

Michelle Moos, Katja Adl-Amini & Ilonca Hardy

Kooperative Unterrichtsplanung von angehenden Regel- und Förderschullehrkräften – Ein Seminar-konzept

Abstract

Einer ko-konstruktiven Lehrkräftekooperation wird für das Gelingen inklusiven Unterrichts hohe Bedeutung beigemessen (vgl. Grosche, Fußangel & Gräsel, 2020). Im Beitrag wird ein Seminar-konzept zur Förderung der Kooperation von angehenden Förder- und Regelschullehrkräften auf der Basis des kollegialen Unterrichtscoachings nach Kreis und Staub (2014) vorgestellt. Es werden exemplarisch gelungene Kooperationen zwischen Lehramtsstudierenden vorgestellt und Ergebnisse einer formativen Evaluation der Seminarveranstaltung berichtet.

Co-constructive teacher collaboration is an important aspect for successful inclusive teaching (see Grosche, Fußangel & Gräsel, 2020). In the article, we report on an intervention for promoting collaboration of pre-service special needs teachers and mainstream classroom teachers, based on Kreis and Staub's (2014) concept of collaborative lesson planning. Based on joint lesson planning, co-constructive exchange and reflection of student teachers are presented. In addition, we report results of a formative evaluation of the university class within teacher education.

Schlagwörter:

Inklusiver Unterricht, Lehrkräftebildung, Lehrkräftekooperation, kooperative Unterrichtsplanung
inclusive education, teacher training, teacher collaboration, cooperative lesson planning

1. Einleitung

Heterogene Lernausgangslagen von Schüler*innen im inklusiven Unterricht stellen Lehrkräfte vor die Aufgabe, ihren Unterricht auf Basis lernbezogener Diagnostik auf individuelle Bedürfnisse anzupassen und adaptive Lerngelegenheiten umzusetzen (vgl. Gräsel, Decristan & König, 2017; König, Gerhard, Melzer, Rühl, Zenner & Kaspar, 2017; Meschede & Hardy, 2020). Von hoher Bedeutung für entsprechende Unterrichtsangebote sind Kooperationen zwischen Förder- und Regelschullehrkräften, da fach- und disziplinspezifische Expertise in die gemeinsame Unterrichtsplanung, -umsetzung und -reflexion eingebracht werden kann (vgl. Boban & Hinz, 2003; Werning & Urban, 2014). Als Voraussetzung für eine effektive Lehrkräftekooperation im inklusiven Unterricht werden Aus- und Fortbildungsmaßnahmen genannt, die auf den spezifischen Kompetenzen der beteiligten Lehrkräfte aufbauen (vgl. Scruggs, Mastropieri & McDuffie, 2007). Hier setzt das vorliegende Vorhaben an, das im Projekt *The Next Level: Lehrkräftebildung vernetzt*



*entwickeln*¹ an der Goethe Universität Frankfurt durchgeführt wurde. Im Beitrag wird ein Seminarkonzept zur Förderung der Kooperation zwischen Regel- und Förderschullehr-
amtsstudierenden auf der Basis einer gemeinsamen Unterrichtsplanung vorgestellt. Nach
der theoretischen Einordnung werden Zielsetzungen und der methodisch-didaktische
Aufbau der Maßnahme beschrieben. Daran anschließend wird anhand von Produkten aus
der Umsetzungsphase ein beispielhafter Einblick in die kooperativen Prozesse gewährt
und es werden Ergebnisse einer formativen Evaluation im Hinblick auf die Selbstwirk-
samkeit von Studierenden zum adaptiven Unterricht sowie Einstellungen zur Heteroge-
nität und zur Kooperation berichtet.

2. Kooperation als Ziel inklusiver Lehrkräftebildung

2.1 Befunde zur Lehrkräftekooperation

Die multidisziplinäre Kooperation wird als Qualitätsmerkmal inklusiver Bildung be-
schrieben, woraus sich zentrale Anforderungen an Lehrkräfte ergeben (vgl. Arndt &
Werning, 2013; Boban & Hinz, 2003; König et al., 2017). Die Bedeutung der Kooperation
für die Umsetzung inklusiver Bildung wird auch im Modell von Grosche, Fußangel und
Gräsel (2020) hervorgehoben. Grundsätzlich kann Kooperationsqualität auf drei Niveaustufen
beschrieben werden (vgl. Gräsel, Fußangel & Pröbstel, 2006): (1) Austausch, u. a.
durch Materialien oder Literaturempfehlungen, (2) Arbeitsteilung, u. a. durch Abspra-
chen über individuelle Förderung sowie übergreifende Abstimmung von Inhalten und
Zielen und (3) Ko-Konstruktion, u. a. durch fachbezogene oder fachübergreifende Arbeit
mit gemeinsamer Lösungsaushandlung. Ko-konstruktive Kooperationen zwischen Regel-
und Förderschullehrkraft im inklusiven Kontext werden entsprechend als „zyklische, in-
tensive und interdependente Aushandlungen und Reflexionen“ (Grosche et al., 2020: S.
468) gefasst, welche beispielsweise in gemeinsamen Unterrichtsplanungen und -umset-
zungen konkretisiert werden und zum Aufbau einer erweiterten Wissensbasis beitragen.
Ko-Konstruktionen gelten auch in der Lehr-Lernforschung als kritisch-konstruktive Aus-
einandersetzung mit den Beiträgen und Ideen der Gesprächsbeteiligten (vgl. Mercer,
2000). Ko-konstruktive Kooperationen von Regel- und Förderschullehrkraft können so-
mit auch als Motor zur Erweiterung des eigenen Rollenverständnisses verstanden wer-
den hin zur geteilten Verantwortung für Schüler*innen mit und ohne Förderbedarfen.

Allerdings zeigen Befunde zur Praxis an inklusiven Schulen, dass das ko-konstruk-
tive Niveau der Kooperation nur selten erreicht wird, auch wenn Lehrkräfte hier insge-
samt häufiger kooperieren als an Förderschulen und nicht-inklusive allgemeinbildenden
Schulen (vgl. Arndt & Werning, 2013; Neumann, 2019; Richter & Pant, 2016). Im Vorder-
grund stehen der Austausch von Materialien sowie die Aufgabenverteilung, also

¹ Das diesem Beitrag zugrundeliegende Vorhaben wurde im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01/A1519 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen.

Kooperationen auf den Niveaus (1) oder (2). Erklärungsansätze für die insgesamt geringe Kooperationsqualität an (inklusiven) Schulen finden sich auf unterschiedlichen Ebenen. Auf Ebene der Schule haben sich die Unterstützung der Schulleitung sowie strukturell erleichternde Faktoren, bspw. fest integrierte Kooperationszeiten und Teamstrukturen, als einflussreich für Kooperationen erwiesen (vgl. Richter & Pant, 2016). Auf individueller Ebene werden Merkmale der professionellen Kompetenz von Lehrkräften wie Überzeugungen und Selbstwirksamkeitserwartungen als bedeutsam für Kooperationshäufigkeit und -qualität genannt (vgl. z. B. Arndt & Werning, 2013; Klassen & Tze, 2014; Richter & Pant, 2016). Zudem werden für die lediglich punktuelle Kooperation in der Inklusion ein unterschiedliches Professionsverständnis der Beteiligten und die damit einhergehende wechselseitige Rollendefinition und -zuschreibung verantwortlich gemacht (vgl. Kreis, 2015; Lütje-Klose & Pollmeier, 2014). Diesen Ansatz stützen auch Befunde zur Rollenverteilung von Lehrkräften in der inklusiven Bildung: Förderschullehrkräfte übernehmen häufig die Aufgaben der Beratung, Diagnostik und individuellen Förderung von Schüler*innen mit sonderpädagogischen Förderbedarfen, während Regelschullehrkräfte für die unterrichtliche Umsetzung im Klassenverband sowie die fachliche Ausrichtung des Unterrichts verantwortlich sind (vgl. Kreis, 2015; Melzer, Hillenbrand, Sprenger & Henemann, 2015; Moser, Schäfer & Kropp, 2014). Diese Aufteilung der Aufgaben und Rollen wird u. a. auf curriculare Schwerpunkte in den Lehramtsstudiengängen zurückgeführt, denn die Diagnostik und individuelle Förderung stellen einen Fokus der Curricula des Förderschullehramts dar, während methodisch-didaktische Kompetenzen und fachliche Bezüge stärker im Regelschullehramt fokussiert werden (vgl. Lütje-Klose, Miller & Ziegler 2014; Murawski, 2010). Die entsprechende Schwerpunktsetzung bildet sich u. a. in einer höheren Selbstwirksamkeit von Studierenden des Förderschullehramts gegenüber denjenigen aus dem Regelschullehramt im Bereich der Diagnostik ab (vgl. Meschede & Hardy, 2020). Gefordert wird demnach, dass Regel- und Förderschullehrkräfte ihre fach- und disziplinspezifische Expertise in kooperative Kontexte einbringen und gemeinsam weiterentwickeln (vgl. Deutsche UNESCO-Kommission, 2010; Trumpa, Franz & Greiten, 2016). Dabei geraten zunehmend auch Interventionen zu vorberuflichen Einstellungen und kooperativen Fähigkeiten im Lehramtsstudium in den Blick (vgl. Massenkeil & Rothland, 2016). Entsprechend stellt die Professionalisierung zur Kooperation in der Inklusion bereits in der Lehramtsausbildung ein Desiderat dar.

