



Im Team zur inklusiven Schule

Ein interdisziplinäres Seminarangebot zur Förderung der Kooperationskompetenz

Wibke Kleina^{1,*} & Astrid Edith Tan^{1,*}

¹ Technische Universität Dortmund

* Kontakt: TU Dortmund, Emil-Figge-Straße 50, 44227 Dortmund
astridedith.tan@tu-dortmund.de, wibke.kleina@tu-dortmund.de

Zusammenfassung: In inklusiven Settings begegnen Lehrer_innen veränderten Professionalisierungsanforderungen; entsprechend ist die Lehrer_innenausbildung gefragt, auf diese neuen Kontextbedingungen zu reagieren. Insbesondere die Arbeit in Teams, die durch den Gemeinsamen Unterricht notwendig wird, macht einen Wandel erforderlich. Im Seminar (Einbettung in DoProfiL – Dortmunder Profil für Inklusionsorientierte Lehrer/-Innenbildung; siehe Förderhinweis am Ende des Beitrags) lernen Studierende der Lehrämter Grundschule und Sonderpädagogische Förderung gemeinsam und erarbeiten im Modus des *Forschenden Lernens* eine relevante Fragestellung zur inklusiven Schulentwicklung. Neben der *inhaltlichen Auseinandersetzung* mit Themen wie Lehrer_innenkooperation oder Etablierung einer inklusiven Wertebasis setzen sie sich reflexiv mit dem *Teamprozess* innerhalb der festen lehramtsgemischten Kleingruppe auseinander. Die Studierenden dokumentieren ihren Prozess auf Protokoll- und Reflexionsbögen, in denen sie die eigenen Erfahrungen in Bezug zum Gelernten setzen. Sie werden angeleitet, sich den Aufgaben der inklusiven Schule in gemeinsamer Verantwortung von Allgemeiner Pädagogik und Sonderpädagogik zu nähern. Auch die Lehrenden agieren interdisziplinär im *Teamteaching* (Bildungs-/Rehabilitationswissenschaften) und versuchen, die als höchste Stufe von Kooperation bekannte Kokonstruktion zu praktizieren und zu demonstrieren. So sollen Haltungen, Wissen und Kompetenzen zu *Team- und Kooperationsprozessen* erworben werden. Der Beitrag skizziert das Seminarkonzept, greift verwendete didaktische Prinzipien und Methoden zur Strukturierung von Teamprozessen auf und nimmt Bezug auf formale Lehrevaluationen sowie Reflexionen von Studierenden und Lehrenden aus zwei Durchgängen.

Schlagerwörter: Inklusion, Lehrer_innenausbildung, lehramtsübergreifende Kooperation, Kooperationskompetenz, Teamprozess, Forschendes Lernen



1 Einleitung¹

Die Unterzeichnung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK, 2009) gilt als zentraler Auslöser für neue und veränderte Aufgaben der Lehrer_innenbildung, auch wenn die Ideengeschichte inklusiver Bildung durchaus weiter zurückliegende Wurzeln aufweist (bspw. UNESCO, 1994). Für die Hochschulen bedeutet die Ratifizierung einerseits, dass es einen menschenrechtsbezogenen Anspruch gibt, zu inklusiven Bildungsorten zu werden (vgl. HRK, 2009, S. 5) und andererseits in der Erstausbildung von Lehrkräften die Vorbereitung auf eine inklusive Schul- und Unterrichtskultur zu gewährleisten (vgl. KMK & HRK, 2015, S. 2). Die lehrer_innenbildenden Universitäten und Pädagogischen Hochschulen sind daher aufgerufen, ihre Organisations- und Professionslogiken im Hinblick auf die Umsetzung inklusiver Bildung zu überprüfen (vgl. Hudelmaier-Mätzke & Sauter, 2018, S. 22). Inklusion ist somit „keine Spezialisierung in der Lehrer_innenbildung, sondern deren notwendige Grundlage“ (Feuser, 2017, S. 128). Ihre Umsetzung ist eine gemeinsame und auf geteilter Verantwortung beruhende Aufgabe aller Lehrkräfte. Dies führt aktuell zu einer Hinterfragung der getrennten und auf Schulformen basierenden Strukturen innerhalb der Lehrer_innenbildung (vgl. Demmer-Dieckmann, 2014, S. 2), denn der schulische Wandel bedingt längst eine professionsübergreifende Arbeitsrealität (Richter & Pant, 2016). Besonders an inklusiven Schulen sind hohe Kooperationsaktivitäten zu finden (Ziegler, Richter & Hollenbach-Biele, 2016). Dadurch entstehen neue Formen der Zusammenarbeit, die wiederum eine Wandlung der Lehrer_innenrolle und des Professionsverständnisses bedingen. Die wachsende Öffnung der Schule von einer monoprofessionellen hin zu einer multiprofessionellen Bildungsinstitution (vgl. Preis & Kanitz, 2018, S. 179) stärkt somit die Notwendigkeit vorhandener Kooperationskompetenz und Teamfähigkeit bei zukünftigen Lehrkräften. Die Forderung, die Auseinandersetzung mit dem Gegenstand Kooperation sowie die Grundlagen zur professionellen Umsetzung in der Ausbildung für jedes Lehramt zu verankern, erscheint daher berechtigt (vgl. Moser, 2018, S. 290; Demmer-Dieckmann, 2014, S. 15; Heinrich, Urban & Werning, 2013, S. 89–90).

Eine zeitgemäße Lehrer_innenbildung muss somit auf diese Innovationen und Transformationen im Schulsystem reagieren und die neuen Kontextbedingungen in ihre Ausbildungsformate und -inhalte einbinden. Alle künftigen Lehrkräfte sollten den Unterricht einer heterogenen Schülerschaft, „der ohne Kooperation [...] nicht denkbar ist, wollen“ (Hofmann, Koch & von Stechow, 2012, S. 133) und schrittweise auf seine Realisierung vorbereitet werden (KMK, 2014). Gleichzeitig gelten die dafür benötigten Kompetenzen nicht als Selbstläufer, sondern müssen zum Teil erst erlernt bzw. bewusst gemacht werden.

Aus dieser Konsequenz heraus widmet sich der Beitrag der Frage, wie man in einem seminaristischen Angebot die Kooperationskompetenz und Teamfähigkeit von Lehramtsanwärter_innen unterschiedlicher Schulformen steigern und zum universitären Lerngegenstand machen kann. Unabhängig von sonderpädagogischer oder grundschulpädagogischer Perspektive geht es um das Erfahren des „gemeinsamen pädagogischen Kerns“ (Feyerer, 2013, o.S.), der die Lehramter eint. Dafür wird ein didaktischer Dreiklang erzeugt: Kooperation wird im Seminarsetting zum *Inhalt*, zum *Forschungsgegenstand* und zum *Erlebnis*.

Konkret wird in Kapitel 2 zunächst begründet, inwiefern Kooperation und Teamarbeit für eine inklusive Schulpraxis sowie für die Ausbildung von Lehrer_innen notwendige Bedingungen darstellen und damit auch in den Zuständigkeitsbereich von Rehabilitations- und Bildungswissenschaften gehören. Daraufhin wird die Theoriebasis für das dargestellte Seminar samt inhaltlicher Ausrichtung und kompetenzorientierter Ziele beschrieben. Kapitel 3 stellt die didaktisch-methodischen Prinzipien heraus: das

¹ Die beiden Autorinnen haben zu gleichen Teilen zur Erstautorenschaft beigetragen.

Forschende Lernen, die Arbeit in *festen Teams* und das *Teamteaching*. Durch den Einsatz dieser Prinzipien wird für die zusammengeführten Lehrämter ein sozial-kooperatives Seminarsetting erzeugt. Im Anschluss erfolgt in Kapitel 4 eine Darstellung der einzelnen Seminarsitzungen, die von erfahrungsbasierten Durchführungshinweisen gerahmt ist. Der Beitrag schließt mit Kapitel 5, in dem sowohl studentische Evaluationsergebnisse diskutiert als auch ein abschließendes Fazit durch eine Kontextrückführung zur Lehrer_innenbildung vorgenommen werden.

2 Kooperation und Teamarbeit als Lerngelegenheit für die inklusive Schulpraxis

2.1 Theoretische Herleitung

Inklusion und Heterogenität gelten „als Strukturmerkmale moderner Gesellschaften“ (Deger, Nessler, Schmid & Wulff, 2018, S. 44) und haben ein entsprechendes Abbild in der Schule als Polis. Wahrnehmung und Akzeptanz von Verschiedenheit als Normalfall werden damit zu einer bedeutsamen und unumgänglichen Professionalisierungsaufgabe aller Lehrkräfte. Inklusion ist zudem bindend für alle Schulen und verlangt eine einheitliche, menschenrechtsbegründete Perspektive auf qualitativ hochwertige Bildung für ausnahmslos alle Schüler_innen (UN-BRK, 2009).

Demgegenüber steht aktuell die historisch gewachsene Aufteilung der Adressat_innen in verschiedene Schulformen sowie die Platzierung in einem stark ausdifferenzierten Fördersystem. Diese Zuweisungspraxis geht nach wie vor einher mit einer anhaltenden Segregation der Studiengänge des Lehramtes. Eine solche strukturelle Trennung ist „angesichts der normativen Ansprüche auf Teilhabe und Partizipation, welche der Begriff Inklusion mit sich führt, grundlegend revisionsbedürftig geworden“ (Tervooren, Rabenstein, Gottuck & Laubner, 2018, S. 15). Die gemeinsame Zieldimension inklusiver Bildung, in der alle Lehrkräfte die Zuständigkeit für das Lernen aller Kinder teilen, müsste folglich zu einer stärkeren Verknüpfung der Studiengänge führen, um der Arbeitsrealität an Schulen mehr zu entsprechen. Besonders an Grundschulen, die hohe Quoten des Gemeinsamen Lernens aufweisen, wird lehramts- und expertisenübergreifend gearbeitet, wie beispielshalber bei der Förderplanung und Diagnostik (vgl. Moser & Kropp, 2015, S. 24ff.). Bis dato ist an lehrer_innenbildenden Hochschulen in Deutschland eine strukturelle und nachhaltige Änderung bspw. für die Standorte Bremen, Bielefeld, Siegen und Berlin festzustellen, die allgemeine und Lehrämter für sonderpädagogische Förderung in Kombi- bzw. Aufbaustudiengängen zusammenführen (vgl. Lütje-Klose, Miller & Ziegler, 2014, S. 77; Radhoff & Ruberg, 2018, S. 234ff.). In internationaler Perspektive lassen sich ähnliche Tendenzen anhand der Ausbildungskonzeptionen herausarbeiten. Auch hier wird einerseits erprobt, ob strukturell gemeinsam ausgebildet werden kann, und andererseits ausgelotet, inwieweit inklusionsbezogene Studieninhalte auf einer geteilten Zuständigkeit von Sonderpädagogik und allgemeiner Schulpädagogik basieren können (vgl. Heinrich, Urban & Werning, 2013, S. 95). In Österreich wurde beispielgebend mit dem Beschluss des Bundesrahmengesetzes zur Einführung einer neuen Ausbildung für Pädagog_innen (2013) bereits ein vereinheitlichter Studienaufbau für Primar- und Sekundarstufenlehrer_innen ermöglicht, der einer altersbezogenen Struktur der jeweiligen Bildungsadressat_innen folgt und zugleich dazu führt, dass auch Curricula entsprechend der inklusiven Ausrichtung angepasst sind (vgl. Braunsteiner & Hinz, 2018, S. 272). Diese Modelle haben zum Ziel, die Segmentierung von Sonderpädagogik und Allgemeiner Pädagogik mit dem Zweck der Förderung einer „gemeinsam geteilten professionellen Verständigung und Verantwortung für die Teilhabe aller am Bildungsprozess“ (Hudelmaier-Mätzke & Sauter, 2018, S. 27) zu überwinden. In der Lehramtsausbildung kann durch kombinierte Ausbildungsabschnitte frühzeitig eine Grundlage für übergreifende „professionelle Lehrermilieus“ (Sturm, 2013, S. 143) entstehen, sodass nicht erst

in der Praxis eine Zusammenführung erarbeitet werden muss (vgl. Nohl, 2018, S. 26). Dies bedeutet nicht die Auflösung der Spezifik von sonderpädagogischer oder bildungswissenschaftlicher Expertise; vielmehr steht die Suche nach Schnittmengen an Ausbildungsinhalten und Kompetenzziele, die alle künftigen Lehrkräfte für das Arbeiten an inklusiven Schulen benötigen, im Vordergrund (vgl. Moser, 2018, S. 288).

