

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/372830758>

Multiprofessionelle Unterrichtskooperation aus Perspektive des Capability Approach

Chapter · August 2023

CITATIONS

0

READS

40

3 authors:



Kathrin Te Poel

Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt (KU)

51 PUBLICATIONS 52 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



Catrin Siedenbiedel

Universität Kassel

24 PUBLICATIONS 21 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



Marcel Veber

Universität Osnabrück

110 PUBLICATIONS 404 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



(Schüler-)Habitusergenese und non-formale Bildung in Schulen [View project](#)



Lessons learned [View project](#)

Raphaela Porsch, Patrick Gollub (Hrsg.)

Professionalisierung von Lehrkräften im Beruf

Stand und Perspektiven
der Lehrkräftebildung und Professionsforschung



Waxmann 2023

Münster • New York

Multiprofessionelle Unterrichtskooperation aus Perspektive des Capability Approach

Zur Notwendigkeit einer potenzialorientierten Professionalisierung

Kathrin te Poel, Catrin Siedenbiedel & Marcel Veber

Abstrakt: In dem vorliegenden Beitrag wird anhand einer adressierungsanalytischen Fallrekonstruktion einer protokollierten ethnographischen Unterrichtsbeobachtung der Frage nachgegangen, welche ‚professionelle‘ Praxis im inklusiven und multiprofessionell besetzten Unterricht als Lernort nicht nur der Schüler:innen, sondern auch der pädagogischen Akteur:innen, interaktiv wie hergestellt wird. Ausgehend von den theoretischen Grundlagen des Capability Approach und des strukturtheoretischen Professionsansatzes wird darüber hinaus den Fragen nachgegangen, welche Potenziale der Professionellen sich in dieser multiprofessionellen Unterrichtskooperation zeigen oder aber nicht zeigen und welche Mechanismen deren Manifestation möglicherweise erschweren. Ziel ist es, Möglichkeiten zu erschließen, multiprofessionelle Teams und darüber inklusiven Unterricht potenzialorientiert weiterzuentwickeln und zu professionalisieren.

Schlagwörter: Adressierungsanalyse; Befähigungsansatz; multiprofessionelle Unterrichtskooperation; Potenzialorientierung; Professionalisierung

Multi-professional teaching cooperation from the perspective of the capability approach

On the need for potential-oriented professionalization

Abstract: This article uses an addressing-analytical case reconstruction of an ethnographic lesson observation to investigate the question of which ‘professional’ practice how is interactively produced in inclusive and multi-professional lessons as a place of learning not only for students, but also for pedagogical actors. Based on the theoretical foundations of the capability approach and the structural-theoretical professional approach, we also answer the question, which potential of professionals is or is not shown in this multi-professional teaching cooperation and which mechanisms may make its manifestation difficult. The aim is to open up opportunities to further develop and professionalize multi-professional teams and inclusive teaching in a potential-oriented manner.

Keywords: addressing analysis; capability approach; multiprofessional teaching collaboration; potential approach; professionalization

1. Multiprofessionelle Unterrichtsteams und inklusiver Unterricht quo vadis? Zur Notwendigkeit eines potenzialfokussierenden Zugangs anhand des Capability Approach

Die umfangreichen Schulentwicklungen hin zu einem inklusiven, gemeinsamen Unterricht gehen mit dem Erfordernis einer zunehmenden multiprofessionellen Unterrichtskooperation in den Schulen einher (Reh & Breuer, 2012). Nicht nur erfahrene Lehrpersonen, die (noch) als „Einzelkämpfer“ (Roeder, 1991, S. 77) sozialisiert wurden und die im Zuge ihrer zurückreichenden Ausbildung noch nicht auf ein inklusives Unterrichten in multiprofessionellen Teams vorbereitet wurden, sind gefordert, in der Berufspraxis entsprechend neu und ggf. umzulernen (bspw. Franek et al., 2020). Auch für angehende Lehrpersonen, die im Zuge der ersten Phase der Lehrer:innenbildung bspw. in universitären Seminaren das multiprofessionelle Arbeiten erproben können (bspw. Ruberg & Kleina, 2019; Valentin et al., 2019), dürfte die tatsächliche multiprofessionelle Unterrichtspraxis im Berufsleben eine (Lern-)Herausforderung bleiben. Verstanden werden kann sie als eine von Professionellen mit unterschiedlichem fachdisziplinären Hintergrund gemeinsam gestaltete Praxis (Hopmann, Demmer & Böhm-Kasper, 2017).

Dass das multiprofessionelle Zusammenarbeiten im inklusiven Unterricht trotz inzwischen vielfältig vorhandener Aus- und Fortbildungsmöglichkeiten (bspw. Wild et al., 2020; Maykus et al., 2021; Rißler et al., 2021; Link et al., 2022) noch immer Entwicklungsbedarfe aufweist, zeigen die Ergebnisse empirischer Studien (zur Übersicht: Serke & Streese, 2022). So verweisen diese bspw. auf ein vermehrtes assistierendes unterrichtliches Handeln von Sonderpädagog:innen (Arndt & Werning, 2013) und weiterem pädagogischen Personal (Budde & Blasse, 2016) und auf damit verbundene Unzufriedenheiten und in die Krise geratene Berufsidentitäten (Heinrich et al., 2014). Sie deuten auf latente beharrliche Ordnungsstrukturen hin, die die unterrichtliche Interaktion und eine Neuordnung von Praxis in den neuen multiprofessionellen Konstellationen blockieren können (te Poel, 2019a; Moser, 2022) und auf damit verbundene mögliche Deprofessionalisierungen (te Poel, 2021). Die empirischen Ergebnisse lassen vermuten, dass das Potenzial, das in den neuen multiprofessionellen Unterrichtsteams liegt, bislang nicht ausgeschöpft wird bzw. werden kann.

Anknüpfend an den Forschungsstand und die genannte Vermutung ist es das Anliegen dieses Beitrags, die multiprofessionelle Unterrichtspraxis, wie sie sich zeigt, unter einer Fokussierung auf diese in ihr sich zeigenden oder nicht zeigenden Potenziale zu betrachten, um darüber konkret Blockaden aber auch Möglichkeiten für eine Entfaltung der (professionellen) Potenziale aller am Unterricht Beteiligten zu erschließen. Dabei gehen wir empirisch zunächst der Forschungsfrage nach, welche ‚professionelle‘ Praxis im inklusiven und multiprofessionell besetzten Unterricht als

Lernort nicht nur der Schüler:innen, sondern auch der pädagogischen Akteur:innen, interaktiv wie hergestellt wird. Die Frage beantworten wir, indem wir Auszüge aus einem ethnographischen Feldprotokoll (Friebertshäuser & Panagiotopoulou, 2010), das in einer Unterrichtsstunde des gemeinsamen Lernens angefertigt wurde, adressierungsanalytisch rekonstruieren (Rose & Ricken, 2018). Dem rekonstruktiven Zugang entsprechend, betrachten wir dabei a) das multiprofessionelle Interaktionsgeschehen offen und nicht kriteriengeleitet unter der Fragestellung, was dort eigentlich geschieht und legen b) die Annahme zugrunde, dass die Praxis, die sich dabei interaktiv konstituiert, auch unbewussten Handlungsmustern folgt und eine Sinnlogik losgelöst von den subjektiven Intentionen der Akteur:innen aufweist (Wernet, 2009).

