

Zum Nacherfinden.
Konzepte und Materialien für Unterricht und Lehre

Kooperation der heterogenen Lehrgruppe im inklusiven Unterricht

Georg Rißler^{1,*}, Nina Blasse^{1,*} & Jürgen Budde¹

¹ Europa-Universität Flensburg

* Kontakt: Europa-Universität Flensburg,
Institut für Erziehungswissenschaften,
Auf dem Campus 1a, 24943 Flensburg

georg.rissler@uni-flensburg.de; nina.blasse@uni-flensburg.de

Zusammenfassung: Die Kooperation in heterogenen Lehrgruppen stellt eine zentrale Herausforderung im Kontext der Entwicklung und Umsetzung schulischer Inklusion dar. Der Beitrag entfaltet ein praktikentheoretisches Verständnis von Kooperation als Aktivitätenchoreographierung und stellt ethnographisches Material als Anlass zur Reflexion von Kooperationsverständnissen in Aus-, Weiter- und Fortbildungsveranstaltungen für Akteur*innen multiprofessioneller Teams zur Verfügung.

Schlagwörter: interprofessionelle Kooperation, heterogene Lehrgruppe, Praktikentheorie, Ethnographie



1 Kooperation der heterogenen Lehrgruppe¹ als Herausforderung von Unterricht: Lehren und Lernen im Anspruch von Inklusion

Kooperation in multiprofessionellen Teams wird als eine der zentralen Herausforderungen markiert, die sich im Zuge der Entwicklung und Umsetzung schulischer Inklusion stellen. Inklusion ist mit der Forderung nach gemeinsamer Unterrichtung heterogener Schüler*innenschaften verbunden. Diese sind vor dem Hintergrund eines breiten Inklusionsverständnisses (Budde & Hummrich, 2013) gekennzeichnet durch unterschiedliche kognitive, psychische und körperliche Voraussetzungen, die sich zum Teil in sonderpädagogischen Förderbedarfen niederschlagen, und durch weitere (intersektionale) Differenzkategorien wie Geschlecht, Klasse/Milieu, Ethnie etc.

In Anbetracht der bildungspolitischen Forderung nach Inklusion für Regelschulklassen verändert sich die historisch etablierte Zusammenstellung der teilnehmenden Akteur*innen an Schule, Unterricht, Lehren und Lernen. Zusätzlich zur allgemeinpädagogischen Lehrkraft nehmen nun weitere Akteur*innen an Schul- und Unterrichtspraktiken teil. Unterricht im Anspruch von Inklusion zeichnet sich damit nicht alleine durch heterogene Lerngruppen aus, sondern zudem durch heterogene Lehrgruppen (Blasse, 2015). Zu den Akteur*innen der heterogenen Lehrgruppen zählen: allgemeinpädagogische Lehrkräfte, sonderpädagogische Lehrkräfte sowie Schulbegleitungen (auch Integrationshelfer*innen). Zum Teil wird auch sozialpädagogisches Personal im Unterricht eingesetzt.

Die heterogene Lehr-Lerngruppe stellt Unterricht im Anspruch von Inklusion im Tun her. Die Aktivitäten, verstanden als die „doings and sayings“ (Schatzki, 1996, S. 106), die „Menge des Tuns und Sprechens“ (Schatzki, 2016, S. 33), der heterogenen Lehrgruppe können sich auf die Lernenden und auf die Lehrenden selbst in hochgradig komplexen, aber dennoch bestimmten und bestimmbar normativen Arten und Weisen beziehen. Dieses gemeinsam prozessierte Vollzugsgeschehen „Unterricht“ lässt sich als intra- und inter- bzw. multiprofessionelle² Zusammenarbeit bzw. Kooperation (Harting, 2014; Kunze, 2016) perspektivieren. Praktikentheoretisch sind diese Arten und Weisen der Zusammenarbeit bzw. Kooperation als Aktivitätenchoreographierungen (Budde, Blasse, Rißler & Wesemann, 2019) bestimmbar. Choreographierungen von Aktivitäten, verstanden als ein Schritt-für-Schritt im praktischen Vollzug des Sich-aufeinander-Beziehens der Aktivitäten von Akteur*innen der heterogenen Lehrgruppe, sind erstens durch (Nicht-)Zuständigkeitsunsicherheiten gekennzeichnet (Kunze, 2016) und zweitens durch Aushandlungen entlang der professionellen Selbstverständnisse (Lütje-Klose & Urban, 2014). Beide Kennzeichen können für bereits etablierte wie für im Entstehen befindliche und zukünftige Formen der Aktivitätenchoreographierung bei einer gemeinsamen Umsetzung von Inklusion in multiprofessionellen Teams von hoher Bedeutung sein.

