



Auf dem Weg zur inklusiven Schule

**Die Bedeutung von Teamarbeit und Kooperation für die Umsetzung
der schulischen Inklusion in Bremen**

Eine Expertise von Benjamin Haas und Dr. Ingrid Arndt

Gefördert von der Max-Traeger-Stiftung





Informationen zum Projektteam

Benjamin Haas ist Lektor für Inklusive Pädagogik im Weiterbildungsstudiengang Inklusion im Jugendalter an der Universität Bremen. Aktuelle Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: theoretische Grundlagen inklusiver Pädagogik, Dis-/ability Studies (in Education), der ADHS-Diskurs der Sonderpädagogik, inklusive Schulentwicklung und Professionalisierung.

Kontakt: Universität Bremen, FB 12/Lehreinheit Inklusive Pädagogik: Weiterbildungsstudiengang Inklusion im Jugendalter, Bibliotheksstraße GW 2/ B1510, 28359 Bremen; behaas@uni-bremen.de.

Dr. Ingrid Arndt ist Lektorin für Inklusive Pädagogik an der Universität Bremen. Aktuelle Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusive Schulentwicklung, Inklusion im Übergang Schule-Beruf, Professionalisierung, theoretische Grundlagen inklusiver Pädagogik. Kontakt: Universität Bremen, FB 12/Lehreinheit Inklusive Pädagogik, Bibliotheksstraße GW 2/ B1560, 28359 Bremen; iarndt@uni-bremen.de.

Impressum

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft

Hauptvorstand

Verantwortlich: Dr. Ilka Hoffmann (V.i.S.d.P.)

Reifenberger Str. 21

60489 Frankfurt am Main

Telefon: 069/78973-0

Fax: 069/78973-202

E-Mail: info@gew.de

www.gew.de

Redaktion: Dr. Simone Claar, Martina Schmerr

Gestaltung: Karsten Sporleder, Wiesbaden

Titelfoto: ALotOfPeople - Thinkstock

Druck: voice design, Offenbach

ISBN: 978-3-944763-52-1

Artikel-Nr.: 2109

Bestellungen bis 9 Stück richten Sie bitte an:

broschueren@gew.de

Fax: 069/78973-70161

Bestellungen ab 10 Stück erhalten Sie im GEW-Shop:

www.gew-shop.de

gew-shop@callagift.de

Fax: 06103-30332-20

Einzelpreis 1,50 Euro zzgl. Versandkosten.

 **November 2017**

Auf dem Weg zur inklusiven Schule

Die Bedeutung von Teamarbeit und Kooperation für die Umsetzung der schulischen Inklusion in Bremen

Eine Expertise von Benjamin Haas und Dr. Ingrid Arndt
Gefördert von der Max-Traeger-Stiftung

VORWORT	5
1 EINLEITUNG	7
2 ZUM AKTUELLEN STAND INKLUSIVER BESCHULUNG IN BREMEN	8
3 FRAGESTELLUNG UND ZIELSETZUNG	9
4 TEAMARBEIT UND KOOPERATION ALS ZENTRALE BESTANDTEILE INKLUSIVER SCHULENTWICKLUNG AUF DEN EBENEN DER UNTERRICHTS-, PERSONAL- UND ORGANISATIONSENTWICKLUNG	10
5 FORSCHUNGSSTAND	12
6 METHODISCHES VORGEHEN	15
6.1 Erhebungsmethode	15
6.2 Auswertungsmethode	16
6.2.1 Vorstellung des Materials	16
6.2.2 Bestimmung des Ausgangsmaterials	16
6.2.3 Theoriegeleitete Differenzierung der Fragestellung	16
6.2.4 Ablaufmodell der Analyse: Inhaltliche Strukturierung	17
7 ERGEBNISDARSTELLUNG	19
7.1 Ergebnisse pro Hauptkategorie in Bezug auf die Forschungsfragen: Ist-Stand und Handlungsbedarf auf der Ebene Unterrichtsentwicklung	19
7.1.1 Zusammenfassung Rahmeninformationen und Einschätzung von Teamarbeit und Kooperation in Bezug auf die Forschungsfragen	19
7.1.2 Zusammenfassung personelle und interpersonelle Gelingensbedingungen für Teamarbeit in Bezug auf die Forschungsfragen	20
7.1.3 Zusammenfassung strukturelle und inhaltliche Gelingensbedingungen für Teamarbeit im Unterricht in Bezug auf die Forschungsfragen	21
7.1.4 Zusammenfassung Teamarbeit und Kooperation außerhalb des Unterrichts in Bezug auf die Forschungsfragen	22
7.1.5 Zusammenfassung Teamarbeit und Kooperation im Unterricht in Bezug auf die Forschungsfragen	23

7.1.6	Zusammenfassung Teambildungsprozesse in Bezug auf die Forschungsfragen	24
7.2	Gesamtzusammenfassung: Übergeordnete Themen auf der Ebene des Unterrichts	25
7.3	Handlungsnotwendigkeiten und Professionalisierungsbedarfe auf der Ebene des Unterrichts	27
7.4	Ergebnisse pro Hauptkategorie in Bezug auf die Forschungsfragen: Ist-Stand und Handlungsbedarf auf der Ebene Personalentwicklung	29
7.4.1	Zusammenfassung Rahmeninformation und Einschätzung von Teamarbeit und Kooperation in Bezug auf die Forschungsfragen	29
7.4.2	Zusammenfassung Schule als Einheit in Bezug auf die Forschungsfragen	32
7.4.3	Zusammenfassung Kompetenzen in Bezug auf die Forschungsfragen	33
7.4.4	Zusammenfassung Personalentwicklung in Bezug auf die Forschungsfragen	34
7.5	Gesamtzusammenfassung: Übergeordnete Themen auf der Ebene des Personals	35
7.6	Handlungsnotwendigkeiten und Professionalisierungsbedarfe auf der Ebene des Personals	37
7.7	Ergebnisse pro Hauptkategorie in Bezug auf die Forschungsfragen: Ist-Stand und Handlungsbedarf auf der Ebene Organisationsentwicklung	38
7.7.1	Zusammenfassung Rahmeninformation und Einschätzung von Teamarbeit und Kooperation in Bezug auf die Forschungsfragen	38
7.7.2	Zusammenfassung Planung der Entwicklung zur inklusiven Schule in Bezug auf die Forschungsfragen	39
7.7.3	Zusammenfassung Rollenverständnis Schul-/ ZuP-Leitung in Bezug auf die Forschungsfragen	40
7.7.4	Zusammenfassung „Inklusion ist Führungssache“ in Bezug auf die Forschungsfragen	41
7.7.5	Zusammenfassung Schulprogramm, Leitbild, Schulcurriculum in Bezug auf die Forschungsfragen	42
7.7.6	Zusammenfassung förderlicher institutionalisierter Strukturen für Teamarbeit und Kooperation in Bezug auf die Forschungsfragen	42
7.7.7	Zusammenfassung Evaluation und externe Beratung in Bezug auf die Forschungsfragen	43
7.7.8	Zusammenfassung Schule als „Einheit“ in Bezug auf die Forschungsfragen	43
7.8	Gesamtzusammenfassung: Übergeordnete Themen auf der Ebene der Organisation	45
7.9	Handlungsnotwendigkeiten und Professionalisierungsbedarfe auf der Ebene der Organisation	47
8	ABSCHLIESSENDE EMPFEHLUNGEN UND FAZIT	49
8.1	Literatur	52

Vorwort

Professionelle Teamarbeit und Kooperationen gelten als Gelingensbedingungen inklusiver Schulentwicklung. Aber wie ist es um die Qualität der Zusammenarbeit in Schulen bestellt? – Was muss getan werden, damit die Zusammenarbeit besser funktioniert? – Wie können Teamarbeit und Kooperationen angebahnt und verstärkt werden? Ingrid Arndt und Benjamin Haas haben im Rahmen des Zukunftsforums Lehrer*innenbildung (gefördert von der Max-Traeger-Stiftung) die Bedeutung von Teamarbeit und Kooperation auf den Ebenen der Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung an der Bremer Sekundarstufe I untersucht. Als Grundlage dienten Interviews mit Lehrkräften und Schulleitungen an 21 von 33 Bremer Oberschulen. Bremen gilt als eines der Bundesländer, die in der Umsetzung der schulischen Inklusion strukturell besonders weit fortgeschritten sind. Dennoch besteht über die Personalentwicklung sowie die Verbesserung der Rahmenbedingungen hinaus der dringende Bedarf, professionelle Kooperation an den Schulen zu stärken und zu profilieren. Meist geht nämlich auch hier die Zusammenarbeit über Absprachen über die Förderung und die Leistungsbewertung von Kindern und Jugendlichen mit Förderbedarf selten hinaus.



Dr. Ilka Hoffmann

In Bundesländern, die noch wenig Erfahrung in der schulischen Inklusion haben und in denen die Kompetenzen und Strukturen noch sehr stark im Aufbau sind, wäre es wünschenswert, die Entwicklung und Stärkung professioneller Zusammenarbeit und die hierfür notwendigen Kompetenzen bei den weiteren Schritten in Richtung Inklusion in den Vordergrund zu stellen. Die Zusammenarbeit der Lehrkräfte bei der Unterrichtsvorbereitung, der Förderplanung und sowie der pädagogischen Interventionen bei Entwicklungsproblemen ist dabei eine besondere aber sehr lohnende Herausforderung. Auch die Lehrer*innenbildung sollte von Anfang an auf Teamarbeit ausgerichtet werden, denn angesichts der wachsenden Anforderungen an die Schule und den Lehrer*innenberuf hat das Einzelkämpfertum ausgedient.

In der hier vorliegenden länderspezifischen Studie konnten Erkenntnisse gewonnen werden, auf deren Grundlage Handlungsempfehlungen für die Bremer Bildungspolitik ausgesprochen wurden. Die Empfehlungen besitzen darüber hinaus eine Relevanz für alle, die sich mit dem Thema inklusive Schulentwicklung an der Sekundarstufe beschäftigen. Diesbezüglich bieten die vorgestellten Erkenntnisse eine gute Grundlage für die Weiterarbeit am Thema. Die GEW hat sich zum Ziel gesetzt, das Thema (multi-) professionelle Zusammenarbeit intensiv voranzubringen. Wenn die einzelne Schule es schafft, gute und nachhaltige Teamentwicklungsprozesse in Gang zu setzen, dann bedeutet dies zum einen eine Entlastung für die einzelne Lehrkraft und zum anderen auch ein gutes und stabiles Lernumfeld für die Kinder und Jugendlichen. Teamarbeit und professionelle Kooperationen sind also ein Kernpunkt der inklusiven Professionsentwicklung. Als Gewerkschaft sollten wir sowohl eine solche auf Zusammenarbeit gerichtete Professionsentwicklung unterstützen wie auch für die Bereitstellung entsprechender Bedingungen und Strukturen kämpfen.

Diese Studie bietet eine gute Argumentationsgrundlage für diesen Prozess. In diesem Sinne wünsche ich der Studie viele interessierte Leser*innen.

Dr. Ilka Hoffmann
Leiterin Vorstandsbereich Schule

1 Einleitung

Vorliegende Befunde der Schulentwicklungs- und der Inklusionsforschung verweisen auf notwendige Voraussetzungen und Veränderungen, die für den Entwicklungsprozess hin zu einer inklusiven Schule relevant sind. Diese Veränderungen müssen in der Schule auf der Ebene des Unterrichts, der Personen und der Organisation stattfinden (vgl. Rolff, 2010; European Agency for Development in Special Needs Education, 2005).

Als ein wesentlicher Aspekt inklusiver Schulentwicklung sowie der Umsetzung von Inklusion im Bildungswesen wird die Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams angesehen (vgl. KMK & HRK, 2015; Greiten, 2017; Kielblock et al., 2017; Schnell, 2017; Werning, 2012). Um diese an der bremischen Sekundarstufe I zu unterstützen, erscheint es notwendig, den Ist-Stand der Teamarbeit und Kooperation auf der Ebene des Unterrichts, des Personals und der Organisation an Bremer Schulen zu analysieren, um hiervon ausgehend Handlungsempfehlungen für eine inklusive Schulentwicklung zu formulieren.

„Die Verwirklichung der inklusiven Schule ist die Aufgabe aller Lehrkräfte und damit der Schule insgesamt. Die Zentren für unterstützende Pädagogik und die regionalen Beratungs- und Unterstützungszentren schaffen gemeinsam mit der in die Unterrichtsteams integrierten sonderpädagogischen Kompetenz die Grundlage und Gelingensbedingung für die inklusive Schule. (b, m)“ (Die Senatorin für Kinder und Bildung: Vorlage Nr. L 33/19 vom 10.06.16)

Im Rahmen des Forschungsprojekts *„Auf dem Weg zur inklusiven Schule – Die Bedeutung von Kooperation und Teamarbeit für die Umsetzung der schulischen Inklusion in Bremen“* dessen Ergebnisse mit diesem Abschlussbericht vorgestellt werden, werden Teamarbeit und Kooperation in der Schule in Bezug auf die oben genannten Ebenen betrachtet.

Der vorliegende Bericht gliedert sich in die folgenden Abschnitte: Zunächst wird der Blick auf den aktuellen Stand der inklusiven Beschulung in Bremen gerichtet. Anschließend werden die Frage- und Zielstellung des Forschungsvorhabens vorgestellt und zentrale Begriffe definiert. Danach folgt eine Erörterung des Forschungsstands zur inklusiven Schulentwicklung mit Bezug auf die drei Ebenen der Schulentwicklung. Später werden das methodische Vorgehen sowie die inhaltlichen Themenbereiche der Interviewleitfäden erläutert. Der Bericht schließt mit der Darstellung der Ergebnisse im Hinblick auf den Ist-Stand der Teamarbeit und Kooperation auf den Ebenen der Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung. Hiervon ausgehend werden abschließend die Ergebnisse der einzelnen Ebenen miteinander in Beziehung gesetzt und es erfolgt mit Rückbezug auf die theoretischen Hintergründe eine Auswertung im Hinblick auf den konkreten Handlungs- und Professionalisierungsbedarf.

2 Zum aktuellen Stand inklusiver Beschulung in Bremen

Bereits mit der Verabschiedung des Schulgesetzes im Jahr 2009 hat sich das Bundesland Bremen auf den Weg begeben, das Bildungssystem im inklusiven Sinne auszubauen. Wenngleich diese frühe Umstellung auf der rechtlichen Ebene zahlreiche positive Effekte (u. a. Senkung der ‚Exklusions-‘, und Erhöhung der ‚Inklusionsquoten‘) begünstigte, gibt es in der schulischen Praxis nach wie vor Handlungsbedarf bei der Umsetzung inklusiver Bildungsangebote. Besonders deutlich wird dies mit Blick auf Schulentwicklungsprozesse an der Sekundarstufe I. Denn hier wurde mit der Änderung des Schulgesetzes die Schulform der ‚Oberschule‘¹ eingeführt, wodurch ein zusätzlicher Professionalisierungsbedarf der dort tätigen Lehrkräfte entstanden ist (vgl. Haas & Arndt, 2015).

In der aktuellen bildungspolitischen Diskussion werden darüber hinaus weitere Problemstellen benannt. Zum einen wird herausgestellt, dass die durch das Expertengutachten (vgl. Klemm & Preuss-Lausitz, 2008) vorgeschlagene Ressourcen- und Personalausstattung aufgrund einer gestiegenen Anzahl an Schüler*innen unzureichend sei. Zum anderen wird die Unterfinanzierung des Bildungssystems kritisiert und auf einen bestehenden Personalmangel – insbesondere an sonderpädagogischen Lehrkräften – sowie begrenzten Aus- und Fortbildungsmöglichkeiten hingewiesen. Ebenfalls ungünstig erscheint der Umstand, dass erst Ende 2017 mit ersten Ergebnissen der Evaluation der bremischen Schulreform zu rechnen ist.

1 Eine integrierte Schulform mit Abituroption, an der durch die bis 2017 anvisierte Schließung aller Förderzentren vermehrt inklusiv beschult werden wird.

3 Fragestellung und Zielsetzung

Das Forschungsprojekt ist im Kontext des Weiterbildenden Masterstudiengangs Inklusive Pädagogik an der Universität Bremen entstanden und wurde von März 2016 bis Juli 2017 durch die Max-Traeger-Stiftung gefördert. Der Studiengang qualifiziert Lehrkräfte der Bremer Oberschulen mittels eines zweijährigen, berufsbegleitenden Studiums für das Lehramt Sonderschule/Inklusive Pädagogik gemäß KMK-Lehramtstyp 6 (vgl. Seitz & Haas, 2015). Das Interesse der Studierenden, die Zusammenarbeit von Regelschullehrkräften und sonderpädagogischen Lehrkräften einer genaueren Analyse zu unterziehen, mündete in der Initiierung des Forschungsprojekts. Der Großteil der Datenerhebung wurde im Sommersemester 2015 und Wintersemester 2015/2016 von Masterstudierenden des Weiterbildenden Masterstudiengangs durchgeführt. Die gleichzeitige Berufstätigkeit der Studierenden an Bremer Oberschulen und deren langjährige Praxiserfahrung ermöglichten einen unmittelbaren Zugang zum Forschungsfeld. Weitere Daten wurden von Mitarbeiter*innen des Projekts im Sommersemester 2016 erhoben.

Im Rahmen dieser Forschungsarbeit wird folgenden übergeordneten Fragen nachgegangen:

- Welche inklusionsfördernden strukturellen und individuellen Voraussetzungen sind bezüglich Kooperationen und Teamarbeit an bremischen Oberschulen gegeben und welche konkreten Herausforderungen bestehen aktuell?
- Welchen Entwicklungs- und Unterstützungsbedarf beschreiben die an dem Prozess Beteiligten, um Teamarbeit und Kooperation zu begünstigen?

- Welche Handlungsnotwendigkeiten lassen sich aus den Untersuchungsergebnissen für die Verbesserung von Teamarbeit und Kooperation an inklusiven Schulen ableiten?
- Welche Kompetenzen benötigen Lehrkräfte, um den Anforderungen in Bezug auf Teamarbeit und Kooperation in inklusiven Schulen gerecht werden zu können? Was bedeutet das in Hinblick auf die Professionalisierung des pädagogischen Personals?

Ziel des Forschungsprojektes ist es, den Ist-Stand der Teamarbeit und Kooperation an Bremer Oberschulen zu erheben und daraus Aussagen über die Herausforderungen, Entwicklungs- und Handlungsbedarfe auf der Ebene des Unterrichts, des Personals und der Organisation abzuleiten. Um den Ist-Stand hinreichend analysieren zu können, stehen die Sichtweisen und Praktiken der an dem Prozess der Schulentwicklung Beteiligten (Lehrkräfte, Schul- und ZuP-Leitungen²) im Fokus.

Hiervon ausgehend können Indikatoren für eine inklusive Schulentwicklung identifiziert und Professionalisierungsbedarfe formuliert werden. Weiter bieten die Ergebnisse Ansatzpunkte für die bremische Bildungspolitik, die Planung von Fortbildungsangeboten, Oberschulen und für andere Akteur*innen, welche die Weiterentwicklung eines inklusiven Schulsystems in Bremen vorantreiben möchten.

2 Zentren für unterstützende Pädagogik werden i.d.R. von einer Sonderpädagog*in geleitet und dienen der Unterstützung der inklusiven Beschulung an allgemeinbildenden Schulen (vgl. BremSchulG §22). Neben der Diagnose von Förderbedarfen, der Planung und Durchführung der Förderung sowie der Beratung von Eltern, Lehrkräften und pädagogischem Personal, gehört die Weiterbildung des pädagogischen Personals zu den Aufgaben der ZuPs (vgl. EVUP §3).

4 Teamarbeit und Kooperation als zentrale Bestandteile inklusiver Schulentwicklung auf den Ebenen der Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung

Im Rahmen des Forschungsprojekts wird Teamarbeit als multiprofessionelle Zusammenarbeit mehrerer Lehrpersonen und weiterer Mitarbeiter*innen über einen längeren Zeitraum mit einem gemeinsamen Ziel verstanden und ist durch eine geteilte Verantwortung gekennzeichnet (vgl. Gräsel et al., 2006, 211; Lütje-Klose & Urban, 2014, 119; Philipp, 2014, 11f.; Ratzki, 2012, 213f.). Der Begriff der Kooperation ist hier dahingehend abzugrenzen, dass darunter die Zusammenarbeit mit außerschulischen Partner*innen im Sinne eines bewussten und planvollen Prozesses verstanden wird, der von individuellen, interpersonellen und strukturellen Komponenten abhängig ist (vgl. Spieß, 2004, 339).

Multiprofessionelle Zusammenarbeit in inklusiven Schulen ist gekennzeichnet durch den Austausch und die Abstimmung unterschiedlicher spezialisierter fachlicher Perspektiven (vgl. Kielblock et al., 2017, 142). Im Mittelpunkt steht hierbei die Bezugnahme auf andere Professionen und die Abstimmung gemeinsamer Ziele (vgl. Spieß, 2004, 199). Dies erfordert einen kontinuierlichen Verständigungsprozess in persönlicher und sachlicher Hinsicht sowie mit Blick auf Aspekte auf der Beziehungsebene (Lütje-Klose & Willenbring, 1999, 4).

Die Zusammenarbeit von sonderpädagogischen Lehrkräften und Regelschullehrkräften im Unterricht kann unterschiedliche Formen annehmen. Nach Friend et al. (2010, 12) zählen dazu, dass:

- eine Lehrkraft unterrichtet während die andere unterrichtsrelevante Informationen über die Klasse oder einzelne Schüler*innen sammelt (one teach – one observe),
- drei Gruppen an drei Stationen unterrichtet werden, von denen an zwei Stationen Lehrkräfte Instruktionen und Hilfestellungen geben (station teaching),

- das zwei Lehrkräfte jeweils der Hälfte der Klasse mit einer differenzierten Instruktion das gleiche Material präsentieren (parallel teaching),
- die Klasse in eine Groß- und eine Kleingruppe unterteilt wird (alternative teaching),
- beide Lehrkräfte die Großgruppe anleiten und dabei unterschiedliche Perspektiven auf eine Problemstellung einbringen (teaming),
- eine Lehrkraft den Unterricht leitet, während die andere einzelne Schüler*innen unterstützt (one teach – one assist).

Grundsätzlich liegt der Ausgangspunkt für Schulentwicklungsprozesse in der Einzelschule. Dabei ist der Prozess der Schulentwicklung im Systemzusammenhang zu betrachten und es wird von einer Verwobenheit der Ebenen der Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung ausgegangen. Dies bedeutet, dass Entwicklungsprozesse auf den einzelnen Ebenen in ihrer Abhängigkeit von den jeweils anderen Ebenen zu betrachten sind. Da Unterricht als Kerngeschäft von Schule zu verstehen ist, sollte Schulentwicklung stets auf den Unterricht fokussieren. Insgesamt kann jedoch auf einer der drei Ebenen mit der Installation von Schulentwicklungsprozessen begonnen werden (vgl. Rolff, 2007, 31; Rolff, 2010, 34ff.).

Die einzelnen Ebenen können wie folgt definiert werden: Die Unterrichtsentwicklung umfasst die Gesamtheit der systematischen Anstrengungen, um die Unterrichtspraxis und das Lernen zu optimieren (vgl. Rolff, 2012, 20). Die Personalentwicklung beinhaltet Fragen nach individuellen Kompetenzen der Lehrkräfte, welche mit Blick auf die Personalfortbildung, -führung und -förderung sowie die Persönlichkeitsentwicklung zu konkretisieren sind (vgl. ebd., 24). Der Prozess der pädagogischen Organisations-

entwicklung setzt eine gemeinsame Prozessplanung voraus und stellt die Basis einer sich selbst entwickelnden Schule dar (vgl. ebd., 17f.).

