

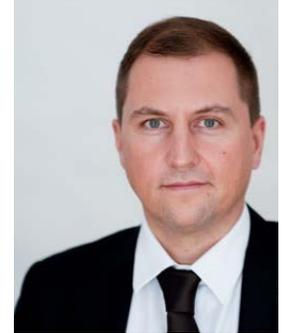
Potsdamer Zentrum für empirische Inklusionsforschung (ZEIF), 2016, Nr. 12

Multiprofessionelle und Eltern-Kooperation als Facette (inklusions)pädagogischer Kompetenz von Lehrkräften –

Koordination und Kommunikation mit Lehrkräften, professionellen Fachkräften und Eltern.



*Karsten Krauskopf**



Michel Knigge
Universität Potsdam**

Zusammenfassung: Wenngleich es zumeist noch die Regel ist, dass Lehrkräfte den Unterricht im Klassenzimmer einzeln verantworten, ist gelungene Kooperation mit unterschiedlichen Akteuren eine nicht zu vernachlässigende Ressource von (inklusive) Bildung. Basierend auf einer Schulentwicklungsperspektive auf Unterricht legen wir in diesem Beitrag den Fokus auf einen besonderen Aspekt der Professionalisierung von Lehrkräften: Bereitschaft und Kompetenz zur Zusammenarbeit mit unterschiedlichsten Beteiligten. Wir stellen Befunde und Konzepte für unterschiedliche Akteursgruppen (Lehrpersonen, andere professionelle Fachkräfte und Eltern) sowie Teilprozesse gelingender Zusammenarbeit (Koordination und Kommunikation) dar und leiten praktische Herangehensweisen ab.

Schlagwörter: Kompetenzprofil inklusiver Lehrkräfte, inklusive Bildungsprozesse, Kooperation, Kollaboration, Multiprofessionelle Kooperation, Elternbeteiligung

Abstract: Even though it is still mostly singular teachers who individually manage classroom learning (in Germany) today, effective cooperation with a multitude of stakeholders is a potential resource of (inclusive) education that should not be neglected. Building on an organizational development perspective on classroom teaching, we focus in this article on a special aspect of teachers' professionalism: The propensity and competencies to collaborate with different addressees. We present results of empirical research on teachers cooperating/collaborating with peer teachers, other pedagogical professionals, and parents. We further introduce two mechanisms of effective collaboration: coordination and communication, and derive practical approaches.

Keywords: Competencies of inclusive teachers, inclusive education, teacher cooperation, collaboration, multi-professional cooperation, parent-teacher cooperation

„Erst wenn die multiprofessionellen Teams zu einer Verantwortungsgemeinschaft für alle Kinder werden, ändert sich der gesamte Unterricht und die Qualität steigt.“

- Stähling & Wenders, Teambuch Inklusion S. 26, 2015 -

Die Entwicklung kompetenzorientierter Bildungs- und Lerngestaltung, die individuelle Fördermaßnahmen und Differenzierungen für möglichst alle Lernenden berücksichtigt, wird nicht zuletzt durch Haltungen der pädagogischen Fachkräfte zu Heterogenität und Diversität beeinflusst. Gleichermaßen ist die damit verbundene schulische Organisation in den Blick zu nehmen – im Klassenzimmer, im Kollegium, in der Schule und darüber hinaus (vgl. Boban & Hinz, 2014; Werning, 2014). Diese Schulentwicklungsperspektive auf Unterricht hat im Zusammenhang mit der in letzter Zeit erfolgten Fokussierung auf das Ziel, ein möglichst inklusives Bildungswesen zu schaffen, noch einmal besondere Bedeutung erlangt. Vor diesem Hintergrund legen wir in diesem Beitrag den Fokus auf einen besonderen Aspekt der Professionalisierung von Lehrkräften: die Bereitschaft und Kompetenz zur Zusammenarbeit mit unterschiedlichsten Beteiligten (Stakeholdern).

Wenngleich Lehrkräften auch in erfolgreichen inklusiven Settings teilweise alleine unterrichten können (vgl. Richter & Pant, 2016), ist das Ziel einer umfassenden Inklusion durch das Engagement Einzelner allein kaum zu erreichen. Ein gemeinsames, multiprofessionelles Handeln vieler Beteiligter gilt als eine Bedingung für eine umfassende inklusive Schul- und Unterrichtsgestaltung. Dies bringt besondere

