

Felicitas Kruschick, Rolf Werning, Carolin Hagemeyer, Heidi Seifert & Anja Binanzer

Professionelle Kooperation und Inklusion – Zur Umsetzung in der Veranstaltung ‚Digitale Lernlandschaft: Inklusive Bildung‘

Abstract

Professionelle Kooperation ist mit der Umsetzung inklusiver, schulischer Bildung unmittelbar verbunden. Ohne eine qualitativ hochwertige Zusammenarbeit von Lehrkräften mit unterschiedlichen Kompetenzprofilen sind die damit verbundenen Herausforderungen nicht zu bewältigen. In der vorgestellten Lehrveranstaltung zum Thema inklusive Bildung werden unterschiedliche Themenschwerpunkte bearbeitet, wobei Lehramtsstudierende verschiedener Studiengänge und Unterrichtsfächer interdisziplinär zusammenarbeiten. Formen der professionellen Kooperation werden dabei auf institutionell-struktureller, fachlicher und adressat*innenbezogener Ebene umgesetzt. Professionelle Kooperation und Inklusion sind somit konstitutive Merkmale der Veranstaltung. Dies wird anhand der Gesamtkonzeption sowie anhand zweier Lernmodule illustriert.

Professional cooperation is directly linked to the implementation of inclusive, school-based education. Without high-quality cooperation of teachers with different competence profiles, the associated challenges cannot be mastered. In the presented course on the topic of inclusive education, different topics are dealt with, whereby student teachers from different courses of study and teaching subjects work together in an interdisciplinary way. Forms of professional cooperation are implemented on an institutional-structural, subject-related and addressee-related level. Professional cooperation and inclusion are thus constitutive features of the course. This is illustrated by the overall concept and by two learning modules.

Schlagwörter:

digitale Lehrer*innenbildung, inklusive Bildung, Kooperation
digital teacher education, inclusive education, cooperation

I. Einleitung

In diesem Beitrag wird die seit dem Wintersemester 2019/2020 an der Leibniz Universität Hannover (LUH) angebotene Lehrveranstaltung ‚Digitale Lernlandschaft: Inklusive Bildung‘ (DILLIB) vorgestellt. Es handelt sich hierbei um eine verpflichtende Veranstaltung für alle Studierenden des gymnasialen, des sonderpädagogischen und des beruflichen Lehramts und umfasst damit alle Lehramtsstudiengänge, die an der LUH angeboten werden. Die Überlegung, ein solches lehramtsübergreifendes Konzept zu entwickeln, resultiert einerseits aus den 2015 in der Verordnung über Masterabschlüsse für Lehrämter in Niedersachsen (vgl. Schule und Recht in Niedersachsen, 2015) definierten obligatorischen „Basiskompetenzen“. Diese umfassen die Vermittlung von zentralen pädagogischen und fachdidaktischen Kompetenzen in den Bereichen Heterogenität von Lerngruppen, Inklusion, Grundlagen der Förderdiagnostik und Deutsch als Zweitsprache und



Bildungssprache. Zum anderen gab es – insbesondere im Kontext der Aktivitäten zur *Qualitätsoffensive Lehrerbildung* (vgl. Werning & Schomaker, 2015) – eine intensive Diskussion über die Qualifizierung aller Lehramtsstudierenden im Bereich der inklusiven Bildung. Diese Entwicklungen entsprechen den Ausführungen in der gemeinsamen Empfehlung zur „Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt“ von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz (HRK & KMK, 2015: S. 2). Diese fordert, dass „die lehramtsbezogenen Studiengänge für alle Schularten und Schulstufen in Kooperation die angehenden Lehrerinnen und Lehrer auf einen konstruktiven und professionellen Umgang mit Diversität vorbereiten“ (ebd., S. 2) sollen. Mit der Veranstaltung ‚DILLIB‘ wird auf diese Weise die pädagogische und (fach-)didaktische Qualifizierung der Studierenden der LUH für die inklusive Schule ermöglicht.

Die Veranstaltung wurde von Beginn an instituts- und lehramtsübergreifend konzipiert. Das Institut für Sonderpädagogik und das Deutsche Seminar haben das Format in enger Zusammenarbeit mit verschiedenen weiteren Instituten entwickelt. Die professionelle Kooperation als zentrale Gelingensbedingung für inklusive schulische Bildung (vgl. z. B. Arndt & Werning, 2018; Kielblock, Gaiser & Stecher, 2017; Lütje-Klose & Urban, 2014) wurde so als konstitutives Element bei der Planung der Veranstaltung aufgegriffen. Die Zusammenarbeit spiegelt sich a) auf hochschulstruktureller Ebene durch die Beteiligung verschiedener Institute, b) auf fachlicher Ebene durch die unterschiedlichen Fachwissenschaften und Fachdidaktiken und c) auf Lerngruppenebene zwischen Studierenden unterschiedlicher Lehrämter wider.

Im Folgenden werden zunächst die theoretischen Grundlagen der Veranstaltung hinsichtlich inklusiver Bildung (Kapitel 2) und professioneller Kooperation (Kapitel 3) skizziert. Anschließend wird das Veranstaltungskonzept dargestellt (Kapitel 4), um daran anknüpfend zwei exemplarisch herangezogene Lernmodule – zum einen aus dem Bereich der Sonderpädagogik (Kapitel 4.1), zum anderen aus dem Bereich Deutsch als Zweitsprache (Kapitel 4.2) – darzustellen. Hierdurch soll die konkrete hochschuldidaktische Umsetzung verdeutlicht werden. Auf Basis der vorangegangenen Ausführungen wird Kooperation abschließend als Kernaspekt der Veranstaltung ‚DILLIB‘ bilanziert (Kapitel 5) und kritisch diskutiert (Kapitel 6).

2. (Schulische) Inklusion – theoretische Grundlagen

Inklusion ist kein klar definierter Begriff (vgl. Göransson & Nilholm, 2015; Grosche, 2015; Werning, 2014/2019). Im schulischen Kontext etablierte sich zum einen ein enges Verständnis, das sich auf die gemeinsame Unterrichtung von Schüler*innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf bezieht. Zum anderen wird ein weites Verständnis verhandelt, wie es zum Beispiel in den UNESCO-Leitlinien definiert wird: „[T]he requirement for inclusive schools to educate all children together means that they have to develop ways of teaching that respond to individual differences and that therefore benefit all children“ (UNESCO, 2009: S. 9).

Eine hohe Zustimmung findet die Perspektive, dass inklusive Bildung aus unterschiedlichen Perspektiven analysiert werden sollte (vgl. Artiles, Kozleski, Dorn & Christensen, 2006; Booth, Ainscow, Black-Hawkins, Vaughn & Shaw, 2000; Kalambouka,

Farrell, Dyson & Kaplan, 2005). Diese umfassen: 1. Zugang zu Bildung, 2. Akzeptanz von allen Menschen (und damit auch jenen mit Förderbedarfen) in den allgemeinen Bildungseinrichtungen, 3. Maximierung der sozialen Partizipation in curricularen und außercurricularen Aktivitäten und 4. die Verbesserung der Persönlichkeits-, Lern- und Leistungsentwicklung aller Personen (vgl. ebd.).

Die Veranstaltung ‚DILLIB‘ vertritt ein weites Inklusionsverständnis. Dieses basiert auf der Vorstellung, dass Inklusion innerhalb der pädagogischen Praxis für alle Personen Diskriminierung so weit wie möglich zu minimieren und soziale Teilhabe sowie Bildungschancen so weit wie möglich zu maximieren sucht (vgl. z. B. Ainscow, Booth & Dyson, 2006: S. 15 f.). Dies entspricht einem schon seit der Reformpädagogik formulierten Anspruch, der „eine einzelfallorientierte, d. h. an der einzelnen Schülerin und dem einzelnen Schüler ausgerichtete schulische Praxis“ einfordert (Heinrich, Urban & Werning, 2013: S. 74). Inklusive Bildung bezieht sich damit auf alle Schüler*innen und legt gleichzeitig ein besonderes Augenmerk auf spezifische Differenzmarkierungen, die für Exklusions- und Marginalisierungsprozesse ein besonderes Risiko darstellen (vgl. Lütje-Klose, Neumann, Thoms & Werning, 2018: S. 20). Diese können sowohl sprachliche, soziale und kulturelle Voraussetzungen als auch Leistungsfähigkeit und Geschlecht bzw. sexuelle Orientierung umfassen (vgl. Biewer & Schütz, 2016: S. 124; UNESCO, 2005: S. 9; Werning, 2019: S. 337). Die durch die Masterverordnung für Lehramtsabschlüsse in Niedersachsen (vgl. Schule und Recht in Niedersachsen, 2015) eingeforderten Kompetenzbereiche Heterogenität von Lerngruppen, Inklusion, Grundlagen der Förderdiagnostik und Deutsch als Zweitsprache können folglich unter diesem weiten Inklusionsbegriff subsumiert werden. Die Themenschwerpunkte der Digitalen Lernlandschaft – 1. Einführung in die inklusive Bildung, 2. Inklusive Schulentwicklung, 3. Unterrichtsentwicklung in inklusiven Lerngruppen, 4. Inklusive Fachdidaktik, 5. Diagnostik und Förderplanung, 6. Kooperation, 7. Lehrer*innengesundheit, 8. Differenzlinien, 9. Mehrsprachigkeit in der Schule, 10. Sprachliche Register / Bildungssprache und 11. Sprachsensibler Unterricht (siehe Abbildung 2: Auflistung der Lernmodule und der institutionellen Zugehörigkeit) – spiegeln dieses weite Inklusionsverständnis wider.

Eine solche Qualifizierungsperspektive entspricht auch dem Profil einer inklusiven Lehrer*innenbildung der Europäischen Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung (2012). Diese formuliert vier zentrale Kompetenzbereiche, die sich anschlussfähig an die Themenschwerpunkte der Digitalen Lernlandschaft zeigen. Zu nennen sind die *Wertschätzung der Vielfalt der Lernenden – Differenz der Lernenden wird als Resource und Bereicherung für die Bildung wahrgenommen*, was eng an die Themenschwerpunkte 1, 2, 3, 5, 8 und 9 anknüpft. Der zweite Kompetenzbereich, die *Unterstützung aller Lernenden – die Lehrkräfte haben hohe Erwartungen an die Leistungen aller Lernenden*, wird in den Themenschwerpunkten 3, 4 und 9 aufgegriffen. Die *Zusammenarbeit mit anderen – Kooperation und Teamarbeit*, sind von zentraler Bedeutung für alle Lehrer*innen als dritter Kompetenzbereich und spiegelt sich in den Themenschwerpunkt 3, 5 und 6 wider. Der vierte Kompetenzbereich, die *persönliche berufliche Weiterentwicklung – Unterrichten ist eine Lerntätigkeit und Lehrkräfte übernehmen Verantwortung für ihr lebenslanges Lernen*, wird in Themenschwerpunkt 6 thematisiert.

