

Silvia Fränkel, Sandra Lammerding, Petra Hanke, Christian Friebe & Dennis Hövel

Im Team geht's besser! Vorstellung der Konzeption des neuen Vorbereitungskurses: „Inklusion – Kooperation in multiprofessionellen Teams in der Primarstufe“ an der Universität zu Köln

Abstract

Multiprofessionelle Kooperation adressiert die gesteigerte schulische Komplexität in inklusiven Kontexten. Auf dieser Grundlage wurde das Vorbereitungsseminar „Inklusion – Kooperation in multiprofessionellen Teams in der Primarstufe“ an der Universität zu Köln konzipiert. Es handelt sich dabei um ein Kooperationsprojekt von Biwi, Sopäd, ZfL und ZfsL. Im Beitrag wird die strukturell-curriculare Verankerung der Lehrveranstaltung im Praxissemester sowie die inhaltliche Konzeption beschrieben.

Multi-professional cooperation addresses the increased school complexity in inclusive contexts. On this basis, the preparatory seminar “Inclusion – Cooperation in Multiprofessional Teams in Primary School” was designed at the University of Cologne. It is a cooperation project between Educational Sciences, Special Education, the Center for Teacher Training and the Center for Practical School Teacher Training. The paper describes the structural and curricular anchoring of the course in the practical semester as well as the conception of content.

Schlagwörter

Multiprofessionelle Kooperation, Kokonstruktion, Grundschule, Praxissemester, Inklusion
multiprofessional collaboration, co-construction, elementary school, practical semester, inclusion

I. Einleitung

Die Grundschule ist seit ihrer Gründung vor 100 Jahren eine Schulform, an der ganz unterschiedliche Lernende gemeinsam unterrichtet werden. Mit der Schaffung eines inklusiven Schulsystems wird die Heterogenität durch ganz spezifische Bedürfnisse von Lernenden zusätzlich gesteigert, wodurch die Anforderungen an Lehrpersonen zunehmen (vgl. Batzdorfer & Kullmann, 2016). Neue Aufgaben, wie zum Beispiel förderdiagnostische Arbeit oder eine intensivere Klassenführung, erhöhen die Komplexität im Kontext der Unterrichtsaktivitäten. Um diesen Herausforderungen gerecht zu werden, bietet das Autonomie-Interdependenz-Prinzip (vgl. Morgenroth, 2015) eine gewinnbringendere Ausgangslage für Lehrkräfte als das Autonomie-Paritäts-Muster (vgl. Lortie, 1975).

Die Chancen liegen auf der Hand: Wenn Lehrkräfte nicht mehr als Einzelkämpfer*innen agieren, besteht die Möglichkeit, im Kollegium und darüber hinaus von anderen Professionen zu lernen, sich selbst zu reflektieren und miteinander innovativ-kooperative



Bewältigungs- und Lösungsstrategien zu entwickeln, so dass mehrseitig eine Professionalisierung erzielt werden kann (vgl. zusammenfassend Kunze & Reh, 2020). Dabei bieten z. B. unterschiedliche Formen des Co-Teachings Optionen, die individuelle Förderung im Unterricht zu forcieren und einzelne Schüler*innen oder Gruppen intensiver zu betreuen. Die Zusammenarbeit von Lehrpersonen der allgemeinen Lehrämter mit Lehrkräften für sonderpädagogische Förderung ist im Zuge der Inklusion in deutschen Schulen in den Fokus gerückt. Allerdings verläuft die Zusammenarbeit der unterschiedlich ausgerichteten Professionen im inklusiven Unterricht nicht immer reibungslos. Wenn kooperiert wird, dann oft auf einer niederschweligen Ebene: Die häufigste Kooperationsform, die in der Praxis zu beobachten ist, stellt die Aufgabenteilung dar (vgl. Arndt & Werning, 2013). Aufgabenteilung kann bedeuten, dass sich die Förderschullehrkräfte ausschließlich für die Förderkinder und Grundschullehrkräfte für alle anderen Kinder zuständig fühlen und entsprechend Aufgaben übernehmen (vgl. Melzer, Hillenbrand, Sprenger & Hennemann, 2015). Dies kann dazu führen, dass Kinder mit Förderbedarfen temporär in separaten Gruppen unterrichtet werden und somit die Gefahr der Exklusion in der Inklusion erhöht wird. Nur 20 % der Lehrkräfte realisiert Kooperation kokonstruktiv, durch beispielsweise die gemeinsame Gestaltung von Unterricht (vgl. Richter & Pant, 2016). Gründe hierfür könnten in den Einstellungen zur eigenen Profession liegen. Kiel, Heimlich, Markowetz & Weiß (2015) identifizieren bereits bei Studierenden der unterschiedlichen Lehrämter differierende disziplinäre und berufliche Selbstverständnisse, die zu bedeutsamen Kooperationshindernissen führen können. Die Zusammenarbeit von Lehrkräften und Sonderpädagog*innen wird von selbigen zum Teil sogar negativ bewertet (vgl. Gebhard, Happe, Pape, Riestenpatt, Vögler, Wollenweber & Castello, 2014). „Die Sonderpädagogik“ wird häufig allein für den Erfolg der Inklusion verantwortlich gemacht (Arndt & Werning, 2013). Damit Inklusion gelingen kann, ist es notwendig, professionsübergreifend gemeinsame Ziele und Verantwortlichkeiten im Sinne der Kokonstruktion zu vereinbaren.

2. Kokonstruktion als theoretisches Rahmenmodell der Lehrveranstaltung

In ihrem konzeptuellen Beitrag untersuchen Grosche, Fussangel und Gräsel (2020) die drei Kooperationsformen Austausch, arbeitsteilige Kooperation und kokonstruktive Kooperation. Die erste Form umfasst den Austausch von Informationen (z. B. zum Lernstand von Schüler*innen mit oder ohne Förderbedarf) und Materialien. Unter arbeitsteiliger Kooperation verstehen die Autor*innen eine gemeinsame Zielverfolgung, die durch jeweils unabhängige Arbeitspakete innerhalb der eigenen Disziplin erreicht werden. Bei der kokonstruktiven Kooperation wird das individuelle Wissen mit anderen geteilt, so dass neue, innovative Lösungen für die gemeinsam gesetzten Ziele generiert und neue Kompetenzen erworben werden können. Den beiden ersteren attestieren sie einerseits eine gute Ökonomie, Niedrigschwelligkeit und klare Verantwortungsteilung, andererseits aber die Herausforderung einer möglicherweise fehlenden Gleichberechtigung der Lehrer*innengruppen, die Gefahr der Exklusion von Teammitgliedern sowie die Gefahr der temporären

Exklusion der Förderkinder durch Zusatzförderung. Bei der dritten Form, der kokonstruktiven Kooperation, sehen sie zwar die Herausforderung der Zeitintensität, gleichzeitig aber auch die Chance, dass die Expertise verschiedener Lehrkräfte für die Entwicklung und Umsetzung inklusiven Unterrichts nutzbar gemacht wird. Grosche, Fussangel und Gräsel (2020) definieren diese Form der Kooperation

als gemeinsame, zyklische, intensive und interdependente Aushandlungen und Reflexionen von Innovationen und ihren Konkretisierungen. Die individuellen Handlungen während der Aushandlungen und Reflexionen sind aufeinander bezogen und zwingend voneinander abhängig. Kokonstruktive Kooperation setzt notwendigerweise interdependente Ziele voraus und entsteht erst auf Basis von Vertrauen, Egalität, Reziprozität und der Bereitschaft zur Deprivatisierung von Unterricht. (S. 467)

Auf der Basis einer gemeinsamen Antizipation von Zielen und Abläufen soll eine kokonstruktive Vorbereitung und Umsetzung einer inklusiven Förderung und Unterrichtsgestaltung erfolgen.