Diese sich konstituierende Praxis befragen wir in einem zweiten Schritt ausgehend von unserem Anliegen kritisch auf in ihr sich zeigende Potenziale und deren Entfaltungsmöglichkeiten oder aber -hemmnisse. Dafür werden die Ergebnisse der Rekonstruktion in Kapitel drei zunächst auf die theoretischen Grundlagen des Capability Approach bezogen, ausgehend von denen wir den Potenzialbegriff definieren. Dies legen wir folgend knapp dar. Der Capability Approach impliziert einen „sozial kontextualisiert[en]“ (Schrödter, 2013, S. 78) Potenzialbegriff, der von einem individualisierenden Begriffsverständnis zu unterscheiden ist. Das bedeutet, gemäß diesem Ansatz sind es Bedingungen, die die Entfaltung von Potenzialen ermöglichen oder aber verhindern können und die den Menschen befähigen (ebd.). Dabei geht der Capability Approach als normative Theorie davon aus, dass alle Menschen über basale angeborene aber noch gering ausgeprägte Grundfähigkeiten verfügen, die als solche einen Anspruch auf Entfaltung begründen (Nussbaum, 2002). Potenzialität in diesem Sinne ist nach Schrödter als Disposition zu verstehen (Schrödter, 2013). Weil diese Dispositionen in ihrer Entfaltung auf eine dafür geeignete Umwelt als wesentliche Verwirklichungsbedingung angewiesen sind, unterscheidet Schrödter als zweite Begriffsbedeutung von Potenzialität das Vermögen (ebd.). Vermögen sind demnach die im Zusammenspiel mit den wesentlichen Bedingungen zu funktionalen Kompetenzen entfalteten Dispositionen. Die Vermögen ermöglichen es dem Menschen, menschenwürdig zu leben (Nussbaum, 2002). Und schließlich definiert Schrödter als dritte Bedeutung von Potenzialität die Totalmöglichkeit, was bedeutet, dass das entfaltete Vermögen sich auch realisiert und im Handeln manifestiert (Schrödter, 2013). Es liegt neben dem sozial kontextualisierten damit auch ein dynamisches Potenzialverständnis zugrunde (Veber & Fischer, 2016). Ausgehend von dem mit diesem Ansatz verbundenen normativen Anspruch auf Entfaltung, lassen sich solche Bedingungen kritisieren, die diese Entfaltung hemmen oder blockieren (te Poel, 2019b). Diese Grundlagen des Capability Approach werden in diesem Beitrag mit Blick auf die multiprofessionelle unterrichtliche Teamarbeit adaptiert.

Um schließlich herauszufinden, welche Mechanismen greifen, die eine mögliche Potenzialentfaltung in den multiprofessionellen Teams hemmen und die es zu überwinden gilt, wird in einem zweiten Schritt in Kapitel drei das strukturtheoretische Professionsverständnis (bspw. Helsper, 2002; Oevermann, 2002) hinzugezogen und mit der Interpretation der Ergebnisse entlang der theoretischen Grundlagen des Ca-

pability Approach verknüpft. Professionelles Handeln wird nach diesem Professionsverständnis als reflektierte und selbstkritische Bewältigung der Unsicherheiten des beruflichen Handlungsfeldes verstanden (Terhart 2011, 206 f.).

Ziel des Beitrags ist es, eine potenzialförderliche (Böker & Horvarth, 2018; Veber, 2018) Professionalisierung im Sinne einer Unterstützung potenzialorientierter multiprofessioneller Lerngemeinschaften in Schulen ebenso zu fordern wie zu begründen, so dass multiprofessionelle Teams und darüber inklusiver Unterricht sich zum Vorteil aller Beteiligten weiterentwickeln können. Eine Möglichkeit, Teams in diesem Prozess zu unterstützen, wird abschließend in Kapitel vier mit dem Projekt *SupPorT* skizziert.

2. Wie latentes Ringen um Zuständigkeiten (multi-)professionelles Handeln und inklusives Lernen hemmt. Eine Fallrekonstruktion aus dem ‚inklusiven‘ Unterricht

Der folgende Auszug stammt aus einem Beobachtungsprotokoll, das im Rahmen einer vierwöchigen ethnographischen Feldphase (Friebertshäuser & Panagiotopoulou, 2010) an einer Integrierten Gesamtschule in einer sechsten Klasse angefertigt wurde.¹ Der Auszug wird unter der Fragestellung rekonstruiert, welche ‚professionelle‘ Praxis in dem beobachteten inklusiven und multiprofessionell besetzten Unterricht als Lernort, auch der pädagogischen Akteur:innen, interaktiv wie hergestellt wird. Die Rekonstruktion erfolgt mit der subjektivationstheoretisch fundierten Methode der Adressierungsanalyse (Rose & Ricken, 2018), deren leitende Frage lautet, „wie im Rahmen spezifischer Praktiken jemand von wem vor wem als wer angesprochen bzw. explizit oder implizit adressiert wird und [...] zu wem der- oder diejenige dadurch von wem und vor wem gemacht wird und sich selbst macht [...] [und] inwieweit ihre oder seine re-adressierende Reaktion darauf diesen Prozess mitbestimmt und ihrerseits den oder die andere ‚subjektiviert‘“ (ebd., S. 168). Entsprechend werden in einem sequenzanalytischen Vorgehen (latente) Adressierungen und Readressierungen der beteiligten Akteur:innen untereinander sowie in der Situation zum Tragen kommende implizite Normen und Ordnungsbildungen ermittelt (Rose & Ricken, 2018) und ausgehend von den subjektivationstheoretischen Grundlagen als Konstitutionsprozesse der professionellen Subjekte betrachtet.

1 Die Lehrerin Frau Müller berichtet, dass heute eine neue Unterrichtsreihe zum Thema ‚Märchen‘ beginnt. 2 Sie fordert die Schüler:innen auf, Märchen zu nennen, die sie kennen. 3 Die Kinder sollen sich melden und sich gegenseitig drannehmen. 4 Frau Brook, die Sonderpädagogin, schlägt vor, dass Mädchen jeweils einen Jungen und Jungen jeweils ein Mädchen drannehmen sollen. 5 Die Schüler:innen tun das, wobei Frau Brook auf die Einhaltung achtet und zwischendurch erneut darauf verweist. 6 Folgend erhalten die Schüler:innen eine Aufgabe und sollen ins Buch sehen.