Eine aktuelle Herausforderung für die Lehrer_innenbildung ist in dieser Perspektive, eine lehramtsübergreifende und konsensfähige Konzeption von Fachlichkeit und Expertise zu entwickeln (vgl. Hackbarth & Martens, 2018, S. 200ff.), damit sich veränderte schulische Rahmenbedingungen und multiprofessionelle Zusammenarbeit in der professions- und inklusionsorientierten Lehrer_innenbildung stärker abbilden. Deutlich wird dies in der Betrachtung der Empfehlungen und Leitprinzipien. Als zentrale Ausbildungsinhalte finden sich national wie auch international Zusammenarbeit und Kooperation; ebenso wird auf die gelingende Kommunikation der Lehrkräfte verschiedener Schulformen hingewiesen (vgl. HRK & KMK, 2015, S. 2; KMK, 2014, S. 8; European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2011, S. 3). Grundsätzlich ist auch eine positive Einstellung zu Kooperation bei Lehrkräften nachzuweisen, wie Dirk Richter und Hans Anand Pant (2016) zeigen. So betonen über 90 Prozent der Lehrkräfte in ihrer Studie die Wichtigkeit von Kooperation. Zur Umsetzung jedoch sind die Ergebnisse etwas ernüchternder. Eine Mehrheit von 82 Prozent der befragten Lehrkräfte berichtet vom Austausch von Informationen und Materialien, jedoch nur knapp 20 Prozent nutzen zur Reflexion und Weiterentwicklung des eigenen Unterrichts Feedbackstrukturen wie Hospitationen (vgl. Richter & Pant, 2016, S. 16ff.). Dieser Mangel an intensiven und der Idealform der „Kokonstruktion“ (Gräsel, Fußangel & Pröbstel, 2006, S. 210) nahe kommenden Kooperationsaktivitäten an Schulen entsteht neben fehlenden institutionellen Strukturen (vgl. Richter & Pant, 2016, S. 36f.) auch durch nicht vorhandenes Wissen über Kooperationsformen sowie durch Unsicherheiten (Trautmann, 2017). Zudem stellen Interessendifferenzen, mangelnde Absprachen und fehlender Informationsaustausch sowie ein hoher Zeitaufwand (Boller, Fabel-Lamla & Wischer, 2018; Keller-Schneider & Schnebel, 2018) Kooperationshindernisse dar. Diese führen dazu, dass Kooperation auch als Belastung erlebt werden kann (Rothland, 2018). Jedoch macht die Aufgabe der Inklusion „gute Kooperationspraxis zur Gelingensbedingung“ (Haberstroh, Jahr, Klektau & Szalai, 2018, S. 54), zumal sie auch empirisch mit verschiedenen positiven Wirkungen für Schulen verknüpft werden kann (Bonsen & Rolff, 2006; Berkemeyer, Järvinen, Otto & Bos, 2011). Eindeutig sollte daher die Fähigkeit zur Kooperation, zur konsensfähigen und reziproken Kommunikation (vgl. Feuser, 2013, S. 283) und zur Arbeit im Team im universitären Studium angebahnt und eingeübt werden. Auf diese Weise werden die Studierenden frühzeitig angeregt, sich mit den Vorteilen und Risiken interdisziplinärer Kooperation (vgl. Lütjcklose & Miller, 2017, S. 209) auseinanderzusetzen mit dem Ziel, kooperative Tätigkeiten zu erproben und entlastende Momente z.B. durch Arbeitsteilung kennenzulernen.

2.2 Inhaltliche Umsetzung im Seminar

Grundidee der hier skizzierten Veranstaltung ist es somit, an einem Standort, der eigentlich eine getrennte Ausbildung vorsieht, zumindest punktuell mit einem Seminarangebot das studiengangübergreifende Lernen zu ermöglichen. Die Studierenden werden dafür in lehramtsgemischte Teams aufgeteilt, sodass sie kooperativ eine Aufgabenstellung bearbeiten. Dadurch sollen gemeinsame Gedankenräume eröffnet werden, um die Studierenden für die Arbeit „in einer multiprofessionellen Kooperationskultur“ (Monitor Lehrerbildung, 2017, S. 7) auszubilden. Ein zentrales Lernziel ist damit, die Fähigkeit zur Arbeit in Teams systematisch miteinander zu entwickeln und dadurch die soziale Kompetenz zu stärken. Die Studierenden sollen kooperieren, fachlich und informell kommunizieren sowie voneinander und miteinander lernen, um sich als Partner_innen auf Augenhöhe zu begreifen. Damit wird eine frühzeitige Annäherung an die

jeweils andere „Profession“ verfolgt (vgl. Preis & Kanitz, 2018, S. 177) und erhofft, dass die Vorstellung einer strengen Zuständigkeitsaufteilung aufgelöst wird. Anliegen ist es, dass eine gemeinsame pädagogische Verantwortung und Innovationsbereitschaft für die Idee der Inklusion entwickelt wird (vgl. Kleina et al., 2018, S. 239f.). Dies ist insofern notwendig, weil der Umgang mit heterogenen Lerngruppen die Verschränkung verschiedener Perspektiven benötigt und Schüler_innen besonders von einem Team von Expert_innen (vgl. Ricken, 2018, S. 76), die in „vernetzter Verantwortungsgemeinschaft“ (Hußmann, Schlebrowski, Schmidt & Welzel, 2018, S. 41) handeln, profitieren.

Um diese Lernziele zu erreichen, gibt es drei Themenblöcke (siehe Kap. 4, Tab. 1, Sitzungen 1–7), die sich auf insgesamt sieben der fünfzehn Sitzungen erstrecken und systematisch aufeinander aufbauen. Dieser theoretische Reflexionsrahmen soll im Rahmen der Studien- bzw. Modulleistung von den Studierendengruppen für einen eigenen Forschungsprozess genutzt werden. Die Student_innen sollen so unter Anleitung methodische Forschungskompetenz aufbauen sowie ihr Forschungswissen erweitern, während sie synchron zum Verlauf der Seminarsitzungen (siehe Kap. 4, Tab. 1) selbstgesteuert den Forschungsprozess durchführen (vgl. Böing & Köpfer, 2014, S. 280).

Es wird im ersten Themenblock eine Einführung in den wissenschaftlichen Diskurs zu schulischer Inklusion durch verschiedene Theorieansätze sowie empirische Studien gegeben. Besonders die Studierenden des Grundschullehramtes haben bis zum Zeitpunkt des Seminars im fünften Studiensemester kaum Berührungspunkte mit dem Thema Inklusion, sodass der Lerngegenstand als Recht, Wert, Prozess und Vision erstmalig zugänglich wird (vgl. Grosche, 2015, S. 19ff.). Die Studierenden des Lehramtes Sonderpädagogische Förderung werden hier unterstützend miteingebunden, indem sie diskursiv bereits ihre meist breiteren Vorkenntnisse einbringen können. Generell wird ein weites und intersektional gedachtes Inklusionsverständnis (vgl. Schildmann & Schramme, 2018, S. 301) vorgestellt mit dem Ziel, „Inklusion in ihrer vollen Breite“ (Boban, Hinz, Jahr & Salzai, 2015, S. 243) zu erfassen. Der thematische Fokus liegt daher auf einer mehrperspektivischen Aufbereitung des Themenfeldes schulischer Inklusion, mit der die Studierenden zu einer eigenen Auseinandersetzung angeregt werden sollen.

Ein zweiter inhaltlicher Schwerpunkt ist gewählt durch das Thema „Inklusive Schulentwicklung“. Bisherige Forschungsergebnisse zeigen auf, dass Schulentwicklung und Teamarbeit genauso wie Unterrichtsentwicklung aufeinander bezogen und angewiesen sind (vgl. Rolf, 2016, S. 114ff.), denn hier sind individuelle Förderung, kooperatives Lernen und Binnendifferenzierung mit einem multiprofessionellen Setting verbunden. In diesem sind bspw. sonderpädagogische Förderung und auch reflexive Tätigkeiten in höherem Maße verankert, als traditionell vorgesehen (vgl. Kricke & Reich, 2016, S. 194f.). Inklusive Schulentwicklung zum Gegenstandsfeld des Seminars zu machen, soll daher ermöglichen, dass die Studierenden Einblicke in inklusive Entwicklungsprozesse, auch an Best-Practice-Schulen, gewinnen. Dafür werden Schulprofile und -programme von Jakob-Muth-Preisträger-Schulen (Bertelsmann Stiftung, 2018) sowie von Preisträger-Schulen des Deutschen Schulpreises (Beutel, Höhmann, Schratz & Pant, 2017) porträtiert. Gleichzeitig werden Prozesse und Kriterien inklusiv arbeitender Schulen z.B. mit Hilfe des Index für Inklusion (Booth & Ainscow, 2011) gemeinsam erarbeitet, um das Potenzial inklusiver Strukturen und Praktiken für die Studierenden sichtbar zu machen. Es besteht der Wunsch, dass die Studierenden dadurch eine „Haltung des Gestaltens“ (Beutel & Kretschmer, 2017, S. 191) entwickeln und Inklusion als eine handhabbare und umsetzungsorientierte Aufgabe ansehen. Gleichzeitig soll dem Aspekt Rechnung getragen werden, dass ein institutioneller Wandel und entsprechende Strukturen nötig sind, um Teamarbeit und Kooperation nachhaltig zu verankern.

Das dritte Themenfeld bezieht sich auf den Bereich der Kooperation zwischen Förder- und Regelschullehrkräften. Die studiengangsgemischte Zusammensetzung des Seminars bietet besonderen Anlass, die Zusammenarbeit an Schulen, welche als „tägliches Erfordernis“ (Obolenski, 2006, S. 296) gegeben ist, zum Inhalt zu machen. Die aktuellen Anforderungen des Lehrberufs verlangen insbesondere im Gemeinsamen Unterricht die sukzessive Überwindung des „Lehrerindividualismus“ (Terhart & Klieme, 2006, S. 164) und eine Infragestellung des Einzelkämpfer_innentums. Durch die Thematisierung von auf Gleichwertigkeit basierenden Kooperationsformen und -konzepten (z.B. Teamteaching, Stationen- oder Parallelteaching; vgl. Cook & Friend, 2004, S. 26; Friend, Cook, Hurley-Chamberlain & Shamberger, 2010, S. 12f.) soll das Aufbrechen von starren Rollen- und Zuständigkeitszuweisungen möglich werden. Bis heute gilt, dass häufig keine gleichberechtigte Form der Zusammenarbeit praktiziert wird und somit „immer auch ein Stück Hierarchie in die Arbeitsorganisation eines Unterrichtsteams hinein“ (Wocken, 1988, S. 230) wirkt. Deshalb ist es ein zentrales Anliegen, durch das Aufzeigen von Schnittmengen zwischen Sonderpädagog_innen und Pädagog_innen des Allgemeinen Lehramtes das eher „individualistische Berufsverständnis“ (Gräsel et al., 2006, S. 14) zu öffnen. Zu diesem Themenblock gehören daher auch die intensive Auseinandersetzung mit inklusiven Werten unter Zuhilfenahme des Indexes für Inklusion sowie der ständige Rückbezug auf die Bedeutsamkeit des Teams in der inklusiven Schulentwicklung. Denn

„[n]ur wenn die Kollegien ihre gemeinsame Kompetenz zur Systemveränderung optimistisch einschätzen, kann man herzhaft und hartnäckige Bemühungen zur Verbesserung von Schule insgesamt erwarten.“ (Schmitz & Schwarzer, 2002, S. 210)

3 Prinzipien der didaktisch-methodischen Umsetzung

Insbesondere für die Lehrer_innenbildung gilt es, das für Lehrer_innen essentielle didaktische Handeln gezielt in der Erstausbildung einzusetzen, denn auf diese Weise kann eine nachhaltige Wirkung erreicht werden:

„Hochschule [...] fungiert gewissermaßen als Labor, in dem die didaktischen Handlungsmuster bzw. die didaktischen Kompetenzen hervorgebracht werden, die geeignet sind, vielfältigen Anforderungen in didaktischen Kontexten gewachsen zu sein“ (Wildt, 2005, S. 186).

