

Meike Unverferth, Helen Gaßner-Hofmann, Andrea Mehlich & Astrid Rank

Kooperation in der Hochschullehre: Interprofessionelle Dozierendentandems in der Lehrkräftebildung zu Inklusion

Abstract

Interprofessionelle Kooperation von Lehrkräften als Qualitätsmerkmal inklusiver Schule findet sich in der vorbereitenden Hochschullehre selten. Dass Hochschullehre kooperativ angelegt werden kann, wird im Artikel anhand des Zusatzstudiums Inklusion – Basiskompetenzen (ZIB) der Universität Regensburg¹ aufgezeigt. Im Beitrag wird die Konzeption des ZIB, v. a. die Bedeutung der Tandemlehre von Sonder- und Regelschullehrkraft, vorgestellt und mit Erfahrungen der Dozierenden sowie der Studierenden ergänzt.

In inclusive schools, interprofessional cooperation between teachers is an important quality feature. But in preparatory university teaching collaboration is rarely implemented. The article shows that university teaching can be designed in a cooperative way by the example of the supplementary study programme “Inclusive education – basic skills (ZIB)” at Universität Regensburg. This programme relies on tandems of lecturers from special education and regular school teachers. The article presents the concept of the ZIB, especially the importance of the tandem teaching, and the experiences of lecturers and students.

Schlagwörter:

Kooperation, Inklusion, Hochschullehre, Tandemlehre, Professionalisierung,
Cooperation, Inclusion, Preservice Teacher Training, Tandem Teaching, Professionalization.

I. Einleitender Gedanke

Wo Menschen in Bildungsprozessen tätig sind, scheint Kooperation selbstverständlich zu sein. Sie gilt als Merkmal der Professionalität Lehrender und wird sowohl als Voraussetzung als auch als Zielperspektive der Schul- und Unterrichtsentwicklung verstanden (vgl. Hinzke, 2014; Quante & Urbanek, 2021). Gerade für die zentrale Entwicklungsaufgabe der Gestaltung einer inklusiven Schule wird Kooperation als wesentliches Merkmal benannt (vgl. Sonnleitner, Frey, Rank & Munser-Kiefer, 2021). Hierbei wird dabei das Ziel verfolgt, „Inklusion als gleichberechtigtes Miteinander aller Lernenden auf organisationaler,

¹ Das Zusatzstudium Inklusion – Basiskompetenzen ist eine Maßnahme von KOLEG und KOLEG2, welche von der Universität Regensburg durchgeführt wurde bzw. wird. KOLEG wurde, KOLEG2 wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter den Förderkennzeichen 01JA1512 und 01JA1812 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen.



unterrichtlicher und personeller Ebene zu realisieren. Durch die Wertschätzung von Vielfalt sowie die Ermöglichung des individuellen Fortkommens sollen die Lernbedingungen aller Schüler:innen verbessert werden" (ebd.: 239). Um Kooperation in der schulischen Inklusion zu verbessern, bietet es sich an, bereits die Lehrkräftebildung kooperativ zu gestalten. Möglichkeiten der kooperativen Hochschullehre werden im Folgenden anhand eines Projektes der Universität Regensburg dargestellt.

2. Kooperation in der inklusiven Schulpraxis

Quante und Urbanek (2021) definieren Kooperation in Anlehnung an verschiedene Autor*innen als „bewussten, interaktiven und konstruktiven Prozess von zwei oder mehr Personen, welcher zur Erreichung gemeinsamer Ziele nötig ist und auf Gleichwertigkeit, Kommunikation sowie Reziprozität beruht“ (S. 117). Kooperation im Bildungskontext ist somit nicht allein durch Zusammenarbeit und Koordinierung gekennzeichnet (vgl. Quante & Urbanek, 2021). Um von Kooperation sprechen zu können, bedarf es eines zielorientierten Austauschs und des Zusammenwirkens verschiedener Beteiligter, die sich gleichermaßen einbringen können.

Durch Kooperation erfahren Lehrkräfte in ihrem Arbeitsalltag Entlastung (vgl. Fußangel, Dizinger, Böhm-Kaspar & Gräsel, 2010), beispielsweise durch die gemeinsame Bearbeitung und Lösung komplexer Herausforderungen (vgl. Murawski, 2010). Somit kann sie auch einen positiven Einfluss auf die Lehrkräftegesundheit nehmen (vgl. Richter & Pant, 2016). Zusätzlich wirkt sich eine gelungene kooperative Arbeit zwischen Lehrkräften günstig auf Motivation und Arbeitszufriedenheit aus (vgl. Arndt & Werning, 2016). Besonders bei der Gestaltung inklusiver Schule nehmen Kooperation, Teamarbeit und Interdisziplinarität einen hohen Stellenwert ein (vgl. Heimlich & Bjarsch, 2020). Sie gelten als elementare Bedingungen für das Gelingen inklusiver Schulentwicklung (vgl. Fischer, Preiß & Quandt, 2017; Lütje-Klose & Neumann, 2018). So betonen Fischer et al. (2017) beispielsweise, dass gelingende schulische Inklusion das gemeinsame Unterrichten von mindestens zwei Lehrkräften, welche ihr Tun eng koordinieren, erfordere.

Im inklusiven Kontext kooperieren häufig Lehrkräfte miteinander (vgl. Fischer et al., 2017). Es können aber noch weitere Kooperationspartner*innen angeführt werden. Nicht nur an inklusiv arbeitenden Schulen sind verschiedene Professionen (beispielsweise Regelschullehrkräfte, Sonderpädagog*innen, heilpädagogische, therapeutische und pflegerische Fachkräfte, Schulbegleitungen u. a. m.) an der Schul- und Unterrichtsgestaltung beteiligt (ebd.). Zudem bedarf es häufig noch der Zusammenarbeit mit weiteren außerschulischen Kooperationspartner*innen, um den Bedürfnissen der Schüler*innen gerecht zu werden und somit der Heterogenität einer Lerngruppe angemessen begegnen zu können. Dazu zählen u. a. Kinder- und Jugendärzt*innen, -psychiater*innen oder -psycholog*innen, Mitarbeiter*innen aus Beratungsstellen (z. B. für Autismus oder Hochbegabung), dem Integrationsfachdienst oder des Jugendamts (vgl. Munser-Kiefer, Mehlich & Böhme, 2021).

Begrifflich werden verschiedene Formen der Kooperation von Professionellen unterschieden; ebenfalls wichtige Kooperationen mit beispielsweise Erziehungsberechtigten sollen im Rahmen dieses Artikels nicht weiter berücksichtigt werden. Für die Differenzierung ist hierbei entscheidend, ob die beteiligten Personen der gleichen Profession (intraprofessionelle Kooperation, beispielsweise zwei Regelschullehrpersonen) angehören oder ob sie zwei (interprofessionelle Kooperation, beispielsweise eine Regel- und eine Sonderschullehrperson) oder mehreren Professionen (multiprofessionelle Kooperation, beispielsweise eine Regel- und Sonderschullehrperson, ein*e Erzieher*in und ein*e Therapeut*in) zuzuordnen sind (vgl. Quante & Urbanek, 2021).

