

Vertrauensvolle interprofessionelle Kooperation in inklusiven Grundschulen

Muriel Franek^{1,*}, Silvia Wiedebusch¹,
Stephan Maykus¹ & Niklas Gausmann¹

¹ Hochschule Osnabrück

* Kontakt: Hochschule Osnabrück,
Fakultät Wirtschafts- und Sozialwissenschaften,
Caprivistraße 30a, 49076 Osnabrück
m.franek@hs-osnabrueck.de

Zusammenfassung: Der Beitrag geht der Frage nach, wie eine vertrauensvolle Zusammenarbeit mit der Ausgestaltung interprofessioneller Kooperationen von Lehr- und Fachkräften in Grundschulteams zusammenhängt. Zunächst wird die Bedeutung von Vertrauen in der Zusammenarbeit als Voraussetzung für interprofessionelle Kooperation behandelt und anschließend durch die Darstellung und Diskussion quantitativer Ergebnisse eines Forschungs- und Entwicklungsprojektes zur interprofessionellen Kooperation in inklusiven Grundschulen konkretisiert. Die Studienergebnisse zeigen, dass die befragten Lehr- und Fachkräfte (n=208) enger und intensiver zusammenarbeiten, je stärker das Vertrauensniveau im Kollegium ausgeprägt ist. Schlussfolgernd sollten Fort- und Weiterbildungsangebote für Lehr- und Fachkräfte inklusiver Grundschulen auch die Entwicklung, Aufrechterhaltung und Intensivierung einer vertrauensvollen interprofessionellen Kooperation unterstützen.

Schlagwörter: interprofessionelle Kooperation, vertrauensvolle Kooperation, Kommunikation im Team, inklusive Grundschule, Qualifizierungsbedarf



1 Einleitung

Seit der Ratifizierung des Übereinkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-BRK) durch die Bundesrepublik Deutschland im Jahr 2009 ist ein insgesamt verhaltener Trend in Richtung einer inklusiven Beschulung von Kindern festzustellen (vgl. Klemm, 2018). Durch die politische und fachliche Diskussion um die Etablierung inklusiver Bildung gibt es seither in den Bundesländern verschiedene Bestrebungen zur Umsetzung (vgl. Gruschka, 2015, S. 23). In der Schulpraxis ist die Realisierung eines inklusiven Bildungssystems an die Ausgestaltung interprofessioneller Kooperationsprozesse¹ von Lehr- und Fachkräften geknüpft (Gebhard et al., 2014, S. 18), welche in der Fachdebatte als entscheidende Gelingensbedingung für Inklusion beschrieben wird (vgl. Guthöhrlein, Laubenstein & Lindmeier, 2019, S. 14f.; Trumpa, Franz & Greiten, 2016, S. 80; Fussangel & Gräsel, 2012, S. 34). Durch die interprofessionelle Kooperation verschiedener Disziplinen, mit jeweils unterschiedlichem (Fach-) Wissen und verschiedenen Kompetenzen, soll eine optimale Förderung aller Schüler*innen, insbesondere von Kindern mit Förder- und Unterstützungsbedarfen, sichergestellt werden (vgl. Guthöhrlein et al., 2019, S. 16). Inklusive Bildung beschäftigt sich somit auch mit der Frage, wie Kooperationsprozesse zwischen Lehr- und Fachkräften unterschiedlicher Professionen bestmöglich gestaltet werden können, um den spezifischen Bedarfen von Kindern in inklusiven primärpädagogischen Settings gerecht zu werden (vgl. Katzenbach & Schnell, 2013, S. 38). Die Ausgestaltung der interprofessionellen Kooperation wird, neben dem Vorhandensein notwendiger Rahmenbedingungen, durch weitere personale Faktoren bestimmt, welche ausschlaggebend für das Gelingen bzw. Misslingen der Zusammenarbeit sein können (vgl. Pröbstel & Soltau, 2012, S. 56). Ein zentraler personaler Faktor ist hierbei gegenseitiges Vertrauen der Kooperierenden (vgl. Pröbstel & Soltau, 2012, S. 59f.; Balz & Spieß, 2009, S. 22ff.).

In diesem Beitrag wird auf Vertrauen als Voraussetzung für die Ausgestaltung interprofessioneller Kooperation von Lehr- und Fachkräften im primarschulischen Bereich eingegangen. Konkretisiert wird die Bedeutung einer vertrauensvollen Zusammenarbeit als personalem Gelingensfaktor von Inklusion durch die Darstellung und Diskussion quantitativer Ergebnisse des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten Forschungs- und Entwicklungsprojektes „Qualifizierungsmodule für die interprofessionelle Kooperation in inklusiven Grundschulen – Entwicklung und Evaluation des Manuals InproKiG“ (kurz: InproKiG).² InproKiG widmet sich der Frage, wie Lehr- und Fachkräfte an inklusiven Grundschulen in ihrer interprofessionellen Kooperation unterstützt werden können, um jedes Kind bestmöglich zu fördern und insbesondere den spezifischen Bedarfen von Kindern mit Förder- oder Unterstützungsbedarfen gerecht zu werden. Das Projektziel besteht darin, eine berufsbegleitende Qualifizierung für die interprofessionelle Kooperation zu entwickeln, zu erproben und zu evaluieren. Um Lehr- und Fachkräfte an der Entwicklung der Qualifizierungsmaßnahme zu beteiligen, wurden an den Standorten Hannover, Gießen und Osnabrück an allen Grundschulen Erhebungen zum Ist-Stand der Kooperation im Schulteam, zu Kooperationsbedarfen und zu Erwartungen an die geplante Qualifizierungsmaßnahme durchgeführt, deren Ergebnisse Grundlage für die Entwicklung der Qualifizierungsmodule waren. Das Manual InproKiG wird zurzeit in zehn ausgewählten inklusiven Grundschulen an den drei Standorten erprobt und evaluiert.

¹ Im Folgenden werden die Begriffe Kooperation und Zusammenarbeit synonym verwendet.

² Verbundprojekt der Leibniz Universität Hannover, der Justus-Liebig-Universität Gießen und der Hochschule Osnabrück; Förderlinie „Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung; Förderzeitraum: 2018–2020; Förderkennzeichen: 01NV1727A-C. Zugriff am 16.06.20. Verfügbar unter: <https://www.bmbf.de/foerderungen/bekanntmachung-1163.html>. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor*innen.

2 Vertrauensvolle Zusammenarbeit als Voraussetzung interprofessioneller Kooperation

In einer Analyse verschiedener Kooperationskonzepte resümieren Ahlgrimm, Krey und Huber (2012, S. 26), dass der Begriff Kooperation unterschiedlich definiert wird. Gemein sei allen analysierten Konzepten, dass die Basis von Kooperation ein gemeinsam zu erreichendes Ziel darstelle (vgl. Ahlgrimm et al., 2012, S. 26; Balz & Spieß, 2009, S. 34) und Vertrauen bedürfe (vgl. Spieß, 2004, S. 199; Gräsel, Fußangel & Pröbstel, 2006, S. 207f.). Die Bedeutung von Zielen wird von Gebhard et al. (2014, S. 18) unterstrichen, indem sie Kooperation als kontinuierlichen Aushandlungsprozess definieren, bei dem jede Lehr- und Fachkraft ihr Wissen und ihre Kompetenzen einbringt, um ein gemeinsames Ziel zu erreichen. Und auch Pröbstel und Soltau zeigen auf, dass die „Erreichung gemeinsamer Ziele“ (Pröbstel & Soltau, 2012, S. 55) grundlegend für eine Kooperation sei, wobei jedes Mitglied des Schulteams selbst bewerte und entscheide, ob eine Kooperation mit anderen Kolleg*innen zur Zielerreichung führe und eingegangen werde (vgl. Pröbstel & Soltau, 2012, S. 55). Die Umsetzung inklusiver Bildung ist, wie eingangs beschrieben, an die Ausgestaltung interprofessioneller Kooperation von Lehr- und Fachkräften geknüpft (vgl. Schelle & Friederich, 2015, S. 74; Katzenbach & Schnell, 2013, S. 38). Maykus (2013, S. 25) definiert Interprofessionalität als die Interaktion von Menschen aus zwei oder mehreren Professionen, bei der es darum geht, in einem gemeinsamen Prozess zu einem bestimmten (sozialen) Ergebnis zu gelangen. Wulfekühler (2013) folgt dieser Definition, indem Interprofessionalität als „die Entwicklung abgestimmter, einem gemeinsam definierten Ziel folgende und verknüpfte Praxis von Fachkräften, aus unterschiedlichen Professionen bzw. Disziplinen“ (Wulfekühler, 2013, S. 54), verstanden wird. Eine interprofessionelle Kooperation besteht folglich nicht generell durch das Zusammenwirken mehrerer Professionen; sie geht über eine reine multiprofessionelle Kooperation hinaus und muss häufig erst gemeinsam erarbeitet werden, wodurch ein Qualitätsaspekt von Interprofessionalität hervorgehoben werden kann (vgl. Gebhard et al., 2014, S. 31; Fussangel & Gräsel, 2012, S. 33f.). Grundlegend für eine solche Kooperation ist dabei „ein Mindestmaß an gegenseitigem Vertrauen“ (Pröbstel & Soltau, 2012, S. 59; vgl. Spieß 2004, S. 199), welches als „Kernressource“ (Philipp, 2014, S. 20) der Zusammenarbeit bezeichnet werden kann. Im Folgenden wird näher auf das spezifische Vertrauen (vgl. Petermann, 2013, S. 21f.) zwischen kooperierenden Lehr- und Fachkräften inklusiver Grundschulen eingegangen.

