

Gelingensbedingungen und Herausforderungen der Kooperation von Studierendentandems im Praxissemester

Sandra Lammerding, Silvia Fränkel, Petra Hanke & René Schroeder

Zusammenfassung

Die Kooperation von Lehrkräften verschiedener Lehrämter gilt als wesentliche Voraussetzung für den gelingenden Umgang mit Heterogenität in der Schule. Die Entwicklung kooperativer Kompetenz wird somit zur zentralen Aufgabe der Lehrer:innenbildung. Jedoch fehlt es bisher an einer universitären Verankerung entsprechender Ausbildungsinhalte bzw. -formate. An dieser Stelle setzt das Modellprojekt „Inklusion – Kooperation in (multi)professionellen Teams in der Primarstufe“ an. Studierende des Lehramtes für Grundschulen sowie sonderpädagogische Förderung werden von Lehrenden aus der Grundschul- und Sonderpädagogik auf die Arbeit im Team in inklusiven Lerngruppen in einem gemeinsamen Seminar vorbereitet. Anschließend absolvieren sie ihr Praxissemester im Tandem, um insbesondere Elemente kokonstruktiver Kooperation in der gemeinsamen Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht zu erproben. Ausgangspunkt ist die Frage, wie Studierende die Kooperation im Tandem erleben und für ihren Professionalisierungsprozess nutzen können. Die Ergebnisse aus fünf Interviews mit Studierendentandems (N=10) zeigen ein Erreichen kokonstruktiver Zusammenarbeit als Ergebnis eines non-reflexiven Entwicklungsprozesses trotz einer nicht auf Kooperation ausgerichteten Schulpraxis.

Schlagworte

(Multi)professionelle Kooperation, Kokonstruktion, Lehrer:innenbildung, Inklusion, Praxissemester

Title

Conditions for success and challenges of the cooperation of student tandems in the practical semester

Abstract

Cooperation between teachers from different teaching professions is considered an essential prerequisite for the successful handling of heterogeneity in schools. Developing cooperative competence is therefore a central element in teacher education, but corresponding academic training content and formats are still rare. The model project "Inclusion - Cooperation in (Multi)professional Teams at the Primary Level" addresses this issue and aims to fill that gap. Pre-service teachers of elementary school and special education are prepared by university lecturers from education sciences and special needs education for teamwork in inclusive learning groups in a joint seminar. They complete their practical semester in tandem, testing elements of co-constructive cooperation in the joint planning, implementation and reflection of lessons. The question is therefore how pre-service teachers experience cooperation in tandems and how they can use it for their professionalization process. Findings from five interviews with pre-service teacher tandems (N=10) indicate a co-constructive cooperation as a result of a non-reflexive development process despite a school practice that is not oriented toward cooperation.

Keywords

(Multi)professional collaboration/ cooperation, co-construction, teacher education, inclusion, practical semester

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung
 2. Theoretischer Rahmen und Forschungsstand
 - 2.1. Gelingensbedingungen für inklusive Settings
 - 2.2. (Multi)professionelle Kooperation in der Lehrer:innenbildung
 - 2.3. Forschungsstand
 3. Das Projekt ‚Inklusion – Kooperation in (multi)professionellen Teams in der Primarstufe‘
 - 3.1. Setting
 - 3.2. Zielstellung
 - 3.3. Stichprobe
 - 3.4. Instrumente
 4. Ergebnisse
 - 4.1. Einstellungen zur Kooperation
 - 4.2. Erlebte Ausgestaltung der Kooperation im Praxissemester
 - 4.3. Chancen und Herausforderungen der Kooperation im Praxissemester
 5. Diskussion und Limitationen
 6. Fazit
- Literatur
Kontakt
Zitation

1. Einleitung

Der heutige Grundschulunterricht ist geprägt von einem hohen Komplexitätsgrad für Lehrkräfte, Sonderpädagog:innen, Schulsozialarbeiter:innen und weitere Akteur:innen. Um den aktuellen Herausforderungen im Zuge von Inklusion und Umgang mit Heterogenität gerecht zu werden, wird die Zusammenarbeit der verschiedenen Professionen als bedeutsam hervorgehoben (KMK & HRK, 2015; Lütje-Klose & Urban, 2014). Grosche et al. (2020) zeigen beispielsweise in ihrem Konzept der Niveaustufen von Kooperation auf, in welchen Formen sich Kooperation in Schule und Unterricht zeigen kann. Während Austausch und arbeitsteilige Kooperation durchaus relevant für den Schulalltag sind, betonen sie gleichzeitig die Chancen einer kokonstruktiven Zusammenarbeit für die Schüler:innen und Lehrkräfte (Grosche et al., 2020). Diese wird mit 20 Prozent jedoch bislang wenig umgesetzt (Richter & Pant, 2016). Ein möglicher Grund kann dabei sein, dass es in der Lehrer:innenausbildung an einer Verankerung von Formaten fehlt, die erfolgreiche, multiprofessionelle Kooperation fördern (Bertelsmann Stiftung, 2021). [1]

Hier setzt das Kölner Projekt ‚Inklusion – Kooperation in (multi)professionellen Teams in der Primarstufe‘ (Fränkel, Lammerding, Hanke, Friebe & Hövel, 2020) an. Das Praxissemester im Masterstudium bietet eine Chance, bereits in der ersten Phase der Lehrer:innenausbildung (multi)professionelle Kooperation über mehrere Monate hinweg zu erproben. Mit dem Ziel, kokonstruktiv zusammenzuarbeiten und dabei im Team Unterricht zu planen, durchzuführen

und zu reflektieren, durchlaufen Studierende des Grundschullehramtes und der Sonderpädagogik der Universität zu Köln im Rahmen des Projektes alle Phasen des Praxissemesters gemeinsam: Vorbereitung in einem interdisziplinär (bildungswissenschaftlich und sonderpädagogisch) ausgerichteten Seminar, Zusammenarbeit in Tandems an Grundschulen und Abschluss der Praxisphase in einer gemeinsamen Abschlussprüfung. Ein Fokus ist dabei das Kennenlernen inklusiver Settings (Grosche et al., 2020) an den Praxissemesterschulen. Ziel des Projektes ist in dem Kontext das Aufzeigen von Chancen und Herausforderungen bezüglich der (multi)professionellen Kooperation im Praxissemester. Einstellungen zu Inklusion werden zudem erfasst, da ein geteilter Wertehorizont der Kooperierenden als Grundvoraussetzung für gelingende Kooperation gesehen werden kann (Hellmich, Hoya, Görel & Schwab, 2017). [2]

Forschungsmethodisch wurde das Projekt in einem mixed-method Design durchgeführt. Um die Einstellungen und Vorerfahrungen der Studierenden zu Inklusion zu erfassen, wurden die Studierenden vor Beginn des Vorbereitungsseminars mittels eines Online-Surveys befragt. Nach Ende des schulpraktischen Teils folgten Interviews mit den Tandems (N=10; 5 Tandems). Diese wurden mittels strukturierender qualitativer Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) ausgewertet. Im Fokus dieses Beitrags stehen die qualitativen Daten. Die Analyse zeigt unter anderem ein Erreichen kokonstruktiver Zusammenarbeit als Ergebnis eines non-reflexiven Entwicklungsprozesses trotz einer nicht auf Kooperation ausgerichteten Schulpraxis. Die Studierenden sehen zudem vor allem Chancen der Zusammenarbeit für ihre eigene Professionalisierung. [3]

2. Theoretischer Rahmen und Forschungsstand

Zur Einordnung der Fragestellung sowie der Forschungsergebnisse wird im Folgenden der Begriff der Kooperation als Schlüsselstrategie zur Umsetzung inklusiver Bildung definiert und diskutiert. Im Kontext der Lehrer:innenbildung haben sich zudem die Niveaustufen von Grosche et al. (2020) als sinnvolles Konzept erwiesen, um (multiprofessionelle) Zusammenarbeit zu beleuchten. Der Forschungsstand wird zielgerichtet präsentiert. [4]

2.1. Gelingensbedingungen für inklusive Settings

Die Umsetzung eines inklusiven Schulsystems ist ein wichtiger Schritt hin zu einer gerechteren Bildungsgesellschaft, indem die Bedürfnisse aller Lernenden und speziell der von marginalisierten Gruppen stärker berücksichtigt werden (Lindmeier & Lütje-Klose, 2015). Inklusion kann im Anschluss an internationale Konzeptionierung (Haug, 2017; Norwich, 2023) als Entwicklungsprozess einer zunehmenden Teilhabe aller Lernenden mit dem Ziel verstanden werden Ausschluss zu reduzieren sowie schulische und unterrichtliche Praktiken, Kulturen und Strukturen in Wertschätzung von Diversität umzugestalten (Booth & Ainscow, 2017), bestimmt werden. Allerdings geht diese Entwicklung mit einer erhöhten Komplexität des Unterrichts einher und stellt Lehrpersonen vor mitunter neue Herausforderungen (Batzdorfer & Kullmann, 2016; Norwich, 2023). Förderdiagnostische Arbeit und ein intensiveres Classroom Management gehören dabei u. a. zu den Aufgaben, die gemeinsam bewältigt werden müssen. Kooperation wird damit zu einer notwendigen Bedingung und Schlüsselstrategie für inklusive Bildung (KMK & HRK, 2015; Lütje-Klose & Urban, 2014). Dieser Beitrag verortet sich in folgender Definition von Kooperation: [5]

„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.“ (Spieß, 2004, S. 199) [6]

Diese Definition betont die Bedeutung der Zusammenarbeit auf gemeinsame Ziele hin und unterstreicht die Notwendigkeit von Kommunikation, Vertrauen und Autonomie. Zudem wird betont, dass eine Kooperation auf gegenseitiger Reziprozität beruhen sollte. All diese Aspekte spielen bei der Kooperation in inklusiven Schulen eine bedeutsame Rolle: Die erhöhten Anforderungen an Lehrkräfte erfordern eine hohe Autonomie, um adäquat auf die individuellen Bedürfnisse der Schüler:innen eingehen zu können, aber auch eine starke Interdependenz, um effektiv mit anderen Professionen zusammenzuarbeiten und innovative Bewältigungs- und

Lösungsstrategien zu entwickeln (Kunze & Reh, 2020). Anstelle des in Schulen vorherrschenden Autonomie-Paritäts-Musters (Lortie, 1975) rückt an inklusiven Schulen somit das Autonomie-Interdependenz-Prinzip (Morgenroth, 2015) in den Mittelpunkt, wenngleich ersteres aus organisations- und arbeitssoziologischer Sicht als funktional beschrieben werden kann (Dietrich, 2017; Idel, Lütje-Klose, Grüter, Mettin & Meyer, 2019). [7]

Das Autonomie-Interdependenz-Prinzip betont die Bedeutung sowohl der Autonomie der einzelnen Berufsgruppen als auch der Zusammenarbeit und Interaktion zwischen ihnen. Insbesondere im inklusiven schulischen Kontext, in dem verschiedene Professionen wie Lehrkräfte, Sonderpädagog:innen und Sozialarbeiter:innen zusammenarbeiten, ist es wichtig, dass diese Berufsgruppen in ihrer jeweiligen Expertise kooperativ arbeiten, um den individuellen Bedürfnissen der Schüler:innen gerecht zu werden. Dabei können sie voneinander profitieren und sich gegenseitig unterstützen (Kunze & Reh, 2020). Schüler:innen profitieren in diesem Kontext insbesondere von Formen des Co-Teachings (Friend, Cook, Hurley-Chamberlain & Shamberger, 2010). Im Vergleich dazu kann das Autonomie-Paritäts-Muster zu einer stärker separierten Arbeit der verschiedenen Berufsgruppen führen und die Zusammenarbeit und Abstimmung erschweren, was möglicherweise zu einer unzureichenden Unterstützung der Lernenden führen kann. Neumann (2019) argumentiert zudem auf Basis seiner Studienergebnisse, dass Kooperation unter Lehrkräften begleitet werden kann von einem hohen Maß an wahrgenommener Autonomie, wenn Lehrkräfte die Notwendigkeit der Zusammenarbeit als Teil ihrer beruflichen Identität internalisiert haben. [8]

2.2. (Multi)professionelle Kooperation in der Lehrer:innenbildung

In ihrem Konzeptbeitrag haben Grosche et al. (2020) drei verschiedene Formen der Kooperation untersucht, die im schulischen Kontext von Bedeutung sind. Die erste Form der Kooperation bezieht sich auf den Austausch von Informationen und Materialien. Diese Form der Zusammenarbeit ermöglicht den Lehrkräften, ihr Wissen und ihre Ressourcen zu teilen, um bessere Ergebnisse im Unterricht zu erzielen. Der Vorteil dieser Form besteht darin, dass es niedrige Hürden für die Zusammenarbeit gibt, da die Lehrkräfte innerhalb ihrer Disziplin arbeiten und ihre Verantwortlichkeiten klar definiert sind. [9]

