

Multiprofessionelle Kooperation als Zielperspektive der universitären Lehrer*innenbildung. Systematisches Literaturreview zu Ausbildungsangeboten für Lehramtsstudierende und deren Wirkung im Kontext der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“

Alessa Schuldt

Zusammenfassung

Ausgehend von der Forderung, (angehende) Lehrkräfte besser für die multiprofessionelle Teamarbeit mit anderen pädagogischen Berufsgruppen und die damit einhergehenden Herausforderungen zu qualifizieren, setzt sich dieser Beitrag zum Ziel, den aktuellen Forschungs- und Entwicklungsstand an Ausbildungsformaten für die inklusionssensible Lehrer*innenbildung sowie deren Wirkung zu erfassen. Ein besonderer Fokus wird hierbei auf den Output der von Bund und Ländern finanzierten „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ gelegt. So sollen mithilfe eines systematischen Literaturreviews zentrale konzeptionelle Ergebnisse und empirische Befunde zusammengefasst und im Anschluss daran Implikationen für die inklusionssensible Lehrer*innenbildung nach dem Auslaufen der oben genannten Förderlinie Ende 2023 diskutiert werden.

Schlagworte

Multiprofessionelle Kooperation, inklusionssensible Lehrer*innenbildung, erste Ausbildungsphase, systematisches Literaturreview

Title

Interprofessional collaboration as a target perspective of university-based pre-service teacher trainings. A systematic literature review of pre-service teacher training programmes and their impact in the context of the German "Qualitätsoffensive Lehrerbildung"

Abstract

Based on the demand to qualify (prospective) teachers for multi-professional teamwork with other pedagogical professions and the challenges of interdisciplinary collaboration, this article aims to record the current state of research and development of pre-service teacher trainings for inclusive teacher education as well as their impact. A special focus is placed on the output of the German "Qualitätsoffensive Lehrerbildung", which is financed by the federal and state governments of Germany. Thus, this article summarizes central results and empirical findings by conducting a systematic literature review.

Keywords

Multi-/Interprofessional collaboration, inclusive teacher education, university-based teacher education, pre-service teacher education programmes, systematic literature review

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung
 2. Multiprofessionelle Kooperation als Zielperspektive einer inklusionssensiblen Lehrer*innenbildung
 3. Erkenntnisinteresse
 4. Methodische Vorgehensweise
 - 4.1. Auswahl der Datenbanken und Suchbegriffe
 - 4.2. Suchdurchläufe und Auswahl des finalen Analysekorpus
 - 4.3. Inhaltsanalytische Auswertung und Codierung der ausgewählten Beiträge und Studien
 5. Ergebnisse
 - 5.1. Output an Ausbildungsmaßnahmen
 - 5.2. Empirische Befunde
 6. Fazit & Ausblick
- Literatur
Kontakt
Zitation

1. Einleitung

Die multiprofessionelle Kooperation zwischen verschiedenen pädagogischen Berufsgruppen oder Institutionen besitzt im Kontext inklusiver (Ganztags-)Bildung einen zentralen Stellenwert (vgl. Arndt et al., 2017; Bauer & Fabel-Lamla, 2020; HRK & KMK, 2015; Lütje-Klose & Urban, 2014). Kielblock, Gaiser und Stecher (2017) unterstreichen diese Funktion, indem sie der multiprofessionellen Kooperation nicht nur eine wichtige Schlüsselfunktion für eine gelingende Inklusion einräumen, sondern sie als „Fundament“ von inklusiven Ganztagschulen bezeichnen (Kielblock et al., 2017, S. 140). Aus diesem Grund gewinnt die multiprofessionelle Kooperation sowohl im öffentlichen als auch im erziehungswissenschaftlichen Diskurs zunehmend an Bedeutung und wird als ein vielversprechender Lösungsansatz für die beiden großen bildungspolitischen Reformen *Inklusion* und *Ganztagschule* angesehen (vgl. Kielblock et al., 2017, S. 140), weil mit ihr hohe normative Erwartungen, wie z.B. eine bessere Förderung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen sowie eine Steigerung der Schul- und Unterrichtsqualität, einhergehen (vgl. Fabel-Lamla & Gräsel, 2022). [1]

Empirische Befunde weisen allerdings darauf hin, dass die multiprofessionelle Kooperation in der Schulpraxis aufgrund vielfältiger Ursachen, wie etwa ungeklärte Zuständigkeits-/Tätigkeitsbereiche und Hierarchien zwischen den einzelnen Berufsgruppen, mitunter konfliktbehaftet sein kann und sich oftmals auf niedrighochschwellige(re) Kooperationsniveaus¹, wie z.B. den Austausch von Informationen und Arbeitsmaterialien, beschränkt (vgl. u.a. Böhm-Kasper, Dizinger & Gausling, 2016; Böhm-Kasper, Demmer & Gausling, 2017; Kunze, 2016; Lütje-Klose, Neumann, Gorges & Wild, 2018). Höhere Kooperationsstufen im Sinne einer Arbeitsteilung oder gar Ko-Konstruktion finden hingegen nur „in Ausnahmefällen“ statt (vgl. Lütje-Klose & Miller, 2017). Damit scheint die Kooperation zwischen Lehrkräften und anderen pädagogischen Berufsgruppen alles andere als ein „Selbstläufer“ zu sein (vgl. Lütje-Klose & Willenbring, 1999; Neumann, 2019), sondern bedarf einer entsprechenden Qualifizierung, um eine gelingende Kooperationspraxis anzubahnen (vgl. Lütje-Klose & Urban, 2014; Neumann et al., 2021; Wild et al., 2021). [2]

2. Multiprofessionelle Kooperation als Zielperspektive einer inklusionssensiblen Lehrer*innenbildung

Um diesem Desiderat mit einer angepassten Lehrer*innenbildung Rechnung zu tragen, wurde hierzulande in jüngerer Vergangenheit eine Vielzahl an bildungspolitischen Maßnahmen und Steuerungsansätzen auf den Weg gebracht. Hierzu zählen u.a. die Einführung neuer *Standards für die Lehrerbildung* für die 1. und 2. Phase der Lehrer*innenbildung im Bereich der Bildungswissenschaften, die Entwicklung integrierter Studiengangskonzepte oder die vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) finanzierten Förderlinien „Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung“ (InkBi1) und „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ (QLB) (vgl. u.a. BMBF, 2021; Greiten, Geber, Gruhn & Königer, 2017; Heinrich, Urban & Werning, 2013; HRK & KMK, 2015; KMK, 2004; Lütje-Klose, Miller & Ziegler, 2014). [3]

Dennoch zeigen Erhebungen des *Monitors Lehrerbildung*² (2021) insbesondere für die erste Phase der Lehrer*innenbildung, dass es Lehramtsstudierenden oftmals an Wissen über die Aufgaben-/Tätigkeitsbereiche anderer pädagogischer Berufsgruppen fehlt und die multiprofessionelle Kooperation in der universitären Lehrer*innenbildung zu selten vorgelebt wird (vgl. Monitor Lehrerbildung, 2021, S. 6ff.). Zudem scheint die Thematik bis heute nicht flächendeckend in den einzelnen Lehramtsstudiengängen verankert worden zu sein (vgl. Monitor Lehrerbildung, 2021, S. 6ff.). So gilt es, die Thematik bereits in der universitären Lehrer*innenbildung verstärkt aufzugreifen und neue Lehrveranstaltungsformate zu entwickeln, die eine Erprobung multiprofessioneller Teamarbeit und deren Reflexion ermöglichen (vgl. Kunze & Rabenstein, 2017). [4]

3. Erkenntnisinteresse

Um vor allem Lehramtsstudierende in Zukunft besser auf die Anforderungen einer inklusiven und ganztägigen Bildung sowie die dazu dringend erforderliche Kooperation mit anderen pädagogischen Professionen vorzubereiten, bot hierzulande unlängst die QLB wichtige Impulse für die (Weiter-)Entwicklung und Erforschung entsprechender universitärer Lehr- und Lernformate (vgl. Bauer & Fabel-Lamla, 2020). Mit Blick auf das nahe Ende der QLB im Dezember 2023 nimmt dieser Beitrag ein systematisches Literaturreview vor, mit dessen Hilfe der aktuelle Forschungs- und Entwicklungsstand von Ausbildungsangeboten, die im Rahmen aller deutschlandweiten QLB-(Teil-)Projekte während der beiden Förderphasen von 2014 bis 2018 bzw. 2019 bis 2023 konzipiert und (weiter-)entwickelt wurden, kategorienbasiert erfasst werden soll. Gleichsam gilt es, ggf. „blinde Flecken“ der neu entwickelten Ausbildungsmaßnahmen im Sinne von Forschungs- bzw. Lehrdesiderata aufzudecken. [5]

Zu diesem Zweck werden der Dokumentenrecherche die folgenden, leitenden Fragestellungen zugrunde gelegt: [6]

1. Welchen Output an Ausbildungsmaßnahmen hat die QLB zum Thema „Multiprofessionelle Kooperation“ während der ersten und zweiten Förderphase hervorgebracht? [7]
2. Welche Effekte in Bezug auf kooperationsbezogene Einstellungen, Kompetenzen oder Handlungsweisen wurden im Zusammenhang von QLB-(Teil-)Projekten nachgewiesen? [8]

4. Methodische Vorgehensweise

Um einen Überblick über den aktuellen Forschungs- und Entwicklungsstand an aktuellen Ausbildungsformaten zum Thema „Multiprofessionelle Kooperation“ und deren Effekte gewinnen zu können, wird ein systematisches Literaturreview durchgeführt. Diese Methode ermöglicht es, mithilfe spezifischer Fragestellungen und zielgerichteter Recherchearbeit nicht nur Aussagen darüber zu treffen, was wir bereits über ein Phänomen wissen, sondern auch welche neuen Forschungsarbeiten durchgeführt werden müssen, um bislang noch unbeantwortete Forschungslücken zu klären (vgl. Newman & Gough, 2020; Zawacki-Richter, Kerres, Bedenlier, Bond & Buntins, 2020). Dabei unterliegt die Recherche einem geordneten Prozess, der bestimmten Abläufen unterliegt, um den Recherche- und Auswahlprozess transparent darzustellen.

len (vgl. u.a. Boland, Cherry & Dickson, 2017; Cooper, Hedges & Valentine, 2017; Gough, Oliver & Thomas, 2017). [9]

4.1. Auswahl der Datenbanken und Suchbegriffe

Während des Zeitraums vom 03.04.2023 bis zum 06.04.2023 wurde mittels zuvor festgelegter deutscher und englischer Suchbegriffe (s. Tab. 1) eine systematische Literaturrecherche in den Datenbanken *BASE*, *Fachportal Pädagogik* sowie *PSYINDEX* durchgeführt und nach allen verfügbaren deutsch- und englischsprachigen Beiträgen zur multiprofessionellen Kooperation in der universitären Lehrer*innenbildung gesucht, die im Kontext der einzelnen QLB-(Teil-) Projekte veröffentlicht wurden. Ein wesentliches Kriterium für die Auswahl der Datenbanken waren in erster Linie der Index an verfügbaren Web-Dokumenten sowie die Anzahl der Datenlieferanten: [10]

