

# Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung

herausgegeben von  
Dieter Katzenbach & Michael Urban

Band 3

Deborah Lutz, Jonas Becker, Felix Buchhaupt,  
Dieter Katzenbach, Alica Strecker,  
Michael Urban (Hrsg.)

# Qualifizierung für Inklusion

## Sekundarstufe



Waxmann 2022  
Münster • New York

Diese Publikation wurde aus den finanziellen Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert.

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium  
für Bildung  
und Forschung

### **Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

### **Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung, Band 3**

Print-ISBN 978-3-8309-4514-7

E-Book-ISBN 978-3-8309-9514-2

<https://doi.org/10.31244/9783830995142>

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2022

[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)

[info@waxmann.com](mailto:info@waxmann.com)

Umschlaggestaltung: Pleßmann Design, Ascheberg

Satz: Roger Stoddart, Münster

Dieses Werk ist unter der Lizenz CC BY-NC-SA 4.0 veröffentlicht:

Namensnennung – Nicht-kommerziell –

Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)



*Birgit Lütje-Klose, Sandra Grüter, Phillip Neumann, Antonia Weber,  
Janka Goldan, Julia Gorges & Elke Wild*

## **„Weil wir tatsächlich nicht voneinander wussten, was jeder Einzelne so an verborgenen Schätzen bringt“**

### **Konzeptionelle Bausteine zur Entwicklungsplanung der Kooperation in multiprofessionellen Jahrgangsteams am Beispiel der „Schatzkiste“**

#### **Zusammenfassung**

Die Entwicklung multiprofessioneller Kooperation gilt als eine der zentralen Herausforderungen für inklusive Schulen. Für die Etablierung inklusiver Kulturen, Strukturen und Praktiken (Booth & Ainscow, 2017) stellt eine gelingende Kooperation nicht nur zwischen Lehrkräften der allgemeinen Schulen und sonderpädagogischem Personal, sondern auch mit Schulsozialarbeiter:innen, Integrationshelfer:innen und Fachkräften des pädagogischen Ganztags sowie mit den Eltern und außerschulischen Institutionen eine zentrale Bedingung dar (Arndt & Werning, 2018; Lütje-Klose & Urban, 2014; Hoppey & McLeskey, 2014).

Das „Bielefelder Fortbildungskonzept zur Kooperation in inklusiven Schulen“ (BiFoKi) wurde entwickelt, um inklusive Schulen bei der unerlässlichen Entwicklung von multiprofessionellen Kooperationsstrukturen und -praktiken zu unterstützen. In der für inklusive Schulen der Sekundarstufe I konzipierten Fortbildung werden Angebote zur Entwicklung von Teamstrukturen im Jahrgangsteam mit dem Aufbau der Schule-Eltern-Kooperation verknüpft (Wild et al., 2020).

Im Beitrag steht die Weiterentwicklung multiprofessioneller Kooperation innerhalb von Jahrgangsteams im Mittelpunkt. Zunächst werden der Projektkontext sowie das Fortbildungskonzept kurz vorgestellt. Anschließend erläutern wir theoretische Grundlagen zur Förderung multiprofessioneller Kooperation und stellen Prinzipien des fortbildungsdidaktischen Vorgehens exemplarisch anhand des Instruments „Schatzkiste“ zur Evaluation vorhandener Ressourcen im Jahrgangsteam vor.

*Schlüsselworte:* Inklusion, Schulentwicklung, multiprofessionelle Kooperation, multiprofessionelle Teams, schulinterne Fortbildung

#### **Abstract**

The development of interdisciplinary cooperation is considered a key challenge for inclusive schools. For the establishment of inclusive cultures, structures and practices (Booth & Ainscow, 2017), a successful cooperation, not only between teachers of general schools and special education teachers, but also with school social workers, inclusion assistants and professionals of the pedagogical all-day program as well as with parents and extracurricular institutions is imperative (Arndt & Werning, 2018; Hoppey & McLeskey, 2014; Lütje-Klose & Urban, 2014).

The “Bielefeld Training on Cooperation in inclusive Schools” (BiFoKi) has been developed to support inclusive schools in developing multi-professional cooperation structures and practices. The training is designed for inclusive schools in secondary education and combines the implementation of team structures with the development of the cooperation between schools and parents (Wild et al., 2020).

This article focuses on the development of multiprofessional cooperation in the year-based teams. First, the project context and the training concept are presented. Then, the theoretical foundations for the promotion of multi-professional cooperation are explained and the principles of the didactic training approach are represented exemplarily by the ‘treasure chest’, an evaluation instrument for existing resources in year-based teams.

*Keywords:* Inclusion, school development, multi-professional cooperation, multi-professional teams, in-service training

## 1. Das Bielefelder Fortbildungskonzept zur Kooperation in inklusiven Schulen – BiFoKi

Inklusive Schulen stehen vor der Herausforderung, die Kooperation innerhalb der Schule und mit den Eltern weiterzuentwickeln. Im Rahmen des Projekts „Bielefelder Fortbildungskonzept zur Kooperation in inklusiven Schulen“ (BiFoKi)<sup>1</sup> wurde ein Fortbildungskonzept entwickelt und umgesetzt, welches sowohl die multiprofessionelle Kooperation in Jahrgangsteams als auch die Kooperation mit den Eltern als zentrale Stellschrauben an inklusiven Gesamt- und Sekundarschulen adressiert (Wild et al., 2020). Die zugrundeliegende Annahme bei der Konzeption der Fortbildung war, dass durch die Stärkung der Zusammenarbeit aller unterschiedlichen Akteur:innen in der Schule die innerschulischen Prozesse und die Kommunikation mit den Eltern verbessert werden können und somit eine bessere Passung zwischen Bildungsangebot und den Bedarfen der Schüler:innen geschaffen werden kann. Die Fortbildung setzt am Übergang in die weiterführende Schule (5. und 6. Jahrgang) an, um zu Beginn der Zusammenarbeit in einem neu zusammengesetzten Jahrgangsteam die Kooperation innerhalb des Teams und mit den Eltern in der Sekundarstufe zu planen. Das Konzept umfasst insgesamt fünf Bausteine (ausführliche Beschreibung in Wild et al., 2020):

- Eine zentral organisierte Auftaktveranstaltung für Schulleitungen der teilnehmenden Schulen
- die Fortbildung der Jahrgangsteams vor Ort
- ein in die Fortbildung eingebettetes Elternforum
- Unterstützung der Verfolgung schulspezifischer Vorhaben über mehrere Monate
- ein Vernetzungstreffen für alle teilnehmenden Schulen

Die Fortbildung mit den Jahrgangsteams vor Ort erstreckt sich über 1,5 Tage je Schule. Der erste Fortbildungstag umfasst zwei Module zur Entwicklung der Teamarbeit im multiprofessionellen Jahrgangsteam. Am Ende des ersten Tages ist ein Elternforum vorgesehen, in dessen Rahmen das Feedback der Eltern zur bisherigen Kooperation mit den Lehrkräften der Schule bzw. im Jahrgangsteam eingeholt wird. Dieses Feedback wird am zweiten Tag der Fortbildung in das Team gespiegelt und

---

<sup>1</sup> Das Projekt wurde vom Bundesministerium für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01NV1732 gefördert. Link zur Projekthomepage: [www.bifoki.de](http://www.bifoki.de)

produktiv für die Entwicklung der Schule-Eltern-Kooperation aufgegriffen. Die Fortbildung wurde vor Ort an den Schulen durch ein interdisziplinäres Team aus Sonderpädagogik/Erziehungswissenschaft und pädagogischer Psychologie durchgeführt. Insgesamt wurden bislang ca. 300 Jahrgangsteammitglieder an 25 Schulen fortgebildet, darunter allgemeine und sonderpädagogische Lehrkräfte, Fachkräfte der Schulsozialarbeit, Schulpsycholog:innen und Schulbegleitungen.