Die zweite Form der Kooperation umfasst eine gemeinsame Zielverfolgung durch unabhängige Arbeitspakete innerhalb der eigenen Disziplin. Dies bedeutet, dass Lehrkräfte innerhalb ihrer Fachbereiche zusammenarbeiten, um gemeinsame Ziele zu erreichen, während sie ebenso unabhängig voneinander arbeiten. Auch hier gibt es klare Verantwortlichkeiten und niedrige Hürden für die Zusammenarbeit. Herausforderungen innerhalb dieser Form können auftauchen, wenn die unterschiedlichen Professionen ungleich behandelt werden oder wenn Lernende mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung durch äußere Differenzierung fortwährend exkludiert werden. [10]

Die dritte Form der Kooperation, die kokonstruktive Kooperation genannt wird, ist die anspruchsvollste Form. Hierbei geht es darum, das individuelle Wissen der Kooperationspartner:innen zu teilen, um innovative Lösungen für gemeinsame Ziele zu generieren und neue Kompetenzen zu erwerben. Die Herausforderungen der kokonstruktiven Kooperation bestehen vor allem in der Zeitintensität sowie den häufig fehlenden schulischen Strukturen. Grosche et al. (2020) definieren diese Form der Kooperation [11]

„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) [12]

Das Konzept der kokonstruktiven Kooperation bei der Vorbereitung und Umsetzung von inklusivem Unterricht basiert auf einem gemeinsamen Verständnis der Ziele und Abläufe. [13]

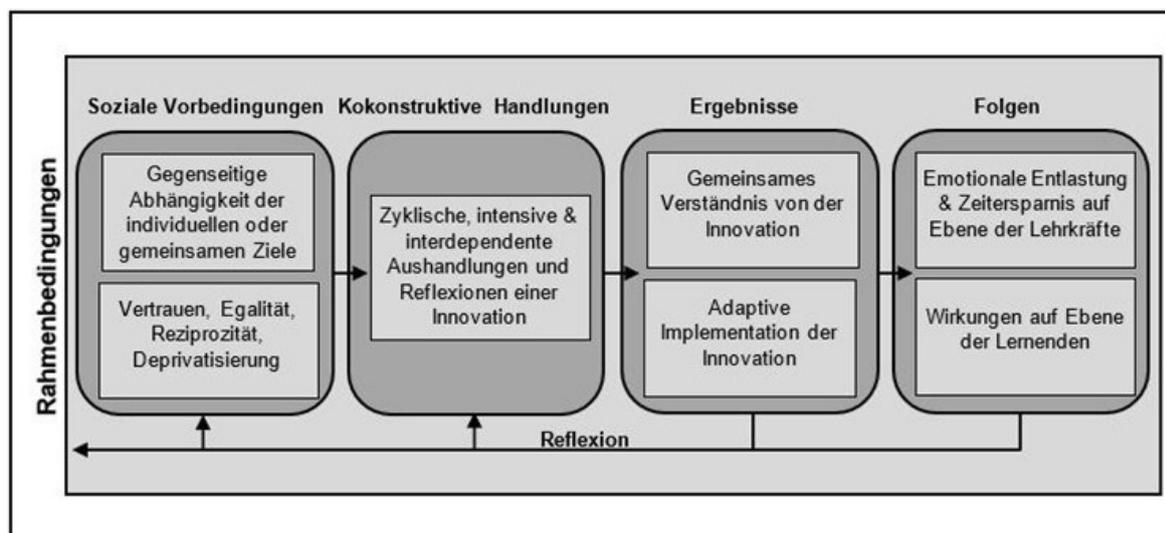


Abbildung 1: Zyklisches Wirkmodell der kokonstruktiven Kooperation (Grosche, Fussangel & Gräsel, 2020, S. 467)

Hierbei ist eine intensive Verhandlung von Zielen notwendig, um eine gemeinschaftliche Vision für die Unterrichts- und Fördergegenstände zu entwickeln (s. Abb. 1). Dies ermöglicht eine adaptive Integration der Inhalte in den Alltag und sorgt für eine effektive Umsetzung. Auch wenn dieser Prozess zunächst zeitintensiv sein kann, ist es auf lange Sicht zu erwarten, dass er zu einer Zeitersparnis führt und die beteiligten Lehrkräfte entlastet, da sie sich nicht mehr allein den möglicherweise als herausfordernd wahrgenommenen Aufgaben im Kontext inklusiven Unterrichts verantwortlich fühlen (Böhm-Kasper, 2018; Muckenthaler, Tillmann, Weiß, Hillert & Kiel, 2019). Einschränkend hierzu muss jedoch darauf verwiesen werden, dass die Wirkmechanismen von Kooperation auf das Gelingen von inklusivem Unterricht noch nicht eindeutig belegt sind und hier weitere Forschung nötig ist (Grosche & Moser Opitz, 2023). [14]

Obwohl die kokonstruktive Kooperation vielversprechende Vorteile für inklusiven Unterricht zu bieten scheint, ist es wichtig zu betonen, dass die anderen Kooperationsformen ebenfalls ihre Daseinsberechtigung haben, da sie unterschiedliche Funktionen im schulischen Kontext erfüllen (Gräsel & Fussangel, 2012). Es gibt bestimmte Aufgaben und Tätigkeiten, die nicht unbedingt eine enge Zusammenarbeit erfordern, wie beispielsweise die Erstellung von Arbeitsmaterialien (nach zuvor festgelegten Kriterien) oder die Durchführung von geplanten Aktivitäten. Auf der anderen Seite gibt es Tätigkeiten, die eine gemeinsame und intensive Verhandlung erfordern, wie beispielsweise die Planung von Fördermaßnahmen bzw. Unterrichts- oder Schulelementen, die mehrere Perspektiven und somit innovative Lösungsansätze erfordern (Hartmann, Ehm, Höltge & Hasselhorn, 2020). Eine immerwährende, kokonstruktive Aushandlung aller gemeinsamen Aktivitäten würde darüber hinaus die so wichtige Autonomie der Lehrkräfte bzw. Professionen untergraben. Dem Autonomie-Interdependenz-Prinzip folgend ist hier somit eine Balance anzustreben, mit dem Ziel, eine individuelle und angemessene Abstimmung der Qualität der Zusammenarbeit im Hinblick auf die spezifischen Anforderungen und Ziele zu treffen (Grosche & Moser Opitz, 2023). [15]

2.3. Forschungsstand

Inklusive Bildung erfordert die Zusammenarbeit verschiedener Berufsgruppen, die jedoch nicht immer reibungslos verläuft, z. B. aufgrund von mangelnden Ressourcen, Rollenkonflikten oder nicht ausgehandelten Verantwortlichkeiten zwischen den Professionen (Fabel-Lamla, 2018). Grundlage gelingender Kooperation sind somit gegenseitige Wertschätzung, Verständigung und eine auf Kooperation ausgerichtete Schulkultur (Speck, 2018). Darüber hinaus profitieren inklusive Settings von erfahrenen Sonderpädagog:innen und der Unterstützung der Schulleitung, zum Beispiel indem feste Zeiten für kooperative Absprachen eingeplant werden (Neumann, 2019; Serke, 2022). [16]

Im Schulalltag findet eine Zusammenarbeit aber oft nur auf niedrigen Ebenen der Kooperation statt, so dass die Praxis tendenziell eher als autonomieerhaltend charakterisiert werden kann (Arndt & Werning, 2013; Hartmann, Richter & Gräsel, 2021; Muckenthaler, 2021; Richter & Pant, 2016; Rogge et al., 2021). Lediglich 20 Prozent der Lehrkräfte realisieren eine kollaborative Arbeit durch eine kokonstruktive Gestaltung des Unterrichts (Richter & Pant, 2016), obwohl Co-Teaching sowohl von Schüler:innen als auch Lehrkräften und Schulleitungen als gewinnbringend bewertet wird (Scruggs, Mastropieri & McDuffie, 2007). [17]

Jedoch können an inklusiven Schulen häufiger kokonstruktive Aktivitäten beobachtet werden, was maßgeblich zum Gelingen und zum Erfolg dieser Schulen beiträgt (Knigge et al., 2021; Lütje-Klose & Neumann, 2018; Neumann, 2019). [18]

Forschungsbefunde deuten darauf hin, dass die Co-Teaching Form "one teach/one assist" (Friend et al., 2010) am häufigsten angewendet wird, wobei eine Lehrkraft den Unterricht gestaltet, und die andere individuelle Unterstützung bietet (Pancsofar & Petroff, 2016; Scruggs et al., 2007; Spörer, Henke & Bosse, 2021). Dieser Befund gilt auch für deutsche Schulen, wobei eine Befragung mit 134 Sonderpädagog:innen verschiedener Bundesländer zeigen konnte, dass Team Teaching die zweithäufigste Kooperationsform darstellt (Schledjewski, Kluge, Pirsch & Grosche, 2022). Problematisch ist, wenn eine Hierarchisierung zwischen den Professionen erfolgt und diese infolgedessen ungleiche Positionen vertreten, wie es in der Praxis durchaus vorkommt (Jurkowski & Müller, 2018; Pancsofar & Petroff, 2016; Speck, Olk & Stimpel, 2011). Dadurch besteht zum Beispiel die Gefahr, dass Sonderpädagog:innen ausschließlich Verantwortung für Kinder mit Förderbedarf übernehmen, während Regellehrkräfte für alle anderen Kinder zuständig sind (Melzer, Hillenbrand, Sprenger & Hennemann, 2015). Dies kann dazu führen, dass Kinder mit Förderbedarf vorübergehend in getrennten Gruppen unterrichtet werden, was das Risiko der Exklusion in der Inklusion erhöht. Aktuelle Forschungsbefunde zu Zuständigkeiten von allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften deuten auf eine tendenziell eher traditionelle Aufgabenverteilung in inklusiven Settings hin (Neumann et al., 2021). So fühlen sich beispielsweise "Regellehrkräfte" eher für die Erhebung des Leistungsstandes und die Förderung der gesamten Klasse verantwortlich, wohingegen Sonderpädagog:innen für spezifische Schüler:innen Aufgaben übernehmen (zum Beispiel das Formulieren und Überprüfen von individuellen Förderplänen). Die Befunde zeigen aber auch, dass eine gemeinsam geteilte Verantwortung in verschiedenen Bereichen, wie etwa der Vorbereitung und Durchführung von Unterricht oder der Elternarbeit, vorhanden sind. Auch wenn von Seiten der Professionen der Wunsch geäußert wird, in einigen Bereichen eine stärker geteilte Verantwortung zu etablieren, äußern sich die Lehrkräfte insgesamt nicht als unzufrieden mit der Aufgabenverteilung. Gerade in Schnittstellenbereichen, wie der Reflexion von individuellen Förderplänen, könnte eine stärkere Zusammenarbeit jedoch gewinnbringend für alle Schüler:innen sein, wenn Optimierungspotenziale für den Unterricht auf dieser Basis gemeinsam ausgelotet und umgesetzt würden. [19]

Eine mögliche Ursache für unterschiedliche Rollenerwartungen könnten spezifische Einstellungen zur eigenen Profession oder zu Kooperation als solche sein, die bereits bei Studierenden zu finden sind (Rothland, 2012). Kiel, Heimlich, Markowetz und Weiß (2015) identifizierten unterschiedliche disziplinäre und berufliche Selbstverständnisse bei Studierenden der verschiedenen Lehrämter, die bedeutende Kooperationshindernisse darstellen können. Die Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und Sonderpädagog:innen wird von ihnen teilweise sogar negativ bewertet (Gebhard et al., 2014). Die "Sonderpädagogik" wird oft ausschließlich für den Erfolg der Inklusion verantwortlich gemacht (Arndt & Werning, 2013). Forschungsbefunde zeigen, dass Sonderpädagog:innen nicht nur als Expert:innen für besondere Kinder wahrgenommen und adressiert werden, sondern sich auch selbst als solche positionieren (Moser, 2022). Insgesamt finden sich unterschiedliche Einstellungsmuster auf Seiten von (angehenden) Lehrkräften bezüglich Kooperation: Neuere Studien deuten darauf hin, dass bis zu einem Viertel der (angehenden) Lehrkräfte Kooperation negativ gegenüberstehen, aber gleichzeitig bei vergleichbar vielen Lehramtsstudierenden bzw. Lehrkräften positive Einstellungsmuster vorzufinden sind (Rothland, 2018). Insbesondere Grundschullehrkräfte weisen eher positive Einstellungen zur

