

„Du hast einfach mehr, wenn du dich zusammenust“ – multiprofessionelle Zusammenarbeit inklusiv

Andrea Kehrer

Abstract: Der vorliegende Beitrag bezieht sich auf eine Studie, die untersucht, wie Lehrkräfte an inklusiv gedachten Grundschulen Differenz von Schüler*innen beobachten und zieht daraus Schlussfolgerungen für die Professionalisierung der Zusammenarbeit von Lehrkräften. Da Inklusion im Sinne der UN-BRK eine gesamtgesellschaftliche Einordnung erfordert, wird Schule der Systemtheorie folgend mehrdimensional als Funktionssystem der Gesellschaft betrachtet. Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass die Zusammenarbeit im inklusiven Unterricht von Lehrkräften gewünscht und geschätzt wird. Eine strukturierte und professionelle Organisation der Zusammenarbeit ist jedoch keine Selbstverständlichkeit, sondern erfordert eine dahingehende Professionalisierung der heterogenen Lehrkräfte, die möglichst schon im Studium beginnt.

Stichwörter: Inklusion, Heterogenität, Differenz, Zusammenarbeit, Grundschule, PLG, Dokumentarische Methode, Professionalisierung, inklusive Schulentwicklung

Zitation: Kehrer, Andrea (2025): „Du hast einfach mehr, wenn du dich zusammenust“ – multiprofessionelle Zusammenarbeit inklusiv. *Zeitschrift für Inklusion*, 20(1), 69-89.
<https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/802>

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	70
1. Einblick in bisherige Erkenntnisse zu Orientierungen von Lehrkräften und multiprofessioneller Zusammenarbeit im Kontext von Inklusion	73
2. Orientierungen von Lehrkräften: Multiprofessioneller Zusammenarbeit an inklusiven Grundschulen	75
3. (Be-)Deutung der Ergebnisse für die Professionalisierung der Zusammenarbeit	81
Literatur	84
Kontakt	89

Einleitung

Als ich Studierende der Sonderpädagogik danach fragte, was für sie Inklusion bedeute, waren die Antworten erwartungsgemäß heterogen und vage. Inklusive Bildung, schulische Inklusion und „die inklusive Schule“ werden pädagogisch, wissenschaftlich, politisch, schulpraktisch und alltäglich intensiv diskutiert. Dabei bleibt in den Diskursen aber meist diffus, was die einzelnen unter Inklusion tatsächlich verstehen (Heinrich et al., 2013). Der unscharfe Begriff lässt viel Raum für Interpretation und Missverständnisse. Im weiteren Verlauf dieses Textes wird daher von der „inklusive gedachten“ Schule gesprochen, damit der Vielfalt an Auffassungen Rechnung getragen werden kann. Der Austausch über schulische Inklusion gewinnt an Qualität und Intensität, wenn Inklusion stets metatheoretisch, theoretisch und praktisch als gesamtgesellschaftliches Thema betrachtet wird (Lang-Wojtasik, 2018). Zum gegenseitigen Verständnis trägt auch bei, Schule kommunikativ mehrdimensional und dynamisch gleichzeitig als universale Bildungseinrichtung, Institution, Organisation und Interaktionsort der Gesellschaft zu verstehen (Lang-Wojtasik, 2008). Dies entlastet den Diskurs davon, dass die Verantwortung auf eine jeweils andere Ebene verlagert wird.

Inklusive Bildung geht mit dem Anspruch der Bildungsgerechtigkeit, Anerkennung, Teilhabe und Antidiskriminierung einher (Moser & Egger, 2017). Bisher trägt Bildung jedoch zur strukturellen Ungleichheit und Ungerechtigkeit in der Gesellschaft bei (Emmerich et al., 2020). Als universale Norm fordert die UN-Behindertenrechtskonvention (BRK) Inklusion als gesamtgesellschaftliche demokratische Teilhabe und den Abbau von Barrieren und Ungerechtigkeiten. Inklusive Bildung ermöglicht Teilhabe dort, wo Exklusion oder Separation in und durch Bildung herrscht oder droht und damit Ungleichheit be- oder entsteht (Kehrer, 2023). Das Teilhaberecht der BRK wurde deshalb von den Bildungsinstitutionen aufgegriffen und in der Organisation Schule überwiegend als Integration in einen gemeinsamen Unterricht von Schüler*innen ohne und mit sonderpädagogischem Bildungsanspruch (SBA) verstanden. Inklusion verändert so das gesellschaftliche Funktionssystem Schule auf universaler, institutioneller, organisatorischer und vor allem interaktionaler Ebene. Schule könnte dabei der Motor für breite inklusive Veränderungen sein, denn sie ist in Gesellschaft eingebettet und gestaltet durch Bildung das Miteinander jetzt und später (Kehrer, 2023). Veränderungen durch Bildung beginnen für alle institutionell in den Grundschulen, da diese dort, wo vorschulische Bildung nicht verpflichtend ist, die Grundstufe des allgemeinen und formalen Bildungssystems stellen (Heinrich et al., 2013). Seitdem Schulgesetze in den Bundesländern geändert wurden, haben formal alle Schüler*innen das gleiche Recht, eine Grundschule zu besuchen. Es kann hier also von einer „integrierenden Inklusion“ (Stichweh, 2013, S. 30) auf Institutions- und Organisationsebene gesprochen werden, denn die Grundschule selbst wurde nicht grundsätzlich neu gedacht, sondern nur mit einer zusätzlichen Aufgabe versehen: Sie ist jetzt für alle Schüler*innen ohne und mit Behinderung im Grundschulalter gleichermaßen zuständig. Das weitgehende Festhalten an bisherigen institutionellen Normen und organisatorischen Strukturen der Grundschulen erstaunt insofern, als die BRK eigentlich ein grundsätzliches Umdenken und allgemeine, gleichberechtigte Teilhabe für alle heterogene Schüler*innen in und durch Bildung fordert (Bek, 2014). Und so hätte sich die Chance geboten, in der Grundschule inklusive Bildung und gemeinsamen, aber differenzierenden Unterricht als „Überführung und Relationierung bekannter und neuer Bestandteile“ (Blasse, 2024) zu entwickeln und damit die Integrationsfunktion der Grundschule zu stärken. Stattdessen setzt z. B. Baden-Württemberg mit dem Kompass-4-Test neuerdings wieder auf rigorose Selektion in Klasse 4 und deren

Vorbereitung. Und dies, obwohl selbst die Kultusministerin keinen pädagogischen Grund für die frühe Selektion benennen mag.

Die größte Gruppe der in Folge der Schulgesetzänderungen zu integrierende Schüler*innen bilden an den Grundschulen Kinder, die meistens erst im Kontext von Bildungseinrichtungen diagnostiziert werden: Schüler*innen mit Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot (SBA) Lernen, Sprache und emotional-soziale Entwicklung (ESENT) (Lütje-Klose et al., 2024; Werning, 2016). Ein großer Teil von Schüler*innen mit SBA (Bildungsgang Lernen und GENT) muss im gemeinsamen Unterricht lernzieldifferent unterrichtet werden.

Und so stellt die Annahme der Lern- und Leistungsverschiedenheit der Schüler*innen die Konstante im ansonsten diffusen Themenfeld inklusiver Bildung. Da die Leistungsdifferenzierung nach allgemeiner und besonderer Schule aufgrund des universalen Rechts und institutioneller Normen von Organisationsseite her aufgehoben ist, muss Differenzierung nach Leistung und Lernen an der inklusiv gedachten Grundschule im Interaktionssystem Unterricht stattfinden (Luhmann & Schorr, 2015). Dauerhafte äußere Homogenisierung nach Leistungsgruppen und die Separation von Kindern mit Lernschwierigkeiten im allgemeinen Bildungssystem ist dann im Primärbereich passe (Lang-Wojtasik & Schieferdecker, 2016). Dabei bleibt nebulös, wie die Grundschule in meist vier Schuljahren gleichzeitig an ihren allgemeinen und zielgleichen Bildungsstandards festhalten, zieldifferent bilden und dabei Bildungsgerechtigkeit herstellen soll (Kehrer, 2023).

Gleichzeitig besteht neben der Differenzierung im Sinne der gleichberechtigten Teilhabe im inklusiven Unterricht der Anspruch auf Gemeinsamkeit und Gemeinschaft (Badstieber et al., 2024). Die Komplexität im Klassenunterricht steigt weiter (Wischer, 2016). Dies soll im inklusive gedachten Interaktionsfeld Unterricht u. a. durch Doppelbesetzung und professionelle Zusammenarbeit von Grundschullehrkräften, Sonderpädagog*innen und womöglich weiteren Fachkräften mit der daraus entstehende „Komplexität der pädagogischen Kompetenzen wieder ausgeglichen werden“ (Wocken, 2015, S. 10). Neben einer heterogenen Lerngruppe findet man im inklusiv gedachten Unterricht also auch eine „heterogene Lehrgruppe“ (Blasse, 2024, S. 179).