Anforderungen an die Kompetenzprofile der beteiligten Akteure mit sich (Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung (EAESF), 2012; Werning, 2014). So gehen auch wir davon aus, dass die Konstruktion inklusiver Bildungssettings eine andauernde *kollaborative Aufgabe* (collaborative task, vgl. Dillenbourg, 1999) ist. Was heißt das? Es bedeutet, dass wenn unterschiedlichsten Kindern die echte Teilhabe an regulärer (Schul-)Bildung ermöglicht werden soll, die Teilaufgaben, die den Lehrkräften, Sonderpädagog_innen, Erzieher_innen, Schulhelfer_innen, Therapeut_innen, Eltern und anderen zukommen, wechselseitig voneinander abhängen. Die eine kann ohne die Arbeit des anderen deutlich weniger erreichen als dies in einer Zusammenarbeit möglich wäre. Dies gilt für alle Phasen gemeinsamer Aktivitäten, d.h. bei der Planung, wie man ein Kind oder eine Klasse unterstützen kann genauso wie bei der Durchführung und der andauernden Reflexion, was gelungen ist und was verbessert werden kann. Im Sinne des voran gestellten Zitats gehen wir davon aus, dass die Erreichung des Ziels gelungener Inklusion – ebenso wie guten kompetenzorientierten Unterrichts allgemein – also nicht nur als eine individuelle Zuweisung von Teilaufgaben, die jede_r für sich erledigt, umgesetzt werden kann. Vielmehr ist sie vor allem auch durch eine gemeinsame Gestaltung von schulischem Leben und Lernen in einer

Verantwortungsgemeinschaft zu erreichen. Die – zwar noch dünn gestreute – empirische Forschung zu diesem Thema zeigt, dass Einstellungen und Kompetenzen im Bereich kollegialer, multiprofessioneller und Eltern-Kooperation eine besondere Rolle zukommen (Bauwens, Hourcade, & Friend, 1989; Richter & Pant, 2016).

Vor diesem theoretischen Hintergrund schlagen wir ein Ordnungsschema für zentrale Aspekte kooperativer Kompetenz von Lehrkräften vor, das den Leser_innen helfen soll, sich im Hinblick auf die Praxis zu orientieren. Zunächst stellen wir Befunde und Konzepte für unterschiedliche Akteursgruppen dar: Lehrpersonen, andere professionelle Fachkräfte und Eltern. Im Anschluss erläutern wir praktische Herangehensweisen für zwei Teilprozesse gelingender Zusammenarbeit, und zwar für Aspekte gelingender Kommunikation und die Koordination gemeinsamer Ziele und Teilaufgaben.

Verschiedene Beteiligte – Verschiedene Erwartungen und Ziele

Möchte man einen Fixpunkt wählen, um sich bei der Zusammenarbeit in inklusiven Settings zu orientieren, stehen eindeutig die Lernenden im Zentrum. Von konkreten Schüler_innen auszugehen, kann als hilfreiche Daumenregel gesehen werden, da auch die empirische Forschung zeigt, dass Lehrkräfte bereit sind konkrete Anliegen von Schüler_innen gemeinsam

anzugehen, selbst wenn sie allgemeinen Maßnahmen zur Entwicklung inklusiver Settings skeptisch gegenüberstehen (Werning, 2014; vgl. auch Richter & Pant, 2016). Die Unterschiedlichkeit der Perspektiven von allgemeinen Lehrkräften, Sonderpädagog_innen, Erzieher_innen, Sozialarbeiter_innen, Schulhelfer_innen, Therapeut_innen sowie weiteren Akteur_innen und nicht zuletzt der Eltern kann eine große Bereicherung für die Förderung der Schüler_innen sein. Es gilt hier, gemeinsame Ziele zu erarbeiten, die jeweiligen individuellen Beiträge und Zuständigkeiten fortlaufend zu klären und kontinuierliche Kommunikationswege- und -formen einzurichten. Im nächsten Teil stellen wir diesbezüglich Besonderheiten einiger Gruppen von Beteiligten in der inklusiven Bildung vor.

Zusammenarbeit unter Lehrkräften

Auch in der Diskussion um gutes Lehren und Lernen – unabhängig von Inklusion – gilt Kooperation als wichtiges Kriterium hoher Unterrichts- und Schulqualität, bzw. weisen besonders erfolgreiche Schulen ein hohes Maß tiefgreifender Kooperation auf (vgl. z.B. Bondorf, 2012; Terhart & Klieme, 2006). Ebenso ist aus der Forschung bekannt, dass Lehrkräfte im Allgemeinen Kooperation im Kollegium für wichtig halten. Gleichzeitig jedoch beschränkt sich die tatsächlich berichtete Kooperation größtenteils auf informelle Gespräche und den Austausch von Unterrichtsmaterialien (Gräsel, Fußangel, & Pröbstel, 2006; Richter & Pant,

