

## Ein Seminar im BAS!S-Projekt an der Universität Bamberg zur Vorbereitung multiprofessioneller Kooperationskompetenzen Studierender

*Erika Fischer & Barbara Drechsel*

### Zusammenfassung

Studierende für kooperatives Arbeiten zu sensibilisieren und entsprechende Kompetenzen bereits in der ersten Phase anzubahnen, ist ein wichtiges Ziel (speziell) in der inklusionsorientierten Lehrkräftebildung. Das Projekt BAS!S hat den Erwerb inklusionsbezogenen Wissens zum Thema, um angehende Lehrkräfte auf diesen wichtigen Bereich des Umgangs mit Heterogenität und das Unterrichten in inklusiven Settings vorzubereiten. Im vorliegenden Beitrag wird über ein Seminarkonzept an der Universität Bamberg berichtet, in dem auf der Grundlage theoretischer Überlegungen ein bildungswissenschaftliches Seminar zum Thema „Didaktischer Umgang mit Heterogenität“ entwickelt und erprobt wird. Dessen Fokus liegt neben den fachlichen Inhalten auf dem Erwerb bzw. der Anbahnung von Kooperationskompetenzen. Die Studierenden haben verschiedene Lerngelegenheiten, wie beispielsweise Wissenserwerb zu Bedingungen kooperativen Handelns, Lernen am Modell, das kokonstruktive Erarbeiten von Inhalten und die daran anschließende beobachtungsgestützte Reflexion ihres eigenen Kooperationsverhaltens. Der Beitrag stellt das Konzept vor und diskutiert die Lerngelegenheiten und die Wirksamkeit, auch auf der Grundlage erster Evaluationsergebnisse. Die Befunde aus der Evaluation werden besonders unter dem Gesichtspunkt der effektiven Gestaltung von Seminarformaten beleuchtet und anhand von Überlegungen zur Weiterentwicklung derartiger Seminarkonzepte konkretisiert.

### Schlagworte

Multiprofessionelle Kooperation, BAS!S-Projekt, inklusionsorientierte Lehrkräftebildung

### Title

A seminar in the BAS!S project at the University of Bamberg for the preparation of multiprofessional cooperation competencies of students

### Abstract

In order to sensitize student teachers for cooperation at their future workplace, it is an important goal of teacher education to implement the necessary competencies already in the university phase of teacher training. The BAS!S project aims at providing knowledge and competencies for dealing with inclusive and heterogeneous settings. Within the project, building on theoretical consideration, a course format is developed and tested. Beyond the actual course content „Didactical handling of heterogeneity in the classroom“ it also focuses the learning goal cooperation competencies. The participating teacher students are provided with a variety of opportunities to learn, like observational learning, co-constructive work in teams within the course and its systematic reflection. Our contribution explains the seminar concept and discusses ideas for further developing the course format.

### Keywords

Multiprofessional cooperation, BAS!S project, inclusion-oriented teacher education

## Inhaltsverzeichnis

1. Inklusion und Heterogenität als Herausforderung in Schulen und Unterricht: Multiprofessionelle Kooperation als Gelingensfaktor
2. Inklusionsorientierte Lehrkräftebildung: Projekt BASIS
3. Kooperationskompetenzen in BASIS-Lehrveranstaltungen der Universität Bamberg
4. Seminar ‚Didaktischer Umgang mit Heterogenität‘
5. Fazit und Ausblick

Literatur

Kontakt

Zitation

### **1. Inklusion und Heterogenität als Herausforderung in Schulen und Unterricht: Multiprofessionelle Kooperation als Gelingensfaktor**

Die Anforderungen, die die größer werdende Heterogenität der Schülerschaft (Bohl, Budde & Rieger-Ladich, 2017) an Lehrkräfte verschiedener Schularten stellen, sind vielfältig. Besonders häufig wird in der wissenschaftlichen Diskussion – gerade auch in inklusiven Settings – die Bereitschaft und Fähigkeit zur Kooperation genannt (Grosche, Fussangel & Gräsel, 2020; Lütje-Klose & Urban, 2014). Es muss konstatiert werden, dass die Gestaltung von für alle Schüler:innen geeignete und individualisierte, adaptive Lerngelegenheiten nicht von einer Person allein und häufig auch nicht von einer Disziplin bereitgestellt werden kann. Der Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht, der besonders durch den Inklusionsdiskurs in den Fokus gerückt wurde, verstärkt die Notwendigkeit, dass Lehrkräfte für Regelschulen und Förderschullehrkräfte untereinander in Klassenteams, Kollegien, Fachgruppen, Jahrgangsstufenteams, mit Eltern und ggf. mit Fachkräften anderer pädagogischer, psychologischer, therapeutischer und medizinischer Arbeitsfelder kooperieren (Heimlich, 2013). Forschungsergebnisse bestätigen die „hohe Wirksamkeit intra- und interprofessioneller Kooperation in inklusiven Schulen“ (Urban & Lütje-Klose, 2014, S. 283). Ebenso bestätigen Studien verschiedener Autoren (Lütje-Klose & Miller, 2017; Melzer, Hillenbrand, Sprenger & Hennemann, 2015; Przibilla, Lauterbach, Boshold, Linderkamp & Krezmien, 2016; Terhart & Klieme, 2006), dass die „multiprofessionelle Kooperation eine wichtige Gelingensbedingung für inklusiven Unterricht“ und eine bedeutende „Anforderung für Fachkräfte in inklusiven Settings“ (Filipiak, 2020, S. 4) darstellt (Grosche et al., 2020; Kielblock, Reinert & Gaiser, 2020; Serke & Streese, 2022) und bei der Umsetzung von Inklusion eine große Rolle spielt. Böttcher und Maykus (2014) betonen die positive Wirkung der Kooperation von Schule mit inner- und außerschulischen Partner:innen und den Synergieeffekt, der durch die „professionsübergreifenden Interpretationen, Strategien und Interventionen“ entstehen kann (Böttcher & Maykus, 2014, S. 139). Es wurde in diversen empirischen Studien gezeigt, dass in deutschen Schulen insgesamt wenig und selten intensiv kooperiert wird (Fabel-Lamla & Gräsel, 2022). Die vergleichsweise wenigen empirisch-qualitativen Forschungsbefunde bestätigen auch der multiprofessionellen Kooperation eine niedrige Intensität als auch die Qualität (Preis & Wissinger, 2018, S. 72f.). Häufig fehlt dafür die Zeit und gemeinsame Räume (Werning, 2016). Aber auch das Bild von der allein hinter der geschlossenen Klassenzimmertüre agierenden Lehrkraft hält sich nach wie vor hartnäckig (Richter & Pant, 2016). Arbeiten Angehörige verschiedener Berufsgruppen, etwa Regel- und Förderschullehrkräfte, zusammen, sind vor allem das unterschiedliche Selbstverständnis und verschiedene Herangehensweisen der jeweiligen Gruppe ein Hinderungsgrund (Kiel, Heimlich, Markowetz & Weiß, 2015). [1]

Da „Kooperation nicht vom Himmel fällt“ (Lütje-Klose & Willenbring, 1999, S. 2) und keineswegs einfach zu bewerkstelligen ist (Richter & Pant, 2016) ist es von großer Bedeutung, die dafür erforderlichen Kompetenzen bereits in der ersten Phase der Lehrkräftebildung anzubahnen (KMK, 2019; Werning, 2016). Dies bestätigen Vangrieken, Dochy, Raes und Kyndt (2015) in ihrem systemischen Review über die Kooperation von Lehrkräften. Zukünftige Lehrkräfte benötigen bereits im Studium kooperative Lernmöglichkeiten, um die Zusammenarbeit als Team am Modell zu (er-)lernen und um später innovative kollaborative Lernmethode erfolgreich umzusetzen (Dochy, Segers, van den Bossche & Gijbels, 2003; Meirink, 2007; OECD, 2014; Slavik, Kennedy, Lean, Nelson & Deuel, 2011). „They can only teach collaborative skills, when they „practice what they preach“ (Coke, 2005; zitiert nach Vangrieken et al., 2015, S. 18). [2]

Für angehende Lehrkräfte scheinen vor allem Lerngelegenheiten auf drei Ebenen wichtig zu sein (Lütje-Klose & Neumann, 2018): Entwicklung (1) einer professionellen Einstellung zur Zusammenarbeit (Moser, Schäfer & Kropp, 2014), (2) Erwerb von professionellem Wissen über multiprofessionelle Kooperationsfähigkeit (Gebhard et al., 2014; Richter & Pant, 2016) und (3) die Reflexion der dargebotenen multiprofessionellen und in den Studierendenteams erlebten interprofessionellen Kooperationserfahrungen (Hellmich, Hoya, Görel & Schwab, 2017). Häufig bleiben solche explizit professionsbezogenen Ziele in der ersten Phase der Lehrkräftebildung eher implizit und daher ist zur effektiven Gestaltung in der universitären Phase der Lehrer:innenbildung angesiedelten kooperativen Lerngelegenheiten bisher wenig bekannt (Meyer & Willems, 2022). [3]

Preis und Wissinger (2018) weisen in ihrem Artikel auf einzelne Ansätze und Lehrformate an den lehrkräftebildenden Universitäten hin. In diesem Zusammenhang wurde an der Justus-Liebig-Universität Gießen im Rahmen der BMBF-Qualitätsoffensive Lehrerbildung (BMBF, 2022) das Modul „Arbeiten in multiprofessionellen Teams“ entwickelt. Das Modul hat zum Ziel, Lehramtsstudierende für die Potentiale von Kooperationen zu sensibilisieren und sie „in der Wahrnehmung ihrer eigenen Professionalität sowie in der Wertschätzung anderer Professionen zu stärken“ (Preis & Wissinger, 2018, S. 71). Exemplarisch sei das kompetenzorientierte Lehr- und Lernformat „(multi-)professioneller Kooperationsfähigkeit und -bereitschaft“ an der Universität Paderborn (Filipiak, 2020) erwähnt. Um der Frage nach der effektiven Gestaltung eines dafür geeigneten Seminarkonzepts weiter nachzugehen, werden im vorliegenden Beitrag zunächst Überlegungen zu dieser Kompetenzanbahnung vorgestellt und schließlich exemplarisch deren Umsetzung in einer Seminarveranstaltung ausgeführt. [4]

