

Empirischer Beitrag zu Grundlagen, Rahmenbedingungen
und Herausforderungen



Multiprofessionelle Kooperation in inklusiven Ganztagschulen in der universitären Lehre

Entwicklung inklusions- und kooperationsbezogener Einstellungen
von angehenden Lehrkräften und sozialpädagogischen Fachkräften
in einem interdisziplinären Masterseminar

Benedikt Hopmann^{1,*}, Oliver Böhm-Kasper² & Birgit Lütje-Klose²

¹ Universität zu Köln, ² Universität Bielefeld

* Kontakt: Universität zu Köln, Humanwissenschaftliche Fakultät,
Department Heilpädagogik und Rehabilitation,
Klosterstr. 79b, 50931 Köln
bhopmann@uni-koeln.de

Zusammenfassung: Im Zentrum dieses empirischen Beitrags stehen die quantitativen Befunde eines Teilprojekts zu multiprofessioneller Kooperation an inklusiven Ganztagschulen, welches im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung an der Universität Bielefeld durchgeführt wird. Mit diesem Lehr-Forschungsprojekt soll dem Desiderat Rechnung getragen werden, multiprofessionelle Kooperation bereits als Themenfeld der universitären Lehre zu verankern. In einem Prä-Post-Kontrollgruppen-Design (N=90) wurden die Einstellungen der Studierenden zu Inklusion (Forlin, Earle, Loreman & Sharma, 2011) und multiprofessioneller Kooperation (Dizinger, Fussangel & Böhm-Kasper, 2011) vor und nach dem Seminar erhoben und mit den Ergebnissen einer Vergleichsgruppe (N=63) kontrastiert, welche das neu konzipierte Lehr-Forschungsseminar nicht besucht hat. Es zeigt sich, dass die etablierten Messinstrumente der Inklusions- und Kooperationsforschung Einstellungsänderungen nicht auf ausschließlich quantitativem Wege aufzudecken vermögen. Sie bedürfen vielmehr einer (Neu-)Justierung und/oder Ergänzung durch explorativ-qualitative Forschung, um die mitunter dennoch in Gang gesetzten und im Rahmen des Seminars auch angestrebten dialektischen Irritationen und kritisch-reflexiven Prozesse hinreichend abbilden zu können.

Schlagwörter: Inklusion, Kooperation, Einstellungen, Professionalisierung, Hochschulforschung



© Die Autor_innen 2019. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).
URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

1 Einleitung

In inklusiven Ganztagschulen sind neben den Klassen- und Fachlehrkräften systematisch noch weitere Professionen an der Erziehung, Bildung und Begleitung von Schüler_innen mit und ohne besondere Unterstützungsbedarfe beteiligt: Dazu gehören zum einen sonderpädagogische Lehrkräfte und zum anderen sozialpädagogische Fachkräfte, Erzieher_innen sowie ggf. weitere Berufsgruppen, die im Rahmen von Ganztag, Schulsozialarbeit und weiteren Unterstützungssystemen (außer-)schulische Angebote machen. In einer Reihe von Studien zur schulischen Inklusion wird vor allem die am häufigsten vorzufindende multiprofessionelle Kooperation von Lehrkräften unterschiedlicher Disziplinen (Grundschule, Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschule sowie sonderpädagogische Förderung) untereinander und mit sozialpädagogischen Fachkräften als zentrales Merkmal für eine hohe inklusive Schulqualität beschrieben (Arndt & Werning, 2016; Lütje-Klose, Neumann, Gorges & Wild, 2018). Zugleich stellt sie aber angesichts getrennt verlaufender Professionalisierungsprozesse und unterschiedlicher Vorstellungen über die Rollen und Aufgaben der je anderen Profession ein Desiderat dar (ebd.; Lütje-Klose & Willenbring, 1999; Kottmann, Miller & Zimmer, 2018; u.a.). Die Bereitschaft und Fähigkeit zur professionellen Kooperation wird dementsprechend von der European Agency for Development in Special Needs Education (2013) als eine der zentralen Orientierungen und Kompetenzbereiche für das Profil einer inklusiven Lehrkraft herausgearbeitet. Während die Kooperation zwischen allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften fast durchgängig und seit Beginn der Integrationsforschung als wichtige Komponente schulischer Inklusion gesehen wird und umfangreich beforscht wurde (z.B. Urton, Wilbert & Hennemann, 2014; Przibilla, Lauterbach, Bosholt, Linderkamp & Krezmien, 2016), werden der Stellenwert einer intensiven Vernetzung mit dem Ganztag und die Rolle der Sozialen Arbeit dagegen erst in den letzten Jahren stark gemacht.

Nicht selten fühlen sich allerdings weder die Lehrkräfte der verschiedenen Disziplinen noch die sozialpädagogischen Fachkräfte auf den Kooperationsauftrag in ihrer Ausbildung angemessen vorbereitet. Dementsprechend kann es als Professionalisierungsauftrag gewertet werden, multiprofessionelle Kooperation an inklusiven Ganztagschulen vermehrt als Themenfeld in der universitären Ausbildung zu verankern (Kunze & Rabenstein, 2017; Monitor Lehrerbildung, 2017; Idel, Lütje-Klose, Grüter, Mettin & Meyer, 2019).

Im Rahmen eines Lehr-Forschungsprojektes zum Thema „Multiprofessionelle Kooperation in inklusiven Ganztagschulen als Reflexionsfeld angehender Lehrkräfte und sozialpädagogischer Fachkräfte“ sollen Studierende lehramtsbezogener und fachwissenschaftlicher Studiengänge gemeinsam das Thema multiprofessionelle Kooperation erarbeiten. Die Studierenden sollen neben der Diskussion theoretischer Gehalte zu den Themen Inklusion, Kooperation und Herausforderungen des Ganztags durch den intensiven Austausch mit Studierenden anderer Studiengänge sowie durch Praxisbeispiele und die gemeinsame Beforschung der Zusammenarbeit von Lehrkräften, Sonderpädagog_innen und Fachkräften der Sozialen Arbeit in ausgewählten inklusiven Ganztagschulen vor Ort zu einer intensiven Auseinandersetzung mit dem Thema angeregt werden. Dabei sollen im Interesse einer hohen Reflexionsfähigkeit auch Irritationen erzeugt und der Blick für andere Sichtweisen auf die pädagogische Arbeit und ihre Akteur_innen geöffnet werden. Auf diese Weise soll das Verständnis für die eigenen beruflichen Rollenpositionen geschärft und für die Rollen der anderen Professionsgruppen erweitert werden.

Im Zentrum dieses Beitrags stehen Ergebnisse aus der quantitativen Teilstudie des Projekts, im Rahmen derer in einem Prä-Post-Kontrollgruppen-Design (N=90) die Einstellungen der Studierenden zu Inklusion (Forlin, Earle, Loreman & Sharma, 2011) und multiprofessioneller Kooperation (Dizinger, Fussangel & Böhm-Kasper, 2011) vor und nach dem Seminar erhoben und mit den Ergebnissen einer Vergleichsgruppe (N=63) kontrastiert wurden, welche das neu konzipierte Lehr-Forschungsseminar nicht besucht

hat. Vor dem Hintergrund der diskutierten Daten werden ein Fazit gezogen und ein weiterführender Ausblick vorgenommen.

2 Forschungsstand – Inklusion und Kooperation in Unterricht und Ganzttag

Zur Etablierung von Inklusion in den Schulen gehören inzwischen fast durchgängig auch die Einführung oder Weiterentwicklung von Formen des offenen oder gebundenen Ganztags und eine systematische Einbindung der Sozialen Arbeit, die aber bislang noch vergleichsweise wenig untersucht wird (Idel et al., 2019; Kunze & Silkenbeumer, 2018; Thieme & Silkenbeumer, 2017). Die Weiterentwicklung inklusiver Unterrichtsstrukturen auf der einen und eines inklusiven Ganztags auf der anderen Seite bringt dabei nicht selten eine doppelte Innovationsanforderung für alle pädagogischen Professionellen mit sich. So sprechen Kielblock, Gaiser und Stecher (2017, S. 140) von einer „doppelte[n] Schulreform“ mit jeweils unterschiedlichen Pfadabhängigkeiten. Auf der einen Seite beansprucht der *Ausbau von Ganztagschulen* vor allem den Abbau von Bildungsbenachteiligungen sowie mehr Partizipation von Kindern und Jugendlichen durch die Ermöglichung von Interessenförderung und die Verbindung von unterschiedlichen Bildungsorten und -arrangements (vgl. Stötzel & Wagener, 2014, S. 49; Speck, Olk, Böhm-Kasper, Stolz & Wiezorek, 2011, S. 11). Auf der anderen Seite zielt die *Inklusive Pädagogik* auf eine gemeinsame, hochwertige Bildung für alle ab, welche durch individuell angemessene Förderung und soziale Partizipation sichergestellt werden soll. Dabei geht es um die Berücksichtigung aller benachteiligten Gruppierungen, einschließlich Schüler_innen mit attestiertem sonderpädagogischen Förderbedarf (Lindmeier & Lütje-Klose, 2019). Obgleich beiden Reformsträngen das Anliegen einer „Unterstützung erfolgreicher schulischer Bildungsprozesse für heterogene Gruppen von Schülerinnen und Schülern“ (Werning & Urban, 2014, S. 18f.) gemein ist, werden sie bislang nur selten zusammen untersucht oder in der Aus- und Fortbildung berücksichtigt (Idel et al., 2019). Fragen der Zuständigkeit von allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften und sozialpädagogischen Fachkräften im einen oder anderen Feld werden nur selten direkt diskutiert und explizit ausgehandelt. Daher lässt sich bislang ein überwiegendes Nebeneinander der beiden Reformlinien konstatieren.

2.1 Forschungsergebnisse zu Kooperation und Bereitschaft zur Kooperation

Die erziehungswissenschaftliche Diskussion um Kooperation in Deutschland geht überwiegend von einem organisationspsychologisch geprägten Kooperationsverständnis aus:

„Kooperation ist gekennzeichnet durch den Bezug auf andere, auf gemeinsam zu erreichende Ziele bzw. Aufgaben, sie ist intentional, kommunikativ und bedarf des Vertrauens. Sie setzt eine gewisse Autonomie der Akteure voraus und ist der Norm von Reziprozität verpflichtet“ (Spieß 2004, S. 199).

Eine Systematisierung von Kooperationsqualitäten haben Gräsel, Fussangel und Pröbstel (2006) auf Basis des o.g. Kooperationsbegriffs vorgenommen und unterscheiden dabei drei verschiedene Kooperationsniveaus: (1.) den *Austausch*, wie z.B. den Austausch von Materialien oder Gespräche, (2.) die *arbeitsteilige Kooperation*, im Rahmen derer jeweils Teilaufgaben durch die Beteiligten übernommen werden, und (3.) die *Ko-Konstruktion*, die als intensivste Form der Kooperation auf die gemeinsame Reflexion und Entwicklung neuen Wissens abzielt.

Die Kooperation zwischen den unterschiedlichen Professionen ist, wie man der heterogenen Forschungslage entnehmen kann, keineswegs ein „Selbstläufer“ und „fällt nicht

vom Himmel“ (Lütje-Klose & Willenbring, 1999), wenn man die verschiedenen Professionen in einer komplexen Institution wie der inklusiven Ganztagschule zusammenbringt. Kooperation wird zwar, wie die repräsentative Studie von Richter und Pant (2017) zeigt, von den beteiligten Professionsgruppen als wünschenswert beschrieben und fast durchgängig positiv bewertet. Anspruchsvolle Kooperationsformen im Sinne der Ko-Konstruktion oder auch der Arbeitsteilung werden aber, wie u.a. die Befragung von Gebhardt et al. (2014) deutlich macht, auch in inklusiven Ganztagschulen nur selten erreicht; vielmehr bleibt es – sofern überhaupt kooperiert wird – maßgeblich beim Austausch (vgl. auch Böhm-Kasper, Dizinger & Gausling, 2016; Dizinger 2015).

