

„Let’s talk about ...“ –

## Kooperation zwischen Sozialpädagogischen Fachkräften der Schuleingangsphase und Lehrkräften

*Lara Ufermann, Karolina Urton & Holger Domsch*

**Abstract:** Für eine gewinnbringende multiprofessionelle Kooperation an Schulen lassen sich u. a. ein regelmäßiger Austausch sowie eine angemessene Rollenklärung als wesentliche Variablen identifizieren (Griffiths et al., 2021). Allerdings liegen im deutschsprachigen Raum nur wenige Forschungsbefunde bezüglich der Ausgestaltung der Kooperation zwischen Lehrkräften und unterrichtsnah eingesetzten Sozialpädagogischen Fachkräften der Schuleingangsphase (SoFas) vor. In einer Online-Befragung wurden von  $n = 237$  Sozialpädagogischen Fachkräften der Schuleingangsphase Angaben zu Formen des Austausches sowie zur erlebten Rollen- und Aufgabenklärung, Zusammenarbeit, Kommunikation sowie zur Einbindung in die Förderplan- und Elternarbeit erhoben. Zudem gaben sie positive sowie hinderliche Faktoren der Kooperation an. Es wird deutlich, dass interprofessioneller Austausch vor allem in einem informellen Rahmen stattfindet. Die Häufigkeit eines strukturierten Austausches geht mit signifikant höheren Werten hinsichtlich der Rollen- und Aufgabenklärung, Kommunikation, Zusammenarbeit sowie der Einbindung in die Förderplanung einher. Ein klares Aufgabenprofil sowie feste Gesprächstermine bzw. Teamzeiten scheinen zentrale Variablen für eine als gelungen wahrgenommene Kooperation zu sein. Dies muss auf der einen Seite mit Ressourcen ausgestattet werden, sollte aber vor allem zu einem zunehmenden professionellen Selbstverständnis in Schule gehören.

**Stichwörter:** Multiprofessionelle Kooperation, Sozialpädagogische Fachkräfte der Schuleingangsphase, Teamzeiten

**Zitation:** Ufermann, L., Urton, K., Domsch, H. (2024): „Let’s talk about ...“ - Kooperation zwischen Sozialpädagogischen Fachkräften der Schuleingangsphase und Lehrkräften. *Zeitschrift für Inklusion*, 19(5), 65-88. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/815>

## Zusammenfassung in Einfacher Sprache:

# Zusammenarbeit zwischen Lehrer\*innen und sozialpädagogischen Fachkräften

In Schulen arbeiten viele verschiedene Fachkräfte zusammen. Zum Beispiel: Lehrkräfte und sozialpädagogische Fachkräfte. Sozialpädagogische Fachkräfte helfen Kindern im Schulalltag. Zum Beispiel: Wenn Kinder besondere Unterstützung brauchen. Sozialpädagogische Fachkräfte arbeiten eng mit den Lehrkräften zusammen.

Es wurde eine Umfrage gemacht. In der Umfrage wurden viele sozialpädagogische Fachkräfte befragt. Es wurde zum Beispiel gefragt: Wie oft sprechen Lehrkräfte und sozialpädagogische Fachkräfte miteinander? Wer hat welche Aufgaben? Wie gut klappt die Zusammenarbeit? Und was hilft oder stört bei der Zusammenarbeit?

Es wurde herausgefunden: Die sozialpädagogischen Fachkräfte müssen wissen, was ihre Aufgaben sind. Und es ist wichtig, dass sie regelmäßig mit den Lehrkräften sprechen. Es muss feste Zeiten geben, in denen sie miteinander sprechen. Dann klappt die Zusammenarbeit besser.

Dafür braucht die Schule genug Zeit. Aber es ist auch wichtig, dass alle zusammenarbeiten möchten.

*In Einfache Sprache übersetzt von Maria Calow*

## Inhaltsverzeichnis

Einleitung .....	67
1. Herausforderungen und Gelingensbedingungen von (multi-)professioneller Kooperation in der Schule.....	68
2. Methode .....	70
2.1 Untersuchungsdesign.....	70
2.2 Stichprobe .....	70
2.3 Erhebungsinstrumente .....	71
2.4 Auswertung .....	72
3. Ergebnisse .....	73
3.1 Allgemeine Ergebnisse.....	73
3.2 Formen des Austausches.....	73
3.3 Gruppenunterschiede.....	74
3.4 Offene Fragen .....	75
4. Diskussion und Fazit .....	78
Literatur .....	82
Kontakt.....	88

## **Einleitung**

Die aktuelle Bildungslandschaft setzt verstärkt auf multiprofessionelle Kooperation an Schulen. Diese Ausrichtung basiert auf der Annahme, dass die vielfältigen Herausforderungen wie der Ausbau von Ganztagsangeboten, die Umgestaltung der Grundschuleingangsphase und im Besonderen die Inklusionsbestrebungen am effektivsten durch eine multiprofessionelle Zusammenarbeit bewältigt werden können (Ainscow, 2000; Kunze & Rabenstein, 2017; Paulsrud & Nilholm, 2023).

Zusammenarbeit wird laut Spieß (2004) als ziel- bzw. aufgabenorientiert, intentional, kommunikativ, vertrauens- und autonomiebasiert beschrieben. Dabei werden oftmals hohe Erwartungen in die Auswirkungen von Kooperation gesetzt, die in der Literatur als Schlüssel für eine inklusive Schulentwicklung beschrieben wird (Seifried et al., 2021; Lütje-Klose & Urban, 2014). Die Forschung zu Kooperation im inklusiven, unterrichtsnahen Setting rückt vor allem die Kooperation von allgemeinen Lehrkräften und Lehrkräften für sonderpädagogische Förderung in den Vordergrund (Idel et al., 2019). In der schulischen Praxis findet sich häufig neben interprofessioneller Kooperation der Lehrkräfte multiprofessionelle Kooperation mit weiteren pädagogischen Fachkräften, die unterrichtsnah eingesetzt werden, was die Komplexität der Zusammenarbeit steigert (Urban, 2022; Helsper, 2021). In diesem Zusammenhang spielen nicht nur die oben benannten bildungspolitischen Bestrebungen eine Rolle, sondern in einem signifikanten Maß auch der bestehende Lehrkräftemangel, welchem durch weitere pädagogische Fachkräfte versucht wird entgegenzutreten. In Nordrhein-Westfalen (NRW) wurden, wie in anderen Bundesländern auch, Stellen für pädagogische Fachkräfte geschaffen, die unterrichtsnahe Aufgaben übernehmen sollen. Dies betrifft sowohl Stellen im multiprofessionellen Team im Gemeinsamen Lernen (MPT-Stellen) (MSB NRW, 2018) als auch Sozialpädagogische Fachkräfte der Schuleingangsphase (SoFas, MSB NRW, 2020), welche im Rahmen des „Masterplans Grundschule“ in NRW noch einmal weiter aufgestockt wurden (MSB NRW, 2020). Aktuell werden mit dem Startchancen-Programm für Schulen in NRW ab August 2024 weitere zusätzliche Stellen für sozialpädagogisches Personal an Schulen geschaffen, die auch den Einsatz von SoFas vorsehen (MSB NRW, 2024). Historisch entstanden sind die Stellen der SoFas im Rahmen der Auflösung der Schulkindergärten in NRW. Diese waren für schulpflichtige, aber noch nicht schulfähige Kinder vorgesehen. Die Auflösung des Schulkindergartens intendierte einen Haltungswechsel von einer Selektionsdiagnostik hin zu einem inklusiven Umgang mit Heterogenität. Mit den Kernaufgaben der SoFas in der Schuleingangsphase (Hanke, 2011) wurden zwei zentrale Aspekte verfolgt: Erstens die systematische Durchführung einer kompetenzorientierten Diagnostik und zweitens die Umsetzung einer sich daran anschließenden gezielten Förderung. Mit Blick auf die Förderung wird von Seiten des Ministeriums dargelegt: „Die Arbeit der sozialpädagogischen Fachkräfte erfolgt unterrichtsnah für Maßnahmen der inneren und äußeren Differenzierung. Sie dient in erster Linie der Unterstützung von Schülerinnen und Schülern mit Entwicklungsverzögerungen, aber auch der Stärkung der Motivation und Selbstwirksamkeit aller Schülerinnen und Schüler der Lerngruppe“ (MSB NRW, 2020, S. 37). Obwohl das Ministerium auf einen eindeutigen Unterschied zu anderen schulischen Berufsgruppen (z. B. Schulsozialarbeit) hinweist (MSB NRW, 2020), finden sich im Aufgabenprofil der SoFas sowohl Überschneidungen zu den Aufgaben der Schulsozialarbeit als auch zu potentiellen Aufgaben z. B. der Lehrkräfte für Sonderpädagogik und vor allem den MPT-Stellen. Den verschiedenen in der Schule tätigen Professionen kommen unterschiedlichste Aufgaben und Rollen zu, die allerdings häufig nicht klar definiert sind. Für eine gewinnbringende, multiprofessionelle Kooperation an Schulen stellt allerdings eine angemessene

Rollenklärung eine zentrale Grundlage dar (Griffiths et al., 2021). Daher ist es bedeutsam, gerade mit Blick auf pädagogische Fachkräfte mit unterrichtsnahen Tätigkeiten, differenzierte Kenntnisse zur Gestaltung von Kooperationsprozessen zu erlangen. Entsprechend fokussiert der vorliegende Beitrag die Kooperation von Lehrkräften und SoFas. Zudem unterlag das Tätigkeitsfeld der SoFas in den letzten Jahren besonders großen Veränderungen (Hanke, 2011; MSB NRW, 2024) und ihnen kommt gleichzeitig hinsichtlich Unterstützung von Schüler:innen mit Entwicklungsverzögerungen und aller Schüler:innen einer Lerngruppe in der Schuleingangsphase (MSB NRW, 2020) eine besonders zentrale Bedeutung zu. Die Betrachtung der Kooperation mit den Lehrkräften ist insofern zentral, da angenommen werden kann, dass hier mit Blick auf die beschriebenen, unterrichtsnahen Aufgaben im Bereich der Diagnostik und Förderung ein besonderer Kooperationsbedarf besteht.