2.2 Kooperative Formate in der Lehramtsausbildung

Zur Anbahnung von qualitativ hochwertigen Kooperationen kann die im Studium anvisierte unterschiedliche Expertise von Regel- und Förderschullehramtsstudierenden als Ressource genutzt werden (vgl. Conderman, 2011; Friend, Cook, Hurley-Chamberlain & Shamberger, 2010). Empirische Belege zur Bedeutung kooperativer Formate im Regel- und Förderschullehramt für die professionelle Kompetenzentwicklung zeigten sich in mehreren Studien. So fanden Hellmich, Hoya, Schulze & Blumberg (2021), dass ein Ansatz mit Tandembildung von Regel- und Förderschullehramtsstudierenden zur gemeinsamen Unterrichtsplanung als gewinnbringend eingeschätzt wurde und nach der Umsetzung des

Unterrichts zum fachlichen Kompetenzaufbau bei Grundschüler*innen führte. Es zeigte sich hier zudem, dass bei frei gewählten Tandemkonstellationen von Lehramtsstudierenden ein signifikant höherer Wissenszuwachs auf Schüler*innenebene zu verzeichnen war als bei zufällig zugeordneten Tandems. In einem disziplinübergreifenden Seminar, in dem ebenfalls gemeinsame Unterrichtsplanungen durchgeführt wurden, untersuchten Ritter, Wehner, Lohaus & Krämer (2020) die Einstellungen der Studierenden in Bezug auf Inklusion und Kooperation. Dabei stellten sie für multiprofessionelle Tandems positivere Einstellungsentwicklungen im Vergleich zu homogen zusammengesetzten Tandems fest. Es ist somit anzunehmen, dass durch Kooperationen von Regel- und Förderschullehramtsstudierenden im Studium einer Festschreibung von Rollen entgegengewirkt und ein Erreichen zentraler Professionalisierungsziele, wie der Entwicklung von Wissen, Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen, unterstützt werden kann. Bei der didaktischen Umsetzung entsprechender Kooperationen in Lehr-Lernsituationen ist die Strukturierung des Austauschs der Tandempartner*innen von Bedeutung (vgl. Weitzel & Blank, 2019). So haben sich insbesondere Konzepte des Peer Coachings mit strukturierter Interaktion zwischen den Beteiligten als lernwirksam in der Lehrkräfteausbildung erwiesen, da sie einerseits selbstgesteuertes Lernen, andererseits sozial eingebundenen Verständnisaufbau unterstützen (vgl. Lou, 2010; Schnebel, 2020).

2.3 Die Methode des kollegialen Unterrichtscoachings

Um Kooperation auf hohem Niveau anzubahnen und unterrichtsbezogene Kompetenzen zu fördern, eignet sich die umfangreich validierte und strukturierte Methode des kollegialen Unterrichtscoachings nach Kreis und Staub (2014). Das kollegiale Unterrichtscoaching wurde ursprünglich als berufs begleitende Professionalisierungsmaßnahme entwickelt und wurde von Schnebel und Kreis (2014) auf den Bereich der Lehramtsausbildung übertragen. Unser Konzept wendet das kollegiale Unterrichtscoaching auf inklusive Ausbildungskontexte an. Beim kollegialen Unterrichtscoaching unterstützen sich zwei (angehende) Lehrkräfte gegenseitig im Rahmen eines Coachingzyklus mit 3 Kooperationsphasen, der (1) dialogisch ko-konstruktiven Unterrichtsplanung, (2) der Durchführung in geteilter Verantwortung und der (3) gemeinsamen Reflexion von Unterricht. Neben der Strukturierung der Kooperation in Phasen werden als zusätzliche Hilfen für eine Ko-Konstruktion Rollen sowie Vorgaben zur inhaltlichen Interaktion (Kernperspektiven) bereitgestellt: In der Umsetzung des kollegialen Unterrichtscoachings sind durch die wechselseitige Übernahme der Rollen des Coachs und Coachees das Einbringen von spezifischer Expertise in der gemeinsamen Unterrichtsplanung, -durchführung und -reflexion gefordert. Dadurch bietet die Methode für die Entwicklung von Kompetenzen der angehenden Regel- und Förderschullehrkräfte ein großes Potenzial, da die Kooperation in einem strukturierten Austausch mit einer gemeinsamen Zielsetzung erfahren werden kann. Der Austausch zwischen Coach und Coachee wird zudem durch die sogenannten Kernperspektiven strukturiert (vgl. Kreis & Staub, 2014). Dabei handelt es sich um allgemeindidaktische Planungsschwerpunkte, die durch Leitfragen und Gesprächsimpulse den Fokus des jeweiligen Coachings lenken: (1) Klärung der

Fachinhalte und Lernziele; (2) Einordnung der Unterrichtssequenz in Unterrichtseinheit und Bildungsplan; (3) Vorwissen und mögliche Schwierigkeiten der Schüler*innen; (4) Unterrichtsgestaltung zur Unterstützung des beabsichtigten Lernens. Kreis und Staub (2014) betonen die Bedeutung einer geteilten Verantwortung der Coachingpartner*innen für die entwickelte Unterrichtssequenz. Beide Teilnehmenden sollen im Rahmen des Planungsgesprächs ein Verständnis der Unterrichtseinheit erlangen, welches es ihnen ermöglicht, diese eigenständig durchzuführen. Erst durch die geteilte Verantwortung wird im weiteren Verlauf die Unterrichtsreflexion möglich, da das dem Unterricht folgende Gespräch den Bewertungscharakter verliert und Raum für die Analyse von Umsetzungsvarianten schafft.

3. Kooperative Unterrichtsplanung in der Lehramtsausbildung

Die nachfolgenden Ausführungen beschreiben zunächst die vorgenommenen Anpassungen des kollegialen Unterrichtscoachings für den inklusiven Seminarkontext, anschließend wird der didaktische Aufbau der Lehrveranstaltung dargestellt und durch Best-Practice Beispiele im Hinblick auf einen ko-konstruktiven Austausch zwischen Studierenden illustriert.

3.1 Anpassungen des Kollegialen Unterrichtscoachings für die Inklusion

Für das hier beschriebene Seminar wurde das kollegiale Unterrichtscoaching für den inklusiven Kontext weiterentwickelt und auf die Kooperation von (angehenden) Regel- und Förderschullehrkräften sowie den universitären Lehrkontext angepasst. Dabei steht die kooperative Unterrichtsplanung im Fokus (Phase 1 des Coachingzyklus nach Kreis und Staub, 2014), welche als Coachingprozess mit Rollenverteilung und inhaltsbezogener Strukturierung umgesetzt wurde. Zusätzlich wurden spezifische inklusionsbezogene Adaptationen zu (1) Tandem- und Rollenzusammensetzung der Studierenden, (2) Entwicklung einer zusätzlichen Kernperspektive und (3) Bezug der Reflexion auf die Kooperationsqualität vorgenommen.

(1) Tandem- und Rollenzusammensetzung: Für die kooperative Unterrichtsplanung wurden Tandems gebildet, welche möglichst aus Regel- und Förderschullehramtsstudierenden bestehen sollten, damit eine ggf. curricular geprägte, unterschiedliche Expertise produktiv genutzt werden kann (vgl. Kapitel 2.2). Ausgehend von den oben beschriebenen Befunden fand diese Zuordnung freiwillig statt.

