

Werning, Rolf

Kooperation von professionellen Akteur*innen in inklusiven pädagogischen Settings. Der Beitrag von Birgit Lütje-Klose

Serke, Björn [Hrsg.]; Streese, Bettina [Hrsg.]: *Wege der Kooperation im Kontext inklusiver Bildung*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 19-29



Quellenangabe/ Reference:

Werning, Rolf: Kooperation von professionellen Akteur*innen in inklusiven pädagogischen Settings. Der Beitrag von Birgit Lütje-Klose - In: Serke, Björn [Hrsg.]; Streese, Bettina [Hrsg.]: *Wege der Kooperation im Kontext inklusiver Bildung*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 19-29 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-248821 - DOI: 10.25656/01:24882

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-248821>

<https://doi.org/10.25656/01:24882>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

Rolf Werning

Kooperation von professionellen Akteur*innen in inklusiven pädagogischen Settings – der Beitrag von Birgit Lütje-Klose

1 Einleitung

Die Auseinandersetzung mit professioneller Kooperation begleitet die allgemeine Schulpädagogik, die integrative und daran anschließend die inklusive schulische Bildung seit langem. Schon seit mehr als 50 Jahren wird das Verhältnis zwischen Lehrkräften und professioneller Kooperation dabei als schwierig beschrieben. Lortie (1972) stellte in den 1960er Jahren das Autonomie-Gleichheits-Modell zur Erklärung einer geringen Kooperationsbereitschaft bei Lehrkräften allgemein heraus (Integration oder Inklusion war zu der Zeit noch kein relevantes Thema). Es besagt, dass sich Lehrkräfte gegenseitig als Gleichberechtigte behandeln und „im Umgang miteinander zuvorkommend sein [und] nicht in die Angelegenheiten von Kollegen intervenieren“ sollen (ebd., 42). Professionelle Kooperation bedeutet jedoch Einmischung, Einschränkung von Autonomie, Aushandlung und Kompromissbereitschaft. Und dies entspricht nicht automatisch dem Selbstverständnis der Lehrer*innenrolle. Auch bei den Integrationsversuchen vor nunmehr mehr als 40 Jahren zeigten sich immer wieder Schwierigkeiten in der Umsetzung der professionellen Kooperation zwischen Regelschullehrkräften und Sonderpädagog*innen (vgl. Kreie 1985; Wocken 1988). Reiser u. a. (1984) konstatierten, dass sich Kooperation selbst als zentrales Problem des gemeinsamen Unterrichts entwickelt hat. Kreie (1994) stellte – fast resignierend – fest:

„Trotz der bereits über fünfzehnjährigen Integrationsgeschichte und der damit verbundenen kooperativen Bemühungen ist das Zwei-Lehrer-System der deutschen Schulwirklichkeit fremd geblieben. Weder der Integrationsgedanke noch eine stabile Integrationspraxis konnten sich demnach in der Grundschule wirklich etablieren“ (ebd., 285).

Als zentrale Herausforderung beschreibt Kreie für eine neue Professionalität der Lehrkräfte für integrativen Unterricht „Versagen und eingeschränkte Kompetenz zeigen zu lernen“ (ebd., 286). Professionelle Kooperation bedeutet somit, sich ‚in die Karten schauen zu lassen‘, unterschiedliche professionelle Zugänge und Sichtweisen zu akzeptieren, Autonomie zu reduzieren, Austausch, Aushandlungen und eine flexiblere Rollenausgestaltung zuzulassen. Und dies bedeutet auch, dass

