

# Interprofessionelle Kooperation in inklusiven Grundschulen

## Qualifizierungsbedarfe der pädagogischen Lehr- und Fachkräfte

Niklas Gausmann<sup>1,\*</sup>, Silvia Wiedebusch<sup>1</sup>,  
Stephan Maykus<sup>1</sup> & Muriel Franek<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Hochschule Osnabrück

\* Kontakt: Hochschule Osnabrück,  
Fakultät für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften,  
Caprivistraße 30A, 49074 Osnabrück  
[n.gausmann@hs-osnabrueck.de](mailto:n.gausmann@hs-osnabrueck.de)

**Zusammenfassung:** In der inklusiven Grundschule arbeiten zunehmend verschiedene Professionen, wie bspw. Lehrer\*innen, Sonderpädagog\*innen oder Schulsozialarbeiter\*innen, interprofessionell zusammen. Dieser Wandel in schulischen Arbeitskontexten geht mit veränderten Professionalisierungsanforderungen für die Lehr- und Fachkräfte einher (vgl. Kleina & Tan, 2019, S. 63). Die Praxis interprofessioneller Kooperation in der inklusiven Grundschule ist dabei bisher nur in Teilfragen erforscht (vgl. Moldenhauer, 2019), kaum aber mit Blick auf die Erfahrungen und Erwartungen der pädagogischen Lehr- und Fachkräfte selbst. Hierzu werden Ergebnisse einer quantitativen Ist-Stand-Analyse (N=271), welche im Rahmen des Forschungs- und Entwicklungsprojektes InproKiG bei Lehrkräften und anderen pädagogischen Fachkräften von Schulteams in Niedersachsen und Hessen durchgeführt wurde, vorgestellt. Die Ergebnisse geben Aufschluss über Gestaltungsanforderungen von Qualifizierungsmaßnahmen in diesem Bereich.

**Schlagwörter:** Kooperationsprozesse, Interprofessionalität, inklusive Grundschule, Qualifizierungsbedarfe



## 1 Einleitung

Das deutsche Bildungssystem erfuhr mit den Auswirkungen der Ratifizierung des Übereinkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderung (UN-BRK) im Jahr 2009 einen erheblichen Wandel. Die Etablierung inklusiver Bildung gewann zunehmend an Relevanz in der fachlichen Debatte (Guthöhrlein, Laubenstein & Lindmeier, 2019, S. 13). Im Zuge dessen kam es zu veränderten und pluralisierten Aufgaben für die Lehr- und Fachkräfte in der Schule, die auch Teil von Aus- und Weiterbildung sein sollten (vgl. Kleina & Tan, 2019, S. 64). Die Realisierung inklusiver Bildungsprozesse ist an verschiedene Bedingungen geknüpft, die neben dem fachlichen und theoretischen Klärungsbedarf des Inklusionsbegriffes einen ebenso großen Schwerpunkt auf die dazugehörigen Rahmenbedingungen und die Prozesse interprofessioneller Kooperation<sup>1</sup> legen (Maykus et al., 2016). Besonders der letztgenannten Komponente wird eine große Bedeutung für das Gelingen inklusiver Bildung zugesprochen (Maykus & Beck, 2016); Kooperationen unterschiedlicher Fachkräfte im primarschulischen Bereich haben daher zunehmend Konjunktur. Eng mit dieser Fokussierung auf interprofessionelle Kooperationen sind verschiedene Erwartungen verknüpft, die solchen Prozessen der berufsübergreifenden Zusammenarbeit vorausgehen und sie begleiten. Hierzu zählen neben einer besseren pädagogischen Bildung und Betreuung der Kinder (vor allem mit Förder- oder Unterstützungsbedarfen) auch eine Arbeitsentlastung, die Innovation von Qualitäts- und Schulentwicklung und ebenso eine intensiviertere Vernetzung der Grundschulen mit weiteren Institutionen und Bildungsakteuren. Dabei ist Kooperation laut Spieß (2004)

„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“ (Spieß, 2004, S. 199ff.).

In dieser Definition werden einige Dimensionen von schulischen Kooperationsprozessen sichtbar, die in vielen Untersuchungen weiter differenziert wurden. Es werden demnach die Zielerreichung und die Aufgabenverteilung innerhalb von Kooperationskontexten ebenso thematisiert wie auch personale Faktoren, die sich in dem Aufbau von Vertrauen und der Ausgestaltung interpersonaler Kommunikationsstrukturen widerspiegeln (vgl. Franek, Wiedebusch, Maykus & Gausmann, 2020). Neben der definitorischen Eingrenzung des Kooperationsbegriffes ist auch das Interprofessionelle theoretisch einzuordnen, um sich der Thematik anzunähern (vgl. Gausmann, Maykus, Wiedebusch & Franek, 2020). Interprofessionalität rekurriert auf die unterschiedlichen Professionen, die in der Schule – hier vornehmlich der Grundschule – zusammenkommen, um im pädagogischen Setting professionell auf die verschiedenen kindlichen Bedürfnisse reagieren und die heterogene Schülerschaft unter Einbezug unterschiedlicher professioneller Expertisen fördern zu können. Im Grundschulbereich interagieren u.a. Lehrkräfte, sonderpädagogische Fachkräfte, die Schulsozialarbeit, Erzieher\*innen sowie Schulbegleitungen<sup>2</sup> miteinander (vgl. Hopmann, Böhm-Kasper & Lütje-Klose, 2019, S. 401). Neben diesen innerschulischen Kooperationen spielen ebenfalls außerschulische Kooperationspartner, wie beispielsweise in der Transition von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule oder aber die Kinder- und Jugendhilfe mit ihren familialen sowie kind- und jugendfördernden Hilfsangeboten, eine zentrale Rolle, die das Gefüge der interprofessionellen Kooperation der Lehr- und Fachkräfte zusätzlich pluralisiert.

Wie die Praxis einer solchen interprofessionellen Kooperation allerdings konkret ausgestaltet wird, welche Bedingungen hierfür erforderlich und förderlich sind und ob die

<sup>1</sup> Im folgenden Beitrag werden die Begriffe „Kooperation“ und „Zusammenarbeit“ synonym verwendet. Es wird demnach keine definitorische Unterscheidung vorgenommen.

<sup>2</sup> Es gibt je nach Bundesland und Anstellungsverhältnis unterschiedliche Bezeichnungen für den Personenkreis von Schulbegleitungen. Hierunter fallen unter anderem auch Schulassistent\*innen, Integrationshelfer\*innen oder Inklusionshelfer\*innen.

genannten Erwartungen an sie gerechtfertigt sind, ist bisher nur in Teilfragen erforscht (vgl. Moldenhauer, 2019, S. 172) – kaum aber mit Blick auf die Erfahrungen und Erwartungen der pädagogischen Lehr- und Fachkräfte selbst. Durch die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention änderten sich neben der schulischen Organisationsgestalt insgesamt ebenso die damit verbundenen Anforderungen an ihr Personal (vgl. Idel, Lütje-Klose, Grüter, Mettin & Meyer, 2019). Daher sollen die Ausgangssituation für interprofessionelles Handeln der Lehr- und Fachkräfte in Grundschulen untersucht und die dabei zu Tage tretenden Qualifizierungsbedarfe hinsichtlich der Arbeit in kooperativen Schulteams abgebildet werden. Hierbei ist einerseits zu klären, welche Bedingungen für erfolgreiche interprofessionelle Kooperationen in Grundschulen vorliegen müssen, und andererseits gilt es zu ermitteln, was Lehr- und Fachkräfte in diesem Bereich benötigen, um Kooperationsstrukturen etablieren und deren Nutzung durch bedarfsgerechte Qualifizierungsangebote forcieren zu können. Es zeigt sich in diesem Kontext, dass sich die Lehr- und Fachkräfte durch ihre Ausbildung oder ihr Studium häufig nicht ausreichend auf Kooperationsprozesse vorbereitet fühlen. Daraus entsteht ein Professionalisierungs- und Qualifizierungsbedarf, das Themenfeld der interprofessionellen Kooperation in Lehre und Studium weiter zu verankern (vgl. Hopmann et al., 2019, S. 401).

Vor diesem Hintergrund stellt der vorliegende Beitrag ausgewählte Ergebnisse zum Ist-Stand interprofessioneller Kooperation in inklusiven Grundschulen sowie zu punktuellen Veränderungsbedarfen vor, welche im Rahmen des Forschungs- und Entwicklungsprojektes InproKiG<sup>3</sup> mit folgenden Themenschwerpunkten erhoben wurden:

- Interprofessionalität in der Grundschule (Umsetzung von interprofessionellen Kooperationsprozessen sowie Wissen über andere Professionen);
- Qualitäten interprofessioneller Kooperation (Analyse der Qualitäten von Kooperationen anhand des Kooperationsmodells nach Albisser, Keller-Schneider & Wisinger, 2013);
- Intensität der Kooperationsprozesse im Ist-Soll-Abgleich (Analyse von Veränderungsbedarfen in der interprofessionellen Kooperation).

