

2 Multiprofessionelle Kooperation

Die Kooperation von Lehrkräften und weiteren Professionen stellt eine zentrale Voraussetzung für die Umsetzung schulischer Inklusion und damit für die Umsetzung des Rechts auf eine inklusive Unterrichtung und Förderung gemäß der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-BRK) dar. Die Schaffung entwicklungsfördernder Bedingungen für eine sehr heterogene Gruppe von Schüler:innen ist mit diversen Herausforderungen für die Schulen verbunden und kann oftmals nicht von den einzelnen Lehrkräften oder pädagogischen Fachkräften allein, sondern nur im Team umgesetzt werden (Lütje-Klose & Urban, 2014; Arndt & Werning, 2016).

Der Ganztag bietet in inklusiven Schulen wertvolle Ressourcen zur Hausaufgabenbetreuung, Förderung von Interessen, sozialer Partizipation oder Entspannung. Ganztag und Inklusion verfolgen als Reformprojekte gleichermaßen die Ziele einer gleichberechtigten Teilhabe und Erhöhung der Chancengerechtigkeit für alle Kinder, sodass sie sich wechselseitig befruchten können, sofern die Kooperation gelingt (Kielblock, Gaiser & Stecher, 2017). Zu den Herausforderungen, die dabei bestehen, gehört insbesondere die Abstimmung zwischen unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Angeboten (Böhm-Kasper, Demmer & Gausling, 2017; Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK, 2022). Hierzu zählen ebenfalls die Integration weiterer Professionen in das vorrangig durch Lehrkräfte der jeweiligen Schulform geprägte Kollegium, also z.B. sonderpädagogische Lehrkräfte (Lütje-Klose & Urban, 2014), Schulsozialarbeiter:innen (Holtbrink, 2017), pädagogische Fachkräfte des Ganztags (Olk, Speck & Stimpel, 2011) und Schulbegleitungen bzw. Integrationshelfer:innen (Laubner, Lindmeier & Lübeck, 2019).

Als eine zentrale Erkenntnis der mittlerweile knapp 40-jährigen Forschung zu integrativen bzw. inklusiven Schulen und zum gemeinsamen Unterricht (Lütje-Klose & Sturm, 2021; Korff & Neumann, 2021) ebenso wie

zum Ganzttag kann festgehalten werden, dass die Entwicklung einer inklusiven Ganzttagsschule für alle vor allem dann gelingt, wenn Kooperationsstrukturen aufgebaut und gepflegt werden. Kooperation gilt als ein Schlüsselfaktor für eine erfolgreiche Unterrichtung und Förderung sowie darauf abzielende Schulentwicklungsprozesse (Holtappels, 2013, 2020b; Emmerich & Maag Merki, 2014). Dazu gehören als wichtige Bedingungen maßgeblich auch die Zusammenarbeit mit den Eltern und die sozialräumliche Einbindung. In diesem Kapitel werden die theoretischen und empirischen Grundlagen zum Thema multiprofessionelle Kooperation für die Jahrgangsteamfortbildung Module A und B (vgl. Kap. 5.3.1 und 5.3.2) sowie für den Schulleitungsworkshop (Kap. 5.2) beschrieben.

2.1 Verständnis von Kooperation

Unter professioneller Kooperation wird ganz allgemein die Zusammenarbeit von mehreren Vertreter:innen derselben oder unterschiedlicher Berufsgruppen verstanden, die ein gemeinsames Ziel verfolgen und sich gegenseitig dabei unterstützen, ihre Aufgaben innerhalb des professionellen Handlungsfeldes zu bearbeiten, um ein möglichst hochwertiges Ergebnis zu erreichen. Eine einschlägige und im deutschsprachigen Schuldiskurs vielfach zitierte Definition zur Kooperation stammt von der Organisationspsychologin Erika Spieß:

»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 der Akteure voraus und ist der Norm der Reziprozität verpflichtet« (Spieß, 2004, S. 199).

Kooperative Beziehungen zeichnen sich demnach durch eine vertrauensvolle, wechselseitige Zusammenarbeit zwischen den beteiligten Personen und Professionen aus, die sich im Rahmen ihrer jeweiligen Aufgaben aufeinander beziehen, aber auch »einen gewissen Grad an Autonomie bei der Aufgabenerledigung und damit verbunden eine gewisse Entscheidungsfreiheit haben« (Spieß, 2004, S. 199). Die Verständigung über ein gemeinsames Ziel und die Absprache über die kollaborative oder arbeitsteilige Bearbeitung der dazugehörigen Aufgaben ist ein wesentliches Merkmal der Kooperation. Im Kontext inklusiver Ganzttagsschulen handeln die beteiligten Personen in

einem gemeinsamen Wertezusammenhang mit der Zielperspektive weitest möglicher Partizipation und bestmöglicher Unterstützung aller Kinder und Jugendlichen und verfolgen dieses gemeinsame Ziel in »bewusster, planvoller, gleichwertiger und wechselseitig aufeinander bezogener Interaktion« (Lütje-Klose & Urban, 2014, S. 114).

2.1.1 Intra-, inter- und multiprofessionelle Kooperation

In der Schule kann unterschieden werden zwischen der *intraprofessionellen Kooperation* innerhalb je einer Berufsgruppe (z.B. zwischen den Klassen- und Fachlehrkräften eines Jahrgangs, zwischen den sonderpädagogischen Lehrkräften der Schule oder zwischen den sozialpädagogischen Fachkräften), der *interprofessionellen Kooperation* zwischen je zwei Gruppen (z.B. den Klassenlehrkräften und Sonderpädagog:innen, die in einer Klasse oder im Jahrgang unterrichtsbezogen zusammenarbeiten) und der *multiprofessionellen Kooperation* verschiedener Berufsgruppen (z.B. Einbeziehung der Lehrkräfte, der Sonderpädagog:in und der Schulsozialarbeiter:in bei der mehrperspektivischen und fallbezogenen Beratung, Diagnostik und Förderplanung) (Lütje-Klose & Urban, 2014; Neumann, 2019).

Durch die innerschulische Kooperation ist es möglich, gemeinsam im Team die Verantwortung dafür zu übernehmen und die unterschiedlichen Kompetenzen der vertretenen Professionen zu nutzen, sodass alle Schüler:innen individuell und entsprechend ihrer jeweiligen Bedarfe unterstützt und gefördert werden können. Werden innerhalb eines Kollegiums klare Kooperationsstrukturen etabliert und Zuständigkeiten geklärt, so wirkt sich dies auch positiv auf die Kooperation mit außerschulischen Institutionen aus und erleichtert diese (Urban & Lütje-Klose, 2014), was auch für die Vernetzung von Schulen mit unterstützenden Institutionen im Interesse von Schüler:innen und Lehrkräften hoch bedeutsam ist (SWK, 2022).

2.1.2 Handlungsfelder schulischer Kooperation

Um sich dem Ziel der hochwertigen Unterrichtung und Förderung aller Schüler:innen anzunähern, sind zwischen den in einer Klasse und einem Jahrgang arbeitenden Lehrkräften, Sonderpädagog:innen, sozialpädagogischen Fachkräften und ggf. weiterem Personal Einigungen und Klärungen in Bezug auf verschiedene Handlungsfelder erforderlich:

Handlungsfelder schulischer Kooperation

- Entwicklung der Schul- und Teamstrukturen, eines Leitbildes und gemeinsamer Regeln, Klärung von Abläufen und Zuständigkeiten (schulbezogene Kooperation),
- Gestaltung des Unterrichts und der Ganztagsangebote (unterrichts- und gruppenbezogene Kooperation),
- Individuelle Förderung, einzelfallbezogene Beratung und Unterstützung, Zusammenarbeit mit den Eltern (fallbezogene Kooperation).

Im Handlungsfeld der *schulbezogenen Kooperation* gilt die multiprofessionelle Zusammenarbeit als Motor für eine ganzheitliche, inklusive Schulentwicklung. Diese umfasst die Entwicklung inklusiver Kulturen, Strukturen und Praktiken, wie sie im Index für Inklusion (Booth & Ainscow, 2017; Kap.1) beschrieben wird. Sie ist dann besonders erfolgreich, wenn sie kooperativ angelegt ist und Entwicklungsprozesse in Teams angestoßen, umgesetzt und evaluiert werden.

Die Strukturierung der *Teamarbeit* ist dabei als ein wesentliches Element der schulbezogenen Kooperation zu verstehen. Ein Team darf nicht zu groß sein, damit es intensiv kooperieren kann: Es umfasst meist nicht mehr als vier bis acht professionell handelnde Personen, die längerfristig zusammenarbeiten, sich über gemeinsame Werte und Ziele verständigen und eine etablierte Gruppennorm entwickelt haben (Schley, 1998; Lütje-Klose, 2022). Dabei können innerhalb eines Kollegiums – nicht zuletzt abhängig von der Größe der Schule – Teams mit unterschiedlichen Funktionen unterschieden werden, wie z.B. Klassenteams, Jahrgangsteams, Fachteams, Projektteams, Beratungsteams oder Steuerungsteams (siehe Abbildung 3). Jahrgangsteams sind in der Regel größer als die für die Teamentwicklung empfohlene Größe von vier bis acht Kolleg:innen, daher werden die Klassenteams oft als Kernteams gesehen, die aber wiederum im Interesse einer klassenübergreifenden Verständigung und Nutzarmachung von gemeinsamen Ressourcen des Unterstützungspersonals auf der übergeordneten Ebene in den Jahrgangsteams zusammenarbeiten.

Abbildung 3: Wichtige Teams in der Schule

Schulleitungsteam, Steuerungsteam				
Klassenteams	Jahrgangs-/ Stufenteams	Fachteams	Ganztagsteams	Beratungs- teams

Quelle: Köker, 2012; Werning & Arndt, 2012, eigene Darstellung.

Zentraler Bezugspunkt in der inklusiven Ganztagsschule ist das multiprofessionelle *Jahrgangsteam* (Bondorf, 2012; Lütje-Klose & Urban, 2018), weshalb die BiFoKi-Fortbildung auf dieser Ebene ansetzt. Die Klassenteams eines Jahrgangs sind darin ebenso repräsentiert wie Mitglieder der verschiedenen Fachteams (Englisch, Mathematik, Deutsch, Sport usw.), des Ganztags- und des Beratungsteams. Dies bietet wichtige Voraussetzungen, um Vernetzungen auf unterschiedlichen Teamebenen und über Teams hinweg herzustellen und die Kooperation zwischen allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften sowie den pädagogischen Fachkräften der Schulsozialarbeit und des Ganztags, aber auch die Einbindung von Unterstützungspersonal wie Schulbegleitungen und die Zusammenarbeit mit weiteren Professionen wie Gesundheitsfachkräften und Schulpsychologie systematisch zu entwickeln.