die Stärken wie die Schwächen der Kooperationspartner*innen sichtbar werden. Dass dies nicht einfach ist, konstatieren auch Saloviita und Takala (2010): „An important but rarely mentioned reason for the scarcity of co-teaching lies in the unwillingness to relinquish one's own autonomy as a teacher. Co-teaching means negotiation and compromising with a partner.“ (ebd., 394f.). Gleichzeitig zeigen neuere Untersuchungen, dass die Wahrnehmung von Autonomieeinschränkungen durch Kooperation bei Lehrkräften nicht durchgängig vorhanden ist (vgl. Soltau u. a. 2012). So kommt Neumann (2019) in seiner Dissertation „Kooperation selbst bestimmt?“ zu dem Ergebnis, dass „sich keine statistisch signifikanten Einflüsse der Häufigkeit der Kooperation zu Unterrichtsinhalten oder der Kommunikation über Unterricht auf das Autonomieerleben in inklusiven Grundschulen“ (ebd., 204) zeigten. Er erweitert die Diskussion hier durch die Adaption der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan und stellt fest, dass kooperatives Handeln durchaus als selbstbestimmt wahrgenommen werden kann, wenn es zum professionellen Selbstverständnis gehört. Dass Lehrkräfte in inklusiven Settings „der Kooperation mit anderen Lehrkräften und weiteren schulischen Akteuren grundsätzlich positiv gegenüber eingestellt“ sind, zeigen z. B. auch Richter und Pant (2016, 8) in ihrer „Studie zu kooperativen Arbeitsbeziehungen bei Lehrkräften der Sekundarstufe I“. Ein weiterer Befund dieser Studie ist, dass an Schulen mit Inklusionsangebot mehr und qualitativ anspruchsvoller kooperiert wird. Die Kooperationsaktivitäten nehmen dabei weiter zu, wenn der Anteil von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf steigt:

„An Schulen mit Inklusionsangebot arbeiten Lehrkräfte erwartungskonform häufiger mit Sonder- und Sozialpädagogen zusammen und unterrichten häufiger regelmäßig im Team. [...] Dabei beschränkt sich die Kooperation nicht nur auf einen erhöhten Austausch von Informationen, sondern umfasst auch häufiger komplexe und zeitintensive Formen der Zusammenarbeit“ (ebd., 9).

Dies wird auch in Good-Practice-Beispielen von inklusiven Schulen bestätigt (Feyerer & Prammer 2009; Stähling 2013). In der Studie von Arndt und Werning (2016) an Jakob-Muth-Preisträgerschulen konnte ferner gezeigt werden, dass die professionelle Kooperation von den Schulleitungen und Lehrkräften mit unterschiedlichen Kompetenzprofilen in den untersuchten Schulen als grundlegend für die inklusive Schulentwicklung betrachtet und umgesetzt wird.

Professionelle Kooperation in inklusiven Settings nimmt also zu. Dazu hat auch Birgit Lütje-Klose einen wichtigen Beitrag geleistet. Sie war mehrere Jahre als Lehrerin für Sonderpädagogik in integrativen Grundschulklassen sowie in der Förderschule mit dem Schwerpunkt Lernen tätig. Von 2001 bis 2007 arbeitete sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Sonderpädagogik der Universität Hannover in den Abteilungen Pädagogik bei Beeinträchtigungen des Lernens und Pädagogik bei Beeinträchtigungen der Sprache und des Sprechens. Seit April

2007 ist sie Professorin an der Universität Bielefeld mit der aktuellen Denomination „Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt schulische Inklusion und sonderpädagogische Professionalität“. Birgit Lütje-Klose ist eine der profiliertesten Inklusionspädagog*innen in Deutschland und hat sich intensiv in ihrer wissenschaftlichen wie praktischen Arbeit mit dem Thema der (multi-) professionellen Kooperation in inklusiven pädagogischen Settings auseinandergesetzt. Dies soll im Folgenden näher beleuchtet werden.

2 Professionelle Kooperation – eine wertegeleitete Herausforderung?

Kooperation ist ein schillernder Begriff (vgl. Ahlgrimm u. a. 2012). Formen der professionellen Kooperation können sich in Bezug auf Quantität, Qualität, Intensität, Zielorientierungen, Verbindlichkeiten, Motivationen, Zeitperspektiven und Umsetzungsformen signifikant unterscheiden. Eine häufig zitierte organisationspsychologische Definition im erziehungswissenschaftlichen Kontext stammt von Erika Spieß (2004, 199): „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 voraus und ist der Norm der Reziprozität verpflichtet.“ Dieser Kooperationsbegriff umfasst einen weiten Rahmen verschiedener Kooperationsausprägungen. Aus einer integrationspädagogischen Sicht bezieht sich Lütje-Klose (1997) bereits in ihrer Dissertation auf ein stärker „wertegeleitetes“ (ebd., 426) Verständnis von Haerberlin u. a. (1992), die integrative Kooperation verstehen als

- „(1) ein vom Demokratiedanken bewußt (sic) geprägter und vom Bemühen aller getragener dynamischer Prozess, der
- (2) im pädagogischen Handlungsfeld [...] einer integrativen Regelklasse stattfindet, wo Persönlichkeits-, Sach-, Beziehungs- und Organisationsprobleme die Zusammenarbeit erschweren, mittels
- (3) dessen nach dem Modus der Annäherung eine befriedigende Einigungssituation hergestellt werden soll,
- (4) mit dem Ziel, im gemeinsamen Lernprozess Handlungsspielräume zu erweitern und damit Entwicklungs- und Sozialisationsprozesse optimal zu unterstützen“ (ebd., 24).