## 2 Das Forschungs- und Entwicklungsprojekt InproKiG

Um Kinder in inklusiven primärpädagogischen Bildungsangeboten optimal fördern zu können und um den spezifischen Bedarfen eines jeden Kindes gerecht zu werden, ist eine abgestimmte interprofessionelle Kooperation des Schulteams erforderlich. Es ist ein Anliegen des Projektes, die berufsbegleitende Qualifizierung der Lehrkräfte und pädagogischen Fachkräfte (insbesondere der sonderpädagogischen Fachkräfte und Schulsozialarbeiter\*innen) an inklusiven Grundschulen im Kontext einer interprofessionellen Zusammenarbeit mit internen wie externen Kooperationspartnern, unter anderem auch mit Schulbegleitungen, in den Bundesländern Niedersachsen und Hessen voranzutreiben. Im Rahmen dieser inhaltlichen Fokussierung werden berufsbegleitende Qualifizierungsmodule für die interprofessionelle Kooperation des pädagogischen Personals an inklusiven Grundschulen entwickelt, erprobt und evaluiert. Inhalte dieser Module können in einer weiterführenden Perspektive in das Curriculum von Lehramtsstudiengängen und anderer pädagogischer Fachrichtungen einfließen und so auf interprofessionelle Kooperationsprozesse in der inklusiven Grundschule vorbereiten.

Zur Konzeption des Forschungs- und Entwicklungsprojektes InproKiG wurde zunächst eine Ist-Stand Analyse an allen Grundschulen der Städte Osnabrück, Hannover

---

<sup>3</sup> Kurztitel für „Qualifizierungsmodule für die interprofessionelle Kooperation in inklusiven Grundschulen – Entwicklung und Evaluation des Manuals InproKiG“: 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: 2017–2021; vgl. <https://www.bmbf.de/foerderungen/bekanntmachung-1163.html>.

und Gießen durchgeführt, deren Ergebnisse adaptiv in die Entwicklung des Manuals einfließen, welches in zehn ausgewählten inklusiven Grundschulen an den drei Standorten erprobt und evaluiert wird. Die Analyse fokussierte neben anderen Themen den Ist-Stand der Kooperation in den Grundschulen sowie die Kooperationsbedarfe der Lehr- und Fachkräfte.

### 3 Methodisches Vorgehen

*Durchführung.* Im April 2018 wurden alle 103 Grundschulen der Städte Osnabrück, Hannover und Gießen mit der Bitte um Teilnahme an der Erhebung angeschrieben; 38 Schulen nahmen teil (Rücklaufquote 36,9%), davon 33 in Niedersachsen und fünf hessische Grundschulen. Insgesamt sendeten 271 Lehr- und Fachkräfte über die jeweilige Grundschule einen Fragebogen an die Hochschule Osnabrück zurück. Die Grundschulen aus Osnabrück sendeten 77, die Grundschulen aus Hannover 143 und die Grundschulen aus Gießen 51 Fragebogen zurück. Durch separate Umschläge für jeden Fragebogen wurde die Anonymität bei der Rücksendung gewährleistet.

*Erhebungsinstrument.* Es wurde ein Fragebogen konzipiert, der Qualifizierungsbedarfe und Kooperationserfahrungen bei Lehr- und Fachkräften in Grundschulen erhebt. Zunächst wurden die Rahmenbedingungen für interprofessionelle Kooperationen näher beleuchtet. Beispielsweise wurde hier gefragt, ob für die Teamarbeit Arbeits- und Besprechungsräume mit einer ausreichenden Ausstattung zur Verfügung stehen oder ob es an der Grundschule feste Zeiten gibt, um mit anderen Kolleg\*innen zu kooperieren.

Weitere Items nahmen Bezug auf die Ausgestaltung der Kooperationsprozesse in Form von unterschiedlichen Qualitäten. Zur theoretischen Einordnung dieser Kooperationsqualitäten orientierte sich der Fragebogen am fünfteiligen Qualitätenmodell von Albisser et al. (2013). Die Autor\*innen nehmen in ihrem Modell eine Strukturierung unterschiedlicher Kooperationsformen vor. Diese Struktur besteht in fünf Qualitäten: Austausch von Materialien und/oder Wissen, Arbeitsteilung, gemeinsame Planung und Strukturierung, pädagogischer Diskurs und gemeinsam getragene Verantwortung (siehe Abb. 2 auf S. 445). Die vierte Ausprägung wurde dabei für die Erhebung mit der Ergänzung „interprofessionell“ versehen, sodass hier vom interprofessionellen pädagogischen Diskurs gesprochen wird.

Abbildung 1 auf der folgenden Seite macht in besonderer Weise deutlich, dass je nach Aufgabe oder Situation in der Praxis vor Ort eine andere Kooperationsform und -intensität angebracht sein kann. Die Kooperationsformen ergeben sich demnach aus dem Anlass für die Zusammenarbeit. Wichtig ist in diesem Zusammenhang zu betonen, dass die beschriebenen Formen nicht in einem Besser-schlechter-Verhältnis zueinanderstehen. Es handelt sich somit nicht um eine Stufenskala, sondern um eine Übersicht von Formen schulischer Kooperation unterschiedlicher qualitativer Ausprägung, welche auch parallel in einer Grundschule praktiziert und gelebt werden können. Die verschiedenen Qualitäten von Kooperation wurden in der vorliegenden Fragebogenerhebung durch je ein bis zwei Items abgefragt.

Die definitorische Unterscheidung von Schul- und Förderteam wurde im Fragebogen erläutert. Ein Schulteam setzt sich demnach aus allen Lehr- und Fachkräften zusammen, die in einer Schule kooperieren. Dazu zählen auch pädagogische Mitarbeiter\*innen des Ganztagsbereichs. Als Förderteam wurden die Lehr- und Fachkräfte bezeichnet, die an einer Schule zusammenarbeiten, um ein Kind mit Förderbedarf individuell zu unterstützen und somit eine kooperative Förderung zu gestalten. Hier geht es demnach um die pädagogische Arbeit mit dem einzelnen Kind. Die befragten Lehr- und Fachkräfte konnten auf einer fünfstufigen Likertskala zwischen den Polen „trifft gar nicht zu (1)“ bis „trifft vollkommen zu (5)“ Angaben machen, inwieweit die Aussagen zur jeweiligen Teamkonstellation aus ihrer persönlichen Sicht auf die Kooperationsprozesse ihrer

Schule zutreffen. Zusätzlich bestand die Möglichkeit, „kann ich nicht beurteilen“ anzugeben. Es wurde eine verbalisierte Antwortskala gewählt, da diese laut Menold (2019) zu einer höheren Messqualität führt. Bei numerischen Skalen kann die Messqualität beeinträchtigt werden, was sich mit einer erhöhten Abstraktionsleistung und einem höheren kognitiven Aufwand für die Teilnehmenden erklären lässt (vgl. Menold, 2019, S. 105ff.).