## 2. Kooperation in inklusiven Schulen

In inklusiven Schulen sollen alle Schüler:innen gemeinsam und entsprechend ihrer jeweiligen Interessen und Bedarfe beschult werden. Grundlage des Projektes BiFoKi ist ein Verständnis schulischer Inklusion, wie es bereits in der Integrationspädagogik und darauf aufbauend im Rahmen der inklusiven Pädagogik (Prenzel, 2006) entwickelt wurde und sich „auf alle Lernenden, besonders aber auf vulnerable Gruppen“ (Lindmeier & Lütje-Klose, 2015, S. 8) bezieht.

Im Kontext Schule gelten nicht nur, aber insbesondere Schüler:innen mit sonderpädagogischen Förderbedarfen (SPF) als vulnerable Gruppe, weil sie besonders hohen Risiken in Bezug auf das Erreichen eines Schulabschlusses (Hollenbach-Biele & Klemm, 2020), ihre schulischen Leistungen (Kocaj, Kuhl, Haag, Kohrt & Stanat, 2017) und ihre psychosoziale Entwicklung (Serke, 2019; Wild et al., 2015) unterliegen. Seit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention in Deutschland 2009 ist die Zahl der Schüler:innen mit SPF kontinuierlich gestiegen, von 5,9% aller Schüler:innen im Jahr 2008 auf 7,4% im Jahr 2018 (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020; Scheer & Melzer, 2020). Durch den stetigen Ausbau inklusiver Beschulung ist die Entwicklung inklusiver Strukturen, Kulturen und Praktiken (Booth & Ainscow, 2017) eine Aufgabe für prinzipiell alle Schulen, auch wenn es bundeslandspezifisch unterschiedliche Modelle der Umsetzung gibt und im Sekundarbereich insbesondere die integrierten Schulformen diese Aufgabe übernehmen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020).

Bereits seit den ersten Begleitforschungen zu integrativen Schulversuchen gilt eine gelingende Kooperation zwischen den Lehrkräften der allgemeinen Schulen und Sonderpädagog:innen als eine zentrale Bedingung inklusiver Unterrichtung und Förderung (Lütje-Klose & Urban, 2014). Gelingt die Kooperation, dann unterstützt dies eine erfolgreiche Adaption des Unterrichts an unterschiedliche Bedarfe sowie die Förderung und die soziale Integration aller Schüler:innen. Dies bestätigt sich auch in jüngeren Untersuchungen zum inklusiven Unterricht (Arndt & Werning, 2018; Haas & Arndt, 2017).

Darüber hinaus bedarf es der Etablierung *multiprofessioneller Kooperation* mit Schulsozialarbeiter:innen, den Fachkräften des Ganztagsangebots und Integrationshelfer:innen (Hopmann, Böhm-Kasper & Lütje-Klose, 2019). Durch die sich ergänzende Verschränkung verschiedener professioneller Perspektiven auf schulisches Lernen und die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen, kann ein produktiver Umgang mit Heterogenität in der Schule entwickelt werden (Neumann et al., 2021).

Der zentrale Ort für multiprofessionelle Kooperation und die Entwicklung notwendiger Kooperationsstrukturen ist das Jahrgangsteam (Bondorf, 2012; Lütje-Klose & Urban, 2018). Im Rahmen der Jahrgangsteamsitzungen werden wichtige Entscheidungen für den Alltag in der Schule getroffen. Ein Team fällt gemeinsam Entscheidungen über Unterrichtsinhalte und -methoden, spricht Klassenregeln miteinander ab, bespricht Einzelfälle, entscheidet auf Grundlage diagnostischer Daten über pädagogische Interventionen und konzipiert idealerweise eine gemeinsame Elternarbeit. Aufgrund der überwiegend umgesetzten Zuständigkeit des Unterstützungspersonals für den gesamten Jahrgang und der Vielzahl an Themen, welche über das Klassenteam hinaus besonders im Sekundarbereich im Jahrgangsteam besprochen und entschieden werden, setzt das Bielefelder Fortbildungskonzept an genau dieser Teamebene an.

### 3. Kooperation im Jahrgangsteam – Teamarbeit auf verschiedenen Ebenen entwickeln

Den Lehrkräften an inklusiven Schulen ist die Relevanz von Kooperation für die Entwicklung von Schule und Unterricht durchaus bewusst und sie nehmen kooperative Prozesse mehrheitlich als Bereicherung wahr (Idel et al., 2019; Richter & Pant, 2016). Zugleich weisen empirische Untersuchungen aber auch an inklusiven Schulen – trotz der dort besonders deutlichen Kooperationsnotwendigkeiten – auf eher niedrige Kooperationsniveaus hin (Gebhardt, Müller, Pauly & Sälzer, 2015; Neumann, 2019; Richter & Pant, 2016). Um Herausforderungen und förderliche Bedingungen für die Entwicklung multiprofessioneller Kooperation in inklusiven Schulen zu systematisieren, eignet sich die Ebeneneinteilung der Theorie integrativer Prozesse (Reiser, Klein, Kreie & Kron, 1986), die auf dem Modell der *Themenzentrierten Interaktion* (TZI) basiert und vielfach in Arbeiten zur Kooperation in integrativen/ inklusiven Settings aufgegriffen wurde (z. B. Lütje-Klose & Willenbring, 1999; Serke, 2019; Wocken, Antor & Hinz, 1988). Es werden vier Ebenen differenziert: die individuelle Ebene, die interaktionelle Ebene, die Sachebene sowie die institutionelle Ebene. Auf allen Ebenen können förderliche und hemmende Faktoren für die Zusammenarbeit im Team identifiziert werden.

Auf der *institutionellen Ebene* sind Rahmenbedingungen der Einzelschule durch administrative Prozesse, gemeinsame Planungszeiten, Klassenfrequenzbegrenzungen, räumliche und materielle Bedingungen und Unterstützungssysteme der Aus- und Fortbildung sowie Supervisionsprozesse und Schulentwicklung in verschiedenen Formen verortet. Institutionelle Rahmenbedingungen wie z. B. zeitliche Entlastungen (Hopmann, Demmer & Böhm-Kasper, 2017), die Etablierung von Vorbereitungsphasen für gemeinsame Unterrichtsvorhaben (Schwager, 2011) bzw. zur Verfügung gestellte Zeitfenster für Kooperation (Neumann, 2019) können die Entwicklung multiprofessioneller Kooperation begünstigen, erfordern allerdings die Planung und Evaluation kooperativer Prozesse auf den weiteren Ebenen.