Eine solches wertegeleitetes Verständnis findet sich auch später in dem von Lütje-Klose gemeinsam mit Urban veröffentlichten, grundlegenden Text „Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingungen inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung“ wieder:

„Kooperation wird als auf demokratischen Werten basierendes, auf der Gleichwertigkeit und gegenseitigem Vertrauen der Kooperationspartner/innen beruhendes, zielgerichtetes

und gemeinsam verantwortetes Geschehen interpretiert, in dem aufgrund von Aushandlungsprozessen die Schaffung bestmöglicher Entwicklungsbedingungen aller Kinder angestrebt wird“ (Lütje-Klose & Urban 2014, 115).

Für Lütje-Klose ist professionelle Kooperation ferner als Prozess zu verstehen. „Kooperation fällt nicht vom Himmel“ (Lütje-Klose & Willenbring 1999), sie findet vielmehr „im Kontext konkreter struktureller Bedingungen statt und muß (sic) auf sachlicher, persönlicher und Beziehungsebene von den beteiligten Personen immer wieder erarbeitet werden“ (ebd., 3).

Professionelle Kooperation zeigt sich dabei auf unterschiedlichen Ebenen. Lütje-Klose und Urban (2014, 285ff) übertragen die von Reiser u. a. (1986) entwickelte Theorie integrativer Prozesse auf kooperative Prozesse in integrativen/inklusiven Kontexten. Sie (2014, 285) unterscheiden zwischen der interaktionellen, der individuellen, der Sach- und der institutionellen Ebene. Erstere umfasst die Ausgestaltung der Beziehungen zwischen den Kooperationspartner*innen. Die zweite Ebene beinhaltet die individuellen Voraussetzungen der einzelnen Expert*innen in Bezug auf die Zusammenarbeit; dazu gehören Einstellungen, Bereitschaften und Fähigkeiten. Die Sachebene bezieht sich auf die „Klärung von Rollen und Aufgaben“ (ebd., 286) und wird für die Kontexte Unterricht und Beratung unterschieden. Auf der institutionellen Ebene wird nach der strukturellen Einbindung von Kooperation in das System Schule gefragt.

Dass professionelle Kooperation ein Prozess ist, der durch Aushandlungsprozesse geprägt wird und ein Entwicklungskontinuum darstellt, wird auch durch die Kooperationsmodelle deutlich, auf die sich Lütje-Klose schon früh bezieht. Dazu gehört das Modell der amerikanischen Sonderpädagogin Christine Ann Marvin (1990), welches schon in ihrer Dissertation und in der Veröffentlichung „Kooperation fällt nicht vom Himmel“ (1999) rezipiert wird. Marvin differenziert vier Niveaustufen der Kooperation, die sich durch eine Zunahme von gegenseitiger Wertschätzung und Vertrauen unterscheiden. Das eine Ende des Kontinuums ist durch *Co-Activity* (ein Nebeneinander-Arbeiten mit klar unterschiedenen Rollen), das andere durch *Collaboration* (eine gleichberechtigte Zusammenarbeit auf Augenhöhe, die durch Rollenflexibilität und gemeinsame Verantwortung für alle Schüler*innen bestimmt ist) markiert. Kooperation ist dabei gekennzeichnet durch einen fortwährenden Einigungsprozess zwischen Menschen mit unterschiedlichen Fähigkeiten und Sichtweisen und durch eine gleichwertige und wechselseitige Beziehung. Zwischen den beiden Endpolen befinden sich im Modell von Marvin zwei weitere Kooperationsstufen, die der *Cooperation* (eine gefügearartige Zusammenarbeit, bei der Stundenpläne und allgemeine Zielsetzungen abgesprochen werden, konkrete Aktivitäten des Unterrichtens und Förderns werden jedoch nicht ausgehandelt und finden getrennt statt) und die der *Coordination* (die pädagogischen Tätigkeiten werden gemeinsam koordiniert, jede Lehrkraft ist jedoch für ihre Bereiche verantwortlich).