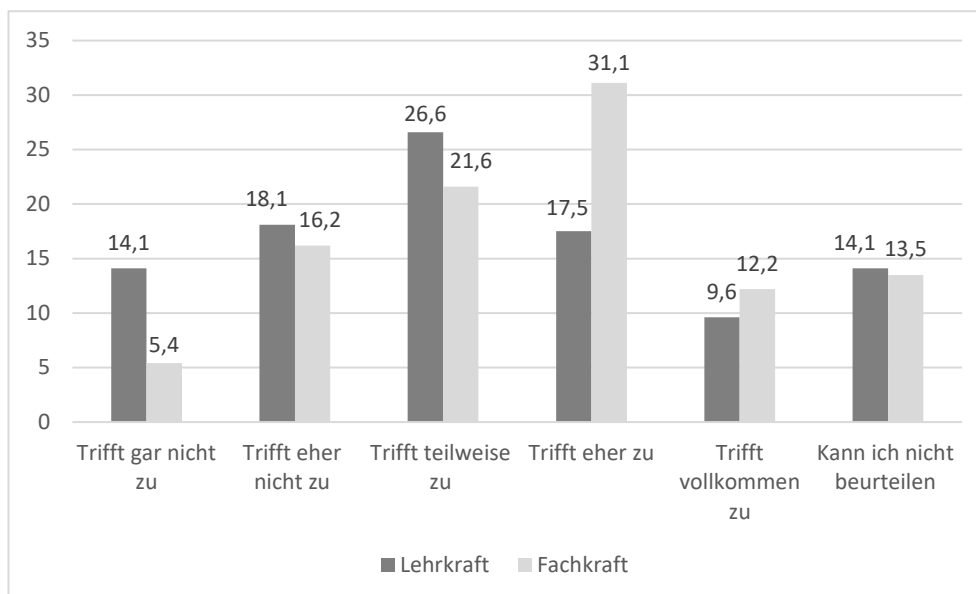
<b>Qualität</b> (Albisser et al., 2013; Keller-Schneider & Albisser, 2013)	<b>Inhaltliche Ausrichtung</b> (Albisser et al., 2013; Keller- Schneider & Albisser, 2013)	<b>Beispielitem des Fragebogens</b>
<i>Austausch von Materi- alien und/oder Wissen</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Stärkung des Materialien-, Methoden- und Ideenreper-toires</li> <li>• Austausch von Fachliteratur, Buchhinweisen und anderen Texten zur fachlichen Weiterentwicklung des Schulteams</li> </ul>	<i>„Im Förderteam tauschen wir Materialien und Methoden aus, die uns bei der individuellen Förderung unterstützen.“</i>
<i>Arbeitsteilung</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Arbeit abgeben und gleichzeitig Unterstützung in bestimmten Bereichen annehmen können → Teamarbeit führt zu einer Erhöhung und Verbesserung der Fachlichkeit des Grundschulteams → das zu erreichende gemeinsame Ziel ist hier richtungsweisend</li> </ul>	<i>„Ich erarbeite im Schulteam Materialien arbeits-teilig.“</i>
<i>Gemeinsame Planung und Strukturierung</i>	<p>Gemeinsame Planung und Strukturierung ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• des Unterrichts</li> <li>• von Projekten</li> <li>• von Förderplänen</li> <li>• des berufsübergreifenden Arbeitsalltags in der Grundschule</li> </ul>	<i>„Im Schulteam plane ich Unterricht und/oder Projekte regelmäßig gemeinsam mit den anderen Mitgliedern.“</i>
<i>Interprofessioneller pädagogischer Diskurs</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Besprechung schulalltäglicher Fragestellungen, die sich auf die Schüler*innen beziehen</li> <li>• Behandlung konkreter Fälle, die durch einen kollegialen Austausch gelöst werden können</li> </ul>	<i>„Ich diskutiere mit den anderen Mitgliedern unseres Förderteams das Verhalten einzelner Kinder mit individuellen Förder- oder Unterstützungsbedarfen.“</i>
<i>Gemeinsam getragene Verantwortung</i>	<p>Gemeinsame und berufsübergreifende ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gestaltung des Unterrichts</li> <li>• Gestaltung von Angeboten (des Ganztagsbereiches)</li> <li>• Verantwortung für einen konkreten Förderfall</li> </ul>	<i>„Im Schulteam übernehmen wir gemeinsam Verantwortung für die Durchführung von Unterricht und/oder Projekten.“</i>

Abbildung 1: Qualitäten schulischer Kooperation in der Grundschule (eigene Darstellung, 2019)

*Auswertung.* Die erhobenen Daten wurden mit Hilfe der Software SPSS (Version 25.0 und 26.0) deskriptiv und inferenzstatistisch ausgewertet. Dabei konnten in der Auswertung je nach Item zwischen 250 und 269 Fragebögen berücksichtigt werden. In der inferenzstatistischen Auswertung der Themenschwerpunkte *Interprofessionalität in der Grundschule* und *Qualitäten interprofessioneller Kooperation* wurden die Antworten der Lehrkräfte mit denen der weiteren pädagogischen Fachkräfte verglichen. Da die Stichprobengrößen der Gruppierungsvariable stark voneinander abwichen (Lehrkräfte und Schulleitungen:  $n=191$ , 71,0%; Fachkräfte:  $n=78$ , 29,0%), fanden hier der Mann-Whitney-U-Test (nicht-parametrischer Test für ordinalskalierte Items) und der Spearman-Test zur Berechnung von Korrelationskoeffizienten Anwendung. Die Berechnung der jeweiligen Korrelationskoeffizienten nach Spearman (bivariate Korrelationskoeffizienten bei Ordinal- respektive Kardinalskalenniveau) fand statt, da eine Normalverteilung der Daten nach dem Shapiro-Wilk-Test nicht vorlag ( $p \leq 0,00$ ). Auf Grundlage der Konvention nach Cohen wird die Effektstärke wie folgt klassifiziert: Ein schwacher Zusammenhang besteht ab  $r = +/- 0,1$ , ein mittlerer Zusammenhang liegt ab  $r = +/- 0,3$  vor, und ein starker Zusammenhang kann ab  $r = +/- 0,5$  ausgewiesen werden (vgl. Blanz, 2015, S. 173). Die Zusatzkategorie „kann ich nicht beurteilen“ wurde lediglich in die deskriptive, nicht aber in die inferenzstatistische Auswertung einbezogen. Für den Themenschwerpunkt *Intensität der Kooperationsprozesse im Ist-Soll-Abgleich* wurden die Einschätzungen der Befragten bezogen auf die bestehende Kooperation (endpunktverbalisierte zehnstufige Likertskala) mit den Rahmenbedingungen an der jeweiligen Grundschule untersucht. Dazu wurde durch einen Mediansplit die Gesamtstichprobe in die Gruppen „gar keine bis mäßige bestehende Kooperation“ (Werte von eins bis sechs) und „mäßige bis sehr enge bestehende Kooperation“ (Werte von sieben bis zehn) natürlich geteilt. Die Ergebnisse wurden anschließend ebenfalls mit dem Mann-Whitney-U-Test in Verbindung mit der Berechnung des Korrelationskoeffizienten nach Spearman ausgewertet.

*Stichprobenbeschreibung.* Die befragten pädagogischen Lehr- und Fachkräfte sind durchschnittlich 42,8 Jahre alt ( $SD=11,0$ ). Die Geschlechterverteilung ist wie folgt: 90,3 Prozent sind weiblich, 9,7 Prozent sind männlich, und keine Person ist divers. Der Großteil der Befragten gehört im Durchschnitt seit 5,0 Jahren der aktuellen Schule an ( $SD=6,5$ ), kann auf eine berufliche Tätigkeit im Schuldienst von durchschnittlich 11,0 Jahren ( $SD=10,0$ ) zurückblicken und arbeitet durchschnittlich 24,0 Stunden an der Grundschule ( $SD=7,8$ ). Unter den Befragten sind 63,6 Prozent Lehrkräfte sowie 7,2 Prozent Schulleitungen (inklusive Konrektor\*innen), 11,2 Prozent pädagogische Mitarbeiter\*innen, 9,3 Prozent sonderpädagogische Fachkräfte, 4,8 Prozent Schulbegleitungen und 1,9 Prozent Schulsozialarbeiter\*innen sowie 10,0 Prozent mit sonstigen Funktionen. Es konnten dabei mehrere Funktionen angegeben werden, was auf einige der Befragten zutrifft. Alle Lehrkräfte und Schulleitungen, auch wenn diese noch andere Funktionen innehaben, wurden für die Auswertung als Gruppe der Lehrkräfte zusammengefasst.

*Interprofessionalität in der Grundschule.* Interprofessionelle Zusammenarbeit scheint in einer Vielzahl der teilnehmenden Grundschulen schon einen Stellenwert zu haben (34,6% „trifft eher zu“ und „trifft vollkommen zu“). Trotzdem geben 39,6 Prozent der Befragten an, dass sie im Schulalltag „nicht“ oder „eher nicht“ zu zweit oder in größeren Förderteamkonstellationen kooperieren; Lehr- und Fachkräfte vertreten dies gleichermaßen ( $Z=-1,884$ ,  $p \leq 0,590$ ;  $r_{sp}=0,117$ ,  $p \leq 0,059$ ). Etwa ein Drittel der Befragten gibt an, dass eine berufsübergreifende Kooperation in der Schule umgesetzt wird, die sich an gemeinsamen Themen orientiert (31,9% „trifft eher zu“ und „trifft vollkommen zu“; siehe Abb. 2 auf der folgenden Seite). Zwischen den Einschätzungen der Lehrkräfte und der weiteren pädagogischen Fachkräfte gibt es auch hier keinen signifikanten Unterschied ( $Z=-1,876$ ,  $p \leq 0,061$ ;  $r_{sp}=0,119$ ,  $p \leq 0,060$ ).