Nach einer Vorstellung des durch das bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus geförderten Projekts BASIS „Basiswissen Inklusion und Sonderpädagogik“ und seiner Umsetzung an der Universität Bamberg wird erläutert, welche Lernerfahrungen für Lehramtsstudierende in der ersten Phase der Lehrkräftebildung im Zusammenhang mit Kooperationskompetenz als hilfreich angesehen werden. Im Anschluss daran wird erklärt, wie im Rahmen des Projekts entwickelte Lehrveranstaltungen genutzt wurden, um das Lernziel Anbahnung von Kooperationskompetenz zu verfolgen. Erste Befunde aus der Evaluation der Lehrveranstaltungen werden berichtet, die umfassende Evaluation steht jedoch bisher noch aus. In der Diskussion wird das Konzept der Lehrveranstaltung mit Blick auf das Erlernen von Kooperationskompetenz zusammengefasst und reflektiert. Die Chancen und Herausforderungen für die hochschuldidaktische Umsetzung werden diskutiert und Ideen zur Weiterführung in der zweiten und dritten Phase der Lehrerinnen- und Lehrerbildung entwickelt. [5]

## **2. Inklusionsorientierte Lehrkräftebildung: Projekt BASIS**

Die durch die gesetzlichen Grundlagen (Beauftragter der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen, 2018) geschaffenen Anforderung an ein inklusives Bildungssystem wurden in den Konzeptionen zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung der einzelnen Bundesländer unterschiedlich begegnet. Bayern setzt auf das Konzept *Vielfalt an Schulen* (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, 2014), das den „Twintrack“ (Lindmeier, 2018, S. 156; Speck, 2018, S. 167) – die Aufrechterhaltung der Förderschulen

parallel zur Forcierung der inklusiven Schulentwicklung – beinhaltet. Eine grundlegende Gelingensbedingung für diesen Transformationsprozess sind Lehrkräfte, die über inklusionsbezogene Kenntnisse und eine entsprechende Kooperationskompetenz für den Einbezug verschiedener Professionen verfügen. Im Jahr 2018 wurde das Projekt BAS!S (<https://www.edu.lmu.de/4basis-inklusion/index.html>) Kooperation aller lehramtsbildenden Universitäten in Bayern unter der Leitung der LMU München und der JMU Würzburg entwickelt und durch das Ministerium finanziert. Durch die Abordnung von insgesamt zehn Sonderpädagog:innen an die in die Lehrkräftebildung involvierten Universitätsstandorte soll die Vermittlung der inklusionsbezogenen Themen in der ersten Phase der Lehrkräftebildung verstärkt werden. Standortsspezifische Konzepte wurden entwickelt, um die Arbeitskraft und Expertise der abgeordneten Lehrkräfte für die Bedarfe der einzelnen Universitäten jeweils optimal nutzen zu können (Bjarsch et al., 2022). [6]

An der Universität Bamberg wurde dem standortsspezifischen Programm ein weiter Inklusionsbegriff (Lütje-Klose, Neumann, Thoms & Werning, 2022) zugrunde gelegt. Dieser bildet auch die Grundlage für die Zielgruppenbeschreibung der vorgestellten Kooperationskompetenz im (multiprofessionellen) Team. Das Konzept *BILUB* (Nugel, Drechsel & Fischer, 2018) baut für die konzeptionelle Strukturierung inklusionsbezogenen professionellen Wissens auf das von Baumert und Kunter (2006) entwickelte Kompetenzmodell auf. Baumert und Kunter (2006) unterscheiden vier Aspekte (Wissen & Können, Motivation, Selbstregulation sowie Überzeugungen & Werthaltungen), die im Zusammenspiel die professionellen Kompetenzen von Lehrkräften ausmachen. Dieses Kompetenzmodell liefert damit nicht nur eine Systematik der für professionelles Handeln auch im Kontext inklusiver Bildung relevanten Bereiche, sondern beinhaltet auch Annahmen zur Entwicklung dementsprechender professioneller Kompetenzen. Deren Entwicklung ist ein langfristiger Prozess, der die verschiedenen Phasen der Ausbildung und die daran anschließende berufliche Entwicklung umfasst. „Mit dem Basiswissen Inklusion sollen in der ersten, universitären Phase der Lehrerinnen- und Lehrerbildung Grundlagen in allen vier Kompetenzbereichen gelegt werden. Keinesfalls kann davon ausgegangen werden, dass Studierende auf dieser Basis den Anforderungen an eine Lehrkraft in inklusiven Settings gerecht werden könnten. Die zweite und dritte Phase der Lehrerinnen- und Lehrerbildung haben hier ihren wichtigen und je spezifischen Anteil“ (Nugel et al., 2018, S. 3). Für den Erwerb von *Kompetenzen* für inklusive Settings ist es beispielsweise relevant Inklusion im Spannungsfeld von Universalisierung und Individualisierung zu verstehen und das Agieren (eines Bildungssystems, aber auch individueller Lehrkräfte) begründen zu können, ebenso wie sachgerechtes Diagnostizieren von Heterogenitätsmerkmalen und darauf bezogenem Förderbedarf, ebenso wie „mit anderen Berufsgruppen und Institution in multiprofessionellen Teams zu kooperieren“ (Nugel et al., 2018, S. 3). Im Bereich der beruflichen *Überzeugungen* ist beim Umgang mit Heterogenität vor allem gefragt, sich bzgl. eigener subjektiver Theorien und Vorannahmen weiterzuentwickeln und diese Annahmen (etwa darüber, was Inklusion und Exklusion in schulischen Situationen ausmacht, aber beispielsweise auch darüber, wie Unterricht in professionsübergreifenden Teams zu planen und durchzuführen ist) zu überprüfen und ggf. zu verändern. Funktionale *motivationale Orientierungen* umfassen speziell in inklusiven Settings Erfahrungen von Selbstwirksamkeit. Aufgrund der sowohl autobiografisch als auch in schulpraktischen Studien noch geringen selbst erlebten Erfahrungen von schulischer Inklusion und Kooperation steht insbesondere das Zutrauen im Blickpunkt, entsprechende (Unterrichts-)Situations gestalten und deren Durchführung erlernen zu können (was wiederum eigene Erwartungen zum Kooperieren einschließt (wie z.B. „kann ich das, möchte ich das und wie kann dies gewinnbringend gestaltet werden?“). *Selbstregulationsfähigkeit* ist der letzte im Modell von Baumert und Kunter (2006) genannte Aspekt, der Lehrkräften in inklusiven Settings besonders viel abverlangt und daher als anspruchsvoll angesehen wird, weshalb es bedeutsam erscheint, diesem Thema in der Lehrkräftebildung besondere Aufmerksamkeit zukommen zu lassen. Auch in diesem Bereich sind die Anwesenheit und das Kooperieren mit Kolleg:innen ein bedeutsamer Faktor. Kollegiale Beratungen und wechselseitiger Support sind eine wichtige Ressource in diesem Kontext andererseits können persönliche oder fachliche Konflikte die ohnehin sehr anspruchsvolle Arbeit weiter komplizieren (Kreis, Wick & Košorok Labhart, 2016). [7]

Im Bamberger BASIS-Projekt werden diese Lernanforderungen aufgegriffen und Lerngelegenheiten geschaffen, die die Anbahnung von inklusionsbezogenen Kompetenzen wahrscheinlich werden lassen. Im standortbezogenen Konzept sind drei Aufgabenbereiche der BASIS-Mitarbeiterin festgelegt: (1) Inklusionsbezogene Beiträge im Rahmen obligatorischer Lehrangebote (z.B. großer Hauptvorlesungen oder Seminare im bildungswissenschaftlichen Studium), (2) eigene, fakultative Lehrveranstaltungen im Rahmen des bildungswissenschaftlichen Wahlpflicht-Lehrangebots und (3) Beiträge zur Strukturentwicklung (wie z.B. die bessere Abstimmung der inklusionsbezogenen Lehre in den Bereichen bildungswissenschaftliches, fachliches und fachdidaktisches Wissen). Obgleich Kooperationskompetenz immer wieder in allen Bereichen Erwähnung findet, findet das diesbezügliche Lernen schwerpunktmäßig im Aufgabenbereich 2 statt. [8]