Als zentral für das Gelingen insbesondere eines inklusiven Unterrichts wird die interprofessionelle Kooperation von Regel- und Sonderschullehrkraft erachtet (vgl. u. a. Fischer et al., 2017; Maykus, 2009). Jedoch bringt (inter-)professionelle Kooperation auch vielfältige Anforderungen mit sich. Angelehnt an das von Cohn (1975) entwickelte Modell der Themenzentrierten Interaktion, kurz TZI-Modell, lassen sich diese Anforderungen auf vier Strukturebenen unterscheiden: die organisatorische Ebene (wie räumliche, zeitliche und materielle Ressourcen und Gegebenheiten), die Sachebene (unterschiedliche Arbeitsfelder, Professionen, Funktionen und daraus resultierende unterschiedliche Zielsetzungen und Prioritäten), sowie die Beziehungs- (Arbeitsbeziehung, Hierarchien) und Persönlichkeitsebene (Werte, Haltung) (vgl. Preiß, Quandt & Fischer, 2016). Hierbei werden auch die vielfachen Ursachen für das mögliche Scheitern von Kooperation beziehungsweise deren Hindernisse erkennbar.

Probleme können sich vor allem mit Blick auf die Sach- und Persönlichkeitsebene ergeben, deren Ursachen Fischer et al. (2017) bereits in der unterschiedlichen Ausbildung der Lehrkräfte verorten. So kann es beispielsweise zu differenten Vorstellungen und Verständnissen von Lernen und Verhalten kommen, Ziele und Inhalte des Unterrichts können unterschiedlich eingeschätzt und die Bedeutung von Beurteilung, Methoden und Medien verschieden bewertet werden. Aufgrund der vorzufindenden Differenzen sowie der generellen Anforderungen an eine gelingende (interprofessionelle) Kooperation sollten bereits Lehramtsstudierende frühzeitig nicht nur explizit durch entsprechende Inhalte, sondern auch implizit (z. B. durch modellhafte Kooperation der Dozierenden) mit interprofessioneller Kooperation konfrontiert und somit eine Auseinandersetzung mit dieser wichtigen zukünftigen Aufgabe angestoßen werden.

3. Interprofessionelle Kooperation in der (inklusionsbezogenen) Hochschullehre der Lehrkräftebildung

Eine Möglichkeit der interprofessionellen Kooperation in der Hochschullehre stellt das Konzept der Tandemlehre dar. Damit ist hier gemeint, dass Dozierende aus unterschiedlichen Disziplinen zusammen Lehrveranstaltungen konzipieren und im Co-Teaching unterrichten. Die Potentiale des Co-Teachings im schulischen Unterricht (vgl. Urbanek & Quante, 2021) können auch für den universitären Kontext angenommen werden. Hier sind vor allem die sich ergänzende Fachkompetenz und das geteilte Wissen bedeutsam.

Tandemlehre ist jedoch im universitären Setting noch weitgehend unerprobt und unerforscht. So finden sich in der Literatur nur wenige Seminarkonzepte, die Tandemlehre integrieren.

Ein Beispiel für Tandemlehre in der universitären Lehrkräftebildung beschreiben Ehras, Asen-Molz, Frei, Schilcher und Krauss (2021). Sie stellen Tandemseminare zum Thema „Erklären“ dar, in denen jeweils Dozierende und Studierende zweier verschiedener Fachdidaktiken über ein Semester hinweg zusammenkamen, um sich gegenseitig im Tandem Fachinhalte zu erklären. Der Austausch der Studierenden unterschiedlicher Fachdidaktiken wurde dabei sowohl von Studierenden als auch Dozierenden als sinnvoll für die Entwicklung der Erklärkompetenz wahrgenommen. Welche Bedeutung die interprofessionelle Kooperation auf Ebene des Dozierendentandems hatte, wurde hierbei nicht fokussiert.

Görich, Kassis, Kunze, Hollen und Ossowski (2019) untersuchten hingegen explizit die Wirkung der Tandemlehre im Rahmen ihrer „inklusionsbezogenen Tandemkurse“ (o. S.). Dabei betrachteten sie insbesondere den Effekt hinsichtlich der Veränderungen inklusionsbezogener Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen bei den Studierenden. Ihre Annahme, dass der Besuch dieser Seminare positive Wirkung auf die abhängigen Variablen – Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen – zeigt, fand die Forscher*innengruppe grundsätzlich bestätigt. Die Autor*innen sehen dies u. a. in der durch die Tandemlehre ermöglichten Kombination komplementärer Expertisen und unterschiedlicher Perspektiven begründet. Jedoch ist zu vermuten, dass nicht die Tandemlehre allein den Unterschied zur Kontrollgruppe, der Vorlesung „Grundfragen der Didaktik“, ausmacht und es somit dennoch fraglich ist, auf welchen Eigenschaften der Lehrveranstaltungen die gemessenen Wirkungen beruhen.

Auch die für die inklusive Schulpraxis unbestritten wertvolle Kooperation zwischen Regelschullehrkräften und Sonderpädagog*innen zeigt sich in der auf die schulische Praxis vorbereitenden Hochschullehre nur selten. Meist werden Lehrveranstaltungen zu Inklusion von einzelnen Dozierenden durchgeführt. Dabei folgen inklusionsspezifische Lehrkonzepte mitunter dem typischen Denken der „sonderpädagogischen Förderung als Serviceleistung in der allgemeinen Schule“ (Lütje-Klose, 2011: S. 18). Dies wird beispielsweise deutlich, wenn ein*e Sonderpädagog*in in einer Lehreinheit für die Anreicherung des allgemeinen schulpädagogischen Studiums mit inklusiven Inhalten verantwortlich ist oder wenn Inklusion schon in der Denomination von Lehrstühlen als Sache der Sonderpädagog*innen erkennbar wird.

Um die Bedeutung der Dozierendentandems in der Hochschullehre zu stützen, gilt es zunächst zu erörtern, ob die Studierenden (und Dozierenden) überhaupt das besondere Potential der Tandemlehre erkennen. Hierzu wird im Folgenden die Umsetzung des Dozierendentandems im Zusatzstudium Inklusion – Basiskompetenzen beschrieben und dessen Wahrnehmung durch Dozierende und Studierende in den Fokus gerückt.