2016). Ein Faktor der hierzu beiträgt, ist die Arbeitsorganisation an Schulen, also die Tatsache, dass die Mehrheit von Lehrkräften sich außerhalb von Unterrichtszeit wenig an der Schule aufhält und Schulen räumlich gesehen selten adäquate Arbeitsräume etc. zur Verfügung haben, die eine Arbeit (individuell oder im Team) vor Ort unterstützen würde. Dass weiterführende Kooperation, z.B. gemeinsame Unterrichtsplanung oder Fallbesprechungen, auch aus Mangel an Gelegenheit erwächst, zeigt die repräsentative Befragung von Richter und Pant (2016): Je länger Lehrkräfte sich auch nach dem Unterricht an der Schule aufhalten, desto intensiver ist die Kooperation. Im Hinblick auf Inklusion ist das Ergebnis wichtig, dass an Schulen, die inklusiv arbeiten, insgesamt intensiver kooperiert wird, *auch wenn* keine bessere räumliche oder zeitliche Ausstattung vorhanden ist.

Ein anderer wichtiger Befund betrifft eher „weiche“ Faktoren. An Schulen in Deutschland scheint eher eine Atmosphäre der gegenseitigen Schonung zu bestehen, d.h. Kollegialität wird so verstanden, dass jede Lehrkraft die Verantwortung für den Umgang mit Ungewissheiten im eigenen Klassenzimmer allein trägt und man sich hierzu gegenseitig nicht befragt (Bondorf, 2012, S. 39). Es ist hilfreich zu verstehen, dass in der derzeitigen Praxis also intensivere Zusammenarbeit im Spannungsverhältnis zu der professionellen Autonomie der Unterrichtsgestaltung durch einzelne Lehrkräfte erlebt wird. Das führt dazu, dass z.B. Angebote

zur gemeinsamen Reflexion schwieriger Unterrichtssituationen schnell als Eingriff in die berufliche Intimsphäre wahrgenommen werden. Aber gerade nicht einfach lösbare Situationen und komplexe Entscheidungen nehmen in inklusiven Kontexten zu. Wie kann man hier also vorgehen? In der Forschungsliteratur findet sich besonders ein weiterer weicher Faktor, den es zu fördern gilt, und zwar ein ausreichendes Maß an wechselseitigem Vertrauen (Bondorf, 2012; für die Gefahr „blinden“ Vertrauens siehe z.B. Engelmann, Kolodziej, & Hesse, 2014). Hieraus kann man ableiten, dass jegliche Form von Kooperation als ein eigener geschützter Bereich geachtet werden sollte (vgl. auch Stähling & Wenders, 2015). So lässt sich auch das Dilemma zwischen Autonomie und Zusammenarbeit überwinden: Konkrete Formen der Zusammenarbeit werden als von den Beteiligten autonom organisierte Einheiten eingerichtet und geschützt. Da Kollegien selbst sehr viele unterschiedliche Menschen beinhalten, ist es dann hilfreich, sich die Vielfalt möglicher Formen von Zusammenarbeit im Unterricht vor Augen zu führen (Kelchtermans, 2006). Einen hilfreichen ersten Überblick über verschiedene Formen Gemeinsamen Unterrichtens gibt auch Werning (2014; basierend auf Friend, Cook, Hurley-Chamberlain, & Shamberger, 2010, s. Kasten "Formen Gemeinsamen Unterrichtens"). Wir sehen hier, Kooperation ist nicht gleich Kooperation. Es gibt die Möglichkeit mit Herrn X eine andere Form der gemeinsamen Arbeit zu wählen als mit Frau Y und so auch die unterschiedlichen Stärken innerhalb eines Kollegiums besser zu nutzen.

Zusammenfassend halten wir fest: Intensivere Zusammenarbeit unter Lehrkräften kann durch räumliche Ausstattung und eine Erhöhung der Anwesenheit von Lehrkräften an Schulen zwar befördert werden, entscheidend sind aber auch die personale Organisation und Unterstützung weicher Faktoren wie dem gegenseitigen Vertrauen, z.B. durch die Schulleitung.

Formen Gemeinsamen Unterrichtens

(vgl. Friend et al., 2010)

- „**One teach, one assist**“ – eine Lehrperson trägt die Hauptverantwortung
- „**One teach, one observe**“ – eine Lehrperson ist ausschließlich Beobachter_in
- „**Alternative teaching**“ – eine Lehrperson fördert eine Kleingruppe im Raum
- „**Station teaching**“ – arbeitsteilige Vorbereitung von Lernstationen zu Aspekten eines Unterrichtsinhalts
- „**Parallel teaching**“ – Teilung der Klasse und Unterricht beider Hälften im Klassenzimmer
- „**Team teaching**“ – Gleichberechtigte Aktivität beider Lehrpersonen bei der Vermittlung des Unterrichtsinhalts

Die Bereitschaft zu erhöhter Kooperation entsteht vor allem aus konkreten Anliegen konkreter Schüler_innen. Es scheint also empfehlenswert, nicht nur allgemeine Maßnahmen zur Förderung von Kooperation umzusetzen, sondern erfolgreiche Modelle der Zusammenarbeit für die jeweilige Schule anhand greifbarer Fälle zu entwickeln.