### **3. Kooperationskompetenzen in BASIS-Lehrveranstaltungen der Universität Bamberg**

Schulisches Arbeiten in inklusiven Settings verändert sich. Es kommt gegenüber der bisherigen Unterrichtspraxis zu intensiverer und veränderter Kooperation, die sich auf Angehörige der eigenen wie weiterer Professionen beziehen kann (Lütje-Klose & Urban, 2014). Die positive Wirkung, die in der Kooperation von Schule mit inner- und außerschulischen Partner:innen liegen kann, Synergieeffekte durch die Möglichkeit von „professionsübergreifenden Interpretationen, Strategien und Interventionen“ (Böttcher & Maykus, 2014, S. 139; KMK, 2019) sind inhaltliche Grundlagen des Seminars. Die vergleichsweise wenigen zumeist qualitativen Forschungsbefunde zeigen, „dass sowohl die Intensität als auch die Qualität der multiprofessionellen Kooperation in vielen Fällen niedrig ist“ (Preis & Wissinger, 2018, S. 72f.). In den BASIS-Lehrveranstaltungen zu Kooperationskompetenzen werden diese fördernden und hemmenden „Bedingungen für eine bewusste Ausgestaltung und hohe Wirksamkeit intra- und interprofessioneller Kooperation in inklusiven Schulen“ (Urban & Lütje-Klose, 2014, S. 283) aufgegriffen und thematisiert. Im Kontext der publizierten Lehrformate bzgl. Kooperationskompetenzen (Filipiak, 2020) treten Unterschiede und Gemeinsamkeiten auf: Im Unterschied zu den bisher veröffentlichten Lehrveranstaltungsbeschreibungen kombiniert das Seminarkonzept der Universität Bamberg inklusionsrelevante didaktische Themen mit spezifischem Kooperationswissen und reflektiert die Kooperationseinstellungen und -erfahrungen der Studierenden in den verschiedenen Darbietungsformen der einzelnen Abschnitte in den jeweiligen Themensitzungen (Kapitel 4). Die Gesamtheit der Seminareinheiten beruhen in beiden Lehrveranstaltungen auf einem weiten Inklusionsverständnis. Das vorgestellte Seminarkonzept umfasst einzelne Sitzungen zu Themen sonderpädagogischer Handlungsfelder. Ausgehend von dieser Orientierungslinie werden die Möglichkeiten und Grenzen einer inklusiven bzw. heterogenitätssensiblen Didaktik erarbeitet. Eine Gemeinsamkeit der beiden Seminarkonzepte besteht darin, dass die Lehrveranstaltungen auf dem Kompetenzmodell von Baumert und Kunter (2006) und auf dem Kooperationsmodell von Gräsel, Fussangel und Pröbstel (2006) basieren. Das Modell zur Kooperation (Gräsel et al., 2006) bietet eine klare Aufteilung verschiedener Ebenen, die unabhängig von bestimmten Professionsgruppen und unterrichtsbezogenen Schwerpunktsetzungen (Werning & Arndt, 2015) bestehen. Aus diesen Gründen stellt das Modell eine Grundlage für Operationalisierungen, Evaluationen von Seminarkonzepten (Filipiak, 2020) sowie verschiedener Forschungsansätze (Böttcher & Maykus, 2014) dar. [9]

Gräsel et al. (2006) unterscheiden drei Formen der Kooperation, den Austausch, die arbeitsteilige Kooperation und die Kokonstruktion. Der Austausch bezieht sich auf stark an Arbeitsökonomie orientierte Praktiken (z.B. einander Unterrichtsmaterialien zugänglich machen). Für solchen Austausch sind keine gemeinsamen Ziele erforderlich und Lehrkräfte, die auf diese Weise kooperieren, arbeiten meist dennoch unabhängig voneinander. Dennoch ist es bereits für diese „niedrigste Stufe“ der Kooperationsintensität unerlässlich, dass die beteiligten Personen einander vertrauen und es nicht als Schwäche empfinden, nach kooperativer Unterstützung zu fragen. Kennzeichen der arbeitsteiligen Kooperation sind gemeinsame Kooperationsziele, die von Lehrkräften in einem Team abgestimmt sein müssen, sie erfordern aber keine gemeinsame Arbeit im engeren Sinn und die Lehrkräfte handeln autonom. Auch hier ist wechselseitiges Vertrauen zwischen den Kooperationspartner:innen unerlässlich. In einem Team könnte das abge-

sprochene Ziel, die optimale Förderung aller Schüler:innen, sein: Behrensen und Solzbacher (2016) verstehen darunter „Heranwachsende in ihren individuellen Fähigkeiten unter Berücksichtigung ihrer Lebenssituation und ihrer biografischen Erfahrungen, ihren spezifischen (Lern-)Voraussetzungen, (Lern-)Bedürfnissen, (Lern-)Wegen, (Lern-)Zielen und (Lern-)Möglichkeiten zu fördern und hierfür angemessene Bedingungen zu schaffen“ (Behrensen & Solzbacher, 2016, S. 163). In diesem Kontext bestünde die Kooperation darin, eine möglichst gute Aufgabenteilung zu finden, die die jeweiligen Kompetenzen der Teammitglieder optimal zur Geltung bringt. Die eigentlichen Arbeitsschritte, also z.B. die adaptive Vorbereitung und Durchführung des Unterrichts für Einzelne oder Teilgruppen, können jedoch weiterhin individuell und unabhängig voneinander bearbeitet werden. „Kokonstruktion liegt dann vor, wenn die Partner sich intensiv hinsichtlich einer Aufgabe austauschen und dabei ihr individuelles Wissen so aufeinander beziehen (kokonstruieren), dass sie dabei Wissen erwerben oder gemeinsame Aufgaben- oder Problemlösungen entwickeln.“ (Gräsel et al., 2006, S. 210). Die Kokonstruktion ist also die arbeits- und kontaktintensivste Form der Kooperation. Das im Vergleich höchste wechselseitige Vertrauen wird den Kooperierenden in dieser Kategorie der Zusammenarbeit abverlangt, ebenso wie der höchste Grad an Abstimmung und Austausch sowohl zu Zielen gemeinsamer Arbeit, aber auch bezüglich der Wege dorthin. Ein Beispiel dafür ist echtes Teamteaching, also zeitgleich ein gemeinsames Thema zu unterrichten. [10]

Unter inklusionsbezogenen Kooperationskompetenzen verstehen wir, frei nach Weinert (2001), verfügbare oder erlernbare kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten (professionelles Wissen und kommunikative Kompetenzen) sowie motivationale, volitionale und soziale Bereitschaften, die sich darauf richten in verschiedenen schulischen und unterrichtlichen Kontexten mit Angehörigen der eigenen wie mit Angehörigen weiterer Professionen zusammen zu arbeiten, also gemeinsame Ziele (ggf. festzulegen) und zu erarbeiten. [11]

Neben ihrer jeweiligen inhaltlichen Ausrichtung ist es eine übergreifende Grundidee der BAS!S-Seminare, den Lehramtsstudierenden Lernmöglichkeiten für den Erwerb von Kooperationskompetenzen anzubieten: [12]

- professionelles Wissen und entsprechende (kommunikative) Fertigkeiten zu Kooperation sowie Kenntnisse der Grundprinzipien und Bedingungsfaktoren kooperativen Handelns (Gebhard et al., 2014; Richter & Pant, 2016) vermitteln [13]
- eine offene und positive Einstellung zu vielfältigen und ggf. multiprofessionellen Arten und Settings der Kooperation und Kokonstruktion als professionelles Prinzip entwickeln (Moser et al., 2014) und [14]
- gemeinsam über Fragen der Art und der Qualität von Zusammenarbeit zu reflektieren (Hellmich et al., 2017), beim Beobachten wie beim selbst Erproben von kooperativen Arbeitsweisen auch über persönliche Stärken und Schwächen nachdenken und eigene Vorbehalte oder Fehlkonzepte erkennen und ggf. bearbeiten. [15]

*Wissen.* Professionelles Kooperationswissen umfasst zum einen Kenntnisse der Grundprinzipien und Bedingungsfaktoren kooperativen Arbeitens und Lernens, also beispielsweise Möglichkeiten zur Aufteilung von Arbeiten oder Wissen zu unterschiedlichen Kooperationsformen, ihren Anforderungen und Effekten. Auch das Wissen über die Tätigkeitsbereiche und Expertisen anderer Professionen (Sonderpädagog:innen, Sozialpädagog:innen, Schulbegleiter:innen, Schulpsycholog:innen, etc.) und deren Beiträge zur Zusammenarbeit ist relevant. Im Mittelpunkt stehen hier Fragen wie deren jeweilige Aufgabe in einem multiprofessionellen Team, deren Perspektive oder Argumentationsweise und die Art ihrer Problemlösungen. [16]

*Überzeugungen.* Anders als Wissen repräsentieren die Beliefs einer Person „Vorstellungen und Annahmen von Lehrkräften über schul- und unterrichtsbezogene Phänomene und Prozesse mit einer bewertenden Komponente“ (Kunter, Pohlmann & Decker, 2020, S. 274). Anders als Wissen sind Beliefs meist biographisch gewachsene und stabile Meinungen, Bewertungen oder subjektive Bewertungssysteme, die nur relativ stabil, aber nicht unveränderbar sind und die

entweder zutreffend und inhaltlich korrekt sein können, aber auch von falschen Voraussetzungen oder unvollständigen Wissensbeständen ausgehend geformt sein können. Auf den Lehrberuf bezogene Beliefs haben ihren Ursprung häufig in der eigenen Lernbiographie der Personen, also der eigenen Schulerfahrung. Allein die teilweise lange zeitliche Distanz zum eigenen Erleben (etwa bei auf die Grundschule bezogenen Beliefs), vor allem aber die eingeschränkte Schülerperspektive auf Schule und Unterricht, können erklären, warum Beliefs, mit denen Studierende die erste Phase der Lehrkräftebildung beginnen, häufig eher naive oder intuitive Überzeugungen sind. Der Aufbau der für die Arbeit in inklusiven Settings wünschenswerten und funktionalen Überzeugungen zum kooperativen Arbeiten ist also häufig zunächst durch ein Hinterfragen der mitgebrachten Konzepte zu erreichen. Eine wichtige Grundlage dafür ist ein diskursives, offenes Lernsetting, das eine Auseinandersetzung mit den eigenen Positionen im Austausch mit den anderen Studierenden und mit Dozierenden ermöglicht. Die Analyse und Reflexion der subjektiven Theorien gegenüber anderen Professionen ist eine wichtige Voraussetzung für ein konstruktives und effizientes Kooperieren. In einem lehramtsbezogenen Seminar ist die berufliche Vielfalt der Studierenden stark eingeschränkt. Seminare im bildungswissenschaftlichen Bereich zeichnen sich jedoch häufig dadurch aus, dass Studierende verschiedener Lehramtszugänge und unterschiedlicher Fächer aufeinandertreffen, was ebenso eine Vielfalt verschiedener Sichtweisen und Überzeugungen mit sich bringt (vgl. z.B. die Unterschiede in Berufswahlmotiven Pohlmann & Möller, 2010). [17]