3. Professionelle Kooperation in der Lehrer*innenbildung

Die Zusammenarbeit zwischen pädagogischen Fachkräften stellt ein konstitutives Merkmal einer ‚guten‘ Schule dar (vgl. Terhart & Klieme, 2006: S. 163). Zahlreiche Studien stellen dabei die positiven Effekte von kooperierenden Fachkräften heraus. So wirkt sich, Steinert, Klieme, Maag, Merki, Döbrich, Halbheer und Kunz (2006: S. 186) folgend, Kooperation positiv auf die Schulleistungen der Schüler*innen aus (vgl. auch Lomos, Hofman & Bosker, 2012). Auch auf Seiten der Fachkräfte wird zum einen ein nach eigenen Angaben wahrnehmbarer Zuwachs an Motivation bei der Unterrichtsvorbereitung, an Selbstbewusstsein und Arbeitszufriedenheit, zum anderen eine erhöhte Innovationsbereitschaft im Kontext schulischer Aufgabenfelder festgestellt (vgl. Vangrieken, Dochy, Raes & Kyndt, 2015). Kooperation führt weiterhin dazu, dass Lehrkräfte ihr eigenes Unterrichten als effektiver, variantenreicher und kreativer wahrnehmen (vgl. Lomos et al., 2012) und sich „ein höheres Maß an Reflexivität des Unterrichts“ (Reh, 2008: S. 180 f.) einstellt.

Auch für die erfolgreiche Umsetzung inklusiver schulischer Bildung wird die Bedeutung der professionellen Kooperation immer wieder herausgestellt (vgl. z. B. Arndt & Werning, 2018; Dyson, 2010; Lütje-Klose & Urban, 2014; Reh, 2008). Ferner zeigt die Studie von Abegglen, Streese, Feyerer und Schwab (2017, S. 200) auf, dass die Haltungen der Lehrkräfte zur Inklusion „signifikant positiver und Bedenken signifikant geringer [sind], je höher das Selbstvertrauen in interdisziplinäre Kooperation ist.“ Kooperation ist dabei zunächst einmal ein weit gefasster Begriff. Eine häufig rezipierte organisationspsychologische Definition von Spieß (2004, S. 199) kennzeichnet Kooperation „durch den Bezug auf andere, auf gemeinsam zu erreichende Ziele bzw. Aufgaben, sie ist intentional, kommunikativ und bedarf Vertrauen. Sie setzt eine gewisse Autonomie voraus und ist der Norm der Reziprozität verpflichtet.“

In der pädagogischen Praxis zeigt sich Kooperation in unterschiedlichen Formen. In der Studie von Steinert et al. (2006) konnten fünf Niveaustufen der Lehrer*innenkooperation in Sekundarstufen nach dem Grad des systematischen, wechselseitig adaptiven und integrierten Lehrer*innenhandelns differenziert werden: Fragmentierung, Differenzierung, Koordination, Interaktion und Integration. Während Fragmentierung ein isoliertes, wenig abgestimmtes Handeln – das niedrigste Niveau – beschreibt, ist Integration – die höchste Niveaustufe – durch ein „systematisches Zielkonzept und abgestimmtes Lehrerhandeln, Transparenz und wechselseitige Adaptivität im Unterrichtshandeln, systematische Beobachtung von Lehrerhandeln und Lernentwicklungen, Selbst- und Fremdevaluation, systematische Fortbildung“ (ebd., S. 195) gekennzeichnet.

Gräsel, Fußangel und Pröbstel (2006: S. 209) bieten eine andere Perspektive auf Kooperationsformen an und differenzieren zwischen drei unterschiedlichen Umsetzungsmöglichkeiten: „(1) Austausch (zur wechselseitigen Information), (2) Arbeitsteilung (zur Effizienzsteigerung) und (3) Kokonstruktion (zur Steigerung der Schulqualität und professionellen Weiterentwicklung).“

Das 1990 von Marvin vorgelegte Modell der Zusammenarbeit zwischen Klassenlehrer*in und Sonderpädagog*in umfasst vier Niveaustufen, die sich durch einen Zuwachs von gegenseitiger Wertschätzung (*reciprocity*) und von Vertrauen (*trust*) unterscheiden. Die erste Stufe wird als *coactivity* beschrieben und kennzeichnet ein Nebeneinander-

Arbeiten der Lehrkräfte. Bei der zweiten Stufe *cooperation* werden schon Absprachen über Stundenpläne und allgemeine Zielsetzungen umgesetzt. Diese beziehen sich aber nicht notwendigerweise auf die Förderung einzelner Kinder mit Förderbedarf. Auf der dritten Stufe *coordination* beginnen die Lehrpersonen einander stärker zu vertrauen, treffen klare Absprachen über die Verantwortlichkeiten jeder*jedes Einzelnen im Förderprozess und führen gemeinsame Aktivitäten durch. Die umfassendste Form der *collaboration* ist gekennzeichnet durch eine grundlegende Übereinstimmung in den Werten und Zielen der kooperierenden Pädagog*innen und daher verbunden mit einem hohen Maß an gegenseitigem Vertrauen und Respekt. Die Rollen von Regel- und Sonderpädagog*innen sind nicht mehr klar unterscheidbar, sondern überschneiden sich in der Arbeit auf das gemeinsame Ziel hin.

Festzuhalten ist, dass Integration bei Steinert et al. (2006), Ko-Konstruktion bei Gräsel et al. (2006) und Collaboration bei Marvin (1990) qualitativ hochwertige Kooperationsformen in pädagogischen Kontexten kennzeichnen. Gerade anspruchsvollere Formen von professioneller Kooperation zwischen Sonderpädagog*innen und Fachlehrkräften stellen sich jedoch nicht automatisch ein, sondern sind viel mehr als voraussetzungsvoll zu betrachten (vgl. Scruggs, Mastropieri & McDuffie, 2007). Conderman (2011: S. 222) konstatiert hierzu: „When professionals from different disciplines with different frames of reference make decisions about student needs, they are likely to disagree about desired outcomes [...]“

Auf Basis der vorangegangenen Auseinandersetzung mit professioneller Kooperation in der Lehrer*innenbildung wird deutlich, dass die professionelle Kooperation eine zentrale Professionalisierungsaufgabe darstellt (vgl. Bauer & Fabel-Lamla, 2020; Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung, 2011; Heinrich et al., 2013; Urban & Lütje-Klose, 2014). In der Veranstaltung ‚DILLIB‘ wird versucht, dieser Anforderung Rechnung zu tragen, indem professionelle Kooperation systematisch gefördert und strukturell unterstützt wird.

Im Folgenden wird nun das Veranstaltungskonzept beschrieben, um die Professionalisierung im Bereich der inklusiven Bildung unter besonderer Berücksichtigung von anspruchsvoller professioneller Kooperation deutlich zu machen.

4. Veranstaltungskonzept ‚Digitale Lernlandschaft: Inklusive Bildung‘

Die Lehrer*innenbildung an der LUH bereitet mit dem Format ‚DILLIB‘ seit 2019 auf die Aufgaben einer inklusiven Bildung und Schule vor. Seitdem nehmen jährlich rund 1000 Studierende an der Veranstaltung teil. Die für alle Lehramtsstudierenden an der LUH verpflichtend zu besuchende Veranstaltung sieht sich folglich vor die (medien-)didaktische Herausforderung gestellt, die unterschiedlichen Perspektiven des beruflichen, gymnasialen und sonderpädagogischen Lehramts auf den Gegenstand der inklusiven Bildung gewinnbringend zu vereinen und für die Studierenden anschlussfähig aufbereiten zu können. Neben der inhaltlichen Auseinandersetzung mit Kooperation ist auch der Arbeitsmodus im Format grundlegend kooperativ angelegt. Der kooperative Charakter der Veranstaltung kann dabei auf unterschiedlichen Ebenen nachgezeichnet werden.

a) Kooperation auf hochschulstruktureller Ebene zwischen verschiedenen universitären Institutionen

Die Veranstaltung zeichnet sich durch eine Vielzahl unterschiedlicher theoretischer Schwerpunkte als auch digitaler und technischer Elemente aus, was unterschiedliche Expertisen erforderlich macht. Vor dem Hintergrund der unterschiedlichen Anforderungen arbeiten unterschiedliche hochschulinterne Expert*innen gemeinsam in der Planung und Durchführung zusammen. Die Kooperation des Instituts für Sonderpädagogik mit dem hochschulinternen E-Learning Service (elsa), der zentralen Einrichtung für Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre (ZQS), gilt dabei als unverzichtbarer Bestandteil bei der Implementierung der Veranstaltung. Die interne Mediendidaktik und -produktion berät und unterstützt bei der Realisierung der digitalen Komponenten (vgl. Arnold, Kilian, Thillosen & Zimmer, 2018; Kerres, 2018). Diese umfassen vor allem die Lernumgebung auf ILIAS (eine digitale Lernplattform), ein Veranstaltungstutorial und unterschiedliche Screencasts, die den Studierenden die technische Nutzung der Lernlandschaft anschaulich erklären.