Petermann (vgl. 2013, S. 11ff.) und auch Kassebaum (vgl. 2004, S. 12f.) analysieren unterschiedliche Definitionen von Vertrauen und halten fest, dass eine universale Begriffsbestimmung nicht möglich ist. Vielmehr zeichnet sich Vertrauen durch verschiedene Merkmale (vgl. Petermann, 2013, S. 15f.; Kassebaum, 2004, S. 13; Nieder, 1997, S. 24) auf einer intra- und interpersonalen sowie strukturellen Ebene aus (vgl. Balz & Spieß, 2009, S. 20ff.). Auf der intrapersonalen Ebene kann Vertrauen als ein Persönlichkeitsmerkmal verstanden werden. Auf dieser Ebene stellt sich die Frage, ob eine Lehr- oder Fachkraft eher ein vertrauensvoller oder misstrauischer Mensch ist, wobei sich dieses Merkmal durch verschiedene Lebenserfahrungen immer wieder verändern kann (vgl. Petermann, 2013, S. 72ff.). Darüber hinaus besitzt jeder Mensch individuelle Kriterien dafür, wann er einer anderen Person vertraut bzw. misstraut (vgl. Petermann, 2013, S. 45). Die Ausgestaltung des Kooperationsprozesses wird somit von den individuellen Voraussetzungen jeder Lehr- und Fachkraft beeinflusst (vgl. Luhmann, 2014, S. 50f.; Balz & Spieß, 2009, S. 20ff.).

Auf einer interpersonellen Ebene kann Vertrauen als „ein Phänomen der zwischenmenschlichen Interaktion“ (Balz & Spieß, 2009, S. 23) gekennzeichnet werden, welches aus unterschiedlicher Motivation eingegangen wird (vgl. Balz & Spieß, 2009, S. 23). In der beruflichen Kooperation ist Vertrauen vor allem auf eine zukünftige Handlung, in der Regel ein gemeinsam zu erreichendes, komplexes Arbeitsziel, gerichtet (vgl. Spieß,

2004, S. 199; Kassebaum, 2004, S. 12). Arbeitsteilig kooperierende Lehr- und Fachkräfte erledigen beispielsweise nicht alles selbst, sie teilen sich die Verantwortung für das Gesamtergebnis ihrer Zusammenarbeit. Die Kooperation ist hier mit einem persönlichen Risiko durch einen Verzicht auf Kontrolle verbunden (vgl. Gräsel et al., 2006, S. 210; Kassebaum, 2004, S. 10ff.). Es ist erforderlich, dass sich die kooperierenden Lehr- und Fachkräfte zu Beginn einer Zusammenarbeit einen Vertrauensvorschuss gewähren (vgl. Luhmann, 2014, S. 27ff.). Damit die weitere Kooperation gelingt, müssen die Lehr- und Fachkräfte beweisen, dass der Vertrauensvorschuss gerechtfertigt ist und sie sich aufeinander verlassen können, indem bspw. Absprachen eingehalten oder zufriedenstellende Arbeitsergebnisse geliefert werden (vgl. Pröbstel & Soltau, 2012, S. 59; Balz & Spieß, 2009, S. 23f.; Gräsel et al., 2006, S. 210). Vertrauen ist nicht nur auf das gemeinsame Arbeitsziel gerichtet, sondern auch darauf, dass „individuelle Problemlösungen und berufliche Unsicherheiten und Schwierigkeiten in der Kooperation offen besprochen werden können“ (Pröbstel & Soltau, 2012, S. 60). Eine offene Kommunikation wird von Böhm (vgl. 2005, S. 209) als besonders entscheidendes Merkmal einer vertrauensvollen Zusammenarbeit gekennzeichnet. Zur Herstellung einer vertrauensvollen Kooperation gehören darüber hinaus wechselseitige Anerkennung der jeweiligen Sichtweisen und Kompetenzen der anderen Berufsgruppen in der interprofessionellen Zusammenarbeit, gegenseitiges Verständnis und Akzeptanz. Zudem ist eine positive Fehlerkultur erforderlich, in der ein konstruktiver Umgang mit Kritik und Problemen möglich ist (vgl. Balz & Spieß, 2009, S. 35; Gräsel et al., 2006, S. 208; Böhm, 2005, S. 159ff., 209). Auch Nieder (vgl. 1997, S. 113f.) zeigt den Zusammenhang zwischen einer gelingenden Zusammenarbeit und einer vertrauensvollen Kommunikation auf: Durch Offenheit zwischen Kooperierenden wird die Grundlage einer vertrauensvollen Beziehung geschaffen, die notwendig ist, um Konflikte konstruktiv auszutragen und somit letztlich die Zusammenarbeit zu stärken. Ebenso stellen Philipp (vgl. 2014, S. 20f.) und Comelli (vgl. 2003, S. 170f.) die enge Verwobenheit zwischen Vertrauen, offener Kommunikation und dem Austragen von Konflikten als Grundlage gelingender Kooperation heraus.

In einer Grundschule spiegelt sich eine vertrauensvolle Zusammenarbeit auf einer strukturellen Ebene dann wider, wenn interprofessionelle Kooperation als fester und selbstverständlicher Bestandteil in der Schulkultur und -struktur etabliert ist (vgl. Balz & Spieß, 2009, S. 24; Gräsel et al., 2006, S. 208). Nieder (vgl. 1997, S. 36ff.) spricht von Vertrauensorganisationen, in denen – übertragen auf die Grundschulpraxis – u.a. eine starke Partizipation der Lehr- und Fachkräfte erfolgt oder arbeitsrelevante Informationen selbstverständlich mit anderen Mitgliedern des Schulteams geteilt werden. Eine solche Kultur bzw. Struktur unterstützt die Vertrauens- und somit letztlich Kooperationsbereitschaft einzelner Lehr- und Fachkräfte (vgl. Luhmann, 2014, S. 101ff.).

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass Vertrauen eine bedeutsame Basis und Ressource für interprofessionelle Kooperationsprozesse darstellt (vgl. Philipp, 2014, S. 20f.), die erarbeitet werden, wachsen und sich in der Zusammenarbeit bewähren muss (vgl. Luhmann, 2014, S. 56f.). Die Bereitschaft zur interprofessionellen Kooperation von Lehr- und Fachkräften wird generell durch eine vertrauensvolle Zusammenarbeit unterstützt, die sich resümierend durch gegenseitiges Verständnis und Akzeptanz sowie eine offene und wertschätzende Kommunikation, in der ein konstruktiver Umgang mit Konflikten möglich ist, auszeichnet. Die Bedeutung einer vertrauensvollen Zusammenarbeit in der interprofessionellen Kooperation in inklusiven Grundschulen kann durch Ergebnisse des nachfolgend dargestellten Forschungs- und Entwicklungsprojektes bestätigt werden.