*Abbildung 2:* Einschätzungen zum Item „Wir haben eine berufsübergreifende Kooperation in der Schule, die sich an gemeinsamen Themen orientiert.“ (Relative Häufigkeiten in Prozent)

Außerdem haben die befragten Lehr- und Fachkräfte wenige Kenntnisse über die jeweils andere Profession. So gibt über ein Drittel der Befragten an, eher nicht über Wissen zu Praxismaterialien zu verfügen, welche von anderen Berufsgruppen zur individuellen Förderung genutzt werden (34,9% „trifft eher nicht zu“ und „trifft gar nicht zu“). Hier unterscheiden sich die Antworten der Lehr- und Fachkräfte signifikant voneinander ( $Z = -4,409$ ,  $p \leq 0,000$ ;  $r_{sp} = 0,275$ ,  $p \leq 0,000$ ). Während die Lehrkräfte mit 25,8 Prozent über dieses Wissen verfügen und hier mit „trifft eher zu“ bzw. „trifft vollkommen zu“ antworten, sind es bei den Fachkräften 47,2 Prozent. Ebenfalls zeigt sich ein signifikantes Ergebnis in Bezug auf das Item „Ich kenne die Ausbildungsinhalte anderer Berufsgruppen aus meinem Förderteam“ ( $Z = -4,056$ ,  $p \leq 0,000$ ;  $r_{sp} = 0,253$ ,  $p \leq 0,000$ ). Insgesamt geben über die Hälfte der befragten Personen an, die Ausbildungsinhalte anderer Berufsgruppen des Förderteams nicht zu kennen (50,9% „trifft eher nicht zu“ und „trifft gar nicht zu“; siehe Abb. 3 auf der folgenden Seite). Lediglich 12,3 Prozent der Lehrkräfte fühlen sich über die Ausbildungsinhalte anderer Berufsgruppen informiert („trifft eher zu“ und „trifft vollkommen zu“), während dies auf 27,4 Prozent der Fachkräfte zutrifft.

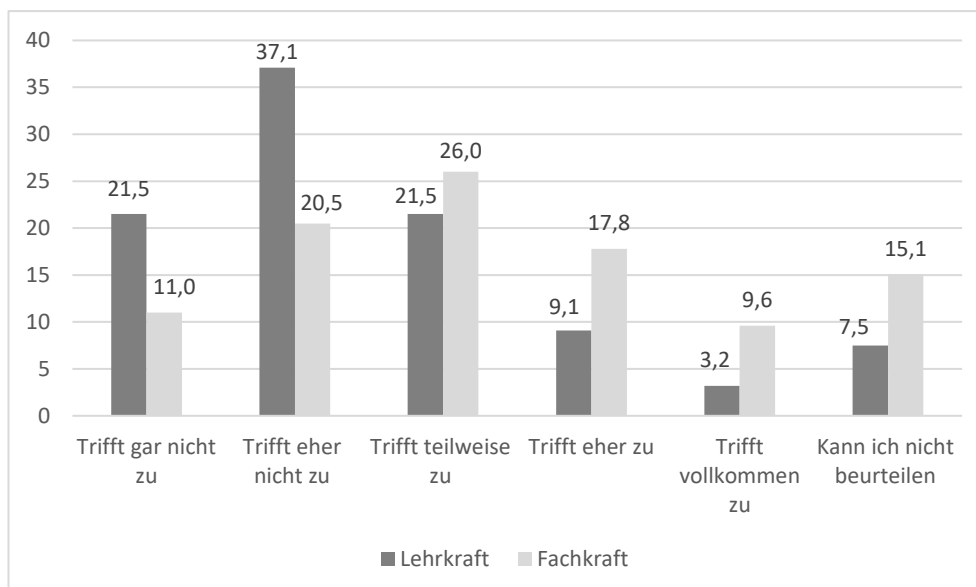


Abbildung 3: Einschätzungen zum Item „Ich kenne die Ausbildungsinhalte anderer Berufsgruppen.“ (Relative Häufigkeiten in Prozent)

*Qualitäten interprofessioneller Kooperation.* Einige Items zur Kooperation im Schul- und im Förderteam bezogen sich auf die konkreten Qualitäten interprofessioneller Zusammenarbeit (siehe dazu fünfteiliges Qualitätenmodell nach Albisser et al., 2013). Hier geben knapp ein Drittel der Befragten an, dass sie selten bis gar nicht Materialien und Methoden mit dem Förderteam austauschen, die bei der individuellen Förderung unterstützen (30,0% „trifft eher nicht zu“ und „trifft gar nicht zu“). Ein signifikanter Unterschied zwischen Lehr- und Fachkräften besteht nicht ( $Z=-1,30$ ,  $p\leq 0,192$ ;  $r_{sp}=-0,193$ ,  $p\leq 0,002$ ). Auch in der Qualität der Arbeitsteilung („Ich erarbeite im Schulteam Materialien arbeitsteilig.“) liegt die relative Häufigkeit bei den Antwortkategorien „trifft gar nicht zu“ und „trifft eher nicht zu“ zusammen bei über einem Viertel der Befragten (26,6%). Ein signifikanter Unterschied zwischen den Antworten der beiden definierten Gruppen liegt vor ( $Z=-2,028$ ,  $p\leq 0,043$ ;  $r_{sp}=0,126$ ,  $p\leq 0,042$ ). So antworten 21,1 Prozent der Lehrkräfte, aber 30,6 Prozent der Fachkräfte hier mit „trifft gar nicht zu“ und „trifft eher nicht zu“. Zur Qualität der gemeinsamen Planung und Strukturierung von Unterricht und/oder Projekten ergibt sich ein ähnliches Bild. Hier geben 28,8 Prozent der Befragten an, dass sie „gar nicht“ oder „eher nicht“ gemeinsam Unterricht und/oder Projekte im Schulteam planen. Bei diesem Item existiert ein signifikanter Unterschied im Antwortverhalten von Lehr- und Fachkräften ( $Z=-3,497$ ,  $p\leq 0,000$ ;  $r_{sp}=-0,217$ ,  $p\leq 0,000$ ). 23,8 Prozent der Lehrkräfte, aber 41,4 Prozent der Fachkräfte antworten, dass sie „gar nicht“ oder „eher nicht“ gemeinsam Unterricht und/oder Projekte planen. Die Lehr- und Fachkräfte sehen vor allem die Qualitäten des interprofessionellen pädagogischen Diskurses und von gemeinsam getragener Verantwortung als bereits etabliert an. So diskutieren knapp zwei Drittel aller Befragten das Verhalten einzelner Kinder mit individuellen Förder- oder Unterstützungsbedarfen mit den anderen Mitgliedern ihres Förderteams (64,4% „trifft eher zu“ und „trifft vollkommen zu“) und sprechen sich mit anderen Mitgliedern des Förderteams dazu ab, wie einzelne Kinder gemeinsam im Team gefördert werden können (63,3% „trifft eher zu“ und „trifft vollkommen zu“). Hier antworten die Lehr- und Fachkräfte ähnlich ( $Z=-0,111$ ,  $p\leq 0,911$ ;  $r_{sp}=0,076$ ,  $p\leq 0,223$ ). Die Befragten übernehmen außerdem gemeinsam Verantwortung für die Durchführung von Unterricht und/oder Projekten (61,8% „trifft eher zu“ und „trifft vollkommen zu“; siehe Abb. 4 auf der folgenden Seite). In diesem Bereich besteht kein signifikanter Unterschied zwischen den Berufsgruppen ( $Z=-0,586$ ,  $p\leq 0,001$ ;  $r_{sp}=-0,036$ ,  $p\leq 0,559$ ).



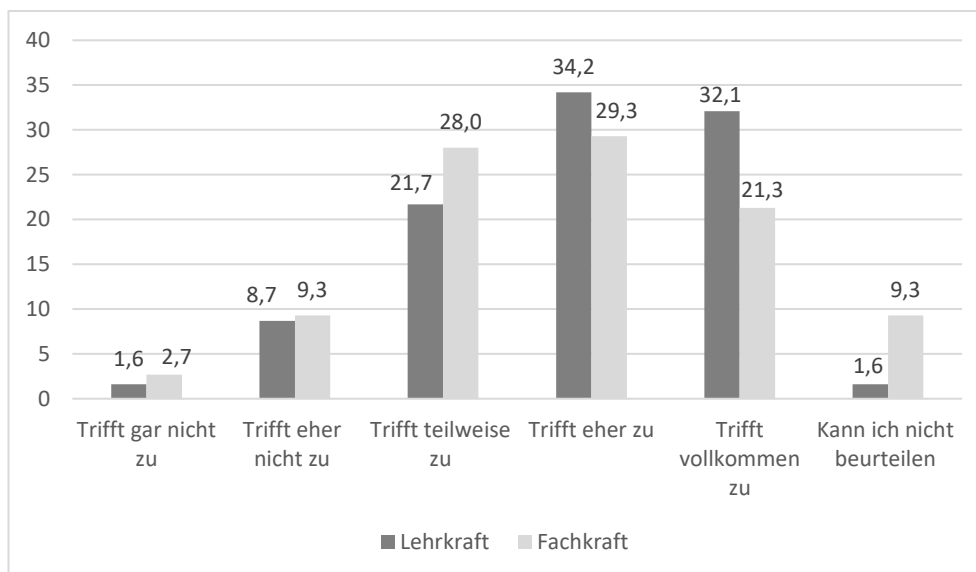


Abbildung 4: Einschätzungen zum Item „Im Schulteam übernehmen wir gemeinsam Verantwortung für die Durchführung von Unterricht und/oder Projekten.“ (Relative Häufigkeiten in Prozent)