Das in diesem Seminar eingesetzte hochschuldidaktische Setting ist geprägt von drei Grundprinzipien, die im Sinne des „constructive alignment“ (Biggs, 1996) Lernziele, Lehr- und Lernmethoden und Prüfungen miteinander verbinden und dabei permanent ineinandergreifen. Es handelt sich um das *Forschende Lernen* als Lernform, die Organisation der Studierenden in *festen Teams* als kooperative Sozialform und das durchgängige *Teamteaching* als Lehrform. Diese Prinzipien sollen im Folgenden anhand ihres Einsatzes im Seminar exemplarisch erläutert werden.

3.1 Forschendes Lernen

Das Forschende Lernen wird aus vielfältigen Begründungszusammenhängen für die Lehrer_innenausbildung als ein angemessenes Lernformat betrachtet. Zum Beispiel werden die Ausbildung einer professionellen pädagogischen Haltung (vgl. Wildt, 2005, S. 186), die Partizipation am Wissenschaftsprozess (vgl. Fichten 2017, S. 155) und nicht zuletzt die Entwicklung eines kritisch-reflexiven Blicks auf die Praxis mithilfe des Forschenden Lernens ermöglicht. Hier verwundert es nicht, dass im Kontext von Forschendem Lernen in der Lehrer_innenausbildung vor allem auf Praxisphasen rekurriert wird (z.B. Potzmann, 2017; van Ophuyzen, Behrmann, Bloh, Homt & Schmidt, 2017). Im skizzierten Seminar ist dies explizit nicht der Fall, sondern es handelt sich bei der vorliegenden Konzeption um eine Forschung in reduzierter Kommunikation mit

der Praxis, indem nur punktuell Daten erhoben oder öffentlich zugängliche Dokumente der Schulen ausgewertet werden (vgl. Potzmann, 2017, S. 85), wie beispielsweise Schulprogramme. Das Forschende Lernen wird hier herangezogen, da es einerseits ein strukturiertes Vorgehen ermöglicht und andererseits die Studierenden als Konstrukteur_innen ihres eigenen Lernens würdigt:

„Forschendes Lernen zeichnet sich vor anderen Lernformen dadurch aus, dass die Lernenden den Prozess eines Forschungsvorhabens, das auf die Gewinnung von [...] interessanten Erkenntnissen gerichtet ist, in seinen wesentlichen Phasen – von der Entwicklung der Fragen und Hypothesen über die Wahl und Ausführung der Methoden bis zur Prüfung und Darstellung der Ergebnisse in selbstständiger Arbeit oder in aktiver Mitarbeit in einem übergreifenden Projekt – (mit)gestalten, erfahren und reflektieren.“ (Huber, 2009, S. 11)

Daran anknüpfend wird das Forschende Lernen verstanden als ein „Prozess, der auf Methoden und Strategien der empirischen Forschung rekurriert, aber weniger dem wissenschaftlichen Erkenntnisgewinn, sondern vielmehr dem individuellen (beruflichen) Lernen dient“ (van Ophuysen et al., 2017, S. 284). Die Interessen Dritter, z.B. der untersuchten Schulen, stehen dabei nicht im Mittelpunkt. Vielmehr geht es darum, die Studierenden anzuregen, sich im Modus des Forschenden Lernens den drei zentralen Merkmalen Selbstständigkeit, Theoriebezug und Reflexion (vgl. Fichten, 2017, S. 155f.) anzunähern und die so gewonnenen Erkenntnisse für den eigenen Professionalisierungsprozess zu nutzen. Ergebnisse bisheriger empirischer Untersuchungen zum Forschenden Lernen unterstützen das Vorgehen, einerseits übergreifende Kompetenzen wie Team- und Kooperationsfähigkeit (vgl. Fichten, 2017, S. 161) in den Blick zu nehmen und diese andererseits mit Erkenntnisgewinn durch den Bezug zum fachlichen Gegenstand (vgl. Müller-Naevecke & Naevecke, 2018, S. 128f.) zu verknüpfen. Dabei soll Wissenschaft als sozialer Prozess erfahrbar werden, auch bezogen auf das Verhältnis zwischen Lerner_innen und Lehrer_innen (vgl. Huber, 2009, S. 11). Weiterhin werden die organisatorische Betreuung und beratende Begleitung des gesamten Prozesses sowie die Gabe von Feedback als Aufgaben von Lehrenden angesehen (vgl. Potzmann, 2017, S. 87f.).

Demgemäß werden die Studierenden angeleitet, eine kleine Forschungsfrage zu entwickeln und zu verfolgen, die für sie subjektiv bedeutsam ist und in den Seminar-kontext passt (siehe Kap. 4, Tab. 1). Da die Studierenden jedoch häufig noch nicht vertraut mit dem Konzept und den Schritten des Forschenden Lernens sind, wird dabei eine enge und transparente Lernbegleitung notwendig. Nichtsdestotrotz wird ein hoher Wert auf Freiheitsgrade und Partizipation der Studierenden gelegt. So können sie sich für eine wissenschaftliche Methode zur Erkundung ihrer Fragestellung entscheiden, beispielsweise für eine Befragung, ein Interview oder eine Dokumentenanalyse. Zudem dürfen sie sich ein Schwerpunktprofil auswählen, um damit die Richtung ihrer Analyse zu schärfen. Zur Auswahl stehen die Profile Visionär_innen, Prozessauswerter_innen oder Historiker_innen. Erstere wählen häufig preisgekrönte Schulen aus und versuchen beispielsweise durch Befragungen zu überprüfen, inwieweit diese Konzepte auch auf andere Schulen übertragbar wären, oder stellen heraus, wie sich Lehrkräfte an ihnen bekannten Schulen eine ideale Kooperationskultur vorstellen. Die Prozessauswerter_innen widmen sich dem Status Quo und interviewen beispielsweise Lehrkräfte zu bestehenden Kooperationskonzepten an Schulen und bewerten diese mithilfe wissenschaftlicher Kriterien. Die Historiker_innen gehen gezielt und systematisch meistens mithilfe einer Dokumentenanalyse vor und erforschen beispielshalber inhaltsanalytisch, wie sich die rechtliche Situation zur Integration bzw. Inklusion im historischen Wandel begründet. Die konzeptionelle Arbeit findet bereits ab der 3. Sitzung immer im Anschluss an den theoretischen Input statt (siehe Kap. 4, Tab. 1, 4.–7. Sitzung). In der Arbeits- und Projektphase (siehe ebd., 8.–11. Sitzung) wird die Erhebung vorbereitet, durchgeführt und ausgewertet, wobei nach Bedarf eine Beratung der Studierenden erfolgt. Der zeitliche Umfang der Beratung variiert je nach Anliegen der Gruppen, die

während dieser Phase die Seminartermine sowohl nutzen dürfen, um ihre Untersuchungen in der Schule durchzuführen, als auch um ihre Ergebnisse zu interpretieren. Diese zeitlichen Korridore werden hier bewusst eingeräumt. Jede Gruppe stellt ihre Ergebnisse in den Präsentationssitzungen vor (siehe Kap. 4, Tab. 1, 12.–14. Sitzung), sodass die anderen Studierenden von dem neu gewonnenen Fach- und Methodenwissen ihrer Mitstudierenden profitieren können. Die Erkenntnisse werden zudem in den Kontext von Inklusion und Kooperation eingeordnet, um auf diese Weise relevante Anregungen für die eigene Professionalisierung herauszuarbeiten. Konkret werden dafür alle Projektdarstellungen im Anschluss an die Theorie- und Empiriefolien rückgebunden und im Seminar besprochen. Die Studierenden sind daher aufgerufen, sich nicht nur im Hinblick auf ihr Inklusionsverständnis zu positionieren; genauso sollen sie ihre Hypothesen und Ergebnisse mit den im Seminar vorgestellten Forschungsergebnissen abgleichen sowie Diskrepanzen zwischen realer und gewünschter Situation beispielsweise bei visionären Konzepten diskutieren. Für die Diskussion der Ergebnisse im Plenum unter Anleitung der Dozentinnen werden zehn Minuten pro Gruppe veranschlagt.

3.2 Feste Teams

Die Studierenden arbeiten ab der dritten Sitzung in festen Teams zusammen, was sich wie folgt begründen lässt: An Schulen ist die Zusammenarbeit in Teams bereits etabliert; besonders an inklusiv arbeitenden Schulen wird innerhalb unterschiedlicher Teamstrukturen gemeinsam gehandelt. Das Arbeiten in Lehrer_innenteams ist auf der einen Seite notwendig, um den Anforderungen im Schulalltag zu begegnen, auf der anderen Seite aber auch eine Bedingung dafür, schulische Routinen zu verändern, damit neue Anforderungen integriert werden können (vgl. Kricke & Reich, 2016, S. 60ff.). Fest zusammenarbeitende Teams werden auch Professionelle Lerngemeinschaften (PLG) genannt. PLG sind Wertegemeinschaften, die bestimmte Schlüsselwerte teilen. Hans-Günter Rolff (2016) beschreibt fünf Kriterien für PLG, die empirisch nachgewiesen sind und im Seminar weitestgehend erzeugt werden:

- „1. Unterstützende und gemeinsam geteilte Führung
2. geteilte Werte und Vision
3. gemeinsames Lernen und Anwendung des Gelernten
4. unterstützende Rahmenbedingungen“ (Hord, 1997, 2004, zitiert nach Rolff, 2016, S. 122);
- „5. gemeinsame handlungsleitende Ziele“ (Rolff, 2016, S. 123)

Die Aufgaben einer PLG im schulischen Alltag sind selbstverständlich andere als die, die die Studierenden im Kontext des Seminars erfüllen. Auf den universitären Ausbildungskontext lassen sich jedoch einige Aufgaben übertragen, wie z.B. der Erfahrungsaustausch mit anderen Studierenden, die Entwicklung einer gemeinsamen Fragestellung und Auswertung sowie Diskussion über geteilte Werte. Zudem wird durch den Seminarkontext sowie die zusätzlichen Materialien zur Dokumentation, Reflexion und Begleitung (siehe Supplements) versucht, unterstützende Rahmenbedingungen zu ermöglichen, sodass das Team sich kennenlernen, zusammenwachsen und gemeinsam in einer Forschungsgemeinschaft (vgl. Satilmis, 2017, S. 424f.) agieren kann. Mit dem Seminarkonzept ist daher der Anspruch verbunden, Teamfähigkeit durch Teamarbeit zu schulen, denn „Teamfähigkeit kann [...] nicht reflexiv gewonnen werden, sondern bedarf erfahrungsorientierten Lernens“ (Autenrieth, 1997, S. 168).