Entsprechend sind Fragen im Zusammenhang von Choreographierungen der Unterrichtsaktivitäten multiprofessioneller Teams sowohl für angehende Lehrkräfte, respektive Studierende und Referendar*innen, als auch für (multi-)professionelle Teams der schulischen Praxis relevant.

¹ Ob die Schulbegleitungen tatsächlich „lehren“, ist unseres Erachtens eine empirisch zu klärende Frage. Entsprechend verstehen wir die Lehrgruppe als eine Heuristik, die sich aus dem für Unterricht konstitutiven Verhältnis von Lehren und Lernen ergibt. Die Lehrgruppe ist entsprechend als Pendant der Lerngruppe zu verstehen, auch deshalb, weil Unterricht als eine Zusammenkunft verschiedener Generationen verstanden wird (vgl. Blasse, in Vorbereitung).

² Damit ist nicht gesagt, wie allgemein- und sonderpädagogische Lehrkräfte sowie Schulbegleitungen professionstheoretisch zu fassen sind. Fest steht jedoch, dass für (pädagogisches) Tun der Erwachsenen im Unterricht die Anforderung an Professionalität und professionalisiertes Handeln besteht (vgl. Blasse, in Vorbereitung; Lübeck, 2019, S. 55–82).

2 Didaktischer Kommentar

Der für den vorliegenden Beitrag ausgewählte Materialauszug ist Bestandteil eines ethnographischen Beobachtungsprotokolls, welches im Rahmen des Forschungsprojekts „Kooperationspraxis im inklusiven Unterricht“ (KoPra) der Europa-Universität Flensburg entstanden ist. Als Teilprojekt gehört KoPra zum Projektverbund „Professionalisierung durch Fallarbeit in inklusiven Settings“ (ProFiS), welches vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) drei Jahre lang (2017–2020) gefördert wurde.³ KoPra erhebt seine Daten ethnographisch (Breidenstein, Hirschauer, Kalthoff & Nieswand, 2013) und stellt dabei vor allem die Teilnehmende Beobachtung der Choreographierungen von Aktivitäten heterogener Lehrgruppen und damit den Vollzug ins Zentrum. Teil der durchgeführten Teilnehmenden Beobachtung ist die Erzeugung von Daten. Zunächst werden handschriftlich Notizen gemacht und Skizzen angefertigt, Video- und Tonmitschnitte aufgezeichnet sowie Bilder gemacht und Textartefakte (z.B. Arbeitsblätter) gesammelt. Vor allem die Notizen dienen als Erinnerungsstützen für die Erstellung von Protokollen. Diese wiederum sind das Ergebnis einer erinnernden Schreibe, die nicht im Feld selbst, sondern idealerweise direkt im Anschluss an die Beobachtung am Schreibtisch stattfindet.

Für eine wissenschaftliche Analyse des vorgestellten Materials, die sowohl handlungsentlastet als auch abstrahierend und systematisierend ist, ist eine Einführung in Grundlagen der ethnographischen Forschungshaltung und daran anschließend in die Voraussetzungen und Möglichkeiten einer „Befremdung der eigenen Kultur“ (vgl. Amann & Hirschauer, 1997, S. 7–51) notwendig. Ebenso unterstützt eine Einführung in die Methode(n) der ethnographischen Teilnehmenden Beobachtung sowie in Orientierungshilfen für das Erstellen von Beobachtungsprotokollen (Diegmann, 2013; Breidenstein, 2012) dabei, den Materialauszug als wissenschaftliches Material einzuordnen.