4. Konzeption und Anlage des Zusatzstudiums Inklusion – Basiskompetenzen

Das Zusatzstudium Inklusion – Basiskompetenzen (ZIB) der Universität Regensburg stellt eine Möglichkeit dar, wie Hochschullehre kooperativ angelegt werden kann. Mit der Implementierung des im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ entwickelten und seit dem Sommersemester 2016 durchgeführten zusätzlichen, dreisemestrigen Studienangebots wurde für interessierte Lehramtsstudierende die Möglichkeit geschaffen, sich intensiv mit dem Thema „Inklusion“ auseinanderzusetzen und somit (erste) Kompetenzen für einen konstruktiven Umgang mit den Anforderungen einer inklusiven Schul- und Unterrichtsgestaltung zu erwerben. Dabei umfassen die Zielsetzungen die reflexive Auseinandersetzung mit der eigenen inklusiven Überzeugung, den Auf- und Ausbau inklusionsbezogenen Wissens – worunter auch Wissen zu multiprofessioneller Kooperation gehört – sowie den Erwerb erster Handlungskompetenzen im inklusiven Setting (vgl. Heinisch, Sonnleitner, Unverferth, Weiß & Rank, 2017). Um diese Ziele zu erreichen, wird im Zusatzstudium sowohl auf eine theoretische Auseinandersetzung mit inklusionsspezifischen Inhalten als auch auf einen hohen Praxisanteil in (verschiedenen) inklusiven Settings gesetzt, um eine intensive Theorie-Praxis-Verknüpfung zu gewährleisten. Die Studierenden sammeln zum einen im Rahmen eines dreiwöchigen Blockpraktikums praktische Erfahrungen (vgl. Unverferth, Rank & Weiß, 2019). Dieses muss innerhalb der drei Semester während der vorlesungsfreien Zeit absolviert werden. Um vielfältige Praxiserfahrungen zu ermöglichen, müssen die Studierenden hier sowohl an Förderzentren als auch an inklusiv arbeitenden Regelschulen hospitieren. Zum anderen sind die Studierenden während der drei Semester jeweils an einem Vormittag der Woche an einer zugewiesenen Schule. Generell geht es nicht lediglich um ein Mehr an Praxis, da dieses nicht automatisch zu positiven Lernergebnissen führt (vgl. Hascher, 2011). Es bedarf für das Lernen aus Praxiserfahrungen einer strukturellen Einbettung in universitäre Lehrveranstaltungen (vgl. Gröschner, 2012; Keller-Schneider, 2016), indem diese praktischen Erfahrungen sinnvoll in den Studienverlauf integriert (theoretische Vor- und Nachbereitung), die Studierenden im Lernprozess gut begleitet und Möglichkeiten zur gemeinsamen Reflexion gegeben werden (vgl. Gröschner, 2012). Deshalb besuchen die Studierenden parallel zu den semesterbegleitenden Praxisvormittagen ein Begleitseminar an der Universität. Dieses wird von einem Dozierendentandem aus Regelschul- und Sonderschullehrkraft geplant und durchgeführt. In diesen Seminaren werden theoretische Inhalte aus den Bereichen Pädagogik, Psychologie und Didaktik erarbeitet, welche die Studierenden in den kommenden Wochen an ihren Praktikumsschulen ausprobieren und anwenden. So findet eine gezielte Vor- und Nachbereitung der Praxiserfahrungen statt (vgl. Unverferth et al., 2019). Es werden u. a. Situationen der Studierenden aus der Praxis gemeinsam besprochen und reflektiert. Hierbei kann durch das Dozierendentandem ein breiteres Spektrum an Wissen, Erfahrungen und Perspektiven angeboten werden.

Einen exemplarischen Verlauf einer Seminarsitzung zeigt Tabelle 1.

Den praktischen Erfahrungen kommen im Rahmen des Zusatzstudiums noch weitere Bedeutungen zu: Zum einen kann durch aktive Unterrichtserfahrungen die inklusive Überzeugung positiv beeinflusst werden (vgl. Bosse & Spörer, 2014), welche wiederum in

einem negativen Zusammenhang mit beruflichem Belastungserleben in inklusiven Settings steht (vgl. Bosse, Henke, Jäntschi, Lambrecht, Vock & Spörer, 2016). Des Weiteren bilden Praxiserfahrungen die Ausgangslage für situiertes Lernen. Situiertes Lernen meint in diesem Kontext die Schaffung von Lernsituationen, die bewusst die Annäherung von Erwerbs- und Anwendungskontext forcieren, indem beispielsweise eigene Praxiserfahrungen zum Ausgangspunkt theoretischen Lernens gemacht werden (vgl. Hartinger, Fölling-Albers & Mörtl-Hafizović, 2005). Es wird als eine Möglichkeit zur Vermeidung trügerischen Wissens angesehen.² Trügerisches Wissen meint dabei gelerntes Wissen, welches außerhalb des Erwerbskontextes jedoch nicht zur Bewältigung von Anforderungen herangezogen wird (vgl. Renkl, 2018). Lehrveranstaltungen, in denen situiertes Lernen umgesetzt wird, erfordern neben der Orientierung an authentischen Situationen, dass Studierende (mit Unterstützung der Dozierenden) ihre Erfahrungen artikulieren und reflektieren. Damit kann die Komplexität der authentischen Situation reduziert und auf diese Weise auf Allgemeines abstrahiert werden (vgl. Fölling-Albers, Gebauer, Rank & Hartinger, 2018). Ein weiterer zentraler Aspekt situierter Lernumgebungen ist die Mehrperspektivität. Ziel der Auseinandersetzung mit einer realen Situation ist auch die Betrachtung dieser aus verschiedenen Perspektiven (ebd.). Durch die interprofessionelle Zusammenarbeit im Dozierendentandem kann insbesondere diese Mehrperspektivität noch stärker und vor allem auch authentischer berücksichtigt werden.

4.1 Kooperative Hochschullehre im Zusatzstudium Inklusion – Basiskompetenzen

Im Zusatzstudium Inklusion – Basiskompetenzen wird von Anfang an auf ein Dozierendentandem aus Sonderschul- und Regelschullehrkraft gesetzt, wobei die Besetzung des Tandems seit Einführung zweimal wechselte. Die Kooperation im Rahmen des Dozierendentandems begleitet dabei die gesamte Arbeit im Zusatzstudium. Hierzu gehört neben der Vor- und Nachbereitung der universitären Lehrveranstaltungen und der Durchführung dieser auch die organisatorische Rahmung des Zusatzstudiums. Anhand dieser Tätigkeitsbereiche soll im Folgenden die Kooperation innerhalb des Dozierendentandems konkret dargestellt werden. Da die Autorinnen im ZIB tätig sind bzw. waren, beruhen die folgenden Ausführungen zur Konzeption und zum Ablauf der Kooperation auf den eigenen Unterlagen, Erfahrungsberichten und Dokumenten zur Vorbereitung der Seminare.

Betrachtet man zunächst die organisatorischen Rahmenbedingungen des ZIB, die abseits der Lehrveranstaltungen geschaffen werden müssen, so finden bereits hier mehrere kooperative Prozesse statt, welche zum Teil arbeitsteilig, zum Teil arbeitsgleich ablaufen. Beide Dozentinnen³ stellen für die Studierenden gleichwertige Ansprechpartnerinnen dar. In ständigem Austausch wird darauf geachtet, dass beide Dozierende über alle wichtigen Informationen, die von Studierendenseite an nur eine

² Einen Überblick über die Wirksamkeit situierter Lernumgebungen in der Lehrkräftebildung geben Fölling-Albers, Gebauer, Rank & Hartinger (2018).

³ Bislang waren im Zusatzstudium Inklusion – Basiskompetenzen ausschließlich weibliche Dozierende eingesetzt, weshalb hier die weibliche Form verwendet wird.

Dozentin herangetragen wurden, in Kenntnis gesetzt werden. Hier wird den Studierenden also keine Hierarchie vorgegeben oder implizit gelebt. Die meisten Studierenden stellen ihre Anfragen (z. B. per E-Mail) entsprechend meist an beide Dozentinnen gleichzeitig. Erleichtert wird dies durch die Verwendung einer gemeinsamen Mailadresse. Auch im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit treten beide Dozentinnen als Vertreterinnen des Zusatzstudiums auf. Einige organisatorische Aufgaben werden jedoch auch arbeitsteilig bewältigt. Beispielsweise wird der Kontakt zu den Praxisstellen im vorliegenden Fall vor allem durch die sonderpädagogische Lehrkraft gestaltet, da diese aufgrund der langjährigen schulischen Tätigkeit im Umland, insbesondere im Rahmen des Mobilen Sonderpädagogischen Dienstes (MSD), viele Kontakte in örtliche Schulen hat. Organisatorische Aspekte, welche die Studienorganisation der Studierenden betreffen (z. B. Leistungsverbuchungen) werden von der Regelschullehrkraft durchgeführt. Wichtige Informationen werden aber in allen Bereichen stets im Rahmen des Tandems nach außen getragen.