Ein zweites Handlungsfeld ist die *unterrichts- und gruppenbezogene Kooperation*, da auch in inklusiven Schulen die Gestaltung eines gemeinsamen Unterrichts den Dreh- und Angelpunkt des Schulalltags und der Förderung darstellt. Deswegen gilt die unterrichtsbezogene Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen als ein zentrales Element von Schul- und Unterrichtsentwicklung (Kreis, 2015). Dies gilt in besonderem Maße für die Kooperation zwischen allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften, wenn die Inklusion von Schüler:innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Fokus steht (Neumann, 2019). Hierbei stellen die Kenntnis und Wertschätzung unterschiedlicher professioneller Expertisen und Perspektiven sowie eine damit verbundene Verzahnung der Förderressourcen von Klassen- und Fachlehrkräften einerseits und von sonderpädagogischen Lehrkräften andererseits eine zentrale Bedingung dar. Dies belegen u.a. die Befunde der BiLieF-Studie (Lütje-Klose et al., 2018a; Neumann, Lütje-Klose, Wild & Gorges, 2017) oder die Untersuchung von mit dem Jakob-Muth-Preis prämierten Schulen (Arndt & Werning, 2016). Neben dem Unterricht selbst sind hier auch die gruppenbezogenen Förderangebote im Ganztag zu nennen, die durch das Ganztagsteam – meist bestehend aus sozialpädagogischen Fach-

kräften unter Einbindung von weiteren sozialräumlichen Akteur:innen wie z.B. Musikschule, Sportvereine oder auch offene Angebote der Kinder- und Jugendhilfe – zur Verfügung gestellt werden.

Insbesondere in inklusiven Schulen ist zudem systematisch damit zu rechnen, dass die unterrichtsbezogene Kooperation um eine *einzelfallbezogene Kooperation* ergänzt werden muss. Die besonderen Unterstützungsbedarfe einzelner Schüler:innen z.B. in der Konzentration und Aufmerksamkeit, im Sprach- und Leseverständnis oder in der Selbstregulation erfordern ggf. die (wechselseitige) Information über spezifische Problemlagen und konkrete Absprachen über die Aufgaben und Zuständigkeiten der verschiedenen mit dem Kind bzw. der/dem Jugendlichen zusammenarbeitenden Personen. Ergebnisse einzelfallbezogener Diagnostik können multiprofessionell reflektiert und im Rahmen der Förderplanung (Popp et al., 2023) zur Verständigung über nächste Entwicklungsziele und Fördermaßnahmen genutzt werden. Zentral ist hier auch die Zusammenarbeit mit den Eltern (Kap. 3.3) und ggf. außerschulischen Unterstützungssystemen, die im Bedarfsfall angefragt werden (wie z.B. Schulpsychologie, Einrichtungen der Jugendhilfe, Kinderärzt:innen, therapeutische Institutionen) und im Einzelfall abgestimmt und koordiniert werden muss.

2.2 Verschiedene Varianten von Kooperation

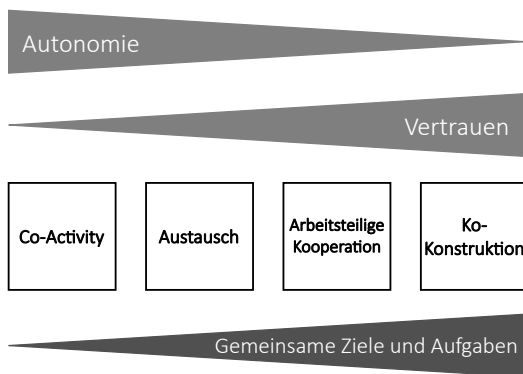
Kooperation kann in unterschiedlichen Intensitäten und Ausprägungen umgesetzt werden. In ihrem vielfach rezipierten Modell, das mit Blick auf inklusive Settings geschärft wurde (Grosche, Fussangel & Gräsel, 2020), unterscheiden Gräsel, Fussangel und Pröbstel (2006) drei verschiedene Kooperationsmodi: *Austausch*, *arbeitsteilige Kooperation* und *Ko-Konstruktion*. Diese Kooperationsformen variieren hinsichtlich des Grades an gemeinsamen Zielen und Aufgaben, Vertrauen und Autonomie der beteiligten Partner:innen. Alle drei Varianten haben je nach konkret zu bearbeitender Aufgabe und Situation ihre Berechtigung in der Schule, können parallel angewendet werden und beeinflussen sich wechselseitig.

Das Modell eignet sich sowohl für die Beschreibung der schul- und unterrichtsbezogenen Zusammenarbeit zwischen allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften als auch für die Kennzeichnung der gruppen- und einzelfallbezogenen Zusammenarbeit mit weiteren Professionellen im

Kontext Schule. Sie ist zudem anschlussfähig an internationale Definitionen von Kooperation in inklusiven Settings, wie das Modell nach Marvin (1990; Lütje-Klose & Willenbring, 1990; Neumann, 2019; Neumann & Lütje-Klose, 2021). Auch bei Marvin werden unterschiedliche Formen der Kooperation entlang eines Kontinuums beschrieben, welche sich hinsichtlich der Ausprägung gegenseitigen Vertrauens und der Wechselseitigkeit der Beziehung unterscheiden lassen. Sie ergänzt allerdings eine weitere Variante der Kooperation, die sich unseren Erfahrungen und Befunden zufolge in der Praxis häufig finden lässt: Die *Co-Activity*, also das Nebeneinander-Handeln verschiedener Professioneller im selben Arbeitszusammenhang und mit denselben Schüler:innen, ohne dass dezidiert aufeinander Bezug genommen wird. Wir beziehen uns im Folgenden daher auf das Modell von Gräsel et al. (2006) in einer ergänzten Fassung.

Je ausgeprägter kooperiert wird, desto bedeutsamer ist die Einigung über die gemeinsamen Ziele und Aufgaben aller Teammitglieder (siehe Abbildung 4). Hierdurch nimmt einerseits die je individuelle *Autonomie* ab, weil zunehmend mehr Absprachen getroffen werden, die Konsequenzen für individuelle Entscheidungen im pädagogischen Alltag haben. Andererseits nimmt der Bedarf an gegenseitigem *Vertrauen* zu, sodass alle professionellen Sichtweisen wichtig sind, gehört werden und eine gemeinsame Lösung angestrebt wird.

Abbildung 4: Kooperationsformen



Quelle: Neumann, 2019 (unter Bezugnahme auf Gräsel et al., 2006; Marvin, 1990).

Das Kontinuum unterschiedlicher Kooperationsformen beginnt im Modell nach Marvin mit der *Co-Activity* (anders als bei Gräsel et al. (2006), die diesen Modus nicht als Kooperation definieren). Diese Variante beschreibt ein paralleles Arbeiten »nebeneinander«: Die Lehrkräfte, Sonderpädagog:innen oder sozialpädagogischen Fachkräfte arbeiten jeweils unabhängig voneinander mit den Schüler:innen einer Lerngruppe oder eines Jahrgangs und tauschen sich nicht über ihren jeweiligen Unterricht oder die Förderung aus, auch wenn sie sich kennen und voneinander wissen. Das betrifft z.B. zwei Fachlehrkräfte oder auch die Klassenlehrkraft und die Ganztagskraft, die in derselben Klasse tätig sind, sich aber nicht gegenseitig über ihre Ziele, Planungen, Maßnahmen und Erfahrungen informieren oder bei Bedarf um Rat fragen.

Bei der Variante des *Austauschs* (nach Gräsel et al., 2006) bzw. der *Cooperation* (nach Marvin, 1990) werden Erfahrungen oder auch Materialien geteilt. Dies beinhaltet allerdings keine näheren Absprachen über gemeinsame Ziele oder unterschiedliche fachliche Einschätzungen, sodass die Kooperationspartner:innen nur begrenzt voneinander profitieren können. Kritische Punkte werden nicht diskutiert, der Austausch bleibt auf einem allgemeinen Niveau und hat i.d.R. keinen direkten Einfluss auf die Tätigkeiten der je anderen Person. Die Verantwortung für den jeweiligen Arbeitsbereich (z.B. das Fach, das Ganztagsangebot, die Fördermaßnahme, die Elternberatung) verbleibt vollständig in der Verantwortung der einzelnen allgemeinen bzw. sonderpädagogischen Lehrkraft oder sozialpädagogischen Fachkraft.

In der Variante der *Arbeitsteilung* (nach Gräsel et al., 2006) bzw. der *Coordination* (nach Marvin, 1990) erfolgen hingegen konkrete Absprachen über Ziele, Unterrichts- oder Förderinhalte und Verantwortlichkeiten. Die verschiedenen Aufgaben – z.B. bei der Planung einer Unterrichtseinheit oder eines fächerübergreifenden Projekts, eines Elternabends oder einer Klassenfahrt – werden besprochen und aufgeteilt. Hierbei werden auch einzelne Fälle gemeinsam diskutiert und Fördermöglichkeiten miteinander abgestimmt, aber getrennt voneinander erarbeitet und durchgeführt. So übernimmt z.B. die Fachlehrkraft die Planung einer Unterrichtseinheit zur englischen Grammatik, überlässt aber der sonderpädagogischen Lehrkraft die Erstellung differenzierter Unterrichtsmaterialien für die Schüler:innen mit Sprach- oder Lernschwierigkeiten. Auf die Konzentrationsschwierigkeiten eines Schülers geht die Klassenlehrerin durch die Einbindung abgestimmter Maßnahmen im Wochenplan ein; parallel und unabhängig davon führt die sozialpädagogische Fachkraft im Ganztag ein Konzentrationstrai-

ning mit einer Kleingruppe durch. Dabei bleiben die Zuständigkeiten aller Beteiligten im Rahmen der bisherigen Rollenmuster, die Aufgabenteilung ist klar abgestimmt und wird nicht getauscht. Die Verantwortlichkeiten bleiben weitestgehend getrennt.