## **1. Herausforderungen und Gelingensbedingungen von (multi-)professioneller Kooperation in der Schule**

Während der (multi-)professionellen Kooperation eine hohe Bedeutung zur Umsetzung von Bildungsreformen beigemessen wird (Ainscow, 2000; Kunze & Rabenstein, 2017; Paulsrud & Nilholm, 2023), erfordert die zunehmende Präsenz verschiedener Professionen in der Schule gleichermaßen von allen Beteiligten die Bereitschaft, ihre Kooperationsstrukturen zu erweitern und zu stärken. Dies führt zu neuen Aufgabenverteilungen und Zuständigkeiten, die ausgehandelt werden müssen (Grüter et al., 2022). Das kann zu Abgrenzungen, Spannungen und Konflikten zwischen den Kooperationspartner:innen führen (Fabel-Lamla & Gräsel, 2022). Weiterhin werden mit der verstärkten multiprofessionellen Kooperation auch Verständnisse der Rollen deutlich, die nicht intendiert waren. So wird die Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte im Ausgleichen schulischer Defizite sowie dem Bearbeiten von Problemen gesehen und damit als Entlastung der Lehrkräfte verstanden (Olk et al., 2011; Rehm, 2017). Erklärbar ist dieser Umstand unter anderem durch das traditionell eher monoperspektivisch geprägte Schulsystem, in welchem nach Breuer et al. (2018) den Lehrkräften die Leitprofession zugesprochen wird. Dies kann zu gelebter Hierarchie (Kunze & Reh, 2020), mangelnder Zusammenarbeit auf Augenhöhe (Fabel-Lamla et al., 2019; Tillmann & Rollett, 2011) sowie einem Bestreben nach einer potentiellen Angleichung der anderen Professionen an die als leitend wahrgenommene Profession der Lehrkräfte führen (Bauer, 2014). In der Folge besteht hier die Gefahr der Deprofessionalisierung der pädagogischen Fachkräfte (Hopmann et al., 2023).

Hinsichtlich der Frage, inwieweit Kooperation in der Schule zu den erwarteten, positiven Entwicklungen im Rahmen der inklusiven Schulentwicklung beitragen kann, finden sich widersprüchliche Forschungsbefunde. So zeigen sich in einigen Studien positive (Murawski & Lee Swanson, 2001; Böhm-Kasper et al., 2017), in anderen keine (z. B. Klieme et al., 2010) oder potentiell negative (Spörer et al., 2021; Olk et al., 2011) Auswirkungen von Kooperation. Beispiele negativer Kooperationsfolgen sind in einer Zunahme wahrgenommener Belastungen (Köker, 2012) oder hierarchischer Strukturen innerhalb der Zusammenarbeit, die zu Unzufriedenheit und Prozessen der Resignation und des Rückzugs führen, zu sehen (Olk et al., 2011). Die Hinzunahme von Unterstützungskräften im Unterrichtsgeschehen kann zu vermehrter Exklusion von Schüler:innen beitragen sowie deren Lernentwicklung bremsen (Butt, 2016; Symes & Humphrey, 2012; Webster et al.,

2013). Auf der anderen Seite weist eine ganze Reihe an Studien darauf hin, dass Kooperation im schulischen Setting auch zu positiven Effekten beitragen kann. Diese positiven Effekte lassen sich auf unterschiedlichen Ebenen finden: Auf Organisationsebene in der Entwicklung gemeinsamer Ziele (Gräsel et al., 2006), in einer positiveren Schumatmosphäre (Halbheer et al., 2009; Olk et al., 2011), auf Personalebene in einer Zunahme der Arbeitszufriedenheit und Motivation (Arndt & Werning, 2016) und einem gegenseitigen Lernen (Chichibu, 2016), auf Unterrichtsebene in einer stärkeren Orientierung auf die Lernergebnisse der Schüler:innen (Vangrieken et al., 2015). Diese steht wiederum mit einer besseren Leistungsentwicklung der Lernenden in Zusammenhang (Hattie, 2012). Diese Widersprüchlichkeit der empirischen Befunde zur Auswirkung schulischer Kooperation wird auch von Grosche und Moser Opitz (2023) konstatiert. Entsprechend resümieren auch Fabel-Lamla und Gräsel, „dass sich bisher hinreichende empirische Evidenzen für die weitreichenden Wirksamkeitserwartungen (multi)professioneller Kooperation erst in Ansätzen finden lassen“ (2022, S. 1191). Eine zentrale Frage besteht daher nach wie vor darin, welche Faktoren förderlich bzw. hinderlich für eine gelingende Kooperation sind, um zukünftig förderliche Kooperationen zu ermöglichen.

Mögliche relevante Faktoren auf verschiedenen Ebenen lassen sich entlang des Modells kooperativer Prozesse von Lütje-Klose und Urban (2014) systematisieren. Die Autor:innen konzeptualisieren fünf Ebenen, die als bedeutsam für die Gestaltung professioneller Kooperation angenommen werden und in Wechselwirkungen zueinander stehen. Auf jeder der fünf Ebenen deuten die Befunde empirischer Studien auf hinderliche- bzw. förderliche Faktoren für gelingende und hinderliche Kooperationsprozess hin. Die (1) individuelle Ebene kennzeichnet die persönlichen Einstellungen, Kompetenzen und Bereitschaften der Akteurinnen, wie z. B. die Motivation für Kooperation (Brown & Stanton-Chapman, 2017) oder fachliche Kompetenzen (Biggs et al., 2016). Die (2) interaktionelle Ebene verdeutlicht die Beziehungen und Kommunikation, die zwischen den Kooperationspartner:innen aufgebaut werden, wie Anerkennung, Respekt und Wertschätzung (Biggs et al., 2016; Devecchi & Rouse, 2010). Auf der (3) Sachebene findet die Klärung von konkreten Zielen und Aufgaben statt, z. B. die Klarheit über Aufgaben, Rollen und Verantwortlichkeiten (Giangreco et al., 2001; Jackson et al., 2021). Die (4) institutionelle Ebene beschreibt die Strukturen und Rahmenbedingungen der Schule, darunter eine inklusive Schulkultur (Symes & Humphrey, 2011) oder die Einstellung der Schulleitung (Antinluoma et al., 2022; Badstieber, 2023; Scheer, 2019). Die (5) kulturell-gesellschaftliche Ebene umfasst Gesetze, Bildungspolitik und gesellschaftliche Normen wie die Bezahlung und Arbeitsbelastung (Schindler & Schindler, 2021). Auch Griffiths et al. (2021) haben in einem Review zugrunde liegende Faktoren für Kooperation im schulischen Kontext untersucht und postulieren Kommunikation als eine der wesentlichen Basisvariablen, um weitere Variablen wie z. B. Vertrauen, eine gemeinsame Sprache sowie Ziele zu ermöglichen. Die Autor:innen betonen, dass wesentliche Rahmenbedingungen zur Implementation von Kooperation gegeben sein müssen. Eine Schlüsselvariable scheinen dabei zeitliche Ressourcen zu sein, damit Kooperation überhaupt möglich wird und die unterschiedlichen Fachkräfte in einen Dialog eintreten können (Abegglen et al., 2017; Da Fonte & Barton-Arwood, 2017; Kielblock et al., 2020; Richter & Pant, 2016). Kurzformen des Austauschs wie Tür-und-Angel-Gespräche oder kurze schriftliche Mitteilungen werden hierbei nicht als effektive Kommunikationswege betrachtet (Kielblock et al., 2020). Eine relevante Strategie, um Kooperation zu ermöglichen

und strukturell zu etablieren, scheint dagegen die Planung von Sitzungen mit festgelegten Zeiten und Abläufen zu sein (Da Fonte & Barton-Arwood, 2017; Vangrieken et al., 2015; Vescio et al., 2008; Serke & Streese, 2022; Kielblock et al., 2020)

*Fragestellung:* Multiprofessioneller Kooperation wird eine Schlüsselrolle für die Umsetzung von Bildungsreformen zugeschrieben. Eine zentrale Grundlage gewinnbringender Kooperationen ist ein differenziertes Verständnis der Rollen und Aufgaben der jeweiligen pädagogischen Fachkräfte. In der Schule hat die Gruppe der unterrichtsnahen Fachkräfte, wie SoFas, in letzter Zeit an Bedeutung zugenommen. Allerdings liegt unseres Wissens nach zum aktuellen Zeitpunkt keine Studie vor, die systematisch erhebt, unter welchen Bedingungen SoFas in den Austausch mit Lehrkräften treten und was dies für deren Kooperation bedeutet.

Die vorliegende Studie möchte diesem Desiderat entlang der folgende drei Forschungsfragen begegnen:

1. In welchen Formen (z. B. Tür- und Angelgespräche vs. regelmäßige Termine) findet ein Austausch zwischen Lehrkräften und SoFas statt?
2. Lassen sich Unterschiede bezüglich zentraler Variablen (Rollen- und Aufgabenklärung, Kommunikation, Zusammenarbeit, Einbindung in die Förderplanung) finden, wenn SoFas in einen strukturiert angelegten Austausch (sA) durch regelmäßige Termine mit Lehrkräften treten vs. wenn dieser nicht stattfindet?
3. Welche Hinderungsgründe sowie positive Faktoren für eine multiprofessionelle Kooperation lassen sich aus Sicht der SoFas benennen?

## 2. Methode

### 2.1 Untersuchungsdesign

Für die Stichprobenrekrutierung wurde ein Newsletter des Verbandes Bildung und Erziehung (Landesverband NRW) im Juni/Juli 2021 sowie unterschiedliche soziale Medien im Mai/Juni 2024 (z. B. eine entsprechende Facebook-Gruppe mit 1300 Mitgliedern) verwendet.<sup>1</sup> Darin wurde der Hintergrund der Befragung erläutert und zur Teilnahme an der Online-Befragung eingeladen. Die Befragung wurde über die Plattform QuestionPro realisiert. Sie fand anonymisiert statt und es wurde über den Datenschutz aufgeklärt. Teilnehmende, die an mehr als einer Schule arbeiteten, wurden gebeten, sich auf die Arbeit an jener Schule zu beziehen, an der sie die meiste Zeit verbrachten.

### 2.2 Stichprobe

Der Fragebogen wurde 1003-mal aufgerufen. Von 294 angefangenen Beantwortungen wurden 240 Fragebögen komplett abgeschlossen, wodurch sich eine Abschlussquote von 81.6 % ergibt. Drei Fragebögen mussten im Anschluss aufgrund einer zu hohen Anzahl an fehlenden Werten ausgeschlossen werden. Für die nachfolgende Auswertung werden 237 Fragebögen verwendet. Zwischen den Gruppen mit abgebrochenen sowie abgeschlossenen Fragebögen ließen sich in zentralen Variablen keine Unterschiede feststellen.