Der vorliegende Materialauszug entstand im Jahr 2017 im Kontext einer Teilnehmenden Beobachtung⁴ des Unterrichtsgeschehens an einer Gemeinschaftsschule in einer fünften Klasse und fokussiert auf die Anfangssequenz einer Schulstunde, an deren Vollzug die heterogene Lehrgruppe beteiligt ist. Er eignet sich für mehrere Zielgruppen und Zusammensetzungen und kann sowohl in Fortbildungen für allgemein- oder sonderpädagogische Lehrkräfte eingesetzt werden als auch für solche, in denen die verschiedenen Akteur*innen multiprofessioneller Teams zusammenkommen. Da sich Fallarbeit entlang von Auszügen und Sequenzen aus ethnographischen (Unterrichts-)Protokollen in universitären Seminaren – sowohl im lehramtsbezogenen Master als auch im bildungswissenschaftlichen, lehramtsvorbereitenden Bachelor – bei der Anbahnung eines reflexiven Habitus und gleichsam als praxisbezogen bewährt hat (Hummrich, Hebenstreit, Hinrichsen & Meier, 2016), eignet sich das Material auch für solche Zusammenhänge. Eine Verwendung in weiteren Phasen des berufs begleitenden Professionalisierungsprozesses ist ebenso denkbar.

Für Annäherungen an das ethnographische Material werden im Folgenden zwei Varianten vorgeschlagen. Es kann entweder ein sequenzanalytisches Vorgehen gewählt werden oder ein Vorgehen, in dem das vorgestellte Material in seiner „Ganzheit“ betrachtet wird. In der ersten Variante, der Sequenzanalyse, wird der Schritt-für-Schritt-Entfaltung von Praktiken – und damit einer Form ihrer Zeitlichkeit – durch ein Schritt-für-Schritt-

³ Das diesem Bericht zugrundeliegende Vorhaben wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen FKZ 01NV1702B gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor*innen.

⁴ Unter Teilnehmender Beobachtung wird dabei nicht lediglich eine auf die visuelle Wahrnehmung verengte Beobachtung verstanden. Vielmehr umfasst diese grundsätzlich die Nutzung der kompletten Körpersensorik der Forscher*innen, also das Hören, Riechen, Erasten und Schmecken genauso wie das Sehen und ebenso den sozialen Sinn. Letzterer bezieht sich auf die Fähigkeit der Forscher*innen zu verstehen, d.h., sich mit den Praktiken und ihrer normativen Organisation vertraut zu machen (vgl. Breidenstein et al., 2013, S. 71f.).

Vorgehen entsprochen und versucht, die Entfaltung nachzuvollziehen. Die einzelnen Sequenzen dieses Schritt-für-Schritts der Praktiken werden dabei jeweils möglichst exakt beschrieben. Dabei kann z.B. ein „Schritt“ von einer bzw. einem (Seminar-/Fortbildungs-)Teilnehmer*in laut vorgelesen werden, bevor alle Teilnehmer*innen gemeinsam sammeln, was ihnen auffällt, was irritiert bzw. auch was geradezu als selbstverständlich erscheint. Als Orientierungshilfe für eine solche gemeinsame Sammlung und den beschreibenden Nachvollzug kann folgende Frage dienen: „Wer tut und spricht was-wie-mit wem-wann-wo-warum-wozu?“ Diese kann in weitere Teilfragen zerlegt werden:

- Welche Aufgaben stellen sich den Akteur*innen?
- Wie werden die Aufgaben im Vollzug bewältigt?
- Welche*r Akteur*in tut/spricht dabei was?
- In Bezug auf wen oder was wird etwas getan/gesprochen?
- Welches Wissen der Akteur*innen und über die Akteur*innen organisiert die Aktivitäten, mit denen die Aufgaben bewältigt werden?
- Welche Ziele organisieren die Aktivitäten?
- Welche Verständnisse von Zuständigkeiten in Bezug auf was und/oder wen kommen im Material zum Ausdruck?
- Wie stellt sich die Zuständigkeitsordnung der heterogenen Lehrgruppe im Materialauszug dar?