Bei der Verschiedenheit von Schüler*innen und Lehrkräften handelt es sich, wie weithin bekannt, allerdings nicht um ein Phänomen, auf das in der Schule durch einen differenzierten Unterricht von differenten Lehrkräften reagiert werden muss, sondern um Differenzkonstruktionen als Beobachtungen im Erziehungssystem (Emmerich & Hormel, 2013), die Ungleichheit erzeugen können. Unter Beobachtung wird dabei die Einheit der Differenz von Unterscheiden und Bezeichnen (Emmerich & Hormel, 2013) verstanden. Beobachtungen als Operationen sozialer Systeme beruhen auf den zusammenhängenden Komponenten des Unterscheidens und des Bezeichnens (Kneer & Nassehi, 1993/2000). Sie dienen der Strukturierung der Kommunikation anhand bestimmter Kategorien (Emmerich & Hormel, 2013). Dabei wird, wie im Falle von „Behinderung“, von Akteur*innen wie z. B. Lehrkräften die eine Seite der Differenz als Unterscheidung bezeichnet, während die andere unbezeichnet bleibt und damit als "normal" konstruiert wird (Emmerich & Hormel, 2013). Ein treffendes Beispiel hierfür sind die weit verbreiteten Bezeichnungen von Kindern mit SBA an der inklusiv gedachten Grundschule: „I-Kinder“, „Inkis“, „die Inklusiven“ (Kehrer, 2023). Die Frage, wie denn die Kinder ohne SBA benannt werden, kann zu Unverständnis und Verlegenheit führen. Heterogenität (Homogenität), Abweichung (Normalität), Besonderheit (Allgemeinheit) bilden Pole meist implizit bleibender Differenzlinien, die über unterrichtliche Teilhabe, Zuständigkeit und die Zusammenarbeit der Lehrkräfte mitentscheiden. „Wenn Konstrukte verwendet werden, die nicht als solche erkannt und folglich nicht als

Differenzsetzungen dekonstruiert werden, trägt dies zur Reproduktion von Differenz und Ungleichheit bei“ (Hofstetter & Koechlin, 2024).

Die allgemeine Schule war lange Zeit nicht für die als different beobachteten Schüler*innen mit SBA bzw. Behinderung zuständig. Schüler*innen, die in und durch Schule behindert werden, wurden separiert an Sonderschulen gebildet. Die Unterscheidung führte also institutionell und organisatorisch zu Separation und kommunikativem Ausschluss. Gemeinsame Interaktionen waren dadurch verhindert. Welche Unterscheidungen im Sinne der Differenz "Normalität/Abweichung" heterogene Lehrkräfte nun in ihrer Kommunikation an einer inklusiv gedachten Schule und im gemeinsamen Unterricht vornehmen, hat nicht nur erheblichen Einfluss auf Inklusion/Exklusion bei der Gestaltung des eigenen differenzierten Unterrichts und seiner Interaktionen, sondern auch auf die Art und Weise der Zusammenarbeit eines Teams und womöglich darüber hinaus. An einer inklusive gedachten Schule darf die Beobachtung der Differenz behindert (nichtbehindert) bzw. allgemeines Lehramt/Sonderpädagogik jedenfalls nicht zu dauerhafter Exklusion und Ungleichheit mancher Schüler*innen führen. Allerdings spielt in Dokumenten auf universaler, institutioneller und organisationaler Ebene des Schulsystems die Unterscheidung "behindert" bzw. "SBA" weiterhin eine entscheidende Rolle (Sturm, 2023). Damit konstruiert das System auf institutioneller und organisatorischer Ebene eine Differenz (Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma), die interaktional im inklusiven Unterricht im Sinne der universalen Werte der BRK nicht zu Exklusion und Ungerechtigkeit führen soll. Im gemeinsamen Unterricht muss Zusammenarbeit eines heterogenen Lehrerteams gleichzeitig demokratische Differenzierung und Gemeinsamkeit herstellen und gleichberechtigte gesellschaftliche Teilhabe aller Schüler*innen anbahnen.

Im Folgenden wird der Frage nachgegangen, wie Lehrkräfte in der Organisation Schule erzeugte Differenzen beobachten und wie sich konsequent ihre Handlungspraxis in der inklusiven Zusammenarbeit gestaltet. Die vorliegende Studie ist Teilprojekt des Forschungs- und Nachwuchskollegs „Heterogenität gestalten – starke Grundschulen entwickeln“ an den Pädagogischen Hochschulen Weingarten und Schwäbisch Gmünd (2019-2025).

Methodisches Vorgehen

Insgesamt wurden 12 Gruppendiskussionen und vier Interviews geführt. Es fanden mehrere Hospitationen an Schulen statt. Sechs Gruppendiskussionen wurden mit der Dokumentarischen Methode (DM) ausgewertet (Bohnsack, 2014). Eine sinngenetische Typenbildung konnte zwei Idealtypen (Bohnsack, 2014) generieren (Kehrer, 2023). Zum theoretischen und kommunikativen Wissen einerseits und zum impliziten bzw. handlungspraktischen konjunktiven Wissen als Habitus andererseits sowie zum daraus entstehenden Spannungsverhältnis ermöglicht die Dokumentarische Methode mit ihren verschiedenen zirkulären Interpretationsschritten formulierende Interpretation, reflektierende Interpretation, komparative Analyse und Typenbildung einen geeigneten Forschungszugang (Bohnsack, 2017). Die Komparation erfolgt fortlaufend dahingehend, „was“ die Fälle besprechen (Orientierungsschemata) und welche gemeinsamen Themen sich rekonstruieren lassen. Es werden fallübergreifende bedeutsame Themen herausgearbeitet. Schließlich werden die „modi operandi“ der Handlungspraxis fallintern und fallübergreifend verglichen, indem nachgeforscht wird, „wie“ die einzelnen Fälle in ihrem Diskurs die Themen habituell verhandeln (Orientierungsrahmen).

Zunächst werde ich den theoretischen Hintergrund und Forschungsstand bzw. das Desiderat skizzieren und anschließend anhand zweier Fallbeispiele die Handlungspraxis von Lehrkräften in Bezug auf Differenz, Differenzierung und inklusiver Zusammenarbeit

darstellen. Abschließend arbeite ich Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Typen heraus und erlaube mir Schlussfolgerungen für die Professionalisierung der Zusammenarbeit von unterschiedlichen Lehrkräften.

1. Einblick in bisherige Erkenntnisse zu Orientierungen von Lehrkräften und multiprofessioneller Zusammenarbeit im Kontext von Inklusion

Das sehr komplexe Thema gesellschaftlicher und schulischer Teilhabe in und durch Bildung erfordert eine differenzierte Betrachtung, die gesamtgesellschaftliche Aspekte einbezieht. Mit der Theorie sozialer Systeme (Luhmann, 1984) als Metatheorie und ihrer Grundannahme der Differenz von System und Umwelt durch und in Kommunikation (Luhmann, 1984) lassen sich Theorien, Praxeologie als Diskurs über Praxis und die Praxis von Inklusion selbst systematisch und fundiert erklären, verstehen und aufeinander beziehen. Denn Verschiedenheit resultiert aus Unterscheidungen, die Systeme formieren (Wansing, 2005). Differenzsetzungen von Schüler*innen erfolgen häufig als „Ontologisierung“ (Budde, 2013, S. 42) und werden in Interaktionen wie z. B. Unterricht durch Lehrkräfte hervorgebracht (Sturm, 2018). Sie erlangen unreflektiert „im Zuge ihrer Wiederholung und Repräsentation den Status des Realen“ (Dirim & Mecheril, 2018, S. 23). Solche Differenzbeobachtungen der Lehrkräfte dokumentierten sich in der qualitativen Rekonstruktion ihrer geteilten habituellen Alltagspraxis (Bergmüller & Asbrand, 2010). Einstellungsuntersuchungen dagegen bleiben auf kommunikativer und immanenter Ebene. Sozial erwünschte Antworten können das Ergebnis verzerren (Gebhardt, 2018).

Sturm (2013) konnte anhand von Gruppendiskussionen rekonstruieren, dass alle teilnehmenden Lehrkräfte als gemeinsame Orientierung habituell Schüler*innen in binären Gruppen entlang einer allgemein gültigen Leistungsnorm beobachten: „die Guten und die Schwachen“ (Sturm, 2013, S. 284). Sie rekonstruierte in einer weiteren Studie (2016), dass Lehrkräfte sich überwiegend am undifferenzierten Unterricht für eine „homologe“ Klasse und „einem gemeinsamen unterrichtlichen Angebot für alle Schüler*innen orientieren“ (Sturm, 2016, S. 205). Schieferdecker (2016) untersuchte die Orientierungen von Lehrkräften und kam zu dem Ergebnis, dass die Heterogenität ihrer Schüler*innen als Belastung, Herausforderung und Mehraufwand erlebt wird. Reiss-Semmler (2019) rekonstruierte mit der Dokumentarischen Methode zwei verschiedene Typen der Problemlösekompetenz bei Lehrkräften an inklusiven Grundschulen. Alle von ihr untersuchten Diskussionsgruppen unterschieden „regelmäßig zwischen Schüler*innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf“ (Reiss-Semmler, 2019, S.127). Die Forderungen der UN-BRK nach gleichberechtigter Teilhabe in und durch Schule sind in den Orientierungsrahmen der Lehrer*innen in Ansätzen erkennbar.

Professionelles Handeln in gesellschaftlichen Funktionssystemen wie der Schule ist nur durch eine Auseinandersetzung mit dem Spannungsverhältnis eigener wie gesellschaftlicher Normen (Rauschenberg & Hericks, 2018) und organisationsstrukturellen Gegebenheiten (Orientierungsschemata) und deren Verwobenheit mit einer habituellen Handlungspraxis (Orientierungsrahmen) möglich (Bohnsack, 2020). Die „heterogene Lehrgruppe“ stellt ein Merkmal des inklusiv gedachten Unterrichts dar (Blasse, 2024, S. 224).

Eine inklusive Professionalisierung setzt also einen allgemein geteilten inklusiven Horizont aller Akteur*innen voraus (Wittek et al., 2016) und bezieht sich auf alle Lehrkräfte.