Die meisten Teilnehmenden waren zwischen 26 und 55 Jahre alt (89.1%), während nur 2.1 % unter 25 sowie 8.9 % älter als 56 Jahre alt waren. Die Spanne der Berufserfahrung in einem pädagogischen Beruf lag zwischen 0.3 und 30 Jahren ( $M = 5.84$ ,  $SD = 5.52$ ). 95.3 %

---

<sup>1</sup> Unser besonderer Dank gilt Stefanie Kempkes und Lion Samson für ihre wertvolle Unterstützung. Ihre Mithilfe hat wesentlich zum Gelingen dieser Untersuchung beigetragen.

gaben an, sich dem weiblichen Geschlecht zugehörig zu fühlen ( $m = 4.7\%$ ). 85.7 % der Personen arbeitete an einer einzigen Schule, 13.1 % der Personen waren zwei und 1.3 % der Personen drei Schulstandorten zugeordnet.

## 2.3 Erhebungsinstrumente

Die Erhebungsinstrumente stammen weitgehend aus einem Praxisforschungsprojekt mit multiprofessionellen Teams in Schulen, welches im Hochsauerlandkreis umgesetzt worden ist. Hierzu wurden in dem Projekt neben Schulbegleitungen unterschiedliche pädagogische Fachkräfte von sechs Schulen befragt (vier Grund-, eine Förderschule sowie ein Gymnasium), die in verschiedenen Konstellationen in multiprofessionellen Teams zusammenarbeiteten. In einem ersten Schritt wurden in Interviews aus unterschiedlichen Perspektiven (u. a. Schulleitungen, allgemeine Lehrkräfte, Lehrkräfte der Sonderpädagogik, Schulsozialarbeit, SoFas, Schulbegleitungen) zentrale Einflussfaktoren auf die multiprofessionelle Zusammenarbeit erhoben. In einem zweiten Schritt wurde ein Fragebogen entwickelt und pilotiert.

Neben den unter der Stichprobenbeschreibung angeführten soziodemografischen Daten wurden in der vorliegenden Studie Fragen zu den im Folgenden dargestellten sieben Bereiche gestellt:

*Formen des Austausches:* Zusätzlich wurde erhoben, in welchen Formen der Austausch mit dem Lehrpersonal stattfindet (Tür- und Angelgespräche, innerhalb des Unterrichts, nach dem Unterricht, in der Pause, in regelmäßigen Terminen). Diese Items sollten auf einer 5-stufigen Skala („nie“ bis „immer“) eingeschätzt werden.

*Skala Rollen- und Aufgabenklarheit:* Die Skala Rollen- und Aufgabenklarheit beinhaltet sechs Items zu Klarheit der eigenen Rolle aus der eigenen („Ich bin mir über meine genaue Rolle und meine genauen Aufgaben als Sozialpädagogische Fachkraft im Klaren“) sowie der Fremdperspektive („Die Lehrkräfte sind sich über meine genaue Rolle und meine genauen Aufgaben als Sozialpädagogische Fachkraft im Klaren“), zum gegenseitigen Austausch bezüglich der Rollen und Aufgaben („Ich habe mich mit den Lehrkräften in Bezug auf die gegenseitigen Rollen und Rollenerwartungen ausgetauscht“; „Alle Teammitglieder haben sich auf eine klare Aufgabenverteilung verständigt“; „Jedem Teammitglied wurde transparent die jeweilige Zuständigkeit zugeordnet“) sowie zum verankerten Aufgabenprofil („Ich habe ein eindeutiges Aufgabenprofil von der Schulleitung / Schule erhalten“). Alle Items wurden auf einer 5-stufigen Skala („gar nicht“ bis „voll“) beantwortet. Die interne Konsistenz nach Cronbachs Alpha lag in einem guten Bereich ( $\alpha = .83$ ).

Ergänzend wurde erfragt, mit welchen Personengruppen die Rollenklärung für die Zusammenarbeit im multiprofessionellen Team stattfindet. Dabei sollte das Ausmaß („gar nicht“ bis „voll“, 5-stufig) des Austausches bezüglich der folgenden Gruppen eingeschätzt werden: andere SoFas innerhalb von Arbeitskreisen, Lehrkräfte, Klassenteam, Kollegium, Schulleitung.

*Skala Kommunikation:* Die Skala Kommunikation beinhaltet drei Items zum Ausmaß der Mitteilung eigener Beobachtungen („Ich kann meine Beobachtungen regelmäßig mitteilen“), zeitlichen Ressourcen („Es sind ausreichend zeitliche Ressourcen vorhanden, um sich gegenseitig auszutauschen“) sowie der Kommunikationszufriedenheit („Alles in allem bin ich mit der Kommunikation mit dem Lehrpersonal zufrieden.“). Alle Items wurden auf einer 5-

stufigen Skala („nie“ bis „immer“) beantwortet. Die interne Konsistenz nach Cronbachs Alpha lag in einem guten Bereich ( $\alpha = .81$ ).

*Ausmaß der Zusammenarbeit:* Mittels einer 5-stufigen Likert-Skala („nie“ bis „immer“) wurde das Ausmaß der Zusammenarbeit mit folgenden Fachkräften erfragt: Klassenlehrkräfte, Fachlehrer:innen, Lehrkräfte für Sonderpädagogik, Sozialarbeiter:innen, Schulleitung sowie Fachkräfte im Offenen Ganztage (OGT).

*Skala Zusammenarbeit:* Die Skala Zusammenarbeit (vier Items) beinhaltet unterschiedliche Items zur wahrgenommenen Wertschätzung („Die Zusammenarbeit erfolgt gleichberechtigt.“; „Die Zusammenarbeit erfolgt auf Augenhöhe.“; „Meine Kompetenzen und Vorschläge werden anerkannt.“) sowie zur wahrgenommenen Zufriedenheit („Alles in allem bin ich mit der Zusammenarbeit im multiprofessionellen Team zufrieden.“). Alle Items wurden auf einer 5-stufigen Skala („gar nicht“ bis „voll“) beantwortet. Die interne Konsistenz nach Cronbachs Alpha lag in einem guten Bereich ( $\alpha = .89$ ).

*Förderplanung:* Die Skala Förderplanung (vier Items) beinhaltet Aussagen zu Beteiligung und Absprachen im Rahmen der Förderdiagnostik und weiteren Förderplanung („Ich bin bei der Durchführung von Förderdiagnostik beteiligt.“; „Ich bin bei der Erstellung der Förderpläne beteiligt.“; „Ich fühle mich bei der Förderplanung von den Kolleg:innen miteingebunden.“; „Die Förderung der Schüler:innen basiert auf Planungen, die im gemeinsamen Dialog entstanden sind.“). Alle Items wurden auf einer 5-stufigen Skala („gar nicht“ bis „voll“) beantwortet. Die interne Konsistenz nach Cronbachs Alpha lag in einem guten Bereich ( $\alpha = .84$ ).

*Positive Faktoren und Hindernisse bei der multiprofessionellen Zusammenarbeit:* Im Anschluss wurden zwei offene Fragen präsentiert, um positive Aspekte („Welche drei positiven Faktoren erleben Sie in der multiprofessionellen Zusammenarbeit?“) sowie Hindernisse („Wo sehen Sie die drei größten Hindernisse für eine gute multiprofessionelle Zusammenarbeit?“) der multiprofessionellen Zusammenarbeit zu erheben.

## 2.4 Auswertung

Die Datenauswertung erfolgte mit SPSS Version 27 (Field, 2024). Für jede Skala wurde ein Skalenmittelwert und die Korrelationskoeffizienten nach Pearson berechnet. Für Gruppenvergleiche wurden nach Überprüfung der notwendigen Voraussetzungen eine Multivariate Varianzanalyse und anschließende ANOVAs sowie geplante Helmert-Kontraste berechnet (Eid et al., 2017).

Die Auswertung der offenen Fragen basiert auf Kuckartz' (2022) inhaltlich strukturierender, qualitativer Inhaltsanalyse und verfolgte eine deduktiv-induktive Herangehensweise. Das Kategoriensystem entstand deduktiv aus dem Modell der kooperativen Prozesse von Lütjens-Klose und Urban (2014). Zunächst wurde die Hälfte des Materials codiert und anschließend wurden durch das induktive Codieren weitere Kategorien ergänzt. Nachfolgend diskutierten die Autor:innen das entstandene Kategoriensystem und entwickelten einen Codierleitfaden. Im Anschluss erfolgte das konsensuelle Codieren, indem eine Teilmenge von 10 % des bereits codierten Materials erneut codiert wurde, um die Intercoder-Übereinstimmung zu prüfen. Die prozentuale Übereinstimmung lag bei 85%, was auf eine gute Zuverlässigkeit hinweist. Abschließend wurde das weitere Material codiert.

### 3. Ergebnisse

#### 3.1 Allgemeine Ergebnisse

Die SoFas geben an, vor allem mit den Klassenlehrkräften ( $M = 3.48$ ,  $SD = .64$ ) sowie den Schulleitungen ( $M = 2.51$ ,  $SD = 1.02$ ) und Lehrkräften für Sonderpädagogik ( $M = 2.42$ ,  $SD = 1.25$ ) und in einem mittleren Ausmaß mit dem OGT ( $M = 2.07$ ,  $SD = 1.01$ ), Fachlehrkräften ( $M = 2.01$ ,  $SD = 1.04$ ) sowie der Schulsozialarbeit ( $M = 1.90$ ,  $SD = 1.33$ ) zusammenzuarbeiten.