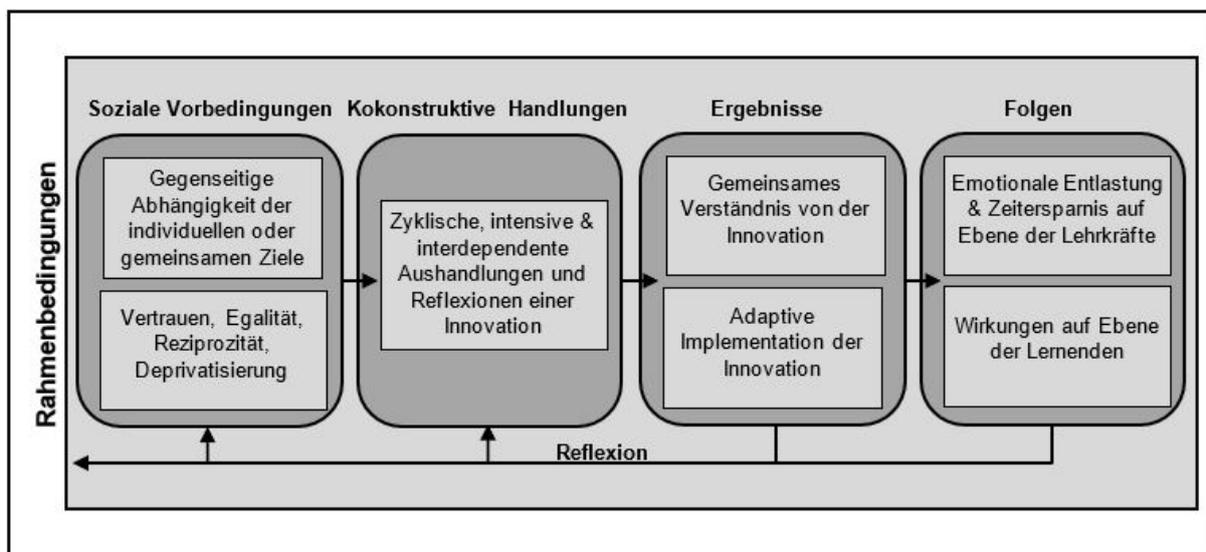


Abbildung 1. Zyklisches Wirkmodell der kokonstruktiven Kooperation (Grosche, Fussangel & Gräsel, 2020: S. 467)

Durch das intensive Aushandeln von interdependenten Zielen soll, wie in Abbildung 1 zu sehen, ein gemeinschaftliches Verständnis der Unterrichts- und Fördergegenstände erzeugt werden, sodass diese adaptiv in den Alltag implementiert werden können. Ein mögliches Beispiel aus der Schule ist die gemeinschaftliche Vermittlung und Anwendung der verbalen Selbstinstruktion als Strategie der Aufmerksamkeitslenkung, wie es in der Studie von Hövel und Hochstein (2019) erfolgte. Klassenleitung und Sonderpädagogin verfolgen gemeinschaftlich das Ziel, die Aufmerksamkeitsleitung in Arbeitsphasen zu verbessern. Beide einigen sich auf eine Vermittlung der Strategie der verbalen Selbstinstruktion und setzen diese unter Berücksichtigung der Kriterien für mehrstufige Fördersysteme um. Zunächst füllt die Klassenleitung ein universelles Screening zu möglichen Aufmerksamkeitsproblemen durch. Auf Basis der Ergebnisse verständigen sich beide Lehrkräfte

auf Kinder, die im Rahmen von Förderstunden ein manualisiertes Strategietraining durch die Sonderpädagogin erhalten. Die Klassenlehrerin dokumentiert während des Trainings die Aufmerksamkeitsleitung im regulären Unterricht. Auf Basis der so generierten verlaufdiagnostischen Daten entscheiden beide, dass das Training auf Seiten der Schüler*innen noch nicht das gewünschte Ergebnis erzielt hat. Anschließend vereinbaren sie, dass die Klassenleitung nun beginnt, die im Training vermittelte Strategie auch im regulären Unterricht zu nutzen. Die Aufmerksamkeitsleitung wird weiterhin fortlaufend dokumentiert. Die verlaufdiagnostischen Daten zeigen, dass sich die Aufmerksamkeitsleitung mit Einsetzen der Implementationsphase deutlich verbessert. Dieses Beispiel zeigt sowohl den Vorteil eines gemeinsamen Verständnisses des Fördergegenstands für die Implementation als auch die Interdependenz bei der Zielerreichung. Zudem wird deutlich, dass Kokonstruktion nicht bedeutet, dass die Beteiligten alle Aktivitäten in Form eines kontinuierlichen Teamteachings umsetzen müssen.

Auch wenn die kokonstruktive Arbeit zunächst einen erhöhten zeitlichen Invest für die Aushandlung und Reflexion mit sich bringt, so ist entlang des Wirkmodells (s. Abb. 1) davon auszugehen, dass ein kokonstruktives Arbeiten langfristig zu einer Zeitersparnis führt und sich die beteiligten Lehrkräfte emotional entlastet fühlen, da sie erleben, nicht (mehr) allein für den Erfolg der Inklusion verantwortlich zu sein (siehe auch Muckenthaler, Tillmann, Weiß, Hillert & Kiel, 2019). In Kombination mit entsprechenden Fördersystemen können zudem auch positive Effekte auf Seiten der Schüler*innen erwartet werden.

Bezogen auf die inklusive Gestaltung von Fachunterricht existieren erste Ansätze wie beispielsweise die duale Unterrichtsplanung (vgl. Ferreira González, Lichtenberg, Schlüter & Hövel, 2018), welche innerhalb der Planung und Durchführung von Unterricht für die individuelle Klasse ausgestaltet und konkretisiert werden müssen. Kokonstruktive Kooperation bietet hier die Chance, durch Einbringen unterschiedlicher Perspektiven zu innovativen Lösungen und Bewältigungsstrategien im inklusiven Fachunterricht zu gelangen.

3. Rahmenbedingungen der Implementation an der Universität zu Köln

3.1 Multiprofessionelle Entwicklung und Verankerung in Sonderpädagogik und Bildungswissenschaften

Der Vorbereitungskurs wurde an der Universität zu Köln von den Arbeitsbereichen ‚Didaktik des inklusiven Unterrichts‘ und ‚Schulforschung mit dem Schwerpunkt Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe‘ in Zusammenarbeit mit dem ZfsL Engelskirchen und dem ZfL der Universität zu Köln entwickelt und wird im WiSe 20/21 erstmalig erprobt. In dem Vorbereitungsseminar, das Studierende des Grundschullehramtes und der Sonderpädagogik gemeinsam besuchen, sollen angehende Lehrkräfte Einblicke in das kokonstruktive Arbeiten erhalten. Multiprofessionelle Tandems, welche gemeinschaftlich das Praxissemester im Allgemeinen sowie das Studienprojekt im Speziellen an der gleichen Praxissemesterschule absolvieren, werden aus jeweils einer Studierenden/einem

Studierenden aus beiden Lehrämtern gebildet. Übergeordnete Ziele der Lehrveranstaltung sind, dass die Studierenden eine positive Einstellung zu Inklusion und multiprofessioneller Kooperation sowie eine kritisch-reflexive Grundhaltung auf die inklusive Grundschule und inklusiven Grundschulunterricht entwickeln, Forschungskompetenz erwerben und erste Handlungskompetenzen in inklusiven, multiprofessionellen Kontexten erproben. Das geplante Seminar ist an der UzK bisher einzigartig, und auch im Vergleich zu anderen Universitäten besitzt es ein hohes Innovationspotenzial, da kokonstruktive, multiprofessionelle Praxisformen aufgrund der universitären Fachkulturen bisher nur selten realisiert werden (vgl. Lütje-Klose, Miller, & Ziegler, 2014).