Zusammenarbeit mit anderen Fachkräften

Vor allem im Umgang mit Schüler_innen mit diagnostiziertem besonderem Förderbedarf und der wachsenden Heterogenität im Hinblick auf andere Dimensionen (Kultur, Sprache, Geschlechterfragen) ist klar, dass Regelschullehrkräfte allein nicht immer alles an Wissen und Fertigkeiten vorrätig halten können, was im Einzelfall hilfreich ist. Hier kommen andere Fachkräfte ins Spiel. Unter Fachkräften verstehen wir Angehörige weiterer Professionen, wie Sonderpädagog_innen, Psycholog_innen, Sozialpädagog_innen und Erzieher_innen, die in einer *professionellen Funktion (Rolle)* mit Schüler_innen im und außerhalb des Unterrichtskontexts arbeiten.

Ganz allgemein gilt hier, dass die Beteiligung unterschiedlicher Perspektiven eine gute Voraussetzung für die Lösung komplexer Probleme bietet (Scholl, 2005), so z. B. auch dem Vorhaben vielen sehr unterschiedlichen Kindern im Sinne einer für sie möglichst optimalen Entwicklung gerecht zu werden. Mit diesem Vorteil unterschiedlicher Perspektiven geht aber auch die Anforderung einher, ein ausreichendes Maß an wechselseitigem Verständnis und wechselseitiger Verständlichkeit für alle Beteiligten zu sichern.

Forschung, die sich mit dieser Anforderung beschäftigt, nämlich der Frage, wie gemeinsam komplexe Aufgaben gelöst und die Zusammenarbeit in Teams optimiert werden kann, bietet hierzu folgendes Modell: Optimale Voraussetzungen für gute Lösungsansätze und hohe Motivation aller Beteiligten ergibt sich aus einem ausreichenden Maß an Unterschiedlichkeit der professionellen Expertise bei gleichzeitig mittlerem Maß an Übereinstimmung derselben (Cress & Kimmerle, 2008; Scholl, 2005). So ist es also wichtig, dass in der multiprofessionellen Zusammenarbeit auch darüber gesprochen wird, wer welchen Erfahrungshintergrund hat und was das konkret bedeutet. Ein_e Psycholog_in oder ein_e Sozialpädagog_in, die bisher wenig mit dem Schulkontext zu tun hatten, benötigen also evtl. Informationen über Schulgesetze oder die Schulorganisation. Lehrkräfte, die zum ersten Mal in Kontakt mit eine_r Lerntherapeut_in kommen, benötigen vielleicht Hinweise, was eine Lerntherapie konkret beinhaltet und wie sie sich von Nachhilfe im Detail unterscheidet.

Die Kooperation mit Schulsozialarbeit ist hier ein interessantes Beispiel, das sich auf unser allgemeineres Verständnis von Inklusion bezieht. Insgesamt gibt es positive Befunde, dass Sozialarbeit an Schulen eine Öffnung der Schule für die Lebensrealität der Schüler_innen unterstützt, allgemein zu einem besseren Schulklima beiträgt und Kinder und Jugendliche, die weniger Ansprechpartner_innen unter Gleichaltrigen und in der Familie finden, besser

eingebunden werden können. Gleichzeitig kommen hier Befunde aus dem Bereich von Ganztagschulen zu dem Schluss, dass Schwierigkeiten in der Kooperation aus unterschiedlichen Kooperationsansätzen, Bildungsidealen und Lernmethoden der verschiedenen Akteur_innen resultieren (für eine Übersicht zu Schule und Sozialarbeit siehe Olk & Speck, 2012).

