

Pädagogische Praxisreflexion und pädagogische Kooperation: Zum Konzept eines lehramtsübergreifenden pädagogischen (Orientierungs-)Praktikums

Julia Labede, Tjark Neugebauer, Andreas Wernet & Rolf Werning

1. Einleitung

Mit Blick auf die steigende Bedeutung von Kooperation zwischen Regelschullehrpersonen und Sonderpädagog:innen haben wir im Rahmen der *Qualitätsoffensive Lehrerbildung* ein interdisziplinäres Lehrprojekt durchgeführt, dessen Ziel es war, ein *lehramtsübergreifendes Praktikumsformat* in der Lehre zu erproben und die Stärken und Schwächen dieses Modells im Rahmen einer Begleitforschung auf seine nachhaltige Implementierung hin zu befragen. In einer kooperativ durch die Institute für Erziehungswissenschaft und Sonderpädagogik gerahmten, die Praxisphase begleitenden Lehrveranstaltung haben wir ein *Tandempraktikum* konzeptualisiert und durchgeführt, in dem Studierende aus dem Fächerübergreifenden Bachelor (mit der Option Lehramt an Gymnasien) gemeinsam mit Studierenden des B.A. Sonderpädagogik (mit der Option Lehramt für Sonderpädagogik) das *Allgemeine* bzw. *Orientierende Schulpraktikum* an einer Integrierten Gesamtschule absolviert haben.

Grundlegend für die Gestaltung des Lehrprojekts ist ein multidimensionales Verständnis eines schulpädagogischen Orientierungspraktikums. Dass mit Praktika im Studium die Vorstellung eines ersten berufspraktischen Kontakts verbunden wird und dass damit nicht nur erste berufspraktische Erfahrungen einhergehen, sondern auch die Möglichkeit einer studentischen Selbstbefragung des mit dem Studium in Verbindung gebrachten Berufswunsches (Hascher, 2011), liegt auf der Hand. Diese basalen Funktionen des studienbegleitenden Praktikums spielen natürlich auch im Kontext eines schulpädagogischen (Orientierungs-)Praktikums eine gewichtige Rolle. Auch wenn der schulische Handlungsraum den Studierenden aus der Perspektive der Schüler:innenrolle vertraut ist, bietet das (Orientierungs-)Praktikum Gelegenheit, die divergenten Perspektiven der Lehrer:innenrolle einzunehmen und steht in diesem Sinne im Zeichen einer

neuen Erfahrung und im Zeichen der Selbsterprobung und -befragung (z. B. Herzmann & König, 2016, S. 155).

Wir sind davon ausgegangen, dass ein universitär verantwortetes und wissenschaftlich begleitetes Schulpraktikum sich mit diesen Elementarfunktionen des Praktikums nicht begnügen kann. Über diese hinaus gilt es, Konzepte der Praktikumskonzeption und -begleitung zu entwickeln, die dem Anspruch einer erziehungswissenschaftlichen Begleitung gerecht zu werden in der Lage sind. Die bloße ‚Entlassung‘ der Studierenden in die schulische Praxis – so wichtig diese Praxiserfahrung als solche auch sein mag – kann diesen Anspruch nicht einlösen. Es bedarf einer durch die universitäre Lehre verantworteten *pädagogisch-erziehungswissenschaftlichen Reflexion* der Praxiserfahrung. Im Zentrum eines so konzipierten Praktikumsverständnisses steht also der Anspruch der *Integration der Praxiserfahrungen in das Studium*. Statt die ausbildungslogischen Ansprüche des Praktikums gleichsam an die schulische Erfahrung zu delegieren, geht es uns um eine *Einbindung* des Praktikums in das Studium.

Ein Weg der Einbindung des Praktikums ins Studium besteht für uns darin, das Modell einer *kasuistischen Lehrer:innenbildung* auf die spezifische Situation des Schulpraktikums anzuwenden. Diese Einbindung liegt insofern nahe, als die Grundidee der pädagogischen Kasuistik darin besteht, die pädagogische Reflexion an die Konkretion pädagogischer Praxis rückzubinden. Die gedankliche Auseinandersetzung mit Strukturproblemen pädagogischen Handelns erfolgt hier nicht im Modus einer unverbindlich-allgemeinen Stellungnahme zur pädagogischen Welt, sondern im Modus der intellektuellen Auseinandersetzung mit der protokollierten pädagogischen Handlungswirklichkeit (Labede & Wernet, 2020; König, 2020; Wernet, 2023). Damit ist ein spezifischer Theorie-Praxis-Zusammenhang hergestellt. Er beruht weder auf dem Versuch der Beantwortung praktischer Fragen mit Hilfe theoretischen Wissens noch auf der Vorstellung der Hervorbringung pädagogischer Kompetenzen auf dem Wege der Aneignung theoretischer Modelle. Er beruht vielmehr auf dem spannungsreichen Wechselspiel der theoretischen Anerkennung handlungspraktischer Probleme und der praktischen Anerkennung der theoriepraktischen Auseinandersetzung mit diesen Problemen. Die theoriegestützte und empirisch fundierte Betrachtung unterschiedlichster Handlungsszenarien verfolgt das Ziel, die Analyse- und Reflexionsfähigkeit komplexer schulischer Handlungsprobleme zu befördern (siehe hierzu Helsper, 2001). Über die Gestaltungsform des Praktikums als Tandempraktikum wird der Fokus zudem auf

die Ausbildung einer, den Anforderungen einer inklusiven Schule entsprechenden, kooperativen Haltung gelegt.

Im Folgenden stellen wir die programmatische Ausrichtung des lehramtsübergreifenden Tandempraktikums vor und diskutieren dieses hinsichtlich seiner hochschuldidaktischen Implikationen. Ausgehend von der (2.) Betrachtung unterschiedlicher Kooperationsformen und deren Ausgestaltung in der schulischen Praxis werden (3.) der in diesem Lehrformat hergestellte Gestaltungsraum mit Blick auf seine kooperativen Elemente ausgeleuchtet und (4.) drei zentrale Gestaltungsprinzipien und deren hochschuldidaktische Begründungen im Rahmen von Praxisphasen erläutert. Der kooperative Gestaltungsraum und die drei tragenden Gestaltungselemente zielen dabei idealerweise auf das Schaffen von – (Bildungs-)Krisen ermöglichenden – Irritationen (Oevermann, 2004; Helsper, 2001; Neugebauer et al., 2023) über eine doppelte Befremdung gegenüber der eigenen, anvisierten Lehrer:innenrolle sowie der Bearbeitung einer spannungsreichen Praktikumssituation, in der zwischen schulischen und universitären Anforderungen sowie eigenen bildungsbiografischen Erfahrungen zu vermitteln ist.