Auf der *Sachebene* ist die gemeinsame Klärung von Rollen und Aufgaben zentral. Hier werden konkrete pädagogische Praktiken im schulischen Alltag thematisiert (Lütje-Klose & Urban, 2014). Sowohl für Regelschullehrkräfte als auch für sonderpädagogische Lehrkräfte und die Schulsozialarbeit verändern sich im Zuge inklusiver Schulentwicklung die Aufgaben in der Schule und im Unterricht (Kreis, Wick & Kosorok Labhart, 2014; Lütje-Klose & Neumann, 2018). Dabei sollte Transparenz in der Aufgabenverteilung bestehen und im Optimalfall die Verteilung nach Fähigkeiten und Erfahrungen der Beteiligten erfolgen. Eine Voraussetzung dafür besteht darin, dass etwaige Kompetenzen im Team bekannt sein müssen (Hofmann, Koch & von Stechow, 2012). Auch problematische Prozesse auf der interaktionellen Ebene können zu unklaren Aufgabenverteilungen führen.

Auf der *interaktionellen Ebene* werden Kooperations- und Aushandlungsprozesse der Kooperationspartner:innen beschrieben (Lütje-Klose & Urban, 2014). Hierbei sind die Anerkennung und Wertschätzung unterschiedlicher Meinungen und Sichtweisen sowie das Vertrauen gegenüber allen Beteiligten Voraussetzungen für gelingende Kooperation (Kreis, 2015). Bei einem Mangel gegenseitiger Anerkennung können Konflikte zu Hierarchisierungen und einseitigen Aufgabenzuweisungen gegenüber den sonderpädagogischen Lehrkräften (Lütje-Klose, Urban, Werning & Willenbring, 2005), aber auch gegenüber Fachkräften im Ganztag (Böhm-Kasper, Demmer & Gausling, 2017) und der Schulsozialarbeit (Holtbrink, 2015) führen. Werden Rollen und Aufgaben nicht gemeinsam geklärt, wirkt sich dies beispielsweise auf die unterrichtsbezogene Kooperation aus: Sonderpädagog:innen praktizieren vor allem bei Konflikten vermehrt Formen äußerer Differenzierung (Lütje-Klose et al., 2005), um nicht in die Rolle der „Nachhilfelehrer“ zu gelangen (Arndt & Werning, 2016). Bei der Schulsozialarbeit besteht das Risiko einer weitgehenden Delegation der Verantwortung z. B. für die Beratung oder Förderung von Schüler:innen, vor allem im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung ohne Rückbezug auf den Unterricht (z. B. beim Trainingsraumkonzept) (Neumann et al., 2021).

Die *individuelle Ebene* beschreibt die „Einstellungen, Bereitschaften und Kompetenzen“ (Lütje-Klose & Urban, 2014, S. 115) der Kooperationspartner:innen. Neben der selbstbestimmten Entscheidung für (Friend & Cook, 1990) und Motivation zur Kooperation (Gorges, Goldan, Lütje-Klose & Neumann, 2021) ist eine gemeinsame pädagogische Haltung ebenso von Bedeutung für kooperative Prozesse wie hohe Leistungsansprüche und eine gemeinsame Verantwortungsübernahme für alle Schüler:innen (Hofmann et al., 2012; Lütje-Klose, Neumann, Gorges & Wild, 2018). Dabei kann die für anspruchsvollere Kooperationsmodi (s. o.) erforderliche Teilung der Autonomie im Klassenzimmer allerdings insbesondere für Regelschullehrkräfte einen kooperationshemmenden Faktor darstellen, da ihre professionsspezifischen Unterrichtserfahrungen häufig primär durch unabhängige Unterrichtsgestaltungen geprägt wurden (Arndt & Werning, 2016). Auch divergierende Professionsverständnisse können zu unterschiedlichen Ziel- und Kooperationsvorstellungen führen (Hopmann et al., 2017). In Bezug auf die einzelfallbezogene Kooperation berührt die Frage der Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme sowohl die Diagnostik und Förderplanung als auch die Beratung des Kindes selbst sowie seiner Eltern. Für all

diese Bereiche könnten sowohl allgemeine und sonderpädagogische Lehrkräfte als auch die Schulsozialarbeit gleichermaßen eine Zuständigkeit reklamieren bzw. delegieren.

Eine wichtige Grundlage für die Planung von individualisierendem Unterricht und adaptiver Förderung ist die Kenntnis über vorhandene Kompetenzen im Team. Nach Friend und Cook (1990) ist das spezifische Wissen, das die Beteiligten in die Kooperation einbringen, als eine Ressource zu verstehen, die für eine gelingende Kooperation gemeinsam genutzt werden sollte. Die für das Gelingen kooperativer Prozesse sehr bedeutsame gemeinsame Verantwortungsübernahme der Beteiligten stellt eine maßgebliche förderliche Bedingung für das Lernen von Schüler:innen mit Unterstützungsbedarfen dar (zsf. Lütje-Klose et al., 2018; Serke, 2019). In der Praxis werden allerdings zum Teil (noch) starre Zuordnungen der Zuständigkeiten von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog:innen für Schüler:innen z. B. anhand des Kriteriums ‚sonderpädagogischer Förderbedarf‘ vorgenommen (Wolf, Dietze, Kuhl & Moser, 2020). Dies überdeckt jedoch die Tatsache, dass nicht alle Sonderpädagog:innen gleichermaßen für *alle* Förderbedarfe und Fächer qualifiziert sind und dass auch Regelschullehrkräfte über notwendige didaktische und diagnostische Kompetenzen, vor allem in Bezug auf ihre studierten Unterrichtsfächer, verfügen (Wocken, 2017). Eine engere Verzahnung der Arbeit im Ganzttag sowie der Beratungs- und Freizeitangebote der Schulsozialarbeit bietet zudem die Möglichkeit, Förderziele über das fachliche Lernen im Unterricht hinaus anzubahnen. Neben den direkt auf Unterricht und Förderung bezogenen Kompetenzen sind auch weitere Fertigkeiten und Interessen der Teammitglieder für die gemeinsam verantwortete Förderung der Schüler:innen relevant. So können beispielsweise aufgrund von beruflichen Vorerfahrungen oder Sprachkenntnissen den Unterricht erweiternde oder ergänzende Angebote kooperativ entwickelt werden, um alle im Team vorhandenen Ressourcen bestmöglich nutzbar zu machen.

Auf der individuellen Ebene gelten die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Beteiligten als weitere Bedingung für die Bereitschaft zur Kooperation an inklusiven Schulen (Hellmich, Löper, Görel & Pfahl, 2017). Über die individuellen Überzeugungen der Beteiligten in Bezug auf ihre eigenen Fähigkeiten hinaus, scheint für eine gelingende Kooperation insbesondere auch die kollektive Selbstwirksamkeitserwartung von Bedeutung zu sein, d. h. inwieweit die Beteiligten das Gefühl haben, Herausforderungen gemeinsam als Gruppe zu meistern (Urton, Wilbert & Hennemann, 2015; Schmitz & Schwarzer, 2002).