Die *Ko-Konstruktion* (Gräsel et al., 2006) bzw. *Collaboration* (Marvin, 1990) beschreibt als ausgeprägteste Kooperationsform die gemeinsame Bearbeitung von Aufgaben im Rahmen der gemeinsamen Entwicklung von Unterricht, Förderung, Fallberatung, Schul- und Teamentwicklung, bei der die gesammelte Expertise von allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften sowie sozialpädagogischen Fachkräften gleichwertig und umfänglich genutzt wird. Diese anspruchsvollste Variante der Kooperation wird vor allem dann eingesetzt, wenn es um die Bewältigung anspruchsvoller Problemlagen geht, die von der je einzelnen Lehr- oder Fachkraft nicht allein bewältigt werden können, und die die Erarbeitung neuer Arbeitsweisen oder kreativer Lösungen erfordern: Sie ist nach Grosche et al. (2020, S. 466) »immer dann geeignet, wenn keine oder nur unzureichende Lösungen für komplexe Herausforderungen existieren [...] und Austausch und Arbeitsteilung unwirksam oder nicht zielführend sind«. Diese Variante der Kooperation erfordert dementsprechend den höchsten Aufwand an Zeit und Energie sowie ein hohes Maß an gegenseitiger Wertschätzung und Vertrauen. Sie gilt daher als *high-cost-cooperation* (Gräsel et al., 2006) und kann nicht in allen Situationen und mit allen Kooperationspartner:innen gleichermaßen angemessen umgesetzt werden. Dabei ist zu berücksichtigen, dass eine Passung zwischen Kooperationsgegenstand und der gewählten Kooperationsform erforderlich ist.

Wenn z.B. eine sonderpädagogische Lehrkraft für mehrere Jahrgänge und Klassen zuständig ist, wird sie nicht durchgängig mit allen auf demselben Niveau kooperieren können, sondern je nach Umfang der Unterstützungsbedarfe und verfügbarer Zeit Schwerpunkte setzen. Alternativ kann sie phasenweise zwischen den Lerngruppen wechseln, in denen sie z.B. direkt an der Unterrichtsplanung und -durchführung beteiligt ist oder »nur« durch Differenzierungsmaterial zuarbeitet. Eine Schulsozialarbeiterin kann z.B. im Fall einer krisenhaften Zuspitzung von Konflikten in einer Klasse für einen bestimmten Zeitraum eng mit der Klassenlehrkraft in der Planung und Durchführung von Unterricht zusammenarbeiten, um soziale Regeln zu etablieren und die Lehrkraft im Anschluss an diese Phase durch Beratungsangebote oder verstärkte Elternarbeit für einzelne Schüler:innen arbeitsteilig zu unterstützen. Ko-konstruktive Kooperation kann durchaus

mit anderen Formen kombiniert werden, wenn z.B. die Umsetzung ko-konstruktiv erarbeiteter Maßnahmen arbeitsteilig erfolgt oder nach einer Phase intensiver Ko-Konstruktion zunächst für eine Weile der Austausch über die Umsetzung der vereinbarten Maßnahmen ausreicht.

Nicht jede Aufgabe im schulischen Alltag muss also ko-konstruktiv bearbeitet werden, aber manche Herausforderungen können nicht auf der Grundlage von Austausch oder Arbeitsteilung gelöst werden. Dennoch stellt der Austausch in deutschen Schulen bislang die am meisten praktizierte Kooperationsform dar, sowohl in der Kooperation von Lehrkräften (Richter & Pant, 2016) als auch mit Fachkräften des Ganztags (Böhm-Kasper, Dizinger & Heitmann, 2013; Böhm-Kasper et al., 2017) und der Schulsozialarbeit (Hopmann, 2019; Hopmann et al., 2022). Dagegen ist die Ko-Konstruktion nur vergleichsweise selten anzutreffen (Fussangel, Dizinger, Böhm-Kasper & Gräsel, 2010; Böhm-Kasper, Demmer & Gausling, 2017; Spörer, Henke & Bosse, 2021; Richter & Pant, 2016).

Dabei weisen Studien sowohl in Deutschland als auch international darauf hin, dass eine intensive Kooperation in den Schulen einen Unterschied im Hinblick auf die Leistungs- und Wohlbefindensentwicklung der Schüler:innen machen kann. So sind Schulen, die mit dem Jakob-Muth-Preis für schulische Inklusion (Arndt & Werning, 2013, 2016) bzw. mit dem deutschen Schulpreis (Shterbani & Decristan, 2021) ausgezeichnet wurden, durch strukturierte Kooperationsgelegenheiten im Kollegium und einen hohen Anteil ko-konstruktiver Kooperation gekennzeichnet. In der BiLieF-Studie konnten Unterschiede zwischen Schulen in den Wohlbefindens- und Leistungswerten der Schüler:innen maßgeblich auf die Art und Güte der Kooperation innerhalb des multiprofessionellen Schulteams zurückgeführt werden (Wild et al., 2015; Lütje-Klose et al., 2018a; Neumann et al., 2017). Schulen mit besonders hohen Wohlbefindens- und Leistungswerten der Schüler:innen mit Unterstützungsbedarf zeichneten sich durch ein hohes Maß an etablierten Kooperationsstrukturen und gemeinsam entwickelten Konzepten zur adaptiven Unterrichtung und Förderung von Kindern mit heterogenen Eingangsvoraussetzungen aus. In diesen Kollegien wurde eine gleichberechtigte Kooperation bei gemeinsamer Verantwortungsübernahme von Grundschul- und sonderpädagogischen Lehrkräften für alle Kinder betont (Lütje-Klose et al., 2018a). In den Schulen mit niedrigen Wohlbefindens- und Leistungswerten wurde dagegen nur in geringem Maße kooperiert. Hier fehlten Absprachen über gemeinsame Ziele für die Kinder und über die Zuständigkeiten der einzelnen Lehrkräfte bei der Förderung.

Wünschenswert ist es im Interesse einer Weiterentwicklung inklusiver Ganztagsschulen daher, dass die Ko-Konstruktion für die Bearbeitung schwieriger Situationen einen höheren Stellenwert bekommt, um die einzelne Lehr- oder Fachkraft von ihrer »Einzelkämpferrolle« zu entlasten und effektivere Problemlösungen zu finden. Zudem sollte ein arbeitsteiliges Vorgehen breit etabliert werden, weil es viele Synergien schaffen und den Einsatz der vorhandenen Ressourcen effektiver machen kann. Darauf weisen auch die Befunde im Rahmen der Forschung zu Professionellen Lerngemeinschaften hin (Bonsen & Rolf, 2006). Als *professionelle Lerngemeinschaften* werden Kollegien und Teams bezeichnet, welche sich – ganz im Sinne konstruktiver Kooperation – durch die folgenden Merkmale auszeichnen:

»Reflektierender Dialog, De-Privatisierung der Unterrichtspraxis, Fokus auf Lernen statt auf Lehren, Zusammenarbeit und gemeinsame handlungsleitende Ziele« (Bonsen & Rolff, 2006, S. 179).

Wenn Teams als professionelle Lerngemeinschaften arbeiten und gemeinsam mit Fokus auf das Lernen der Schüler:innen ihren Unterricht und ihre Zusammenarbeit reflektieren, führt dies zu einem direkten positiven Effekt auf die Unterrichtsqualität (Holtappels, 2020a). Dies ist dadurch zu erklären, dass das professionelle Handeln koordiniert erfolgt und Synergien zwischen den verschiedenen Aufgabenbereichen geschaffen werden können. Innovationen können umso besser umgesetzt werden, je intensiver eine professionelle Lerngemeinschaft ihren Unterricht gemeinsam entwickelt.

Neben den Einflüssen von Kooperation auf die Schule und die Schüler:innen hat sie zudem konkrete Effekte auf die beteiligten Akteur:innen. Auch wenn Lehrkräfte, Schulleitungen und Eltern es grundsätzlich positiv bewerten, wenn in der Schule kooperiert wird (Richter & Pant, 2016) und kooperativer erfahrene Professionelle ihre positiven Auswirkungen auf die je eigene Arbeit und Effektivität betonen (Lütje-Klose et al., 2018a; Serke, 2019; Neumann, 2019), gibt es doch immer wieder Befunde, die auf Hindernisse in der konkreten Umsetzung hindeuten (Kap. 2.3). Wenn sie jedoch gelingt, dann wird sie von den beteiligten Professionellen als Entlastung wahrgenommen (Lütje-Klose, Urban, Werning & Willenbring, 2005) und als wertvolle Ressource im schulischen Alltag beschrieben (Gebhard et al., 2014).



Literaturhinweis

Weiterführende Literatur zum Thema Multiprofessionelle Kooperation findet sich unter folgenden Angaben:

- 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:10.3262/ZP2004461
- Kielblock, S., J. Gaiser & M. Stecher (2017). Multiprofessionelle Kooperation als Fundament der inklusiven Ganztagschule. *Gemeinsam leben*, 25(3), 140-148.
- Lütje-Klose, B. (2022). Teamarbeit. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 365-369). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lütje-Klose, B. & Neumann, P. (2018). Schulische Inklusion durch Kooperation. Die Entwicklung inklusiver Kulturen, Strukturen und Praktiken. *Friedrich Jahresheft* (36), 52-24.
- Lütje-Klose, B. & Urban, M. (2014). Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Grundlagen und Modelle inklusiver Kooperation. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 83(2), 112 -123.

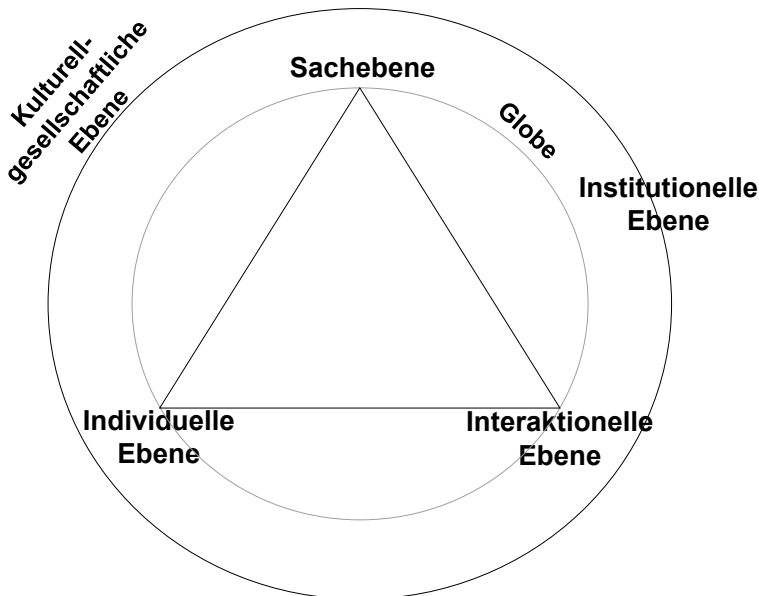
2.3 Ebenen der Betrachtung kooperativer Prozesse

Kooperative Prozesse in inklusiven Schulen können, folgt man der im Integrations- und Inklusionsdiskurs vielfach rezipierten *Theorie integrativer Prozesse* nach Helmut Reiser (Reiser, Klein, Kreie & Kron, 1986; Klein, Kreie, Kron & Reiser, 1987), auf verschiedenen Ebenen betrachtet werden (z.B. Prengel, 1993, 2006; Hinz, 1993, 2004; Serke, 2019; Lütje-Klose, 1997; Lütje-Klose & Urban, 2014).