*Intensität der Kooperationsprozesse im Ist-Soll Abgleich.* Sowohl die Lehr- als auch die Fachkräfte geben als Veränderungsbedarfe an, dass sie sich ein Mehr an Kooperation in ihrer jeweiligen Grundschule wünschen. Auf einer endpunktverbalisierten Skala von eins („gar keine Kooperation“) bis zehn („sehr enge Kooperation“) konnten die befragten Lehr- und Fachkräfte den Ist-Stand der Kooperation und den gewünschten Stand der Kooperation in ihrer Grundschule angeben. Während die bestehende Kooperation bei einem Median von 7,0 liegt wird deutlich, dass sich die Befragten eine engere Kooperation wünschen (Median 9,0, siehe Abb. 5).

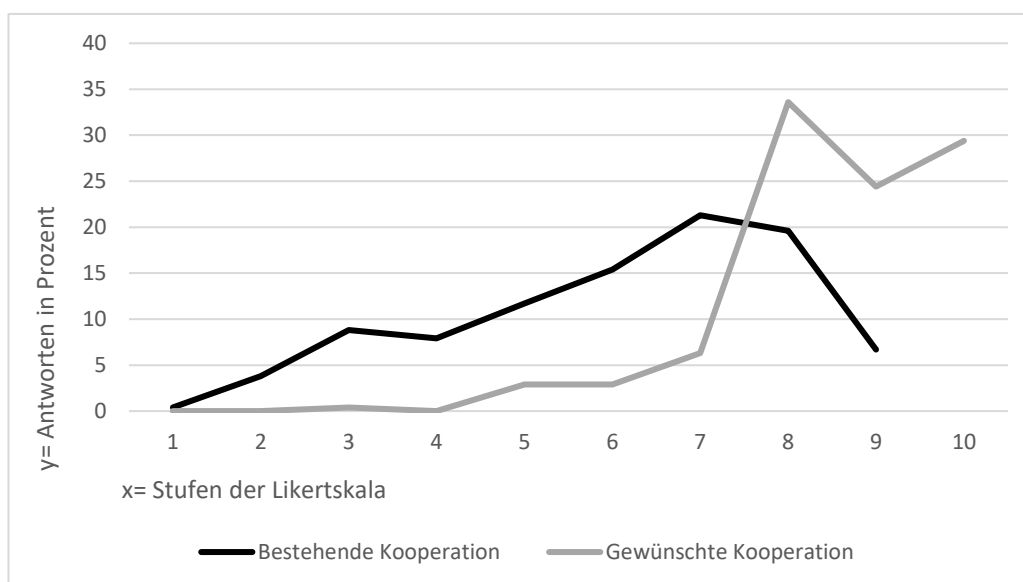


Abbildung 5: Einschätzungen zum Ist-Stand und zum gewünschten Stand der Kooperation in der Grundschule (Relative Häufigkeiten in Prozent)

Außerdem wird deutlich, dass die Einschätzungen der bestehenden Kooperationen mit den Rahmenbedingungen an der jeweiligen Grundschule zusammenhängen. Um dies zu

vergleichen, wurden nach einem Mediansplit die Gruppen „gar keine bis mäßige bestehende Kooperation“ (Werte von eins bis sechs) und „mäßige bis sehr enge bestehende Kooperation“ (Werte von sieben bis zehn) gebildet. Bei der Fragestellung nach festen Zeiten, um mit Kolleg\*innen in der Grundschule zu kooperieren, gibt es signifikante Unterschiede. So geben 57,3 Prozent der Befragten, die eine eher schwache Kooperation in ihrer Schule verorten, an, seltener über solche Zeiten zu verfügen. Hingegen antworten 26,5 Prozent der Lehr- und Fachkräfte, die eine eher enge Kooperation haben, dass sie diese Zeiten seltener zur Verfügung haben ( $Z=-6,814$ ,  $p\leq 0,000$ ). Eine engere Kooperation geht demnach mit geregelteren Zeiten einher ( $r_{sp}=-0,444$ ,  $p\leq 0,000$ ). Ein ähnliches Bild ergibt sich bei der Nutzung von Räumen für Besprechungen in der Teamarbeit. Hier entgegenn 65,0 Prozent derjenigen, die eine eher schwache Kooperation an ihrer Schule erleben, dass sie weniger Räume zur Arbeit im Team oder für Besprechungen haben (mäßige bis sehr enge bestehende Kooperation: 38,8%;  $Z=-5,107$ ,  $p\leq 0,000$ ). Je mehr Räume zur Teamarbeit es gibt, desto enger ist auch die Kooperation ( $r_{sp}=-0,332$ ,  $p\leq 0,00$ ). Neben den Zeiten und Räumen wird bei der Stundenplanentwicklung bei den Lehr- und Fachkräften, die eine schwache Kooperation erleben, weniger auf die Planung fester Zeiten im Stundenplan Wert gelegt (50,0%). Bei den Lehr- und Fachkräften mit einer eher ausgeprägten Kooperationspraxis geben dies 35,9% an ( $Z=-4,060$ ,  $p\leq 0,012$ ). Auch hier bestehen signifikante Unterschiede: Eine engere Kooperation spiegelt sich in der Einrichtung fester Zeiten im Stundenplan wider ( $r_{sp}=-0,265$ ,  $p\leq 0,012$ ).

## 4 Diskussion

Interprofessionelle Kooperationsprozesse erscheinen, gemäß der hier dargestellten Ergebnisse, in Teilen bereits in der Grundschule etabliert zu sein (Breuer & Steinwand, 2015). Allerdings zeigen die vorliegenden Resultate ebenso, dass die Zusammenarbeit auf Wunsch der Lehr- und Fachkräfte weiter ausgebaut werden sollte. Aufgeschlüsselt auf die drei klassifizierten Themenschwerpunkte ergeben sich vielfältige Hinweise für die interprofessionelle Kooperationspraxis in Grundschulen.

*Interprofessionalität in der Grundschule.* Hier werden Ergebnisse deutlich, die darauf schließen lassen, dass es in der Arbeit in Förderteams respektive in der berufsübergreifenden Kooperation, welche sich an gemeinsamen Themen und Zielen orientiert, Verbesserungspotenziale gibt. Die Studie von Haenisch (2010) zur offenen Ganztagschule in Nordrhein-Westfalen lässt ähnliche Ergebnisse erkennen. Es habe sich die Kooperation in den Jahren von 2005 bis 2008 zwar verstärkt; insgesamt sei das Ausmaß an interprofessionellen Settings aber weiterhin gering (vgl. Haenisch, 2010, S. 41ff.). Dabei kann vermutet werden, dass die Transformationsprozesse des Bildungssystems zu einem Mehr an strukturierter interprofessioneller Kooperation führen: Die inklusive Arbeit und der Ausbau der Grundschulen zu Ganztagschulen müssten hier mehr Kooperationsanlässe bieten als zuvor (vgl. Dizinger, Fussangel & Böhm-Kasper, 2011, S. 44). Warum sich diese Wandlungen allerdings noch nicht in einer flächendeckenden Kooperationspraxis widerspiegeln, sollte weiter analysiert werden. Die Einschätzungen zu den Fragestellungen in diesem Bereich sind bei den Lehr- und Fachkräften ähnlich ausgeprägt, sodass die Etablierung von Teamarbeit und Kooperation in interprofessioneller Perspektive in der Grundschule weiter forciert werden sollte. Olk, Speck und Stimpel (2011) kamen in ihrer qualitativen Erhebung zu ähnlichen Ergebnissen. Lehr- und Fachkräfte gaben hier an, dass die Kooperation ein bedeutsamer Teil für die Arbeit an Schulen insgesamt sei. Dies solle aber mit einer Verbesserung der Kooperationsprozesse und mit ihrer Aufwertung im Schulalltag einhergehen (vgl. Olk et al., 2011, S. 70). Kooperationsprozesse scheinen vor dem Hintergrund dieser Ergebnisse zwar schon thematisiert und umgesetzt zu werden, in der Breite aber noch einer Weiterentwicklung und festen Verankerung in den Grundschulen zu bedürfen.