Kooperation auf (Hellmich et al., 2017). Forschungsergebnisse von Delorey et al. (2020) weisen darauf hin, dass Praktikums- und Kooperationserfahrungen die wichtigsten Faktoren bei der Entwicklung inklusiver Überzeugungen bei angehenden Lehrkräften sind. Dazu bedarf es geeigneter Rahmenbedingungen wie Planungszeit und Anleitung für die Kooperation (Huber, 2018; Scruggs et al., 2007) und Studierenden sollte die Möglichkeit gegeben werden, entsprechende kooperative Fähigkeiten auszubilden (Chitiyo, 2017). [20]

Der ersten Phase der Lehrkräftebildung kommt somit eine besondere Bedeutung bei der Etablierung einer kooperativen Beziehungskultur und der Förderung der Zusammenarbeit zwischen „Regellehrkräften“ und Sonderpädagog:innen zu. Es ist jedoch festzustellen, dass das Hochschulsystem bislang nicht ausreichend dazu beiträgt, sondern kooperatives Arbeiten eher behindert (Filipiak, 2020, o.S.). Zudem fehlt es bislang an einer universitären Verankerung entsprechender Ausbildungsinhalte bzw. -formate, sowie an Vorbildern für eine erfolgreiche (multi-)professionelle Kooperation auf Seiten der Lehrenden (Bertelsmann Stiftung, 2021), wenngleich erste Modellprojekte hierzu vorliegen (z.B. Arndt et al., 2017; Kleina & Tan, 2019; Link, Steinert & Jurkowski, 2021; Schildknecht et al., 2022). Es besteht folglich ein Mangel an einer strukturierten und systematischen Vermittlung von Kompetenzen, die für eine effektive Zusammenarbeit zwischen den schulischen Akteuren unabdingbar sind. Eine Integration entsprechender Lehrinhalte und -formate in die universitäre Ausbildung kann dazu beitragen, die notwendigen Fähigkeiten und Kenntnisse bereits während des Studiums zu erwerben und somit eine adäquate Vorbereitung auf die zukünftige Berufspraxis zu gewährleisten. Neben der ersten Phase sind auch die weiteren Phasen der Lehrkräftebildung bedeutsam zur Optimierung multiprofessioneller Kooperation und auch hier sind Maßnahmen wie gezielte Lehrkräftefortbildungen (Müller & Kuhl, 2021) oder weitere Maßnahmen inklusiver Schulentwicklung (Huber, 2018; Tellisch, 2020) notwendig. [21]

3. Das Projekt ‚Inklusion – Kooperation in (multi)professionellen Teams in der Primarstufe‘

Im Folgenden wird das Projekt ‚Inklusion – Kooperation in (multi)professionellen Teams in der Primarstufe‘ vorgestellt. Das Praxissemester als Setting, die Zielstellungen des Projektes, die Stichprobe sowie die eingesetzten Instrumente werden näher beschrieben. [22]

3.1. Setting

Das hier vorgestellte Projekt findet im Rahmen des Praxissemesters im Masterstudium Lehramt an der Universität zu Köln statt. Nach Teilnahme an einem lehramtsübergreifend angelegten Vorbereitungsseminar absolvieren angehende Lehramtsstudierende eine fünfmonatige Praxisphase in der Schule. Ziel ist es, „Theorie und Praxis professionsorientiert miteinander zu verbinden und die Studierenden auf die Praxisanforderungen der Schule und des Vorbereitungsdienstes wissenschafts- und berufsfeldbezogen vorzubereiten“ (Universität zu Köln, 2014, S. 5). Neben dem Unterrichten wird dabei der Fokus auf das Forschende Lernen gelegt. Die Studierenden führen in der Zeit des Praktikums ein Forschungsprojekt durch, das durch die Universität vorbereitet, begleitet und abschließend benotet wird. [23]

Die Praxissemesterordnung sieht vor, dass die Lehramtsstudierenden im Zuge des Praxissemesters ein „eigenes professionelles Selbstkonzept“ (Universität zu Köln, 2014) entwickeln. Hierzu gehört die Kooperation auf verschiedenen Ebenen. Während die Anlage des Praxissemesters Studierende in komplexe Kooperationsstrukturen zwischen Universität, ZfsL und Schule bringt, wird die Kooperation mit Kommiliton:innen bzw. Kolleg:innen im Studium und in der Schule selbst konzeptionell vernachlässigt. Dabei bietet das Praxissemester optimale Voraussetzungen, multiprofessionelle Zusammenarbeit bereits im Studium anzubahnen. Hier setzen die Ziele des Projektes an. [24]

3.2. Zielstellung

Mit dem Praxissemester als strukturelle Ausgangslage zielt das Projekt „Kooperation in (multi)professionellen Teams in der Primarstufe“ darauf ab, Lehramtsstudierende des Lehramtes Sonderpädagogik sowie des Grundschullehramtes an eine kokonstruktive Zusammenarbeit in

der Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht heranzuführen. Dabei können bereits in der Ausbildung Formen der schulischen Kooperation in inklusiven Settings kennengelernt werden (Grosche et al., 2020). Zusätzlich sollen Einstellungen der Lehramtsstudierenden zur (multi)professionellen Kooperation erfasst werden, da gegenüber dem Thema Inklusion positiv eingestellte Lehrkräfte in der Regel mehr Kooperationsbereitschaft zeigen werden (Hellmich et al., 2017). Konkret werden für diesen Artikel folgende Fragestellungen fokussiert: [25]

1. Wie haben die Studierenden die Ausgestaltung der Kooperation im Team im Praxissemester erlebt? [26]
2. Welche Chancen und Herausforderungen nehmen die Studierenden bezüglich der Kooperation im Praxissemester wahr? [27]

Zur Beantwortung der Fragestellungen werden bereits in der Vorbereitungsphase Studierendentandems gebildet, die sich gemeinsam auf ihr Praxissemester im Team vorbereiten. Im Sinne eines „didaktischen Doppeldeckers“ (Filipiak, 2020, o. S.) wird zur Durchführung des Praxissemesters im Tandem auch das Vorbereitungsseminar von Dozierenden beider Disziplinen – Bildungswissenschaften und Sonderpädagogik - durchgeführt. Das Seminar wurde mit Blick auf den Schwerpunkt Inklusion/(multi)professionelle Kooperation neu konzipiert und als Projektseminar interessierten Studierenden im Wintersemester 20/21 sowie im Sommersemester 2021 an der Universität zu Köln angeboten. [28]

3.3. Stichprobe

Die Studierendentandems, die gemeinsam in zwei Durchgängen die Vorbereitung und das Praxissemester besuchten, stammen aus den Studiengängen Bildungswissenschaften/ Lehramt Grundschule und Sonderpädagogik im Masterstudium an der Universität zu Köln. Für das spezifische Projekt-Vorbereitungsseminar wurden die Teilnehmer:innen im Gegensatz zu den üblichen, lehramtsübergreifenden Seminaren auf die beiden oben genannten Studierendengruppen beschränkt. Die konkrete Stichprobe setzt sich wie folgt zusammen: [29]

Phase	TN	Tandems im Praxissemester	Geschlecht Tandems	Lehramt
1. Vorbereitungsseminar (WiSe 20/21)	10	4	3 Tandems w (n=6) 1 Tandem m (n=2)	Sonderpädagogik (n=8) Grundschule (n=2)
2. Vorbereitungsseminar (SoSe 2021)	8	4	3 Tandems w (n=6) 1 Tandem w/m (n=2)	Sonderpädagogik (n=7) Grundschule (n=1)
Gesamt	18	8		

Tabelle 1: Stichprobe

Im Rahmen des Pilotprojektes handelte es sich um zwei kleine Seminare, die eine intensive Betreuung ermöglichten. Zwei Studierende mussten ihr Praxissemester im Vorbereitungsseminar WS 20/21 abbrechen. Darüber hinaus erschwerte die COVID19-Pandemie und die daraus resultierende Distanzlehre, dezentrale Standorte der Schulen sowie organisatorische Hürden die Durchführung des Projektes. Von den acht Tandems erklärten sich fünf (Tandems A-E) dazu bereit, nach Abschluss des Praxissemesters an einem Leitfadeninterview teilzunehmen. [30]

3.4. Instrumente

Neben der Neukonzeption des auf multiprofessionelle Kooperation ausgerichteten Vorbereitungsseminars verfolgt das hier vorgestellte Projekt ein mixed-method Design. Zur Beantwortung der zentralen Fragestellungen (siehe 3.2.) werden eine Fragebogenerhebung vor und nach dem Praxissemester in beiden Kohorten sowie leitfadengestützte Interviews mit den Tandems eingesetzt. Im Fokus dieses Artikels stehen die Interviews. [31]

Vor Beginn des Vorbereitungsseminars wurden die Seminarteilnehmer:innen mittels eines Online-Surveys zu ihren Einstellungen und Überzeugungen zu den Themen Kooperation und Inklusion befragt. Ein Prä-Post-Design wurde dabei nicht anvisiert, da bei den befragten Studierenden durch die bewusste Wahl des spezifischen, inklusionsbezogenen Vorbereitungsseminars in Konsens mit entsprechenden Forschungsergebnissen von einer generell positiv ausgerichteten Einstellung zu Kooperation und Inklusion ausgegangen werden konnte. In Anlehnung dazu sei auf die Querschnittsuntersuchung von Bosse und Spörer (2014) zu Einstellungen von Lehramtsstudierenden zu inklusivem Unterricht in verschiedenen Studienabschnitten verwiesen. Dies wurde durch die Fragebogenerhebung lediglich verifiziert. Nach Abschluss des gemeinsamen Praxissemesters erfolgte eine weitere Erhebung, die sich insbesondere auf den Aspekt der (multi)professionellen Kooperation konzentrierte, aber auch Veränderungen in den Einstellungen zur Inklusion nach Durchlaufen der fünfmonatigen Praxisphase aufzeigen soll. Die Items bzw. Skalen wurden bestehenden Instrumenten entnommen, die sich bereits bewährt haben. Mit einbezogen wurden die Instrumente EFI-L (Seifried & Heyl, 2016), KIESEL (Bosse & Spörer, 2014), die ZuS-Skalen zur Überzeugung bezogen auf Inklusion (Strauß & König, 2017) sowie Skalen zur Erfassung (multi)professioneller Kooperation (Dizinger, Fussangel & Böhm-Kasper, 2011). [32]

Nach Durchführung des Praxissemesters erklärten sich fünf der acht Studierendentandems zur Teilnahme an leitfadengestützten Interviews bereit (N= 10). Diese wurden mittels strukturierender qualitativer Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2018) ausgewertet. Der Leitfaden enthält folgende Kategorien: [33]

	Kommentar
Warm-Up	Entscheidung für Teilnahme am Pilotprojekt
Einstellungen Kooperation	Vorstellungen über und Erleben von Kooperation; neue Einsichten durch das Praxissemester
Kooperation im Praxissemester	Chancen und Herausforderungen im Kontext Kooperation im Praxissemester, Ausgestaltung und erlebte Kooperation in der Schule, Kooperation des Tandems
Ausklang	Auswirkungen des Tandem-Projektes

Tabelle 2: Kategorien Leitfaden

Die Ergebnisse der Interviews werden im folgenden Kapitel näher dargestellt. [34]

4. Ergebnisse

Die nun fokussierte Ergebnisdarstellung der Daten aus den leitfadengestützten Interviews orientiert sich in ihrer Struktur an den deduktiv gewonnenen Hauptkategorien des qualitativ-inhaltsanalytischen Auswertungsprozesses. Darin spiegeln sich die zentralen Forschungsfragen wie auch der Aufbau des Leitfadens wider. Entsprechend werden nachfolgend die Befunde zu den Hauptkategorien *Einstellungen zur Kooperation*, *erlebte Ausgestaltung der Kooperation im Praxissemester*, *Kooperation des Tandems* sowie *Chancen bzw. Herausforderungen im Kontext Kooperation* dargelegt, verdichtend eingeordnet und in Beziehung gesetzt. [35]