Der intensivste Bereich der gemeinsamen Kooperation stellt die Gestaltung der Lehrveranstaltungen dar. Den Dozierenden steht das gemeinsame Büro als Raum für Besprechungen zur Verfügung. In der Vorbereitung der Seminare werden die Inhalte zunächst grob nach individueller Expertise der Dozierenden eingeteilt. So werden diese zunächst arbeitsteilig erarbeitet, jedoch formativ immer wieder inhaltlich diskutiert und aufeinander abgestimmt. Hierfür werden in der Regel Termine festgelegt, Absprachen können je nach Dringlichkeit aber auch immer wieder spontan erfolgen. Jede Dozentin kann sich somit gemäß der eigenen Expertise einbringen und das Seminar gleichzeitig als Gemeinschaftsprodukt wahrnehmen. Diese Art der Arbeitsaufteilung prägt auch die Seminare durchführung. In dieser werden ähnliche Co-Teaching-Formen, wie sie auch an inklusiv arbeitenden Schulen zu finden sind, umgesetzt. Mögliche Formen, die hier primär in der Tandemlehre aufgegriffen werden, sind „Eine:r unterrichtet und führt, eine:r assistiert“, „Teaming Unterrichten im Duett“ und „Paralleler Unterricht“ (Urbanek & Quante, 2021: S. 146; vgl. auch Friend, Cook, Hurley-Chamberlain & Shamberger, 2010). Ein konkretes Beispiel, wie diese Co-Teaching-Formen im Seminar umgesetzt werden, findet sich in Tabelle 1.

Phasen der Seminarsitzung (Ablauf und inhaltliche Gestaltung)	Sozialform	Teaching-Form	Zeit
Begrüßung Besprechung organisatorischer Inhalte	Plenum	Teaming	5 min
Austausch der Studierenden über Erfahrungen an den Schulen	Kleingruppe		10 min
Gemeinsame Reflexion einer Praxis-situation – Studierende*r stellt Situation aus dem Praktikum vor – Studierende stellen theoriegeleitet Hypothesen zur Situation auf	Plenum	Eine unterrichtet, eine assistiert	20 min

– Handlungsmöglichkeiten für die Situation werden gemeinsam erarbeitet			
Inhaltliche Erarbeitung „Inklusives Classroom Management“	Plenum	Eine unterrichtet, eine assistiert	25min
Studierende erarbeiten in Partnerarbeit bzw. Kleingruppen je nach studierter Schulform bzw. Studienfach konkrete Maßnahmen, die sie im Praktikum beobachtet haben und/oder umzusetzen versuchen	Partnerarbeit/ Kleingruppe	Paralleler Unterricht	15 min
Präsentation der Ergebnisse	Plenum	Teaming	10 min
Abschluss und Ausblick auf weitere Sitzungen Verabschiedung	Plenum	Teaming	5 min

Tab. 1: Exemplarischer Ablauf einer Seminarsitzung unter Leitung des Dozierendentandems

In der Regel hält jeweils die Person, welche sich in der Vorbereitung mit einem Thema vorrangig intensiv beschäftigte, die inhaltliche Sitzung des Seminars, während die andere assistiert und Diskussionen sowie Beiträge moderiert beziehungsweise einzelne Studierende bei Aufgaben unterstützt und anleitet. Es sind also in jeder Sitzung beide Dozierende anwesend. Seminarsitzungen, in denen nur eine der beiden Lehrpersonen Inhalte darstellt und die andere ausschließlich assistiert, sind jedoch die Seltenheit. Meist gestaltet in jeder Sitzung jede Dozentin auch einen inhaltlichen Teil. Im Seminar stehen dann beide Dozierende gleichzeitig vor dem Plenum. Teilweise erfolgt das Lehren auch in parallelen Kleingruppen (z. B. aufgeteilt nach studierter Schulart, Fach oder Themenwahl der teilnehmenden Studierenden). So kann häufig ein breiteres Spektrum an Inhalten angeboten werden und die Studierenden erhalten mehrere Perspektiven und Ansätze, die sie interaktiv und intensiv bearbeiten und diskutieren. Manche didaktischen Mittel, wie z. B. das Vorspielen von Rollenspielen, um Einblicke in die Gesprächsführung zu geben, sind allein durch die Anwesenheit eines Dozierendentandems möglich. Auch die Rahmung der Sitzungen (Begrüßung, Verabschiedung) wird abwechselnd vergeben. Das Bestreben ist, dass die Dozierenden von den Studierenden als gleichwertige Ansprechpartnerinnen und somit als sich ergänzendes Team gesehen werden.

In der Nachbereitung der Sitzungen wird in der Regel direkt im Anschluss der Verlauf dieser gemeinsam reflektiert und nötige Modifikationen werden in direkter Absprache angestellt. Implikationen für die nächste Sitzung werden sofort diskutiert und in die Planung aufgenommen. In Tabelle 2 sind die kooperativen Prozesse im Verlauf einer Woche (von Seminarsitzung zu Seminarsitzung) beispielhaft zusammengefasst. Hellgrau sind dabei Phasen gekennzeichnet, in denen die Dozierenden getrennt an Inhalten arbeiten.



Fr	Mo	Di	Mi	Do	Fr
Gemeinsame Durchführung der Seminarsitzung	Individuelle Erarbeitung der Inhalte der kommenden Seminarsitzung (gemäß der in der Teamsitzung festgelegten Zuständigkeitsbereiche)		Teambesprechung: Austausch und Diskussion der individuell erarbeiteten Inhalte Feinplanung der kommenden Sitzung	Individuelle Feinjustierung der zugeordneten Sitzungsteile	Gemeinsame Durchführung der Seminarsitzung
Anschließende Teambesprechung: Nachbesprechung der Seminarsitzungen → Festlegen der Implikationen für die folgende Seminarsitzung Grobplanung der nächsten Seminarsitzung inkl. Verteilung der Zuständigkeiten in der Vorbereitung Terminvereinbarung für das nächste Teamtreffen zur Feinplanung (hier z. B. Mittwoch)					Anschließende Teambesprechung: Nachbesprechung der Seminarsitzungen → Festlegen der Implikationen für die folgende Seminarsitzung Grobplanung der nächsten Seminarsitzung inkl. Verteilung der Zuständigkeiten in der Vorbereitung Terminvereinbarung für das nächste Teamtreffen zur Feinplanung (hier z. B. Mittwoch)
Parallele organisatorische Tätigkeiten: Absprachen zu (Mail-)Kontakten zu Studierenden und kooperierenden Praxisstellen etc. Gemeinsame Planung und Durchführung von Öffentlichkeitsarbeit u. v. a. m.					

Tab. 2: Wöchentliche Kooperation im Dozierendentandem des Zusatzstudiums Inklusion – Basiskompetenzen (eigene Darstellung)

Um eine solch intensive Kooperation im Rahmen eines Dozierendentandems ermöglichen zu können, müssen entsprechende Ressourcen geschaffen werden. Eine Hauptbedingung zur Realisierung dieser Kooperation ist die Finanzierung. Das Zusatzstudium Inklusion – Basiskompetenzen wird momentan durch die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ finanziert. Hierüber wird die Regelschullehrkraft angestellt. Gleichzeitig wird eine an den Lehrstuhl abgeordnete Sonderschullehrerin für dieses Zusatzstudium eingesetzt. Die Finanzierung beider Stellen ist zeitlich beschränkt. Nur durch den Projektcharakter und die damit einhergehende kapazitätsneutrale Finanzierung kann also diese Tandemlehre ermöglicht werden. Mit Projektabschluss muss zur Weiterführung des Angebots eine Möglichkeit geschaffen werden, wie diese zeit- und personalintensive Lehre aus den bestehenden Kapazitäten genommen werden kann. Da die betroffenen

Lehramtsstudiengänge meist an der kapazitären Belastungsgrenze operieren, ist dies womöglich nach Projektende nicht weiter leistbar.