Zusammenfassend gilt es bei der Zusammenarbeit zwischen Fachkräften verschiedener Professionen darauf zu achten, dass man eine gemeinsame Sprache entwickelt, auf deren Basis dann Unterschiede in den Herangehensweisen für die Schüler_innen fruchtbar gemacht werden können. Hierbei ist vor allem zu beachten, dass die einzelnen eingebrachten Sichtweisen nicht nebeneinander gestellt und dann parallel umgesetzt werden. Vielmehr sind integrative, zu den Bedürfnissen der konkreten Schüler_innen vor Ort passende Konzepte das Ziel. Die Forschung zur Einbindung von Paraprofessionellen, z.B. Schulhelfer_innen, zeigt, dass dies mit Herausforderungen verbunden ist (Giangreco, Suter, & Doyle, 2010). Multiprofessionelle Zusammenarbeit bedeutet also nicht, sich darauf zu verlassen, dass jemand anders „das Problem“ schon lösen wird, sondern die gemeinsame Suche nach guten Lösungen, bei denen die Gesamtheit der Einzelexpertisen im günstigen Fall mehr und anderes ergibt als die Summe der Einzelteile.

Zusammenarbeit mit Eltern

Ein Blickwinkel unter dem die Zusammenarbeit mit Eltern betrachten werden kann ist jener der Expert-Laien-Kommunikation: Die Lehrperson kommuniziert in ihrer professionellen Rolle mit (emotional) beteiligten Personen in einer privaten Rolle, nämlich ihrer Rolle als Eltern (vgl. Baumert & Kunter, 2006; Rambow & Bromme, 2000). Diese Perspektive ist hilfreich, um zu verdeutlichen, dass die Kommunikation mit Eltern Teil der professionellen Aufgaben von Lehrpersonen ist und dass die persönliche berufliche Weiterentwicklung in diesem Bereich zur Profession dazu gehört.

Diese Perspektive greift aber dahingehend zu kurz, als dass Sie ein hierarchisches Verhältnis zu Grunde legt. Der wissende Experte muss einfache Worte finden, um dem Laien die Sachlage „zu erklären“. Dies wird der Rolle der Eltern jedoch nicht gerecht. Allein schon deshalb, da sie wichtige Informationen über die Interessen, die Erfahrungen und das Verhalten der Schülerinnen und Schüler aus einer Vielzahl anderer Kontexte bereitstellen können. Eltern sind in diesem Sinne also Expert_innen für ihre Kinder als Privatpersonen. Vor diesem Hintergrund ist es bedeutsam für Lehrkräfte, sich der Wechselwirkung des Erlebens und Verhaltens der Schüler_innen im Kontext Schule und jenem im privaten Kontext bewusst zu werden. Daraus folgt zum einen, dass Eltern eine Quelle wichtiger Informationen über mögliche pädagogische Ansatzpunkte sind. Zum anderen folgt daraus, dass es sich lohnt, Eltern als Partner im

Bildungsprozess zu gewinnen und Sie zu förderlicher Unterstützung ihrer Kinder zu ermutigen.

Hinweise, worauf Lehrpersonen bei der Beteiligung von Eltern den Fokus legen sollten, können wir einigen Überblicksstudien zu diesem Thema entnehmen. Zusammengefasst zeigen diese Studien zunächst, dass die Beteiligung von Eltern im Allgemeinen nützlich für die Lernerfolge von Schüler_innen ist. Im Detail wird deutlich, dass es auch hier besonders auf eher subtile, weiche Faktoren der Mitwirkung von Eltern ankommt (Jeynes, 2005, 2007). Zum einen sind dies die positiven Erwartungen von Eltern, dass ihre Kinder Erfolge erzielen können. Zum anderen basiert der positive Einfluss elterlicher Beteiligung auf einem Erziehungsstil, der sowohl von Mitgefühl und Wärme *als auch* Struktur und Disziplin geprägt ist (vgl. autoritativer Stil nach Baumrind, 1991). Im Kontrast dazu zeigt die bloße Kontrolle der Erledigung von Hausaufgaben (z.B. Abzeichnen von Hausaufgabenheften) keine oder wenig Wirkung (Jeynes, 2005, 2007). Soll elterliches Engagement hier den Schüler_innen nützen, kommt es auf qualitativ hochwertige Unterstützung seitens der Eltern an (Dumont, Trautwein, Nagy, & Nagengast, 2014), d.h. Eltern brauchen hier zum Teil konkrete Unterstützung durch Materialien oder den Kontakt zu Fachleuten (z.B. Nachhilfe-Einrichtungen, in Einzelfällen auch Lerntherapeut_innen).

Zusammenfassend halten wir fest, dass eine Atmosphäre der Beteiligung (ergänzt z.B. durch *gute* Hausaufgabenbetreuung), die in Elternhäusern herrscht, als ein Dreh- und Angelpunkt gesehen werden kann, an dem auch Lehrkräfte unterstützend ansetzen können. Hier Ressourcen zu investieren lohnt sich und kann mittel- und langfristig zur Entlastung im Unterricht führen, da andere Studien zeigen, dass erhöhte Beteiligung des Elternhauses erhöhtes Engagement der Schüler_innen im Unterricht nach sich zieht (Hughes & Kwok, 2007).