4.1. Einstellungen zur Kooperation

Im ersten Teil der Interviews wurden Einstellungen zu sowie subjektive Vorstellungen über professionelle Kooperation in Schule und Unterricht erfragt. Von besonderem Interesse sind dabei wahrgenommene Veränderungen auf Seiten der Studierenden, die diese auf die Erfahrungen im spezifischen Format des Praxissemesters zurückführen. Diesbezüglich zeigt sich bereits in der Auswertung der Subkategorie *Einstellungen vor Vorbereitungsseminar*, dass die Tandems mit recht unterschiedlichen Erfahrungen und Vorstellungen zur professionellen Kooperation gestartet sind. So beschreibt Tandem D mit Blick auf bisherige Praxiserfahrungen: „Also ich weiß nicht, ich habe mein EOP an einer Förderschule damals gemacht, da war jetzt auch nicht unbedingt / Da waren keine multiprofessionellen Teams und da war auch eigentlich kein Team Teaching. So das war auch so das erste Mal, dass ich mitbekommen habe und an der Schule wohl ja dann auch voll Standard.“ (Tandem D_II: 16) Bisherige schulische Erfahrungen schlossen demnach Formen umfassender Kooperation nicht mit ein, sodass das Praxissemester dahingehend als wichtiges Erfahrungsfeld wahrgenommen wird. Hinsichtlich der kognitiven wie auch konativen Einstellungskomponente beschreibt das interviewte Tandem für den Bereich der *Einstellungen nach dem Praxissemester* eine positive Entwicklung für sich, indem die Wichtigkeit für den schulischen Alltag sowie der besondere Nutzen für einzelne Kinder betont werden. Gleichzeitig wirft dieses Tandem auf Basis der gemachten Erfahrungen auch die Ressourcenfragen auf: „Und wie wichtig das halt wirklich ist und dass es halt auch vom Bildungssystem, aber im Endeffekt dadurch noch nicht genügend umgesetzt wird und ja, auch die Ressourcen einfach nicht da sind, weil, na klar, es gibt nicht genügend Fachkräfte, aber oftmals werden ja auch die Stellen gar nicht genehmigt, wenn welche kommen wollen würden.“ (Tandem D_II: 55) Die wahrgenommene Wichtigkeit (multi-)professioneller Kooperation wird in ein Spannungsverhältnis zu nicht hinreichend verfügbaren personellen Ressourcen im System Schule gesetzt, sodass die eigene, positiv bewertete Erfahrung im Praxissemester entlang der vorgefundenen Rahmenbedingungen kritisch reflektiert wird. Es werden potenziell negative Erwartungen an zukünftige Möglichkeiten zu Kooperation artikuliert. Kontrastierend formuliert Tandem B grundsätzlich positive Erwartungen an Schule als Möglichkeitsraum für (multi-)professionelle Kooperation: „Also ich hatte schon so dieses Verständnis, dass das einfach super viel in der Schule auch kooperiert wird und auch ohne multiprofessionelle Teams, ja überall“ (Tandem B_I: 25). Kooperation wird demnach als integraler Bestandteil schulischer Arbeit gesehen. Diese positive Erwartungshaltung wird vorrangig auf affektiver Ebene durch die Erfahrungen im Praxissemester bestätigt bzw. verstärkt: „Aber, dass es auf jeden Fall einfach voll viel Spaß macht, zu kooperieren und zusammenzuarbeiten und zusammen ein Projekt auf die Beine zu stellen und das durchzuführen und sich zu unterstützen und voll die Entlastung auch sein kann, also so voll das positive Gefühl einfach so mitgenommen, dass das einfach voll wertvoll ist.“ (Tandem B_I: 46) Kooperation wird dabei nicht nur mit „Spaß“ und einem insgesamt „positive[n] Gefühl“ konnotiert, sondern auch als persönliche Entlastung wahrgenommen. Entsprechend wird hier, im Gegensatz zur skeptischen Haltung in Tandem D, die vorher bereits vorhandene Erwartung bestätigt, dass Kooperation selbstverständlicher Teil des Schulalltages ist. Vor diesem Hintergrund partiell divergenter Ausgangspunkte hinsichtlich der Realisationsmöglichkeiten (multi-)professioneller Kooperation sollen nachgehend Aussagen zur konkret erlebten bzw. realisierten Kooperation betrachtet werden. [36]

4.2. Erlebte Ausgestaltung der Kooperation im Praxissemester

Kooperation als zentraler Gegenstand der durchgeführten inhaltsanalytischen Auswertung findet sich über zwei Oberkategorien im Material repräsentiert. Mit der Kategorie *Erlebte Ausgestaltung der Kooperation während des Praxissemesters* wurden diejenigen Stellen kodiert, in denen sich die befragten Studierenden auf Kooperationspraktiken und -strukturen in ihrem jeweiligen Praxisfeld beziehen. Konkret fällt hierunter die erlebte *Kooperation der Studierenden mit anderen Lehr- oder Fachkräften* wie auch die *Kooperation der Lehrkräfte und/oder anderer pädagogischer Fachkräfte* an den jeweiligen Schulen. Es geht demnach zunächst um die grundsätzliche Kooperationskultur der Schulen bzw. des Kollegiums, noch unabhängig vom spezifischen Format der Studierendentandems. Die *Kooperation der Studie-*

renden mit anderen Lehr- oder Fachkräften fokussiert dabei stark auf die Zusammenarbeit mit den jeweiligen Mentor:innen, die von fast allen Tandems sehr positiv bewertet wird. Gegenstand der Kooperation sind hier Absprachen und Rückmeldungen zum Unterricht. Dabei beschreibt etwa das Tandem E die vielen Freiräume, die bei der pädagogischen Arbeit in den Klassen gewährt wurden (Tandem E_II: 6). Zusätzlich treten hier auch die Sonderpädagog:innen als Kooperationspartner:innen, z.B. bei der Planung und Durchführung von spezifischen „Förderstunden“ (Tandem E_II: 6) hinzu. Dem entgegen steht die negative Erfahrung von Tandem A, die zwar ebenfalls viele Freiräume erhalten, aber kaum Unterstützung oder Austausch mit anderen Lehrkräften erleben (Tandem A_I: 1). Die *Kooperation der Lehrkräfte und/oder anderer pädagogischer Fachkräfte* wurde von vier der fünf Tandems (A, C, D und E) eher wenig im Schulalltag wahrgenommen und fokussiert hierbei insbesondere die Rolle der Sonderpädagog:innen. Zusätzliche Fachkräfte werden demnach vorrangig für Maßnahmen der äußeren Differenzierung bzw. der Kleingruppenförderung genutzt: [37]

„...die Lehrkräfteansicht an der Schule war halt jetzt eher, dass einer hauptsächlich den Unterricht gemacht hat und wenn ein Sonderpädagoge oder Ähnliches reinkam, eher Kinder rausgenommen wurden und dann im Nebenraum die zusätzliche Einzelförderung oder Gruppenförderung bekommen haben, würde ich jetzt sagen.“ (Tandem D_II: 26) [38]

Kooperation zwischen Grundschullehrkräften und Sonderpädagog:innen findet dabei ebenfalls in Form von fallbezogener Beratung (Tandem E_II: 4 - 4) statt, wohingegen originär unterrichtliche Kooperationsaktivitäten kaum eine Rolle zu spielen scheinen bzw. sich auf Materialaustausch beschränken. *Kooperationsformen* zwischen Lehrkräften bzw. anderen Fachkräften beinhalten demnach in der Wahrnehmung der Studierenden keine kokonstruktiven Elemente. Entweder weil es grundsätzlich „an der Schule halt auch kein Team Teaching.“ (Tandem A_I: 1) gab, „die Sonderpädagogen einen rausgenommen haben“ (Tandem D_II: 42) oder „eher so helfend unterwegs, intervenierend, oder aber, dass sie die Klasse in mehrere Gruppen unterteilt haben.“ (Tandem D_II: 42). [39]

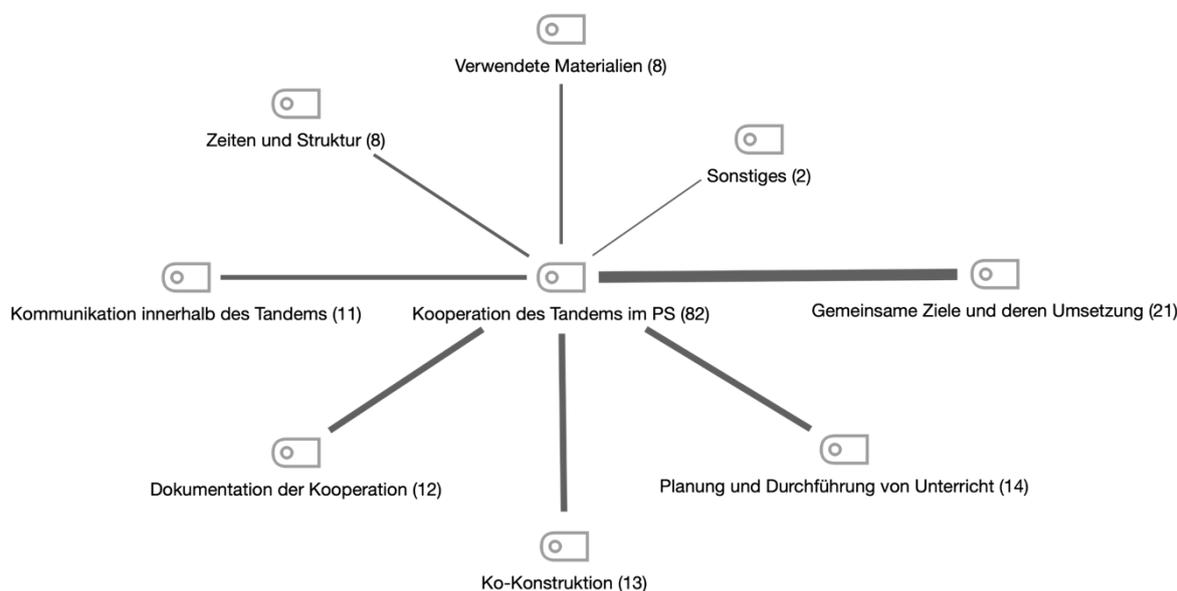


Abbildung 2: Code-Subcode-Segment-Modell "Kooperation des Tandems"

In der weiteren Oberkategorie *Kooperation im Tandem* werden Aussagen subsumiert, in denen sich die befragten Studierenden mit der Kooperation untereinander in der Durchführung des Praxissemesters auseinandersetzen. Mit insgesamt 21 Codings im Material lassen sich hierbei die meisten Textstellen der Subkategorie *Gemeinsame Ziele und deren Umsetzung* zuordnen. Drei Tandems (C, D, E) geben dabei an, dass diese für die Kooperation keine gemeinsamen Ziele formulieren können. Explizieren Tandem D und E rückblickend, dass es keine spezifischen Zielsetzungen gab, geht Tandem C hingegen davon aus, dass zumindest auf einer unbewus-

sten Ebene kollektiver Orientierungen gemeinsame Zielvorstellungen leitend waren, auch wenn diese demnach vorreflexiv erscheinen. Im Gegensatz hierzu bilden das Erreichen einer Stufe kokonstruktiver Kooperation in einem non-hierarchischen Arbeitsbündnis sowie eine damit assoziierte hohe Verlässlichkeit pädagogischen Handelns für die Schüler:innen konkret formulierte Ziele für das Tandem A: *„Also ich glaube, das Ziel war einfach, dass wir das wirklich von vorne bis hinten gemeinsam machen und gleichwertig machen und dass das für die Kinder dann auch irgendwie eindeutig und transparent ist.“* (Tandem A_I: 1). [40]

Von Bedeutung für die Kooperation im Tandem erscheinen auch die *Zeiten und Strukturen*, in denen sich die gemeinsame Zusammenarbeit realisieren konnte. Als wichtiges Strukturmoment werden gemeinsame Planungstreffen durch die Studierenden beschrieben. Diese finden eher non-formal im privaten Raum statt: *„Also eigentlich haben wir uns immer zum Frühstück getroffen, am Wochenende und dann erst gefrühstückt und dann halt zusammengesetzt und dann erstmal Ideen gesammelt.“* (Tandem B_I: 65). Diese Privatisierung schulischer Kooperationsprozesse findet sich exemplarisch auch bei dem Tandem A beschrieben, wird dort aber in der Wahrnehmung des gemeinsamen Arbeitsprozesses zusätzlich mit einer Art „Flow-Erleben“ verknüpft: [41]

„Und wir haben uns dann wirklich zusammengesetzt und ich glaube wir haben dann von morgens zehn, bis abends achtzehn Uhr ununterbrochen am Küchentisch gesessen und uns da tausende Sachen angeguckt und alles so zusammen entwickelt. Und wir haben dann erst um achtzehn Uhr gemerkt, `Oh mein Gott es ist schon voll spät. Wir haben gar nichts gegessen, gar nichts gemacht, weil wir so da drin hingen´.“ (Tandem A_I: 1) [42]

Kooperation folgt auf Ebene der Planung und Koordination keiner formalen Struktur, wird aber als produktiver und kreativer Prozess wahrgenommen, der von intensiven, in das Private verlagerten Kontakten getragen wird (Tandem D_II: 61). Das Tandem D etabliert hierbei zwar ebenfalls keine formale Struktur, nutzt aber gerade zu Beginn ein eher arbeitsteiliges Vorgehen, bevor stärker gemeinsame Planungsprozesse an Bedeutung gewinnen. Kooperationsstrukturen werden darin als Gegenstand der professionellen Entwicklung wahrgenommen. *„Wir sind da so ein bisschen reingewachsen, würde ich sagen.“* (Tandem D_II: 61). [43]