Auch im Rahmen der inklusiven Schulentwicklung wird die Einzelschule als eine sich von innen heraus entwickelnde, lernende Organisation betrachtet. Kooperation und Teamarbeit haben hier auf den Ebenen der Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung eine jeweils besondere Relevanz. So wird auf der Ebene des Unterrichts vor allem die Notwendigkeit betont, Heterogenität als didaktische Herausforderung zu betrachten. Verwiesen ist damit gleichzeitig auf einen Entwicklungsbedarf auf der Ebene der Personalentwicklung, da von den Lehrkräften besondere Kompetenzen gefordert werden. Dazu zählen Fähigkeiten der Selbstbeurteilung, der Reflexion, des Feedbacks, der Zusammenarbeit und Arbeitsteilung. Als weitere Kennzeichen guter inklusiver Schulen werden auf der Ebene der Organisation Aspekte der Schulkultur, der Leitung und Mitbestimmung, der Entwicklung von Schul-Umwelt-Beziehungen sowie von Visionen und Prozessen des Team-Lernens herausgestellt (vgl. Werning, 2012, 51f.). Insgesamt scheinen damit sowohl Aspekte der Unterrichts-, Personal- und Organisa-

tionsentwicklung im Kontext inklusiver Schulentwicklung relevant, sodass eine Orientierung am Drei-Wege Modells nach Rolff (2012) nahe liegt. Wie Greiten (2017, 3) jedoch feststellt, werden inklusive Schulentwicklungsprozesse bisher meist mittels des Index für Inklusion (vgl. Boban & Hinz, 2003) begleitet und reflektiert. Die Potenziale des Drei-Wege Modells, welche bei der Konzeption dieses Forschungsvorhabens eine zentrale Grundlage darstellt, werden insgesamt noch nicht ausreichend genutzt. Auch wenn in diesem Forschungsprojekt von den dargestellten theoretischen Grundlagen zum Thema Schulentwicklung ausgegangen wird, welche die Bedeutung von Schulentwicklungsprozessen innerhalb der Einzelschule hervorheben, steht in der vorliegenden Untersuchung eine Betrachtung des Systemzusammenhangs der genannten Ebenen an mehreren Bremer Oberschulen im Fokus. Einschränkend ist daher anzumerken, dass aus den zu erwartenden Ergebnisse keine generalisierbaren Aussagen für Schulentwicklungsprozesse an der Einzelschule abgeleitet werden können. Ziel ist es vielmehr, Hinweise für eine Unterstützung der Schulentwicklung auf den unterschiedlichen Ebenen an Bremer Oberschulen im Allgemeinen abzuleiten.

5 Forschungsstand

Die empirische Schuleffektivitäts- und Schulentwicklungsforschung hat die Teamarbeit von Lehrkräften als wichtigen Faktor ausgewiesen. Im Rahmen der inklusiven Beschulung ist die Zusammenarbeit von Regelschullehrkräften und sonderpädagogischen Lehrkräften als ein zentraler Aspekt zu betrachten, zu dem bisher nur wenige empirische Befunde vorliegen. Im Folgenden wird ein Überblick über bereits vorliegende Forschungsbefunde auf den Ebenen der Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung gegeben, die für Fragen der Teamarbeit und Kooperation im Rahmen inklusiver Schulentwicklungsprozesse relevant sind.

Auf der Ebene der **Unterrichtsentwicklung** kann in diesem Zusammenhang auf die Studie von Arndt & Werning (2013) verwiesen werden. Mittels Gruppendiskussionen, Beobachtungen und Interviews an einer integrierten Gesamtschule konnte hier dargelegt werden, dass Teamarbeit institutionell, interpersonell und individuell beeinflusst ist. Ferner weisen die Ergebnisse dieser Untersuchung darauf hin, dass wengleich Teamarbeit grundsätzlich von den Lehrkräften akzeptiert wird und mit dieser eine gewisse Zufriedenheit einhergeht, eine Reihe von Schwierigkeiten bestehen. Dazu zählen eine Passung auf der Beziehungsebene über disziplinäre und didaktische Herangehensweisen sowie eine fehlende strukturelle Einbettung der Teamarbeit, die sich an fehlenden Teamarbeitszeiten und Möglichkeiten der Unterrichtsvorbereitung zeigt. Darüber hinaus werden Unklarheiten über Aufgaben- und Rollenverständnisse der kooperierenden Teams herausgestellt. Diese zeigen sich daran, dass Regelschullehrkräfte ihre Rolle meist in traditioneller Hinsicht deuten, die Leitung des Unterrichts für sich beanspruchen und durch ihre Fachlichkeit dominieren. Davon ausgehend lehnen sie mögliche Rollenwechsel ab und fühlen sich teils verunsichert durch die Präsenz sonderpädagogischer Lehrkräfte. Auf der anderen Seite wird den sonderpädagogischen Lehrkräften eine nachrangige Rolle zuteil, sie bewerten die Rolle der ‚reinen Assistenten‘ negativ, sind sich im Unklaren über die Aufgabenverteilung und fühlen sich mit Blick auf fachliche Belange zum Teil unsicher (vgl. ebd., 20ff.). Bezogen auf die multiprofessionelle Zusammenarbeit finden sich an anderer Stelle Hinweise, dass sonderpädagogische Lehrkräfte zum Teil als ‚Gäste‘ und ‚Eindringlinge‘ wahrgenommen werden (vgl. Gebhardt et al., 2014, 30) und dass sich deren Unterrichtspraktiken durch eine stärkere Individualisierung auszeichnen (vgl. Werning, 2014, 615).

Dadurch, dass Zusammenarbeit im Unterricht abhängig von der Zusammenarbeit außerhalb des Unterrichts ist, erhalten strukturelle Rahmenbedingungen eine besondere Relevanz (vgl. Arndt & Werning, 2013, 33f.). Damit steht in Verbindung, dass im Kontext inklusiver Schulentwicklung die Faktoren der Schulkultur, Leitung und Mitbestimmung, Strukturen und Praktiken sowie der Unterstützung durch Bildungspolitik und -verwaltung bedeutsam sind (vgl. Dyson et al., 2002, 2004 zit. nach Werning, 2014, 609). Im Vergleich zu internationalen Forschungsbefunden liegen hierzulande jedoch kaum Befunde zu inklusiven Schulentwicklungsprozessen im Allgemeinen vor. Stattdessen beschränken sich die Analysen auf die Ebene der Unterrichtsentwicklung und vernachlässigen Fragen der Personal- und Organisationsentwicklung (vgl. ebd., 609f.).

Aufgrund der Zielstellung dieses Projektes erscheint es relevant, die im Kontext der Bremischen Oberschulen (Sekundarstufe I) bestehenden besonderen strukturellen Rahmenbedingungen zu beachten. So ist davon auszugehen, dass sich hier systembedingte Besonderheiten an Sekundarstufen zeigen, die beeinflusst werden durch die hier vorherrschende Fachleistungsdifferenzierung und das Fachlehrer*innensystem (vgl. Arndt & Werning, 2013, 14). So ist davon auszugehen, dass Fachlehrer*innen im Allgemeinen mit einer geringen Unterrichtszeit eingesetzt werden und weniger Kompetenzen im Bereich Diagnostik und binnendifferenzierter Unterrichtsplanung haben. Zum anderen ist zu berücksichtigen, dass sonderpädagogische Lehrkräfte meist nur in einem Fach ausgebildet sind (vgl. Greiten, 2017, 149f.).

Auf der Ebene der **Personalentwicklung** stehen Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenzen der Lehrkräfte zentral, welche als Grundlagen der Zusammenarbeit betrachtet werden können. Darunter zu fassen sind Teamorientierung, berufliche Sicherheit, soziale Orientierung (Vertrautheit, Gemeinschaft, Beziehung), eine gemeinsame Zielbildung und Aufgabenorientierung (vgl. Pröbstel & Soltau, 2012, 57ff.). Nicht zuletzt aufgrund des Umstandes, dass Aspekte der Personalentwicklung eng verbunden sind mit Fragen der Unterrichtsentwicklung, stellt Personalentwicklung ein zentrales Element der Schulentwicklung dar. Hierzulande ist dieses Feld jedoch noch als ein recht neues Gebiet zu betrachten (vgl. Terhart, 2010, 258ff.) und der Forschungsstand zum Thema Personalentwicklung erscheint insgesamt als ausbaufähig (vgl. Stamann, 2015, 44).

Mit Blick auf individuelle Kompetenzen der Lehrkräfte, welche bezüglich Personalfortbildung, -führung und -förderung sowie der Persönlichkeitsentwicklung zu konkretisieren sind, bieten Forschungsergebnisse der European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2012, 32) differenzierte Einschätzungen. Identifiziert wurden sich wechselseitig bedingende Kompetenzbereiche: die Einstellungen und Überzeugungen, das Wissen, die Kenntnisse und das Verständnis sowie die Fertigkeiten und Fähigkeiten. Als Grundlage für die Arbeit aller Lehrkräfte in inklusiven Settings wurden für Unterricht und Lernen die folgenden vier zentralen Werte ermittelt: Wertschätzung der Diversität der Lernenden, Unterstützung aller Lernenden, Teamarbeit sowie kontinuierliche persönliche berufliche Weiterentwicklung (vgl. ebd., 13).

Vorliegende empirische Befunde zu personalen Faktoren der Lehrer*innenkooperation zeigen, dass das Autonomiebedürfnis von Lehrkräften nicht besonders stark ausgeprägt ist und diese grundsätzlich teamorientierter als meist angenommen sind (vgl. Pröbstel & Soltau, 2012, 71). Ebenfalls wird ersichtlich, dass Personalentwicklung meist nicht systematisch betrieben wird. Gründe dafür stellen fehlende Verantwortlichkeiten und zeitliche Ressourcen dar (vgl. Appius et al., 2012, 124f.). Zudem finden schulinterne Fortbildungen, kollegiale Hospitationen, Zielvereinbarungs- und beratende Mitarbeiter*innengespräche nur unregelmäßig statt und Verfahren wie Mentoring, Coaching, Supervision oder Laufbahnplanung werden nur bei Bedarf durchgeführt (vgl. ebd., 130f.).

Die Ergebnisse einer weiteren Studie zeigen, dass die Schulleitungen Personalentwicklung zwar grundsätzlich als wichtig erachten, diese jedoch aufgrund fehlender zeitlicher Ressourcen nicht umfassend durchführen. Stattdessen werden von den Schulleitungen besondere Strategien wie die Delegation von Aufgaben oder die Bevorzugung organisatorisch-administrativer Aufgaben entwickelt. Darüber hinaus beinhalten die Befunde dieser Untersuchung Hinweise auf die Sichtweisen der Lehrkräfte. Diese werden dahingehend als ambivalent eingeschätzt, dass Aspekte der Personalentwicklung einerseits begrüßt werden, gleichzeitig jedoch der Wunsch nach Selbstbestimmung besteht und damit zusammenhängend Anforderungen an die Personalführung gestellt werden (Offenheit, Akzeptanz) (vgl. Stamann, 2015).

Auf der Ebene der **Organisationsentwicklung** wird das Handeln der Schulleitungen als zentraler Faktor von Schulqualität betrachtet und es wird davon ausgegangen, dass dieses die Qualität und Effektivität der jeweiligen Schule beeinflusst. Erfolgreiche Schulleitungen zeichnen sich in diesem Zusammenhang durch einen führungsbetonten

Stil und eine effektive Leitung aus. Diese sollte innovativfördernd und zielbezogen sein und Partizipation ermöglichen. Ebenfalls bedeutsam scheint eine systematische Förderung der Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte (vgl. Bonsen, 2009, 193f.).

Außerdem wird der Entwicklung einer Schulkultur, entsprechenden Schulprogrammen und dem Einsatz von Steuergruppen eine besondere Bedeutung beigemessen. Darüber hinaus erscheint das Zusammenspiel motivationaler Voraussetzungen im Sinne von Visionen und Leitbildern, prozessualen Bedingungen und der Organisationskultur relevant. So zeichnet sich eine förderliche schulische Organisationskultur durch Elemente der Führung und des Managements, der Kooperation und Teambildung sowie der schulweiten Aktivierung und Partizipation aus und wird gerahmt durch Elemente der Prozesssteuerung und externe Unterstützungssysteme (vgl. Holtappels, 2013a, 37ff.). Nötig sind zudem Aspekte wie das Vorhandensein von Innovationsbereitschaft, einer hohen Kooperationsintensität, ein systematisches Vorgehen in der Entwicklungsarbeit sowie eine auf Wirkungen angelegte Selbstevaluation und die Verständigung über gemeinsame Ziele (vgl. Holtappels, 2013b).

Bonsen (2009, 212) verweist im Rahmen der Organisationsentwicklung auf zentrale Aspekte einer unterrichtsbezogenen Führung durch die Schulleitung. Damit ist gemeint, dass die Schulleitungen Prozesse auf der Ebene des Unterrichts unterstützen sollten, statt administrative Tätigkeiten zu priorisieren. Demnach regt die Schulleitung durch ihr Handeln unterrichtsbezogene Teamarbeit im Kollegium an und ermöglicht die Professionalisierung der Lehrkräfte.

Den im Rahmen der inklusiven Schulentwicklung wirksamen **Zusammenhang zwischen Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung** thematisiert Greiten (2017) in ihrer Studie mit einem Bezug auf das Drei-Wege-Modell von Rolff (2012). Durchgeführt wurde diese Untersuchung mittels drei Gruppendiskussionen mit sonderpädagogischen Lehrkräften und Fachlehrer*innen an der Sekundarstufe I.

Die Ergebnisse zeigen mit Blick auf den Unterricht, dass auf die unterschiedlichen Bedarfe der Schüler*innen meist durch binnendifferenzierte Lernsituationen geantwortet wird. Daher stellt die Unterrichtsentwicklung nach Ansicht der befragten Lehrkräfte keine große Herausforderung dar und ist über eine Ausweitung der Binnendifferenzierung zu erreichen. Als hinderlich werden jedoch zentrale Vorgaben wie Kernlehrpläne, Vergleichsarbeiten und zentrale Abschlussprüfungen genannt. Der Fokus der

sonderpädagogischen Lehrkräfte ist vor allem auf Schüler*innen mit Förderbedarf und weniger auf curriculare Aspekte gerichtet (vgl. Greiten, 2017, 152 ff.).

Auf der Ebene der Personalentwicklung wird herausgestellt, dass diese durch den Austausch spezialisierter Wissens- und Handlungspraktiken der beteiligten Akteur*innen unterstützt wird (,Modus des Voneinanderlernens'). Gleichzeitig fordern sonderpädagogische Lehrkräfte mehr Kompetenzen bzgl. weiterer Förderschwerpunkte und der Beratung von Fachlehrkräften zu Fragen der Diagnostik und Unterrichtsplanung. Mit Blick auf die Fachlehrkräfte zeigt sich, dass bei diesen ein Wille zur individuellen Förderung vorhanden ist, sie sich jedoch zusätzliche Fortbildungen zu förderschwerpunktspezifischen Themen, Kooperationsmöglichkeiten und zur Unterrichtsplanung wünschen (vgl. ebd., 152ff.). Nicht weiter thematisiert wird von den Lehrkräften die Notwendigkeit von passenden Haltungen und Einstellungen zu Inklusion (vgl. ebd., 156f.).

Die Organisationsentwicklung wird in den Gruppendiskussionen kaum als Entwicklungsoption angesprochen. Verwiesen wird lediglich auf die Notwendigkeit von

Zeitfenstern für Absprachen. Außerdem wird Zeit für Beratung und Diagnostik benötigt sowie eine stärkere Rhythmisierung des Unterrichts als relevant erachtet (vgl. ebd., 152ff.). Wenngleich die Grenzen des bestehenden Schulsystems aufgezeigt werden, werden keine tiefergehenden Systemveränderungen erörtert. Ebenfalls nicht thematisiert werden übergeordnete Themen wie die Relevanz von Schulprogrammen, der Schulkultur, des Managements und der Prozessevaluation. Dennoch wird deutlich, dass ein spezifisches Steuerungswissen nötig ist. Abschließend wird herausgestellt, dass gerade auf der Ebene der Organisationsentwicklung zentrale Entwicklungsmöglichkeiten bestehen, um ausgehend von der Ebene des Unterrichts Systemveränderungen zu initiieren (vgl. ebd., 157).

Durch den Blick auf vorliegende Forschungsbefunde auf den drei Ebenen der Schulentwicklung konnten einerseits relevante Aspekte identifiziert werden, die es in der Folge mit den Bedingungen an Bremer Oberschulen abzugleichen gilt. Darüber hinaus wurde deutlich, dass eine Orientierung am Drei-Wege-Modell von Rolff (2010) ein besonderes Potenzial für die Analyse von Schulentwicklungsprozessen bietet.

6 Methodisches Vorgehen

Als Erhebungsmethode wurde die Form des Leitfadenterviews gewählt, weil es eine strukturierte Befragung ermöglicht und gleichzeitig eine Offenheit gegenüber eigenen Beiträgen der Befragten bietet (vgl. Friebertshäuser & Langer, 2010, 439).

Das Auswertungsverfahren folgt der Methode der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) und hier der Form der inhaltlichen Strukturierung. Anhand der Festlegung von theoriegeleiteten Kategorien, werden Inhalte aus den Interviews herausgefiltert und in verschiedenen Arbeitsschritten zusammengefasst.

6.1 Erhebungsmethode

Die Interviews werden anhand von drei verschiedenen Leitfäden (Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung) durchgeführt. Auf der Ebene der Unterrichts- und Personalentwicklung werden sowohl Regelschullehrkräfte als auch sonderpädagogische Lehrkräfte befragt. Bei den Regelschullehrkräften handelt es sich sowohl um Fach- als auch Klassenlehrer*innen. Auf der Ebene der Organisationsentwicklung werden Schul- und ZuP-Leitungen interviewt. Zu folgenden Themenbereichen wurden Fragen formuliert:

Hauptthemen auf Ebene des Unterrichts:

1. Allgemeine Informationen zum Rahmen und Einschätzung der allgemeinen Bedeutung von Teamarbeit und Kooperation
2. Personelle Gelingensbedingungen für Teamarbeit und Kooperation *im Unterricht*
3. Interpersonelle Gelingensbedingungen für Teamarbeit und Kooperation *im Unterricht*
4. Strukturelle und inhaltliche Gelingensbedingungen von Teamarbeit und Kooperation *im Unterricht*
5. Teamarbeit und Kooperation *außerhalb des Unterrichts* (Unterrichtsvorbereitung und Nachbereitung)
6. Teamarbeit und Kooperation *im Unterricht*
7. Teambildungsprozess

Hauptthemen auf Ebene der Personalentwicklung:

1. Allgemeine Informationen zur Teamarbeit und Kooperation an der Schule und eine Einschätzung dieser (Abfrage von Fakten)
2. Schule als Einheit (Abfrage von Fakten)
3. Kompetenzen
4. Personalentwicklung (Personalfortbildung, -führung und -förderung, Persönlichkeitsentwicklung)

Hauptthemen auf Ebene der Organisationsentwicklung:

1. Allgemeine Informationen zum Rahmen und zur Einschätzung der allgemeinen Bedeutung von Teamarbeit und Kooperation
2. Planung der Entwicklung zur inklusiven Schule unter besonderer Berücksichtigung der Teamarbeit und Kooperation des pädagogischen Personals auf Schulebene
3. Einführung einzelner Aspekte in Richtung „inklusive Schulentwicklung“, insbesondere Blick auf Teamarbeit und Kooperation
4. „Inklusion ist Führungssache“ → wie wird geführt?
5. Schulprogramm, Leitbild und Schulcurriculum
6. Institutionalisierte Strukturen, die Teamarbeit und Kooperation an der Schule fördern und konkreter Handlungsbedarf
7. Evaluation und externe Beratung
8. Schule als „Einheit“

6.2 Auswertungsmethode

6.2.1 Vorstellung des Materials

Im Rahmen der hier beschriebenen qualitativen Studie wurden insgesamt 43 Leitfadeninterviews in Bezug auf die Teamarbeit und Kooperation an 21 Bremer Oberschulen (Gesamtzahl der Oberschulen in Bremen: 33) durchgeführt. Dabei wurden drei verschiedene Leitfäden mit den Themenschwerpunkten Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung verwendet. Bezogen auf die einzelnen Ebenen waren die Interviews wie folgt verteilt:

- 21 Interviews auf der Ebene der Unterrichtsentwicklung (9 mit sonderpädagogischen Lehrkräften und 11 mit Regelschullehrkräften),
- 14 Interviews auf der Ebene der Personalentwicklung (3 mit sonderpädagogische Lehrkräfte und 11 mit Regelschullehrkräften)
- 8 Interviews auf der Ebene der Organisationsentwicklung (5 mit ZuP-Leitungen, eine davon stellvertretende Schulleitung und 3 mit Schulleitungen).

Die Interviews wurden mit Diktiergeräten aufgenommen und anschließend transkribiert.

6.2.2 Bestimmung des Ausgangsmaterials

Festlegung des Materials: Alle transkribierten Interviews werden einer Analyse unterzogen.

Analyse der Entstehungssituation: Die Interviews wurden hauptsächlich von Lehrkräften, die gleichzeitig Studierende des Weiterbildenden Masterstudiengangs waren, mit Lehrkräften an Bremer Oberschulen durchgeführt. Die Erhebung des Materials erfolgte in zwei Phasen. Zum einen im Rahmen von Masterarbeiten und zum anderen im Seminarkontext. Von Seiten der Projektleitung wurde darauf geachtet, dass die Interviews nicht mit Kolleg*innen der eigenen Schule durchgeführt wurden. Um den Zugang zum Feld möglichst barrierefrei zu gestalten, gab es keine festen Vorgaben bezüglich der Auswahl der Ebene und der zu befragenden Professionen (Interview mit sonderpädagogischer Lehrkraft oder Regelschullehrkraft, ZuP- oder Schulleitung). Somit spiegelt sich in der zahlenmäßigen Verteilung der Interviews auf die verschiedenen Ebenen, auch die beigemesene thematische Relevanz durch die Studierenden wider. Erst gegen Ende der Erhebungsphase wurden Vorgaben durch die Projektleitung gemacht, sodass die oben dargestellte Verteilung zu Stande kam.

Die Leitfäden dienten der Strukturierung der Interviews, wobei die Fragenreihenfolge variiert werden konnte. Bezüglich der Fragestellungen wurden die Studierenden dazu angehalten, sich nah an die Formulierungen des Leitfadens zu halten. Im Hinblick auf die Praxistauglichkeit wurden die Leitfäden durch die studierenden Lehrkräfte überarbeitet.

Die Teilnahme der Interviewten war freiwillig. Die Erhebung erfolgte zu individuell vereinbarten Terminen zumeist in den Schulen der Befragten, in wenigen Fällen auch an anderen Orten.

Formale Charakteristika: Die Interviews wurden durch drei studentische Hilfskräfte, die im Rahmen des Projekts für ein Jahr angestellt werden konnten, transkribiert, kodiert und in einem ersten Schritt paraphrasiert. Die Transkription erfolgte nach vorgegebenen Regeln und die Kodierung nach einem vorher festgelegten Kategoriensystem.