(2) Erweiterung der Kernperspektiven: Als inklusionsorientierte Erweiterung des Konzepts wurde eine zusätzliche Kernperspektive zur lernbegleitenden Diagnostik als ein relevantes Element für das Unterrichten in heterogenen Lerngruppen abgeleitet (vgl. Meschede & Hardy, 2020). Gerade für die lernbegleitende Diagnostik bzw. Förderdiagnostik ist sowohl die häufig den Förderschullehrkräften zugeschriebene diagnostische Expertise als auch die bei den Regelschullehrkräften verortete fachliche bzw. fachdidaktische Expertise erforderlich, wodurch dieser Fokus als

gewinnbringende Möglichkeit für eine ko-konstruktive Zusammenarbeit erscheint (vgl. Kapitel 2.2). Im Rahmen der lernbegleitenden Diagnostik intendiert die Lehrkraft, Einblicke in Vorstellungen, Denkprozesse und Lernstände der Schüler*innen zu erlangen, um diese diagnostischen Informationen direkt zur weiteren Gestaltung des Lernprozesses zu nutzen (vgl. Black & William, 2018; Schmidt, 2020). Ausgehend von den Schlüsselstrategien nach William (2013) wurden die in Tabelle 1 dargestellten Leitfragen und Gesprächsimpulse für die Kernperspektive der lernbegleitenden Diagnostik abgeleitet.

Kernperspektive lernbegleitende Diagnostik
Wohin gehen die Lernenden, was ist das Lernziel? Wie wird Transparenz hergestellt?
Wo sehen Sie diagnostische Elemente in der Einheit? Wie erhalten Sie Einblicke in die Lernprozesse der Schüler*innen?
Was ist die Zielsetzung der diagnostischen Maßnahmen? (Vorwissen/Fehlkonzepte/Verständnis etc.)
Welche Informationen können die diagnostischen Maßnahmen liefern? Wie ist die Informationstiefe einzuschätzen?
Wie können die gesammelten Daten perspektivisch im weiteren Verlauf genutzt werden?
Welches Material könnte Sie bei der Gewinnung diagnostischer Daten zusätzlich unterstützen?
Haben die Lernenden Gelegenheit, ihren eigenen Lernstand zu beschreiben und vor dem Hintergrund der Lernziele zu beurteilen?
Werden die Lernenden im Austausch mit Peers zu einer Auseinandersetzung mit eigenen und fremden Lernprozessen angeregt?
Inwiefern erhalten die Lernenden Rückmeldung zu ihrem Lernprozess?

Tab. 1: Kernperspektive für lernbegleitende Diagnostik

(3) *Reflexion der Kooperationsqualität*: Anders als bei Kreis und Staub (2014) wurde im Rahmen des Seminars der gemeinsam geplante Unterricht nicht umgesetzt und reflektiert; stattdessen bezog sich die Reflexion auf die Kooperationsqualität bei der gemeinsamen Unterrichtsplanung. Die Studierenden reflektieren somit den ko-konstruktiven Charakter ihres Gesprächs. Demnach stand entsprechend der Forderungen von Ausbildungsmaßnahmen zur Steigerung der Kooperationsqualität (vgl. Kapitel 2.2) eine Sensibilisierung für die Intensität des Austauschs sowie die dadurch erreichten individuellen Lernerfolge im Mittelpunkt.

3.2 Seminaraufbau

Das Seminar wurde digital durchgeführt. Der Aufbau des Seminars ist in drei aufeinanderfolgende Phasen gegliedert (vgl. Abbildung 1). In der ersten Seminarphase standen der

Aufbau von Grundlagenwissen sowie die theoretisch-reflexive Auseinandersetzung mit den Themenfeldern Inklusion, Kooperation und lernbegleitende Diagnostik im Fokus. In der zweiten Seminarphase wurde eine kooperative Unterrichtsplanung mit Tandems aus Studierenden des Regel- und Förderschullehramts durchgeführt. Im dritten Seminarabschnitt bildete die Reflexion der Studierenden zu ihrem kooperativen Prozess den Schwerpunkt.

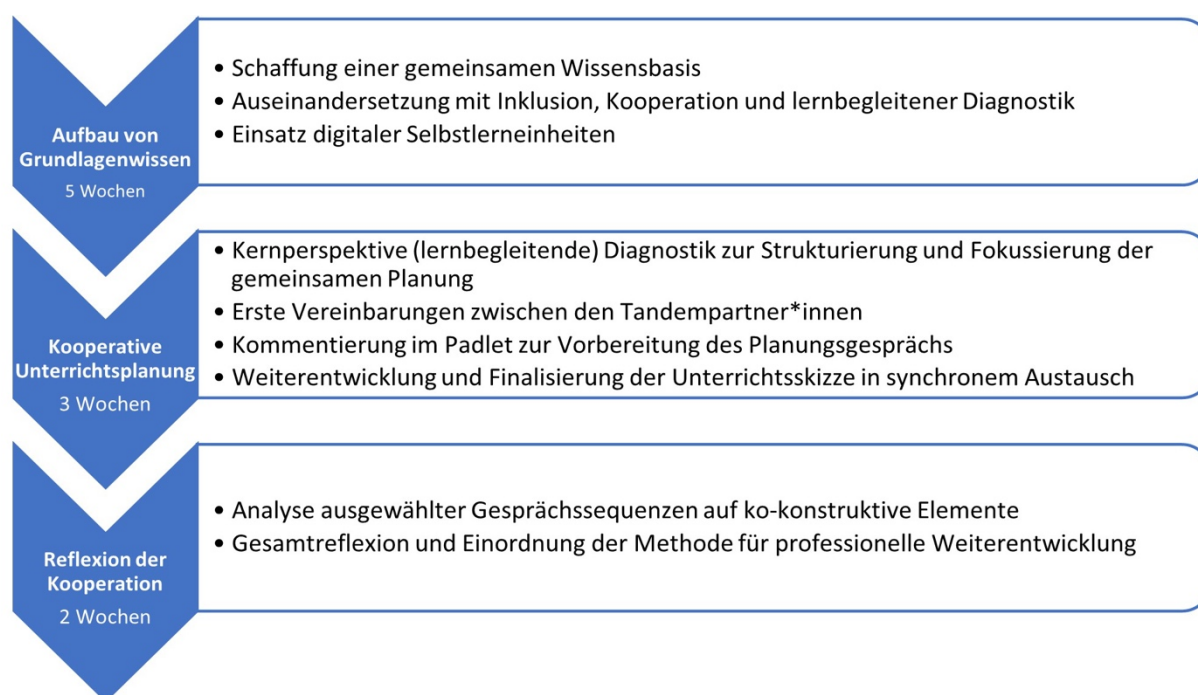


Abb. 1: Ablauf des Seminars

3.2.1 Aufbau von Grundlagenwissen

In der ersten Seminarphase erarbeiteten die Studierenden in asynchronen und synchronen digitalen Formaten Grundlagenwissen zu den Themen Inklusion im Fächerkontext, lernbegleitende Diagnostik sowie Lehrkräftekooperation. In asynchronen Phasen wurden drei digitale Selbstlernkurse angeboten, welche auf chronologisch zu bearbeitenden Seiten sequenzierte Lerninhalte umsetzten. Ausgehend von den Vorstellungen und Erfahrungen der Studierenden intendierten diese digitalen Lerneinheiten – neben der Vermittlung von Fachwissen – die Weiterentwicklung der professionellen Überzeugungen der Studierenden. Sie beinhalteten dazu Übungen zur Selbstreflexion und aktiven Auseinandersetzung mit dem Gegenstand durch fachwissenschaftliche Texte sowie Methoden- und Praxisbeispiele. Die digitalen Lerneinheiten konnten dabei adaptiv genutzt werden, da jeweils Literatur als Vertiefung, aber auch Zusammenfassungen der zentralen Aspekte als theoretischer Einstieg in die jeweiligen Themenfelder enthalten sind. Zudem wurden verschiedene Medien wie Texte, Bilder und Videos eingebunden, um eine Theorie-Praxis-Verknüpfung herzustellen (vgl. Abbildung 2). In den an die Lerneinheiten anschließenden synchronen Seminarphasen wurde das Wissen vertieft und gemeinsam


reflektiert. Eine ausführliche Beschreibung des didaktischen Ansatzes der verwendeten digitalen Lerneinheiten findet sich bei Adl-Amini, Hehn-Oldiges, Weber, Meschede, Dignath, Burgwald, Corvacho del Toro & Hardy (2019).