4.2 Ergebnisse zur Kooperation der Dozierenden

Zur Einschätzung des Erfolgs der Tandemlehre werden im Folgenden Ergebnisse aus einer Interviewstudie mit ehemaligen Teilnehmer*innen des ZIB dargestellt. Ergänzt werden diese Ergebnisse durch Selbsteinschätzungen der Autor*innen, welche zu verschiedenen Zeitpunkten Teil des Dozierendentandems waren bzw. sind.

4.2.1 Einschätzung der Studierenden

Es wurden leitfadengestützte Interviews (vgl. Kruse, 2015) mit insgesamt elf Studierenden, welche das Zusatzstudium Inklusion – Basiskompetenzen zu diesem Zeitpunkt bereits abgeschlossen hatten, geführt. Neben zentralen Inhalten, wie die Einschätzung des eigenen Kompetenzzuwachses und hierfür bedeutsamer Rahmenbedingungen, wurden die Studierenden auch zu der Bedeutung des Dozierendentandems im Zusatzstudium befragt. Die Interviews dauerten zwischen 20 und 50 Minuten und wurden von einer im Zusatzstudium Inklusion – Basiskompetenzen tätigen Person durchgeführt, welche den interviewten Studierenden zu diesem Zeitpunkt nicht bekannt war. So wurde versucht, die soziale Erwünschtheit der Antworten im höchstmöglichen Maß zu kontrollieren.

Zunächst wurde offen nach bedeutsamen organisatorischen Merkmalen des Zusatzstudiums gefragt, welche das zusätzliche Angebot von anderen Lehrveranstaltungen unterscheiden. Hier thematisierte lediglich eine Person das Dozierendentandem als wesentliches Moment. Auf konkrete Nachfrage nach der Bedeutung des Dozierendentandems für den eigenen Lernprozess gaben alle elf Befragten an, dieses als sehr gewinnbringend und sinnvoll zu erachten.

Mittels zusammenfassender qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) wurden in einem Paraphrasierungsprozess induktiv Kategorien wesentlicher, von den Studierenden genannter Vorteile des Dozierendentandems gebildet (vgl. Tab. 3). Es wurden insgesamt 28 Segmente codiert, in denen ein Mehrwert des Dozierendentandems benannt wurde, und den jeweiligen Kategorien zugeordnet.

Kategorie	H	h	Beschreibung Es wird als Vorteil benannt, dass die Dozierenden im Tandem...	Ankerbeispiel
Unterschiedliche Expertise	9	0.32	... aufgrund unterschiedlicher Ausbildung und/oder Berufserfahrungen unterschiedliches Wissen	„Naja, man hat ja dadurch eigentlich einen Experten für alles da. Also ich find, die Frau [ReP] konnte halt dann immer sagen, für- wie es jetzt so in der Praxis und in der Inklusion anschauen würde, ähm, und wie

			einbringen können.	das auch umsetzbar ist und die Frau [SoP] war ja dann eher, dass- ähm, wenn man jetzt bei der Reflexion zum Beispiel, ähm, hat sie noch ganz oft so Gedankenanstöße gebracht, wo wir jetzt gar nicht so dran gedacht haben, wo man gemerkt hat, sie hat schon viel Erfahrung in der Förderschule mit ganz schwierigen Kindern-“ (Z1_7_I3)
Mehrperspektivität	7	0.25	... unterschiedliche Perspektiven auf einen Sachverhalt warfen und dadurch der Blick der Studierenden erweitert wurde.	„Ja war auf alle Fälle ein Mehrwert, weil, ähm, die Frau [ReP] dann so die- ich sag jetzt einmal die Regelschulrealität abgebildet hat- [...] Also wie es- wie wir es halt auch einmal später haben werden und die Frau [SoP] aber auf viele Dinge halt da nochmal einen anderen Blick hatte-[..] Und, ähm, nochmal anderen Fokus gelegt hat und das war dann schon sehr, ja sehr hilfreich“ (Z1_25_I3)
Einblicke in verschiedene Schularten	4	0.14	... durch ihr unterschiedliches Praxisfeld Einblicke in verschiedene Schularten ermöglichen.	„auch mal hört, was- wie es in der Sonderschule vielleicht anders läuft als in der Grundschule“ (Z1_9_I3)
Organisatorische Faktoren	insg. 4	insg. 0.14		
Intensivere Betreuung	3	0.11	... eine intensivere Betreuung ermöglichen.	„manchmal glaube ich, haben wir sogar Arbeiten für uns selber gemacht, ähm, da wo dann einfach die zwei rumgehen haben können und für viel mehr Leute da sein haben können, wie wenn eben nur eine Person das gemacht hätte, das ganze Seminar.“ (Z1_10_I3)
Sicherung des Lehrbetriebs	1	0.04	... den Ausfall einzelner Sitzungen verhindern.	„weiterer Vorteil (...) naja, gut auch wenn es dann mal darum ging, dass jetzt zum Beispiel auch mal eine ausgefallen ist aufgrund von Krankheit oder so

				muss das halt nicht gleich abge- sagt werden.“ (Z1_18_I3)
Modellhafte Ko- operation	3	0.11	... ein Modell eines Tandems aus Re- gelschullehrkraft und Sonderpäda- gog*in für die spä- tere Arbeit darstellten.	„wie man dann aber das zusam- men machen kann und da zu- sammen arbeiten-“ (Z1_22_I3)
Mehrere Identi- fikationsfiguren	1	0.04	... durch ihre Un- terschiedlichkeit für (fast) jede*n Anknüpfungsmög- lichkeiten boten, sich zu identifizie- ren.	„Weil so die Frau [ReP] war ja so für uns so ein bisschen so- das ist ja so ein bisschen- ja, nicht unser Vorbild, aber ich mein da wollen wir vielleicht alle hin, aber ich find die Frau [SoP] hat uns nochmal so eine Alternative geboten. [...] Ähm, was wir ja auch werden kön- nen“ (Z1_11_I3)
H = absolute Häufigkeit der Nennungen h = relative Häufigkeit der Nennungen, gerundet [ReP] = Namensanonymisierung, Kennzeichnung der Regelschulpädagogin [SoP] = Namensanonymisierung, Kennzeichnung der Sonderpädagogin				

Tab. 3: Von Studierenden genannte Vorteile des Dozierendentandems

Nachteile des Dozierendentandems wurden in nur zwei Fällen genannt und betrafen dabei einmal den organisatorischen Aspekt der unklaren Ansprechpartner*in und einmal die betont hypothetische Möglichkeit der Konflikte im Team. Grundsätzlich wäre hier zu diskutieren, ob diese zwei Aspekte die Betreuung durch mehrere Dozierende generell betreffen und nicht im Speziellen in den unterschiedlichen Professionen dieser begründet sind. Im Gegensatz zu den nur punktuell genannten Nachteilen, hoben die Studierenden stets den Mehrwert des Dozierendentandems hervor.