- *BASE* (Bielefeld Academic Search Engine), die von der Universitätsbibliothek der Universität Bielefeld betrieben wird, zählt mit einem Umfang von über 325.000.000 Dokumenten und mehr als 10.800 Datenlieferanten zu einer der größten wissenschaftlichen Datenbanken weltweit. Über die Hälfte (etwa 60%) der in *BASE* indexierten Dokumente sind als Volltexte im Open Access frei zugänglich. [11]
- Das *Fachportal Pädagogik* ist eine der wichtigsten und gängigsten Literaturdatenbanken für die deutschsprachige Erziehungswissenschaft und empirische Bildungsforschung. Sie umfasst über 1.000.000 Datensätze (Monografien, Sammelwerksbeiträge und Aufsätze aus Fachzeitschriften) und greift aufgrund ihrer Verbundstruktur auf die Datenbestände von knapp 30 Kooperationspartnern aus Deutschland, Österreich und der Schweiz zurück. Zu den Datenquellen gehören u.a. *FIS Bildung* und *ERIC – Institute of Education Sciences*³. Das Portal wird im Informationszentrum Bildung (IZB) am DIPF/Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation in Frankfurt koordiniert. [12]
- *PSYINDEX*, die Referenzdatenbank des Leibniz-Instituts für Psychologie (ZPID), enthält mehr als 380.000 Publikationsnachweise für deutsch- und englischsprachige Literatur aus dem deutschen Sprachraum (Deutschland, Österreich und Schweiz). Der Schwerpunkt liegt auf psychologischen Publikationen und angrenzenden Disziplinen. [13]

Zudem unterliegen alle drei Datenbanken regelmäßigen Aktualisierungen im monatlichen oder vierteljährlichen Turnus. [14]

4.2. Suchdurchläufe und Auswahl des finalen Analysekorpus

Die darauffolgende systematische und kriteriengeleitete Auswahl relevanter Beiträge und Studien erfolgte in vier Schritten und kann anhand des folgenden PRISMA-Flow-Diagramms (s. Abb. 1) nachvollzogen werden. [15]

1. Identifikation relevanter Texte

Insgesamt ergab die Literatursuche mithilfe der drei Suchmaschinen 1.834 deutsch- und englischsprachige Treffer, die als Titel in *Citavi 6* übertragen wurden. Hiervon konnten 195 Ergebnisse mithilfe von deutschen Suchwörtern bzw. Begriffspaaren und 1.639 Ergebnisse anhand der englischen Suchbegriffe identifiziert werden (s. Abb. 2 für die genaue Verteilung der Ergebnisse je nach Datenbank). Dieser Korpus wurde anschließend zunächst einer automatisierten Dubletten-Prüfung durch *Citavi* unterzogen. Im Anschluss daran erfolgte das manuelle Entfernen von doppelt gelisteten Titeln durch die Autorin. Dadurch konnten insgesamt 906 Dubletten identifiziert und aus der Titelliste gelöscht werden. [16]

Deutscher Suchbegriff 1	„Interprofessionelle Kooperation“ ⁴ , Lehrerbildung, Lehrkräftebildung, Lehrer*innenbildung, „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“, Professionalisierung
Deutscher Suchbegriff 2	„Multiprofessionelle Kooperation“, Lehrerbildung, Lehrkräftebildung, Lehrer*innenbildung, „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“, Professionalisierung
Englischer Suchbegriff 1	„interprofessional collaboration“, teacher education, teacher professionalisation/professionalization
Englischer Suchbegriff 2	„multiprofessional collaboration“, teacher education, teacher professionalisation/professionalization
Englischer Suchbegriff 3	„interprofessional cooperation“, teacher education, teacher professionalisation/professionalization
Englischer Suchbegriff 4	„multiprofessional cooperation“, teacher education, teacher professionalisation/professionalization

Tabelle 1: Verwendete deutsche und englische⁵ Suchbegriffe⁶ für *BASE*, *Fachportal Pädagogik* und *PSYINDEX*

II. Treffen einer Vorauswahl

Nach Sichtung der 928 verbleibenden Titel und deren Abstracts wurde anhand zuvor festgelegter Kriterien eine Vorauswahl getroffen, die den Korpus noch einmal auf 115 Beiträge bzw. Studien reduzierte. So beinhaltete diese letztlich nur noch die Texte, die den folgenden Merkmalen entsprachen: [17]

- **Thematik und Zielgruppe:** Berücksichtigt wurden Beiträge und empirische Studien, die die multiprofessionelle Kooperation im Kontext der ersten Phase der Lehramtsausbildung adressieren. D. h. der Fokus liegt rein auf Ausbildungsformaten, die vorzugsweise durch die QLB gefördert wurden. [18]
- **Untersuchte Charakteristika und Forschungsdesign:** Zugleich sollten die Texte konkrete Ausbildungsmaßnahmen (z.B. Seminarkonzeptionen oder Materialien) vorstellen und/oder deren Wirkung evaluieren. Inkludiert wurden sowohl quantitative als auch qualitative Formen der Begleitforschung oder eine Kombination aus beiden Varianten (Mixed-Methods-Ansatz). [19]
- **Publikationsjahr und -sprache:** Das Publikationsjahr wurde zwar im Zuge der einzelnen Suchläufe nicht eingeschränkt, jedoch ist aufgrund des inhaltlichen Bezugs zur QLB davon auszugehen, dass relevante Publikationen vornehmlich, während der beiden QLB-Förderphasen im Zeitraum von 2015 bis 2023 und den Zuwendungsbestimmungen entsprechend im Open Access⁷ veröffentlicht wurden. Miteinbezogen in den Analysekorpus wurden sowohl deutsch- als auch englischsprachige Beiträge. [20]

Aufgrund des konkreten QLB-Bezugs wurden in diesem Schritt eine Vielzahl ($n = 809$) an Beiträgen aus dem Analysekorpus entfernt, die überwiegend englischsprachig waren und dem medizinischen oder gesundheitswissenschaftlichen Bereich zuzuordnen waren. Gleiches traf auf empirische Studien zu, die die multiprofessionelle Kooperation in der schulischen Praxis untersucht haben. [21]

III. Prüfung der Volltexte & IV. Einschluss relevanter Texte in den finalen Analysekorpus

Abschließend wurden die Volltexte der Vorauswahl auf ihre Tauglichkeit geprüft. Dabei erwiesen sich 20 Beiträge und Studien als geeignet. Um aber sicherzustellen, dass zumindest für den Kontext der QLB alle einschlägigen Beiträge mithilfe der vorherigen Suchdurchläufe erfasst wurden, wurde zusätzlich eine sog. *Backward-/Forward-Suche* nach Webster und Watson (2002) durchgeführt, um den Literatur- bzw. Forschungsstand möglichst vollständig abzudecken. Bei der *Backward-Recherche* wurden die ins Review eingeschlossenen Artikel und

ihre Literaturverzeichnisse auf weitere relevante Quellen hin untersucht, die dann wiederum im Zuge einer *Forward-Suche* über *Google Scholar* und *Web of Science* gesucht wurden. So ließen sich neun weitere relevante Titel identifizieren und in *Citavi* übertragen⁸. Dementsprechend umfasste der finale Analysekorpus in der Summe letztlich 29 Beiträge. [22]

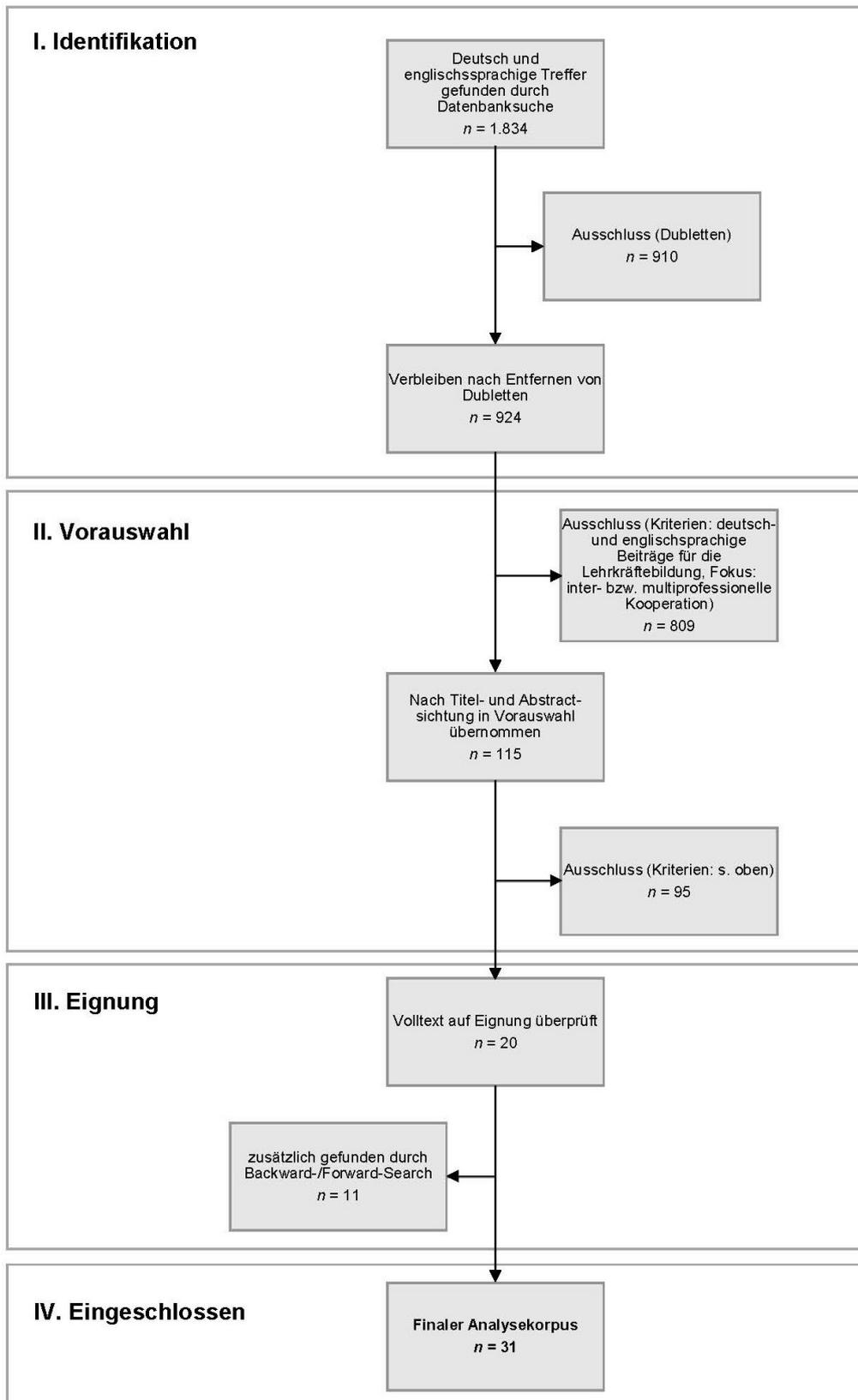


Abbildung 1: Überblicksdarstellung der systematischen und kriteriengeleiteten Auswahl relevanter Beiträge und Studien in Anlehnung an Moher et al. (2009).