Die Rollenklärung für die Zusammenarbeit im multiprofessionellen Team geschieht nach Angaben der SoFas am häufigsten im Austausch in Arbeitskreisen für SoFas ( $M = 2.80$ ,  $SD = 1.05$ ), welcher sich signifikant von dem Austausch mit der Schulleitung ( $M = 2.54$ ,  $SD = 1.11$ ) unterscheidet ( $T(231) = 2.84$ ,  $p < .01$ ,  $d = 1.41$ ). Der Austausch mit der Schulleitung unterscheidet sich signifikant ( $T(234) = 2.57$ ,  $p < .05$ ,  $d = 1.04$ ) von dem Austausch mit den Klassenlehrkräften ( $M = 2.37$ ,  $SD = 1.03$ ). Die abgefragten Skalen zeigten moderate bis hohe Interkorrelationen (s. Tabelle 1). Dabei zeigten sich besonders zwischen den Skalen Kommunikation und Zusammenarbeit ( $r = .70$ ,  $p < .001$ ), Kommunikation und Rollen- und Aufgabenklarheit ( $r = .67$ ,  $p < .001$ ) sowie Zusammenarbeit und Rollen- und Aufgabenklarheit ( $r = .63$ ,  $p < .001$ ) große Zusammenhänge.

**Tabelle 1**

*Interkorrelationen zwischen den erhobenen Skalen*

	Kommunikation	Zusammenarbeit	Förderarbeit	Elternarbeit
Rollen- und Aufgabenklarheit	.67**	.63**	.50**	.42**
Kommunikation		.70**	.42**	.43**
Zusammenarbeit			.54**	.50**
Förderarbeit				.48**

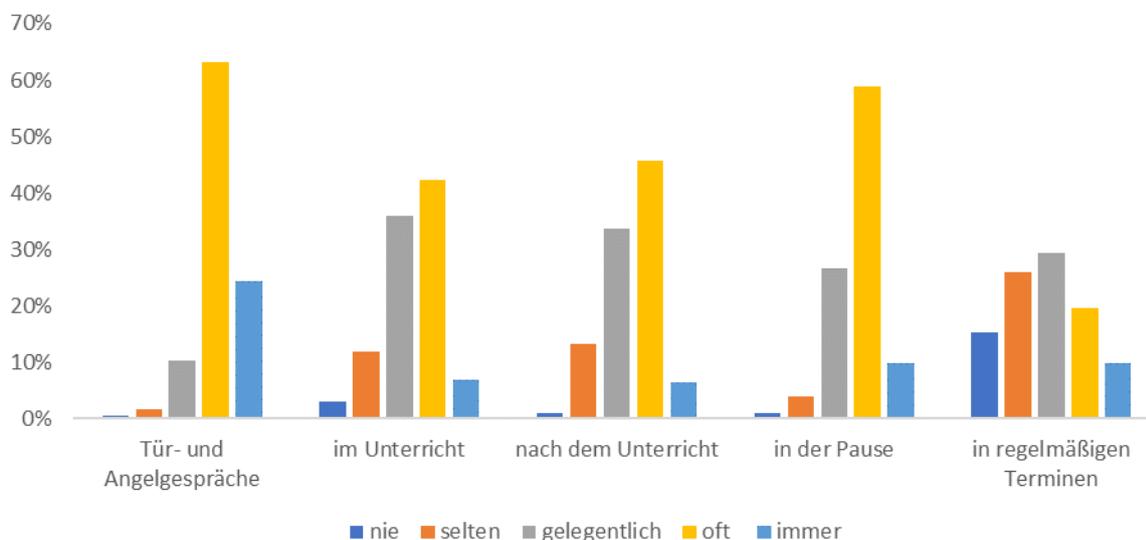
*Erläuterung Tab. 1: \*\*  $p < .001$*

#### 3.2 Formen des Austausches

Wie unter 3.1 dargestellt, geben die SoFas an, vor allem mit den Klassenlehrkräften in den Austausch zu treten. Im Folgenden soll der ersten Forschungsfrage nachgegangen werden, in welcher Form der Austausch stattfindet. In fast allen Formen des Austausches gab die Mehrzahl der befragten Personen an, dass ein Austausch mit Lehrkräften in solchen Situationen „oft“ oder „immer“ stattfinden würde (s. Abb. 1). Die einzige Ausnahme bildet dabei die Frage nach einem Austausch im Rahmen regelmäßiger Termine. Hier ergibt sich eine Dreiteilung in eine Gruppe, die in einem solchem strukturiert angelegten Gesprächsrahmen „nie“ oder „selten“ ( $sA_0$ , 41 %), gelegentlich ( $sA_1$ , 30 %) sowie „oft“ oder „immer“ ( $sA_2$ , 29 %) in einen Austausch mit den Lehrkräften tritt.

**Abbildung 1**

*Häufigkeit Formen des Austausches*



*Erläuterung Abb. 1:* Häufigkeitsangaben in Prozent bezogen auf die jeweiligen 5-stufigen Antwortkategorien („nie“ bis „immer“) auf die Frage, wie häufig die Formen des Austausches stattfinden

### 3.3 Gruppenunterschiede

Die zweite Forschungsfrage untersucht, ob sich Unterschiede bezüglich zentraler Variablen (Rollen- und Aufgabenklärung, Kommunikation, Zusammenarbeit, Einbindung in die Förderplan- und Elternarbeit) finden, wenn SoFas in einen strukturierten Austausch durch regelmäßige Termine mit Lehrkräften treten vs. wenn dieser nicht stattfindet. Die MANOVA mit den drei Gruppen  $sA_0$ ,  $sA_1$  und  $sA_2$  als unabhängige Variable sowie den fünf verwendeten Skalen deutet auf einen signifikanten Haupteffekt hin ( $F(10,450) = 11.44$ ;  $p < .001$ ;  $\eta_p^2 = .20$ ). Dabei zeigt sich für jede abhängige Variable ein signifikanter Gruppenunterschied, der aufgrund des  $\eta_p^2$  jeweils als groß einzuschätzen ist (s. Tab. 2).

**Tabelle 2**

*Mittelwerte und Standardabweichungen in den unterschiedlichen Skalen bezogen auf die drei Gruppen  $sA_0$ ,  $sA_1$  und  $sA_2$  sowie Ergebnisse der jeweiligen ANOVAs*

Skala	M (SD)			F (2,229)	$\eta_p^2$
	$sA_0$	$sA_1$	$sA_2$		
Rollen- und Aufgabenklarheit	1.97 (.68)	2.39 (.62)	2.92 (.65)	42.07**	.27
Kommunikation	1.98 (.75)	2.45 (.70)	3.01 (.60)	42.69**	.27
Zusammenarbeit	2.35 (.83)	2.66 (.82)	3.25 (.69)	25.97**	.19
Förderplanarbeit	2.16 (.96)	2.46 (1.01)	2.96 (.76)	14.80**	.11
Elternarbeit	2.06 (1.01)	2.68 (.91)	2.69 (.85)	12.44**	.10

*Erläuterung Tab. 2:* \*\*  $p < .001$

Im Anschluss wurden geplante Helmert-Kontraste berechnet. Dabei wurde angenommen, dass die abhängigen Variablen umso höher eingeschätzt wurden, desto häufiger ein strukturierter Austausch erfolgt. Im Vergleich zwischen den Gruppen  $sA_0$  sowie  $sA_1$  und  $sA_2$  zeigte sich bei allen untersuchten Skalen ein signifikanter Effekt ( $p < .001$ ). Bei der Gruppe  $sA_0$  zeigten sich geringere Skalenwerte als bei den Gruppen  $sA_1$  und  $sA_2$ . Im Vergleich zwischen den Gruppen  $sA_1$  und  $sA_2$  zeigte sich mit Ausnahme der Skala Elternarbeit ein signifikanter Effekt zugunsten von  $sA_2$  ( $p < .001$ ) (s. Tab. 3).

**Tabelle 3**

*Ergebnisse geplanter Helmert-Kontraste*

Skala	$sA_0$ vs. $sA_1$ und $sA_2$		$sA_1$ vs. $sA_2$	
	Differenz	SE	Differenz	SE
Rollen- und Aufgabenklarheit	-.70**	.09	-.53**	.11
Kommunikation	-.74**	.09	-.56**	.12
Zusammenarbeit	-.61**	.11	-.60**	.14
Förderplanarbeit	-.55**	.12	-.50**	.16
Elternarbeit	-.62**	.13	-.01**	.16

*Erläuterung Tab. 3: \*\*  $p < .001$*

### 3.4 Offene Fragen

Die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse zur Frage nach positiven Faktoren bei der multiprofessionellen Kooperation zeigen eine Vielzahl positiver Aspekte, die von den befragten Personen berichtet wurden. Insgesamt wurden fünfzehn verschiedene Subkategorien identifiziert, die in vier Hauptkategorien unterteilt sind. Diese Kategorien umfassen drei der von Lütje-Klose und Urban (2014) postulierten Faktoren und wurden zudem um die Kategorie „Effekte von Kooperation“ ergänzt. Die drei Subkategorien mit den häufigsten Beiträgen sind Perspektivenvielfalt ( $n = 95$ ), Kommunikation ( $n = 74$ ) und Zwischenmenschliches ( $n = 71$ ), die zusammen fast 50% der Nennungen ausmachen und sich alle den interaktionellen Faktoren zuordnen lassen. Bezogen auf die potentiellen Effekte von Kooperation wurden zum einen eine Arbeitsentlastung ( $n = 22$ ) und zum anderen sichtbare Erfolge bei den Kindern ( $n = 13$ ) angegeben (s. Tab. 4).