An inklusiven Schulen dürfte die Förderung des Selbstwirksamkeitserlebens insbesondere für Professionen relevant sein, die keine sonderpädagogische Ausbildung absolviert haben und sich daher häufig zu wenig für den inklusiven Unterricht ausgebildet fühlen. Aber auch für sonderpädagogische Lehrkräfte mit Förderschulerfahrung in kleineren Lerngruppen ist die Unterrichtung inklusiver Schulklassen möglicherweise eine neue Herausforderung, wenn sie sich auf ihre neue Rolle an inklusiven Schulen umstellen. Zur Entwicklung positiver Selbstwirksamkeitserwartungen sind individuelle Erfahrungen wie eigene Erfolgserlebnisse und Erfolgserlebnisse anderer Personen mit vergleichbaren Fähigkeiten (z. B. bei der Gestaltung

inklusive Unterrichts), verbale Ermutigungen und die Wahrnehmung der eigenen Gefühle bedeutsam (Bandura, 1997). Als Möglichkeit zur Förderung der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehrkräften verweist Urton (2017) auf Personalentwicklungsgespräche und kollegiale Fallberatungen, in denen die Kompetenzen und Entwicklungsfelder der jeweiligen Person klar herausgestellt werden. Weiterhin ermöglicht der Austausch im Kollegium die Steigerung des kollektiven Selbstwirksamkeitserlebens, „da er die gegenseitige Unterstützung ermöglicht und zu einer Abstimmung pädagogischer Handlungsmöglichkeiten auf Schulebene“ beitrage (Urton, 2017, S. 9). In das Bielefelder Fortbildungskonzept wurden entsprechende Formate des Austauschs integriert, um die Lehr- und Fachkräfte in ihrem Handeln zu bestätigen und darüber auch die Bereitschaft zur (gemeinschaftlichen) Verantwortungsübernahme für inklusiven Unterricht zu fördern.

## 4. Individuelle Kompetenzen sichtbar machen: Die Schatzkiste

### 4.1 Didaktisch-methodischer Kommentar

Insbesondere an inklusiven Ganztagschulen, an denen besondere Problemlagen erwartbar zum Alltag gehören und Personen mit unterschiedlichen Qualifikationen und Vorerfahrungen arbeiten, sind vielfältige Herausforderungen zu bewältigen. Daher gilt es, die Kompetenzen aller in die gemeinsame Förderung der Schüler:innen einzubinden. Am Beispiel eines ausgewählten didaktischen Instruments, der von Serke, Urban und Lütje-Klose (2014) im gemeinsamen Fortbildungskontext entwickelten und hier adaptierten „Schatzkiste“, soll das auf aktivierenden, kooperativen Selbsterfahrungsübungen und deren gemeinsamer Reflexion im Team basierende methodische Vorgehen der Fortbildung veranschaulicht werden. Diese Übung dient der Sichtbarmachung und dem Austausch über die im Team je individuell und damit auch kollektiv vorhandenen Kompetenzen und Ressourcen und ist primär auf der individuellen Ebene angesiedelt. Zudem ist mit dem Austausch über individuelle Kompetenzen und Ressourcen auch die interaktionelle Ebene der Kooperation angesprochen. Ziel der Übung ist es, den Mitgliedern des Jahrgangsteams ein Bewusstsein darüber zu vermitteln, dass alle an der inklusiven Beschulung beteiligten Personen und Professionen vielfältige und unterschiedliche Ressourcen in die gemeinsame Arbeit einbringen können – und wollen. Durch die Übung wird die Erkenntnis angeregt, dass es im Team „verborgene Schätze“ geben kann, die im Interesse einer bestmöglichen Nutzung der vorhandenen Möglichkeiten und der Schaffung von Synergieeffekten im gemeinsamen inklusiven Handeln gehoben werden sollten. Folgende fortbildungsleitenden didaktischen Prinzipien werden umgesetzt.

*Ressourcenorientierung:* Multiprofessionelle Teams leben von unterschiedlichen Personen und Professionen und ihren sich ergänzenden Kompetenzen und Sichtweisen. Allerdings ist der im Kontext der Umsetzung schulischer Inklusion häufig thematisierte Ressourcenmangel für die an den Schulen tätigen Personen in ihrer täglichen Arbeit spürbar und beeinflusst die Möglichkeiten der multiprofessionellen

Kooperation. Ziel der Übung ist es, die Aufmerksamkeit auf die vorhandenen (und ggf. bislang ungenutzten) Ressourcen zu lenken, damit sie zukünftig stärker in die Arbeit im Jahrgangsteam eingebracht werden können.

*Kompetenzorientierung:* Der Fokus wird bei der Übung auf die verschiedenen pädagogischen Qualifikationen und die professionellen Kompetenzen der vertretenen Berufsgruppen gelegt. Darüber hinaus können aber auch weitere Kompetenzen, Interessen und individuelles Engagement benannt werden. Dies bietet insbesondere den nicht-lehrenden, zum Unterstützungspersonal gehörenden Team-Mitgliedern (oftmals erstmalig) die Gelegenheit, eigene professionelle Kompetenzen im Team vorzustellen und sichtbar werden zu lassen, so dass sie zukünftig bei Bedarf angefragt werden können (z. B. Beratungskompetenz, spezifisches Wissen über bestimmte Förderschwerpunkte, Diagnostik und Förderkonzepte).

*Wertschätzung:* Jedes Teammitglied kann bei dieser Übung seine eigenen Stärken hervorheben. Durch die Besprechung und Spiegelung ihrer Stärken in der Kleingruppe erfahren die Teammitglieder Wertschätzung für die eigenen Fähigkeiten, ihre Arbeit und die Rolle im Team. Da das Selbstwirksamkeitserleben von Lehrpersonen einen Einfluss auf die Einstellung zu inklusivem Unterricht hat, ist das Ziel der Übung, dass die Teammitglieder zu einer optimistischen Auffassung in Bezug auf die gemeinsame Bewältigung vielfältiger Herausforderungen gelangen.

## 4.2 Beschreibung der Übung

*Vorbereitung:* Die „Schatzkiste“ wird als A0-Ausdruck im Raum aufgehängt bzw. an eine Tafel/Flipchart aufgemalt. Die an der Übung teilnehmenden Personen sitzen an Gruppentischen zu 3–4 Personen, dort liegen Klebezettel in verschiedenen Farben bereit.