*Setting.* Gute Erfahrungen beim Erwerb Kompetenzen und speziell der dafür notwendigen Kooperation über Disziplinargrenzen hinweg machten z.B. Arndt, Köhler, Petre und Werning (2023), die die universitätsübergreifende digitale Zusammenarbeit von Sonderpädagogik- und Regelschullehramtsstudierenden in einem gemeinsamen Kurs beschreiben. Unterschiedliche Vorstellungen über vielfältige Aspekte des Unterrichtens und Differenzierens, über Kooperation als integralen Bestandteil des Unterrichtens und über potenzielle Schwierigkeiten treffen aufeinander und werden reflektiert. Studierende übernehmen die Perspektive anderer, nehmen aber auch eigene professionelle Bedürfnisse wahr und lernen, adäquat auf andere Denk- und Handlungsweisen zu reagieren. Durch studiengangübergreifend zusammengesetzte Arbeitsgruppen wird den Studierenden ein interdisziplinärer Austausch ermöglicht. Konkrete kooperations-spezifische Anforderungen können so erlebt und ausgetauscht werden. [18]

*Reflexion.* Für den Erwerb von Kooperationskompetenzen scheint die eigene Erfahrung von Kooperation bedeutsam zu sein. Schon im Studium machen Studierende vielfältige Kooperationserfahrungen (beispielsweise in Gruppenarbeiten im Seminar oder als Lerngruppe zur Prüfungsvorbereitung) und sie beobachten kooperatives Arbeiten (bzw. dessen Abwesenheit). Diese Kooperationsanlässe zu analysieren und vor dem Hintergrund des erworbenen Fachwissens zu Kooperation zu betrachten, ist eine ausgezeichnete Lerngelegenheit für Kooperationskompetenz im universitären Kontext, die bislang nur recht selten genutzt zu werden scheint. Stärken und Schwächen sowie Bedingungen des Gelingens und Scheiterns kooperativer Prozesse zu analysieren ist eine gute Voraussetzung dafür, auch eigene Überzeugungen zu hinterfragen und weiterzuentwickeln. Wie setzt man sich in einer Gruppe Ziele oder wie verständigt man sich darüber, ob ein gemeinsames Ziel von allen auf die gleiche Weise verstanden wird? Wie kann Arbeitsteilung funktionieren, wie können bestimmte motivationale Probleme beim kooperativen Arbeiten (Renkl, 2008) erkannt und bearbeitet werden? Fragen dieser Art können zum Nachdenken über kooperatives Arbeiten anregen. "Generell wird in der (reflexiven) Lehrerbildung angenommen, dass die „Fähigkeit und Bereitschaft zur Reflexion für die Bewältigung aktueller Herausforderungen und für den fortlaufenden Professionalisierungsprozess wesentlich sind und deshalb zentrale Elemente professioneller Kompetenz sein sollten“ (von Aufschnaiter, Fraij & Kost, 2019, S. 144). Der Diskurs über die Bedeutung der Reflexionskompetenz in der Lehrer:innenbildung besteht bereits seit den 1980er Jahren (Schön, 1983). Seit 2004 gehört die Reflexionskompetenz zu den Bildungsstandards für Lehrerbildung (KMK, 2004). Aufgrund der hohen Bedeutsamkeit wurden die unterschiedlichen Varianten des Kompetenzaufbaus in zahlreichen Forschungsprojekten untersucht. Der vielfältige Diskurs wird durch die Verwendung von verschiedenen Definitionen, unterschiedlicher Erhebungsinstrumenten zur va-

liden Erfassung von unterschiedlich tragfähigen Kompetenzmodellen belebt (von Aufschnaiter et al., 2019). „Allerdings finden sich auch Argumente, die die Grenzen einer Förderung von Reflexionsfähigkeit wie auch der Sinnhaftigkeit immer weiter gesteigerter Reflexion thematisieren“ (Hinzke, Meister, Matthes & Pallesen, 2022, S. 152). Diese Grenze in der Reflexionsfähigkeit wird in der Seminarkonzeption zum Ausbau der multiprofessionellen Kompetenz mitbedacht und im abschließenden Diskurs nochmals aufgegriffen. [19]

*Lerngelegenheiten.* Lernen am Modell (Bandura, 1986) ist ein wirkmächtiger Mechanismus und das Beobachten von Akteur:innen beim kooperativem Handeln kann als einer der Bausteine beim Erwerb von Kooperationskompetenzen angesehen werden: Formen des gemeinsamen Lehrens, also eine je nach Anlage des vorgefundenen Lehrmodells mehr oder weniger kokonstruktive Kooperation, zu beobachten, stellt die Bedeutung des Zusammenspiels von individuellen, interpersonellen und manchmal der institutionellen Herkunft der Akteur:innen geschuldeten Umständen für notwendige Aushandlungsprozesse beim Kooperieren heraus. Ein von Personen aus unterschiedlichen Professionen unterrichtetes Seminar kann hier ein gutes Vorbild sein, das verschiedene bedeutsame Bedingungen für gute Kooperation verdeutlicht, z.B., dass Absprachen nötig sind, Positionen sich ergänzen können und ein umfassenderes Bild zeichnen, unterschiedliche Sichtweisen Problembeschreibungen vollständiger und Probleme damit leichter lösbar machen. Ein Beispiel für die kokonstruktive Kooperation kann anhand einer exemplarischen Sitzung des Seminars dargestellt werden. In dieser führen drei Lehrkräfte verschiedener Schularten als Dozierende einen Diskurs über ihre unterschiedlichen Auffassungen von Kooperation und zeigen anschließend gemeinsame und ergänzende Wege in der Fallbearbeitung auf. Nach einer kokonstruktiv-kooperativen, diagnostischen Betrachtung wird die für ihre Schulart adaptierte Unterrichtsplanung reflektiert. Im weiteren Verlauf der Seminarsitzung erhielten die Studierenden die Möglichkeit in Kleingruppen die dargestellte Form des Diskurses mit kokonstruktiven Fallbearbeitung und Unterrichtsumsetzung nachzuahmen, den kooperativen Prozess zu erfahren und zu reflektieren. Es konnten die jeweiligen Vorerfahrungen und subjektive Theorien über die jeweiligen schulartspezifischen Lehramtsstudierende geäußert, diskutiert und die Reflexionsergebnisse dokumentiert werden. [20]

#### **4. Seminar ‚Didaktischer Umgang mit Heterogenität‘**

Im Folgenden wird am Beispiel der Lehrveranstaltung „Didaktischer Umgang mit Heterogenität“ eine Seminarkonzeption erläutert, in der Studierende neben Kenntnissen zur Unterrichtsplanung und -adaption unter der Bedingung einer heterogenen Gruppe auch Kooperationskompetenzen erwerben sollen. Es wurde versucht in dieser Konzeption die vorgestellten Bedingungen zum Erwerb von Kooperationskompetenzen umzusetzen. [21]

Im Seminar arbeiten die Studierenden über ein Semester in einem festen Lernteam mit Kommiliton:innen unterschiedlicher Lehramtszugänge zusammen. Anders als bei Arndt et al. (2023) treffen hier jedoch nicht Sonder- und Regelschullehrkräfte aufeinander, sondern die in Bamberg vertretenen Schularten Grundschule, Mittel- und Realschule, Gymnasium und berufliche Bildung (Fachrichtung Sozialpädagogik) werden in lehramtsübergreifenden Lernteams organisiert. Verschiedene didaktische Arrangements (Gruppenarbeiten zur Erarbeitung von Inhalten und zur Konzeption eines Fragenkatalogs an die jeweils anwesenden Expert:innen) und die anschließende gemeinsame Reflexion der Kooperation anhand eines Kooperationsbeobachtungsbogens sollen Zusammenarbeit bzw. Kokonstruktion ermöglichen bzw. erforderlich machen. Die Besonderheit eines Dozierendenteams, das die Leitung jeweils einer Sitzung übernimmt, unterstreicht die Prämisse, dass professioneller Umgang mit Heterogenität durch das Einbeziehen unterschiedlicher Expertisen vollständiger und umfassender wird (Kunze & Reh, 2020). Im Folgenden werden die Inhalte des Seminars Lernziele und die zu erwartenden Seminarergebnisse anhand des Ablaufschemas einer prototypischen Sitzung vorgestellt. Im Seminar werden im Laufe eines Semesters in wöchentlichen Sitzungen folgende Themen bearbeitet (vgl. Tab. 1). [22]