Die Studierenden sahen vor allem das unterschiedliche Fachwissen, den unterschiedlichen Erfahrungsschatz und die unterschiedlichen Perspektiven auf didaktisches und pädagogisches Handeln als Mehrwert des Dozierendentandems. Auch eröffneten ihrer Meinung nach die Dozierenden Einblicke in unterschiedliche Schularten – entweder in die für die teilnehmenden Studierenden zukünftige Regelschule, um hier eine genauere Vorstellung von der Umsetzung der Inklusion zu erlangen, oder in die Sonderschule, um hier den Blick über den Tellerrand der Regelschule zu ermöglichen. Stellenweise wurde auch auf die Modellhaftigkeit des Dozierendentandems für die eigene inklusive Praxis eingegangen, in der idealerweise in einem interprofessionellen Team Klassenunterricht gestaltet wird. Organisatorische Faktoren, wie der höhere Betreuungsschlüssel, wurden zwar auch genannt, sind aber – ähnlich wie die aufgeführten Nachteile des

Dozierendentandems – weniger in der Interprofessionalität des Teams, sondern mehr in der Präsenz zweier Dozierender begründet.

4.2.2 Einschätzung der Dozierenden

Kooperation kann be- oder entlastend wirken, bereichernd oder einschränkend wahrgenommen werden und somit die Arbeit der Dozierenden erleichtern oder erschweren (vgl. Fischer et al., 2017). Im Folgenden werden orientiert an den Ebenen des TZI-Modells Erfahrungen der Tandempartnerinnen vergangener und aktueller Dozierendentandems im Zusatzstudium Inklusion – Basiskompetenzen bezüglich be- und entlastender sowie bereichernder und einschränkender Aspekte berichtet.

Auf der **persönlichen Ebene** spielen beispielsweise emotionale Aspekte, wie die individuelle Selbstwirksamkeit, eine große Rolle (vgl. Quante & Urbanek, 2021).

Für die Dozierenden des ZIB geht die intensive Kooperation mit der Bereitschaft einher, das eigene professionelle Handeln gegenüber der anderen Person zu enthüllen. Der Erstkontakt im Dozierendenteam stellt hier zunächst eine Herausforderung dar. Persönliche Unsicherheiten können unter Umständen Ängste, eigene Fehler offenbaren zu müssen, aufkommen lassen und eine offene Zusammenarbeit beschränken. Diese erste Hürde wurde aber in allen Dozierendentandems sehr schnell überwunden, wandelte sich sogar ins Gegenteil: Im Rahmen der Kooperation werden Ängste bezüglich eigener Fehler sogar vermindert. Im kooperativen Aushandlungsprozess werden Überlegungen diskutiert und abgewogen. So werden Fehler zwar keinesfalls verhindert, dennoch stets die Sicherheit einer berücksichtigten Zweitmeinung ermöglicht. So können Kooperationsprozesse hier entlastend wirken.

Auf **Ebene der Sache**, also des Kooperationsgegenstands selbst, sind die Vereinbarung gemeinsamer Ziele und eine positive Interdependenz u. a. durch eine festgelegte Aufgaben- beziehungsweise Verantwortungsteilung eminent (vgl. Neumann, 2019; Quante & Urbanek, 2021).

Das gemeinsame Ziel der Kooperation ist durch das Ziel des Zusatzstudiums Inklusion – Basiskompetenzen selbst vorgegeben: Die Vorbereitung der Studierenden auf eine Arbeit im inklusiven Setting. Dieses Ziel mit konkreten Inhalten zu füllen, obliegt dem Team. Hier finden Aushandlungsprozesse statt, die aber auf Basis eines gemeinsamen Inklusionsverständnisses stets produktiv geführt werden. Auch die Möglichkeit, Aufgaben beziehungsweise Zuständigkeiten zu verteilen, erleichtert den Arbeitsalltag. Zudem kommt so beiden Tandempartner*innen Verantwortung und Wertschätzung zu und die Loyalität gegenüber dem Team und dem gemeinsamen Ziel wird gefördert. Die Möglichkeit der Arbeitsteilung scheint zunächst unabhängig von der Interprofessionalität generell in Teams zu bestehen, wird aber durch die unterschiedlichen Perspektiven und Wissensbestände, die ein interprofessionelles Dozierendentandem mit sich bringt, verstärkt. Da die jeweiligen Dozierenden eine unterschiedliche Expertise aufzeigen, liegt die Verteilung der Inhalte nahe. So kann die sonderpädagogische Lehrkraft beispielsweise tiefe Einblicke in diagnostische Prozesse und die Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen mit sonderpädagogischen Förderbedarfen geben. Die Regelschullehrkraft wiederum

betrachtet dies vor dem Hintergrund der Aufgaben und Gegebenheiten der Regelschulen (z. B. Klassengrößen, Vorgaben zur Leistungserhebung und -bewertung) und gibt hier beispielsweise Hinweise auf Differenzierungsmöglichkeiten und den Umgang mit entsprechenden rechtlichen Grundlagen. Der ständige, intensive Austausch ermöglicht dabei eine reflektierte Gestaltung der Lehre. Der fortwährende Diskurs verhindert Stillstand und birgt stets neue Anregungen und Blickwechsel.

Häufig werden Kooperationen auf der **organisatorischen Ebene**, z. B. durch Zeitmangel, negativ bedingt (vgl. Arndt & Werning, 2013; Gebhard, Happe, Paape, Riestenpatt, Vögler, Wollenweber & Castello, 2014).

Im Zusatzstudium Inklusion – Basiskompetenzen ermöglicht die Unterstützung der Projektleitung Organisationshürden zu beseitigen. Da das Zusatzstudium als Hauptaufgabengebiet beider Dozierender benannt ist, ist eine fokussierte Kooperation möglich. Es findet ein kontinuierlicher Austausch statt. Dieser wird durch regelmäßige Teamtreffen („Jour fixe“) zusätzlich institutionalisiert und durch die Möglichkeit eines gemeinsamen Büros erleichtert. Die Planung, die Seminare konstant im Co-Teaching-Format anzubieten, ist vor allem auch von der Finanzierung (u. a. durch Drittmittel) abhängig, deren Verantwortung bei der Projektleitung liegt.

Losgelöst von den Strukturebenen des TZI-Modells nach Cohn (1975) kann ein weiterer Mehrwert des Dozierendentandems im Modelllernen (nach Bandura, 1976) der Studierenden verortet werden. Durch die erlebte Kooperation des interprofessionellen Dozierendentandems im Seminar haben die Studierenden die Möglichkeit, ein Beispiel für eine produktive Zusammenarbeit von Sonderpädagog*in und Regelschullehrkraft zu beobachten. Sie erleben ein Tandem, das Lehre gemeinsam vorbereitet und gleichwertig durchführt. Auf Fragen der Studierenden können meist Antworten aus unterschiedlichen Perspektiven, mit unterschiedlichem Fach- oder Erfahrungswissen gegeben werden. Es wird auch Studierenden deutlich, dass beide Positionen wichtig sind, um letzten Endes inklusiven Unterricht erfolgreich zu gestalten. So können die Bedeutung der Kooperation sowie deren praktische Umsetzungsmöglichkeiten nicht nur explizit im Rahmen diesbezüglicher theoretischer Inputs, sondern auch implizit erworben werden.

Zusammenfassend können die Dozierendentandems rückblickend kaum belastende Faktoren dieser Form der Kooperation feststellen. Vor allem die Mehrperspektivität, das unterschiedliche Fachwissen und der daraus resultierende Diskurs wird als bereichernd angesehen – sowohl für die eigene Arbeit als Dozierende*r als auch insbesondere für das Lernen der Studierenden.