In einem so angelegten sequenzanalytischen Vorgehen ist es hilfreich, das Protokoll zunächst vollständig abzudecken und nach und nach aufzudecken. Vor jedem weiteren Aufdecken und Voranschreiten im Protokoll besteht dabei die Möglichkeit, dass die Teilnehmer*innen zunächst Überlegungen darüber anstellen, in welchen Vollzugsvarianten es weitergehen könnte, also welche „Wer-was-wie-mit wem-wann-wo-warum-wozu-Tun-und-Sprechen“ auf das vorhergehende „Wer-was-wie-mit-wem-wann-wo-warum-wozu-Tun-und-Sprechen“ folgen könnten.

Bei der zweiten Variante, welche den Materialauszug in seiner Ganzheit betrachtet, wird der gesamte Protokollauszug komplett gelesen. Die Teilnehmer*innen können dann z.B. dazu angehalten werden, das Material eher daraufhin zu befragen, welche Erwartungen bezüglich der (Nicht-)Zuständigkeit der jeweiligen Akteur*innen der heterogenen Lehrgruppe im Tun und Sprechen zum Ausdruck kommen oder welche Verständnisse einer normativen, d.h., einer „richtig-akzeptablen“ Choreographierung sich zeigen.

In beiden Varianten geht es explizit nicht darum, die Schritte und schließlich das Ganze zu beurteilen und zu bewerten, sondern darum, die Entstehung und damit Hervorbringung einer normativen Ordnung selbst zu beschreiben und dabei und darüber in einen Reflexionsprozess zu gelangen. Orientierungsfragen können sein:

- Welche Verständnisse organisieren die Aktivitäten der unterschiedlichen Akteur*innen im Material?
- Welchen Schritt oder welche Schritte haben die Teilnehmer*innen selbst gewählt?
- Welche Verständnisse von Kooperation/Zusammenarbeit/Aktivitätenchoreographierung organisieren die eigenen Tätigkeiten?

Ziel der Analyse des Materialauszugs ist dementsprechend eine detaillierte Beschreibung der Hervorbringung der Aktivitätenchoreographierung im Vollzug von Praktiken sowie ihrer impliziten normativen Organisation bzw. der zum Ausdruck kommenden Zuständigkeitsordnung im Zusammenhang mit Professionsverständnissen. Zentral sind damit ein reflexives Verständnis der Organisation der Choreographie bzw. eine Klärung und der reflexive Nachvollzug der weitgehend impliziten normativen Organisation der Aktivitätenchoreographie.

Auf diesem Wege und vor diesem Hintergrund kann ebenso eine Reflexion der „eigenen“, subjektiven Kooperationsverständnisse, (Nicht-)Zuständigkeitsvorstellungen und Professionsverständnisse erfolgen. Auch kann eine Perspektivübernahme angeregt werden, wenn z.B. allgemeinpädagogische Lehrkräfte sich mit Kooperationsverständnissen von sonderpädagogischen Lehrkräften und/oder Schulbegleitungen auseinandersetzen und umgekehrt.

Als weitere Variation der Arbeit mit dem Material könnten zusätzlich (entweder vorab oder im Analyseprozess selbst) Kontextinformationen zum professionellen Status, zur Schulform oder etwa zur Jahrgangsstufe bereitgestellt werden. Entfallen solche Informationen, ergibt sich ein größerer Interpretationsspielraum, und die Konzentration liegt auf der detailreichen Analyse der zunächst gering erscheinenden Informationen. Es besteht jedoch dabei das Risiko, dass die Interpretationen spekulativer werden. Beim Vorliegen von Kontextinformationen wiederum fallen die Analysen oftmals praxisbezogener und subsumptionslogischer aus; allerdings können hier die Kontextinformationen als kausale Begründungen herangezogen werden und so das „Fragwürdige“ des Falles minimieren. Entsprechende Kontextinformationen zum vorliegenden Material wären etwa: Allgemeinpädagogische Lehrkraft: Fr. Petersen; Sonderpädagogin: Frau Krüger; Schulform: Gemeinschaftsschule; Jahrgangsstufe: 5, Fach: Naturwissenschaft.⁵