»Integrative Prozesse« sind demnach durch ein aktives und kooperatives Handeln der beteiligten Personen gekennzeichnet und stellen die Voraussetzung dafür dar, dass Inklusion im Sinne einer Nichtaussonderung stattfinden kann. Integration und Inklusion sind in diesem Verständnis kein Zustand, der sich durch das Zusammensein unterschiedlicher Menschen in einem Raum von selbst ergibt oder einmal erreicht wird« (Lütje-Klose & Urban, 2014, S. 114).

Bei der Umsetzung schulischer Inklusion handelt es sich vielmehr um einen dynamischen Prozess, der in der Gestaltung kooperativer Beziehungen zwischen den in der inklusiven Schule gemeinsam Handelnden (Lehrkräfte und weitere Professionelle, Schulleitung, Eltern, Schüler:innen) immer wieder neu erarbeitet werden muss. Reiser et al. (1986) unterscheiden – unter Bezugnahme auf das Modell der Themenzentrierten Interaktion nach Cohn (1970) – fünf verschiedene Ebenen: die kulturell-gesellschaftliche, institutionelle, Sachebene, interaktionelle und individuelle Ebene (siehe Abbildung 5).

Abbildung 5: Das Modell integrativer Prozesse



Quelle: in Anlehnung an Klein et al., 1987, eigene Darstellung.

Exkurs: Grundlage der Theorie integrativer Prozesse – Die Themenzentrierte Interaktion

Reiser et al. (1986) entwickelten ihre Theorie integrativer Prozesse auf der Grundlage des Ansatzes der Themenzentrierten Interaktion (TZI), der seit Mitte der 1950er-Jahre in den USA von der Psychoanalytikerin Ruth Cohn und Kolleg:innen der Humanistischen Psychologie hervorgebracht und später weiterentwickelt wurde (Cohn, 1970). Jede Gruppe ist nach Cohn durch vier Faktoren bestimmt: die Person (Ich); die Gruppeninteraktion (Wir), die Aufgabe (Es) und das Umfeld (Globe). Die Anerkennung und Förderung der Gleichgewichtigkeit der Ich-Wir-Es-Faktoren im Umfeld ist die Basis der TZI-Gruppenarbeit. Daher ist es Aufgabe der Gruppenleitung, auf die *dynamische Balance* dieser vier Faktoren zu achten. Reiser et al. (1986, siehe auch Reiser, 2006) bezog diesen Ansatz auf Gruppenprozesse, die im Rahmen schulischer Integration und Inklusion stattfinden und maßgeblich für das Gelingen schulischer Inklusion sind (siehe auch Hinz, 1993; Lütje-Klose, 1997). Dabei differenzierte er den Globe – als die den im inneren Kreis stattfindenden Gruppenprozess beeinflussenden Rahmenbedingungen – in verschiedenen Versionen des Modells weiter aus.

Wir beziehen uns in der Jahrgangsteamfortbildung auf die Variante des Modells mit fünf Ebenen, wobei wir im Kern die individuelle, interaktionelle, Sachebene und institutionelle Ebene fokussieren. Die kulturell gesellschaftliche Ebene wird vor allem im Schulleitungsworkshop sowie im einleitenden Impulsvortrag in Modul A angesprochen.

Integration ist dabei durch »Einigungsprozesse in der konflikthafte Dynamik von Annäherung und Abgrenzung in der Auseinandersetzung mit dem Anderen« (Reiser et al., 1986, S. 156) gekennzeichnet. Eine Einigkeit über die inklusiven Kulturen, Strukturen und Praktiken (Booth & Ainscow, 2017) ist in einem Kollegium – das noch dazu aus vielen verschiedenen Professionen besteht – i.d.R. nicht von vornherein vorhanden, sondern muss in einem teilweise konflikthaften Prozess gemeinsam entwickelt werden.

Für die kooperative Arbeit in multiprofessionellen Teams bedeutet dies, dass auf der *individuellen Ebene* die unterschiedlichen Sichtweisen der einzelnen Professionen und Teammitglieder und die damit einhergehenden Einstellungen, Bereitschaften und Kompetenzen berücksichtigt und produktiv genutzt werden. Die *interaktionelle Ebene* beschreibt die Kooperations- und Aushandlungsprozesse zwischen den Kooperationspartner:innen. Auf der *Sachebene* geht es um konkrete Praktiken im schulischen Alltag, also um die zu bearbeitenden Aufgaben und ihre Verteilung sowie die Klärung der jeweiligen Rollen im Team. Die *institutionelle Ebene* beschreibt die Rahmenbedingungen an der jeweiligen Schule, unter denen kooperiert wird, wie die Ressourcenausstattung, Teamstruktur und Stundenplanung. Auf der *kulturell-gesellschaftlichen Ebene* geht es um gesetzliche und gesellschaftliche Kontextfaktoren, die die Arbeit an der Schule rahmen. Die Fortbildung ist entlang dieser Ebenen gegliedert.

2.3.1 Kulturell-gesellschaftliche Ebene

Gesellschaftliche Strukturen wirken auf die institutionellen Rahmenbedingungen von Schule ein. So unterscheiden sich die bildungspolitischen Entwicklungen in den Bundesländern, z.B. hinsichtlich der Ressourcenausstattung, der Rahmenbedingungen inklusiven Unterrichts oder des Rück-/Aufbaus von Förderschulen, und schlagen sich in den verfügbaren Ressourcen der Einzelschule nieder. Auf der kulturell-gesellschaftlichen Ebene ist daher neben dem gesetzlichen Auftrag zur schulischen Inklusion die grundsätzliche Akzeptanz inklusiver Prozesse in der Gesellschaft und innerhalb bildungspolitischer Maßnahmen (Lütje-Klose & Urban, 2014) zu besprechen, die sich, z.B. vermittelt über Schulgesetze und Verordnungen, auf die Akteur:innen in Schulen und deren Arbeitsbedingungen auswirken (vgl. Kap. 1).

Alle Akteur:innen in Schulen sind sich der begrenzten, oft als nicht ausreichend wahrgenommenen personellen und räumlichen Ausstattung von Schulen bewusst und erleben zudem die Widersprüchlichkeit pädagogischen Handelns etwa bezüglich der Antinomien von normativer Leistungsbewertung und individueller Förderung (Helsper, 2004; Arndt, Becker, Löser, Urban & Werning, 2021). Diese Bedingungen rahmen die schulische Praxis, sind i.d.R. aber weder durch die Teams vor Ort in ihrer täglichen Arbeit noch durch eine Fortbildung nachhaltig zu verändern. Die ggf. unterschiedlichen Wahrnehmungen und Bedeutungszuschreibungen dieser Bedingungen im

jeweils fortzubildenden Team gemeinsam zu erörtern und durchaus auch dem Unmut Raum zu geben, ist dennoch erforderlich, um sich ihrer bewusst zu sein – und sich im Anschluss gezielt auf diejenigen Aspekte zu konzentrieren, die von den Akteur:innen aktiv bearbeitet werden können.

2.3.2 Individuelle Ebene

Auf der individuellen Ebene werden die Voraussetzungen, Kompetenzen, Qualifikationen, Motivationen und Ressourcen betrachtet, die die einzelnen Personen in Schulentwicklungsprozesse bzw. in die Zusammenarbeit einbringen. Dabei spielen das jeweilige *Professionsverständnis*, die unterschiedlichen *Kompetenzen* der Teammitglieder und ihre *individuellen Haltungen und Einstellungen zu Kooperation* eine wesentliche Rolle.

Allgemeine und sonderpädagogische Lehrkräfte, Schulsozialarbeiter:innen oder sozialpädagogische Fachkräfte im Ganztag haben i.d.R. unterschiedliche (akademische) Ausbildungsgänge durchlaufen. Dies und die jeweilige berufliche Sozialisation kann zu sehr unterschiedlichen Vorstellungen über eine gute inklusive Schule und die je eigene Rolle darin führen (Friend & Cook, 1990; Neumann, Hopmann, Wohnhas & Lütje-Klose, 2022).

Während allgemeine Lehrkräfte häufig die Stoffvermittlung im Vordergrund sehen und primär den Lernerfolg der ganzen Klasse in der Breite fördern möchten, fokussieren sonderpädagogische Lehrkräfte oft stärker auf einzelne Schüler:innen, welche zusätzliche Unterstützung benötigen (i.d.R. diejenigen mit besonderen Problemlagen und sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf). Murawski (2010, S. 41) benutzt hierfür die Umschreibung »to see the forest« für allgemeine Lehrkräfte bzw. »to see the trees« für sonderpädagogische Lehrkräfte. Auch Schulsozialarbeiter:innen arbeiten stärker einzelfallorientiert und sehen sich vor allem für die Unterstützung der psychosozialen Entwicklung und des Wohlbefindens zuständig. Das Bildungsverständnis der sozialpädagogischen Fachkräfte bezieht sich – oftmals im Unterschied zu dem von Lehrkräften – vorrangig auf informelle und non-formale Bildung im Alltag und in der Freizeit, in den Familien und der Peergroup (Thiersch & Grundwald, 2018). Die sozialpädagogischen Fachkräfte bringen, je nach Ausbildung und Spezialisierung, sehr unterschiedliche Kompetenzen und Schwerpunktsetzungen mit, über die in den Kollegien der Schulen vielfach wenig bekannt ist (Fabel-Lamla, Haude & Volk, 2019; Hopmann et al., 2022). Obwohl sich die Ziele ihrer Arbeit, anders als bei

sonderpädagogischen Lehrkräften, primär aus dem Auftrag der Jugendhilfe ableiten, kann hierdurch in inklusiven Schulen ein »Zuständigkeitsdiffusionsproblem« (Kunze, 2016, S. 265; Maier & Zipperle, 2023, S. 27) zwischen Schulsozialarbeit und sonderpädagogischen Lehrkräften entstehen. Dann bedarf es der transparenten Kommunikation und Aushandlung der Rollen und Zuständigkeiten, damit es nicht zu Konflikten und Störungen kommt (vgl. interaktionelle Ebene; Neumann et al., 2021).