3.2 Strukturelle Rahmenbedingungen – Die Schulplatzvergabe über das Portal PVP

Die Vergabe der Schulplätze im Praxissemester findet innerhalb der Ausbildungsregion Köln über das landesweit eingesetzte und speziell für diese Belange konzipierte „Portal zur Vergabe der Schulplätze im Praxissemester“, kurz PVP, statt. Innerhalb des Portals werden die Akteur*innen der drei Lernorte Schule, ZfsL und Universität (Studierende) miteinander vernetzt, und es findet eine zentrale Vergabe der Praktikumsplätze für die gesamte Ausbildungsregion Köln statt. Die Verwaltung des gesamten Vergabeverfahrens wird innerhalb der Universität zu Köln durch das Zentrum für Lehrer*innenbildung (ZfL) durchgeführt und umgesetzt.

Pro Semester werden zwischen 700 und 850 Studierende über das PVP-Portal an Schulen in der Ausbildungsregion Köln verteilt. Die Ausbildungskapazitäten an den Lernorten Schule und ZfsL werden für jeden Durchgang von Seiten der Bezirksregierung Köln festgelegt und beeinflussen somit die Vergabequalität in besonderem Maße. Jede Schule ist einem bestimmten ZfsL-Seminar in der Ausbildungsregion Köln zugeordnet, die Standorte befinden sich in Köln, Leverkusen, Siegburg, Engelskirchen und Jülich. Studierende können innerhalb des Portals bis zu fünf Wunschschulen sowie ihren jeweiligen Lebensmittelpunkt („Ortspunkt“) angeben. Auf Basis dieser Angaben weist ein spezieller Verteilalgorithmus die Studierenden bestmöglich – also auf Basis der hinterlegten Wunschlisten sowie eingegebenen Kapazitäten – den Schulen und ZfsL der Ausbildungsregion Köln zu.

Für die organisatorische Umsetzung des Projekts „Inklusion – Kooperation in multiprofessionellen Teams in der Primarstufe“ stellen sich in diesem Kontext zwei besondere Herausforderungen bei der Verteilung der multiprofessionellen Tandems aus Studierenden des Lehramts Grundschule und sonderpädagogische Förderung an bestimmte Kooperationsschulen.

Zum einen müssen die beteiligten Kooperationsschulen in Absprache mit der Bezirksregierung ggf. ihre Schulplatzkapazitäten zur Begleitung der Studierenden aufstocken, um sowohl Studierende des Projekts als auch Studierende im regulären Vergabeverfahren im Praxissemester begleiten zu können. Eine solche Aufstockung der Kapazitäten um ein bis zwei Plätze ist i.d.R. aber für die Schulen leistbar und wird bei frühzeitiger Kommunikation mit den Beteiligten in PVP umgesetzt. Außerdem wird durch die Koope-

ration mit dem ZfsL Engelskirchen sichergestellt, dass alle beteiligten Schulen dem dortigen Seminarstandort zugeteilt sind und eine Aufstockung der Kapazitäten strukturell möglich ist.

Zum anderen muss die Verteilung der multiprofessionellen Tandems innerhalb des regulären Vergabeverfahrens gewährleistet werden, ohne die o. g. Rechtssicherheit der Verteilung außer Kraft zu setzen. Das bedeutet, es ist strukturell nicht möglich, die Studierenden des Projekts bei der Platzvergabe prioritär zu behandeln und diese als Tandems automatisch an die gewünschten Kooperationsschulen zuzuweisen. Für die Pilotierungsphase wird diese Thematik folgendermaßen gelöst: Die Studierenden des Projekts nehmen am regulären Vergabeverfahren teil und werden gemeinsam mit allen Studierenden an die Schulen verteilt. Entscheidend ist in diesem Kontext aber, dass die Studierenden des Projekts in den ersten Seminarsitzungen des universitären Vorbereitungsseminars über die zur Verfügung stehenden Kooperationsschulen informiert werden und sich davon ausgehend bereits Tandems zusammenfinden, die eine bestimmte Wunschschule auswählen. Während des Vergabeverfahrens in PVP setzen die jeweiligen Tandems die ausgewählte Schule auf Platz eins ihrer Wunschlisten, wodurch sich die Zuweisungswahrscheinlichkeit stark erhöht. Auch wenn eine Zuweisung mit dieser Regelung nicht garantiert werden kann, führen die beiden genannten Maßnahmen – Kapazitätserhöhung auf Schulseite und gezielte Schulwahl der Studierenden – dazu, dass Studierende des Pilotprojekts mit einer sehr hohen Wahrscheinlichkeit ihr Praxissemester als multiprofessionelles Team durchführen können.

Sollte sich das Projekt „Inklusion - Kooperation in multiprofessionellen Teams in der Primarstufe“ insgesamt als tragfähig erweisen, ist eine strukturelle Anpassung des Vergabeverfahrens über das Portal PVP in Absprache mit dem Ministerium für Schule und Bildung (MSB) angedacht, um eine prioritäre Verteilung der Schulplätze an Studierende im Projekt zu ermöglichen.

3.3 Curricularer Kontext und Lernvoraussetzungen der Studierenden

Als Basis für die Ziele des Praxissemesters und die zu erwerbenden Kompetenzen dienen in curricularer Hinsicht die Modulhandbücher der Lehramtsstudiengänge Grundschule und sonderpädagogische Förderung der UzK. In ihrem Bachelorstudium haben die Studierenden des Lehramts an Grundschulen die fachlichen Grundlagen der beiden Unterrichtsfächer sprachliche und mathematische Grundbildung sowie eines dritten Unterrichtsfaches erworben. Absolvent*innen des Bachelors für sonderpädagogische Förderung haben zwei Unterrichtsfächer, von denen mindestens eines Mathematik oder Deutsch ist, sowie zwei sonderpädagogische Fachrichtungen studiert. Neben möglichen Berührungspunkten in den Unterrichtsfächern haben beide Studierendengruppen gemeinsam bildungswissenschaftliche Module zu den Themenfeldern ‚Erziehen, Unterrichten und Innovieren‘ absolviert. Ergänzend hierzu bringen die Studierenden des Lehramts an Grundschulen Kenntnisse aus den Modulen ‚Beurteilen‘ und den grundschulspezifischen Bachelorerweiterungsmodulen ‚Einführung in die Grundschulpädagogik und –didaktik‘ sowie ‚Bildung und frühe Förderung im Kindesalter‘ mit. Die Kumulationen der

Sonderpädagogik bringen demgegenüber noch Wissen aus den förderschwerpunktübergreifenden Basismodulen ‚Grundlagen der Heilpädagogik und Medizin‘, ‚Entwicklungspsycho- und -psychopathologie‘, ‚Forschungsmethodische Grundlagen‘ sowie ‚Grundlagen der Diagnostik und Beratung‘ mit in den Master.

Die Module zum Praxissemester starten für beide Studiengänge im ersten Mastersemester. Dabei lässt sich an der UzK das Praxissemester für alle Lehramtsstudierenden in ein Basismodul und ein Aufbaumodul einteilen. In der Vorbereitung auf das Praxissemester besuchen die Studierenden aller Lehramter zwei Vorbereitungsseminare in den studierten Fächern sowie eines in den Bildungswissenschaften bzw. der Sonderpädagogik. Diese dienen insbesondere der inhaltlichen Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Themen zum Forschenden Lernen in der schulischen Praxis. Neben der Verknüpfung von Theorie und Praxis steht das Forschende Lernen im Fokus und insbesondere das im Praxissemester anzufertigende Studienprojekt. In den letzten vier Wochen des Vorbereitungssemesters verlassen die Studierenden ihre sogenannten Standardgruppen des Vorbereitungsseminars und finden sich in sogenannten Profilgruppen wieder, in denen die Studienprojekte geplant, erarbeitet und in Projektskizzen verschriftlicht werden. Studierende, die in den Bildungswissenschaften oder der Sonderpädagogik ihr Studienprojekt anfertigen möchten, bleiben somit im Seminar. Alle anderen gehen in ihre gewählten Fächer. In dieser letzten Phase der Vorbereitung steht die zu erbringende Projektskizze im Vordergrund, die Grundlage für das im Praxissemester durchzuführende Studienprojekt ist. Kurz nach Ende der Vorlesungszeit des Semesters, in dem die Vorbereitung absolviert wurde, gehen die Studierenden dann in der Regel an ihre Schulen. Sie befinden sich dann im Aufbaumodul Praxissemester im zweiten Mastersemester. Ab diesem Zeitpunkt bewegen sich die Studierenden an den drei Lernorten Schule, ZfsL und Universität. Im Rahmen von Schule und Unterricht lernen die Studierenden Unterricht zu planen, durchzuführen und zu reflektieren.

