt:

„In Disziplinaranstalten, wie z.B. der Schule, werden als Bestandteile eines normalisierenden Systems einer Disziplinarmacht Mechanismen des Vergleichens, des differenzierenden Hierarchisierens, des Homogenisierens und des Ausschließens [...] wirksam. Diese wirken normierend, normalisierend und disziplinierend. Sie schreiben sich in die Subjekte ein und werden von ihnen reproduziert. In diesem Sinne werden binäre Unterscheidungen wie ‚Wir und die Anderen‘ durch eine bestimmte Praxis erst hervorgebracht. Sind sie einmal etabliert, kann über bestimmte Gruppen schließlich eine Art Wissen produziert werden.“

Die hierin aufscheinende Ambivalenz wird derzeit auch im Rahmen von Dekategorisierungsdiskursen geführt, in denen dieses spezifische Wissen und die daran gekoppelten Unterstützungsstrukturen als notwendig erachtet werden (Katzenbach, 2016).

Die exemplarisch rekonstruierten Sequenzen stehen zudem dahingehend im Einklang mit den Projektergebnissen der Studie UNIP (Köpfer, 2018b; Lemmer, 2018), dass die Kooperationsvorstellungen der Studierenden sehr ambivalent ausfallen. Zum einen wird Kooperation affirmativ im ko-konstruktivistischen Sinne gedacht. Gleichzeitig zeichnen sich aversive Tendenzen ab, wodurch Vorstellungen von Kooperation als ungewollter Pflichtaufgabe konstruiert werden. Zu ähnlichem Ergebnis kommen auch Lütje-Klose, Neumann, Gorges und Wild (2018, S. 17), indem sie im Rahmen der BiLieF-Studie den „Typus einer marginalisierten sonderpädagogischen Lehrkraft“ herausarbeiten.

7 Implikationen für eine kooperationsorientierte Lehrer_innenbildung im Kontext von Inklusion – vor dem Hintergrund von Expertise und Norm

Zusammenfassend zeigt sich, dass die Interiorisation und Reproduktion der binär angelegten kategorialen Struktur von „Regel“ und „Sonder“ zu entsprechenden Konstruktionen von (Nicht-)Fachlichkeit, Position und Zuständigkeit der Kooperationspartnerin bzw. des Kooperationspartners sowie von Behinderungen/Beeinträchtigungen und Leistungsannahmen aufseiten der Schüler_innen führen können, die sich, curricular abgesichert, zu Formen des „Othering“ (Amirpur, 2015) verdichten und in die Kooperationspraktiken in Schulen transportiert werden könnten. Analog zu anderen Differenzlinien wie z.B. Migration werden die markierten Gruppen problematisiert und ausgegrenzt, indem sie zu Anderen gemacht und damit nicht als dem hegemonialen „Wir“ zugehörig betrachtet werden. So spricht Zygmunt Bauman (1991, S. 77) von gegensätzlichen Umgangsformen mit dem Fremden, die er als „die Unbestimmbaren und Nicht-Einordnenbaren in dichotome symbolische Ordnungen“ bezeichnet. Hierzu führt Riegel (2016, S. 55) weiter aus:

„Das Prinzip der Unterscheidung ‚Wir und die Anderen‘ in Form von kontradiktorischen Gegensatzpaaren, die jeweils die unausgesprochene Norm und deren Abweichung symbolisieren, findet sich [...] in hegemonialen Vorstellungen über Körper und Gesundheit, über die die Zuweisung von Privilegien und Positionen im gesellschaftlichen Raum und damit verbundenen Zugang zu sozialen Ressourcen geregelt wird“.

Neben diesen alteritätstheoretischen Implikationen können durch die empirischen Ergebnisse der Analyse und die theoretische Einbettung konkrete Ansatzpunkte zur Weiterentwicklung einer inklusionsorientierten Lehrer_innenbildung mit Blick auf Kooperation formuliert werden.

So könnte(n)

- Kooperation verstärkt als thematischer Schwerpunkt in die Lehrer_innenbildung für Inklusion eingeführt und innerhalb einer Exploration von Kooperationshorizonten Kenntnisse über unterschiedliche Berufsbilder, Professionen sowie deren Handlungsspielräume und Zuständigkeiten verankert werden.
- Kooperation auch strukturell im Sinne von kooperativen Lernsituationen in der Lehrer_innenbildung für Inklusion abgebildet werden. Die Ergebnisse der Analyse zeigen hier, dass Studierende die Anforderung „Kooperation“ ins Verhältnis setzen zu ihrer aktuellen Studiensituation, die auf Reibungslosigkeit, Individualität und individuelle Bewertung ausgerichtet ist.
- Behinderungsverständnisse in ihrer differenz- und defizitzuschreibenden Praxis in der Lehrer_innenbildung thematisiert werden – z.B. entlang von Fallbeispielen und kasuistischen Werkstätten und ggf. durch Berücksichtigung von Praxisphasen.