Die Wahrnehmung eines solchen Entwicklungsprozesses zeigt sich auch in der Subkategorie *Kokonstruktion* (13). Vier der fünf befragten Tandems berichten dabei über kokonstruktive Formen der gemeinsamen Kooperation. Als zentrales Merkmal werden die wechselnden Rollen genannt, in denen die Studierenden im Unterricht flexibel agieren. Insbesondere die Tandems A und B beschreiben diesbezüglich ein hohes Maß an Reziprozität, also wechselseitiger aufeinander Bezogenheit im unterrichtlichen Handeln. Dies wird etwa als „Bälle zu schmeißen“ (Tandem B_I: 57; auch Tandem A_I: 1) formuliert. Dieser Abstimmungsprozess verläuft teils auf einer Ebene intuitiven Handelns: *„Also wir haben das überhaupt nicht mitbekommen, aber irgendwie stimmt es ja, weil es war nie „So, machst du jetzt weiter?“, sondern es war irgendwie einfach automatisch. Ich weiß gar nicht, ob wir das über Blickkontakt oder wie genau wir das gemacht haben. Keine Ahnung.“* (Tandem A_I: 1). Gleichzeitig wird dies als Ergebnis eines allmählichen, wenn auch weniger bewussten Entwicklungsprozesses verstanden: [44]

„Also, dass man direkt dann den Einstieg gefunden hat und zu merken, dass man sich voll eingrooven kann, also voll gut einspielen kann und man sich voll aufeinander einstellt. Das ist zwar nicht so wichtig, aber es war voll das schöne Gefühl, dass man da voll die Entwicklung, finde ich, in unserem Team-Teaching gemerkt hat.“ (Tandem B_I: 57) [45]

Dieser Entwicklungsprozess geht in der Beschreibung der Studierenden mit einer Zunahme von Selbstwirksamkeitserleben einher, wird aber in den ausgewerteten Interviews vorrangig mit spontan situativem Handeln assoziiert und nicht als Resultat zielgeleiteter Planungsprozesse. Dennoch wird dies von den Studierenden als wertvolle Erfahrung im Rahmen der eigenen Professionalisierung charakterisiert. [46]

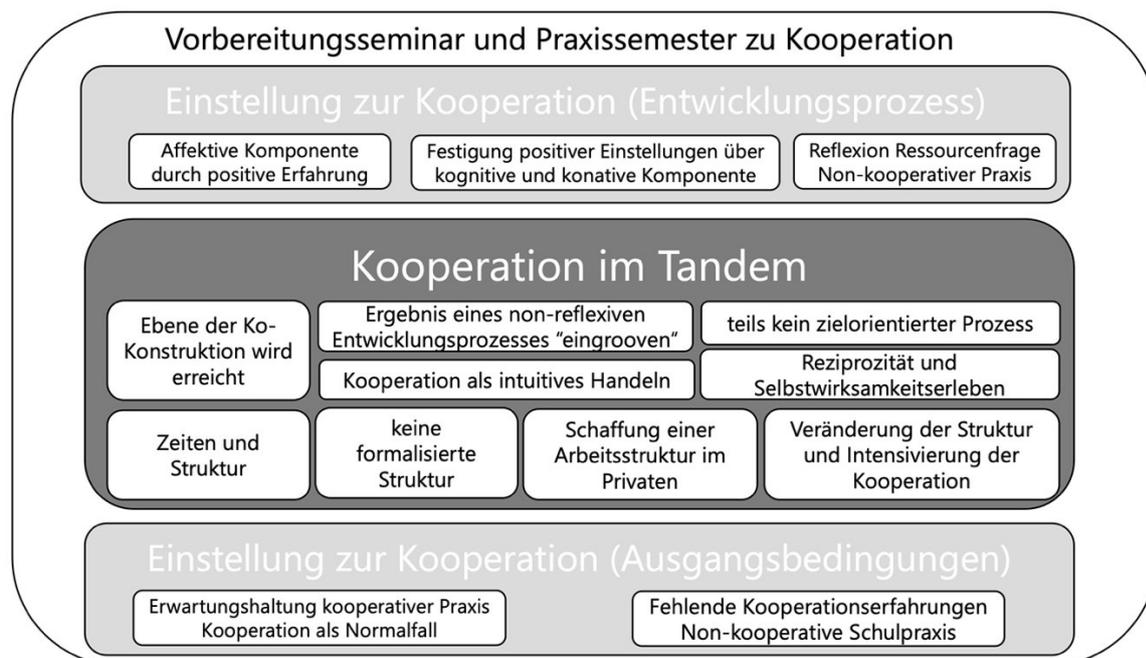


Abbildung 3: Kooperation im Professionalisierungsprozess

Der mit dem spezifischen Format des Projektes angestoßene Professionalisierungsprozess wird entlang der zuvor referierten zentralen Kategorien in Abbildung 3 zusammenfassend veranschaulicht. Ausgehend von divergierenden Erwartungen zur schulischen Kooperation, bei der diese entweder als Normalfall vorausgesetzt oder, auch aufgrund eigener Erfahrungen, von einer regulär non-kooperativen Schulpraxis ausgegangen wird, zeichnen sich Merkmale des initiierten Kooperationsprozesses im Rahmen des Praktikums ab. Seitens der Studierenden wird dies als eher non-reflexiver bzw. nicht bewusst zielorientierter Entwicklungsprozess beschrieben, bei dem abschließend eine Form kokonstruktiver Kooperation im Unterrichtshandeln erreicht wird. Dieses Handeln erscheint dabei in hohem Maße intuitiv und ist geprägt von einem reziproken Wechselverhältnis in der unterrichtlichen Interaktion. Der als „eingrooven“ erlebte Prozess geht mit einer Intensivierung der Kooperation bzw. einem erhöhten Selbstwirksamkeitserleben einher. Kooperation, insbesondere die gemeinsame Planung und Reflexion von Unterricht, findet dabei in non-formalen Strukturen im privaten Raum statt und wird daher von einer positiven, persönlichen Beziehung der Kooperationspartner:innen getragen. Nachgehend finden sich positive Einstellungskomponenten zur Kooperation auf Seiten der Studierenden verstärkt bzw. bestätigt. Gleichzeitig wird die Frage reflektiert, wie eine zukünftige kooperative Praxis vor dem Hintergrund zu geringer personeller und zeitlicher Ressourcen an Schulen sowie einer bisher non-kooperativen Schulkultur gestaltet werden kann. Befunde zu wahrgenommenen Chancen wie auch spezifische Herausforderungen im Zusammenhang mit diesem besonderen Ausbildungsformat sollen nachgehend dargestellt werden. [47]

4.3. Chancen und Herausforderungen der Kooperation im Praxissemester

Die in der Oberkategorie *Chancen im Kontext Kooperation im Praxissemester* (50) subsumierten Materialstellen verweisen sowohl auf Potentiale für die Ausbildung angehender Lehrkräfte wie auch mögliche Vorteile für Schüler:innen. Im Fokus stehen insbesondere Chancen für die (eigene) *Professionalisierung* (22). Die spezifische Möglichkeit des wechselseitigen Feedbacks sowie der gemeinsamen Reflexion bezogen auf das gezeigte Lehrer:innenhandeln werden als besondere Chance zur Entwicklung der eigenen Lehrer:innenrolle gesehen. [48]

„Ich glaube durch diese zweite Perspektive, das ist so ein unabhängiges Stimmungsbild, sag ich mal. Da kann man auch einfach viel mehr sehen, in welchen Bereichen man wirklich noch Potenziale hat sich weiterzuentwickeln, wo man vielleicht schon viele Kompetenzen hat, was dann natürlich auch durch so ein Feedback nochmal Rückenwind gibt. Das war zum Beispiel bei mir wurde gesagt, dass als Lehrerpersönlichkeit stand ich oftmals mit den Händen in den

Taschen, was desinteressiert wirkte, auch wenn das halt gar nicht so rüberkommen sollte. Und dann halt so Sachen, die einem persönlich nicht auffallen, aber dann halt das, was man macht, ganz anders dastehen lassen.“ (Tandem C_II: 59) [49]

Das Zusammenspiel von Reflexion sowie konstruktivem Feedback sowohl durch den:die Tandempartner:innen, als Person mit ähnlichem Wissens- und Erfahrungshintergrund, als auch durch den:die bereits erfahrene:n Mentor:in werden besonders förderlich für die eigene Professionalisierung erlebt (z.B. Tandem B_I: 104). Ergänzend wird die Möglichkeit des *Austauschs* (10) mit dem:der Tandempartner:in von allen Tandems als Chance des spezifischen Formates betrachtet. Dabei steht einerseits der Aspekt der Reflexion über den Schulalltag im Vordergrund, andererseits gibt der direkte Austausch mit einer schon bekannten Person, die sich in der gleichen Situation befindet, Sicherheit und Zutrauen: *„Irgendwie war das einfach schön oder auch, wir haben uns persönlich unterstützt, wenn diese Unterrichtsbesuche kamen, auch da war man einfach nicht alleine mit seiner Nervosität, mit seiner Vorbereitung, mit seinen hundert Fragen, die man hat, aber irgendwie doch niemandem traut zu stellen, dafür waren wir halt irgendwie so gegenseitig da. Das war cool.“* (Tandem D_II: 33) Der gegenseitige emotionale Rückhalt wird als sehr positiv erlebt. Dies geht einher mit der wahrgenommenen *Entlastung* (13), die von drei der fünf Tandems zum Ausdruck gebracht wird. Entlastung vollzieht sich diesbezüglich sowohl auf emotionaler Ebene, indem man sich nicht allein einer unbekannteren Situation stellen muss und für sein unterrichtliches Handeln allein verantwortlich ist, als auch bezüglich der konkreten Arbeitsbelastung durch die Planung und Durchführung des Unterrichts selbst: [50]

„Und auch, dass es zu einer Entlastung beitragen könnte, dass man nicht komplett auf sich alleine gestellt ist, sondern einen Partner hat, mit dem man alles besprechen kann und auch nicht immer alles alleine durchführen muss und doppelt und dreifach, sondern dass man dann auch Aufgaben abgeben kann.“ (Tandem C_II: 55) [51]

Auf einer zweiten Ebene möglicher *Chancen* der Kooperation werden Vorteile für Schüler:innen (17) von allen befragten Tandems benannt. Die Anwesenheit von zwei Lehrpersonen im Unterricht eröffne demnach Möglichkeiten für Intensivdifferenzierung bzw. individualisierter Hilfen für einzelne Schüler:innen. Maßnahmen äußerer Differenzierung könnten so vermieden werden, indem durch eine entsprechende Rollenverteilung auf spezifische Bedarfe einzelner Schüler:innen eingegangen werden kann, ohne den Unterrichtsfluss für den Rest der Klasse unterbrechen zu müssen. [52]

„Aber wenn man dann eben zu zweit ist, dann hat man die Kapazität und auch die vier Augen, dass das überhaupt erstmal auffällt. Und dann kann man eben sagen "Hey, okay die eine Person macht dann hier den Regelunterricht und die andere Person kann sich vielleicht dann nochmal um ein, zwei andere Schüler:innen kümmern. Also trotzdem im Unterricht, jetzt nicht in der äußeren Differenzierung, sondern halt einfach, dass man viel mehr Möglichkeiten hat, auf die Schüler:innen einzugehen.“ (Tandem B_I: 100) [53]

Ein weiterer Vorteil wird darin gesehen, dass Schüler:innen verschiedene Ansprechpersonen bei Problemen zur Verfügung stehen und somit persönliche Präferenzen gegenüber einzelnen Lehrkräften Beachtung finden können. Auch können, wie bereits in dem zuvor zitierten Interviewausschnitt erkennbar, Freiräume für pädagogische Beobachtung entstehen, die eine differenziertere Wahrnehmung einzelner Schüler:innen ermöglichen. [54]

Entgegen den aus dem Fachdiskurs (siehe Kapitel 2) postulierten Chancen (multi-) professioneller Kooperation für *Inklusion* (2) findet von Seiten der Studierenden eine entsprechende Argumentation auf einer diesbezüglich übergeordneten Ebene kaum statt. Wahrgenommene Potentiale der Kooperation werden nicht auf ein eher allgemeines und dahingehend unspezifisches Anliegen schulischer Inklusion bezogen. Lediglich Tandem B verbindet Chancen der Kooperation explizit mit den Anforderungen schulischer Inklusion: *„Also gerade, wenn jetzt in der Inklusion die Lerngruppen noch heterogener werden, also dass man da irgendwie sich gegenseitig ergänzt“* (Tandem B_I: 7). Demgegenüber betont das Studierendentandem E die

Diskrepanz zwischen den realen Bedingungen schulischer Inklusion, bei denen Kooperation noch selten stattfindet, und der demgegenüber intensiv erlebten Form der Zusammenarbeit im Rahmen des Projektes (Tandem E_II: 7). [55]