Schließlich kann eine theoretische Erarbeitung unterschiedlicher Inklusionskonzepte (Werning, 2014) im Spannungsfeld von engem und weitem Inklusionsverständnis (Budde & Hummrich, 2013) genauso wie solcher der Kooperation (Urban & Lütje-Klose, 2014; Harting, 2014; Ahlgrimm, Krey & Huber, 2012; Grosche, Fussangel & Gräsel, 2020) zur Vorbereitung einer praxisreflexiven Analyse der Protokolle dienen. Dabei kommt dem Material dann eher illustrierender Charakter für die abstrakte Auseinandersetzung zu, und es kann zur Basis von Reflexionen der Choreographierungsmodi unter den Teilnehmer*innen werden. Als weitere Variante ist eine der Fallbesprechung nachgelagerte theoretische Auseinandersetzung möglich. Hier hat das Material weniger illustrierenden Charakter. Vielmehr bilden das Material und seine Analyse den Ausgangspunkt für theoretisch bestimmte Auseinandersetzungen.

3 Das Material⁶

*Vor Beginn des eigentlichen Unterrichts sprechen Frau Petersen und Frau Krüger vor dem Pult; es scheint um eine Aufgabenverteilung zu gehen. [Im Gespräch erzählt Frau Krüger später, dass die Absprachen im günstigen Fall – „wenn wir es schaffen“⁷ – abends telefonisch erfolgen; auch gebe es private Treffen am Wochenende; die Regel sei es aber, dass sie die Stundenentwürfe oder Hinweise weniger als eine Stunde vorher bekommt. Dies sei der Arbeitsbelastung geschuldet, die oft eine längerfristige Planung verhindere. Reguläre Zeitfenster für gemeinsame Vorbereitung gebe es nicht. Alle Zwischenräume wie die Pausen und Begegnungen auf dem Flur seien mit wachsenden Anforderungen der Schüler*innen und notwendigen Absprachen komplett gefüllt, sodass sie in der Schule auch nie zur Ruhe kommen.]*

*Frau Petersen und Frau Krüger stehen vorn vor dem Pult. Die Schüler*innen stehen. Frau Petersen: „Einen wunderschönen ...“. Die Klasse antwortet im Chor: „... guten Morgen.“ Frau Petersen eröffnet den Unterricht: „Was wisst ihr alles über Luft? Sprecht mit eurem Partner.“ Frau Krüger beteiligt sich am Gespräch*

⁵ Alle personenbezogenen Daten wurden anonymisiert.

⁶ Der folgende Auszug aus einem ethnographischen Beobachtungsprotokoll steht auch als Online-Supplement zum Download zu Verfügung.

⁷ Anführungszeichen markieren wörtliche Zitate, die so während der Beobachtung notiert wurden. Die Verwendung der indirekten Rede hingegen ist sinngemäß paraphrasiert, gibt aber nicht die genaue Wortwahl der Sprechenden wieder.

*zwischen Schüler 1 und Schüler 2. Nach einer Minute folgt ein Unterrichtsgespräch zwischen Frau Petersen und Schüler 1 sowie weiteren Schüler*innen. [...]*

*Frau Krüger erläutert die Aufgabenstellung für die Klasse. Frau Petersen: „Gut, ihr wisst schon eine ganze Menge. Wir machen jetzt einen Versuch. Ihr müsst kein Protokoll schreiben, ihr bekommt eins von mir, und da sind FEHLER drin, das sollt ihr korrigieren.“ Mehrere Schüler*innen rufen: „Oh nein!“ Frau Petersen schaut ganz kurz verunsichert zu Frau Krüger. Frau Krüger wirft ein: „Ist doch super, ihr dürft heute Lehrer spielen.“ Die Proteste klingen ab, und Frau Petersen teilt ein Arbeitsblatt aus.*