Bei der (Aus-) Bildung von Lehrkräften für inklusive Bildung sollte ein professioneller Umgang mit einer heterogenen Lerngruppe selbstverständlich sein oder werden. Dies bedeutet, dass die heterogene Lehrgruppe die unterschiedlichen Lernausgangslagen der Schüler*innen für ihre unterrichtliche Differenzierung diagnostizieren, ohne die Differenzen jedoch zu

ontologisieren. Und gleichzeitig tragen die Lehrkräfte die Verantwortung dafür, aus der heterogenen Lerngruppe einer Klasse im Sinne der gleichberechtigten Teilhabe eine inklusive Gemeinschaft zu bilden (Trautmann & Wischer, 2011). Die Professionalisierung von Lehrkräften für allgemeinbildende Schulen findet derzeit in den meisten Bundesländern allerdings getrennt nach allgemeinen Lehrkräften (Primarstufe, Sekundarstufe I und II) und Sonderpädagogik statt (Köpfer & Fritzsche, 2024). In einer inklusiv gedachten Schule treffen damit noch sehr verschieden professionalisierte Lehrkräfte (und womöglich weitere Fachkräfte) aufeinander (Lindmeier & Lindmeier, 2018), die fortan in einem hoch komplexen Tätigkeitsfeld ein Team bilden sollen (Moser, 2016), um die differenten Schüler*innen gemeinsam zu unterrichten. Rollen sind zu definieren und Zuständigkeiten zu klären (Hollenweger, 2016), damit Konflikte und Unzufriedenheit möglichst vermieden werden können (Bold, 2021).

In den letzten Jahren wurden an vielen Universitäten in Deutschland Sonderpädagogik als zusätzlicher Lehramts-Studiengang eingeführt. Dies hätte mit einer inklusiven Neuausrichtung aller Lehramtsstudiengänge oder einem eigenen Lehramt für inklusiven Unterricht einhergehen können. Leider wurde in Baden-Württemberg die Chance vertan, die Sonderpädagogik aus dem reinen Expertentum für Schüler*innen mit „Behinderung“ und deren individueller Förderung an Sonderschulen (und Inklusion?) herauszuführen und in die allgemeinen Lehrkräfte zu integrieren. Allgemeinpädagogische Lehrkräfte orientieren sich nun weiterhin an allgemeinen Leistungsstandards ihrer Schülergruppe, die durch Kompetenzen und Ziele in den Bildungsplänen vorgegeben sind. Unterrichtliche Differenzierung darf nur innerhalb der für die Schulart oder Schulform verfassten Leistungsstandards bei gleichen allgemeinen Zielen stattfinden. Die wahrgenommene Heterogenität der Schüler*innen bringt die standardisierte und an einer Altersnorm orientierte Ausrichtung der Grundschule allerdings praktisch an ihre Grenzen.

Die Herangehensweise der Sonderpädagogik unterscheidet sich grundlegend darin, dass sie ein Bildungsangebot immer vom individuellen Bedürfnis des Kindes aus denkt. Im Falle des Bildungsgangs Lernen oder GENT ist ein zieldifferentes Bildungsangebot obligatorisch. „Für ein inklusives Schulsystem ist Zieldifferenz ein unverzichtbares Muss“ (Wocken, 2014, S. 116), wenn es alle Schüler*innen im Blick haben möchte.

Schulische Inklusion soll der Teilhabe aller Schüler*innen dienen und über Zusammenarbeit von Lehrkräften ermöglicht werden. Um Zusammenarbeit professionell zu gestalten sind Strukturen und zeitliche Ressourcen (Idel & Korff, 2022), gemeinsame Werte (Lütje-Klose & Neumann, 2015), professionelle Kompetenz und Unterstützung durch die Schulleitung, aber auch eine geregelte Gestaltungsfreiheit durch die Organisation erforderlich (Arndt & Werning, 2013). Die gemeinsame Verantwortung eines Teams gilt ebenso als Gelingensbedingung für einen sinnvollen gemeinsamen und differenzierten Unterricht (Amann, 2020; Wocken, 2014), wie die Orientierung an einer trotz unterrichtlicher Differenzierung grundsätzlich gleichberechtigten „ununterteilbaren“ Lerngruppe (Hinz, 2018, S.74), in der alle Schüler*innen und auch ihre differenten Lehrkräfte gleichen Mitgliedschaftsbedingungen unterliegen (Kühl & Muster, 2016). Gelingende multiprofessionelle Zusammenarbeit gilt auch als wichtige Ressource für das Wohlbefinden von Lehrkräften (Jude et al., 2024). In der Schulpraxis werden die Rahmenbedingungen allerdings überwiegend als unzureichend wahrgenommen (Klemm, 2021). Der derzeitige Lehrermangel verschärft die ohnehin unbefriedigende Situation (Bold, 2021). Wenn multiprofessionelle Zusammenarbeit nicht durch die Organisation verlässlich gerahmt ist, besteht die Gefahr, dass sie auf Interaktionsebene von der Bereitschaft, dem Engagement und der habituellen Handlungspraxis einzelner abhängt (Heimlich & Bjarsch, 2020). Oder aber die

Zusammenarbeit besteht aus einem „arbeitsteiligen Nebeneinander“, das keine inklusive Schulentwicklung zum Ziel hat (Lütje-Klose et al., 2024, S. 35).

Das Konzept der Professionellen Lerngemeinschaft (PLG) bietet für eine multiprofessionelle Zusammenarbeit an einer inklusiv gedachten Schule einen vielversprechenden Rahmen, obwohl es dazu bisher wenig gezielte Forschung gibt. Zum Beispiel rücken viele Schulen, die den Deutschen Schulpreis gewonnen haben, das Thema Zusammenarbeit in ihren Fokus, um ihre Schule qualitativ auch im Umgang mit der Vielfalt von Schüler*innen weiterzuentwickeln. PLGs orientieren sich sowohl an der Verbesserung von Schülerleistungen aller Schüler*innen als auch an Schulentwicklung insgesamt (Kansteiner et al., 2023) durch die gemeinsame professionelle Weiterbildung aller Lehrkräfte (Blasse, 2024). Beides steht im Fokus einer inklusiven Schulentwicklung. Reflektierender Dialog, De-Privatisierung der Unterrichtspraxis, Fokus auf Lernen statt auf Lehren, Zusammenarbeit und gemeinsame handlungsleitende Ziele liefern das Grundgerüst einer PLG (Bonsen & Rolff, 2006), das sich mit den Anforderungen an eine inklusive Schulentwicklung deckt. PLGs haben nachgewiesen eine positive Wirkung auf das berufliche Wohlbefinden von Lehrkräften, dienen dem fachlichen Aufbau von Kompetenzen und innovieren die pädagogische Praxis, was gerade im inklusiven Unterricht erforderlich ist (Kansteiner et al., 2023). Strukturierte Kooperation auf unterschiedlichen Ebenen einer Schule, wie sie PLGs zusagen, verspricht Einfluss auf die Umsetzung von Inklusion als Schulentwicklungsprozess (Lütje-Klose & Neumann, 2015). Die gleichberechtigte Teilhabe aller Schüler*innen muss an einer inklusiven Schule gemeinsames Ziel aller Akteur*innen sein. Die genannten Aspekte können gerade in einem Team aus Lehrkräften der Sonderpädagogik und der allgemeinen Schule dabei helfen, Differenzkonstruktionen, die Teilhabe erschweren oder verhindern, zu reflektieren und sich auf gemeinsame inklusive Werte zu besinnen (Kehrer & Kansteiner, 2023). Werden die Aspekte einer PLG im Sinne schulischer Inklusion berücksichtigt, kann eine Professionalisierung der Zusammenarbeit in einem heterogenen Team stattfinden. Inklusion geht mit dem Anspruch der Bildungsgerechtigkeit und der Teilhabe einher. Gesellschaftliche Ungleichheit entsteht auch im Bildungssystem, das durch Schule geprägt ist (Emmerich, 2023). Es wird ein Forschungsdefizit ... zu bestehenden Exklusionsformen ... inklusiver Erziehung und Bildung" (Emmerich & Moser, 2020, S. 78) formuliert. Daher sollte Schulentwicklungsforschung der Frage nachgehen, wie Exklusion und Ungleichheit im inklusiv gedachten Schulsystem hergestellt wird. Die Forschung zur inklusiven Beschulung von Schüler*innen mit SBA in Baden-Württemberg wird als "dünn" (Bold, 2021, S. 109) beschrieben. Auch das Thema Zusammenarbeit im Bereich schulischer Inklusion und "das Verhältnis ... zwischen multiprofessionellen Teams bietet noch unhinterfragte Ansatzpunkte" (Grummt, 2019, S. 469). Die vorliegende Studie befasst sich mit Differenzkonstruktionen von heterogenen Lehrkräften, die an inklusiv gedachten Schulen zusammenarbeiten und deren Bedeutung für Inklusions- und Exklusionsmechanismen in Interaktionen an Grundschulen in Baden-Württemberg (Kehrer, 2023).

2. Orientierungen von Lehrkräften: Multiprofessioneller Zusammenarbeit an inklusiven Grundschulen

Die folgenden Ausschnitte sind Analysebeispiele aus der Studie „Umgang mit Differenz an einer inklusiven Schule – eine qualitativ-rekonstruktive Studie zu Orientierungen von Lehrkräften in Baden-Württemberg“ (Kehrer, 2023). Sie veranschaulichen, wie Orientierungen von Lehrkräften die Praxis der Zusammenarbeit im inklusiven Unterricht beeinflussen.

Sechs Fälle wurden mit der Dokumentarischen Methode (Bohnsack, 2014) interpretiert und verglichen. Von diesen Fällen konnten eine gemeinsame Basisrahmung und zwei Idealtypen der Handlungspraxis sowie fünf zentrale und gemeinsame Themen rekonstruiert werden: Umgang mit Differenz / Unterrichtliche Differenzierung / Zusammenarbeit / Rahmenbedingungen und Strukturen / Schule und Gesellschaft.

Zum Themenbereich „Zusammenarbeit“ möchte ich nun zwei aussagekräftige Beispiele, Interpretationen und Komparationen zweier Fälle darlegen. Fall Orange steht beispielhaft für Typ I, Fall Grün steht beispielhaft für Typ II.