1 Die ethnographischen Protokolle wurden im Rahmen des vom BMBF geförderten Projekts Fallko (FZ 01NV1795B) erhoben.

7 Den Auftrag erteilt die Lehrerin. 8 Sie steht weiterhin vorne und führt durch den Unterricht. 9 Die Schüler:innen lesen die Aufgaben. 10 Der Auftrag besteht darin, dass sich die Schüler:innen gegenseitig (Partnerarbeit) die Märchen erzählen sollen, die sie kennen. 11 Es meldet sich ein Schüler. 12 Als Frau Müller ihn drannimmt sagt er, dass er kein Märchen kenne. 13 Frau Müller fragt, ob es weitere Schüler:innen² gibt, die kein Märchen kennen. 14 Es melden sich zwei oder drei weitere Schüler:innen. 15 Frau Müller verweist darauf, dass es dann umso wichtiger sei, dass die anderen „Kinder“ die Märchen ganz genau erzählen, damit die „Kinder“, die keine Märchen kennen, erfahren, worum es geht. 16 Frau Brook fragt Frau Müller, ob die Schüler:innen an ihrem Tisch zu dritt arbeiten können. 17 Sie sitzt ja gemeinsam mit den drei Schüler:innen an einem Vierertisch. 18 Frau Müller antwortet: „Schauen wir gleich, wie es aufgeht“.

In dem Auszug eröffnet die Deutschlehrerin das Adressierungsgeschehen, indem sie das Thema einer Unterrichtsreihe (Märchen) und damit den Anfang(zeitpunkt) von etwas langfristig Neuem setzt. Damit inszeniert sie sich selbst in einer leitenden Rolle, der Macht und Wissen obliegt, solche Setzungen vorzunehmen. Dass der Vorgang von der beobachtenden Person in einer berichtenden Art wahrgenommen wird, deutet eine nüchtern transparente Darstellung an und verweist ebenso darauf, dass die Lehrperson eine nicht aushandelbare Entscheidung verkündet. Die Zielgruppe, die zunächst unklar bleibt, wird als zuhörende und kollektive Empfänger:innenschaft der Verkündigung adressiert und somit – ähnlich wie in einer Nachrichtenreportage – nicht interaktiv oder partizipativ einbezogen. Das Vorgehen baut Distanz auf, da ein Einzelfallbezug fehlt. Zugleich wird vorausgesetzt, dass die Empfänger:innenschaft weiß, was eine Unterrichtsreihe und was ein Märchen ist. Dieses Wissen sowie der kulturelle Horizont, aus dem dieses Wissen stammt, werden damit als Norm und Voraussetzung für Anerkennbarkeit in diesem Kontext und zugleich als für die Empfänger:innenschaft relevant und diesen (vor)gesetzt. Durch die kollektive Adressierung werden (Verstehens-)Differenzen hergestellt zwischen Empfänger:innen, denen *Märchen* ein oder kein Begriff ist.

In den nachfolgenden beiden Sätzen (Sequenz 2 und 3) wird deutlich, wer die Adressierten in der Situation sind: die Schüler:innen, wobei sich sowohl die wahrgenommene Art ihrer Adressierung durch die Lehrperson als auch die gesetzten Wissensvoraussetzungen als normativer Horizont der Situation fortsetzen. Die vorausgehende implizite Differenzherstellung zwischen wissenden und nicht wissenden Schüler:innen wird nun durch die handlungsanleitende kollektive Adressierung, Märchen zu nennen, exkludierend zugespielt. Schüler:innen, die nicht wissen, was ein Märchen ist oder keines kennen, können sich nicht melden und damit von Beginn der neuen Reihe an nicht am Unterrichtsgeschehen teilhaben. Die durch die Lehrperson ermöglichte, aber klar gesteuerte und auch limitierte Art der Partizipation am Unterrichtsgeschehen („nennen“) gilt somit implizit nicht für alle. Zugleich wird ein

2 Das Gendern wurde an dieser Stelle nicht von der beobachteten Akteurin im Feld, sondern von der protokollierenden Person vorgenommen.

abstrakt-kognitiver Zugang zum Thema gesetzt, der das Lernen kognitiv engführt. Das vielseitigere Potenzial des Unterrichtsgegenstandes bleibt unausgeschöpft. So eignet sich das Thema *Märchen* besonders für einen in inklusiven Schulen wesentlichen adaptiven und auch anschaulichen Unterricht, der hier Möglichkeiten des Hörens, Lesens oder der bildlichen Veranschaulichung einschließt und damit gleichsam auditive wie visuelle Lerntypen anspricht als auch unterschiedliche Abstraktionsgrade eröffnet.

Zusätzlich zur Aufforderung Märchen zu nennen, wird eine klare Struktur vorgegeben, wie die Schüler:innen dabei vorzugehen haben. Mit dem Verweis auf den Akt des sich Meldens bestimmt eine klassische Schüler:innenrolle den normativen Verhaltenshorizont der Situation, in der die Schüler:innen auch adressiert werden. Durch die klaren Anweisungen adressiert die Lehrperson sich selbst weiterhin in einer leitenden, bestimmenden Funktion. Einen Raum für eigene Entscheidungen der Schüler:innen schafft sie erst, wenn sie diesen erlaubt, sich gegenseitig dranzunehmen. Der dabei durch die Lehrperson hergestellte und vorgegebene Grad an Freiheit der Schüler:innen in der Auswahl eines:r Mitschülers:in erweist sich in Relation zum Gesamtunterricht als klein. Zugleich birgt er die Gefahr, dass soziale Klassenstrukturen in der Interaktion sichtbar werden, wenn bspw. Schüler:innen nicht von ihren Mitschüler:innen aufgerufen werden. Mit den eingeforderten Akten des Meldens und Drannehmens stellt die Lehrperson eine klassische unterrichtliche Ordnung her, die durch die implizite Ordnung einer lehrseitig strukturierten Wissensvermittlung im Plenum ergänzt wird.

Erst in der nachfolgenden Sequenz – Sequenz vier – zeigt sich, dass mit Frau Brook eine weitere professionelle pädagogische Akteurin im Unterricht dabei ist. So fällt auf, dass sich die zuvor von der Fachlehrperson ausgehenden expliziten Adressierungen selektiv an die Schüler:innen gerichtet haben, wodurch die Förderlehrerin³ ebenso wie durch die stark lenkende und kollektive Art der Schüler:innenadressierung implizit als nicht teilhabend adressiert wurde, was aus subjektivationstheoretischer Perspektive die Nicht-Relevanz-Setzung dieser Profession für den Unterricht bedeuten würde. Eine gleichermaßen leitende Funktion durch die Förderlehrerin bleibt uneröffnet. Indem Frau Brook sich eigeninitiativ einbringt und damit das interaktive Geschehen zwischen Fachlehrperson und Schüler:innen unterbricht, bevor die Schüler:innen auf die Fachlehrperson reagieren können, widersetzt sie sich dieser impliziten Adressierung durch die Fachlehrperson und ringt um ihren (professionellen) Status. Sie readdressiert sich selbst als das Unterrichtsgeschehen mitbestimmend, wenn sie vorschlägt, dass Mädchen und Jungen sich im Wechsel drannehmen, was keinen Zusammenhang zum Thema der Reihe aufweist.