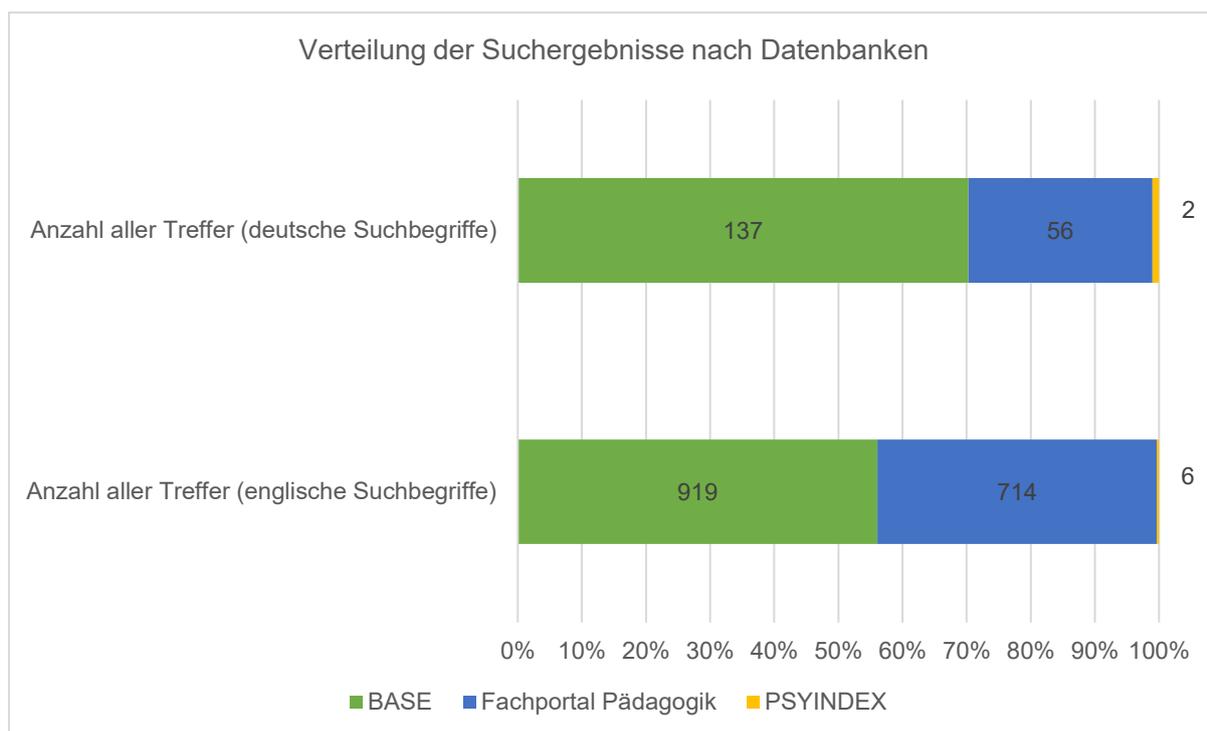


Abbildung 2: Übersicht über die Verteilung aller Suchergebnisse je nach Datenbank

4.3. Inhaltsanalytische Auswertung und Codierung der ausgewählten Beiträge und Studien

Die finale Auswertung des Forschungs- und Entwicklungsstandes erfolgte mittels einer computergestützten Inhalts- und Datenanalyse in MAXQDA 2020 entlang eines selbst entwickelten Kategorien-/Codierschemas (s. Tab. 2), das ausgehend von den in Kapitel 3 aufgeworfenen Fragestellungen deduktiv abgeleitet wurde (vgl. Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 196ff.; Rädiker & Kuckartz, 2019). Lediglich die Kategorien *Inhaltlicher Schwerpunkt* und *Erfahrungsbericht* (Kategorie 5 & 6) wurden induktiv aus den vorliegenden Beiträgen heraus abgeleitet, wobei sich diese nicht immer trennscharf voneinander abgrenzen ließen. [23]

Kategorie	Subkategorie	Codierregel
1. Referenz (alphabetisch)		Name der Autor*innen
2. Ursprungsland		Name des Ursprungslands oder der Institution
3. Bezug zur „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ (QLB)		Verweis auf ein QLB-(Teil-) Projekts und Nennung des Förderkennzeichens
4. Art des Outputs	konzeptionell	Beschreibung einer konkreten Seminarkonzeption
	didaktisch	Beschreibung einer konkreten didaktischen Vorgehensweise
	methodisch	Beschreibung einer konkreten methodischen Vorgehensweise
	Material	Darstellung eines konkreten Materials
	Sonstiges	Beschreibung/Darstellung sonstigen Outputs
5. Inhaltlicher Schwerpunkt	<i>induktive Ableitung aus den Texten heraus</i>	<i>Schwerpunktthema des Beitrags</i>
6. Erfahrungsbericht	<i>induktive Ableitung aus den Texten heraus</i>	Erprobung des Outputs bzw. Erfahrungsbericht
7. Empirie		Darstellung empirischer Ergebnisse: ja oder nein?

8. Methodische Vorgehensweise	quantitativ	Art der verwendeten Forschungsmethoden
	qualitativ	
	Mixed-Methods-Ansatz	
9. Stichprobe		Stichprobengröße/Anzahl der Teilnehmenden
10. Effekte	kooperationsbezogene Einstellungen	Messung von Effekten in Bezug auf ... kooperationsbezogene Einstellungen
	kooperationsbezogene Kompetenzen oder Handlungsweisen	kooperationsbezogene Kompetenzen oder Handlungsweisen
	sonstige Effekte	sonstige Effekte

Tabelle 2: Verwendetes Kategorien-/Codierschema

5. Ergebnisse

Die nachfolgende Zusammenschau präsentiert sowohl zentrale Ergebnisse der kategorienbasierten Auswertung als auch eine inhaltliche Synthese der einzelnen Beiträge bzw. Studien, die für die Beantwortung der in Kapitel 3 aufgeworfenen Fragestellungen relevant erscheinen. Einen systematischen Überblick über die einzelnen Studien im Analysekorpus bieten die Datenextraktionstabellen, die diesem Beitrag im Anhang angefügt sind. [24]

5.1. Output an Ausbildungsmaßnahmen

Alle im Review berücksichtigten Beiträge (n = 31) beschreiben mögliche Lösungs- und Handlungsansätze, um der eingangs beschriebenen Problematik in der universitären Lehrer*innenbildung zu begegnen. Diese sind äußerst vielfältig und variieren von konzeptionellen Ansätzen und Kompetenzmodellen (n = 20) über didaktisch-methodische Vorgehensweisen (n = 8) und konkreten Materialien (n = 4) bis hin zu Formen der Organisationsentwicklung (n = 2) oder Digitalisierung von Lehrsettings (n = 3). Dabei weist der Großteil der analysierten Texte einen eindeutigen Bezug zur QLB (n = 15) oder anderen Maßnahmen (n = 3) auf, die durch andere Förderlinien des BMBFs (z.B. InkBi1) gefördert wurden. [25]

Demzufolge lässt sich in Bezug auf die erste Fragestellung konstatieren, dass die QLB für die erste Phase der Lehrer*innenbildung vielfältige Innovationen hervorgebracht hat. So wurden parallel zueinander an den Hochschulstandorten Bielefeld, Erfurt, Gießen, Kassel, Münster und Wuppertal im Rahmen sog. Forschungs- und Entwicklungsprojekte (FuE-Projekte) unterschiedliche Seminarkonzeptionen entwickelt, erprobt und in den meisten Fällen auch wissenschaftlich begleitet (vgl. u.a. Hopmann, Böhm-Kasper & Lütje-Klose, 2019; Link, Steinert & Jurkowski, 2022; Preis & Kanitz, 2018; Preis, 2019; Ritter, Wehner, Lohaus & Krämer, 2018, 2019; Stahl, Valentin, Fischer & Kuhn, 2022; Steinkühler, 2022). Eine wesentliche Gemeinsamkeit, die alle Konzepte aufweisen, ist die gemeinsame Adressierung von Studierenden des Regelschullehramts und anderen pädagogischen Studiengängen, wie z.B. der Sonderpädagogik und/oder der Sozialen Arbeit. Zudem greifen viele der Konzepte auf interdisziplinäre Team-Teaching-Ansätze zurück. Beides soll letztlich dazu dienen, die berufsgruppenübergreifende Zusammenarbeit im Sinne eines „didaktischen Doppeldeckers“ zu demonstrieren und gleichsam nachempfinden zu können (vgl. u.a. Hopmann & Lütje-Klose, 2018; Schuldt, Böhm-Kasper, Lütje-Klose & Demmer, 2022; Schuldt & Lütje-Klose, 2023). Allerdings unterscheiden sich die einzelnen Lehrformate hinsichtlich der inhaltlichen Schwerpunktsetzungen (z.B. Rollen- bzw. Aufgabenklärung) und der methodischen Vorgehensweise (z.B. Forschendes Lernen) voneinander. Weitere Formen des Outputs stellen zudem konkrete Materialien (z.B. Rollenspiel-formate oder andere Vermittlungsmedien) für die Nachnutzung vor (vgl. Hopmann, Lütje-Klose & Urban, 2018; Neumann, Hopmann, Wohnhas & Lütje-Klose, 2022; Schuldt et al., 2023; te Poel, 2019). [26]

Darüber hinaus haben sich die Standorte Bielefeld, Münster und München nicht nur mit konzeptionellen Lösungsansätzen, sondern auch mit organisatorischen Fragestellungen, wie beispielsweise die curriculare Verankerung der multiprofessionellen Kooperation als Quer-

schnittsaufgabe in der universitären Lehrer*innenbildung oder die Digitalisierung von Konzepten und Materialien, befasst (vgl. Eiperle, Gloe, Heimlich & Riesch, 2022; Schuldt, Lütje-Klose & Demmer, 2022; Schuldt & Lütje-Klose, 2023; Schütt & Ricken, 2023). [27]

Aber auch losgelöst vom Kontext der QLB scheint die Anbahnung und Vermittlung von kooperationsbezogenen Kompetenzen ebenso wie die Adressierung verschiedener pädagogischer Berufsgruppen stärker in den Fokus einer inklusionsorientierten Lehrer*innenbildung gerückt zu sein. Dies verdeutlichen die einschlägigen Publikationen ohne QLB-Bezug, die durch das Review ebenso identifiziert werden konnten (vgl. Burda-Zoyke & Radde, 2019; Fabel-Lamla, 2017; Filipiak, 2020; Rißler, Blasse & Budde, 2021; Schildknecht et al., 2022; Sun et al., 2022; te Poel, 2019). [28]