2. Inklusion und Kooperation in Schule und Lehrer:innenbildung

Die besondere Relevanz lehramtsübergreifender Kooperation an integrativen Schulen wird schon seit längerem hervorgehoben (u. a. Marvin, 1990; Kreie, 1994; Lütje-Klose & Willenbring, 1999). Die erfolgreiche Realisierung einer *inklusive Schule* wird mittlerweile wesentlich auf eine *gelingende* Kooperation von Förderschul- und Regelschullehrer:innen zurückgeführt (Lütje-Klose & Urban, 2014, S. 112; Werning, 2019, S. 354 ff.). Die vorliegenden Forschungsbefunde zeigen aber auch, dass zwischen unterschiedlichen Formen und qualitativen Niveaus der Kooperation zwischen Lehrer:innen differenziert werden muss (Gräsel et al., 2006; Steinert et al., 2006). Schon die amerikanische Sonderpädagogin Marvin (1990) differenziert zwischen vier Niveaustufen der Kooperation von förderpädagogischen und regelpädagogischen Lehrer:innen, die von Co-Activity über Cooperation, Coordination bis hin zu Collaboration unterschiedliche Qualitäten in der Zusammenarbeit beschreiben (hierzu Lütje-Klose & Willenbring, 1999; Werning, 2022). Co-Activity verweist auf das (gleichzeitige aber nebeneinander herlaufende) Agieren auf der Grundlage unterscheidbarer Rollen

und Zuständigkeiten. Collaboration, als anspruchsvollste Ausgestaltung, ist durch „eine gleichberechtigte Zusammenarbeit auf Augenhöhe, die durch Rollenflexibilität und gemeinsame Verantwortung für alle Schüler*innen bestimmt ist“ (Werning 2022, S. 22), gekennzeichnet. Cooperation und Coordination stellen in diesem Modell Zwischenstufen dar, in denen die inhaltlich-curricularen bzw. pädagogischen Tätigkeiten abgestimmt werden. Grosche et al. (2020) benennen im Anschluss an Gräsel et al. (2006) für schulische Inklusion drei Kooperationsformen, die sich in ihrer Intensität steigern: Austausch, Arbeitsteilung und Kokonstruktion. Ausgehend von empirischen Befunden wird dabei Kokonstruktion als vielversprechendste Form der Zusammenarbeit charakterisiert (Gräsel et al., 2006, S. 474). Eschelmüller (2013) differenziert zwischen Arbeits-, Lern- und Qualitätsteams. Neue Unterrichtsteams beginnen meist als Arbeitsteam. Die „gegenseitige zeitliche Entlastung“ (Eschelmüller, 2013, S. 139) und das Schaffen von Synergien durch Arbeitsteilung stehen im Vordergrund. Lernteams arbeiten gemeinsam mit Blick auf die Entwicklung der Kompetenzen der einzelnen Lehrpersonen und des Unterrichts. Die Stufe des Qualitätsteams ist erreicht, wenn die Lehrer:innen insbesondere „die Wirkung ihrer Arbeit“ (Eschelmüller, 2013, S. 139) fokussieren und reflektieren, indem sie Unterricht gemeinsam planen, die Lernerfolge der Schüler:innen evaluieren, Rückmeldungen von Schüler:innen sowie Eltern einholen und „Optimierungsschritte“ (Eschelmüller, 2013, S. 140) für den Unterricht gemeinsam entwickeln. Im internationalen Diskurs wird auch von *Professionellen Lerngemeinschaften* gesprochen (z. B. Newmann, 1994). Diese sind u. a. durch einen geteilten Werte- und Normenhorizont, *unterrichtsbezogene Kooperation*, eine *De-Privatisierung des Unterrichts* sowie eine gemeinsame Reflexion (u. a. über Lernfortschritte von Schüler:innen) gekennzeichnet (Werning, 2022, S. 23; Eschelmüller, 2013, S. 134 f.).

Dass die Umsetzung von professioneller Kooperation kein einfaches Unterfangen ist, stellte schon Kreie (1994) für integrativen Unterricht heraus, indem sie die damit entstehende Anforderung betonte, „Versagen und eingeschränkte Kompetenz zeigen zu lernen“ (Kreie, 1994, S. 286). Nach Saloviita und Takala (2010, S. 394 f.) bedeutet Co-Teaching in Aushandlungsprozesse zu treten, Kompromisse zu finden und damit auch eine Beschränkung der Autonomie in Kauf zu nehmen. Demnach ist professionelle Kooperation im Sinne von Collaboration bzw. Kokonstruktion als kontinuierlicher „Einigungsprozess zwischen Menschen mit unterschiedlichen Fähigkeiten und Sichtweisen“ (Werning, 2022, S. 22) zu verstehen, der eine „flexiblere Rollenausgestaltung“ (Werning, 2022, S. 19) erfordert. Die

Zusammenarbeit zwischen Regelschullehrer:innen und Sonderpädagog:innen scheint in diesem Sinne umso herausfordernder, als dass mit der Einführung einer inklusiven Schule für alle Schüler:innen Zuständigkeiten zwischen den Lehrkräften fluide und diffus geworden sind (Kunze, 2016) und differente Rollen sowie Rollenbilder aufeinandertreffen können. Insbesondere für die Arbeit von Sonderpädagog:innen stellt sich im Anschluss an Reiser (1998) die Frage nach der Charakteristik sonderpädagogischer (Lehr- und Beratungs-)Tätigkeit, die es neu zu eruieren und zu justieren gelte. In einer inklusiven Schul- und Unterrichtskultur erscheint diese im Spannungsfeld zwischen der Bereitstellung einer spezifischen „Service-Leistung“ (Reiser, 1998) und einer gemeinsam geteilten Verantwortung für eine Lerngruppe (im Unterricht).

Sowohl die hochschuldidaktische Gestaltung als auch die inhaltliche Fokussierung des Lehrprojekts auf die Themen lehramtsübergreifende Zusammenarbeit und Heterogenität nimmt Bezug auf die mit inklusiver Beschulung einhergehenden Kooperationsanforderungen. Um Teamarbeit als professionelles Merkmal von Lehrer:innenarbeit zu etablieren, ist es sinnvoll, dies schon im Lehramtsstudium zu berücksichtigen. Praktika bieten hierbei ein Format, in dem Kooperation im Lehrberuf erprobt, vorbereitet und reflektiert werden kann. De Zordo und Hascher (2017) stellen die vorliegenden Befunde für Teampraktika allgemein zusammen. Dazu gehört, dass sie den Studierenden emotionale und professionelle Unterstützung bieten, gemeinsame Reflexion ermöglichen, zu einer größeren Offenheit gegenüber Feedback beitragen sowie positive Entwicklungen des Selbstvertrauens der Studierenden, der pädagogischen und didaktischen Kompetenzen sowie der kollaborativen Fähigkeiten unterstützen können (de Zordo & Hascher, 2017, S. 20 f.). Gleichzeitig weisen die Autor:innen aber auch darauf hin, dass es zu Konkurrenzsituationen bzw. es zu „(falscher) Rücksichtnahme“ kommen kann (de Zordo & Hascher, 2017, S. 21). Ungeachtet der Frage nach *den* positiven und negativen Effekten gemeinsamer Praxisphasen eröffnet die Konzeptualisierung eines lehramtsübergreifenden Tandempraktikums in Orientierung an der Expertise von Heinrich et al. (2013) aber einen Erfahrungsraum für Studierende mit unterschiedlichen Lehramtsoptionen im Kontext von Inklusion, der über vertraute Rollenbilder hinausweist.