Neben der semesterübergreifenden Zusammenarbeit des Instituts für Sonderpädagogik und der ZQS/elsa, kann die multiprofessionelle Kooperation in zwei aufeinander aufbauende (Durchführungs-)Phasen aufgeteilt werden (siehe Abbildung 1):

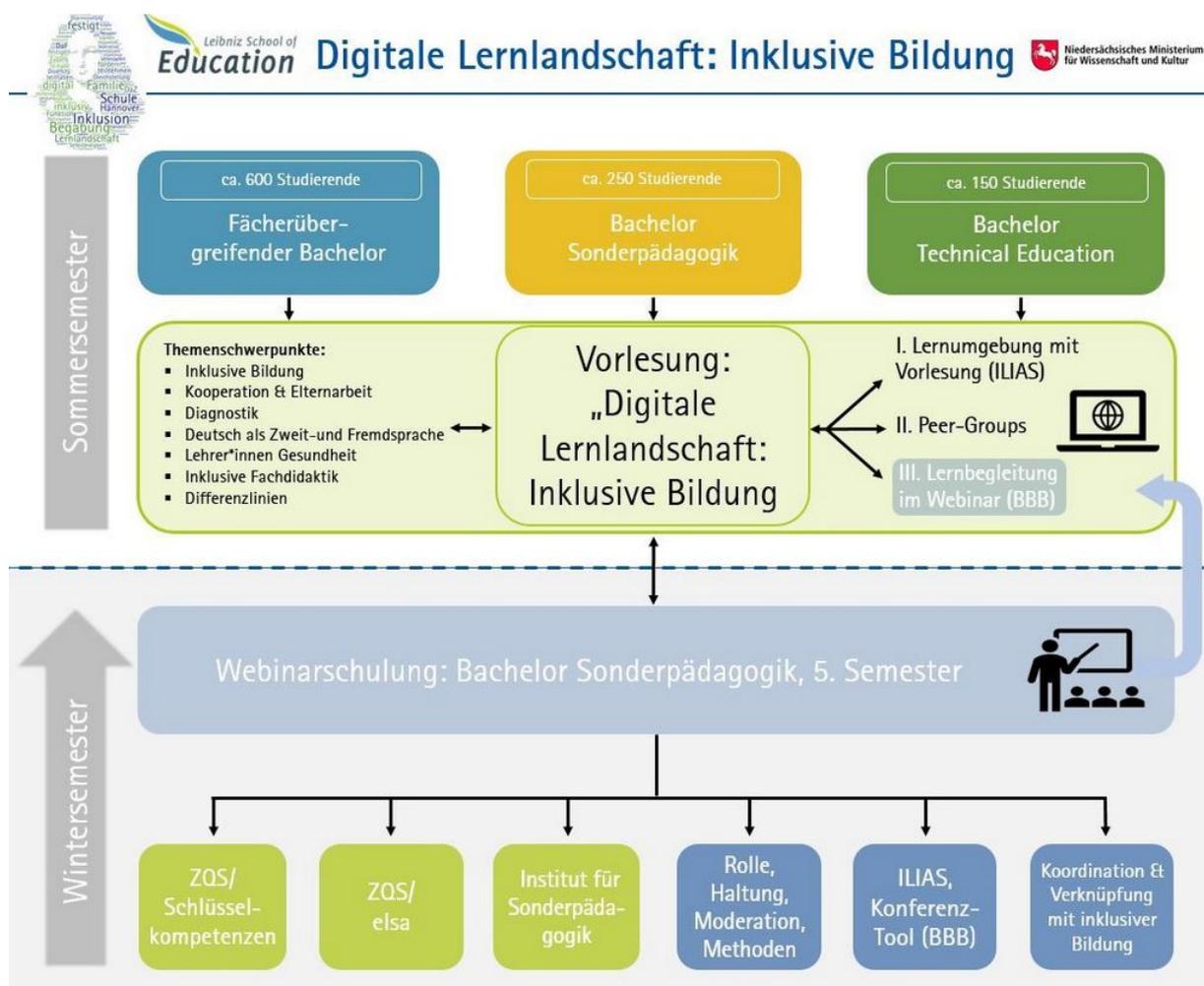


Abb. 1: Graphische Darstellung der Veranstaltung ‚Digitale Lernlandschaft: Inklusive Bildung‘

Die Lernumgebung, die auf ILIAS (Abbildung 1: Sommersemester, I.) angelegt ist, wird durch wöchentlich stattfindende Webinare (Abbildung 1: Sommersemester III.), die Sonderpädagogikstudierende im 5. Fachsemester leiten, begleitet. Diese werden dazu jeweils im vorangehenden Semester in einer Webinarschulung, die sich aus unterschiedlichen hochschuldidaktischen und Theorie-Praxis-Elementen zusammensetzt, vorbereitet (Abbildung 1: Wintersemester). Die Webinarartigkeit ist dabei in der Prüfungsordnung des Bachelorstudiengangs Sonderpädagogik im Vertiefungsmodul zu ausgewählten sonderpädagogischen Aspekten verankert. Weiterhin stellen sich die Studierenden aufgrund der intensiven Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Facetten inklusiver Bildung im Studienverlauf als qualifizierte Webinarleitungen im Kontext der Veranstaltung heraus.

Neben dem Institut für Sonderpädagogik, das die Leitung und das Konzept der Webinarschulung verantwortet, ist der hochschulinterne elsa der ZQS für die technische Schulung der angehenden Webinarleitungen zuständig. Die Studierenden werden an die Lernplattform ILIAS herangeführt, auf welcher die Vorlesungsinfrastruktur angelegt ist und im sicheren Umgang mit einem Konferenztool – Big Blue Button (BBB) –, womit die Webinare im Sommersemester gehalten werden, geschult. Das Schulungsangebot wird weiterhin durch den Fachbereich der Schlüsselkompetenzen der ZQS komplettiert. Auf Basis aktueller Fachliteratur zum Thema Tutorienarbeit werden hier die Schärfung der eigenen Rolle, der Haltung, die Moderation und das Anleiten von Gruppen sowie die kontinuierliche Reflexion von Kommunikationsmodi gemeinsam mit den Studierenden erarbeitet und erprobt (vgl. Antosch-Bardohn, 2016; Knauf, 2012; Kröpke, 2015). Die (angehenden) Webinarleitungen werden durchgängig von einer Mitarbeiterin des Instituts für Sonderpädagogik begleitet und unterstützt. Neben der Koordination der Webinarschulung obliegt dieser, die Anschlussfähigkeit der Webinarartigkeit für die spätere Lehrtätigkeit herauszuarbeiten. Die Bedeutung digitaler Kompetenzen und ihrer Verknüpfung mit inklusiver Bildung stehen dabei im Fokus (vgl. Filk & Schaumburg, 2021).

b) Kooperation auf fachlicher Ebene zwischen verschiedenen Fachwissenschaften und -didaktiken

Eine Vielzahl von Lernmodulen ist in instituts- und fakultätsübergreifender Zusammenarbeit entwickelt worden. Im Austausch mit dem Institut für Sonderpädagogik wurden beispielsweise Lernmodul 9, 10 und 11 von dem Arbeitsbereich ‚Deutsch als Zweitsprache‘ des Deutschen Seminars und Lernmodul 7 in Zusammenarbeit mit dem Arbeitsbereich ‚Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt Lehr-Lernforschung‘ des Instituts für Erziehungswissenschaft erarbeitet (siehe Abbildung 2).



Abb. 2: Auflistung der Lernmodule und der institutionellen Zugehörigkeit

Durch die Koordinatorin der Veranstaltung gilt es, die Zusammenarbeit zwischen dem Institut für Sonderpädagogik und einer anderen Fachwissenschaft oder -didaktik zunächst einmal zu initiieren. Ein Vorgespräch, in dem die potentiell beitragenden Dozierenden über die Ausrichtung und Bedeutung der Veranstaltung für die Lehrer*innenbildung aufgeklärt werden, dient mitsamt einer mündlichen Heranführung an das Format als erste Orientierung. Die Beitragenden erhalten anschließend durch den E-Learning Service Zugang zur Lernumgebung auf ILIAS, wo sie sich die bereits bestehenden Lernmodule samt Vertiefungs- und Informationsmaterialien anschauen können. Ihnen wird gleichzeitig eine ausformulierte Handreichung zur Verfügung gestellt, die zu berücksichtigende Aspekte bei der Erstellung eines Lernmoduls zusammenfasst und erläutert. Hierbei wird unter anderem auf die Grundlegung eines weiten Inklusionsverständnisses verwiesen und erläutert, dass die Veranstaltung von allen Lehramtsstudierenden verpflichtend in der Regel im 2. Semester zu besuchen ist. Die Entwicklung eines Beitrags sollte sich dabei an der Frage orientieren, wieso und inwiefern das angestrebte Thema von Bedeutung für angehende Lehrkräfte sein könnte. Unter der in der Handreichung zugrunde gelegten Perspektive wird von den Beitragenden schließlich ein erster Entwurf entwickelt, der gemeinsam mit der Koordinatorin und der Veranstaltungsleitung diskutiert wird. Die Finalisierung des Beitrags wird von dem E-Learning Service grundlegend mitgetragen: Die technische Beratung und Unterstützung beim Erstellen

eines Videos oder eines Screencasts zählen gleichermaßen zu den Aufgaben wie die anschließende Implementierung der finalen Datei auf die Lernplattform ILIAS. Alle Beitragenden können sich das Endprodukt schließlich in der Lernumgebung anschauen und – falls notwendig – Veränderungen vornehmen.

c) Kooperation auf Lerngruppenebene zwischen Studierenden verschiedener Unterrichtsfächer

Die Veranstaltung wird von rund 1000 Studierenden pro Sommersemester besucht, die sich aus den drei an der LUH angebotenen Lehramtsstudiengängen zusammensetzen: Fächerübergreifender Bachelor (Gymnasiales Lehramt), Bachelor Sonderpädagogik (Lehramt) und Bachelor Technical Education (Berufsschullehramt). Die Studierenden des gymnasialen Lehramts sind mit einem Anteil von etwa 2/3 am stärksten vertreten (vgl. Abbildung 1, Sommersemester).

Von den Studierenden werden die medial aufbereiteten Lernmodule zu den unterschiedlichen Themenschwerpunkten erarbeitet. Diese umfassen dabei jeweils I. Vorlesungsinhalte, die als Video oder Screencast auf der Lernplattform ILIAS angeboten werden, II. den Austausch in sogenannten Peer-Groups und III. eine vertiefende Auseinandersetzung mit den Inhalten in begleitenden Webinaren (vgl. Abbildung 1, Sommersemester).