5.2. Empirische Befunde

Zusätzlich zu den oben skizzierten Formen des Outputs publizieren nahezu alle im Analysekorpus berücksichtigten Beiträge empirische Befunde (n = 16) oder Erfahrungsberichte (n = 7), die im Zuge wissenschaftlicher Begleitforschungen erhoben wurden. Hierbei fanden sowohl quantitative (n = 3) als auch qualitative Methoden (n = 7) sowie Mixed-Methods-Ansätze (n = 6) Verwendung⁹. Allerdings erweisen sich die empirischen Ergebnisse mitunter genauso vielfältig wie die in Kapitel 5.1 dargestellten konzeptionellen und didaktisch-methodischen Lösungsansätze oder Materialien. Aus Platzgründen werden daher im Folgenden nur die empirischen Befunde berücksichtigt, die für die Beantwortung der zweiten leitenden Fragestellung relevant erscheinen. [29]

Hier sind zunächst quantitative Ergebnisse zu nennen, die längsschnittlich mithilfe eines quasi-experimentellen Designs (Prä-Post-Messung mit Interventions- und Kontrollgruppen) erhoben wurden. Dies trifft auf die Begleitforschungen der Universitäten Bielefeld, Erfurt, Kassel und Wuppertal zu (vgl. Hopmann et al., 2019; Link et al., 2022; Ritter et al., 2018, 2019; Sennhenn, Dollichon, Fischer & Kuhn, 2017; Valentin, Fischer & Kuhn, 2019). Von letzterem Standort liegen jedoch noch keine konkreten Ergebnisse vor, auch wenn die Beiträge auf ein derartiges Forschungsdesign verweisen (vgl. Ritter et al., 2018, 2019). Das vorrangige Ziel dieser Untersuchungen war es, Veränderungen in Bezug auf die inklusions- und/oder kooperationsbezogenen Einstellungen und Haltungen von Studierenden nach dem Besuch der neu eingeführten und multiprofessionell ausgerichteten Lehrveranstaltungen zu messen, um so die Wirksamkeit der jeweiligen Lösungsansätze unter Beweis zu stellen. Hierbei beinhalten die quantitativ ausgerichteten Messinstrumente entweder bereits etablierte Skalen (vgl. Hopmann et al., 2019; Link et al., 2022; Ritter et al., 2018, 2019) wie z.B. *SACIE-R* (Forlin, Earle, Loreman & Sharma, 2011), *EZI* (Kunz, Luder & Moretti, 2010) oder *KIESEL* (Bosse & Spörer, 2014), oder aber auch eigens für die Begleitforschung konstruierte Items (vgl. Sennhenn et al., 2017; Valentin et al., 2019). Allerdings ergeben die mit diesen Skalen gemessenen Befunde kein einheitliches Bild, sondern sind z.T. sogar widersprüchlich. So gelang es beispielsweise den Kolleg*innen des Kasseler *MUTiG*-Projekts, einen positiven Einfluss des neu eingeführten Seminarkonzepts auf die kooperationsbezogenen Einstellungen und Haltungen der Studierenden nachzuweisen (vgl. Valentin, Fischer & Kuhn, 2022, S. 113f.). Zudem positionierten sich die Studierenden nach dem Seminarbesuch insgesamt positiver zu multiprofessioneller Kooperation als zuvor (vgl. Stahl et al., 2022, S. 76). Im Gegensatz dazu erzielten die Untersuchungen des Bielefelder FuE-Projekts *Multiprofessionelle Kooperation in inklusiven Ganztagschulen* sog. Deckeneffekte, die „grundsätzlich sehr hohe mittlere Zustimmungswerte sowohl in der Interventions- als auch in der Vergleichsgruppe [...] [und anschließend] das Absinken bzw. Stagnieren der Mittelwerte in der Interventionsgruppe bezüglich der unterrichts- und schüler_innenbezogenen multiprofessionellen Kooperation [zeigen]“ (Hopmann et al., 2019, S. 412f.). Dementsprechend lässt sich hier „keine exklusive Beeinflussung studentischer Einstellungen durch das konzipierte Lehrseminar anhand der quantitativen Daten nachweisen“ (Hopmann et al., 2019, S. 412f.). Ähnlich heterogen fallen die Ergebnisse des Erfurter Projekts *QUAL/TEACHII* aus. Denn auch hier konnten bis auf drei der eingesetzten Skalen kaum signifikante Effektstärken gemessen werden, die auf eine positive

Beeinflussung der Studierenden durch den gewählten Team-Teaching-Ansatz hinweisen (vgl. Link et al., 2022, S. 199f.). Allerdings wird „ein Anstieg in den Einstellungen zur schulischen Förderung und Unterstützung [...] in der Bedingung mit kontinuierlichem Team-Teaching signifikant ($t(49) = -4.73, p < .01$)“ (Link et al., 2022, S. 200f.). [30]

Dennoch zeigen die qualitativ erhobenen Daten trotz gewisser Limitationen (vgl. u.a. Preis, 2019; Stahl et al., 2022), dass die durch die QLB neu entwickelten und etablierten Lehr-Lern-Formate keineswegs wirkungslos zu sein scheinen (vgl. Hopmann et al., 2019) und von den Studierenden in vielerlei Hinsicht „positiv beurteilt“ ($n = 15$) bzw. als „gewinnbringend“ ($n = 8$) erlebt werden. Dabei wird u.a. die studiengangübergreifende Zusammenarbeit in universitären Lehrveranstaltungen von den Studierenden als besonders förderlich wahrgenommen, weil Lehramtsstudierende während der universitären Ausbildungsphase kaum die Gelegenheit erhalten, mit Studierenden anderer pädagogischer Berufsgruppen in den Austausch zu treten (vgl. Preis & Kanitz, 2018, S. 187f.; Preis, 2019, S. 189f.; Schuldt et al., 2023, S. 13). Demzufolge bieten studiengangsgemischte Lehrveranstaltungen vielfältige Potenziale, indem sie es den Studierenden beispielsweise ermöglichen, die Aufgaben- und Tätigkeitsfelder der jeweils anderen pädagogischen Berufsgruppen besser kennenzulernen und für verschiedene professionsspezifische Sichtweisen z.B. auf die Themen Inklusion und Ganztagsbildung sensibilisiert zu werden (vgl. Demmer, Hopmann, Kluge & Lütje-Klose, 2019; Schuldt, Lütje-Klose & Demmer, 2022; Stahl et al., 2022). Ferner lassen sich durch multiprofessionell ausgerichtete Seminarangebote ggf. überzogene Idealvorstellungen von Kooperation oder existierende Vorurteile gegenüber anderen pädagogischen Berufsgruppen abbauen (vgl. Hopmann et al., 2019; Sennhenn et al., 2017). [31]

6. Fazit & Ausblick

Ausgehend von den in Kapitel 5 dargestellten Ergebnissen, lässt sich hierzulande eine positive Entwicklungstendenz für die kooperationsbezogenen Veranstaltungsangebote in der ersten Phase der inklusionsorientierten Lehrer*innenbildung feststellen. Aufgrund des hohen Anteils an Publikationen, die einen einschlägigen Bezug zur QLB oder der InkBi1-Förderlinie aufweisen (vgl. Datenextraktionstabelle im Anhang), scheinen diese Fördermaßnahmen vielerorts wichtige Impulse für die (Weiter-)Entwicklung, Erprobung und Erforschung geeigneter Lehr- und Lernsettings oder Materialien für die erste Phase der Lehrer*innenbildung gesetzt zu haben, um Studierende bereits während des Studiums auf eine professionsübergreifende Kooperation vorzubereiten (vgl. Kapitel 5.1). Gleichsam werden curriculare und organisationstheoretische Fragestellungen hinsichtlich der Verankerung der multiprofessionellen Kooperation als Querschnittsthema in einer inklusiv ausgerichteten Lehrer*innenbildung vielerorts mitdiskutiert (vgl. Schütt & Ricken, 2023; Steinkühler, 2022). Vielversprechende Lösungsansätze bieten in diesem Zusammenhang institutionell verortete und/oder digitalgestützte Ansätze, wie etwa Onlineportale oder die Digitalisierung von Lehrformaten und Materialien im Open-Access-Format (vgl. Eiperle et al., 2022; Schuldt, Böhm-Kasper et al., 2022; Schuldt & Lütje-Klose, 2023; Schütt & Ricken, 2023). Die Frage, wie ein nachhaltiger Transfer der neu entwickelten Lehrkonzeptionen zwischen verschiedenen Hochschulstandorten angestoßen und organisiert werden kann, bleibt jedoch weitgehend unbeantwortet. [32]

In Bezug auf die zweite leitende Fragestellung fällt es schwer, abschließend einheitliche Aussagen bzgl. der Wirkungsweisen der Seminarkonzepte und Materialien zusammenzufassen. Hier variieren die Ergebnisse der einzelnen Begleitstudien mitunter stark und lassen sich so nur bedingt vergleichen (vgl. Kapitel 5.2.). Dabei erwiesen sich vor allem die quantitativen Erhebungsverfahren als problematisch oder teilweise sogar ungeeignet, weil mit ihrer Hilfe entweder nur geringe Effektstärken oder Deckeneffekte gemessen werden konnten (vgl. Hopmann et al., 2019; Link et al., 2022). Ersteres könnte zwar auf die geringen Stichprobengrößen in den untersuchten Seminargruppen zurückzuführen sein, aber hinsichtlich der gemessenen Deckeneffekte stellen Hopmann, Böhm-Kasper und Lütje-Klose (2019) nicht nur die Qualität der quantitativen Messinstrumente infrage, sondern weisen zusätzlich darauf hin, dass es in zukünftigen Forschungsvorhaben auch epistemologische Grundfragen zu klären gilt

(vgl. Hopmann et al., 2019, S. 415f.): „So wird etwa zu diskutieren sein, inwiefern in der Einstellungsforschung nicht die implizite Grundannahme zu finden ist, dass gelingende Kooperation einer höchstmöglichen Ausprägung an positiven Einstellungen bedarf.“ (Hopmann et al., 2019, S. 416). [33]