Betrachtet man die Forschungslage zu Kooperationsbereitschaften und -einstellungen im Vergleich von sozialpädagogischen Fachkräften im Ganztagsbereich und von Lehrkräften, so zeigt sich, dass die multiprofessionelle Kooperation noch stark ausbaufähig ist. So scheint im gegenwärtigen Alltag an Ganztagschulen eine deutliche Aufgabenteilung zwischen Lehrkräften und dem weiteren (sozial-)pädagogischen Personal vorzuherrschen (vgl. Böhm-Kasper, Demmer & Gausling, 2017). Eine derartige Wahrnehmung getrennter Funktionsgruppen zeigt sich auch in internationalen Befunden: In einer Studie von Dahl und Karlsudd (2015) in Leisure-Time Centres in Schweden, welche mit dem Konzept der offenen Ganztagschule in Deutschland vergleichbar sind, weisen die befragten Pädagog_innen darauf hin, dass es von Bedeutung sei, Leisure-Time-Pädagog_innen und Lehrkräfte als unterschiedliche Professionen mit getrennten Wissens- und Aufgabenbereichen zu verstehen. Studien im Ganztagsbereich (Dizinger et al., 2011; Böhm-Kasper, Dizinger & Heitmann, 2013; Böhm-Kasper et al., 2016) zeigen, dass bei der multiprofessionellen Zusammenarbeit die Kooperationsform des Austauschs (vgl. Gräsel et al., 2006) überwiegt. Diese eher als „Low-cost-Kooperation“ zu bezeichnende Art der Zusammenarbeit ist nicht zuletzt der Organisation ganztägigen Lernens an deutschen Schulen geschuldet: Es überwiegt mit Ausnahme der Gesamt- und Förderschulen das offene Modell des Ganztages (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018) mit seiner deutlichen Trennung von vormittäglichem Unterricht (durch die Lehrkräfte verantwortet) und nachmittäglicher Betreuung (durch das weitere (sozial-)pädagogische Personal angeboten). Neben diesen organisatorischen Rahmenbedingungen spielen jedoch auch individuelle Merkmale und Einstellungen eine Rolle: In den Analysen einer quantitativen Befragung von Lehrkräften (Böhm-Kasper et al., 2016) zeigen sich Unterschiede in der Bewertung multiprofessioneller Kooperation. Lehrkräfte, die über eine hohe professionsbezogene Selbstwirksamkeit verfügen und anspruchsvolle Kooperationsformen (Arbeitsteilung und Ko-Konstruktion) bereits mit ihren Lehrerkolleg_innen praktizieren, suchen mit höherer Wahrscheinlichkeit auch die Kooperation mit dem weiteren (sozial-)pädagogischen Personal einer Schule. Vergleichbare Befunde zeigen sich auch in Bezug auf die Kooperation mit Sonderpädagog_innen in inklusiven Schulen, die umso eher in das Kollegium eingebunden werden, je ausgeprägter Teamstrukturen unter den Lehrkräften im Jahrgang bereits vorhanden sind (Lütje-Klose, Urban, Werning & Willenbring, 2005; Werning & Arndt, 2013).

Die überwiegend wenig ausgeprägten Verbindungslinien zwischen den Professionen sowie in den Diskursen um unterrichtsbezogene Kooperation einerseits und schülerbezogene Kooperation andererseits könnten u.a. den vielfach beschriebenen „Kooperationsrisiken und -schwierigkeiten sowie Strukturprobleme[n]“ (Olk & Speck, 2012, S. 357) geschuldet sein, zu denen vor allem hierarchische Positionierungen gehören. So arbeiten Böhm-Kasper, Dizinger und Gausling (2016) sowie Böhm-Kasper, Demmer und Gausling (2017) aufgrund ihrer Befragungen in Ganztagschulen und Buchna, Coelen, Dollinger und Rother (2016) aufgrund der Rekonstruktion von Interviewdaten häufig vorzufindende Hierarchisierungen zu Ungunsten von Ganztagskräften und Sozialpädagog_innen heraus. Lütje-Klose, Neumann, Gorges und Wild (2018) zeigen ebenso wie Heinrich, Arndt und Werning (2014) und Arndt und Gieschen (2013) Marginalisierungsrisiken der sonderpädagogischen Lehrkräfte vor allem in solchen Schulen auf, in denen

nicht systematisch auch unterrichtsbezogen kooperiert wird. Andererseits gibt es aber auch umgekehrt Hinweise zur Hierarchisierung der Sonderpädagog_innen sowie auch der Sozialpädagog_innen zu Ungunsten von Regelschullehrkräften in Interviewstudien (Lesemann, Miller, Schitow & Velten, 2018) und der Rekonstruktion von Teamgesprächen (Kunze & Silkenbeumer, 2018).

2.2 Einstellungen und Bereitschaften zu Inklusion

In allen beteiligten Professionsgruppen positive *Einstellungen und Bereitschaften* zur schulischen Inklusion und damit verbunden auch zur inklusiven Kooperation (Lütje-Klose & Urban, 2014) herzustellen, stellt eine der wesentlichen Voraussetzungen dafür dar, dass sie sich auf die Mühen der beschriebenen Einigungsprozesse einlassen und eigene Autonomieeinschränkungen zugunsten gemeinsam zu verfolgender Ziele in Kauf nehmen (Gräsel et al., 2006; Neumann, 2019).

Anders als die Perspektiven von sozialpädagogischen Fachkräften, zu denen bislang erst wenige Befunde vorliegen (z.B. Haude, Volk & Fabel-Lamla, 2018; Holtbrink, 2017), sind die Einstellungen von allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrpersonen im Kontext inklusiver Beschulung in den letzten Jahren in großem Umfang untersucht worden. Dabei wird mehrheitlich auf ein Dreikomponentenmodell Bezug genommen, demzufolge kognitive, affektive und verhaltensbezogene Einstellungskomponenten zu unterscheiden sind (Eagly & Chaiken, 1993). In einem Review von de Boer, Pijl und Minnaert (2011) über 26 internationale Studien zeigt sich, dass die Einstellungen gegenüber schulischer Inklusion auf kognitiver Ebene insgesamt überwiegend positiv sind, aber die Bedenken zunehmen, wenn es um die konkrete Umsetzung geht und damit auch die eigene affektive Reaktion auf Schüler_innen mit Einschränkungen und Behinderungen angesprochen ist sowie potenzielle Veränderungen im eigenen pädagogischen Handeln erforderlich werden. Dabei gehen einerseits Kontakterfahrungen mit Kindern mit Förderbedarf und andererseits hohe Selbstwirksamkeitserwartungen mit positiven Einstellungen zur Inklusion einher (Forlin et al., 2011; Hecht, Niedermair & Feyerer, 2016), wohingegen auf affektiver Ebene die Angst vor Überforderung und die Sorge um angemessene Ausstattungsbedingungen in einem negativen Zusammenhang mit der Bereitschaft zur inklusiven Beschulung stehen (Abbeglen, Streese, Feyerer & Schwab, 2017). In der ländervergleichenden Studie von Abbeglen et al. (2017, S. 197ff.) wird der Zusammenhang von allgemeinen Einstellungen zur Inklusion und interdisziplinärer Kooperation herausgearbeitet: „So sind Haltungen signifikant positiver und Bedenken signifikant geringer, je höher das Selbstzutrauen in die interdisziplinäre Kooperation ist“ (Abbeglen et al., 2017, S. 200).

Diese Befunde werden auch durch weitere Ergebnisse der inklusionsbezogenen Kooperationsforschung bestätigt, die zeigen, dass positive Einstellungen und Bereitschaften zur Kooperation aus Sicht der Professionellen als zentraler Einflussfaktor auf die Umsetzung integrativer und kooperativer Arbeitsformen gesehen werden (Moser & Kropp, 2015). Kooperationserfahrene Lehrkräfte der Sonderpädagogik wie auch der allgemeinen Lehrämter zeigen dabei im Mittel positivere Einstellungen und eine höhere Bereitschaft zur Kooperation als unerfahrene, wobei die jeweiligen Ausstattungsbedingungen und insbesondere der Faktor „Zeit“ für die inklusive Kooperation ebenfalls maßgeblich Einfluss nehmen (vgl. auch Kullmann, Lütje-Klose, Textor, Berard & Schitow, 2014; Abbeglen et al., 2017):

„Vorhandene Bedenken nähren sich aus geringem Zutrauen in die interdisziplinäre Kooperation und den Umgang mit herausforderndem Verhalten sowie gefühlten Mängeln im Ausmaß der pädagogischen Ausbildung (und) der Qualität des schulischen Umfelds bzgl. Inklusion“ (Abbeglen et al., 2017, S. 200).

2.3 Inklusion und Kooperation als universitäre Ausbildungselemente

Multiprofessionelle Kooperation gilt als wichtige Gelingensbedingung schulischer Inklusion (Lütje-Klose & Urban, 2014) und daran anschließend als Desiderat der Ausbildung von Lehrkräften unterschiedlicher Disziplinen ebenso wie von sozialpädagogischen Fachkräften (KMK & HRK, 2015; Heinrich, Urban & Werning, 2013; Hopmann & Lütje-Klose, 2018). Denn mögliche Effekte inklusionsbezogener Ausbildungsinhalte werden bislang zuvörderst mit Blick auf angehende Lehrkräfte fokussiert, weniger dagegen mit Blick auf sozialpädagogische Fachkräfte. In diesem Zusammenhang heben Hellmich, Görel und Schwab (2016) hervor, dass inklusionsbezogene Einstellungen von Lehramtsstudierenden durch die Teilnahme an adäquaten Lehrveranstaltungen durchaus positiv beeinflusst werden können. Gleichwohl sei die Entwicklung positiver Einstellungen zu Inklusion auf weitere bedeutsame Faktoren wie den Erwerb von Erfahrungen durch Praktika und Praxis verwiesen (Hellmich, Görel & Schwab, 2016, S. 81). Zudem können zunehmende universitäre Erfahrungen und Unterrichtspraxis von Masterstudierenden auch dazu führen, „eigene Handlungsmöglichkeiten und -grenzen“ (Hellmich, Görel & Schwab, 2018, S. 287) realistischer einzuschätzen, was eher zu einer Abnahme positiver inklusionsbezogener Einstellungen führt (Hellmich, Görel & Schwab, 2018, S. 287).

Wirft man einen Blick auf bisherige kooperationsbezogene Professionalisierungsbestrebungen im Kontext universitärer Ausbildung, so lassen sich nach Silkenbeumer, Thieme und Kunze (2017) zwei Ausprägungen unterscheiden: Das *Entdifferenzierungsmodell* fokussiert auf Kompetenzzuwachs durch „Verschmelzung bzw. zeitweilige Auflösung von Professionsgrenzen“ (Silkenbeumer et al., 2017, S. 36). Dahingegen geht es im *Ausdifferenzierungsmodell* um die Abgrenzung und Aufrechterhaltung der jeweiligen professionellen Expertisen, da gerade deren unauflösliche Differenzen eigenständige Perspektiven ermöglichen (Silkenbeumer et al., 2017, S. 36).