Typ I „Entlastung“, Beispiel Fall Orange

Die Gruppe Orange setzt sich aus drei Grundschullehrerinnen und einer Sonderpädagogin zusammen. Zwei Grundschullehrkräfte (A und C) sind in der Klassenleitung, eine Grundschullehrkraft (D) ist als Fachlehrerin stundenweise in verschiedenen Klassen eingesetzt. Die Sonderpädagogin (E) ist voll an die Schule abgeordnet und in allen sogenannten „inkluisiven“ Klassen tätig, die parallel zu Klassen „ohne Inklusion“ existieren. Kinder mit SBA Lernen werden in sogenannten Inklusionsklassen unterrichtet. Die mit ca. 150 Kindern recht kleine Grundschule liegt in einer ländlichen Gemeinde.

Sequenz VIII, Z 414-460, Thema Zusammenarbeit:

C: Und ich überlege mir, wir haben es ja gut hier, weißt. Wir haben dich als Sonderpädagogin und da gibts z. B. Schulen, die haben keine Sonderpädagogin. Was machen die mit Kindern, die im Kindergarten, ja, wenn es jetzt auch ein Kind ist, wo man`s nicht getestet hat im Kindergarten. Das kommt nach...Die Eltern wollen nicht, dass das Kind wechselt,

B: ja, ja, ja.

C: es ja genau an der Schule wohnt. Von daher denke ich, haben wir es richtig gut. Wenn da jetzt du, mit zwei Stunden mehr da rübergehst.

B: //ne.

C: Das ist ganz anders zu handeln als bei uns.

B. //Ja,

C: wo wir wissen, das ist die B. und das Kind können wir in die Inklusionsklasse rüberschieben.

B: Fest verortet an der Schule ist schon natürlich besser

C: //finde ich unbedingt wichtig. Weil, schwierig genug.

B: Ja.

D: Ich wüsste gar nicht, wie es ohne dich ging. Oder das ist doch auch sonst so, dass, zumindestens habe ich das gehört vom Ansi. Als es letztes Jahr so schwer war, dass der dann immer wieder auch geschaut worden ist, äh, wo bist du. #00:16:24#

B: //hm (bejahend), ja.

D: wenn es quasi bei irgendwelchen Fachlehrern nicht ging, dann ist er halt zu dir. Das hast du ja sonst auch nicht...

B: Ja.

D. also, weißt du,

B: hm (bejahend) ist schon so. Auf jeden Fall. Und vieles passiert ja auch. Viele Absprachen, die man so miteinander trifft, ähm, die finden ja dann in der Pause oder nach dem Unterricht statt, ne. Das wäre ja alles gar nicht möglich, wenn man immer nur unterwegs wäre.

C: Und da finde ich wieder diese kleine Schule klasse, weil

B: //hm (zustimmend)

C: wir einfach die Kinder kennen. Findet ja auch immer mehr statt, dass du zu den einzelnen Kindern etwas sagst, wir die auch kennen und wir auch als Kollegen, also, das ist ja wie so eine Gemeinschaft, die bewusst sich um die Kinder ja kümmert. Also, das bist ja nicht nur du, sondern

B: //Genau, ja, das stimmt.

C: (.)wir sind ja auch noch da. Und wissen, gehn

B: //Ja, natürlich

C: wir anders damit um.

B: hm (bejahend).

Der Orientierungsrahmen dieser Sequenz im Themenfeld „Zusammenarbeit“ lässt sich wie folgt zusammenfassen:

Die Diskussionsgruppe teilt die Orientierung, dass Inklusion nur unter bestimmten Voraussetzungen möglich und an Bedingungen geknüpft ist. Einerseits liegen die Grenzen bei bestimmten Eigenschaften der Kinder deren spezielle Bedürfnisse und Abweichungen von der Norm die Grundschule grundsätzlich nicht bewältigen kann und die Unsicherheit hervorrufen. Andererseits wird als weitere Voraussetzung für Inklusion die intensive Zusammenarbeit zwischen Grundschullehrkraft und Sonderpädagogin betrachtet („Ich wüsste gar nicht, wie es ohne dich ginge“). Nur durch die ständige Verfügbarkeit der Sonderpädagogin, ihre Expertise im Umgang mit besonderen Kindern und ihre Verantwortung ist der gemeinsame Unterricht überhaupt vorstellbar. Die Gruppe eint das konjunktive Wissen, dass B als Sonderpädagogin durch ihre Fachkenntnisse und die Einweisung der Kolleg*innen in Bezug auf besondere Bedürfnisse die Hauptverantwortung für das Gelingen der Inklusion trägt und Unsicherheiten verringern kann („Das wäre ja alles gar nicht möglich, wenn man immer nur unterwegs wäre“). Die Gruppe konstruiert B als geschätzte „andere“. So kann die Grundschule ohne eigene einschneidende Veränderungen auskommen, was institutionell und organisatorisch durchaus beabsichtigt ist. Die Zusammenarbeit erfährt keinen geregelten Rahmen, sondern findet spontan statt („finden ja dann in der Pause oder nach dem Unterricht statt“).

Bei Typ II stellt sich die Zusammenarbeit etwas anders dar, wie das zweite Beispiel veranschaulichen soll.

Typ II „Bereicherung“, Beispiel Fall Grün:

Die Gruppe Grün setzt sich aus vier Grundschullehrer*innen (B, C, D, E) und einer Sonderpädagogin zusammen. Die Sonderpädagogin (A) ist mit vollem Deputat an der Schule in verschiedenen Klassen tätig. Die Grundschule befindet sich in einer mittelgroßen Stadt, sie wird von ca. 250 Schüler*innen besucht. Die große Heterogenität der eigenen Schülerschaft wird auf eine private Schule in der Nachbarschaft zurückgeführt, die Schüler*innen nach eigenen Kriterien auswählt. Die Schule hat mehrjährige Erfahrung in der Zusammenarbeit mit verschiedenen SBBZ und im gemeinsamen Unterricht. Neben sogenannten „Regelklassen“ existiert pro Jahrgang eine „Inklusionsklasse“, in denen Schüler*innen mit und ohne SBA Lernen gemeinsam unterrichtet werden.

Sequenz IX, Z 594-644, Thema Zusammenarbeit

D: wenn du das Kind halt siehst. Und beide sehen das Kind. Und beide gucken mit ihren Kompetenzen.

B: Und anders. Die gucken anders. Und sehen auch soziale Kompetenzen anders D: Wollte nochmal zu dem gemeinsamen Arbeiten. Du hast da, ich meine jeder, jede Lehrerpersönlichkeit ist anders. Du hast einfach mehr, wenn du dich zusammentust,

C: //hm (bejahend)

D: dass du halt mit deinen Kompetenzen da anders hinguckst. Und wenn du dich dann austauschst, dann sagt der eine vielleicht: Ja sollen wir das nicht damit mal versuchen? Komm, ich guck da mal. Das ist

C: //hm (bejahend)

B: //ja, ist klasse

E: //ja

D: das, was, wir stehen da ja wirklich den ganzen Tag sonst eben alleine.

//Mehrmalige Zustimmung

D: //Und dann hat einer vielleicht die Erfahrung mit den Kindern, die sprachliche Probleme haben, wo man halt nicht so kompetent ist. Und wo man halt sagt: Ja, ich weiß schon, das und das könnte ich machen. Wenn andere sagen: Ja zack, hier die Materialien kenne ich, habe ich schon jahrelange Erfahrung. Das machen wir jetzt mit dem. Oder

B: //hm (bejahend)

D: oder in Mathematik: Ich kenne die Materialien, habe ich gute Erfahrungen. Und das ist natürlich einfacher,

B: //hm (bejahend)

D: // Wirklich anders und der Umgang mit den Kindern ist anders.

B: von Kindern und das heißt, du hast ein viel breiteres Feld, wie du ein Kind siehst.

D: //Ja, natürlich

B: Und das finde ich wirklich wahnsinnig wichtig. Oder dass du überlegst: Wer mit wem und wo

E: //ja

B: könnt man den hinsetzen und, also diesen Austausch zwischen Kolleginnen finde ich wahnsinnig wichtig.

E: //klar //ja

B: Weil, man kann nicht alles. Wir sind keine Uhu Alleskleber, der einfach alles kann. Und das muss man ganz

C: //das stimmt

B: klar so sagen. Und ich finde, das wird gerade im Moment irgendwie gefordert. Man darf nie Schwäche zeigen, man muss immer da sein, man muss alles können. Und zwar unter jeder Bedingung. Und ich find einfach, da macht man auch die Lehrerinnen kaputt. Also das, das ist so. Das muss auch noch D: //hm (bejahend)

B: Spaß machen und es muss auch noch so sein, dass man weiß, man kann es leisten.

Der Orientierungsrahmen dieser Sequenz im Themenfeld „Zusammenarbeit“ lässt sich wie folgt zusammenfassen:

In dieser Passage zeigt sich die Orientierung der Teilnehmerinnen bezüglich der Zusammenarbeit. Teamarbeit ermöglicht die Differenzierung des Unterrichts nach Gruppen und einen kollegialen Austausch über die Schüler*innen („also diesen Austausch zwischen Kolleginnen finde ich wahnsinnig wichtig“) und zwischen unterschiedlich kompetenten Fachkräften. Dies wird als Bereicherung für die unterrichtliche Praxis betrachtet, insbesondere im Hinblick auf einen individuellen Umgang („Beide sehen das Kind und beide gucken mit ihren Kompetenzen“). Dies führt zur Entlastung des Einzelnen („du hast einfach mehr, wenn du dich zusammentust“). Der dringende Wunsch nach Austausch und Kooperation in einem Team wird kommunikativ geteilt. Strukturen der Zusammenarbeit werden nicht benannt.

Im Folgenden sollen nun die Orientierungsrahmen der beiden Fälle verglichen werden:

Der Vergleich bezieht sich auf die beiden Fälle insgesamt. Daher lassen sich nicht alle der Schlussfolgerungen aus diesen Beispielen ablesen.