3 Methodisches Vorgehen

Erhebungsinstrument. Der Ist-Stand der Kooperation im Schulteam, die Kooperationsbedarfe sowie die Erwartungen der Lehr- und Fachkräfte an die Qualifizierungsmaßnahme wurden mittels quantitativer Befragung erhoben. Hierzu wurde ein Fragebogen entwickelt, der sich u.a. in einen allgemeinen Teil und einen Fragebogenteil zur Teamentwicklung und Vernetzung gliederte. Im allgemeinen Teil wurden soziodemografische Daten erhoben – er umfasste unter anderem Fragen zum Geschlecht und Alter der Befragten, zur Berufserfahrung oder Qualifikation. Durch den Fragebogenteil zur Teamentwicklung und Vernetzung wurde über verschiedene Items erfasst, wie sich die Kooperation in der Grundschulpraxis gestaltet (s. hierzu Gausmann, Wiedebusch, Maykus & Franek, 2020). Orientierung bot hier ein Modell von Albisser, Keller-Schneider und Wisinger (2013; s. auch Keller-Schneider & Albisser, 2013), nach dem fünf Kooperationsqualitäten unterschieden werden (in Klammern Beispielitems):

- Austausch von Materialien und/oder Wissen (z.B. *„Im Förderteam tauschen wir Materialien und Methoden aus, die uns bei der individuellen Förderung unterstützen.“*),
- Arbeitsteilung (z.B. *„Ich erarbeite im Schulteam Materialien arbeitsteilig.“*),
- Gemeinsame Planung und Strukturierung (z.B. *„Im Schulteam plane ich Unterricht und/oder Projekte regelmäßig gemeinsam mit den anderen Mitgliedern.“*),
- Interprofessioneller pädagogischer Diskurs (z.B. *„Ich diskutiere mit den anderen Mitgliedern unseres Förderteams das Verhalten einzelner Kinder mit individuellen Förder- oder Unterstützungsbedarfen.“*) sowie
- Gemeinsam getragene Verantwortung (z.B. *„Im Schulteam übernehmen wir gemeinsam Verantwortung für die Durchführung von Unterricht und/oder Projekten.“*).

Die Ausgestaltung der Kooperation wurde dabei für das Schulteam und für das Förderteam erhoben. Die Unterscheidung von Schul- und Förderteam wurde projektintern vorgenommen und für die Lehr- und Fachkräfte im Fragebogen erläutert. Als ein Förderteam wurden die Lehr- und Fachkräfte einer Schule bezeichnet, die zusammenarbeiten, um ein bestimmtes Kind mit Förder- und Unterstützungsbedarf individuell zu unterstützen. Unter der Bezeichnung Schulteam wurden alle pädagogischen Lehr- und Fachkräfte einer Schule sowie außerschulische Kooperationspartner gefasst, die in verschiedensten Kontexten zusammenarbeiten. Die Befragten konnten jeweils auf einer fünfstufigen, verbalisierten Likertskala von eins „Trifft gar nicht zu“ bis fünf „Trifft vollkommen zu“ ihre Einschätzungen zur Ausgestaltung der Kooperation treffen. Zudem gab es die zusätzliche Antwortmöglichkeit „Kann ich nicht beurteilen“. In einem Ist-Soll-Abgleich wurden die Lehr- und Fachkräfte darüber hinaus gebeten anzugeben, welche Art der interprofessionellen Kooperation in ihrer Schule aktuell besteht und welche sie sich zukünftig wünschen würden. Auf einer endpunktverbalisierten Skala von eins („Gar keine Kooperation“) bis zehn („Sehr enge Kooperation“) konnten die befragten Lehr- und Fachkräfte hierzu jeweils ihre Einschätzung abgeben. Die verbalisierten Formen wurden gewählt, da sie zu einer höheren Messqualität führen; gegenüber numerischen Skalen haben die Befragten bei der Beantwortung der verbalisierten Antwortstufen eine geringere Abstraktionsleistung und einen geringeren kognitiven Aufwand zu erbringen (vgl. Menold, 2019, S. 105ff.).

Durchführung der Erhebung. Im Zeitraum von Ende 2018 bis Anfang 2019 wurde die quantitative Befragung in Osnabrück, Hannover und Gießen durchgeführt. Alle 103 Grundschulen der drei Standorte erhielten die Fragebogen postalisch für das gesamte Schulteam (Lehr- und weitere pädagogische Fachkräfte). Für die Rücksendung ausgefüllter Fragebogen lagen frankierte Rücksendeumschläge bereit. Nach Ablauf des zwei-

wöchigen Bearbeitungszeitraums erfolgte ein telefonisches Nachfassen durch die wissenschaftlichen Projektmitarbeiter*innen. Den Lehr- und Fachkräften wurde vorab mitgeteilt, dass die Fragebogen nur schulübergreifend ausgewertet werden; zudem wurde ihnen ein vertraulicher und anonymisierter Umgang mit den Daten zugesichert.

Allgemeine Auswertung. Die deskriptive und inferenzstatistische Auswertung der Daten erfolgte mit dem Programm IBM SPSS (Version 25.0 und 26.0). Der Mann-Whitney-U-Test (nicht-parametrischer Test für mindestens ordinalskalierte Items) wurde eingesetzt, um Gruppenunterschiede zu berechnen; es werden jeweils der U- und Z-Wert sowie die asymptotische Signifikanz berichtet (vgl. Blanz, 2015, S. 209ff.). Darüber hinaus wurden für einzelne Auswertungen Korrelationen nach Spearman (bivariate Korrelationskoeffizienten bei Ordinal- bzw. Kardinalskalenniveau) berechnet. Diese wurden genutzt, da eine Normalverteilung der Daten nach dem Shapiro-Wilk-Test nicht gegeben war ($p \leq 0,000$). Zur Beurteilung der Effektstärke wurde auf die Konvention nach Cohen zurückgegriffen, nach der ab $r = +/- 0,1$ ein schwacher Effekt, ab $r = +/- 0,3$ ein mittlerer Effekt und ab $r = +/- 0,5$ ein starker Effekt vorliegt (vgl. Blanz, 2015, S. 173). Itemeinschätzungen mit fehlenden Werten oder der Antwort „Kann ich nicht beurteilen“ wurden nicht in die inferenzstatistische Auswertung einbezogen. Der Anteil der Befragten, die ein Item nicht beurteilen konnten, wurde in der deskriptiven Auswertung berücksichtigt.

Stichprobe. Alle 103 Grundschulen in den Städten Hannover, Gießen und Osnabrück wurden um die Teilnahme an der quantitativen Fragebogenerhebung gebeten (Rücklaufquote: 36,9 %; N = 38 Schulen). Für die schul- und standortübergreifende Auswertung konnten 271 beantwortete Fragebogen berücksichtigt werden. Der Großteil der befragten Lehr- und Fachkräfte ist weiblich (90,3 %) und zwischen 30 und 50 Jahre alt (56,2 %), wobei das Alter zwischen 24 bis 72 Jahren variiert ($M = 42,8$; $SD = 11,1$). An der Erhebung beteiligten sich Lehr- und Fachkräfte verschiedener Professionen: Zur Gruppe der Lehrkräfte zählen Lehrer*innen (63,6 %) und Schulleitungen (inkl. Konrektor*in; 7,4 %). Die Gruppe der Fachkräfte umfasst pädagogische Mitarbeiter*innen (11,2 %), sonderpädagogische Fachkräfte (9,3 %), Schulbegleitungen (4,8 %), Schulsozialarbeiter*innen (1,9 %) sowie pädagogische Mitarbeitende mit sonstigen Funktionen (10,0 %; Mehrfachnennungen möglich). Die größte Gruppe der Befragten ist seit weniger als zehn Jahren im Schuldienst tätig (42,5 %); die Spannweite liegt zwischen 0,5 und 45,0 Jahren ($M = 13,5$; $SD = 10,0$). Der Stundenumfang der Befragten liegt durchschnittlich bei 22,0 Stunden ($SD = 7,8$), wobei sich die Gruppen von Lehrkräften ($M = 22,4$; $SD = 6,8$) und Fachkräften ($M = 21,1$; $SD = 9,9$) hier kaum voneinander unterscheiden. Ein kleiner Anteil der Befragten (15 Lehr- und Fachkräfte = 5,6 %), vor allem Fachkräfte (11 Fachkräfte = 14,1 % der Fachkräfte; vier Lehrkräfte = 2,1 % der Lehrkräfte), gab an, noch an einer oder mehreren anderen Schulen tätig zu sein. Der Großteil der Befragten hat neben der Zusammenarbeit im Schulteam Erfahrungen in der interprofessionellen Kooperation in Förderteams. In den Förderteams wird insbesondere das Verhalten einzelner Kinder mit individuellen Förder- oder Unterstützungsbedarfen diskutiert (64,4 % „Trifft eher zu“ und „Trifft vollkommen zu“; 5,0 % „Kann ich nicht beurteilen“) und abgesprochen, wie einzelne Kinder gefördert werden können (63,6 % „Trifft eher zu“ und „Trifft vollkommen zu“; 5,0 % „Kann ich nicht beurteilen“). Zudem werden gemeinsam verbindliche Absprachen zur individuellen Förderung von Kindern mit Förder- oder Unterstützungsbedarfen getroffen (54,2 % „Trifft eher zu“ und „Trifft vollkommen zu“; 6,9 % „Kann ich nicht beurteilen“).