Die Implementierung von professioneller Kooperation ist jedoch nicht allein eine Frage der Beziehungsgestaltung, sondern auch der systemischen Integration in das Organisationskonzept von Schulen. Darauf weisen Lütje-Klose und Willenbring schon 1999 hin. Vertieft wird diese Perspektive durch die explizite Bezugnahme auf das Konzept der Professionellen Lerngemeinschaft. Lütje-Klose und Urban rekurrieren diesbezüglich auf die fünf Merkmale, die Newmann (1994) und Kruse u. a. (1995) herausgearbeitet haben:

- gemeinsam geteilte Normen und Werte (z. B. in Bezug auf Lernverständnis, Heterogenität, Inklusion),
- Fokus auf Schüler*innenlernen (z. B. Optimierung von Lernprozessen, kognitive Aktivierung, Partizipation),
- De-Privatisierung des Unterrichts (die Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht als gemeinschaftliche Aufgabenstellung),
- reflektierender Dialog (z. B. gemeinsame Reflexion über Lernfortschritte, Lernförderung und Lernbarrieren bei Schüler*innen) und
- unterrichtsbezogene Kooperation (z. B. gemeinsame Planungszeiten für Unterrichtsentwicklung).

Diese Konzeption der Zusammenarbeit von miteinander und voneinander lernenden reflektierenden Praktiker*innen mit unterschiedlichen Kompetenzprofilen erscheint wegweisend für inklusive Schulen, um die komplexen pädagogisch-didaktischen Herausforderungen der inklusiven schulischen Bildung qualifiziert zu bewältigen (vgl. Lütje-Klose & Urban 2014, 121). Dies zeigt sich auch in den Erfahrungen von Reformschulen, wie z. B. der Laborschule Bielefeld (vgl. Biermann u. a. 2019).

3 Kooperation als Forschungsgegenstand

Professionelle Kooperation war längere Zeit ein „sonderpädagogisches Nischenthema“ (Idel u. a. 2019a, 34). In der integrativen Pädagogik wurde die Zusammenarbeit insbesondere von Grundschullehrkräften und Sonderpädagog*innen jedoch sehr früh thematisiert. Birgit Lütje-Klose hat durch ihre Forschungen wesentlich zum Verständnis und zur Weiterentwicklung der professionellen Kooperation in integrativen bzw. inklusiven Settings beigetragen. In der Studie zur sonderpädagogischen Grundversorgung in Niedersachsen (vgl. Lütje-Klose u. a. 2005) wurde auch die professionelle Zusammenarbeit der Lehrkräfte untersucht. Hier zeigte sich, dass die Kooperationsbeziehungen zwischen Grundschullehrkräften und Sonderpädagog*innen von allen Beteiligten als sehr bedeutsam für die Umsetzung des integrativen Arbeitens angesehen wurden. Die feste Zugehörigkeit von Sonderpädagog*innen zum Grundschulkollegium war dabei eine zentrale strukturelle Bedingung für gelingende Kooperation. Der Einsatz von

Sonderpädagog*innen an mehreren Schulen erschwerte hingegen die Zugehörigkeit (zur Grundschule) und die Kontakte (zwischen Grundschullehrkräften und Sonderpädagog*innen) deutlich (ebd., 87). Ferner zeigte sich, dass sich eine ‚gemeinsame Geschichte‘ positiv auf die Gestaltung der Kooperationsprozesse auswirkt. „Die Bereitschaft zur Zusammenarbeit wird besonders an den Schulen positiv hervorgehoben, an denen schon längere Zeit zusammengearbeitet wird“ (ebd., 87). Befunde zur professionellen Kooperation konnten auch mit der Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements (BiLieF) vorgelegt werden (vgl. Neumann u. a. 2017; Lütje-Klose u. a. 2018). Hier wurde die Entwicklung von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Schwerpunkt Lernen und die Umsetzung des Unterrichts für diese Schüler*innen in Grundschulen mit gemeinsamem Unterricht, in Förderschulen und in Grundschulen mit Unterstützung durch ein Kompetenzzentrum für sonderpädagogische Förderung untersucht. Ein wichtiges Ergebnis war, dass sich Schulen mit besonders hohen Wohlbefindens- und Leistungswerten der Schüler*innen mit sonderpädagogischen Förderbedarf Lernen „in allen drei Modellen vor allem durch ein hohes Maß an etablierten Kooperationsstrukturen und gemeinsam entwickelten Konzepten zur adaptiven Unterrichtung und Förderung von Kindern mit heterogenen Eingangsvoraussetzungen“ (Lütje-Klose u. a. 2018, 115, vgl. umfassend dazu auch Serke 2019) auszeichneten. Ebenfalls wurde in der BiLieF-Studie die besondere Bedeutung der Schulleitungen für die Etablierung „formaler Voraussetzungen für eine strukturierte Kooperation“ (Lütje-Klose u. a. 2018, 116) herausgestellt. An erfolgreich arbeitenden inklusiven Grundschulen zeigte sich eine gleichberechtigte Kooperation von Grundschullehrkräften und Sonderpädagog*innen bei einer gemeinsamen Verantwortungsübernahme (vgl. Lütje-Klose u. a. 2016; Lütje-Klose u. a. 2018).