*Phase 1 (Plenum und folgende Einzelarbeit):* Um in die Übung einzuleiten, wird zunächst theoretisch ein Einblick in Forschungsergebnisse zur Relevanz der individuellen Ebene für die inklusive Kooperation gegeben, insbesondere mit Blick auf Einstellungen, Selbstwirksamkeitserwartungen und individuell unterschiedliche professionelle Kompetenzen (siehe Abschnitt 4). Anschließend erfolgt die Ankündigung, dass nun die individuellen „Schätze“ im Jahrgangsteam geborgen werden sollen. Die Instruktion an die Teilnehmer:innen lautet:

*„Schreiben Sie jede und jeder für sich auf mehrere Klebezettel in einer Farbe, welche Stärken und Ressourcen Sie ins Team einbringen können! Was können Sie besonders gut?“*

*Verwenden Sie pro Kompetenz, Stärke oder Ressource jeweils einen Klebezettel.“*

Für das Notieren sollte eine Einzel-Arbeitsphase von etwa zehn Minuten eingeplant werden, in der die Teilnehmenden sich zunächst auf die eigenen Kompetenzen konzentrieren sollen. Manchen Teilnehmenden fällt es schwer, eigene Kompetenzen und Fertigkeiten zu benennen. Deswegen sollten die Fortbildner:innen bei Bedarf darauf hinweisen, dass im Studium oder darüber hinaus erworbene Kompetenzen häufig für die anderen Teammitglieder unsichtbar sind, z. B. bestimmte fachliche Inhalte, die aufgrund des Studien- oder Ausbildungsschwerpunktes oder aus Interesse vertieft studiert, in Weiterbildungen oder durch Erfahrungen erworben wurden. Weiterhin können die Teilnehmenden dazu angehalten werden, den Ablauf eines typischen Arbeitstages durchzugehen und anhand der verschiedenen Aktivitäten zu sammeln, welche ihrer Kompetenzen zur Anwendung kommen. Auch Kompetenzen, die außerhalb von Ausbildung und Beruf implizit erlernt wurden, können hier genannt werden, wie z. B. Erfahrung in der Erziehung eigener Kinder oder Hobbies.

*Phase 2 (Sammlung):* Nachdem alle Teilnehmer:innen ihre Klebezettel beschriftet haben, kommt das Team im Halbkreis um die „Schatzkiste“ zusammen. Es sollten sich alle Teammitglieder gegenseitig sehen können. Es folgt die Instruktion:

„Nun wollen wir gemeinsam Ihre Schatzkiste füllen. Bitte kommen Sie nacheinander nach vorne und kleben Sie alle Kompetenzen, die Sie im Jahrgangsteam bereits einbringen, *auf* die Schatzkiste. Alle Kompetenzen, die Sie aktuell noch nicht in die Arbeit im Jahrgangsteam einbringen, kleben Sie bitte *neben* die Schatzkiste.“

*Phase 3 (Plenum):* Weiterhin im Halbkreis stehend, stellen alle Teilnehmenden ihre Kompetenzen, Stärken und Ressourcen vor. Dies kann bei Bedarf durch die Fortbildungsleitung moderiert werden. Währenddessen können bereits Ideen gesammelt werden, wie die bisher von den anderen noch nicht wahrgenommenen Kompetenzen in die gemeinsame Arbeit mit und für die Schüler:innen eingebracht werden können. An diesem Punkt werden häufig ko-konstruktiv Ideen für die Teamarbeit entwickelt, die durch die Fortbildenden parallel auf Karten festgehalten werden können. Sollte sich die Situation ergeben, dass für die gemeinsame inklusive Arbeit benötigte Kompetenzen von niemandem der anwesenden Personen eingebracht werden können, sollten auch diese Hinweise aufgegriffen werden, um Lösungsvorschläge zu entwickeln (z. B. Einbindung außerschulischer Institutionen, Hospitationen zur Weiterqualifizierung organisieren oder Fortbildungsbedarf an die Schulleitung weitergeben).

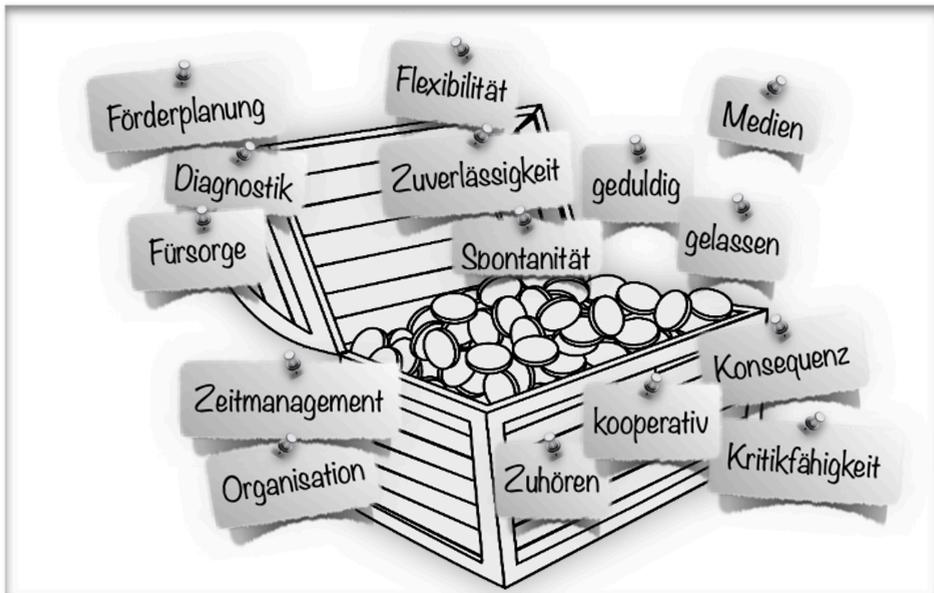


Abbildung 1: Beispiel für die Schatzkiste eines Jahrgangsteams

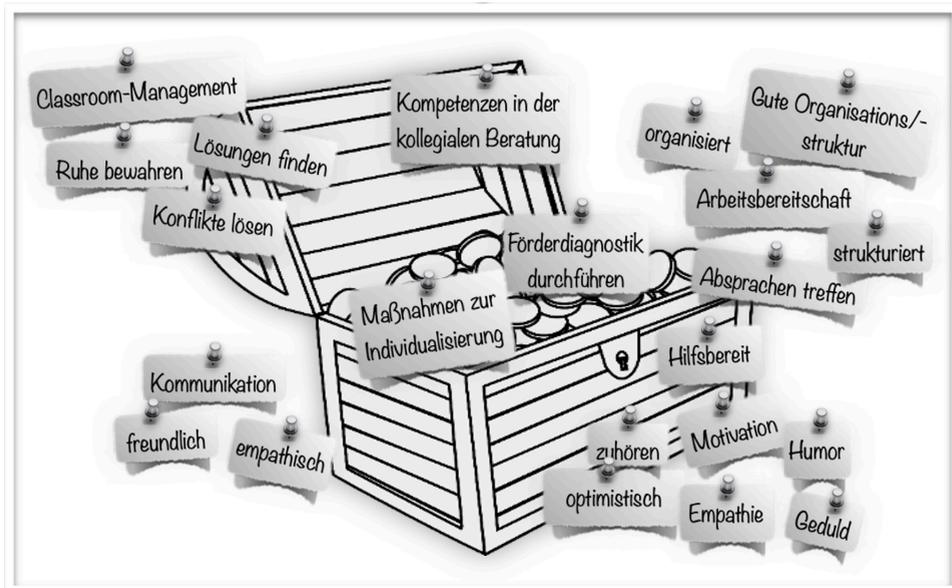


Abbildung 2: Beispiel für die Schatzkiste eines Jahrgangsteams

*Phase 4 (Sicherung):* Abschließend wird schriftlich festgehalten, in welcher Weise künftig die gesammelten Kompetenzen genutzt werden sollen. Dabei werden Ziele gesetzt, die in ihrer Umsetzung realistisch erscheinen und einen Mehrwert für die kooperative Arbeit im Team versprechen. Die „Schatzkiste“ verbleibt beim Jahrgangsteam und kann im Team-Raum oder im Lehrer:innenzimmer aufgehängt werden. Falls es keinen Team-Raum oder ausreichend Platz zum Aufhängen der „Schatzkiste“ gibt, kann das Team mit Hilfe eines Fotos auf die Sammlung und ihren „Ressourcen-Schatz“ zurückgreifen.