Sicher kann dies punktuell erhöhten Aufwand bedeuten, vor allem im Kontakt zu Familien, die aus unterschiedlichen Gründen stärker belastet sind als andere (vgl. hierzu Ludwig-Körner, Krauskopf, & Stegemann, 2016). Da die Beteiligung von Eltern als Partner in Bildungsprozessen ein wirksamer Faktor ist, können Schulen und Kollegien aber erwarten, durch ihre Unterstützung der Zusammenarbeit mit Eltern mittelfristig auch deutlich Entlastungen in Unterricht und Schule zu erfahren.

Elemente erfolgreicher Zusammenarbeit

In den bisherigen Abschnitten haben wir verdeutlicht, dass die verschiedenen Beteiligten in (inklusive) schulischen Bildungsprozessen durchaus unterschiedliche Ziele verfolgen können. Zentrale Dreh- und Angelpunkte sind jedoch die persönlichen Lern- und Entwicklungsziele der Schülerinnen und Schüler.

Die *Koordination* dieser Vielfältigkeit, also die Abstimmung gemeinsamer Ziele und der dafür von den Beteiligten individuell und gemeinsam zu erfüllenden Teilaufgaben (Salas et al., 2005), ist erfolgskritisch. Es geht darum, den Überblick zu bekommen und zu behalten, wer was bis wann und wie erreichen möchte und wie die anderen durch ihre Tätigkeiten hierzu beitragen. Dafür sind Werkzeuge hilfreich, wie die Formulierung SMARTer Ziele (z.B. Storch, 2009).

SMARTe Ziele

- S**pezifisch (Ist das Ziel konkret und eindeutig formuliert?)
- M**essbar (Woran merken wir, dass das Ziel erreicht ist?)
- A**kzeptiert (Wollen alle dieses Ziel wirklich erreichen?)
- R**ealistisch (Kann das Ziel wirklich erreicht werden?)
- T**erminiert (Bis wann soll das Ziel erreicht sein?)

Hier wird bereits bei der Formulierung gemeinsamer Ziele, z.B. von Klassen- und Fachlehrkraft, Eltern, Erzieher_innen und Sozial- und Sonderpädagog_innen darauf geachtet, dass diese realistisch in einem festgelegten Zeitraum erreichbar, für alle verständlich formuliert und von allen akzeptiert sind, wobei die Erreichung eines Ziels durch klare Anzeichen erkennbar sein muss (s. Kasten SMARTe Ziele). Ein weiterer Vorteil konkreter, zeitlich begrenzter Ziele liegt darin, dass auch ein Mangel an Ressourcen transparenter gemacht werden kann (z.B. bei der Erstellung und Umsetzung eines Förderplans) und so Unterstützungsgesuche besser begründet werden können. Dadurch ergeben sich konkrete *Kommunikationsanlässe*.

Vier Felder Schema der Stimmigkeit
(vgl. Schulz v. Thun, 1998, S. 306)

<i>Mein Kommunikation ist ...</i>		der Situation ...	
		entsprechend	nicht entsprechend
mir selbst ...	gemäß	stimmig	daneben
	nicht gemäß	angepasst	verquer

Für diese Anlässe sind dann allgemeine Leitlinien effektiver Kommunikation hilfreich. Neben den inzwischen weit verbreiteten vier Ebenen einer Botschaft (z.B. hier http://www.schulz-von-thun.de/index.php?article_id=71) hat Schulz von Thun auch das Vier-Felder-Schema der Stimmigkeit als Instrument für gelingende Gesprächsführung vorgeschlagen (1998, siehe Kasten). Dieses Modell verdeutlicht, dass die Vorbereitung und Durchführung z.B. von kurzen Gesprächen an einem eng getakteten Elternsprechtag, einer Diskussion an einem Elternabend oder einer Gesamtlehrerkonferenz jeweils auf zwei Aspekte hin zu prüfen sind: Die innere Haltung und die äußere Situation. Um die längerfristige Unterstützung für ein_e Schüler_in zu planen, eignet sich ein kurzes Gespräch auf einem Elterntag weniger. Den Bedarf für ein längeres Gespräch anzumelden und einen Termin zu vereinbaren, kann hier jedoch gut gelingen. In einer Gesamtlehrkräftekonferenz Entscheidungen in einem Einzelfall zu diskutieren, erscheint wenig zielführend. Das Kollegium jedoch kurz auf dem Laufenden zu halten und über Formen der Beteiligung und anstehende Termine zu informieren ist möglich.

Fazit: Autonomie der Lehrkraft – ein Gegenpol zu Kooperation?