3. Kooperation als Gestaltungsraum im Kontext der Lehrer:innenbildung

Im Rahmen des gemeinsamen Praktikumsseminars für Studierende mit den (zukünftigen) Lehramtsoptionen für das gymnasiale Lehramt bzw. das Lehramt für Sonderpädagogik wird Kooperation zu einem hochschuldidaktischen Gestaltungsprinzip, welches sowohl die Zusammenarbeit auf der disziplinären Ebene der erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen Schul- bzw. Sonderpädagogik in Repräsentation durch die Dozierenden der kooperierenden Institute als auch die Studierenden der beiden Studiengänge umfasst. Eine Kooperation zwischen den Studierenden wird dabei sowohl in der gemeinsamen Praktikumsphase in der Schule als auch in den begleitenden Seminarsitzungen angestoßen. Das (inter-)disziplinäre Seminarkonzept lässt sich als eine spezifische Variante des Collaborative Training Modells (Stayton & McCollum, 2002) charakterisieren, da die Studierenden u. a. gemeinsam inklusionsbezogene Kompetenzen erwerben können und kooperativ eine Praxisphase durchlaufen, in der die Kooperation von Lehrer:innen und der Umgang mit Inklusion und Heterogenität zentrale Elemente in der Beobachtung von Schule und Unterricht bilden.

In Analogie zu den Unterrichtsteams an Schulen bilden die Dozierenden eine *professionelle Lerngemeinschaft*, mit der eine Verständigung über *geteilte Werte und Normen* sowie eine *De-Privatisierung* der Seminarsituation einhergeht (u. a. Werning, 2022, S. 23, siehe zur kooperativen Seminargestaltung auch Neugebauer et al. in diesem Band). Dies bedeutet für die universitäre Lehre, dass die Vertreter:innen der erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen dazu angehalten sind, Modelle des kooperativen Lehrens umzusetzen. Da die Lehre von den Instituten gleichberechtigt verantwortet und von Dozierenden beider Teildisziplinen durchgeführt wird, können verschiedene Formen des Co-Teachings (Friend & Cook, 2010), wie sie für die schulische Praxis formuliert wurden, modifizierend aufgegriffen oder auch adaptiert werden. So begeben sich die Dozierenden während des Seminars in unterschiedliche gemeinsame Lehrformate. Es kann arbeitsteilig ein Plenumsvortrag gehalten (*one teach, one observe*) oder gemeinsam ein Thema diskursiv auf- und bearbeitet werden (*teamteaching*). Beide Dozierende wechseln in den begleitenden Seminarsitzungen immer wieder in die Beobachter:innenrolle und werden – anders als die kooperierenden Lehrer:innen – damit zum ‚critical friend‘. In diesem Sinne wird das schulische Prinzip *one teach, one observe* bzw. *one teach, one assist* aufgebrochen und an den universitären Rahmen eines diskursiv angelegten Seminars angepasst. Im universitären Kontext sind die Lehrenden (ebenso wie die

Studierenden) in einem diskursiv angelegten Seminarsetting dazu aufgerufen, aus der Position des Zuhörens in den inhaltlichen Dialog zu treten. Abhängig von der hochschuldidaktischen und inhaltlichen Rahmung der jeweiligen Seminarsitzung repräsentieren die Dozierenden dabei unterschiedliche gesellschaftlich angetragene Rollen. Während sie gegenüber den studentischen Tandems bei der Analyse von Protokollen gleichberechtigt die Rolle der Forschend-Lehrenden einnehmen, zeigen sie sich im Rahmen von Impulsvorträgen (arbeitsteilig) als Expert:innen für spezifische schul- oder sonderpädagogische Themenfelder. Auch in Phasen der Beratung oder des interessierten Austauschs können über die Adressierungen der Studierenden disziplinspezifische Differenzen und Expertisen der Dozierenden betont werden. Mit der Kooperation geht daher auch die Gefahr der Reproduktion disziplinär getrennter Denk- und Handlungsmuster sowie Begründungsfiguren, wie sie sich auch für die Zusammenarbeit der Studierenden rekonstruieren lassen (Koch et al., 2022), einher. Um einer unreflektierten Übernahme und der Verfestigung disziplinärer Differenzen entgegenzuwirken, ist es für die Dozierenden hilfreich, immer wieder die eigene Rolle im Seminarkontext zu reflektieren. Wie im schulischen Kontext ist mit der Zusammenarbeit der Dozierenden ein Autonomieverlust verbunden, der Vertrauen in die Expertise des:der jeweils Anderen sowie dessen:deren Wohlwollen und Akzeptanz erfordert. Herausforderungen von Kooperation und Möglichkeiten der Ausgestaltung von Lehr-Lernsituationen können so nicht nur in der Schule, sondern auch in der Seminarsituation selbst für die Studierenden sichtbar werden.

Idealerweise agieren die Studierenden gemeinsam als ein *Lernteam*. Im Rahmen ihrer Zusammenarbeit steht – anders als bei den kooperierenden Lehrer:innen – jedoch nicht die Planung und Durchführung gemeinsamen Unterrichts sowie gemeinsamer Entwicklungsvorhaben im Fokus (Eschelmüller, 2013, S. 139), sondern das Eintreten in gemeinsame Aushandlungs- und Reflexionsprozesse über gemachte Beobachtungen und Erfahrungen sowie das gemeinsame Bearbeiten und gegenseitige Unterstützen von selbst gesteckten Zielen in der Schule. Mit der Teilung des Seminars in eine Vorbereitungs-, eine Praktikumsphase (mit Begleitung) und eine Nachbereitung sind die Studierenden ebenso wie die Dozierenden dazu aufgefordert, verschiedene Rollen in der Kooperation einzunehmen. Die Studierenden werden bereits über die Seminar- und Praktikumskonzeption als (angehende) Vertreter:innen ihres zukünftigen Lehrer:innenberufs adressiert (Labede & Neugebauer, 2020). Während der Praktikumsphase sind die Studierenden durch die begleitenden Arbeits- und Beobachtungsaufträge