6.2.3 Theoriegeleitete Differenzierung der Fragestellung

Anhand der Analyse der Interviews sollen Aussagen über den Ist-Stand der Situation der Teamarbeit und Kooperation an Bremer Oberschulen, die sich seit einigen Jahren zu inklusiven Schulen entwickeln, getroffen werden. Anknüpfend an diesen Ist-Stand und den dargestellten Forschungsstand soll der Handlungsbedarf in Bezug auf die Verbesserung der Teamarbeit und Kooperation an Bremer Oberschulen formuliert und Professionalisierungsbedarfe aufgedeckt werden. Daraus ergeben sich folgende Fragestellungen für die Analyse des Materials:

1. Welche inklusionsfördernden (strukturellen und individuellen) Voraussetzungen sind bezüglich Kooperation und Teamarbeit an bremischen Oberschulen auf den Ebenen des Unterrichts, des Personals und der Organisation gegeben und welche konkreten Herausforderungen bestehen aktuell aus Sicht der Beteiligten?
2. Welche Herausforderungen, Entwicklungs- und Handlungsbedarfe werden bezüglich der Themen Teamarbeit und Kooperation (von den am Prozess Beteiligten) beschrieben? Welche Entwicklungs- und Unterstützungsbedarfe werden benannt, um Teamarbeit und Kooperation und damit eine inklusive Schulentwicklung zu begünstigen?

Die Ergebnisse werden in einem weiteren Arbeitsschritt in Bezug auf folgende Fragestellungen hin analysiert und interpretiert:

3. Welche Handlungsnotwendigkeiten lassen sich aus den Untersuchungsergebnissen für die Verbesserung von Teamarbeit und Kooperation an inklusiven Schulen ableiten?
4. Welche Kompetenzen benötigen Lehrkräfte, um den Anforderungen in Bezug auf Teamarbeit und Kooperation in inklusiven Schulen gerecht werden zu können? Was bedeutet das in Hinblick auf die Professionalisierung des pädagogischen Personals?

6.2.4 Ablaufmodell der Analyse: Inhaltliche Strukturierung

Abgeleitet aus den bisherigen theoretischen Befunden und Forschungsergebnissen wurde für die Analyse der Teamarbeit und Kooperation auf den drei Ebenen je ein Kategoriensystem entwickelt. Das Kategoriensystem orientiert sich dabei strukturell und inhaltlich weitestgehend an den Interviewleitfäden.

Ferner wurden für die Analyse weitere Unterkategorien hinzugezogen. Diese wurden definiert und es wurden Ankerbeispiele festgelegt.

Anhand dieser Kategorien wurde das Material zunächst kodiert, die kodierten Abschnitte paraphrasiert und anschließend die Inhalte jedes Interviews pro Unterkategorie zusammengefasst. In einem weiteren Arbeitsschritt erfolgte die Zusammenfassung aller Interviews pro Unterkategorie und schließlich pro Hauptkategorie. Im Folgenden werden diese Zusammenfassungen in Bezug auf die Ausgangsfragen nach dem von den Lehrkräften geschilderten Ist-Stand sowie dem formulierten Handlungsbedarf und die geschilderten Herausforderungen pro Hauptkategorie dargestellt. Die zentralen Ergebnisse werden dann abschließend nochmals in Bezug auf die jeweilige Ebene zusammengefasst (Ergebnisdarstellung siehe Abschnitt 7).

Folgende Hauptkategorien wurden der Analyse auf den jeweiligen Ebenen zu Grunde gelegt:

Kategorien Unterrichtsentwicklung	Kategorien Personalentwicklung	Kategorien Organisationsentwicklung
Rahmeninformationen und Einschätzung von Teamarbeit und Kooperation	Rahmeninformationen und Einschätzung von Teamarbeit und Kooperation	Rahmeninformationen und Einschätzung von Teamarbeit und Kooperation
Personelle und interpersonelle Gelingensbedingungen für Teamarbeit	Schule als Einheit	Planung der Entwicklung zur inklusiven Schule
Strukturelle und inhaltliche Gelingensbedingungen für Teamarbeit im Unterricht	Kompetenzen	Rollenverständnis Schul-/ ZuP-Leitung
Teamarbeit und Kooperation außerhalb des Unterrichts	Personalentwicklung	„Inklusion ist Führungssache“
Teamarbeit und Kooperation im Unterricht		Schulprogramm, Leitbild, Schulcurriculum
Teambildungsprozesse		Förderliche institutionalisierte Strukturen für Teamarbeit und Kooperation
		Evaluation und externe Beratung
		Schule als „Einheit“

Ausgehend von dieser Darstellung erfolgt anschließend die weitere Analyse und Interpretation in Bezug auf die Fragen:

1. Welche Handlungsnotwendigkeiten lassen sich aus den Untersuchungsergebnissen für die Verbesserung von Teamarbeit und Kooperation an inklusiven Schulen ableiten?
2. Welche Kompetenzen benötigen Lehrkräfte, um den Anforderungen in Bezug auf Teamarbeit und Kooperation an inklusiven Schulen gerecht werden zu können? Was bedeutet das in Hinblick auf die Professionalisierung des pädagogischen Personals?

7 Ergebnisdarstellung

Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt ebenenbezogen, von der Unterrichts- über die Personal- bis hin zur Organisationsentwicklung. Auf den einzelnen Ebenen ist die Präsentation der Befunde in zwei Teile gegliedert. Der erste Teil umfasst die Darstellung der Ergebnisse in Bezug auf die Hauptkategorien, der zweite Teil beinhaltet eine Gesamtzusammenfassung der Teamarbeit und Kooperation auf der jeweiligen Ebene. Daran anknüpfend erfolgt eine Darstellung der Handlungsnotwendigkeiten und des Professionalisierungsbedarfs. In diesen Abschnitten werden zum einen Aussagen der Lehrkräfte selbst aufgegriffen und zum anderen werden hier Überlegungen und Schlussfolgerungen formuliert, die sich aus den Ergebnissen der Interviews mit Blick auf den dargestellten theoretischen Hintergrund und den Forschungsstand schlussfolgern lassen.

7.1 Ergebnisse pro Hauptkategorie in Bezug auf die Forschungsfragen: Ist-Stand und Handlungsbedarf auf der Ebene Unterrichtsentwicklung

7.1.1 Zusammenfassung Rahmeninformationen und Einschätzung von Teamarbeit und Kooperation in Bezug auf die Forschungsfragen

Auf der Grundlage der Interviews zu den bestehenden Rahmenbedingungen von Teamarbeit an den Bremer Oberschulen lassen sich folgende Aussagen zum **Ist-Stand** ableiten:

1. Die bestehenden Teamformen umfassen *Jahrgangs- und Fachteams* sowie *Unterrichts- und Klassenteams*.
2. Jahrgangs- und Fachteams scheinen besser etabliert zu sein, als Unterrichts- und Klassenleitungsteams.
3. Die Zusammenarbeit in den Teams variiert mit Blick auf Taktung und Intensität von intensiv bis informell.
4. Die Lehrkräfte stellen folgende *positive Aspekte* von Teamarbeit heraus:
 - positive Auswirkungen auf die Unterrichtsvorbereitung (fachlicher und methodischer Austausch, Austausch von Material, Entwicklung neuer Ideen, Verständigung über schwierige Schüler*innen),

- positive Effekte bezüglich der Unterrichtsdurchführung (Verbesserungen der Differenzierung und Individualisierung sowie eine transparentere Unterrichtsgestaltung),
 - positive Auswirkungen auf die Schüler*innen,
 - Teamarbeit als Entlastung und als Zugewinn an Sicherheit,
 - verbessertes Schulklima (gesteigertes Vertrauen und besserer Zusammenhalt).
5. Allerdings werden auch *negative Aspekte* in Bezug auf Teamarbeit thematisiert:
- fehlende Zeit (zu knapp bemessene Zeitfenster, sich überschneidende Teamsitzungen) (genannt an viele Schulen),
 - mangelnde Akzeptanz und mangelndes Interesse sowie unterschiedliche Auffassungen von Teamarbeit (genannt an einzelnen Schulen)
 - persönliche Differenzen sowie Spannungen im Kollegium (genannt an einzelnen Schulen),
 - fehlendes Vertrauen, mangelnde Absprachen, Beharrungstendenzen und Rollenkonflikte (sonderpädagogische Lehrkräfte können sich zum Teil nicht einbringen; leiden unter der Dominanz der Regelschullehrkräfte; werden lediglich als ‚Hilfslehrer*in‘ betrachtet) (angeführt von sonderpädagogischen Lehrkräften).

In Bezug auf den in der Ausgangsfragestellung thematisierten **Handlungsbedarf** sind folgende Aspekte festzuhalten:

1. Häufig wird mehr Zeit für Teamarbeit gewünscht.
2. Besonders in Unterrichts- und Klassenleitungsteams ist eine eher informelle Zusammenarbeit zu erkennen.
3. Die Zusammenarbeit zwischen Regelschul- und sonderpädagogischen Lehrkräften ist verbesserungswürdig.
4. Der Professionalisierungsbedarf zeigt sich bei sonderpädagogischen Lehrkräften aufgrund von fachlichen Lücken, bei Regelschullehrkräften hingegen mit Blick auf Fragen der Differenzierung.

5. Insgesamt gibt es wenige Möglichkeiten für Feedback und Reflexion.

Bezüglich der in den Schulen der Befragten bestehenden Rahmenbedingungen wird deutlich, dass es bereits strukturelle Grundlagen gibt, durch die die Teamarbeit unterstützt wird. Förderlich wirkt hier außerdem die Feststellung von positiven Effekten der Teamarbeit auf unterschiedlichen Ebenen. Gleichzeitig wird jedoch auch ein Handlungsbedarf bezogen auf die zur Verfügung gestellte Zeit, die Intensität der Zusammenarbeit in Klassen- und Unterrichtsteams sowie bestehende Rollenkonflikte offenkundig.

7.1.2 Zusammenfassung personelle und interpersonelle Gelingensbedingungen für Teamarbeit in Bezug auf die Forschungsfragen

Der **Ist-Stand** auf der Ebene personeller und interpersoneller Gelingensbedingungen für Teamarbeit liefert folgendes Bild:

1. Der Umfang und die Form des *Engagements der Kolleg*innen* für Teamarbeit werden unterschiedlich eingeschätzt und reichen von eher wenig bis sehr viel.
2. Eine Voraussetzung für die Zusammenarbeit ist, dass innerhalb der Teams ‚die Chemie stimmt‘ und eine Bereitschaft zur Teamarbeit vorhanden ist.
3. Für das Gelingen von Teamarbeit und Kooperation werden vor allem *Selbst- und Sozialkompetenzen* als wichtig erachtet (Kommunikation, Kompromissbereitschaft, Offenheit, Verantwortungsübernahme, Verlässlichkeit, Vertrauen und Wertschätzung).
4. Von Regelschullehrkräften und sonderpädagogischen Lehrkräften werden *unterschiedliche fachliche und methodische Kompetenzen* benannt. Die Fachlichkeit wird verschiedenartig definiert:
 - Sonderpädagogische Lehrkräfte fokussieren auf methodische Kompetenzen des Teamteachings, der Individualisierung sowie offene Unterrichtsformen und erwähnen weniger dezidiert fachliche Aspekte; spezifisches ‚Know-how‘ wird auf den Umgang mit Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf bezogen,

- Regelschullehrkräfte erwarten eine gemeinsame fachliche wie methodische Kompetenz; fachspezifisches ‚Know-how‘ wird im Sinne einer ‚ungefähr gleichen Fachkompetenz‘ als Voraussetzung für eine spontane methodisch-didaktische Abstimmung im Unterricht betrachtet.

5. Sonderpädagogische Lehrkräfte fordern eine *Veränderung des Rollenverständnisses* und thematisieren, dass Lehrkräfte ‚Dinge auch mal aus der Hand geben‘ müssen.
6. Es fehlt an Zeit für Absprachen über eine gemeinsame Zielstellung der Teamarbeit.

Mit Blick auf personelle und interpersonelle Gelingensbedingungen wird **Handlungsbedarf** in zwei Bereichen benannt:

1. In Bezug auf die *Personalentwicklung*:

- dringender Fortbildungsbedarf bezogen auf das Thema Teamarbeit und Kooperation im Unterricht,
- Fortbildungsbedarf der Regelschullehrkräfte zum Thema Inklusion (hervorgehoben von beiden Professionen),
- Relevanz des Themas Binnendifferenzierung,
- Passung der Fortbildungen mit Blick auf die jeweilige schulische Situation (Praxisnähe; im Team zu absolvieren).

2. In Bezug auf die *unterstützenden Strukturen*:

- Verankerung von Teamzeiten, Reduzierung der Pflichtstundenzahl und Entlastungsstunden,
- Ausbau der Doppelbesetzung und Anstellung von mehr sonderpädagogischen Lehrkräften,
- Installation von externen und kooperativen Beratungen, Evaluationen, Supervisionen, schulinterne Fortbildungen zur Reflexion der Teamarbeit,
- mehr Material zur Binnendifferenzierung.

Es zeigt sich, dass mit diesen Forderungen unterschiedliche Akteur*innen adressiert werden. Angesprochen sind damit neben den Schulleitungen auch externe Kooperationspartner*innen sowie die Bildungsbehörde.

7.1.3 Zusammenfassung strukturelle und inhaltliche Gelingensbedingungen für Teamarbeit im Unterricht in Bezug auf die Forschungsfragen

Der **Ist-Stand** struktureller und inhaltlicher Gelingensbedingungen für Teamarbeit im Unterricht lässt sich wie folgt beschreiben:

1. Die Zuweisung *sonderpädagogischer Ressourcen* erfolgt meist durch Schul- und ZuP-Leitung und ist i.d.R. an den in den Klassen vorhandenen sonderpädagogischen Förderbedarfen orientiert.
2. Die *Höchstgrenze* von fünf Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf pro Klasse wird zum Teil überschritten.
3. Der *Umfang sonderpädagogischer Ressourcen* ist mit drei Stunden pro diagnostizierten Förderbedarf meist einheitlich geregelt.
4. Daraus resultiert eine Doppelbesetzung von 15 Stunden in den Kernfächern.
5. Sonderpädagogische Lehrkräfte sind darüber hinaus noch in eigenverantwortlichem Unterricht eingesetzt.
6. Es besteht zum Teil eine *Unterversorgung an sonderpädagogischen Lehrkräften*
 - *sonderpädagogische Ressourcen* werden im Vertretungsunterricht eingesetzt,
 - *sonderpädagogische Lehrkräfte* werden durch fachfremdes Personal vertreten.
7. Regelschullehrkräfte wirken eher uninformiert über die Zuweisungspraktiken der sonderpädagogischen Ressourcen.
8. An den Oberschulen existieren *unterschiedliche ‚Inklusionsmodelle‘*; es gibt sowohl ‚Inklusions- und Schwerpunktklassen‘ als auch eine Verteilung der Schüler*innen mit Förderbedarf im Jahrgang.
9. Die *Formen der Zusammenarbeit im Unterricht* reichen von einer ungeplanten und unstrukturierten Zusammenarbeit und Formen der äußeren Differenzierung bis hin zu einer geteilten Verantwortung mit Rollenwechseln und Binnendifferenzierung.

Mit Blick auf die Ausgangsfragestellung ist folgender **Handlungsbedarf** festzustellen:

1. Es ist mehr Zeit für Teamarbeit und Kooperation notwendig:
 - strukturelle Verankerung verbindlicher und überschneidungsfreier Teamzeiten,
 - Reduzierung der Pflichtstundenzahl,
 - angepasste Stundenplanung.
2. Folgende weiteren unterstützenden Strukturen sind notwendig:
 - zusätzliche Beratungsmöglichkeiten,
 - Evaluation der Teamarbeit,
 - Fortbildungen,
 - Möglichkeiten des Feedbacks, der Supervision und kollegialen Hospitation,
 - schulübergreifende Vereinbarungen bezüglich Differenzierung.
3. Zusätzliche Ressourcen werden außerdem benötigt für:
 - sonderpädagogische Lehrkräfte,
 - finanzielle Mittel.
4. Es muss eine offene und kollegiale Schulkultur geschaffen werden, damit Teamarbeit gelingen kann.
5. Die Wertschätzung von Teamarbeit ist an den Schulen zu fördern.

Insgesamt verdeutlichen die Aussagen einen großen Verbesserungsbedarf, der über reine Zeitaspekte weit hinausgeht. Vielmehr zeigen sich hier konkrete Herausforderungen auf den Ebenen der Organisations- und Personalentwicklung, wodurch sowohl die Schulleitungen als auch die Bildungspolitik gefordert sind.

7.1.4 Zusammenfassung Teamarbeit und Kooperation außerhalb des Unterrichts in Bezug auf die Forschungsfragen

Zusammenfassend zeichnet sich in Bezug auf die Teamarbeit und Kooperation in der Unterrichtsvorbereitung und Nachbereitung folgender **Ist-Stand** an den Bremer Oberschulen ab:

1. Eine gemeinsame Unterrichtsnachbereitung spielt bei den interviewten Lehrer*innen keine Rolle.
2. Fehlende Zeit und fehlende etablierte Strukturen innerhalb der einzelnen Schulen wirken sich negativ auf die Zusammenarbeit bezüglich der Unterrichtsvorbereitung aus:
 - Gespräche und Absprachen bei der Unterrichtsvorbereitung finden spontan und sporadisch statt (in der Schule zwischen Tür und Angel und in den Pausen, von zu Hause per Mail, Telefon, SMS (Erfahrungen der befragten Lehrkräfte, aber auch in Bezug auf die gesamte Schule),
 - Absprachen beziehen sich, betrachtet auf die Schulen (Einschätzung der Interviewten), eher auf organisatorische Themen,
 - Keine (regelmäßigen) gemeinsamen Reflexionszeiten vorhanden; wenn ein Austausch stattfindet, dann gebunden an konkrete Problemstellungen.
3. Das Gelingen der Zusammenarbeit ist personenabhängig. Hier sind zwei Aspekte herauszustellen, die eine Rolle spielen:
 - das individuelle Engagement der Kolleg*innen,
 - die unterschiedlichen fachlichen Hintergründe, die sich für eine Zusammenarbeit in der Unterrichtsvorbereitung als problematisch erweisen.
4. Die Teamformen und Zusammensetzungen von Teams variieren von Schule zu Schule.
5. Die Rollenverteilung ist in den Teams klar definiert, wenn auch nicht immer zur Zufriedenheit der Beteiligten. Die Zuständigkeiten variieren von Schule zu Schule. Folgende Ausprägungen lassen sich feststellen:
 - die sonderpädagogische Lehrkraft ist häufig für das Anpassen/ Erstellen der Materialien für Schüler*innen mit Förderbedarf zuständig,
 - eher selten erfolgt eine die gemeinsame Unterrichtsvorbereitung von sonderpädagogischer Lehrkraft und Regelschullehrkraft,
 - die Unterrichtsthemen werden selten zur Vorbereitung aufgeteilt.
6. Die Inhalte der Unterrichtsvorbereitung, an denen die interviewten Lehrkräfte selbst beteiligt sind, beziehen sich häufig auf:
 - Organisatorische/ strukturelle Themen,
 - Besprechen einzelner Schüler*innen.
7. Die Antworten in Bezug auf den Umgang mit Heterogenität in den Klassen knüpfen überwiegend an Aussagen zum Erstellen von Materialien in unterschiedlichen Niveaustufen an. Es wird außerdem der Einsatz von individuellen Förderplänen erwähnt. In einem Interview wird betont, dass verschiedene Hilfsmittel, ausgehend vom individuellen Bedarf eingesetzt werden und in einem anderen Interview, dass gemeinsam im Team überlegt wird, wie individualisiertes Lernen umgesetzt und wie vielfältiger Unterricht geplant werden kann, um die bestmögliche Unterstützung für die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler*innen zu bieten.
8. Eine systematische schriftliche Evaluation der Zusammenarbeit bezüglich der Unterrichtsvor- und Nachbereitung findet nicht statt. Es wird von verschiedenen Lehrkräften von Gesprächen und Besprechungen (auch per Mail und Telefon) berichtet, in denen sich über aktuelle Belange ausgetauscht wird.

Als **Handlungsbedarf** in Bezug auf die Unterrichtsvor- und Nachbereitung werden folgende Punkte benannt:

1. Es ist mehr Zeit für Teamarbeit und Reflexion notwendig.
2. Es müssen feste Strukturen für Teamarbeit (eingeplante Zeit, stabile Teams, organisierte Zusammenarbeit) etabliert werden.
3. Es ist eine höhere Unterstützung bei der Teamarbeit notwendig.
4. Die Offenheit von Kolleg*innen muss gefördert werden.
5. Es müssen *gemeinsame* Fortbildungen für Regelschullehrkräfte und sonderpädagogische Lehrkräfte initiiert werden.

7.1.5 Zusammenfassung Teamarbeit und Kooperation im Unterricht in Bezug auf die Forschungsfragen

Der **Ist-Stand** der Teamarbeit an den Bremer Oberschulen lässt sich anhand der Aussagen der befragten Lehrkräfte wie folgt zusammenfassen:

1. Kooperationsformen im Unterricht werden in den Interviews nicht näher thematisiert.
2. Die Ausgestaltung und die Einschätzung des Gelingens der Teamarbeit bezogen auf die gesamte Schule der Interviewten variiert in hohem Maße von Schule zu Schule und auch innerhalb der Teams an den Schulen. Insgesamt reicht sie von ‚es besteht ein deutlicher Verbesserungsbedarf‘ bis zu ‚Teamarbeit ist ein großes Anliegen der Schule‘. Sehr häufig gibt es innerhalb der Schulen keinen einheitlichen, übergeordneten Rahmen an dem sich orientiert werden kann.
3. In den Teams arbeiten oft eine Regelschullehrkraft und eine sonderpädagogische Lehrkraft zusammen, daneben gibt es aber an manchen Schulen auch anders zusammengesetzte Teams. Die Konstanz der Teams variiert von Schule zu Schule (von ‚vorhanden‘ bis zu ‚es wird sich bemüht‘). Als Problem für eine kontinuierliche Zusammenarbeit werden der häufige Personalwechsel und der Lehrer*innenmangel beschrieben.
4. Die Rollen- und die damit zusammenhängende Aufgabenverteilung im Unterricht zwischen Regelschullehrkraft und sonderpädagogischer Lehrkraft variiert von Schule zu Schule. Folgende Formen lassen sich insgesamt charakterisieren:
 - Zuständigkeit der sonderpädagogischen Lehrkraft im Unterricht für Schüler*innen mit Förderbedarf,
 - gemeinsame Zuständigkeit der sonderpädagogischen Lehrkraft und der Regelschullehrkraft für den Unterricht; Verhältnis wird als offen, gegenseitig befruchtend und gleichberechtigt charakterisiert,
 - klare Aufgabenverteilung zwischen den Lehrkräften,
 - variable und situationsbedingte Aufgabenverteilung zwischen den Lehrkräften.
5. Die Rollen- und Aufgabenverteilung hat verschiedene Ursachen:
 - sie wird als personenabhängig und kompetenzabhängig beschrieben,
 - sie ist aus Sicht einiger sonderpädagogischen Lehrkräfte vom Rollenverständnis der Regelschullehrkraft abhängig, d. h. die sonderpädagogischen Lehrkräfte scheinen die ihnen zugewiesene Rolle zu übernehmen.
6. Die Gestaltung der Zusammenarbeit im Unterricht ist unterschiedlich:
 - spontan, flexibel und situativ, ohne große Absprachen; Teamarbeit funktioniert an diesen Schulen relativ gut und wirkt sich insgesamt positiv auf den Unterricht und die Schüler*innen aus,
 - Zusammenarbeit ist fächer-, personen- und kompetenzabhängig,
 - Zusammenarbeit ist geprägt durch eine sehr klare Verteilung bzw. Zuweisung von Aufgaben,
 - Wertschätzende Zusammenarbeit auf Augenhöhe.
7. Folgende methodisch-didaktische Ansätze werden im Umgang mit Heterogenität genannt:
 - Binnen- und Außendifferenzierung (klassen-, alters- und fächerabhängig),
 - kooperative und offene Lernformen.
8. In Bezug auf die Binnendifferenzierung werden folgende Differenzierungsmuster benannt:
 - sehr verbreitet ist die Differenzierung nach bestimmten Niveaustufen bzw. der Einsatz unterschiedlicher Materialien; nur eine Lehrerin betont, dass die Schüler*innen selbst bestimmen können welches Material sie bearbeiten,
 - Betonung der methodisch-didaktischen Vielfalt im Unterricht in einigen Interviews bzw. eine methodisch-didaktische Ausrichtung des Unterrichts, die sich am Individuum orientiert,
 - Hervorhebung der Arbeitsformen, die Schüler*innen mit Förderbedarf betreffen: Arbeit mit Förderplänen, extra Arbeitsbögen und festen Aufgaben im Unterrichtsverlauf und mit der Vereinbarung individueller Lernziele.