Hieraus wird deutlich, dass professionelle Kooperation im Kontext von Inklusion einerseits als inhaltlich-curricularer Gegenstandsbereich im Rahmen der Lehrer_innenbildung sowie andererseits als Strukturmerkmal einer Lehrer_innenbildung zu diskutieren ist.

Literatur und Internetquellen

- Abrandt Dahlgren, M., & Hammar Chiriack, E. (2009). Learning for Professional Life: Student Teacher's and Graduate Teachers' Views of Learning, Responsibility and Collaboration. *Teaching and Teacher Education*, 25 (8), 991–999. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.03.019>
- Altieri, E.M., Colley, K.M., Daniel, L.S., & Dickenson, K.W. (2015). Merging Expertise: Preparing Collaborative Educators. *Rural Special Education Quarterly*, 34 (1), 17–22. <https://doi.org/10.1177/875687051503400105>
- Amirpur, D. (2015). Othering-Prozesse an der Schnittstelle von Migration und Behinderung. *Zeitschrift für Inklusion-online.net*, 9 (3). Zugriff am 30.07.2018. Verfügbar unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/299/263>.
- Arndt, A.-K., & Werning, R. (2013). Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik. In R. Werning & A.-K. Arndt (Hrsg.), *Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln* (S. 12–40). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Avalos-Bevan, B., & Bascopé, M. (2017). Teacher Informal Collaboration for Professional Improvement. *Education Research International*, 1–13. <https://doi.org/10.1155/2017/1357180>
- Bauman, Z. (1991). Moderne und Ambivalenz. In U. Bielefeld (Hrsg.), *Das Eigene und das Fremde* (S. 23–50). Hamburg: Junius.
- Bohnsack, R. (Hrsg.). (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung* (9., überarb. u. erw. Aufl.). Opladen et al.: Barbara Budrich.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1973). *Die Illusion der Chancengleichheit*. Stuttgart: Ernst Klett.
- Brinkmann, J., & Twiford, T. (2012). Voices from the Field. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 7 (3), 1–13.
- Buchner, T. (2017). Markierungen und Platzierungen. Die Produktion von „Integrationskindern“ über verräumlichte Praktiken an Regelschulen. *Inklusion-Online*, 11 (4). Zugriff am 30.07.2018. Verfügbar unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/435/337>.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing Grounded Theory* (2. Aufl.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Conderman, G., & Johnston-Rodriguez, S. (2009). Beginning Teachers' Views of Their Collaborative Roles. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 53 (4), 235–244.
- Foucault, M. (1977). *Überwachen und Strafen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Gräsel, C., Fußangel, K., & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2), 205–219.
- Heinrich, M., Arndt, A.-K., & Werning, R. (2014). Von „Fördertanten“ und „Gymnasialempfehlungskindern“. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 3 (1), 48–71. <https://doi.org/10.3224/zisu.v3i1.15484>
- Heydorn, H.J. (1970). *Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft*. Frankfurt a.M.: Europäische Verlagsanstalt.
- Katzenbach, D. (2015). 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). Stuttgart: Kohlhammer.