Tabelle 4

## Übersicht des Kategoriensystems positiver Faktoren im Rahmen von Kooperation

Hauptkategorie / Ebene	Subkategorien	Beschreibung	Beispielzitate	n
Institutionelle Faktoren	Strukturen für Kooperation	Zeit, feste Strukturen und Ressourcen für Kooperation	"ausreichend Zeit", "feste Gesprächszeiten", "Räumlichkeiten"	16
	Schulleitungshandeln pro Kooperation	Schulleitereinfluss durch ihre Haltung, Regelungen etc.	„gleichberechtigtes Denken von Seiten der Schulleitung“	10
Interaktionelle Faktoren	Perspektivvielfalt	Bereicherung durch unterschiedliche Perspektiven	"unterschiedliche Sichtweisen"	95
	Kommunikation	gelungene Kommunikation (inklusive gegenseitige Beratung)	"Funktionierende/gelingende Kommunikation"	74
	Zwischenmenschliches	Faktoren wie Wertschätzung, Toleranz und Respekt, Vertrauen und Anerkennung	"Wertschätzung", "Vertrauen!"	71
	Team	kollegiales Miteinander/ Teamzugehörigkeit	"Kollegialität"	57
	Wissensaustausch	Austausch von Wissen und Erfahrungen	"Erfahrungsaustausch"	40
	Stärken	Berücksichtigung von individuellen Sichtweisen und Stärken	"jeder kann andere Sachen gut"	12
	Hierarchien	unhierarchisches Arbeiten	"Begegnung auf Augenhöhe"	12
	Reflexion	Praktizieren von reflexivem Arbeiten	"gemeinsame Reflexion"	11
Sachfaktoren	Zielklärung	gemeinsame Ziele	"Ziele im Hinblick auf die Kinder"	30
	Gestaltungsfreiraum	selbständiges Arbeiten und Freiräume	"mehr Gestaltungsfreiraum"	17
	Arbeitsteilung	Arbeitsteilung	"Aufteilung von Arbeit"	13
Effekte von Kooperation	Arbeitsentlastung	Entlastung durch Kooperation	"Arbeitsentlastung"	22
	Erfolge	sichtbare Erfolge durch Kooperation	"Sichtbare Fortschritte bei den Kindern"	13

Erläuterung Tab. 4: Subkategorien mit  $n < 10$  werden nicht berichtet

Die weitere Analyse zur Fragestellung nach den größten Hindernissen bei der multiprofessionellen Kooperation ergab unterschiedliche Herausforderungen und Hemmnisse, die von den befragten Personen beschrieben wurden. Es wurden siebzehn verschiedene Subkategorien identifiziert und in die fünf Hauptkategorien nach Lütje-Klose und Urban (2014) eingeordnet. Insgesamt zeichnet sich ein breiteres Bild als bei den positiven Faktoren ab. Die drei am häufigsten genannten Hindernisse sind fehlende Strukturen für Kooperation (keine Zeit, keine festen Strukturen und keine Ressourcen für Kooperation,  $n = 150$ ), das Fehlen von Aufgaben-, Rollen- und Verantwortungsklarheit ( $n = 78$ ) sowie negative zwischenmenschliche Aspekte ( $n = 68$ ), z. B. wenig Wertschätzung, Vertrauen und Anerkennung. Darüber hinaus wurden u. a. misslungene Kommunikation, systemische Probleme, Personalmangel und eine hohe Arbeitsbelastung von den Befragten als zentrale Hürden für eine effektive Zusammenarbeit empfunden (s. Tab. 5).

**Tabelle 5**

*Übersicht des Kategoriensystems hinderlicher Faktoren im Rahmen von Kooperation*

Hauptkategorie / Ebene	Subkategorien	Beschreibung	Beispielzitat	n
Kulturell-gesellschaftliche Faktoren	Unterschiede in Repräsentation und Bezahlung	geringe Vertretung der eigenen Berufsgruppe im Schulteam und unterschiedliche Entlohnung	"oft einziger Vertreter der sozialpädagogischen Sichtweisen" "unterschiedliche Bezahlung"	10
Institutionelle Faktoren	fehlende Strukturen für Kooperation	Fehlen an Zeit, Strukturen und Ressourcen für Kooperation	„keine Zeit für Austausch“, „keine festen Gesprächszeiten“, "keine Räumlichkeiten"	15 0
	systemische Probleme	Strukturelle Herausforderungen; Gruppengrößen	"z.T. unübersichtliche Strukturen in größeren Systemen"	38
	fehlendes Personal	Personalmangel oder Erkrankungen	"Personalmangel"	27
	Arbeitsbelastung	Arbeitsbelastung und hohe Erwartungen	"Es ist zu viel Arbeit für mich"	16
	neg. Schulleitungshandeln	Schulleitung nimmt neg. Einfluss durch z. B. Haltung, Meetingsregelungen etc.	"Hierarchische Denken von Seiten der Schulleitung"	13
	fehlendes Kooperationskonzept	kein oder kein einheitliches Konzept	"kein einheitliches Konzept liegt vor"	10
Individuelle Faktoren	neg. Einstellung der Lehrkraft zur Kooperation	Wille, Interesse, Haltung der Lehrkräfte bezüglich Kooperation	"Desinteresse der Lehrer:innen"	23
Interaktionelle Faktoren	Zwischenmenschliches	Fehlen von Wertschätzung, Respekt, Vertrauen und Anerkennung	"mangelnde Wertschätzung", "kein Vertrauen!"	61
	Kommunikationsschwierigkeiten	misslungene Kommunikation	"Gestörte Kommunikation"	34
	fehlende Teamzugehörigkeit	Fehlen von Miteinander und Teamzugehörigkeit	"Exklusion durch mangelnde Teamzugehörigkeit"	26
	Hierarchien	Hierarchien zwischen Lehrkräften und Fachkräften	"hierarchisches Denken und Handeln"	23
	Heterogenität	Unterschiede in der Ausbildung und zu viele Professionen	"Unterschiedliche Schwerpunkte bei der Ausbildung", "zu viele Professionen bei der Teamarbeit"	20
	Persönliches	Persönliche Befindlichkeiten werden benannt.	"persönliche Empfindlichkeiten"	15
Sachfaktoren	fehlende Aufgaben-, Rollen- und Verantwortungsklä rung	Misslungene Klärung von Rollen, Aufgaben und Verantwortungen	"Keine klare Aufgabenverteilung", "keine klare Rollenstruktur", "unterschiedliche Ziele"	78

*Erläuterung Tab. 5:* Subkategorien mit n < 10 werden nicht berichtet.

#### 4. Diskussion und Fazit

Die vorliegende Studie untersucht die multiprofessionelle Kooperation an Schulen. Dabei wird die bisher wenig beachtete Kooperation von Lehrkräften und SoFas fokussiert, da das Tätigkeitsfeld der SoFas in den letzten Jahren besonders großen Veränderungen unterlag (Hanke, 2011; MSB NRW, 2024) und SoFas gleichzeitig hinsichtlich Unterstützung von Schüler:innen mit Entwicklungsverzögerungen und aller Schülerinnen der Lerngruppe in der Schuleingangsphase (MSB NRW, 2020) eine zentrale Bedeutung zukommt, die u. a. mit Blick auf Diagnostik und Förderung einen besonderen Kooperationsbedarf mit den Lehrkräften hervorrufen.

Anschließend an die allgemeinen Ergebnisse zur Kooperation werden im Folgenden die Ergebnisse bezüglich der Fragestellungen diskutiert, anhand derer ermittelt wurde, (1) welche Formen des Austauschs zwischen Lehrkräften und SoFas gewählt werden, (2) ob sich Unterschiede hinsichtlich der Rollen- und Aufgabenklärung, Kommunikation, Zusammenarbeit und Einbindung in die Förderplanung finden lassen, wenn ein strukturiert angelegter Austausch zwischen SoFas und Lehrkräften erfolgt bzw. nicht erfolgt, und (3) welche Hinderungsgründe bzw. positiven Faktoren für eine multiprofessionelle Kooperation von den SoFas benannt werden.

Gefragt nach den Kooperationspartner:innen zeigt die Untersuchung, dass Klassenlehrkräfte die hauptsächlichen Kooperationspartner:innen der SoFas darstellen, gefolgt von den Schulleitungen sowie den Lehrkräften für Sonderpädagogik. Da die SoFas unterrichtsnah eingesetzt werden, ist die enge Zusammenarbeit mit den Klassenlehrkräften nicht überraschend. Weiterhin lässt die Überschneidung der Aufgabengebiete im Bereich Diagnostik und Förderung eine engere Zusammenarbeit mit den sonderpädagogischen Lehrkräften sinnvoll erscheinen. Bezüglich der Rollenklärung für die Zusammenarbeit im multiprofessionellen Team scheint für die befragten SoFas der Austausch in SoFa-internen Arbeitskreisen besonders zentral zu sein. Diese professionsspezifische Kooperation außerhalb der eigenen Schule ist gegebenenfalls bedeutsam für die Gestaltung der schulinternen multiprofessionellen Kooperation, da diese auch die innerschulischen Kooperationsprozesse bedingen kann. Möglicherweise bietet sie einen Rahmen, sich losgelöst von der „Leitprofession Lehrkraft“ (Bauer, 2014; Stichweh, 2005; Breue et al., 2018) in einen Diskurs über die eigene Rolle innerhalb eines professionsspezifischen Teams zu begeben und Rückversicherung zu erhalten. Näher zu ergründen wäre, ob dieser monoprofessionelle Austausch eher förderlich oder hinderlich für die multiprofessionelle Kooperation ist und ob dieser der Gefahr der Deprofessionalisierungstendenzen (Hopmann et al., 2023) entgegenwirken kann oder zu weiteren Abgrenzungen, Spannungen und Konflikten zwischen den Professionen führt (Fabel-Lamla & Gräsel, 2022). Weiterhin scheint der Austausch mit der Schulleitung wichtig zu sein. Dies deckt sich mit einer ganzen Reihe an Studien, die die Bedeutung der Schulleitung herausstellen (z. B. Antinluoma, et al., 2022; Badstieber, 2023; Scheer, 2019). Vor dem Hintergrund des Modells kooperativer Prozesse (Lütje-Klose & Urban, 2014) wird deutlich, dass ebenso wie für die Kooperation von Lehrkräften auch für die SoFas interaktionelle Prozesse innerhalb der Schule – insbesondere mit Lehrkräften und Schulleitungen – von zentraler Bedeutung sind. Bezogen auf die erste Fragestellung lässt sich resümieren, dass der Austausch zwischen den Beteiligten in verschiedenen Formaten stattfindet, wobei Tür- und Angelgespräche und kurze informelle Austausche dominieren. Nur ein verhältnismäßig kleiner Teil der SoFas nimmt regelmäßig

an strukturierten und geplanten Terminen teil. Dagegen nutzen 41 Prozent diese Form nie oder selten. Diese Ergebnisse spiegeln wider, dass die Kooperation oft ad hoc und unstrukturiert erfolgt. Sie entsprechen denen der Kooperation von Lehrkräften, die einen Hinweis darauf geben, dass die primäre Kooperationsform der Austausch ist (Richter & Pant, 2016).