Nichtsdestotrotz zeugen die umfangreichen qualitativen Befunde, welche überwiegend mithilfe von Einzelinterviews oder Gruppendiskussionen erfasst wurden, durchweg von einer positiven Beurteilung der einzelnen Lehrinnovationen durch die Studierenden (vgl. Kapitel 5.2). Darüber hinaus ist den qualitativen Ergebnissen zu entnehmen, dass multiprofessionell ausgerichteten Lehrveranstaltungen in der inklusionssensiblen Lehrer*innenbildung dahingehend eine besondere Bedeutung zukommt, als dass sie einen geeigneten Anlass bieten, um „Wissen über divergierende Bildungs- und Professionsverständnisse zu vermitteln, Reflexionsprozesse über das eigene professionelle Selbstverständnis anzuregen und so den Umgang mit Zuständigkeitsfragen zu erleichtern und gelingende Kooperation in der Schulpraxis anzubahnen“ (Stahl et al., 2022, S. 87f.). Folglich bieten derartige Lehr-Lern-Settings vielfältige Potenziale, um einen bewussten Umgang mit der eigenen zukünftigen beruflichen Rolle einzuüben und die Expertise anderer pädagogischer Berufsgruppen anzuerkennen. Demzufolge wäre es wünschenswert, entsprechende Begleitforschungen auch nach dem Ende der QLB fortzuführen, um die positive Wirkungsweise der Lösungsansätze z.B. durch angepasste quantitative Erhebungen zu untermauern. [34]

Um den Outcome der QLB im internationalen Vergleich einordnen und „blinde Flecken“ der hiesigen Ausbildung besser aufzudecken zu können, erscheint zudem die Durchführung eines weiteren Reviews durchaus sinnvoll. So ließe sich beispielsweise unter Veränderung der Fragestellung zusätzlich der aktuelle Forschungs- und Entwicklungsstand an kooperativen Ausbildungsformaten für die inklusive Lehrer*innenbildung im europäischen und/oder englischsprachigen Ausland miteinbeziehen, um aus dem Ausland stammende Professionalisierungsansätze und deren Wirksamkeit mit dem vom BMBF geförderten Output miteinander ins Verhältnis zu setzen. Eventuell finden sich hier auch Hinweise auf geeignete quantitative Erhebungsinstrumente, die sich für die Messung kooperationsbezogener Haltungen und Kompetenzen als tauglich erweisen oder Anreize für die Entwicklung eigener Skalen bieten. Hierfür empfiehlt sich allerdings die Anpassung der englischsprachigen Suchbegriffe bzw. Begriffskombinationen, um u.a. englischsprachige Treffer aus anderen Fachdisziplinen, wie z.B. aus dem medizinischen Bereich, auszuschließen. [35]

¹Gräsel, Fußangel und Pröbstel (2006) differenzieren auf der Basis einer organisationspsychologischen Definition von Kooperation zwischen drei Niveaustufen, welche sich nicht nur in ihren Funktionen, sondern auch hinsichtlich der Intensität der Zusammenarbeit voneinander unterscheiden (Gräsel et al., 2006, S. 205). Eine niedrighschwellige Kooperationsform ist der wechselseitige Austausch von Informationen oder Materialien (vgl. Gräsel et al., 2006, S. 209f.). Etwas anspruchsvoller ist die arbeitsteilige Kooperation, bei der Teilaufgaben an einzelne Teammitglieder delegiert werden und eine Effizienzsteigerung zum Ziel hat (vgl. Gräsel et al., 2006, S. 210). Die anspruchsvollste Niveaustufe markiert die Ko-Konstruktion, bei der es darum geht, unter Einbezug verschiedener Expertisen gemeinsame Konzepte oder Problemlösungen zu entwickeln (vgl. Gräsel et al., 2006, S. 210f.). Hierbei gilt es, Arbeitsprozesse zusammen auszuhandeln und zu verantworten, weshalb diese Form auch als ‚high-cost‘-Kooperation bezeichnet wird (vgl. Grosche, Fußangel & Gräsel, 2022, S. 466). Gerade im Kontext inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung besitzt diese Art der Kooperation eine besondere Relevanz, „da viele Lehrkräfte mit unbekanntem und herausfordernden Handlungssituationen konfrontiert sind, für die keine definierten Lösungen vorliegen und es keine Handlungs- und Entscheidungssicherheit gibt“ (Grosche et al., 2022, S. 470).

²Hierbei handelt es sich um ein Verbundprojekt der Bertelsmann Stiftung, der Robert Bosch Stiftung und des Stifterverbands zusammen mit dem CHE Centrum für Hochschulentwicklung, welches sich zum Ziel setzt, einen Überblick über die deutschlandweiten Strukturen in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung zu geben. Veröffentlicht werden hier u.a. länder- und hochschulbezogene Daten sowie qualitative Befunde zu verschiedenen Schwerpunktthemen, wie z.B. Inklusion, Ganztage und Multiprofessionelle Teams, anhand derer Handlungsoptionen für Akteur*innen der Lehrer*innenbildung abgeleitet werden.

- ³Bei den Literaturrecherchen im Fachportal Pädagogik wurde BASE als Datenquelle explizit ausgeschlossen, da diese Datenbank zuvor separat durchsucht wurde.
- ⁴Einige der Suchbegriffe wurden in Anführungszeichen gesetzt, um nach dem genauen Wortlaut zu suchen.
- ⁵Im Englischen werden für die oben beschriebene Thematik unterschiedliche Begriffspaare, wie z.B. „interprofessional/multiprofessional/interdisciplinary collaboration“, als gängiges Äquivalent für multiprofessionelle Kooperation verwendet (vgl. Ulrich, Amstad, Glardon & Kaap-Fröhlich, 2022). Da aber in den englischen Abstracts deutschsprachiger Beiträge aufgrund einer Eins-zu-eins-Übersetzung häufig auch die Bezeichnungen „multiprofessional collaboration/cooperation“ verwendet wurden, wurden vielfältige Suchkombinationen aus den Wörtern „interprofessional“, „multiprofessional“, „collaboration“ und „cooperation“ zusammengesetzt (vgl. Englischer Suchbegriff 1 - 4). Zusätzlich wurden unterschiedliche Schreibweisen des Wortes „professionalisation“ (Br.) bzw. „professionalization“ (Am.) berücksichtigt.
- ⁶Die einzelnen Suchbegriffe wurden bei den einzelnen Suchdurchläufen mit dem Booleschen Operator UND/AND miteinander verbunden.
- ⁷Der elektronische Zugriff auf Open-Access-Medien erfolgte über den Zugang der Universitätsbibliothek Bielefeld.
- ⁸Es ist dennoch nicht vollständig auszuschließen, dass nicht alle Beiträge und Studien mit einem einschlägigen Bezug zur QLB erfasst wurden, wenn diese nicht die verwendeten Suchbegriffe beinhalten oder nicht frei zugänglich sind. Letzteres könnte vor allem auf Texte zutreffen, die zu Beginn der QLB und nicht per Open Access publiziert wurden.
- ⁹Eine ganz trennscharfe Unterscheidung zwischen den einzelnen methodischen Vorgehensweisen ist leider nicht möglich, da von den einzelnen Projektstandorten, die einen Mixed-Methods-Ansatz gewählt haben, teilweise mehrere Beiträge im Analysekorpus enthalten sind, die dann aber wiederum nur einzelne ausgewählte quantitative oder qualitative Ergebnisse der Begleitforschungen präsentieren.

Literatur

* ins Review aufgenommener Beitrag

- Arndt, A.-K., Nehring, A., Schiedek, K., Schiedek, S., Schomaker, C. & Werning, R. (2017). Sonderpädagogisches und gymnasiales Lehramt in Kooperation? Zwei Pilotprojekte mit Studierenden. *Journal für LehrerInnenbildung*, 17(1), 26–30.
- Bauer, P. & Fabel-Lamla, M. (2020). (Multi-)Professionelle Kooperation in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 91–97). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). (2021). *Fachkräftequalifizierung für inklusive Bildung. Ergebnisse und Produkte aus fünf Jahren Forschung*. Verfügbar unter: https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/3/31707_Fachkraeftequalifizierung_fuer_inklusive_Bidung.pdf?__blob=publicationFile&v=3
- Böhm-Kasper, O., Demmer, C. & Gausling, P. (2017). Multiprofessionelle Kooperation im offenen versus gebundenen Ganztag. In B. Lütje-Klose, S. Miller, S. Schwab & B. Streese (Hrsg.), *Inklusion: Profile für Schule und Unterricht in Deutschland, Österreich und der Schweiz* (Beiträge zur Bildungsforschung, Bd. 2, S. 117–128). Münster & New York: Waxmann.
- Böhm-Kasper, O., Dizinger, V. & Gausling, P. (2016). Multiprofessional Collaboration between Teachers and Other Educational Staff at German All-day Schools as a Characteristic of Today's Professionalism. *International Journal for Research on Extended Education*, 4(1), 29–51. doi: 10.25656/01:22897
- Boland, A., Cherry, M. G. & Dickson, R. (2017). *Doing a systematic review. A student's guide* (2. Aufl.). Los Angeles: Sage.
- 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