zum kommunikativen Austausch angehalten, welcher im Spannungsfeld zwischen einer peerbezogenen Interaktion als Statusgleiche mit ähnlichen bildungsbiografischen Ausgangslagen und Zielen und einer peerbezogenen Interaktion als Studierende mit unterschiedlichen Lehramtsoptionen und daraus folgenden differenten Perspektiven changiert. So weisen empirische Befunde und erfahrungsbasierte Beobachtungen auf eine maximale Differenz hinsichtlich der studentischen Haltung zu Fragen der Selektionsfunktion von Schule zwischen den Studierenden, für die sich in Hannover die Lehramtsoption Gymnasium und Sonderpädagogik eröffnet, hin (Heinrich, 2019, S. 218). Berührungspunkte zwischen den Studiengruppen sind selten und nach Heinrich durch den Konflikt geprägt, „dass man als Pädagog*in niemals gleichzeitig ‚Gerechtigkeit als ausgleichende Gerechtigkeit‘ (bspw. individuelle Förderung) und ‚Gerechtigkeit als Gleichbehandlung‘ (bspw. gleiche Klassenarbeit für alle) realisieren kann“ (Heinrich, 2019, S. 224, Hervorhebungen i. O.). Die kooperative Zusammenarbeit stellt dabei mit Blick auf die ideellen Seminarziele eine besondere Herausforderung dar: Eine in der Seminarkonzeption mitgedachte Perspektivendifferenz wird zum Ausgangspunkt für die Initiierung von Irritationen bestehender Entwürfe vom Lehrer:innenberuf gemacht, die zugleich aber nicht reproduzierend, sondern im Sinne einer Perspektiverweiterung Reflexionen über den (anvisierten) Lehrer:innenberuf und die Bedeutung der Zusammenarbeit mit anderem Lehrpersonal anstoßen sollen.

4. Die universitäre Begleitung des lehramtsübergreifenden Tandempraktikums: Zur Konzeptualisierung der universitären Gestaltungselemente

Das vierwöchige Allgemeine bzw. Orientierende Schulpraktikum wird im Rahmen des Tandempraktikums seminaristisch durch eine Vor- und Nachbereitung sowie eine Zwischensitzung während des Praktikums begleitet. In den Seminarsitzungen kommen unterschiedliche gestalterische und strukturierende Elemente zum Einsatz: die das Praktikum bestimmende *ethnografische Beobachtung*, die *kasuistische Praxisanalyse* sowie die *supervisorisch gestützte Praxisbegleitung*¹. Bevor diese in ihren Spezifika und Funktionalitäten im Folgenden genauer erläutert werden, soll ein kursorischer

1 Die Formulierung ‚supervisorisch gestützt‘ nimmt auf eine Involvierung der Akteur:innen, deren Verstrickungen in Rollen- und Beziehungsverhältnisse, in Praxisphasen Bezug. Mit dem Begriff wird nicht in Anspruch genommen eine professionalisierte su-

Blick auf die Seminareinheiten in ihrer zeitlichen Reihenfolge geworfen werden.

Im Rahmen der *Vorbereitung* werden schul- und unterrichtstheoretische Betrachtungen unter besonderer Berücksichtigung von Kooperation und Heterogenität sowie das Thema Beobachtung als forschersiche und pädagogische Praxis relevant gemacht. Zudem erfolgen erste praxisanalytische Annäherungen an die schulische Wirklichkeit, indem Fallbeispiele unterrichtlicher Interaktionen in Anlehnung an die Methode der Objektiven Hermeneutik (Oevermann, 2002; Wernet, 2021) interpretiert werden. In der *Zwischensitzung während des Praktikums* werden die Erwartungshorizonte der Studierenden mit deren Erfahrungen und Beobachtungen im Rahmen einer supervisorisch gestützten Praxisbegleitung verbalisiert und mit Blick auf weitere Gestaltungsmöglichkeiten der Praxisphase diskutiert. Zudem werden gemachte Beobachtungen in einem ersten Schritt inhaltlich systematisiert und anhand eines Fallbeispiels aus der schulischen Praxis erläutert. In der *Nachbereitung* erfolgt dann (erneut) eine Vergegenwärtigung der gemachten Erfahrungen und Beobachtungen auf Peer-Ebene, die in einem Plenumsgespräch zusammengeführt werden. Die studentischen Beobachtungen werden abschließend im Rahmen einer kasuistischen Praxisanalyse theoriegeleitet interpretiert und systematisiert.

Die unterschiedlichen gestalterischen Elemente finden in jeweils separaten Blöcken statt, um den hochschuldidaktischen Konzeptionen als eigene Elemente Geltung zu verschaffen und unterschiedlichen Anforderungen, die die Studierenden während der Praxisphase zu bewältigen haben, zu entsprechen.

4.1 Ethnografische Beobachtung

In der Ethnografie kommt der Teilnehmenden Beobachtung als Erhebungsmethode zentrale Bedeutung zu. Das forschungsmethodische Vorgehen der Ethnografie folgt der Annahme, „dass den Feldbeteiligten eine feldspezifische Handlungskompetenz und ihrem Handeln eine Sinnhaftigkeit zugesprochen wird“ (Schulz, 2014, S. 226), die diesen aber nicht notwendig unmittelbar zugänglich ist (Amann & Hirschauer, 1997). Entscheidend für die ethnografische Beobachtung ist entsprechend die „Differenz zwischen

pervisorische Praxis durchzuführen, wie sie etwa im Rahmen der kollegialen Fallarbeit z. B. im sozialpädagogischen Bereich stattfindet.

Teilnehmer- und Beobachterverstehen“ (Amman & Hirschauer, 1997, S. 24). Dies bedeutet, dass Beobachtungen handlungsentlastet zu erfolgen haben, um „Distanz [...] zu den Gewissheiten des Alltagswissens“ (Breidenstein, 2012, S. 30) aufzubauen. Über das Herstellen einer künstlichen Fremdheit gilt es – beim immer auch sinnstiftenden Protokollieren (Amman & Hirschauer, 1997, S. 31) – vorschnelle Erklärungsmuster, Wertungen und Urteile zu vermeiden.

Schulpraktika, die sich an diesem forschungsmethodischen Vorgehen orientieren, stellen die Einnahme einer wissenschaftlich-forschenden Haltung in den Mittelpunkt und zielen auf die Ermöglichung einer kritisch-reflexiven Auseinandersetzung mit dem (antizipierten) Berufsfeld (z. B. Helsper, 2001). Mit Blick auf die Praktikumssituation eröffnet die Forderung nach der Einnahme einer forschenden Haltung allerdings ein Spannungsfeld zwischen einer (schulisch situativ geforderten) Integration und einer (universitär geforderten) Desintegration in die schulische Praxis.² Die schulische Praxis erscheint nicht einfach nur als eine zu verstehende, sondern auch als eine altbekannte Praxis, in der es sich nun in neuer Weise mit Blick auf eine antizipierte Berufspraxis zu bewähren gilt. Das Prinzip der „Interpretationsenthaltssamkeit“ (Schulz, 2014, S. 227) fällt aber natürlich gerade da schwer einzuhalten, wo unmittelbar auf langjährige eigene Schulerfahrung zurückgegriffen werden kann und zugleich programmatisch bestimmte Schulentwicklungsziele und theoretische Konzeptualisierungen universitär vermittelt werden (hierzu u. a. Weißköppel, 2019). Die Einnahme einer forschenden Haltung wird in diesem Sinne durch die spannungsreiche Praktikumssituation, in der neben einer erforderlichen Distanzierung auch die Involvierung in und Partizipation an schulischen Interaktionen von Bedeutung ist, gebrochen. Sie kann nicht auf die Übernahme einer Studierendenrolle beschränkt werden, sondern ist vielmehr als Ausdruck eines bildungsbiografischen Aneignungsprozesses zu verstehen – für den im Rahmen des Lehramtsstudiums in der Regel nur begrenzter Raum vorgesehen ist.