Besonders im Hinblick auf das Interprofessionelle können Qualifizierungsbedarfe für die pädagogischen Lehr- und Fachkräfte in Grundschulen expliziert werden. Viele der Befragten haben wenig Wissen über die Arbeitsschwerpunkte und Aufgabenbereiche der anderen Professionen. Das Manual InproKiG setzt hier an und regt einen interprofessionellen Austausch im Schulteam an. Vor allem in den signifikanten Unterschieden zwischen den Einschätzungen der Lehr- und Fachkräfte zu dem Wissen über die Arbeitsschwerpunkte, Ausbildungsinhalte und Praxismaterialien zur individuellen Förderung der jeweils anderen Berufsgruppen zeigt sich, dass eine Offenlegung der Aufgabenbereiche der anderen Berufsgruppen gegenüber den Lehrer\*innen die interprofessionellen Kooperationsprozesse stärken könnte. Besonders Lehrkräfte scheinen im Bereich der interprofessionellen Zusammenarbeit noch weiteres Wissen über weitere Berufsgruppen an der Grundschule zu benötigen, um den Nutzen und Mehrwert dieses Prozesses wahrnehmen und einsetzen zu können. Ein Schwerpunkt der Fortbildungsmaterialien des Forschungs- und Entwicklungsprojekts InproKiG rekurriert daher auf das Ergebnis der Erhebung, das interprofessionelle Miteinander in der Förderung von Kindern und die damit einhergehenden verschiedenen Expertisen und Perspektiven wahrnehmen, aufnehmen und in der alltäglichen Praxis einsetzen zu können. Die Lehrkräfte und das weitere pädagogische Personal können hier reziprok von den Erfahrungen und Herangehensweisen profitieren. Dies sollte allerdings nicht nur im Rahmen einer praxisnahen Qualifizierungsmaßnahme nachgeschult werden. Ebenso bietet sich eine curriculare Verankerung dieses Themas im Studium an, um Lehr- und Fachkräfte bereits in ihrer Ausbildung auf interprofessionelle Kooperationen vorzubereiten. Vor allem angehende Lehrkräfte sollten bereits ab der ersten Phase des Studiums an Kooperation und Teamarbeit als originären Teil der alltäglichen Arbeit herangeführt und für diese Aufgabe ausgebildet werden (vgl. Heinrich, Urban & Werning, 2013, S. 91, zit. nach te Poel, 2019). Studiengangübergreifende Seminare zur gemeinsamen Arbeit im schulischen Setting könnten außerdem zu zusätzlichem Wissen über die Arbeitsbereiche anderer Berufsgruppen und Transparenz führen (vgl. Preis, 2019, S. 189). Die Module des Manuals InproKiG können auch in diesem Bereich genutzt werden und thematischen Input liefern.

*Qualitäten interprofessioneller Kooperation.* Neben den Angaben, die die Befragten zur Umsetzung von interprofessioneller Kooperation an Grundschulen insgesamt machten, sind auch die Ergebnisse zu den verschiedenen Kooperationsqualitäten vertiefend zu diskutieren. In der Gesamtbetrachtung lässt sich feststellen, dass alle Kooperationsqualitäten bereits im Grundschulalltag vorkommen. Die Einschätzungen der Lehr- und Fachkräfte sind vor allem im Bereich des Austausches von Materialien und in der arbeitsteiligen Strukturierung in der Praxis ähnlich gelagert (wobei es einen signifikanten Unterschied in der Arbeitsteilung zwischen Lehr- und Fachkräften gibt). Fachkräfte arbeiten hier seltener arbeitsteilig mit Kolleg\*innen in ihrer Grundschule als Lehrkräfte. Trotz der Differenzierungen benennen selbst bei diesen eher niedrigschwelligen Formen von Kooperation insgesamt über ein Viertel der Befragten, dass diese weniger bis gar nicht in der Praxis Anwendung finden. Deutlich wird ein Qualifizierungsbedarf, welcher sich in einer besseren Absprache und Vernetzung des interprofessionellen Grundschulteam ausdrückt. Zu klären wäre in diesem Zusammenhang, was die Berufsgruppen jeweils benötigen, um weiter miteinander niedrigschwellig zusammenzuarbeiten und die Mehrwerte eines solchen enger werdenden Austausches zu evaluieren. Nach dem beschriebenen Modell von Albisser et al. (2013) erfolgen der Diskurs und die Etablierung der jeweiligen Form dann anlassbezogen und zielgerichtet. Weiter zu beleuchten wären auch die Gründe für eine Nichtbeachtung dieser Kooperationsformen in der alltäglichen Grundschularbeit. Dies wird als zentrales Thema innerhalb des Manuals InproKiG transparent bearbeitet, um die aktuelle Situation in Bezug auf Kooperationsprozesse zu reflektieren und mit den Erfahrungen und Vorstellungen der jeweils anderen Berufsgruppe abzugleichen. Und auch bei der dritten Form – der gemeinsamen Planung und Strukturierung von Unterricht und/oder Projekten – geben über ein Viertel der Befragten an,

dies weniger bzw. gar nicht umzusetzen. Die Lehrkräfte lassen hier eine positivere Einschätzung in der gemeinsamen Planung und Strukturierung erkennen als das weitere pädagogische Personal. Hier die Gründe zu untersuchen und in einem interprofessionellen Dialog Möglichkeiten der strukturierten und zielinterdependenten Planung von Unterrichtsinhalten und Projektangeboten zu analysieren, ist in das Manual InproKiG eingeflossen und hebt das Interprofessionelle der Arbeit zusätzlich hervor. Dabei kann festgehalten werden, dass in besonderem Maße der interprofessionelle pädagogische Diskurs als bereits etablierte Form der Kooperation wahrgenommen wird. Die individuelle Förderung einzelner Kinder mit Förder- oder Unterstützungsbedarfen wird von über der Hälfte der Befragten bereits gemeinsam diskutiert. In diesem Kontext die positiven Aspekte dieser Zusammenarbeit im Einzelfall zu thematisieren, Strategien zur weiteren Verstärkung dieser Prozesse aufzuzeigen sowie Stolpersteinen bewusst zu begegnen, kann im Rahmen der Qualifizierung zu weiterer Sicherheit und Nutzung des interprofessionellen Diskurses führen (siehe zu den positiven Entlastungstendenzen auch Werning & Mackowiak, 2018, oder Dizinger et al., 2011). Ebenso ist die gemeinsam getragene Verantwortung gemäß den Einschätzungen der Befragten eine bereits in der Breite vorzufindende Form von Zusammenarbeit. Werning und Mackowiak (2018) kommen hier zu anderen Ergebnissen: In ihrer aus drei Teilstudien bestehenden Untersuchung der inklusiven Bildung an Grundschulen in Niedersachsen kommen sie zu dem Ergebnis, dass eine gemeinsame Verantwortung für den inklusiven Unterricht bei Grundschullehrkräften und Sonderpädagog\*innen selten vorhanden sei (vgl. Werning & Machowiak, 2018). Allerdings rekuriert dieses Ergebnis auf die Kooperation zwischen Lehrkräften und sonderpädagogischen Fachkräften und hier konkret auf die Gestaltung des curricularen Unterrichts (vgl. Keller-Schneider & Albisser, 2013, S. 45). Unter der Hinzunahme anderer pädagogischer Berufsgruppen und der gemeinsamen Planung für außerunterrichtliche Bildungsangebote scheint sich so (unter Berücksichtigung der hier vorliegenden Erhebungsergebnisse) ein positiverer Eindruck entwickeln zu lassen. In den Ergebnissen zeigt sich, dass die Lehrkräfte die Kooperation in diesem Bereich als deutlich verbreiteter ansehen als das weitere pädagogische Personal. Dies könnte auf eine etablierte Verantwortungsübernahme zwischen Lehrkräften und weniger auf eine interprofessionelle Zusammenarbeit hinweisen. Diese Unterschiede zu benennen und auch gegensätzliche Vorstellungen der Beteiligten innerhalb der Qualifizierung zu besprechen, kann das jeweilige Förderteam oder das gesamte Schulteam zusätzlich bereichern.