Zum Abschluss der Lernmodule werden Arbeitsaufträge gestellt (I.), die in den Peer-Groups mit sechs Studierenden (II.) zur Vorbereitung auf die Webinarsitzungen (III.) bearbeitet werden. Jede Webinargruppe setzt sich aus zwei geschulten Webinarleitungen und maximal 40 Lehramtsstudierenden zusammen. Die Arbeitsteilung ist den Webinarleitungen freigestellt. Sie können, Steinert et al. (2006) folgend, beispielsweise integrativ oder, Gräsel et al. (2006) folgend, arbeitsteilig oder ko-konstruktiv zusammenarbeiten und dabei das Ziel verfolgen, die Webinarplanung, -durchführung und -nachbereitung gemeinsam zu entwickeln. Die Zusammenarbeit wird auf Basis unterschiedlicher Vorstellungen über Differenzierung und Individualisierung (vgl. Shippen et al., 2011), von Kooperation als „Problemlösung und Problem“ (Jacobs, 2005: S. 97) und von Konfliktebenen in der Zusammenarbeit (vgl. Friend & Cook, 2010: S. 297f.) reflektiert. Auf diese Weise werden die Studierenden im bewussten Umgang mit ihren individuell-professionellen Bedürfnissen geschult und lernen ferner, effektiv auf jene der Kommiliton*innen reagieren zu können.

Sowohl die Webinargruppe als auch die Peer-Group sind studiengangsübergreifend zusammengesetzt. Eine Peer-Group mit sechs Studierenden ist so zusammengesetzt, dass pro Gruppe jeder Lehramtsstudiengang vertreten ist. Mit einer überwiegend gymnasial studierenden Gesamtgruppe bedeutet das zumeist, dass etwa drei bis vier Studierende des gymnasialen Lehramts auf ein bis zwei Studierende des Berufsschul- und Sonderpädagogiklehramts treffen. Durch die studiengangsübergreifend zusammengesetzten Arbeitsgruppen wird den Studierenden ein interdisziplinärer Austausch ermöglicht. Hier sollen Anliegen und Fragen kollaborativ erörtert und professionsspezifische Aspekte eingebracht, verglichen und reflektiert werden können. Konkrete kooperationspezifische Anforderungen wie der Austausch über unterschiedliche Vorstellungen über Lern- und Leistungsentwicklung (vgl. Scruggs et al., 2007) oder über Differenzierung und

Individualisierung (vgl. Shippen et al., 2011) werden damit als Kriterium einer gelingenden inklusiven Bildung für die Studierenden auf theoretischer und praktischer Ebene erfahrbar gemacht.

In den nachfolgenden zwei Teilkapiteln wird am Beispiel von zwei Lernmodulen nachgezeichnet, wie die inhaltliche Ausgestaltung und die Zusammenarbeit der Studierenden sowie hochschulinterner Akteur*innen konkret umgesetzt werden. Ferner wird dabei herausgestellt, wie Kooperation auf der Ebene des zu vermittelnden bzw. erwerbenden Lerngegenstands thematisiert wird. Es handelt sich hierbei um ein Lernmodul des Instituts für Sonderpädagogik, das Kooperation auf inhaltlicher Ebene thematisiert, und ein Modul des Deutschen Seminars, das am Beispiel von sprachlichem Lernen illustriert, warum Kooperation zwischen Lehrkräften unterschiedlicher Unterrichtsfächer bedeutsam ist.

4.1. Lernmodul 6: Kooperation

Auf Basis der These ‚Kooperation zwischen Lehrkräften wird häufig gefordert, aber selten umgesetzt‘ (vgl. Gräsel et al., 2006) wird zu Anfang des aufgezeichneten Videos in Lernmodul 6 auf die Doppelbödigkeit von Kooperation hingewiesen, die zugleich als „Problemlösung und Problem“ (Jacobs, 2005: S. 97) in inklusiven, schulischen Kontexten beschrieben wird. Neben dem in Kapitel 4 nachgezeichneten kooperativ angelegten Veranstaltungskonzept wird Kooperation nun auf inhaltlicher Ebene zum Thema gemacht und innerhalb eines Lernmoduls aus theoretischer wie auch empirischer Perspektive betrachtet.

Zu Beginn des Lernmoduls werden die Studierenden in einem aufgezeichneten Video, das sowohl den Dozierenden als auch die Vorlesungsfolien zeigt, nach einer kurzen Begrüßung und einem Überblick über die Inhalte des Lernmoduls in den Themenschwerpunkt der Kooperation eingeführt. Es ist das sechste Lernmodul in der Abfolge (vgl. Abbildung 2: Auflistung der Lernmodule und der institutionellen Zugehörigkeit) und wurde vom Institut für Sonderpädagogik mit dem Ziel der theoretischen als auch praktischen Sensibilisierung für Kooperation als notwendige Voraussetzung einer inklusiven Schule konzipiert. Die Studierenden haben bereits Aspekte inklusiver Schulentwicklung, Merkmale guten inklusiven Unterrichts, pädagogische Diagnostik, Förderplanung und Merkmale inklusiver Fachdidaktik kennengelernt.

Das Lernmodul ‚Kooperation‘ offeriert den Studierenden zwei Interviews und damit Einblick in die Praxis der Lehrtätigkeit. Zunächst gibt der Leiter der Beratungsstelle für Unterrichtsentwicklung und Lernbegleitung an der pädagogischen Hochschule FHNW (Nordwestschweiz) Einblicke in die Einführung von Unterrichtsteams, die als bedeutsamer Teil von inklusiver Schulentwicklung angesehen werden. Im zweiten Interview geht es um die Kooperation im inklusiven Unterricht aus Sicht eines im Schulsetting tätigen Sonderpädagogen.

Neben der theoretischen Auseinandersetzung mit Kooperationsformen nach Friend und Cook (2010: S. 115) sowie Steinert et al. (2006) erhalten die Studierenden Einblick in unterschiedliche Konfliktebenen in der kooperativen Tätigkeit. Diese können, ebenfalls Friend und Cook (2010: S. 297f.) folgend, unterschiedliche Zielperspektiven, gleiche Ziele, aber unterschiedliche Vorgehensweisen, machtbasierte Konflikte oder Konflikte auf der

zwischenmenschlichen Ebene umfassen. Den Studierenden werden anschließend ausgewählte Forschungsergebnisse präsentiert. Hierbei wird vor allem auf Kooperation als Zusammenspiel von individuellen, interpersonellen und institutionellen Elementen vor dem Hintergrund gesellschaftlicher, politisch-administrativer Rahmenbedingungen geschaut (vgl. Arndt & Werning, 2013). Ferner werden Befunde zu Effekten von professioneller Kooperation im Schulkontext dargestellt (vgl. Lomos et al., 2011; Vangrieken et al., 2015).

Mit Abschluss des Lernmoduls erhalten die Studierenden einen an die Inhalte anknüpfenden Arbeitsauftrag, der in der Peer-Group zu bearbeiten ist. Es gilt sich die einzelnen Formen der Lehrer*innenkooperation nach Friend und Cook (2010: S. 115) zu erarbeiten und zu diskutieren. Friend und Cook (ebd.) benennen und erläutern die unterschiedlichen Formen folgendermaßen: Neben der Kooperationsform *One teach, one assist* trägt auch in dem Ansatz *One teach, one observe* eine Lehrkraft die Hauptverantwortung, wobei eine weitere Lehrkraft entweder eine assistierende oder eine beobachtende Funktion einnimmt. Das sogenannte *Alternative Teaching* ermöglicht auch während des Unterrichts die Förderung einer kleinen Gruppe und beim *Station Teaching* wird der Unterrichtsinhalt auf verschiedene Stationen aufgeteilt. Die Klasse wird bei der Kooperationsform des *Parallel Teaching* aufgeteilt und der Ansatz des *Team Teaching* bindet beide Lehrpersonen aktiv in die Vermittlung des Unterrichtsinhalts ein. Die Aufgabe für die Studierenden besteht darin, sich über die Bedingungen, unter welchen die Kooperationsformen umgesetzt werden können, auszutauschen und die didaktischen Möglichkeiten sowie Schwierigkeiten zu benennen, womit ein direkter Bezug zu den von Friend und Cook (ebd.) aufgestellten Konfliktlinien hergestellt wird. Dabei sollen sie u. a. auch eruieren, mit welchen Zielsetzungen die unterschiedlichen Formen verbunden sein können. Zu fragen ist beispielsweise, unter welchen Bedingungen das sogenannte *Station Teaching* möglich ist, welche Schwierigkeiten sich beim Ansatz des *Parallel Teaching* ergeben oder mit welchen Vorteilen der Ansatz des *Team Teaching* in welchen Situationen didaktisch überzeugen kann. Auf diese Weise knüpfen sie an die von Scruggs et al. (2007) herausgestellte Anforderung des Austauschs über unterschiedliche Vorstellungen über Lern- und Leistungsentwicklung oder an die von Shippen et al. (2011) hervorgehobene Bedeutung des Austauschs über Differenzierung und Individualisierung an. Für die Studierenden, die vorwiegend im zweiten BA-Semester studieren, entwickeln sich imaginiertes Praxiskonzept und die interdisziplinär angelegte Gesprächsgrundlage zu einem beginnenden Problembewusstsein für ihre anstehende Tätigkeit als Lehrkraft. Es stellt sich damit ein erster Eindruck über die Bedeutung des Zusammenspiels von individuellen, interpersonellen und institutionellen Elementen vor dem Hintergrund kooperativer Aushandlungsprozesse ein (vgl. Arndt & Werning, 2013). Den Abschluss des Lernmoduls markiert eine evaluative Selbstabfrage, mit der die Studierenden abschließend überprüfen können, ob sie die Inhalte des Lernmoduls verstanden haben.

Das Endprodukt der Arbeitsphase in der Peer-Group wird im begleitenden Webinar (vgl. Abbildung 1: III.) präsentiert und diskutiert. Die Studierenden sollen durch die Erfahrungsberichte aus anderen Gruppen die Möglichkeit bekommen, ihre eigenen Erkenntnisse kritisch zu hinterfragen, diese zu validieren oder erneut zur Diskussion zu stellen. Sie haben überdies die Möglichkeit, offen gebliebene Fragen in großer Runde zu thematisieren. Neben der aufgabenbezogenen Auseinandersetzung mit Kooperation greift die

Webinarleitung ebenfalls die gemeinsame Arbeitsphase auf und thematisiert sie vor dem Hintergrund kooperativer Arbeitsbeziehungen: Wie ist die gemeinsame Arbeitsphase verlaufen und welche Konfliktlinien haben sich gegebenenfalls gezeigt (vgl. Friend & Cook 2012, S. 297 f.)? Welche arbeitsteiligen Spezifika konnten wahrgenommen werden (vgl. Steinert et al., 2006)? Wie können Arbeitsphasen optimiert werden? Durch die kontinuierliche Rückbindung der praktischen Erfahrungen in der Gruppenarbeitsphase an die theoretischen Grundlagen unterschiedlicher Kooperationsformen, Konfliktlinien und Forschungsergebnissen zu Kooperation erlangen die Studierenden Sensibilität für Problemstellungen, die im Kontext inklusiver Bildung von Bedeutung sind.