In der maßgeblich durch Birgit Lütje-Klose initiierten Studie zum Bielefelder Fortbildungskonzept zur Kooperation in inklusiven Schulen (BiFoKi) wurden u. a. die Aufgaben und Zuständigkeiten von allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften sowie Fachkräften der Schulsozialarbeit in inklusiven Schulen der Sekundarstufe I untersucht. Hier zeigen die Daten eine deutliche Aufteilung der Aufgaben und noch keine Kooperation auf der Stufe der *Ko-Konstruktion* im Sinne Gräsels u. a. (2006) bzw. der *Collaboration* nach Marvin (1990). Die Regelschullehrkräfte beschäftigen sich vorrangig mit der Vorbereitung und Durchführung des Klassenunterrichts. Die Schulsozialarbeiter*innen sind an Aufgaben des Klassenunterrichts gar nicht beteiligt. Bei den Sonderpädagog*innen ließen sich zwei unterschiedliche Arbeitsformen differenzieren: Eine Gruppe übernahm ein weites Aufgabengebiet und war an sehr vielen Aufgabenbereichen beteiligt, so dass hier von einer größeren Überlappung der Aufgaben zwischen Regelschullehrkräften und Sonderpädagog*innen ausgegangen werden kann. Bei der anderen Gruppe zeigte sich eine Fokussierung auf die Feststellung sonderpädagogischer

Förderbedarfe und die Formulierung und Überprüfung von individuellen Förderplänen. Dies weist auf eine stärkere Trennung der Aufgabenbereiche hin, bei der die Regelschullehrkräfte klassisch in der Rolle der Klassenlehrkräfte bleiben (vgl. Neumann u. a. 2021). Die Forscher*innen kommen zu dem Ergebnis,

„dass traditionelle Aufgabenverteilungen zwischen allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften sowie Schulsozialarbeiterinnen in der Sekundarstufe weiterhin überwiegen. Hiermit gehen [...] häufig strikt getrennte Zuständigkeiten einher, die dysfunktional für eine gelingende Förderung und die soziale Integration aller Schülerinnen und Schüler in eine inklusive Schule sein können“ (ebd., 174).

Birgit Lütje-Klose war weiterhin an der Evaluation der Bremer Schulreform (Idel u. a. 2019b, vgl. auch Beitrag von Idel & Korff in diesem Band) beteiligt und hat in den inklusiven bremischen Oberschulen kooperative Prozesse untersucht (Grüter u. a. 2019). Auf der theoretischen Grundlage des Modells zur Kooperation zwischen Lehrkräften von Gräsel u. a. (2006) wurde der Frage nach der inneren Ausgestaltung der Inklusionspraxis an den Oberschulen nachgegangen. Bei den kooperativen Praktiken zur Unterrichtsgestaltung und -durchführung finden Idel u. a. (2019b) – sehr ähnlich zu den Ergebnissen der BiFoKi-Studie – zwei unterschiedliche Formen der Einbindung von sonderpädagogischen Lehrkräften in die Curriculums-, Unterrichts- und Materialentwicklung: Schulen mit der oben beschriebenen traditionellen Zuständigkeit der Sonderpädagog*innen und Schulen mit eher fließenden Professionsgrenzen. Erstere sind durch klar abgegrenzte Zuständigkeitsbereiche gekennzeichnet, wobei die Sonderpädagog*innen insbesondere für die Förderung der Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf und die Regelschullehrkräfte für die Unterrichtsgestaltung insgesamt verantwortlich sind. Dies geht mit einer stärkeren äußeren Differenzierung besonders in den Hauptfächern einher. Grüter u. a. (2019, 142) charakterisieren diese Formen der Zusammenarbeit als *Co-Activity* nach Marvin. Die Stufe des Austausches nach Gräsel u. a. wird hier nicht erreicht.