Die eingesetzten Teams im Seminar haben eine Größe von vier bis sechs Personen. Übergeordnetes Ziel der Sozialform ist, die Studierenden einer eher anonymen Seminargruppe beim Werden einer „Verständigungsgemeinschaft“ (Reich, 2014, S. 5) zu begleiten und somit den erfahrungsbasierten und fachlichen Austausch unter den Studierenden zu fördern. Dieser Prozess muss auch deshalb unterstützt werden, da die

Studierenden sich zwar mit Kommiliton_innen des eigenen Lehramtes nach Wunsch zusammenfinden, jedoch per Zufall mit den Studierenden des jeweils anderen Lehramtes in die Gruppen eingeteilt werden. Diese Zuteilung ist eine Grundbedingung, damit auch tatsächlich ein Dialog über Zugehörigkeit und Differenz mit der anderen Kohorte stattfindet und lehramtsgemischt gearbeitet wird. Um den Gruppenfindungsprozess zu begleiten, werden die Phasen professioneller Kleingruppen (Tuckman & Jensen, 1977) berücksichtigt. Denn die Studierenden müssen sich aneinander gewöhnen, über ihre Stärken beraten und erste Aushandlungen über Rollen und Arbeitsweisen führen, bis sie am Ende ein gemeinsames Ergebnis zeigen können. Zudem werden die zwölf Gelingensbedingungen von Teamarbeit nach Elmar Philipp (2014, S. 79) sowohl theoretisch diskutiert als auch didaktisch und methodisch inszeniert. Beispielsweise werden stetige und gemeinsam zu absolvierende Arbeitsaufträge eingeführt, die dazu beitragen, einen geteilten Wertekanon zu festigen, soziales Lernen zu ermöglichen und gemeinsame Ziele zu entwickeln (siehe Kap. 4, Tab. 1). Da die Teilnehmer_innen für das gesamte Semester in den festen Teams zusammenarbeiten und in jeder Sitzung Phasen zur initiierten Perspektivenverschränkung stattfinden, ist sichergestellt, dass sie einen gemeinsamen „Denk- und Aneignungsweg zurücklegen“ (von der Groeben, 2013, S. 29). So wird versucht, das Team, welches nicht freiwillig entstanden ist (analog zu Lehrer_innenteams an Schulen), durch vorgegebene Strukturen zu stärken. Im Zentrum der didaktischen und methodischen Umsetzung steht daher die Erzeugung der Rahmenbedingungen im Seminar, die für das Entstehen und Gelingen Professioneller Lerngemeinschaften wesentlich sind. Methoden zur Entscheidungsfindung, zu konstruktiver Kritik und zur Entwicklung gemeinsamer Zielperspektiven werden von Anfang an begleitend eingesetzt, um möglichen Konflikten vorzubeugen. Alle Materialien und Methoden dienen der Selbstreflexion sowie der Gruppenorganisation und sind als Angebot zu verstehen, sich mit dem Teamprozess auseinanderzusetzen, diesen zu dokumentieren und zu bewerten.

3.3 Teamteaching

Nicht nur im Zusammenhang von Gemeinsamem Unterricht stellt die Forderung nach mehr Zusammenarbeit zwischen Lehrer_innen und evtl. anderen Professionen eine Grundbedingung dar (vgl. Lütje-Klose & Miller, 2017, S. 208). Es kann jedoch davon ausgegangen werden, dass häufig noch keine systematisch ausgebildeten Fähigkeiten auf Seiten der Lehrer_innen vorhanden sind, die eine professionelle Verwirklichung von Lehrteams in der Breite erlauben würden. Parallel lässt sich feststellen, dass in der Ausbildung von Lehrer_innen im institutionalisierten Kontext der Universität Kooperation und interdisziplinäre Zusammenarbeit weder als Inhalt noch als Lehrform systematisch und damit über Modellprojekte (vgl. Preis & Kanitz, 2018, S. 179) oder „punktueller Kontaktseminare“ (Merz-Atalik, 2014, S. 275) hinaus verankert sind. So wird das Fehlen von Vorbildern doppelt relevant, denn „wer in Deutschland zur Schule gegangen ist, der hat in der Regel kein ausgeprägtes Teamteaching erfahren“ (Reich, 2007, S. 9). Für nachhaltige Veränderungen in der Lehrer_innenbildung wird es daher als förderlich angesehen, wenn auch Lehrende unterschiedlicher Fakultäten gemeinsam Lehre anbieten und somit Kooperation nicht nur zum inhaltlichen Gegenstand, sondern auch zum Erfahrungshorizont im Lehramtsstudium wird (vgl. Hußmann et al., 2018, S. 34). Im skizzierten Seminar agieren simultan zu den Student_innen auch die Dozentinnen im Team und bilden ein Lehrtandem als Vertreterinnen der beiden Disziplinen (Rehabilitations- und Bildungswissenschaften). Die Seminarteilnehmer_innen werden somit gleichzeitig zu Akteur_innen und Empfänger_innen von Teamarbeit.

Es werden die verschiedenen Formen des Teamteachings (vgl. Cook & Friend, 2004, S. 13ff.) praktiziert, die auch im Seminar simultan thematisiert und damit zum Lerngegenstand werden. An geeigneten Stellen werden die unterschiedlichen Einsatzmöglichkeiten mit den Erkenntnissen zur Zusammenarbeit und Unterrichtsorganisation

von Förder- und Regelschullehrkraft verbunden. Zudem wird im Sinne der Kokonstruktion von den Dozentinnen der Ansatz verfolgt, das Seminar gemeinsam didaktisch zu planen, durchzuführen und zu reflektieren. Damit soll den Studierenden wöchentlich vorgelebt werden, wie Kooperation umgesetzt werden kann, getreu dem Motto: „Action speaks louder than words“ (Philipp, 2014, S. 28).

3.4 Kurzresümee

Zusammenfassend kann für die didaktisch-methodische Umsetzung festgehalten werden, dass die drei Grundprinzipien des *Forschenden Lernens*, der *festen Teams* und des *Teamteachings* in ihrer Kombination besonders gewinnbringend für das Seminarsetting sind. Insgesamt wird dadurch ein sehr selbstständiges Arbeiten für die Studierenden ermöglicht. Die Gruppen strukturieren ihre Aufgaben, organisieren sich zur Arbeitsteilung und führen die Ergebnisse wieder zusammen. Das Setting des Seminars dient ihnen dabei als räumliche und zeitliche Struktur, über die nicht mehr verhandelt werden muss und die deswegen als unterstützende Bedingung dafür gelten kann, sich ganz auf das Ziel der Gruppe konzentrieren zu können (vgl. Philipp, 2014, S. 79). Dadurch kann der Leitgedanke der wertschätzenden Annäherung von Sonder- und Grundschulpädagogik erzielt werden. Nicht zu vernachlässigen ist dabei auch die Wirkung des didaktischen Doppeldeckers. Durch die Anwendung der Prinzipien werden diese den Studierenden unmittelbar zugänglich; so können sie eine Vorstellung davon entwickeln, wie diese in ihrem eigenen Unterricht eingesetzt werden könnten. So sollen Haltungen, Wissen und Kompetenzen zu Team- und Kooperationsprozessen thematisiert, erworben und gleichzeitig erlebt werden.

Zudem wird die mit den Prinzipien verbundene Veränderung des Dozentinnen-Student_innen-Verhältnisses als Chance angesehen, die Beziehung als kooperativ und dialogisch zu erfahren. Während des Forschenden Lernens agieren die Dozentinnen als Lernbegleiterinnen, und ihre Kooperation wird im Rahmen der Evaluation (siehe Kap. 5) selbst zum Reflexionsgegenstand, sodass die Studierenden durch ihr Feedback und ihre Mitgestaltung helfen, diese fortlaufend zu entwickeln.

4 Einblick in das Seminarsetting: Durchführung und Herausforderungen

Am Seminar nehmen im Regelfall Studierende des fünften und sechsten Bachelorsemesters aus zwei verschiedenen Studiengängen teil: Lehramt Grundschule und Lehramt Sonderpädagogische Förderung. Die Grundschulstudierenden müssen alle eine benotete Prüfungsleistung ablegen, wohingegen die Sonderpädagogikstudierenden zwischen einer unbenoteten Studien- oder benoteten Teilleistung wählen dürfen.

Die Lehrveranstaltung gliedert sich in drei unterschiedliche Blöcke. Diese orientieren sich sowohl an dem inhaltlichen Aufbau als auch an der jeweiligen Phase des Forschungsprozesses (vgl. Schüssler, Schwier, Klewin & Schicht, 2014, S. 152) sowie der Etablierung und des Zusammenwachsens der festen Teams (Tuckman & Jensen, 1977). Der erste Block (Sitzungen 1–7) umfasst die fachliche Grundlage. Anschließend ist der zweite Block (Sitzungen 8–11) abgebildet, der eine freie Arbeits- und Projektphase der Studierenden enthält. Der dritte Block (Sitzungen 12–15) schließt die Präsentation der Gruppenergebnisse sowie eine Reflexion des Seminars ein. In der folgenden Tabelle wird gezeigt, wie Inhalt, Phase des Forschenden Lernens und Gruppenprozess ineinandergreifen und parallel verlaufen.

Tabelle 1: Semesterübersicht – Sitzungen 1–15 (eigene Darstellung)

Titel und Inhalt / Funktion der Sitzung	Phase des For- schenden Lernens	Stand und Begleitung des Gruppenprozesses
1. „Konzeptvorstellung und Seminarorganisation“ Kennenlernen des Semi- narformats und Lehrte- ams, der inhaltlichen Vor- gaben sowie der Studierenden untereinan- der.	Die Studierenden werden transparent über die Prüfungsan- forderungen und den begleitenden Prozess des Forschenden Lernens informiert.	Die Studierenden werden darüber aufgeklärt, dass eine Bereitschaft und Offenheit für teambildende Maßnahmen durch beispielsweise methodisch eingesetzte Kennen- lern- und Gruppenspiele erwartet wird.
2. „Mehrperspektivische Einführung in den Inklus- ionsdiskurs“ Vermittlung des Kenntnis- standes zur schulischen Inklusion mithilfe der Abbildung von Theorie- und Empiriefolien (siehe Kap. 2.2).	Auseinandersetzung mit der präsentierten und selbst erarbeiteten Theoriebasis, Sichtung des For- schungsstands zum Bereich Inklusion.	Kurze Begegnungen werden durch „Speed-Dating“ ermög- licht, Austausch in „Buzzgroups“ während des Vortragsteils.
3. „Kooperation und Teamarbeit“ Konzepte von und Gleich- berechtigung im Team- teaching, Gelingensbedin- gungen, Rollen in Teams, organisatorische Möglich- keiten und institutionelle Verankerung von Team- arbeit.	Auseinandersetzung mit der präsentierten und selbst erarbeiteten Theoriebasis, Sichtung des For- schungsstands zum Bereich Kooperation und Teamarbeit.	Bildung der festen Teams, Aus- einandersetzung mit den Kompe- tenzen der einzelnen Teammit- glieder über Stärkensteckbriefe, Diskussion der neun Teamrollen nach Elmar Philipp (2014, S. 23ff.) in Anwendung auf das eigene Team.
4. „Index für Inklusion als Schulentwicklungs- instrument“ Diskurs über pädagogi- sche Werte, Erörterung von Grundbedingungen von Teamarbeit mithilfe konkreter Indikatoren, Kennen- und Verstehen- lernen eines Schulent- wicklungsinstruments.	Suche nach Frage- stellungen und An- schlussmöglichkeiten für Projektideen.	Diskussion im festen Team über geteilte pädagogische Werte, Formulierung einer gemeinsamen Begründung für bestimmte Werte und Bestimmung von Regeln für die eigene Teamarbeit.
5. „Inklusive Schulent- wicklung“ Best-Practice-Beispiele, Kriterien zur Einordnung der Arbeit inklusiver Schulen.	Sichtung des For- schungsstands zum Bereich Inklusive Schulentwicklung. Suche nach Frage- stellungen und An- schlussmöglichkeiten für Projektideen.	Erarbeitung eines Schulentwick- lungsplans in den festen Teams durch Simulation einer Steuer- gruppe unter Beachtung des Ent- wicklungsprozesses in Schulen nach Booth & Ainscow (2011) im „Index for Inclusion“.