Die Praxis des Beobachtens ist vor diesem Hintergrund von Praktiken der *aktiven* Teilnahme an einem sozialen Geschehen zu trennen. Aufgabe der Studierenden ist es im Rahmen der Beobachtungen zunächst, möglichst

2 Zum Diskurs um die Bearbeitung zweier zu differenzierenden Praxen und zu einer sich in der Praxis Ausdruck verschaffenden „Gleichzeitigkeit von Distanzierung und Einübung“ (Liegmann et al., 2018, S. 9) siehe Hericks et al., 2018; Liegmann et al., 2018; Leonhard, 2020; Labede & Neugebauer, 2020.

detailgetreu schriftlich zu fixieren, was sie beobachten und sich diesen Beobachtungen dann interpretativ unter Rückgriff auf folgende Fragen zuzuwenden:

Wie gehen die Beteiligten an einer spezifischen Praxis vor? Wie machen sie sich gegenseitig verständlich, was sie tun? Wie sind sie eingebunden in eine gemeinsame soziale Praxis? (Breidenstein, 2012, S. 34)

Ziel ist es, schul- und sonderpädagogische bzw. sozialisations- und bildungstheoretische Fragestellungen ausgehend von den Beobachtungen zu entfalten und zu erörtern. Mit Blick auf die Idee einer möglichst unvoreingenommenen Beobachtung pädagogischer und kooperativer Praxis stehen die Studierenden dabei vor der Herausforderung, nicht auf bestehende Deutungsmuster zurückzugreifen und/oder schulische Interaktion evaluativ zu beschreiben sowie die eigene subjektive Perspektive offen zu legen. Im Zuge der handlungsentlasteten Interpretation des über die Beobachtungen produzierten Datenmaterials gilt es, eigene Normalitätserwartungen zu reflektieren und diese im Rückgriff auf schul-, sozialisations- oder auch bildungstheoretische Konzeptualisierungen einzubetten.

In die Beobachtungstätigkeit sind dabei mehrere Ebenen eingebaut, die Irritation hervorbringen und über diese Reflexionsanlässe bieten können: Die Studierenden werden im kommunikativen Austausch im Tandem in unterschiedliche Positionen gebracht. Sie begegnen sich als Peers, als Studierende und als Vertreter:innen ihrer zukünftigen Berufsrolle. So werden die Studierenden über das Seminarsetting als spezifische, angehende Lehrpersonen adressiert. Die seminaristisch produzierten Anforderungen und Adressierungen bringen eine ambivalente Figur hervor: Die Studierenden sind zur Explikation sowie zur Reproduktion des eigenen Standpunkts aufgerufen. Das Problem der „Befremdung der eigenen Kultur“ (Amann & Hirschauer, 1997) stellt sich im Rahmen des Lehrforschungsprojekts daher auch in besonderer Weise: Über alltägliche und individuierte Deutungsmuster hinaus ist über das Lehrformat auf eine Standortgebundenheit als angehende:r Lehrer:in für das Lehramt Gymnasium bzw. Sonderpädagogik verwiesen, die im Idealfall zugleich einer kritischen Perspektivierung unterzogen wird.

4.2 Kasuistische Praxisanalyse

Eine zweite, für unser kooperatives Tandempraktikum grundlegende methodisch-hochschuldidaktische Ausrichtung stellt das *kasuistische* Vorgehen dar. Die pädagogische Kasuistik, die auf eine lange pädagogische Tradition einer reflektierenden Auseinandersetzung mit der pädagogischen Praxis und ihrer exemplarischen Konkretion zurückblicken kann, hat in den letzten 20 Jahren im deutschsprachigen Raum erheblich an Bedeutung und Ausdifferenzierung gewonnen.³ Dieser Bedeutungszugewinn beruht vor allem darauf, dass die Idee der Praxisreflexion, die wir für unser Praktikum als grundlegend ansehen, durch die systematische Bezugnahme auf die qualitative Methodenentwicklung zunehmend von methodologischen Begründungen und forschungspraktischen Techniken profitiert. So stellt der Methodendiskurs in den Sozial- und Bildungswissenschaften einerseits methodologisch-erkenntnistheoretische Argumentationen zur Verfügung, die der pädagogischen Reflexion wichtige Impulse für ihre epistemologische Begründung geben. Der Reflexionsanspruch, der tendenziell immer auch unter dem Verdacht eines gedanklich *beliebigen* Nachklangs von Praxis und Erfahrung steht, gewinnt durch seine methodologische Begründung an *Verbindlichkeit*. Andererseits führt die Methodenentwicklung zur Herausbildung unterschiedlicher methodischer Verfahren, die sich die pädagogische Kasuistik zu Nutze macht und an denen sich die Praxisreflexion als wesentliches Moment der universitären Begleitung des Praktikums orientieren kann.

Aus dieser Perspektive beruht der hochschuldidaktische Bedeutungsgewinn der pädagogischen Kasuistik darauf, dass qualitative Forschungsmethoden für die Lehrer:innenbildung und den Anspruch ihrer Praxisreflexion fruchtbar gemacht werden. Ein wesentlicher Schritt auf diesem Weg besteht darin, die pädagogische Handlungspraxis im Sinne der „Fixierung einer Lebensäußerung“ (Dilthey, 1957, S. 319) zum *protokollierten Gegenstand der reflektierenden Anschauung* zu machen. Ein solches Vorgehen ermöglicht es, eine erkenntnislogisch verbindliche diskursive Erschließung der Sinndimensionen der pädagogischen Praxis vorzunehmen. Diese sequenzanalytische Haltung gegenüber der pädagogischen Interaktionspraxis verbürgt den forschenden Anspruch der pädagogischen Kasuistik.

3 Siehe dazu die Sammelbände Pieper et al., 2014; Fabel-Lamla et al., 2020 und Wittek et al., 2021. Zum Überblick: Wernet, 2023, S. 7–18.