5. Diskussion und Ausblick

Sowohl die Studierenden als auch die Dozierenden selbst erleben also die Tandemlehre positiv. Interessant ist, dass den meisten Studierenden bei den ersten spontanen Aussagen zum Zusatzstudium Inklusion – Basiskompetenzen das Tandem gar nicht als strukturelle Besonderheit auffällt. Auf Nachfrage ist aber ersichtlich, dass den Studierenden viele

positive Aspekte der Dozierendentandems wie Multiperspektivität und Modellcharakter deutlich werden.

Noch gewinnbringender erscheint aber die Tandemlehre fast für die Dozierenden. Aspekte, die für Kooperation als bedeutsam gelten, werden hier erfüllt, sei es auf struktureller Ebene (z. B. gemeinsame Planungs- und Besprechungszeit), auf Sachebene oder auf persönlicher Ebene. Erfolgreiche Kooperation ist kein Selbstläufer, sondern benötigt Zeit und Struktur, beides scheint hier gegeben zu sein. Denn im Zusatzstudium Inklusion – Basiskompetenzen waren seit 2015 schon mehrere, sehr verschiedene Personen beschäftigt, die alle gut kooperieren konnten. So liegt die Vermutung nahe, dass die Struktur und Organisation hier einen positiven Einfluss haben und die eingangs genannten beruflichen Entlastungen bei der Bearbeitung komplexer Herausforderungen und die Wirkung auf Motivation und Zufriedenheit ermöglicht werden.

Gelingende Kooperation kann dann auch für die Dozierenden einen echten Mehrwert bedeuten. Dozent*innen sind vorrangig im eigenen Expertisebereich eingesetzt. Tandemlehre ermöglicht weitere, gewinnbringende Einblicke, Positionen und Perspektiven, was sich auch im oben angefügten Projekt von Ehras et al. (2021) für verschiedene Fachdidaktiken zeigt. Ein Thema (bei Ehras et al. das Erklären, beim ZIB die Inklusion) wird aus verschiedenen Blickwinkeln beleuchtet. Dies bedeutet eine Vertiefung für Studierende, was v. a. in einem Themenfeld wie der Inklusion, welche keinem einzelnen Fachbereich zugeordnet werden kann, sondern als „Querschnittsaufgabe“ (Lindmeier & Lütje-Klose, 2015: S. 7) verschiedener Disziplinen verstanden werden muss, bedeutsam ist.

Kooperation in der Hochschullehre ist weder weit verbreitet noch gut erforscht. Gerade im Lehramt wäre sie aber aus vielerlei Gründen unerlässlich, auch über inklusionsbezogene Lehrveranstaltungen hinaus. Sie unterstützt Vernetzung und Kohärenz für Studierende wie Dozierende und könnte der im Lehramt nicht seltenen Wissenskompartimentalisierung (vgl. Gruber & Renkl, 2000; Mayer, Ziepprecht & Meier, 2018) vorbeugen.

6. Literatur

- Arndt, Ann-Kathrin & Werning, Rolf (2013). Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik. Ergebnisse eines qualitativen Forschungsprojekts. In Arndt, Ann-Kathrin & Werning, Rolf (Hg.), *Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 12-40.
- Arndt, Ann-Kathrin & Werning, Rolf (2016). Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog/innen im Kontext inklusiver Schulentwicklung. Implikationen für die Professionalisierung. In Moser, Vera & Lütje-Klose, Birgit (Hg.), *Schulische Inklusion*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 160-174.
- Bandura, Albert (1976). *Lernen am Modell. Ansätze zu einer sozial-kognitiven Lerntheorie*. Stuttgart: Klett.
- Bosse, Stefanie; Henke, Thorsten; Jäntsche, Christian; Lambrecht, Jennifer; Vock, Miriam & Spörer, Nadine (2016). Die Entwicklung der Einstellung zum inklusiven Lernen und

- der Selbstwirksamkeit von Grundschullehrkräften. In *Empirische Sonderpädagogik* 1(8), S. 103-116.
- Bosse, Stefanie & Spörer, Nadine (2014). Erfassung der Einstellung und der Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudierenden zum inklusiven Unterricht. In *Empirische Sonderpädagogik* 4(6), S. 279-299.
- Cohn, Ruth C. (1975). *Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Ehras, Christina; Asen-Molz, Katharina; Frei, Mario; Schilcher, Anita & Krauss, Stefan (2021). Erklären lernen – Ein Seminarkonzept zur Förderung von Erklärkompetenz durch Videografie als Reflexionsanlass. In Matthes, Eva; Siegel, Stefan T. & Heiland, Thomas (Hg.), *Lehrvideos – das Bildungsmedium der Zukunft? Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 203-212.
- Fischer, Erhard; Preiß, Holger & Quandt, Juliane (2017). *Kooperation – der Schlüssel für Inklusion!? Studien zur Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften allgemeiner Schulen und Lehrkräften für Sonderpädagogik*. Oberhausen: Athena
- Fölling-Albers, Maria; Gebauer, Susanne; Rank, Astrid & Hartinger, Andreas (2018). Situiertes Lernen in der Lehrer(fort)bildung. In Rothland, Martin & Lüders, Manfred (Hg.), *Lehrer-Bildungs-Forschung. Festschrift für Ewald Terhart*. Münster, New York: Waxmann, S. 77-90.
- Friend, Marilyn; Cook, Lynne; Hurley-Chamberlain, Deanna & Shamberger, Cynthia (2010). Co-Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education. In *Journal of Educational and Psychological Consultation* 1(20), S. 9-27.
- Fußangel, Kathrin; Dizinger, Vanessa; Böhm-Kasper, Oliver & Gräsel, Cornelia (2010). Kooperation, Belastung und Beanspruchung von Lehrkräften an Halb- und Ganztagschulen. In *Unterrichtswissenschaften* 1(38), S. 51-67.
- Gebhard, Simone; Happe, Claudia; Paape, Maike; Riestenpatt, Jule; Vögler, Alexandra; Woltenweber, Kai Uwe & Castello, Armin (2014). Merkmale und Bewertung der Kooperation von Sonderpädagogen und Regelschullehrkräften in inklusiven Unterrichtsettings. In *Empirische Sonderpädagogik* 1(6), S. 17-32.
- Görich, Katja; Kassis, Wassilis; Kunze, Ingrid; Hollen, Magdalena & Ossowski, Ekkehart (2019). Inklusionsbezogene Lehrer*innenbildung im Tandemformat – Eine Studie zu Effekten auf inklusionsbezogene Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen. In *QfI – Qualifizierung für Inklusion* 1, DOI: <https://doi.org/10.21248/qfi.10>
- Gröschner, Alexander (2012). Langzeitpraktika in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung. In *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 2(30), S. 200-208.
- Gruber, Hans & Renkl, Alexander (2000). Die Kluft zwischen Wissen und Handeln: Das Problem des trägen Wissens. In Neuweg, Georg Hans (Hg.), *Wissen – Können – Reflexion*. Innsbruck, Wien, München: Studien-Verlag, S. 155-174.
- Hartinger, Andreas; Fölling-Albers, Maria & Mörtl-Hafizović, Dženana (2005). Die Bedeutung der Ambiguitätstoleranz für das Lernen in situierten Lernbedingungen. In *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 2(52), S. 113-126.