Neben unterschiedlichen Professionsverständnissen wird die Kooperation auch durch die *individuellen Einstellungen* der Akteur:innen beeinflusst (Lütje-Klose & Neumann, 2018a). Dazu gehört insbesondere die Bereitschaft zur individuellen und teambezogenen Selbstreflexion wie auch zur Offenlegung eigener Vorstellungen, Kompetenzen und Vorgehensweisen (Lütje-Klose & Willenbring, 1999). Um auf hohem Niveau ko-konstruktiv zusammenarbeiten zu können (Kap. 2.2), ist die Bereitschaft zur Teilung von Problemen, aber auch von Erfolgen – z.B. in Bezug auf die schulischen Leistungen der Gruppe oder die psychosoziale Entwicklung eines Kindes – in einem einvernehmlichen Problemlösungsprozess bis zur (zeitweiligen) Aufweichung der Professionsgrenzen erforderlich (Friend & Cook, 2010). Dafür bedarf es auch der Bereitschaft, der je anderen Person Einblick in die eigenen Kompetenzen und professionellen Orientierungen zu geben. Die damit verbundene »Entüllung der eigenen Rolle und Person« (Wocken, 1988, S. 210ff.) gegenüber den Teamkolleg:innen kann durchaus beängstigend sein und bedarf eines hohen Maßes an Vertrauen, Wertschätzung und Kollegialität im Team, damit Beschämungen über Misslungenes – das in jeder pädagogischen Situation vorkommen kann – vermieden werden.

Die eigenen Kompetenzen und Arbeitsweisen offenzulegen, ist dabei ein wichtiger Aspekt der Teamentwicklung. Denn nur wenn die Lehrpersonen wissen, über welche Kompetenzen die anderen Mitglieder des Schulpersonals verfügen und welche Aufgaben die Teampartner:innen gut übernehmen können, können diese entsprechend adressiert und sinnvoll in die Förderung der Kinder eingebunden werden (Lütje-Klose et al., 2022). Dies bleibt in Schulteams aber oft unklar, wie Befunde aus dem Projekt InproKiG verdeutlichen: Die Hälfte des befragten Schulpersonals äußerte, die Ausbildungsinhalte der anderen Berufsgruppen ihres Förderteams nicht zu kennen (Gausmann, Wiedebusch, Maykus & Franek, 2020), und knapp 40 Prozent der Befragten gaben an, bisher »nicht« oder »eher nicht« zu zweit oder in größeren Förderteamkonstellationen zu arbeiten. Zugleich wünsch-

ten sich die Lehrkräfte aber mehr fachlichen Austausch mit sonder- und sozialpädagogischen Fachkräften (Gausmann et al., 2020). Diese Ergebnisse deuten insgesamt darauf hin, dass die Ressourcen des weiteren pädagogischen Personals im Rahmen der innerschulischen Kooperation bislang nicht umfassend ausgeschöpft werden.

Dies steht im Kontrast dazu, dass die meisten Lehrkräfte sowohl in Grundschulen als auch in Schulen der Sekundarstufe die Kooperation als besonders wichtig ansehen (Neumann, 2019; Richter & Pant, 2016). Dass Kooperation häufig dennoch nicht umfänglich und auf einem hohen Niveau praktiziert wird, liegt i.d.R. also nicht an fehlender Einsicht, sondern an fehlender Zeit, einer unterlassenen Priorisierung im komplexen Schulalltag und an nicht hergestellten Kooperationsgelegenheiten (vgl. institutionelle Ebene). Entsprechende Reflexionsprozesse müssen in der Fortbildung angestoßen und begleitet werden. Erfahrung mit verschiedenen Kooperationsformen und ein positives professionsbezogenes Selbstwirksamkeitserleben erhöhen die Wahrscheinlichkeit, dass Lehrkräfte mit anderen Professionen kooperieren (Böhm-Kasper et al., 2017). Grundlegend dafür ist die mit Inklusion verbundene, gemeinsam zu entwickelnde Wertorientierung pädagogischen Handelns, *dass die professionelle Kooperation aller Beteiligten auf einem hohen Niveau nicht als optionale, sondern als obligatorische Aufgabe und als wesentlicher Aspekt des professionellen Handelns zu verstehen ist, dem Zeit eingeräumt werden muss.*

2.3.3 Interaktionelle Ebene: Interaktions- und Kooperationsformen

Kooperation als kommunikatives und reziprokes Handeln erfordert aktive Abstimmungsprozesse zwischen den beteiligten Personen und Professionen, um das pädagogische Handeln aufeinander beziehen und die vereinbarten Ziele (z.B. in Bezug auf das Classroom-Management in einer Lerngruppe oder die koordinierte Förderung eines Kindes) gemeinsam erreichen zu können. Dazu bedarf es einer Investition in die pädagogischen Beziehungen der verschiedenen Professionellen.

Entwicklung kooperativer Beziehungen

Kooperative Beziehungen und Teamstrukturen sind Gruppenprozesse und unterliegen als solche oftmals einer Entwicklung, die sich in einem prototypischen Phasenverlauf darstellen lässt. Vielfach wird von erfahrenen Teams in inklusiven Schulen die Bedeutung gemeinsamer Erfahrungen und

einer *gemeinsamen Geschichte* betont, in deren Rahmen sich – nicht zuletzt im Zuge der kooperativen Bewältigung herausfordernder Situationen – ein hohes Maß an Vertrauen und gegenseitiger Wertschätzung entwickelt hat (Marvin, 1990; Lütje-Klose, 1997). Dabei wird hervorgehoben, dass für eine erfolgreiche Kooperation eine großzügige Haltung den Partner:innen gegenüber wichtig ist, um deren Fähigkeiten bestmöglich zu nutzen und sichtbar zu machen und so *den Anderen gut aussehen zu lassen*, ihn zu unterstützen und ihm Erfolge zu gönnen, statt sie z.B. aus Konkurrenzängsten zu verhindern.

Auf der interaktionellen Ebene, die auch als *Beziehungsebene* bezeichnet wird, ergeben sich aber auch nicht selten Konflikte, die produktiv ausgeglichen werden müssen, um eine konstruktive gemeinsame Weiterarbeit zu ermöglichen. Gelingt nämlich die Kooperation nicht und werden Kooperationsbeziehungen als dysfunktional erlebt, kann dies zu einer zusätzlichen Belastung für Lehrkräfte werden (Reh, 2008) und zum Abbruch der Kooperation oder zum Rückzug in die Co-Activity führen (Lütje-Klose et al., 2005, 2022). In Anlehnung an Marvin (1990) schlagen wir vor, bei Schwierigkeiten das aktuelle Niveau der Kooperationsbeziehung zu analysieren und nächste Schritte zu identifizieren. Dabei können folgende Stufen unterschieden werden, die sich auch auf das Kooperationsmodell nach Gräsel et al. (2006) beziehen lassen (Kap. 2.2):

- Von *keiner* bzw. einer nur *sozialen Beziehung* im Rahmen von Co-Activity,
- über eine *begrenzte Arbeitsbeziehung*, in der ein Austausch stattfindet,
- hin zu einer *informierten Beziehung* mit arbeitsteiligem Vorgehen
- und schließlich zu einer *wechselseitigen Arbeitsbeziehung*, in der ko-konstruktiv kooperiert werden kann.

Ein weiteres in der Fortbildung eingesetztes Konzept ist die *Teamentwicklungsuhr*. Der Psychologe Wilfried Schley (2004) hat dieses Instrument unter Bezugnahme auf die Gruppentheorie Tuckmans (Tuckman, 1965; Tuckman & Jensen, 1977) entwickelt, um unterschiedliche Phasen der Teambildung und -entwicklung darzustellen. Auf eine *Orientierungsphase* (Forming) mit gegenseitiger Information und höflichem, vorsichtigem Abtasten auf der Grundlage formaler Standards folgt demnach typischerweise eine *Konfliktphase* (Storming), in der die Rollen voneinander abgegrenzt und Interessengegensätze deutlich werden. In dieser Phase geht die Leistungsfähigkeit des Teams möglicherweise zurück, weil die Konflikte viel Energie in Anspruch nehmen. Werden sie bewältigt,

steht als nächstes die *Organisationsphase* (Norming) an, in der die *Spielregeln* der Zusammenarbeit abgestimmt, unterschiedliche Standpunkte offengelegt werden und Rollenklarheit geschaffen wird. Das Team wird wieder leistungsfähiger. Auf die Organisationsphase folgt bestenfalls die *Integrationsphase* (Performing), die sich durch eine hohe Effektivität der gemeinsamen Arbeit, ein ausgeprägtes Wir-Gefühl und selbstverständliche Metakommunikation auszeichnet. Konflikte sind, wie in diesem Modell hervorgehoben wird, ein völlig normaler und meist kaum vermeidbarer Aspekt der Kooperation. Ihre Bearbeitung lohnt sich, um gemeinsam weiterzukommen. Die Einführung dieser Entwicklungsperspektive auf die Teamarbeit in der Fortbildung trägt zur Entlastung der Teammitglieder bei, vor allem dann, wenn sie selbst gerade in scheinbar ausweglosen Konflikten feststecken.