Mit Abschluss des Lernmoduls ‚Kooperation‘ können die Studierenden erörtern, warum Kooperation für Lehrkräfte sinnvoll ist und welche professionellen Herausforderungen damit verbunden sind. Dabei können sie ferner unterschiedliche Kooperationsformen sowie ihre Vor- und Nachteile benennen und vor dem Hintergrund der unterschiedlichen Professionsspezifika erläutern. Die theoretischen und praktischen Erkenntnisse offerieren den Studierenden Orientierung und Ansatzpunkte, die vor dem Hintergrund einer effektiven Weiterentwicklung inklusiver Schule erforderlich sind.

4.2 Lernmodul 9: Mehrsprachigkeit in der Schule

Aktuellen Zahlen zufolge bringen fast 40 % der Schüler*innen eine andere Erstsprache als Deutsch mit in die Schule (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020: S. 27). Angesichts dieser Zahl wird deutlich, dass steigende Inklusionsanforderungen in der Schule eng mit migrationsgesellschaftlichen Prozessen verknüpft sind und der damit einhergehende doppelte Transformationsdruck auf die Professionalisierung angehender Lehrkräfte spezifische Herausforderungen in der Lehrkräftebildung für die inklusive Schule der Migrationsgesellschaft mit sich bringt (vgl. Pfaff & Cantone, 2021: S. 137). Für die daraus erwachsenen Ansprüche an eine inklusive Schule, in der Lehrkräfte kompetent mit sprachlicher Vielfalt umgehen, scheint die derzeitige Lehrkräftebildung jedoch noch nicht ausreichend zu qualifizieren (vgl. Busse, 2020: S. 288). Vor diesem Hintergrund verfolgen die drei vom Arbeitsbereich ‚Deutsch als Zweitsprache‘ erarbeiteten Lernmodule das Ziel, Lehramtsstudierende aller Schulformen und Unterrichtsfächer im Rahmen der Vorlesung ‚DILLIB‘ für Mehrsprachigkeit und Sprachbildung in der inklusiven Schule zu sensibilisieren.

Angestrebt wird ein Bewusstsein der angehenden Lehrkräfte dafür, dass sprachliche Kompetenzen nicht nur im Fach Deutsch, sondern in allen Unterrichtsfächern eine notwendige Voraussetzung für Schulerfolg sind (vgl. Baumann & Becker-Mrotzek, 2014: S. 9). Für eine planvolle und nachhaltige Förderung sprachlicher Fähigkeiten sind daher im Sinne einer ‚durchgängigen Sprachbildung‘ (Gogolin & Lange, 2011) Kooperationen zwischen den unterschiedlichen Fachlehrkräften, aber auch zwischen Lehrpersonen im Primar- und Sekundarbereich, in der sonderpädagogischen und beruflichen Bildung unabdingbar. Dass Kooperation einen Kernaspekt für das Handlungsfeld Mehrsprachigkeit in der Schule darstellt, zeigt beispielsweise auch das inklusive Professionalisierungs- und Schulentwicklungskonzept ‚MIKS‘ (Mehrsprachigkeit als Handlungsfeld interkultureller Schulentwicklung), in dem die Kooperation zwischen Lehrkräften untereinander sowie die Kooperation mit Eltern als wesentlicher Gelingensfaktor für einen wertschätzenden

Umgang mit sprachlicher Vielfalt in der Schule herausgestellt werden (vgl. Huxel, 2018; Lange, 2019). Sprachbildung adressiert somit einerseits die Heterogenität von Schüler*innen und erfordert andererseits eine systematische, bereits während der ersten Phase der Lehrer*innenbildung anzuregende Zusammenarbeit verschiedener Akteur*innen im Bildungssystem (vgl. auch Rödel & Simon, 2018).

So wird im Rahmen der drei Lernmodule angestrebt, den Studierenden ein grundlegendes Verständnis für die sprachliche Vielfalt in der Schule zu vermitteln. Im ersten Modul ‚Mehrsprachigkeit in der Schule‘ liegt der Fokus zunächst auf der Zielgruppe der Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache. Anschließend werden im Modul ‚Sprachliche Register – Bildungssprache‘ die sprachlichen Anforderungen, mit denen alle Schüler*innen im schulischen Kontext konfrontiert sind, in den Blick genommen (vgl. u. a. Feilke, 2012). Im letzten Modul ‚Sprachsensibler Unterricht‘ werden schließlich didaktische Grundlagen der Planung und Durchführung eines sprachsensiblen Fachunterrichts vermittelt (vgl. u. a. Tajmel, 2012) (vgl. Abbildung 2: 9, 10, 11).

In diesen Lernmodulen verschieben sich nun im Vergleich zu den vorangegangenen Lernmodulen die Fachexpertisen in den studentischen Arbeitsgruppen. Während in den Modulen mit sonderpädagogischen Lerngegenständen die Studierenden der Sonderpädagogik ein breiteres Vorwissen aufweisen, sollte dies in diesen Modulen auf Studierende philologischer Fächer zutreffen, da sie auf mehr Grundlagenwissen zum Gegenstand Sprache zurückgreifen können. Gleichzeitig profitieren Studierende anderer Unterrichtsfächer wiederum von dem Grundlagenwissen über die Unterrichtsgegenstände, die sprachlich vermittelt werden. Die Chancen und die Notwendigkeit interdisziplinärer Kooperation werden so auch in diesen Lernmodulen direkt erfahrbar gemacht, die im Lernmodul ‚Kooperation‘ (vgl. erneut Kapitel 4.1) theoretisch erarbeiteten Kooperationsformen pädagogischer Praxis unmittelbar anschaulich.

Wie sich die Zusammenarbeit der Studierenden konkret gestaltet, wird im Folgenden am Beispiel des Lernmoduls ‚Mehrsprachigkeit in der Schule‘ aufgezeigt. Die inhaltlichen Grundlagen werden in diesem Modul in zwei Screencasts vermittelt: Im ersten Teil wird anhand demographischer Daten aufgezeigt, dass Deutschland ein sprachlich und kulturell heterogenes Einwanderungsland ist und es werden Zusammenhänge zwischen Herkunft und Bildungschancen herausgestellt. Im zweiten Teil werden Dimensionen der Mehrsprachigkeit sowie unterschiedliche Spracherwerbstypen differenziert. In den Peer-Groups können die Studierenden ihr Verständnis der Vorlesungsinhalte und ihre Arbeitsergebnisse zu zwei Einzelaufgaben vergleichen. Vorrangig sollen in den Peer-Groups jedoch drei weitere Aufgaben in Gruppenarbeit für das wöchentliche Webinar vorbereitet werden, die nun genauer vorgestellt werden.

In der ersten Teilaufgabe sollen die Studierenden Konnotationen des Begriffs ‚Migrationshintergrund‘ in vorgegebenen Zeitungsartikelausschnitten (Abbildung 3) sowie weiteren recherchierten Nachrichtenbeiträgen diskutieren. Im Anschluss sollen sie in Teilaufgabe 2 eigene Assoziationen zu und Erfahrungen mit dieser Differenzkategorie reflektieren und ihre Ergebnisse in einer gemeinsamen Mindmap darstellen. Ausgehend von einer kritischen Betrachtung von verbreiteten, auf der Konstruktion von Fremdheit und negativen Stereotypen basierenden Verwendungsweisen des Begriffs ‚Migrationshintergrund‘ (vgl. El-Mafaalani, 2017) wird somit ein Austausch über die Auffassungen und

Bezüge der Studierenden zum Thema angeregt, die sich angesichts ihrer individuellen Biographien und bisherigen (Praxis-)Erfahrungen in den jeweiligen Lehramtsstudiengängen unterscheiden können.

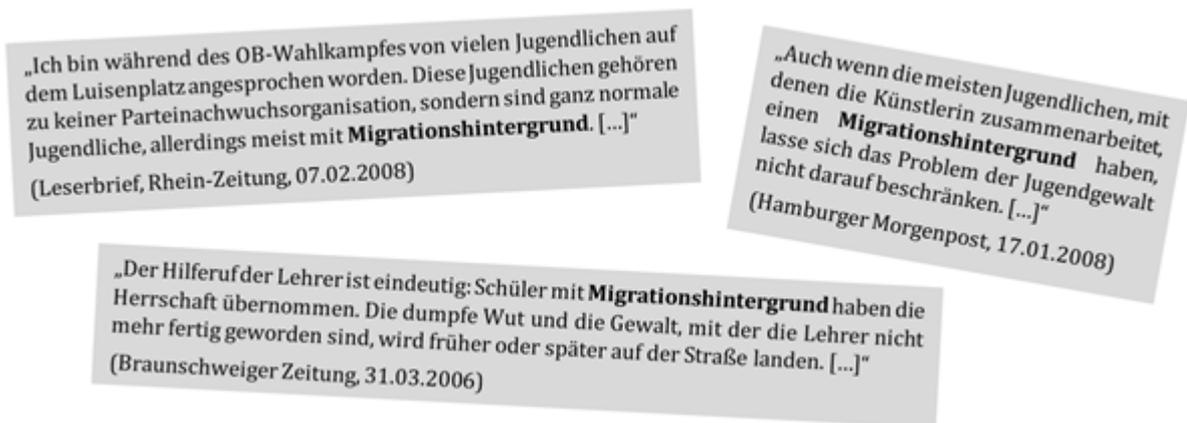


Abb. 3: Textgrundlage für Teilaufgabe 1 (Beispiele aus Scarvaglieri & Zech, 2013: S. 202, 211, 212)

Die dritte Teilaufgabe fokussiert schließlich das Konzept ‚Mehrsprachigkeit‘ und animiert die Studierenden zur Spurensuche in ihrem eigenen Umfeld:

Teilaufgabe 3: Hannover ist eine mehrsprachige Stadt. Recherchieren Sie, wie sich die Bevölkerung Hannovers zusammensetzt und suchen Sie im Stadtbild von Hannover entsprechende Belege für die mehrsprachige Stadt. Welche Sprachen treten häufig auf? Welche treten nur sehr selten oder in speziellen Kontexten auf? Passen die gefundenen Sprachen zur tatsächlichen Bevölkerungsstruktur? Laden Sie die Belege als Foto hoch und kommentieren Sie den Kontext, in dem Sie sie aufgenommen haben. Präsentieren Sie einen Ihrer Belege im Webinar.