Mit Blick auf die universitäre Ausbildungsphase der pädagogischen Professionen sollen im Rahmen des hier vorzustellenden Projekts die bislang oftmals getrennt voneinander geführten Diskurslinien um Inklusion und Kooperation im Rahmen des Lehr-Forschungsseminars zusammengeführt werden. Einerseits werden darin die an inklusiven Ganztagschulen vorfindbaren drei akademischen Berufsgruppen der sozialpädagogischen Fachkräfte, sonderpädagogischen und allgemeinen Lehrkräfte auch im Rahmen der universitären Lehre zusammen adressiert und gemeinsam unterrichtet. Andererseits geht es darum, die aufgezeigten, jedoch polarisierend dargestellten Professionalisierungsmodelle als ein Ringen um Ausdifferenzierung und Entdifferenzierung zu verstehen. In diesem Sinne sollte die Diskussion um die Entdifferenzierung versus Ausdifferenzierung der professionellen Rollen offensiv thematisiert, anhand von Beispielen aus der Forschung und Praxis diskutiert und mit Blick auf die eigene zukünftige Professionalisierung verhandelt werden. Diese Herangehensweise korrespondiert zudem am ehesten mit dem *Grundverständnis inklusiver Kooperation*, geht es doch darum „Einigungsprozesse in der konflikthaften Dynamik von Annäherung und Abgrenzung in der Auseinandersetzung mit dem Anderen“ (Reiser, 2007, S. 99) zu erreichen. Im Interesse einer tiefgreifenden und nachhaltigen Auseinandersetzung mit dem Thema werden dabei Irritationen der je eigenen subjektiven Theorien und Professionsvorstellungen nicht nur in Kauf genommen, sondern in einem konstruktivistischen Lernverständnis als produktive Perturbationen gezielt hergestellt (vgl. Lütje-Klose, 2017). Dahinter steht die Zielvorstellung einer Ausdifferenzierung und ggf. Umstrukturierung bisheriger „naiver“ Kooperationsvorstellungen der Studierenden, insbesondere in Bezug auf die o.g. empirisch feststellbaren Hierarchisierungen, die einer wechselseitigen und gleichwertigen Kooperation unterschiedlicher Akteur_innen im Wege stehen und damit ausgeprägtere Kooperationsmodi im Sinne der Ko-Konstruktion (nach Gräsel et al., 2006) konterkarieren können. Dies kann angesichts der Konfrontation mit den professionellen Herausforderungen im Kontext inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklungen wie etwa der Notwendigkeit

zum Teilen von Autonomie oder zum Offenlegen eigener Grenzen und Unterstützungsbedarfe im Umgang mit schwierigen Situationen zu einer Überwindung von vereinfachenden Inklusionsvorstellungen zugunsten komplexer, aber auch nicht mehr uneingeschränkt positiver Konstruktionen führen (vgl. auch Faix et al. in diesem Heft).

3 Curriculare Einbindung und Konzeption des Lehr-Forschungsseminars

Das im Rahmen der Bielefelder Qualitätsoffensive Lehrerbildung konzipierte Lehrveranstaltungs-konzept verfolgt das Ziel, durch die Auseinandersetzung mit inklusions- und kooperationsbezogenen Fragestellungen zur Professionalisierung in den jeweiligen Bereichen beizutragen. Curricular ist das Seminar in den drei betroffenen Masterstudiengängen unterschiedlich eingebunden:

- Für Studierende im Master Erziehungswissenschaft/Integrierte Sonderpädagogik mit dem Schwerpunkt Lehramt für sonderpädagogische Förderung liegt das Seminar im sogenannten „2. Master“¹ und ist dort als Element 2 im verpflichtend zu studierenden Modul *ISP 6 Kooperation, Profession und Beratung* angesiedelt (Modulbeschreibung: <https://ekvv.uni-bielefeld.de/sinfo/publ/modul/27461167>).
- Studierende im Master of Arts Erziehungswissenschaft können das fachwissenschaftliche Seminar als Wahlpflichtelement und inhaltliche Fokussierung im Modul *ME-A2 Ausgewählte Felder Sozialer Arbeit und Beratung* studieren und ihr verpflichtend vorgesehenes Forschungsprojekt daran anschließen (Modulbeschreibung: <https://ekvv.uni-bielefeld.de/sinfo/publ/modul/37611027>).
- Für Studierende im Master Bildungswissenschaften mit dem Schwerpunkt Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschule ist die Lehrveranstaltung im Modul *BiWi10 Schulentwicklung und Professionelle Kooperation* verortet (Modulbeschreibung: <https://ekvv.uni-bielefeld.de/sinfo/publ/modul/27461146>).

Das Thema Kooperation ist als wesentlicher Aspekt der pädagogischen Professionalisierung also in allen drei betroffenen Studiengängen als verpflichtender Baustein curricular vorgesehen und kann jeweils im Sinne forschenden Lernens als Forschungsprojekt zum Erwerb der Prüfungsleistung in einer vertiefenden Veranstaltung des Moduls weitergeführt werden. Obwohl die curriculare Verankerung bereits gegeben ist, so wurden bislang kaum studiengangübergreifende, an alle drei Studierendengruppen adressierte Veranstaltungen angeboten. Diese Lücke soll mit dem neu konzipierten Veranstaltungsformat geschlossen werden.

In konzeptioneller Hinsicht (vgl. Abb. 1 auf der folgenden Seite) besteht das innovative Lehrveranstaltungs-konzept aus theoretischen Beiträgen und konkreter Fallarbeit, Übungen zur Selbstreflexion sowie Textarbeit aus Themenbereichen Inklusiver Pädagogik und Sozialer Arbeit. Zudem werden externe Referent_innen der jeweiligen Professionen aus der Schulpraxis eingeladen, um deren Praxiserfahrungen vor dem Hintergrund der Seminarinhalte gemeinsam diskutieren zu können. Das Seminarangebot wird durch Hospitationen sowie Interviews mit Lehrkräften der verschiedenen Expertisen und sozialpädagogischen Fachkräften durch Studierenden-Tandems ergänzt. Die Analyse, Dis-

¹ Das Studium der „Integrierten Sonderpädagogik“ (ISP) an der Universität Bielefeld stellt ein spezifisches Modell des integrierten Erwerbs eines allgemeinen Lehramtes (Grundschule oder Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschule) und eines sonderpädagogischen Lehramtes dar (vgl. Lütje-Klose, Miller & Ziegler, 2014; Amrhein, Lütje-Klose & Miller, 2015). Sonderpädagogische Studieninhalte sind dabei im Umfang von 60 LP in das allgemeine Lehramtsstudium integriert. Nach Abschluss des „1. Master“ in den allgemeinen Lehramtern wird zusätzlich ein „2. Master“ im Umfang von weiteren 60 LP mit ausschließlich sonderpädagogischer Profilierung angeschlossen. Die Studierenden erwerben einen Doppelabschluss, in dem die Leistungsvorgaben des Lehrerausbildungsgesetzes für beide Lehramtsabschlüsse vollumfänglich erfüllt werden.

kussion und Klärung der je eigenen oder der anderen professionellen Rolle auf verschiedenen kooperativen Ebenen (Lütje-Klose & Urban, 2014) stellen zentrale Aspekte des Seminars dar. Es werden Materialien wie ein Rollenspiel-Film (Hopmann, Lütje-Klose & Urban, 2018) und ein Rollenhut verwendet, um Prozesse der Rollenklärung mithilfe kooperativer Lernformen (Green & Green, 2011) didaktisch-methodisch reflektierbar zu gestalten. Insgesamt soll das Seminar eine Auseinandersetzung im Sinne einer kritischen Selbst-, Struktur- und Theorireflexion (vgl. Dannenbeck, 2012) einfordern und die Gelegenheit eröffnen, subjektive Annahmen und Überzeugungen zum (möglicherweise) künftigen Handlungsfeld (inklusive) Ganztagschule zu bearbeiten und auszudifferenzieren.

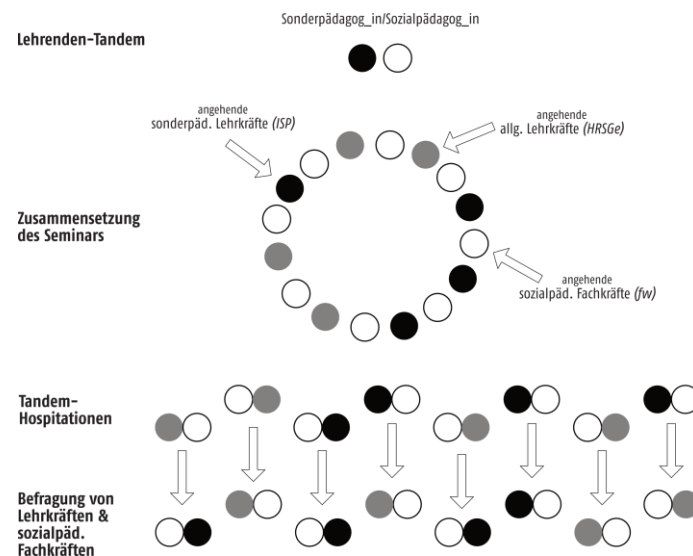


Abbildung 1: Konzeption des Lehr-Forschungsseminars (vgl. Hopmann & Lütje-Klose, 2018, S. 211)

4 Fragestellung und forschungsmethodisches Design

Das Seminar wird durch eine Begleitforschung flankiert. Dieser liegt die Fragestellung zugrunde, wie die Studierenden die Zuständigkeiten und Rollen sowohl ihrer eigenen als auch der anderen Professionen zu Beginn eines Seminars einschätzen und inwiefern sich ihre Einstellungen und Bereitschaften zu inklusiver Kooperation durch die Auseinandersetzung mit dem Thema sowie durch die Konfrontation mit den anderen Professionsgruppen nach dem Besuch eines Seminars verändern. Neben leitfadengestützten, qualitativen Einzelinterviews mit einigen Studierenden im Anschluss an das Seminar, um vertiefende Informationen zu Kooperations- und Professionalisierungsvorstellungen sowie zum Erkenntnisgewinn durch das Seminar zu erhalten (Demmer, Hopmann, Kluge & Lütje-Klose, 2019), wurden Fragebögen in einem Prätest-Posttest-Design mit Interventions- und Vergleichsgruppe eingesetzt (Hopmann, Demmer & Böhm-Kasper, 2017). Die Interventionsgruppe stellt das Lehr-Forschungsseminar dar, welches aus Lehramtsstudierenden mit und ohne ISP sowie aus Studierenden im Master of Arts Erziehungswissenschaft besteht. Die Vergleichsgruppe wird von Studierenden in Master-Seminaren gebildet, die das konzipierte Lehr-Forschungsseminar nicht besucht haben. Allerdings ist durchaus zu erwarten, dass sie als Master-Studierende jeweils bereits grundlegendes Wissen zu Kooperation aus verschiedenen Lehrveranstaltungen und/oder Praxiserfahrungen mitbringen. Die Lehramtsstudierenden der Vergleichsgruppe wurden im Rahmen von vorbereitenden Seminaren des Praxissemestermoduls befragt, welches zu Beginn des Masters angesiedelt und unter Berücksichtigung inklusionspädagogischer Aspekte

in allen Lehramtsstudiengängen gleich aufgebaut ist. Die Befragung der Studierenden der Sozialen Arbeit fand in Lehrveranstaltungen aus den Modulen „Adressat_innen und Institutionen Sozialer Arbeit und Beratung“ und „Historische und systematische Aspekte Sozialer Arbeit und Beratung“ statt. Auch in diesen Seminaren wird multiprofessionelle Kooperation und Inklusion nicht systematisch thematisiert, kann aber durchaus in einzelnen Seminarveranstaltungen angesprochen werden.