Fragestellungen. Wie eingangs dargestellt wurde, gilt Vertrauen als eine Voraussetzung für eine gelingende Kooperation. Nachfolgend wird der Zusammenhang zwischen einer vertrauensvollen Zusammenarbeit und der interprofessionellen Kooperation anhand ausgewählter Ergebnisse der quantitativen Befragung geprüft, wobei folgende Forschungsfragen näher expliziert werden:

- (1) Welche Zusammenhänge zeigen sich zwischen einer vertrauensvollen Zusammenarbeit und der interprofessionellen Kooperation im Grundschulteam?
- (2) Bestehen Zusammenhänge zwischen der subjektiv eingeschätzten Intensität der Kooperation im Grundschulteam und einer vertrauensvollen Zusammenarbeit der befragten Lehr- und Fachkräfte?

4 Ergebnisse

Vertrauensniveau. Die vertrauensvolle Zusammenarbeit wurde anhand von drei Items gemessen: Die Lehr- und Fachkräfte schätzten ein, ob eine offene und freie Kommunikation in ihrem Förderteam besteht, ob sie sich von ihren Kolleg*innen im Förderteam verstanden und akzeptiert fühlen sowie ob Konflikte im Förderteam offen und konstruktiv ausgetragen werden. Es wurde eine Reliabilitätsprüfung zur Bestimmung der internen Konsistenz dieser Items durchgeführt. Hierfür wurden nur die Ergebnisse der Befragten berücksichtigt, die zu allen drei Items eine Einschätzung abgegeben hatten, sodass fehlende Werte und die Angabe „Kann ich nicht beurteilen“ nicht in die Berechnungen einfließen. Die Prüfung durch das Cronbachs Alpha (α) ergab eine hohe interne Konsistenz ($\alpha = 0,914$). Für die nachfolgenden Auswertungen wurden die drei Items zu einer neuen Gruppenvariable mit zwei Ausprägungen zusammengefasst. Für die Aufteilung der Stichprobe wurde auf einen Mediansplit zurückgegriffen (Median = 4,33), sodass das Vertrauensniveau folgendermaßen gruppiert wurde:

- 1 = geringes bis mäßiges Vertrauensniveau (n = 97; 46,6 %);
- 2 = hohes Vertrauensniveau (n = 111; 53,4 %).

Für die Messung des Vertrauensniveaus konnten die Daten von 208 Lehr- und Fachkräften herangezogen werden.

Die Kooperation der Lehr- und Fachkräfte in den befragten Grundschulen kann grundsätzlich als vertrauensvoll bezeichnet werden ($M = 4,12$; $SD = 0,95$), wobei im Vergleich der Lehrkräfte und Fachkräfte deutlich wird, dass das Vertrauen bei Fachkräften durchschnittlich etwas niedriger ausgeprägt ist ($M = 3,76$; $SD = 0,99$) als bei Lehrkräften ($M = 4,25$; $SD = 0,91$; $U = 2847$, $Z = -3,641$, $p \leq 0,000$; $r_{sp} = 0,254$, $p \leq 0,000$).

Das Vertrauensniveau hängt mit verschiedenen Variablen, mit denen die Ausgestaltung der interprofessionellen Kooperation in der Grundschule gemessen wurde, zusammen. Lehr- und Fachkräfte, bei denen das Vertrauensniveau gering bis mäßig ausgeprägt ist, tauschen sich im Schulteam seltener gegenseitig über arbeitsrelevante Themen aus ($U = 3157$, $Z = -5,086$, $p \leq 0,000$; $r_{sp} = 0,356$, $p \leq 0,000$). Ein geringes bis mäßiges Vertrauensniveau geht weiterhin damit einher, dass sich die Mitglieder des Schulteams weniger stark für das Gesamtergebnis der Arbeit verantwortlich fühlen ($U = 3336$, $Z = -4,752$, $p \leq 0,000$; $r_{sp} = 0,332$, $p \leq 0,000$). Dies zeigt sich konkret in der Kooperation der Befragten bei der individuellen Förderung von Schüler*innen im Förderteam: Je geringer das Niveau vertrauensvoller Zusammenarbeit ausgeprägt ist, desto seltener werden verbindliche Absprachen bezüglich der Förderung getätigt ($U = 2961$, $Z = -5,747$, $p \leq 0,000$; $r_{sp} = 0,400$, $p \leq 0,000$). Die Lehr- und Fachkräfte, bei denen das Vertrauensniveau gering bis mäßig ist, gaben darüber hinaus seltener an, mit der Unterstützung von Kolleg*innen des Schulteams rechnen zu können ($U = 3146$, $Z = -5,370$, $p \leq 0,000$; $r_{sp} = 0,375$, $p \leq 0,000$). Und letztlich zeigt sich auch ein Zusammenhang zwischen der Ausprägung des Vertrauensniveaus und der Motivation zur Kooperation: Je geringer das Niveau vertrauensvoller Zusammenarbeit ausgeprägt ist, desto seltener motiviert sich das Schulteam gegenseitig zur Kooperation ($U = 3368$, $Z = -4,601$, $p \leq 0,000$; $r_{sp} = 0,322$, $p \leq 0,000$).

Im Rahmen der Erhebung wurden verschiedene Qualitäten von Kooperation erhoben (vgl. Albisser et al., 2013; vgl. Keller-Schneider & Albisser, 2013; s. auch Gausmann et al., 2020). Es zeigt sich, dass das Vertrauensniveau bei jeder Kooperationsqualität mit

der Ausgestaltung der Zusammenarbeit von Lehr- und Fachkräften zusammenhängt. Die Befragten wurden gebeten anzugeben, ob sie im Förderteam Materialien und Methoden austauschen, die sie bei der individuellen Förderung unterstützen. Die Lehr- und Fachkräfte, bei denen das Vertrauensniveau gering bis mäßig ausgeprägt ist, stimmten dieser Aussage seltener zu, sodass hier ein Zusammenhang zwischen der Ausprägung des Vertrauens und der Kooperation in Form eines *Austausches von Materialien und/oder Wissen* zu erkennen ist ($U = 3178$, $Z = -4,989$, $p \leq 0,000$; $r_{sp} = 0,349$, $p \leq 0,000$; vgl. Abb. 1).