Wie oben beschrieben wird Kooperation oft im Spannungsfeld mit professioneller Autonomie gesehen (Bondorf, 2012). Dabei ist es nur eine mögliche Sichtweise, Autonomie individualistisch zu verstehen und daraus die Notwendigkeit der Verteidigung eigener Vorgehensweisen gegenüber Kolleginnen und Kollegen, Fachkräften und Eltern abzuleiten. Abschließend möchten wir drei Anregungen formulieren, die helfen können Kooperation so zu gestalten, dass Sie Lehrpersonen entlastet.

1: Autonomie stärken durch Feedback

Die bisherige Regelschullehrkraft sollte nicht als Alles-Könerin im Rahmen von Inklusion skizziert werden, die gefordert ist, allein Lösungen für immer komplexere Unterrichtssituationen zu finden. Im Gegenteil ist es vorstellbar, gerade die spezifische Expertise als (Fach-)Lehrkraft kontinuierlich weiterzuentwickeln, um diese als spezifischen Beitrag im Sinne einer Schüler_innenorientierung in die multiprofessionelle und elterliche Zusammenarbeit einzubringen. Dazu gehört es, verschiedene Settings für Zusammenarbeit auszuloten und sich von anderen Beteiligten Feedback über die eigenen Stärken zu erbitten und diese auszubauen.

2: Vernetzen Sie sich in „ruhigen Zeiten“

Da Menschen sich im Allgemeinen unter Zeitdruck, sozialen oder emotionalen Belastungszuständen auf automatische Verhaltensweisen zurückziehen und (neue) Informationen nur oberflächlich zur Kenntnis nehmen, sollten Sie ruhigere Phasen nutzen, um die unterschiedlichen Zielvorstellungen, Kompetenzen und Ressourcen aller Beteiligten kennen zu lernen. Was genau wissen und können Schulpsycholog_innen und wieviel Zeit können sie an unserer Schule verbringen? Worin sieht ein_e Schulsozialarbeiter_in die eigenen Aufgaben? Wie ist das Bild, das die Eltern von ihrem Kind haben? Wenn es dann einmal komplizierter und hektischer wird, stärkt dieses Vorwissen die individuelle und kollektive Selbstwirksamkeit, denn das aufgebaute Vertrauen beugt Missverständnissen vor und motiviert dazu, „dran“ zu bleiben.

3: Gestalten Sie Bedingungen für gemeinsames Arbeiten

Nutzen Sie einen Teil der Arbeitszeit, um feste und verlässliche Arbeitsstrukturen zu etablieren, in denen Kooperation zu bestimmten Themen, mit stabilen Teams und (immer wieder) klar vereinbarten Zielen und Kommunikationsregeln möglich ist. Sich dafür einzusetzen, dass die Schulleitung eng eingebunden ist, lohnt sich, auch wenn es nicht immer gleich gelingt.

Mit kooperativer Anerkennung und Wertschätzung gegenüber Schüler_innen und Erwachsenen in ihrer ganzen Unterschiedlichkeit unterstützen Sie die inklusive Idee, eine umfangreiche Teilhabe und optimale Entwicklung für alle zu ermöglichen.

Literaturverzeichnis

- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 469–520.
- Baumrind, D. (1991). The Influence of Parenting Style on Adolescent Competence and Substance Use. *The Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56–95. <http://doi.org/10.1177/02724316911111004>
- Bauwens, J., Hourcade, J. J., & Friend, M. (1989). Cooperative Teaching A Model for General and Special Education Integration. *Remedial and Special Education*, 10(2), 17–22. <http://doi.org/10.1177/074193258901000205>