Anders ist dies an Schulen mit eher fließenden Professionsgrenzen. Hier „findet ein enges und aufeinander bezogenes Zusammenwirken bei der Unterrichtsplanung und -durchführung statt“ (Grüter u. a. 2019, 142). Es zeigt sich eine Rollenflexibilität, gemeinsame Verantwortungsübernahme und die gemeinsame Bearbeitung von Aufgabenstellungen. Dies entspricht den Modi der *Collaboration* nach Marvin bzw. der *Ko-Konstruktion* nach Gräsel u. a.

Im Rahmen des „Bielefelder Fortbildungskonzepts zur Kooperation in inklusiven Schulen“ (BiFoKi) hat sich Birgit Lütje-Klose mit ihren Kolleg*innen zudem aktiv in die Professionalisierung von Lehrkräften eingebracht. Hierzu wurde ein Fortbildungskonzept für inklusive Ganztagschulen zum Thema „intra- und interinstitutionelle Kooperation“ (Wild u. a. 2020) entwickelt, welches in fünf Bausteinen die multiprofessionelle Teamarbeit und die schulische Elternarbeit fokussiert. Erste

Erfahrungen zeigen dabei positive Auswirkungen (ebd., 66; vgl. auch Beitrag von Wild in diesem Band).

In der ersten Phase der Lehrer*innenbildung ist Birgit Lütje-Klose seit etwa 15 Jahren eng verbunden mit dem Konzept der integrierten sonderpädagogischen Lehramtsausbildung (vgl. Beitrag Kottmann/Miller in diesem Band) und hat zudem im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrer*innenbildung im Rahmen von Seminarkonzeptionen und -umsetzungen die interprofessionelle Kooperation zwischen Lehrkräften und Fachkräften für Soziale Arbeit fokussiert (vgl. Hopmann u. a. 2019).

4 Ausblick

Das Thema der professionellen Kooperation hat Birgit Lütje-Klose durch ihre wissenschaftliche Arbeit der letzten 25 Jahren begleitet. Sie hat damit maßgeblich den wissenschaftlichen Diskurs in Theorie und Empirie sowie in der Hochschullehre bereichert und wesentlich mitgeprägt. Hier hat sie auch einen Fokus auf die Ausbildung in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung gelegt und Seminarheiten und -konzepte entwickelt. Sie hat zudem die praktische Umsetzung in Schulen aktiv – z. B. durch die Fortbildungsinitiative im Projekt BiFoKi – unterstützt und in diesem Kontext auch die Zusammenarbeit mit Eltern untersucht (vgl. Grüter u. a. 2021).

Die Untersuchung von und die Weiterentwicklung der professionellen Kooperation bleibt weiterhin ein zentrales Thema inklusionspädagogischer Forschung und Lehre für Schul- und Unterrichtsentwicklung. Inklusion ist kein statischer Zustand im Kontext von Schulentwicklung, sondern ein fortwährender und stetiger Prozess: „Thus an inclusive school is one that is on the move, rather than one that has reached a perfect state“ (Ainscow u. a. 2006, 25). Dies gilt genauso für die (multi-)professionelle Kooperation als wesentlicher Gelingens- und Erfolgsfaktor für inklusive Schulen, die sich zunehmend auch im Bereich der Interprofessionalität ausschärft, z. B. durch die Schaffung neuer Stellen für Fachkräfte in multiprofessionellen Teams. Die aktuellen und zukünftigen Projekte von Birgit Lütje-Klose werden die kooperativen Prozesse auf allen Ebenen der inklusiven Unterrichts- und Schulentwicklung ohne Zweifel weiterhin bereichern.