*Intensität der Kooperationsprozesse im Ist-Soll Abgleich.* Letztlich verweist der Abgleich des Ist-Standes und des gewünschten Standes der interprofessionellen Kooperation in der Grundschule darauf, dass viele der Befragten zwar schon etablierte Kooperationsformen feststellen können, aber sich durch den Wunsch nach einer engeren Kooperation noch weitere Entwicklungsbedarfe ergeben. Die vorliegenden Rahmenbedingungen in den Grundschulen sind außerdem ein Indiz für die Etablierung von eher engeren respektive eher schwächeren Kooperationen. Eine Herausforderung in der Konzipierung der Materialien von InproKiG ist es demnach, den aktuellen Stand der Lehr- und Fachkräfte und der jeweiligen Grundschule insgesamt zu erfassen und zu reflektieren sowie mit dem gesamten Team die schulspezifischen Potenziale – unter den gegebenen Rahmenbedingungen – einer intensiveren Zusammenarbeit auszuloten. Auf diese Weise kann eine bedarfsgerechte Qualifizierung umgesetzt werden, welche die aktuellen Gegebenheiten vor Ort stets im Blick behält und die Qualifizierungsinhalte alltagsnah in die jeweilige Praxis transferiert.

*Studienlimitationen.* An dieser Stelle sei auf Limitationen der Fragebogenerhebung hingewiesen. Hier ist der geringe Rücklauf der teilnehmenden Grundschulen zu nennen. So haben lediglich 36,9 Prozent der Grundschulen an den Projektstandorten Osnabrück, Hannover und Gießen Fragebögen zurückgesendet; der personenbezogene Rücklauf der befragten Lehr- und Fachkräfte kann nicht ermittelt werden, da die Fragebögen über die

Schulen ausgegeben wurden. Aus der niedrigen Beteiligung resultieren Einschränkungen im Hinblick auf die Repräsentativität der Stichprobe. Außerdem ist der Großteil der befragten Personen weiblichen Geschlechts (90,3%). Dies korreliert mit den Zahlen des Statistischen Bundesamtes für die Bundesländer Niedersachsen (89,97% weibliche voll- und teilzeitbeschäftigte Lehrkräfte an Grundschulen) und Hessen (89,26% weibliche voll- und teilzeitbeschäftigte Lehrkräfte an Grundschulen) (vgl. Statistisches Bundesamt, 2019a, S. 733). Auch die bundesweite Verteilung von weiblichen und männlichen Lehrkräften an Grundschulen wird hier deutlich. Gemäß dem Statistischen Jahrbuch des Statistischen Bundesamts 2019 sind 90,0 Prozent der Lehrkräfte an Grundschulen weiblich (vgl. Statistisches Bundesamt, 2019b, S. 95). Hinzu kommt, dass 71,0 Prozent der Befragten Lehrkräfte sind (inklusive Schulleitungen). Dies ist auf ein Ungleichgewicht der Berufsgruppen in der Grundschule zurückzuführen, da diese im klassischen Sinne ein schulpädagogisches Feld ist und hier entsprechend originär Lehrkräfte arbeiten. Aktuelle Statistiken zur Verteilung der im Primarbereich tätigen Berufsgruppen liegen nicht vor. Außerdem nahmen vornehmlich Personen mit geringer Berufserfahrung an der Befragung teil (Tätigkeit im Schuldienst unter zehn Jahren: 42,5%). Um die Konfliktfelder und Herausforderungen in der interprofessionellen Kooperation in Grundschulen zu erfassen, sollten die quantitativen Daten durch qualitative Daten ergänzt werden. Diese würden die Ergebnisse bereichern. Im Rahmen von InproKiG wurden bereits qualitative Daten durch Expert\*inneninterviews und Fokusgruppendifkussionen erhoben, welche zu einem späteren Zeitpunkt publiziert werden und die Ergebnisse weiter konzentrieren.

## 5 Fazit

Die interprofessionelle Kooperation verschiedener Berufsgruppen in der Grundschule ist bereits Teil der alltäglichen Arbeit der Lehr- und Fachkräfte. Die Aus- und Weiterbildung sollte sich auf diesen aktuellen Sachverhalt einstellen und die neuen Bedingungen in der Praxis, welche durch stetige Transformationsprozesse des Bildungssystems begünstigt werden, in Formate zur Ausbildung und Weiterqualifizierung einbinden (vgl. Kleina & Tan, 2019, S. 64). Die Ergebnisse zur interprofessionellen Kooperation in inklusiven Grundschulen weisen dabei darauf hin, dass der Faktor Interprofessionalität in der alltäglichen Schulpraxis weiterhin eines Diskurses bedarf. Die pädagogischen Lehr- und Fachkräfte wünschen sich diese Kooperationen; es fehlt allerdings an Wissen über die jeweiligen Kompetenzen der unterschiedlichen Berufsgruppen, um diese strukturiert im Arbeitsalltag einsetzen zu können. Kooperationsprozesse scheinen vor diesem Hintergrund zwar schon etabliert zu sein; die gezielte Verankerung und Reflexion der Prozesse kann allerdings zur weiteren Verstetigung beitragen. Vor allem sollten in diesem Kontext die eher niedrighschwelligigen Kooperationsqualitäten Austausch von Materialien und/oder Wissen und Arbeitsteilung weiter forciert werden. Aber auch die anderen drei beschriebenen Qualitäten – gemeinsame Planung und Strukturierung, interprofessioneller pädagogischer Diskurs und gemeinsam getragene Verantwortung – bedürfen im Zusammenhang mit ihrer jeweiligen Güte in der Praxis einer weiteren Betrachtung. Dieses wird im Rahmen der Qualifizierung Manual InproKiG transparent gemacht und kann die Lehr- und Fachkräfte bei der Reflexion dieser Prozesse unterstützen.

Im Hinblick auf den Wunsch nach einer intensiveren Kooperation werden zunehmend die Mehrwerte von Kooperation für die alltägliche Arbeit in der inklusiven Grundschule wahrgenommen. Hier könnte bereits eine Verknüpfung verschiedener Lehramtsstudiengänge (Lehramt für Grundschulen und Sonderpädagogik) einen ersten Beitrag leisten. Die Herausforderungen für die verschiedenen Lehramtsprofessionen, die sich in einem gemeinsamen Unterrichten der Schüler\*innen zeigen könnten, sollten in diesem Kontext bereits in den Studiengängen behandelt werden. So sollten laut Arndt und Werning (2016) vor allem unterschiedliche Rollenkonstruktionen von Lehrer\*innen und Sonderpädagog\*innen sowie die differenten Sichtweisen der jeweiligen Professionen auf die

Förderung von Schüler\*innen berücksichtigt werden. Weiterführende Prozesse der Professionalisierung sollten dabei die Frage diskutieren, wie die unterschiedlichen professionellen Perspektiven in der Zusammenarbeit zusammengeführt werden könnten (vgl. Arndt & Werning, 2016, S. 171). Instrumente zur Reflexion der alltäglichen Kooperationspraxis können dann genutzt werden, um einen bewussten Umgang mit professionsbezogenem Wissen und Kompetenzen zu fördern, und die Weiterentwicklung von Kooperationsprozessen begünstigen (vgl. Lütje-Klose & Willenbring, 1999). Letztlich sollte mit Unterstützung dieser Instrumente und unter Berücksichtigung der thematisierten Herausforderungen eine

„gemeinsame Zieldimension inklusiver Bildung, in der alle Lehrkräfte die Zuständigkeit für das Lernen aller Kinder teilen, [...] folglich zu einer stärkeren Verknüpfung der Studiengänge führen, um der Arbeitsrealität an Schulen besser zu entsprechen“ (Kleina & Tan, 2019, S. 65).

Dies dann auch in der Sozialpädagogik zu verankern, würde dem Ziel der Interprofessionalität zusätzlich gerecht werden. Den Nutzen der interprofessionellen Kooperationsprozesse in der Aus- und Weiterbildung der Lehr- und Fachkräfte offenzulegen und Mehrwerte weiterzuentwickeln, kann schließlich die positiven Aspekte von Arbeitsentlastung und Nutzung verschiedener Expertisen in der pädagogischen Arbeit befördern.