4. Konzeption des neuen Vorbereitungskurses

Tabelle 1 liefert einen Überblick über die Inhalte und Kompetenzerwartungen der einzelnen Seminarsitzungen des Vorbereitungskurses. In den folgenden Unterkapiteln werden die Inhalte der Sitzungen 1-10 vorgestellt und erläutert. Die Sitzungen 11-14 vermitteln Grundlagen wissenschaftlichen Arbeitens im empirischen Forschungsprozess (11-13) bzw. stellen eine Abschlussreflexion der Inhalte (14) dar und werden deshalb in den Unterkapiteln nicht näher ausgeführt.

Nr.	Inhalt	Die Studierenden ... (Kompetenzerwartungen)
Grundlegende Konzepte		
1	Einführung Inklusion und Kooperation I	– kennen verschiedene Dimensionen von Inklusion, können diese benennen und situationsspezifisch nutzen.

2	Inklusion und Kooperation II	<ul style="list-style-type: none"> – kennen theoretische Konzepte von Kooperation und können verschiedene Kooperationsniveaus auf der Grundlage von Forschungsbefunden erörtern. – sind in der Lage, Herausforderungen und Chancen innerhalb von Kooperationsbeziehungen aus der Perspektive unterschiedlicher Professionen zu erkennen, zu reflektieren und zu diskutieren. – können ihre eigene Rolle sowie die Rolle der anderen Profession/en in Kooperationsbeziehungen reflektieren.
3	Mehrstufige Förderansätze	<ul style="list-style-type: none"> – kennen Kriterien mehrstufiger Fördersysteme und können diese vor dem Hintergrund eines präventiv und inklusiv ausgerichteten Schulsystems diskutieren.
Kooperative Planung, Gestaltung und Evaluation von Unterricht		
4	Klassenführung I	<ul style="list-style-type: none"> – können proaktive Kriterien der Klassenführung antizipieren, diese auf eigene Unterrichtsvorhaben beziehen und reflektieren.
5	Klassenführung II	<ul style="list-style-type: none"> – können reaktive Kriterien der Klassenführung antizipieren und diese auf mögliche unterrichtliche Problemlagen anwenden und reflektieren.
6	Diagnostik	<ul style="list-style-type: none"> – können Status- und Verlaufsdiagnostik unterscheiden, auf eigene Unterrichts- und Fördervorhaben beziehen und im Hinblick auf Chancen und Grenzen kritisch-reflektiert abwägen.
7	Kooperative Förderplanung	<ul style="list-style-type: none"> – kennen Qualitätskriterien von Förderplänen. – sind in der Lage, Funktionen sowie den Ablauf kooperativer Förderplanung zu erläutern. – können fachliche Förderziele und Entwicklungsziele formulieren und evaluieren sowie adaptive Lerngelegenheiten fachdidaktisch entwickeln.
8	Kollegiale Unterrichtshospitation	<ul style="list-style-type: none"> – können eine kollegiale Unterrichtshospitation planen, durchführen und reflektieren.
9	Innovieren – Unterricht in Kooperation entwickeln	<ul style="list-style-type: none"> – können professionelle Anforderungen des Innovierens in multiprofessionellen Teams an inklusiven Grundschulen beschreiben, – sind in der Lage, im Team realisierte Unterrichtsprozesse zu beobachten, datenbasiert zu analysieren und zu beurteilen
10	Elterninformation und -beratung	<ul style="list-style-type: none"> – kennen verschiedene Formen der Elternarbeit in inklusiven Settings.

Forschungsmethoden		
11	Der Forschungsprozess	– können die Schritte des Forschungsprozesses nachvollziehen und auf Basis wissenschaftlicher Erkenntnisse eine praxisrelevante Forschungsfrage entwickeln.
12	Qualitative Methoden	– können die Grundtechniken qualitativer Forschung benennen und antizipieren, welche Forschungsfragen qualitativ bearbeitet werden können.
13	Quantitative Methoden	– können die Grundtechniken quantitativer Forschung benennen und antizipieren, welche Forschungsfragen qualitativ bearbeitet werden können.
14	Abschlussreflexion	– können die Querverbindungen der unterschiedlichen Seminarinhalte miteinander in Verbindung bringen und entlang der Prinzipien von Kokonstruktion und mehrstufigen Förderansätzen verknüpfen.

Tab. 1: Übersicht über Seminarsitzungen und Kompetenzerwartungen

4.1 Inklusion und Kooperation

In Anlehnung an die Empfehlungen von Grosche und Lücke (2020) zur Explikation des eigenen Inklusionsverständnisses verstehen wir Inklusion als ein diffuses und veränderliches Konzept. Wir legen für unsere Lehrveranstaltung das Modell von Göransson und Nilholm (2014) zugrunde. Letztere konzeptualisieren Inklusion auf unterschiedlichen Ebenen als 1) Platzierung, 2) Erfüllen der sozialen und akademischen Bedürfnisse von Schüler*innen mit Behinderung, 3) Erfüllen der Bedürfnisse aller Schüler*innen und 4) Entwicklung von Gemeinschaften mit besonderen Eigenschaften. Jede dieser Dimensionen wird als wichtig zur Realisierung von Inklusion anerkannt. In unserer Lehrveranstaltung fokussieren wir insbesondere die zweite und die dritte Dimension, da wir vor allem die Unterrichtsebene in den Blick nehmen.

Bezüglich Kooperation verorten wir uns – in Übereinstimmung mit dem überwiegenden erziehungswissenschaftlichen Diskurs (vgl. Hopmann & Lütje-Klose, 2018) – in der organisationspsychologischen Definition nach Spieß (2004: S. 199): „Kooperation ist gekennzeichnet durch den Bezug auf andere, auf gemeinsam zu erreichende Ziele bzw. Aufgaben, sie ist intentional, kommunikativ und bedarf des Vertrauens. Sie setzt eine gewisse Autonomie voraus und ist der Norm von Reziprozität verpflichtet.“ Ausgehend davon werden unterschiedliche Niveaus der Kooperation (s. Kap. 2.) und Co-Teaching-Formen (vgl. Friend, Cook, Hurley-Chamberlain & Shamberger, 2010) erarbeitet und Chancen sowie Herausforderungen diskutiert. Ein besonderer Fokus soll dabei auf der Kokonstruktion liegen, wobei hier – insbesondere bei der multiprofessionellen Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog*innen – Rollenkonflikte auftreten können (s. Kap. 1). Deshalb soll zum Abschluss dieses Themenbereichs ein Rollenspiel-Film zur Rol-

lenklärung gezeigt und vor dem Hintergrund des eigenen Professionsverständnisses reflektiert werden, wobei auf bereits entwickeltes hochschuldidaktisches Material zurückgegriffen wird (vgl. Hopmann, Lütje-Klose & Urban, 2018).

4.2 Mehrstufige Förderansätze

Für das gemeinschaftliche Ziel einer wirksamen sowohl akademischen als auch sozial-emotionalen Förderung bieten sich die Rahmenkonzeptionen mehrstufiger Fördersysteme (vgl. Fairbanks, Sugai, Guardino & Lathrop, 2007) an. Entsprechende Systeme adressieren Angebote in einem Spektrum von 100% aller Schüler*innen bis hin zum Einzelfall. Die Förderung wird hierbei kriteriengeleitet intensiviert und individualisiert. Häufig angeführte Kriterien sind hierbei (vgl. Hennemann, Hövel, Casale, Hagen & Fitting-Dahlmann, 2017)

- eine Evidenzbasierung des Unterrichts und der Förderung,
- die regelmäßige und systematische Analyse von möglicherweise unentdeckten und falsch interpretierten Lern- und/oder Verhaltensproblemen,
- die kontinuierliche Verlaufsevaluation zur Überprüfung, ob und wie ein Kind auf eine Förderung anspricht,
- ein datenbasiertes Planen der Unterrichts- und Förderangebote
- die Intensivierung und Spezifizierung der Unterstützung für Schüler*innen mit erhöhten Bedarfen.