9. Die Antworten zum **Umgang mit Problemen** beziehen sich überwiegend auf Probleme mit Schüler*innen im Unterricht und nur am Rande auf die Probleme im Team. Insgesamt zeichnet sich ein sehr heterogenes Bild, wie mit Problemen umgegangen wird:

- der Umgang ist personenabhängig,
- es gibt innerhalb der Teams strukturierte Vorgehensweisen; diese reichen von Belohnungen sowie Sanktionen und der räumlichen Separierung von Schüler*innen, bis hin zu verschiedenen Formen von Gesprächen mit den Beteiligten und Gesprächen innerhalb des Teams, um Lösungen zu erarbeiten,
- kein strukturiertes Vorgehen im Umgang mit Problemen im Unterricht, d. h. es wird flexibel auf die Probleme reagiert oder aus dem Bauchgefühl heraus gehandelt,
- Betonung der Vorbildfunktion der Lehrkräfte für die Schüler*innen; Hervorhebung wertschätzender Zusammenarbeit im Team.

Im Hinblick auf die Ausgangsfragestellung nach dem konkreten **Handlungsbedarf** zeigt sich Folgendes:

1. Es werden veränderte Rahmenbedingungen gefordert: mehr Zeit, mehr Personal, damit überhaupt das Arbeiten in Teams möglich werden kann.
2. Es zeigen sich notwendige Bedingungen für die konkrete Zusammenarbeit **im Unterricht** hinsichtlich der:
 - sozialen Kompetenzen und Kommunikation: besseres Wechselspiel zwischen den am Team Beteiligten, mehr Absprachen, Austausch im Team, Teamarbeit auf Augenhöhe,
 - organisatorischen Aspekte: eine gleichmäßigere Rollenverteilung, eine höhere Regelmäßigkeit in der Teamarbeit, überhaupt mehr Teamarbeit, eine Abgrenzung der Arbeitsfelder.
3. Die Rolle der Schulleitung, welche für das Gelingen der Teamarbeit im Unterricht zuständig ist wird als zentral angesehen.
4. Es wird eine notwendige Haltungsänderung der Lehrkräfte gegenüber dem Thema Teamarbeit gefordert. Hiermit zusammenhängend wird auch benannt, dass stärkere Beteiligung der Fachlehrkräfte an der Teamarbeit im Unterricht wünschenswert ist.

5. Es wird mehr Mitspracherecht bei der Rollengestaltung gewünscht (Wunsch von sonderpädagogischen Lehrkräften).

7.1.6 Zusammenfassung Teambildungsprozesse in Bezug auf die Forschungsfragen

Auch der **Ist-Stand** des Teambildungsprozesses variiert von Schule zu Schule.

1. In Bezug auf die Zusammenstellung der Teams ist festzuhalten, dass diese als „beliebig“ und „willkürlich“ zu kennzeichnen ist und teilweise als abhängig von den Fächern und Stundenplankonstellationen bezeichnet wird. Es werden Verfahren der Teamzusammenstellung benannt, die sich entweder an Kriterien orientieren oder ‚personenbestimmt‘ sind.
 - **kriteriengeleitete Zusammensetzung:** Zusammenarbeit von alten und neuen Kolleg*innen; funktionierende Zusammenarbeitskonstellationen in Bezug auf die Unterrichtsentwicklung, Vorhandensein verschiedener Kompetenzen im Team, Geschlechterbalance, Orientierung an den Wünschen der Beteiligten,
 - **‚personenbestimmte‘ Zusammensetzung:** Zusammensetzung der Teams wird in mehreren Schulen von einzelnen Personen bestimmt, beispielsweise durch einzelnen Lehrkräften oder Schulleitungen; betrifft u. a. die Zuteilung der sonderpädagogischen Lehrkräfte oder die Entscheidung von Fachlehrer*innen darüber, in inklusiven Klassen zu unterrichten oder nicht (dies konnten sie im Vergleich zu Klassenlehrer*innen nicht entscheiden),
 - **weitere Teambildungsprozesse:** Berücksichtigung von Wünschen bezüglich der Teambildung an wenigen Schulen; teilweise gibt es diesbezügliches Mitspracherecht.
2. In Bezug auf die Arbeitsweisen ist festzuhalten, dass es hier Unterschiede zwischen den Schulen gibt. Es sind zusammengefasst folgende Unterschiede zwischen den Schulen festzustellen:
 - An einigen Schulen gibt es Absprachen über einen gewissen Rahmen bzw. dieser wird durch das Leitbild und durch an der Schule getroffene Grundvereinbarungen vorgegeben (u. a. Absprachen über Regeln, Strukturen, Verhaltens- und Sanktionsweisen).
 - Es gibt keine Absprachen,

- es gibt Absprachen im Team, die auf Grundlage eines intensiven Austausches zu Stande gekommen sind; es gibt fest etablierte Strukturen für das Zustandekommen solcher Absprachen.

3. Von gemeinsamen Fortbildungen, die dem Teambildungsprozess zugutekommen wird nur sehr vereinzelt berichtet.
4. An verschiedenen Schulen wird von gemeinsamen Aktionen mit Klassen und Aktionen mit dem Kollegium berichtet (schulische und außerschulische, die zum Teambildungsprozess beitragen oder die für den Teambildungsprozess ausschlaggebend zu sein scheinen und diesen unterstützen).

In Bezug auf den **Handlungsbedarf** ist festzuhalten, dass das Vorhandensein von Zeit als eine Voraussetzung für Teambildungsprozesse angesehen wird. Auch die personelle und räumliche Ausstattung werden für einen funktionierenden Teambildungsprozess als ausschlaggebend angesehen.

7.2 Gesamtzusammenfassung: Übergeordnete Themen auf der Ebene des Unterrichts

Genauso wie es in Bremen an den Oberschulen unterschiedliche ‚Inklusionsmodelle‘ gibt (es gibt sowohl Inklusions- und Schwerpunktklassen als auch eine Verteilung der Schüler*innen mit Förderbedarf im Jahrgang), ist bezüglich der Formen von Teamarbeit und der Umsetzung eine große Bandbreite an Variationen vorzufinden. Jahrgangs- und Fachteams scheinen im Unterschied zu den Klassen- und Unterrichtsteams am besten etabliert zu sein. Die Wahrnehmung des Gelingens von Teamarbeit variiert von Schule zu Schule. Insgesamt ist festzustellen, dass über Kooperationen in Bezug auf den Unterricht kaum berichtet wird, sondern der Fokus in den geführten Interviews eher allgemein auf dem Thema Teamarbeit liegt.

In den Teams arbeiten häufig eine Regelschullehrkraft und eine sonderpädagogische Lehrkraft zusammen, daneben gibt es an manchen Schulen auch anders zusammengesetzte Teams. Die Zusammenstellung der Teams variiert ebenfalls von Schule zu Schule. Teils wird sie als ‚beliebig‘ und ‚willkürlich‘ bezeichnet, teils als abhängig von den Fächern und Stundenplankonstellationen. In anderen Fällen läuft sie personenbestimmt oder an Kriterien orientiert. Die Formen der Zusammenarbeit im Unterricht reichen von einer ungeplanten und unstrukturierten Zusammenarbeit und Formen der äußeren Differenzierung bis hin zu einer geteilten Verantwortung mit Rollenwech-

seln und Binnendifferenzierung, die sich an den individuellen Bedarfen der Schüler*innen orientiert. Insgesamt werden sowohl eine Reihe positiver als auch negativer Seiten von Teamarbeit dargestellt. Positiv wirkt sich die Teamarbeit auf die Unterrichtsvorbereitung, Unterrichtsdurchführung, auf die Schüler*innen und auf das Schulklima aus. Zudem wird sie als Entlastung und als ein Zugewinn an Sicherheit erlebt. Negative Aspekte sind u. a. fehlende Zeit, eine mangelnde Akzeptanz und Interesse sowie unterschiedliche Auffassungen von Teamarbeit.

Eine systematische schriftliche Evaluation der Teamarbeit findet an den Schulen nicht statt.

Die Antworten der Lehrkräfte zum Thema Teamarbeit und Kooperation auf der Ebene des Unterrichts (u. a. personelle und strukturelle Gelingensbedingungen, Teamarbeit und Kooperation im Unterricht und in der Unterrichtsvor- und Nachbereitung, Teambildungsprozesse) beziehen sich in allen Abschnitten immer wieder auf folgende übergeordnete Themenkomplexe: Haltung und Einstellungen der Lehrkräfte, Kompetenzen der Lehrkräfte, Rollendefinition und Rollenverteilung, Strukturen, Zeit, Ressourcen, Inhalte und Arbeitsweisen. Angeführt werden hierbei sowohl Aspekte, die zum Gelingen von Teamarbeit beitragen, als auch Aspekte, die noch Hindernisse bzw. große Herausforderungen für die Schulen bedeuten.

Haltung und Einstellung

Mit Blick auf personelle und interpersonelle Gegebenheiten und Notwendigkeiten, wird das Gelingen der Teamarbeit insgesamt als personenabhängig beschrieben. Diesbezüglich sind folgende Aspekte herauszustellen: Zum einen das individuelle Engagement und die Offenheit von Kolleg*innen für Teamarbeit. Zum anderen spielt es für die befragten Lehrkräfte eine wichtige Rolle, dass die Chemie zwischen den zusammenarbeitenden Lehrer*innen stimmt. Es wird eine notwendige Haltungsänderung der Lehrkräfte gegenüber dem Thema Teamarbeit thematisiert. Die ablehnende Haltung und Einstellung gegenüber der Zusammenarbeit der Regelschullehrkräfte wird von einigen sonderpädagogischen Lehrkräften als Grund für das Scheitern von Teamarbeit angesehen.

Kompetenzen

Selbst- und Sozialkompetenzen (Kommunikation, Kompromissbereitschaft, Offenheit, Verantwortungsübernahme, Verlässlichkeit, Vertrauen und Wertschätzung) werden für das Gelingen von Teamarbeit als wichtig erachtet. In Bezug auf die fachlichen und methodischen Kompetenzen werden von Regelschullehrkräften und sonderpädagogischen Lehrkräften unterschiedliche Aspekte angeführt und die Fachlichkeit von den beiden Berufsgruppen unterschiedlich definiert: Sonderpädagogische Lehrkräfte

fokussieren auf methodische Kompetenzen des Teamteachings, der Individualisierung sowie offene Unterrichtsformen und erwähnen weniger dezidiert fachliche Aspekte. Regelschullehrkräfte erwarten hingegen vor allem eine gemeinsame fachliche wie methodische Kompetenz. So betrachten sie ein fachspezifisches ‚Know-how‘ im Sinne einer ‚ungefähr gleichen Fachkompetenz‘ als Voraussetzung für eine spontane methodisch-didaktische Abstimmung im Unterricht und sehen diese auch als relevant für die Unterrichtsvorbereitung an. In Bezug auf die Sozialkompetenzen wird im Unterricht eine bessere Kommunikation gewünscht, ein förderliches Wechselspiel zwischen den am Team Beteiligten sowie mehr Absprachen und Austausch im Team. Als wichtig wird eine Teamarbeit ‚auf Augenhöhe‘ betrachtet.

Insgesamt fällt auf, dass weit mehr soziale als fachliche Kompetenzen von den Lehrkräften für das Gelingen von Teamarbeit angeführt werden. Letztere werden zudem selten spezifiziert, weswegen sich in den Aussagen nur ein sehr allgemeines Verständnis von Kompetenzen zur Teamarbeit abzeichnet. Es zeigt sich damit ein eher unpräziser Blick auf unterrichtsspezifische Aspekte, bei dem beide Berufsgruppen zum Teil unterschiedliche Perspektiven verfolgen. Die Forderungen der Regelschullehrkräfte sind dabei mit Blick auf die Förderung der Persönlichkeit sowie Selbst- und Eigenständigkeit der Schüler*innen eher allgemein gehalten. Im Vergleich dazu erscheinen die Aussagen der sonderpädagogischen Lehrkräfte konkreter und zielen auf individualisierte und begabungsorientierte Lernangebote.

Rollenverteilung

Die Rollenverteilung bzw. Zuschreibung von Rollen ist in der Zusammenarbeit in den Teams klar angelegt, wenn auch nicht immer zur Zufriedenheit der Beteiligten. Die Zuständigkeiten variieren von Schule zu Schule. Folgende Ausprägungen lassen sich in Bezug auf die Unterrichtsvorbereitung feststellen: gemeinsame Unterrichtsvorbereitung von sonderpädagogischer Lehrkraft und Regelschullehrkraft, die Unterrichtsthemen werden zur Vorbereitung aufgeteilt, die sonderpädagogische Lehrkraft ist für das Anpassen/Erstellen der Materialien für Schüler*innen mit Förderbedarf zuständig. Der zuletzt genannte Punkt wurde von vielen Lehrkräften in dieser Weise benannt. Diese Rollenverteilung, die sich in der Unterrichtsvorbereitung zeigt, spiegelt sich auch im Unterricht selbst wider und reicht von der Zuständigkeit der sonderpädagogischen Lehrkräfte für Schüler*innen mit Förderbedarf, über gemeinsame gleichberechtigte Zuständigkeit der Lehrkräfte für alle Schüler*innen bis hin zu einer klaren Aufgabenverteilung der Lehrkräfte, wobei diese teilweise geplant, teilweise aber auch spontan und situationsbe-

dingt stattfindet. Dabei wird die situationsbedingte Zusammenarbeit zum Teil als qualitativ hochwertig eingeschätzt.

Die Rollen- und Aufgabenverteilung hat verschiedene Ursachen: Zum einen wird sie als personen- und zum anderen als kompetenzabhängig beschrieben.

Strukturen

Insgesamt verdeutlichen die Aussagen in den Interviews, dass der zeitliche Aspekt zwar eine zentrale Rolle für das Gelingen von Teamarbeit spielt, darüber hinaus jedoch auch die zur Verfügung gestellten Strukturen eine besondere Bedeutung besitzen. Es zeigt sich, dass feste Strukturen für die Teamarbeit an den Schulen (stabile Teams, organisierte Zusammenarbeit) und im Unterricht notwendig sind (z. B. eine gleichmäßigere Rollenverteilung, eine höhere Regelmäßigkeit in der Teamarbeit, mehr Teamarbeit, eine Abgrenzung der Arbeitsfelder).

Als unterstützende Strukturen werden zusätzliche Beratungs-, Supervisions-, Feedback- und Fortbildungsmöglichkeiten, die Evaluation der Teamarbeit, kollegiale Hospitationen und schulübergreifende Vereinbarungen bezüglich der Differenzierung angesehen. Auch die Zurverfügungstellung von Materialien zur Binnendifferenzierung wird als wesentlich erachtet. Eine offene und kollegiale Schulkultur und eine Wertschätzung der Teamarbeit werden als zentrale Ausgangspunkte für das Gelingen von Teamarbeit an den Schulen angesehen. Der Rolle der Schulleitung kommt hierbei eine zentrale Rolle zu.

Zeit

Ein sehr ausschlaggebender Faktor für das Gelingen bzw. Misslingen von Teamarbeit ist die zur Verfügung stehende Zeit. Zeitmangel führt zu fehlendem Austausch im Kollegium und fehlenden Feedback- und Reflexionsmöglichkeiten. Daraus resultiert wiederum ein Wissensmangel mit Blick auf die fachlichen Inhalte der jeweils anderen Profession. Gespräche und Absprachen bezüglich der Unterrichtsvorbereitung können aufgrund von Zeitmangel nur spontan und sporadisch stattfinden (in der Schule zwischen Tür und Angel und in den Pausen, von zu Hause per Mail, Telefon, SMS). Aufgrund des bestehenden Zeitdrucks beziehen sich Absprachen an den Schulen eher auf organisatorische Themen bzw. der Austausch beschränkt sich auf konkrete Problemstellungen.

Ressourcen

Die Zuweisung sonderpädagogischer Ressourcen erfolgt meist durch Schul- und ZuP-Leitung und ist i.d.R. orientiert an den in den Klassen vorhandenen sonderpädagogischen Förderbedarfen. Der Umfang sonderpädagogischer

Ressourcen ist mit drei Stunden pro diagnostizierten Förderbedarf größtenteils einheitlich, woraus eine Doppelbesetzung von 15 Stunden in den Kernfächern resultiert.

Viele Aussagen beziehen sich auf den Mangel an personellen Ressourcen. Insgesamt besteht aus Sicht der Lehrkräfte eine Unterversorgung an sonderpädagogischen Lehrkräften, da sehr wenige Stunden zur Verfügung stehen (siehe oben) und sonderpädagogische Ressourcen zudem z. B. im Vertretungsunterricht eingesetzt werden. Der häufige Personalwechsel und der Lehrer*innenmangel erschwert das kontinuierliche Zusammenarbeiten in Teams. Es ist mehr Personal aus Sicht der Lehrkräfte notwendig, damit ein Arbeiten in Teams überhaupt möglich werden kann.

Weitere notwendige Ressourcen werden ebenfalls angesprochen (Räumlichkeiten, Materialien), diese werden aber insgesamt nicht so hoch gewichtet und treten in den Darstellungen eher in den Hintergrund.

Inhalte und Arbeitsweisen

Die Inhalte der Unterrichtsvorbereitung, an denen die interviewten Lehrer*innen selbst beteiligt sind, beziehen sich häufig auf organisatorische oder strukturelle Themen sowie das Besprechen einzelner Schüler*innen.

In Bezug auf den Umgang mit der Heterogenität in den Klassen, wird überwiegend die Erstellung von Materialien auf unterschiedlichen Niveaustufen genannt. Ebenfalls wird mehrfach der Einsatz von individuellen Förderplänen erwähnt. In einem Interview wird betont, dass verschiedene Hilfsmittel ausgehend von individuellen Bedarfen der Schüler*innen eingesetzt werden. In einem anderen Interview wird gesagt, dass gemeinsam im Team überlegt wird, wie individualisiertes Lernen umgesetzt und wie vielfältiger Unterricht geplant werden kann, um für die bestmögliche Unterstützung der Schüler*innen in ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu bieten.

Als konkretere methodisch-didaktische Ansätze im Umgang mit Heterogenität werden Binnen- und Außendifferenzierung genannt, wobei diese als klassen-, alters- und fächerabhängig beschrieben wird. Darüber hinaus werden kooperative und offene Lernformen erwähnt. In Bezug auf die Binnendifferenzierung ist auffällig, dass hierbei immer wieder die unterschiedlichen Niveaustufen bzw. der Einsatz unterschiedlicher Materialien betont wird. Eine Lehrerin stellt heraus, dass die Schüler*innen selbst bestimmen können welches Material sie bearbeiten. In wenigen Interviews wird die Wichtigkeit einer methodisch-didaktischen Vielfalt im Unterricht hervorgehoben bzw. eine methodisch-didaktischen Ausrichtung des Unterrichts, die sich am Individuum orientiert.

Es werden insgesamt immer wieder in diesem Kontext die Arbeitsformen mit den Schüler*innen mit Förderbedarf hervorgehoben: Arbeit mit Förderplänen, mit extra Arbeitsbögen und festen Aufgaben im Unterrichtsverlauf und mit der Vereinbarung individueller Lernziele, d. h. der Blick richtet sich nicht auf die ganze Klasse, sondern auf die Schüler*innen mit Förderbedarf.

7.3 Handlungsnotwendigkeiten und Professionalisierungsbedarfe auf der Ebene des Unterrichts

Bezogen auf die Teamarbeit an den Bremer Oberschulen ist zunächst festzuhalten, dass sich kein einheitliches Bild zeichnen lässt. Jede Schule verfolgt bezüglich der für Teamarbeit relevanten Strukturen, der eingerichteten Teams und ihrer Zusammensetzung, den Formen und Inhalten der Zusammenarbeit ihre ganz eigenen Wege, die als mehr oder weniger planvoll angesehen werden können und im Hinblick auf die Qualität der Umsetzung von Inklusion in Schulen als sehr unterschiedlich zu beurteilen sind. Im Hinblick auf die einleitend formulierte Definition von Teamarbeit „Teamarbeit wird verstanden als multiprofessionelle Zusammenarbeit mehrerer Lehrpersonen und weiterer Mitarbeiter*innen über einen längeren Zeitraum, mit einem gemeinsamen Ziel, welche durch eine geteilte Verantwortung gekennzeichnet ist“, ist festzuhalten, dass an vielen Schulen noch keine Teamarbeit **in diesem Sinne** vorzufinden ist, denn es fehlt häufig an einem gemeinsamen Ziel, einer konstante Zusammenarbeit und einer geteilten Verantwortung in Bezug auf die Zusammenarbeit auf der Ebene des Unterrichts. Dennoch sind an vielen Schulen Ansätze einer Zusammenarbeit in Teams vorzufinden, die einen Ausbau zur Teamarbeit ermöglichen. Ausgehend von den Ergebnissen und mit einem Bezug auf die in Kapitel 4 und 5 dargestellten theoretischen Grundlagen sowie vorliegenden Forschungsergebnissen werden nun abschließend Handlungs- und Professionalisierungsbedarfe herausgestellt.

Mit Blick auf das Thema **Haltungen und Einstellungen** wird ersichtlich, dass Teamarbeit eher aus einer persönlichen Motivation heraus gestaltet wird (oder eben auch nicht). Teamarbeit wird häufig noch nicht als zentrales Merkmal der eigenen Profession betrachtet. Im Zuge der Umsetzung inklusiver Prozesse an Schulen wird die Notwendigkeit einer Haltungsänderung von vielen Lehrkräften erkannt und dementsprechend beschrieben. Viele Lehrkräfte wünschen sich eine besser funktionierende (professionellere) Zusammenarbeit (sowohl sonderpädagogische Lehrkräfte, als auch Regelschullehrkräfte). Insgesamt ist festzustellen, dass es in Bezug auf das Thema der Ausgestaltung von Teamarbeit einen sehr großen

Fortbildungsbedarf gibt, sowohl von Seiten sonderpädagogischer Lehrkräfte als auch seitens der Regelschullehrkräfte. Die Anmerkungen aus den Interviews unterstreichen, dass diese Fortbildungen professionsübergreifend (gemeinsam) und schulintern stattfinden sollten.

Hinsichtlich der **Kompetenzen** zeigt sich, dass Regelschullehrkräfte und sonderpädagogische Lehrkräfte auf fehlende Kompetenzen der jeweils anderen Profession hinweisen. So wird einerseits thematisiert, dass es sonderpädagogischen Lehrkräften an Fachkompetenz fehlt, um gemeinsam unterrichten zu können. Andererseits wird herausgestellt, dass es Regelschullehrkräften an Methodenkompetenzen im Hinblick auf individuelle Förderung fehlt. Vor diesem Hintergrund ist es wichtig, das Verständnis für die jeweils anderen Bereiche zu fördern, zu unterstützen und zu ermöglichen, dass entsprechendes Wissen angeeignet werden kann. Hier zeichnet sich die Notwendigkeit eines neuen Professionsverständnisses von sonderpädagogischen Lehrkräften und Regelschullehrkräften ab (vgl. Heinrich et al., 2013).