Seminarinhalte	Seminar-sitzung
<b>Einführung: Didaktischer Umgang mit Heterogenität</b> - <b>Vorstellung des Seminarkonzepts</b> (u.a. kooperative Struktur und Prüfungsleistung) - <b>Theoretische Grundlagen:</b> Begriffsklärung Heterogenität im Bereich Schule und Unterricht, Gelingensfaktoren für schulische Inklusion (v.a. multiprofessionelle Kooperationskompetenz), Einblick in die inklusionsorientierte(-n) Didaktik(-modelle)	1
<b>Einblick in spezifische, didaktische Maßnahmen für ein inklusives Setting auf Basis einer multiprofessionellen Kooperation</b> - <b>Grundlagen des didaktischen Umgangs mit heterogenen Schüler:innen</b> Einblick in z.B. Unterrichtsplanung mit assistiver Technik, Gestaltung von adaptierten bzw. kompensatorischen Arbeitsmittel), Konzeption von Sensibilisierungsstunden) - <b>Ausbau der multiprofessionellen Kooperationskompetenz</b> durch reflektierte Erfahrungsmöglichkeiten und Kenntnisse der spezifischen Anforderungen (u.a. Wissen, Überzeugung) an die schulischen (z.B. Lehrkräfte, Schulpsycholog:innen) und an die außerschulischen Fachkräfte (z.B. Ärzt:innen, Therapeut:innen)	2-11
<b>Grundlagen der Didaktik sonderpädagogischer Förderschwerpunkte (Auswahl)</b>	2-6
- Didaktische Maßnahmen im Förderbedarf Sehen und visuelle Wahrnehmung	2
- Didaktische Maßnahmen im Förderbedarf Hören und Kommunikation	3
- Didaktische Maßnahmen im Förderbedarf Körper & Motorik/Langzeiterkrankte	4
- Didaktische Maßnahmen im Förderbedarf Sozio-emotionale Entwicklung/Verhalten	5
- Didaktische Maßnahmen im Förderbedarf Lernen und geistige Entwicklung	6
<b>Grundlagen der Didaktik spezifischer pädagogischer Unterstützungsbedarfe</b>	7-11
- Didaktische Maßnahmen im Kontext von Hochbegabung	7
- Didaktische Maßnahmen im Kontext von LRS/Dyskalkulie	8
- Didaktische Maßnahmen im Kontext von Autismus	9
- Didaktische Maßnahmen im Kontext von Psychische Auffälligkeiten	10
- Didaktische Maßnahmen im Kontext von Sprache (v.a. Migration & Flucht bzw. DaZ)	11
<b>Zusammenfassung, Transfer und Reflexion</b>	12-13
Didaktischer Umgang im Kontext heterogener Klassen: - Transfer und Relevanzvergleich der Maßnahmen für ein inklusionsorientiertes Classroom Management verschiedener Schularten - Reflexion der Bedeutung der multiprofessionellen Kooperationskompetenz v.a. im Kontext von heterogenen Klassen	12
- Reflexion über den multiprofessionellen Kompetenzzuwachs (Selbsteinschätzung) - Reflexion und Evaluation des Seminarkonzepts v.a. Reflexion der kooperativen Seminareinheiten	13

Tabelle 1: Themenüberblick des Seminars Didaktischer Umgang mit Heterogenität

Zu Beginn des Seminars werden theoretische Grundlagen zum didaktischen Umgang mit Heterogenität gelegt bzw. aufgefrischt, indem Begriffe geklärt und wichtige adaptive und heterogenitäts- bzw. inklusionsorientierte, didaktische Modelle vorgestellt werden. Das Seminarkonzept orientiert sich an der Didaktik der sonderpädagogischen Förderschwerpunkte und erweitert das Themenfeld mit der heterogenitätssensiblen Didaktik, die auf dem weiten Inklusionsbegriff basiert. [23]

Die Studierenden teilen sich zu Beginn in *Lerntteams* ein, die über das gesamte Seminar bestehen bleiben. Die Auflage dafür besteht darin, dass sich jeweils Studierende unterschiedlicher Schularten zusammenfinden müssen. Die Teilnehmenden werden im Laufe des Seminars immer wieder aufgefordert, die Zugehörigkeit zu unterschiedlichen Lehramtszugängen unter Einbezug ihrer eigenen heterogenitätsbezogenen Schul- und ggf. Praktikumserfahrungen zu diskutieren. Sie sind aufgefordert, ihre Herangehensweisen an die Fragestellungen des Seminars auf Unterschiede im schulartbezogenen Kompetenzerwerb und der jeweiligen Sozialisation (incl. der Betrachtung und Erörterung von Klischees und Stereotypen bezüglich der Schularten) zu untersuchen. [24]

Auf diese Weise wird der Kompetenzerwerb zum Thema *heterogenitätsorientierte Didaktik* mit der Anbahnung von *Kooperationskompetenzen* verschränkt. Jede thematische Sitzung wird einem spezifischen Förderschwerpunkt oder einem besonderen Unterstützungsbedarf und dessen Besonderheiten gewidmet. *Teamteaching* im Seminar: Zu jeder Sitzung wird ein thematisch ausgewiesener Gast eingeladen, der die Seminarsitzung gemeinsam mit der Dozentin bestreitet. Dies gewährleistet zum einen eine inhaltlich erweiterte Expertise sowie einen fachlich fundierten Input zum didaktischen Umgang mit verschiedenen Varianten von Heterogenität. Zum anderen wird davon ausgegangen, dass das Erleben (multiprofessioneller) Kooperation eine Gelegenheit zum Lernen am Modell für Studierende bietet. Die Instruktionsphase jeder Sitzung wird von einem unterschiedlich zusammengesetzten Dozierendenteam dargeboten. Die seminarleitende Sonderpädagogin wird jeweils durch eine/n Angehörige/n verschiedener Berufsgruppen (Schulpsycholog:in, Ärzt:in, Psycholog:in, Therapeut:in, Regelschullehrkräfte aus den verschiedenen Schularten und außerschulische Kooperationspartner z.B. der Vorstand eines Interessenverbandes für Hörbehinderte) ergänzt. Eingeladen sind sowohl Expert:innen aus dem jeweiligen Praxisfeld als auch wissenschaftliche Mitarbeiter:innen aus der universitären Lehrkräftebildung. Diese Expert:innen stehen den Studierenden auch für Fragen zur Verfügung. [25]

In der ersten Sitzung wird ein Konfliktgespräch zum Thema Heterogenität, Notwendigkeit und Konzepten sowie Schwierigkeiten bezüglich schulischer Inklusion zwischen Lehrkräften aus der Grund-, Realschule und aus dem Gymnasium als Impuls genutzt, um die Variabilität der Überzeugungen sichtbar und die verschiedenen Herangehensweisen an das Thema transparent zu machen. Anhand von Leitfragen werden anschließend sowohl die eigenen Überzeugungen zur schulischen Inklusion als auch die pädagogischen Konzepte für besondere Schüler:innen diskutiert. In diesem Zusammenhang wird ein Kooperationsanalysebogen eingeführt, der aus verschiedenen Items zur Einschätzung von Überzeugungen, zum Wissen über kooperatives Handeln, zur Intensität und Qualität in den verschiedenen Kooperationsituationen und zur wahrgenommenen Zielerreichung sowie zum Konfliktmanagement zusammengestellt wurde<sup>1</sup>. Mit dessen Hilfe sind die Studierenden aufgefordert, die Entwicklung ihres eigenen Kooperationsverhaltens zu beobachten und zu dokumentieren. Anhand des Bogens beobachten sie sich selbst und ihre Lernteams während kooperativer Arbeitsphasen bei der Erstellung eines Fragenkatalogs, der exemplarischen Adaption einer Unterrichtsstunde und bei der gemeinsamen Darstellung einer reflektiven Seminareinheit zu einer Sensibilisierungsstunde. Solche Unterrichtsstunden dienen in inklusiven Settings dafür Schulklassen der Mitschüler:innen von Kindern mit einem bestimmten Förder- oder Unterstützungsbedarf für deren Besonderheiten zu sensibilisieren. Die Einschätzungen erfolgen einzeln auf einem digitalisierten Protokollblatt. Es wird pro Sitzung ein Protokollblatt pro Person angelegt und im Ordner des Lernteams gesammelt. In den Reflexionseinheiten werden u.a. die zu Beginn notierten Vorerfahrungen und Überzeugungen mit den jeweiligen Dokumentationen verglichen. Das Gesamtergebnis wird gemeinsam analysiert und als Bestandteil des Seminarportfolios als kooperative Prüfungsleistung bewertet. [26]

In den ersten drei Sitzungen wird mit den Studierenden ein Schema für den Ablauf und die Kompetenzziele der weiteren Sitzungen entwickelt und erläutert. Nach einem thematischen Input zum jeweiligen Förderschwerpunkt sind die Lernteams aufgefordert einen Fragenkatalog zu dem gerade gehörten Vortrag zu erstellen. Der damit geschaffene Kooperationsanlass soll dazu beitragen, dass die Teilnehmenden dem/der Expert:in ihre eigenen Fragen stellen und ggf. lehramtsspezifische Besonderheiten oder Vorbehalte diskutiert werden können. In der zweiten Phase der Sitzung haben die Studierenden in den Lernteams die Aufgabe ihr erworbenes Fachwissen anzuwenden, indem sie die Unterrichtsskizze einer vorgegebenen Stunde adaptieren. In den Lernteams werden die Unterrichtsskizzen vor dem Hintergrund der Inputphase diskutiert und Möglichkeiten zur inklusionsorientierten Weiterentwicklung besprochen. Diese Anpassung einer Unterrichtsstunde an besondere Unterstützungsbedarfe dient als Vorbereitung für die dritte Phase der Seminarsitzung, in der die Lernteams eine sog. Sensibilisierungsstunde für Schüler:innen didaktisch analysieren und weiterentwickeln. In diesen Unterrichtsstunden ist einerseits sachliche Informationsvermittlung gefragt, andererseits müssen auch Vorurteile oder

Unsicherheiten der Schüler:innen aufgegriffen und bearbeitet werden. Die Ausarbeitung dieser Stunden verlangt eine sensible Planung und Durchführung. Ein umfassendes Konzept erfordert eine nicht stigmatisierende Darbietung, die die bestehenden Befürchtungen ernstnimmt, aufgreift, und sie dadurch nicht zu einer unkontrollierbaren Angst anwachsen lässt. [27]

Die Studierenden haben die kokonstruktive Aufgabe, die Skizze für eine ihrer Schularten anzupassen. Als Einstieg in die jeweils nächste Sitzung stellt ein Lernteam die Sensibilisierungsstunde zum vorangegangenen Thema vor, kommentiert diese inhaltlich und geht auch auf den kokonstruktiven Prozess im Team ein. Am Ende des Seminars werden die Erfahrungen mit den unterschiedlichen Kooperationsanlässen gemeinsam reflektiert. Die Ergebnisse der Lernteams werden als kooperative Prüfungsleistung anerkannt und bewertet. [28]