Die Aussage des Tandems E zu den eingeschränkten Kooperationsbedingungen in schulischer Praxis verweist dabei auch auf *Herausforderungen im Kontext der Kooperation im Praxissemester* (42), die ebenfalls in einer eigenständigen Oberkategorie subsumiert wurden. Die *Bedingungen an der Schule vor Ort* (10) werden dabei von vier der fünf Tandems als spezifische Herausforderung für (multi-)professionelle Kooperation thematisiert. Hierzu zählt insbesondere die Notwendigkeit, sich zunächst eigene Kooperationsstrukturen und -routinen, etwa im Sinne regelmäßiger „Zeit-Slots“ (Tandem B_I: 122) für Austausch, zu schaffen, da diese bisher nicht Teil des Alltags der jeweiligen Praktikumsschulen sind. Dies spiegelt sich auch in Aussagen des Tandems C wider, die sich von Seiten der Schule immer wieder der Forderung ausgesetzt sahen, nicht als Tandem, sondern einzeln in den Lerngruppen zu agieren. Das Unterrichten im Team, als bisher kaum an der Schule etablierter Praxis, musste gegen deutliche Widerstände auf Seiten der schulisch Verantwortlichen eingefordert werden. Als Problemstelle werden weiterhin fehlende Kooperationszeiten und daher nur ein punktueller Austausch mit der sonderpädagogischen Lehrkraft gesehen (Tandem E_II: 7). Eine kooperative Praxis ist aus Sicht der Studierenden an Teilen der Schulen noch zu wenig etabliert. [56]

Gleichzeitig wird jedoch auch der eigene *Zeitaufwand* (6) etwa für notwendige Absprachen untereinander von vier Tandems problematisiert bzw. als zusätzliche Belastung wahrgenommen. Dies fordert von Seiten der Studierenden mehr Einsatz für sich entsprechende Arbeitsroutinen zu entwickeln, wie dies etwa das Tandem D beschreibt: „*Ich würde glaube ich sagen, durch die mehr Absprachen, vielleicht ein bisschen mehr Arbeitsaufwand, also vielleicht dauert es sich so eingespielt zu haben, mit seinen Partnern.*“ (Tandem D_II: 101) [57]

Als zentrale Herausforderung für kooperative Prozesse werden jedoch *unterschiedliche Vorstellungen* (14) auf Seiten der verschiedenen Kooperationspartner:innen benannt. Divergierende Einstellungen zur Kooperation bzw. Team-Teaching werden als Problem benannt. Aber auch bei grundsätzlich gegebener Bereitschaft zur Kooperation auf beiden Seiten werden ein abweichender Unterrichtsstil bzw. wenn der:die Kolleg:in „*überhaupt nicht auf einer Wellenlänge ist, der einfach vielleicht auch einen komplett anderen Unterrichtstyp hat, eine andere Unterrichtsart, komplett anders vor der Klasse steht, anderen Unterricht plant usw., dass es dann halt wirklich schnell zu Konflikten kommen kann*“ (Tandem D_II: 103), als Problem gesehen. Insbesondere sofern ein Niveau der Kokonstruktion Ziel der Zusammenarbeit ist, werden „*schwierige Kooperationspartner*“ (Tandem B_I: 115) als Herausforderung an die eigene Professionalität gesehen, der es auf Basis des eigenen „*Standing[s]*“ (Tandem B_I: 115) mittels Kommunikation zu begegnen gelte. [58]

„Ich denke, dass wenn eine schlechte Dynamik herrscht oder sowas, dass man sowas dann wahrscheinlich spüren kann und sich sowas dann nicht so gut auswirkt, wenn man jetzt mal wirklich von so einem Fall ausgeht, wo sich zwei Lehrkräfte so überhaupt nicht verstehen und die aber gezwungenermaßen aber zusammen arbeiten müssen und irgendwie ihre Energie damit verschwenden, sich gegenseitig im Weg zu stehen, dann ist das auf jeden Fall natürlich ein riesiger Nachteil, weil die mit ihrer Energie nicht so gut in den Unterricht gehen können. Aber, genau, ansonsten braucht man glaube ich, um wieder auf die Professionalität zurückzukommen, genug Professionalität, um das eben nicht an den Kindern auszulassen, sollte mal irgendwas zwischenmenschlich im Kollegium nicht funktionieren.“ (Tandem E_II: 10) [59]

Professionalität wird dahingehend bestimmt, trotz zwischenmenschlicher Differenzen mit Kolleg:innen zusammenarbeiten zu können, auch wenn eine solche Situation als stark belastend wahrgenommen wird. [60]

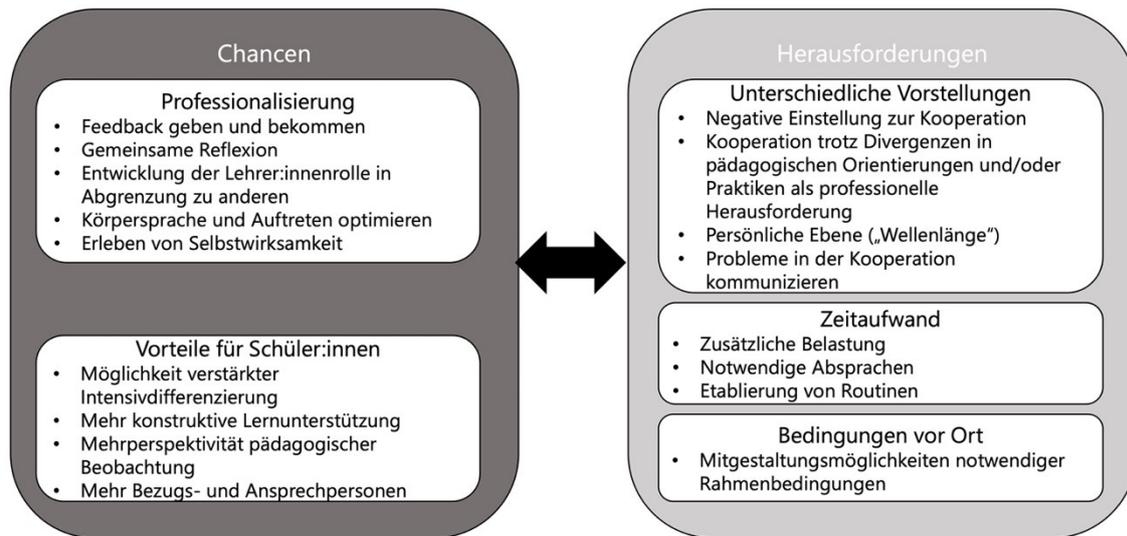


Abbildung 4: Chancen und Herausforderungen der Kooperation

Zusammenfassend steht die besondere Chance intensivierter Kooperation im Rahmen des Praxissemesters für die eigene Professionalisierung (s. Abb. 4) in enger Verbindung zu den beschriebenen Herausforderungen. Der Umgang mit Konflikten in der Zusammenarbeit wie auch den noch nicht hinreichend etablierten Kooperationsstrukturen und -kulturen ist einerseits ein besonderes Belastungsmoment, bildet aber auch eine umfassende Lerngelegenheit für den eigenen Professionalisierungsprozess. Dies gilt es daher vor dem Hintergrund des bisherigen Erkenntnisstandes zur (multi-)professionellen Kooperation wie auch den Zielsetzungen des Projektes zu diskutieren. [61]

5. Diskussion und Limitationen

Bezogen auf die Einstellungen der Studierenden zur Kooperation und deren Veränderung während des Praxissemesters verweisen die ausgewerteten Daten auf eine positive Entwicklung der Studierenden, indem sie die Bedeutsamkeit von Kooperation für den schulischen Alltag im Sinne einer Entlastung sowie für die Förderung des einzelnen Kindes hervorheben. Dieses Ergebnis deckt sich mit der Befundlage, dass sich sowohl der Erwerb von Wissen über Inklusion und Kooperation sowie eigene Praktikums- und Kollaborationserfahrungen als wesentliche Faktoren für die Veränderung von Einstellungen und Überzeugungen erweisen (Delorey et al., 2020). [62]

Hinsichtlich der an den Grundschulen erlebten Kooperation zwischen Grundschullehrkräften, Sonderpädagog:innen und weiteren pädagogischen Fachkräften spiegeln die Aussagen der Studierenden wider, dass eine Kooperationskultur an den Grundschulen bislang als wenig etabliert wahrgenommen wird. Kooperation zwischen Grundschullehrkraft und Sonderpädagog:in erfolgt primär in Form von fallbezogener Beratung, was – entsprechend der Befundlage (vgl. Melzer et al., 2015; Richter & Pant, 2016) – auf eine Aufgabentrennung und klare Funktionszuweisung beider Professionen verweist. In Zeiten akuten Lehrkräftemangels an Grundschulen und damit einhergehenden psychosozialen Belastungen des vorhandenen Lehrpersonals wird sich das mögliche entlastende Potential von Kooperation auf Unterrichtsebene erst dann entfalten können, wenn auf schulstruktureller Ebene dafür entsprechende Ressourcen, wie etwa fest ausgewiesene Kooperationszeiten im Stundendeputat der Lehrkräfte, sowie reflexive Formen der Kooperation etabliert sind. Die von den Studierenden eingeforderte und vorgelebte Kooperation im Tandem während des Praxissemesters kann in dem Zusammenhang für Schulentwicklungsprozesse an den Praxissemesterschulen innovatives Potential bedeuten. [63]

Die eigene Kooperation im Tandem erlebten die Studierenden im Praxissemester – trotz der an den Grundschulen wenig vorhandenen Kooperationskultur und der von ihnen dafür oftmals vor

Ort erst eingeforderten Rahmenbedingungen – als produktiv sowohl für die gemeinsame Planung, Durchführung und Nachbereitung des Unterrichtes als auch die eigene Bewältigung des schulischen Alltags. Die Ergebnisse der Interviewstudie verweisen bezogen auf die praktizierte Kooperation darauf, dass die Studierenden während des Praxissemesters eher non-reflexiv, intuitiv und im persönlichen Rahmen kooperierten. Für den eigenen Professionalisierungsprozess können damit durchaus Gefahren verbunden sein, indem fachliche Perspektiven der beteiligten Akteur:innen eingeebnet und harmonisiert werden und damit das Potential der Kooperation nicht zur Entfaltung kommen kann (Richter, Sufryd & Steins, 2022, S. 228). Problematisch kann sich in diesem Rahmen zudem die von den Studierenden (noch unreflektiert) hervorgehobene individualisierte Sicht auf die Kinder erweisen, weil diese – so Richter et al. (2022) – vor allem einer normabweichenden und ungleichheitsreproduzierenden Differenzmarkierung gleichkommt, die in der Kooperation eine wechselseitige Bestätigung zu erfahren scheint, anstatt durch die pädagogischen Akteur:innen fachlich-reflexiv befragt werden zu können (S. 228). Hieraus ergeben sich Perspektiven für die Weiterentwicklung der universitären Begleitveranstaltungen, um die praktizierte Tandem-Kooperation im Praxissemester aus einem non-reflexiven und intuitiven Status herauszuheben und mit stärker reflexiven Elementen, etwa mit Hilfe von Unterrichtsvideografie und anschließendem Stimulated Recall, zu begleiten. [64]

Die von den Studierenden benannten Chancen der Kooperation bezogen auf die eigene Professionalisierung und mögliche Vorteile für die Schüler:innen sowie die aufgeführten Herausforderungen der Kooperation hinsichtlich Zeitaufwand, schulischer Rahmenbedingungen und unterschiedlicher Vorstellungen der beteiligten Akteur:innen decken sich größtenteils mit vorliegenden Forschungsbefunden (Scruggs et al., 2007). Erwartungswidrig werden von den Studierenden Chancen der Kooperation hingegen weniger für die Inklusion selbst herausgestellt, sondern vielmehr übergeordnet auf schulischer und allgemeiner auf individueller Ebene thematisiert. Im Professionalisierungsprozess der Studierenden scheint zu diesem Zeitpunkt der Fokus noch primär auf die individuelle Alltagsbewältigung im Tandem während des Praxissemesters ausgerichtet zu sein. Möglicherweise steht dieses erwartungswidrige Ergebnis jedoch auch in einem Zusammenhang mit der verwendeten Forschungsmethode des leitfadengestützten Interviews, dass der an dieser Stelle gegebene Frageimpuls nicht präzise genug formuliert war. Zudem waren die von den Studierenden im Interview getroffenen Aussagen von den eigenen Erfahrungen während des Praxissemesters geprägt. In einer Folgestudie könnte dem durch eine Interview-Erhebungsphase vorab begegnet werden. Weitere Limitationen der Studie ergeben sich hinsichtlich der Stichprobengröße sowie der zum Zeitpunkt der Durchführung der Studie gegebenen Praktikumsbedingungen. Aufgrund der mit öffentlichen Verkehrsmitteln schwer erreichbaren Lage der Grundschulen war die Nachfrage der Studierenden begrenzt. Wie häufig bei freiwilliger Teilnahme stellt die Stichprobe außerdem vermutlich eine Positivauswahl an Studierenden dar. Zudem fand das Praxissemester unter Corona-Bedingungen mit diversen Auflagen statt, welche sich nur bedingt als kooperationsförderlich erwiesen. [65]