Zentrales Element ist hierbei eine enge Verzahnung von Diagnostik und Förderung, was Lindsay bereits 2007 als einen wesentlichen Aspekt für das Gelingen eines inklusiven Bildungsangebots identifiziert hat. Für den Einsatz von mehrstufigen Fördersystemen liegt international eine breite Befundlage vor, die für die Evidenz dieses Vorgehens spricht. Positive Effekte sind u. a. die Steigerung akademischer Leistungen (vgl. Gage, Sugai, Lewis & Brzozowy, 2013; Hattie, Beywl & Zierer, 2013), die Reduktion problematischer Verhaltensweisen (vgl. Bradshaw, Waasdorp & Leaf, 2012; Solomon, Klein, Hintze, Cressey & Peller, 2012), die Zunahme von angemessenem Verhalten sowie eine Verbesserung des Schulklimas (vgl. u. a. Bradshaw, Mitchell & Leaf, 2010).

4.3 Klassenführung

Hasselhorn und Gold (2013) konstatieren auf Basis ihres Reviews des Forschungsstands, dass kein anderes Unterrichtsmerkmal so stark mit dem Leistungsniveau und -fortschritt von Schüler*innen verknüpft ist wie die Klassenführung. Darüber zeigt die Befundlage auch positive Effekte der Klassenführung in Bezug auf die Verbesserung sozialer Kompetenzen der Lernenden (vgl. u. a. Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor & Schellinger, 2011) sowie die Stressreduktion aufseiten der Lehrenden (vgl. Evertson & Emmer, 2009). Im Sinne eines integrativen Ansatzes nach Helmke ist die vorherrschende Sichtweise auf Klassenführung gekennzeichnet durch „präventive, proaktive und reaktive Elemente“ (Helmke, 2010: S. 173). Dabei liegt in der Diskussion ein klarer Fokus auf vorbeugenden Maßnahmen. Klassenführung kann als ein Kernaspekt von Unterrichtsqualität angesehen

werden und spielt damit auch in der Vorbereitung auf das Praxissemester eine wesentliche Rolle. Zugrunde gelegt wird hierfür vorrangig der englischsprachige Begriff des Classroom Managements (CM) nach der Definition von Evertson und Weinstein (2006), den wir als „Klassenführung“ übersetzen. Sie verstehen hierunter „all diejenigen Aktivitäten, die von der Lehrkraft unternommen werden, um eine Lernumgebung zu schaffen, die sowohl akademisches Lernen als auch sozial-emotionales Lernen ermöglicht“ (S. 4). Die Studierenden des Vorbereitungsseminars erarbeiten und diskutieren, wie die unterschiedlichen Kriterien des CM auf eigene unterrichtliche Vorhaben angewandt werden können.

4.4 Diagnostik

Der systematische Einsatz von diagnostischen Verfahren stellt ein zentrales Moment im Rahmen mehrstufiger Fördersysteme dar. Regelmäßige Überprüfung, Evaluation und datenbasiertes Entscheiden benötigen Diagnostik. Diese lässt sich wiederum in die Bereiche Status- und Verlaufsdiagnostik untergliedern (vgl. Grosche, 2014). Im Vorbereitungsseminar werden sowohl ökonomische Beurteilungsverfahren zur standardisierten Einschätzung von Verhalten als auch Tests für ein Screening des Lernstands in den Bereichen Lesen, Schreiben und Rechnen gesichtet. Bei allen eingesetzten Verfahren geht es um eine breite Perspektive, d. h. es kommen sowohl problem- als auch kompetenz- bzw. ressourcenorientierte Diagnostika zum Einsatz. Anhand von Fallvignetten wird ein befundgestütztes Ableiten von Unterrichts- und Förderzielen sowie von Möglichkeiten der individuellen Förderung erarbeitet.

Die Verlaufsdiagnostik (vgl. Grosche, 2014) ermöglicht die Analyse von individuellen Veränderungen. Bei dieser Form der Diagnostik erfolgt der Vergleich nicht mit einer externen Bezugsnorm, sondern mit einer intra-individuellen Norm, d. h. den vorherigen Leistungen und/oder Verhalten des Kindes selbst. Verlaufsdiagnostische Ansätze eignen sich daher gut als Evaluationsinstrument einer Förderplanung. Neben den Vorzügen einer Evaluation an sich, konnten für den Einsatz von Verlaufsdiagnostik auch positive Interventionseffekte im Lesen, Schreiben und Rechnen ermittelt werden (vgl. Grünke, 2008). Grünke (2008) betont hierbei, dass die Erfassung und grafische Darstellung von individuellen Lernfortschritten für Schüler*innen enorm motivierend sein können.

Zur formativen Evaluation des Lernfortschritts in den Kulturtechniken werden im Seminar die Prinzipien von curriculums-basiertem Messen (vgl. Deno, Fuchs, Marston & Shin, 2001) thematisiert und für die Verhaltensentwicklung die Methode der direkten Verhaltensbeurteilung (vgl. Huber & Rietz, 2015). Neben diesen Erhebungsmethoden werden mit den Studierenden die Vor- und Nachteile unterschiedlicher experimenteller Versuchspläne für Einzelfälle (vgl. Jain & Spieß, 2012) sowie Auswertungs- und Analysestrategien (vgl. Parker & Vannest, 2009) für die formativ gewonnenen Daten erarbeitet.

Wie im Kapitel 3.3 dargestellt, kennen die Studierenden der Sonderpädagogik sowie die Grundschullehrstudierenden sowohl Status- als auch verlaufsdiagnostische Verfahren bereits aus dem Bachelorstudium. Zusätzlich werden die Themen der 3. Sitzung in den Profilgruppensitzungen nochmals aufgegriffen. Da sich die Vorkenntnisse der beiden

Studierendengruppen voneinander unterscheiden, besteht hier die Chance, durch die jeweils andere Perspektive den eigenen Horizont zu erweitern und die individuellen Kenntnisse bezüglich fachspezifischer diagnostischer Instrumente in die multiprofessionelle Zusammenarbeit einzubringen. Inhaltlicher Schwerpunkt der Sitzung zur Diagnostik würde daher eine wiederholende bzw. vertiefende Gegenstandsbestimmung sein. Die weiterführende Auseinandersetzung kann dann im Selbststudium und in der Profilgruppe geschehen.

4.5 Kooperative Förderplanung

Kooperative Förderplanung wird verstanden als „der gemeinsame Prozess des Erstellens, Umsetzens, Evaluierens und Fortschreibens individueller Förderpläne im Team“ (Popp, Melzer & Methner, 2011: S. 42). Die Förderplanung bezieht sich sowohl auf Schüler*innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf. Es sollten möglichst alle an der Förderung Beteiligten im Planungsprozess involviert sein. Die Studierenden lernen im Seminar den Sinn und Nutzen kooperativer Förderplanung, Qualitätskriterien von Förderplänen und Funktionen der Förderplanung (auch in Bezug auf Kooperation) kennen. Zur Strukturierung und Implementation kooperativer Förderplanung in der Praxis erproben die Studierenden den „KEFF“-Ablaufplan (vgl. Popp, Melzer & Methner, 2011: S. 45). Dabei wird der Planungsprozess kleinschrittig geordnet, wobei Verfahrensweisen und Erfolgskriterien für die einzelnen Schritte erläutert werden. Anhand eines Fallbeispiels aus der Unterrichtspraxis wählen die Studierenden Entwicklungsbereiche aus, formulieren fachliche Förderziele, erarbeiten geeignete Fördermaßnahmen und planen eine adäquate Evaluation. Der „KEFF“-Ablaufplan soll als Strukturierungs- und Planungshilfe im Praxissemester verwendet werden.