- Köpfer, A. (2018a). Die Konstruktion von Kooperation und Unterstützung in multiprofessionellen Settings – Annäherungen an die Relation von Kooperation, Raum und Expertise. In A. Langner (Hrsg.), *Inklusion im Dialog: Fachdidaktik – Erziehungswissenschaft – Sonderpädagogik* (S. 175–181). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Köpfer, A. (2018b). Inklusive Bildung zwischen Programmatik und Praxis – (inter-)nationale Analyse professioneller Kooperationsprozesse in inklusionsorientierten Unterrichtsettings entlang von Raum und Expertise. *Bildung und Erziehung*, 71 (4), 395–411. <https://doi.org/10.13109/buer.2018.71.4.395>
- Kreis, A., Wick, J., & Kosorok Labhardt, C. (Hrsg.). (2016). *Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität*. Münster: Waxmann.
- Kühn, T., & Koschel, K.-V. (Hrsg.). (2018). *Gruppendiskussionen. Ein Praxis-Handbuch* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-18937-2>
- Kullmann, H., Lütje-Klose, B., Textor, A., Berard, J., & Schitow, K. (2014). Inklusiver Unterricht – (Auch) eine Frage der Einstellung! *Schulpädagogik heute*, 5 (10), 1–14.
- Lemmer, K. (2018). Kooperationsvorstellungen und -erfahrungen angehender Lehrkräfte in Bezug auf schulische Inklusion. *Zeitschrift für Inklusion-online.net*, 12 (4). Zugriff am 26.09.2019. Verfügbar unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/486/370>.
- Lütje-Klose, B., Neumann, P., Gorges, J., & Wild, E. (2018). Die Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements (BiLieF) – Zentrale Befunde. *DDS – Die Deutsche Schule*, 110 (2), 9–23. <https://doi.org/10.31244/dds.2018.02.02>
- Lütje-Klose, B., & Willenbring, M. (1999). „Kooperation fällt nicht vom Himmel“. *Behindertenpädagogik*, 38 (1), 2–31.
- Miethe, I. (2016). Kritische Bildungsforschung. Was heißt das aus qualitativ-empirischer Perspektive? In A. Schippling, C. Grunert & N. Pfaff (Hrsg.), *Kritische Bildungsforschung. Standortbestimmungen und Gegenstandsfelder* (S. 49–63). Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich.
- Miethe, I., Tervooren, A., & Ricken, N. (Hrsg.). (2017). *Bildung und Teilhabe*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-13771-7>
- Reh, S. (2014). Prekarisierung der Profession. In F. Kessl, A. Polutta, I. van Ackeren, R. Dobischat & W. Thole (Hrsg.), *Prekarisierung der Pädagogik – Pädagogische Prekarisierung?* (S. 27–42). Weinheim: Beltz Juventa.
- Riegel, C. (2016). *Bildung, Intersektionalität, Othering*. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839434581>
- UN (United Nations) (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. Zugriff am 14.01.2020. Verfügbar unter: <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>.
- Urban, M., & Lütje-Klose, B. (2014). Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 83 (4), 283–294. <https://doi.org/10.2378/vhn2014.art26d>
- Widmer-Wolf, P. (2016). Erweitertes Verständnis beruflicher Autonomie für Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen in Zusammenarbeit mit Lehrkräften in der inklusiven Schule. In A. Kreis, J. Wick & C. Kosorok Labhardt (Hrsg.), *Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität* (S. 171–184). Münster: Waxmann.
- Zagona, A.L., Kurth, J.A., & MacFarland, S.Z.C. (2017). Teachers' Views of Their Preparation for Inclusive Education and Collaboration. *Teacher Education and Special Education*, 40 (3), 163–178. <https://doi.org/10.1177/0888406417692969>

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Köpfer, A., & Lemmer, K. (2020). Die „perfekte“ Kooperationssituation. Rekonstruktionen ambivalenter Kooperationsvorstellungen angehender Lehrkräfte im Kontext schulischer Inklusion entlang von Norm und Expertise. *Herausforderung Lehrer_innenbildung*, 3 (1), 80–93. <https://doi.org/10.4119/hlz-2485>

Eingereicht: 09.12.2018 / Angenommen: 11.09.2019 / Online verfügbar: 29.01.2020

ISSN: 2625–0675



© Die Autor_innen 2020. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

English Information

Title: The “Perfect” Situation of Cooperation. Reconstructions of Student Teachers’ Ambivalent Conceptions in the Context of Inclusive Education with Reference to Norms and Expertise

Abstract: In the discourse of inclusive education, the importance of professional cooperation of stakeholders from various professional backgrounds in inclusive schools gains increasing attention. However, the conceptions of students in initial teacher training on professional collaboration in inclusive settings have rarely been focused in research yet. This article aims at approaching this research gap by presenting reconstructions from a research project, which gathered data referring to students’ conceptions on collaborative practices in inclusive schools. The students’ understandings of collaboration have been reconstructed by a comparative analysis of sequences accumulated in group discussions using the documentary method by Ralf Bohnsack. The results of this exploratory study are discussed with theoretical references to norm and expertise. Finally, possibilities of implementations regarding teacher education for inclusion are derived.

Keywords: professional cooperation, inclusive education, norm, expertise, documentary method