Titel und Inhalt / Funktion der Sitzung	Phase des For- schenden Lernens	Stand und Begleitung des Gruppenprozesses
<p>6.–7. „Zusammenarbeit von Förder- und Regel-schulkraft“</p> <p>Barrieren für Kooperation und förderliche Strukturen, Übersicht zu Studien über Kooperationsaktivitäten an deutschen Schulen, Kommunikation und Gleichberechtigung.</p>	<p>Sichtung des Forschungsstands im Bereich Zusammenarbeit.</p> <p>Suche nach Fragestellungen und Anschlussmöglichkeiten für Projektideen.</p> <p>Konkretisierung der Problemstellung und Findung sowie Eingrenzung der Forschungsfrage.</p>	<p>Die Teams diskutieren verschiedene Perspektiven anhand eines Filmbeispiels zur Zusammenarbeit aus dem Projekt „Prozesse inklusiver Schulentwicklung“ (vgl. Sahli Lozano, Vetterli & Wyss, 2017).</p> <p>Sie erarbeiten im Anschluss Barrieren für die Zusammenarbeit und überlegen, wie diese überwunden werden können. Die Teams formulieren Slogans oder Assoziationsketten zur Veränderung der Kooperationskultur an Schulen, die gleichzeitig handlungsanleitend für den eigenen Gruppenprozess sind.</p>
<p>8.–11. „Arbeits- und Projektphase“ (siehe Kap. 3.1)</p>	<p>Entwurf eines Forschungsplans, Entscheidung über Forschungsmethoden, Durchführung der Untersuchung und Vorbereitung der Präsentation.</p> <p>Die Teams werden bei Festlegung der Forschungsfrage, der Auswahl der Forschungsmethoden, bei Erhebung und Auswertung unterstützt und begleitet sowie bei auftretenden Problemen beraten.</p>	<p>Eine Reflexion der eigenen Teamarbeit geschieht gruppenintern über den Teamdiagnosebogen in Anlehnung an Philipp (vgl. 2014, S. 85).</p>
<p>12.–14. „Präsentationsphase“</p>	<p>Präsentation und Fertigstellung der Ausarbeitung (Mini-Forschungsbericht), die eine Reflexion der Forschungsergebnisse und des Forschungsprozesses beinhaltet.</p>	<p>Die Studierenden stellen ihre Ergebnisse vor und diskutieren diese anschließend mit dem Plenum und den Dozentinnen. Jede Gruppe erhält ein kurzes mündliches „Fünf-Finger-Feedback“, welches konstruktive Kritik ermöglicht.</p> <p>Die Studierenden halten zusätzlich ein kurzes schriftliches Feedback für die jeweilige Gruppe fest.</p>

Titel und Inhalt / Funktion der Sitzung	Phase des For- schenden Lernens	Stand und Begleitung des Grup- penprozesses
<p>15. „Austausch und Reflexion“</p> <p>Inhaltliche und methodische Reflexion; dabei stehen die kennengelernten kooperativen Methoden im Fokus; zudem wird der Gruppenprozess gemeinsam reflektiert.</p>	<p>Der Forschungsprozess ist beendet.</p>	<p>Die Teams lösen sich jetzt auf; es kommt zu einer Reflexion des Gruppenprozesses im Rahmen eines „5-minute-papers“.</p>

Die in den Tabellen abgebildete Verzahnung von Inhalt, Phase des Forschenden Lernens und Gruppenprozess wird in jeder einzelnen Sitzung berücksichtigt, jedoch mit unterschiedlichen zeitlichen Gewichtungen und einem variierenden Grad an Eigenaktivität der Studierenden. In jeder Sitzung nehmen die Studierenden an ihren festen Gruppentischen Platz, sodass sie sich auch in einem ritualisierten Setting begegnen. Zudem ist diese Sitzordnung vorteilhaft, um kooperative Methoden ohne zusätzlichen Aufwand und Zeitverlust umzusetzen. Um den Teamprozess zu begleiten und zu strukturieren, werden den Gruppen immer wieder Anlässe zum Austausch und zur Reflexion gegeben. Dazu ist in jedem Protokollbogen (siehe Online-Supplements 1 und 2) eine Frage zur Veränderung des Gruppenprozesses aufgeführt. Auf diese Weise sollen sie sich sitzungsspezifisch mit dem Zusammenwachsen und Funktionieren ihres Teams auseinandersetzen sowie dialogisch klären und schriftlich festhalten, wer welche Aufgaben übernimmt und ob das weitere Vorgehen den Vorstellungen aller Mitglieder entspricht.

Die Dozentinnen gehen nach den sieben inhaltsbasierten Sitzungen in die Rolle der Lernbegleiterinnen über und fungieren dann vornehmlich beratend. Ab der Präsentationssitzung treten sie durch ein mündliches Feedback zu jeder Gruppe und Ergebniszusammenführung wieder stärker moderierend in Erscheinung.

Als herausfordernd hat sich besonders das beratungsintensive Forschende Lernen herausgestellt. Die Bearbeitung einer Forschungsfrage gestaltet sich für die Zielgruppe schwierig, da diese zum Großteil wenig forschungsmethodisches Vorwissen mitbringt. Zudem fehlen Kenntnisse zum systematischen Vorgehen für wissenschaftliches Arbeiten. Es hat sich daher bewährt, dass in den sieben theoriebasierten Sitzungen am Ende mindestens fünfzehn Minuten Zeit eingeräumt wird, die inhaltlichen Erkenntnisse zusammenzufassen und innerhalb der Gruppe über das Gelernte in den Austausch zu kommen. Auf diese Weise können bereits mögliche Projektideen entstehen, die in einem anschließenden Blitzlicht im Plenum kurz von den Dozentinnen kommentiert und in Beziehung zum Seminarkontext gesetzt werden können. Die Phasen der Ideenfindung bis zur Forschungsfrage sind derart zentral, dass die Thematisierung von Anfang an mit in die Sitzungen eingebunden wird. Die entwickelten Fragen müssen hierbei nicht diejenigen sein, die die Gruppe tatsächlich umsetzt. Es geht vielmehr darum, das Stellen von Fragen zu üben und eine Vorstellung davon zu entwickeln, wie ein Thema theoretisch aufbereitet und zu einer konkreten Fragestellung umgeformt wird. Zur Unterstützung wird ein Protokoll- und Dokumentationsbogen (siehe Supplements) im Rahmen dieser Sitzungen ausgeteilt, damit die jeweiligen Forschungsfragen präsent bleiben und später bei Bedarf auf diese zurückgegriffen werden kann.

Die Dozentinnen bieten in der darauffolgenden Phase (Tab. 1, Sitzungen 8–11) zusätzliche Materialien sowie individuelle und kollektive Beratung insbesondere zu den von den Gruppen gewählten Themen und Forschungsmethoden an. Auch hier sind unterstützend Protokollbögen (siehe Online-Supplement 2) zur Arbeitsorganisation im Einsatz.

Resümierend ist die Durchführung des Seminars sehr stark abhängig vom Grad der Institutionalisierung, die die Methode des Forschenden Lernens sowie die feste Verankerung der studentischen Lerngemeinschaften in den beteiligten Studiengängen bereits erfahren. Hier besteht Aufholbedarf im Hinblick auf eine stärkere forschungsmethodische Ausbildung der Studierenden sowie auf das Einüben von sozial-kooperativ angelegten Arbeitsformen. Da das Thema Inklusion von den Studierenden häufig sehr kritisch im Hinblick auf eine schulische Umsetzung diskutiert wird und im Seminar hinreichend Zeit benötigt wird, um Realisierungswege zu erarbeiten, wird auf eine separate Sitzung zu Forschungsmethoden zugunsten einer vertieften inhaltlichen Auseinandersetzung verzichtet. Durch die intensive Begleitung der Gruppen können forschungsmethodische Lücken zwar geschlossen werden; hier ist die zeitliche Organisation für die Dozentinnen bei einer Anzahl von ca. zehn Gruppen pro Semester allerdings herausfordernd.

Die Rahmenbedingungen und modulare Einbindung, unter denen bislang das Seminar durchgeführt wurde, sind für das skizzierte Setting zumindest nicht hinderlich. Im Grundschullehramt ist die Projektform als Prüfungsleistung sogar in der Modulbeschreibung verankert. Die Zusammenlegung der Seminare und Zuteilung zu zwei Modulen ist von den Fakultäten ermöglicht worden, führt jedoch dazu, dass eine hohe Anzahl an Studierenden am Seminar teilnimmt. Im Regelfall sind 50 bis 55 Teilnehmende zu erwarten; dies bedingt, dass der Beratung, der Methodik und der Präsentation regelmäßig räumliche sowie zeitliche Grenzen gesetzt sind.

5 Evaluation und Fazit

5.1 Darstellung und Einordnung der studentischen Evaluationsergebnisse

Die standardisierten Evaluationsbögen der formalen Evaluation² sind nicht ganz passgenau zur Seminarkonzeption, da z.B. die Bewertung von zwei Dozent_innen und ihrer Zusammenarbeit oder auch der Teamarbeit zwischen den Studierenden nicht vorgesehen ist. Eine Trennung nach Lehrämtern war zudem ebenfalls nicht möglich, da die Fragebögen nur einer Sammelauswertung unterzogen werden sowie in dem Fragebogen der jeweils anderen Fakultät kein abweichendes Lehramt angekreuzt werden kann. Befragt wurde also immer die gesamte (anwesende) Teilnehmer_innenschaft des Seminars. Deswegen sollen hier nur ausgewählte Befunde dargestellt werden, die jedoch einen Eindruck von der Wahrnehmung und Bewertung der Studierenden liefern.

² Da zwei Fakultäten (Rehabilitations- und Bildungswissenschaften) an dem Seminar beteiligt waren, wurden auch zwei separate formale Evaluationen durchgeführt, die jeweils unterschiedliche Kriterien zur Hochschullehre abfragen. Daher stimmen die abgefragten Items nicht überein, was eine genaue Gegenüberstellung erschwert, da die Skalen beispielsweise gegenläufig gepolt sind.

Tabelle 2: Ausgewählte Items der formalen Evaluation der Fakultät Rehabilitationswissenschaften (eigene Darstellung)

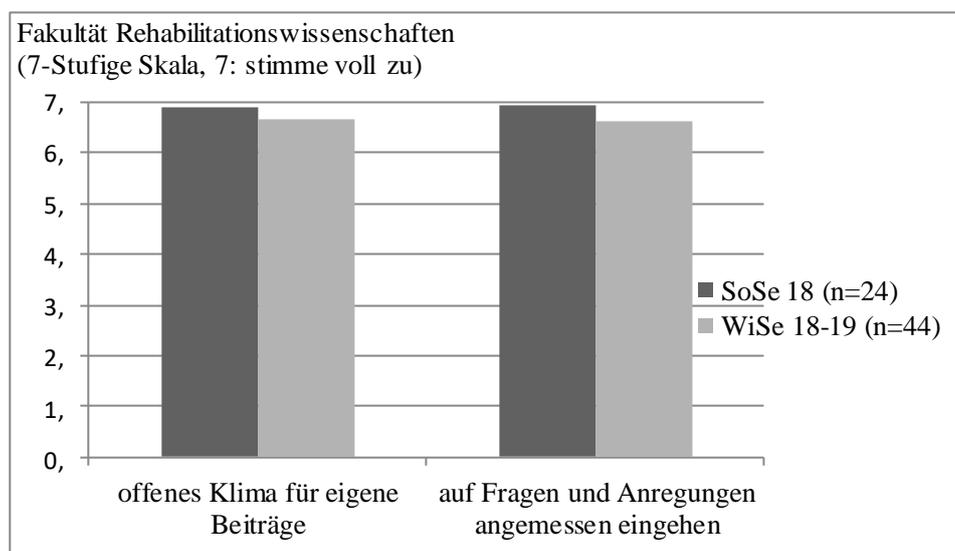
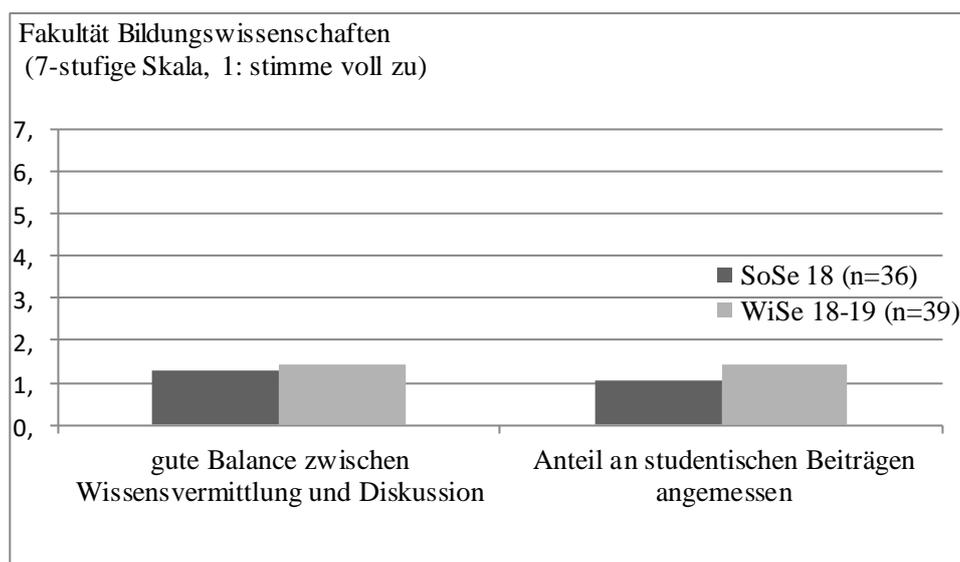


Tabelle 3: Ausgewählte Items der formalen Evaluation der Fakultät Bildungswissenschaften (eigene Darstellung)



Es wird deutlich, dass die Zustimmung vor allem in Bezug auf den angemessenen Umgang der Dozentinnen mit den studentischen Äußerungen recht hoch ist und eindeutig ausfällt. Diese Rückmeldungen decken sich mit dem konzeptionellen Anspruch des Seminars, der einen hohen Grad an Eigen- und Gruppenaktivität vorsieht sowie auf eine geteilte Dialogkultur ausgelegt ist. Diese Eröffnung eines Diskussionsraums, in dem Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Studierendengruppen entdeckt und diskutiert werden können, entspricht offenbar auch einem Bedürfnis der Zielgruppe. Dies wird aus unserer Perspektive zusätzlich durch den lebhaften fachlichen Austausch belegt, den wir auch während der Seminarzeit beobachten konnten.