### 4.3 Optionale Möglichkeiten der Adaption

In multiprofessionellen Teams ist es zielführend, für die gesammelten Kompetenzen und Interessen je nach Professionszugehörigkeit oder Rolle (z.B. Sonderpädagog:innen, Schulsozialarbeiter:innen, allgemeine Lehrkräfte, Integrationshelfer:innen) unterschiedliche Farben zu verwenden. Aufgrund der häufig vorzufindenden Trennung von Zuständigkeiten zwischen Regelschullehrkräften, Sonderpädagog:innen und Schulsozialarbeit (Neumann et al., 2021) und der unklaren Rollenbeschreibung von nicht professionalisierten Integrationskräften (Lübeck, 2019) oder weiterem pädagogischen Personal (Grüter, Hölz, Lütje-Klose, Neumann, eingereicht) besteht die Gefahr, dass Kompetenzen der einzelnen Personen gar nicht bekannt sind bzw. ausgeblendet und somit nicht berücksichtigt werden. Mit der farblichen Hervorhebung der unterschiedlichen Gruppen kann dies im Rahmen der Fortbildung deutlich werden und gemeinsam mit dem Team diskutiert werden.

In der beschriebenen Variante, die sich besonders für neu zusammengesetzte Teams oder solche mit distanzierteren Arbeitsbeziehungen eignet, schreibt jedes Teammitglied die je eigenen „Schätze“ auf. In einer weiteren Variante, die sich vor allem für schon gut miteinander vertraute Teams eignet, schreiben die jeweils anderen Mitglieder einer Kleingruppe für jede Kollegin und jeden Kollegen auf, welche „Schätze“ sie an ihr/ihm besonders wahrnehmen und schätzen. Dann folgt daraus eine Wertschätzungsübung im Team, die zur Fokussierung auf die Stärken der anderen und zur Vergewisserung gegenseitiger Anerkennung beitragen kann.

### 4.4 Erfahrungen mit der Übung

In den bisher 25 durchgeführten Fortbildungen im Rahmen des Projektes BiFoKi wurde die Übung in nahezu allen Teams durchgeführt, und zwar im Rahmen des ersten Moduls nach einem theoretischen Input und Warm-up. Die Erfahrungen haben gezeigt, dass die Mitglieder eines Jahrgangsteams auch nach mehrmonatiger Zusammenarbeit viele Kompetenzen und Ressourcen der anderen Teammitglieder nicht kennen. Dies wurde an interessierten Rückfragen zum Hintergrund der eingebrachten Kompetenzen und z. T. erheblicher Überraschung über bislang im Team noch nicht wahrgenommener Stärken einzelner Personen deutlich. Die Mitglieder

sowohl kleiner als auch großer Teams waren sich zwar meist im Vorfeld der Fortbildung bekannt, allerdings fehlte an vielen Schulen die Gelegenheit zur Teamfindung zu Beginn der Zusammenarbeit, wie eine Sonderpädagogin einer teilnehmenden Schule beschreibt:

*„[...] unser Kollegium ist da ja auch sehr heterogen aufgestellt und tatsächlich kannten sich auch gar nicht alle untereinander so, dass man zum Beispiel das, was man in der Übung „Verborgene Schätze heben“ von den anderen erfahren hat, vorher gewusst hätte.“ (SoP1)*

Von der Sonderpädagogin besonders herausgestellt wird die Gelegenheit, sich außerhalb des Tagesgeschäfts dem Kennenlernen und dem Teamentwicklungsprozess zu widmen:

*„Also zunächst einmal wirklich so diese Prozesse des Kennenlernens losgelöst vom Unterrichtsalltag [...] war hier einfach mal die Möglichkeit da, sich auf einer ganz anderen Ebene, in einem ganz anderen Setting begegnen zu können. Und das war sehr sehr wertvoll, weil wir tatsächlich nicht voneinander wussten, was jeder Einzelne so an verborgenen Schätzen bringt. Ja, also das war selbst auch in Konstellationen, die schon länger zusammengearbeitet haben, nicht der Fall.“ (SoP1)*

Meist kannten die allgemeinen Lehrkräfte in den Jahrgangsteams ihre (oft fachbezogenen) Kompetenzen untereinander besser als die der sonderpädagogischen Lehr- und pädagogischen Fachkräfte. Auch Personen, die über einen sogenannten „Seiteneinstieg“ in der Schule tätig werden, bringen häufig Erfahrungen und Kompetenzen aus anderen Berufsfeldern mit, die im Team nicht bekannt sind, an inklusiven Schulen aber sinnvoll in verschiedenste Bereiche eingebunden werden können (z. B. Berufsorientierung, AGs, Projektunterricht) und den anderen nicht bekannt waren. Die Übung scheint daher geeignet, die Ressourcen aller Personen im Team transparent zu machen und kann zudem wiederholt werden, um neue Kolleg:innen in das Team zu integrieren. Die „Schatzkiste“ kann so auch als Entwicklungsinstrument fortgeführt und regelmäßig erweitert werden.

## 5. Diskussion

Die Entwicklung von multiprofessioneller Kooperation stellt inklusive Schulen des Sekundarbereichs vor Herausforderungen auf verschiedenen Ebenen. Zwar ist die Teamentwicklung von organisationalen Rahmenbedingungen wie personellen, materiellen und räumlichen Ressourcen beeinflusst, diese sind jedoch meist durch die in Schulen tätigen Personen – anders als das eigene individuelle und gemeinsame pädagogische Handeln – nur begrenzt veränderbar. Diese Tatsache kann nicht ausgeblendet werden und wird in der Fortbildung auch an anderer Stelle adressiert. Ein früherer Fokus auf die institutionelle Ebene wirkt allerdings hemmend und verursacht ein Gefühl der Machtlosigkeit.

Ausgehend vom Ebenenmodell der TZI und basierend auf unseren Erfahrungen in den Fortbildungen, ist es daher notwendig, die Akteur:innen in den multiprofessionellen Teams in ihrer Handlungsfähigkeit zu stärken, indem vorhandene Ressourcen auf den verschiedenen Ebenen sichtbar und damit nutzbar gemacht werden. Die „Schatzkiste“ erscheint nach unseren Erfahrungen für die Öffnung eines ressourcenorientierten Blicks besonders geeignet. Die Thematisierung individueller Kompetenzen und Ressourcen erfordert allerdings auch die Bereitschaft zur Öffnung der Beteiligten gegenüber dem Jahrgangsteam und zur Teilung von Autonomie.

Die Arbeit mit der „Schatzkiste“ bietet eine Basis, um anhand vorhandener Ressourcen kooperativ zu bearbeitende Aufgaben wie z. B. den gemeinsam verantworteten Unterricht, die Förderplanung und Umsetzung von Fördermaßnahmen sowie die Gestaltung von Ganztagsangeboten und die Kooperation mit Eltern zu planen, zu koordinieren und fortwährend bei Veränderungen der Teamkonstellation zu evaluieren. Über das Jahrgangsteam hinaus kann die Übung auch in weiteren Teams (Schulleitung, Ganztagsteam, Fachkonferenz), aber auch außerhalb von Schulen, z. B. in Arbeitsgruppen und Projektteams, eingesetzt werden.