Es dokumentiert sich, dass die Zusammenarbeit zwischen Grundschullehrkräften und Sonderpädagog*innen und/oder zusätzlichen Lehrkräften/Hilfskräften die Grundlage für die Leistungsdifferenzierung des Unterrichts bildet und den Alltag der Grundschullehrkräfte erleichtert. Kollegiale Kooperation wird als Ziel angestrebt, da sie Unsicherheiten durch Heterogenität der Schüler*innen verringern kann. Wenn mehr als eine Lehrkraft im Unterricht anwesend ist, entstehen verschiedene Verantwortlichkeiten und Zuständigkeiten (Blasse, 2024). Die konkrete Gestaltung der Zusammenarbeit hängt jedoch stark von der verfügbaren gemeinsamen Unterrichts- und Planungszeit ab: Weniger Zeit führt zu weniger strukturierter Kooperation. Die Lehrkräfte scheinen implizit um die institutionelle Erwartung zu wissen, dass die Zusammenarbeit intensiver und strukturierter sein sollte. In allen Fällen wird die Verantwortung für eine bessere Strukturierung der Zusammenarbeit weniger als eigene Aufgabe gesehen, denn an eine unbenannte Stelle externalisiert.

Fall Orange, der stellvertretend für Typ I steht, orientiert sich überwiegend an nach Lehramt getrennter Verantwortung. Die Grundschullehrerin trägt die Hauptlast, während die Sonderpädagogin für die „inklusive“ Schüler*innen und den Erfolg der Inklusion verantwortlich ist. Fördermaßnahmen für „leistungsschwächere“ Schülerinnen werden an sie delegiert, um andere Kolleg*innen zu entlasten. Die Sonderpädagogin wird als unverzichtbare Spezialistin für die Schüler*innen mit SBA angesehen, ohne deren Unterstützung eine angemessene Differenzierung und gemeinsame Beschulung nicht möglich wäre. Sie wird als Multiplikatorin im Umgang mit besonderen Bedürfnissen konstruiert. Innerhalb der Schule hat sie ebenso wie „ihre“ Schüler*innen eine Art Gaststatus. Fall Grün, der stellvertretend für Typ II steht, betrachtet die kollegiale Zusammenarbeit in heterogenen Klassen nicht nur als Entlastung, sondern auch als persönliche und berufliche Bereicherung. Trotz unterschiedlicher organisatorischer Rollenverteilungen der Lehrämter ist die Aufgaben- und Verantwortungsverteilung flexibel und erscheint nicht auf eine bestimmte Schülergruppe beschränkt. Die Sonderpädagogin ermöglicht durch ihre Stunden für Schüler*innen mit SBA die Zusammenarbeit und Doppelbesetzung, was als Vorteil angesehen wird. Da die aktuelle Situation als unzureichend empfunden wird, hat die Sonderpädagogin den Status einer „Feuerwehr“, die nur punktuell hilft, was echte Kooperation erschwert und zu Belastungen führt.

Basisrahmung und Typenbildung aller sechs Fälle

Unter schulischer Inklusion verstehen alle Fälle den gemeinsamen und zieldifferenzierten Unterricht von Schüler*innen ohne und mit SBA. Die Verantwortung für institutionelle Normen und organisatorische Rahmenbedingungen wird externalisiert (Blasse, 2024). Lehrkräfte sehen einen geringen Handlungsspielraum über den eigenen Unterricht hinaus darauf Einfluss zu nehmen. Schulentwicklung verstehen sie offenbar vorwiegend als Unterrichtsentwicklung. Die Lehrkräfte sehen sich als Ausführende, nicht jedoch als Mitgestaltende von Strukturen der Zusammenarbeit. Sie orientieren sich an einem eingeschränkten eigenen Handlungsspielraum.

Als Basisrahmung der sechs Fälle wurde ein Spannungsverhältnis von Verantwortung der Lehrkräfte für Leistungsdifferenzierung (Orientierungsschemata) und ihrer Verunsicherung durch Leistungsorientierung (Orientierungsrahmen) rekonstruiert (Kehrer, 2023). Aus Verantwortung für Leistungsdifferenzierung, also differenzierende unterrichtliche Angebote, die dem Leistungsstand der heterogenen Schüler*innen entsprechen, bedingt durch den gemeinsamen Unterricht und habitueller Verunsicherung durch Leistungsheterogenität im inklusiven Unterricht differenzieren und homogenisieren Lehrkräfte Schüler*innen nach Leistungsgruppen. Sie greifen damit auf eine bekannte und bewährte Methode zurück, die im Widerspruch zum Teilhabeanspruch von Inklusion steht: Homogenisierung von Lerngruppe durch leistungsdifferenzierende Separierung. Im kommunikativen Wissen, dass Leistungsdifferenzierung im inklusiven Unterricht unumgänglich ist und aus Verunsicherung, wie sie der Leistungsheterogenität gerecht werden sollen, greifen die Lehrkräfte zu habituellen Mechanismen: Um im Unterricht ein differenziertes Angebot bieten zu können, bilden sie homogen gedachte Leistungsgruppen. Dieser Orientierungsrahmen im weiteren Sinne (Bohnsack, 2020) dient dazu, sich selbst abzusichern und die eigene Verantwortung zu begrenzen und somit innerhalb des Spannungsverhältnisses handlungsfähig zu bleiben (Bohnsack, 2020). Gemeinsam ist allen Fällen die Beobachtung, also Unterscheidung und Bezeichnung von Schüler*innen, die von der allgemeinen Leistungsnorm und -erwartung abweichen (Mußél & Schreiter, 2024).

Typ I „Entlastung“ (Beispiel Orange) beobachtet Inklusion als schulisches Thema und unterscheidet dabei habituell nach „allgemeinen Schüler*innen“ und „inklusive Schüler*innen mit SBA“ (Kehrer, 2023, S. 298), wobei nur die zweite Gruppe der Unterscheidung bezeichnet wird. Typ I bleibt in seiner Zuständigkeit und Verantwortung der Lehrkräfte eher getrennt nach Lehramt und den Schülergruppen ohne/mit SBA (Kehrer, 2023, S. 298). Durch den gemeinsamen Unterricht entsteht die Verunsicherung v. a. durch „inklusive“ Schüler*innen, die Leistungsdifferenzierung erfahren müssen. SBA wird dadurch eher essenzialisiert und dramatisiert (Kehrer, 2023, S. 298). Mangelhafte Rahmenbedingungen werden zwar kritisiert, aber hingenommen (Kehrer, 2023, S. 298). Sie stellen die Inklusion grundsätzlich infrage. Die Zusammenarbeit dient überwiegend der unterrichtlichen Differenzierung nach den beiden Gruppen sowie der Entlastung der Grundschullehrkräfte durch die Sonderpädagogin (Kehrer, 2023, S. 298).

Typ II „Bereicherung“ (Beispiel Grün) beobachtete Inklusion als schulische und gesellschaftliche Aufgabe und unterscheidet habituell nach „allgemeinen Schüler*innen“ und allen anderen „heterogenen Schüler*innen mit besonderen Bedürfnissen“. Der SBA wird eher relativiert und entdramatisiert (Kehrer, 2023, S. 298). Typ II zeigt sich in der Zuständigkeit und Verantwortung für die Schüler*innen eher flexibel und gemeinsam für alle. Durch die große (Leistungs-)Heterogenität entsteht Verunsicherung im Unterricht. Mangelhafte Rahmenbedingungen werden kritisiert und gehen mit Forderungen nach Verbesserungen durch die Organisation und Gesellschaft einher (Kehrer, 2023, S. 298). Die Zusammenarbeit

dient der unterrichtlichen Differenzierung nach (Leistungs-)Gruppen sowie der gegenseitigen Entlastung und Bereicherung (Kehrer, 2023). Der gemeinsame Unterricht wird nicht grundsätzlich infrage gestellt.

Die Typenbildung macht deutlich, dass eine erfolgreiche multiprofessionelle Zusammenarbeit nicht nur allein von der Bereitschaft der Lehrkräfte abhängen darf, sondern strukturelle Rahmenbedingungen erfordert.

3. (Be-)Deutung der Ergebnisse für die Professionalisierung der Zusammenarbeit

Eine Rekonstruktion mit der Dokumentarischen Methode und die Unterscheidung nach theoretisch-normorientiertem Wissen und atheoretisch-habitualisiertem Wissen, das die kollektive Handlungspraxis prägt, belässt es nicht bei der Erforschung von Einstellungen. So lässt sich in der vorliegenden Studie rekonstruieren, dass Zusammenarbeit im inklusiven Unterricht von den heterogenen Lehrkräften wegen der großen beobachteten Leistungsdifferenz der Schüler*innen kommunikativ gewünscht und geschätzt wird (Kehrer, 2023). Hier zeigt sich ein deutlicher Unterschied zu älteren Einstellungs-Untersuchungen, wie sie Lütje-Klose & Wellenbring (1999) beschreiben. Sie fanden in ihrer Studie „Widerstände“ sowie „Vorbehalte und Ängste“ vor (Lütje-Klose & Wellenbring, 1999). Zusammenarbeit wird in den vorliegenden Fällen dagegen als wichtiger Faktor zur Reduzierung der Komplexität im Interaktionssystem Unterricht betrachtet (Wocken, 2014) und sehr geschätzt. Während Lütje-Klose & Wellenbring (1999) noch von Ängsten der geprägten „Einzelkämpferinnen“ vor „Autonomieverlust“ berichten, kommunizieren alle Lehrkräfte der neueren Untersuchung große Bereitschaft zur Zusammenarbeit und wünschen sich mehr gemeinsame Zeit. Je mehr Zeit für die Zusammenarbeit zur Verfügung steht, desto eher wird sie auch gestaltet (Kehrer, 2023). Der klar artikulierte Wunsch nach Entlastung in heterogenen Klassen durch Teamarbeit stimmt mit früheren und neuesten Forschungsergebnissen überein (Wocken, 2015; Feldmann & Rott, 2018). Jedoch zeigt sich, dass die Zusammenarbeit im Sinne der Gelingensbedingungen für einen gemeinsamen inklusiven Unterricht handlungspraktisch noch wenig professionell organisiert und strukturiert ist (Kehrer, 2023). Die Zusammenarbeit bleibt überwiegend im informellen Bereich der Organisation (Kühl, 2011). Für eine bessere Strukturierung sehen die Lehrkräfte wenig eigenen Handlungsspielraum. „Die Hauptverantwortung wird externalisiert“ (Kehrer, 2023, S. 297). Konzepte der Zusammenarbeit wie z. B. PLG, Lesson Study, Kollegiales Feedback oder Kollegiale Beratung werden von den Lehrkräften nicht benannt. Dabei könnte eine eigens im Team strukturierte Zusammenarbeit auch bei geringem Zeitumfang womöglich zur weiteren gegenseitigen Entlastung und Bereicherung beitragen. Die Erarbeitung einer gemeinsamen inklusiven Haltung ist bedingt erkennbar.