Auf der Basis der Erkenntnisse, die bei der Anwendung verschiedener diagnostischer Verfahren (neben standardisierten Testverfahren ebenso schriftliche Standortbestimmungen nach vorgegebenen Aufgaben, offene Aufgaben, Gespräche und Interviews) über die individuellen Lernvoraussetzungen und -verläufe der Schüler*innen gewonnen wurden, werden im Seminar adaptive Lerngelegenheiten fachdidaktisch entwickelt (z. B. für den Bereich Schriftspracherwerb spezifische schriftstrukturorientierte Aufgabenformate, für den Bereich Arithmetik Aufgabenformate aus dem Dortmunder fachdidaktischen Projekt PIKAS) und die Nutzung von Differenzierungsansätzen (äußere, innere, natürliche Differenzierung) in ihren Chancen und Grenzen für die Förderung der Schüler*innen gegeneinander abgewogen (vgl. Hanke, 2019; Textor, 2015).

4.6 Kollegiale Unterrichtshospitation (KoHo)

Hauptziele der KoHo sind es, die Unterrichtsqualität zu verbessern und die Professionalisierung voranzutreiben (vgl. Sauer & Knebel, 2018). Grundlage ist ein gemeinsam vorbereiteter Unterricht sowie die kooperativ vorbereitete Unterrichtshospitation. Die hospitierte Lehrkraft wählt einen Beobachtungsschwerpunkt (z. B. Umgang mit Unterrichtsstörungen) aus, für den Indikatoren erarbeitet und in einem Hospitationsprotokoll festge-

halten werden. Während der KoHo werden die Unterrichtsbeobachtungen in diesem Protokoll beschreibend dokumentiert. Nach der Hospitation erhält die hospitierte Lehrkraft ein Feedback, die Umsetzung der gemeinsamen Planung wird reflektiert, und es werden Schlussfolgerungen für die Weiterarbeit gezogen. Innerhalb der KoHo stehen klare Zielvereinbarungen, verlässliche Regeln und gegenseitige Wertschätzung im Zentrum der Kooperationsbeziehung. Der Austausch erfolgt „auf Augenhöhe“ in einem vertraulichen Rahmen und dient der gegenseitigen Professionalisierung durch das Einbringen unterschiedlicher Perspektiven. Im Seminar sollen die Studierenden den Ablauf der KoHo kennenlernen und eine Hospitation für das Praxissemester beispielhaft planen. Zur Strukturierung der Planung wird auf bestehendes, in Fortbildungen bewährtes Material zurückgegriffen (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft des Landes Berlin, 2013), welches im Rahmen des Berliner Modellprojektes „Kollegiale Unterrichtshospitation zur Qualitätsentwicklung des Unterrichts in der Schulanfangsphase (KUQS)“ entstanden ist.

4.7 Innovieren – Unterricht in Kooperation entwickeln

Die Intensität und Qualität der innerschulischen Kooperation in multiprofessionellen Teams wird in der Schulforschung als entscheidend für das Gelingen von Innovationen an Schulen betrachtet. Umgekehrt verweisen neuere Untersuchungen darauf, dass auch innovative Schulentwicklungsmaßnahmen wie z. B. das Einholen von Rückmeldungen der Eltern- und Schülerschaft etwa zur Unterrichtsqualität oder zur Qualität der Elternarbeit zu einer Erhöhung der Intensität der Kooperation in multiprofessionellen Teams führen können (vgl. Widmer-Wolf, 2018: S. 308). Auf der Basis des im bildungswissenschaftlichen Modul Innovieren erworbenen Wissens über methodische Zugänge der empirischen Schul- und Unterrichtsforschung werden im Seminar mit den Studierenden professionelle Anforderungen des Innovierens in multiprofessionellen Teams an inklusiven Grundschulen beschrieben sowie auf der Grundlage von Fallvignetten im Team realisierte Unterrichtsprozesse analysiert und beurteilt sowie Perspektiven zur Weiterentwicklung der Kooperation in multiprofessionellen Teams bei der Planung, Gestaltung und Reflexion inklusiven Unterrichts abgeleitet.

4.8 Elterninformation und -beratung

Ein weiterer wichtiger Baustein in der Förderung aller Schüler*innen ist die zielgerichtete Elterninformation und -beratung im Sinne einer Erziehungspartnerschaft (vgl. Schulgesetz NRW §2 (3): BASS NRW, 2020). Insbesondere in inklusiven Settings profitieren die Akteur*innen von einer gut funktionierenden Kooperation und helfen letztendlich dabei, den Schulerfolg der Kinder positiv zu beeinflussen. Bereits vor der Einschulung benötigen Eltern und insbesondere Eltern von Kindern mit Förderbedarf vonseiten der Schulen eine umfassende Beratung, welche Institution im konkreten Fall die geeignetste ist. Gleiches gilt bei der Wahl der weiterführenden Schule. Wichtig sind weiterhin neben offen gestalteten, für alle Beteiligten barrierefreien Aufnahmegesprächen, kontinuierliche Beratungsangebote wie Elternsprechtage, Beratungstage und weitere Informationsveranstaltungen. Sowohl formelle als auch informelle Situationen prägen den Kontakt zwischen

Schule, Elternhaus und gegebenenfalls weiteren Institutionen. Hierbei stehen bestenfalls die Schüler*innen im Mittelpunkt und sollten so weit wie möglich mit einbezogen werden. Dies bedeutet konkret, dass Eltern und Kinder über die Förderplanung informiert, Lernziele besprochen und gemeinsame Wege zur Zielerreichung abgestimmt werden.

Die Umsetzung eines Unterrichts, der in einem lernförderlichen Klima individuelle Bedürfnisse in den Mittelpunkt rückt, ist dabei in der Regel nicht alleine durch die Arbeit in der Schule realisierbar. Vielmehr gelingt eine umfassende Förderung aller Kinder eher, wenn sie in der Schule und zu Hause ernst genommen und verfolgt wird. Ebenso ist eine kontinuierliche, gemeinsame Reflexion der Zielerreichung mit den Eltern sinnvoll.

Solche aktiveren Formen der Elternbeteiligung sind nach Schwaiger und Neumann (2011) wirksamer für eine effektive Förderung als eine lediglich passive Beteiligung der Eltern an z. B. Elternabenden. Dennoch sind auch diese ein wichtiger Bestandteil eines transparenten Arbeitens der Schule. Eine gewinnbringende Ergänzung der multiprofessionellen Zusammenarbeit sollte darüber hinaus die Beteiligung von Eltern an Fallkonferenzen darstellen. Hier können individuelle Maßnahmen für einzelne Schüler*innen beschlossen werden, an deren Ausgestaltung das Elternhaus beteiligt werden sollte.

Multiprofessionelle Zusammenarbeit heißt aber auch, außerschulische Unterstützungssysteme und weitere Professionen in die Diagnostik und Förderung mit einzubeziehen. Die Perspektiven von z. B. Ergotherapie, Sprachtherapie, Sozialpädiatrie oder Physiotherapie können bei Bedarf den Blick auf das Kind vervollständigen und weitere Diagnose- und Fördermöglichkeiten aufzeigen.

Es wird deutlich, dass für eine mehrperspektivische, kokonstruktive Zusammenarbeit aller Akteur*innen auch Techniken der Gesprächsführung, Beratungsmethoden und die Leitung bzw. Moderation von Konfliktgesprächen eine wichtige Rolle spielen. Die Diskussion der hier vorgestellten Aspekte im Vorbereitungsseminar zum Praxissemester soll einen Einblick in dieses Arbeitsfeld schaffen.