Um auch den Gruppenprozess in die Bewertung miteinzubeziehen, haben wir einen eigenen Reflexionsbogen für diesen Zweck entworfen, der unsere Eindrücke, die wir

über das Semester in der engen Lernbegleitung gewonnen haben, ergänzen soll. Aufgrund der Tatsache, dass es die dritte Evaluation ist, ist der Bogen so gestaltet, dass er auch stichwortartig beantwortet werden kann. Die Studierenden melden in diesem schriftlich und anonymisiert ihre Erfahrungen mit der Teamarbeit zurück. Zudem befragen wir die Studierenden hinsichtlich einiger ausgewählter Elemente des Seminars, die unserer Meinung nach eine besondere Berücksichtigung verdienen, beispielsweise im Hinblick auf das Teamteaching der Dozentinnen.

Die Rückmeldungen zur jeweiligen Arbeit in der Gruppe sowie zum Zusammenwachsen der studiengangsgemischten Teams fallen weitestgehend sehr positiv aus. Hier einige ausgewählte Aussagen, die das Meinungsbild aufbereiten:

- *„Die Zusammenarbeit war erstaunlich reibungslos – jeder hat sich eingebracht.“*
- *„Die Gruppenarbeit klappt ganz gut. Gerade, dass wir während der Seminarsitzung Zeit zu Arbeiten bekommen, erleichtert die Arbeit.“*
- *„Die Teamarbeit in den Gruppen hat mir sehr gut gefallen. So wird die Zusammenarbeit mit anderen Lehramtsformen eingeübt.“*

Es gibt auch kritische Äußerungen, die Hinweise auf mögliche Herausforderungen und Fallstricke bieten, jedoch deutlich weniger repräsentiert sind:

- *„Die Gruppenarbeiten halte ich persönlich für eher anstrengend.“*
- *„Teambuildingspiele sind sinnvoll, auch wenn sie oft Überwindung kosten.“*
- *„Versuchen die Studienordnungen zu beeinflussen. Die LP's für alle Lehramtsanwärter sollen gleich sein! Wenn das Projekt für einige nur als Studienleistung zählt, ist klar, dass die Arbeit nicht gleichmäßig verteilt ist.“*

Besonders der letzte Kommentar zeigt deutlich, dass hier aufgrund unterschiedlicher curricularer Anbindungen der Seminare auch Schwierigkeiten entstehen, die vornehmlich die Prüfungsleistungen betreffen. Diese Problematik ist uns bewusst; sie wäre jedoch nur auf einer strukturellen Ebene zu lösen, die zum jetzigen Zeitpunkt von uns nicht zu beeinflussen ist. Daher thematisieren wir diese Diskrepanzen in der Leistungsanrechnung von Beginn an, bemühen uns um frühzeitige Transparenz und moderieren die Aushandlungsprozesse der Arbeitsteilung innerhalb der Gruppen begleitend. Gleichzeitig verweist diese erlebte Ungleichheit auch auf eine Problematik im späteren Berufsleben, wenn Lehrkräfte unterschiedlicher Schulformen innerhalb der Einzelschule uneinheitlich vergütet werden. Auf diese Weise sprechen wir über die auch im Seminar erlebbare Differenz der Lehrämter durch fehlende strukturelle Gleichwertigkeit und versuchen diese dann theoretisch anzubinden, bspw. in der Sitzung zur Kooperation und Teamarbeit.

Die studentischen Äußerungen zur lehramtsübergreifenden Zusammenarbeit thematisieren auch erlebte Unterschiede, bspw. unterschiedliche Vorkenntnisse. Vor allem die Studierenden des Lehramtes Sonderpädagogische Förderung weisen hier einen Wissensvorsprung beim Thema Inklusion auf; dies deckt sich mit dem Erfahrungsbericht des ebenfalls lehramtsgemischt durchgeführten Seminars von Erhardt & Breyer (2014). Dies ist für uns jedoch ein weiteres Zeichen dafür, dass ein Austausch zwischen den beiden Gruppen sehr sinnvoll ist.

Des Weiteren sind die Studierenden offensichtlich sehr offen für die Art des Seminarkonzeptes sowie für das Teamteaching in der Hochschullehre:

- *„Endlich mal ein Seminar zur Kooperation gemeinsam mit anderen Schulformen.“*
- *„Dadurch, dass es im Seminar um Teamteaching ging und dieses nicht nur vermittelt, sondern aktiv vorgelebt wurde, konnte ich einen besseren Blick darauf gewinnen.“*
- *„Sie sind als Team auch ein Vorbild für gelungene Kooperation, auch wenn nicht immer alles bis aufs Detail abgesprochen ist, aber das ist natürlich.“*

- „Eines der erfrischendsten Seminare im Studienverlauf. So sollte Studieren ablaufen.“
- „Besonders die Kooperation und die Teamarbeit hat es von den üblichen Seminaren hervorgehoben. Dass man sich selbst überlegen konnte, was und wie man präsentieren möchte, war sehr gut für die Motivation.“

Die Studierenden heben in der schriftlichen Auswertung häufig die Einmaligkeit und Innovation des Angebotes hervor; dies unterstützt die These, dass Kooperation als Erlebnis nur marginal in der Lehrer_innenbildung verankert ist. Offensichtlich beobachten die Studierenden das Teamteaching sehr genau und erkennen, wenn die Kooperation unter den Dozent_innen nicht hinreichend abgestimmt ist. Dies ist für uns wie für die Studierenden ein Lernanlass. Gleichzeitig ist es uns wichtig, den Studierenden zu zeigen, dass man auch situativ und offen handeln kann, wenn man gemeinsam unterrichtet. Ebenso verhindern konkrete Absprachen nicht, dass Unvorhergesehenes spontan bearbeitet werden muss. Für die Vermittlung einer Arbeits- und Dialogkultur, die von Gleichberechtigung geprägt ist, kann es unserer Meinung nach sehr fruchtbar sein, dass die Studierenden diese Aushandlungsprozesse miterleben.

5.2 Erfahrungsbasierte Reflexion und Fazit

Grundsätzlich sollten diese Ergebnisse nicht überinterpretiert werden. Ob diese Kohorte durch ein einzelnes Seminar zu besseren Teamplayern wird, kann aufgrund der Evaluationen zurückhaltend erwartet, aber nicht belegt werden. Aus unserer Sicht konnten die intendierte Begegnung und der konstruktive Austausch zwischen den Studierenden der verschiedenen Lehrämter umgesetzt sowie die Zusammenarbeit und Teamarbeit in der lehramtübergreifenden Kooperation angebahnt werden.

Für uns war zudem die kollegiale Reflexion im Lehrendentandem ausschlaggebend für das Gelingen des Seminars. Eine feste Struktur mit wöchentlichen Terminen, die für Vor- und Nachbesprechungen genutzt wurden, ist unserer Meinung nach notwendig. Die wechselseitige Reflexion unserer Eindrücke und unseres Handelns wurde durch Hospitationen von Kolleg_innen ergänzt, die ein mehrperspektivisches Feedback von außen ermöglichten. Wir können daher die positiven Wirkungen des Teamteachings, die sich in der Fachliteratur finden, nur bestätigen. Die Chance zu fachlicher und didaktischer Reflexion, um die eigenen Lehrkompetenzen systematisch zu erweitern, der stetige Perspektivwechsel sowie die vertiefende Auseinandersetzung mit der Lehrendenrolle haben unser eigenes Professionsverständnis bereichert (vgl. Thielsch, 2015, S. 22f.; Kelly, 2018, S. 183f.). Die Kooperation hat damit, wie intendiert, „die Qualität und die Reichweite [unseres] pädagogischen Handelns verbesser[t]“ (Schmidt-Hertha & Tippelt, 2013, S. 215).

Die studentische Kooperation sowie die Arbeit im Lehrendentandem konsequent fortzuführen, ist eine zentrale Aufgabe der Lehrer_innenbildung und kann sinnvollerweise nicht auf der Ebene eines Seminars verbleiben. Es würde sich daher anbieten, dass solche Lehr- und Lernformate von Beginn des Studiums an im Rahmen eines Spiralcurriculums fest verankert werden und nicht alleine stehen. Um solche Formate zudem in die Breite zu tragen, sind jedoch „Doppelsteckungen“ (Ricken, 2018, S. 83) nötig. Das Lehrdeputat sollte auch bei gemeinsamer Durchführung voll anerkannt sein, damit eine Gleichbehandlung und Wertschätzung des Geleisteten auch institutionell durch entsprechende Rahmenbedingungen abgesichert ist. Es ist daher zu hoffen, dass zukünftig unter der Berücksichtigung menschenrechtlicher Vorgaben Strukturen an den Universitäten entstehen, die zu einer Verbreitung solcher Lehr-Lern-Formate anregen. Ziel sollte es sein, dass unser Seminarangebot nicht mehr als außergewöhnlich, sondern als gängige Praxis angesehen wird. In einem kurzen Fazit möchten wir daher folgende zentrale Erkenntnisse für eine inklusionsorientierte Lehrer_innenbildung festhalten:

- Kooperation zwischen Lehrer_innen unterschiedlicher Lehrämter ist aus der Praxis nicht mehr wegzudenken und lässt sich auch theoretisch aus den Anforderun-

gen an inklusive Bildung begründen. Daher ist Kooperation als fachlicher Gegenstand sowie als relevante Kompetenzdimension in die Ausbildung von Lehrer_innen fest aufzunehmen.

- Es ist möglich, ein Seminarsetting zu kreieren, in dem Begegnung stattfinden und Teamarbeit konkret geübt und erlebt werden kann. Insbesondere die Verknüpfung und Umsetzung auf mehreren Ebenen erweist sich als sinnvoll und wird als konsequent und authentisch wahrgenommen. Besonders der Bereich der systematischen Teamentwicklung muss stärker in den Blick der Hochschullehre geraten, denn angeordnete Teamarbeit alleine ist für Schulen kein Erfolgsversprechen (vgl. Bertels, 2018, S. 115). Das Zusammenwachsen in Teams ist ein Prozess; dieser kann von Seiten der Lehrenden geplant, didaktisch modelliert und begleitet werden, damit die Studierenden bereits im Studium Gelingensbedingungen erfahren und kritisch reflektieren können.
- Um das Konzept der Professionellen Lerngemeinschaften für lehramtsübergreifende Gruppen in der Hochschullehre zu verankern, sollte eine stärkere curriculare Einbindung im Rahmen einer Annäherung der Lehramtsausbildungen insgesamt erfolgen, um die Querschnittsaufgabe Inklusion ernstnehmend anzugehen.
- Eine wesentliche Entwicklungsperspektive bleibt eine gemeinsame Ausbildung, wie sie schon an einigen lehrer_innenbildenden Universitäten etabliert wurde, um die Anforderungen der inklusiven Bildung in geteilter Expertise ohne streng getrennte Professionslogiken zu bearbeiten.