Literatur

- 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. Münster: Waxmann, 17-30.
- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006): Improving Schools, Developing Inclusion. London: Routledge.
- Arndt, A.-K. & Werning, R. (2016): Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog*innen im Kontext inklusiver Schulentwicklung. Implikationen für die Professionalisierung. In: V. Moser & B. Lütje-Klose (Hrsg.): Schulische Inklusion. 62. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim und Basel: Beltz, 160-174.
- Biermann, C., Geist, S., Kullmann, H. & Textor, A. (Hrsg.) (2019): Inklusion im schulischen Alltag. Praxiskonzepte und Forschungsergebnisse aus der Laborschule Bielefeld. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Feyerer, E. & Prammer, W. (2009): Gemeinsamer Unterricht in der Sekundarstufe I. Anregungen für eine integrative Praxis. Weinheim: Beltz.
- Gräsel, C., Fußangel, K. & Pröbstel, Ch. (2006): Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos. In: Zeitschrift für Pädagogik 52 (2), 205-219.
- Grüter, S., Meyer, A., & Lütje-Klose, B. (2021): Zusammenarbeit mit Eltern an inklusiven Oberschulen in Bremen. In: K. Resch, K.-T. Lindner, B. Streese, M. Proyer & S. Schwab (Hrsg.): Inklusive Schule und Schulentwicklung. Theoretische Grundlagen, empirische Befunde und Praxisbeispiele aus Deutschland, Österreich und der Schweiz. Münster, New York: Waxmann, 197-203.
- Grüter, S., Meyer, A. & Lütje-Klose, B. (2019): Kooperative Prozesse in inklusiven Sekundarstufenschulen in Bremen. In: G. Ricken & S. Degenhardt (Hrsg.): Vernetzung, Kooperation, Sozialer Raum. Inklusion als Querschnittsaufgabe. Perspektiven sonderpädagogischer Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 140-146.
- Haeblerlin, U., Jenny-Fuchs, E. & Moser Opitz, E. (1992): Zusammenarbeit. Wie Lehrpersonen Kooperation zwischen Regel- und Sonderpädagogik in integrativen Kindergärten und Schulklassen erfahren. Bern und Stuttgart: Haupt Verlag.
- 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: Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion (HLZ) 2(3): 400-421. Online verfügbar: <https://pub.uni-bielefeld.de/record/2934687> (Abrufdatum: 21.04.2022)
- Idel, T.-S., Lütje-Klose, B., Grüter, S., Mettin, C. & Meyer, A. (2019a): 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. Weinheim: Beltz Juventa, 34-52.
- Idel, T.-S., Lütje-Klose, B., Grüter, S., Mettin, C., Meyer, A., Neumann, P., Büttner, G., Hasselhorn, M. & Schneider, W. (2019b): Inklusion im Bremer Schulsystem. In: K. Maaz, M. Hasselhorn, T.-S. Idel, E. Klieme, B. Lütje-Klose, P. Stanat, M. Neumann, A. Bachsleitner, J. Lühe & S. Schipolowski (Hrsg.): Zweigliedrigkeit und Inklusion im empirischen Fokus. Ergebnisse der Evaluation der Bremer Schulreform. Münster und New York: Waxmann, 121-162.
- Kreie, G. (1994): Integrative Kooperation – Ein Modell der Zusammenarbeit. In: H. Eberwein (Hrsg.): Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik (3. Aufl.). Weinheim und Basel, 285-290.
- Kreie, G. (1985): Integrative Kooperation. Weinheim und Basel: Beltz.