Der Arbeitsauftrag basiert auf dem Verfahren des sog. *Linguistic Landscaping* (vgl. Landry & Bourish, 1997), das die visuelle Dokumentation von Schriftsprache im öffentlichen Raum zum Ziel hat. Abbildung 4 zeigt ein aktuelles Beispiel aus Hannovers Sprachlandschaft mit den Sprachen Türkisch, Russisch und Polnisch.



Abb. 4: Beispiel für die mehrsprachige *Linguistic Landscape* (Foto: Carolin Hagemeyer)

In der Lehrkräftebildung, aber auch in der schulischen Sprachbildung, kann die Methode zur Förderung von Sprachbewusstheit eingesetzt werden, indem die Lernenden dazu angeregt werden, Mehrsprachigkeit als ein sichtbares, ihre Umgebung prägendes Phänomen wahrzunehmen (vgl. Krompák, 2018: S. 254). Durch die Zusammenarbeit in den Peer-Groups können die Studierenden eine Sammlung von Mehrsprachigkeitsbelegen anlegen und einen Eindruck davon gewinnen, welche Sprachen stark oder weniger stark vertreten sind. Studierende, die selbst andere Erstsprachen als das Deutsche haben, können in diesem Zusammenhang gegebenenfalls eigene Erfahrungen einbringen, beispielsweise im Hinblick auf den Stellenwert mehrsprachiger Textelemente im Alltag von Menschen mit geringen Deutschkenntnissen.

Als übergreifendes Ziel des Lernmoduls lässt sich formulieren, dass die Studierenden auf der Grundlage der Screencasts und Aufgaben ein differenziertes Verständnis von Migrationserfahrungen und damit verbundenen, jedoch nicht gleichzusetzenden Formen von individueller und gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit entwickeln sollen. Ein solches Verständnis bildet die Basis für das wichtige Ziel inklusiv verstandener Sprachbildung, „Mehrsprachigkeit als Ressource wahrzunehmen und im Sinne mehrsprachlicher Bildung auszubauen“ (Lütke, 2019: S. 46). Durch die Zusammenarbeit in den Peer-Groups werden die Studierenden als angehende Lehrkräfte zudem dafür sensibilisiert, wie die Förderung von Mehrsprachigkeit und Sprachbildung im Sinne fächer- und schulformübergreifender kollegialer Kooperation gelingen kann.

5. Professionelle Kooperation in der Veranstaltung ‚Digitale Lernlandschaft: Inklusive Bildung‘ – ein Fazit

Es wurde eingangs beschrieben, dass die Umsetzung von inklusiver Bildung neue Arbeitsbedingungen für alle im Schulkontext tätigen Professionellen erzeugt und erfordert (Kapitel 2). Ein wesentlicher Bestandteil dieser Erfordernisse ist die professionelle Koopera-

tion (Kapitel 3). Mit der Veranstaltung ‚DILLIB‘ wird der Forderung von HRK und KMK (2015: S. 2), angehende Lehrer*innen in Kooperation auf einen professionellen Umgang mit Diversität vorzubereiten, nachgegangen und eine strukturelle Verankerung in alle Lehramtsstudiengänge der LUH vorgenommen. Der skizzierte Aufbau der Veranstaltung (Kapitel 4) hat deutlich gemacht, dass die Implementierung nicht ohne eine kooperative Grundstruktur gelingen kann, was auf drei unterschiedlichen Ebenen nachgezeichnet wurde: auf hochschulstruktureller Ebene zwischen verschiedenen universitären Institutionen, auf fachlicher Ebene zwischen verschiedenen Fachwissenschaften und -didaktiken sowie auf Lerngruppenebene zwischen Studierenden verschiedener Unterrichtsfächer. Neben dem kooperativen Arbeitsmodus, der in der Veranstaltung grundlegend ist, wird Kooperation auch auf inhaltlicher Ebene aufgegriffen und aus unterschiedlichen theoretisch-empirischen Perspektiven betrachtet. Die thematische Auseinandersetzung mit Kooperation findet in Lernmodul 6 (Kapitel 4.1) statt und sensibilisiert die Studierenden für die Bedeutung von Kooperation (vgl. Arndt & Werning, 2018; Dyson, 2010; Lütje-Klose & Urban, 2014; Reh 2008), für Problemstellungen (Friend & Cook, 2010: S. 297 f.; Jacobs, 2005: S. 97) sowie für Kooperationsformen und deren Vor- und Nachteile (vgl. Friend & Cook, 2010: S. 115; Gräsel et al., 2006; Marvin, 1990; Steinert et al., 2006). Die theoretisch-empirische Annäherung an den Themenkomplex wird schließlich in den interdisziplinär angelegten Peer-Groups und Webinargruppen fruchtbar gemacht (Kapitel 4.1 & 4.2), in denen es gilt, sich zu Arbeitsaufträgen und Problemstellungen auszutauschen. Professionelle Kooperation stellt sich damit auf unterschiedlichen Ebenen als konstitutives Merkmal heraus. Sie ermöglicht sowohl Lehramtsstudierenden als auch Dozierenden, unterschiedliche fachliche Perspektiven kennenzulernen, die eigene Professionalität auszuscharfen und Handlungsspielräume zu eröffnen, zu gestalten und zu reflektieren. Die Zusammenarbeit von Expert*innen unterschiedlicher Fachgebiete und Studierender unterschiedlicher Studiengänge und Unterrichtsfächer erfordert dabei hochschullogistische und -didaktische Anstrengungen und variiert in den jeweiligen Kooperationsformen.

„Not collaborating is no longer an option“, deklarieren Vangrieken et al. (2015: S. 36) im Kontext guter (inklusive) Schule. Dem folgend legt die Veranstaltung ‚DILLIB‘ zu Beginn des Studiums den Fokus auf inklusive Bildung und eine lehramtsübergreifend angelegte Lehrer*innenbildung. Sie leitet die Studierenden im Umgang mit Heterogenität und Differenzlinien kooperativ an und vermittelt die laut Masterverordnung benötigten Basiskompetenzen (Schule und Recht in Niedersachsen, 2015). Das Ziel ist es, hierdurch die Grundsteine für eine zukünftig gemeinsame Beschulung im Sinne kooperativer Tätigkeiten zu legen (vgl. Arndt & Werning, 2018; Dyson, 2010), was von den Studierenden positiv bewertet wird. So wurde zum Beispiel in der Abschlussitzung der Webinare zurückgemeldet, dass sie den Kontakt zu Studierenden außerhalb des eigenen Studiengangs als sehr bereichernd empfunden und ein (Problem-)Bewusstsein für die unterschiedlichen Lehramtsstudiengänge entwickelt haben. Als gleichermaßen bereichernd empfinden sie die Auseinandersetzung mit verschiedenen Differenzlinien und wie unterschiedliche professionsspezifische Annäherungen an diese gestaltet sein können. Der kooperative Austausch darüber sei wichtig, obgleich die starren Strukturen des Schulsystems, genannt wurde u. a. der fächerspezifische Unterricht, für eine kooperative Unterrichtsgestaltung bereits im Studium als hinderlich für den Studium-Praxis-Transfer

empfunden werden. Obschon die studentischen Aussagen einen Einblick in die fachlich-professionellen Zugewinne der angehenden Lehrkräfte ermöglichen, resultieren diese aus keiner systematischen Veranstaltungsevaluation, was an dieser Stelle kritisch betont wird.

Auch die Webinarleitungen konnten rückblickend positive Effekte auf ihr Selbsterleben und ihre Kompetenzen beim Anleiten einer Lerngruppe verzeichnen, was sie in den begleitenden Supervisionen zum Ausdruck brachten. Das gemeinsame Planen der inhaltlichen und methodischen Gestaltung, die gemeinsame Leitung der Webinarsitzungen und die Möglichkeit der Reflexion über die arbeitsteilige Zusammenarbeit wurden als bereichernd empfunden. Das habe zur Stärkung des Selbstbewusstseins, der Kompetenzentwicklung und zur angeleiteten Übernahme von Verantwortung geführt (vgl. Lomos et al., 2012; Reh, 2008; Vangrieken et al., 2015), obschon sich unterschiedliche Kooperationsformen und -typen herausgebildet haben. Diese Erkenntnis zeigt sich deckungsgleich mit ausgewählten Forschungsergebnissen, die konstatieren, dass es nicht *die* Kooperation gibt, sondern vielmehr von Variationen innerhalb und zwischen Teams gesprochen werden muss, die sich auf Basis individueller, interpersoneller und institutioneller Spezifika herauskristallisieren (vgl. Arndt & Werning, 2016). Die Webinarleitungen entwickelten außerdem ein (Problem-)Bewusstsein für unterschiedliche Lerntypen (Heinrich et al., 2013), die sie vor die Herausforderung adäquater Lehr-Lern-Methoden stellten. Die Vielzahl an (digitalen) Methoden, die in der Webinarschulung in Zusammenarbeit mit dem Bereich der Schlüsselkompetenzen/ZQS erprobt wurden, sensibilisierte für den Anspruch, niemanden zurückzulassen und auf die unterschiedlichen Bedarfe methodisch und didaktisch adäquat einzugehen (vgl. Antosch-Bardohn, 2016; Arnold et al., 2018; Kerres, 2018; Knauf, 2012; Kröpke, 2015). In begleitenden Supervisionen wurde das als durchaus anspruchsvoll empfunden, aber dennoch als positiv bewertet.

6. Diskussion

Obschon das Format der Digitalen Lernlandschaft von Studierenden und Expert*innen als wichtig deklariert wird, werden die digitale Grundstruktur und die digitale Entwicklung der Lerninhalte oftmals als herausfordernd bezeichnet, was sich in den studentischen Arbeitsgruppen und im Austausch mit Expert*innen herausgestellt hat. Die professionelle Kooperation unterschiedlicher Expert*innen sowie von Studierenden sieht sich folglich durch den Aspekt der Digitalität erweitert und muss vor dem Hintergrund digitaler Anforderungen sensibilisiert und weiterentwickelt werden (vgl. Filk & Schaumburg, 2021).