4 Theoretischer Hintergrund und Analysevorschlag

4.1 Schule & Unterricht im Anspruch von Inklusion aus praktikentheoretischer Perspektive

Das Forschungsprojekt KoPra rückt Schule und Unterricht im Anspruch von Inklusion und Kooperation aus einer praktikentheoretischen Perspektive (Schatzki, 1996; Reckwitz, 2002) in den Blick. Aus dieser heraus werden soziale Praktiken als zentrale theoretische wie analytische Kategorie gesetzt (Schäfer, 2016). Praktikentheoretisch sind Schule und Unterricht im Anspruch von Inklusion und Kooperation als Vollzugsgeschehen zu verstehen, d.h. als ein Prozessieren von Praktiken, in deren Schritt-für-Schritt-Vollzug u.a. Kooperations-, Zuständigkeits- genauso wie Differenzordnungen generiert und prozessiert werden. Im Anschluss an Theodore R. Schatzki (1996, 2002) lässt sich die theoretisch-analytische Kategorie der Praktik(en) definitorisch bestimmen als eine „raum-zeitlich verteilte Menge des Tuns und Sprechens [...] die organisiert ist“ (Schatzki, 2016, S. 33). Praktiken sind damit raum-zeitlich verstreute und verflochtene Aktivitäten, d.h. über eine normative Organisation zueinander relationierende Aktivitätszusammenhänge. Diese normative Organisation – hier als richtiger bzw. akzeptabler Vollzug – kann als durch unterschiedliche Elemente gestaltete fokussiert werden. Unterscheiden lassen sich weitgehend implizite praktische und allgemeine Verständnisse, eine Ziel-Zweck-Emotionsstruktur sowie explizite Regeln (vgl. Schatzki, 2019, S. 27ff.). Praktiken relationieren mit weiteren Praktiken zu ausgreifenderen Konstellationen und sind damit nicht als isolierte Einheiten zu denken.

An ein solches Verständnis von Praktiken anschließend nähert sich das Projekt KoPra der „Kooperation in multiprofessionellen Teams“ bzw. der Zusammenarbeit der heterogenen Lehrgruppe über ein Verständnis von „Kooperation“ und „Zusammenarbeit“ als ein Schritt für Schritt sich entwickelndes, gleichermaßen routiniertes wie überraschungsoffenes Choreographierungsgeschehen von (in Zeit und Raum) verstreut-organisierten wie organisiert-zusammenhängenden Aktivitäten (Tun und Sprechen) der heterogenen Lehrgruppe an. Die Akteur*innen (re-)produzieren im Vollzug von Unterricht bzw. bringen durch ihre in situ konkret prozessierten Aktivitäten sowie in deren Choreographierungen je bestimmte und bestimmbar pädagogische Ordnungen der Kooperation hervor, in denen u.a. Verständnisse von (Nicht-)Zuständigkeiten wie auch professionelle Selbstverständnisse zum Ausdruck kommen. Anders ausgedrückt: Im Vollzug werden Ordnungen des „Wer-mit wem-was-wie-wann-wo-warum-wozu“ hervorgebracht und zur Aushandlung gestellt.

4.2 Analysevorschlag für das vorgelegte Material

In der Analyse des vorgelegten Materials zeigt sich ein normatives Verständnis der Choreographierung von Aktivitäten (z.B. bezüglich von (Nicht-)Zuständigkeiten), welches sich durch ein „Verhältnis auf Augenhöhe“ einerseits, bei gleichzeitiger Aufgabenteilung (hier in Form der alleinigen Unterrichtsgestaltung einer Person) bezüglich der Unterrichtsvorbereitung andererseits auszeichnet. So findet ein Co-Planning, verstanden als gemeinsame vorherige Planung des Unterrichts, in diesem multiprofessionellen Team in der Regel nicht statt – was hauptsächlich einer hohen Arbeitsbelastung angelastet und über diese begründet wird. Vor diesem Hintergrund zeigt sich die allgemeinpädagogische Lehrkraft als für die Planung zuständige und nimmt entsprechend eine „leitende“ Position ein, während die Sonderpädagogin die Position der „Empfängerin“ der fertigen Planungen einnimmt. Dies scheint – vor dem Hintergrund der angeführten Arbeitsbelastung und fehlender gemeinsamer Vorbereitungszeiten – auch für die Sonderpädagogin ein akzeptables Prozessieren von Zusammenarbeit und Positionen im Zusammenhang mit Planung zu sein. Die explizite Aussage über die Kooperationsformen und Abspracheweisen bezüglich der Unterrichtsplanung verweisen einerseits auf eine von der heterogenen Lehrgruppe als zeitlich prekär wahrgenommene Lage, andererseits aber auch auf ein Verhältnis, dass über den institutionellen Kontext hinausgeht. Wenngleich kein Co-Planning stattfindet und diesbezüglich in der Choreographierung eine „leitende“ Position erzeugt wird, erscheinen beide Lehrkräfte in ihrer Performanz als ebenbürtige Akteur*innen eines Teams: Beide haben Sprechrecht, beide begrüßen gemeinsam, und beide binden unterschiedliche Schüler*innen ein, ohne dabei eine spezifische (Nicht-)Zuständigkeit etwa entlang von sonderpädagogischem Förderbedarf erkennen zu lassen.