5. Fazit

Es ist immer eine Herausforderung und viel Arbeit, eine neue Lehrveranstaltung zu konzipieren. Noch komplexer wird es, wenn auch dies in einem multiprofessionellen Team mit ganz unterschiedlichen fachlichen Hintergründen geschieht. Trotz des Planungsmehraufwandes konnten wir viel voneinander lernen – unterschiedliche fachliche und methodisch-didaktische Herangehensweisen und Perspektiven auf Lehrer*innenbildung luden uns zum Diskurs und zur Professionalisierung ein, so dass das entwickelte Konzept mehr als seine „Einzelteile“ darstellt, sondern im Sinne der Kokonstruktion aus unserer Sicht etwas Neues, Innovatives geschaffen werden konnte. Deshalb möchten wir auch andere Universitäten und Lehrstühle dazu ermutigen, sich dieser Aufgabe zu stellen, denn multiprofessionelle Kooperation an Schulen kann letztendlich nur durch multiprofessionelle Zusammenarbeit an der Universität innerhalb unterschiedlicher Fachkulturen, aber auch außerhalb, also in Kooperation mit den Ausbilder*innen der zweiten Phase, verwirklicht werden. Darüber hinaus besitzen Universitäten eine Vorbildfunktion – was wir von

den Studierenden erwarten, sollten wir ihnen auch vorleben. In diesem Sinne wurde der Vorbereitungskurs nicht nur multiprofessionell entwickelt, sondern er wird auch kokonstruktiv umgesetzt im Sopäd-Biwi-Lehrenden-Tandem. Der Beitrag konnte zeigen, dass es bei der Konzeption einer Lehrveranstaltung, die multiprofessionelle Kooperation ermöglicht, Hürden zu überwinden gibt, vor allem in struktureller Hinsicht. Wir hoffen, dass mit den hier dargelegten Herausforderungen, aber auch konkreten Umsetzungsmöglichkeiten Horizonte für andere Universitäten, Lehrstühle oder Lehrende eröffnet werden konnten, so dass die multiprofessionelle Kooperation bereits in der 1. Phase der Lehramtsausbildung seinen Platz findet.

Inwiefern wir mit unserem Seminar erfolgreich sein werden, können wir zum jetzigen Zeitpunkt noch nicht abschätzen, da wir uns noch in der Planungsphase befinden. Der erste Durchgang des Vorbereitungskurses erfolgt im WiSe 20/21 – geplant ist eine begleitende Evaluationsstudie, in der – entlang der Ziele des Seminars – die Einstellungen und die Selbstwirksamkeit bezogen auf inklusiven Unterricht (vgl. Bosse & Spörer, 2014) sowie das pädagogische Wissen für inklusiven Unterricht (vgl. König, Gerhard, Melzer, Rühl, Zenner & Kaspar, 2017) und die Einstellung zu Kooperation in einem Prä-Post-Kontrollgruppen-Design erhoben werden sollen. Die Evaluationsergebnisse sollen ebenfalls einem Fachpublikum zugänglich gemacht werden.

Bibliographische Angaben

- Arndt, Ann-Kathrin & Werning, Rolf (2013). Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik. Ergebnisse eines qualitativen Forschungsprojekts. In Werning Rolf, & Arndt, Ann-Kathrin (Hg.), *Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln* (S. 12-40). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- BASS NRW. (2020). *Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (Schulgesetz NRW - SchulG) vom 15. Februar 2005 (GV. NRW. S. 102) zuletzt geändert durch Gesetz vom 29. Mai 2020 (SGV. NRW. 223)*. <<https://bass.schul-welt.de/6043.htm>> (zuletzt abgerufen am 01.07.2020).
- Batzdorfer, Veronika & Kullmann, Harry (2016). Neue Vielfalt im Klassenzimmer – Multiprofessionelle Kooperation als Herausforderung inklusiver Schulen. In Hoch, Gero; Schröteler-von Brandt, Hildegard; Stein, Volker & Schwarz, Angela (Hg.), *Vielfalt als Chance* (S. 263–280). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Bosse, Stefanie & Spörer, Nadine (2014). Erfassung der Einstellung und der Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudierenden zum inklusiven Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 6(4), S. 279–299.
- Bradshaw, Catherine P.; Mitchell, Mary M. & Leaf, Philip J. (2010). Examining the effects of schoolwide positive behavioral interventions and supports on student outcomes: Results from a randomized controlled effectiveness trial in elementary schools. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 12, S. 133-148. <<https://doi.org/10.1177/1098300709334798>>

- Bradshaw, Catherine P.; Waasdorp, Tracy E. & Leaf, Philip J. (2012). Effects of School-Wide Positive Behavioral Interventions and Supports on Child Behavior Problems. *PEDIATRICS*, 130, S. 1-11. <<https://doi.org/10.1542/peds.2012-0243>>
- Deno, Stanley L.; Fuchs, Lynn S.; Marston, Douglas & Shin, Jongho (2001). Using curriculum-based measurement to establish growth standards for students with learning disabilities. *School Psychology Review*, 30, S. 507-524.
- Durlak, Joseph A.; Weissberg, Roger P.; Dymnicki, Allison B.; Taylor, Rebecca D. & Schellinger, Kriston B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82(1), S. 405-432. <<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>>
- Evertson, Carolyn M. & Emmer, Edmund T. (2009). *Classroom management for elementary teachers*. New Jersey: Pearson Education.
- Evertson, Carolyn M. & Weinstein, Carol S. (2006). Classroom Management as a Field of Inquiry. In Evertson, Carolyn M. & Weinstein, Carol S. (Hg.), *Handbook of Classroom Management: Research, Practice, and Contemporary Issues* (S. 3-16). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fairbanks, Sarah; Sugai, George; Guardino, David & Lathrop, Margaret (2007). Response to Intervention: Examining Classroom Behavior Support in Second Grade. *Council for Exceptional Children*, 73, S. 288-310. <<https://doi.org/10.1177/001440290707300302>>
- Ferreira González, Laura; Lichtenberg, David; Schlüter, Kirsten & Hövel, Dennis (2018). Möglichkeiten der Unterrichtsplanung für inklusive Lerngruppen. In Dziak-Mahler, Myrle; Hennemann, Thomas; Jaster, Svenja; Leidig, Tatjana & Springob, Jan (Hg.), *Fachdidaktik inklusiv II* (S. 85-102). Münster: Waxmann.
- Friend, Marilyn; Cook, Lynne; Hurley-Chamberlain, DeAnna, & Shamberger, Cynthia (2010). Co-Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), S. 9-27.
- Gage, Nicholas; Sugai, George M.; Lewis, Timothy J. & Brzozowy, Sarah (2013). Academic Achievement and School-Wide Positive Behavior Supports. *Journal of Disability Policy Studies*, 25, S. 199-209. <<https://doi.org/10.1177/1044207313505647>>
- Gebhard, Simone; Happe, Claudia; Paape, Maïke; Riestenpatt, Jule; Vägler, Alexandra; Wollenweber, Kai U. & Castello, Armin (2014). Merkmale und Bewertung der Kooperation von Sonderpädagogen und Regelschullehrkräften in inklusiven Unterrichtsettings. *Empirische Sonderpädagogik*, 4, S. 17-32.
- Göransson, Kerstin & Nilholm, Claes (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings – a critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), S. 265-280.
- Grosche, Michael (2014). Fördermaßnahmen im Prozess überprüfen. Das Konzept der Lernverlaufsdagnostik. In Bohl, Thorsten; Feindt, Andreas; Lütje-Klose, Birte; Trautmann, Matthias & Wischer, Beate (Hg.), *Fördern* (S. 113-115). Seelze: Friedrich.
- Grosche, Michael & Lüke, Timo (2020). Vier Vorschläge zur Verortung quantitativer Forschungsergebnisse über schulische Inklusion im internationalen Inklusionsdiskurs.