Teamentwicklung gilt grundsätzlich als zentrales Instrument aller drei Säulen der Schulentwicklung: Organisations-, Unterrichts- und Professionsentwicklung (Kansteiner, 2021). Gerade knappe personelle Ressourcen erfordern eine effiziente und strukturierte Zusammenarbeit im gemeinsamen Unterricht. Die dargestellten empirischen Ergebnisse zeigen, „dass Zusammenarbeit mit Kolleg*innen den Kern professioneller inklusiver Unterrichtspraxis und ein bedeutsames Thema für Lehrkräfte darstellt“ (Kehrer, 2023, S. 314). Heterogene Lehrkräfte an inklusiv gedachten Grundschulen zeigen großes Interesse an Zusammenarbeit. Die Zusammenarbeit im Sinne einer gleichberechtigten Teilhabe aller Schüler*innen aus den Fällen muss zwar unterschiedlich bewertet werden. Im Kern geht es jedoch darum, was ein multiprofessionelles Team als Norm/Abweichung konstruiert und wie es nach allgemein/besonders differenziert. Multiprofessionelle Zusammenarbeit im Sinne einer inklusiven Schulbildung ist kein Selbstläufer des professionellen Handelns von

Lehrkräften (Kehrer, 2023; Lütje-Klose et al., 2024). Die Zusammenarbeit einer heterogenen Lehrgruppe aus Grundschullehrkräften, Sonderpädagog*innen und anderen im gemeinsamen Unterricht der inklusiven Grundschule bedarf also dringend einer eigenen Professionalisierung, auch damit Differenzkonstruktionen reflektiert und professionalisiert werden können (Blasse, 2024; Lütje Klose et al., 2024). Die Professionalisierung aller Lehrkräfte im Themenfeld inklusiver Bildung kann nur gelingen, wenn die gesamte heterogene Lehrgruppe im Fokus steht. Die Komplexität im inklusiv gedachten Unterricht kann nicht allein durch die Anzahl an Lehrkräfte im Unterricht reduziert und deren Handlungspraxis überlassen werden. Programme und Ideen für eine gelungene professionelle Kooperation finden kaum Eingang in die Alltagskommunikation der untersuchten Fälle, obwohl die Qualitätsmerkmale gelungener Kooperation von professionelle Lerngemeinschaften (PLGs) den kommunizierten Wünschen der Lehrkräfte entsprechen (Kehrer, 2023). Heterogenität bleibt implizit aber ein verunsicherndes und vorreflexives Phänomen, auch für ein inklusives Team. Eine zentrale Erkenntnis der vorliegenden Studie ist, dass von Lehrkräften universal und institutionell in Folge der BRK und der Verankerung von Inklusion in den Schulgesetzen Zusammenarbeit erwartet wird, sie aber organisational nicht über die notwendigen Strukturen, Ressourcen oder Kompetenzen dafür verfügen (Kehrer, 2023). Daher übernehmen sie wenig Verantwortung für die Gestaltung der Zusammenarbeit im Interaktionssystem. Sie bleibt informell und unabhängig von Mitgliedschaftsbedingungen der Organisation Schule (Kühl & Muster, 2016). Wenn sie aber für die Gestaltung der Zusammenarbeit gemeinsam verantwortlich sein sollen, müssen heterogene Lehrkräfte dafür professionalisiert werden (Lütje-Klose et al., 2024). Die Organisation muss entsprechende Rahmenbedingungen zur Verfügung stellen und inklusive Haltungen fördern. Hierfür stellen PLGs einen idealen Rahmen dar. Aus dem strukturierten und zielgerichteten Austausch zwischen „Funktionsgruppen im Bildungssystem im Rahmen einer interinstitutionellen PLG ziehen die Schulmitglieder Anregungen und gelangen zu einem erweiterten Verstehen, ihre Arbeit im Spiegel eines breiteren Wissensfeldes zu reflektieren“ (Kansteiner et al. 2023, S. 50). Im Fokus steht dabei neben dem Alltagswissen insbesondere auch das professionalisierende Wissen (Kansteiner et al., 2023).

Wenn also im inklusiven Unterricht sehr verschieden professionalisierte Lehrkräfte in multiprofessionellen Teams zusammenarbeiten sollen und wollen und wenn diese Zusammenarbeit kein Selbstläufer ist und Professionalisierung braucht und wenn PLGs einen geeigneten theoretischen Rahmen der praktischen Zusammenarbeit bieten, dann wäre es sinnvoll, möglichst früh mit der gemeinsamen Professionsentwicklung zu beginnen und sie als festen Bestandteil der Lehrkräfte- Aus- und Weiterbildung zu installieren. Das würde sich dann langfristig auch auf die Organisations- und Unterrichtsentwicklung auswirken (Lütje-Klose et al., 2024). Andernfalls besteht die Gefahr, dass Teamarbeit vorreflexiv die Handlungspraxis prägt und nicht professionellen Anforderungen entspricht.

An deutschen Hochschulen finden mittlerweile gemeinsame Veranstaltungen aller Lehrämter im Themenfeld Heterogenität/Inklusion statt (Blasse et al., 2023). Mit TePinTeach (www.tepinteach.eu) liegt ein Konzept zur Kooperation von Studierenden-PLGs vor. Gemeinsame inklusionsorientierte Lehrveranstaltungen mit Fokus auf Zusammenarbeit sollten bereits im Studium beginnen und im Vorbereitungsdienst weitergeführt und Kompetenzen vertieft werden. So könnte Professionalisierung von Zusammenarbeit frühzeitig angebahnt und später in Fortbildungen für Lehrkräfte weitergeführt werden. Auf diese Weise würde man auf universaler Ebene sowohl theoretische als auch praktische Grundlagen schaffen. Die daraus entstehenden Impulse wären für die Weiterentwicklung der Grundschule besonders wertvoll – insbesondere im Hinblick auf Heterogenität, Differenz und

Inklusion. Sie könnten verschiedenen Dimensionen des Funktionssystems „inklusive Schule“ entscheidende Impulse geben. Mit BiFoKi legen Lütje-Klose et al. (2024) ein fundiertes Fortbildungskonzept für die Zusammenarbeit von Lehrkräften an weiterführenden Ganztagschulen vor. Die heterogenen Antworten meiner Studierenden und die Ergebnisse meiner Studie zu schulischer Inklusion legen aber nahe, dass mit der Professionalisierung für Zusammenarbeit im Bereich schulischer Inklusion bereits im Studium begonnen und der Fokus auf Inklusion in der Grundschule gelegt werden sollte.

„In der universitären Lehrer*innenbildung besteht die Möglichkeit, eine frühzeitige Sensibilisierung der angehenden Lehrkräfte hinsichtlich zukünftiger Kooperationen in der Schulpraxis mit entsprechenden Lehrkonzepten zu fördern und Studierende an spezifische Kooperationskonzepte wie die Zusammenarbeit in PLGs, in einem geschützten Rahmen heranzuführen und diese damit auf zukünftige Kooperationen in der Schulpraxis vorzubereiten“ (Steinkühler, 2022, S. 121).

Als Beispiel dafür kann das Integrierte Semester-Praktikum (ISP) genannt werden, das derzeit an der Pädagogischen Hochschule Freiburg für das Lehramt Sonderpädagogik konzipiert und im Wintersemester 25/26 erstmals stattfinden wird. Es ist geplant, dass Studierende der Sonderpädagogik gemeinsam mit Studierenden der Primarstufe bzw. Sekundarstufe an inklusiv gedachten Schulen in Freiburg und Umgebung Teams bilden. Je nach Gegebenheit könnte Unterricht als „Lesson Study“ (Vock et al., 2024) gemeinsam von Studierenden-PLGs geplant, durchgeführt und reflektiert sowie kooperativ durch Lehrkräfte und PH-Lehrende begleitet werden (Oberfell & Fraefel, 2024). So wird die inklusive Schulpraxis einerseits in die Hochschule integriert und andererseits erfahren Studierende der verschiedenen Lehrämter in der Schulpraxis die wissenschaftlich hinreichend belegten Gelingensbedingungen von professioneller Zusammenarbeit. Gleichzeitig können differenzierte und adaptive Bildungsangebote in „Lesson Study“ gemeinsam umgesetzt und reflektiert werden.

Wenn Inklusion im Schulalltag theoriegeleitet umgesetzt werden soll, braucht es eine fundierte und strukturierte Professionalisierung der Zusammenarbeit. Professionalisierung der Zusammenarbeit der „heterogenen Lehrgruppe“ (Blasse, 2024) für eine (leistungs-) heterogene inklusive Lerngruppe, die bereits im Studium ihren Anfang nimmt, könnte so den Grundstein der inklusiv gedachten Schule und des gemeinsamen Unterrichts legen. Im Fokus jeder inklusiven Kooperation steht immer die individuelle und gleichberechtigte Teilhabe eines jeden Kindes in und durch inklusive Bildung. Dies setzt ein professionelles und gemeinsames Inklusionsverständnis der Beteiligten voraus.