3 Im Beitragstext wird der im Protokoll verwendete Begriff der Sonderpädagogin durch den Begriff der Förderlehrperson ersetzt, um die im Protokoll enthaltene Diskrepanz zwischen *Sonderpädagogin* und *Fachlehrperson* nicht weiter fortzusetzen. Um eine mögliche Begriffsdiffusion zu vermeiden, sei an dieser Stelle ergänzend angeführt, dass die hier beobachtete Sonderpädagogin Lehramtsbefähigung hat.

Die Sachebene des Vorschlags grenzt den von der Deutschlehrperson vorgegebenen kleinen Freiheitsgrad der Schüler:innen wieder ein und verstärkt die bereits stark lehrseitige Strukturierung des Unterrichts, womit diese Ordnung als Norm des Geschehens geteilt und in der Ausgestaltung zugespitzt wird. Frau Brook adressiert sich durch ihren Akt als für Diversität und das soziale Interaktionsgeschehen zuständig und markiert damit ihren Aufgabenbereich, der hier jenseits des Unterrichtsthemas liegt. Zugleich führt sie Diversität auf die Differenzkategorie Geschlecht und dabei auf einen binären Code eng und setzt diesen relevant, was auch das bereits begonnene implizite Exklusionsgeschehen (wissende und nicht wissende Schüler:innen) fortsetzt und auf weitere Diversitätsfacetten erstreckt. Indem sie in Bezug auf die in den Adressierungen der Fachlehrperson liegenden Exklusionen nicht interveniert, stützt sie die von der Deutschlehrperson gesetzten (Wissens-)Voraussetzungen, kulturellen Normhorizonte und kognitiven Engführungen des Unterrichts und trägt sie mit. Da dies direkt am Beginn einer neuen Unterrichtsreihe geschieht, die auch neue Chancen eröffnen und Neugierde wecken kann, wird deutlich, wie Lern- und Leistungsunterschieden von Beginn an als solche hergestellt werden. Neben dem oben beschriebenen Potenzial des Unterrichtsgegenstandes werden in der Konsequenz auch die unterschiedlichen Lernpotenziale der Schüler:innen gehemmt, da beispielsweise eher auditiv oder anschaulich lernende Schüler:innen weniger Zugangsmöglichkeiten zum Gegenstand haben als abstrakt lernende Schüler:innen mit Vorwissen.

Gleiches gilt für die in den Professionen liegenden Potenziale, deren Ausschöpfen durch das gegenseitige Adressierungsgeschehen verhindert zu werden scheint, indem die impliziten Aushandlungen sich eher auf die Sicherung und Behauptung von Zuständigkeiten im Unterricht überhaupt beziehen als explizit darauf, wie in einer inklusiven Klasse ein Thema so aufbereitet werden kann, dass allen Schüler:innen – bspw. mit und ohne Vorwissen und unabhängig vom Lerntyp – Lernprozesse ermöglicht werden. Diesbezüglich könnte das unterschiedliche fachdisziplinäre Expert:innenwissen von Fachlehrperson und Sonderpädagogik zu einem differenzierteren und adaptiveren Lehr-Lernangebot beitragen als es in der Situation der Fall ist.

Die Schüler:innen rücken als Aktive erst in der fünften Sequenz in den Fokus. Indem diese tun, was von ihnen gefordert und ihnen vorgeschlagen wird, nehmen sie die enggeführte und untergeordnete Schüler:innenrolle an und bestärken die Adressierungen durch die Professionellen. Auffällig ist die Fokussierung der Beachtung der Regeln, was erneut organisatorisch-strukturelle Aspekte, hier die Einhaltung einer geschlechts-binären Reihenfolge als Norm von Anerkennbarkeit jenseits der Qualität inhaltlicher Aussagen von Schüler:innen ins Zentrum des Unterrichts rückt. Es lässt sich die Hypothese bilden, dass durch die impliziten Aushandlungsprozesse der Professionellen im Unterrichtsgeschehen und deren Ringen um Zuständigkeit (Lesart 1) oder Autorität gegenüber den Schüler:innen (wessen Anweisung folgen die Schüler:innen? (Lesart 2)), eine Dominanz dieser multiprofessionellen Aushandlungen gegenüber dem inhaltlichen Lernen und der Partizipation der Schüler:innen droht. Eine weitere Hypothese ist die der Blockade der Expertise der Professionellen durch den Primat dieser impliziten Aushandlungen. Die Rollenzuweisung, wie sie sich aus-

gestaltet, wird im Protokoll auch sprachlich manifest, wenn die beobachtende Person die Fachlehrerin gegenüber der *Sonderpädagogin* als Lehrerin betitelt.

In den Sequenzen 6–8 übernimmt die Fachlehrerin wieder die Leitung des Unterrichtsgeschehens. Sie beendet die bisherige Unterrichtsphase, indem sie den weiteren Prozess des Wissenserwerbs mit einer Aufgabe strukturiert. Die Schüler:innen werden dabei weiterhin direktiv und kollektiv sowie Frau Brook in expliziter Weise gar nicht sowie implizit als für die didaktische Leitung und Phasierung des Unterrichts nicht (mit) zuständig adressiert. Dass Frau Müller in der Wahrnehmung der Beobachter:in durch den Unterricht führt, lässt ein nicht eigeninitiales und nicht von den Schüler:innen ausgehendes Lernen vermuten. Der Unterricht steht fest, es muss lediglich hindurchgeführt werden. Indem das fachliche Wissen an das Schulbuch delegiert wird, statt didaktische Variationen und Differenzierungen vorzunehmen, bleiben auch hier die oben beschriebenen Potenziale des Unterrichtsgegenstandes und der unterschiedlichen Expertisen der Professionellen für die Ermöglichung individueller Lernprozesse unter Berücksichtigung individueller Stärken und Lernerschwernisse der Schüler:innen scheinbar unausgeschöpft. Der schulbuchbezogene Unterricht als implizite didaktische Ordnung korreliert dabei wohlgeformt mit der Herstellung traditioneller unterrichtlicher Rollenmuster. Durch das bisherige Adressierungsgeschehen wird die Ordnung eines lehrer:innenzentrierten Einheitsunterrichts etabliert, der einem inklusiven Setting entgegensteht und eine Widersprüchlichkeit zwischen dem implizit exkludierenden Handeln der Professionellen und den an sie gerichteten Erwartungen im Kontext inklusiver Schulentwicklungen aufspannt.