- In Stanat, Petra (Hg.), *Inklusion, sonderpädagogische Förderung und Schulleistungserhebungen* (S. 29–54). [S.l.]: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Grosche, Michael; Fussangel, Kathrin & Gräsel, Cornelia (2020). Kokonstruktive Kooperation zwischen Lehrkräften. Aktualisierung und Erweiterung der Kokonstruktions-
theorie sowie deren Anwendung am Beispiel schulischer Inklusion. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66, S. 461-479.
- Grünke, Matthias (2008). Evaluation und Förderung. In Karl-Heinz Arnold; Olga Jaumann-Graumann & Anatoli Rakhkochkine (Hg.), *Handbuch Förderung* (S. 170-175). Weinheim: Beltz.
- Hanke, Petra (2019). *Anfangsunterricht*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Hasselhorn, Marcus & Gold, Andreas (2013). *Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren*. (3. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Hattie, John; Beywl, Wolfgang & Zierer, Klaus (2013). *Lernen sichtbar machen*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Helmke, Andreas (2010). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität*. (3. Aufl.). Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Hennemann, Thomas; Hövel, Dennis; Casale, Gino; Hagen, Tobias & Fitting-Dahlmann, Klaus (2017). *Fördern lernen: Schulische Prävention im Bereich Verhalten*. (2. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Hopmann, Benedikt & Lütje-Klose, Birgit (2018). Multiprofessionelle Kooperation in inklusiven Ganztagschulen – Desiderat universitärer Ausbildung?! In Langner, Anke (Hg.), *Inklusion im Dialog* (S. 211–218). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Hopmann, Benedikt; Lütje-Klose, Birgit & Urban, Melanie (2018). Rollenspiel zur Rollenklärung – Filmbeispiel und methodisch-didaktische Hinweise zur universitären Professionalisierung für Kooperation in inklusiven Ganztagschulen. *HLZ - Herausforderung Lehrer_innenbildung Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion* (1), S. 26-32.
- Hövel, Dennis & Hochstein, Laura (2019). Einzelfallbefunde zur Implementation des Marburger Konzentrationstrainings in den Mathe- und Deutschunterricht. *Lernen und Lernstörungen*, 9, S. 37-47. <<https://doi.org/10.1024/2235-0977/a000262>>
- Huber, Christian & Rietz, Christian (2015). Direct Behavior Rating (DBR) als Methode zur Verhaltensverlaufsdiagnostik in der Schule: Ein systematisches Review von Methodenstudien. *Empirische Sonderpädagogik*, 5, S. 75-98.
- Jain, Anita & Spieß, Ralf (2012). Versuchspläne der experimentellen Einzelfallforschung. *Empirische Sonderpädagogik*, 4, S. 211-245.
- Kiel, Ewald; Heimlich, Ulrich; Markowetz, Reinhard & Weiß, Sabine (2015). Gemeinsam und doch unterschiedlich - Ein Vergleich der Berufswahlmotive von Studierenden der verschiedenen sonderpädagogischen Fachrichtungen und der Regelschularten. *Empirische Sonderpädagogik*, 7, S. 300–319.
- 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. *Unterrichtswissenschaft*, 45, S. 223–242.
- Kunze, Katharina & Reh, Sabine (2020). Kooperation unter Pädagog*innen. In Bollweg, Petra; Buchna, Jennifer; Coelen, Thomas & Otto, Hans-Uwe, *Handbuch Ganztagsbildung* (S. 1441–1454). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lindsay, Geoff (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. 77, 1-24. <<https://doi.org/10.1348/000709906X156881>>
- Lortie, Dan C. (1975). *Schoolteacher*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Lütje-Klose, Birgit; Miller, Susanne & Ziegler, Holger (2014). Professionalisierung für die inklusive Schule als Herausforderung für die LehrerInnenbildung. *Soziale Passagen*, 6(1), S. 69–84.
- Melzer, Conny, Hillenbrand, Clemens, Sprenger, David & Hennemann, Thomas (2015). Aufgaben von Lehrkräften in inklusiven Bildungssystemen - Review internationaler Studien. *Erziehungswissenschaft*, 26, S. 61–80.
- Ministerium für Schule und Bildung NRW (MSB). (2018). *Multiprofessionelle Teams im Gemeinsamen Lernen an weiterführenden Schulen*. <<https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/Kontext/Erlass-Multiprofessionelle-Teams-im-Gemeinsamen-Lernen.pdf>> (zuletzt abgerufen am 14.10.2020).
- Morgenroth, Stefanie (2015). *Lehrerkooperation unter Innovationsstress*. Wiesbaden: Springer VS.
- Muckenthaler, Magdalena; Tillmann, Teresa; Weiß, Sabine; Hillert, Andreas & Kiel, Ewald (2019). Belastet Kooperation Lehrerinnen und Lehrer? Ein Blick auf unterschiedliche Kooperationsgruppen und deren Belastungserleben. *Journal for educational research online*, 11, S. 147–168.
- Parker, Richard I. & Vannest, Kimberly (2009). An Improved Effect Size for Single-Case Research: Nonoverlap of All Pairs. *Behavior Therapy*, 40, S. 357–367. <<https://doi.org/10.1016/j.beth.2008.10.006>>
- Popp, Kerstin; Melzer, Conny & Methner, Andreas (2011). *Förderpläne entwickeln und umsetzen*. München: Reinhardt.
- Richter, Dirk & Pant, Hans A. (2016). *Lehrerkooperation in Deutschland*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Sauer, Daniela & Knebel, Markus (2018). *Kollegiale Unterrichtshospitation und kollegiale Beratung als Bausteine der Personalentwicklung im Kontext der erweiterten Schulleitung*. Bamberg: Otto-Friedrich-Universität Bamberg.
- Schwaiger, Marika & Neumann, Ursula (2011). Der internationale Forschungsstand zur interkulturellen Elternarbeit und Elternbeteiligung. *Unsere Jugend*, 62, S. 450–462.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft des Landes Berlin. (2013). *i-Box*. Berlin: Oktoberdruck AG.
- Solomon, Benjamin G.; Klein, Suzanne A.; Hintze, John M., Cressey, James M. & Peller, Sarah L. (2012). A meta-analysis of school-wide positive behavior support: An exploratory study using single-case synthesis. *Psychology in the Schools*, 49, S. 105–121. doi:10.1002/pits.20625

- Spieß, Erika (2004). Kooperation und Konflikt. In Schuler, Heinz (Hg.), *Organisationspsychologie – Gruppe und Organisation* (S. 193-247). Göttingen; Bern; Toronto; Seattle: Hogrefe.
- Textor, Annette (2015). *Einführung in die Inklusionspädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Widmer-Wolf, Patrik (2018). Kooperation in multiprofessionellen Teams an inklusiven Schulen. In Sturm, Tanja & Wagner-Willi, Monika (Hg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 299–313). Opladen; Toronto: UTB.

Über die Autor*innen

Dr. Silvia Fränkel  , Universität zu Köln, Department Heilpädagogik und Rehabilitation, Arbeitsbereich „Didaktik des inklusiven Unterrichts“
Korrespondenzadresse: silvia.fraenkel@uni-koeln.de

Dr. Sandra Lammerding , Universität zu Köln, Department für Erziehungs- und Sozialwissenschaften, Arbeitsbereich „Schulforschung mit dem Schwerpunkt Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe“
Korrespondenzadresse: Sandra.Lammerding@uni-koeln.de

Prof. Dr. Petra Hanke, Universität zu Köln, Department für Erziehungs- und Sozialwissenschaften, Arbeitsbereich „Schulforschung mit dem Schwerpunkt Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe“
Korrespondenzadresse: petra.hanke@uni-koeln.de

Christian Friebe, Universität zu Köln, Zentrum für LehrerInnenbildung, Praktikumsmanager für das Praxissemester
Korrespondenzadresse: cfriebe2@uni-koeln.de

Prof. Dr. Dennis Hövel, Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik (Zürich), Institut für Lernen unter erschwerten Bedingungen, Arbeitsbereich „Prozesse des Lernens und Lernentwicklung“
Korrespondenzadresse: dennis.hoevel@hfh.ch