Methoden lernbegleitender Diagnostik: Geplante Interaktion

Aufgabe

Das untenstehende Video zeigt ein Beispiel geplanter Interaktion. Die eingesetzte Methode der Quizfrage ist ein häufig propagiertes Verfahren, das im Alltag sehr praktikabel einsetzbar ist, da es nicht viel Zeit kostet und einfach auszuwerten ist. Jedoch können damit nur bestimmte Informationen erfasst werden.

Schauen Sie zunächst das Video an und beantworten Sie anschließend die Frage auf der rechten Seite.



1. Benennen Sie Vor- und Nachteile des Verfahrens in der Unterrichtsszene vor dem Hintergrund formativer Diagnostik. Orientieren Sie sich z.B. an den folgenden Punkten: Informationstiefe, Überblick über die Klasse, Umgang mit Fehlern/Fehlkonzepten, Flexibilität, Planbarkeit, Zeit/Aufwand.

Antwort speichern Lösung anzeigen Reset

► Tipp

Abb. 2: Screenshot des Lernpaketes zur lernbegleitenden Diagnostik²

3.2.2 Kooperative Unterrichtsplanung

In der zweiten Seminarphase wurde die kooperative Unterrichtsplanung umgesetzt. Hierfür fand zunächst die Tandembildung statt, welche möglichst mit Regel- und Förderschullehramtsstudierenden umgesetzt werden sollte. Da dies durch die Seminarzusammensetzung nicht für alle Tandems möglich war, wurden Bekanntheit zwischen den Teilnehmer*innen sowie eine ähnliche studierte Fachrichtung als untergeordnete Kriterien formuliert. Weiterhin wurden die Rollen für den Coachingprozess verteilt. Die Wahl der jeweiligen Rolle innerhalb des Tandems wurde in Anlehnung an Kreis und Staub (2014) freigestellt. Die Rollen wurden im Seminar explizit thematisiert, auch mit dem Hinweis, dass die Person in der Rolle des Coachs keine inhaltlich beratende, sondern vielmehr eine moderierende Funktion übernehmen und die gemeinsame ko-konstruktive Ausarbeitung der Unterrichtsskizze im Fokus stehen sollte. Die Rahmenbedingungen (Klassenstufe, Fach, Thema etc.) sowie zeitliche Absprachen für die jeweiligen Schritte der Unterrichtsplanung wurden besprochen. Daran anschließend verschriftlichte zunächst der Coachee eine grobe Unterrichtsskizze, welche die Grundlage für den gemeinsamen Coachingprozess bildete und im weiteren Verlauf ko-konstruktiv weiterentwickelt werden sollte. Tabelle 2 zeigt einen Ausschnitt einer Unterrichtsskizze vor der kooperativen Unterrichts-

² Das abgebildete Video findet sich auf der Webseite <https://www.guterunterricht.de/unterrichtsvideos>

planung. Auch die nachfolgenden Beispiele zu den Schritten der gemeinsamen Unterrichtsplanung stammen von diesem Tandem (Förderschullehramt (Coach)/ Grundschullehramt (Coachee)).

Arbeitsphase 25 Min.	1. Schritt: SuS einteilen in Arbeitsgruppen, Klärung Fragen/Arbeitsschritte 2. Schritt: Bearbeitung AB (soweit sie kommen)	Partnerarbeit	Rechenschiffchen Arbeitsblatt	- Austeilung 2 AB, erst nach gemeinsamer Hinführung, damit SuS nicht überfordert sind mit Menge der Arbeitsblätter - Geg. Hilfestellung bei Gruppen
Abschlussphase 10 Min.	- SuS kontrollieren die Aufgaben des Partners (bis zur Hälfte des AB) - Aufgaben beenden als HA → restliche Kontrolle nächste Stunde	Plenum, SuS am Platz	Tafel	- Geg. Erklärungen an Tafel (vorrechnen, besprechen) - Ausblick auf nächste Stunde

Tab. 2: Unterrichtsskizze vor dem Coaching

Um das Potenzial der digitalen Durchführung optimal zu nutzen und den zeitlichen Aufwand im Planungsgespräch zu reduzieren, wurden an dieser Stelle zusätzlich asynchrone Möglichkeiten der Zusammenarbeit genutzt. Durch den Einsatz einer vorstrukturierten Pinnwand der Software Padlet³ (vgl. Abbildung 3) erhielten die Studierenden die Möglichkeit, in eigener Zeiteinteilung eine erste dialogische Kommentierung der Unterrichtsskizze anhand der Kernperspektive der lernbegleitenden Diagnostik vorzunehmen. Dabei wurden von beiden Studierenden Einträge im Padlet umgesetzt. Dieser erste Austausch konnte durch Rückfragen und Präzisierungen zu einer Anbahnung eines geteilten Verständnisses genutzt werden, wie Abbildung 4 beispielhaft zeigt.

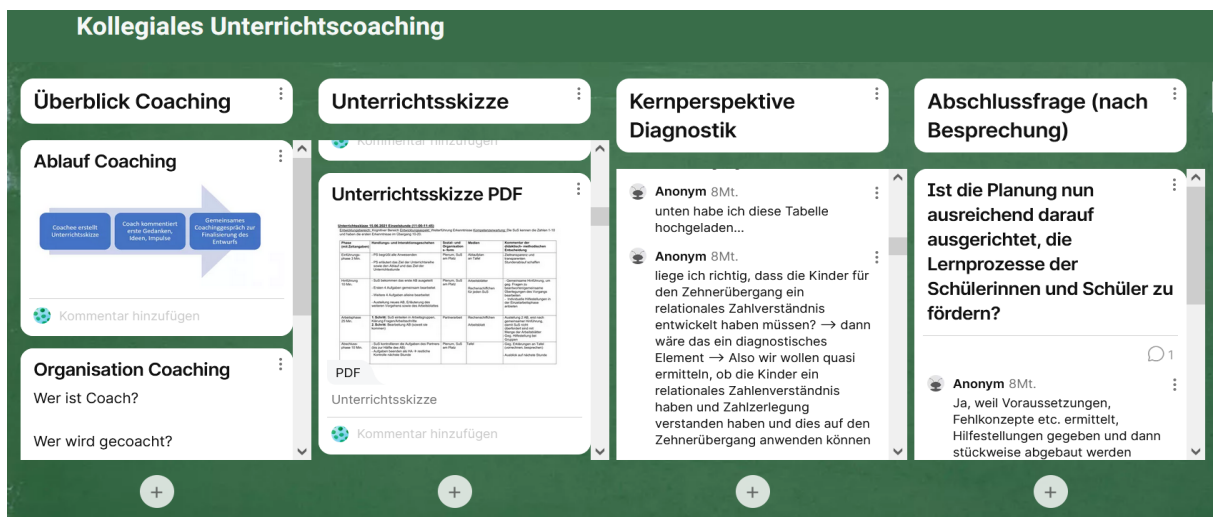


Abb. 3: Vorstrukturiertes Padlet zur Erleichterung der kooperativen Unterrichtsplanung

³ Bei Padlet handelt es sich um ein digitales Tool, in dem eine gemeinsame Pinnwand erstellt wird, auf der Texte, Bilder, Videos, Links, Sprachaufnahmen, Bildschirmaufnahmen und Zeichnungen gesammelt werden können.

COACHEE: soweit ich weiß, waren Teilkompetenzen z.B. die Zahlzerlegung --> also könnte ein diagnostisches Element heißen: Beherrschen die Kinder die Zahlzerlegung...moment

COACH: liege ich richtig, dass die Kinder für den Zehnerübergang ein relationales Zahlverständnis entwickelt haben müssen? --> dann wäre das ein diagnostisches Element --> Also wir wollen quasi ermitteln, ob die Kinder ein relationales Zahlenverständnis haben und Zahlzerlegung verstanden haben und dies auf den Zehnerübergang anwenden können

COACHEE: Ja genau, oben bei der Frage habe ich die meines Wissens nach Teilkompetenzen, die die SuS brauchen, von daher gehe ich bei deinen diagnostischen Elemente mit...