Dieser momentane Ist-Stand, mit dem die Lehrkräfte sich zur Zeit an den Schulen auseinandersetzen müssen, erfordert Maßnahmen auf verschiedenen Ebenen. Zum einen wird hier (und dies betrifft die langfristige qualitative Verbesserung inklusiver Strukturen) die Notwendigkeit von entsprechenden Aus-, Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten ersichtlich. In Bremen sind hier bereits positive Effekte durch den bestehenden Weiterbildenden Masterstudiengang Inklusive Pädagogik erzielt worden und weitere zu erwarten. Zudem ist ab dem Wintersemester 2018/19 der Studiengang Inklusive Pädagogik an Gymnasien und Oberschulen geplant, dessen Absolvent*innen jedoch erst frühestens ab 2023 für die schulische Praxis zur Verfügung stehen werden. Trotz zu erwartender Effekte eines ‚Voneinanderlernens‘ (vgl. Greiten, 2017, 153) müssen an dieser Stelle weitere Angebote geschaffen werden, die es den bereits in den Schulen tätigen Lehrkräften ermöglichen, entsprechende Kompetenzen zu erlernen. Dies können z. B. schulinterne Fortbildungen zum Thema Teamarbeit sein, von denen bisher nur an sehr wenigen Schulen berichtet wird. Hier sind Angebote relevant, welche die Schulen in ihrer Arbeit unterstützen und die Gestaltung des Prozesses nicht den einzelnen Lehrkräften überlassen. Darüber hinaus ist auch eine strukturelle Unterstützung durch die Schulleitungen notwendig, die Teamarbeit in der Praxis ermöglichen und fördern. Auch niederschwellige Aktivitäten, wie z. B. gemeinsame Aktionen des Kollegiums oder in den Unterricht eingebundene gemeinsame Aktivitäten können als erste Schritte der Anbahnung eines Austausches gesehen werden, auf welche Teamarbeit aufbaut. Dieser Beziehungsaspekt erscheint relevant für das Gelingen von

Teamarbeit, weil laut Lehrkräften das Gelingen von Teamarbeit auch stark von der zwischenmenschlichen Ebene abhängig ist. Hieraus ergeben sich Konsequenzen für den Teambildungsprozess, für den die Schulleitung eine hohe Verantwortung hat und die auf die Ebene der Organisationsentwicklung verweisen.

In Bezug auf die **Rollenverteilung** unterscheiden sich die Ergebnisse dieser Untersuchung von denen von Arndt & Werning (2013, 24ff.). So kann auf der Datenlage der durchgeführten Interviews nicht von einer unklaren Rollenverteilung oder unklaren Rollendefinition gesprochen werden. Alle Interviewten äußern sich sehr klar bezüglich der eigenen Rollenausgestaltung. Allerdings sind Unzufriedenheiten mit der eigenen Rolle festzustellen. Diesbezüglich und auch im Sinne inklusiver Unterrichtsqualität bestehen in Bezug auf die Rollen-/ Aufgabenverteilungen große Herausforderungen, die mit den oben genannten Kompetenzzuweisungen zusammenhängen. So erscheint es im Sinne einer Teamarbeit in inklusiven Settings problematisch, dass sich sonderpädagogische Lehrkräfte meist nur auf die Arbeit mit Schüler*innen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf konzentrieren. Häufig geschieht dies jedoch nicht aus Eigeninitiative, sondern dadurch, dass ihnen von Regelschullehrkräften diese Rolle zugeteilt wird bzw. sie ihre eigenen Vorstellungen nicht thematisieren. Es besteht hierbei jedoch nicht der Eindruck, dass die sonderpädagogischen Lehrkräfte an Bremischen Oberschulen als ‚Gäste‘ und ‚Eindringlinge‘ wahrgenommen werden (vgl. Gebhardt et al., 2014, 30). Vielmehr ist zu vermuten, dass die Rollenverteilung von den Kompetenzen der Lehrkräfte abhängig ist. Dies wurde beispielsweise an der teils schon gelingenden spontanen und situativen Form der Zusammenarbeit deutlich, die auf Ansätze des Teamings (vgl. Friend et al., 2010, 12) verweist. Es besteht insgesamt Grund zur Annahme, dass die Rollenverteilung von einem Zusammenspiel von Fach-, Sozial- und Selbstkompetenzen der jeweils beteiligten Personen abhängig ist. Ziel muss es daher sein, auf beiden Seiten die jeweils fehlende Fachlichkeit auszubauen, um eine gleichberechtigte kontinuierliche wie situative Zusammenarbeit zu ermöglichen.

Funktionierende **Strukturen** für Teamarbeit, d. h. die Schaffung geregelter Strukturen die Teamarbeit ermöglichen, wie beispielsweise systematisches Sammeln von Materialien an der Schule, feste Teamformen, Kontinuität in der Zusammenarbeit oder die Zusammensetzung der Teams sind als wichtige Themen anzusehen, die von Schulleitungen initiiert werden müssen. Das bedeutet, dass der Schulleitung eine zentrale Rolle bei der Etablierung von gelingender Teamarbeit an den Schulen zukommt. Hier zeigen sich unmittelbare Zusammenhänge zwischen der Ebene der Unterrichts- und der Organisati-

onsentwicklung. Eine mangelnde Aktivität auf der Ebene der Organisationsentwicklung führt unmittelbar zu negativen Auswirkungen für die Teamarbeit in Bezug auf Unterricht. Diese Eindrücke decken sich mit den Befunden aus anderen Studien, welche eine fehlende strukturelle Einbettung der Kooperation und begrenzte Möglichkeiten der Unterrichtsvorbereitung (vgl. Arndt & Werning, 2013, 25ff.) feststellen und eine systematische Förderung der Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte unterstreichen (vgl. Bensen, 2009, 193f.). Angesprochen sind damit außerdem eine unterrichtsbezogene Führung durch die Schulleitung (vgl. ebd., 212).

Das Fehlen von **Zeit** ist ein wesentlicher Aspekt, der für das Scheitern der Teamarbeit verantwortlich gemacht wird bzw. aus der Sicht der Lehrkräfte die Qualität der Zusammenarbeit beeinflusst. Es müssen Strukturen und Voraussetzungen geschaffen werden, die Teamarbeit auch zeitlich ermöglichen. Hier sind einzelne Voraussetzungen auf der Schulebene zu schaffen, aber insbesondere richtet sich dieser Kritikpunkt an die Politik/Bildungsbehörde, die dringend aufgefordert ist, bei den Strukturen nachzubessern. Bei gleichbleibender Stundenzahl sind zusätzliche Aufgaben, wie die Teamarbeit in Bezug auf die Unterrichtsvorbereitung und die Durchführung gemeinsamen Unterrichts, nicht in der nötigen Form möglich. Das Zeitproblem muss auf unterschiedlichen Ebenen angegangen werden. Zum einen benötigen die Schulleitungen, die sich häufig mit der Umsetzung inklusiver Strukturen auch auf einem völlig neuen Gebiet bewegen, Unterstützung, um entsprechende Strukturen (auch in Bezug auf Zeitfenster) an ihren Schulen zu etablieren. Zum anderen muss nach übergeordneten Lösungen gesucht werden z. B. eine Reduzierung der Pflichtstundenzahl.

Hinsichtlich der **Ressourcen** ist festzuhalten, dass es hierbei hauptsächlich um die Forderung nach mehr personellen Ressourcen geht. Auch diese Forderung richtet sich an die Bildungspolitik. Ohne mehr Personal an den Schulen kann Inklusion nur schwer umgesetzt werden und es ist zu erwarten, dass sich fehlendes Personal in negativer Hinsicht auf die Qualität des Unterrichts auswirkt. An dieser Stelle besteht ein dringender Handlungsbedarf, um eine qualitativ hochwertige inklusive Beschulung sicherzustellen. Des Weiteren wird gefordert, dass sonderpädagogische Ressourcen an Schulen entsprechend ihrer Bestimmung und nicht als ‚Vertretungspuffer‘ eingesetzt werden sollten. Dies ist wiederum eine Aufgabe der Schulen. Hier sind Schulleitungen aufgefordert passende Rahmenbedingungen für einen adäquaten und inklusionsfördernden Einsatz der sonderpädagogischen Lehrkräfte zu etablieren. Zudem wird eine angemessene räumliche Ausstattung der Schulen gefordert,

die den Rahmen für gelingende Teamarbeit bilden (Besprechungsräume, Räume für gemeinsame Unterrichtsvorbereitung usw.).

In Bezug auf die **Inhalte und Arbeitsweisen** wird insgesamt ein großer Mangel an inklusionspädagogischem Wissen deutlich. Lehrkräfte setzen den Umgang mit Heterogenität häufig mit einer Differenzierung der Arbeitsmaterialien auf unterschiedlichen Niveaustufen gleich. Dies zeugt inhaltlich gesehen von einer primären Fokussierung auf Aspekte der Binnendifferenzierung und verweist gleichzeitig auf einen Fortbildungsbedarf zu den Themen Umgang mit Heterogenität und Schüler*innen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf. Zum anderen muss eine stärkere Zusammenarbeit mit sonderpädagogischen Lehrkräften erfolgen, damit diese ihr Wissen in den Unterricht einbringen und an die Kolleg*innen weitergeben können.

7.4 Ergebnisse pro Hauptkategorie in Bezug auf die Forschungsfragen: Ist-Stand und Handlungsbedarf auf der Ebene Personalentwicklung

7.4.1 Zusammenfassung Rahmeninformation und Einschätzung von Teamarbeit und Kooperation in Bezug auf die Forschungsfragen

Insgesamt ist sowohl in Bezug auf die Teamformen, die Inhalte mit denen sich in den Teams auseinandergesetzt wird und die Häufigkeit der Treffen festzuhalten, dass jede Schule ihre ganz eigenen Strukturen besitzt. Die Begriffe der Teamformen sind nicht einheitlich definiert und jede Schule hat somit ihre eigene Definition. Auffällig ist, dass nicht einmal innerhalb einer Schule die gleichen Teamformen Bestand haben, sondern von äußeren Faktoren abhängig gemacht werden (z. B. existieren in einem Jahr bestimmte Teams und aufgrund stundenplanerischer Probleme im nächsten Jahr nicht).

1. Als **Teamformen** an den Schulen werden folgende genannt:

- Jahrgangsteams bzw. die Zusammenarbeit in den Jahrgängen,
- Klassenteams bzw. andere Teamformen die auf Klassenebene zusammenarbeiten (Klassenlehrer*innenteams und Klassenlehrer*innentreffen),

- Formen, in denen unterschiedliche Berufsgruppen zusammenarbeiten (hier wird oft die Zusammenarbeit mit dem ZuP, sonderpädagogischen Lehrkräften und Sozialpädagog*innen/ Sozialarbeiter*innen oder Physiotherapeuten und Krankenschwestern genannt),
 - Steuergruppen und Planungsrunden,
 - Beteiligung an Fachkonferenzen, Dienstbesprechungen und Gesamtkonferenzen sowie an Arbeitsgruppen und die Mitarbeit im ZuP.
2. Folgende *Themen* werden in Bezug auf die *Jahrgangsteams* von den Interviewten angesprochen:
- *Häufigkeit* der Treffen (wöchentlich),
 - die *Art und Weise der Zusammenarbeit* (interne Zusammenarbeit, gute Zusammenarbeit bei Problemen),
 - die *Zusammensetzung* der Jahrgangsteams (dazu können sonderpädagogische Lehrkräfte gehören; finden aber auch ohne deren Beteiligung statt),
 - die *Aufgaben und Inhalte* (das Team plant Organisatorisches gemeinsam z. B. Jahrgangsfahrten, Unterrichtsthemen, es findet eine gemeinsame Vorbereitung von Fächern im Jahrgang statt, es findet ein Austausch über die Klassen statt).
3. In Bezug auf die *Klassenteams* wird über folgende Themen berichtet:
- *Häufigkeit* der Treffen bzw. Austausch per Telefon (variiert von mehr als einmal wöchentlich und zweimal jährlich),
 - *Zusammensetzung* der Teams (scheint schulabhängig zu sein: das Team besteht aus zwei Klassenlehrer*innen, die sich absprechen, das Team besteht aus drei Personen (die nicht näher definiert werden), das Team besteht aus Regelschullehrkräften und sonderpädagogischen Lehrkräften),
 - *Inhalte* (eher organisatorische Themen),
 - Funktionieren der Zusammenarbeit auch ohne Absprachen, wenn die Personen sich länger kennen.
4. Als Kooperationspartner wird häufig die Zusammenarbeit mit Eltern und Elternvertretern benannt, aber es wird auch mit Pat*innen, Psycholog*innen, Sportvereinen, Vorleseprojekten und Mercedes kooperiert.
5. Es wird ebenfalls Auskunft über die eigene *Beteiligung an den Teamformen* gegeben. Einige der Interviewten benennen zudem noch konkrete Aufgaben innerhalb der Teams.
- häufige Beteiligung an folgenden Teamsitzungen: Jahrgangsteams, Unterrichtsteams, Klassenteams.
 - folgende *Aufgaben* werden beschrieben: Vorbereitung von Projekten im Unterrichtsteam, Besprechung von Themen im Klassenteam, Übernahme von organisatorischen Projekten, Beteiligung an Umstrukturierung eines Faches im Hinblick auf Inklusion, Absprachen in Bezug auf Schüler*innen, Vorbereitung von Unterrichtsmaterialien, die fächerübergreifend sind, Schulwettbewerbe, Projektgruppen, Unterrichtsvorbereitung, Organisation von Ausflügen und Elternbriefen, im Jahrgangsteam verantwortlich für naturwissenschaftliche Fragestellungen, Aufgaben als Fachsprecher*in.
 - *Zusammenarbeit mit einzelnen Personen(gruppen)*: Regelschullehrkräfte arbeiten mit Klassenlehrkräften sowie sonderpädagogischen Lehrkräften, mit Sozialpädagog*innen bei Problemen mit Schüler*innen und mit Fachkolleg*innen, Eltern sowie pädagogischen Mitarbeiter*innen zusammen. Sonderpädagogische Lehrkräfte arbeiten mit Assistenzen, Therapeuten, Klassenlehrer*innen, Fachlehrer*innen, Eltern, und der Schulleitung zusammen,
 - Beteiligung an Fachkonferenzen, Steuergruppen, Dienstbesprechungen und Gesamtkonferenzen, an Arbeitsgruppen und die Mitarbeit im ZuP.
6. In Bezug auf die persönliche Einstellung zur Teamarbeit lassen sich folgende Themenbereiche zusammenfassen:
- Darstellung *positiver Auswirkungen* der Teamarbeit: Arbeitserleichterung, Entlastung, Förderung des inhaltlichen Austausches, Gewinn neuer Ideen, gegenseitige Ergänzung, voneinander Lernen, Verbesserung der Qualität und Atmosphäre im Unterricht und damit einhergehend Verbesserung der Zufriedenheit der Lehrkräfte,

- *Wünsche und Erwartungen* bezüglich der Teamarbeit: gewünscht wird mehr Teamarbeit, um der Heterogenität in den Lerngruppen gerecht zu werden (Verschiedene Kompetenzen, Stärken, Blickwinkel relevant); Erwartung, dass zu Teamarbeit auch Unterrichtsgestaltung und -planung gehören; Wunsch, dass Teamarbeit über das Erstellen von Materialien hinausgeht; Wunsch, dass Strategien für besseres Zeitmanagement entwickelt werden,
 - Aspekte des *Funktionierens von Teamarbeit* werden angesprochen: Teamarbeit ist personenabhängig/ vom Engagement der Personen abhängig; weitere Aspekte, die für funktionierende Teamarbeit wichtig sind: die Sitzungen sollten Ergebnisse bringen und jeder sollte etwas beitragen, eine gemeinsame Unterrichtsvorbereitung wird als ideal angesehen, Strukturen und Kooperationsbereitschaft sind wichtig, es wird als bedeutend angesehen, sich zu kennen, langfristig zusammenzuarbeiten und Verlässlichkeit hat eine große Bedeutung, eine klare Aufgabeverteilung ist sinnvoll, außerdem müssen Teampartner*innen ähnliche Erwartungen an Teamarbeit haben, damit sie gut funktioniert.
7. Bei der Frage, wie die Interviewten die *Einstellung ihrer Schule zum Thema Teamarbeit* und Kooperation einschätzen, äußern viele Lehrkräfte, dass die Teamarbeit an ihrer Schule
- *unterschiedlich* gesehen wird:
 - In den Interviews wird als *positive Einstellung* beschrieben, dass Teamarbeit unterstützt wird und als wertvoll sowie als Entlastung angesehen wird.
 - Als *negativ* wird sie gesehen, wenn sie als eine Belastung erlebt wird, es schwierig ist, Zeit zu finden, sie sinnlos ist, Lehrkräfte lieber alleine arbeiten, sie als Zeitverschwendung angesehen wird.
 - *positiv* gesehen wird: an Schulen wird eine positive Grundhaltung der Lehrkräfte beschrieben bzw. berichtet, dass die Schule/Schulleitung um Teamarbeit bemüht ist und diese als sinnvoll betrachtet,
 - als *Entlastung* angesehen wird: auch von Kolleg*innen die vom Konzept nicht überzeugt sind, wird sie als sinnvoll und als eine Entlastung bei der Erstellung von Materialien erkannt.
 - als *notwendig* in Bezug auf Inklusion angesehen wird.
- *abhängig* von den *Inhalten* gesehen wird: die Einstellung ist davon abhängig, um welche Inhalte es sich bei der Zusammenarbeit handelt. Die Mehrheit ist für eine Zusammenarbeit in Bezug auf Unterrichtsvorbereitung sowie unterrichts-didaktische Dinge nicht bereit. Bei Alltagsgeschäften sieht sie Teamarbeit jedoch als sinnvoll an.
- In Bezug auf den **Handlungsbedarf** lassen sich folgende Punkte ausmachen:
1. In Bezug auf *fehlende Teamformen bzw. in Bezug auf Verbesserungsmöglichkeiten von Teamarbeit und Kooperationen* werden verschiedene Handlungsbedarfe genannt:
 - Verbesserung der Zusammenarbeit mit Assistenzen, Eltern und Sozialpädagog*innen innerhalb der Schule,
 - Ausbau der Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern,
 - Weitere gewünschte Teamformen: Mini-Teams, Klassenlehrer*innenteams auch in Regelklassen, mehr dauerhafte Doppelbesetzungen, Teamarbeit in Fachgruppen.
 2. Weitere allgemeine Aspekte bzw. Handlungsbedarfe, die zur Verbesserung der Teamarbeit geäußert werden:
 - mehr Zeit für Teamarbeit (und Kooperation); mehr Kooperationsstunden für die Klassenteams sowie für Fach- und Jahrgangsteams,
 - mehr Ressourcen und Personal; bezieht sich unter anderem auf fehlende sonderpädagogische Lehrkräfte und Personal für die Doppelbesetzung,
 - Struktur der Teamarbeit optimieren: es werden sowohl feste Zeiten, als auch regelmäßige Teamtreffen gefordert. Damit im Zusammenhang scheint zu stehen, dass einige der Befragten die Teamarbeit mit Blick auf die Unterrichtsentwicklung sowie das Teamteaching als optimierbar betrachten.
 3. *Einzelne Lehrkräfte* sehen weitere Handlungsbedarfe in einer besseren Zusammenarbeit mit der Schulleitung, der Installation von kollegialen Hospitationen und Beratung, sowie dem Ausbau von Beratungs- und Fortbildungsangeboten. Gefordert werden außerdem Entlastungsstunden, mehr Unterstützung durch ZuP-

und Schulleitung, eine verlässliche Zusammenarbeit mit dem REBUZ³, eine ZuP-Team-Sitzung verzahnt mit Regelschullehrkräften, sowie die Kontrolle der Teamarbeit. Die fehlende Bereitschaft im Kollegium wird nur von einer Interviewten thematisiert. Ferner wird die Kompetenz der pädagogischen Mitarbeiter*innen bemängelt.

7.4.2 Zusammenfassung Schule als Einheit in Bezug auf die Forschungsfragen

Wenngleich die befragten Lehrkräfte nicht direkt von Maßnahmen berichten, die zu einer erhöhten Partizipation und Mitbestimmung im Kollegium beitragen, wird durch die in den Interviews getroffenen Aussagen deutlich, dass die *Zusammenarbeit an den Schulen mit Blick auf ein einheitliches Vorgehen* unterschiedlich betrachtet wird.

1. In Bezug auf das Erleben eines Einheitsgefühls zeichnet sich ein heterogenes Bild:

- einige Lehrkräfte äußern sich dahingehend, dass ihre Schule von den Kolleg*innen als funktionierende Einheit betrachtet wird und alle *an einem Strang* ziehen,
- es wird jedoch auch davon berichtet, dass die Identifikation des Kollegiums mit der Schule *unklar* ist und man nicht sagen kann, ob die Kolleg*innen ihre Schule als Einheit betrachten,
- gegenteilige Einschätzungen, die darauf hinweisen, dass *aufgrund unterschiedlicher Ziele*, pädagogischer Vorstellungen, sowie Klassenmodelle und fehlender Transparenz zwischen den Jahrgängen, die Schule nicht als Einheit betrachtet werden kann.

2. An den Schulen der Interviewten erfolgt die *Zusammenstellung der Teams* auf unterschiedliche Art und Weise. Dabei zeichnen sich drei Tendenzen ab:

- Festlegung der Teams durch die *Schulleitung*, abhängig von strukturellen Faktoren,
- Mitbestimmungsmöglichkeiten des *Kollegiums*,
- Möglichkeit *Wünsche* bzgl. der Zusammensetzung der Teams zu äußern, die aber von weiteren Faktoren abhängig ist (verfügbare Kapazitäten und Machbarkeit (Stundenplan), daher können Wünsche nicht immer berücksichtigt werden).

Die Zusammenstellung der Teams erscheint darüber hinaus bestimmt von den Teamformen und strukturellen Elementen (nicht zu große Klassenteams, Ausgewogenheit von Teil- und Vollzeitkräften).

3. Die befragten Lehrkräfte nehmen *Möglichkeiten der Partizipation und Mitbestimmung* an ihren Schulen verschiedenartig wahr. Dabei deuten zwar viele Äußerungen darauf hin, dass neben den Lehrkräften auch die Schüler*innen und Eltern Mitbestimmungsrechte haben und diese nutzen, dies jedoch im Einzelnen unterschiedlich ausgestaltet wird und nicht alle Beteiligten gleichermaßen mitbestimmen.

- Mit Blick auf die *Beteiligung der Lehrkräfte* berichten die Interviewten davon, dass nicht alle gleichermaßen an der Schulentwicklung beteiligt sind, es insgesamt eine ungleiche Partizipation der Lehrkräfte gibt oder die Befragten die aktive Mitbestimmung ihrer Kolleg*innen nicht sicher einschätzen können bzw. die Kolleg*innen sich z. T. im Unklaren über Möglichkeiten der Mitbestimmung sind. Eine Interviewte geht davon aus, dass die Beteiligung der Lehrkräfte größer ist als die von Eltern und Schüler*innen.
- Bezüglich der Partizipation von *Eltern* wird angemerkt, dass diese sich an der Gestaltung der Schule beteiligen. Konkret erfolgt dies über Feste, den Elternbeirat oder den Schulverein, den Elternverein, Arbeits- und Projektgruppen. Die Elternbeteiligung schwankt von Schule zu Schule von wenig engagiert bis hin zu einer starken Partizipation der Eltern. Nach Auskunft von zwei befragten Lehrkräften werden die Eltern nicht an der Schulentwicklung beteiligt.
- An den Schulen der Befragten bestehen außerdem unterschiedliche Partizipationsmöglichkeiten der *Schüler*innen*, so z. B. über Schüler*innenfirmen oder die Beteiligung bei Festen sowie ein Mitspracherecht der Schüler*innen bei der Gesamtkonferenz. Es wird in diesem Zusammenhang darauf verwiesen, dass derzeit kaum Mitbestimmung durch Schüler*innen stattfindet (Schüler*innenvertretung nicht arbeitsfähig). Die Schüler*innenvertretung wird als zu schwach oder zu unselbstständig angesehen. Kritisch wird angemerkt, dass derzeit noch eine Beteiligung von Schüler*innen an Fallkonferenzen fehlt.