- Hascher, Tina (2011). Vom „Mythos Praktikum“ und der Gefahr verpasster Lerngelegenheiten. In *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 3(11), S. 8-16.
- Heimlich, Ulrich & Bjarsch, Susanne (2020). Inklusiver Unterricht. In Heimlich, Ulrich & Kiel, Ewald (Hg.), *Studienbuch Inklusion*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 248-294.
- Heinisch, Julia; Sonnleitner, Magdalena; Unverferth, Meike; Weiß, Veronika & Rank, Astrid (2017). Situiertes Lernen in der LehrerInnenbildung für Inklusion. In Greiten, Silvia; Geber, Georg; Gruhn, Annika & Königer, Manuela (Hg.), *Lehrerausbildung für Inklusion. Fragen und Konzepte zur Hochschulentwicklung*. Münster: Waxmann, S. 176-185.
- Hinzke, Jan-Hendrik (2014). Lehrerkooperation. In *Pädagogik* 1(66), S. 52-54.
- Keller-Schneider, Manuela (2016). Entwicklung der Wahrnehmung und Bearbeitung beruflicher Anforderungen in Praxisphasen mit zunehmend komplexer werdenden Anforderungen. In Košinár, Julia; Leineweber, Sabine & Schmid, Emanuel (Hg.), *Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien*. Münster: Waxmann, S. 155-172.
- Kruse, Jan (2015). *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Lindmeier, Christian & Lütje-Klose, Birgit (2015). Inklusion als Querschnittsaufgabe in der Erziehungswissenschaft. In *Erziehungswissenschaft* 51(26), S. 7-16.
- Lütje-Klose, Birgit & Neumann, Philipp (2018). Professionalisierung für eine inklusive Schule. In Lütje-Klose, Birgit; Riecke-Baulecke, Thomas & Werning, Rolf (Hg.), *Basiswissen Lehrerbildung: Inklusion in Schule und Unterricht. Grundlagen in der Sonderpädagogik*. Seelze: Klett, Kallmeyer, S. 129-151.
- Lütje-Klose, Birgit (2011). Inklusion – Welche Rolle kann die Sonderpädagogik übernehmen? In *Sonderpädagogische Förderung in NRW Mitteilungen* 4, S. 8-21.
- Mayer, Jürgen; Ziepprecht, Kathrin & Meier, Monique (2018). Vernetzung fachlicher, fachdidaktischer und bildungswissenschaftlicher Studienelemente in der Lehrerbildung. In Meier, Monique; Ziepprecht, Kathrin & Mayer, Jürgen (Hg.), *Lehrerausbildung in vernetzten Lernumgebungen*. Münster, New York: Waxmann, S. 9-20.
- Maykus, Stephan (2009). Kooperation: Mythos oder Mehrwert? Der Nutzen multiprofessioneller Kooperation der Akteure schulbezogener Jugendhilfe. In Prüß, Franz; Kortas, Susanne & Schöpa, Matthias (Hg.), *Die Ganztagschule: von der Theorie zur Praxis. Anforderungen und Perspektiven für Erziehungswissenschaften und Schulentwicklung*. Weinheim: Juventa, S. 307-332.
- Mayring, Philipp (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Munser-Kiefer, Meike; Mehlich, Andrea & Böhme, Richard (2021). Unterricht in inklusiven Klassen. In Rank et al. (Hg.), S. 71-116.
- Murawski, Wendy W. (2010). *Collaborative Teaching in Elementary Schools. Making the Co-Teaching Marriage Work!* California: Corwin Press.

- Neumann, Phillip (2019). *Kooperation selbst bestimmt? Interdisziplinäre Kooperation und Zielkonflikte in inklusiven Grundschulen und Förderschulen*. Münster, New York: Waxmann.
- Preiß, Holger; Quandt, Juliane & Fischer, Erhard (2016). Kooperation zwischen Lehrkräften allgemeiner Schulen und Lehrkräften für Sonderpädagogik. In Heimlich, Ulrich; Kahlert, Joachim; Lelgemann, Reinhard & Fischer, Erhard (Hg.), *Inklusives Schulsystem. Analysen, Befunde, Empfehlungen zum bayerischen Weg*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 61-85.
- Quante, Alina & Urbanek, Claudia (2021). Interprofessionelle Kooperation. In Rank et al. (Hg.), S. 117-141.
- Rank, Astrid; Frey, Anne & Munser-Kiefer, Meike (Hg.) (2021). *Professionalisierung für ein inklusives Schulsystem*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Renkl, Alexander (2018). Träges Wissen. In Rost, Detlef H.; Sparfeldt, Jörn R. & Buch, Susanne (Hg.), *Handwörterbuch pädagogische Psychologie*. Weinheim: Beltz, S. 838-842.
- Richter, Dirk & Pant, Hans Anand (2016). Lehrerkooperation in Deutschland. Eine Studie zu kooperativen Arbeitsbeziehungen bei Lehrkräften in der Sekundarstufe I. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/Graue-Publikationen/Studie_IB_Lehrerkooperation_in_Deutschland_2016.pdf (zuletzt aufgerufen am 24.01.2022).
- Sonnleitner, Magdalena; Frey, Anne; Rank, Astrid & Munser-Kiefer, Meike (2021). Inklusive Schulentwicklung. In Rank et al. (Hg.), S. 237-267.
- Unverferth, Meike; Rank, Astrid & Weiß, Veronika (2019). Zertifikat Inklusion – Basiskompetenzen: Fokussierte Theorie-Praxis-Verbindung in der Lehrer_innenbildung für schulische Inklusion. In *Herausforderung Lehrer_innenbildung* 3(2), S. 214-232.
- Urbanek, Claudia & Quante, Alina (2021). Kooperation im inklusiven Unterricht – Co-Teaching. In Rank et al. (Hg.), S. 143-162.

Über die Autor*innen

Meike Unverferth (*1984) ist Grundschullehrerin und ist zurzeit als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Pädagogik (Grundschulpädagogik) der Universität Regensburg tätig. Als Projektmitarbeiterin war sie von 2015 bis 2018 mit dem Aufbau und der Einführung des zusätzlichen Studienangebots Zertifikat Inklusion – Basiskompetenzen betraut. Ihr Forschungsschwerpunkt liegt im Bereich der Professionalisierung Grundschullehramtsstudierender für Inklusion. Korrespondenzadresse: meike.unverferth@ur.de

Helen Gaßner-Hofmann (*1990) ist Grundschullehrkraft und wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Pädagogik (Grundschulpädagogik) der Universität Regensburg. Sie ist Koordinatorin im Zusatzstudium Inklusion – Basiskompetenzen und hier neben der organisatorischen und forscherschen Rahmung für die Gestaltung der zugehörigen Seminarveranstaltungen zuständig. Korrespondenzadresse: helen.gassner-hofmann@ur.de

Andrea Mehlich (*1985) ist abgeordnete Sonderschullehrerin am Lehrstuhl für Pädagogik (Grundschulpädagogik) der Universität Regensburg. Sie lehrt zum Thema Inklusion und Umgang mit Heterogenität im Unterricht, u. a. im Zusatzstudium Inklusion – Basiskompetenzen, das Studierenden aller Schularten Grundlagen der Inklusion und Sonderpädagogik vermittelt. Zudem wirkt sie am bayernweiten Projekt „Basiswissen Inklusion im erziehungswissenschaftlichen Studium“ mit.

Korrespondenzadresse: andrea.mehlich@ur.de

Astrid Rank (*1969) ist Inhaberin des Lehrstuhls Pädagogik (Grundschulpädagogik) an der Universität Regensburg. Sie leitet mehrere Drittmittelprojekte zu Inklusion, in denen sie zur Kompetenzentwicklung von Lehrkräften im Kontext Inklusion und Heterogenität sowie zur professionellen Entwicklung dieser Berufsgruppe in Aus- und Fortbildung forscht.

Korrespondenzadresse: astrid.rank@ur.de