Während sich in Sequenz 9 und 10 die bereits zu Beginn des Protokollauszugs erkennbaren Exklusionen und impliziten normativen Voraussetzungen ebenso wie das direktive Lernen auf rein kognitiver Ebene durch die Aufgabenstellung in dem ausgewählten Buch weiter fortsetzen, werden die bisher durch die Professionellen hergestellten Ordnungen in Sequenz 11 unterbrochen. Ohne Aufforderung meldet sich ein Schüler, womit dieser zunächst das Adressiert-Werden der Schüler:innen als kollektiv Folgeleistende aufbricht und eigeninitiativ tätig wird. Dabei hält er sich mit dem Meldeakt an die der Schüler:innenrolle obliegenden Regeln, die seine Rolle von den Professionellenrollen unterscheidet. Indem der Schüler sich in Sequenz 12 selbst als nicht-wissend adressiert, macht er die Professionellen implizit auf die durch diese hergestellte exklusive Unterrichtsordnung aufmerksam: Er konnte und kann sich am Unterrichtsgeschehen nicht beteiligen. Als Selbstoffenbarung enthält die Aussage keinen expliziten wohl aber den impliziten Appell, man möge den Unterricht so gestalten, dass auch er teilhaben kann, womit er die Professionellen als Unterrichtsverantwortliche adressiert. Zugleich adressiert er sich selbst als Lernen-Wollender und demonstriert die Unpassung zwischen der bisher hergestellten unterrichtlichen Struktur und ihm als Lernenden sowie damit die Nicht-Inklusivität des bisherigen Unterrichts. Zugleich deutet sich aber auch ein Unterrichtsklima an, das eine solche offene Selbstenthüllung ermöglicht. Dies spitzt die Exklusivität des Unterrichts stärker auf die inhaltliche Ebene des Lernens jenseits der sozialen Unterrichtsebene zu. Insgesamt übernimmt der Schüler als von Exklusion auf der inhaltlichen Ebene Be-

troffener die Verantwortung, auf diese Ausgrenzung hinzuweisen, was Bestandteil sonderpädagogischer Professionalität wäre, jenseits der Aufgabe beider Professionellen, Unterricht inklusiv zu gestalten.

Mit ihrer Reaktion in Sequenz 13 nimmt Frau Müller die Adressierung als Verantwortliche zunächst an, fordert aber zu einer Selbstadressierung weiterer Schüler:innen als Nicht-Wissende auf. Diese führt ggf. zu erneuten Segregationen, da die nicht-wissenden Schüler:innen bedingt durch den enggeführten Unterrichtseinstieg und die differenzherstellende Fortsetzung mit einer defizitorientierten Selbsteinschätzung in Bezug auf das neue Thema in die Reihe starten. Indem Frau Brook die Reaktion auf die Adressierung Frau Müller überlässt, nimmt diese sich dem Adressiert-Werden in ihrer eigenen Zuständigkeit qua Profession nicht an. Die implizite Adressierung, den Unterricht so zu gestalten, dass auch nichtwissende Schüler:innen teilhaben können, nimmt Frau Müller folgend nur bedingt an, indem sie den Schüler:innen die Möglichkeit einräumt, ihr Nicht-Wissen durch das Wissen der anderen Schüler:innen aufzuholen, wenn diese ganz genau erzählen (Sequenz 14). Auch wenn Frau Müller damit ein Peer-to-Peer-Learning eröffnet, das der Potenzialentfaltung der Schüler:innen grundsätzlich dienlich sein könnte, indem über die gleichberechtigte Kommunikation Hemmnisse abgebaut werden können, hält sie in dieser Situation mit diesem Arrangement die von Beginn an implizit hergestellten Differenzen nun explizit aufrecht. Denn sie delegiert die inklusionspädagogische, aber auch fachliche Verantwortung für die Ermöglichung von Lernprozessen der nicht wissenden Schüler:innen an die wissenden Schüler:innen. Dass Frau Müller nach der Meldung des Schülers nicht die Förderlehrerin adressiert und mit einbezieht, verweist erneut auf ein Nicht-Konstituieren der Potenziale dieser Profession, was Frau Brook akzeptiert, wenn sie auf diese Nicht-Adressierung nicht reagiert. Die Schüler:innen werden an dieser Stelle in die Verantwortung genommen, dasjenige zu richten, was durch die Professionellen im Unterricht bislang unpassend verlaufen ist. Während die Professionellen Zuständigkeiten zwar aushandeln, übernimmt keine von ihnen und auch nicht beide zusammen die Zuständigkeit für den Kern der multiprofessionellen Kooperation: das inklusive Ermöglichen von Lernprozessen. Das in der Unterrichtskonstellation angelegte Potenzial, das bspw. in der Verbindung der unterschiedlichen fachlichen und zielgruppenbezogenen Wissensbestände, aber auch in einem Zusammenspiel der unterschiedlichen berufshabituellen Prägungen der Professionellen in ihrem Blick auf die Schüler:innen und die Lernprozesse liegen kann, kommt nicht zur Geltung. Die Beendigung der Situation durch Frau Brook, die das Thema erneut hin zu organisatorischen Fragen wechselt, bestätigt die vorausgehende Lesart (Sequenz 16–17). Durch ihre gegenseitigen Adressierungen setzen die Professionellen ihr Ringen um Führung des Unterrichtsgeschehens jenseits der Lernprozesse der Schüler:innen fort.