3 Regionale Beratungs- und Unterstützungszentren (vgl. BremSchulG, §55 (4))

Es besteht folgender **Handlungsbedarf**:

1. Bezüglich der *Partizipationsmöglichkeiten* wird gewünscht, dass Eltern und Schüler*innen mehr Mitbestimmungsmöglichkeiten haben. Als sinnvoll werden in diesem Kontext weitere Strukturen für Mitbestimmungsprozesse und gemeinsame Feste erachtet.
2. Der Handlungsbedarf hinsichtlich des individuellen *Zugehörigkeitsgefühls* des Kollegiums, aber auch von Eltern, Schüler*innen und der Schulgemeinschaft insgesamt wird unterschiedlich eingeschätzt.
 - Zum einen wird aufgrund starken Zugehörigkeitsgefühls *kein Handlungsbedarf* gesehen oder auch davon ausgegangen, dass sich das Zugehörigkeitsgefühl der Schüler*innen automatisch entwickelt.
 - Ein großer Teil der Befragten sieht jedoch mit Blick auf das Zugehörigkeitsgefühl *Optimierungsbedarf*. Deutlich wird dies, wenn etwa mehr *Einbezug von Eltern* und Schüler*innen gefordert wird. Als notwendig werden hier ein akzeptierender Umgang mit einer heterogenen Schüler*innenschaft sowie mehr schulinterne Veranstaltungen (Feste o. ä.) gesehen.
 - Darüber hinaus wird in den Interviews auch auf einen *Handlungsbedarf* bzgl. des Zugehörigkeitsgefühls des *Kollegiums* verwiesen. Gefordert wird, dass Kolleg*innen u. a. in Gesamtkonferenzen gehört werden sollten. Darüber hinaus ist die Heterogenität im Kollegium zuzulassen und wertzuschätzen.
 - Direkt adressiert wird in diesem Zusammenhang auch die *Schulleitung*, welche Teamarbeit forcieren soll und von der sowohl Impulse als auch Arbeitsentlastung gefordert werden.
 - Nach Ansicht der Befragten tragen darüber hinaus *weitere Maßnahmen* zu einem gesteigerten Zusammengehörigkeitsgefühl bei. Dazu zählen selbst gewählte Projekte, die Durchführung von Festen sowie eine Gleichberechtigung von Eltern und Schüler*innen. Förderlich werden ebenfalls die Identifikation durch schulpolitische Aktionen von Lehrkräften und Schüler*innen, gemeinsame Fortbildungen und Aktionen sowie ein einheitliches Schulsymbol erachtet. Eine der Interviewten weist darauf hin, dass der Demokratiedanke an ihrer Schule ausbaufähig ist, eine andere, dass es mehr ‚freudiger Ereignisse‘ bedarf.

7.4.3 Zusammenfassung Kompetenzen in Bezug auf die Forschungsfragen

Bezüglich des Ist-Standes vorhandener Kompetenzen zur Teamarbeit zeigt sich auf der Grundlage der in den Interviews getroffenen Aussagen folgendes Bild:

1. Als *Voraussetzung für eine gelingende Zusammenarbeit* in inklusiven Oberschulen thematisieren die befragten Lehrkräfte fachliche, didaktische und methodische Kompetenzen sowie Selbst- und Sozialkompetenzen. Dazu zählen im Einzelnen:
 - eine Bereitschaft zur Teamarbeit,
 - fachliche Kompetenzen (ein kompetenter Umgang mit Behinderung; ein Mehr an fachlichen Kompetenzen von *sonderpädagogischen Lehrkräften*),
 - methodische Kompetenzen: Führungs- und Teambildungskompetenzen (Gestaltung von Teamsitzungen),
 - Unterrichtsaspekte: offene Unterrichtsformen, Umgang mit Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf,
 - soziale Kompetenzen (Kommunikation, Empathie, Kritikfähigkeit, Teamfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Sympathie, Wertschätzung und Authentizität).
2. *Im Umgang mit einer heterogenen Schüler*innenschaft* werden folgende Aspekte für wichtig erachtet:
 - fachliche Kompetenzen,
 - Aspekte der Differenzierung, der Methodik und Didaktik (Differenzierung, Individualisierung, kooperative Lernformen, Ressourcenorientierung, Blick auf Stärken und Schwächen der Schüler*innen, Classroom-Management, Förderung sozialer Kompetenzen, Formen selbstständigen Lernens, ein Interesse an Schüler*innen, Medienkompetenz),
 - Sozial- und Selbstkompetenzen (z. B. Offenheit, Kritikfähigkeit, Fähigkeit zur Perspektivübernahme in multiprofessionellen Teams, Sensibilität, Optimismus, Akzeptanz, Arbeits- und Leistungsbereitschaft, Selbstvertrauen, Reflexion und das Treffen realistischer Einschätzungen, Empathie, inklusive Haltung),
 - drei der Befragten heben hervor, dass ‚man nicht allen Schüler*innen gerecht werden könne‘.

3. Die Aussagen zu bereits *vorhandenen Kompetenzen* deuten darauf hin, dass bereits einige notwendige Voraussetzungen erfüllt werden. So geht ein Teil der befragten Kolleg*innen davon aus, dass Sozial- und Selbstkompetenzen wie z. B. kommunikative Kompetenzen, Empathie, Offenheit und die Bereitschaft und Motivation zur Arbeit in Teams bereits vorhanden sind. Dementsprechend betrachten sich einzelne Kolleg*innen als flexibel, konfliktfähig, kritikfähig, verantwortungsbewusst, zielstrebig sowie kompetent für Teamarbeit bzw. sogar ‚super teamfähig‘. Ebenfalls wird davon ausgegangen, dass die nötigen fachlichen und methodischen Kompetenzen sowie Kompetenzen bzgl. der Teamleitung/ Personalentwicklung bereits vorhanden sind.
4. Zur *Bedeutung von Selbstständigkeit und Selbstbestimmung* zum Gelingen von Teamarbeit liegen insgesamt ambivalente Einschätzungen vor. So wird Selbstbestimmung einerseits gefordert, unter anderem mit Blick auf motivationale Aspekte. Andererseits wird zu viel Selbstbestimmung auch kritisch gesehen, da diese Chaos produzieren kann.

Gleichzeitig zeigt sich jedoch mit Blick auf die nötigen Kompetenzen dahingehend ein **Handlungsbedarf**, dass einige noch als ausbaufähig betrachtet werden. Dazu zählen u. a. Kommunikation (Ehrlichkeit u. Offenheit), Fachlichkeit, Zeitmanagement, Kompetenz zur Konfliktlösung und Konfliktfähigkeit, kompetente Leitung der Teams und Teamsitzungen, spezifische methodische Kompetenzen (u. a. zur Individualisierung und der Förderung im Bereich Wahrnehmung und Entwicklung).

7.4.4 Zusammenfassung Personalentwicklung in Bezug auf die Forschungsfragen

Mit Blick auf Fragen der Personalentwicklung zeigt sich an den Schulen der Befragten folgender **Ist-Stand**:

1. Personalentwicklung ist teils nicht strukturell verankert und muss einfacher organisiert werden.
2. Personalentwicklung setzt eine Bereitschaft im Kollegium voraus.
3. An den meisten Schulen gab es bisher noch keine Fortbildungsangebote zum Thema Teamarbeit. Fortbildungen werden grundsätzlich als sinnvoll und effektiv betrachtet. Bis auf eine Ausnahme werden weitere Fortbildungen gefordert.

4. In Anspruch genommen wurden bereits folgende Fortbildungsangebote oder Schulinterne Lehrer_innenfortbildung (SchILf):

- ohne direkten Bezug zum Thema Teamarbeit und Kooperation oder inklusiver Schulentwicklung: gewaltfreie Kommunikation, Elterngespräche, MINT, Flucht, Regenstab,
- mit einem indirekten Bezug zu Teamarbeit und Kooperation: Konfliktmanagement, kollegiale Beratung, Binnendifferenzierung, kooperativen Lernformen,
- in Ausnahmefällen wird von folgenden unterstützenden Maßnahmen berichtet: Hospitationen an anderen Schulen, Team-Building-Tage für den neuen 5er-Jahrgang, allgemeine Fortbildungsnachmittage zum Thema Personalentwicklung, Möglichkeit einer schulinternen Supervision oder Unterstützung durch das LIS.

5. *Reflexionsmöglichkeiten* werden ebenfalls grundsätzlich als sinnvoll betrachtet, allerdings nur an einem Teil der Schulen angeboten

- Durchführung von kollegialen Fallberatungen an einzelnen Schulen, eine Supervision durch Kolleg*innen, eine Beratung durch Vertrauenspersonen oder die Schulpsycholog*in, Reflexionsgespräche mit der Schulleitung, Beratungsmöglichkeiten durch das REBUZ oder ein Coaching im ZuP-Team,
- insgesamt scheinen Angebote zur Reflexion an den Schulen keine große Rolle zu spielen; wirken unspezifisch und ausbaufähig; dies zeigt sich daran, dass an jeder Schule unterschiedliche Möglichkeiten zur Reflexion angeboten werden und diese meist nur nebenher erfolgen und nicht strukturell verankert sind.

Die Aussagen der Befragten verweisen insgesamt auf folgende **Handlungsbedarfe** mit Blick auf das Thema Personalfortbildung und -förderung:

1. Es fehlen Fortbildungen zu folgenden Themen:
 - Teamarbeit, Teamteaching, Teamfähigkeit, Teamleitung,
 - Methodik, Didaktik und Heterogenität (Fallberatung, selbstständiges Lernen der Schüler*innen, Lehrer*innenpersönlichkeit, inklusive Schule sowie pädagogische Handlungsmöglichkeiten),

- benötigt werden fachliche Fortbildungen für sonderpädagogische Lehrkräfte,
 - Fortbildungen für Regelschullehrkräfte und für ‚ältere Kolleg*innen‘ zu Heterogenität/ Behinderung, Fortbildungen zur sonderpädagogischen Förderung (z. B. zum Umgang mit herausforderndem Verhalten, dem Förderschwerpunkt W+E) und inklusivem Fachunterricht,
 - Möglichkeiten der Beratung, des Coachings und der Supervision sind ebenso einzurichten wie kollegiale Unterrichtshospitationen mit Beratung und Feedback sowie interner Fortbildungen und Evaluationen,
 - es braucht ein ‚gleiches Verständnis von Teamarbeit‘, nötig ist daher eine Auseinandersetzung mit bestehenden Rollenverständnissen, eine effektive Zusammenarbeit im Jahrgang und Kompetenzen bzgl. Konfliktmanagement.
2. Allgemeine Forderungen beziehen sich in diesem Kontext darauf, dass es mehr Zeit für Fortbildungen braucht und diese qualitativ hochwertig, individuell abgestimmt und verpflichtend sein sollen. Zudem werden SchILf als sinnvoll angesehen.
3. Folgende Aspekte sind in Bezug auf die Reflexionsmöglichkeiten umzusetzen:
- es braucht mehr Zeit für Reflexion,
 - Reflexionszeiten sind strukturell zu verankern (z. B. für Teambesprechungen, Regelschullehrkräfte),
 - Supervisionsmöglichkeiten sind einzurichten,
 - eine Unterstützung und Beteiligung der Schulleitungen ist nötig.

Adressiert werden durch diese Forderungen vor allem die Schulleitungen. Diese müssen Fortbildungen koordinierend unterstützen und auf der Seite der Lehrkräfte für eine entsprechende Entlastung sorgen (Überforderungen sind zu vermeiden und Motivation sicherzustellen). Mit Blick auf Möglichkeiten der strukturellen Verankerung in Bezug auf Schule und Unterricht wird vorgeschlagen, dass Schul-, Jahrgangs- und ZuP-Leitungen themen- und gruppenbezogenen Fortbildungen ermöglichen sollen.

7.5 Gesamtzusammenfassung: Übergeordnete Themen auf der Ebene des Personals

Rahmen Teamarbeit

Die Teamarbeit wird von Schule zu Schule unterschiedlich gestaltet. Jede Schule hat in Bezug auf die Teamformen, die Inhalte mit denen sich in den Teams auseinandergesetzt wird und die Häufigkeit der Treffen ihre ganz eigenen Strukturen. Es wird aber auch deutlich, dass sogar innerhalb einer Schule unterschiedliche Teamformen bestehen und von äußeren Faktoren abhängig sind (stundenplantechnische Probleme). Häufig genannte Teamformen sind die Jahrgangsteams bzw. die Zusammenarbeit in den Jahrgängen und die Klassenteams, zu denen nähere Informationen bezüglich der Häufigkeit, Art und Weise der Zusammenarbeit, Zusammensetzung, Aufgaben und Inhalte gegeben werden.

Des Weiteren werden Teamformen beschrieben, in denen unterschiedliche Berufsgruppen zusammenarbeiten, häufig angeführt wird die Zusammenarbeit mit dem ZuP, sonderpädagogischen Lehrkräften und Sozialpädagog*innen/Sozialarbeiter*innen. Darüber hinaus werden Steuergruppen und Planungsrunden als Teamformen genannt. Ebenfalls werden Eltern häufig als Kooperationspartner*innen angeführt.

An den Schulen der Interviewten erfolgt die Zusammenstellung der Teams auf unterschiedliche Art und Weise. Dabei zeichnen sich verschiedene Tendenzen ab: eine Festlegung der Teams durch die Schulleitung, eine Abhängigkeit von strukturellen Faktoren, Mitbestimmungsmöglichkeiten des Kollegiums und die Möglichkeit, Wünsche bzgl. der Zusammensetzung der Teams zu äußern, die jedoch aufgrund vorherrschender Bedingungen nicht immer berücksichtigt werden.

Haltung und Einstellung

In Bezug auf die persönliche Einstellung zur Teamarbeit werden positive Auswirkungen (Arbeits erleichterung, Entlastung, Förderung des inhaltlichen Austausches, gewinnen neuer Ideen, sich ergänzen, voneinander lernen, Verbesserung der Qualität und Atmosphäre im Unterricht, Verbesserung der Zufriedenheit der Lehrkräfte), Wünsche und Erwartungen (mehr Teamarbeit, gesteigerte Wertschätzung der Heterogenität in den Lerngruppen, mehr als Materialerstellung, mehr Unterrichtsgestaltung/ -planung, Strategien für besseres Zeitmanagement) und Aspekte des Funktionierens von Teamarbeit (personenabhängig und vom Engagement der Einzelnen geprägt, sollte zielgerichtet sein, mit der Beteiligung aller, Wichtigkeit von Strukturen, Kooperationsbereitschaft, Verlässlichkeit, ähnliche Erwartungen

relevant) beschrieben. Die Einstellungen in den Schulen zum Thema Teamarbeit variieren. Viele Lehrkräfte äußern, dass die Teamarbeit an ihrer Schule sowohl positiv als auch negativ gesehen wird. An einzelnen Schulen wird die Einstellung als durchweg positiv beschrieben, an anderen Schulen als Entlastung sowie notwendig in Bezug auf Inklusion und als abhängig von den Inhalten.

Kompetenzen

Fachliche, didaktische und methodische Kompetenzen sowie Selbst- und Sozialkompetenzen werden als Voraussetzung für eine gelingende Zusammenarbeit in inklusiven Oberschulen thematisiert. Häufig benannt wird der Bedarf an mehr fachlichen Kompetenzen der sonderpädagogischen Lehrkräfte benannt. Ebenfalls als relevant eingeschätzt wird ein kompetenter Umgang mit Behinderung. Als methodische Kompetenz werden insbesondere Führungs- und Teambildungskompetenzen (Gestaltung von Teamsitzungen) von den Lehrkräften hervorgehoben.

Im Umgang mit einer heterogenen Schüler*innenschaft werden fachliche Kompetenzen in vielen der Interviews hervorgehoben. Dazu zählen Aspekte der Differenzierung, der Methodik und Didaktik. Außerdem werden verschiedenen Sozial- und Selbstkompetenzen erwähnt (u. a. Offenheit, Kritikfähigkeit, Fähigkeit zur Perspektivenübernahme in multiprofessionellen Teams, Sensibilität, Optimismus, Akzeptanz, Arbeitsbereitschaft und Leistungs-, Selbstvertrauen, Reflexion und das Treffen realistischer Einschätzungen, Empathie und eine inklusive Haltung).

Bereits vorhanden sind laut der Lehrkräfte Sozial- und Selbstkompetenzen wie z. B. kommunikative Kompetenzen, Empathie, Offenheit und die Bereitschaft und Motivation zur Arbeit in Teams, welche die Lehrkräfte aus ihrer Sicht mitbringen und einbringen.

Zur Bedeutung von Selbständigkeit und Selbstbestimmung zum Gelingen von Teamarbeit liegen insgesamt ambivalente Einschätzungen vor. So wird Selbstbestimmung unter anderem mit Blick auf motivationale Aspekte einerseits gefordert. Gleichzeitig wird zu viel Selbstbestimmung auch kritisch gesehen, da diese Chaos produzieren kann.

Schule als Einheit

Wenngleich die befragten Lehrkräfte nicht direkt von Maßnahmen berichten, die zu einer erhöhten Partizipation und Mitbestimmung im Kollegium beitragen, wird durch die in den Interviews getroffenen Aussagen deutlich, dass die Zusammenarbeit an den Schulen mit Blick auf ein einheitliches Vorgehen unterschiedlich betrachtet wird (alle ziehen an einem Strang, die Identifikation des Kollegiums mit der Schule ist aufgrund unterschiedlicher Ziele unklar, keine Einheit).

Partizipation und Mitbestimmung

Diese Möglichkeiten werden an den Schulen verschiedenartig wahrgenommen. Dabei deuten zwar viele Äußerungen darauf hin, dass neben den Lehrkräften auch die Schüler*innen und Eltern Mitbestimmungsrechte haben und wahrnehmen, dass dies im Einzelnen jedoch unterschiedlich ausgestaltet wird und nicht alle gleichermaßen mitbestimmen.

Personalentwicklung

Mit Blick auf Fragen der Personalentwicklung zeigt sich, dass diese teils an den Schulen nicht strukturell verankert ist und sie einfacher organisiert werden muss. Generell wird davon ausgegangen, dass Personalentwicklung eine Bereitschaft im Kollegium voraussetzt.

An den meisten Schulen haben bisher keine Fortbildungsangebote zum Thema Teamarbeit stattgefunden. Insgesamt werden Fortbildungen als sinnvoll und effektiv betrachtet und bis auf wenige Ausnahmen werden weitere Fortbildungen gefordert.

Die Fortbildungsangebote der SchILF werden bereits angenommen. Aber inhaltlich haben diese besuchten Fortbildungen nur teilweise etwas mit dem Thema Teamarbeit und Kooperation zu tun (haben keinen Bezug zum Thema Teamarbeit und Kooperation; z. B. Konfliktmanagement, kollegiale Beratung, Binnendifferenzierung, kooperativen Lernformen).

Es wird sich u. a. auch in wenigen Fällen durch folgende Maßnahmen fortgebildet: Hospitationen an anderen Schulen, Team-Building-Tage, allgemeine Fortbildungsnachmittage zum Thema Personalentwicklung, Möglichkeit einer schulinternen Supervision oder Unterstützung durch das LIS.

Reflexionsmöglichkeiten

Reflexionsmöglichkeiten werden bezüglich des Gelingens von Teamarbeit grundsätzlich als sinnvoll betrachtet. Allerdings wird die Möglichkeit zur Reflexion nur an einem Teil der Schulen angeboten (u. a. kollegiale Fallberatungen, eine Supervision durch Kolleg*innen, eine Beratung durch Vertrauenspersonen oder die Schulpsycholog*in, Reflexionsgespräche mit der Schulleitung, Beratungsmöglichkeiten durch das REBUZ oder ein Coaching im ZuP-Team).

Insgesamt scheinen Angebote zur Reflexion an den Schulen keine große Rolle zu spielen. Falls doch wirken sie unspezifisch und ausbaufähig. Dies zeigt sich daran, dass an jeder Schule unterschiedliche Möglichkeiten zur Reflexion angeboten werden und diese meist nur nebenher erfolgen und nicht strukturell verankert sind.

7.6 Handlungsnotwendigkeiten und Professionalisierungsbedarfe auf der Ebene des Personals

In Bezug auf **fehlende Teamformen bzw. auf Verbesserungsmöglichkeiten von Teamarbeit und Kooperationen** werden u. a. die Verbesserung der Zusammenarbeit mit Assistenzen, Eltern und Sozialpädagog*innen genannt. Interessant ist hier, dass nicht eine Verbesserung der Zusammenarbeit mit den sonderpädagogischen Lehrkräften explizit gefordert wird. Die Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern sollte aus Sicht der Lehrkräfte ebenfalls ausgebaut werden.

Es wird der Ausbau einzelner Teamformen gewünscht u. a. auch das Vorhandensein von mehr dauerhaften Doppelbestzungen und Teamarbeit in Fachgruppen.

Bezüglich der **Partizipations- und Mitbestimmungsmöglichkeiten** wird es als relevant angesehen, dass weitere Strukturen für Mitbestimmungsprozesse etabliert werden. Insbesondere werden sich mehr Mitbestimmungsmöglichkeiten für Eltern und Schüler*innen gewünscht.

Der Handlungsbedarf hinsichtlich des individuellen **Zugehörigkeitsgefühls** des Kollegiums aber auch von Eltern, Schüler*innen und der Schulgemeinschaft insgesamt **bzw. das Schaffen eines Einheitsgefühls**, wird unterschiedlich eingeschätzt. Manche sehen keinen Handlungsbedarf, andere beschreiben einen Optimierungsbedarf. Als notwendig werden hier ein akzeptierender Umgang mit einer heterogenen Schüler*innenschaft sowie mehr schulinterne Veranstaltungen (Feste o. ä.) erachtet. Insgesamt muss auch das Zugehörigkeitsgefühl des Kollegiums gestärkt werden.

Es wird als Aufgabe der Schulleitung angesehen, Teamarbeit zu forcieren. Von ihr werden sowohl Impulse als auch Maßnahmen zur Arbeitsentlastung gefordert. Hier zeigt sich bezüglich des Ausbaus bzw. des Schaffens für die Grundalgen des Teambildungsprozesses eine direkte Verbindung zur Organisationsentwicklung.

Es werden diverse weitere Maßnahmen gefordert, die zu einem gesteigerten Zusammengehörigkeitsgefühl führen können u. a. selbst gewählte Projekte, die Durchführung von Festen sowie eine Gleichberechtigung von Eltern und Schüler*innen.

Trotz eines guten Fundaments vorhandener Kompetenzen wird ein Handlungsbedarf der Lehrkräfte in Bezug auf den Ausbau einiger **Kompetenzen** gesehen u. a. Kommunika-

tion (Ehrlichkeit und Offenheit), Fachlichkeit, Zeitmanagement, Kompetenz zur Konfliktlösung und Konfliktfähigkeit, kompetente Leitung der Teams und Teamsitzungen sowie spezifische methodische Kompetenzen.