Abb. 4: Beispiel zu dialogischem Austausch der Studierenden auf dem Padlet

Im Anschluss an diesen ersten asynchronen Austausch erfolgte ein synchrones Planungsgespräch, das die ko-konstruktive Weiterentwicklung und Optimierung der Unterrichtsskizze unter Einbezug der Kernperspektive zum Ziel hatte und für die anschließende Reflexion audiographiert wurde. Dafür wurden die Studierenden im Vorfeld darin geschult, die in Kapitel 2.2 beschriebenen ko-konstruktiven Sprachhandlungen in beispielhaften Coachingsequenzen zu erkennen und selbst einzusetzen. Im Rahmen der gemeinsamen Unterrichtsplanung sollte der ko-konstruktive Charakter des Gesprächs dann umgesetzt und vor allem durch die Gesprächshandlungen des Coachs initiiert und aufrechterhalten werden. In zwei Beispielen wird nachfolgend die Umsetzung in den Studierendengesprächen aufgezeigt.

Das erste Beispiel (vgl. Abbildung 5) folgt auf eine fragende Gesprächshandlung des Coachs, welche zum Überdenken der geplanten Hausaufgabe anregt. Der Coachee erläutert daraufhin seinen Gedankengang und beginnt nach Lösungen für die aufgeworfene Schwierigkeit zu suchen. Zu Beginn der Sequenz bringt der Coach nun eine neue Idee zu einer möglichen Umsetzung ein und geht dabei auf den Wunsch nach zusätzlicher diagnostischer Information ein. Ausgehend von diesem Impuls entwickeln Coach und Coachee schrittweise das weitere Vorgehen, dabei stellen sie durch wiederholende Zusammenfassungen und gezielte Rückfragen immer wieder sicher, dass sie ein gemeinsames Verständnis der Aufgabensequenz haben. Abschließend greift der Coachee noch einmal die Ausgangsfrage nach einer möglichen Überforderung der Schüler*innen auf und zeigt sich mit der ko-konstruktiv entwickelten Lösung zufrieden.

00:29:10

COACH: Da wäre meine Idee nämlich gewesen, wenn wir es so machen, dass wir quasi eine Aufgabe nur nehmen und die Schüler sollen dann dazu noch mal, nein das ist erste Klasse ger? [COACH: mhm] Wenn wir dann quasi so Symbole oder so was nehmen? Also ich weiß nicht ob die jetzt schon schreiben können und wie weit sie das können aber dass wir dann quasi so noch mal, dass-sie-das-noch-mal sagen, wie bin ich vorgegangen? Also entweder so wie Schnipsel, die sie zusammen auseinanderschneiden müssen und dann aufkleben, oder Reihenfolge [COACH: mhm] sortieren, oder so; (da kann man-)

COACHEE: Oder vielleicht finden wir noch eine Aufgabe, wo man quasi, oder wir [COACH: mhm] konstruieren eine Aufgabe, find-ich-auch-ganz-gut wo man eben das Puzzle eben macht. oder man macht so ne Strichlis- wie so ne Schlange, [COACH: genau] man schneidet alle Sachen aus und klebt=es dann auf in einer Schlange, wie man vorgegangen ist;

COACH: Ja, oder dass man wirklich die einzelnen Schritte so aufschreiben. Also wirklich

COACHEE: | ich finde das noch besser

COACH: ähm diese [COACH: ja] Rechenschiffchen da, und sie da das nur einmal müssen, was die quasi gemacht haben, aber da die einzelnen Schritte so nacheinander [COACH: mhm] einmal müssen. [COACH: mhm] so vielleicht irgendwie und da kann man ja

COACHEE: |mhm, man könnte es ja auch-

COACH: schön differenzieren.

COACHEE: Ja, erklären mit, keine Ahnung, man nimmt zuerst nen roten Stift, h damit malt man das den ersten Schritt, blau ist der zweite Schritt; und so weiter. kann man ja auch, entweder so, oder wir machen ja doch, das finde ich eigentlich besser. find ich gut.

COACH: also quasi schrittweise ähm Lösung, dass wir schrittweise die Lösung nachvollziehen können.

COACHEE: ja, genau. finde ich besser, als dass sie die Aufgaben, weil am Ende gibt=es nur Verzweiflung. Verstehe ich; finde ich gut.

00:30

Abb. 5: Beispiel 1 aus einem Planungsgespräch zwischen Studierenden

Während im ersten Beispiel der dialogische Austausch im Fokus steht, zeigt sich im zweiten Beispiel (vgl. Abbildung 6), dass die Studierenden spezifisches Wissen aus ihrem fachlichen Hintergrund einbringen. Der Coach richtet den Blick auf die Verwendung von Fachbegriffen als diagnostische Information. Zur richtigen Einordnung benötigt dieser das mathematikdidaktische Wissen des Coachees, wodurch die Interdependenz der gemeinsamen Aushandlung deutlich wird. Gleichzeitig charakterisieren auch in diesem Ausschnitt der gegenseitige Rückbezug durch Fragen die Intention der gemeinsamen Verständnissicherung.

Beide Beispiele können nach Mercer (2000) als Ko-Konstruktionen mit gemeinsamen Aushandlungen und Elaborationen zwischen den Studierenden gedeutet werden.

00:23:32

COACH: Also das wäre das eine. Diagnostik lässt sich einmal die Benutzung von Fachbegriffen? ähm wie sicher sind die Fachbegriffe? einmal verstanden und Verwendung, verstehen und Verwendung und dann genau, das wusste ich halt nicht so genau, was die da für Teilkompetenzen für brauchen, also wo was Voraussetzungen sind und was wir daran erkennen. da ich ja nicht Mathe als Fach hab genau

COACHEE: ja? darüber hab ich mir tatsäch- also ich habe mir das Kerncurriculum noch mal angeguckt ähm da stehen ja keine expliziten Kompetenzen drinne. [COACH: mhm] sowas wie die müssen den Übergang von Zehner zu Einer können [COACH: mhm] sowas steht da ja gar nicht drinne ähm aber als Voraussetzung des Ganzen, habe ich mir, also zum einen eben das Wissen über den Einer und Zehner, dass wenn ich zehn Einer habe, ein Zehner habe? das wäre das-

COACH: Nach dem Mengenverständnis oder-so-was-das-ist oder?

COACHEE: Ja, Mengenverständnis [COACH: mhm] genau. [COACH: ok] ähm das ist so, würde ich sagen, die Kernkompetenz.

00:24:42

Abb. 6: Beispiel 2 aus einem Planungsgespräch zwischen Studierenden

Am Ende des Planungsgesprächs steht die finale Unterrichtsplanung als von beiden Tandempartner*innen ko-konstruktiv entwickeltes Produkt. Die entstandene schriftliche Unterrichtsplanung des Tandems (vgl. Tabelle 3) zeigt im Vergleich zur entsprechenden Unterrichtsskizze vor dem Coaching (vgl. Tabelle 2) eine deutliche Ausdifferenzierung. Mit Blick auf den Planungsfokus der lernbegleitenden Diagnostik wird deutlich, dass bei der Weiterentwicklung der schriftlichen Planung wichtige Elemente integriert wurden. So wurden im Unterrichtsentwurf ein Lernstrukturgitter zur Unterstützung der Selbsteinschätzung und gezieltes Feedback zu den Lernständen der Schüler*innen und der nächsten Unterrichtsschritte eingebaut. Zusätzlich wurden Zielsetzung und Vorgehen zur diagnostischen Informationsgewinnung konkretisiert.