Literatur

- Ammann, M. (2020). Facetten verteilter Führung in lernwirksamen Schulen: Auf phänomenologischer Spurensuche. In N.-C. Strauss & N. Anderegg (Hrsg.), *Führung von und in Bildungsorganisationen: v.1. Teacher Leadership – Schule gemeinschaftlich führen (E-Book)* (1st ed., S. 136–151). hep verlag
- Arndt, A.-K. & Werning, R. (2013). Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik.: Ergebnisse eines qualitativen Forschungsprojekts. In R. Werning (Hrsg.), *Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln* (S. 12–40). Klinkhardt.
- Badstieber, B., Köpfer, A. & Amrhein, B. (2024). Empirische Rekonstruktionen des Gemeinsamen in unterrichtlichen Schüler:innenpraktiken. In T. H. Häcker, A. Köpfer, D. Rühlow & S. Granzow (Hrsg.), *EIN Unterricht für Alle? Zur Planbarkeit des Gemeinsamen und Kooperativen im Inklusiven* (S. 169–192). Verlag Julius Klinkhardt.
- Bek, A. (2014). Inklusive Bildung in Grundschulen. In G. Hensen, B. Küstermann, S. Maykus, A. Riecken, H. Schinnenburg, S. Wiedebusch, A. Beck & A. Lohmann (Hrsg.), *Inklusive Bildung. Inklusive Bildung: Organisations- und professionsbezogene Aspekte eines sozialen Programms* (S. 101–148). BELTZ Juventa.
- Bergmüller, C. & Asbrand, B. (2010). Unterrichtsentwicklung und Lehrerprofessionalität: Dokumentarische Evaluationsforschung im Feld der Lehrerfortbildung. In R. Bohnsack & I. Nentwig-Gesemann (Hrsg.), *Dokumentarische Evaluationsforschung: Theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis* (S. 99–116). Budrich.
- Blasse, N. (2024). *Die heterogene Lehrgruppe* [Dissertation]. GBV Gemeinsamer Bibliotheksverbund.
- Blasse, N., Budde, J., Köpfer, A., Rosen & Nina & Schneider, E. (2023). Verankerung von Inklusion in der Lehrkräftebildung. *Erziehungswissenschaft* (67), 63–71.
- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden* (9., überarb. und erw. Aufl.). *UTB Erziehungswissenschaft, Sozialwissenschaft: Bd. 8242*. Budrich. <http://www.utb-studi-e-book.de/9783838585543>
- Bohnsack, R. (2017). Konjunktiver Erfahrungsraum, Regel und Organisation. In S. Amling & W. Vogd (Hrsg.), *Dokumentarische Organisationsforschung: Perspektiven der praxeologischen Wissenssoziologie* (S. 233–259). Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive: Zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, sozialer Arbeit und Frühpädagogik*. *UTB: 5355*. *Erziehungswissenschaft, Soziologie, Soziale Arbeit*. Verlag Barbara Budrich.
- Bold, H. (2021). *Inklusion an Grundschulen in Baden-Württemberg: Kompetenzen von Grundschullehrkräften in der Kooperation mit sonderpädagogischen Lehrkräften*. Tectum Verlag.
- Bonsen, M. & Rolff, H.-G. (2006). Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 167–184.
- Budde, J. (2013). Das Kategorienproblem. Intersektionalität und Heterogenität. In E. Kleinau & B. Rendtorff (Hrsg.), *Schriftenreihe der Sektion Frauen- und Geschlechterforschung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE): Bd. 3. Differenz, Diversität und Heterogenität in erziehungswissenschaftlichen Diskursen* (S. 27–45). Budrich.
- Dirim, İ. & Mecheril, P. (2018). *Heterogenität, Sprache(n), Bildung: Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung ; unter Mitarbeit von Alisha Heinemann, Natascha Khakpour, Magdalena Knappik, Saphira Shure, Nadja Thoma, Oscar*

- Thomas-Olalde und Andrea Johanna Vorrink. *Studientexte Bildungswissenschaft: Bd. 4443*. Verlag Julius Klinkhardt. <http://www.utb-studi-e-book.de/9783838544434>
- Emmerich, M. (2023). Die Bildungsungleichheit der Schulentwicklungsforschung. Reflexionsprobleme zwischen wissenschaftlichen Problemkonstruktionen und politischen Lösungsroutinen. *DDS – Die Deutsche Schule*, 115. <https://doi.org/10.25656/01:27994> (Die Deutsche Schule 115 (2023) 3, S. 201-217).
- Emmerich, M. & Hormel, U. (2013). *Heterogenität - Diversity - Intersektionalität: Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz*. Springer VS. <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-94209-4>
- Emmerich, M., Hormel, U., Jording, J. & Massumi, M. (2020). *Migrationsgesellschaft im Wandel - Bildungssystem im Stillstand?* Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.25656/01:19238>
- Emmerich, M. & Moser, V. (2020). Inklusion, Diversität und Heterogenität. In C. Cramer, J. Koenig, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *utb Professionsforschung. Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 76–84). Verlag Julius Klinkhardt.
- Feldmann, J. & Rott, D. (2018). Kooperative und diagnostische Kompetenzen schärfen: Zwei erziehungswissenschaftliche Konzepte zur Kooperation von Lehrkräften und Entwicklung von Beobachtungskompetenzen. In D. Rott, N. Zeuch, C. Fischer, E. Souvignier & E. Terhart (Hrsg.), *Begabungsförderung: Band 6. Dealing with diversity: Innovative Lehrkonzepte in der Lehrer*innenbildung zum Umgang mit Heterogenität und Inklusion* (S. 187–215). Waxmann.
- Gebhardt, M. (2018). Einstellungen von Lehrkräften zur schulischen Inklusion in Deutschland. In K. Rathmann & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Leistung und Wohlbefinden in der Schule: Herausforderung Inklusion*. BELTZ Juventa.
- Grummt, M. (2019). *Sonderpädagogische Professionalität und Inklusion. Studien zur Schul- und Bildungsforschung*. Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH; Springer VS.
- Heimlich, U. & Bjarsch, S. (2020). Inklusiver Unterricht. In U. Heimlich, E. Kiel & S. Bjarsch (Hrsg.), *UTB. Studienbuch Inklusion: Ein Wegweiser für die Lehrerbildung* (S. 248–294).
- Heinrich, M., Urban, M. & Werning, R. (2013). Grundlagen, Handlungsstrategien und Forschungsperspektiven für die Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Schulen. In H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten: Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen* (S. 69–121). Waxmann.
- Hinz, A. (2018). Integration oder Inklusion? Aktuelle Befunde zwischen Sonderpädagogik und Bildungswissenschaft. In G. Lang-Wojtasik & S. König (Hrsg.), *Weingartner Dialog über Forschung: Bd. 2. Inklusion als gesellschaftliche, pädagogische und hochschulische Herausforderung* (S. 65–80). Klemm + Oelschläger.
- Hofstetter, D. & Koechlin, A. (2024). Sonderpädagogische Praxis zwischen Dekonstruktion und Reproduktion von Differenz und sozialer Ungleichheit. *Internationale und demokratische Perspektiven auf Inklusion und Chancengerechtigkeit*. Vorab-Onlinepublikation. <https://doi.org/10.25656/01:29741>
- Hollenweger, J. (2016). Tätigkeiten synchronisieren statt Aufgaben teilen: Grundlagen und Modelle einer situativen Analyse inklusiver Praktiken. In A. Kreis, J. Wick & C. Kosorok Labhart (Hrsg.), *Netzwerke im Bildungsbereich: Band 9. Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität* (S. 33–51). Waxmann.

- Idel, T.-S. & Korff, N. (2022). 'Inklusive Interprofessionalität' als berufskulturelles Entwicklungsproblem. Perspektiven von Lehrpersonen inklusiver Schulen im Bundesland Bremen. 7815-5958. Vorab-Onlinepublikation.
<https://doi.org/10.25656/01:24890>
- Jude, N., Klusmann, U., Selcik, F., Sichma, A., Richter, D. & Wolf, D. (2024). *Deutsches Schulbarometer Befragung Lehrkräfte 2024*. <https://www.bosch-stiftung.de/de/publikation/deutsches-schulbarometer-befragung-lehrkraefte-2024>
- Kansteiner, K. (2021). Merkmale Professioneller Lerngemeinschaften in der Differenzierung. In K. Kunze, D. Petersen, G. Bellenberg, M. Fabel-Lamla, J.-H. Hinzke, A. Moldenhauer, L. Peukert, C. Reintjes & K. Te Poel (Hrsg.), *Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung. Kooperation - Koordination - Kollegialität: Befunde und Diskurse zum Zusammenwirken pädagogischer Akteur*innen an Schule(n)* (S. 91–101). Verlag Julius Klinkhardt.
- Kansteiner, K., Welther, S. & Schmid, S. (2023). *Professionelle Lerngemeinschaften für Schulleitungen und Lehrkräfte: Chancen des Kooperationsformats für Schulentwicklung und Professionalisierung*. BELTZ Juventa.
- Kehrer, A. (2023). *Umgang mit Differenz in einer inklusiven Schule*. Pädagogische Hochschule Weingarten. <https://doi.org/7041>
- Kehrer, A. & Kansteiner, K. (2023). Eins und Eins kann mehr als Zwei. Wie multiprofessionelle Teams Heterogenität bewältigen. *Die Grundschulzeitschrift* (340). 10-13.
- Klemm, K. (2021). *Inklusion in Deutschlands Schulen: Entwicklungen - Erfahrungen - Erwartungen*. BELTZ Juventa.
- Kneer, G. & Nassehi, A. (1993/2000). *Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme: Eine Einführung* (4., unveränderte Auflage). *Uni-Taschenbücher Soziologie, Philosophie, Literaturwissenschaft: Bd. 1751*. Wilhelm Fink.
- Köpfer, A. & Fritzsche, B. (2024). Der Ausbau sonderpädagogischer Studiengänge im Spiegel von Inklusion und Exklusion - Eine Analyse aktueller Transformationen in der deutschen Bildungslandschaft. In A. Hackbarth, V. Häseker, S. Bender, M.-A. Boger, K. Bräu & J. A. Panagiotopoulou (Hrsg.), *Schriftenreihe der AG Inklusionsforschung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Erfahrungen von Exklusion: Differenzsensible und diskriminierungskritische Perspektiven auf pädagogische Handlungsfelder*. Verlag Barbara Budrich.
- Kühl, S. (2011). *Organisationen: Eine sehr kurze Einführung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH Wiesbaden.
<http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-93185-2>
- Kühl, S. & Muster, J. (2016). *Organisationen gestalten: Eine kurze organisationstheoretisch informierte Handreichung*. Management kompakt. Springer VS.
- Lang-Wojtasik, G. (2008). *Schule in der Weltgesellschaft: Herausforderungen und Perspektiven einer Schultheorie jenseits der Moderne. Beiträge zur pädagogischen Grundlagenforschung*. Juventa Verl.
- Lang-Wojtasik, G. (2018). Heterogenität und Inklusion als pädagogisch-didaktische Dauerbrenner: Reflexive Distanz über Differenz als Chance. In G. Lang-Wojtasik & S. König (Hrsg.), *Weingartner Dialog über Forschung: Bd. 2. Inklusion als gesellschaftliche, pädagogische und hochschulische Herausforderung* (S. 19–44). Klemm + Oelschläger.