- Boban, Ines & Hinz, Andreas (Hrsg.) (2003). *Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln*. Halle: Martin-Luther-Universität. Verfügbar unter <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf>
- Bondorf, N. (2012). *Profession und Kooperation: Eine Verhältnisbestimmung am Beispiel der Lehrerverkooperation*. Springer-Verlag.
- Cress, U., & Kimmerle, J. (2008). A Systemic and Cognitive view on Collaborative Knowledge Building with Wikis. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 3 (2), 105–122.
- Dillenbourg, P. (1999). What do you mean by collaborative learning. *Collaborative-learning: Cognitive and computational approaches*, 1, 1–15.
- Dumont, H., Trautwein, U., Nagy, G., & Nagengast, B. (2014). Quality of parental homework involvement: Predictors and reciprocal relations with academic functioning in the reading domain. *Journal of Educational Psychology*, 106(1), 144–161. <http://doi.org/10.1037/a0034100>
- Engelmann, T., Kolodziej, R., & Hesse, F. W. (2014). Preventing undesirable effects of mutual trust and the development of skepticism in virtual groups by applying the knowledge and information awareness approach. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 9, 211–235.
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., & Shamberger, C. (2010). Co-Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 9–27. <http://doi.org/10.1080/10474410903535380>
- Giangreco, M. F., Suter, J. C., & Doyle, M. B. (2010). Paraprofessionals in Inclusive Schools: A Review of Recent Research. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 41–57. <http://doi.org/10.1080/10474410903535356>
- Gräsel, C., Fußangel, K., & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen - eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 205–219.
- Hughes, J., & Kwok, O. (2007). Influence of student-teacher and parent-teacher relationships on lower achieving readers' engagement and achievement in the primary grades. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 39–51. <http://doi.org/10.1037/0022-0663.99.1.39>
- Jeynes, W. H. (2005). A Meta-Analysis of the Relation of Parental Involvement to Urban Elementary School Student Academic Achievement. *Urban Education*, 40(3), 237–269. <http://doi.org/10.1177/0042085905274540>
- Jeynes, W. H. (2007). The Relationship Between Parental Involvement and Urban Secondary School Student Academic Achievement A Meta-Analysis. *Urban Education*, 42(1), 82–110. <http://doi.org/10.1177/0042085906293818>

- Kelchtermans, G. (2006). Teacher collaboration and collegiality as workplace conditions. A review. *Zeitschrift Für Pädagogik*, 52(2), 220–237.
- Ludwig-Körner, C., Krauskopf, K., & Stegemann, U. (2016). *Frühe Hilfen – Frühförderung – Inklusion: Stärkung der Eltern-Kind-Beziehung im Kindergarten*. Psychosozial-Verlag.
- Olk, T., & Speck, K. (2012). Kooperation von Jugendhilfe und Schule. In W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit* (S. 355–360). VS Verlag für Sozialwissenschaften. Abgerufen von http://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-531-94311-4_18
- Rambow, R., & Bromme, R. (2000). Was Schöns „reflective practitioner“ durch die Kommunikation mit Laien lernen könnte [What Schön's „reflective practitioner“ could learn in communication with nonprofessionals]. In G. H. Neuweg (Hrsg.), *Wissen - Können - Reflexion. Ausgewählte Verhältnisbestimmungen* (S. 245–263). Innsbruck: StudienVerlag.
- Richter, D., & Pant, H. A. (2016). *Lehrerkooperation in Deutschland. Eine Studie zu kooperativen Arbeitsbeziehungen bei Lehrkräften der Sekundarstufe I*. Gütersloh u. a.: Bertelmann Stiftung; Robert Bosch Stiftung; Mercator Stiftung; Deutsche Telekom Stiftung.
- Scholl, W. (2005). Grundprobleme der Teamarbeit und ihre Bewältigung - Ein Kausalmodell. In M. Högl & H. G. Gemünden (Hrsg.), *Management von Teams. Theoretische Konzepte und empirische Befunde* (3. Aufl., S. 33-66). Wiesbaden: Gabler.
- Schulz von Thun, Friedemann (1998). *Miteinander reden 3 – Das „innere Team“ und situationsgerechte Kommunikation. Kommunikation, Person, Situation*. Reinbeck: Rowohlt.
- Storch, M. (2009). Motto-Ziele, S.M.A.R.T.-Ziele und Motivation. In B. Birgmeier (Hrsg.), *Coachingwissen* (S. 183–205). VS Verlag für Sozialwissenschaften. Abgerufen von http://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-531-91766-5_12
- Terhart, E., & Klieme, E. (2006). Kooperation im Lehrerberuf: Forschungsproblem und Gestaltungsaufgabe. Zur Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 163–166.
- Werning, P. D. R. (2014). Stichwort: Schulische Inklusion. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(4), 601–623. <http://doi.org/10.1007/s11618-014-0581-7>

Vertiefende Literatur

- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., & Shamberger, C. (2010). Co-teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 9–27.
- Storch, M. (2009). Motto-Ziele, S.M.A.R.T.-Ziele und Motivation. In B. Birgmeier (Hrsg.), *Coachingwissen* (S. 183–205). VS Verlag für Sozialwissenschaften. Abgerufen von http://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-531-91766-5_12

Stähling, R. & Wenders, B. (2015): *Teambuch Inklusion. Ein Praxisbuch für multiprofessionelle Teams*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Franz, Hans W. & Kopp, R. (2003). Die Kollegiale Fallberatung: ein einfaches und effektives Verfahren zur 'Selbstberatung'. *Sozialwissenschaften und Berufspraxis*, 26(3), 285-294. Verfügbar unter http://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/3808/ssoar-sub-2003-3-franz_et_al-die_kollegiale_fallberatung.pdf?sequence=1