Arbeitsphase 20 Min.	1. Schritt: SuS einteilen in Arbeitsgruppen (wählen Aufgabe anhand des Lernniveaus, in welchem sie sich einschätzen → PartnerIn mit derselben Aufgabe finden) 2. Schritt: Bearbeitung der Materialien	Partnerarbeit	Rechenschiffchen Arbeitsblätter und Materialien in Schubern bereitgestellt (Aufbau: schrittweiser Abbau der Hilfestellungen → Diagnostik: Unsicherheiten, benötigte Hilfen, ...)	Kinder wählen die Arbeitsblätter anhand des Lernstrukturgitters selbständig aus (Lernniveau differenziert, Selbsteinschätzung, eigene Stundenziele setzen) - LK lassen sich von Kindern ihre Vorgehensweise versprachlichen → Hilfestellungen, Fehlerschwerpunkte/Fehlkonzepte etc. erkennen
Abschlussphase 10 Min.	- Besprechung ausgewählter Aufgaben: Lautes Denken durch Kinder → LK übersetzen in Fachsprache („Forschersprache“) - HA: AB auf dem sie ihr Vorgehen anhand einer Aufgabe schrittweise erläutern und „Was brauche ich noch?“ „Was ist unklar?“ (kindgerecht aufbereitet: Was muss ich noch in meinen Rucksack packen, um die Treppenstufe weiter hochklettern zu können? → Bilder mit Rucksack verbinden) - Rückmeldung zu den erreichten Lernzielen und zur Arbeitsweise - Ausblick (anhand des Lernstrukturgitters)	Plenum, SuS am Platz	AB für HA (Differenzierung: Satzanfänge, Sortieren vorgegebener Arbeitsschritte, Zuordnung von Bildern oder Begriffen...)	- Verbalisierung des Gelernten, Festigung, Diagnostik: Fehlkonzepte, fehlendes Vorwissen, Unsicherheiten erkennen → entsprechende Materialien anbieten können - Fachsprache erneut thematisieren - Ausblick auf nächste Stunde

Tab. 3: Unterrichtsplanung des Tandems nach der kooperativen Unterrichtsplanung

3.2.3 Reflexion der Kooperationsqualität

Die an die Überarbeitung anschließende Reflexion thematisiert den Coachingverlauf und die gemeinsame Unterrichtsplanung mit Bezug zu den Kriterien einer ko-konstruktiven Kooperation. Vor diesem Hintergrund wählten die Studierenden konkrete Sequenzen und Satzbeispiele aus der Audioaufnahme ihres Planungsgesprächs aus, in denen sie ko-konstruktive Gesprächshandlungen erkennen konnten. Dabei analysierten sie, inwiefern anhand der gewählten Gesprächssequenzen eine intensive gemeinsame Auseinandersetzung, stetige Verständnissicherung und durch geteiltes Wissen entstandene Ideen gezeigt werden können. Neben der inhaltlichen Analyse des Planungsgesprächs schätzten die Studierenden in einer Gesamtreflexion zusätzlich ihren persönlichen Nutzen und die Bedeutung der gemeinsamen Unterrichtsplanung für ihre professionelle Weiterentwicklung ein. In Abbildung 7 findet sich ein kurzer Ausschnitt aus dieser Reflexion, ergänzend dazu in Abbildung 8 die schriftliche Reflexion der Kooperation.

„Also quasi... Stichwort ‚Lautes Denken‘“,
 „Also quasi...Ablauf im Kopf vordenkt“

Markant ist, dass der Coach immer die Wortfolge „Also quasi...“ nutzt, um die bisher entwickelten Ideen eines Abschnitts zusammenzufassen bzw. zu paraphrasieren. Der Coachee bestätigt dann die Rückversicherung des Coachs oder korrigiert.

Abb. 7: Beispiel aus der Reflexion des Planungsgesprächs

„Zwar hatte jede von uns ihren „Expertenpart“, aber es wurden beide Perspektiven eingebracht, die wir dann zu einem großen Ganzen zusammenfügen konnten. Dadurch ist unsere Planung am Ende deshalb besser geworden, weil sie detaillierter und umfassender in Bezug auf verschiedene Aspekte von Unterrichtsplanung (Inhalt, Diagnostik, Sozialformen, Methodik...) gestaltet ist. Insbesondere bezogen auf die diagnostische Ausrichtung hat die Stunde (im dialogischen Prozess) an pädagogischem Gehalt gewonnen. Es sind neue Ideen entstanden, wie zum Beispiel das Bild mit der Treppe (Lernstrukturgitter), welches wir durch das Einbringen unseres jeweiligen Fachwissens konkretisieren konnten. Letztlich ist die Unterrichtsstunde dadurch genauer geworden und uns ist klarer, was wir machen wollen. Wir fühlen uns sicherer, diese Unterrichtsstunde zu halten, als vor dem Coaching und haben einen interessanten Austausch erlebt.“

Abb. 8: Schriftliche Gesamtreflexion der Studierenden

Im hier formulierten subjektiv empfundenen Nutzen der Studierenden spiegeln sich die Ziele der kooperativen Unterrichtsplanung wider. Die Studierenden stellen dar, dass durch das Zusammenfügen der förderpädagogischen und fachdidaktischen Perspektive die Unterrichtsplanung verbessert wurde und durch das geteilte Wissen konzeptionelle Weiterentwicklungen entstanden, die ohne die Kooperation nicht erreicht worden wären.

3.3 Formative Evaluation des Seminars

3.3.1 Teilnehmende

Das Seminar „Lehrkräftekooperation in der Inklusion“ wurde im Sommersemester 2021 durchgeführt. Curricular wurde das Seminar im bildungswissenschaftlichen Anteil für Studierende aller Lehramtsstudiengänge eingebunden. Der entsprechende Modulschwerpunkt zielt, unter Einbezug aktueller Herausforderungen und Innovationen im Bildungssystem, auf die Reflexion der eigenen Professionalisierung und die Erprobung der Lehrkräfterolle ab. Die Seminargruppe umfasste 44 Lehramtsstudierende, von denen 18 Lehramt für Grundschulen, 18 Lehramt für Sonderpädagogik, 4 Lehramt für Gymnasien und 4 Lehramt für Haupt- und Realschule studierten. 94% hatten bereits praktische Unterrichtserfahrung; 64 % wiesen Erfahrung in inklusiven Kontexten auf. Während 52 % der Studierenden bereits Veranstaltungen mit Inklusionsbezug besucht hatten, gaben lediglich 6 % an, das Thema Lehrkräftekooperation bearbeitet zu haben. Für die kooperative Unterrichtsplanung wurden 21 Tandems und zwei Gruppen aus drei Teilnehmer*innen gebildet.

3.3.2 Ergebnisse

Zur formativen Evaluation des Seminars wurde eine Erhebung im Prä-Postdesign durchgeführt. An der Präerhebung nahmen 36 Studierende teil, an der Posterhebung zum Seminarende 26 Studierende. Nach Prüfung konnten 23 Prä- und Postdatensätze einander zweifelsfrei zugeordnet werden und wurden in die Analyse eingezogen. Davon wurden 40 % von Studierenden des Förderschullehramts und 60% von Studierenden des

Regelschullehrantes beantwortet, was der Verteilung der Lehramtsstudiengänge im Seminar entspricht. Die Studierenden wurden bezüglich ihrer Einstellungen zu Heterogenität im Unterricht, ihrer Selbstwirksamkeit zum adaptiven Unterricht sowie ihrer Einstellungen zur Bedeutung von Lehrkräftekooperation befragt. Die Teilnahme an der Befragung war freiwillig. Die Erfassung der Einstellungen zur Heterogenität erfolgte mittels eines Instruments von Dignath, Meschede, Kunter & Hardy (2020), mit dem in 24 Items Einstellungen zu den Heterogenitätsdimensionen Behinderung, kulturelle Heterogenität und Leistungsheterogenität erfragt werden. Die Selbstwirksamkeit zum adaptiven Unterricht wurde mit einer Skala von Meschede und Hardy (2020) erfasst, die mit insgesamt 22 Items die Dimensionen Diagnostik, Differenzierung und Förderung sowie Kooperatives Lernen einschätzt. Beide Instrumente verwenden eine vierstufige Likert-Skala (1 = trifft überhaupt nicht zu, 4 = trifft voll zu). Zur Erfassung der Kooperationseinstellung wurde ein Instrument von Rothland (2009) eingesetzt. Das Instrument umfasst insgesamt 20 Items, wobei eine Skala zur Bedeutung kollegialer Kooperation und kollegialer Unterstützung im Lehrkräfteberuf und eine Skala zur Bedeutung kollegialer Kooperation und kollegialer Unterstützung in der antizipierten zukünftigen Berufstätigkeit unterschieden werden. Dabei wird eine sechsstufige Antwortskala genutzt (6 = trifft völlig zu, 1 = trifft gar nicht zu).