Das Seminarkonzept trägt zur Anbahnung von Kooperationskompetenzen von Lehramtsstudierenden bei, indem an den Überzeugungen zum kooperativen Arbeiten gearbeitet wird (Gebhard et al., 2014; Moser et al., 2014), Kooperationswissen vermittelt und Kooperationserfahrungen reflektiert werden. [29]

Ihren Überzeugungen und Präkonzepten zu den Seminarthemen können die Studierenden zunächst in lehramtsübergreifenden Lernteams reflektieren. In den verschiedenen Gruppenarbeiten werden sie aufgefordert, das Augenmerk auf den Prozess der Zusammenarbeit zu legen und ggf. zu diskutieren. [30]

Die Studierenden lernen die unterschiedlichen Denkansätze verschiedener Personen sowohl in den Dozierendenteams als auch in ihren eigenen Lernteams kennen. Innerhalb der Lernteams erfahren sie Kooperationen mit symmetrischer Kommunikation, in der Expert:innenbefragung mit anschließender Diskussion kooperieren sie dagegen auf einer asymmetrischen Kommunikationsebene. [31]

Im Unterschied zu einer Lehrveranstaltung mit wechselnden, begleitenden Dozierenden (vgl. Ringvorlesung) werden nicht nur inhaltliche, sondern auch konzeptionelle Kooperationsabsprachen im Dozierendenteam getroffen: Es werden klare Rollen verteilt, Zielsetzung kooperativ festgesetzt und die Verantwortung für den Ablauf der Seminarsitzung gemeinsam getragen. Dieses kokonstruktiv gefasste Kooperationsmodell der Dozierenden bietet durch unterschiedliche Sichtweisen eine gesteigerte inhaltliche Vollständigkeit und damit verbundene erhöhte Lösbarkeit. Weiterhin bietet es eine Gelegenheit anhand des am zugrundeliegenden „Lernen am Modell“ seine Kooperationskompetenzen zu erweitern. In der Darstellung des Dozierendenteams werden einzelne Kooperationsaspekte auf einer symmetrischen Kommunikationsebene exemplarisch vorgeführt. Die Studierenden können in den folgenden kooperativen Aufgaben und Übungen untereinander die gleiche Ebene konstruieren und das gezeigte Kooperationsverhalten reflektiert imitieren. In den Diskussionen zwischen Studierenden und Dozierenden werden aufgrund der unterschiedlichen Voraussetzungen und asymmetrischen Rollenverteilung die Grenzen der kokonstruktiven Kooperation erfahren und reflektiert. [32]

Inklusionsorientiertes Professionswissen zum Thema Kooperation wird vermittelt, wenn in einzelnen Sitzungen theoretische Grundlagen kokonstruktiver Prozesse thematisiert werden. Bedingungsfaktoren, unterschiedliche Perspektiven auf besondere Bedürfnisse von Schüler:innen, verschiedene Auffassungen über Unterrichtskonzepte sowie adäquates pädagogisches Handeln werden diskutiert und damit auch Kooperationshindernisse und -barrieren sichtbar gemacht und anhand der gemeinsamen Betrachtung von Unterrichtsvideos vertieft. Exemplarisch werden Kommunikationsprobleme, die durch verschiedene Sichtweisen und sprachliche Ausdrucksformen unterschiedlicher Professionen entstehen, herausgegriffen. Die Konstellation der Seminarteilnehmenden aus unterschiedlichen Studiengängen bietet u.a. die Möglichkeit die Blickwinkel anderer Schularten kennen, reflektieren und akzeptieren zu lernen. Das notwendige Verständnis und Sensibilität wird in einer expliziten Seminarsitzung mit dozierenden Lehrkräften aus unterschiedlichen Schularten aufgezeigt und dargestellt. [33]

Die eigene praktische Erfahrung kooperativen Lernens und Arbeitens wird innerhalb der Lern-teams reflektiert, anhand des Protokollbogens systematisch und über einen längeren Zeitraum hinweg beobachtet und durch die Kooperationskompetenz der Dozierendenteams exemplarisch illustriert. In der Seminarevaluation schließlich beurteilten die Studierenden die unterschiedlichen Kooperationsanlässe. Auf einer Skala von 1 bis 6 wurden die Erstellung des Fragenkatalogs und die Reflexion der kooperativen Erarbeitung ( $M=5,0$ ;  $SD=1,1$ ) sowie die Beobachtung des Dozierendenteams ( $M=4,9$ ;  $SD=1,2$ ) als die effektivsten Lerngelegenheiten zur Kooperation angesehen. Weniger relevant hingegen wurde die gemeinsame Erstellung einer Seminareinheit im Kontext der Analyse und Reflexion einer Sensibilisierungsstunde betrachtet ( $M=3,5$ ;  $SD=1,4$ ). Die Unterschiede können möglicherweise auf das Kooperieren in der Seminarzeit vs. selbstorganisiertes Kooperieren außerhalb der wöchentlichen Sitzungen zurückgeführt werden. In den Antworten auf offene Fragen votierten mehrere Studierende dafür, vielfältige Kooperationsformen beizubehalten. Die ungewohnte und häufige Notation und Reflexion durch die Beobachtungen der Kooperationsprozesse wurde nach anfänglichen Schwierigkeiten angenommen und von zwei Dritteln der Studierenden wurde der Mehrwert dieses Vorgehens in der abschließenden individuellen Portfolioreflexion markiert. [34]

## 5. Fazit und Ausblick

Um Lehramtsstudierende auf die Anforderungen an Kooperationskompetenzen in heterogenen und inklusiven Schul- und Unterrichtsettings vorzubereiten, wurde ein Seminar entwickelt, das die Bereitschaft sowie die Überzeugung zu (multiprofessioneller) Zusammenarbeit fokussiert und erste Kooperationskompetenzen bzgl. der Gestaltung durch spezifische, didaktische und methodische Elemente in den Blick nimmt. Der inklusionsbezogene Inhalt des Kurses wurde mit Methoden und didaktischen Vorgehensweisen derart vermittelt, dass die Studierenden Kooperationen immer wieder in verschiedenen Ausprägungen – selbst aktiv oder beim Zuschauen – erleben konnten: Einem Dozierendenteam konnte beim Teamteaching zugesehen werden, eine Vielzahl kooperativer Methoden (z.T. auch echte Kokonstruktion, bei der neben dem gemeinsamen Tun auch die Verständigung auf die gemeinsamen Ziele erforderlich war) kam zum Einsatz und immer wieder wurden die Studierenden in die Situation gebracht, ihre Erfahrungen und Überzeugungen systematisch (mit Hilfe eines Bogens) zu beobachten und zu reflektieren sowie deren Veränderung zu überwachen. Kooperatives Handeln wird auf unterschiedliche Art und Weise vermittelt. Diese unterschiedlichen kooperativen Erfahrungen und Prozessreflexionen sind immer wieder erforderlich, um die Seminarziele erreichen zu können. In schulartübergreifenden Lernteams erarbeiten Studierende die Aufgabenstellungen des Seminars und sind immer wieder aufgefordert, ihre Überzeugungen zur eigenen und der anderen Schularten zu betrachten. Gemeinsame Assessments, in deren Beurteilung teilweise auch kooperative Leistungen eingehen, schließen den Prozess ab. Die Erstellung kooperativer Prüfungsformen an Universitäten wird aktuell erneut diskutiert (Wilkens, 2020). Grundsätzlich gilt, dass die Ziele dieser Prüfungsformen sowohl die gemeinschaftliche inhaltliche Vorbereitung als auch das gemeinsame Bearbeiten von Prüfungsaufgaben (co-testing) (Kapitanoff, 2009) umfassen können. Für die inhaltliche Vorbereitung von Prüfungen benennt Boud (1998; 2007) als Schlüsselstrategie ein häufiges, reichhaltiges, detailliertes und beschreibendes Feedback. Im dargestellten Seminarkonzept werden in der Vielzahl der gemeinsamen reflektierten Kooperationserfahrungen die individuellen Erfahrungen und Bewertungen kontinuierlich durch ein Peer-Review reflektiert und notiert (Nicol & MacFarlane-Dick, 2006). [35]

In dem vorliegenden Seminarkonzept wurden die Schwerpunkte bzgl. der Kooperation auf die Wissensvermittlung, das Lernen am Modell sowie auf die Analyse, Reflexion und Notation der Kooperationserfahrungen anhand des Kooperationsbogens gelegt. Die Dokumentationen der kooperativen Reflexionen aus den Einzelsitzungen dienen als Grundlage für die individuelle Reflexion des gesamten Kooperationsprozesses und der abschließenden Selbsteinschätzung des Kompetenzzuwachses. Beides wird zusätzlich zu den bearbeiteten didaktischen Themen in ein Portfolio eingebracht, das die Studierenden als Evaluations- und Reflexionsinstrument verwenden, in dem sie ihre Kompetenzentwicklungsprozesse kooperativ reflektieren und ihre individuellen Lernfortschritt einschätzen. [36]

Das Seminarkonzept basiert auf dem inklusionsorientierten Leitgedanken, dass die Studierenden lernen, in einem multiprofessionellen Team auf der Basis des „inklusionsbezogenen reflexiven Theorie- und Handlungswissens“ [...] „und mit den im jeweiligen Fach typischen [...] Strategien, pädagogische und didaktische Entscheidungen zu treffen“ (Reis, Seitz & Berisha-Gawlowski, 2020). Dieses Seminar bietet Lerngelegenheiten für all diejenigen, die sich für den Bereich Inklusion interessieren, die ggf. auch bereits gelernt und / oder erfahren haben, dass Kooperation essenziell ist. Neben den Seminarinhalten zum didaktischen Umgang mit Heterogenität können so auf einer zweiten Ebene auch diese bedeutsamen inklusionsrelevanten Kompetenzen angebahnt oder zumindest in ihrer Bedeutung erkannt werden. Eine umfassende Evaluation des Seminarkonzepts steht noch aus, erste Hinweise lassen aber darauf schließen, dass es erfolgversprechend sein könnte, diesen Weg weiter zu verfolgen und das Seminarprogramm weiter zu entwickeln. Dieser Punkt ist auch eine zentrale Limitation für die Entwicklung von Kooperationskompetenzen über derartige Seminare: BASIS-Seminare sind Wahlpflichtseminare, es wird eine bestimmte Auswahl und Anzahl an Studierenden dadurch erreicht. Bei weitem nicht alle angehenden Lehrkräfte setzen sich auf diese Weise mit einem solch essenziellen Thema auseinander und es besteht die Gefahr, dass gerade Studierende mit Vorbehalten dieses Seminar gar nicht wählen. [37]