Konflikte in der Kooperation

Typische Probleme, die zu den angesprochenen Konflikten führen können, sind in multiprofessionellen Teams dann vorzufinden, wenn einzelne Kolleg:innen oder Berufsgruppen marginalisiert werden, sich nicht in ihren jeweiligen professionellen Beiträgen und Kompetenzen wahrgenommen und wertgeschätzt fühlen. Insofern ist die in der Kooperationsforschung häufig normativ aufgeladene Frage der Gleichwertigkeit oder eben auch hierarchischer Unterschiede zwischen verschiedenen Ausbildungen, Arbeitsverhältnissen, Besoldung, Rollen und Aufgaben ein kontrovers diskutiertes Thema. Traditionell sind in der inklusiven Schule die Klassen- und Fachlehrkräfte in einer führenden Rolle, denn sie verantworten das schulische Kerngeschäft des Unterrichts für alle Schüler:innen. Zudem haben sie mit einem i.d.R. 10-semesterigen Studium und einem bis zu zweijährigen Vorbereitungsdienst samt dazugehöriger Staatsprüfung die Voraussetzungen für die Erfüllung der professionellen Rolle einer Lehrkraft unter Beweis gestellt und sind meist verbeamtet. Dieser Status gilt für sonderpädagogisch ausgebildete Lehrkräfte ebenso, die auch vergleichbar bezahlt werden. Dennoch gehören sie in der Schule – ebenso wie sozialpädagogisch ausgebildete Fachkräfte – zum Unterstützungspersonal und müssen daher nicht selten um die Anerkennung ihrer Rolle und ihrer spezifischen Kompetenzen ringen (Lütje-Klose et al., 2005; Heinrich & Werning, 2013; Arndt & Werning, 2013). Auch Fachkräfte der Schulsozialarbeit oder Sozialpädagogik haben studiert und zusätzlich ein Anerkennungsjahr absolviert, sind aber i.d.R. nicht verbeamtet und teilweise nur mit befristeten Verträgen bei geringerer Gehaltsstufe

in der Schule tätig, teilweise auch bei externen Arbeitgebern (Speck, Olk & Stimpel, 2011). Noch ausgeprägter trifft dies für Erzieher:innen zu, die eine Fachschulausbildung mit Anerkennungsjahr absolviert haben und häufig als Fachkräfte im Ganztag tätig sind (Böhm-Kasper et al., 2017; Kielblock et al., 2017). Die inzwischen vielfach eingesetzten Schulbegleitungen, die von den Kommunen im Rahmen der Eingliederungshilfe für Kinder mit seelischen oder geistigen Beeinträchtigungen eingesetzt werden oder als systemische Schulassistenten in den Klassen mitarbeiten, sind nicht selten gar nicht für diese Aufgabe ausgebildet (Goldan et al., 2023). Sie arbeiten daher i.d.R. nicht *auf Augenhöhe* mit den Lehrkräften, sondern in einer zuarbeitenden Rolle unter der Leitung einer Lehrkraft oder sozialpädagogischen Fachkraft (Czempiel & Kracke, 2019; Demmer, Lübeck & Heinrich, 2021). Dennoch sind auch ihre Beobachtungen und Beiträge von Relevanz für die pädagogischen Prozesse und sollten berücksichtigt werden. Insofern stellt sich die Frage, wer in welchem Kontext und bei welcher Aufgabe eine führende Rolle einnehmen sollte bzw. wann eine Gleichwertigkeit der Rollen besteht.

Die Forschung zeigt, dass hierarchische Strukturen immer wieder zu Konflikten zwischen Lehrkräften und Fachkräften der Schulsozialarbeit und des Ganztags wie auch mit sonderpädagogischen Lehrkräften führen. Dabei empfinden Lehrkräfte die Kooperation mit Unterstützungspersonal oft als entlastend, weil sie Probleme (z.B. mit einzelnen Schüler:innen oder abgegrenzte Tätigkeiten wie bestimmte Fördermaßnahmen) delegieren können. Dagegen wünscht sich das Unterstützungspersonal vielfach eine deutlichere Einbindung in Kernaufgaben und Entscheidungsstrukturen sowie transparentere Absprachen (für die Kooperation im Ganztag siehe Dizinger, Fussangel & Böhm-Kasper, 2011; Böhm-Kasper et al., 2017; für die Kooperation mit Sonderpädagog:innen siehe Lütje-Klose et al., 2005; Serke, 2019; Arndt, 2021). Mit der Delegation von Problemen durch die Lehrkräfte an das unterstützende Personal gehen zum Teil Erwartungen an die Sonderpädagog:innen und sozialpädagogischen Fachkräfte einher, die vor allem eine Anpassung des Kindes an den bislang realisierten Unterricht betonen (Idel et al., 2019). Eine solche Dynamik lässt jedoch den zentralen Aspekt der gemeinsamen Verantwortung aller Akteur:innen für alle Schüler:innen unberücksichtigt.

Vor diesem Hintergrund ist es besonders wichtig, über die verschiedenen Rollen und Aufgaben zu kommunizieren, Transparenz darüber herzustellen und in einem schriftlich festgehaltenen *Kontrakt* explizit abzustimmen, wer in Bezug auf welche Fragen die führende, wer die untergeordnete

Rolle einnimmt. Trotz unterschiedlicher Rollen und Hierarchieebenen ist zudem die Anerkennung der je anderen Perspektiven und ihre Einbeziehung in die anstehenden Aufgaben hoch bedeutsam. Damit Kooperation gelingen kann, muss innerhalb der Teams und Kollegien eine offene Kommunikation ermöglicht werden (Bonsen, Hübner-Schwartz & Mitas, 2013; Fussangel & Gräsel, 2014), denn Probleme entstehen häufig nicht nur durch unterschiedliche Erwartungen oder ungeklärte Rollen- und Aufgabenverteilungen, sondern auch durch eine unzureichende oder dysfunktionale Kommunikation (Arndt & Werning, 2013; Neumann et al., 2021).

2.3.4 Sachebene: Rollen, Aufgaben und Gegenstände der Kooperation

Im Prozess der Entwicklung schulischer Inklusion und inklusiven Unterrichts verändern sich für alle beteiligten Professionen ihre bisherigen Rollen und Aufgaben in der Schule und im Unterricht, wenn auch in unterschiedlichem Umfang (Lütje-Klose & Neumann, 2018b; Kreis, Wick & Kosorok Labhart, 2014). Insbesondere sonderpädagogische Lehrkräfte, die zuvor als Klassen- oder Fachlehrer:innen an Förderschulen eingesetzt waren, erleben ihren Einsatz als Unterstützungspersonal an inklusiven Schulen mit Fokus auf diagnostische, Förder- und Beratungsaufgaben und ihrem weniger umfangreichen Einsatz im Unterricht oft als einen umfassenden Rollenwechsel. Aufgaben werden insbesondere bei einem arbeitsteiligen Vorgehen zwischen allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften auch in inklusiven Settings entlang tradierter Disziplingrenzen aufgeteilt (Melzer, Hillenbrand, Sprenger & Hennemann, 2015; Neumann et al., 2021), was allerdings der für den gemeinsamen Unterricht förderlichen gemeinsamen Verantwortungsübernahme entgegenstehen kann.

Um die Rollen und Aufgaben adäquat aufteilen zu können, ist eine Einigung aller Beteiligten über die zu verfolgenden Ziele erforderlich (Lütje-Klose & Urban, 2014; Fussangel & Gräsel, 2014). Eine nicht abgesprochene Verteilung der Verantwortung zwischen allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften kann dazu führen, dass die Verantwortung für Schüler:innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf unhinterfragt an die sonderpädagogischen Lehrkräfte übertragen wird. Das kann insbesondere dann problematisch sein, wenn die sonderpädagogische Lehrkraft nur geringe Zeitanteile in der Klasse zur Verfügung hat. In der übrigen Zeit erhalten die Schüler:innen mit Unterstützungsbedarf dann keine adäquate

Unterstützung von anderen (Fach-)Lehrkräften, entweder weil diese nicht gut genug über die Lernausgangslagen und Fördernotwendigkeiten informiert sind oder weil sie sich nicht dafür zuständig fühlen, Schüler:innen mit Unterstützungsbedarf in einem adaptiv angelegten Unterricht mit Blick auf die gesamte Heterogenität der Lerngruppe zu berücksichtigen. Dies kann – je nach Umgang mit der Situation – zu einer systematischen Unter- oder Überforderung der betroffenen Kinder führen (Schuck et al., 2018; Pollmeier, 2019; Serke, 2019), die dem Inklusionsgedanken entgegensteht.

Vor diesem Hintergrund wünschen sich insbesondere sonderpädagogische Lehrkräfte eine vermehrte geteilte Zuständigkeit für die anfallenden Aufgaben im Sinne einer ko-konstruktiven Kooperation (Kluge & Grosche, 2022), Lehrkräfte der allgemeinen Schulen sind hingegen nicht selten mit einem arbeitsteiligen Vorgehen zufrieden. Insofern ist in der Fortbildung der Mehrwert einer Investition in die geteilte Verantwortung für alle Schüler:innen aufzuzeigen.

Dabei ist nicht davon auszugehen, dass sich Rollen und Aufgaben von allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften sowie sozialpädagogischen Fachkräften für inklusive Settings dermaßen standardisieren lassen, dass daraus verallgemeinerbare Beschreibungen von Rollen und Aufgaben in der Einzelschule folgen würden. Diese müssen vielmehr vor Ort und unter Berücksichtigung der jeweiligen Bedingungen und der im Kollegium vorhandenen Kompetenzen und Ressourcen formuliert werden. Denn die konkreten Rahmenbedingungen, wie z.B. die Größe des Teams, die Zusammensetzung der Schüler:innenschaft oder die räumlichen und zeitlichen Ressourcen, unterscheiden sich von Schule zu Schule und können sich stetig verändern:

»Gute« Schulen weisen ausgeprägte bzw. unter Berücksichtigung der strukturellen und personellen Rahmenbedingungen der Einzelschule *angemessene*, d.h. *funktionale und produktive Kooperationsbeziehungen* vor allem innerhalb des Kollegiums bzw. des ganzen pädagogischen Personals einer Schule und darüber hinaus mit relevanten außerschulischen (pädagogischen und therapeutischen) Institutionen sowie den Eltern der Schüler_innen auf« (Neumann, 2019, S. 59).

Unterschiedliche Vorstellungen über die jeweiligen Aufgaben sowie unklare Absprachen von Verantwortlichkeiten können dazu führen, dass Fördermaßnahmen nicht die gewünschten Erfolge bringen und die Bearbeitung

von Problemen nur verlagert wird, statt Förderprozesse und Rahmenbedingungen zu analysieren und ein verbessertes Lernklima zu schaffen (Anliker, Lietz & Thommen, 2008).