Mit der Betrachtung der Ergebnisse der zweiten Fragestellung zur Bedeutung eines strukturiert angelegten Austauschs wird dessen Relevanz hinsichtlich der Effizienz und Effektivität der Zusammenarbeit allerdings deutlich. So geben die Ergebnisse für SoFas, die häufig an solchen Terminen teilnehmen, einen Hinweis auf eine höhere Klarheit bezüglich der Rollen- und Aufgabenverteilung, bessere Kommunikation sowie eine zufriedenstellendere Zusammenarbeit. Diese Befunde sind konsistent mit vorherigen Studienergebnissen und betonen, dass klare Strukturen und Zeit für regelmäßige Kommunikation essenziell für eine erfolgreiche multiprofessionelle Kooperation sind (Da Fonte & Barton-Arwood, 2017; Vangrieken et al., 2015; Vescio et al., 2008; Serke & Streese, 2022; Kielblock et al., 2020). Darüber hinaus deutet die vorliegende Untersuchung darauf hin, dass sich SoFas stärker in die konkrete Förderplan- sowie Elternarbeit eingebunden fühlen, wenn sie sich regelmäßig zu festen Terminen mit den Lehrkräften austauschen. Mit Blick auf das Modell kooperativer Prozesse (Lütje-Klose & Urban, 2014) gibt dies einen Hinweis darauf, dass auch für die Kooperation zwischen SoFas und Lehrkräften die interaktionellen Ebene, die Sachebene und die institutionelle Ebene bedeutsam sind sowie ineinandergreifen.

Um ein tieferes Verständnis für multiprofessionelle Kooperation zu erhalten, wurden mittels der dritten Fragestellung die positiven und hinderlichen Faktoren für die Kooperation aus Sicht der SoFas anhand freier Antworten näher untersucht. Übereinstimmend mit der Literatur (z. B. Böhm-Kasper, Demmer & Gausling, 2017) werden von einigen Fachkräften eine höhere Arbeitsentlastung in Folge von Kooperation berichtet, aber auch sichtbare Fortschritte bei den Kindern angesprochen. Es konnten diverse positive Aspekte aus Sicht der SoFas für die Kooperation mit Lehrkräften identifiziert werden. Besonders hervorzuheben sind die interaktionellen Faktoren, wobei Wertschätzung, Perspektivenvielfalt und Kommunikation die häufigsten Nennungen erhielten. Diese Ergebnisse stehen im Einklang mit früheren Studien, die die Bedeutung zwischenmenschlicher Interaktionen in der multiprofessionellen Zusammenarbeit betonen und hervorheben, dass gute Kommunikation als Basis für Vertrauen und effiziente Zusammenarbeit dienen kann (Griffiths et al., 2021; Jackson et al., 2021). Im Hinblick auf die aktuelle Literatur wird hier ein Spannungsfeld deutlich, denn die Kooperation scheint durchaus positiv wahrgenommen zu werden, Autor:innen weisen jedoch auf Deprofessionalisierungsprozesse hin, welche in den Ergebnissen nicht sichtbar werden (Blasse et al., 2019; Hopmann et al., 2023). Diesem Aspekt sollte insbesondere mit Blick auf den als besonders relevant für die Rollenklärung erachteten Austausch in professionsspezifischen SoFa-internen Arbeitskreisen Beachtung geschenkt werden. Bezüglich der Hindernisse für die multiprofessionelle Kooperation wurden unter den drei häufigsten Nennungen Kommunikationsprobleme sowie unklare Aufgaben benannt. Dies deckt sich mit den Erkenntnissen von Grüter et al. (2022), welche die Aushandlung von Aufgaben und Zuständigkeiten als besondere Herausforderung der multiprofessionellen Kooperation sehen. Mit deutlichem Abstand, jedoch ebenfalls in beachtlicher Höhe (> 50% der Befragten) wurden Zeitmangel bzw. das Fehlen von

regelmäßigen Gesprächsterminen sowie weiterer Ressourcen aufgeführt. Dies stützt noch einmal die quantitativen Ergebnisse der Befragung.

Die vorliegende Studie zeigt auf, dass allein die Anstellung unterschiedlicher Professionen im Kontext Schule bei weitem nicht ausreicht, um die damit einhergehenden Hoffnungen auf eine bessere Bewältigung der vielfältigen Herausforderungen im Schulsystem gerecht zu werden. Stattdessen benötigt multiprofessionelle Kooperation dringend eine begleitende Implementierung sowie klare Rahmenbedingungen (s. a. Griffiths et al., 2021). Eine entscheidende Variable unter diesen Bedingungen scheinen dabei kontinuierliche Termine zum Austausch zu sein, die über informelle Gesprächsanlässe hinausgehen. Damit ergibt sich ein Paradox: Unterstützungskräfte wie SoFas wurden in letzter Zeit auch aufgrund eines bestehenden Lehrkräftemangels vermehrt eingestellt, um so eine zusätzliche Ressource und damit Entlastung in Schule zu bieten. Diese Maßnahme benötigt für einen sinnvollen Einsatz allerdings wiederum eine zentrale Ressource von Schule: *Zeit* für einen strukturierten Austausch und das Aushandeln von Rollen, Aufgaben und Zuständigkeiten. Hier ist auch die Schulleitung gefragt, um angemessene Strukturen bereitzustellen (Stähling & Wenders, 2015; Rogge et al., 2021; Badstieber, 2023; Scheer, 2019) und die multiprofessionelle Kooperation z. B. mit Honorierung von Gesprächs- und Dokumentationszeiten zu unterstützen (Henn et al., 2019). Zudem scheint die Haltung der Schulleitung wichtig für die Förderung eines professionellen Selbstverständnisses zu sein, welches anerkennt, dass gelebte multiprofessionelle Kooperation ein Qualitätskriterium von Schule ist (Vangrieken et al., 2015). Stähling und Wenders (2015) berichten eindrucksvoll aus ihrer Schule, wie dies in einem kontinuierlichen Prozess gelingen kann. Dabei nutzen sie die Schulpsychologie als zusätzliche Profession, die diese Prozesse in kontinuierlichen Teamsupervisionen begleitet. Dies bietet einen Rahmen zur Bearbeitung möglicher Kommunikationsprobleme und zur Stärkung der kollektiven Selbstwirksamkeit. Dennoch sollte beachtet werden, dass verstärkte multiprofessionelle Kooperation auch unbeabsichtigte Aspekte fördern kann, wie das Betrachten von pädagogischen Fachkräften als Problemlöser und lediglich als Unterstützer der Lehrkräfte, was die Gefahr von Deprofessionalisierungstendenzen mit sich bringen kann (Hopmann et al., 2023; Olk, et al., 2011). Daher stellt sich die Frage, ob Kooperation als professionelles Selbstverständnis und die damit verbundenen Fähigkeiten nicht ein fester Bestandteil des Lehramtsstudiums sein sollten, wie dies bereits gefordert und in einigen Projekten erprobt worden ist (Bauer & Fabel-Lamla, 2020; Idel et al., 2019; Schuldt, 2024). Während für Schulen die multiprofessionelle Zusammenarbeit noch relativ neu ist, kann auf die langjährige Erfahrung der Jugendhilfe in diesem Bereich zurückgegriffen werden (Becker, 2022). Diese Erfahrungen könnten Hinweise geben, um die multiprofessionelle Kooperation in Schulen zu verbessern. Trotzdem sollte laut Täubig (2023) der schulische Bezug und die damit verbundene multiprofessionelle Kooperation in der Ausbildung und im Studium sozialpädagogischer Fachkräfte stärker betont werden. Stahl et al. (2022) zeigen darüber hinaus, dass Studierende des Lehramts und der Sozialen Arbeit intra- und multiprofessionelle Kooperation als wesentlich für ihre Professionalität ansehen und die Bedeutung dieser Zusammenarbeit für das pädagogische Arbeiten sowie die Lösung schulischer Probleme betonen. Dies deutet darauf hin, dass die nächste Generation von Sozialarbeiter:innen und Lehrkräften die Wichtigkeit der multiprofessionellen Kooperation erkannt hat und bereit ist, diese verstärkt in ihr berufliches Selbstverständnis zu integrieren.

Neben der Betrachtung der (multi-)professionellen Kooperation als allgemeines Thema für die Adressierung bildungspolitischer Entwicklungen geben die vorliegenden Ergebnisse einen ersten Hinweis darauf, dass neben einem allgemeinen Verständnis von Kooperationsprozessen auch ein gezielter Blick auf die professionsspezifische, schulübergreifende Kooperation unterschiedlicher Professionen von Bedeutung sein kann. Dies betrifft für die SoFas beispielsweise SoFa-interne schulübergreifende Arbeitskreise. Auch ist es von Relevanz, die unterschiedlichen Formen der Zusammenarbeit sowie die damit verbundenen speziellen Herausforderungen zu verstehen. Um diese Herausforderungen effektiv bewältigen zu können, bedarf es einer genaueren Untersuchung, z. B. in Bezug auf die Problematik, als einzige\*r Vertreter\*in einer sozialpädagogischen Perspektive innerhalb eines Teams zu agieren.

Es sind einige Limitationen anzusprechen, die die Aussagekraft der Studie einschränken: Zunächst bezieht sich die Stichprobe ausschließlich auf das Bundesland Nordrhein-Westfalen. Zudem wurde die Stichprobe über den Newsletter eines einzigen Berufsverbandes sowie über Social-Media-Kanäle gewonnen, sodass unklar ist, ob systematische Selektionseffekte vorliegen. Es wurden ausschließlich selbstkonstruierte Skalen verwendet, für die keine weiteren Gütekriterien außer den in dieser Studie durchweg guten Reliabilitätskennwerten vorliegen. Außerdem basieren die Ergebnisse auf Querschnittsdaten, sodass keine kausalen Schlüsse gezogen werden können. Eine Ergänzung durch ein Längsschnittdesign oder Interventionsstudien sowie der Einbezug weiterer Perspektiven (z. B. Lehrkräfte, Schüler:innen) wäre wünschenswert, da insbesondere die Perspektive der Schüler:innen auf die multiprofessionelle Kooperation ein Desiderat darstellt (Richter & Sufryd, 2020). Schließlich können mit den vorliegenden Daten keine Aussagen darüber getroffen werden, ob ein strukturierter Austausch auch zu einer qualitativ höherwertigen Begleitung führt. Grosche und Moser Opitz (2023) weisen beispielsweise darauf hin, dass ein Austausch zwar zu einer positiven Einschätzung der Beteiligten führen kann, wie etwa zu mehr wahrgenommener Rollen- und Aufgabenklarheit, dies aber möglicherweise mit einem anschließend stärkeren Einsatz der Sozialpädagog:innen in der äußeren Differenzierung einhergeht, was Inklusionsbestrebungen widersprechen könnte. Hier müsste genauer untersucht werden, was in solchen Austauschprozessen verhandelt wird und wie diese sich auf das Unterrichtsgeschehen und die Beteiligten auswirken.