3. Die Rekonstruktion im Spiegel von Capability Approach und strukturtheoretischem Professionsansatzes

In Kapitel eins wurde die Frage aufgeworfen, welche ‚professionelle‘ Praxis im inklusiven und multiprofessionell besetzten Unterricht als Lernort nicht nur der Schüler:innen, sondern auch der pädagogischen Akteur:innen, interaktiv wie hergestellt wird. Rückblickend auf die Rekonstruktion in Kapitel zwei wird zunächst deutlich, dass sich die eingangs formulierte Vermutung bestätigt, nach der ein in der multiprofessionellen Unterrichtskooperation grundsätzlich angelegtes Potenzial, Unterricht inklusiv zu gestalten, nicht per se in multiprofessionellen Konstellationen zur Geltung kommt. So zeigt sich in obiger Rekonstruktion eine Überlagerung des inklusiven Unterrichts durch implizite Aushandlungen, die die Leitung des Unterrichtsgeschehens betreffen. Dabei ringt die Fachlehrperson um ihre bewährte Unterrichtspraxis und die Förderlehrerin um ihre Teilhabe am Unterrichtsgeschehen mit der Konsequenz, dass beide durch die Selbstadressierung als leitend und die damit einhergehende kollektive Adressierung der Schüler:innen jene Ordnungsmuster von Unterricht und Rollengefüge fortschreiben, die in einem inklusiven Unterricht, der von den Lernprozessen der Schüler:innen in ihrer jeweiligen Individualität ausgeht, zu überholen wären. Unter Hinzuziehung der oben dargelegten Grundlagen des Capability Approach lässt sich der Schluss ziehen, dass nicht nur die in den jeweiligen Professionen liegenden fachlichen Potenziale, Unterricht inklusiv zu gestalten, unausgeschöpft bleiben, d.h. sie manifestieren sich in der obigen Situation nicht. Die pädagogisch-didaktische Aufbereitung des Lerngegenstandes *Märchen* durch die multiprofessionell Kooperierenden bildet auch die Verwirklichungsbedingung für die Entfaltung der (Lern-)Potenziale auf Schüler:innenseite hin zu Vermögen. Da die Aufgaben so gestellt sind, dass nicht alle Schüler:innen folgen bzw. teilhaben können, ist zu schließen, dass die Bedingungen den unterschiedlichen Lernbedürfnissen der Schüler:innen nicht gerecht werden und somit nicht alle Schüler:innen ihre Dispositionen hin zu Vermögen entfalten können. Die in dem Gegenstand liegenden Möglichkeiten, adaptive oder differenzierte Lernzugänge jenseits des hier primär kognitiv-abstrakten Zugangs zu eröffnen, bleiben ungenutzt. Diese Möglichkeiten auszuschöpfen, setzt einen individualisierten Blick auf die Schüler:innen voraus, der ebenso wie ein entsprechend didaktisches Können Teil einer manifestierten Professionalität für inklusiven Unterricht wäre. Dass dieses Vermögen an sich vorhanden ist, wird von den Autor:innen hier aufgrund des vorausgehend durchlaufenen Ausbildungsprozesses der Professionellen angenommen bzw. antizipiert. Dass in obiger Fallsituation das in den Professionellen angelegte Vermögen im Sinne spezifischer Fachlichkeit inklusiv zu unterrichten aber nicht zur Geltung kommt bzw. sich nicht manifestiert, lässt sich anlehnend an den Capability Approach auf Bedingungen zurückführen. Eine wesentliche Verwirklichungsbedingung für die Manifestation solcher in den Professionellen selbst liegenden Vermögen wie das, inklusiv zu unterrichten, ist dabei das multiprofessionelle Team selbst und seine unbewusste wie bewusste Ausgestaltung des Arbeitsprozesses und der (re-)adressierenden Kommunikation. Der Frage, welcher Mechanismus hier möglicher-

weise greift, wenn die Fallstruktur von nicht-inkluisivem Unterricht sich über oben rekonstruierte Adressierungsprozesse im Team reproduziert statt transformiert, wird folgend unter Hinzuziehung der Grundlagen des strukturtheoretischen Professionsansatzes nachgegangen.

Anlehnend an den strukturtheoretischen Professionsansatz kann zunächst davon ausgegangen werden, dass die unterrichtliche Praxis im Zuge inklusiver Schulentwicklungen durch die neue Professionellenkonstellation krisenhaft wird. Das heißt, bewährte Routinen der Professionellen, die je eigene Handlungspraxis zu bewältigen (Oevermann, 2002), greifen nicht mehr, weil sich der Kontext so verändert hat, dass sie zu diesem nicht mehr passen. Es sind entsprechend neue Routinen zu entwickeln, um die mit der neuen Situation verbundenen Anforderungen zu bewältigen. In obiger Fallrekonstruktion zeigt sich, dass demgegenüber aber weiterhin an klassischen Rollenmustern und damit bewährten Routinen festgehalten wird, wenn bspw. die Fachlehrperson durch den Unterricht führt ohne die Förderlehrerin zu adressieren. Dies verweist nicht nur auf eine Hartnäckigkeit bewährter Routinen, sondern auch auf ein Vermeiden, eine Nicht-Akzeptanz der Krisenhaftigkeit der Situation. Oevermann (2002) kennzeichnet solch eine Reproduktion einer routinierten Fallstruktur in einem Kontext, der in Unpassung zu dieser Reproduktion steht, als „praktischen Grenzfall“ (Oevermann, 2002, S. 9). Die Reproduktion vollzieht sich in einer Situation, in der Transformation erfolgen müsste (Oevermann, 2002). Es wird also deutlich, dass das Potenzial der Professionellen nicht ausgeschöpft werden kann, weil der inklusive, multiprofessionell besetzte Unterricht als Krise nicht (transformatorisch) bearbeitet wird und keine Veränderungs- bzw. Entwicklungsprozesse der Professionellen stattfinden.

Wenn die Reproduktion herkömmlicher Strukturmuster von Unterricht, d. h. das Nicht-Einlassen auf die Krise, die Entwicklung neuer Routinen und damit die Bewältigung der krisenhaften Situation inklusiven Unterrichts als Handlungspraxis der Professionellen hemmt, ist es schlüssig, dass auch die nach Oevermann zweite Aufgabe professionellen Handelns, die „stellvertretende Krisenbewältigung“ (Oevermann, 2000, S. 7), nicht geleistet werden kann. Diese umfasst genau den Kern inklusiven Unterrichts: die Ermöglichung von Bildungs- und Lernprozessen aller Schüler:innen als Krisen(-bewältigung) im Sinne der bewältigenden Bearbeitung von Neuem durch Ermöglichung von Potenzialentfaltung auf Schüler:innenseite. Es ist also die mit dem inklusiven Unterricht verbundene neue Professionellenkonstellation in ihrer Ausgestaltung, die dem Ziel inklusiven Unterrichts entgegenstehen kann, obwohl mit ihr Gegenteiliges angezielt wird. Es lässt sich also der Schluss ziehen, dass im Rahmen einer nicht geklärten multiprofessionellen ‚Unterrichtskooperation‘ nicht nur implizite Aushandlungen stattfinden, sondern in der Konsequenz des Primats dieser Aushandlungen die Lern- und Bildungsprozesse der Schüler:innen und damit der eigentliche Kern von Unterricht aus dem Blick geraten (können). Entsprechend ist die Ausgestaltung der multiprofessionellen Teamarbeit als Bedingung der Potenzialentfaltung aller Beteiligten weiterzuentwickeln. Eine Möglichkeit, Teams in dieser Weiterentwicklung zu unterstützen, d. h. die Reproduktion herkömmlicher Unterrichtsroutinen auf-

zubrechen und Transformation im Sinne eines Lernens und einer Bewältigung der neuen Handlungssituation so zu ermöglichen, dass auch die „stellvertretende Krisenbewältigung“ (Oevermann, 2002, S. 9) als Ermöglichung von Lernprozessen aller Schüler:innen in den Fokus rückt, stellen wir im folgenden vierten Kapitel mit dem Projekt *SupPorT* (Schulentwicklung durch potenzialorientierte Professionalisierung in Teams) vor.

Eingrenzend ist an dieser Stelle anzumerken, dass die Rekonstruktion auf einer Beobachtung basiert, die i. d. R. selektiv ist. Dennoch lassen sich anhand der Kommunikations- und Handlungspraktiken, die beobachtet werden konnten, Strukturmuster rekonstruieren. Diese Strukturmuster treffen nicht auf jedes Team zu, weisen aber dennoch über den Einzelfall hinaus.