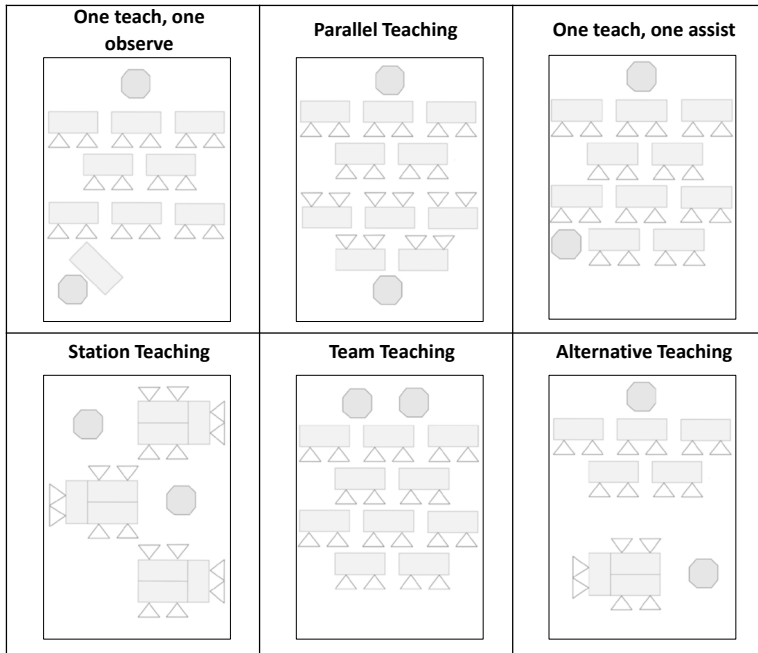
Für die Rollen- und Aufgabenklärung haben Kreis, Wick und Kosorok Labhart (2015) einen Kooperationsplaner erstellt, der multiprofessionelle Teams in den Bereichen Diagnostik und Abklärung, Gestaltung von Lerngelegenheiten sowie Kooperation und Beratung unterstützen soll (<https://kooperationsplaner.ch/>). Dieser kann sowohl manuell als auch online bei personellen Teamänderungen, neuen Schüler:innen sowie Schulprozessveränderungen nach Bedarf eingesetzt werden (Kreis et al., 2015).

Kooperation konkret: Unterrichtsbezogene Kooperation

Wie effektiv die gemeinsame Verantwortungsübernahme durch mehrere Professionen sein kann, lässt sich gut anhand des Handlungsfeldes der unterrichtsbezogenen Kooperation zeigen, das in inklusiven Settings traditionell im Klassenteam von allgemeiner und sonderpädagogischer Lehrkraft, zunehmend aber auch unterstützt durch eine sozialpädagogische Fachkraft (z.B. in NRW: multiprofessionelle Team-Kräfte) oder durch eine Schulbegleitung erfolgt. Nach Friend und Cook (2010) kann dabei zwischen sechs verschiedenen Co-Teaching-Formen unterschieden werden: *one teach – one observe*, *one teach – one assist*, *station teaching*, *parallel teaching*, *alternative teaching* und *teaming* (siehe Abbildung 6).

Bei der Variante *one teach – one observe* übernimmt eine Lehrkraft die primäre Unterrichtsverantwortung, während die andere das Unterrichtsgeschehen beobachtet. Bei *one teach – one assist* übernimmt eine Lehrkraft die primäre Unterrichtsverantwortung, die andere unterstützt Schüler:innen bei ihrer Arbeit, bei der Verwirklichung ihrer kommunikativen Absichten, bietet ggf. zusätzliches Material und differenzierte Hilfen usw. an. Beim *station teaching* wird der Unterrichtsinhalt auf zwei oder mehr Bereiche aufgeteilt. Es werden zwei oder mehrere Gruppen gebildet, die von einer Station zur nächsten wechseln, sodass alle Schüler:innen von beiden Lehrkräften unterrichtet und begleitet werden. Im *parallel teaching* unterrichten beide Lehrkräfte jeweils einen Teil der Klasse zu den gleichen Inhalten und auf demselben Niveau. Die gleichberechtigte Durchführung des Unterrichtes durch allgemeine und sonderpädagogische Lehrkräfte wird *team teaching* genannt. Hier können sie gemeinsam oder abwechselnd die Führung übernehmen.

Abbildung 6: Co-Teaching-Formen



Quellen: Friend & Bursuck, 2006; Friend, Cook, Hurley-Chamberlain & Shamberger, 2010, S. 12, eigene Darstellung.

Die beschriebenen Rollen und Aufgaben sind nicht prinzipiell an Professionen gebunden, sondern können je nach Gegenstand, Kompetenzen und Erfahrungen gewechselt werden. Nicht immer muss also z.B. die Klassenlehrkraft die hauptsächlich unterrichtende Person sein, während die sonderpädagogische Lehrkraft oder sozialpädagogische Fachkraft die beobachtende oder unterstützende Rolle einnimmt. Eine andere Aufteilung ist denkbar (z.B. indem die sonderpädagogische Lehrkraft eine förderdiagnostische Einheit durchführt oder die sozialpädagogische Fachkraft ein Programm zur Unterstützung des Klassenzusammenhalts anbietet). Wenn allerdings Schulbegleitungen in das Co-Teaching eingebunden werden, können diese nicht in eine allein verantwortliche Rolle gehen und die Möglichkeiten bleiben auf die ersten drei der genannten Formate beschränkt.

Die Befunde zum Co-Teaching zeigen, dass die verschiedenen Formen von Schüler:innen meist sehr positiv wahrgenommen werden. Sie berichten von

mehr Unterstützung bei Problemen und weniger störenden Auffälligkeiten im Unterricht (Arndt & Gieschen, 2013). Positive Zusammenhänge zwischen Co-Teaching und Schulleistungen fanden sich in einer deutschsprachigen Studie aus Brandenburg (Spörer et al., 2021; Lenkeit, Spörer, Ehlert, Knigge & Hartmann, 2021). An Schulen, an denen auch für Schüler:innen ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf Förderpläne kooperativ erstellt wurden, zeigten die Schüler:innen eine positivere Entwicklung der Mathematikleistung. In Schulstunden mit Co-Teaching gab es für die Schüler:innen im Vergleich zum Unterricht mit einer Lehrkraft mehr Möglichkeiten zur Interaktion. Auch internationale Studien weisen auf einen positiven Einfluss unterrichtsbezogener Kooperation in inklusiven Settings hin (Keller-Schneider & Albisser, 2013; Scruggs, Mastropieri & McDuffie, 2007; Granvik Saminathen, Laftman, Almquist & Modin, 2018), etwa bezogen auf Lese- und Mathematikleistungen (Bacharach, Heck & Dahlberg, 2010) sowie für Schüler:innen mit sprachlichem Unterstützungsbedarf (Glück, 2015). Vorteile des Co-Teachings mit sonderpädagogischen Lehrkräften liegen demnach darin, dass die Lernenden mehr Unterstützung und individuelle Aufmerksamkeit erhalten, unterschiedliche Lehrstile erleben und dass mehr Möglichkeiten zur Differenzierung bestehen. Zudem können zwei Lehrkräfte differenzierter beobachten als nur eine (Baeten & Simons, 2014).

Insbesondere für anspruchsvollere Formen des Co-Teachings zeigt sich, dass nicht nur die gemeinsame Durchführung, sondern vor allem die gemeinsame Planung (Co-Planning) von Unterricht zentral für den Erfolg ist. Hierzu bedarf es neben entsprechend einzuplanenden Zeitfenstern auch geeigneter Anleitung (Pancsofar & Petroff, 2016). Eine Kooperation im Modus des Austauschs ist dafür nicht ausreichend, sondern es bedarf einer konstruktiven Kooperation, die hoch wirksam sein kann, aber als *high-cost-cooperation* auch mehr Zeit und Energie erfordert (Grosche et al., 2020).

Kooperation konkret: Einzelfallbezogene Kooperation

Bei der fallbezogenen Kooperation arbeiten allgemeine Lehrkräfte sowohl mit sonderpädagogischen Lehrkräften als auch mit sozialpädagogischen Fachkräften eng zusammen, um einzelne Kinder in schwierigen Lagen zu unterstützen. Eine *kooperative Förderplanung* ist dabei der Dreh- und Angelpunkt, um die individuelle Förderung im Unterricht in den verschiedenen Fächern bei verschiedenen Fachlehrkräften, in zusätzlichen additiven Förderstunden oder im Ganzttag gut abzustimmen und zu koordinieren

(Popp et al., 2023). Wenn es in einer inklusiven Schule gelingt, regelmäßige Lernentwicklungsgespräche für alle Schüler:innen und in ausgeweiteter Form als Förderplangespräche für die Schüler:innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf zu etablieren, ist ein großer Schritt in Richtung ko-konstruktiver Kooperation im Kollegium getan. Eine regelmäßige Förderplanung und Evaluation der Förderung ist für Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf in den schulrechtlichen Regelungen der Länder verbindlich vorgesehen und wird an ausgezeichneten inklusiven Schulen im Rahmen von Lernentwicklungsgesprächen nicht selten in abgespeckter Form auch für alle Kinder umgesetzt (Arndt & Werning, 2016). Die dadurch stattfindende Einbindung aller mit dem Kind zusammenarbeitenden Professionellen sowie auch der Eltern und Schüler:innen selbst stellt eine große Chance dar, weil alle Beteiligten dort über die diagnostizierten Lernstände informiert und an der Formulierung und Priorisierung nächster Entwicklungsziele beteiligt werden können (Albers, 2013; Blackwell & Rosetti, 2014; Webster & Blatchford, 2018).

Flächendeckend ist dies allerdings noch bei Weitem nicht der Fall (Moser Opitz, Pool Maag & Labhart, 2019). Förderpläne werden nicht selten nur als bürokratische Verpflichtungen gesehen, abgeheftet und von den anderen beteiligten Lehrkräften oder sozialpädagogischen Fachkräften gar nicht zur Kenntnis genommen (Neumann & Lütje-Klose, 2020; Idel et al., 2019). Die ohnehin knappen sonderpädagogischen Ressourcen werden dann ineffizient eingesetzt, und ihre Expertise kann nicht in vollem Umfang wirksam werden. Gelingt es dagegen, eine kooperative Förderplanung und hierdurch ko-konstruktive Kooperation im Kollegium umzusetzen, können sich positive Rückwirkungen für die Gestaltung von Unterricht und Förderung entfalten, um die unterrichtsbezogene und/oder additive Förderung schulischer Basiskompetenzen voranzutreiben (Melzer, 2010). So zeigten die Schüler:innen an Schulen, an denen Förderpläne kooperativ erstellt wurden, eine positivere Entwicklung der Mathematikleistung (Spörer et al., 2021; Lenkeit et al., 2021).