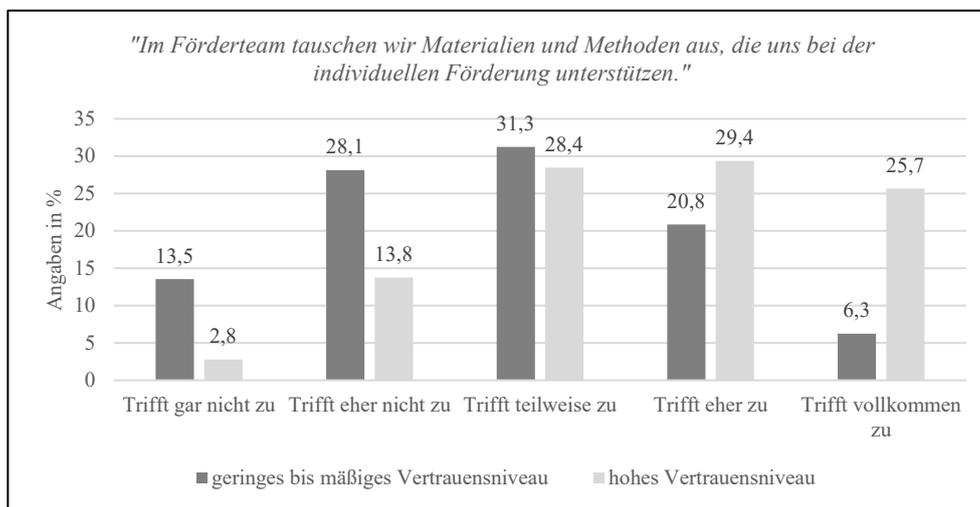


Abbildung 1: Zusammenhang der vertrauensvollen Zusammenarbeit mit dem Austausch von Materialien und/oder Wissen ($n = 205$)

Eine weitere Kooperationsqualität stellt die *Arbeitsteilung* dar, welche u.a. über das Item „Ich erarbeite im Schulteam Materialien arbeitsteilig.“ erhoben wurde. Ein hohes Vertrauensniveau hing hier mit einer stärkeren arbeitsteiligen Kooperation der Befragten zusammen ($U = 2862$, $Z = -5,195$, $p \leq 0,000$; $r_{sp} = 0,370$, $p \leq 0,000$).

Eine *Gemeinsame Planung und Strukturierung*, als eine dritte Qualität von Kooperation, steht ebenfalls in einem Zusammenhang mit der Ausprägung des Vertrauens. Ob eine Lehr- oder Fachkraft beispielsweise Unterricht und/oder Projekte regelmäßig mit anderen Mitgliedern des Schulteams plant, hängt damit zusammen, wie hoch das Vertrauensniveau ist ($U = 2720$, $Z = -5,690$, $p \leq 0,000$; $r_{sp} = 0,403$, $p \leq 0,000$).

Im Zusammenhang mit dem *Interprofessionellen pädagogischen Diskurs* als weiterer Kooperationsqualität wurde der Zusammenhang des Vertrauensniveaus mit der Zusammenarbeit am deutlichsten. In Abbildung 2 auf der folgenden Seite ist erkennbar, dass Lehr- und Fachkräfte, bei denen ein hohes Vertrauensniveau vorhanden ist, eher mit anderen Mitgliedern des Förderteams über das Verhalten einzelner Kinder mit individuellen Förder- und Unterstützungsbedarfen in Diskussionen eintreten, als solche, bei denen das Vertrauensniveau gering bis mäßig ausgeprägt ist ($U = 2413$, $Z = -7,229$, $p \leq 0,000$; $r_{sp} = 0,502$, $p \leq 0,000$).

Die Lehr- und Fachkräfte gaben außerdem an, ob sie im Schulteam gemeinsam Verantwortung für die Durchführung von Unterricht und/oder Projekten übernehmen, wofür die *Gemeinsam getragene Verantwortung* gemessen wurde. Bei einem hohen Vertrauensniveau kooperieren die Befragten eher in Form einer *Gemeinsam getragenen Verantwortung* ($U = 3079$, $Z = -4,928$, $p \leq 0,000$; $r_{sp} = 0,348$, $p \leq 0,000$).

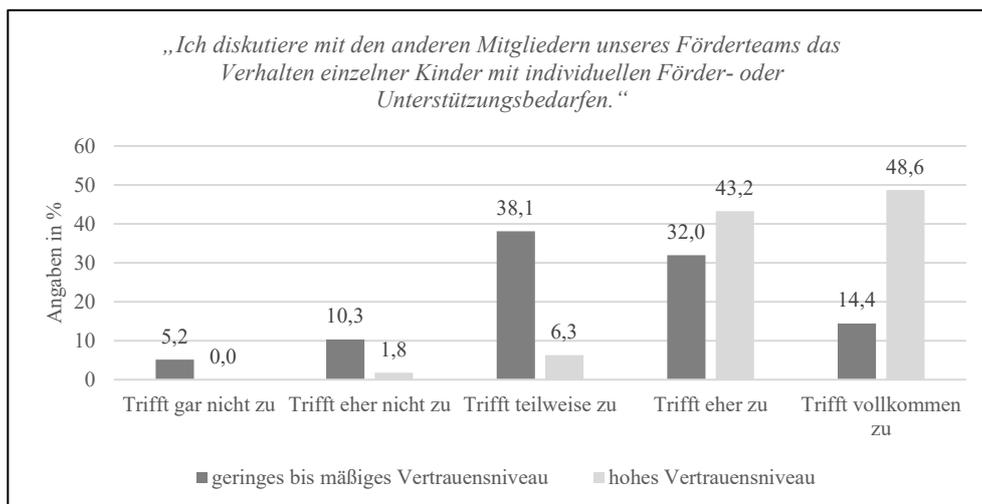


Abbildung 2: Zusammenhang der vertrauensvollen Zusammenarbeit mit dem Interprofessionellen pädagogischen Diskurs (n = 208)

Des Weiteren wurde geprüft, ob es einen Zusammenhang zwischen der Ausprägung des Vertrauens und der bestehenden oder gewünschten Art der interprofessionellen Kooperation gibt (Ist-Soll-Abgleich). Die bestehende Kooperation wird in der Gesamteinschätzung der Befragten durchschnittlich eher als mäßig eingeschätzt ($M = 6,36$; $SD = 2,02$). Die in Abbildung 3 dargestellten Ergebnisse zeigen, dass die Lehr- und Fachkräfte, deren Vertrauensniveau gering bis mäßig ist, die bestehende Kooperation niedriger bewerten als solche, die ein hohes Vertrauensniveau zeigen ($U = 2408$, $Z = -5,495$, $p \leq 0,000$; $r_{sp} = 0,401$, $p \leq 0,000$). Beim Vergleich des Vertrauensniveaus mit der gewünschten Art der interprofessionellen Kooperation bestanden keine signifikanten Zusammenhänge ($U = 3709$, $Z = -1,946$, $p \leq 0,052$; $r_{sp} = 0,142$, $p \leq 0,051$), die Befragten wünschen sich allerdings insgesamt eine engere Zusammenarbeit im Schulteam ($M = 8,69$; $SD = 1,15$).

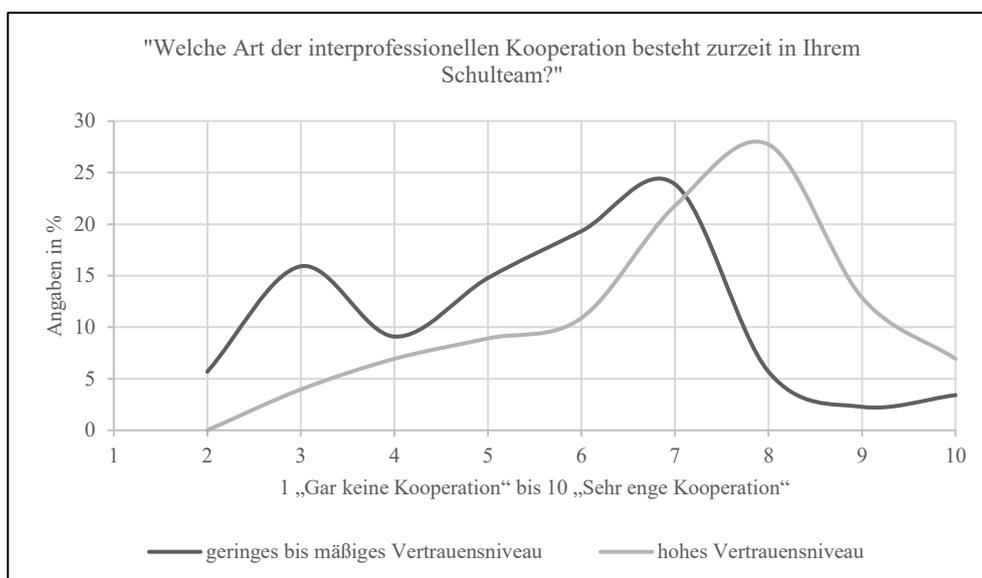


Abbildung 3: Zusammenhang zwischen vertrauensvoller Zusammenarbeit und bestehender Kooperation (n=189)