- *Burda-Zoyke, A. & Radde, E. (2019). Multiprofessionelle Lehrveranstaltungen im Lehramtsstudium zur Unterstützung von Jugendlichen im Übergang Schule – Beruf. *heiEDUCATION Journal*, 2(4), 95–104. doi: [10.17885/heiup.heied.2019.4.24023](https://doi.org/10.17885/heiup.heied.2019.4.24023)
- Cooper, H., Hedges, L. V. & Valentine, J. C. (2017). *The Handbook of Research Synthesis and Meta-Analysis*. New York: Russell Sage Foundation. doi: [10.7758/9781610448864](https://doi.org/10.7758/9781610448864)
- *Demmer, C., Hopmann, B., Kluge, J. & Lütje-Klose, B. (2019). Heterogene pädagogische Blicke? Multiprofessionelle Kooperation an inklusiven Ganztagschulen als Thema in der Lehrer*innenbildung. In M. Esefeld, K. Müller, P. Hackstein, E. von Stechow & B. Klocke (Hrsg.), *Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität* (Lehren und Lernen, Bd. 2, S. 47–56). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag. doi: [10.1007/978-3-658-23230-6_108](https://doi.org/10.1007/978-3-658-23230-6_108)
- *Eiperle, J., Gloe, M., Heimlich, U. & Riesch, M. (2022). Inklusionsdidaktische Lehrbausteine (!DL) – Inklusion als Thema in der Lehrer:innenbildung etablieren! *Lehrerbildung LMU*, 2(2). doi: [10.5282/lb/37](https://doi.org/10.5282/lb/37)
- *Fabel-Lamla, M. (2017). Forschendes Lernen zu multiprofessioneller Kooperation. Bericht über ein Seminar. *Journal für LehrerInnenbildung*, 17(1), 35–39.
- Fabel-Lamla, M. & Gräsel, C. (2022). Professionelle Kooperation in der Schule. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 1–21). Wiesbaden: Springer VS. doi: [10.1007/978-3-658-24734-8_57-1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8_57-1)
- *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: [10.25656/01:20912](https://doi.org/10.25656/01:20912)
- Forlin, C., Earle, C., Loreman, T. & Sharma, U. (2011). The Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R) Scale for Measuring Pre-Service Teachers' Perceptions about Inclusion. *Exceptionality Education International*, 21(3), 50–66. doi: [10.5206/eei.v21i3.7682](https://doi.org/10.5206/eei.v21i3.7682)
- Gough, D., Oliver, S. & Thomas, J. (2017). *An introduction to systematic reviews* (2. Aufl.). Los Angeles: Sage.
- Gräsel, C., Fußangel, K. & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen - eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 205–219. doi: [10.25656/01:4453](https://doi.org/10.25656/01:4453)
- Greiten, S., Geber, G., Gruhn, A. & Königer, M. (2017). *Lehrerausbildung für Inklusion*. Münster: Waxmann.
- Grosche, M., Fußangel, K. & Gräsel, C. (2022). 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)
- Heinrich, M., Urban, M. & Werning, R. (2013). Grundlagen, Handlungsstrategien und Forschungsperspektiven für die Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Schulen. In H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten* (S. 69–133). Münster: Waxmann.
- *Hopmann, B., Böhm-Kasper, O. & Lütje-Klose, B. (2019). Multiprofessionelle Kooperation in inklusiven Ganztagschulen in der universitären Lehre. Entwicklung inklusions- und kooperationsbezogener Einstellungen von angehenden Lehrkräften und sozialpädagogischen Fachkräften in einem interdisziplinären Masterseminar. *Herausforderung Lehrer*innenbildung: Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion (HLZ)*, 2(3), 400–421. doi: [10.4119/hlz-2472](https://doi.org/10.4119/hlz-2472)
- *Hopmann, B. & Lütje-Klose, B. (2018). Multiprofessionelle Kooperation in inklusiven Ganztagschulen - Desiderat universitärer Ausbildung?! In A. Langner (Hrsg.), *Perspektiven sonderpädagogischer Forschung. Inklusion im Dialog: Fachdidaktik – Erziehungswissenschaft - Sonderpädagogik* (S. 209–216). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.
- *Hopmann, B., Lütje-Klose, B. & Urban, M. (2018). Rollenspiel zur Rollenklärung – Filmbeispiel und methodisch-didaktische Hinweise zur universitären Professionalisierung für Kooperation in inklusiven Ganztagschulen. *Herausforderung Lehrer*innenbildung: Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion (HLZ)*, 1(1), 26–32. doi: [10.4119/UNIBI/hlz-86](https://doi.org/10.4119/UNIBI/hlz-86)

- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) & Kultusministerkonferenz (KMK). (2015). *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt*. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf
- Kielblock, S., Gaiser, J. M. & Stecher, L. (2017). Multiprofessionelle Kooperation als Fundament der inklusiven Ganztagschule. *Gemeinsam leben*, 25(3), 140–148. doi: 10.22029/jlupub-16076
- Kultusministerkonferenz (KMK). (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (5. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Kunz, A., Luder, R. & Moretti, M. (2010). Die Messung von Einstellungen zur Integration (EZI). *Empirische Sonderpädagogik*, 2(3), 83–94. doi: 10.25656/01:9350
- Kunze, K. (2016). Multiprofessionelle Kooperation – Verzahnung oder Differenzierung? Einige Einwände gegen die Polarisierungstendenz einer Diskussion. In T. S. Idel, F. Dietrich, K. Kunze, K. Rabenstein & A. Schütz (Hrsg.), *Professionsentwicklung und Schulstruktureform* (S. 261–277). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Kunze, K. & Rabenstein, K. (2017). (Multi-)Professionelle Kooperation. *Journal für LehrerInnenbildung*, 17(1), 4–6.
- *Link, P.-C., Steinert, C. & Jurkowski, S. (2022). 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 Verlag.
- Lütje-Klose, B. & Miller, S. (2017). Kooperation von Lehrkräften mit allgemeinem und sonderpädagogischem Lehramt in inklusiven Settings - Forschungsergebnisse aus Deutschland, Österreich und der Schweiz. In S. Miller, S. Schwab & B. Streese (Hrsg.), *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz* (S. 203–214). Münster: Waxmann.
- Lütje-Klose, B., Miller, S. & Ziegler, H. (2014). Professionalisierung für die inklusive Schule als Herausforderung für die LehrerInnenbildung. *Soziale Passagen*, 6(1), 69–84. doi: 10.1007/s12592-014-0165-7
- Lütje-Klose, B., Neumann, P., Gorges, J. & Wild, E. (2018). Die Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements (BiLieF) – Zentrale Befunde. *DDS – Die Deutsche Schule*, 110(2), 109–123. doi: 10.25656/01:26005
- 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 (VHN)*, 83(2), 112–123. doi: 10.2378/vhn2014.art09d
- Lütje-Klose, B. & Willenbring, M. (1999). „Kooperation fällt nicht vom Himmel“. Möglichkeiten der Unterstützung kooperativer Prozesse in Teams von Regelschullehrerin und Sonderpädagogin aus systemischer Sicht. *Behindertenpädagogik*, 38(1), 2–31.
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J. & Altman, D. G. (2009). Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analysis. The PRISMA Statement. *PLoS Medicine*, 6(7), 1–6. doi: 10.1016/j.jclinepi.2009.06.005
- Monitor Lehrerbildung. (2021). *Gemeinsam mehr erreichen – Multiprofessionelle Kooperation beginnt im Lehramtstudium*. Verfügbar unter: www.monitor-lehrerbildung.de/wp-content/uploads/2021/08/Monitor-Lehrerbildung_Broschuere_Multiprofessionelle-Teams.pdf
- Neumann, P. (2019). *Kooperation selbst bestimmt? Interdisziplinäre Kooperation und Zielkonflikte in inklusiven Grundschulen und Förderschulen*. Münster: Waxmann. doi: 10.25656/01:20787

- Neumann, P., Grüter, S., Eckel, L., Lütje-Klose, B., Gorges, J. & Wild, E. (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*, 73(4), 164–177.
- *Neumann, P., Hopmann, B., Wohnhas, V. & Lütje-Klose, B. (2022). Der Rollenhut als Vermittlungsmedium - Rollenklärungsprozesse im Kontext multiprofessioneller Kooperationen als Thema universitärer Aus- und Fortbildungen von Lehrkräften und Sozialpädagoginnen. *Herausforderung Lehrer*innenbildung: Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion (HLZ)*, 5(1), 13–25. doi: [10.11576/HLZ-4949](https://doi.org/10.11576/HLZ-4949)
- Newman, M. & Gough, D. (2020). Systematic Reviews in Educational Research: Methodology, Perspectives and Application. In O. Zawacki-Richter, M. Kerres, S. Bedenlier, M. Bond & K. Buntins (Hrsg.), *Systematic Reviews in Educational Research* (S. 3–22). Wiesbaden: Springer VS. doi: [10.1007/978-3-658-27602-7_1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-27602-7_1)
- *Preis, N. (2019). Multiprofessionelle Settings in der Lehrerbildung als Orte der Reflexion. *Herausforderung Lehrer*innenbildung: Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion (HLZ)*, 2(1), 184–194. doi: [10.4119/hlz-2433](https://doi.org/10.4119/hlz-2433)
- *Preis, N. & Kanitz, K. (2018). Multiprofessionelle Zusammenarbeit im Lehramtsstudium – Strategien und Realisierungsformate. *heiEDUCATION Journal*, 1(1-2), 175–195. doi: [10.17885/heiup.heied.2018.1-2.23831](https://doi.org/10.17885/heiup.heied.2018.1-2.23831)
- Rädiker, S. & Kuckartz, U. (2019). *Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA*. Wiesbaden: Springer VS. doi: [10.1007/978-3-658-22095-2](https://doi.org/10.1007/978-3-658-22095-2)
- *Rißler, G., Blasse, N. & Budde, J. (2021). Kooperation der heterogenen Lehrgruppe im inklusiven Unterricht. *DiMawe –Die Materialwerkstatt*, 3(3), 8–16. doi: [10.11576/dimawe-4141](https://doi.org/10.11576/dimawe-4141)
- *Ritter, R., Wehner, A., Lohaus, G. & Krämer, P. (2018). Multi-professional and mono-professional collaboration and their association with teacher trainee's attitudes towards concepts of inclusive education. *Empirische Sonderpädagogik*, 10(2), 185–203. doi: [10.25656/01:16005](https://doi.org/10.25656/01:16005)
- *Ritter, R., Wehner, A., Lohaus, G. & Krämer, P. (2019). Inklusionsorientierte Lehrer/innenbildung. Disziplinübergreifendes Seminarkonzept für Studierende der Regelschulpädagogik und der sonderpädagogischen Förderung. *heiEDUCATION Journal*, 2(4), 9–23. doi: [10.17885/heiup.heied.2019.3.23959](https://doi.org/10.17885/heiup.heied.2019.3.23959)
- *Schildknecht, R., Hundertmark, S., Sun, X., Boskany, J., Seremet, V., Nitz, S. et al. (2022). „GeLernt“: 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 (HLZ)*, 5(1), 296–316. doi: [10.11576/hlz-4507](https://doi.org/10.11576/hlz-4507)
- *Schuldt, A., Böhm-Kasper, O., Lütje-Klose, B. & Demmer, C. (2022). Multiprofessionelle Kooperation in inklusiven Ganztagschulen als Lerngegenstand in der digitalen Hochschullehre. In A. Schröter, M. Kortmann, S. Schulze, K. Kempfer, S. Anderson, G. Sevdiren et al. (Hrsg.), *Inklusion in der Lehramtsausbildung - Lerngegenstände, Interaktionen und Prozesse* (S. 177–190). Münster: Waxmann.
- *Schuldt, A. & Lütje-Klose, B. (2023). Hybride Blended-Learning-Szenarien in der Lehrkräftebildung – Ein Erfahrungsbericht aus Lehrenden- und Studierendensicht. In D. Ferencik-Lehmkuhl, I. Huynh, C. Laubmeister, C. Lee, C. Melzer, I. Schwank et al. (Hrsg.), *Inklusion digital! Chancen und Herausforderungen inklusiver Bildung im Kontext von Digitalisierung* (S. 216–227). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- *Schuldt, A., Lütje-Klose, B. & Demmer, C. (2022). (M)Eine Sicht auf den Fall – Problembeschreibungen und Handlungsentwürfe von Studierenden verschiedener pädagogischer Studiengänge. *k:ON - Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung*, 5(1), 22–38. doi: [10.18716/ojs/kON/2022.0.2](https://doi.org/10.18716/ojs/kON/2022.0.2)