Die in der Begleitforschung zum Lehr-Forschungsseminar formulierten Hypothesen lauten wie folgt:

- H₁: Die Studierenden der Interventionsgruppe zeigen zum Ende des Seminars eine signifikante Veränderung der Mittelwerte sowohl in Einstellungen gegenüber schulischer Inklusion als auch in der Skala zur multiprofessionellen Kooperation. (Für die positive Haltung gegenüber der Inklusion und die Skalen zur multiprofessionellen Kooperation wird ein Anstieg, für die Bedenken bzgl. der Umsetzung inklusiven Unterrichts wird ein Absinken der Mittelwerte erwartet.)
- H₂: Die in Hypothese 1 prognostizierten Veränderungen in den Mittelwerten zeigen sich auch bei getrennter Betrachtung der in die Untersuchung einbezogenen Studiengänge (Lehramt vs. Master of Arts Erziehungswissenschaft), d.h., es werden keine differentiellen Effekte nach Studiengang erwartet. Die Hypothese 2 speist sich aus der konzeptionellen Idee des innovativen Lehr-Forschungsseminars, dass die im Seminar forcierte Zusammenarbeit zwischen Lehramtsstudierenden und Studierenden der Sozialen Arbeit im Master Erziehungswissenschaft – nach einer Phase der Irritation bestehender Professionsvorstellungen durch die Konfrontation mit problemhaltigen Aushandlungsprozessen in der Praxis – zu einer Anerkennung der jeweiligen, antizipierten Berufsrollen beiträgt. Somit sollte die Entwicklung inklusions- und kooperationsbezogener Einstellungen ein vergleichbares Muster zwischen den Studiengängen aufweisen.

Insgesamt liegen aus den Lehr-Forschungsseminaren, welche die Interventionsgruppe bilden, 90 Fragebögen (72 Lehramtsstudierende mit und ohne ISP sowie 18 Studierende im Master of Arts Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Soziale Arbeit) vor. Aus den Seminaren der Vergleichsgruppe wurden 63 Fragebögen (44 Lehramtsstudierende mit und ohne ISP sowie 19 Studierende im Master of Arts Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Soziale Arbeit) zu beiden Messzeitpunkten ausgefüllt.²

Die Datenerhebung vor und nach einem Seminar fand vom Wintersemester 2016/2017 bis zum Sommersemester 2018 statt und beinhaltet insgesamt drei Semindurchgänge.

Die in beiden Gruppen eingesetzten Fragebögen enthielten einerseits offene Fragen zu professionsbezogenen Zuständigkeiten und Rollen, pädagogischen Wertvorstellungen hinsichtlich eigener pädagogischer Ziele bzgl. Adressat_innen bzw. Schüler_innen sowie beruflichen Vorerfahrungen und andererseits Vignetten zu Problemverständnis, Handlungsmöglichkeiten und Kooperationsoptionen im Kontext schulischer Inklusion und damit verbundener multiprofessioneller Kooperation (vgl. Hopmann & Kluge, 2019, zur Auswertung der Vignetten). Darüber hinaus waren geschlossene Fragebatterien zu schulischer Inklusion (Forlin et al., 2011) und multiprofessioneller Kooperation (Dizinger et al., 2011) enthalten. Die geschlossenen Fragebatterien stehen im Zentrum dieses Beitrags und werden nun näher erläutert:

Zur Erhebung von inklusionsbezogenen Einstellungen liegen eine Reihe unterschiedlicher Messinstrumente vor (vgl. zusammenfassend Gorges, Grumbach, Micheel & Neumann, eingereicht; Spörer, Schröder-Lenzen, Vock & Maaz, 2015). Zu den international am weitesten verbreiteten Instrumenten gehören die *Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education-Skalen* (SACIE-R: Forlin et al., 2011). Daneben werden z.B. die *Einstellungen zu Inklusion-Skalen* (EZI: Kunz, Luder & Moretti, 2010) oder der

² Hierbei handelt es sich um den bereits um die Missings bereinigten Datensatz.

Perceptions of Inclusion-Questionnaire (PIQ; Venetz, Zurbriggen, Eckhart, Schwab & Hessels, 2015) verbreitet verwendet. Zur Messung inklusionsbezogener Einstellungen wurde in der vorliegenden Untersuchung auf eine deutschsprachige Adaption der SACIE-R-Skalen (Forlin et al., 2011; Feyerer, 2014; Hecht, Niedermair & Feyerer, 2016; Skalendokumentation siehe Anhang) zurückgegriffen. Nach bereits erfolgtem Einsatz der SACIE-R-Skalen an der Universität Bielefeld mit einer größeren Stichprobe an Studierenden (N=1.031; Streblov & Brandhorst, 2016) wurden in dieser Untersuchung die beiden Subskalen *Attitudes* (=Positive Haltungen zur inklusiven Schule, grundsätzlich und allgemein) sowie *Concerns* (=Bedenken bzgl. der konkreten Umsetzung inklusiven Unterrichts) übernommen. Dabei wurde von einer zweifaktoriellen Struktur der zugrundeliegenden Items ausgegangen (Streblov & Brandhorst, 2016). Diese Struktur konnte im Rahmen konfirmatorischer Faktorenanalysen allerdings nicht für alle Teilstichproben bestätigt werden. Aufgrund theoretischer Überlegungen und zufriedenstellender Reliabilitäten sowie der Möglichkeit des Vergleichs zu vorliegenden Bielefelder Studien (Streblov & Brandhorst, 2016) wurde die zweifaktorielle Struktur dennoch beibehalten (vgl. Tab. 1).

Die Erfassung der Einstellungen von Studierenden im Lehramt und im fachwissenschaftlichen Master Erziehungswissenschaft gegenüber multiprofessioneller Kooperation erfolgte anhand von Skalen zur multiprofessionellen Kooperation (Dizinger et al., 2011; Böhm-Kasper et al., 2016). Dieses Messinstrument wies in den vorgängigen Studien eine dreifaktorielle Struktur auf, die sich den Dimensionen *Unterrichtsbezogene Kooperation*, *Schülerbezogene Kooperation* sowie *Entlastung durch Kooperation* zuordnen lässt (Skalendokumentation siehe Anhang). Diese Struktur konnte anhand konfirmatorischer Faktorenanalyse aufgrund zufriedenstellender Fit-Indizes zumindest in der Interventionsgruppe repliziert werden (vgl. Tab. 1).

Tabelle 1: Ergebnisse konfirmatorischer Faktorenanalysen und Reliabilität der verwendeten Skalen

Skala	Interventionsgruppe (N = 90)	Vergleichsgruppe (N = 63)
<i>Inklusionsbezogene Einstellungen; Zweifaktorielle Lösung</i>		
Positive Haltungen (5 Items, $\alpha_{IG} = .70$; $\alpha_{VG} = .81$)	$\chi^2_{(34)} = 75.7$; $p = .00$; $\chi^2/df = 2.2$	$\chi^2_{(34)} = 70.04$; $p = .00$; $\chi^2/df = 2.1$
Bedenken (5 Items, $\alpha_{IG} = .73$; $\alpha_{VG} = .67$)	SRMR = .07; CFI = .89; RMSEA = .08	SRMR = .08; CFI = .89; RMSEA = .09
<i>Einstellungen gegenüber multiprofessioneller Kooperation; Dreifaktorielle Lösung</i>		
Unterrichtsbezogene Kooperation (5 Items, $\alpha_{IG} = .81$; $\alpha_{VG} = .83$)		
Schülerbezogene Kooperation (5 Items, $\alpha_{IG} = .79$; $\alpha_{VG} = .75$)	$\chi^2_{(74)} = 97.43$; $p = .04$; $\chi^2/df = 1.3$	$\chi^2_{(74)} = 147.98$; $p = .00$; $\chi^2/df = 2.0$
Entlastung durch Kooperation (4 Items, $\alpha_{IG} = .76$; $\alpha_{VG} = .78$)	SRMR = .05; CFI = .97; RMSEA = .04	SRMR = .08; CFI = .87; RMSEA = .09

Anmerkung: IG – Interventionsgruppe; VG – Vergleichsgruppe

Mithilfe der dargestellten Skalen zu Inklusion und Kooperation soll im Folgenden analysiert werden, inwiefern das innovative Seminar einen verstärkenden Einfluss auf die pro-inklusionen und pro-kooperativen Einstellungen der Studierenden – unabhängig vom gewählten Studienfach – zu nehmen vermag. Für die entsprechenden Auswertungen wurden Varianzanalysen mit Messwiederholung genutzt.

5 Kooperations- und inklusionsbezogene Einstellungen der Studierenden – Längsschnittliche Ergebnisse der Interventions- und Vergleichsgruppe

In den nachfolgenden Tabellen sind die deskriptiven Statistiken der eingesetzten Messinstrumente für die Interventions- und Vergleichsgruppen im Vergleich dargestellt.

Tabelle 2: Mittelwerte und Standardabweichungen in den inklusions- und kooperationsbezogenen Items – Interventions- und Vergleichsgruppe zu beiden Messzeitpunkten

Skala	Interventionsgruppe (N = 90)				Vergleichsgruppe (N = 63)			
	t1		t2		t1		t2	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
<i>Inklusionsbezogene Einstellungen (1 = stimme nicht zu, 4 = stimme zu)</i>								
Positive Haltungen	3.20	0.45	3.24	0.45	2.92	0.56	3.05	0.60
Bedenken	2.84	0.69	2.75	0.67	3.06	0.60	2.91	0.62
<i>Einstellungen gegenüber multiprofessioneller Kooperation (1 = trifft überhaupt nicht zu, 6 = trifft voll und ganz zu)</i>								
Unterrichtsbezogene Kooperation	5.22	0.77	5.01	0.81	5.31	0.63	5.39	0.64
Schülerbezogene Kooperation	5.38	0.62	5.36	0.58	5.19	0.62	5.41	0.48
Entlastung durch Kooperation	5.21	0.69	5.35	0.74	5.21	0.66	5.32	0.60

Auf fast allen Skalen (eine Ausnahme stellt die Skala *Bedenken* bzgl. der konkreten Umsetzung inklusiven Unterrichts dar) sind sehr hohe mittlere Zustimmungswerte erkennbar (Deckeneffekte). Die Studierenden weisen unabhängig von ihrer Zugehörigkeit zur Interventions- oder Vergleichsgruppe stark positive Haltungen gegenüber einer inklusiven Schule sowie zum Stellenwert multiprofessioneller Kooperation auf.

Für die Überprüfung der Hypothese 1 (signifikante Veränderungen in den Mittelwerten der untersuchten Skalen in Abhängigkeit von der Gruppenzugehörigkeit und Zeit) wurden zunächst Varianzanalysen mit Messwiederholung über die Gesamtstichprobe berechnet. In die entsprechenden Varianzanalysen gehen die Gruppenzugehörigkeit (Interventions- und Vergleichsgruppe) und der Messzeitpunkt (t1 vs. t2) als Faktoren ein. Die sich durch die wiederholten Varianzanalysen ergebende Situation der Alpha-Fehler-Kumulierung wird durch die Bonferroni-Holm-Korrektur (vgl. Rost, 2005) berücksichtigt, und es werden die so korrigierten p-Werte der signifikanten Effekte berichtet (dies gilt auch für die Varianzanalysen zur Überprüfung der Hypothese 2).