6. Fazit

In den letzten Jahren hat sich die Umsetzung des inklusiven Schulsystems als eine der größten aktuellen Herausforderungen im deutschen Schulsystem gezeigt. (Multiprofessionelle) Kooperation im Sinne von Spieß (2004) könnte dabei eine Schlüsselstrategie sein, um diesen zu begegnen. In der Praxis zeigt sich allerdings, dass Kokonstruktion (Grosche et al., 2020) eher selten umgesetzt wird. Kooperation findet meist auf niedrigen Niveaustufen statt, wobei die spezifischen Einstellungen zur eigenen Profession bereits unter Studierenden als eine Ursache gesehen werden können. Darüber hinaus fehlt es in der Lehrer:innenausbildung an Formaten, um bereits früh multiprofessionelle Kooperation zu erproben. [66]

Das hier vorgestellte Projekt hatte daher zum Ziel, Einstellungen von Studierenden zu Inklusion im schulischen Kontext zu erfassen, angehenden Lehrkräften das Arbeiten in Teams in der Praxis zu ermöglichen und sie gemeinsam Unterricht planen, durchführen und reflektieren zu lassen. Im Fokus dieses Artikels standen dabei die Ergebnisse aus Interviews mit fünf Tandems (N=10), die das fünfmonatige Praxissemester zusammen absolviert haben. [67]

Die Auswertung des Materials zeigt Ergebnisse aus den Oberkategorien *Einstellungen zur Kooperation*, *Ausgestaltung der Kooperation im Praxissemester*, *Kooperation der Tandems* und *Chancen und Herausforderungen im Kontext Kooperation*. Die Studierenden brachten unterschiedliche Erfahrungen und Vorstellungen zu professioneller Kooperation mit in das Praxissemester. Während einige wenig Kooperation in ihren bisherigen Praktika erlebt hatten und kritisch bezüglich der personellen Ressourcen eingestellt waren, zeigte sich ebenso ein Bewusstsein für die Wichtigkeit von Kooperation als integraler Bestandteil schulischer Arbeit. Bei der konkreten Ausgestaltung von Kooperation bezogen sich die Antworten der Studierenden vor allem auf die erlebte Betreuung durch Mentor:innen und die Zusammenarbeit der Kolleg:innen untereinander. Hierbei wurden große Freiräume in der eigenen Gestaltung gewürdigt, die jedoch teilweise mit einer geringen Unterstützung der Tandems einherging. Auch die Lehrkräfte untereinander kooperierten – insbesondere mit Blick auf die Zusammenarbeit von Grundschullehrkräften und Sonderpädagog:innen – eher fallbezogen. In der Kooperation der Studierendentandems miteinander zeigten sich zudem Formen kokonstruktiver Zusammenarbeit. Betont wurden dabei die wechselseitigen Rollen im unterrichtlichen Handeln. Kooperation wurde als nicht immer bewusst zielorientierter Entwicklungsprozess wahrgenommen, der sich teils durch Privatisierung hinsichtlich der Ausgestaltung von Zeiten und Strukturen auszeichnete. In der Kategorie *Chancen und Herausforderungen* äußerten die Interviewten vorrangig positive Aspekte, wobei sie die nicht kooperationsförderlichen Bedingungen an den Schulen, fehlende Kooperationszeiten und auch den eigenen Zeitaufwand sehr kritisch betrachteten. Dennoch überwogen Vorteile für die angehenden Lehrkräfte, auch mit Blick auf die Schüler:innen. Die Tandems sahen großes Potenzial für die eigene Professionalisierung, insbesondere durch das wechselseitige Feedback und die Möglichkeiten zur gemeinsamen Reflexion von Unterricht. Sie nahmen zudem eine Entlastung sowohl auf emotionaler Ebene als auch hinsichtlich der konkreten Arbeitsbelastung wahr. Die Schüler:innen wiederum gewannen durch die Tandems Chancen zur Intensivdifferenzierung und hatten die Möglichkeit, auf verschiedene Ansprechpartner:innen im Unterricht zurückzugreifen. [68]

Literatur

- Arndt, A.-K., Nehring, A., Schiedek, K., Schiedek, S., Schomaker, C. et al. (2017). Sonderpädagogisches und gymnasiales Lehramt in Kooperation? Zwei Pilotprojekte mit Studierenden. *Journal für LehrerInnenbildung*, 17(1), 26–30.
- Arndt, A.-K. & Werning, R. (2013). Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik. Ergebnisse eines qualitativen Forschungsprojektes. In A.-K. Arndt & R. Werning (Hrsg.), *Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln* (S. 12–40). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Batzdorfer, V. & Kullmann, H. (2016). Neue Vielfalt im Klassenzimmer – Multiprofessionelle Kooperation als Herausforderung inklusiver Schulen. *DIAGONAL*, 37, 263–280. doi: 10.14220/9783737006880.263
- Bertelsmann Stiftung (Brinkmann, B. & Müller, U., Hrsg.). (2021). *Gemeinsam mehr erreichen – Multiprofessionelle Kooperation beginnt im Lehramtsstudium*. Verfügbar unter: <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/gemeinsam-mehr-erreichen-multiprofessionelle-kooperation-beginnt-im-lehramtsstudium-all>
- Böhm-Kasper, O. (2018). Auf mehrere Schultern verteilen. Kooperation als Be- oder Entlastung? *Friedrich Jahresheft*, 36, 30–31.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2017). *Index für Inklusion. Ein Leitfaden für Schulentwicklung*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Bosse, S. & Spörer, N. (2014). Erfassung der Einstellung und der Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudierenden zum inklusiven Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 6(4), 279–299. doi: 10.25656/01:10019

- Chitiyo, J. (2017). Challenges to the use of Co-teaching by Teachers. *International Journal of whole Schooling*, 13(3), 55–66.
- Delorey, J., Specht, J., Fairbrother, M., Ismailos, L., Villella, M., Charles, E. et al. (2020). Experiences that shape pre-service teachers' inclusive practice beliefs: a group concept mapping study. *International Journal of Inclusive Education*, 1–16. doi: [10.1080/13603116.2020.1862403](https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1862403)
- Dietrich, F. (2017). Kollegialität – Handlungskoordination „alter Schule“? Kooperation als Ende des Einzelkämpfertums? *Journal für LehrerInnenbildung*, 17(1), 45–48.
- Dizinger, V., Fussangel, K. & Böhm-Kasper, O. (2011). Lehrer/in sein an der Ganztagschule: Neue Kooperationsanforderungen – neue Belastungen? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(3), 43–61. doi: [10.1007/s11618-011-0227-y](https://doi.org/10.1007/s11618-011-0227-y)
- Fabel-Lamla, M. (2018). Multiprofessionelle Kooperation. Eine Fallstudie zu Potenzialen und Gelingensbedingungen. *Friedrich Jahresheft*, 36, 68–69.
- Filipiak, A. (2020). Kompetenzmodellierung in inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung. Konstruktion eines kompetenzorientierten Lehrkonzepts zur Entwicklung und Förderung (multiprofessioneller) Kooperationsfähigkeit und -bereitschaft bei Lehramtsstudierenden. *QfI - Qualifizierung für Inklusion*, 2(1). doi: [10.21248/qfi.21](https://doi.org/10.21248/qfi.21)
- Fränkel, S., Lammerding, S., Hanke, P., Friebe, C. & Hövel, D. (2020). Im Team geht's besser! Vorstellung der Konzeption des neuen Vorbereitungskurses: „Inklusion – Kooperation in multiprofessionellen Teams in der Primarstufe“ an der Universität zu Köln. *k:ON - Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung*, 2(2), 153–171. doi: [10.18716/ojs/kON/2020.2.08](https://doi.org/10.18716/ojs/kON/2020.2.08)
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D. & Shamberger, C. (2010). Co-Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 9–27. doi: [10.1080/10474410903535380](https://doi.org/10.1080/10474410903535380)
- Gebhard, S., Happe, C., Paape, M., Riestenpatt, J., Vögler, A., Wollenweber, K. U. et al. (2014). Merkmale und Bewertung der Kooperation von Sonderpädagogen und Regelschullehrkräften in inklusiven Unterrichtsettings. *Empirische Sonderpädagogik*, 6(1), 17–32. doi: [10.25656/01:9243](https://doi.org/10.25656/01:9243)
- Gräsel, C. & Fussangel, K. (2012). Lehrerkooperation aus der Sicht der Bildungsforschung. In E. Baum, T.-S. Idel & H. Ullrich (Hrsg.), *Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde* (Schule und Gesellschaft, Bd. 51, S. 29–40). Wiesbaden: Springer VS. doi: [10.1007/978-3-531-94284-1_2](https://doi.org/10.1007/978-3-531-94284-1_2)
- Grosche, M., Fussangel, K. & Gräsel, C. (2020). Kokonstruktive Kooperation zwischen Lehrkräften. Aktualisierung und Erweiterung der Kokonstruktionstheorie sowie deren Anwendung am Beispiel schulischer Inklusion. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66(4), 461–479. doi: [10.25656/01:25803](https://doi.org/10.25656/01:25803)
- Grosche, M. & Moser Opitz, E. (2023). Kooperation von Lehrkräften zur Umsetzung von inklusivem Unterricht – notwendige Bedingung, zu einfach gedacht oder überbewerteter Faktor? *Unterrichtswissenschaft*, 51(2), 245–263. doi: [10.1007/s42010-023-00172-3](https://doi.org/10.1007/s42010-023-00172-3)
- Hartmann, U., Ehm, J.-H., Höltge, L. & Hasselhorn, M. (2020). Unter welchen Bedingungen gelingt die Implementation eines Modellvorhabens zur Förderung der Schulbereitschaft in Kindertagesstätten? Analysen zum Zusammenspiel von individuellen Merkmalen der Fachkräfte, der Wahrnehmung projektbezogener Merkmale und dem wahrgenommenen Implementationserfolg. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23(1), 61–82. doi: [10.25656/01:20459](https://doi.org/10.25656/01:20459)
- Hartmann, U., Richter, D. & Gräsel, C. (2021). Same Same But Different? Analysen zur Struktur kollegialer Kooperation unter Lehrkräften im Kontext von Schul- und Unterrichtsentwicklung. *Unterrichtswissenschaft*, 49(3), 325–344. doi: [10.1007/s42010-020-00090-8](https://doi.org/10.1007/s42010-020-00090-8)
- Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 206–217. doi: [10.1080/15017419.2016.1224778](https://doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778)
- Hellmich, F., Hoya, F., Görel, G. & Schwab, S. (2017). Unter welchen Voraussetzungen kooperieren Grundschullehrkräfte im inklusiven Unterricht? Eine Studie zu den Bedingungen der Kooperationsbereitschaft von Grundschullehrerinnen und -lehrern im inklusiven Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 9(1), 36–51. doi: [10.25656/01:14874](https://doi.org/10.25656/01:14874)