5 Erfahrungen

Der vorgestellte ethnographische Materialauszug wurde in Seminaren sowie einer Vorlesung an verschiedenen Universitäten als Fall eingebracht und von Studierendengruppen entlang der dargestellten Verfahren auf den Modus und das Verständnis der Kooperation der heterogenen Lehrgruppe hin analysiert. Einige der Analysen liegen in schriftlicher Form vor. Eine Besonderheit besteht darin, dass nicht alle Analysen in Präsenz be- und angeleitet wurden, sondern auf Grund der coronabedingten Herausforderungen in Studierendengruppen digital durchgeführt wurden. Entlang der orientierenden Fragen entstanden dabei erstens detaillierte Beschreibungen des im Materialauszug dokumentierten Modus der Choreographie genauso wie Reflexionen und Entwürfe über alternative Varianten von Choreographien. Ebenso wurden zweitens vor dem Hintergrund theoretischer Modelle Reflexionen des Choreographiermodus angestellt. Dabei vermischen sich in den Analysen beide Ebenen häufig, was durch eine intensivere Begleitung durch Dozent*innen aufgefangen werden könnte. Auffallend ist zudem, dass sowohl Beschreibungen als auch theoriebasierte Reflexionen mit bewertenden Kommentaren (besser vs. schlechter) oder mit anderen wertenden Beurteilungen einhergehen, welche die Analyse einschränken. Folgender Auszug zeigt beispielhaft eine solchermaßen wertende Beurteilung: *„In diesem [...] Besprechungssetting sollte [...] die gesamte Planung gemeinsam übernommen werden. Somit kann eine bessere Aufgabenteilung und -verteilung stattfinden [...].“* Auch hier bedürfte es einer entsprechenden Rückmeldung der Dozent*innen, etwa indem der wertende Kommentar aufgegriffen wird, um die jeweiligen Verständnisse von „besser vs. schlechter“ selbst zu reflektieren und dabei die Bewertung in eine neutralere Formulierung zu überführen (z.B.: „Eine weitere Alternative wäre, die Gesamtplanung als gemeinsames Projekt zu verstehen und die Aufgaben dabei so zu verteilen, dass [...]“). Da wertende Urteile auf Vergleichen basieren (Variante x ist besser als Variante y), könnten zudem noch weitere Beurteilungen als Ver-

gleichshorizonte angefragt werden, um ein Bewusstsein für Möglichkeitsräume zu erzeugen und diese gleichsam zu erweitern. Vor diesem Hintergrund ist für angeleitete Fallbesprechungen in Lehrkontexten und Fortbildungsveranstaltungen in jedem Fall eine Sensibilität und eine Sensibilisierung für diese Punkte gefordert. Gleichsam zeigt sich daran das Irritations- und Professionalisierungspotenzial des Materials.