Insofern gleicht die kasuistische Ausbildung einer methodisch-fallrekonstruktiven Lehre. Um einen spezifischen Beitrag zur Lehrer:innenbildung zu leisten, muss sie über diese hinausgehen. Denn im Zentrum steht nicht die forschungsmethodische Ausbildung und die ihr folgende, *theoriebildende Reflexion* der Forschungsbefunde; im Zentrum der Kasuistik steht vielmehr eine *praxis- und handlungsorientierte Reflexion* (dazu Ohlhaver, 2011; Wernet, 2022) als professionalisierungsrelevanter Beitrag der universitären Lehrer:innenbildung. Ziel der kasuistischen Lehre ist es, einen systematischen Zusammenhang zwischen pädagogischen Angemessenheitsdiskursen (Reflexionskompetenz) und erziehungswissenschaftlichen Geltungsdiskursen (Forschungskompetenz) herzustellen. Die Frage einer ‚guten‘ pädagogischen Praxis, die jedes pädagogische Handeln in seinem praktischen Vollzug intuitiv beantworten muss, kann im Rahmen einer kasuistischen Lehre handlungsentlastet, aber gleichwohl praxisrelevant und zugleich forschungsbasiert bearbeitet werden.

4.3 Supervisorisch gestützte Praxisbegleitung

Die ethnografische Beobachtung und kasuistische Praxisanalyse ergänzend wurde mittels der supervisorisch gestützten Praxisbegleitung ein Setting entwickelt, über das Fragen der Involviertheit in die schulische Praxis bearbeitet werden. Auch wenn das Praktikum den Fokus auf Beobachtung legt, werden die Studierenden im Rahmen des Schulpraktikums, wie in einem betrieblichen Praktikum auch, in der Regel in schulische Handlungsabläufe integriert. Sie partizipieren – u. a. über die Gestaltung und Mitwirkung an einzelnen Formaten – an schulischen Praktiken der Erziehungs- und Wissensvermittlung und müssen sich gegenüber den begleitenden Lehrpersonen positionieren. Gegenüber dem universitären Auftrag, eine forschende Praxis in der Schule selbst zu implementieren und im Rahmen des Praktikums zu studieren (hierzu König, 2020), dient das Setting der supervisorisch gestützten Praxisbegleitung zunächst der Konfrontation mit den Erfahrungen, die sich über eine Involvierung in die schulische Praxis ergeben.⁴ In Abgrenzung zu Phasen der gemeinsamen, methodisch geleiteten Fallinterpretation findet anhand offener Leitfragen zunächst eine gemeinsame systematische Aufarbeitung von Erfahrungen und Beobachtungen in

4 Makrinus (2013, u. a. S.10, 242) referiert auf das Problem der Involviertheit von Praktikant:innen aus bildungsbiografischer Perspektive.

der Schule auf Peer-Ebene statt. Die sich hierüber eröffnenden Erfahrungsräume thematisieren die eigene Verstrickung in die schulische Praxis. Wie Lehrer:innen wahrgenommen werden, welche Rolle die Studierenden als Praktikant:innen und adressiert als angehende Lehrer:innen einnehmen, ist Gegenstand der Auseinandersetzung in Tandems bzw. Kleingruppen und der anschließenden Plenumsdiskussion. Relevant dabei werden auch übergreifende Beobachtungen der Schul- und Lernkultur bzw. die Betrachtung pädagogischer Praktiken, die als besonders bedeutsam und diskussionswürdig ausgemacht werden. Hierbei handelt es sich nicht selten um Themenkomplexe und Erfahrungen, die die Studierenden in besonderer Weise persönlich beschäftigen. Die supervisorisch gestützten Elemente orientieren sich entsprechend eher an einem Modell kollegialer Fallberatung (Bennewitz & Grabosch, 2017). Leitend sind hierbei die Fragen: Wie kann ich mit den gemachten Erfahrungen und Beobachtungen umgehen? Wie können diese verstanden und eingeordnet werden?

Die über dieses Format erfolgende explizite Trennung des Sprechens über Beobachtungen und Erfahrungen und des Analysierens schulischer Wirklichkeit zielt darauf ab, Irritationen, die durch die doppelte Aufforderung im Praktikum sich zu integrieren und sich zu distanzieren entstehen, aufzufangen und den Studierenden jeweils vereindeutigte Positionierungen hinsichtlich der Ausfüllung unterschiedlicher Rollen zu ermöglichen.

5. Diskussion und Ausblick

Das lehramtsübergreifende Tandempraktikum mit dem Fokus auf Beobachtung von Schüler:innenheterogenität und Lehrer:innenkooperation eröffnet für die Studierenden eine Fülle von Reflexionsanlässen und Bildungsmöglichkeiten. Diese stellen sich aber weder selbstläufig ein noch können sie unmittelbar forciert werden. Erwartet werden kann jedoch, dass der kommunikative Austausch von Studierenden aus maximal unterschiedlichen Lehramtsstudiengängen eine Irritation erzeugt, die seminaristisch unterstützt, Potenzial für weiterführende Auseinandersetzungen mit Aufgaben schulischer Inklusion sowie unterrichtlichen Herausforderungen birgt. Insbesondere die maximal erscheinende Differenz zwischen den beiden Lehrämtern kann dabei die Grundlage für Reflexionen über Sinn und Zweck einer (inklusiven) Schule und Möglichkeiten der Ausgestaltung der Rolle der unterschiedlichen Lehrpersonen bilden (hierzu Heinrich, 2019). Die Studierenden treten in unterschiedliche Modi des kommunikativen

Austauschs: Sie begegnen sich als Kommiliton:innen, als Peers sowie als Vertreter:innen eines spezifischen Lehramtstyps (Koch et al., 2022). Die vorweggenommene Über- oder auch Einnahme der Rolle einer sonderpädagogisch bzw. regelschulisch ausgebildeten Lehrperson kann situativ zu Störungen in der Interaktion führen. Dies kann eine Reproduktion der als klassisch zu bezeichnenden Sichtweisen von Regelschullehrer:innen und Sonderpädagog:innen auf Lern- und Bildungsprozesse zufolge haben, wonach Regelschullehrer:innen eher auf die Lerngruppe und Sonderpädagog:innen auf die individuellen Bedürfnisse einzelner Schüler:innen fokussieren (z. B. Arndt & Werning, 2013, S. 15). Über die (Re-)Produktion berufsfeldbezogener Deutungsmuster werden zugleich Unterschiede zwischen den Lehramtsberufen anerkannt und verfestigt (Koch et al., 2022). Die sich über unterschiedliche Perspektivitäten (potenziell) eröffnenden (Interaktions-)Krisen werden – das zeigen die empirischen Analysen – kommunikativ nicht selten auf der Peer-Ebene harmonisierend geschlossen. Die Studierenden erzeugen eine „Einigkeit im Bekenntnis der Uneinigkeit“ (Koch et al., 2022, S. 147).