4. Ausblick: Das Projekt *SupPorT* und Implikationen für die Unterrichtsentwicklung

Das von den Autor:innen dieses Beitrags initiierte Forschungs- und Entwicklungsprojekt *SupPorT* verfolgt das Ziel, die multiprofessionelle Kooperation stärker vom pädagogischen Kern des Unterrichts, der Gestaltung von Lern- und Bildungsprozessen der Schüler:innen (Hechler, 2016), her zu denken und damit ein Umdenken anzustoßen, das im Sinne der Potenzialorientierung einen erweiterten Blick sowohl auf individuelle Entwicklungsmöglichkeiten lehr- als auch lernseitig ermöglicht. Damit läuft dieser Ansatz zwei sich auch in der Forschung zeigenden Trends zuwider: Zum einen möchten wir den Blick, der gemäß Forschungsausgangslange bislang vielfältig das thematisiert, was nicht gelingt, im Sinne einer diversitätsorientierten Inklusionsforschung (Merz-Atalik, 2014) auf das richten, was positiv möglich wäre. Zum anderen zeigt sich in bisherigen Studien zur multiprofessionellen Kooperation oftmals ein professionellenreferentieller Blick auf die Kooperation der Professionellen als solche. Diesen möchten wir mit einem verstärkten Blick auch auf die Potenziale, Bildungs- und Lernprozesse der Schüler:innen verknüpfen.

Einen Weg, in Schulen an dieser Entwicklung anzusetzen, sehen wir in der Sensibilisierung für formale und informelle Potenziale und Fähigkeiten in Kollegien (Amrhein & Badstieber, 2021), um darüber in den Teams zunächst einen anderen Blick auf die Kooperationspartner:innen und die Kooperation und damit einhergehend eine andere Ausgangsbedingung für die Kooperation zu schaffen. Damit das gelingen kann, richten wir zunächst den Forschungsfokus auf die Potenziale in den heterogener werdenden schulischen Kollegien. Von den Forschungen ausgehend werden für Schulen leicht integrierbare digitale Instrumente entwickelt, die diese unterstützen, diese Potenziale im Rahmen von Personalentwicklung sicht- und nutzbar zu machen. Konkret werden die Schulen unterstützt, die in den schulischen Teams bereits vorhandenen, aber noch nicht genutzten Potenziale mit Hilfe eines Tools (angelehnt an Potenzialanalysen) gezielt zu erfassen und mithilfe einer potenzialorientierten kasuistischen Teamfortbildung, die den Blick auch auf die Schüler:innen richtet, zu

mobilisieren. Die potenzialorientierte Teamfortbildung verfolgt das Ziel, implizite Adressierungen zu erkennen und zu überwinden, indem ein potenzialorientierter Blick reflektiert erlernt wird. Dabei setzen wir auf Schulleitungs- und auch auf Kollegiumsebene an, wobei der Schwerpunkt in Forschung und Entwicklung am Standort Osnabrück auf der Schulleitungs- und der Schwerpunkt an den Standorten Kassel und Bielefeld auf der Teamebene liegt. Das letztliche Ziel besteht darin, über die Unterstützung des lehrseitigen Potenzials auch zu einer lernseitigen Potenzialförderung (Stähling & Wenders, 2015; Maier-Röseler et al., 2021) in den Schulen beizutragen.

Literatur

- Amrhein, B., & Badstieber, B. (2021). Handlungspraktiken von Schulleitenden im Kontext integrations-/inklusionsorientierter Schulentwicklungsprozesse – empirische Befunde aus der Schweiz und Deutschland. In A. Köpfer, J. J. W. Powell & R. Zahnd (Hrsg.), *Handbuch Inklusion International. Globale, nationale und lokale Perspektiven auf Inklusive Bildung* (S. 383–406). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.25656/01:21413>
- 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.
- Böker, A., & Horvath, K. (2018). Ausgangspunkte und Perspektiven einer sozialwissenschaftlichen Begabungsforschung. In A. Böker & K. Horvath (Hrsg.), *Begabung und Gesellschaft: Sozialwissenschaftliche Perspektiven auf Begabung und Begabtenförderung* (S. 7–26). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-21761-7>
- Budde, J., & Blasse, N. (2016). Vergeschlechtlichungen von Care im inklusiven Unterricht. In J. Budde, S. Offen & A. Tervooren (Hrsg.), *Das Geschlecht der Inklusion* (S. 99–118). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.25656/01:12527>
- Franek, M., Wiedebusch, S., Maykus, S., & Gausmann, N. (2020). Vertrauensvolle interprofessionelle Kooperation in inklusiven Grundschulen. *PFLB Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung*, 2, 49–63.
- Friebertshäuser, B., & Panagiotopoulou, A. (2010). Ethnographische Feldforschung. In B. Friebertshäuser, A. Langner, & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 301–322). Beltz Juventa.
- Hechler, O. (2016). Evidenzbasierte Pädagogik: Von der verlorenen Kunst des Erziehens. In B. Ahrbeck, S. Ellinger, O. Hechler, K. Koch & G. Schad (Hrsg.), *Evidenzbasierte Pädagogik: Sonderpädagogische Einwände* (S. 42–83). Kohlhammer.
- Heinrich, M., Arndt, A.-K., & Werning, R. (2014). Von „Fördertanten“ und „Gymnasialempfehlungskindern“. Professionelle Identitätsbehauptungen von Sonderpädagog/innen in der inklusiven Schule. *ZISU – Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 3, 58–71. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzj91.7>
- Helsper, W. (2002). Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 64–102). Klinkhardt.
- Hopmann, B., Demmer, C., & Böhm-Kasper, O. (2017). Multiprofessionelle Kooperationen in inklusiven Ganztagschulen als Erfahrungs- und Reflexionsfeld angehender Lehrkräfte und sozialpädagogischer Fachkräfte. *Neue Praxis, Sonderheft 14*, 95–106.