Die Veranstaltung konnte im Kontext des pandemieverschuldeten Wechsels von Präsenz- zu Onlinelehre überzeugen. Der direkte, synchrone Kontakt besteht im Veranstaltungsformat lediglich zwischen den Webinarleitungen und den Studierenden sowie zwischen den Webinarleitungen und den Dozierenden. Der für die über 1000 Studierenden ausschließlich bestehende Kontakt zu Kommiliton*innen und Webinarleitungen ist dabei als anspruchsvoll zu betrachten, da pandemiebedingte Mehrbelastungen zur alleinigen Aufgabe von Studierenden gemacht werden, die selbst noch in der Studierendenrolle fungieren.

„Schools cannot help all students if educators work in isolation“ (Hattie, 2009: S. 90). Vor dem Hintergrund der hochschulinternen Zusammenarbeit, die für die Konstruktion der Veranstaltung grundlegend war und weiterhin sein wird, stellt sich Hatties (ebd.) These als bedeutend und richtungsweisend heraus. Die instituts- und fakultätsübergreifende Vernetzung und der gemeinsame Austausch stellen sich auch hochschulintern als Basis eines kooperativen Miteinanders heraus, das die Lehrer*innenbildung an der LUH sukzessiv ausbauen und weiterentwickeln möchte. So ist zum Beispiel die Erarbeitung eines lehramtsübergreifenden Konzepts zur Zusammenführung vorhandener Materialien für die Lernplattform sowie die Vernetzung mit der 2. Phase der Lehrer*innenbildung vorgesehen. Weitere fachdidaktische und fachwissenschaftliche Themen sollen außerdem das bestehende Angebot erweitern und sich an aktuellen Forschungsbefunden und resultierenden Bedarfen orientieren. Ein Lernmodul zum Thema *Gender* wird ferner aktuell für den Auswahlbereich ‚Differenzlinien‘ (vgl. Abbildung 2: Auflistung der Lernmodule) entwickelt.

Es ist abschließend festzuhalten, dass die Thematisierung von Kooperation in der Lehrer*innenbildung als notwendige Voraussetzung einer effektiven inklusiven Lehrtätigkeit angesehen werden muss. Dabei spielen kooperativ angelegte Lehr-Lernangebote eine bedeutende Rolle, da diese Kooperation sowohl auf theoretischer als auch praktischer Ebene erfahrbar machen. Die unterschiedlichen Facetten inklusiver Bildung müssen sich ferner in der Zusammenarbeit unterschiedlicher Expert*innen widerspiegeln und hochschullogistische und -didaktische Elemente bündeln, um unterschiedliche Perspektiven auf den Gegenstand vermitteln zu können. So ist nicht nur Inklusion zugleich als Anlass und dauerhafter Auftrag für die inklusive Bildung zu verstehen, auch die multiprofessionelle Kooperation muss daher als Lernanlass und Lernauftrag verstanden werden, was mit Darlegung der hochschullogistischen und -didaktischen Strukturen der Veranstaltung ‚DILLIB‘ nachgezeichnet wurde.

Literatur

- Abegglen, Hansjörg; Streese, Bettina; Feyerer, Ewald & Schwab, Susanne (2017). Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehrkräften zu inklusiver Bildung. In Birgit Lütje-Klose, Susanne Miller, Susanne Schwab, & Bettina Streese (Hg.), *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen – Empirische Befunde – Praxisbeispiele*. Münster, New York, S. 189-202.
- Ainscow, Mel; Booth, Tony & Dyson, Alan (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. London: Routledge.
- Antosch-Bardohn, Jana; Beege, Barbara & Primus, Nathalie (2016). *Tutorien erfolgreich gestalten: Ein Handbuch für die Praxis*. UTB.
- Arndt, Ann-Kathrin & Werning, Rolf (2013). Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik. Ergebnisse eines qualitativen Forschungsprojektes. In dies. (Hg.), *Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 12-40.

- Arndt, Ann-Kathrin & Werning, Rolf (2016). Was kann man von Jakob-Muth-Preisträgerschulen lernen? Ergebnisse der Studie "Gute inklusive Schule". In Bertelsmann Stiftung (Hg.), *Inklusion kann gelingen. Forschungsergebnisse und Beispiele guter schulischer Praxis*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung, S. 105-140.
- Arndt, Ann-Kathrin & Werning, Rolf (2018). Qualitätskriterien, Bedingungen und Entwicklungsprozesse inklusiver Schule aus Sicht von Lehrkräften, Schulleitungen und Eltern an Jakob-Muth-Preisträgerschulen. Ergebnisse der qualitativen Studie „Gute inklusive Schule“. In Laux, Silke & Adelt, Eva (Hg.): *Inklusive Schulkultur: Miteinander. Leben. Gestalten. Grundlagen und Beispiele gelungener Praxis*. Münster: Waxmann, S. 15-34.
- Arnold, Patricia; Kilian, Lars; Thillosen, Anne & Zimmer, Gerhard (2018). *Handbuch E-Learning* (5. Aufl.). Bielefeld: Bertelsmann [UTB].
- Artiles, Alfredo; Kozleski, Elizabeth; Dorn, Sherman & Christensen, Carol (2006). Learning in inclusive education research: Re-mediating theory and methods with a transformative agenda. In *Review of Research in Education* 30, S. 65-108.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020). *Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt*. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bielefeld: wbv Publikation.
- Bauer, Petra & Fabel-Lamla, Melanie (2020). (Multi)professionelle Kooperation in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In Cramer, Colin; König, Johannes; Rothland, Martin & Blömeke, Sigrid (Hg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt [UTB], S. 91-97. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-010>
- Baumann, Barbara & Becker-Mrotzek, Michael (2014). *Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache an deutschen Schulen: Was leistet die Lehrerbildung. Überblick, Analysen und Handlungsempfehlungen*. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.
- Biewer, Gottfried & Schütz, Sandra (2016). Inklusion. In Heddereich, Ingeborg; Biewer, Gottfried; Hollenweger, Judith & Markowetz, Reinhard (Hg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt [UTB], S. 123-127.
- Booth, Toni; Ainscow, Mel; Black-Hawkins, Kristine; Vaughan, Marc & Shaw, Linda (2000). *The Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol: CSIE.
- Conderman, Greg (2011). Methods for addressing conflict in cotaught classrooms. In *Intervention in School and Clinic* 46(4), S. 221-229.
- Dyson, Alan (2010). Die Entwicklung inklusiver Schulen: drei Perspektiven aus England. In *DDS – Die Deutsche Schule* 102(2), S. 115-129.
- El-Mafaalani, Aladin (2017). Diskriminierung von Menschen mit Migrationshintergrund. In Scherr, Albert; El-Mafaalani, Aladin & Yüksel, Gökçen (Hg.), *Handbuch Diskriminierung*. Wiesbaden: Springer, S. 465-478.
- Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung (2011). *Inklusionsorientierte Lehrerbildung in Europa - Chancen und Herausforderungen, Odense, Dänemark*. <https://www.european-agency.org/publications/exports/te4i-challenges-and-opportunities/TE4I-Synthesis-Report-DE.pdf> (zuletzt aufgerufen am 10.10.2021)

- Feilke, Helmuth (2012). Bildungssprachliche Kompetenzen fördern und entwickeln. In *Praxis Deutsch* 233, S. 4-13.
- Filk, Christian & Schaumburg, Heike (2021). Editorial: inklusiv-mediale Bildung und Fortbildung in schulischen Kontexten. In *MedienPädagogik* 41, S. i-viii. <https://doi.org/10.21240/mpaed/41/2021.02.09.X>.
- Friend, Marilyn & Cook, Lynne (2010). *Interactions: Collaboration skills for school professionals. Collaboration skills for school professionals* (6. Aufl.). Boston: Pearson Education.
- Gogolin, Ingrid & Lange, Imke (2011). Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In Fürstenau, Sara & Gomolla, Mechthild (Hg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 107-127.
- Gräsel, Cornelia; Fußangel, Kathrin & Pröbstel, Christian (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? In *Zeitschrift für Pädagogik* 52(2), S. 205-219.
- Grosche, Michael (2015). Was ist Inklusion? Ein Diskussions- und Positionsartikel zur Definition von Inklusion aus Sicht der empirischen Bildungsforschung. In Kuhl, Poldi; Stanat, Petra; Lütje-Klose, Birgit; Gresch, Cornelia; Pant, Hans A. & Prenzel, Manfred. (Hg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen*. Wiesbaden: Springer, S. 17-39. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06604-8_1
- Göransson, Kerstin & Niholm, Claes (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings – a critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education* 29(3), S: 265-280. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933545>
- Hattie, John (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Heinrich, Martin; Urban, Michael & Werning, Rolf (2013). Grundlagen, Handlungsstrategien und Forschungsperspektiven für die Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Schulen. In Döbert, Hans & Weishaupt, Horst (Hg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen*, Münster: Waxmann, S. 69-133.
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) & Kultusministerkonferenz (KMK) (2015). *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz*. https://www.hrk.de/fileadmin/migrated/content_uploads/HRK-KMK-Empfehlung_Inklusion_in_LB_032015.pdf (zuletzt aufgerufen am 10.10.2021)
- Huxel, Katrin (2018). Lehrer*insein in der Migrationsgesellschaft. Professionalisierung in einem widersprüchlichen Feld. In *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung* 7, S. 109-121.
- Jacobs, Sven (2005). *Integrative Prozesse bei der Teamarbeit im gemeinsamen Unterricht: Qualitative Studie aus der Innenperspektive eines Teams an einer integrierten Gesamtschule*. Kovač: Hamburg.