Es zeigt sich für die pro-inklusionsbezogenen Einstellungen (Skala *Positive Haltungen*) zunächst ein signifikanter Effekt der Gruppenzugehörigkeit. Die Studierenden der Interventionsgruppe weisen bereits zum Beginn des Seminars höhere Werte in den entsprechenden Einstellungen auf ($F_{(1, 151)} = 8.91$, $p = 0.021$, $\eta^2 = 0.04$) als ihre Kommiliton_innen der Vergleichsgruppe. Auch der Zeiteffekt ist signifikant ($F_{(1, 151)} = 6.72$, $p = 0.023$, $\eta^2 < 0.01$): In beiden untersuchten Gruppen steigen die mittleren Werte zum zweiten Messzeitpunkt an. Ein signifikanter Interaktionseffekt (Gruppe x Zeit) liegt jedoch nicht vor, so dass eine Veränderung der Einstellungen der Studierenden durch das Lehr-Forschungsseminar (Intervention) für diese Skala nicht nachweisbar ist.

Für die Bedenken bezüglich der Umsetzung eines inklusiven Unterrichts (Skala *Bedenken*) zeigt sich ein Zeiteffekt ($F_{(1, 151)} = 7.63$, $p = 0.021$, $\eta^2 < 0.01$). In beiden Gruppen verringern sich die Skalenmittelwerte zwischen erstem und zweitem Messzeitpunkt signifikant. Ein Interaktionseffekt zwischen Gruppenzugehörigkeit und Messzeitpunkt ist auch für diese Skala nicht erkennbar.

Bei der ersten der drei Skalen zur multiprofessionellen Kooperation (Skala *Unterrichtsbezogene Kooperation*) werden der Haupteffekt der Gruppenzugehörigkeit ($F_{(1,151)} = 5.51, p = 0.026, \eta^2 = 0.03$) und der Interaktionseffekt zwischen Gruppenzugehörigkeit und Zeit ($F_{(1,151)} = 5.09, p = 0.026, \eta^2 < 0.01$) signifikant. Für den Haupteffekt zeigt sich, dass in der Vergleichsgruppe höhere Ausgangswerte bezüglich der Wertschätzung unterrichtsbezogener, multiprofessioneller Kooperation als in der Interventionsgruppe vorliegen. Der Interaktionseffekt beinhaltet eine erwartungswidrige (vgl. Hypothese 1) Entwicklung für die Interventionsgruppe: Deren mittlere Zustimmung zu den kooperationsbezogenen Aussagen sinkt signifikant zwischen dem ersten und zweiten Messzeitpunkt ($t_{(89)} = 2.34, p = 0.01, d = 0.11$). In der Vergleichsgruppe ist hingegen keine signifikante Veränderung der Mittelwerte zwischen den beiden Messzeitpunkten beobachtbar.

Bei den mittleren Zustimmungen zu schüler_innenbezogenen, multiprofessionellen Kooperationen (Skala *Schülerbezogene Kooperation*) ist ausschließlich der signifikante Interaktionseffekt zwischen Gruppenzugehörigkeit und Zeit identifizierbar: Wiederum sinken erwartungswidrig die Mittelwerte der Interventionsgruppe, während die durchschnittlichen Skalenwerte der Vergleichsgruppe steigen. Diese Veränderung zwischen den beiden Messzeitpunkten ist für die Vergleichsgruppe signifikant ($t_{(62)} = 2.67, p < 0.01, d = 0.13$).

Die Wahrnehmung einer Arbeitsentlastung durch multiprofessionelle Kooperation (Skala *Entlastung durch Kooperation*) steigt bei beiden Gruppen zwischen den beiden Messzeitpunkten signifikant an ($F_{(1,151)} = 5.87, p = 0.026, \eta^2 < 0.01$). Darüber hinaus sind keine weiteren Effekte erkennbar.

Für die Überprüfung der Hypothese 2 (keine differentiellen Effekte zwischen den Studiengängen) werden die zweifaktoriellen Varianzanalysen getrennt nach den beiden Studiengängen (Lehramt vs. Master of Arts Erziehungswissenschaft) berechnet. Zunächst sind in den Tabellen 3a und 3b die entsprechenden deskriptiven Kennwerte dargestellt:

Tabelle 3a: Mittelwerte und Standardabweichungen in den inklusions- und kooperationsbezogenen Items – Lehramtsstudierende (mit und ohne ISP)

Skala	Interventionsgruppe (N = 72)				Vergleichsgruppe (N = 44)			
	t1		t2		t1		t2	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
<i>Inklusionsbezogene Einstellungen (1 = stimme nicht zu, 4 = stimme zu)</i>								
Positive Haltungen	3.22	0.43	3.24	0.44	2.94	0.55	3.14	0.58
Bedenken	2.84	0.68	2.76	0.68	3.11	0.60	3.03	0.61
<i>Einstellungen gegenüber multiprofessioneller Kooperation (1 = trifft überhaupt nicht zu, 6 = trifft voll und ganz zu)</i>								
Unterrichtsbezogene Kooperation	5.14	0.79	4.90	0.83	5.29	0.61	5.32	0.69
Schülerbezogene Kooperation	5.34	0.67	5.30	0.59	5.15	0.62	5.38	0.49
Entlastung durch Kooperation	5.20	0.70	5.28	0.76	5.23	0.63	5.35	0.56

Tabelle 3b: Mittelwerte und Standardabweichungen in den inklusions- und kooperationsbezogenen Items – Studierende im Master of Arts Erziehungswissenschaft

Skala	Interventionsgruppe (N = 18)				Vergleichsgruppe (N = 19)			
	t1		t2		t1		t2	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
<i>Inklusionsbezogene Einstellungen (1 = stimme nicht zu, 4 = stimme zu)</i>								
Positive Haltungen	3.11	0.56	3.22	0.49	2.88	0.62	2.84	0.61
Bedenken	2.81	0.73	2.69	0.64	2.92	0.57	2.63	0.56
<i>Einstellungen gegenüber multiprofessioneller Kooperation (1 = trifft überhaupt nicht zu, 6 = trifft voll und ganz zu)</i>								
Unterrichtsbezogene Kooperation	5.51	0.61	5.47	0.53	5.37	0.67	5.56	0.51
Schülerbezogene Kooperation	5.53	0.40	5.58	0.51	5.29	0.63	5.50	0.45
Entlastung durch Kooperation	5.24	0.63	5.62	0.59	5.15	0.75	5.25	0.69

Bei den durchgeführten Varianzanalysen nach Studiengängen getrennt liegt bei der Überprüfung der Hypothese 2 das Augenmerk im Folgenden allein auf den Interaktionseffekten zwischen der Gruppenzugehörigkeit (Interventionsgruppe vs. Vergleichsgruppe) und dem Messzeitpunkt (erster vs. zweiter Messzeitpunkt), um Dopplungen zu den bereits berichteten Effekten zu vermeiden. Beim Zutreffen der Hypothese 2 müssten sich für die Lehramtsstudierenden und die Studierenden der Sozialen Arbeit jeweils keine oder vergleichbare Interaktionen finden lassen.

Hinsichtlich der Skala *Positive Haltungen zur inklusiven Schule* ist für die Lehramtsstudierenden ein Interaktionseffekt beobachtbar: In der Vergleichsgruppe fällt die Veränderung der Mittelwerte zwischen erstem und zweitem Messzeitpunkt höher aus als in der Interventionsgruppe ($F_{(1,114)} = 5.32$, $p = 0.04$, $\eta^2 < 0.01$). Die daraus resultierenden Mittelwertdifferenzen zwischen erstem und zweitem Messzeitpunkt sind für die Lehramtsstudierenden der Vergleichsgruppe signifikant ($t_{(43)} = 2.99$, $p > 0.01$, $d = 0.63$). Für die Studierenden der Sozialen Arbeit ist zwar ein leichter Anstieg der Mittelwerte zwischen erstem und zweitem Messzeitpunkt erkennbar, während die Mittelwerte der Vergleichsgruppe stagnieren. Dieser schwache Interaktionseffekt ist jedoch nicht signifikant.

Für die Skala *Bedenken bzgl. der konkreten Umsetzung inklusiven Unterrichts* ist weder bei den Lehramtsstudierenden noch bei den Masterstudierenden eine Interaktion identifizierbar. Gleiches gilt für die Skala *Unterrichtsbezogene Kooperation*.

In der Skala zur *Schülerbezogene(n) Kooperation* ist wiederum nur bei den Lehramtsstudierenden eine signifikante Interaktion erkennbar ($F_{(1,114)} = 4.17$, $p = 0.04$, $\eta^2 = 0.01$): Hier weisen die Studierenden der Interventionsgruppe nahezu unveränderte Werte zwischen den beiden Messzeitpunkten auf, während die Studierenden der Vergleichsgruppe signifikante Anstiege in den Mittelwerten aufweisen ($t_{(43)} = 2.05$, $p = 0.02$, $d = 0.43$). Ein ähnliches, wenn auch wieder nicht signifikantes Muster zeigt sich in der Gruppe der Studierenden der Sozialen Arbeit.

Bei Betrachtung der Skala *Entlastung durch Kooperation* zeigen sich wiederum keinerlei Interaktionseffekte bei getrennter Betrachtung der Studiengänge.

6 Diskussion der Ergebnisse

Die Analyse der längsschnittlichen Daten lässt zunächst grundsätzlich sehr hohe mittlere Zustimmungswerte sowohl in der Interventions- als auch in der Vergleichsgruppe erkennen. Es zeigen sich stark positive Haltungen sowohl gegenüber schulischer Inklusion als auch gegenüber dem Stellenwert multiprofessioneller Kooperation. Im Vergleich zu den

zu vier Messzeitpunkten erfassten Befunden von Streblow und Brandhorst (2016), die auf Befragungen Bielefelder Studierender in verschiedenen lehramtsbezogenen Studiengängen zu überwiegend früheren Studienzeitpunkten (Bachelor und Beginn Master) basieren, sind die in der hiesigen Untersuchung erfassten mittleren Zustimmungswerte rund eine halbe Standardabweichung höher ausgeprägt. Auch der Vergleich der Haltungen gegenüber multiprofessioneller Kooperation zwischen den in der vorliegenden Untersuchung befragten Studierenden und den Ergebnissen vorgängiger Studien zeigt deutliche Differenzen: In einer Studie von Dizinger, Fussangel und Böhm-Kasper (2011) wurden Lehrkräfte, die sich bereits im Schuldienst befanden, mit einer analogen Fragebatterie zur multiprofessionellen Kooperation befragt – hier allerdings hinsichtlich ihrer tatsächlichen Kooperationspraxis. Dort traten die in der vorliegenden Studie beobachtbaren Deckeneffekte nicht auf ($MW_{\text{Unterrichtsbezogene Kooperation}} = 2.12$; $MW_{\text{Schülerbezogene Kooperation}} = 3.25$; $MW_{\text{Entlastung durch Kooperation}} = 3.66$).

Beim Vergleich der Mittelwerte zwischen Lehrkräften und den in dieser Studie befragten Studierenden ist zu beachten, dass bei den Lehrkräften im Schuldienst die faktische Kooperation mit dem weiteren pädagogischen Personal in den Blick genommen wurde, während die in Bielefeld befragten Studierenden ein Urteil über einen zu antizipierenden Aspekt ihrer zukünftigen Berufstätigkeit abgeben sollten. Es werden damit auf Seiten der Studierenden also allgemeine Werthaltungen gegenüber multiprofessioneller Kooperation erfasst. Vor diesem Hintergrund sind die deutlichen Differenzen zwischen beiden Befragtengruppen in der Einschätzung der Kooperationskalen nicht überraschend. Dennoch sei darauf hingewiesen, dass es offenbar eine große Diskrepanz zwischen der Wertschätzung multiprofessioneller Kooperation im Hochschulstudium und der tatsächlichen Ausprägung dieser Kooperation an Schulen gibt (vgl. Hopmann et al., 2017).