- Huber, S. G. (2018). Kooperation fördert Schulqualität. Eine Verhältnisbestimmung. *Friedrich Jahresheft*, 36, 100–101.
- Idel, T.-S., Lütje-Klose, B., Grüter, S., Mettin, C. & Meyer, A. (2019). Kooperation und Teamarbeit in der Schule. In P. Cloos, M. Fabel-Lamla, K. Kunze & B. Lochner (Hrsg.), *Pädagogische Teamgespräche. Methodische und theoretische Perspektiven eines neuen Forschungsfelds* (S. 34–52). Weinheim: Beltz Juventa.
- Jurkowski, S. & Müller, B. (2018). Co-teaching in inclusive classes: The development of multi-professional cooperation in teaching dyads. *Teaching and Teacher Education*, 75, 224–231. doi: [10.1016/j.tate.2018.06.017](https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.06.017)
- Kiel, E., Heimlich, U., Markowetz, R. & Weiß, S. (2015). Gemeinsam und doch unterschiedlich – Ein Vergleich der Berufswahlmotive von Studierenden der verschiedenen sonderpädagogischen Fachrichtungen und der Regelschularten. *Empirische Sonderpädagogik*, 7(4), 300–319. doi: [10.25656/01:11465](https://doi.org/10.25656/01:11465)
- Kleina, W. & Tan, A. E. (2019). Im Team zur inklusiven Schule. Ein interdisziplinäres Seminarangebot zur Förderung der Kooperationskompetenz. *Herausforderung Lehrer*innenbildung - Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, 2(3), 63–87. doi: [10.4119/hlz-2458](https://doi.org/10.4119/hlz-2458)
- KMK & HRK. (2015). *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung der Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz. (Beschluss der Kulturministerkonferenz vom 12.03.2015 / Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 18.03.2015)*. Verfügbar unter: https://www.hrk.de/fileadmin/_migrated/content_uploads-/HRK-KMK-Empfehlung_Inklusion_in_LB_032015.pdf
- Knigge, M., Rogge, F., Kobs, S., Lenkeit, J., Ehlert, A., Hartmann, A. et al. (2021). Schulische Kooperation in Abhängigkeit der Organisationsform. In J. Lenkeit, A. Hartmann, A. Ehlert, M. Knigge & N. Spörer (Hrsg.), *Gemeinsames Lernen im Bundesland Brandenburg. Abschlussbericht zur „Evaluation Gemeinsames Lernen und Schulzentren im Bundesland Brandenburg“* (S. 99–105). Potsdam: Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (Grundlagentexte Methoden, 4. überarbeitete Auflage). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Kunze, K. & Reh, S. (2020). Kooperation unter Pädagog*innen. In P. Bollweg, J. Buchna, T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Handbuch Ganztagsbildung* (2. Aufl., S. 1439–1452). Wiesbaden: Springer VS. doi: [10.1007/978-3-658-23230-6_106](https://doi.org/10.1007/978-3-658-23230-6_106)
- Lindmeier, C. & Lütje-Klose, B. (2015). Inklusion als Querschnittsaufgabe in der Erziehungswissenschaft. *Erziehungswissenschaft*, 26(51), 7–16. doi: [10.25656/01:11565](https://doi.org/10.25656/01:11565)
- Link, P.-C., Steinert, C. & Jurkowski, S. (2021). Implementierung von Inklusion als Querschnittsthema an der Universität Erfurt durch das Kompetenz- und Entwicklungszentrum für Inklusion. Inklusionsspezifische Professionalisierung der Lehrer*innenbildung durch Team-Teaching, Fortbildung und Online-Lernumgebung. In B. Schimek, G. Kremsner, M. Proyer, R. Grubich, F. Paudel & R. Grubich-Müller (Hrsg.), *Grenzen.Gänge.Zwischen. Welten. Kontroversen – Entwicklungen – Perspektiven der Inklusionsforschung* (S. 197–204). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. doi: [10.35468/5924](https://doi.org/10.35468/5924)
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher. A Sociological Study*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Lütje-Klose, B. & Neumann, P. (2018). Schulische Inklusion durch Kooperation. Die Entwicklung inklusiver Kulturen, Strukturen und Praktiken. *Friedrich Jahresheft*, 36, 52–54.
- Lütje-Klose, B. & Urban, M. (2014). Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil 1: Grundlagen und Modelle inklusiver Kooperation. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 83(2), 112–123. doi: [10.2378/vhn2014.art09d](https://doi.org/10.2378/vhn2014.art09d)
- Melzer, C., Hillenbrand, C., Sprenger, D. & Hennemann, T. (2015). Aufgaben von Lehrkräften in inklusiven Bildungssystemen – Review internationaler Studien. *Erziehungswissenschaft*, 26(51), 61–80. doi: [10.25656/01:11577](https://doi.org/10.25656/01:11577)

- Morgenroth, S. (2015). *Lehrerkooperation unter Innovationsstress. Soziale Stressbewältigung als wertvoller Wegweiser*. Wiesbaden: Springer VS. doi: [10.1007/978-3-658-10009-4](https://doi.org/10.1007/978-3-658-10009-4)
- Moser, V. (2022). Adressierungspraxen von Sonderpädagog*innen in inklusiven Settings. In Serke B. & Streese B. (Hrsg.), *Wege der Kooperation im Kontext inklusiver Bildung* (S. 89–98). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. doi: [10.35468/5958-09](https://doi.org/10.35468/5958-09)
- Muckenthaler, M. (2021). *(Multiprofessionelle) Kooperation im Kontext von Inklusion. Eine Studie mit Lehrkräften des Sekundarbereichs*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Muckenthaler, M., Tillmann, T., Weiß, S., Hillert, A. & Kiel, E. (2019). Belastet Kooperation Lehrerinnen und Lehrer? Ein Blick auf unterschiedliche Kooperationsgruppen und deren Belastungserleben. *Journal for educational research online*, 11(2), 147–168.
- Müller, U. B. & Kuhl, P. (2021). Kooperation an inklusiven Schulen: Zur Zusammenarbeit in einer inklusionsbezogenen Fortbildungsreihe und in der schulischen Praxis aus Sicht von Lehrkräften. *Qfl - Qualifizierung für Inklusion*, 3(1). doi: [10.21248/qfi.62](https://doi.org/10.21248/qfi.62)
- Neumann, P. (2019). *Kooperation selbst bestimmt? Interdisziplinäre Kooperation und Zielkonflikte in inklusiven Grundschulen und Förderschulen* (Empirische Erziehungswissenschaft, Bd. 73). Münster, New York: Waxmann. doi: [10.25656/01:20787](https://doi.org/10.25656/01:20787)
- Neumann, P., Grüter, S., Eckel, L., Lütje-Klose, B., Wild, E. & Gorges, J. (2021). Aufgaben und Zuständigkeiten von allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften sowie Fachkräften der Schulsozialarbeit- in- inklusiven- Schulen- der- Sekundarstufe I. Erste Ergebnisse aus dem BiFoKi-Projekt. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 72(4), 164–177.
- Norwich, B. (2023). *Addressing Tensions and Dilemmas in Inclusive Education. Resolving Democratically* (2. Aufl.). London, New York: Routledge. doi: [10.4324/9781003326472](https://doi.org/10.4324/9781003326472)
- Pancsofar, N. & Petroff, J. G. (2016). Teachers' experiences with co-teaching as a model for inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 20(10), 1043–1053. doi: [10.1080/13603116.2016.1145264](https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1145264)
- Richter, D. & Pant, H. A. (Bertelsmann Stiftung, Hrsg.). (2016). *Lehrerkooperation in Deutschland: Eine Studie zu kooperativen Arbeitsbeziehungen bei Lehrkräften der Sekundarstufe I*. Verfügbar unter: [https://www.bosch-stiftung.de/sites/default/files/publications/pdf/2018-04/Studie Lehrerkooperation in Deutschland.pdf](https://www.bosch-stiftung.de/sites/default/files/publications/pdf/2018-04/Studie%20Lehrerkooperation%20in%20Deutschland.pdf)
- Richter, M., Sufryd, K. & Steins, F. (2022). Kooperation von Schule und Jugendhilfe im Zeichen von Inklusion. Die Perspektive von Kindern als Akteur:innen. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 17(2), 225–229. doi: [10.3224/diskurs.v17i2.07](https://doi.org/10.3224/diskurs.v17i2.07)
- Rogge, F., Knigge, M., Krauskopf, K., Ehlert, A., Hartmann, A., Lenkeit, J. et al. (2021). Multiprofessionelle Kooperation als Innovation. Eine Untersuchung zu Rahmenbedingungen und Kooperationsformen an inklusiven Schulen in Brandenburg. *Empirische Pädagogik*, 35(4), 337–355.
- Rothland, M. (2012). Lehrerbildung und Lehrerkooperation. Programmatik, Ausbildungsrealität und Befunde zu den Voraussetzungen von Lehramtsstudierenden für die kollegiale Zusammenarbeit im Beruf. In E. Baum, T.-S. Idel & H. Ullrich (Hrsg.), *Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde* (Schule und Gesellschaft, S. 191–204). Wiesbaden: Springer VS. doi: [10.1007/978-3-531-94284-1_13](https://doi.org/10.1007/978-3-531-94284-1_13)
- Rothland, M. (2018). „Nie mehr allein“? Was wissen wir über kollegiale Kooperation im Lehrerberuf? *Friedrich Jahresheft*, 36, 10–13.
- Schildknecht, R., Hundertmark, S., Sun, X., Boskany, J., Seremet, V., Nitz, S. et al. (2022). Ein kooperatives Seminar zur Vorbereitung von Lehramtsstudierenden der Sonderpädagogik und Studierenden des Regelschullehramts Biologie, Chemie und Physik auf gemeinsamen inklusiven naturwissenschaftlichen Unterricht. *Herausforderung Lehrer*innenbildung - Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, 5(1), 296–316. doi: [10.11576/hlz-4507](https://doi.org/10.11576/hlz-4507)
- Schledjewski, J., Kluge, J., Pirsch, J. & Grosche, M. (2022). Co-Teaching aus Sicht sonderpädagogischer Lehrkräfte: Nutzungshäufigkeit von Co-Teaching-Formen und das Zugehörigkeitsgefühl der sonderpädagogischen Lehrkräfte zur Schule. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 28(5-6), 36–43.

- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A. & McDuffie, K. A. (2007). Co-Teaching in Inclusive Classrooms: A Metasynthesis of Qualitative Research. *Exceptional Children*, 73(4), 392–416. doi: [10.1177/001440290707300401](https://doi.org/10.1177/001440290707300401)
- Seifried, S. & Heyl, V. (2016). Konstruktion und Validierung eines Einstellungsfragebogens zu Inklusion für Lehrkräfte (EFI-L). *Empirische Sonderpädagogik*, 8(1), 22-35. doi: [10.25656/01:11852](https://doi.org/10.25656/01:11852)
- Serke, B. (2022). Multiprofessionelle Kooperation an inklusiven Schulen in herausfordernden Lagen aus der Sicht von Schulleitungen. In Serke B. & Streese B. (Hrsg.), *Wege der Kooperation im Kontext inklusiver Bildung* (S. 73–88). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. doi: [10.35468/5958-08](https://doi.org/10.35468/5958-08)
- Speck, K. (2018). Ganztagsschule als Chance für multiprofessionelle Kooperation? Ein forschungsorientierter Blick auf Voraussetzungen und Gestaltungselemente. *Friedrich Jahresheft*, 36, 104–107.
- Speck, K., Olk, T. & Stimpel, T. (2011). Auf dem Weg zu multiprofessionellen Organisationen? Die Kooperation von Sozialpädagogen und Lehrkräften im schulischen Ganztag. Empirische Befunde aus der Ganztagsforschung und dem Forschungsprojekt "Professionelle Kooperation von unterschiedlichen Berufskulturen an Ganztagschulen" (ProKoop). In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (Zeitschrift für Pädagogik Beiheft, Bd. 57, S. 184–201). Weinheim: Beltz. doi: [10.25656/01:7094](https://doi.org/10.25656/01:7094)
- Spieß, E. (2004). Kooperation und Konflikt. In H. Schuler (Hrsg.), *Organisationspsychologie – Gruppe und Organisation* (Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich D: Praxisgebiete, Serie III: Wirtschafts-, Organisations- und Arbeitspsychologie, Band 4, S. 193–247). Göttingen: Hogrefe.
- Spörer, N., Henke, T. & Bosse, S. (2021). Is there a dark side of co-teaching? A study on the social participation of primary school students and their interactions with teachers and classmates. *Learning and Instruction*, 71. doi: [10.1016/j.learninstruc.2020.101393](https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101393)
- Strauß, S. & König, J. (2017). Berufsbezogene Überzeugungen von angehenden Lehrkräften zur inklusiven Bildung. *Unterrichtswissenschaft*, 45(4), 243–261.
- Tellisch, C. (2020). *Instrumente für eine inklusive Schulentwicklung. Schulmanagement, Qualitätsentwicklung, Lernarrangements*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich. doi: [10.2307/j.ctv12pnstn](https://doi.org/10.2307/j.ctv12pnstn)
- Universität zu Köln. (2014). *Gemeinsame Ordnung der Universität zu Köln für das Praxissemester in den Studiengängen Master of Education Lehramt an Grundschulen, Lehramt an Haupt-, Real- und Gesamtschulen, Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen, Wirtschaftspädagogik/Lehramt an Berufskollegs I, Wirtschaftspädagogik/Lehramt an Berufskollegs II (schulisches Profil) und Lehramt für sonderpädagogische Förderung*. Verfügbar unter: <https://zfl.uni-koeln.de/sites/zfl/Dokumente/PS/praxissemesterordnung.pdf>

Kontakt

Sandra Lammerding, Universität zu Köln, Humanwissenschaftliche Fakultät, Department Erziehungs- und Sozialwissenschaften, Innere Kanalstraße 15, 50823 Köln
E-Mail: sandra.lammerding@uni-koeln.de

Zitation

Lammerding, S., Fränkel, S., Hanke, P. & Schroeder, R. (2024). Gelingensbedingungen und Herausforderungen der Kooperation von Studierendendandems im Praxissemester. *Qfl - Qualifizierung für Inklusion*, 5(3), doi: [10.21248/Qfl.134](https://doi.org/10.21248/Qfl.134)

Eingereicht: 14. April 2023

Veröffentlicht: 16. Februar 2024



Dieser Text ist lizenziert unter einer [Creative Commons Namensnennung - Keine Bearbeitungen 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) Lizenz.