Ferner sind die **Strukturen** der Teamarbeit aus Sicht der Lehrkräfte zu optimieren (feste und regelmäßige Zeiten für Teamarbeit). Damit in Zusammenhang zu stehen scheint, dass einige der Befragten die Teamarbeit mit Blick auf die Unterrichtsentwicklung sowie das Team-teaching als optimierbar betrachten.

Einzelne Lehrkräfte sehen weitere Handlungsbedarfe in einer besseren Zusammenarbeit mit der Schulleitung, der Installation von kollegialen Hospitationen und Beratung, sowie dem Ausbau von Beratungs- und Fortbildungsangeboten. Gefordert werden außerdem Entlastungsstunden, mehr Unterstützung durch ZuP- und Schulleitung, eine verlässliche Zusammenarbeit mit dem REBUZ, eine ZuP-Team-Sitzung verzahnt mit Regelschullehrkräften, sowie die Kontrolle der Teamarbeit.

Auch auf Ebene der Personalentwicklung wird das **Thema Zeit** für das Gelingen von Teamarbeit als wichtig eingeschätzt. Es muss **mehr Zeit** für Teamarbeit (und Kooperation) zur Verfügung stehen. Spezifiziert wird dieser Aspekt durch fehlende Kooperationsstunden für die Klassenteams, aber auch für Fachteams und Jahrgangsteams.

Ebenfalls muss mehr Zeit für Fortbildungsangebote und zur Reflexion zur Verfügung gestellt werden.

Mit Blick auf die **Personalentwicklung** haben die befragten Lehrkräfte eine sehr deutliche Vorstellung. Sie sehen einen hohen Handlungsbedarf in Bezug auf die **Personalfortbildung und -förderung**. Insgesamt sollte dies qualitativ hochwertig, individuell abgestimmt und verpflichtend sein. Schilf werden als eine sinnvolle Fortbildungsmöglichkeit angesehen. Es deutet sich damit an, dass auch an den Bremischen Oberschulen Personalentwicklung meist nicht systematisch betrieben wird, wodurch eine Parallele zu bestehenden Forschungsbefunden besteht (vgl. Appius et al., 2012, 124f.). Ob dieser Umstand durch fehlende Verantwortlichkeiten und zeitliche Ressourcen hervorgerufen wird, ist auf der Ebene der Organisation näher zu betrachten (vgl. ebd.).

Aus Sicht der Lehrkräfte fehlen Angebote zu den Themen:

- Teamarbeit, Teamteaching, Teamfähigkeit, Teamleitung,
- Methodik und Didaktik,
- benötigt werden fachliche Fortbildungen für sonderpädagogische Lehrkräfte,
- Fortbildungen zu Heterogenität/ Behinderung für Regelschullehrkräfte und für ‚ältere Kolleg*innen‘, Fortbildungen zu sonderpädagogischen Inhalten und inklusivem Fachunterricht,
- Möglichkeiten der Beratung, des Coachings und der Supervision sowie kollegiale Unterrichtshospitationen mit Beratung und Feedback, interne Fortbildungen und Evaluationen,
- Auseinandersetzung mit bestehenden Rollenverständnissen.

Die hier genannten konkreten Bedarfe sind in ähnlicher Weise im Rahmen der Teamarbeit und Kooperation bezüglich des Unterrichts thematisiert worden. Es zeigt sich auch hier eine spezifische Verwobenheit der unterschiedlichen Ebenen (hier UE und PE). Die Ergebnisse dieser Studie heben damit die Relevanz der dritten Phase der Lehrer*innenbildung (Fort- und Weiterbildung) hervor (vgl. Terhart, 2010, 257). Auf der Ebene der Organisation wird dadurch die Notwendigkeit unterstrichen, Fortbildungspläne zu erarbeiten und gegebenenfalls verpflichtende Fortbildungen einzuführen (vgl. ebd., 274).

Weiteren Handlungsbedarf sehen die befragten Lehrkräfte in der Verankerung von Reflexionszeiten (z. B. für Teambesprechungen, Regelschullehrkräfte). Ferner sind aus Sicht der Lehrkräfte Supervisionsmöglichkeiten einzurichten. Eine Unterstützung und Beteiligung der Schulleitungen wird hierfür als notwendig angesehen. Deutlich wird so ein Zusammenhang zwischen Personal- und Organisationsentwicklung.

7.7 Ergebnisse pro Hauptkategorie in Bezug auf die Forschungsfragen: Ist-Stand und Handlungsbedarf auf der Ebene Organisationsentwicklung

7.7.1 Zusammenfassung Rahmeninformation und Einschätzung von Teamarbeit und Kooperation in Bezug auf die Forschungsfragen

In Bezug auf den **Ist-Stand** werden folgende allgemeine Einschätzungen gegeben:

1. Die Mehrheit der befragten *Schulleitungen* betrachtet das Thema Teamarbeit als ausgesprochen relevant und ist der Meinung, dass es an ihrer Schule sehr gut funktioniert bzw. die Schule diesbezüglich ziemlich weit ist (z. B. regelmäßige wöchentliche Teamarbeitszeiten, sehr enge Zusammenarbeit in den Fachteams, keine fehlenden Teamformen an der Schule). Eine dieser Schulleitungen vertritt die Ansicht, dass eine intensivere Teamarbeit als an ihrer Schule kaum möglich ist.
2. Die *ZuP-Leitungen* äußern sich etwas kritischer bezüglich des Gelingens der Teamarbeit an ihren Schulen. Es gibt zu wenig Teamarbeit, weil sie von Sympathie und Antipathie der zusammenarbeitenden Beteiligten abhängig gemacht wird, es wird auf die Schwierigkeit verwiesen, gemeinsame Termine zu finden.
3. Es wird von folgenden verschiedenen Formen stattfindender Teamarbeit berichtet: Fachkonferenzen, Dienstbesprechungen, Gesamtkonferenzen, Jahrgangsteamsitzungen, Klassenteams und Schulleitungsrunden. Dabei kann zwischen Teamformen auf Unterrichtsebene und Schulebene unterschieden werden.
 - Teamformen auf Unterrichtsebene:
 - Fachteams und die Fachkonferenzen,
 - die Zusammenarbeit von Fachlehrer*innen/ Regelschullehrer*innen und sonderpädagogischen Lehrkräften,
 - multiprofessionelle Teamarbeit (Zusammenarbeit von sonderpädagogischen Lehrkräften, Gymnasial-, Haupt- und Realschullehrkräften, Assistenzen und Personal der Lebenshilfe).
 - Teamformen auf Schulebene:
 - Konferenzformen (Fachkonferenzen, Schulkonferenzen, Gesamtkonferenzen, wöchentliche Jahrgangskonferenzen, ZuP-Konferenzen/ Zusammenarbeit von ZuP-Leitungen und sonderpädagogischen Lehrkräften, Förderkonferenzen)

- Schulleitungsteam/erweitertes Schulleitungsteam,
- Planungs-, Steuerungs- und Arbeitsgruppe.

Interessant ist hierbei, dass die Teamformen an denen sonderpädagogische Lehrkräfte beteiligt sind nur von den ZuP-Leitungen benannt werden.

4. Über Kooperationsformen, d. h. Zusammenarbeitsformen auf Schulebene, die über die Schule selbst hinausgehen, wird nur in einem Interview berichtet.

5. Auch die Erfahrungen der Zusammenarbeit beziehen sich auf die Zusammenarbeit innerhalb der Teams an den Schulen und nicht auf Kooperationsformen. Insgesamt werden nur einige einzelne Erfahrungen formuliert:

- Zusammenarbeit zwischen Regelschullehrkraft und sonderpädagogischer Lehrkraft ist klassenstufenabhängig (Klassenlehrer*innen höherer Klassen haben kaum Kontakt zu den sonderpädagogischen Lehrkräften),
- Fokus der Zusammenarbeit ist auf fachliche Aspekte gerichtet,
- Verbreitetes Einzelgängertum und Kolleg*innen als ‚Ausbremser*innen‘ (Folge: Frustration der für Inklusion engagierten Kolleg*innen),
- Teamarbeit und Kooperation bedeuten einen hohen logistischen Aufwand,
- institutionalisierte Strukturen haben einen positiven Einfluss auf Teamarbeit,
- verhaltensauffällige Schüler*innen können (nicht müssen) „eine Teamstruktur arg belasten“ (Int. 7, Abs. 40).

Als **Handlungsbedarf** bzw. notwendige Grundlage von Teamarbeit in Bezug auf eine inklusive Schulentwicklung werden folgende Aspekte benannt:

- die Verankerung von Klassenteams,
- Jahrgangsfachteams, die sich dem Thema Inklusion widmen,
- Teamarbeit innerhalb des Jahrgangs, aber auch jahrgangsübergreifend (insbesondere die Zusammenarbeit von Regeschullehrkraft und sonderpädagogischer Lehrkraft),

- Professionalität der Beteiligten (Veränderungsbereitschaft, Offenheit, Kommunikation, Dialogfähigkeit, Kritikfähigkeit, Konfliktfähigkeit. Außerdem muss die Chemie stimmen),

- Mitspracherecht der Lehrer*innen in Bezug auf die Zusammenstellung der Teams,

- Intensives Einbinden der Fachkolleg*innen in die Zusammenarbeit und deren gleichzeitige Bereitschaft hierzu,

- der Austausch über die Schüler*innen wird als unabdingbar angesehen, um den Schüler*innen einen stabilen Rahmen bieten zu können,

- Qualitätssteigerung dadurch, dass die sonderpädagogische Lehrkraft nur in einem Jahrgang eingesetzt wird.

7.7.2 Zusammenfassung Planung der Entwicklung zur inklusiven Schule in Bezug auf die Forschungsfragen

Mit Blick auf den **Ist-Stand** bezüglich der Planung zur Entwicklung einer inklusiven Schule ist festzuhalten, dass:

1. an den Schulen der Befragten kaum vorbereitende Maßnahmen getroffen wurden. In den Interviews finden sich keine expliziten Hinweise zur Planung des Prozesses.
2. es stattdessen eine Delegation von Aufgaben und Verantwortung an das Kollegium gibt, welches mit der Entwicklung von Ideen betraut wird.
3. im Rahmen der inklusiven Schulentwicklung an den Schulen folgende Hauptthemen verfolgt werden: die Unterrichtsentwicklung, der Umgang mit einer heterogenen Schüler*innenschaft, die notwendige Fachlichkeit sowie eine Diskussion um passende Werte und ein angemessenes Rollenverständnis.
4. Teamarbeit insgesamt eine große Bedeutung beigemessen wird, diese aber gleichzeitig als eine extreme Herausforderung betrachtet und als große Belastung erlebt wird.
5. nur an einer Schule von der Durchführung von externen Beratungen und Hospitationen berichtet wird. Nicht erwähnt werden Beratung, Supervision, Evaluation, Feedback, Professionalisierung.

Die interviewten Schul- und ZuP-Leitungen verweisen bezüglich der Entwicklung einer inklusiven Schule auf folgende **Herausforderungen**:

1. Vorbehalte gegenüber Inklusion sind zu überwinden.
2. Der Einsatz sonderpädagogischer Lehrkräfte ist zu planen.
3. Die Teambildung zwischen Regelschullehrkräften und sonderpädagogischen Lehrkräften ist zu unterstützen.
4. ‚Fachlehrer*innen‘ benötigen Unterstützung.
5. Auf einen Anstieg an Schüler*innenzahlen ist angemessen zu reagieren.
6. Es ist geeignetes Personal zu finden.

Als **Handlungsbedarf** wird darauf verwiesen, dass es mehr Unterstützung seitens der Bildungspolitik bedarf.

7.7.3 Zusammenfassung Rollenverständnis Schul-/ ZuP-Leitung in Bezug auf die Forschungsfragen

1. Zusammengefasst kann den Vorbehalten der Lehrkräfte durch die Schul- und ZuP-Leitungen auf drei Ebenen begegnet werden:
 - durch Gespräche; ein wesentlicher Faktor hierbei ist das Ernstnehmen des Gegenübers (u. a. Verständnis zeigen, zuhören, Lösungen finden),
 - durch Überzeugungsarbeit (z. B. durch Fortbildungsangebote),
 - durch Unterstützung (z. B. durch Beratung und Moderation von außen und durch die Verbesserung der Strukturen),
 - mit einer Anweisung (in einem Interview), wenn in Einzelfällen Teamarbeit verweigert wird.

Zwei Interviewpartner*innen beschreiben, dass wenige Vorbehalte gegenüber dem Thema Inklusion bestehen bzw. diese sich auf den Zeitfaktor (fehlende Zeit) beschränken.

2. Die eigene Rolle bei der Teamentwicklung umfasst verschiedene Aspekte und Aufgaben, auf welche die einzelnen Interviewten Wert legen. Die Aufgaben beziehen sich auf die organisatorische, die inhaltliche und die zwischenmenschliche/ personelle Ebene:
 - organisatorische Aufgaben: Koordination von aktuellen Projekten, das Festlegen von Präsenz- und Teamzeiten, Vereinbaren von Termine für Teamsitzungen, Schreiben von Protokollen, Strukturieren von Teamsitzung, Schaffen entsprechender Strukturen für Teamentwicklung und Sorgen für die Ausstattung der Schule,
 - inhaltliche Aufgaben: Verantwortung für die Teamentwicklung (Schaffen von Standards, damit die Teamentwicklung nicht nur von der Haltung des einzelnen Beteiligten abhängig ist), Informationsvermittlung zu bestimmten Themen (Vor- und Nachteile vermitteln), Wissen einbringen, Fortbildungen organisieren, für die Fachlichkeit innerhalb der Teams sorgen,
 - personelle Aufgaben: Konflikte lösen, bei Problemen vermitteln und eingreifen, Beratung, das Führen von Personalentwicklungsgesprächen, Überzeugungsarbeit leisten und für Motivation sorgen, auf die individuellen Bedürfnisse der Kolleg*innen eingehen sowie auf ihre Kompetenzen vertrauen.

Das *Zusammensetzen* der Teams wird als relevant angesehen (im Sinne einer multiprofessionellen Teamarbeit). Es wird aber auch betont, dass es nicht nur die Rolle der Schulleitung ist, die alleine für die Teamarbeit verantwortlich ist.

3. Das Zurverfügungstellen von organisatorischer Unterstützung bezieht sich zum einen auf die Unterstützung der Lehrkräfte:
 - Räumlichkeiten,
 - einer gewissen Ausstattung (individuelle Arbeitsplätze und Computer, materielle Dinge, Bibliothek und umfangreiches Material),
 - festen Teamzeiten (z. B. durch festgelegte Präsenztage, Präsenzzeiten).

Zum anderen bezieht es sich auch auf eigene *Wünsche* bezüglich des organisatorischen Rahmens:

- mehr Zeit zur Verfügung zu stellen/ stellen zu können (d. h. weniger Unterrichtsverpflichtung, der Wunsch Unterrichtsstunden in Kooperationsstunden umzuwandeln, Planungsstunden für Teamarbeit einzurichten). Dies scheint aufgrund der momentanen Strukturen und Vorgaben nicht möglich zu sein,
 - mehr Anerkennung durch die Schulbehörde (wünscht sich einen/eine Interviewpartner*in).
4. Als Antworten auf die Frage, wie *Fortbildungen* durch die Leitung unterstützt und gefördert werden, werden benannt:
- Formen von Fortbildungsangeboten (schulinterne Fortbildungsangebote, teaminterne Fortbildungsangebote, Fortbildungsangebote für einzelne Berufsgruppen, regelmäßige Fortbildungsangebote, die je nach Bedarf angeboten werden, vom Team selbst organisierte fachteaminterne Fortbildungen),
 - das Einstellen von Fortbildungsangeboten ins Intranet, das Zurverfügungstellen von Zeit, keine Ablehnung von Fortbildungsanträgen, die Ermunterung des Personals zu Fortbildungen als mögliche Formen der *Unterstützung* durch die Leitungskräfte,
 - wenig Äußerungen bezüglich der *inhaltlichen Ausrichtung* von Fortbildungen; Fortbildungsthemen sind Schüler*innen mit Förderbedarf und einmal das Team selbst; wichtig ist es, dass die Fortbildungsangebote zielorientiert sind und am konkreten Handlungsbedarf ansetzen; Differenzierung wird als ein mögliches Thema benannt.
5. Es wird sich in zwei Interviews zum Thema Feedback geäußert. Zum einen zur *Form* (Feedback in Besprechungen, Einzelfeedback, in ständigem Austausch mit den Kollge*innen sein) und zur *Art und Weise* (Würdigung und Wertschätzung von Arbeitsergebnissen, Geben von positivem Feedback)

Feedback wird nicht nur durch die Leitung gegeben, sondern kommt auch aus dem Team selbst.

7.7.4 Zusammenfassung „Inklusion ist Führungssache“ in Bezug auf die Forschungsfragen

Zu der Frage, inwiefern ‚Inklusion als Führungssache‘ eingeschätzt wird, fällt es schwer, verallgemeinerbare Aussagen zum **Ist-Stand** an den Bremer Oberschulen abzuleiten, da von den befragten Schul- und ZuP-Leitungen eine Reihe einzelner relevanter Aspekte genannt wird. Zu diesen zählen:

1. Die **Einschätzung der eigenen Rolle**, welche durchweg als bedeutend erachtet wird und bezüglich der folgende Aspekte herausgestellt werden:
 - Vorbild- und Vermittlungsfunktion, Überzeugungsarbeit,
 - Verteilung von Aufgaben,
 - klare Zielvorstellungen,
 - angemessene Umgangsweisen mit dem Kollegium (Kommunikation, Feedback, Arbeitszufriedenheit, Beratung, Personalentwicklung).

Folgende notwendige Arbeitsschritte werden von den Schul- und ZuP-Leitungen in Bezug auf die inklusive Schulentwicklung genannt:

- Planung des Prozesses auf der strukturellen, persönlichen und fachlichen Ebene,
- Gewinn von Mitstreiter*innen und projektweise Erprobung,
- Erstellung eines Geschäftsverteilungsplans, schriftliche Fixierung von Absprachen und eine gemeinsame Reflexion,
- Verteilung von Aufgaben,
- Blick auf Arbeitsbelastung und die persönliche Ebene bei der Zusammenstellung der Teams,
- Entwicklung einer Wertegemeinschaft.

Folgende Aufgaben sehen sie als aktuell an:

- Zusammenstellung kompetenter Teams,
- Einarbeitung des Personals,

- Stärkung von Differenzierungsaspekten in den Fachteams,
- Vermeidung einer Überforderung der sonderpädagogischen Lehrkräfte,
- Entwicklung eines Beratungskonzepts,
- Handlungsleitfaden und Evaluation der Teamarbeit,
- Abwägen einer Fokussierung auf inklusive Haltung oder inklusive Unterrichtsentwicklung.

Insgesamt zeigt sich mit Blick auf die Oberkategorie „Inklusion ist Führungssache“, dass die einzelnen Schul- und ZuP-Leitungen ganz unterschiedliche Schwerpunkte setzen. Dies ist zwar aufgrund heterogener Ausgangsbedingungen zunächst nicht näher verwunderlich, es ist jedoch fraglich/ zu diskutieren, ob ein stärkerer Austausch zwischen den Schulen über ein einheitlicheres Vorgehen sinnvoll sein könnte. Auffällig ist, dass Fortbildungsbedarfe nicht explizit genannt werden. Ein konkreter **Handlungsbedarf** wird auf dieser Ebene nicht angesprochen.

7.7.5 Zusammenfassung Schulprogramm, Leitbild, Schulcurriculum in Bezug auf die Forschungsfragen

Der **Ist-Stand** der Entwicklung von Schulprogrammen, Leitbildern und Schulcurricula gestaltet sich an den Oberschulen der Befragten wie folgt:

- meist wird das Kollegium beteiligt,
- eine Beteiligung von Eltern oder Schüler*innen findet nur in Ausnahmen statt,
- das Schulcurriculum wird jährlich überarbeitet,
- Inhalte, die für eine inklusive Schulentwicklung relevant sind werden mit dem Kollegium in Form von Fortbildungen, SchILf oder im Rahmen von Arbeitsgruppen erarbeitet.

Ein konkreter **Handlungsbedarf** wird bezogen auf dieses Unterthema nicht beschrieben. Lediglich an einer Schule wird erwähnt, dass die Entwicklung des Schulcurriculums aktuell noch Probleme bereitet.

7.7.6 Zusammenfassung förderlicher institutionalisierter Strukturen für Teamarbeit und Kooperation in Bezug auf die Forschungsfragen

Hinsichtlich förderlicher institutionalisierter Strukturen für Teamarbeit und Kooperation wird auf der Grundlage der Aussagen der Befragten folgender **Ist-Stand** deutlich:

1. Es gibt verbindliche und installierte Präsenz- und Teamzeiten (Fach-, Gesamt- u. Schulkonferenzen, Jahrgangsteamtreffen, feste Termine für Klassenkonferenzen, Projektteams und die Steuergruppe).
2. Reflektionen von Schulleitung und ZuP-Leitung sowie ein Austausch zwischen Schulleitungs- und Jahrgangsteams sind eher selten vorhanden.
3. Es gibt kaum Übergabekonferenzen der Jahrgänge.
4. Eher selten werden an Schulen Personalentwicklungsgespräche durchgeführt und Beratungszeiten für Lehrkräfte angeboten.
5. SchILf und Dienstbesprechungen werden häufig nicht erwähnt.
6. Gemeinsame Aktivitäten finden in Form von Ausflügen und Unternehmungen (z. B. Kohlfahrten, Feste, Musicalaufführungen, gemeinsames Renovieren) statt. Zudem gibt es gemeinsame Projekte.

Handlungsbedarf zeigt sich in folgenden Bereichen:

1. In Bezug auf die Rahmenbedingungen und strukturelle Unterstützung werden genannt:
 - mehr Zeit und Ressourcen in Form von Personal, Räumen und Material (häufig genannt),
 - die Unterrichtsverpflichtung ist zu reduzieren (häufig genannt),
 - kollegiale Hospitationen und ein intensiverer Austausch in Fachteams sowie häufigere Förderkonferenzen werden benötigt,
 - Aufgaben sind klar zu definieren.
2. In Bezug auf den Unterricht werden genannt:
 - es braucht mehr Zeit und regelmäßige Treffen (in den Präsenzzeiten) zur Vorbereitung des Unterrichts und Durchführung der Förderplanung,

- verbindliche Strukturen sind zu schaffen,
 - die nötigen Ressourcen sind sicherzustellen,
 - veränderte Unterrichtsformen sind nötig (mehr Differenzierung, mehr Individualisierung, offenere Unterrichtsformen).
3. Fortbildungsbedarfe bestehen in folgenden Bereichen/in Bezug auf folgende Themen:
- a. inklusive Haltungen; ein verändertes Rollenverständnis und Teamorientierung sind auszubauen,
 - b. Regelschullehrkräfte benötigen Fortbildungen mit Blick auf sonderpädagogische Aspekte, einen veränderten Unterrichtsbegriff und veränderte Rollen im Unterricht,
 - c. Schulleitungsmitglieder haben Fortbildungsbedarf hinsichtlich der Personalentwicklung.

7.7.7 Zusammenfassung Evaluation und externe Beratung in Bezug auf die Forschungsfragen

1. Insgesamt zeichnet sich das Bild eines relativ unkoordinierter Beratungsprozesses ab.
 - a. In Bezug auf eine Beratung bezüglich des *gesamten Prozesses der inklusiven Schulentwicklung* zeichnet sich folgendes Bild ab:
 - keine Beratung,
 - Unwissenheit, ob eine externe Beratung stattgefunden hat,
 - Vorhandensein von Beratungsprozessen im Hinblick auf eine inklusive Schulentwicklung.