- Lang-Wojtasik, G. & Schieferdecker, R. (2016). Von der Inklusion zur Heterogenität und wieder zurück: Grundlegende Begriffe und Zusammenhänge mit schultheoretischem Anspruch. In G. Lang-Wojtasik, K. Kansteiner & J. Stratmann (Hrsg.), *Gemeinschaftsschule als pädagogische und gesellschaftliche Herausforderung* (S. 71–82). Waxmann.
- Lindmeier, C. & Lindmeier, B. (2018). Professionalisierung von Lehrpersonen. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *utb. Erziehungswissenschaft, Sonderpädagogik: Bd. 4959. Handbuch schulische Inklusion* (S. 267–281). Verlag Barbara Budrich.
- Luhmann, N. (1984). *Soziale Systeme: Grundriß einer allgemeinen Theorie* (17. Auflage). Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft: Bd. 666. Suhrkamp.
- Luhmann, N. & Schorr, K.-E. (2015). *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem* (4 [Nachdr.]). Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft: Bd. 740. Suhrkamp.
- Lütje-Klose, B. & Willenbring, M. (1999). „Kooperation fällt nicht vom Himmel“. Möglichkeiten der Unterstützung kooperativer Prozesse in Teams von Regelschullehrerin und Sonderpädagogin aus systemischer Sicht. *Behindertenpädagogik*, 38(1), 2-31.
- Lütje-Klose, B. & Neumann, P. (2015). Die Rolle der Sonderpädagogik im Rahmen der lehrerinnen- und Lehrerprofessionalisierung für eine inklusive schulische Bildung. In T. H. Häcker & M. Walm (Hrsg.), *Inklusion als Entwicklung: Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung* (S. 101–116). Verlag Julius Klinkhardt.
- Lütje-Klose, B., Wild, E., Grüter, S., Gorges, J., Neumann, P., Papenberg, A. & Goldan, J. (2024). *Kooperation in inklusiven Schulen: Ein Praxishandbuch zur Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams und mit Eltern: Mit Online-Materialien zum Download. Pädagogik*. transcript.
- Moser, V. (2016). Professionelle Kooperation in inklusiven Schulen aus sonderpädagogischer Perspektive. In A. Kreis, J. Wick & C. Kosorok Labhart (Hrsg.), *Netzwerke im Bildungsbereich: Band 9. Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität* (1. Aufl., S. 159–170). Waxmann
- Moser, V. & Egger, M. (2017). *Inklusion und Schulentwicklung*. W. Kohlhammer GmbH. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-031295-1>
- Mußél, F. & Schreiter, F. (2024). Sozialräume als Generierungsprinzip von Orientierungen auf Inklusion und Exklusion – eine praxeologische Perspektive. *Internationale und demokratische Perspektiven auf Inklusion und Chancengerechtigkeit*. Vorab-Onlinepublikation. <https://doi.org/10.25656/01:29767>
- Oberfell, H. & Fraefel, U. (2024). Professionelle Praktikumsbegleitung - intuitiv oder innovativ? *Lehren & Lernen*, 50 (4).
- Rauschenberg, A. & Hericks, U. (2018). Wie sich Lehrerinnen und Lehrer im Berufseinstieg mit Normen auseinandersetzen. In M. Heinrich & A. Wernet (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung: Band 13. Rekonstruktive Bildungsforschung: Zugänge und Methoden* (S. 109–122). Springer VS.
- Reiss-Semmler, B. (2019). *Schulische Inklusion als widersprüchliche Herausforderung: Empirische Rekonstruktionen zur Bearbeitung durch Lehrkräfte. Perspektiven sonderpädagogischer Forschung*. https://www.pedocs.de/volltexte/2019/18035/pdf/Reiss-Semmler_2019_Schulische_Inklusion_als_widerspruechliche_Herausforderung.pdf
- Steinkühler, J. (2022). Die Anregung von unterrichtsbezogener Zusammenarbeit in der universitären Lehrer*innenbildung. *Herausforderung Lehrer*innenbildung - Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, 5(1). Vorab-Onlinepublikation. <https://doi.org/10.11576/hlz-4856>

- Stichweh, R. (2013). *Inklusion und Exklusion in der Weltgesellschaft- am Beispiel der Schule und des Erziehungssystems*. Zeitschrift für Inklusion, 8(1). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/22/22>
- Sturm, T. (2013). Orientierungsrahmen unterrichtlicher Praktiken: lerntheoretische Vorstellungen und schulischer Kontext. In J. Budde (Hrsg.), *Studien zur Schul- und Bildungsforschung: Bd. 42. Unscharfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld* (S. 275–294). Springer.
- Sturm, T. (2016). Konstruktion differenter Schüler/-innen durch Lehrpersonen. In B. Koch-Priewe, A. Rakhkochkine, J. C. Störtländer, M. Hallitzky & M. Trautmann (Hrsg.), *Vergleichende Didaktik und Curriculumforschung - Comparative Research into Didactics and Curriculum: Nationale und internationale Perspektiven - National and International Perspectives* (S. 199–206). Verlag Julius Klinkhardt.
- Sturm, T. (2018). Lehrpersonen: Differenzkonstruktionen im Unterricht. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *utb. Erziehungswissenschaft, Sonderpädagogik: Bd. 4959. Handbuch schulische Inklusion* (S. 251–265). Verlag Barbara Budrich.
- Sturm, T. (2023). *Inklusion und Exklusion in Schule und Unterricht: Leistung - Differenz - Behinderung*. Verlag W. Kohlhammer. http://www.kohlhammer.de/wms/instances/KOB/appDE/nav_product.php?product=97_8-3-17-033060-3
- Trautmann, M. & Wischer, B. (2011). *Heterogenität in der Schule: Eine kritische Einführung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften/Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH. <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-92893-7> <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92893-7>
- Wansing, G. (2005). *Teilhabe an der Gesellschaft: Menschen mit Behinderung zwischen Inklusion und Exklusion*. [Zugl.: Dortmund, Univ., Diss., 2004]. VS Verl. für Sozialwiss. <http://www.socialnet.de/rezensionen/isbn.php?isbn=978-3-531-14439-9>
- Werning, R. (2016). Lernen. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.), *utb-studie-e-book: Bd. 8643. Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 229–234). Verlag Julius Klinkhardt.
- Wischer, B. (2016). "...denn die Schüler erscheinen massenhaft in gewissen Stunden.": Individualisierung im Kontext organisierter Bildungsprozesse. In K. Rabenstein & B. Wischer (Hrsg.), *Bildung kontrovers. Individualisierung schulischen Lernens: Mythos oder Königsweg?* (S. 125–141). Klett/Kallmeyer.
- Wittek, D., Hermann, J. & Bastian, J. (2016). Individualisierung und Professionalisierung: Umgang mit Heterogenität als pädagogische Herausforderung. In K. Rabenstein & B. Wischer (Hrsg.), *Bildung kontrovers. Individualisierung schulischen Lernens: Mythos oder Königsweg?* Klett/Kallmeyer.
- Wocken, H. (2014). *Im Haus der inklusiven Schule: Grundrisse - Räume - Fenster. Lebenswelten und Behinderung: Bd. 16*. Feldhaus Edition Hamburger Buchwerkstatt.
- Wocken, H. (2015). *Das Haus der inklusiven Schule: Baustellen - Baupläne - Bausteine* (6. Auflage). *Lebenswelten und Behinderung: Bd. 14*. Feldhaus Ed. Hamburger Buchwerkstatt. http://www.feldhausverlag.de/shop/Das_Haus_der_inklusive_Schule_Leseprobe.pdf

Kontakt

Dr. phil. Andrea Kehrer, Akademische Rätin, Pädagogische Hochschule Freiburg, Kunzenweg 21,
79117 Freiburg im Breisgau

E-Mail: andrea.kehrer@ph-freiburg.de

Weitere Angaben zu den Autoren*innen:

Andrea Kehrer lehrt und forscht am Institut für Sonderpädagogik der Pädagogischen Hochschule Freiburg mit den Schwerpunkten Sonderpädagogischer Dienst, Kooperation und inklusive Bildungsangebote. Sie ist an der Konzeptionierung des Integrierten Semesterpraktikums (ISP) Sonderpädagogik beteiligt.



Dieser Text ist lizenziert unter der [Creative Commons Namensnennung - 4.0 International Lizenz](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).