Skala (Anzahl Items)	Cron- bach's alpha	Prä-Wert		Post-Wert		p	Cohen's <i>d</i>
		M	SD	M	SD		
Einstellungen zu Heterogenität (24)	.88	2.33	.21	2.41	.39	.127	.36
Selbstwirksamkeit im Umgang mit Heterogenität (22)	.89	2.41	.49	3.37	.38	.010*	.62
Einstellung zu Kooperation (20)	.82	5.04	.37	5.45	.37	.001**	.37

**p<.01,

Tab. 4: Ergebnisse der formativen Veranstaltungsevaluation

Zur Analyse der Entwicklungen von Prä- zu Posttest auf den drei Skalen wurden t-Tests für abhängige Stichproben durchgeführt. Die Ergebnisse dieser Analysen sowie die deskriptiven Werte sind in Tabelle 4 aufgeführt. Während für die Einstellungen zu Heterogenität keine signifikanten Mittelwertänderungen gezeigt werden konnten, ergab sich für die mittlere Selbstwirksamkeit zum adaptiven Unterricht eine signifikante Zunahme

zwischen beiden Messzeitpunkten mit mittlerer Effektstärke. Dies bestätigt Befunde aus anderen Studien, dass heterogenitätssensible Seminare eine entscheidende Rolle in Bezug auf die Selbstwirksamkeitserwartung der Studierenden spielen, während Heterogenitätseinstellungen bei kurzfristigen Interventionen eher veränderungsresistent sind (vgl. Junker, 2020). Neben den Selbstwirksamkeitserwartungen wurde auch bei den Einstellungen zur Kooperation eine signifikante Veränderung von Prä- zu Posttest mit kleiner Effektstärke beobachtet. Dies spricht dafür, dass die kooperative Unterrichtsplanung den intendierten Effekt auf die Bedeutung von Kooperationen bei Lehramtsstudierenden erzielen konnte, wenn auch in nur geringem Veränderungsmaß. In Anbetracht der kleinen Stichprobe, des Dropouts vom Prä- zum Posttest und des Fehlens einer Vergleichsgruppe können die dargestellten Ergebnisse nur einen ersten Hinweis auf die Wirksamkeit der Professionalisierungsmaßnahme im universitären Kontext liefern, den es durch weitere evaluierte Implementationen des Konzepts abzusichern gilt. Darüber hinaus ergeben sich aus den Ergebnissen Hinweise zur Weiterentwicklung des Konzepts.

4. Ausblick und Diskussion

Ziel des vorgestellten Seminarkonzepts ist es, zentrale Kompetenzen von angehenden Regel- und Förderschullehrkräften in Bezug auf Kooperation in der Inklusion zu fördern und deren unterschiedliche Expertisen produktiv zur Unterrichtsplanung zu nutzen. Durch eine Coachingphase mit dem Ziel der gemeinsamen (Weiter-)Entwicklung einer Unterrichtsskizze sowie die Reflexion der Kooperationserfahrung soll der Nutzen multiprofessioneller Kooperation für den Umgang mit Heterogenität im inklusiven Unterricht erfahrbar gemacht werden. Auch wenn die Ergebnisse der formativen Evaluation im Prä- und Postvergleich aufgrund der geringen Stichprobengröße nur unter Vorbehalt betrachtet werden können, zeigen sich sowohl für die Selbstwirksamkeit zum adaptiven Unterricht als auch für die Einstellung zu Kooperation positive Veränderungen. Diese ersten Wirkungsindikatoren gilt es durch eine weitere Erprobung des Konzepts im universitären Kontext abzusichern. Zudem wäre es von Bedeutung, die Wirksamkeit des Konzepts in Bezug auf weitere Aspekte professioneller Kompetenz, wie z. B. pädagogisches Wissen, zu evaluieren und eine ausführliche Analyse der Kooperationsqualität aller Planungsgespräche in der Coachingphase vorzunehmen. Beispielhafte Einblicke in die Coachingprozesse deuten darauf hin, dass das Seminarangebot die ko-konstruktive Weiterentwicklung einer schriftlichen Unterrichtsplanung ermöglichen kann.

Trotz der positiven Gesamttendenz zeigten sich bei der Seminardurchführung auch kritische Momente, die bei der weiteren Erprobung hinterfragt und überarbeitet werden sollten. Ein zentraler Punkt ist die mögliche Reproduktion der in Kapitel 2.1 beschriebenen Rollenzuschreibungen. Trotz deren Thematisierung und trotz des Hinweises, dass das Seminar einen allgemeinpädagogischen Ansatz verfolgt und explizit keine Zuschreibung von (sonder-)pädagogischen Aufgabenfeldern und Rollen erfolgen sollte, entschied sich die Mehrheit der Tandems dafür, die angehende förderpädagogische Lehrkraft mit der coachenden Rolle zu besetzen. Durch die eher moderierende als fachlich beratende

Funktion des Coachs kommen die beschriebenen Zuschreibungen zwar nicht unmittelbar in der Durchführung des Coachings zum Tragen. Dennoch sollten an dieser Stelle die schon vorhandenen Rollenzuschreibungen auf Seiten der Studierenden in den Blick genommen und es sollte hinterfragt werden, inwiefern Zuschreibungen reproduziert werden. Es gilt abzuwägen, ob der beobachteten Tendenz durch Maßnahmen, bspw. durch eine Rollenvorgabe, entgegengewirkt werden sollte. Beim kollegialen Unterrichtscoaching nach Kreis und Staub (2014) ist bei wiederholter Durchführung ein Rollenwechsel zwischen Coach und Coachee vorgesehen, welcher im Rahmen des Seminars aus Zeitgründen nicht erfolgte, jedoch ggf. einen Beitrag zur Aufweichung von Rollendefinitionen hätte leisten können.

Bei der Entscheidung, den Coachingprozess im Seminar auf die Unterrichtsplanung zu beschränken, spielten die pandemische Lage und die damit verbundenen erschwerten Zugänge zu Schulen eine entscheidende Rolle. Perspektivisch wären Varianten des Seminars denkbar, die eine tatsächliche Durchführung der geplanten Unterrichtsstunde beinhalten. Jedoch bot das Seminar gerade durch diese Eingrenzung genug Raum dafür, eine gemeinsame Basis für das Coaching zu erarbeiten und die Kooperationsqualität selbst ins Zentrum der Reflexion zu stellen, was vor dem Hintergrund der Praxisanforderungen an Lehrkräfte in der Inklusion von hoher Bedeutung ist (vgl. Kapitel 2).

Mit Blick auf eine vernetzte Lehrkräfteausbildung ergeben sich weitere Aufgabefelder und Perspektiven für den Einsatz der Professionalisierungsmaßnahme in der zweiten und dritten Phase der Lehrkräftebildung. Insbesondere für die langfristige Tandemarbeit ergeben sich hier durch die Möglichkeit der Erprobung der entwickelten Unterrichtsplanungen neue Potenziale. Durch die Umsetzung des gesamten Coachingzyklus können ein klarer Anwendungsbezug und Reflexionsmöglichkeiten für den eigenen Unterricht geschaffen werden. Gleichzeitig sind mehrfache Zyklen denkbar, in denen weitere inklusionsrelevante Kernperspektiven, beispielsweise zur individuellen Förderung, sowie die Umsetzung von Rollenwechseln erprobt werden könnten.

Literatur

- Adl-Amini, Katja; Hehn-Oldiges, Martina; Weber, Nadine; Meschede, Nicola; Dignath, Charlotte; Burgwald, Caroline; Corvacho del Toro, Irene & Hardy, Ilonca (2019). Professionalisierung von angehenden Lehrkräften im Kontext Heterogenität unter Verwendung digitaler Lerneinheiten. In *Herausforderung Lehrer_innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion (HLZ)* 2(3), S. 233-250. <https://doi.org/10.4119/hlz-2469>
- Arndt, Ann-Kathrin & Werning, Rolf (2013). Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik: Ergebnisse eines qualitativen Forschungsprojektes. In Werning, Rolf & Arndt, Ann-Kathrin (Hg.), *Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 12–40.
- Black, Paul & Wiliam, Dylan (2018). Classroom assessment and pedagogy. In *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. 25, S. 1-25.