## Literatur

- Arndt, A.-K. & Werning, R. (2016). Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog:innen im Kontext inklusiver Schulentwicklung. Implikationen für die Professionalisierung. In V. Moser & B. Lütje-Klose (Hrsg.), *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft: Bd. 62. Schulische Inklusion* (S. 160–174). Weinheim: Beltz Juventa.
- Arndt, A.-K. & Werning, R. (2018). Qualitätskriterien, Bedingungen und Entwicklungsprozesse inklusiver Schule aus Sicht von Lehrkräften, Schulleitungen und Eltern an Jakob-Muth-Preisträgerschulen. Ergebnisse der qualitativen Studie „Gute inklusive Schule“. In S. Laux & E. Adelt (Hrsg.), *Inklusive Schulkultur: Miteinander. Leben. Gestalten. Grundlagen und Beispiele gelungener Praxis* (S. 15–34). Münster: Waxmann.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020). Bildung in Deutschland 2020: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt. Verfügbar unter: <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2020/pdf-dateien-2020/bildungsbericht-2020-barrierefrei.pdf>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: Freeman.
- Böhm-Kasper, O., Demmer, C. & Gausling, P. (2017). Multiprofessionelle Kooperation im offenen versus gebundenen Ganztag. In B. Lütje-Klose, S. Miller, S. Schwab & B. Streese (Hrsg.), *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen – Empirische Befunde – Praxisbeispiele* (S. 117–128). Münster: Waxmann.
- Bondorf, N. (2012). Jahrgangsstufenteams als Schicksalsgemeinschaften. Ein Fallbeispiel zu Potenzialen und Grenzen verordneter Kooperation. In E. Baum, T.-S. Idel & H. Ullrich (Hrsg.), *Kollegialität und Kooperation in der Schule* (S. 105–117). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-94284-1\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-531-94284-1_7)
- Booth, T. & Ainscow, M. (2017). *Index für Inklusion. Ein Leitfaden für Schulentwicklung*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Friend, M. & Cook, L. (1990). Collaboration as a Predictor for Success in School Reform. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 1(1), 69–86. [https://doi.org/10.1207/s1532768xjepc0101\\_4](https://doi.org/10.1207/s1532768xjepc0101_4)

- Gebhardt, M., Müller, K., Pauly, E. & Sälzer, C. (2015). Der Prozess der Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs in Deutschland. In P. Kuhl, P. Stanat, B. Lütje-Klose, C. Gresch, H. A. Pant & M. Prenzel (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (S. 129–152). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-06604-8\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-658-06604-8_5)
- Gorges, J., Goldan, J., Lütje-Klose, B. & Neumann, P. (2021). Multiprofessionelle Kooperation an inklusiven Schulen: Erkenntnisse zur Motivation von Lehrkräften. In C. Mähler & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Inklusion. Chancen und Herausforderungen (Tests und Trends in der pädagogisch-psychologischen Diagnostik)* (S. 29–46). Göttingen: Hogrefe.
- Grüter, S., Hölz, S., Lütje-Klose, B. & Neumann, P. (eingereicht). „Die sehen mich als irgendwas zwischen Schulsozialarbeiter und Sonderpädagoge“ – Erste Befunde zur Rolle pädagogischer Fachkräfte in multiprofessionellen Teams an inklusiven Schulen. Manuskript eingereicht zur Begutachtung.
- Haas, B. & Arndt, I. (2017). *Auf dem Weg zur inklusiven Schule: Die Bedeutung von Teamarbeit und Kooperation für die Umsetzung der schulischen Inklusion in Bremen. Zukunftsforum Lehrer\_innenbildung*. Frankfurt am Main: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft.
- Hellmich, F., Löper, M. F., Görel, G. & Pfahl, R. (2017). Einstellungen von Kindern gegenüber Peers mit sonderpädagogischem Förderbedarf als Bedingungen der sozialen Partizipation im inklusiven Unterricht der Grundschule. In F. Hellmich & E. Blumberg (Hrsg.), *Inklusiver Unterricht in der Grundschule* (S. 98–124). Stuttgart: Kohlhammer.
- Hofmann, C., Koch, A. & von Stechow, E. (2012). Standards inklusiven Unterrichts – Standards guten Unterrichts. In R. Benkmann, S. Chilla & E. Stapf (Hrsg.), *Inklusive Schule* (S. 122–137). Kassel: Prolog-Verlag. <https://doi.org/10.2307/j.ctvk12rv7.13>
- Hollenbach-Biele, N. & Klemm, K. (2020). *Inklusive Bildung zwischen Licht und Schatten: Eine Bilanz nach zehn Jahren inklusiven Unterrichts*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Holtbrink, L. (2015). Neue Herausforderungen für die Schulsozialarbeit im Rahmen des Inklusionsprozesses. *Sozialmagazin*, 40(11–12), 30–38.
- Hopmann, B., Böhm-Kasper, O. & Lütje-Klose, B. (2019). Multiprofessionelle Kooperation in inklusiven Ganztagschulen in der universitären Lehre. In J. Gorges, B. Lütje-Klose & C. Zurbriggen (Hrsg.), *HLZ Herausforderung Lehrer\*innenbildung, Themenheft: Lehrerinnen- und Lehrerbildung für die inklusive Schule – fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Ansätze*, 2(3), 400–421. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-23230-6\\_108](https://doi.org/10.1007/978-3-658-23230-6_108)
- Hopmann, B., Demmer, C. & Böhm-Kasper, O. (2017). Multiprofessionelle Kooperation in inklusiven Ganztagschulen als Erfahrungsfeld und kritischer Reflexionsgegenstand angehender Lehrkräfte und sozialpädagogischer Fachkräfte. *Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik (Sonderheft 14: Die herausgeforderte Profession – Soziale Arbeit in multiprofessionellen Handlungskontexten)*, 95–108.
- Hoppey, D. & McLeskey, J. (2014). What are Qualities of Effective Inclusive Schools? In J. McLeskey, N. L. Waldron, F. Spooner & B. Algozzine (Hrsg.), *Handbook of Effective Inclusive Schools. Research and Practice* (S. 17–29). New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203102930>
- Idel, T.-S., Lütje-Klose, B., Grüter, S., Mettin, C., Meyer, A., Neumann, P., ..., Schneider, W. (2019). Inklusion im Bremer Schulsystem. In K. Maaz, M. Hasselhorn, T.-S. Idel, E. Klie-me, B. Lütje-Klose, P. Stanat, S. Schipolowski (Hrsg.), *Zweigliederigkeit und Inklusion im empirischen Fokus. Ergebnisse der Evaluation der Bremer Schulreform* (S. 121–161). Münster: Waxmann.
- Kocaj, A., Kuhl, P., Haag, N., Kohrt, P. & Stanat, P. (2017). Schulische Kompetenzen und schulische Motivation von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Förderschulen und an allgemeinen Schulen. In P. Stanat, S. Schipolowski, C. Rjosk, S. Weirich & N. Haag (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2016. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich* (S. 302–315). Münster: Waxmann.