Studienlimitationen. Die vorliegende empirische Fragebogenerhebung weist Limitationen auf und ist aufgrund der geringen Rücklaufquote (36,9 % der angeschriebenen

Grundschulen) nicht repräsentativ. Eine Schwierigkeit besteht vor allem in der Operationalisierung des Vertrauensniveaus durch die herangezogenen Items. Grundsätzlich ist eine Rekonstruktion von Vertrauen bzw. Misstrauen schwierig, da jeder Mensch individuelle Kriterien anwendet, um einer anderen Person zu vertrauen oder zu misstrauen (vgl. Petermann, 2013, S. 45). Trotz des vielfach beschriebenen Zusammenhangs von Vertrauen und einer offenen und wertschätzenden Kommunikation (s. Kap. 2) kann somit nicht ausgeschlossen werden, dass einige der befragten Lehr- und Fachkräfte eine vertrauensvolle Zusammenarbeit über andere Parameter definieren würden.

Die Ergebnisse der Erhebung basieren zudem vorrangig auf den Einschätzungen von weiblichen Lehrkräften. Nur knapp zehn Prozent männliche Befragte nahmen an der Erhebung teil, wobei diese Geschlechterverteilung laut Statistischem Bundesamt (2019, S. 95) die deutschlandweit typische Personalsituation in Grundschulen widerspiegelt. Zudem gehören 71 Prozent der Befragten zur Gruppe der Lehrkräfte (inkl. Schulleitungen), womit die Gruppe der pädagogischen Fachkräfte in der Erhebung wesentlich geringer vertreten ist. Jedoch ist auch dieses Verhältnis der in Grundschulen vertretenen Professionen üblich, da es sich hier um ein klassisches Berufsfeld von Lehrer*innen handelt. Darüber hinaus ist zu konstatieren, dass der Großteil der Befragten weniger als zehn Jahre im Schuldienst tätig ist (42,5 %) und berufserfahrenere Kolleg*innen zu einem geringeren Anteil in der Stichprobe repräsentiert sind. Abschließend kann somit nicht ausgeschlossen werden, dass die Ergebnisse anders ausgefallen wären, wenn die beschriebenen, unterrepräsentierten Zielgruppen in der Stichprobe stärker vertreten gewesen wären. Es bleibt zudem offen, ob sich die beteiligten Grundschulen bzw. die 271 Befragten möglicherweise in besonderem Maße durch die Thematik der Studie angesprochen fühlten. Da sich die Zusammenarbeit der befragten Lehr- und Fachkräfte durch ein überwiegend hohes Vertrauensniveau auszeichnet, kann angenommen werden, dass eher Mitglieder von Schulteams erreicht wurden, die positive Erfahrungen mit der interprofessionellen Kooperation gemacht haben. Ferner basieren die Ergebnisse nur auf Selbstausskünften von Lehr- und Fachkräften. Um die Validität der Ergebnisse zu erhöhen, müsste perspektivisch eine breiter angelegte Studie erfolgen, in der zusätzlich die Fremdeinschätzungen weiterer Beteiligter (z.B. Schüler*innen, Eltern, außerschulische Kooperationspartner), durch quantitative sowie qualitative Methoden, erhoben werden.

Zuletzt sei darauf hingewiesen, dass im Durchschnitt 4,1 Prozent der Befragten keine Angabe zu den zuvor dargestellten Items machten und die Antwortmöglichkeit „Kann ich nicht beurteilen“ durchschnittlich von 5,1 Prozent der Lehr- und Fachkräfte angekreuzt wurde. Offen bleibt die Frage, wieso die Befragten hier keine Auskünfte erteilten bzw. erteilen konnten, weswegen auch hier die Ergänzung der quantitativen Daten mit weiteren qualitativen Erhebungen anzuraten wäre.

5 Diskussion

Die empirischen Ergebnisse der vorliegenden Studie zeigen, dass eine vertrauensvolle Zusammenarbeit in bedeutsamer Weise mit der Ausgestaltung interprofessioneller Kooperation in inklusiven Grundschulen verknüpft ist. Bei den befragten Lehr- und Fachkräften scheint mehrheitlich bereits ein hohes Vertrauensniveau vorhanden zu sein. Es konnten signifikante Zusammenhänge zwischen der Ausgestaltung bestehender Kooperationsprozesse, insbesondere bezogen auf einzelne Kooperationsqualitäten, und der Ausprägung des Vertrauensniveaus festgestellt werden: Die Auswertungen verdeutlichen, dass ein hoch ausgeprägtes Vertrauensniveau der Lehr- und Fachkräfte mit einer stärkeren interprofessionellen Zusammenarbeit einhergeht, was durch weitere Forschungsbefunde unterstrichen wird.

Die Ergebnisse einer Einzelfallstudie von Fabel-Lamla (2012) zur interprofessionellen Kooperation von zwei Lehrkräften und einer Sozialpädagogin in einem Schulprojekt zur Berufsvorbereitung dokumentieren die Bedeutung von Vertrauen für Kooperation.

Eine wertschätzende und offene Haltung zur sowie in der Kooperation ist eine notwendige Voraussetzung „für die Entstehung, Gewährung und Aufrechterhaltung von *personalem Vertrauen*“ (Fabel-Lamla, 2012, S. 206; Hervorh. i.O.). Darüber hinaus wird herausgestellt, dass ebenso eine „gemeinsam geteilte Grundhaltung“ (Fabel-Lamla, 2012, S. 209) oder ein regelmäßiger und intensiver Austausch weitere vertrauensförderliche Bedingungen darstellen (vgl. Fabel-Lamla, 2012, S. 208ff.). Insbesondere intensivere Formen der interprofessionellen Kooperation, beispielsweise im Rahmen einer *Gemeinsamen Planung und Strukturierung* oder einer *Gemeinsam getragenen Verantwortung* (siehe hierzu Albisser et al., 2013; Keller-Schneider & Albisser, 2013), können das Vertrauen nachhaltig stärken, sofern in der Zusammenarbeit positive Erfahrungen gemacht werden (vgl. Fabel-Lamla, 2012, S. 210). Problematisch kann hier sein, dass weniger Austausch stattfindet, wenn im Schul- oder Förderteam ein geringeres Vertrauen besteht. Daher kann ein begleiteter Austausch, der beispielsweise innerhalb einer Qualifizierungsmaßnahme stattfindet, vertrauensfördernd wirken.

Zu ähnlichen Ergebnissen kamen auch Gräsel et al. (2006), die Einzelinterviews mit Lehrkräften durchführten. Die Autor*innen halten fest, dass von den Lehrkräften Vertrauen als notwendige Voraussetzung und wichtige Gelingensbedingung für Kooperation beschrieben wird (vgl. Gräsel et al., 2006, S. 214). Und auch die Ergebnisse von Gebhard et al. (2014) knüpfen hier an. Die Autor*innen untersuchten im Rahmen einer Fragebogenerhebung Merkmale der Kooperation von Lehrkräften und Sonderpädagog*innen in inklusiven Unterrichtssettings, insbesondere im primarschulischen Bereich, wozu z.T. ähnliche Items wie in der vorliegenden Studie eingesetzt wurden (vgl. Gebhard et al., 2014, S. 19f.). Insgesamt sind die Befragten mit der Kooperation zufrieden und erleben die Zusammenarbeit als Arbeitserleichterung (vgl. Gebhard et al., 2014, S. 22ff.). Der überwiegende Teil der Befragten gibt an, offen und frei miteinander zu sprechen, sich verstanden und akzeptiert zu fühlen sowie Konflikte im Team intern lösen zu können. Dennoch wird festgehalten, dass die befragten Sonderpädagog*innen die Zusammenarbeit eher negativer bewerten, wofür die Autor*innen eine mangelnde strukturelle Einbindung der Befragten verantwortlich machen, da sie häufig an Förderzentren oder -schulen angestellt und noch kein fester Bestandteil des Schulkollegiums sind (vgl. Gebhard et al., 2014, S. 30). Somit ist „in den Kooperationsbeziehungen meist noch keine, für beide Berufsgruppen gleich befriedigende Einigungssituation hergestellt“ (Gebhard et al., 2014, S. 17).