Literatur und Internetquellen

- Autenrieth, N. (1997). Entwicklung von Kooperations- und Teamfähigkeit als Aufgabe der universitären Lehrerbildung. In E. Glumpler & H. Rosenbusch (Hrsg.), *Perspektiven der universitären Lehrerbildung* (S. 166–175). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Berkemeyer, N., Järvinen, H., Otto, J., & Bos, W. (2011). Kooperation und Reflexion als Strategien der Professionalisierung in schulischen Netzwerken. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57 (1), 225–247. <https://doi.org/10.1007/s35834-011-0012-2>
- Bertels, D. (2018). Kooperation in multiprofessionellen Teams. Möglichkeiten und Probleme der Zusammenarbeit in der inklusiven Schule. In C. Fischer & P. Platzbecker (Hrsg.), *Auf den Lehrer kommt es an?! Unterstützung für professionelles Handeln angesichts aktueller Herausforderungen* (S. 115–124). Münster & New York: Waxmann.
- Bertelsmann Stiftung (2018). *Jakob Muth-Preis für inklusive Schule*. Zugriff am 01.12.2018. Verfügbar unter: <http://www.jakobmuthpreis.de>.
- Beutel, S.-I., Höhmann, K., Schratz, M., & Pant, H.A. (Hrsg.). (2017). *Handbuch gute Schule. Sechs Qualitätsbereiche für eine zukunftsweisende Praxis* (2. Aufl.). Seelze: Klett Kallmeyer.
- Beutel, S.-I., & Kretschmer, W. (2017). Mit Mut und Eigensinn gute Schule gestalten. Synthese und Ausblick. In S.-I. Beutel, K. Höhmann, M. Schratz & H.A. Pant (Hrsg.), *Handbuch gute Schule. Sechs Qualitätsbereiche für eine zukunftsweisende Praxis* (2. Aufl.) (S. 190–196). Seelze: Klett Kallmeyer.
- Biggs, J. (1996). Enhancing Teaching through Constructive Alignment. *Higher Education*, 32 (3), 347–364. <https://doi.org/10.1007/BF00138871>
- Boban, I., Hinz, A., Jahr, D., & Salzai, R. (2015). Inklusive Pädagogik in der Lehrerbildung. Das Inklusionsmodul an der Universität Halle. In I. Schnell (Hrsg.), *Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis* (S. 342–349). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Böing, U., & Köpfer, A. (2014). Inklusive Schulbegleitforschung in der LehrerInnenbildung. Erste Erkenntnisse aus einer Evaluation. In S. Schuppener, N. Bernhardt, M. Hauser & F. Poppe (Hrsg.), *Inklusion und Chancengleichheit. Diversity im Spiegel von Bildung und Didaktik* (S. 278–285). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Boller, S., Fabel-Lamla, M., & Wischer, B. (2018). Kooperation in der Schule. Ein einführender Problemaufriss. *Friedrich Jahresheft*, 5–9.
- Bonsen, M., & Rolff, H.-G. (2006). Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2), 167–184.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion. Developing Learning and Participation in Schools* (3. Aufl.). Bristol: CSIE.
- Braunsteiner, M.-L., & Hinz, A. (2018). Inklusion als Herausforderung für die Lehrer_innenbildung – zur Entwicklung neuer Lehrpläne in Österreich. In E. Feyerer, W. Prammer, E. Prammer-Semmler, C. Kladnik, M. Leibetseder & R. Wimberger (Hrsg.), *System. Wandel. Entwicklung. Akteurinnen und Akteure inklusiver Prozesse im Spannungsfeld von Institution, Profession und Person* (S. 271–276). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Cook, L., & Friend, M. (2004). *Co-Teaching: Principles, Practices, and Pragmatics*. New Mexico Public Education Department. Zugriff am 17.01.2019. Verfügbar unter: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED486454.pdf>.
- Deger, P., Nessler, S., Schmid, V., & Wulff, N. (2018). Reflexivität inklusive! Verschiedene Zugänge zum Themenfeld Heterogenität/Inklusion in der Heidelberger Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Perspektiven für eine gelingende Inklusion. Beiträge der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ für Forschung und Praxis* (S. 44–53). Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung. Zugriff am 18.12.2018. Verfügbar unter: https://www.bmbf.de/pub/Perspektiven_fuer_eine_gelingende_Inklusion.pdf.
- Demmer-Dieckmann, I. (2014). *Inklusion in der Lehrerbildung. Modelle, Beispiele, Herausforderungen*. Zugriff am 20.01.2019. Verfügbar unter: https://www.bundestreffen-2014.de/data/Demmer-Dieckmann_langfassung.pdf.
- Erhardt, M., & Breyer, C. (2014). Inklusive Schule gestalten durch inklusive Lehrerbildung. *Zeitschrift für Inklusion*, (4). Zugriff am 29.01.2019. Verfügbar unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/197>.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2011). *Inklusionsorientierte Lehrerbildung. Kernbotschaften für die Politik*. Zugriff am 29.01.2019. Verfügbar unter: https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-key-policy-messages_de.pdf.
- Feuser, G. (2013). Die „Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand“. Ein Entwicklung induzierendes Lernen. In G. Feuser, J. Kutscher, W. Jantzen, I. Beck & P. Wachtel (Hrsg.), *Entwicklung und Lernen* (S. 282–293). Stuttgart: Kohlhammer.
- Feuser, G. (2017). Inklusive Hochschulentwicklung. In K. Ziemer (Hrsg.), *Lexikon für Inklusion*. Zugriff am 29.01.2019. Verfügbar unter: <https://www.vr-elibrary.de/doi/pdf/10.13109/9783666701870.9>.
- Feyerer, E. (2013). Der Umgang mit besonderen Bedürfnissen im Bildungswesen. *Zeitschrift für Inklusion*, (4). Zugriff am 29.01.2019. Verfügbar unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/33>.
- Fichten, W. (2017). Forschendes Lernen in der Lehramtsausbildung. In H.A. Mieg & J. Lehmann (Hrsg.), *Forschendes Lernen. Wie die Lehre in Universität und Fachhochschule erneuert werden kann* (S. 155–164). Frankfurt a.M.: Campus.
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., & Shamberger, C. (2010). Co-Teaching. An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20 (1), 9–27. <https://doi.org/10.1080/10474410903535380>

- Gräsel, C., Fußangel, K., & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2), 205–219. Zugriff am 01.12.2018. Verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2011/4453/pdf/ZfPaed_2006_2_Graesel_Fussangel_Proebstel_Lehrkraefte_Kooperation_anregen_D_a.pdf.
- Groeben, A. von der (2013). *Verschiedenheit nutzen. Aufgabendifferenzierung und Unterrichtsplanung* (Scriptor Praxis). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Grosche, M. (2015). Was ist Inklusion? Ein Diskussions- und Positionsartikel zur Definition von Inklusion aus Sicht der empirischen Bildungsforschung. In P. Kuhl, P. Stanat, B. Lütje-Klose, C. Gresch, H.A. Pant & M. Prenzel (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischen Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (S. 17–39). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06604-8_1
- Haberstroh, M., Jahr, D., Klektau, C., & Szalai, R. (2018). Multiprofessionelle Perspektiven auf Schule und Unterricht. Das erweiterte Inklusionsmodul für die Lehrer*Innenbildung an der Universität Halle. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Perspektiven für eine gelingende Inklusion. Beiträge der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ für Forschung und Praxis* (S. 54–60). Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung. Zugriff am 18.12.2018. Verfügbar unter: https://www.bmbf.de/pub/Perspektiven_fuer_eine_gelingende_Inklusion.pdf.
- Hackbarth, A., & Martens, M. (2018). Inklusiver (Fach-)Unterricht. Befunde – Konzeptionen – Herausforderungen. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 191–206). Opladen: Barbara Budrich.
- 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. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen* (S. 69–134). Münster: Waxmann.
- Hofmann, C., Koch, A., & von Stechow, E. (2012). Standards inklusiven Unterrichts – Standards guten Unterrichts. In R. Benkmann, S. Chilla & E. Stapf (Hrsg.), *Inklusive Schule. Einblicke und Ausblicke* (S. 122–135). Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich.
- HRK (Hochschulrektorenkonferenz) (2009). *Eine Hochschule für alle*. Zugriff am 29.01.2019. Verfügbar unter: https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-03-Studium/02-03-08-Barrierefreies-Studium/Auswertung_Evaluation_Hochschule_fuer_Alle_01.pdf.
- HRK & KMK (Hochschulrektorenkonferenz & Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2015). *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz*. Zugriff am 05.10.2018. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf.
- Huber, L. (2009). Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In L. Huber (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen* (Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen, Bd. 10; 2. Aufl.) (S. 9–35). Bielefeld: UVW.
- Hudelmaier-Mätzke, P., & Sauter, S. (2018). Inklusive Antinomien. Lehrerinnen- und Lehrerverprofessionalität im Spannungsfeld von Fachdidaktik, Fachwissenschaft und Erziehungswissenschaft. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Perspektiven für eine gelingende Inklusion. Beiträge der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ für Forschung und Praxis* (S. 22–31). Berlin: Bundesminis-

- terium für Bildung und Forschung. Zugriff am 18.12.2018. Verfügbar unter: https://www.bmbf.de/pub/Perspektiven_fuer_eine_gelingende_Inklusion.pdf.
- Hußmann, S., Schlebrowski, D., Schmidt, S., & Welzel, B. (2018). Prozesse gestalten – Inhalte ausschärfen. Perspektiven auf eine inklusionsorientierte Lehrer/-innenbildung. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Perspektiven für eine gelingende Inklusion. Beiträge der „Qualitäts Offensive Lehrerbildung“ für Forschung und Praxis* (S. 33–43). Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung. Zugriff am 18.12.2018. Verfügbar unter: https://www.bmbf.de/pub/Perspektiven_fuer_eine_gelingende_Inklusion.pdf.
- Keller-Schneider, M., & Schnebel, S. (2018). Kooperation lernen. Ein Reflexionsangebot zur Klärung. *Friedrich Jahresheft*, S. 26–29.
- Kelly, A. (2018). Co-Teaching in Higher Education: Reflections from an Early Career Academic. *Journal of Learning and Teaching in Higher Education*, 1, 181–188. <https://doi.org/10.29311/jlthe.v1i2.2798>
- Kleina, W., Lohmann, C., Radhoff, M., Ruberg, C., Tan, A.E., Trapp, R., et al. (2018). Kooperationsformate im Rahmen einer inklusionsorientierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Konzeptionen und Reflexion erster Erfahrungen im Projekt DoProfiL. In S. Hußmann & B. Welzel (Hrsg.), *DoProfiL – Das Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 237–251). Münster & New York: Waxmann.
- KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2014). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Zugriff am 18.01.2019. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf.
- Kricke, M., & Reich, K. (2016). *Teamteaching. Eine neue Kultur des Lehrens und Lernens* (Pädagogik). Weinheim: Beltz.
- 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 B. Lütje-Klose, S. Miller, S. Schwab & B. Streese (Hrsg.), *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz* (S. 203–213). Münster & New York: 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. <https://doi.org/10.1007/s12592-014-0165-7>
- Merz-Atalik, K. (2014). Lehrer_innenbildung für Inklusion. „Ein Thesenanschlag“. In S. Schuppener, N. Bernhardt, M. Hauser & F. Poppe (Hrsg.), *Inklusion und Chancengleichheit. Diversity im Spiegel von Bildung und Didaktik* (S. 266–277). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Monitor Lehrerbildung (2017). *Neue Aufgaben, neue Rollen?! Lehrerbildung für den Ganzttag*. Eine Sonderpublikation aus dem Projekt „Monitor Lehrerbildung“. Zugriff am 17.01.2019. Verfügbar unter: https://www.monitor-lehrerbildung.de/export/sites/default/.content/Downloads/Monitor-Lehrerbildung_Broschuere_Ganzttag_Druck.pdf.
- Moser, V. (2018). Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 283–298). Opladen & Toronto: Barbara Budrich.
- Moser, V., & Kropp, A. (2015). *Kompetenzen in inklusiven Settings (KIS) – Vorarbeiten zu einem Kompetenzstrukturmodell sonderpädagogischer Lehrkräfte*. Zugriff am 29.01.2019. Verfügbar unter: https://www.reha.hu-berlin.de/de/.../moser-kropp_kis_abschlussbericht_2014.03.pdf.