## Literatur und Internetquellen

- 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.
- Arndt, A.-K., & Werning, R. (2016). Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog/innen im Kontext inklusiver Schulentwicklung. In V. Moser & B. Lütje-Klose (Hrsg.), *Schulische Inklusion* (Zeitschrift für Pädagogik, 62. Beiheft) (S. 160–174). Weinheim & Basel: Beltz Juventa. Zugriff am 18.02. 2020. Verfügbar unter: [https://www.pedocs.de/volltexte/2019/17178/pdf/Arndt\\_Werning\\_2016\\_Unterrichtsbezogene\\_Kooperation\\_von\\_Regelschullehrkraeften.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2019/17178/pdf/Arndt_Werning_2016_Unterrichtsbezogene_Kooperation_von_Regelschullehrkraeften.pdf).
- Blanz, M. (2015). *Forschungsmethoden und Statistik für die Soziale Arbeit. Grundlagen und Anwendungen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Breuer, A., & Steinwand, J. (2015). Die Reflexion pädagogischer Praxis in Team- und Gruppensitzungen an Ganztagschulen. In S. Reh, B. Fritzsche, T.-S. Idel & K. Rabenstein (Hrsg.), *Lernkulturen. Rekonstruktion pädagogischer Praktiken an Ganztagschulen* (S. 264–282). Wiesbaden: Springer Fachmedien. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-94081-6\\_15](https://doi.org/10.1007/978-3-531-94081-6_15)
- Dizinger, V., Fussangel, K., & Böhm-Kasper, O. (2011). Lehrer/in sein an der Ganztagschule: Neue Kooperationsanforderungen – neue Belastungen? In L. Stecher, H.-H. Krüger & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Ganztagschule – Neue Schule? Eine Forschungsbilanz* (15. Sonderheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft) (S. 43–61). Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/s11618-011-0227-y>
- Franek, M., Wiedebusch, S., Maykus, S., & Gausmann, N. (2020). *Vertrauensvolle interprofessionelle Kooperation in inklusiven Grundschulen* (in Vorbereitung).
- Gausmann, N., Maykus, S., Wiedebusch, S., & Franek, M. (2020). *Interprofessionelle Kooperation in der Schule – Zwischen Anspruch und Wirklichkeit* (in Vorbereitung).
- Guthöhrlein, K., Laubenstein, D., & Lindmeier, C. (2019). *Teamentwicklung und Teamkooperation*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Haenisch, H. (2010). Bedingungen, Determinanten und Wirkungen der schulinternen Kooperation von Lehr- und Fachkräften in offenen Ganztagschulen. In Wissen-

- schaftlicher Kooperationsverbund (Hrsg.), *Kooperation im Ganzttag. Erste Ergebnisse aus der Vertiefungsstudie der wissenschaftlichen Begleitung zur OGS* (Der Ganzttag in NRW – Beiträge zur Qualitätsentwicklung, Heft 14) (S. 31–51). Münster: Serviceagentur Ganztätig Lernen in Nordrhein-Westfalen.
- Heinrich, M., Urban, M., & Werning, R. (2013). Grundlagen, Handlungsstrategien und Forschungsperspektiven für die Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Schulen. In H. Döbert & H. Weißhaupt (Hrsg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten* (S. 69–133). Münster: Waxmann.
- Hopmann, B., Böhm-Kasper, O., & Lütje-Klose, B. (2019). Multiprofessionelle Kooperation in inklusiven Ganzttagsschulen in der universitären Lehre. Entwicklung inklusions- und kooperationsbezogener Einstellungen von angehenden Lehrkräften und sozialpädagogischen Fachkräften in einem interdisziplinären Masterseminar. *HLZ – Herausforderung Lehrer\_innenbildung*, 2 (3), 400–421. <https://doi.org/10.4119/hlz-2472>
- Idel, T.-S., Lütje-Klose, B., Grüter, S., Mettin, C., & Meyer, A. (2019). Kooperation und Teamarbeit in der Schule. In P. Cloos, M. Fabel-Lamla, K. Kunze & B. Lochner (Hrsg.), *Pädagogische Teamgespräche. Methodische und theoretische Perspektiven eines neuen Forschungsfeldes* (S. 34–52). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- 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.
- Kleina, W., & Tan, A.E. (2019). Im Team zur inklusiven Schule. Ein interdisziplinäres Seminarangebot zur Förderung der Kooperationskompetenz. *HLZ – Herausforderung Lehrer\_innenbildung*, 2 (3), 63–87. <https://doi.org/10.4119/hlz-2458>
- Lütje-Klose, B., & Willenbring, M. (1999). Kooperation fällt nicht vom Himmel. *Behindertenpädagogik*, 38 (1), 2–31. Zugriff am 18.02.2020. Verfügbar unter: <https://web.archive.org/web/20180829143808/http://wordpress.nibis.de/stslgso/kooperation-fallt-nicht-vom-himmel/>.
- Maykus, S., & Beck, A. (2016). Interprofessionalität als Voraussetzung einer inklusiven Schule? Empirische Befunde und theoretische Differenzierungen zur Bedeutung externer Kooperationsbeziehungen für schulische Entwicklungsprozesse. In S. Maykus, A. Beck, G. Hensen, A. Lohmann, H. Schinnenburg, E. Werding et al. (Hrsg.), *Inklusion in Kindertagesstätten und Grundschulen. Empirische Befunde und Implikationen für die Praxis* (S. 173–208). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Maykus, S., Beck, A., Hensen, G., Lohmann, A., Schinnenburg, H., Werding, E., et al. (2016). *Inklusion in Kindertagesstätten und Grundschulen. Empirische Befunde und Implikationen für die Praxis*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- 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>
- Moldenhauer, A. (2019). Erfahrungen mit interprofessioneller Kooperation über Gruppendiskussionen erfassen. Methodologische und gegenstandstheoretische Perspektiven. In P. Cloos, M. Fabel-Lamla, K. Kunze & B. Lochner (Hrsg.), *Pädagogische Teamgespräche. Methodische und theoretische Perspektiven eines neuen Forschungsfeldes* (S. 172–204). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Olk, T., Speck, K., & Stimpel, T. (2011). Professionelle Kooperation unterschiedlicher Berufskulturen an Ganzttagsschulen – Zentrale Befunde eines qualitativen Forschungsprojektes. In L. Stecher, H.-H. Krüger & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Ganzttagsschule – Neue Schule? Eine Forschungsbilanz* (15. Sonderheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft) (S. 63–80). Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/s11618-011-0228-x>

- Preis, N. (2019). Multiprofessionelle Settings in der Lehrerbildung als Orte für Reflexion. *HLZ – Herausforderung Lehrer\_innenbildung*, 2 (1), 184–194. <https://doi.org/10.4119/UNIBI/hlz-147>
- Spieß, E. (2004). Kooperation und Konflikt. In H. Schuler (Hrsg.), *Organisationspsychologie – Gruppe und Organisation* (S. 193–247). Göttingen: Hogrefe.
- Statistisches Bundesamt (2019a). *Bildung und Kultur. Allgemeinbildende Schulen. Schuljahr 2018/2019*. Fachserie 11, Reihe 1. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt. Zugriff am 19.02.2020. Verfügbar unter: [https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Schulen/\\_inhalt.html#sprg234476](https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Schulen/_inhalt.html#sprg234476).
- Statistisches Bundesamt (2019b). *Statistisches Jahrbuch 2019. Deutschland und Internationales. Kapitel 3: Bildung*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Steinert, B., Klieme, E., Maag Merki, K., Döbrich, P., Halbheer, U., & Kunz, A. (2006). Lehrerverbände in der Schule: Konzeption, Erfassung, Ergebnisse. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2), 185–204. Zugriff am 06.04.2020. Verfügbar unter: [https://www.pedocs.de/volltexte/2011/4452/pdf/ZfPaed\\_2006\\_2\\_Steinert\\_Klieme\\_Maag\\_Merki\\_Doebrich\\_Lehrerverbaende\\_Schule\\_D\\_A.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2011/4452/pdf/ZfPaed_2006_2_Steinert_Klieme_Maag_Merki_Doebrich_Lehrerverbaende_Schule_D_A.pdf).
- te Poel, K. (2019). Prozesse der Herstellung von Rollen in multiprofessionellen Teams. Sensibilisierung angehender Regelschullehrkräfte und Sonderpädagog\_innen durch Fallarbeit und Rollenspiel. *HLZ – Herausforderung Lehrer\_innenbildung*, 2 (3), 275–295. <https://doi.org/10.4119/hlz-2463>
- Werning, R., & Mackowiak, K. (2018). *Wissenschaftliche Begleitung der inklusiven Bildung in Niedersachsen*. Abschlussbericht. Hannover: Leibniz Universität.

## Beitragsinformationen

### Zitationshinweis:

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>

Eingereicht: 11.12.2019 / Angenommen: 30.03.2020 / Online verfügbar: 15.04.2020

ISSN: 2625–0675



© 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>

## English Information

**Title:** Interprofessional Cooperation in Primary Schools – Needs for Qualification of the Educational Staff

**Abstract:** In the inclusive primary school, different professions, such as teachers, special education teachers or social workers, are constantly working together interprofessionally. This change in scholastic work contexts goes hand in hand with changing professionalization requirements for teachers and specialists (cf. Kleina & Tan, 2019, p. 63). The practice of interprofessional cooperation in the inclusive primary school has been researched only with regard to sub-questions (cf. Moldenhauer, 2019), but hardly to the experiences and expectations of the teachers and the other educational staff themselves. The article presents results of a quantitative “as is” analysis (N=271), which was carried out as part of the InproKiG project for teachers and pedagogical specialists by school teams in Niedersachsen and Hessen. The results provide information about the design requirements for qualification measures in this area.

**Keywords:** cooperation processes, interprofessionality, inclusive primary school, needs for qualification