- Kruse, S., Louis, K. S. & Bryk, A. (1995): An emerging framework for analyzing school-based professional community. In: K. S. Louis, S. Kruse & Associates (Hrsg.): Professionalism and community: Perspectives on reforming urban schools. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 23-43.
- Lortie, D. C. (1972): Team Teaching, Versuch der Beschreibung einer zukünftigen Schule. In: H. W. Dechert (Hrsg.): Team Teaching in der Schule. München: R. Piper, 37-76.
- Lütje-Klose, B. (1997): Wege integrativer Sprach- und Kommunikationsförderung in der Schule. Konzeptionelle Entwicklungen und ihre Einschätzung durch amerikanische und deutsche ExpertenInnen. St. Ingbert: Röhrig Universitätsverlag.
- Lütje-Klose, B., Neumann, P., Gorges, J. & Wild, E. (2018): Die Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements (BiLieF) – Zentrale Befunde. In: DDS – Die Deutsche Schule 110 (2), 109-123.
- Lütje-Klose, B., Serke, B., Hunger, S. K. & Wild, E. (2016): Gestaltung kooperativer Prozesse und Schulstrukturen als Merkmal effektiver Unterrichtung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen – Ergebnisse von Schulleitungsinterviews im Rahmen der BiLieF-Studie. In: A. Kreis, J. Wick & C. Korosok Labhart (Hrsg.): Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität. Netzwerke im Bildungsbereich. Münster und New York: Waxmann, 109-126.
- Lütje-Klose, B. & Urban, M. (2014): Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil 1: Grundlagen und Modelle inklusiver Kooperation. In: Vierteljahrschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN) 83 (2), 112-123.
- Lütje-Klose, B., Urban, M., Werning, R. & Willenbring, M. (2005): Sonderpädagogische Grundversorgung in Niedersachsen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 56 (3), 82-94.
- Lütje-Klose, B. & Willenbring, M. (1999): „Kooperation fällt nicht vom Himmel“. Möglichkeiten der Unterstützung kooperativer Prozesse in Teams von Regelschullehrerinnen und Sonderpädagoginnen aus systemischer Sicht. In: Behindertenpädagogik 38 (1), 2-31.
- Marvin, Ch. A. (1990): Problems in school-based speech language consultation and collaboration services: Defining the terms and improving the process. In: W. A. Secord & E. H. Wiig (Hrsg.): Collaborative Programs in the Schools. Concepts, Models, and Procedures. San Antonio: Harcourt Brace Jovanovich, 37-47.
- Neumann, P. (2019): Kooperation selbst bestimmt? Interdisziplinäre Kooperation und Zielkonflikte in inklusiven Grundschulen und Förderschulen. Münster: Waxmann.
- Neumann, P., Grüter, S., Eckel, L., Lütje-Klose, B., Wild, E., Gorges, J. (2021): Aufgaben und Zuständigkeiten von allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften sowie Fachkräften der Schulsozialarbeit in inklusiven Schulen der Sekundarstufe I. Erste Ergebnisse aus dem BiFoKi-Projekt. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 73 (4), 164-177.
- Neumann, P., Lütje-Klose, B., Wild, E. & Gorges, J. (2017): Die Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements (BiLieF). In: P.-C. Link & R. Stein (Hrsg.): Schulische Inklusion und Übergänge. Berlin: Frank & Timme, 39-48.
- Newmann, F. M. (1994): School-wide Professional Community. In: Issues in restructuring schools 6, 1-3.
- Reiser, H., Gutberlet, M. & Klein, G. (1984): Sonderschullehrer in Grundschulen. Weinheim und Basel: Beltz.
- Reiser, H., Klein, G., Kreie, G., Kron, M. (1986): Integration als Prozess. In: Sonderpädagogik 16, 115-122 und 154-160.
- Richter, D. & Pant, H. A. (2016): Lehrerk Kooperation in Deutschland. Eine Studie zu kooperativen Arbeitsbeziehungen bei Lehrkräften der Sekundarstufe I. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung, Stuttgart: Robert Bosch Stiftung, Essen: Stiftung Mercator, Bonn: Deutsche Telekom Stiftung.
- Saloviita, T. & Takala, M. (2010): Frequency of co-teaching in different teacher categories. In: European Journal of Special Needs Education 25 (4), 389-396.

- Serke, B. (2019): Schulisches Wohlbefinden in inklusiven und exklusiven Schulmodellen. Eine empirische Studie zur Wahrnehmung und Förderung des schulischen Wohlbefindens von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen. Perspektiven sonderpädagogischer Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Soltau, A., Berthe, S. & Mienert, M. (2012): Das Autonomie-Paritäts-Muster. Der Lehrer im Spannungsfeld von kollegialer Norm und Entwicklungsanspruch. In S. G. Huber & F. Ahlgrimm (Hrsg.): Kooperation. Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern. Münster: Waxmann, 89-102.
- Spieß, E. (2004): Kooperation und Konflikt. In: N. Birbaumer, C. F. Graumann & H. Schuler (Hrsg.): Organisationspsychologie – Gruppe und Organisation. Göttingen: Hogrefe, 193-247.
- Stähling, R. (2013): Inklusion als Kernprogramm einer „Schule für alle“. In: Pädagogik 65 (9), 31-33.
- Wild, E., Lütje-Klose, B., Gorges, J., Neumann, P., Grüter, S., Weber, A. & Goldan, J. (2020): Kooperation als Schlüssel – Das „Bielefelder Fortbildungskonzept zur Kooperation an inklusiven Schulen“ (BiFoKi). In: SEMINAR – Lehrerbildung und Schule 26 (4), 56-68.
- Wocken, H. (1988): Kooperation von Pädagogen in integrativen Grundschulen. In: H. Wocken, G. Antor & A. Hinz (Hrsg.): Integrationsklassen in Hamburger Grundschulen. Bilanz eines Modellversuchs. Hamburg: Curio, 199-274.