- Müller-Naevecke, C., & Naevecke, S. (2018). Forschendes Lernen und Service Learning: Das humboldtsche Bildungsideal in modularisierten Studiengängen. In N. Hericks (Hrsg.), *Hochschulen im Spannungsfeld der Bologna-Reform* (S. 119–143). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21290-2_8
- Nohl, A.-M. (2018). Inklusion in Erziehungsorganisationen. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 15–29). Opladen: Barbara Budrich.
- Obolenski, A. (2006). Kooperation von Pädagoginnen und Pädagogen als Bestandteil professionellen Handelns. In A. Spies & D. Tredop (Hrsg.), *Risikobiografien. Benachteiligte Jugendliche zwischen Ausgrenzung und Förderprojekten* (S. 267–280). Wiesbaden: VS (GWV). Zugriff am 29.01.2019. Verfügbar unter: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-531-90329-3_17. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90329-3_17
- Ophuysen, S. van, Behrmann, L., Bloh, B., Homt, M., & Schmidt, J. (2017). Die universitäre Vorbereitung angehender Lehrkräfte auf Forschendes Lernen im schulischen Berufsalltag. *Journal for Educational Research Online*, 9 (2), 276–305. Zugriff am 17.01.2019. Verfügbar unter: <https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?FId=A25845#vollanzeige>.
- Philipp, E. (2014). *Multiprofessionelle Teamentwicklung. Erfolgsfaktoren für die Zusammenarbeit in der Schule*. Weinheim: Beltz.
- Potzmann, R. (2017). Forschendes Lernen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Betrachtung zu Konzepten und Potenzialen. In C. Fridrich, G. Mayer-Frühwirth, R. Potzmann, W. Greller & R. Petz (Hrsg.), *Forschungsperspektiven* 9 (S. 77–96). Münster & Wien: Lit. Zugriff am 29.01.2019. Verfügbar unter: <https://www.phwien.ac.at/files/FP9%2008%20Forschendes%20Lernen.%20Poztmann.pdf>.
- Preis, N., & Kanitz, K. (2018). Multiprofessionelles Arbeiten in der Lehrerbildung. Strategien und Realisierungsformate. *heiEducation Journal*, (1–2), 175–195. Zugriff am 29.01.2019. <https://doi.org/10.17885/heiup.heied.2018.1-2.23831>
- Radhoff, M., & Ruberg, C. (2018). Die Ausbildung von Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen im Kontext von Inklusion. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 63 (3).
- Reich, K. (2007). *Methodenpool*. Zugriff am 17.01.2019. Verfügbar unter: <http://methodenpool.uni-koeln.de>.
- Reich, K. (2014). *Inklusive Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule* (Pädagogik). Weinheim: Beltz.
- Richter, D., & Pant, H.A. (2016). *Lehrerkooperation in Deutschland. Eine Studie zu kooperativen Arbeitsbeziehungen bei Lehrkräften in der Sekundarstufe I*. Zugriff am 29.01.2019. Verfügbar unter: https://www.telekom-stiftung.de/sites/default/files/files/media/publications/studie_lehrerkooperation_in_deutschland_1.pdf.
- Ricken, G. (2018). Beobachten lernen im Team. Lernaufgaben in der Lehramtsausbildung als Vorbereitung auf die Herausforderungen in inklusiven Schulen. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Perspektiven für eine gelingende Inklusion. Beiträge der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ für Forschung und Praxis* (S. 74–84). Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung. Zugriff am 18.12.2018. Verfügbar unter: https://www.bmbf.de/pub/Perspektiven_fuer_eine_gelingende_Inklusion.pdf.
- Rolff, H.-G. (2016). *Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Rothland, M. (2018). „Nie mehr allein“? Was wissen wir über kollegiale Kooperation im Lehrerberuf? *Friedrich Jahresheft*, 10–13.

- Sahli Lozano, C., Vetterli, R., & Wyss, A. (2017). *Prozesse inklusiver Schulentwicklung. Theoretische Grundlagen und Filmbeispiele aus der Praxis* [mit DVD]. Bern: Schulverlag plus & PH Bern.
- Satilmis, A. (2017). Forschendes Lernen und Heterogenität. In H.A. Mieg & J. Lehmann (Hrsg.), *Forschendes Lernen. Wie die Lehre in Universität und Fachhochschule erneuert werden kann* (S. 419–428). Frankfurt a.M.: Campus.
- Schildmann, U., & Schramme, S. (2018). Inklusive Pädagogik und Intersektionalitätsforschung. In E. Feyerer, W. Prammer, E. Prammer-Semmler, C. Kladnik, M. Leibetseder & R. Wimberger (Hrsg.), *System. Wandel. Entwicklung. Akteurinnen und Akteure inklusiver Prozesse im Spannungsfeld von Institution, Profession und Person* (S. 301–305). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schmidt-Hertha, B., & Tippelt, R. (2013). Inklusion in der Weiterbildung. In H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen* (S. 241–262). Münster et al.: Waxmann.
- Schmitz, G., & Schwarzer, R. (2002). Individuelle und kollektive Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, Beiheft 44, 192–214.
- Schüssler, R., Schwier, V., Klewin, G., & Schicht, S. (2014). *Das Praxissemester im Lehramtsstudium. Forschen, unterrichten, reflektieren*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sturm, T. (2013). (Re-)Produktion von Differenzen in unterrichtlichen Praktiken. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 35 (1), 131–146. Zugriff am 29.01.2019. Verfügbar unter: <https://core.ac.uk/download/pdf/33982904.pdf>.
- Terhart, E., & Klieme, E. (2006). Kooperation im Lehrerberuf. Forschungsproblem und Gestaltungsaufgabe. Zur Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2), S. 136–166.
- Tervooren, A., Rabenstein, K., Gottuck, S., & Laubner, M. (2018). Differenz- und Normalitätskonstruktionen reflektieren. Perspektiven für eine Lehrerinnen- und Lehrerbildung für Schule und Unterricht im Anspruch von Inklusion. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Perspektiven für eine gelingende Inklusion. Beiträge der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ für Forschung und Praxis* (S. 11–21). Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung. Zugriff am 18.12.2018. Verfügbar unter: https://www.bmbf.de/pub/Perspektiven_fuer_eine_gelingende_Inklusion.pdf.
- Thielsch, A. (2015). Lehrerfahrung teilen, Lehrkompetenz erweitern – Team Teaching als Angebot zur Lehrkompetenzentwicklung bei Promovierenden und Professor/innen. In S. Hartz & S. Marx (Hrsg.), *Leitkonzepte der Hochschuldidaktik. Theorie – Praxis – Empirie* (Blickpunkt Hochschuldidaktik) (S. 15–24). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Trautmann, M. (2017). Mit anderen Professionen zusammenarbeiten?! Konzepte – Handlungsmöglichkeiten – Probleme. *PÄDAGOGIK*, (11), 6–8.
- Tuckman, B.W., & Jensen, M.A.C. (1977). Stages of Small-Group Development Revisited. *Group & Organization Studies*, 2 (4), 419–427. <https://doi.org/10.1177/105960117700200404>
- UN-BRK (UN-Behindertenrechtskonvention) (2009). Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Zugriff am 16.08.2019. Verfügbar unter: <https://www.behindertenrechtskonvention.info>.
- UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) (1994). *The Salamanca Statement. On Principles, Policies and Practice in Special Needs Education*. Zugriff am 17.01.2019. Verfügbar unter: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF.
- Wildt, J. (2005). Auf dem Weg zu einer Didaktik der Lehrerbildung? *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 23 (2). Zugriff am 29.01.2019. Verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2017/13571/pdf/BZL_2005_2_183_190.pdf.

- Wocken, H. (1988). Kooperation von Pädagogen in integrativen Grundschulen. In H. Wocken, G. Antor & A. Hinz (Hrsg.), *Integrationsklassen in Hamburger Grundschulen. Bilanz eines Modellversuchs* (S. 199–274). Hamburg: Curio-Verlag Erziehung und Wissenschaft.
- Ziegler, C., Richter, D., & Hollenbach-Biele, N. (2016). Inklusive und nicht inklusive Schulen im Vergleich. Die Perspektive der Lehrkräfte. In Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), *Inklusion kann gelingen! Forschungsergebnisse und Beispiele guter schulischer Praxis* (S. 67–81). Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Beitragsinformationen³

Zitationshinweis:

Kleina, W., & Tan, A.E. (2019). Im Team zur inklusiven Schule. Ein interdisziplinäres Seminarangebot zur Förderung der Kooperationskompetenz. *Herausforderung Lehrer_innenbildung*, 2 (3), 63–87. <https://doi.org/10.4119/hlz-2458>

Online-Supplements:

- 1) Protokollbogen Theorieteil
- 2) Protokollbogen Projektteil
- 3) Reflexionsbogen

Eingereicht: 30.01.2019 / Angenommen: 12.06.2019 / Online verfügbar: 20.11.2019

ISSN: 2625–0675



© Die Autor_innen 2019. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

English Information

Title: “Teams on Their Way to Inclusive Schools” – a Seminar Concept to Promote Cooperation Skills

Abstract: In inclusive settings, teachers encounter modified professionalization requirements; accordingly, teacher training is required to react to new contextual conditions. In particular, the growing amount of team teaching situations and the challenges that come with it require a change. In the course of the seminar students for primary school and for special need education learn together and develop a relevant issue for the inclusive school improvement using the mode of inquiry-based learning. In addition to the discussion of topics such as teacher cooperation or the establishment of an inclusive value base, they also reflect on their team process within the mixed small groups. The students document their process on reflection sheets, in which they relate their own experiences to what they have learned. They approach the tasks that come with an inclusive school system in the joint responsibility of general education and special education. The teachers from both disciplines also practice team teaching (education/rehabilitation science) and by this try to demonstrate co-construction known as the highest level of cooperation. Thus attitudes, knowledge and competences for team and cooperation processes should be acquired. The paper outlines the concept of the seminar, uses materials and methods for structuring team processes, and refers to formal teaching evaluations as well as reflections of students and teachers from two rounds.

³ Das Projekt „Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrer/-innenbildung“ (DoProfil) wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert (Förderkennzeichen: 01JA1630).

Keywords: inclusion, teacher training, team teaching, cooperation, team building process, inquiry based learning

Hochschuldidaktische Metadaten

Fachwissenschaftliche Zugehörigkeit: Rehabilitations- und Bildungswissenschaften

Ausbildungsphase: 5.–6. Semester Bachelor

Evaluation: schriftliche studentische Reflexion, Auszüge einer quantitativen Evaluation

Schulfachspezifik: nein

Schulformspezifisch: Grundschule und Förderschule

Lehrmethoden/-medien: Forschendes Lernen, feste Teams, Teamteaching

Lernziel: siehe Beitrag

Lerninhalte: siehe Beitrag

Oberthema: Forschendes Lernen

Prüfungsformen: Präsentation und Forschungsbericht

Prüfungsinhalte: Darstellung der Projektergebnisse, Reflexion des Forschungsprozesses sowie über Limitationen der Ergebnisse

Sozialform(en): feste lehramtsgemischte Teams, Gruppenarbeit

Studentischer Beitrag: ja

Studentischer Beitrag, Art des: Forschendes Lernen, Bearbeitung einer subjektiv relevanten Fragestellung im Rahmen des Seminarkontextes zum Themenbereich Kooperation und Inklusion

Veranstaltungsart: Seminar

Zielgruppe: Lehramtsstudierende der Lehramter Sonderpädagogische Förderung und Grundschule im Bachelorstudium

Zielgruppe, Umfang: 50–55 Teilnehmer_innen

Zeitlicher Umfang: 2 SWS

Forschungsmethode, empirisch: siehe Beitrag