Durch Werning, Mackowiak, Rothe und Müller (2017) erfolgte im Auftrag des Niedersächsischen Kultusministeriums von 2014 bis 2017 eine wissenschaftliche Begleitung der Einführung der inklusiven Schule in Niedersachsen im Rahmen von drei Teilstudien. Eine Teilstudie befasste sich schwerpunktmäßig mit der Untersuchung der Kooperation von Lehr- und Fachkräften in inklusiven Settings (vgl. Werning et al., 2017, S. 2ff.). Laut Auskunft der befragten Sonderpädagog*innen besteht ein Zusammenhang zwischen der interprofessionellen Kooperation mit den Lehrkräften und dem Gelingen inklusiven Unterrichts, denn nur durch Kooperation ist es möglich, Kompetenzen einzubringen, die das Klassenklima nachhaltig verbessern (vgl. Werning et al., 2017, S. 11f.). Aus der Perspektive der befragten Sonderpädagog*innen ist „die Herstellung einer tragfähigen und vertrauensvollen Beziehung“ (Werning et al., 2017, S. 16) die Voraussetzung gelingender Kooperation. Werning et al. (2017, S. 24) resümieren in ihrer Studie, dass feste Strukturen und Rahmenbedingungen sowie eine Rollenklärung zwischen den Kooperationspartnern notwendig sind, um interprofessionelle Kooperation zu ermöglichen. Insbesondere der Schulleitung wird von den Sonderpädagog*innen eine bedeutende Rolle zur Gestaltung kooperativer Prozesse zugeschrieben, da sie förderliche Strukturen an der Schule schaffen kann, die Kooperationen ermöglichen und intensivieren (vgl. Werning et al., 2017, S. 10).

„Schulleitungen sind damit maßgeblich dafür verantwortlich, welcher Stellenwert Inklusion an der jeweiligen Schule eingeräumt wird, welche Relevanz der inklusiven Bildung im Kollegium zugesprochen wird und welche Strukturen der Kooperation und Kommunikation diesbezüglich an der Schule entstehen können“ (Werning et al., 2017, S. 25).

Darüber hinaus haben sie nach Hallam, Smith, Hite, Hite und Wilcox (2015) die einflussreichste Position, um das Vertrauensverhältnis im Schulteam positiv zu beeinflussen, welches sich wiederum günstig auf die Kooperation auswirkt.

Die beispielhaft skizzierten Ergebnisse lassen vermuten, dass Vertrauen eine wichtige Voraussetzung für interprofessionelle Kooperation in inklusiven Grundschulen darstellt, Vertrauen aber auch durch eine gelingende Zusammenarbeit gestärkt werden kann. Neben einer vertrauensvollen Kooperation sind jedoch auch weitere personale Faktoren, Rahmenbedingungen und Strukturen für die Gestaltung interprofessioneller Kooperationsprozesse in inklusiven Grundschulen notwendig.

6 Ausblick

Zum gezielten Aufbau einer vertrauensvollen Zusammenarbeit von Lehr- und Fachkräften gibt es eine Vielzahl unterschiedlicher Vorgehensweisen und Techniken (siehe hierzu Nöllke, 2009, S. 81ff.). Verschiedene Studien haben gezeigt, dass Fort- und Weiterbildungsangebote Anregungen zur Intensivierung der interprofessionellen Kooperation geben können. Der Einsatz von Teamentwicklungsmethoden muss jedoch geplant, vorbereitet, moderiert und nachbereitet werden und bedarf daher eines gewissen Engagements des Schulteams bzw. einzelner Lehr- und Fachkräfte. Ob somit Anregungen in der Schulpraxis umgesetzt werden, ist von jeder Schule selbst bzw. den dort tätigen Lehr- und Fachkräften abhängig (vgl. Gebhard et al., 2014, S. 29).

Auch der gezielte Aufbau und die Ausgestaltung von Vertrauen in der interprofessionellen Kooperation kann durch Fort- und Weiterbildungsangebote unterstützt werden – solche Angebote sind jedoch eher selten verfügbar. Zudem steht der Erfolg solcher Maßnahmen „in einem engen Verhältnis zur Passgenauigkeit der Angebote“ (Trumpa et al., 2016, S. 88).

Das Projekt InproKiG setzt hier an, indem im Rahmen der Qualifizierung von Lehr- und Fachkräften ein Augenmerk auf die Entwicklung einer vertrauensvollen Zusammenarbeit gelegt wurde. Zum einen wurde den Teilnehmenden der Weiterbildung die Bedeutung von Vertrauen für die Zusammenarbeit theoretisch vermittelt und zum anderen wurde durch den Einsatz verschiedener Methoden an der (Weiter-)Entwicklung der Vertrauensbasis im Schul- bzw. Förderteam gearbeitet. Im Rahmen einer quantitativen und qualitativen Evaluation der Qualifizierungsmaßnahme wird überprüft, ob durch die eingesetzten Qualifizierungsinhalte die vertrauensvolle Zusammenarbeit in den Schulen verbessert werden konnte, welche Inhalte hierzu besonders förderlich waren und welche theoretischen Einheiten oder Methoden angepasst werden müssen. Um eine vertrauensvolle interprofessionelle Kooperation in Grundschulen langfristig (weiter-) zu entwickeln und zu festigen, sollten solche Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen jedoch auf Dauer angelegt werden. Nur so können nachhaltig Veränderungen in der Schulstruktur und -kultur erfolgen. Zudem sollte bereits während der Ausbildung der Lehr- und Fachkräfte die Bedeutung und Notwendigkeit der interprofessionellen Zusammenarbeit verdeutlicht werden, denn „die Bereitschaft zur Lehrerverbündung erfordert ein verändertes Berufsverständnis“ (Trumpa et al., 2016, S. 88).

Von einer vertrauensvollen interprofessionellen Kooperation profitieren letztlich alle Schüler*innen an inklusiven Grundschulen und insbesondere Kinder mit besonderen Förder- oder Unterstützungsbedarfen. Denn in einem Kooperationsklima, in dem eine offene und freie Kommunikation möglich ist, ist es für alle Lehr- und Fachkräfte selbstverständlich, die eigene professionelle Sichtweise einzubringen. Fachliche Diskussionen, beispielsweise über die Art der individuellen Förderung einzelner Kinder, werden

offen ausgetragen und als konstruktive Möglichkeit gesehen, wie letztlich gemeinsam eine bestmögliche Förderung aller Kinder sichergestellt werden kann.