Die Überprüfung der Hypothese 1 (Anstieg der Mittelwerte zu pro-inklusive Einstellungen und multiprofessioneller Kooperation) zeigte erwartungswidrige Ergebnisse: Bei den pro-inklusive Einstellungen ist sowohl in der Interventions- als auch in der Vergleichsgruppe ein Anstieg (bzw. Verringerung in der Skala *Bedenken*) der Mittelwerte unabhängig von der Teilnahme am Lehr-Forschungsseminar identifizierbar. Aufgrund dieser Befunde lässt sich keine exklusive Beeinflussung studentischer Einstellungen durch das konzipierte Lehr-Forschungsseminar anhand der quantitativen Daten nachweisen. Gleichwohl ist das Thema Inklusion als Querschnittsthema sowohl in der Lehrerbildung als auch in den fachwissenschaftlichen Studiengängen verankert, d.h., alle Studierenden setzen sich im Verlaufe ihres Studiums explizit mit diesem Thema auseinander und entwickeln eine Haltung dazu.

Ähnliches gilt für die multiprofessionelle Kooperation: Auch dieses Thema ist immer wieder Gegenstand im gesamten Curriculum der Lehramtsausbildung und im fachwissenschaftlichen Studium. Neu am konzipierten Lehr-Forschungsseminar ist hingegen die professionsübergreifende (Lehramt *und* Soziale Arbeit) Zusammensetzung der Studierenden und die explizite Thematisierung der *Herausforderungen* multiprofessioneller Zusammenarbeit in inklusiven Ganztagschulen. Vor diesem Hintergrund erstaunt zunächst das Absinken bzw. Stagnieren der Mittelwerte in der Interventionsgruppe bezüglich der unterrichts- und schüler_innenbezogenen multiprofessionellen Kooperation. Ähnliche Befunde berichten auch Hellmich et al. (2018, S. 287), wonach ein Zusammenhang zwischen einem höheren Grad der Erfahrung und eher sinkenden Zustimmungswerten auszumachen ist. Einen vertieften Einblick in dieses Phänomen können an dieser Stelle jedoch die qualitativen Befunde unserer Studie (vgl. Hopmann et al., 2017; Hopmann & Lütje-Klose, 2018; Hopmann & Kluge, 2019; Demmer et al., 2019) liefern. Hier zeigt sich, dass die Studierenden des beforschten Lehr-Forschungsseminars eine zwar allgemein positive, aber auch abwägende Haltung gegenüber multiprofessioneller Kooperation einnehmen. Beispielhaft kann die Aussage einer bzw. eines Studierenden der Sozialen Arbeit herangezogen werden:

Aber so meine Meinung zu Kooperation hat sich eigentlich verstärkt. Ich bin nur noch ein bisschen aufmerksamer geworden oder noch ein bisschen mehr darauf hingewiesen worden, dass es noch viel schwieriger ist, als ich gedacht habe, das alles unter einen Hut zu kriegen, wenn man das so gut machen möchte, wie man das halt möchte (Student_in Soziale Arbeit).

Auch bei den Lehramtsstudierenden zeigt sich diese rekapitulierende Einstellung gegenüber multiprofessioneller Kooperation:

... ja, aus meiner Sicht ist das eher doch Sache der Lehrer, wenn es um inhaltliche Dinge geht, ich meine nicht, wenn es um Verhalten geht, da sehe ich durchaus auch ein Arbeitsbereich von Sozialpädagogen oder wenn es um Aufmerksamkeit geht oder wenn es darum geht, dass ein Kind zwar was inhaltliches Lernen soll, aber im Vordergrund eigentlich jetzt nur mal Ruhe braucht, ja? (Student_in Lehramt)

Diese gleichsam dialektische Haltung der Studierenden gegenüber der schüler_innen- und unterrichtsbezogenen multiprofessionellen Kooperation, wie sie durch den problemorientierten Zugang des Seminars explizit erreicht werden sollte, lässt sich offenbar durch die verwendeten Items mittels quantitativer Methodik nicht abbilden. In der Konsequenz muss daher die Hypothese 1 abgelehnt werden: Die prognostizierte positive Veränderung der Einstellungen gegenüber Inklusion und multiprofessioneller Kooperation fällt in der Interventionsgruppe nicht signifikant höher als in der Vergleichsgruppe aus.

Für die Hypothese 2 (Keine Unterschiede in den Effekten des Lehr-Forschungsseminars zwischen Lehramtsstudierenden und den Studierenden der Sozialen Arbeit) zeigt sich eine komplexe Gemengelage: Für die Lehramtsstudierenden liegt für die Skala *Positive Haltungen zur inklusiven Schule* eine Interaktion zwischen Gruppenzugehörigkeit und Messzeitpunkt vor, die jedoch – wie schon bei Prüfung der Hypothese 1 – in die erwartungswidrige Richtung zeigt: Es sind die Studierenden der Vergleichsgruppe, die zum zweiten Messzeitpunkt höhere Werte auf dieser Dimension aufweisen. Bei den Studierenden der Sozialen Arbeit tritt diese Interaktion nicht auf. Hier weisen zwar die Studierenden der Interventionsgruppe etwas höhere Mittelwerte zum zweiten Messzeitpunkt auf, während die Durchschnittswerte der Vergleichsgruppe stagnieren. Aufgrund der niedrigen Fallzahl ist mit diesem Ergebnis jedoch kein signifikanter Effekt verbunden. Ein nahezu identisches Muster zeigt sich für die Lehramtsstudierenden für die Skala *Schülerbezogene Kooperation*. Auch hier sind es wieder die Studierenden der Vergleichsgruppe, die sich im Rahmen der Vorbereitung des Praxissemesters mit inklusionsbezogenen Themen, nicht aber systematisch mit Herausforderungen der Kooperation beschäftigen, deren Mittelwerte zwischen erstem und zweitem Messzeitpunkt signifikant ansteigen. Bei den Studierenden der Sozialen Arbeit führen die gleichgerichteten Mittelwertdifferenzen jedoch nicht zu einem signifikanten Interaktionseffekt.

Im Vergleich mit den bereits angesprochenen qualitativen Befunden der Begleitforschung zum Lehr-Forschungsseminar und den darin zum Ausdruck kommenden Reflexionsprozessen der untersuchten Studierenden ist die Befundlage der quantitativen Analyse als ernüchternd einzuschätzen. Hier ist es also durchaus berechtigt zu diskutieren, inwieweit die eingesetzten Messinstrumente überhaupt in der Lage sind, die erwarteten Einstellungsveränderungen bei Studierenden abzubilden.

Die bereits angesprochenen Deckeneffekte bei der Beantwortung der vorgelegten Items machen es prinzipiell schon wenig wahrscheinlich, dass deutliche Veränderungen in den Aussagen im Verlaufe eines Seminars eintreten. So sind auch die beobachtbaren Mittelwertdifferenzen zwar signifikant, aber mit geringen Effektstärken verbunden. Die unter den Studierenden an der Universität Bielefeld offensichtlich bestehende hohe Wertschätzung inklusiver Beschulung und damit verbundener multiprofessioneller Zusammenarbeit macht es schwierig, mit etablierten Messinstrumenten der Inklusions- und Kooperationsforschung Einstellungsänderungen auf *ausschließlich quantitativem Wege* aufzudecken.

7 Fazit und Ausblick

Trotz der vorliegenden, nicht-hypothesenkonformen Befunde der quantitativen Analyse kann das beforschte Lehr-Forschungsseminar keineswegs als wirkungslos etikettiert werden. Denn in den qualitativen Befunden zeigen sich Reflexionsprozesse bei den Studierenden, die auch das Absinken der kooperationsbezogenen Mittelwerte zwischen erstem und zweitem Messzeitpunkt bei den Studierenden der Interventionsgruppe erklärbar machen. So sind es gerade die Irritationen von vormalig idealistischen Haltungen, die Zunahme an Variabilität in den Einstellungen, die kritisch-reflexive Diskussion von Inhalten und nicht zuletzt die Bereitschaft, sich überhaupt mit den Relevanzbereichen anderer Professionen auseinanderzusetzen, welche die Interview-Aussagen der Studierenden prägen. Daran lässt sich eben jenes In-Gang-Setzen von reflexiven Prozessen ablesen, das mit dem Seminar maßgeblich intendiert ist. Dementsprechend zeigen sich an dieser Stelle sowohl Momente der Entdifferenzierung als auch der Ausdifferenzierung der je eigenen professionellen Rolle (Silkenbeumer et al., 2017). Dieser individuell stattgefundenen Prozess wird an einer Stelle detailliert beschrieben:

Für mich als Gewinn hat das Seminar gebracht, mit Lehrämtern zusammenzuarbeiten, da hatte ich noch gar nicht so den Kontakt zu, also auch im Bachelor nicht, und dass viele Vorurteile bei Seite geschoben wurden oder beseitigt wurden dadurch. Und dass ich gemerkt habe, dass so Lehrer gar nicht so defizitorientiert zum Beispiel sind, wie ich vorher dachte oder wie man das immer so wahrnimmt vielleicht auch aus der eigenen Schulzeit, ja und eigentlich stand ich immer so ein bisschen gegen das Konzept Schule [...] auch meine Bachelorarbeit g/, [da] ging es kritisch um Schule und Leistungsbewertung in inklusiven Settings. Deswegen hatte ich das Seminar auch gewählt [...] und ich habe jetzt gemerkt, dass Schule heute [...] nicht mehr so ist, wie ich es damals kannte, sondern dass Schule was ganz anderes heißen kann, viel weiter gegriffen. Und gerade durch die Kooperation zum Beispiel auch mit den Hilfen zur Erziehung [...] dass Schule deswegen vielleicht auch so ein Stück ressourcenorientierter geworden ist. Und da ist, deswegen würde ich jetzt sagen, dass ... meine Sicht auf Schule an sich verändert hat zum Positiven (Student_in Soziale Arbeit).

Aus Perspektive der Lehrenden des innovativen Seminars empfiehlt sich weiterhin eine gezielte Mischung der angehenden Professionellen, um derartige Irritationen und Rollenklärungsprozesse zu initiieren und damit Einfluss auf das Auftreten von Reflexionsprozessen nehmen zu können. Zugleich stellen auch die Lehrendentandems im Sinne des Teamteachings einen zentralen Baustein in der Seminarkonzeption dar, fungieren sie doch gewissermaßen als direktes Beispiel für den im Seminar zu bearbeitenden Gegenstand der multiprofessionellen Kooperation – mit allen Chancen, Schwierigkeiten und Kontroversen, die für kooperative Prozesse kennzeichnend sind:

Kooperation ist total wichtig und es wäre auch viel wichtiger oder schöner an der Uni auch noch mehr irgendwie Kooperation zu haben und nicht einfach nur in dem eigenen Studiengang festzuhängen. Und ja, dass die zwei Dozenten das zu zweit gemacht haben, war ziemlich angenehm, weil es abwechslungsreicher war (Student_in Soziale Arbeit).