- Boban, Ines & Hinz, Andreas (2003). Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf>
- Conderman, Greg (2011). Middle School Co-Teaching: Effective Practices and Student Reflections. In *Middle School Journal* 42, S. 24-31.
- Deutsche Unesco-Kommission e. V. (2010). *Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik* (2. Aufl.). Bonn.
- Dignath, Charlotte; Meschede, Nicola; Kunter, Mareike & Hardy, Ilonca (2020). Empirische Arbeit: Ein Fragebogen zur Erfassung von Überzeugungen Lehramtsstudierender zum Unterrichten in heterogenen Klassen: Befunde zur Kriteriumsvalidität und Veränderungssensitivität. In *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 67(3), S. 194-211. <http://dx.doi.org/10.2378/peu2020.art16d>
- 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* 20, S. 9-27.
- Gräsel, Cornelia; Decristan, Jasmin & König, Johannes (2017). Adaptiver Umgang mit Heterogenität im Unterricht. In *Unterrichtswissenschaft* 45(4), S. 195-206.
- 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; Fußangel, Kathrin & Gräsel Cornelia (2020) Kokonstruktive Kooperation zwischen Lehrkräften. In *Zeitschrift für Pädagogik* 66(4) S. 461-479.
- Hellmich, Frank; Hoya, Fabian; Schulze, Jan Roland & Blumberg, Eva (2021). Effects of pre-service teachers' collaboration on children's competencies and motivation in (non)inclusive primary school science lessons. In *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1862406>
- Junker, Robin; Zeuch, Nina; Rott, David; Henke, Ina; Bartsch, Constanze & Kürten, Ronja (2020). Zur Veränderbarkeit von Heterogenitäts-Einstellungen und -Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehramtsstudierenden durch diversitätssensible hochschuldidaktische Lehrmodule. In *Empirische Sonderpädagogik* 12(1), S. 45-63.
- Klassen, Robert M., Tze, Virginia M. C., Betts, Shea M. & Gordon, Kelly A. (2011). Teacher efficacy research 1998–2008: Signs of progress or unfulfilled promise? In *Educational Psychology Review* 23(1), S. 21-43.
- König, Johannes; Gerhard, Kristina; Melzer, Conny; Rühl, Anna-Maria; Zenner, Julie & Kaspar, Kai (2017). Erfassung von pädagogischem Wissen für inklusiven Unterricht bei angehenden Lehrkräften: Testkonstruktion und Validierung. In *Unterrichtswissenschaft* 45(4), S. 223-242.
- Kreis, Anneliese & Staub, Fritz (2014). Kollegiales Unterrichtscoaching. In Bartz, Adolf; Dammann, Maja; Huber, Stephan Gerhard; Klieme, Torsten; Kloft, Carmen & Schreiner, Manfred (Hg.), *PraxisWissen Schulleitung* (33. Aktualisierungslieferung, Teil 3, 30.32). Köln: Wolters Kluver, S. 1-13.

- Kreis, Anneliese (2015). Professionsforschung in inklusiven Settings – Einblick in die Studie KosH. In Redlich, Hubertus; Schäfer, Lea; Wachtel, Grit; Zehbe, Kaja & Moser, Vera (Hg.), *Veränderung und Beständigkeit in Zeiten der Inklusion. Perspektiven Sonderpädagogischer Professionalisierung (Perspektiven sonderpädagogischer Forschung)*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 25-43.
- Lu, Hsiu-Lien (2010). Research on peer coaching in preservice teacher education – A review of literature. In *Teaching and Teacher Education* 26(4), S. 748-753.
- Lütje-Klose, Birgit; Miller, Susanne & Ziegler, Holger (2014). Professionalisierung für die Inklusive Schule als Herausforderung für die LehrerInnenbildung. In *Soziale Passagen* 6(1), S. 69-84.
- Lütje-Klose, Birgit & Pollmeier, Tanja (2014, 17.01.). *Sonderpädagogische Lehrkräfte in der allgemeinen Schule – veränderte Rollen und Aufgaben* [Vortrag]. Fachkongress zu den Konsequenzen aus dem Schulversuch „Ausbau von Förderschulen zu Kompetenzzentren für sonderpädagogische Förderung“, Oberhausen.
- Massenkeil, Julius & Rothland, Martin. (2016). Kollegiale Kooperation im Lehrerberuf. Überblick und Systematisierung aktueller Forschung. In *Schulpädagogik heute* 7. S. 87-118
- Melzer, Conny; Hillenbrand, Clemens; Sprenger, David & Hennemann, Thomas (2015). Aufgaben von Lehrkräften in inklusiven Bildungssystemen – Review internationaler Studien. In *Erziehungswissenschaft* 26(51), S. 61-80.
- Mercer, Niel (2000). *Words and Minds: how we use language to think together*. London: Routledge.
- Meschede, Nicola & Hardy, Ilonca (2020). Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehramtsstudierenden zum adaptiven Unterrichten in heterogenen Lerngruppen. In *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 23, S. 565-589. <https://doi.org/10.1007/s11618-020-00949-7>
- Moser, Vera; Schäfer, Lea & Kropp, Andreas (2014). Kompetenzbereiche von Lehrkräften in inklusiven Settings. In Lichtblau, Michael; Blömer, Daniel; Jüttner, Ann-Kathrin; Koch, Katja; Krüger, Michaela & Werning, Rolf (Hg.), *Forschung zu inklusiver Bildung: Gemeinsam anders lehren und lernen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 124-143.
- Murawski, Wendy (2010). *Collaborative Teaching in Elementary Schools. Making the Co-Teaching Marriage Work*. Thousand Oaks: Corwin.
- Neumann, Phillip (2019). *Kooperation selbst bestimmt? Interdisziplinäre Kooperation und Zielkonflikte in inklusiven Grundschulen und Förderschulen*. Münster: Waxmann.
- Richter, Dirk & Pant, Hans Anand (2016). *Lehrerkooperation in Deutschland. Eine Studie zu kooperativen Arbeitsbeziehungen bei Lehrkräften der Sekundarstufe 1*. Gütersloh: Bertelsmann.
- Ritter, Roswitha; Wehner, Antje; Lohaus, Gertrud & Krämer, Philipp (2020). Effect of same discipline compared to different discipline collaboration on teacher trainees' collaboration skills and attitudes towards inclusive education. In *Teaching and Teacher Education* 87. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102955>

- Rothland, Martin (2009). Kooperation und kollegiale Unterstützung im Lehrerberuf. Empirische Befunde zum Berufsbild und zu berufsrelevanten Einstellungen angehender Lehrkräfte. In *Lehrerbildung auf dem Prüfstand* 2(2), S. 282-303.
- Schmidt, Christin (2020). *Formatives Assessment in der Grundschule*. Wiesbaden: Springer.
- Schnebel, Stephanie (2020). Coaching und Mentoring als Gegenstand der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In Cramer, Colin; Drahmman, Martin; König, Johannes; Rothland, Martin & Blömeke, Sigrid (Hg.), *Handbuch Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 748-755.
- Schnebel, Stephanie & Kreis, Anneliese (2014). Kollegiales Unterrichtscoaching zwischen Lehramtsstudierenden. In *Journal für LehrerInnenbildung* 4, S. 41-46.
- Scruggs, Thomas E.; Mastropieri, Margo A. & McDuffie, Kimberly A. (2007). Co-Teaching in Inclusive Classrooms: A Metasynthesis of Qualitative Research. In *Council for Exceptional Children* 73(4), S. 392-416.
- Trumpa, Silke; Franz, Eva & Greiten, Silvia. (2016). Forschungsbefunde zur Kooperation von Lehrkräften – Ein narratives Review. In *Die deutsche Schule* 108(1), S. 80-92.
- Weitzel, Holger & Blank, Robert (2019). Peer Coaching und fachdidaktische Unterrichtsplanung – ein Overload? In Degeling, Maria; Franken, Nadine; Freund, Stefan; Greiten, Silvia; Neuhaus, Daniela & Schellenbach-Zell, Judith (Hg.), *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 393-404.
- Werning, Rolf & Urban, Michael (2014). Inklusive Pädagogik in der Ganztagschule. In Maschke, Sabine & Böttcher, Wolfgang (Hg.), *Inklusion. Der pädagogische Umgang mit Heterogenität* (Jahrbuch Ganztagschule, Bd. 2014). Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik, S. 11-21.

Über die Autorinnen

Michelle Moos, Goethe Universität Frankfurt am Main, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Institut für Pädagogik der Elementar- und Primarstufe
Korrespondenzadresse: m.moos@em.uni-frankfurt.de

Prof.' Dr.' Katja Adl-Amini, Technische Universität Darmstadt, Fachbereich Humanwissenschaften, Institut für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik
Korrespondenzadresse: adl-amini@apaed.tu-darmstadt.de

Prof.' Dr.' Ilonca Hardy, Goethe Universität Frankfurt am Main, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Institut für Pädagogik der Elementar- und Primarstufe
Korrespondenzadresse: hardy@em.uni-frankfurt.de