- Link, P.-C., Steinert, C., & Jurkowski, S. (2022). Implementierung von Inklusion als Querschnittsthema an der Universität Erfurt durch das Kompetenz- und Entwicklungszentrum für Inklusion. Inklusionsspezifische Professionalisierung der Lehrer:innenbildung durch Team-Teaching, Fortbildung und Online-Lernumgebung. In B. Schimek, G. Kremsner, M. Proyer, R. Grubich, F. Paudel & R. Grubich-Müller (Hrsg.), *Grenzen.Gänge.Zwischen.Welten. Kontroversen – Entwicklungen – Perspektiven der Inklusionsforschung* (S. 197–206). Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:23811>
- Maier-Röseler, M., Friedberger, V., Hoese, D., Kaiser, M., & Schwermann, A. (2021). „Wir wollen die Potenziale der Schülerinnen und Schüler in den Mittelpunkt stellen.“ Begabungs- und Leistungsförderung als Motor für Schulentwicklungsprozesse. *Labyrinth*, 44, 12–15.
- Maykus, S., Wiedebusch, S., Herz, B., Franek, M., & Gausmann, N. (2021). *Inklusive Grundschule als Ort der Kooperation: Das Praxismanual InproKiG zur interprofessionellen Förderung von Kindern. Mit Online-Materialien*. Beltz Juventa.
- Merz-Atalik, K. (2014). Der Forschungsauftrag aus der UN-Behindertenrechtskonvention, nationale und internationale Probleme und ausgewählte Erkenntnisse der Integrations-/Inklusionsforschung zur inklusiven Bildung. In S. Trumppa, S. Seifried, E. Franz & T. Klauß (Hrsg.), *Inklusive Bildung: Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik* (S. 24–46). Beltz Juventa.
- Moser, V. (2022). Adressierungspraxen von Sonderpädagog*innen in inklusiven Settings. In B. Serke & B. Streese (Hrsg.), *Wege der Kooperation im Kontext inklusiver Bildung* (S. 89–98). Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:24881>
- Nussbaum, M. (2002). Aristotelische Sozialdemokratie. Die Verteidigung universeller Werte in einer pluralistischen Welt. In J. Nida-Rümelin & W. Thierse (Hrsg.), *Für eine aristotelische Sozialdemokratie* (S. 17–40). Klartext.
- Oevermann, U. (2000). Dienstleistungen der Sozialbürokratie aus professionalisierungstheoretischer Sicht. In E.-M. von Harrach, T. Loer, & O. Schmidtke (Hrsg.), *Verwaltung des Sozialen: Formen der subjektiven Bewältigung eines Strukturkonflikts*. (S. 57–77). UVK Universitätsverlag Konstanz. <https://www.ams-forschungsnetzwerk.at/deutsch/publikationen/BibShow.asp?id=5463&sid=430023695&look=0&stw=oevermann&gs=1&lng=0&vt=0&or=0&woher=0&akt=0&zz=30&mHId=0&mMId=0&sort=jahrab&Page=1>
- Oevermann, U. (2002). Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Scheppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 19–63). Klinkhardt.
- Reh, S., & Breuer, A. (2012). Positionierungen in interprofessionellen Teams – Kooperationspraktiken an Ganztagschulen. In S. G. Huber & F. Ahlgrimm (Hrsg.), *Kooperation. Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern* (S. 185–202). Waxmann.
- Rißler, G., Blasse, N., & Budde, J. (2021). Kooperation der heterogenen Lehrgruppe im inklusiven Unterricht. *DiMawe – Zeitschrift für konzepte und Arbeitsmaterialien für Lehrer*innenbildung und Unterricht*, 3, 8–16.
- Roeder, P.M. (1991). Der Lehrer als Einzelkämpfer. Lehrerindividualismus und Schulkultur. In S. Bäuerle (Hrsg.), *Lehrer auf der Schulbank. Vorschläge für eine zeitgemäße Lehreraus- und -fortbildung* (77–87). Metzler.
- Rose, A. S., & Ricken, N. (2018). Interaktionsanalyse als Adressierungsanalyse – Eine Perspektive der Subjektivationsforschung. In M. Heinrich & A. Wernet (Hrsg.), *Rekonstruk-*

- tive Bildungsforschung. Zugängen und Methoden* (S. 159–175). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-18007-2>
- Ruberg, C., & Kleina, W. (2019). Projektarbeit in inklusiven Settings – Lehramtsstudierende für Gemeinsames Lernen sensibilisieren. *Herausforderung Lehrer*innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, 2, 20–46.
- Schrödter, M. (2013). Der Capability Approach als Referenzrahmen von Gerechtigkeitsurteilen in der Sozialen Arbeit. In F. Dietrich, M. Heinrich & N. Thieme (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu ‚PISA‘* (S. 71–88). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19043-3>
- Serke, B. & Streese, B. (Hrsg.). (2022). *Wege der Kooperation im Kontext inklusiver Bildung*. Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:24881>
- Stähling, R., & Wenders, B. (2015). *Teambuch Inklusion: Ein Praxisbuch für multiprofessionelle Teams*. Schneider Hohengehren.
- te Poel, K. (2019a). Multiprofessionelle Zusammenarbeit im inklusiven Unterricht – neue Praxis oder tradierte Praktiken in neuer Konstellation? Ethnographische Einblicke. In G. Ricken & S. Degenhardt (Hrsg.), *Vernetzung, Kooperation, Sozialer Raum – Inklusion als Querschnittsaufgabe* (S. 155–158). Klinkhardt.
- te Poel, K. (2019b). *Bildungsgerechtigkeit und Anerkennung. Rekonstruktion impliziter Primare in der Kritischen Bildungstheorie Stojanovs*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-24612-9>
- te Poel, K. (2021). (Selbst)Adressierungen von Schulsozialarbeit im multiprofessionell besetzten Unterricht. Professionstheoretische Perspektivierungen (de)professionalisierender Konsequenzen. In K. Kunze, D. Petersen, G. Bellenberg, M. Fabel-Lamla, J.-H. Hinzke, A. Moldenhauer, L. Peukert, Ch. Reintjes & K. te Poel (Hrsg.), *Kooperation – Koordination – Kollegialität. Befunde und Diskurse zum Zusammenwirken pädagogischer Akteur*innen an Schule(n)* (S. 179–188). Klinkhardt.
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57(75), 202–224.
- Valentin, J., Fischer, N., & Kuhn, H. P. (2019). Professionalization for multiprofessional collaboration in all-day schools in Germany – MuTiG: A study on pre-service teachers and students of social work. In M. Schüpbach & N. Lilla (Hrsg.), *Extended education from an international comparative point of view* (S. 101–119). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-27172-5>
- Veber, M. (2018). Potenzialorientierung und Lehrer_innenbildung: Überlegungen und Irritationen. In E. Feyerer, W. Prammer, E. Prammer-Semmler, Ch. Kladnik, M. Leibetseder & R. Wimberger (Hrsg.), *System. Wandel. Entwicklung: Akteurinnen und Akteure inklusiver Prozesse im Spannungsfeld von Institution, Profession und Person* (S. 288–292). Klinkhardt.
- Veber, M., & Fischer, C. (2016). Individuelle Förderung in Inklusiver Bildung – eine potenzialorientierte Verortung. In B. Amrhein (Hrsg.), *Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung: Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte* (S. 98–117). Klinkhardt.
- Wernet, A. (2009). *Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91729-0>
- Wild, E. et al. (2020). Kooperation als Schlüssel – Das „Bielefelder Fortbildungskonzept zur Kooperation an inklusiven Schulen“ (BiFoKi). *SEMINAR – Lehrerbildung und Schule*, 26, 56–68.