## Literatur

- Abegglen, H., Schwab, S., & Hessels, M. G. P. (2017). Interdisziplinäres Teamteaching. Eine empirische Studie über die Einstellung zur Zusammenarbeit von Lehrkräften unterschiedlicher Professionen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 63(4), 437–456. [https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source\\_opus=18585](https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=18585)
- Ainscow, M. (2000). The Ron Gulliford Lecture: The Next Step for Special Education: Supporting the Development of Inclusive Practices. *British Journal of Special Education*, 27(2), 76–80. <https://doi.org/10.1111/1467-8527.00164>
- Antinluoma, M., Ilomäki, L., & Toom, A. (2022). The involvement of teaching assistants in professional learning communities. *Cogent Education*, 9(1), Article 2145811. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2145811>
- 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* (S. 160–174). Beltz
- Badstieber, B. (2023). Inklusion in der Einzelschule 'steuern'? Strategien schulischer Leitungskräfte zur Integration schulischer Inklusion in die Segregation. *Steuerung von Inklusion!?*, 52, 177–191. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-40103-0\\_12](https://doi.org/10.1007/978-3-658-40103-0_12)
- Bauer, P. (2014). Kooperation als Herausforderung in multiprofessionellen Handlungsfeldern. In S. Faas & M. Zipperle (Hrsg.), *Sozialer Wandel: Herausforderungen für Kulturelle Bildung und Soziale Arbeit* (S. 273–286). Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-04166-3\\_21](https://doi.org/10.1007/978-3-658-04166-3_21)
- Bauer, P., & Fabel-Lamla, M. (2020). (Multi-) Professionelle Kooperation in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland, & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 91-97). Klinkhardt
- Biggs, E. E., Gilson, C. B., & Carter, E. W. (2016). Accomplishing More Together. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 41(4), 256–272. <https://doi.org/10.1177/1540796916665604>
- Blasse, N., Budde, J., Demmer, C., Gasterstädt, J., Heinrich, M., Lübeck, A., Reißler, G., Rohrman, A., Strecker, A., Urban, M., & Weinbach, H. (2019). Zwischen De/Kategorisierung und De/Professionalisierung – Komplexe Spannungen professionellen Handelns in der schulischen Inklusion. *Qfi - Qualifizierung Für Inklusion*. 1(1). <https://doi.org/10.21248/qfi.15>
- Böhm-Kasper, O., Demmer, C., & Gausling, P. (2017). Multiprofessionelle Kooperation im offenen versus gebundenen Ganzttag. In B. Lütje-Klose, S. Miller, S. Schwab & B. Streese (Hrsg.), *Inklusion. Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz, Theoretische Grundlagen - Empirische Befunde - Praxisbeispiele* (Beiträge zur Bildungsforschung, Band 2, S. 117–128). Waxmann
- Breuer, A., Idel, T.-S., & Schütz, A. (2018). Professionsentwicklung im Ganzttag. In K. Berdelmann, B. Fritzsche, K. Rabenstein & J. Scholz (Hrsg.), *Transformationen von Schule, Unterricht und Profession. Erträge praxistheoretischer Forschung* (S. 307–324). Vieweg

- Brown, T. S., & Stanton-Chapman, T. L. (2017). Experiences of paraprofessionals in US preschool special education and general education classrooms. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 17(1), 18–30. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12095>
- Butt, R. (2016). Teacher assistant support and deployment in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education*, 20(9), 995–1007. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1145260>
- Chichibu, T. (2016). Impact on lesson study for initial teacher training in Japan: Focus on mentor roles and kyouzai-kenkyuu. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 5(2), 155–168. <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/ijlls-01-2016-0001/full/>
- Da Fonte, M. A., & Barton-Arwood, S. M. (2017). Collaboration of General and Special Education Teachers: Perspectives and Strategies. *Intervention in School and Clinic*, 53(2), 99–106. <https://doi.org/10.1177/1053451217693370>
- Devecchi, C., & Rouse, M. (2010). An exploration of the features of effective collaboration between teachers and teaching assistants in secondary schools. *Support for Learning*, 25(2), 91–99. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.2010.01445.x>
- Eid, M., Gollwitzer, M., & Schmitt, M. (2017). *Statistik und Forschungsmethoden. Lehrbuch. Mit Online-Material* (5. Auflage). Beltz
- Fabel-Lamla, M., & Gräsel, C. (2022). Professionelle Kooperation in der Schule. In T. Hascher, T.-S. Idel, & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 1189–1209). Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-24729-4\\_57](https://doi.org/10.1007/978-3-658-24729-4_57)
- Fabel-Lamla, M., Lux, A. L., Schäfer, A., & Schilling, C. (2019). Multiprofessionalität und Konflikt. In S. Karic, L. Heyer, C. Hollweg, & L. Maack (Hrsg.), *Multiprofessionalität weiterdenken: Dinge, Adressatinnen, Konzepte\** (1. Auflage, S. 100–124). Beltz
- Field, A. (2024). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (6. Auflage). Sage
- Giangreco, M. F., Edelman, S. W., Broer, S. M., & Doyle, M. B. (2001). Paraprofessional Support of Students with Disabilities: Literature from the past Decade. *Exceptional Children*, 68(1), 45–63. <https://doi.org/10.1177/001440290106800103>
- Gräsel, C., Fußangel, K., & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen-eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 205–219. <https://doi.org/10.25656/01:4453>
- Griffiths, A.-J., Alsip, J., Hart, S. R., Round, R. L., & Brady, J. (2021). Together We Can Do So Much: A Systematic Review and Conceptual Framework of Collaboration in Schools. *Canadian Journal of School Psychology*, 36(1), 59–85. <https://doi.org/10.1177/0829573520915368>
- Grosche, M., & Moser Opitz, E. (2023). Kooperation von Lehrkräften zur Umsetzung von inklusivem Unterricht – notwendige Bedingung, zu einfach gedacht oder überbewerteter Faktor? *Unterrichtswissenschaft*, 51(2), 245–263. <https://doi.org/10.1007/s42010-023-00172-3>
- Grüter, S., Hölz, S., Neumann, P., & Lütje-Klose, B. (2022). „Die sehen mich als irgendwas zwischen Schulsozialarbeiter und Sonderpädagoge“: Erste Befunde zur Rolle pädagogischer Fachkräfte in multiprofessionellen Teams an inklusiven Schulen. *Zeitschrift für Inklusion*. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/595>

- Halbheer, U., Kunz, A., & Maag Merki, K. (2009). Mehr Schulqualität dank Kooperation? Eine quantitativ-qualitative Beschreibung von Kooperationen zwischen Lehrpersonen in der Einzelschule. In K. Maag Merki (Hrsg.), *Kooperation und Netzwerkbildung: Strategien zur Qualitätsentwicklung in Schulen* (S. 66–77). Klett / Kallmeyer. <https://www.zora.uzh.ch/id/eprint/29584/>
- Hanke, P. (2011). Gestaltung von Übergängen - Konzepte, Forschungsbefunde und Perspektiven. *Herausforderung Übergänge - Bildung für hochbegabte Kinder und Jugendliche gestalten, Karg-Hefte. Beiträge zur Begabtenförderung und Begabungsforschung*. <https://doi.org/10.25656/01:9106>
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203181522>
- Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. Verlag Barbara Budrich
- Hopmann, B., Marr, E., & Molnar, D. (2023). Soziale Arbeit im schulischen Kontext: Zuständigkeit, Macht und Professionalisierung in multiprofessionellen Kooperationen – Einleitung. In N. Thieme, D. Molnar, B. Hopmann, E. Marr, M. Richter & M. Wittfeld (Hrsg.), *Soziale Arbeit im schulischen Kontext. Zuständigkeit, Macht und Professionalisierung in multiprofessionellen Kooperationen* (S. 7–22). Beltz Juventa
- 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). Beltz Juventa
- Jackson, C., Sharma, U., Odier-Guedj, D., & Deppeler, J. (2021). Teachers' perceptions of their work with teacher assistants: A systematic literature review. *Journal of Teacher Education (Online)*, 46(11), 69–88. <https://doi.org/10.14221/ajte.2021v46n11.5>
- Kielblock, S., Reinert, M., & Gaiser, J. M. (2020). Die Entwicklung multiprofessioneller Kooperation an Ganztagschulen aus der Perspektive von Expertinnen und Experten. Eine Qualitative Inhaltsanalyse. *Journal for educational research online*, 12(1), 47–66. <https://doi.org/10.25656/01:19118>
- Klieme, E., Steinert, B., & Hochweber, J. (2010). Zur Bedeutung der Schulqualität für Unterricht und Lernergebnisse. In W. Bos, E. Klieme, & O. Köller (Hrsg.), *Schulische Lerngelegenheiten und Kompetenzentwicklung: Festschrift für Jürgen Baumert*. Waxmann
- Köker, A. (2012). *Bedeutungen obligatorischer Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern: Eine neue Perspektive auf professionelle Lerngemeinschaften*. Klinkhardt Forschung.
- Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung: Grundagentexte Methoden* (5. Auflage). Beltz Juventa
- Kunze, K., & Rabenstein, K. (2017). Editorial des Themenhefts „(Multi-)professionelle Kooperation“. *Zeitschrift für Inklusion*, 1(4), 4–6
- Kunze, K., & Reh, S. (2020). Kooperation unter Pädagog\*innen. In P. Bollweg, J. Buchna, T. Coelen, & H.-U. Otto (Hrsg.), *Handbuch Ganztagsbildung* (S. 1439–1452). Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-23230-6\\_106](https://doi.org/10.1007/978-3-658-23230-6_106)
- Lütje-Klose, B., & Urban, M. (2014). Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil 1: Grundlagen und Modelle inklusiver Kooperation.

- Vierteljahrsschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN), 83(2), 112-123.  
<https://doi.org/10.2378/vhn2014.art09d>
- Ministerium für Schule und Bildung NRW . (2018). *Multiprofessionelle Teams im Gemeinsamen Lernen an weiterführenden Schulen*. <https://www.schulsozialarbeit-nrw.de/wp-content/uploads/2018/09/Erlass-Multiprofessionelle-Teams-im-Gemeinsamen-Lernen.pdf>
- Ministerium für Schule und Bildung NRW. (2020). *MASTERPLAN GRUNDSCHULE. Qualität stärken – Lehrkräfte unterstützen*.  
[https://broschuerenservice.nrw.de/default/shop/Masterplan\\_Grundschole.\\_Qualit%C3%A4t\\_st%C3%A4rken\\_-\\_Lehrkr%C3%A4fte\\_unterst%C3%BCtzen](https://broschuerenservice.nrw.de/default/shop/Masterplan_Grundschole._Qualit%C3%A4t_st%C3%A4rken_-_Lehrkr%C3%A4fte_unterst%C3%BCtzen)
- Ministerium für Schule und Bildung NRW. (2021). *Multiprofessionelle Teams im Gemeinsamen Lernen an weiterführenden Schulen*.  
<https://www.schulministerium.nrw/fragen-und-antworten-zum-erlass-multiprofessionelleteams>
- Ministerium für Schule und Bildung NRW. (2024). Startchancen-Programm des Bundes und der Länder für die Jahre 2024 bis 2034 - Säule III: Einstellung von (sozial)pädagogischem Personal vom 1. August 2024 bis längstens 31. Dezember 2029.  
[https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/rahmenerlass\\_startchancenprogramm\\_saeule\\_iii.pdf](https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/rahmenerlass_startchancenprogramm_saeule_iii.pdf)
- Murawski, W. W., & Lee Swanson, H. (2001). A Meta-Analysis of Co-Teaching Research. *Remedial and Special Education*, 22(5), 258–267.  
<https://doi.org/10.1177/074193250102200501>
- Olk, T., Speck, K., & Stimpel, T. (2011). Professionelle Kooperation unterschiedlicher Berufskulturen an Ganztagschulen – Zentrale Befunde eines qualitativen Forschungsprojektes. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(3), 63–80.  
<https://doi.org/10.1007/s11618-011-0228-x>
- Paulsrud, D., & Nilholm, C. (2023). Teaching for inclusion – a review of research on the cooperation between regular teachers and special educators in the work with students in need of special support. *International Journal of Inclusive Education*, 27(4), 541–555. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1846799>
- Quante, A., Urbanek, C., Munser-Kiefer, M., & Rank, A. (2022). Entromantisierung der Kooperation von Lehrkräften in inklusiven Settings: eine kritische Bestandsaufnahme von Voraussetzungen und Spannungsfeldern. *k:ON - Kölner Online Journal für Lehrer\*innenbildung*, 5, (1) <https://doi.org/10.18716/ojs/kON/2022.0.8>.
- Rehm, I. (2017). *Von der Halbtags- Zur Ganztagschule. Lehrerprofessionalisierung Im Übergang*. Vieweg. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-20534-8>
- Richter, D., & Pant, H. A. (2016). *Lehrerkooperation in Deutschland: Eine Studie zu kooperativen Arbeitsbeziehungen bei Lehrkräften der Sekundarstufe I*. Bertelsmann Stiftung. <https://www.bertelsmannstiftung.de/de/publikationen/publikation/did/lehrerkooperation-in-deutschland>
- Richter, M., & Sufryd, K. (2020). Kinder als Akteur\_innen inklusiver Bildung. *Sozial Extra*, 44(4), 198–201. <https://doi.org/10.1007/s12054-020-00303-5>

- Rogge, F., Knigge, M., Krauskopf, K., Ehlert, A., Hartmann, A., Lenkeit, J., et al. (2021). Multiprofessionelle Kooperation als Innovation. *Empirische Pädagogik: Zeitschrift zu Theorie und Praxis erziehungswissenschaftlicher Forschung*, 35(4), 337–355
- Scheer, D. (2019). Schulleitung und Inklusion. Empirische Untersuchung zur Schulleitungsrolle im Kontext schulischer Inklusion. *Springer eBooks Education and Social Work*. Dissertation. Springer-Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-27401-6>
- Schindler, F., & Schindler, M. (2021). Ressourcen und Belastungen im Arbeitsfeld Schül\*innenassistenz: Eine explorative Interviewstudie mit Schül\*innenassistent\*innen verschiedener Schulformen in NRW. *QfI - Qualifizierung für Inklusion*, 3(1). <https://doi.org/10.25656/01:23415>
- Schuldt, A. (2024). Multiprofessionelle Kooperation als Zielperspektive der universitären Lehr\*innenbildung. Systematisches Literaturreview zu Ausbildungsangeboten für Lehramtsstudierende und deren Wirkung im Kontext der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“. *QfI - Qualifizierung für Inklusion. Online-Zeitschrift zur Forschung über Aus-, Fort- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte*, 5(3). <https://doi.org/10.21248/qfi.139>
- Seifried, K., Drewes, S., & Hasselhorn, M. (2021). *Handbuch Schulpsychologie: Psychologie für die Schule* (3. Auflage). W. Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-039787-3>
- Spieß, E. (2004). Kooperation und Konflikt. In H. Schuler (Hrsg.), *Organisationspsychologie – Gruppe und Organisation* (S. 193–247). Hogrefe
- Spörer, N., Henke, T., & Bosse, S. (2021). Is there a dark side of co-teaching? A study on the social participation of primary school students and their interactions with teachers and classmates. *Learning and Instruction*, 71, 101393. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101393>
- Stahl, L., Valentin, J., Fischer, N., & Kuhn, H. P. (2022). Zuständigkeit und Erfahrung. Perspektiven Studierender des Lehramts und der Sozialen Arbeit auf multiprofessionelle Kooperation in Ganztagschulen. In F. Heinzl & B. Krasemann (Hrsg.), *Erfahrung und Inklusion: Herausforderungen und Konzepte der Lehrer\*innenbildung\** (S. 71–88). Springer Fachmedien Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-36609-4\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-658-36609-4_5)
- Stähling, R., & Wenders, B. (2015). *Teambuch Inklusion: Ein Praxisbuch für multiprofessionelle Teams* (Basiswissen Grundschule: Vol. 33). Schneider Verlag Hohengehren. <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.3278/9783763963348>
- Stichweh, R. (2005). Wissen und die Professionen in einer Organisationsgesellschaft. In T. Klatetzki & V. Tacke (Hrsg.), *Organisation und Gesellschaft. Organisation und Profession* (S. 31–44). VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-322-80570-6\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-322-80570-6_2)
- Symes, W., & Humphrey, N. (2011). School factors that facilitate or hinder the ability of teaching assistants to effectively support pupils with autism spectrum disorders (ASDs) in mainstream secondary schools. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 11(3), 153–161. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01196.x>
- Symes, W., & Humphrey, N. (2012). Including pupils with autistic spectrum disorders in the classroom: The role of teaching assistants. *European Journal of Special Needs Education*, 27(4), 517–532. <https://doi.org/10.1080/08856257.2012.726019>

- Täubig, V. (2023). (Nicht-)Professionalisierung alltäglicher Kooperation zwischen Hilfen zur Erziehung und Schule. In B. Hopmann, E. Marr, D. Molnar, M. Richter, N. Thieme & M. Wittfeld (Hrsg.), *Soziale Arbeit im schulischen Kontext. Zuständigkeit, Macht und Professionalisierung in multiprofessionellen Kooperationen* (S. 194–206). Beltz Juventa
- Tillmann, K., & Rollett, W. (2011). Multiprofessionelle Kooperation und Partizipation an Ganztagschulen. Welche Auswirkung hat die strukturelle Einbindung des weiteren pädagogisch tätigen Personals auf die berufsgruppenübergreifende Zusammenarbeit? In K. Speck, T. Olk, O. Böhm-Kasper, H.-J. Stolz, & C. Wiezorek (Hrsg.), *Studien zur ganztägigen Bildung. Ganztagschulische Kooperation und Professionsentwicklung: Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung* (S. 29–47). Beltz Juventa
- Urban, M. (2022). Multiprofessionelle Kooperation, sonderpädagogische Beratungs- und Unterstützungssysteme und Professionelle Lerngemeinschaften als Beispiele der inklusionsinduzierten Ausdifferenzierung reflexionsermöglichender Strukturen im Schulsystem. In B. Serke & B. Streese (Hrsg.), *Wege der Kooperation im Kontext inklusiver Bildung* (S. 33–42). Verlag Julius Klinkhardt.  
<https://doi.org/10.35468/5958-04>
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17–40.  
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002>
- Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 80–91. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.004>
- Webster, R., Blatchford, P., & Russell, A. (2013). Challenging and changing how schools use teaching assistants: Findings from the Effective Deployment of Teaching Assistants project. *School Leadership & Management*, 33(1), 78–96.  
<https://doi.org/10.1080/13632434.2012.724672>

## Kontakt

Lara Ufermann, FH Münster, Wissenschaftliche Mitarbeiterin, FB Sozialwesen, Friesenring 32, 48147 Münster

E-Mail: [lara.ufermann@fh-muenster.de](mailto:lara.ufermann@fh-muenster.de)

Karolina Urton, Universität Münster, Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Schulpädagogik – Inklusive Bildung, Arbeitsgruppe Schulpädagogik – Inklusive Bildung, Bispinghof 5/6, 48143 Münster

E-Mail: [karolina.urton@uni-muenster.de](mailto:karolina.urton@uni-muenster.de)

Holger Domsch, FH Münster, Professor für Entwicklungspsychologie der Lebensspanne, FB Sozialwesen, Friesenring 32, 48147 Münster

E-Mail: [holger.domsch@fh-muenster.de](mailto:holger.domsch@fh-muenster.de)

### Weitere Angaben zu den Autoren\*innen:

**Lara Ufermann** ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der FH Münster, Forschungsschwerpunkte: Multiprofessionelle Kooperation in der inklusiven Bildung, unterrichtsnahe pädagogische Fachkräfte

**Karolina Urton** ist Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Schulpädagogik: Inklusive Bildung an der Universität Münster. Forschungsschwerpunkte: lern- und entwicklungsförderliche Schul- und Unterrichtsentwicklung, psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen, multiprofessionelle Kooperation, Inklusives Schulklima, und Professionalisierung von Lehramtsstudierenden, Lehrkräften und Schulleitungen im inklusiven Kontext.

**Holger Domsch** ist Professor für Entwicklungspsychologie der Lebensspanne an der FH Münster, Forschungsschwerpunkte: AD(H)S, Elternstress, Konzentrationsförderung, multiprofessionelle Kooperation



Dieser Text ist lizenziert unter der [Creative Commons Namensnennung - 4.0 International Lizenz](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).