Der Gestaltung des (Orientierungs-)Praktikums als lehramtsübergreifendes Tandempraktikum liegt die Annahme zugrunde, dass Kooperation als eine soziale Praxis zu verstehen ist, die durch Aushandlungsprozesse geprägt ist. Den Studierenden wird eine Möglichkeit geboten, zu einem bildungs- und (antizipiert) berufsbiografisch frühen Zeitpunkt Kooperation beobachtend zu begegnen und dabei in Austauschprozesse zu treten, in denen unterschiedliche (professionelle) Sichtweisen aufeinandertreffen und lehramtsbezogene Rollenmodelle verhandelt werden können.

So wenig pädagogische Professionalität in der Aneignung und Routinisierung beruflicher Technologien besteht, so wenig kann sich eine professionalisierte pädagogische Kooperation auf eine gleichsam *mechanische Arbeitsteilung* beschränken (Durkheim, 1988). Es bedarf für die pädagogischen Akteur:innen eine die jeweilige segmentäre Professionalisierung transzendierende übergreifende Professionalität, die dazu in der Lage ist, eine gemeinsame Zuständigkeit und gemeinsame Verantwortung für die inklusiv differenzierte unterrichtliche Praxis zu übernehmen.

Literatur

Amann, K., & Hirschauer, S. (1997). Die Befremdung der eigenen Kultur. Ein Programm. In S. Hirschauer, & Klaus Amann (Hrsg.), *Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie* (S. 7–52). Suhrkamp.

- Arndt, A.-K., & Werning, R. (2013). Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik. Ergebnisse eines qualitativen Forschungsprojektes. In R. Werning, & A.-K. Arndt (Hrsg.), *Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln* (S. 12–40). Klinkhardt.
- Bennewitz, H., & Grabosch, A. (2017). Kollegiale Fallberatung und multiprofessionelle Kooperation. *Journal für LehrerInnenbildung*, 17(1), 49–52.
- Breidenstein, G. (2012). Ethnographisches Beobachten. In H. de Boer, & S. Reh (Hrsg.), *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen* (S. 27–44). Springer VS.
- de Zordo, L., & Hascher, T. (2017). Kooperation lernen im Teampraktikum? *Journal für LehrerInnenbildung*, 17(1), 20–25.
- Dilthey, W. (1957). Die Entstehung der Hermeneutik. In W. Dilthey, *Die geistige Welt: Einleitung in die Philosophie des Lebens. Erste Hälfte: Abhandlungen zur Grundlegung der Geisteswissenschaften. Wilhelm Dilthey Gesammelte Schriften. V. Band* (S. 317–338). Vandenhoeck & Ruprecht. (Originalquelle veröffentlicht 1900)
- Durkheim, E. (1988). *Über soziale Arbeitsteilung. Studie über die Organisation höherer Gesellschaften* (2. Aufl.). Suhrkamp.
- Eschelmüller, M. (2013). Unterrichtsentwicklung mit Unterrichtsteams in integrativen Schulen. In R. Werning, & A.-K. Arndt (Hrsg.), *Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln* (S. 25–49). Klinkhardt.
- Fabel-Lamla, M., Kunze, K., Moldenhauer, A., & Rabenstein, K. (Hrsg.). (2020). *Kasuistik – Lehrer*innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen*. Klinkhardt.
- Friend, M., & Cook, L. (2010). Co-Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 9–27. <https://doi.org/10.1080/10474410903535380>
- Gräsel, C., Fußangel, K., & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisypchos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 205–219. <https://doi.org/10.25656/01:4453>
- Grosche, M., Fussangel, K., & Gräsel, C. (2020). Kokonstruktive Kooperation zwischen Lehrkräften. Aktualisierung und Erweiterung der Kokonstruktionstheorie sowie deren Anwendung am Beispiel schulischer Inklusion. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66(4), 461–478. <https://doi.org/10.25656/01:25803>
- Hascher, T. (2011). Vom „Mythos Praktikum“. ... und der Gefahr verpasster Lerngelegenheiten. *Journal für LehrerInnenbildung*, 11(3), 8–16.
- Heinrich, M. (2019). Zur Paradoxie der Inklusionsgleichheit. Oder: Was ein Gymnasiallehrer von einem Sonderpädagogen lernen kann. In M. Hartmann, M. Hummel, M. Lichtblau, J. M. Löser, & S. Thoms (Hrsg.), *Facetten inklusiver Bildung. Nationale und internationale Perspektiven auf die Entwicklung inklusiver Bildungssysteme* (S. 217–228). Klinkhardt.
- 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. 69–133). Waxmann.

- Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 1(3), 7–15.
- Hericks, U., Meister, N., & Meseth, W. (2018). Professionalisierung durch Perspektivwechsel? Lehramtsstudierende zwischen schulischer und universitärer Praxis. In M. Artmann, M. Berendonck, P. Herzmann, & A. B. Liegmann (Hrsg.), *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik* (S. 255–270). Klinkhardt.
- Herzmann, P., & König, J. (2016). *Lehrerberuf und Lehrerbildung*. Utb, Klinkhardt.
- Koch, T., Labede, J., Neugebauer, T., Petersen, D., & Steinwand, J. (2022). Handlungs-entlastung oder -belastung? Reflexionen und Referenzen in der universitären Praxis der Lehrer*innenbildung. In C. Reintjes, & I. Kunze (Hrsg.), *Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung* (S. 133–151). Klinkhardt.
- König, H. (2020). Studium im Praktikum – Zur Struktur und Funktion des Schulpraktikums im Lehramtsstudium. *falltiefen. Studium im Praktikum* (6), 79–82. Beiträge aus der kasuistischen Lehrerbildung am Institut für Erziehungswissenschaft. Abgerufen am 19. Juli 2023 von https://www.iew.uni-hannover.de/fileadmin/iew/Dateien_Arbeitsbereich_Wernet/falltiefen/falltiefen6.pdf
- 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). Klinkhardt.
- Kreie, G. (1994). Integrative Kooperation – Ein Modell der Zusammenarbeit. In H. Eberwein (Hrsg.), *Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik* (3. Aufl., S. 285–290). Beltz.
- Labede, J., & Neugebauer, T. (2020). Praxis studieren – Praxis reflektieren: Anmerkungen zu Problemen und Potentialen von Fallarbeit im ersten Schulpraktikum. *falltiefen. Studium im Praktikum* (6), 83–89. Beiträge aus der kasuistischen Lehrerbildung am Institut für Erziehungswissenschaft. Abgerufen am 19. Juli 2023 von https://www.iew.uni-hannover.de/fileadmin/iew/Dateien_Arbeitsbereich_Wernet/falltiefen/falltiefen6.pdf
- Labede, J., & Wernet, A. (2020). Vorbemerkung – Kasuistik im Allgemeinen Schulpraktikum. *falltiefen. Studium im Praktikum* (6), 7–8. Beiträge aus der kasuistischen Lehrerbildung am Institut für Erziehungswissenschaft. Abgerufen am 19. Juli 2023 von https://www.iew.uni-hannover.de/fileadmin/iew/Dateien_Arbeitsbereich_Wernet/falltiefen/falltiefen6.pdf
- Leonhard, T. (2020). Verlängerte Praxisphasen und das ‚Theorie-Praxis-Problem‘ – Perspektiven der Professionalisierung durch eine gewandelte Rahmung. In K. Rheinländer, & D. Scholl (Hrsg.), *Verlängerte Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung. Konzeptionelle und empirische Aspekte der Relationierung von Theorie und Praxis* (S. 39–57). Klinkhardt.