Der Erwerb, die Differenzierung und Vertiefung der Kooperationskompetenz stellt einen lebenslangen Lernprozess dar und das beschriebene Seminar leistet einen ersten kleinen Beitrag dazu. Nächste Schritte in der Weiterentwicklung sind der weitergehende Ausbau gemeinsamer Prüfungsleistungen, die Arbeit mit weiter spezifizierten Kooperationsanweisungen (Wecker & Fischer, 2014), um Studierenden die Unterschiede zwischen gelungener und weniger gelungener Kollaboration und Kokonstruktion zu verdeutlichen. Dabei geht es auch darum Gemeinsamkeiten, Unterschiede und den jeweiligen Nutzen unterschiedlicher Kooperationsformen (Grosche et al., 2020) deutlicher zu machen und den Studierenden einen differenzierten Zugriff auf ein gut entwickeltes Kooperationshandwerkszeug zu erlauben. [38]

---

<sup>1</sup> Der Bogen ist über die Erstautorin dieses Beitrags erhältlich.

## Literatur

- Arndt, A.-K., Köhler, S.-M., Petre, E. & Werning, R. (2023). Fallbasierte Arbeit zu Fragen inklusiver Bildung: Eine universitätsübergreifende digitale Kooperation von Studierenden des allgemeinen und sonderpädagogischen Lehramtes. In D. Ferencik-Lehmkuhl, I. Huynh, Laubmeister, C., Lee, C., C. Melzer, I. Schwank, H. Weck et al. (Hrsg.), *Inklusion Digital! Chancen und Herausforderungen inklusiver Bildung im Kontext von Digitalisierung* (S. 206–215). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. doi: [10.35468/5990-15](https://doi.org/10.35468/5990-15)
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520. doi: [10.1007/s11618-006-0165-2](https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2)
- Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst. (2014). *Inklusion durch eine Vielfalt schulischer Angebote in Bayern*. Verfügbar unter: [https://www.km.bayern.de/download/3241\\_konzept\\_inklusion\\_durch\\_eine\\_vielfalt\\_schulischer\\_angebot\\_e\\_2-2.pdf](https://www.km.bayern.de/download/3241_konzept_inklusion_durch_eine_vielfalt_schulischer_angebot_e_2-2.pdf)
- Bbeauftragter der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen. (2018). *Die UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*. Verfügbar unter: [https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/PDF/DB\\_Menschenrechtsschutz/CRPD/CRPD\\_Konvention\\_und\\_Fakultativprotokoll.pdf](https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/PDF/DB_Menschenrechtsschutz/CRPD/CRPD_Konvention_und_Fakultativprotokoll.pdf)

- Behrensen, B. & Solzbacher, C. (2016). *Grundwissen Hochbegabung in der Schule. Theorie und Praxis* (Beltz Pädagogik). Weinheim, Basel: Beltz.
- Bjarsch, S., Böhmer-Jung, B., Grafe, S., Heimlich, U., Kiel, E. & Ratz, C. (2022). *Basiswissen Inklusion und Sonderpädagogik im Erziehungswissenschaftlichen Studium (BASIS) - ein Zwischenbericht. Forschungsbericht Nr. 14*. Forschungsstelle Inklusionsforschung (F!F) der Ludwig-Maximilians-Universität, München. doi: [10.5282/ubm/epub.91155](https://doi.org/10.5282/ubm/epub.91155)
- BMBF. (2022). *Qualitätsoffensive Lehrerbildung. Heterogenität und Inklusion*. Verfügbar unter: <https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/lehrerbildung/de/themen/heterogenitaet-und-inklusion/heterogenitaet-und-inklusion>
- Bohl, T., Budde, J. & Rieger-Ladich, M. (Hrsg.). (2017). *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen* (UTB, Bd. 4755). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. doi: [10.36198/9783838547558](https://doi.org/10.36198/9783838547558)
- Böttcher, W. & Maykus, S. (2014). Ganztagschule und pädagogische Kooperationen. Zur Zusammenarbeit von Kinder- und Jugendhilfe und Schulpädagogik. In M. Pfeifer (Hrsg.), *Schulqualität und Schulentwicklung. Theorien, Analysen und Potenziale* (S. 139–154). Münster: Waxmann.
- Boud, D. (1998). *Assessment and learning – unlearning bad habits of assessment*. Presentation to the Conference 'Effective Assessment at University', University of Queensland. University of Technology, Sydney. Verfügbar unter: <https://studylib.net/doc/12964358/page-1-of-12>
- Boud, D. (2007). Reframing assessment as if learning were important. In D. Boud & N. Falchikov (Hrsg.), *Rethinking Assessment in Higher Education. Learning for the longer term* (S. 14–25). London: Routledge.
- Coke, P. K. (2005). Practicing what we preach: An argument for cooperative learning opportunities for elementary and secondary educators. *Education*, 126(2), 392–398.
- Dochy, F., Segers, M., van den Bossche, P. & Gijbels, D. (2003). Effects of problem-based learning: A meta-analysis. *Learning and Instruction*, 13(5), 533–568. doi: [10.1016/S0959-4752\(02\)00025-7](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(02)00025-7)
- Fabel-Lamla, M. & Gräsel, C. (2022). Professionelle Kooperation in der Schule. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (3. Aufl., S. 1189–1209). Wiesbaden: Springer VS. doi: [10.1007/978-3-658-24729-4\\_57](https://doi.org/10.1007/978-3-658-24729-4_57)
- Filipiak, A. (2020). Kompetenzmodellierung in inklusionsorientierter Lehrer\*innenbildung. Konstruktion eines kompetenzorientierten Lehrkonzepts zur Entwicklung und Förderung (multiprofessioneller) Kooperationsfähigkeit und -bereitschaft bei Lehramtsstudierenden. *Qfl - Qualifizierung für Inklusion*, 2(1). doi: [10.21248/Qfl.21](https://doi.org/10.21248/Qfl.21)
- Gebhard, S., Happe, C., Paape, M., Riestenpatt, J., Vögler, A., Wollenweber, K. U. et al. (2014). Merkmale und Bewertung der Kooperation von Sonderpädagogen und Regelschullehrkräften in inklusiven Unterrichtsettings. *Empirische Sonderpädagogik*, 6(1), 17–32. doi: [10.25656/01:9243](https://doi.org/10.25656/01:9243)
- Gräsel, C., Fussangel, K. & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 205–219. doi: [10.25656/01:4453](https://doi.org/10.25656/01:4453)
- Grosche, M., Fussangel, K. & Gräsel, C. (2020). Kokonstruktive Kooperation zwischen Lehrkräften. Aktualisierung und Erweiterung der Kokonstruktionstheorie sowie deren Anwendung am Beispiel schulischer Inklusion. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66(4), 461–479. doi: [10.25656/01:25803](https://doi.org/10.25656/01:25803)
- Heimlich, U. (2013). Inklusive Bildung für Menschen mit Behinderung. Eine lebenslaufbegleitende Perspektive. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 64(9), 336–343.
- Hellmich, F., Hoya, F., Görel, G. & Schwab, S. (2017). Unter welchen Voraussetzungen kooperieren Grundschullehrkräfte im inklusiven Unterricht? Eine Studie zu den Bedingungen der Kooperationsbereitschaft von Grundschullehrerinnen und -lehrern im inklusiven Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 9(1), 36–51. doi: [10.25656/01:14874](https://doi.org/10.25656/01:14874)
- Hinzke, J.-H., Meister, N., Matthes, D. & Pallesen, H. (2022). Reflexionsanforderungen in der Lehrerbildung: Theoretische und empirische Perspektiven dreier Forschungsprojekte. In C.