- *Schuldt, A., Palm, M., Neumann, P., Böhm-Kasper, O., Demmer, C. & Lütje-Klose, B. (2023). „Jede*r von uns sieht die Situation eben unterschiedlich – das ist zwar eine Schwierigkeit, aber auch eine Bereicherung“: Rollenspiel für die inklusionssensible Lehrer*innenbildung im Blended-Learning-Format. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 5(4), 70–88. doi: [10.11576/dimawe-6699](https://doi.org/10.11576/dimawe-6699)
- *Schütt, M.-L. & Ricken, G. (2023). Die Peer-to-Peer-Beratungsstelle „Inklusive Schule“ im Projekt ProfaLe (Universität Hamburg). Einführung in die aktuelle Arbeitsweise als Impuls für lehramtsausbildende Hochschulen. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 5(2), 5–15. doi: [10.11576/dimawe-6207](https://doi.org/10.11576/dimawe-6207)
- *Sennhenn, K., Dollichon, N., Fischer, N. & Kuhn, H. P. (2017). Fit für Multiprofessionelle Kooperation in der Schule. Das Projekt MuTiG. *Journal für LehrerInnenbildung*, 17(1), 13–19.
- *Stahl, L., Valentin, J., Fischer, N. & Kuhn, H. P. (2022). Zuständigkeit und Erfahrung. Perspektiven Studierender des Lehramts und der Sozialen Arbeit auf multiprofessionelle Kooperation in Ganztagschulen. In F. Heinzl & B. Krasemann (Hrsg.), *Erfahrung und Inklusion*. Wiesbaden: Springer VS. doi: [10.1007/978-3-658-36609-4_5](https://doi.org/10.1007/978-3-658-36609-4_5)
- *Steinkühler, J. (2022). Die Anregung von unterrichtsbezogener Zusammenarbeit in der universitären Lehrer*innenbildung. Ein Seminarkonzept zur kollegialen Kooperation im Lehrberuf. *Herausforderung Lehrer*innenbildung: Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion (HLZ)*, 5(1), 108–125. doi: [10.11576/hlz-4856](https://doi.org/10.11576/hlz-4856)
- *Sun, X., Reith, M., Schildknecht, R., Boskany, J., Hundertmark, S., Seremet, V. et al. (2022). GeLernt: Multiprofessionelle Kooperation von Lehramtsstudierenden der Sonderpädagogik und Studierenden des Regelschullehramts Biologie, Chemie und Physik zur Gestaltung inklusiver Lerneinheiten in den naturwissenschaftlichen Fächern der Sekundarstufe I. In D. Lutz, J. Becker, F. Buchhaupt, D. Katzenbach, A. Strecker & M. Urban (Hrsg.), *Qualifizierung für Inklusion. Sekundarstufe (Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung)* (Bd. 3, S. 131–145). Münster: Waxmann.
- *te Poel, K. (2019). Prozesse der Herstellung von Rollen in multiprofessionellen Teams. Sensibilisierung angehender Regelschullehrkräfte und Sonderpädagog_innen durch Fallarbeit und Rollenspiel. *Herausforderung Lehrer*innenbildung: Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion (HLZ)*, 2(3), 275–295. doi: [10.4119/hlz-2463](https://doi.org/10.4119/hlz-2463)
- Ulrich, G., Amstad, H., Glardon, O. & Kaap-Fröhlich, S. (2022). Teaching staff in interprofessional education: A proposed terminology. Lehrende in der interprofessionellen Bildung: Ein Vorschlag zur Terminologie. *GMS Journal for Medical Education*, 39(3). doi: [10.3205/zma001552](https://doi.org/10.3205/zma001552)
- *Unverferth, M., Gaßner-Hofmann, H., Mehlich, A. & Rank, A. (2022). Kooperation in der Hochschullehre: Interprofessionelle Dozierendentandems in der Lehrkräftebildung zu Inklusion. *k:ON - Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung*, 5(5, 1/2022). doi: [10.18716/ojs/kON/2022.0.7](https://doi.org/10.18716/ojs/kON/2022.0.7)
- *Valentin, J., Fischer, N. & Kuhn, H. P. (2019). Professionalization for Multiprofessional Collaboration in All-Day Schools in Germany – MuTiG: A Study on Pre-Service Teachers and Students of Social Work. In M. Schüpbach & N. Lilla (Hrsg.), *Extended Education from an International Comparative Point of View* (S. 101–119). Wiesbaden: Springer VS.
- *Valentin, J., Fischer, N. & Kuhn, H. P. (2022). Multiprofessionelle Teams in Ganztagschulen. Wirkungen studiengangübergreifender Lernumgebungen auf kooperationsbezogene Einstellungen Studierender des Lehramts und der Sozialen Arbeit. In S. Tusche & T. Webs (Hrsg.), *Potenziale der Ganztagschule nutzen: Forschung – Praxis – Transfer* (S. 103–124). Bielefeld: wbv Publikation.
- *Valentin, J., Fischer, N. & Kuhn, H. P. (2023). Multiprofessionelle Lernumgebungen im universitären Kontext. Einstellungen Studierender des Lehramts und der Sozialen Arbeit zu Bildungs- und Erziehungszielen der Schule. In S. M. Weber, C. Fahrenwald & A. Schröer (Hrsg.), *Organisationen optimieren? Jahrbuch Organisationspädagogik*, S. 229–246. Springer VS.
- Webster, J. & Watson, R. T. (2002). Analyzing the Past to Prepare for the Future: Writing a Literature Review. *MIS Quarterly*, 26(2), xiii–xxiii.

Wild, E., Gorges, J., Lütje-Klose, B., Eckel, L., Grüter, S. & Neumann, P. (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*, 73(4), 164–177.

Zawacki-Richter, O., Kerres, M., Bedenlier, S., Bond, M. & Buntins, K. (Hrsg.). (2020). *Systematic Reviews in Educational Research*. Wiesbaden: Springer VS. doi: [10.1007/978-3-658-27602-7_1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-27602-7_1)

Kontakt

Alessa Schuldt, Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Konsequenz 41a, 33615 Bielefeld

E-Mail: alessa.schuldt@uni-bielefeld.de

Zitation

Schuldt, A. (2024). Multiprofessionelle Kooperation als Zielperspektive der universitären Lehrer*innenbildung. Systematisches Literaturreview zu Ausbildungsangeboten für Lehramtsstudierende und deren Wirkung im Kontext der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“. *Qfl - Qualifizierung für Inklusion*, 5(3), doi: [10.21248/Qfl.139](https://doi.org/10.21248/Qfl.139)

Eingereicht: 15. April 2023

Veröffentlicht: 12. Januar 2024



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

Anhang

Nr.	Autor*innen (Jahr)	Sprache	Projektzusammenhang	Art des Outputs	Inhaltlicher Schwerpunkt
1.	Burda-Zoyke, A. & Radde, E. (2019)	Deutsch	keine Angabe (k. A.)	Seminarkonzept	Multiprofessionelle Lehrveranstaltungen im Lehramtsstudium zur Unterstützung von Jugendlichen im Übergang Schule – Beruf
2.	Demmer, C., Hopmann, B., Lütje-Klose, B. & Kluge, J. (2019)	Deutsch	BMBF "Qualitätsoffensive Lehrerbildung" (QLB)/BiProfessional	Seminarkonzept	Professionsspezifische Blickwinkel
3.	Eiperle, J., Gloe, M., Heimich, U. & Riesch, M. (2022)	Deutsch	QLB/Lehrerbildung@LMU (!DL)	Online-Plattform	Inklusionsdidaktische Lehrbausteine für Lehrende und Studierende
4.	Fabel-Lamla, M. (2017)	Deutsch	k. A.	Seminarkonzept	Forschendes Lernen
5.	Filipiak, A. (2020)	Deutsch	k. A.	Kompetenzmodell	Erwerb kooperationsbezogener Kompetenzen
6.	Hopmann, B. & Lütje-Klose, B. (2018) ¹⁰	Deutsch	QLB/BiProfessional	Seminarkonzept	Multiprofessionelle Kooperation in der universitären Lehrer*innenbildung
7.	Hopmann, B., Böhm-Kasper, O. & Lütje-Klose, B. (2019)	Deutsch	QLB/BiProfessional	Seminarkonzept	Veränderung inklusions- und kooperationsbezogener Kompetenzen
8.	Hopmann, B., Lütje-Klose, B. & Urban, M. (2018)	Deutsch	QLB/BiProfessional	Material	Rollen-/Aufgabenklärung im multiprofessionellen Team
9.	Krapf, A. & Behse-Bartels, G. (2019)	Deutsch	k. A.	Didaktisch-methodischer Ansatz	Problemorientiertes Lernen
10.	Link, P.-C., Steinert, C. & Jurkowski, S. (2022)	Deutsch	QLB/QUALITEACH (II)	Didaktisch-methodischer Ansatz	Vermittlung sonderpädagogischer und bildungswissenschaftlicher Inhalte durch Team-Teaching

11.	Neumann, P., Hopmann, B., Wohnhas, V. & Lütje-Klose, B. (2022)	Deutsch	BMBF „Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung“ (InkBi1)"/"Bielefelder Fortbildungskonzept zur Kooperation in inklusiven Schulen" (BiFoKi)	Material	Rollen-/Aufgabenklärung im multiprofessionellen Team
12.	Preis, N. (2019)	Deutsch	QLB/GOL	Seminarkonzept & Methodik	Studiengangübergreifende Seminararbeit & Forschendes Lernen
13.	Preis, N. & Kanitz, K. (2018)	Deutsch	QLB/GOL	Seminarkonzept & Methodik	Studiengangübergreifende Seminararbeit & Forschendes Lernen
14.	Rißler, G., Blasse, N. & Budde, J. (2021)	Deutsch	InkBi1/ "Professionalisierung durch Fallarbeit" (ProFiS)	Material	Ethnografisches Material als Anlass zur Reflexion von Kooperationsverständnissen
15.	Ritter, R., Wehner, A., Lohaus, G. & Krämer, P.* (2018)	Englisch	QLB/KoLBi	Seminarkonzept	Co-Teaching im inklusiven Unterricht
16.	Ritter, R., Wehner, A., Lohaus, G. & Krämer, P.* (2019)	Deutsch	QLB/KoLBi	Seminarkonzept	Co-Teaching im inklusiven Unterricht
17.	Schildknecht, R., Hundertmark, S., Sun, X., Boskany, J., Seremet, V., Nitz, S., Kauertz, A., Lindmeier, B., Lindmeier, C. & Nehring, A. (2022)	Deutsch	InkBi1/"Modellierung, Erfassung und Förderung professioneller Kompetenzen von Lehramtsstudierenden zur Gestaltung inklusiver Lerneinheiten in den naturwissenschaftlichen Fächern der Sekundarstufe I" (GeLernt)	Seminarkonzept	Multiprofessionelle Kooperation in naturwissenschaftlichen Fächern
18.	Schuldt, A. & Lütje-Klose, B. (2023)	Deutsch	QLB/BiProfessional	Methodik	Digitalisierung einer Seminarkonzeption (Fokus auf hybrider Lehre/Blended-Learning-Konzept)
19.	Schuldt, A., Palm, M., Neumann, P., Böhm-Kasper, O., Demmer, C. & Lütje-Klose, B. (i.E.)	Deutsch	QLB/BiProfessional	Material	Simulation multiprofessioneller Teamarbeit (Fokus: Rollen-