- Liegmann, A. B., Artmann, M., Berendonck, M., & Herzmann, P. (2018). Diskurse zu Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Eine Einleitung in den Sammelband. In M. Artmann, M. Berendonck, P. Herzmann, & A. B. Liegmann (Hrsg.), *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik* (S. 7–18). Klinkhardt.
- Lütje-Klose, B., & Urban, M. (2014). Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil I: Grundlagen und Modelle inklusiver Kooperation. *Vierteljahrsschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete VHN*, 83(2), 112–123. <https://doi.org/10.2378/vhn2014.art09d>
- Lütje-Klose, B., & Willenbring, M. (1999). „Kooperation fällt nicht vom Himmel“. Möglichkeiten der Unterstützung kooperativer Prozesse in Teams von Regelschullehrerinnen und Sonderpädagoginnen aus systemischer Sicht. *Behindertenpädagogik*, 38(1), 2–31.
- Makrinos, L. (2013). *Der Wunsch nach mehr Praxis. Zur Bedeutung von Praxisphasen im Lehramtsstudium*. Springer VS.
- Marvin, Ch. A. (1990). Problems in school based speech language consultation and collaboration services: Defining the terms and improving the process. In W.A. Secord, & E. H. Wiig (Hrsg.), *Collaborative Programs in the Schools. Concepts, Models and Procedures* (S. 37–47). Harcourt Brace Jovanovich.
- Neugebauer, T.-G., Junge, A., Lenzer, S., Oldendörp, J., Seifert, H., & Schomaker, C. (2023). Theoria cum praxi: Konkretisierung des Leitbildes heterogenitätssensibler Reflexiver Handlungsfähigkeit in der Lehrkräftebildung. *Herausforderung Lehrer*innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, 6(1), 200–217. <https://doi.org/10.11576/hlz-5177>
- Newmann, F. M. (1994). School-wide Professional Community. *Issues in restructuring schools* (6), 1–3.
- Oevermann, U. (2004). Sozialisation als Prozess der Krisenbewältigung. In D. Geulen, & H. Veith (Hrsg.), *Sozialisationstheorie interdisziplinär. Aktuelle Perspektiven* (S. 155–181). De Gruyter.
- Oevermann, U. (2002). Klinische Soziologie auf der Basis der Methodologie der objektiven Hermeneutik – Manifest der objektiv hermeneutischen Sozialforschung. Institut für hermeneutische Sozial- und Kulturforschung (IHSK). Abgerufen am 17. September 2023 von https://www.ihs.de/publikationen/Ulrich_Oevermann-Manifest_der_objektiv_hermeneutischen_Sozialforschung.pdf
- Ohlhaver, F. (2011). Fallanalyse, Professionalisierung und pädagogische Kasuistik in der Lehrerbildung. *Sozialer Sinn*, 12(2), 279–303. <https://doi.org/10.1515/sosi-2011-0206>
- Pieper, I., Frei, P., Hauschild, K., & Schmidt-Thieme, B. (Hrsg.). (2014). *Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung*. Springer VS.
- Reiser, H. (1998). Sonderpädagogik als Service-Leistung? Perspektiven der sonderpädagogischen Berufsrolle. Zur Professionalisierung der Hilfsschul- bzw. Sonderschullehrerinnen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 2(1), 46–54.
- Saloviita, T., & Takala, M. (2010). Frequency of co-teaching in different teacher categories. *European Journal of Special Needs Education*, 25(4), 389–396. <https://doi.org/10.1080/08856257.2010.513546>

- Schulz, M. (2014). Ethnografische Beobachtung. In A. Tillmann, S. Fleischer, & K.-U. Hugger (Hrsg.), *Handbuch Kinder und Medien. Digitale Kultur und Kommunikation 1* (S. 225–235). Springer Fachmedien.
- Stayton, V., & McCollum, J. (2002). Unifying General and Special Education: What Does the Research Tell Us? *Teacher Education and Special Education*, 25(3), 211–218. <https://doi.org/10.1177/088840640202500302>
- Steinert, B., Klieme, E., Maag Merki, K., Döbrich, P., Halbheer, U., & Kunz, A. (2006). Lehrerkooperation in der Schule: Konzeption, Erfassung, Ergebnisse. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 185–204. <https://doi.org/10.25656/01:4452>
- Weißköppel, C. (2019). Ethnografie in einem Schulpraktikum. Zwischen biografischer Gewohnheit und strategischer Verfremdung. In H. Derwanz, & C. Krämer (Hrsg.), *Ethnografie in der Schule. Forschendes Lernen im Schulpraktikum „Textiles Gestalten“* (S. 63–66). Institut für Materielle Kultur Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Abgerufen am 17. September 2023 von https://uol.de/f/3/inst/materiellekultur/Forschung/Schriftenreihe_Studien_zur_Materiellen_Kultur/Publikationen/Studien_Mat_Kult_Band_31-40/Band36_Ethnografie_Schule_2019.pdf
- Wernet, A. (2023). *Hermeneutik, Kasuistik, Fallverstehen. Eine Einführung* (2., überarbeitete Aufl.). Kohlhammer.
- Wernet, A. (2022). Der Sache und den Studierenden verpflichtet: Anmerkungen zum Ohlhaverschen Modell einer entscheidungsorientierten Kasuistik. *Pädagogische Korrespondenz*, 35(65), 3–10. <https://doi.org/10.3224/paek.v35i1.01>
- Wernet, A. (2021). *Einladung zur Objektiven Hermeneutik. Ein Studienbuch für den Einstieg*. Barbara Budrich.
- Werning, R. (2022). Kooperation von professionellen Akteur*innen in inklusiven pädagogischen Settings. Der Beitrag von Birgit Lütje-Klose. In B. Serke, & B. Streese (Hrsg.), *Wege der Kooperation im Kontext inklusiver Bildung* (S. 19–29). Klinkhardt.
- Werning, R. (2019). Inklusion im frühkindlichen und schulischen Bereich. In O. Köller, M. Hasselhorn, F. W. Hesse, K. Maaz, J. Schrader, H. Solga, K. Spieß, & K. Zimmer (Hrsg.), *Das Bildungswesen in Deutschland. Bestand und Potentiale* (S. 333–374). UTB, Klinkhardt.
- Wittek, D., Rabe, T., & Ritter, M. (Hrsg.). (2021). *Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche*. Klinkhardt.