- Kreis, A. (2015). Professionsforschung in inklusiven Settings – Einblick in die Studie KosH. In H. Redlich, L. Schäfer, G. Wachtel, K. Zehbe & V. Moser (Hrsg.), *Veränderung und Beständigkeit in Zeiten der Inklusion: Perspektiven sonderpädagogischer Professionalisierung* (S. 24–43). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kreis, A., Wick, J. & Kosorok Labhart, C. (2014). Wahrgenommene Zuständigkeiten von pädagogischem Personal in integrativen Schulen des Kantons Thurgau. *Empirische Sonderpädagogik*, 6(4), 333–349.
- Lindmeier, C. & Lütje-Klose, B. (2015). Inklusion als Querschnittsaufgabe in der Erziehungswissenschaft. *Erziehungswissenschaft*, 26(51), 7–16. <https://doi.org/10.3224/ezw.v26i2.21065>
- Lübeck, A. (2019). *Schulbegleitung im Rollenprekariat. Zur Unmöglichkeit der »Rolle Schulbegleitung« in der inklusiven Schule*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-25262-5>
- Lütje-Klose, B. & Neumann, P. (2018). Professionalisierung für eine inklusive Schule. In B. Lütje-Klose, T. Riecke-Baulecke & R. Werning (Hrsg.), *Basiswissen Lehrerbildung: Inklusion in Schule und Unterricht. Grundlagen in der Sonderpädagogik* (S. 129–151). Seelze: Klett Kallmeyer.
- Lütje-Klose, B., Neumann, P., Gorges, J. & Wild, E. (2018). Die Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements (BiLieF) – Zentrale Befunde. *DDS – Die Deutsche Schule*, 110(2), 109–123. <https://doi.org/10.31244/dds.2018.02.02>
- Lütje-Klose, B. & Urban, M. (2014). Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil 1: Grundlagen und Modelle inklusiver Kooperation. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 83(2), 112–123. <https://doi.org/10.2378/vhn2014.art09d>
- Lütje-Klose, B. & Urban, M. (2018). Kooperation im Jahrgangsteam. *Schule inklusiv*, 2018(1), 20–23.
- Lütje-Klose, B., Urban, M., Werning, R. & Willenbring, M. (2005). Sonderpädagogische Grundversorgung in Niedersachsen – Qualitative Forschungsergebnisse zur pädagogischen Arbeit in Regionalen Integrationskonzepten. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 2005(3), 82–94.
- Lütje-Klose, B. & Willenbring, M. (1999). „Kooperation fällt nicht vom Himmel“: Möglichkeiten der Unterstützung kooperativer Prozesse in Teams von Regelschullehrerin und Sonderpädagogin aus systemischer Sicht. *Behindertenpädagogik*, 38(1), 2–31.
- Neumann, P. (2019). *Kooperation selbst bestimmt? Interdisziplinäre Kooperation und Zielkonflikte in inklusiven Grundschulen und Förderschulen*. Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830990437>
- Neumann, P., Grüter, S., Eckel, L., Lütje-Klose, B., Wild, E. & Gorges, J. (2021). Aufgaben und Zuständigkeiten von allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften sowie Fachkräften der Schulsozialarbeit in inklusiven Schulen der Sekundarstufe I. Erste Ergebnisse aus dem BiFoKi-Projekt. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 73(4), 164–177.
- Prenzel, A. (2006). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90159-6>
- Reiser, H., Klein, G., Kreie, G. & Kron, M. (1986). Integration als Prozeß. *Sonderpädagogik*, 16(3), 115–122.
- Richter, D. & Pant, H. A. (2016). *Lehrerkooperation in Deutschland. Eine Studie zu kooperativen Arbeitsbeziehungen bei Lehrkräften in der Sekundarstufe I*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Scheer, D. & Melzer, C. (2020). Trendanalyse der KMK-Statistiken zur sonderpädagogischen Förderung 1994 bis 2019. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 71(11), 575–591.
- Schmitz, G. S. & Schwarzer, R. (2002). Individuelle und kollektive Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivati-*

- onsprozesse in Bildungsinstitutionen (Zeitschrift für Pädagogik, 44. Beiheft, S. 192–214). Weinheim: Beltz.
- Schwager, M. (2011). Gemeinsames Unterrichten im Gemeinsamen Unterricht. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 62(3), 92–98.
- Serke, B. (2019). *Schulisches Wohlbefinden in inklusiven und exklusiven Schulmodellen. Eine empirische Studie zur Wahrnehmung und Förderung des schulischen Wohlbefindens von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Serke, B., Urban, M. & Lütje-Klose, B. (2014). Teamarbeit und Team-Teaching in inklusiven Grundschulen. In E. Franz, S. Trumpp & I. Esslinger-Hinz (Hrsg.), *Inklusion: Eine Herausforderung für die Grundschulpädagogik* (S. 249–260). Hohengehren: Schneider.
- Urton, K. (2017). Selbstwirksamkeitserwartung – Was bedingt sie und wie kann sie gefördert werden? Fachportal Wissenschaft-Praxis. *Potsdamer Zentrum für empirische Inklusionsforschung (ZEIF)*, 2017(3), 1–12.
- Urton, K., Wilbert, J. & Hennemann, T. (2015). Die Einstellung zur Integration und die Selbstwirksamkeit von Lehrkräften. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 62(2), 147–157. <https://doi.org/10.2378/peu2015.art09d>
- Wild, E., Lütje-Klose, B., Gorges, J., Neumann, P., Grüter, S., Weber, A. & Goldan, J. (2020). Kooperation als Schlüssel – Das „Bielefelder Fortbildungskonzept zur Kooperation an inklusiven Schulen“ (BiFoKi). *SEMINAR – Lehrerbildung und Schule*, 26(4), 56–68.
- Wild, E., Schwinger, M., Lütje-Klose, B., Yotyodying, S., Gorges, J., Stranghöner, D.,..., Kurnitzki, S. (2015). Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements: Erste Befunde des BiLief-Projektes zu Leistung, sozialer Integration, Motivation und Wohlbefinden. *Unterrichtswissenschaft*, 43(1), 7–21.
- Wocken, H. (2017). Das Präsenz-Professionalitäts-Dilemma. Auf der Suche nach einer „optimalen“ Lösung des Ressourcenproblems. In H. Wocken (Hrsg.), *Beim Haus der inklusiven Schule. Praktiken – Kontroversen – Statistiken* (S. 251–292). Hamburg: Feldhaus.
- Wocken, H., Antor, G. & Hinz, A. (1988). *Integrationsklassen in Hamburger Grundschulen. Bilanz eines Modellversuchs*. Hamburg: Curio.
- Wolf, L., Dietze, T., Kuhl, J. & Moser, V. (2020). Förderpädagogische Lehrkräfte in inklusiven Schulen – Erste Ergebnisse zu Einsatz und Aufgaben in Nordrhein-Westfalen, Hessen, Berlin und Mecklenburg-Vorpommern. In M. Grosche, J. Decristan, K. Urton, N. Jansen, G. Bruns & B. Ehl (Hrsg.), *Sonderpädagogik und Bildungsforschung – Fremde Schwestern?* (S. 164–171). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.