					/Aufgabenklärung bzw. -findung)
20.	Schuldt, A., Böhm-Kasper, O., Demmer, C. & Lütje-Klose, B. (2022)	Deutsch	QLB/BiProfessional	Methodik	Digitalisierung einer Seminarkonzeption (Fokus auf Distanzlehre während der Covid-19-Pandemie)
21.	Schuldt, A., Demmer, C. & Lütje-Klose, B. (2022)	Deutsch	QLB/BiProfessional	Lerngruppenanalyse	Pädagogische Blickwinkel und Handlungsansätze von Studierenden unterschiedlicher pädagogischer Studienfächer
22.	Schütt, M.-L. & Ricken, G. (2023)	Deutsch	QLB/ProfaLe	Peer-to-Peer-Beratungsstelle	Förderung von Beratungskompetenz im Lehramtsstudium
23.	Sennhenn, K., Dollichon, N., Fischer, N. & Kuhn, H.-P. (2017)	Deutsch	QLB/PRONET(2) (MuTiG)	Seminarkonzept	Rollen-/Aufgabenklärung im multiprofessionellen Team
24.	Stahl, L., Valentin, J., Fischer, N. & Kuhn, H. P. (2022)	Deutsch	QLB/PRONET(2) (MuTiG)	Seminarkonzept	Rollen-/Aufgabenklärung im multiprofessionellen Team
25.	Steinkühler, J. (2022)	Deutsch	QLB/DwD	Seminarkonzept	Anregung von unterrichtsbezogener Zusammenarbeit in der universitären Lehrer*innenbildung
26.	Sun, X., Reith, M., Schildknecht, R., Boskany, J., Hundertmark, S., Seremet, V., Lindmeier, B., Lindmeier, C., Kauertz, A., Nitz, S. & Nehring, A. (2022)	Deutsch	InkBi1/"Modellierung, Erfassung und Förderung professioneller Kompetenzen von Lehramtsstudierenden zur Gestaltung inklusiver Lerneinheiten in den naturwissenschaftlichen Fächern der Sekundarstufe I" (GeLernt)	Kompetenzmodell	Entwicklung eines Kompetenzmodells für die multiprofessionelle Kooperation in naturwissenschaftlichen Fächern
27.	te Poel, K. (2019)	Deutsch	InkBi1/„Wer macht wen und was wie zum Fall? Rekonstruktionen zur Fallkonstitution und	Seminarkonzept & didaktisch-methodischer Ansatz	Prozesse der Herstellung von Rollen

			Kooperation sonder- und sozialpädagogischer Professioneller in inklusiven Schulen (FallKo)"		in multiprofessionellen Teams
28.	Unverwerth, M., Gaßner-Hofmann, H., Mehlich, A. & Rank, A. (2022)	Deutsch	QLB/KOLEG(2)	Didaktisch-methodischer Ansatz	Interprofessionelle Dozierendentandems in der Lehrkräftebildung (Team-Teaching)
29.	Valentin, J., Fischer, N. & Kuhn, H. P. (2019)	Englisch	QLB/PRONET(2) (MuTiG)	Seminarkonzept	Rollen-/Aufgabenklärung im multiprofessionellen Team
30.	Valentin, J., Fischer, N. & Kuhn, H. P. (2022)	Deutsch	QLB/PRONET(2) (MuTiG)	Seminarkonzept	Rollen-/Aufgabenklärung im multiprofessionellen Team
31.	Valentin, J., Fischer, N. & Kuhn, H. P. (2023)	Deutsch	QLB/PRONET(2) (MuTiG)	Seminarkonzept	Rollen-/Aufgabenklärung im multiprofessionellen Team

Tabelle 3: Tabellarische Übersicht über die Art des Outputs und die inhaltlichen Schwerpunkte der Studien im Analysekorpus

¹⁰ dunkelblaue Schriftfarbe = durch Forward-/Backward-Recherche hinzugefügt

Nr.	Autor*innen (Jahr)	Sprache	Projektzusammenhang	Erfahrungsbericht	Wissenschaftliche Begleitforschung			Stichprobengröße ¹¹
					quantitativ	qualitativ	Mixed-Methods	
1.	Burda-Zoyke, A. & Radde, E. (2019)	Deutsch	keine Angabe (k. A.)					
2.	Demmer, C., Hopmann, B., Lütje-Klose, B. & Kluge, J. (2019)	Deutsch	BMBF "Qualitätsoffensive Lehrerbildung" (QLB)/BiProfessional			X		N = 6
3.	Eiperle, J., Gloe, M., Heimich, U. & Riesch, M. (2022)	Deutsch	QLB/Lehrerbildung@LMU (!DL)			X		N = 11
4.	Fabel-Lamla, M. (2017)	Deutsch	k. A.	X				
5.	Filipiak, A. (2020)	Deutsch	k. A.					
6.	Hopmann, B. & Lütje-Klose, B. (2018) ¹²	Deutsch	QLB/BiProfessional					
7.	Hopmann, B., Böhm-Kasper, O. & Lütje-Klose, B. (2019)	Deutsch	QLB/BiProfessional				X	N = 90 (Interventionsgruppe), N = 63 (Kontrollgruppe)
8.	Hopmann, B., Lütje-Klose, B. & Urban, M. (2018)	Deutsch	QLB/BiProfessional	X				
9.	Krapf, A. & Behse-Bartels, G. (2019)	Deutsch	k. A.				X	
10.	Link, P.-C., Steinert, C. & Jurkowski, S. (2022)	Deutsch	QLB/QUALITEACH (II)		X			
11.	Neumann, P., Hopmann, B., Wohnhas, V. & Lütje-Klose, B. (2022)	Deutsch	BMBF „Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung“ (InkBi1)"/"Bielefelder Fortbildungskonzept zur	X				

			Kooperation in inklusiven Schulen" (BiFoKi)					
12.	Preis, N. (2019)	Deutsch	QLB/GOL			X		
13.	Preis, N. & Kanitz, K. (2018)	Deutsch	QLB/GOL			X		N = 2 Gruppendiskussionen á 6 - 8 Studierende
14.	Rißler, G., Blasse, N. & Budde, J. (2021)	Deutsch	InkBi1/ "Professionalisierung durch Fallarbeit" (ProFiS)	X				N = 3 Gruppendiskussionen á 6 - 10 Studierende
15.	Ritter, R., Wehner, A., Lohaus, G. & Krämer, P. (2018) ¹³	Englisch	QLB/KoLBi				X	
16.	Ritter, R., Wehner, A., Lohaus, G. & Krämer, P. (2019) ¹⁴	Deutsch	QLB/KoLBi				X	
17.	Schildknecht, R., Hundertmark, S., Sun, X., Boskany, J., Seremet, V., Nitz, S., Kauertz, A., Lindmeier, B., Lindmeier, C. & Nehring, A. (2022)	Deutsch	InkBi1/"Modellierung, Erfassung und Förderung professioneller Kompetenzen von Lehramtsstudierenden zur Gestaltung inklusiver Lerneinheiten in den naturwissenschaftlichen Fächern der Sekundarstufe I" (GeLernt)					N = 79
18.	Schuldt, A. & Lütje-Klose, B. (2023)	Deutsch	QLB/BiProfessional	X		X		N = 31
19.	Schuldt, A., Palm, M., Neumann, P., Böhm-Kasper, O., Demmer, C. & Lütje-Klose, B. (i.E.)	Deutsch	QLB/BiProfessional				X	N = 24, n = 20, (Onlineerhebung), N = 12 (Gruppendiskussion)
20.	Schuldt, A., Böhm-Kasper, O., Demmer, C. & Lütje-Klose, B. (2022)	Deutsch	QLB/BiProfessional				X	N = 126, n = 26 (Onlineerhebung); N = 12 (Einzelinterviews)

21.	Schuldt, A., Demmer, C. & Lütje-Klose, B. (2022)	Deutsch	QLB/BiProfessional			X		N = 100
22.	Schütt, M.-L. & Ricken, G. (2023)	Deutsch	QLB/ProfaLe				X	N = 26 (Onlineerhebung), N = 3 (Gruppendiskussion)
23.	Sennhenn, K., Dollichon, N., Fischer, N. & Kuhn, H.-P. (2017)	Deutsch	QLB/PRONET(2) (MuTiG)		X			N = 12 (t1), N = 11 (t2)
24.	Stahl, L., Valentin, J., Fischer, N. & Kuhn, H. P. (2022)	Deutsch	QLB/PRONET(2) (MuTiG)			X		N = 62
25.	Steinkühler, J. (2022)	Deutsch	QLB/DwD			X		N = 34
26.	Sun, X., Reith, M., Schildknecht, R., Boskany, J., Hundertmark, S., Seremet, V., Lindmeier, B., Lindmeier, C., Kauertz, A., Nitz, S. & Nehring, A. (2022)	Deutsch	InkBi1/"Modellierung, Erfassung und Förderung professioneller Kompetenzen von Lehramtsstudierenden zur Gestaltung inklusiver Lerneinheiten in den naturwissenschaftlichen Fächern der Sekundarstufe I" (GeLernt)			X		N = 16
27.	te Poel, K. (2019)	Deutsch	InkBi1/„Wer macht wen und was wie zum Fall? Rekonstruktionen zur Fallkonstitution und Kooperation sonder- und sozialpädagogischer Professioneller in inklusiven Schulen (FallKo)"	X				
28.	Unverwerth, M., Gaßner-Hofmann, H., Mehlich, A. & Rank, A. (2022)	Deutsch	QLB/KOLEG(2)			X		N = 11
29.	Valentin, J., Fischer, N. & Kuhn, H. P. (2019)	Englisch	QLB/PRONET(2) (MuTiG)		X			N = 77 (Interventionsgruppe),

								N = 77 (Kontrollgruppe)
30.	Valentin, J., Fischer, N. & Kuhn, H. P. (2022)	Deutsch	QLB/PRONET(2) (MuTiG)		X			N = 69 (Interventionsgruppe), N = 105 (Kontrollgruppe)
31.	Valentin, J., Fischer, N. & Kuhn, H. P. (2023)	Deutsch	QLB/PRONET(2) (MuTiG)		X			N = 143 (Interventionsgruppe), N = 597 (Kontrollgruppe)

Tabelle 4: Tabellarische Übersicht über die Empirie der Studien im Analysekorpus

¹¹ sofern im Beitrag angegeben

¹² dunkelblaue Schriftfarbe = durch Forward-/Backward-Recherche hinzugefügt

¹³ Im Beitrag wird zwar eine empirische Begleitforschung beschrieben, im Beitrag werde jedoch keine Ergebnisse veröffentlicht.

¹⁴ s. Fußnote 3

Hinweis

Eine umfangreiche Datenextraktionstabelle, die zusätzlich noch Informationen über die erfassten Effekte der einzelnen Studien beinhaltet, kann bei der Autorin per E-Mail erfragt werden.