Literatur und Internetquellen

- Ahlgrimm, F., Krey, J., & Huber, S.G. (2012). Kooperation – was ist das? Implikationen unterschiedlicher Begriffsverständnisse. In S.G. Huber & F. Ahlgrimm (Hrsg.), *Kooperation. Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern* (S. 17–29). Münster: Waxmann.
- Amann, K., & Hirschauer, S. (1997). Die Befremdung der eigenen Kultur. Ein Programm. In S. Hirschauer & K. Amann (Hrsg.), *Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie* (S. 7–51). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Blasse, N. (2015). Die heterogene Lehrgruppe im Anspruch inklusiven Unterrichts. In J. Budde, N. Blasse, A. Bossen & G. Rißler (Hrsg.), *Heterogenitätsforschung* (S. 275–301). Weinheim: Beltz Juventa.
- Blasse, N. (in Vorbereitung). *Die heterogene Lehrgruppe. Unterricht im Anspruch von Inklusion*. Dissertationsschrift.
- Breidenstein, G. (2012). Ethnographisches Beobachten. In H. de Boer & S. Reh (Hrsg.), *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen* (S. 27–44). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18938-3_2
- Breidenstein, G., Hirschauer, S., Kalthoff, H., & Nieswand, B. (2013). *Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung*. Konstanz & München: UVK Verlagsgesellschaft.
- Budde, J., Blasse, N., Rißler, G., & Wesemann, V. (2019). Inklusion als Professionalisierungsdilemma? *Zeitschrift für Inklusion*, (3). Zugriff am 15.09.2020. Verfügbar unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/512>.
- Budde, J., & Hummrich, M. (2013). Reflexive Inklusion. *Zeitschrift für Inklusion*, (4). Zugriff am 06.05.2020. Verfügbar unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/193/199>.
- Diegmann, D. (2013). Die Beobachtung. In B. Drinck (Hrsg.), *Forschen in der Schule. Ein Lehrbuch für (angehende) Lehrerinnen und Lehrer* (S. 182–226). Stuttgart: UTB.
- Grosche, M., Fussangel, K., & Gräsel, C. (2020). Kokonstruktive Kooperation zwischen Lehrkräften. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66 (4), 461–478.
- Harting, A. (2014). Zusammenarbeit im inklusiven Unterricht. In A.-K. Arndt, A. Harting, P. Katzer, M. Laubner, S. Stenger & R. Werning, R. (Hrsg.), *Inklusiver Unterricht. Leitideen zur Organisation und Kooperation* (Schulmanagement-Handbuch, Bd. 152) (S. 36–95). München: Oldenbourg.
- Hummrich, M., Hebenstreit, A., Hinrichsen, M., & Meier, M. (2016). *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-04340-7>
- Kunze, K. (2016). Multiprofessionelle Kooperation – Verzahnung oder Differenzierung? Einige Einwände gegen die Polarisierungstendenz einer Diskussion. In T.-S. Idel, F. Dietrich, K. Kunze, K. Rabenstein & A. Schütz (Hrsg.), *Professionsentwicklung und Schulstrukturreform: Zwischen Gymnasium und neuen Schulformen in der Sekundarstufe* (S. 261–277). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lübeck, A. (2019). *Schulbegleitung im Rollenprekariat. Zur Unmöglichkeit der „Rolle Schulbegleitung“ in der inklusiven Schule*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-25262-5>

- Lütje-Klose B., & Urban, M. (2014). Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung, Teil 1: Grundlagen und Modelle inklusiver Kooperation. *VHN – Vierteljahrsschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 83 (2), 112–123. <https://doi.org/10.2378/vhn2014.art09d>
- Reckwitz, A. (2002). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie*, 32 (4), 282–301. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2003-0401>
- Schäfer, H. (2016). Einleitung. Grundlagen, Rezeption und Forschungsperspektiven der Praxistheorie. In H. Schäfer (Hrsg.), *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm* (S. 9–27). Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839424049-001>
- Schatzki, T.R. (1996). *Social Practices: A Wittgenstein Approach to Human Activity and the Social*. Cambridge, MA: University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511527470>
- Schatzki, T.R. (2002). *The Site of the Social. A Philosophical Account of the Constitution of Social Life and Change*. University Park, PA: Pennsylvania State University Press.
- Schatzki, T.R. (2016). Praxistheorie als flache Ontologie. In H. Schäfer (Hrsg.), *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm* (S. 33–44). Bielefeld: transcript.
- Schatzki, T.R. (2019). *Social Change in a Material World*. Milton Park: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429032127>
- Werning, R. (2014). Stichwort: Schulische Inklusion. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7, 601–623. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0581-7>

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Rißler, G., Blasse, N., & Budde, J. (2021). Kooperation der heterogenen Lehrgruppe im inklusiven Unterricht. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 3 (3), 8–16. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4141>

Online-Supplement:

Auszug aus einem ethnographischen Beobachtungsprotokoll

Online verfügbar: 12.02.2021

ISSN: 2629–5598



© Die Autor*innen 2021. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).
URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>