Literatur und Internetquellen

- Ahlgrimm, F., Krey, J., & Huber, S.G. (2012). Kooperation – was ist das? Implikationen unterschiedlicher Begriffsverständnisse. In S.G. Huber & F. Ahlgrimm (Hrsg.), *Kooperation. Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern* (S. 17–29). Münster: Waxmann.
- Albisser, S., Keller-Schneider, M., & Wissinger, J. (2013). Zusammenarbeit in Kollegien von Schulen unter dem Anspruch von Professionalität. In M. Keller-Schneider, S. Albisser & J. Wissinger (Hrsg.), *Professionalität und Kooperation in Schulen. Beiträge zur Diskussion über Schulqualität* (S. 9–29). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Balz, H.-J., & Spieß, E. (2009). *Kooperation in sozialen Organisationen. Grundlagen und Instrumente der Teamarbeit. Ein Lehrbuch* (Module angewandter Psychologie). Stuttgart: Kohlhammer.
- Baum, E., Idel, T.-S., & Ullrich, H. (Hrsg.). (2012). *Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-94284-1>
- Blanz, M. (2015). *Forschungsmethoden und Statistik für die Soziale Arbeit. Grundlagen und Anwendungen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Böhm, B. (2005). *Vertrauensvolle Verständigung herstellen: Ein Modell interdisziplinärer Projektarbeit*. Berlin: Freie Universität Berlin.
- Comelli, G. (2003). Anlässe und Ziele von Teamentwicklungsprozessen. In S. Stumpf & A. Thomas (Hrsg.), *Teamarbeit und Teamentwicklung* (S. 169–189). Göttingen: Hogrefe.
- Fabel-Lamla, M. (2012). Vertrauen in der interprofessionellen Kooperation zwischen Lehrern und Sozialpädagogen. In C. Schilcher, M. Will-Zocholl & M. Ziegler (Hrsg.), *Vertrauen und Kooperation in der Arbeitswelt* (S. 195–213). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94327-5_9
- Fröhlich-Gildhoff, K., Rönnau-Böse, M., & Tinius, C. (2017). *Herausforderndes Verhalten in Kita und Grundschule. Erkennen, Verstehen, Begegnen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Fussangel, K., & Gräsel, C. (2012). Lehrerkooperation aus der Sicht der Bildungsforschung. In E. Baum, T.-S. Idel & H. Ullrich (Hrsg.), *Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde* (S. 29–40). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94284-1_2
- Gausmann, N., Wiedebusch, S., Maykus, S., & Franek, M. (2020). Interprofessionelle Kooperation in inklusiven Grundschulen – Qualifizierungsbedarfe der pädagogischen Lehr- und Fachkräfte. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 3 (1), 439–454. <https://doi.org/10.4119/hlz-3194>
- 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 Unterrichtssettings. *Empirische Sonderpädagogik*, (6), 17–32.
- Gräsel, C., Fußangel, K., & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisypchos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2), 205–219.
- Gruschka, A. (2015). Normalschule vor Inklusion: ratlos. In C. Huf & I. Schnell (Hrsg.), *Inklusive Bildung in Kita und Grundschule* (S. 23–32). Stuttgart: Kohlhammer.
- Guthöhrlein, K., Laubenstein, D., & Lindmeier, C. (2019). *Teamentwicklung und Teamkooperation*. Stuttgart: Kohlhammer.

- Haeberlin, U., Jenny-Fuchs, E., & Moser Opitz, E. (1992). *Zusammenarbeit. Wie Lehrpersonen Kooperation zwischen Regel- und Sonderpädagogik in integrativen Kindergärten und Schulklassen erfahren*. Bern & Stuttgart: Haupt.
- Hallam, P.R., Smith, H.R., Hite, J.M., Hite, S.J., & Wilcox, B.R. (2015). Trust and Collaboration in PLC Teams: Teacher Relationships, Principal Support, and Collaborative Benefits. *NASSP Bulletin*, 99 (3), 193–216. <https://doi.org/10.1177/0192636515602330>
- Hillenbrand, C. (2013). Inklusive Bildung in der Schule: Probleme und Perspektiven für die Bildungsberichtserstattung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 64 (9), 359–367.
- Kassebaum, U.B. (2004). *Interpersonelles Vertrauen. Entwicklung eines Inventars zur Erfassung spezifischer Aspekte des Konstrukts*. Hamburg: Universität, Fachbereich Psychologie. Zugriff am 10.01.2020. Verfügbar unter: <http://ediss.sub.uni-hamburg.de/volltexte/2004/2125/pdf/Dissertation.pdf>.
- Katzenbach, D., & Schnell, I. (2013). Strukturelle Voraussetzungen inklusiver Bildung. In V. Moser (Hrsg.), *Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung* (2. Aufl.) (S. 23–41). Stuttgart: Kohlhammer.
- Keller-Schneider, M., & Albisser, S. (2013). Kooperation von Lehrpersonen und die Bedeutung von individuellen und kollektiven Ressourcen. In M. Keller-Schneider, S. Albisser & J. Wissinger (Hrsg.), *Professionalität und Kooperation in Schulen. Beiträge zur Diskussion über Schulqualität* (S. 33–56). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Klemm, K. (2018). *Unterwegs zur inklusiven Schule. Lagebericht 2018 aus bildungsstatistischer Perspektive*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Lieber, B. (2011). *Personalführung ... leicht verständlich* (2., überarb. Aufl.). Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Lortie, D.C. (1975). *Schoolteacher – A Sociological Study*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Luhmann, N. (2014). *Vertrauen. Ein Mechanismus der Reduktion sozialer Komplexität* (5. Aufl.). Konstanz & München: UVK Verlagsgesellschaft.
- Maykus, S. (2013). Interprofessionalität in der Kinder- und Jugendhilfe. Familienzentren als Symbol erweiterter (sozial-)pädagogischer Praxisrelationen. In H. Wulfekühler, S. Wiedebusch, S. Maykus, S. Rietmann & M. Renic (Hrsg.), *Interprofessionalität in der Tagesbetreuung. Module zur Gestaltung von Netzwerkpraxis* (S. 13–39). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Menold, N. (2019). Effekte der Verbalisierung von Ratingskalen auf die Messqualität. In N. Menold & T. Wolbring (Hrsg.), *Qualitätssicherung sozialwissenschaftlicher Erhebungsinstrumente* (S. 103–131). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-24517-7>
- Nieder, P. (1997). *Erfolg durch Vertrauen. Abschied vom Management des Mißtrauens*. Wiesbaden: Gabler. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-82730-2>
- Nöllke, M. (2009). *Vertrauen. Wie man es aufbaut. Wie man es nutzt. Wie man es verspielt*. München: Rudolf Haufe.
- Petermann, F. (2013). *Psychologie des Vertrauens* (4., überarb. Aufl.). Göttingen et al.: Hogrefe.
- Philipp, E. (2014). *Multiprofessionelle Teamentwicklung. Erfolgsfaktoren für die Zusammenarbeit in der Schule*. Weinheim et al.: Beltz.
- Pröbstel, C.H., & Soltau, A. (2012). Wieso Lehrkräfte (nicht) kooperieren – Die Bedeutung „personaler Faktoren“ in der Zusammenarbeit am Arbeitsplatz Schule. In E. Baum, T.-S. Idel & H. Ullrich (Hrsg.), *Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde* (S. 55–75). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94284-1_4
- Schelle, R., & Friederich, T. (2015). Weiterentwicklung pädagogischer Qualität durch inklusive Frühpädagogik: Eine Analyse der Schlüsselprozesse in Kitas. *Diskurs*

- Kindheits- und Jugendforschung*, 10 (1), 67–80. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v10i1.17699>
- Spieß, E. (2004). Kooperation und Konflikt. In H. Schuler (Hrsg.), *Organisationspsychologie – Gruppe und Organisation* (S. 193–247). Göttingen: Hogrefe.
- Statistisches Bundesamt – Destatis (2019). *Statistisches Jahrbuch 2019. Deutschland und Internationales*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Trumpa, S., Franz, E.-K., & Greiten, S. (2016). Forschungsbefunde zur Kooperation von Lehrkräften. Ein narratives Review. *DDS – Die Deutsche Schule*, 108 (1), 80–92.
- Werning, R., Mackowiak, K., Rothe, A., & Müller, C. (2017). *Wissenschaftliche Begleitung der inklusiven Bildung in Niedersachsen. Abschlussbericht*. Hannover: Institut für Sonderpädagogik, Leibniz Universität Hannover. Zugriff am 11.02.2020. Verfügbar unter: https://www.ifs.uni-hannover.de/fileadmin/ifs/Abteilungen/Sonderpaedagogische_Psychologie/Wiss._Bildung_Niedersachsen/Werning_Mackowiak_Rothe_Mueller_Abschlussbericht_2017.pdf.
- Wulfekühler, H. (2013). Grundlagen interprofessioneller Zusammenarbeit in der Kinderbetreuung. In H. Wulfekühler, S. Wiedebusch, S. Maykus, S. Rietmann & M. Renic (Hrsg.), *Interprofessionalität in der Tagesbetreuung. Module zur Gestaltung von Netzwerkpraxis* (S. 51–85). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19590-2_3

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Franek, M., Wiedebusch, S., Maykus, S., & Gausmann, N. (2020). Vertrauensvolle interprofessionelle Kooperation in inklusiven Grundschulen. *PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 2 (1), 49–63. <https://doi.org/10.4119/pflb-3610>

Online verfügbar: 14.08.2020

ISSN: 2629-5628



© Die Autor*innen 2020. 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>