Als Herausforderung für die am quantitativen Paradigma orientierte Forschung bleibt die Entwicklung von Messinstrumenten bestehen, die es ermöglichen, Irritations- und Reflexionsprozesse der Studierenden zu erfassen und einer entsprechenden Auswertung zugänglich zu machen. Dies würde z.B. bedeuten, weitere, über die Fokussierung auf Einstellungen hinausgehende Aspekte (Hopmann et al., 2017, S. 105) zu berücksichtigen und auch positive oder negative sowie nicht vorliegende Erfahrungen durch Praktika und Praxis systematischer in die Analyse mit einzubeziehen (dazu auch Hellmich et al., 2016, S. 81). Die in unserer Studie verwendeten Messinstrumente eignen sich in ihrer jetzigen Form offenkundig nicht dafür und können somit auch nicht für die Evaluation ähnlich gelagerter Lehr-Forschungsseminare empfohlen werden. Gleichwohl wird mit dieser Einschätzung nicht zuletzt auch eine Problematik benannt, die über eine einfache Kritik

der Qualität von Messinstrumenten hinausgehend auch methodologische und vor allem epistemologische Grundfragen zu berühren scheint. So wird etwa zu diskutieren sein, inwiefern in der Einstellungsforschung nicht die implizite Grundannahme zu finden ist, dass gelingende Kooperation einer höchstmöglichen Ausprägung an positiven Einstellungen bedarf.

Literatur und Internetquellen

- Abbeglen, H.-J., Streese, B., Feyerer, E., & Schwab, S. (2017). Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehrkräften zu inklusiver Bildung. In B. Lütje-Klose, S. Miller, B. Schwab & B. Streese (Hrsg.), *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz* (S. 189–202). Münster & New York: Waxmann.
- Amrhein, B., Lütje-Klose, B., & Miller, S. (2015). Das Bielefelder Modell der integrierten Sonderpädagogik – Wege aus dem Dilemma des Aufbaus einer inklusionssensiblen Lehrerbildung. In S.G. Huber (Hrsg.), *Jahrbuch Schulleitung 2015* (S. 224–240). Köln: Wolters Kluwer.
- Arndt, A.-K., & Gieschen, A. (2013). Kooperation von Regelschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik. Perspektiven von Schülerinnen und Schülern. In R. Werning & A.-K. Arndt (Hrsg.), *Inklusion. Kooperation und Unterricht entwickeln* (S. 41–62). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Arndt, A.-K., & Werning, R. (2016). Was kann man von Jakob-Muth-Preisträgerschulen lernen? Ergebnisse der Studie „Gute inklusive Schule“. In Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), *Inklusion kann gelingen. Forschungsergebnisse und Beispiele guter schulischer Praxis* (S. 105–140). Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018). *Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung*. Zugriff am 30.01.2019. Verfügbar unter: <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2018/pdf-bildungsbericht-2018/bildungsbericht-2018.pdf>.
- Böhm-Kasper, O., Demmer C., & Gausling P. (2017). Multiprofessionelle Kooperation im offenen versus gebundenen Ganztage. In B. Lütje-Klose, S. Miller, S. Schwab & B. Streese (Hrsg.), *Inklusion: Profile für Schule und Unterricht in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen – Empirische Befunde – Praxisbeispiele* (Beiträge zur Bildungsforschung, Bd. 2) (S. 117–128). Münster & New York: Waxmann.
- Böhm-Kasper, O., Dizinger, V., & Gausling, P. (2016). Multiprofessional Collaboration between Teachers and Other Educational Staff at German All-day Schools as a Characteristic of Today's Professionalism. *International Journal for Research on Extended Education*, 4 (1), 29–51. <https://doi.org/10.3224/ijree.v4i1.24774>
- Böhm-Kasper, O., Dizinger, V., & Heitmann, V. (2013). Interprofessionelle Kooperation an offenen und gebundenen Ganztage Schulen. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 6 (2), 53–68.
- Buchna, J., Coelen, T., Dollinger, B., & Rother, P. (2016). Normalisierte Hierarchie in Ganztage Grundschulen. Empirische Befunde zur innerorganisationalen Zusammenarbeit von Lehrkräften und weiterem pädagogisch tätigem Personal. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 36 (3), 281–297.
- Dahl, M., & Karlsudd, P. (2015). Leisure-time Teachers in a Changed Profession. *Problems of Education in the 21st Century*, 68, 22–35.
- Dannenbeck, C. (2012). Wie kritisch ist der pädagogische Inklusionsdiskurs? Entpolitisierungsrisiko und theoretische Verkürzung. In K. Rathgeb (Hrsg.), *Disability Studies. Kritische Perspektiven für die Arbeit am Sozialen* (S. 55–67). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18972-7_5

- De Boer, A., Pijl, S.J., & Minnaert, A. (2011). Regular Primary Schoolteachers' Attitudes towards Inclusive Education: A Review of the Literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15, (3), 331–353. <https://doi.org/10.1080/13603110903030089>
- Demmer, C., Hopmann, B., Kluge, J., & Lütje-Klose, B. (2019). Heterogene pädagogische Blicke? Multiprofessionelle Kooperation an inklusiven Ganztagschulen als Thema in der Lehrer*innenbildung. In E. von Stechow, K. Müller, M. Esefeld, B. Klocke & P. Hackstein (Hrsg.), *Lehren und Lernen im Spannungsfeld von Normalität und Diversität* (S. 47–56). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dizinger, V. (2015). *Professionelle und interprofessionelle Kooperation von Lehrerinnen und Lehrern im Kontext schulischer Belastung und Beanspruchung*. Dissertation Universität Bielefeld. Zugriff am 30.01.2019. Verfügbar unter: <https://pub.uni-bielefeld.de/record/2730533>.
- Dizinger, V., Fussangel, K., & Böhm-Kasper, O. (2011). Lehrer/in sein an der Ganztagschule: Neue Kooperationsanforderungen – neue Belastungen? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14 (3), 43–61. <https://doi.org/10.1007/s11618-011-0227-y>
- Eagly, A.H., & Chaiken, S. (1993). The Nature of Attitudes. In A.H. Eagly & S. Chaiken (Hrsg.), *The Psychology of Attitudes* (S. 1–21). Fort Worth, TX: Harcourt Brace Jovanovich.
- European Agency for Delevopment in Special Needs Education (2013). *Teacher Education for Inclusion*. Zugriff am 20.01.2019. Verfügbar unter: <https://www.european-agency.org/sites/default/files/TE4I-Literature-Review.pdf>.
- Faix, A.-C., Lütje-Klose, B., Textor, A., & Wild, E. (2019). Ist das guter inklusiver Unterricht? Mit Videoanalysen und Unterrichtshospitationen von der Theorie zur Praxisreflexion. *HLZ – Herausforderung Lehrer_innenbildung*, 2 (2), 1–19. <https://doi.org/10.4119/hlz-2462>
- Feyerer, E. (2014). Einstellungen und Haltungen zur inklusiven Schule. *Erziehung und Unterricht. Österreichische Pädagogische Zeitschrift*, 164 (3/4), 219–227.
- Forlin, C., Earle, C., Loreman, T., & Sharma, U. (2011). The Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R) Scale for Measuring Pre-Service Teachers' Perceptions about Inclusion. *Exceptionality Education International*, 21, 50–66.
- Gebhardt, S., Happe, C., Paape, M., Riestenpatt, J., Vägler, A., Wollenweber, K.A., & Castello, A. (2014). Merkmale und Bewertung der Kooperation von Sonderpädagogen und Regelschullehrkräften im inklusiven Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 6 (1), 17–32.
- Gorges, J., Grumbach, J., Micheel, S.A., & Neumann, P. (eingereicht). SACIE, KIESEL und EFI-L: Drei Instrumente zur Erfassung von Einstellungen zu Inklusion im Vergleich. *Diagnostica*.
- Gräsel, C., Fussangel, K., & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2), 205–219.
- Green, N., & Green, K. (2011). *Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium: Das Trainingsbuch*. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Haude, C., Volk, S., & Fabel-Lamla, M. (2018). *Schulsozialarbeit inklusive. Ein Werkbuch*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.13109/9783666701931>
- Hecht, P., Niedermair, C., & Feyerer, E. (2016). Einstellungen und inklusionsbezogene Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehramtsstudierenden und Lehrpersonen im Berufseinstieg – Messverfahren und Befunde aus einem Mixed-Methods-Design. *Empirische Sonderpädagogik*, 8 (1), 86–100.

- Heinrich, M., Arndt, A.-K., & Werning, R. (2014). Von „Fördertanten“ und „Gymnasialempfehlungskindern“. Professionelle Identitätsbehauptung von Sonderpädagog/innen in der inklusiven Schule. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 1 (3), 58–71. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzj91.7>
- Heinrich, M., Urban, M., & Werning, R. (2013). Grundlagen, Handlungsstrategien und Forschungsperspektiven für die Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Schulen. In H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen* (S. 69–133). Münster: Waxmann.
- Hellmich, F., Görel, G., & Schwab, S. (2016). Einstellungen und Motivation von Lehramtsstudentinnen und -studenten in Bezug auf den inklusiven Unterricht in der Grundschule – Ein Vergleich zwischen Deutschland und Österreich. *Empirische Sonderpädagogik*, 8 (1), 67–85.
- Hellmich, F., Görel, G., & Schwab, S. (2018). Motivation für die Beschäftigung mit Inklusion während des Studiums des Lehramts an Grundschulen. In S. Miller, B. Holler-Nowitzki, B. Kottmann, S. Lesemann, B. Letmathe-Henkel, N. Meyer, R. Schroeder & K. Velten (Hrsg.), *Profession und Disziplin. Grundschulpädagogik im Diskurs* (S. 282–288). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-13502-7_35
- Holtbrink, L. (2017). Inklusion und Schulsozialarbeit. In E. Hollenstein, F. Nieslony, S. Speck & T. Olk (Hrsg.), *Handbuch der Schulsozialarbeit, Bd. 1* (S. 195–203). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Hopmann, B., Demmer, C., & Böhm-Kasper, O. (2017). Multiprofessionelle Kooperationen in inklusiven Ganztagschulen als Erfahrungsfeld und kritischer Reflexionsgegenstand angehender Lehrkräfte und sozialpädagogischer Fachkräfte. *neue praxis*, Sonderheft 14 (Die herausgeforderte Profession – Soziale Arbeit in multiprofessionellen Handlungskontexten, hrsg. von N. Thieme & M. Silkenbeumer), 95–106.
- Hopmann, B., & Kluge, J. (2019, im Erscheinen). (Multi-)Professionelle Zuständigkeitsreklamationen in inklusiven Ganztagschulen als Thema in der Lehrer_innenbildung. In G. Ricken & S. Degenhardt (Hrsg.), *Vernetzung, Kooperation, Sozialer Raum – Inklusion als Querschnittsaufgabe*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hopmann, B., & Lütje-Klose, B. (2018). Multiprofessionelle Kooperation in inklusiven Ganztagschulen – Desiderat universitärer Ausbildung?! In A. Langner (Hrsg.), *Inklusion im Dialog: Fachdidaktik – Erziehungswissenschaft – Sonderpädagogik* (S. 209–216). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hopmann, B., Lütje-Klose, B., & Urban, M. (2018). Rollenspiel zur Rollenklärung – Filmbeispiel und methodisch-didaktische Hinweise zur universitären Professionalisierung für Kooperation in inklusiven Ganztagschulen. *HLZ – Herausforderung Lehrer_innenbildung*, 1 (1), 26–32. <https://doi.org/10.4119/UNIBI/hlz-86>
- Idel, T.-S., Lütje-Klose, B., Grüter, S., Mettin, C., & Meyer, A. (2019). Kooperation und Teamarbeit in der Schule. In P. Cloos, M. Fabel-Lamla, K. Kunze & B. Lochner (Hrsg.), *Pädagogische Teamgespräche. Methodische und theoretische Perspektiven eines neuen Forschungsfeldes* (S. 34–52). Weinheim: Beltz Juventa.
- Kielblock, S., Gaiser, J.M., & Stecher, L. (2017). Multiprofessionelle Kooperation als Fundament der inklusiven Ganztagschule. *Gemeinsam leben*, 25 (3), 140–148.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) & HRK (Hochschulrektorenkonferenz) (2015). *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015/Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 18.03.2015. Zugriff am 02.07.2019. Verfügbar unter: <https://www.kmk.org/fileadmin/>

- Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf.
- Kottmann, B., Miller, S., & Zimmer, M. (2018). Macht Diagnostik Selektion? *Zeitschrift für Grundschulforschung*, *11* (1), 23–38.
- Kullmann, H., Lütje-Klose, B., Textor, A., Berard, J., & Schitow, K. (2014). Inklusiver Unterricht – (Auch) eine Frage der Einstellung! Eine Interviewstudie über Einstellungen und Bereitschaften von Lehrkräften und Schulleitungen zur Inklusion. *Schulpädagogik heute*, *5* (10), 1–14.
- Kunz, A., Luder, R., & Moretti, M. (2010). Die Messung von Einstellungen zur Integration (EZI). *Empirische Sonderpädagogik*, *2* (3), 83–94.
- Kunze, K., & Rabenstein, K. (Hrsg.). (2017). Themenheft: (Multi-)professionelle Kooperation. *journal für lehrerInnenbildung*, *17* (1).
- Kunze, K., & Silkenbeumer, M. (2018). Institutionalisierungsbedingte Herausforderungen der berufsgruppenübergreifend verantworteten pädagogischen Arbeit an inklusiven Schulen. In M. Walm, T. Häcker, F. Radisch & A. Krüger (Hrsg.), *Empirisch-pädagogische Forschung in inklusiven Zeiten – Konzeptualisierung, Professionalisierung, Systementwicklung* (S. 131–145). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lesemann, S., Miller, S., Schitow, K., & Velten K. (2018). Geteilte Verantwortung. Rahmenbedingungen gelungener Kooperation in inklusiven Settings. *Schule inklusiv*, *1*, 41–44.
- Lindmeier, C., & Lütje-Klose, B. (2019). Inklusion. In M. Haring, C. Rohlfs & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 586–596). Münster & New York: Waxmann.
- Lütje-Klose, B. (2017). Inklusionsforschung aus konstruktivistischer Sicht. Rekonstruktion von inklusiven Orientierungen und Handlungspraktiken. In M. Heinrich, C. Kölzer & L. Streblov (Hrsg.), *Forschungspraxen der Bildungsforschung: Zugänge und Methoden von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern* (S. 15–38). Münster & New York: Waxmann.
- Lütje-Klose, B., Miller, S., & Ziegler, H. (2014). Professionalisierung für die inklusive Schule als Herausforderung für die LehrerInnenbildung. *Soziale Passagen*, *6* (1), 69–84. <https://doi.org/10.1007/s12592-014-0165-7>
- Lütje-Klose, B., Neumann, P., Gorges, J., & Wild, E. (2018). Die Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements – Zentrale Befunde. *DDS – Die Deutsche Schule*, *110* (2), 9–23.
- Lütje-Klose, B., & Urban, M. (2014). Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil 1: Grundlagen und Modelle inklusiver Kooperation. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN)*, *83* (2), 112–123. <https://doi.org/10.2378/vhn2014.art09d>
- Lütje-Klose, B., Urban, M., Werning, R., & Willenbring, M. (2005). Sonderpädagogische Grundversorgung in Niedersachsen. Qualitative Studie zur pädagogischen Arbeit in Regionalen Integrationskonzepten. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, *56*, 82–95.
- 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.
- Monitor Lehrerbildung (2017). *Neue Aufgaben, neue Rollen?! – Lehrerbildung für den Ganztag*. Zugriff am 21.05.2019. Verfügbar unter: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_IB_Monitor_Lehrerbildung_2017.pdf.
- Moser, V., & Kropp, A. (2015). Kompetenzen in inklusiven Settings (KIS): Vorarbeiten zu einem Kompetenzstrukturmodell sonderpädagogischer Lehrkräfte. In T. Häcker

- & M. Walm (Hrsg.), *Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung* (S. 85–212). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Neumann, P. (2019). *Kooperation selbst bestimmt? Interdisziplinäre Kooperation und Zielkonflikte in inklusiven Grundschulen und Förderschulen*. Münster & New York: Waxmann.
- Olk, T., & Speck, K. (2012). Kooperation von Jugendhilfe und Schule. In W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit* (S. 355–360). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94311-4_18
- Przibilla, B., Lauterbach, A., Bosholt, 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), 36–51.
- Reiser, H. (2007). Inklusion – Vision oder Illusion? In D. Katzenbach (Hrsg.), *Vielfalt braucht Struktur. Heterogenität als Herausforderung für die Unterrichts- und Schulentwicklung* (S. 99–105). Frankfurt a.M.: Johann-Wolfgang-Goethe-Universität.
- Richter, D., & Pant, H.A. (2017). *Lehrerkooperation in Deutschland. Eine Studie zu kooperativen Arbeitsbeziehungen bei Lehrkräften der Sekundarstufe I*. Zugriff am 21.01.2019. Verfügbar unter: https://www.telekom-stiftung.de/sites/default/files/files/media/publications/studie_lehrerkooperation_in_deutschland_1.pdf.
- Rost, D.H. (2005). *Interpretation und Bewertung pädagogisch-psychologischer Studien* (S. 176–181). Weinheim & Basel: Beltz.
- Silkenbeumer, M., Thieme, N., & Kunze, K. (2017). Kooperation in multiprofessionellen Handlungskontexten. Zur Frage beruflicher Zuständigkeit/en Sozialer Arbeit. *neue praxis*, Sonderheft 14 (Die herausgeforderte Profession – Soziale Arbeit in multiprofessionellen Handlungskontexten, hrsg. von N. Thieme & M. Silkenbeumer), 35–42.
- Speck, K., Olk, T., Böhm-Kasper, O., Stolz, H.-J., & Wiezorek, C. (2011). Multiprofessionelle Teams und sozialräumliche Vernetzung? Befunde zur Ganztagsbildung. In K. Speck, T. Olk, O. Böhm-Kasper, H.-J. Stolz & C. Wiezorek (Hrsg.), *Ganztags-schulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung* (S. 7–28) Weinheim & Basel: Juventa.
- Spieß, E. (2004). Kooperation und Konflikt. In H. Schuler, N. Birbaumer, D. Frey, J. Kuhl, W. Schneider & R. Schwarzer (Hrsg.), *Organisationspsychologie – Gruppe und Organisation* (S. 193–250). Göttingen: Hogrefe.
- Spörer, N., Schründer-Lenzen, A., Vock, M., & Maaz, K. (2015). *Inklusives Lernen und Lehren im Land Brandenburg. Abschlussbericht zur Begleitforschung des Pilotprojekts „Inklusive Grundschule“*. Zugriff am 30.01.2019. Verfügbar unter: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/schule/inklusion/PING_Abschlussbericht_23.12.2201.pdf.
- Stötzel, J., & Wagener, A.-L. (2014). Historische Entwicklungen und Zielsetzungen von Ganztags-schulen in Deutschland. In T. Coelen & L. Stecher (Hrsg.), *Die Ganztags-schule. Eine Einführung* (S. 49–64). Weinheim & Basel: Beltz.
- Streblov, L., & Brandhorst, A. (2016). *Bericht BiSEd Studierendenbefragung: Items zur Inklusion*. Unveröffentlichtes Manuskript. Bielefeld: Universität.
- Thieme, N., & Silkenbeumer, M. (2017). Herausforderungen Sozialer Arbeit in multiprofessionellen Handlungskontexten. *neue praxis*, Sonderheft 14 (Die herausgeforderte Profession – Soziale Arbeit in multiprofessionellen Handlungskontexten, hrsg. von N. Thieme & M. Silkenbeumer), 3–12.
- Urton, K., Wilbert, J., & Hennemann, T. (2014). Der Zusammenhang zwischen der Einstellung zu Integration und der Selbstwirksamkeit von Schulleitungen und Kollegien. *Empirische Sonderpädagogik*, 6 (1), 3–16.

- Venez, M., Zurbriggen, C.L.A., Eckhart, M., Schwab, S., & Hessels, M.G.P. (2015). *The Perceptions of Inclusion Questionnaire (PIQ)*. Deutsche Version. Zugriff am 21.01.2019. Verfügbar unter: <http://www.piqinfo.ch>.
- Werning, R., & Arndt, A.-K. (Hrsg.). (2013). *Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Werning, R., & Urban, M. (2014). Inklusive Pädagogik in der Ganztagschule. In S. Maschke, G. Schulz-Gade & L. Stecher (Hrsg.), *Inklusion. Der pädagogische Umgang mit Heterogenität* (S. 11–21). Schwalbach i.Ts.: Debus.

Beitragsinformationen³

Zitationshinweis:

Hopmann, B., Böhm-Kasper, O., & Lütje-Klose, B. (2019). Multiprofessionelle Kooperation in inklusiven Ganztagschulen in der universitären Lehre. Entwicklung inklusions- und kooperationsbezogener Einstellungen von angehenden Lehrkräften und sozialpädagogischen Fachkräften in einem interdisziplinären Masterseminar. *Herausforderung Lehrer_innenbildung*, 2 (3), 400–421. <https://doi.org/10.4119/hlz-2472>

Eingereicht: 15.02.2019 / Angenommen: 22.09.2019 / Online verfügbar: 20.11.2019

ISSN: 2625–0675



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

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

English Information

Title: Multi-Professional Cooperation in Inclusive All-day Schools in University Teaching. Development of Inclusion-related and Cooperative Attitudes of Prospective Teachers and Social Work Professionals in an Interdisciplinary Masters Seminar

Abstract: This empirical contribution focuses on the quantitative findings of a subproject on multi-professional cooperation in inclusive all-day schools, which is part of the “Qualitätsoffensive Lehrerbildung” at the University of Bielefeld. With this teaching research project, the desideratum to establish multi-professional cooperation as a subject of university teaching is to be taken into account. In a pre-post control group design (N=90), the attitudes of the students towards inclusion (Forlin, Earle, Loreman & Sharma, 2011) and multi-professional cooperation (Dizinger, Fussangel & Böhm-Kasper, 2011) before and after the seminar were surveyed and contrasted with the results of a comparison group (N=63), which did not attend the newly conceived teaching research seminar. It turns out that the established measuring instruments of inclusion and cooperation research are not able to uncover changes in attitudes by exclusively quantitative means. Rather, they require (re-)adjustment and/or supplementation by explorative-qualitative research, in order to be able to represent the dialectical irritations and critical-reflective processes that are set in motion and are also aspired to with the seminar.

Keywords: inclusion, cooperation, attitudes, professionalization, higher education research

³ Das diesem Beitrag zugrundeliegende Vorhaben Bi^{professional} wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1908 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor_innen. Die Einzelmaßnahme „Multiprofessionelle Kooperation in inklusiven Ganztagschulen“ wird unter Leitung von Birgit Lütje-Klose, Oliver Böhm-Kasper, Christine Demmer und Holger Ziegler sowie von Benedikt Hopmann (bis 09/2019) als wissenschaftlichem Mitarbeiter durchgeführt.