- Reintjes & I. Kunze (Hrsg.), *Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung* (Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung, S. 152–169). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. doi: [10.35468/5969-09](https://doi.org/10.35468/5969-09)
- Kapitanoff, S. H. (2009). Collaborative testing: Cognitive and interpersonal processes related to enhanced test performance. *Active Learning in Higher Education*, 10(1), 56–70. doi: [10.1177/1469787408100195](https://doi.org/10.1177/1469787408100195)
- Kiel, E., Heimlich, U., Markowetz, R. & Weiß, S. (2015). Gemeinsam und doch unterschiedlich – Ein Vergleich der Berufswahlmotive von Studierenden der verschiedenen sonderpädagogischen Fachrichtungen und der Regelschularten. *Empirische Sonderpädagogik*, 7(4), 300–319. doi: [10.25656/01:11465](https://doi.org/10.25656/01:11465)
- Kielblock, S., Reinert, M. & Gaiser, J. M. (2020). Die Entwicklung multiprofessioneller Kooperation an Ganztagschulen aus der Perspektive von Expertinnen und Experten. Eine Qualitative Inhaltsanalyse. *Journal for educational research online*, 12(1), 47–66. doi: [10.25656/01:19118](https://doi.org/10.25656/01:19118)
- KMK. (2004). *Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung*. Verfügbar unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Bildungsstandards-Konzeption-Entwicklung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Bildungsstandards-Konzeption-Entwicklung.pdf)
- KMK. (2019). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 16.05.2019)*. Verfügbar unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf)
- Kreis, A., Wick, J. & Košorok Labhart, C. (Hrsg.). (2016). *Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität* (Netzwerke im Bildungsbereich, Bd. 9). Münster, New York: Waxmann.
- Kunter, M., Pohlmann, B. & Decker, A.-T. (2020). Lehrkräfte. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (3. Aufl., S. 269–288). Berlin, Heidelberg: Springer. doi: [10.1007/978-3-662-61403-7\\_11](https://doi.org/10.1007/978-3-662-61403-7_11)
- Kunze, K. & Reh, S. (2020). Kooperation unter Pädagog\*innen. In P. Bollweg, J. Buchna, T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Handbuch Ganztagsbildung* (2. Aufl., S. 1439–1452). Wiesbaden: Springer VS. doi: [10.1007/978-3-658-23230-6\\_106](https://doi.org/10.1007/978-3-658-23230-6_106)
- Lindmeier, C. (2018). Implikationen der internationalen Fachdiskussion über einen „Twin-Track Approach“ der inklusiven Erziehung und Bildung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 69(4), 156–166.
- 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. Theoretische Grundlagen - Empirische Befunde - Praxisbeispiele* (Beiträge zur Bildungsforschung, Bd. 2, S. 203–213). Münster, New York: Waxmann.
- Lütje-Klose, B. & Neumann, P. (2018). Schulische Inklusion durch Kooperation. Die Entwicklung inklusiver Kulturen, Strukturen und Praktiken. *Friedrich Jahresheft*, 36, 52–54.
- Lütje-Klose, B., Neumann, P., Thoms, S. & Werning, R. (2022). Inklusive Bildung und Sonderpädagogik - eine Einführung. In B. Lütje-Klose, T. Riecke-Baulecke & R. Werning (Hrsg.), *Basiswissen Lehrerbildung: Inklusion in Schule und Unterricht. Grundlagen in der Sonderpädagogik* (2. Aufl., S. 9–58). Hannover: Klett-Kallmeyer.
- Lütje-Klose, B. & Urban, M. (2014). Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil 1: Grundlagen und Modelle inklusiver Kooperation. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 83(2), 112–123. doi: [10.2378/vhn2014.art09d](https://doi.org/10.2378/vhn2014.art09d)
- 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.
- Meirink, J. A. (2007). *Individual teacher learning in a context of collaboration in teams*. Doctoral Thesis. Leiden University, Leiden. Verfügbar unter: <https://hdl.handle.net/1887/12435>

- Melzer, C., Hillenbrand, C., Sprenger, D. & Hennemann, T. (2015). Aufgaben von Lehrkräften in inklusiven Bildungssystemen – Review internationaler Studien. *Erziehungswissenschaft*, 26(51), 61–80. doi: [10.25656/01:11577](https://doi.org/10.25656/01:11577)
- Meyer, K. & Willems, A. (2022). Multiprofessionelle Kooperation als situierter Lerngegenstand - Konzept und Evaluation eines Seminars der inklusionsorientierten Lehramtsbildung. In A. Schröter, M. Kortmann, S. Schulze, K. Kempfer, S. Anderson, G. Sevdiren et al. (Hrsg.), *Inklusion in der Lehramtsausbildung. Lerngegenstände, Interaktionen und Prozesse* (S. 29–44). Münster, New York: Waxmann. doi: [10.31244/9783830995999](https://doi.org/10.31244/9783830995999)
- Moser, V., Schäfer, L. & Kropp, A. (2014). Kompetenzbereiche von Lehrkräften in inklusiven Settings. In M. Lichtblau, Blömer D., A.-K. Jüttner, K. Koch & M. Krüger (Hrsg.), *Forschung zu inklusiver Bildung. Gemeinsam anders lehren und lernen* (S. 124–143). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Nicol, D. J. & MacFarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and selfregulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199–218. doi: [10.1080/03075070600572090](https://doi.org/10.1080/03075070600572090)
- Nugel, M., Drechsel, B. & Fischer, E. (2018). *Basiswissen Inklusion in der Lehrer- und Lehrerinnenbildung an der Universität Bamberg*. Verfügbar unter: <https://www.uni-bamberg.de/zlb/k-r/inklusion/inklusion-im-lehramtsstudium/>
- OECD. (2014). *TALIS 2013 Results. An International Perspective on Teaching and Learning*. Paris: OECD Publishing. doi: [10.1787/9789264196261-en](https://doi.org/10.1787/9789264196261-en)
- Pohlmann, B. & Möller, J. (2010). Fragebogen zur Erfassung der Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums (FEMOLA). *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 24(1), 73–84. doi: [10.1024/1010-0652/a000005](https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000005)
- Preis, N. & Wissinger, J. (2018). Arbeiten in multiprofessionellen Teams – eine Herausforderung, die bereits im Lehramtsstudium beginnt. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 36(1), 71–81. doi: [10.25656/01:17091](https://doi.org/10.25656/01:17091)
- Przibilla, B., Lauterbach, A., Boshold, F., Linderkamp, F. & Krezmien, M. (2016). Entwicklung und Validierung eines Online-Surveys zur Erhebung von Kompetenzen und Einstellungen von Lehrkräften bezüglich der Inklusion. *Empirische Sonderpädagogik*, 8(1), 36–53. doi: [10.25656/01:11853](https://doi.org/10.25656/01:11853)
- Reis, O., Seitz, S. & Berisha-Gawłowski, A. (2020). *Inklusionsbezogene Qualifizierung im Lehramtsstudium an der Universität Paderborn. Konzeption*. Universität Paderborn, Paderborn. Verfügbar unter: <https://plaz.uni-paderborn.de/fileadmin/plaz/Projektgruppen/20-20-Konzeption-IP-UPB.pdf>
- Renkl, A. (2008). Kooperatives Lernen. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogischen Psychologie* (Handbuch der Psychologie, Bd. 10, S. 84–94). Göttingen: Hogrefe.
- Richter, D. & Pant, H. A. (Bertelsmann Stiftung, Hrsg.). (2016). *Lehrerkooperation in Deutschland. Eine Studie zu kooperativen Arbeitsbeziehungen bei Lehrkräften der Sekundarstufe I*. Verfügbar unter: [https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/-Publikationen/GrauePublikationen/Studie\\_IB\\_Lehrerkooperation\\_in\\_Deutschland\\_2016.pdf](https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/-Publikationen/GrauePublikationen/Studie_IB_Lehrerkooperation_in_Deutschland_2016.pdf)
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Serke, B. & Streese, B. (Hrsg.). (2022). *Wege der Kooperation im Kontext inklusiver Bildung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. doi: [10.35468/5958](https://doi.org/10.35468/5958)
- Slavit, D., Kennedy, A., Lean, Z., Nelson, T. H. & Deuel, A. (2011). Support for professional collaboration in middle school mathematics: A complex web. *Teacher Education Quarterly*, 38(3), 113–131.
- Speck, O. (2018). Das inklusive Schulsystem – ein "Twin Track" (UN). Die Rolle der Förderzentren. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 69(4), 167–174.
- Terhart, E. & Klieme, E. (2006). Kooperation im Lehrerberuf: Forschungsproblem und Gestaltungsaufgabe. Zur Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 163–166. doi: [10.25656/01:4450](https://doi.org/10.25656/01:4450)

- Urban, M. & Lütje-Klose, B. (2014). Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil 2: Forschungsergebnisse zu intra- und interprofessioneller Kooperation. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 83(4), 283–294. doi: [10.2378/vhn2014.art26d](https://doi.org/10.2378/vhn2014.art26d)
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E. & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17–40. doi: [10.1016/j.edurev.2015.04.002](https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002)
- von Aufschnaiter, C., Fraij, A. & Kost, D. (2019). Reflexion und Reflexivität in der Lehrerbildung. *Herausforderung Lehrer\*innenbildung – Zeitschrift Zur Konzeption, Gestaltung Und Diskussion*, 2(1), 144–159. doi: [10.4119/hlz-2439](https://doi.org/10.4119/hlz-2439)
- Wecker, C. & Fischer, F. (2014). Lernen in Gruppen. In T. Seidel & A. Krapp (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (6. vollständig überarbeitete Auflage, S. 277–296). Weinheim, Basel: Beltz.
- Weinert, F. E. (Hrsg.). (2001). *Leistungsmessungen in Schulen* (Beltz Pädagogik, 2. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Werning, R. (2016). Kooperation. In M. Dederich, I. Beck, U. Bleidick & G. Antor (Hrsg.), *Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis* (3. erweiterte und überarbeitete Auflage, S. 409–411). Stuttgart: Kohlhammer. doi: [10.17433/978-3-17-029933-7](https://doi.org/10.17433/978-3-17-029933-7)
- Werning, R. & Arndt, A. (2015). Unterrichtsgestaltung und Inklusion. In E. Kiel (Hrsg.), *Inklusion im Sekundarbereich* (Inklusion in Schule und Gesellschaft, Bd. 2, S. 53–96). Stuttgart: Kohlhammer.
- Wilkens, R. (2020). Bewerten ohne Klausur: Kompetenzorientierte, semesterbegleitende Leistungsmessung Studierender. *Die Hochschullehre*, 6, 499–503. doi: [10.3278/HSL2038W](https://doi.org/10.3278/HSL2038W)

#### **Kontakt**

Erika Fischer, Giechburgschule Scheßlitz, Privates Sonderpädagogisches Zentrum, Peulendorfer Str. 22, 96110 Scheßlitz  
E-Mail: [erika.fischer@uni-bamberg.de](mailto:erika.fischer@uni-bamberg.de)

#### **Zitation**

Fischer, E. & Drechsel, B. (2024). Ein Seminar im BASIS-Projekt an der Universität Bamberg zur Vorbereitung multiprofessioneller Kooperationskompetenzen Studierender. *Qfl - Qualifizierung für Inklusion*, 5(3), doi: [10.21248/Qfl.142](https://doi.org/10.21248/Qfl.142)

**Eingereicht:** 03. Mai 2023

**Veröffentlicht:** 19. März 2024



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