- Kalambouka, Afroditi; Farrell, Peter; Dyson, Alan & Kaplan, Ian (2005). *The impact of population inclusivity in schools on student outcomes: Review conducted by the Inclusive Education Review Group*. London: Research Evidence in Education Library.
- Kerres, Michael (2018). *Mediendidaktik. Konzeption und Entwicklung digitaler Lernangebote*. Oldenburg: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110456837>
- Kielblock, Stephan; Gaiser, Johanna M. & Stecher, Ludwig (2017). Multiprofessionelle Kooperation als Fundament der inklusiven Ganztagschule. In *Gemeinsam leben 25* (3), S. 140-14.
- Knauf, Helen (2012). *Tutorenhandbuch- Einführung in die Tutorenarbeit*. Bielefeld: UVW.
- Krompák, Edina (2018). Linguistic Landscape im Unterricht. Das didaktische Potenzial eines soziolinguistischen Forschungsfeldes. In *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 36*, S. 246-261.
- Kröpke, Heike (2015). *Tutoren erfolgreich im Einsatz. Ein praxisorientierter Leitfaden für Tutoren und Tutorentainer*. UTB.
- Landry, Rodrigue & Bourhis, Richard Y. (1997). Linguistic landscape and ethnolinguistic vitality: An empirical study. In *Journal of Language and Social Psychology 16*(1), S. 23-49.
- Lange, Imke (2019). MIKS – ein inklusives Professionalisierungs- und Schulentwicklungskonzept im Handlungsfeld Mehrsprachigkeit. In *Qfl – Qualifizierung für Inklusion 1*(1). <https://doi.org/10.21248/qfi.20>
- Lomos, Catalina; Hofman, Roelande H. & Bosker, Roel J. (2012). The concept of professional community and its relationship with student performance. In Huber, Stephan Gerhard & Ahlgrimm, Frederik (Hg.), *Kooperation. Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern*. Münster: Waxmann, S. 51-68.
- Lütke, Beate (2019). Sprachsensibler Fachunterricht im Spiegel von Sprachbildung und Inklusion. In Rödel, Laura & Simon, Toni (Hg.), *Inklusive Sprach(en)bildung: Ein interdisziplinärer Blick auf das Verhältnis von Inklusion und Sprachbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 38-48.
- Lütje-Klose, Birgit & Urban, Michael (2014). Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil 1: Grundlagen und Modelle inklusiver Kooperation. In *Vierteljahrsschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete VHN 83*(2), S. 112-123. <http://dx.doi.org/10.2378/vhn2014.art09d>
- Lütje-Klose, Birgit; Neumann, Phillip; Thoms, Sören & Werning, Rolf (2018). Inklusive Bildung und Sonderpädagogik - eine Einführung. In Lütje-Klose, Birgit; Riecke-Baulecke, Thomas & Werning, Rolf (Hg.): *Basiswissen Lehrerbildung. Inklusion in Schule und Unterricht. Grundlagen der Sonderpädagogik*. Seelze: Klett und Kallmeyer, S. 9-58.
- Marvin, Christine Ann (1990). Problems in school-based speech language consultation and collaboration services: Defining the terms and improving the process. In Secord, Wayne A. & Wiig, Elisabeth H. (Hg.), *Collaborative Programs in the Schools. Concepts, Models, and Procedures*. San Antonio: Harcourt Brace Jovanovich, S. 37-47.

- Niedersächsisches Kultusministerium (2012). *Einführung der inklusiven Schule in Niedersachsen. Hinweise für die kommunalen Schulträger*. <http://www.mk.niedersachsen.de/download/66896> (zuletzt aufgerufen am 10.10.2021)
- Niedersächsisches Schulgesetz (NSchG) (1998). §178 Überprüfung. <https://www.nds-voris.de/jportal/?quelle=jlink&query=SchulG+ND+%C2%A7+178&psml=bsvoris-prod.psml&max=true> (zuletzt aufgerufen am 31.01.2022)
- Pfaff, Nicole & Cantone, Katja (2021). Mehrsprachigkeit und schulische Inklusion in der Professionalisierung von Lehrkräften – interdisziplinäre Zugänge. *k:ON – Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung*, 3(1), S. 136-152. <https://doi.org/10.18716/ojs/kON/2021.1.7>
- Reh, Sabine (2008). „Reflexivität der Organisation“ und Bekenntnis. Perspektiven der Lehrerkooperation. In Helsper, Werner; Busse, Susann; Hummrich, Merle & Kramer, Rolf-Torsten (Hg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 163-183.
- Rödel, Laura & Simon, Toni (2018). Zum Verhältnis von Inklusion und Sprachbildung – Einblicke, offene Fragen, Forschungsperspektiven. In *Zeitschrift für Inklusion 1*, o. S.
- Scarvaglieri, Claudio & Zech, Claudia (2013). „ganz normale Jugendliche, allerdings meist mit Migrationshintergrund“. Eine funktional-semantische Analyse von „Migrationshintergrund“. In *Zeitschrift für angewandte Linguistik 58*(1), S. 201-227.
- Schule und Recht in Niedersachsen (2015). *Verordnung über Masterabschlüsse für Lehrämter in Niedersachsen (Nds.MasterVO-Lehr)*. <http://www.schule.de/20411/mastervo-lehr.htm> (zuletzt aufgerufen am 10.10.2021)
- Scruggs, Thomas E.; Mastropieri, Margo A. & McDuffie, Kimberly A. (2007). Co-Teaching in Inclusive Classrooms: A Metasynthesis of Qualitative Research. In *Exceptional Children 73*(4), S. 392-415.
- Shippen, Margaret E.; Flores, Margaret M.; Crites, Steven A.; Patterson, DaShaunda; Ramsey, Michelle L.; Houchins, David E. & Jolivette, Kristine (2011). Classroom Structure and Teacher Efficacy in Serving Students with Disabilities: Differences. In *International Journal of Special Education 26*(3), S. 35-44.
- Spieß, Erika. (2004). Kooperation und Konflikt. In Schuler, H. (Hg.): *Organisationspsychologie – Gruppe und Organisation*. Göttingen: Hogrefe, S. 193-247.
- Steinert, Brigitte; Klieme, Eckhard; Maag, Merki, Katharina; Döbrich, Peter; Halbheer, Ueli & Kunz, André (2006). Lehrerkooperation in der Schule: Konzeption, Erfassung, Ergebnisse. *Zeitschrift für Pädagogik 52*(2), S. 185-204.
- Tajmel, Tanja (2012). Wie sprachsensibler Fachunterricht vorbereitet werden kann. Sprachliche Ziele des naturwissenschaftlichen Unterrichts. In Regionale Arbeitsstelle für Bildung, Integration und Demokratie (RAA) Mecklenburg-Vorpommern e. V. (Hg.), *Praxisbaustein Deutsch als Zweitsprache 2: Bildungssprache und sprachsensibler Fachunterricht*. Waren: RAA, S. 12-20.
- Terhart, Ewald & Klieme, Eckhard (2006). Kooperation im Lehrerberuf: Forschungsproblem und Gestaltungsaufgabe. In *Zeitschrift für Pädagogik 52*(2), S. 163-166.
- Toole, James C. & Louis, Karen S. (2002). The role of professional learning communities in international education. In Leithwood, Kenneth & Hallinger, Philip (Hg.), *Second*

international handbook of educational leadership and administration. Dordrecht: Kluwer, S. 245-279.

Trumpa, Silke (2015). Bewältigungsstrategien von Grundschullehrerinnen bei der Übernahme von gemeinsamem Unterricht – Zwei Fallkonstruktionen. In Schnell, Irmtraud (Hg.), *Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 269-279.

UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849> (zuletzt aufgerufen am 16.02.2022)

Vangrieken, Katrien; Dochy, Filip; Raes, Elisabeth & Kyndt, Eva (2015). Teacher collaboration: A systematic review. In *Educational Research Review* 15, S. 17-40.

Werning, Rolf (2014). Stichwort: Schulische Inklusion. In *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 17(4), S. 601-623. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0581-7>

Werning, Rolf (2019). Inklusion im frühkindlichen und schulischen Bereich. In Köller, Olaf; Hasselhorn, Marcus; Hesse, Friedrich W.; Maaz, Kai; Schrader, Josef; Solga, Heike; Spieß, Katharina & Zimmer, Karin (Hg.), *Das Bildungswesen in Deutschland. Bestand und Potentiale*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt [UTB].

Werning, Rolf & Schomaker, Claudia (2015). Lehrerbildung für inklusive Schulen. In: *Schulverwaltung spezial* 17(5), S. 8-11.

Über die Autor*innen

Felicitas Kruschick ist seit 2018 an der Leibniz Universität Hannover im Institut für Sonderpädagogik im Rahmen der (digitalen) Lehrer*innenbildung tätig. Sie koordiniert die für alle Lehramtsstudierenden verpflichtende Veranstaltung ‚Digitale Lernlandschaft: Inklusive Bildung‘ und ist damit Ansprechpartnerin für knapp 1000 Studierenden pro Jahr. Sie leitet ebenfalls die im Kontext der Lernlandschaft angelegte Webinarschulung und promoviert zu In- und Exklusionsdynamiken an Lernangeboten im ländlichen Raum Ghanas.

Korrespondenzadresse: felicitas.kruschick@ifs.uni-hannover.de

Prof. Dr. Rolf Werning lehrt und forscht seit 1997 an der Leibniz Universität Hannover und leitet den Arbeitsbereich Inklusive Schulentwicklung am Institut für Sonderpädagogik. Seine Arbeitsschwerpunkte sind inklusive Unterrichts- und Schulentwicklung, inklusive Lehrer*innenbildung und Beratung in schulischen Kontexten. Er leitet das Projekt „Digitale Lernlandschaft: Inklusive Bildung“.

Korrespondenzadresse: rolf.werning@ifs.uni-hannover.de

Carolin Hagemeyer arbeitet seit 2021 im Arbeitsbereich Deutsch als Zweitsprache am Deutschen Seminar der Leibniz Universität Hannover. Sie ist in der Lehre im Fach Deutsch und im Bereich der Schlüsselkompetenzen tätig und promoviert zum Sprachausbau von Schüler*innen in der Sekundarstufe. Darüber hinaus ist sie an der Koordination des Projekts „Sprachbildung im Fach“, einer webbasierten Datenbank mit sprachsensiblen Unterrichtsmaterial, beteiligt.

Korrespondenzadresse: carolin.hagemeyer@germanistik.uni-hannover.de

Dr. Heidi Seifert ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Arbeitsbereich Deutsch als Zweitsprache am Deutschen Seminar sowie an der *Leibniz School of Education* der Leibniz Universität Hannover. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen u. a. in den Bereichen Spracherwerb und Mehrsprachigkeit sowie Deutsch als Zweitsprache und Sprachbildung in der Lehrkräftebildung.

Korrespondenzadresse: heidi.seifert@germanistik.uni-hannover.de

Prof. Dr. Anja Binanzer ist seit 2020 Professorin für Deutsch als Zweitsprache an der Leibniz Universität Hannover und forscht und lehrt zu den Themengebieten Spracherwerb und Mehrsprachigkeit sowie Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. In 'DILLIB' ist sie für die Module Mehrsprachigkeit in der Schule, Sprachliche Register und sprachsensibler Unterricht verantwortlich.
Korrespondenzadresse: anja.binanzer@germanistik.uni-hannover.de