Eine weitere typische Form der einzelfallbezogenen Kooperation stellt die Arbeit in einem *Beratungsteam* aus Schulsozialarbeit, Sonderpädagogik und Beratungslehrkräften sowie nach Möglichkeit auch Schulpsychologie dar, an das alle Mitglieder der Schule sich bei Problemen wenden können (Geist & Uffmann, 2020). Insbesondere Lehrkräfte, die in ihren Klassen vor Schwierigkeiten in Bezug auf den Umgang mit herausforderndem Verhalten stehen, aber z.T. auch Eltern nehmen dieses niederschwellige, in der eige-

nen Schule angebotene Format gerne in Anspruch. Die Mitglieder des Beratungsteams diskutieren den jeweiligen Fall mit der ratsuchenden Person, suchen gemeinsam nach Lösungsoptionen – zunächst innerhalb der Schule (z.B. Maßnahmen des Classroom-Managements, Differenzierungsangebote, bestimmte Förderprogramme oder den zusätzlichen Einsatz von Unterstützungspersonal), bei Bedarf aber auch darüber hinaus bei außerschulischen Unterstützungssystemen – und übernehmen ggf. die Fallverantwortung, wenn weitergehende Maßnahmen vereinbart werden. Je nach Problemlage sind hier vor allem Angebote der Kinder- und Jugendhilfe (wie z.B. Familienhilfe, eine sozialpädagogische Gruppe, weiterführende Elternberatung), der Schulpsychologie oder die weitere diagnostische Abklärung (z.B. im sozialpädiatrischen Zentrum oder bei Kinder- und Jugendpsychiater:innen) relevant. Dazu gehört zudem i.d.R. die verstärkte Zusammenarbeit mit den Eltern des betroffenen Kindes (Kap. 3.2). Insbesondere die Schulsozialarbeiter:innen übernehmen hierbei oft die Beratung und Unterstützung von Schüler:innen und deren Familien (Spies, 2014) und fungieren als eine Art »Bindeglied« zwischen Schule und Elternhaus (Holtbrink, 2015).

In inklusiven Schulen sind Schulsozialarbeiter:innen dementsprechend bislang primär in die einzelfallbezogene und auch die schulbezogene Kooperation eingebunden, seltener jedoch in die unterrichtsbezogene Kooperation. Die Bedeutung der Schulsozialarbeit für die Entwicklung schulischer Inklusion zeigt sich darin, dass nun auch Schüler:innen mit festgestelltem bzw. vermutetem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf zu ihrem Adressat:innenkreis zählen. Dementsprechend müssen die von der Schulsozialarbeit angebotenen oder organisierten Unterstützungsangebote und die Kommunikation mit den Familien auch mit den allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften abgestimmt werden (Wild & Lütje-Klose, 2017).

2.3.5 Institutionelle Ebene: Rahmenbedingungen der Kooperation

Multiprofessionelle Kooperation und die bislang beschriebenen Aspekte der Teamentwicklung sind maßgeblich beeinflusst durch die institutionellen Rahmenbedingungen der Einzelschule. Hier kann die Schulleitung die Kolleg:innen in den Jahrgangsteams durch die Schaffung förderlicher Rahmenbedingungen unterstützen, Prozesse strukturieren und eine zielorientierte Kontinuität der Kooperation fördern (Kreis, 2015). Dies umfasst administrative Prozesse, gemeinsame Planungszeiten, Klassengrößen, räumliche und

materielle Bedingungen und Unterstützungssysteme der Aus- und Fortbildung sowie Supervision und Schulentwicklung (Lütje-Klose & Willenbring, 1999). Vor allem organisationale Unterstützung durch zeitliche Entlastung und die Einbettung von Zeitfenstern für gemeinsame Unterrichtsplanung (Schwager, 2011) sowie Arbeitszeitmodelle, die Kooperation berücksichtigen (Urban & Lütje-Klose, 2014), sind für das Gelingen von (multiprofessionellen) Kooperationen von Bedeutung.

Häufig fehlen an Schulen allerdings genau diese gemeinsamen Zeiten für kooperative Prozesse (u.a. Anliker, Lietz & Thommen, 2008; Arndt & Werning, 2013; Kreis, Wick & Kosorok Labhart, 2014) oder die zeitlichen Ressourcen zum Austausch sind nur für bestimmte Lehrkräfte vorgesehen (Friend & Cook, 2010). Sowohl für die unterrichtsbezogene Kooperation im Jahrgangs- und Klassenteam als auch für die einzelfallbezogene Kooperation mit Eltern und weiterem Unterstützungspersonal innerhalb und außerhalb der Schule bedarf es also bestimmter Rahmenbedingungen, die – wie die Befundlage zeigt – an vielen Schulen noch nicht gegeben sind. Es fehlen strukturierte Kommunikationsgelegenheiten für die Absprache von Zielen sowie die Planung und Evaluation von (Förder-)Maßnahmen für einzelne Kinder und Lerngruppen. Um stabile Kooperationsbeziehungen aufbauen und diese systematischer als bislang für die Unterstützung der Teilhabechancen aller Kinder nutzen zu können, sind verschiedene Maßnahmen erforderlich (SWK, 2022).

Das Arbeitszeitmodell von Lehrkräften, das maßgeblich an der Unterrichtszeit orientiert ist, stellt dabei eine Hürde dar, denn es lässt andere Aufgaben wie Diagnostik, Kooperation und Schulentwicklung optional erscheinen und stellt es den Einstellungen, Bereitschaften sowie den individuellen Möglichkeiten der Lehrkräfte anheim, wie viel Zeit sie dafür einplanen. Die weiteren Kooperationspartner:innen wie Schulsozialarbeit, Sonderpädagog:innen, DaZ-Lehrkräfte oder Anbieter von Ganztagsmaßnahmen, aber auch Eltern (nicht zuletzt diejenigen von Schüler:innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf) treten den Lehrkräften ggf. als Bittsteller gegenüber, wenn sie Absprachen treffen wollen. Das bringt auch Schulleitungen in die Situation, für die Übernahme dieser als zusätzlich wahrgenommenen Aufgaben im Kollegium werben zu müssen, wenn sie dafür keine Entlastung anbieten können. Dies führt dann ggf. dazu, dass vorhandene Ressourcen nicht gut genutzt und Maßnahmen nicht aufeinander abgestimmt werden. Zudem wirkt sich das Fehlen von festen Absprache-

und Kooperationszeiten in den Schulen nicht nur negativ auf die Häufigkeit der Kooperation (Neumann, 2019), sondern auch auf die Wahrnehmung und Haltung der Akteur:innen zu inklusiver Bildung aus (Schuck et al., 2018).

Hinsichtlich der Einbindung der sonderpädagogischen Lehrkräfte ist die Rahmenbedingung der *reisenden* sonderpädagogischen Lehrkräfte und Schulsozialarbeiter:innen, die an verschiedenen Schulen tätig sind, als besonders herausfordernd für kooperative Prozesse hervorzuheben (u.a. Arndt & Werning, 2013, S. 14; Lütje-Klose & Neumann, 2018a, S. 136). Sonderpädagogische Lehrkräfte, welche an mehreren Schulen arbeiten, müssen sich in mehr Lerngruppen hineindenken, mit mehr Kolleg:innen kooperieren und unterschiedliche institutionelle Gegebenheiten berücksichtigen. Sie haben zudem weniger Zeit für den Beziehungsaufbau mit Schüler:innen und Kolleg:innen. Die nur begrenzte zeitliche Anwesenheit kann außerdem die bereits beschriebene asymmetrische Rollenverteilung von allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften befördern (Lütje-Klose & Neumann, 2018a).

Bei der Kooperation zwischen Lehrkräften, Schulsozialarbeiter:innen und Ganztagskräften wird die Nutzung wenig ausdifferenzierter Kooperationsformen durch die traditionelle Arbeitsteilung der Fachunterrichtsgestaltung der Lehrkräfte im Vormittagsbereich und die Ganztagsbetreuung durch die Sozialpädagog:innen im Nachmittagsbereich verstärkt (Speck et al., 2011). Studien deuten darauf hin, dass Lehrkräfte vor allem in der Grundschule häufig nicht dazu bereit sind, auch am Nachmittag zu unterrichten, um Maßnahmen der sozialpädagogischen Fachkräfte auch am Vormittag zu ermöglichen (u.a. Olk, Speck & Stimpel, 2011; Speck, Olk & Stimpel, 2011). Hierdurch bleibt eine strikte Trennung der Arbeitsbereiche bestehen und eine Verbindung der beiden Bereiche wird erschwert (Dizinger, Fussangel & Böhm-Kasper, 2011).

2.4 Professionalisierung für multiprofessionelle Kooperation

Kooperation ist, wie in diesem Kapitel deutlich wurde, für die Entwicklung inklusiver Ganztagschulen Chance und Herausforderung zugleich. Sie »fällt nicht vom Himmel« (Lütje-Klose & Willenbring, 1999), sondern muss in jeder Schule unter Berücksichtigung der verschiedenen dargestellten Ebenen aufgebaut werden.

Vor dem Hintergrund des Forschungsstandes zur Kooperation an Schulen kann davon ausgegangen werden, dass allgemeine sowie sonderpäda-

gogische Lehrkräfte und alle weiteren professionellen Akteur:innen grundsätzlich den Wert der Kooperation anerkennen und sich ihrer Wichtigkeit bewusst sind. Gleichzeitig müssen Teams, besonders zu Beginn der Kooperation oder wenn sie in einer konflikthaften Phase sind, bei der Entwicklung systematisch unterstützt und begleitet werden. Vor dem Hintergrund einer Sensibilisierung für die Bedingungen der kulturell-gesellschaftlichen Ebene ist es wichtig, dass die Herausforderungen und die Ressourcen der Teams auf unterschiedlichen Ebenen erkannt und nutzbar gemacht werden. Dies bedeutet, dass Kompetenzen und Einstellungen, aber auch die Sichtweisen der Teammitglieder auf der individuellen Ebene im Rahmen einer Fortbildung Raum bekommen. Auf der interaktionellen Ebene werden die Dynamiken des jeweiligen Teams sichtbar gemacht und gemeinsam reflektiert. Die unterschiedlichen Rollen und Aufgaben, die im Team anfallen, sowie deren Aufteilung werden auf der Sachebene geklärt. Zugleich müssen die vorhandenen Rahmenbedingungen auf der institutionellen Ebene eingeschätzt und bei der Planung der Kooperation berücksichtigt werden.

Im Rahmen der BiFoKi-Fortbildung werden hierfür entlang der zuvor beschriebenen Ebenen notwendige Grundlagen an die Teams vermittelt. Die Anwendung des Wissens auf die eigene Situation im Team erfolgt dann mit unterschiedlichen Übungen, welche in Kapitel fünf ausführlich dargestellt werden.