An einer Schule wurden Hospitationen an anderen Schulen durchgeführt, um sich mit der Thematik Inklusion auseinanderzusetzen.

- b. Allerdings gibt es an einigen Schulen *Beratung in Bezug auf einzelne Themen* (z. B. bei der Begleitung der Fortbildungen der SchILf, Supervision bei Schwierigkeiten, Besprechung von Evaluationsergebnissen, Unterstützung bei der Selbstevaluation, bei der Entwicklung des Schulprogramms, Stärkenanalyse).

- c. Als beratende Instanz wird mehrfach das LIS genannt.

Bezüglich der **Evaluation** zeichnet sich folgendes Bild ab

Es wird an keiner Schule von einer systematischen und schriftlichen Evaluation in Bezug auf die inklusive Schulentwicklung und Teamarbeit berichtet.

- d. Es wird an zwei Schulen von einzelnen Ansätzen berichtet:
 - Evaluation inklusiver Praxis in einzelnen Klassen anhand eines Fragebogens,
 - Evaluation des Schulentwicklungsprozesses durch das Fortschreiben des Schulprogramms.
- e. Es wird in verschiedenen Interviews von Reflexionsgesprächen zu verschiedenen Themen berichtet, die im Rahmen von Jahrgangsteams, Schulleitungstreffen und ZuP-Runden stattfinden.
- f. Die Evaluationsverfahren befinden sich noch im Aufbau.

Aspekte bezüglich eines **Handlungsbedarfes** werden nicht genannt.

7.7.8 Zusammenfassung Schule als „Einheit“ in Bezug auf die Forschungsfragen

1. Zusammenfassend sind fünf übergeordnete Bereiche in Bezug auf die *Förderung des Einheitsgefühls* an den Schulen als zentral anzusehen:
 - Durchführen gemeinsamer *Veranstaltungen*: Konzerte, Kollegiumsausflüge, gemeinsame Unternehmungen, Theateraufführungen, Erlebnispädagogik,
 - *Beziehungsaufbau*/Berücksichtigung der (zwischen) menschlichen Ebene: die Beziehungsebene stärken, Vertrauen aufbauen (durch offene Türen der Klassenzimmer, was Austausch ermöglicht), hohe Gesprächsbereitschaft und Kommunikation, Wertschätzung und eine positive Grundhaltung,
 - *Mitspracherecht* an der Schule fördern z. B. durch das Ernstnehmen der Schülervertretung an der Schule,
 - Schaffen transparenter Strukturen z. B. durch Hospitationen im Rahmen von Bewerbungsverfahren, durch Elternhospitationen, Hospitationen der Lehrer*innen untereinander, Zurverfügungstellen von aktuellen Informationen auf der Homepage und das Pflegen eines Onlinekalenders,

- Identifizierung mit der Schule, die durch Sauberkeit und eine „gesundheitsfördernde“ Bauweise gestärkt wird.

2. Generell sind aus Sicht der Leitungskräfte *flexible Unterstützungsstrukturen* der Schüler*innen an den Schulen vorhanden. Die Aussagen lassen sich zu drei übergeordneten Aspekten zusammenfassen:

- die *individuelle Unterstützung* der Schüler*innen: fachliche Betreuung durch die Lehrkräfte, Unterstützung aller Schüler*innen durch sonderpädagogische Lehrkräfte,
- die Herstellung des Zusammenhangs der angebotenen Unterstützungsmöglichkeiten mit der Zusammenarbeit von Lehrer*innen: In den unteren Klassen findet Teamteaching statt, die Unterstützungsmöglichkeiten sind von der Zusammenarbeit der Regelschullehrkraft und der sonderpädagogischen Lehrkraft abhängig, es findet Teamteaching in den sog. Differenzierungsstunden und in den Stunden mit Doppelbesetzung statt, es gibt eine zeitweise Doppelbesetzung. Diese wird flexibel und abhängig von der aktuellen Unterrichtsplanung gestaltet und es finden Absprachen im Team statt.
- Schaffen von Unterstützungsstrukturen durch Materialien und in Bezug auf die hierfür zur Verfügung gestellten Zeit.

In einem Interview werden die Unterstützungsmöglichkeiten in den Inklusionsklassen als besser angesehen.

3. In Bezug auf die Förderung der Führungsqualitäten lassen sich zusammengefasst zwei Tendenzen erkennen:

- Führungsqualitäten werden durch eine *Beteiligung an wichtigen Aufgaben* und das Übertragen konkreter Aufgaben gestärkt,
- Führungsqualitäten sollen durch die *Teilnahme an Fortbildungen* gestärkt werden bzw. Personen werden gezielt „aufgebaut“, damit sie später verantwortungsvolle Positionen übernehmen können.

Die Herangehensweisen, Lehrkräfte für das Übernehmen von Aufgaben zu gewinnen sind unterschiedlich (Schulleitung versucht ausgehend von den Kompetenzen der Lehrkräfte entsprechende Aufgaben zu übertragen, Lehrkräfte werden ermuntert sich für bestimmte Posten zu bewerben).

4. Bei der *Verteilung von Führungsaufgaben* scheint es so zu sein, dass den Schulleitungen eine zentrale Rolle zukommt:

- Zum einen werden die Führungsaufgaben, wenn auch auf unterschiedliche Art und Weise, an den Schulen hauptsächlich im *gesamten Kollegium* verteilt. Der Schulleitung kommt bei der Verteilung eine zentrale Rolle zu: sie kümmert sich um die Verteilung der Aufgaben, die Schulleitung bzw. erweiterte Schulleitung verteilt die Aufgaben ausgehend von den Potenzialen der Lehrkräfte und achtet darauf, dass in allen schulischen Gremien sonderpädagogische Lehrkräfte vertreten sind.
- Zum anderen werden Führungsaufgaben innerhalb des Schulleitungsteams verteilt (z. B. nach Neigungen und Fähigkeiten) bzw. das Thema der inklusiven Schulentwicklung wird als ein Thema gesehen, mit dem sich eher auf Leitungsebene beschäftigt wird, unter Einbezug einer kleinen Gruppe.
- In dem Zusammenhang mit den Führungsaufgaben wird auch von den Steuergruppen gesprochen. Diesen werden von den Interviewpartner*innen unterschiedliche Bedeutungen beigemessen: Das Einrichten einer Steuergruppe wird an der einen Schule von der ZuP-Leitung als nicht relevant angesehen. An einer anderen Schule ist die Schulleitung zur Weiterentwicklung von Ideen auf den Austausch mit einer Steuergruppe angewiesen. Eine Schule plant das Einrichten einer Steuergruppe, die regelmäßig mit einem Mitglied aus der Schulleitung tagen soll.

Als ein Kritikpunkt wird beschrieben, dass durch fehlende personelle Kontinuität übertragene Leitungsaufgaben (hier speziell in Bezug auf die Fachkonferenzleitung) unterschiedlich gut ausgeführt werden.

Zur *Förderung eines kollektiven Verantwortungsgefühls* wird sich nur in einem Interview geäußert. Hier wird Partizipation als zentral für die Entwicklung eines kollektiven Verantwortungsgefühls angesehen und die Schulleitung möchte gerne durch ein Delegationsprinzip Partizipationsprozesse anstoßen.

7.8 Gesamtzusammenfassung: Übergeordnete Themen auf der Ebene der Organisation

Rahmen Teamarbeit und Planung inklusive Schulentwicklung

Die befragten Schulleitungen betrachten das Thema Teamarbeit als sehr relevant und sind der Meinung, dass es an ihrer Schule sehr gut funktioniert bzw. die eigene Schule diesbezüglich ziemlich weit ist. Eine der Schulleitungen vertritt die Ansicht, dass eine intensivere Teamarbeit als an ihrer Schule kaum möglich ist. Die ZuP-Leitungen äußern sich etwas kritischer bezüglich des Gelingens der Teamarbeit an ihren Schulen. So gibt es z. B. zu wenig Teamarbeit, weil sie von Sympathie und Antipathie der zusammenarbeitenden Beteiligten abhängig gemacht wird und terminliche Schwierigkeiten hinzukommen.

Insgesamt wird der Teamarbeit eine große Bedeutung beigemessen, wobei sie gleichzeitig als eine extreme Herausforderung betrachtet und als große Belastung erlebt wird. Die Schul- und ZuP-Leitungen haben selbst unterschiedliche eigene Erfahrungen mit Teamarbeit gemacht (sie ist klassenstufenabhängig, auf fachliche Aspekte gerichtet, es gibt verbreitetes Einzelgänger*innen- und Kolleg*innen die Teamarbeit ausbremsen).

Es werden existierende Teamformen auf Unterrichts- und Schulebene aufgezählt. Auffällig ist hierbei, dass die ZuP-Leitungen, diejenigen Konferenz- bzw. die Teamformen benennen, an denen ihre eigene Berufsgruppe (sonderpädagogische Lehrkräfte) beteiligt sind.

Die Zusammensetzung der Teams als multiprofessionelle Teams wird als relevant angesehen.

Über Kooperationsformen, d. h. Zusammenarbeitsformen die über die Schule selbst hinausgehen, wird nur in einem Interview berichtet.

Eine inklusive Schulentwicklung scheint an vielen Schulen kein gezielt geplanter und gesteuerter Prozess zu sein, in dem die Leitung sich ihrer Führungsaufgabe und insbesondere dem Umfang dieser Aufgabe bewusst ist. Häufig werden Aufgaben und Verantwortungen an das Kollegium delegiert, welches mit der Entwicklung von Ideen betraut wird.

Als Hauptthemen, die im Rahmen einer inklusiven Schulentwicklung verfolgt werden sollten, nennen die Schul- und ZuP-Leitungen folgende: die Unterrichtsentwicklung, der Umgang mit einer heterogenen Schüler*innenschaft, die notwendige Fachlichkeit sowie eine Diskussion um passende Werte und ein angemessenes Rollenverständnis.

Schule als Einheit

Zusammenfassend sind vier übergeordnete Bereiche in Bezug auf die Förderung des Einheitsgefühls an den Schulen als zentral anzusehen: das Durchführen gemeinsamer Veranstaltungen, der Beziehungsaufbau/ die Berücksichtigung der (zwischen)menschlichen Ebene, die Förderung des Mitspracherechts an den Schulen, das Schaffen transparenter Strukturen.

Flexible Unterstützungsstrukturen der Schüler*innen tragen auf der Ebene des Unterrichts zur Förderung eines Einheitsgefühls bei. Generell sind aus Sicht der Leitungskräfte flexible und individuelle Unterstützungsstrukturen der Schüler*innen an den Schulen vorhanden: fachliche Betreuung durch die Lehrkräfte, Unterstützung aller Schüler*innen durch sonderpädagogische Lehrkräfte, Unterstützungsmöglichkeiten durch die Zusammenarbeit der Lehrkräfte und das Schaffen von Unterstützungsstrukturen durch Materialien sowie die zur Verfügung gestellte Zeit.

Partizipation und Mitbestimmung

Hinsichtlich der Entwicklung von Schulprogrammen, Leitbildern und Schulcurricula wird das Kollegium meist beteiligt. Eine Beteiligung von Eltern oder Schüler*innen findet nur in Ausnahmen statt. Relevante Inhalte einer inklusiven Schulentwicklung werden mit dem Kollegium in Form von Fortbildungen, SchILf oder im Rahmen von Arbeitsgruppen erarbeitet.

Durch die Beteiligung und Übertragung wichtiger Aufgaben im Rahmen einer inklusiven Schulentwicklung möchten die Schul- und ZuP-Leitungen die Führungsqualitäten im Kollegium fördern. Die Herangehensweisen, Lehrkräfte für das Übernehmen von Aufgaben zu gewinnen sind unterschiedlich (Schulleitung versucht ausgehend von den Kompetenzen der Lehrkräfte entsprechende Aufgaben zu übertragen, oder Lehrkräfte werden ermuntert, sich für bestimmte Posten zu bewerben).

Rollenverständnis/ Aufgaben

Die eigene Rolle bei der Teamentwicklung beinhaltet verschiedene Aspekte und Aufgaben, die sich auf die organisatorische, die inhaltliche und die zwischenmenschliche/ personelle Ebene beziehen. Die genannten organisatorischen Aufgaben umfassen die Zuständigkeit entsprechende Strukturen für Teamentwicklung zu schaffen (u. a. das Zurverfügungstellen von Räumlichkeiten, Teamzeiten und die Ausstattung der Arbeitsplätze). Als inhaltliche Aufgaben werden u. a. die Entwicklung von Standards für Teamentwicklung und Informationsvermittlung zur Teamarbeit und die Organisation von Fortbildungsangeboten beschrieben. Als personelle Aufgaben werden in diesem Zusammenhang das Lösen von Konflikten und

Problemen, das Führen von Personalgesprächen und die Motivation des Personals angesehen.

Ebenfalls scheint das Verteilen von Führungsaufgabe in der Verantwortung der Schulleitungen bzw. der erweiterten Schulleitung zu liegen. Sie kümmert sich um die Delegation der Aufgaben. Bezüglich der Verteilungskriterien gibt es jedoch Unterschiede. Von einem Teil der Befragten werden Aufgaben ausgehend von den Potenzialen der Lehrkräfte abgegeben und es wird darauf geachtet, dass in allen schulischen Gremien sonderpädagogische Lehrkräfte vertreten sind. Andere verteilen Aufgaben überwiegend nur innerhalb des Schulleitungsteams (z. B. nach Neigungen und Fähigkeiten). In Einzelfällen wird die inklusive Schulentwicklung als ein Thema gesehen, mit dem sich eher auf Leitungsebene beschäftigt wird, unter Einbezug einer kleinen Gruppe.

Den Vorbehalten der Lehrkräfte in Bezug auf Inklusion begegnen die Schul- und ZuP-Leitungen auf vier Ebenen: durch Gespräche, durch Überzeugungsarbeit, durch Unterstützung und in Einzelfällen (bei Verweigerung von Teamarbeit) auch durch Anweisungen.

Insgesamt besteht mit Blick auf die Rolle der Schul- und ZuP-Leitungen der Eindruck, dass sie durchaus bestimmte Aufgaben als die eigenen ansehen, sich aber nicht als Schlüsselfigur für die Umsetzung von Inklusion an den Schulen verantwortlich fühlen. Die Schul- und ZuP-Leitungen nennen zwar eine Reihe einzelner relevanter Aspekte bezüglich der Einschätzung ihrer eigenen Rolle (u. a. Vorbild- und Vermittlungsfunktion, Überzeugungsarbeit, Verteilung von Aufgaben, klare Zielvorstellungen, angemessene Umgangsweisen mit dem Kollegium) und die Thematisierung notwendiger und aktueller Arbeitsschritte, wie Inklusion an den Schulen umzusetzen ist. Dennoch sind auch hier immer nur einzelne Aspekte im Fokus der Schul- und ZuP-Leitungen, sodass der Gesamteindruck entsteht, dass die inklusive Schulentwicklung nicht systematisch betrieben wird.

Im Zusammenhang mit den Führungsaufgaben wird auch von den Steuergruppen gesprochen. Diesen wird von den Interviewpartner*innen unterschiedliche Bedeutung beigemessen: Das Einrichten einer Steuergruppe wird an der einen Schule von der ZuP-Leitung als nicht relevant angesehen. An einer anderen Schule ist die Schulleitung zur Weiterentwicklung von Ideen auf den Austausch mit einer Steuergruppe angewiesen. Eine Schule plant das Einrichten einer Steuergruppe, die regelmäßig mit einem Mitglied aus der Schulleitung tagen soll.

Fortbildungen

Auf die Frage, wie die Schulleitung Fortbildungen unterstützt, werden zunächst verschiedene Formen von Fortbildungsangeboten aufgezählt. Als konkrete Unterstützung werden Aspekte wie das Einstellen von Fortbildungsangeboten ins Intranet, das Zurverfügungstellen von Zeit, keine Ablehnung von Fortbildungsanträgen und die Ermutigung des Personals an Fortbildungen teilzunehmen genannt. Die Schulleitungen äußern sich kaum zu konkreten notwendigen Themen/ Inhalten von Fortbildungsangeboten.

Einzelne Leitungskräfte erwähnen, dass durch gezielte geförderte Teilnahme an Fortbildungen die Führungsqualitäten von Lehrkräften gestärkt werden sollen, damit diese später verantwortungsvolle Positionen übernehmen können.

Strukturen

Institutionalisierte Strukturen haben einen positiven Einfluss auf Teamarbeit. Es gibt an den Schulen bereits etablierte Strukturen, die für Inklusion aus Sicht der Schul- und ZuP-Leitungen förderlich sind. Hierzu zählen insbesondere verbindliche und installierte Präsenz- und Teamzeiten. Als weitere Themen werden das Einrichten von gemeinsamen Reflexionszeiten von Schulleitung und ZuP-Leitung, Übergabekonferenzen der Jahrgänge, Personalentwicklungsgespräche und Beratungszeiten für Lehrkräfte sowie sonstige gemeinsame Aktivitäten angesehen. Es wird erwähnt, dass Teamarbeit und Kooperation einen hohen logistischen Aufwand erfordern.

Externe Beratung und Evaluation

In der Gesamtheit zeichnet sich in den Interviews das Bild eines relativ unkoordinierten Beratungsprozesses ab. Er variiert von Schule zu Schule von keiner Beratung, Unwissenheit über die Existenz externer Beratungsprozesse an der eigenen Schule bis hin zum Vorhandensein von Beratungsprozessen im Hinblick auf eine inklusive Schulentwicklung. Allerdings werden Beratungsprozesse hauptsächlich nur in Bezug auf einzelne Themenbereiche benannt. Als beratende Instanz wird mehrfach das LIS genannt. Bezüglich der Evaluation wird an keiner Schule von einer systematischen und schriftlichen Evaluation in Bezug auf die inklusive Schulentwicklung und in Bezug auf die Teamarbeit berichtet. Allerdings wird in diesem Zusammenhang von Gesprächen auf Leitungsebene berichtet, in denen Prozesse reflektiert werden.

7.9 Handlungsnotwendigkeiten und Professionalisierungsbedarfe auf der Ebene der Organisation

Den **Rahmen von Teamarbeit und Planung inklusive Schulentwicklung** betreffend wird die Professionalität der Beteiligten als notwendige Grundlage angesehen. Hierzu gehören Veränderungsbereitschaft, Offenheit, Kommunikations- und Dialogfähigkeit sowie Kritik- und Konfliktfähigkeit. Es wird aber auch darauf hingewiesen, dass Teamarbeit dann (besser) funktioniert, wenn die Chemie zwischen den Beteiligten stimmt. Als Herausforderung beschreiben die Befragten die Überwindung von Vorbehalten gegenüber Inklusion, die Planung des Einsatzes sonderpädagogischer Lehrkräfte, die Unterstützung der Teambildung zwischen Regelschullehrkräften und sonderpädagogischen Lehrkräften, die Unterstützung der Fachlehrer*innen, das Finden geeigneten Personals und angemessene Reaktionen auf den Anstieg der Schüler*innenzahlen. Aus dieser Vielzahl der genannten Aufgaben ergibt sich ein hoher Anspruch an die Leitungskräfte. Die Aussagen der Befragten erwecken den Eindruck, dass sie diesen Herausforderungen ohne Unterstützung von außen nicht gewachsen sind. Dies scheint der Grund dafür, dass von einigen Leitungskräften ein Handlungsbedarf beschrieben wird, der über die Schule selbst hinausgeht. Deutlich wird damit die Notwendigkeit einer weiteren Unterstützung durch die Bildungspolitik.

Bezüglich der inhaltlichen Zusammenarbeit wird der Austausch über die Schüler*innen als unabdingbar angesehen, um den Schüler*innen einen stabilen Rahmen bieten zu können.

Interessant ist, dass aus Sicht der Schulleitung die Teamarbeit gut funktioniert. Somit unterscheidet sich ihre Wahrnehmung bezüglich des Funktionierens der Teamarbeit von denen der ZuP-Leitungen und vielen der interviewten Lehrkräfte auf den anderen Ebenen.

Schule als Einheit

Als Handlungsbedarf wird das notwendige Mitspracherecht der Lehrer*innen in Bezug auf die Zusammenstellung der Teams und ein intensives Einbinden der Fachkolleg*innen in die Zusammenarbeit hervorgehoben. Gleichzeitig wird von diesen ein Mehr an Bereitschaft zur Zusammenarbeit gefordert. Dies würde zu mehr **Partizipation und Mitbestimmung** führen.

Mit Blick auf das eigene **Rollenverständnis** bzw. die eigene **Aufgabenbeschreibung** ist auffällig, dass die Schul- und ZuP-Leitungen jeweils nur einzelne Aspekte als ihre Aufgaben im Inklusionsprozess hervorheben. An dieser Stelle ist ein stärkerer Austausch zwischen den

Schulleitungen anzustreben, um sich in Bezug auf die Umsetzung inklusiver Bildungsprozesse an den Schulen stärker auszutauschen. Dadurch kann ein einheitliches und geplanteres Vorgehen ermöglicht und die Schul- und ZuP-Leitungen bei der Vielzahl von Aufgaben entlastet werden.

Insgesamt ist in Bezug auf die Ebene der Organisationsentwicklung anzumerken, dass in dem Wissen über inklusionsrelevante Rahmenbedingungen für Teamarbeit und Kooperation bezüglich der inklusiven Schulentwicklung und dem konkreten Handeln der Schul- und ZuP-Leitung eine gewisse Diskrepanz besteht. Wenngleich eine Vielzahl von einzelnen Verbesserungsvorschlägen aufgezählt wird, werden diese gleichzeitig nicht umgesetzt, obwohl sie eine zentrale Rolle der Leitungskräfte besitzen. Woraus diese Diskrepanz letztlich resultiert wird in den Interviews nicht deutlich. Dies kann mit der komplexen Organisationsstruktur der Oberschulen zusammenhängen sowie einem Mangel an Zeit, um den damit einhergehenden Aufgaben auf den unterschiedlichen Ebenen hinreichend gerecht werden zu können.

Es werden spezifische **Fortbildungsbedarfe** für einzelne Personengruppen beschrieben. Die Schulleitungsmitglieder selbst haben Fortbildungsbedarf hinsichtlich der Personalentwicklung. Regelschullehrkräfte benötigen aus Sicht der Schul- und ZuP-Leitung Unterstützung mit Blick auf sonderpädagogische Aspekte, einen veränderten Unterrichtsbegriff und ein verändertes Rollenverständnis. Der fachliche Fortbildungsbedarf von sonderpädagogischen Lehrkräften wird an dieser Stelle nicht erwähnt. Insgesamt ist es notwendig inklusive Haltungen, ein verändertes inklusives Professionsverständnis und Teamorientierung an den Schulen zu fördern und auszubauen. Hervorgehoben ist damit die Notwendigkeit einer systematischen Förderung der Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte (vgl. Bonsen, 2009, 193f.) als zentrale Aufgabe der Schul- und ZuP-Leitungen.

Als notwendige Handlungsbedarfe auf Ebene der **Strukturen** sehen die Schul- und ZuP-Leitungen die Verankerung von Klassenteams, jahrgangsübergreifende und jahrgangsinterne Teamarbeit (insbesondere die Zusammenarbeit von Regelschullehrkräften und sonderpädagogischen Lehrkräften). Eine Qualitätssteigerung kann aus Sicht einer Leitungskraft dadurch erfolgen, dass die sonderpädagogische Lehrkraft nur in einem Jahrgang eingesetzt wird. Darüber hinaus sollte es Jahrgangsfachteams geben, die sich dem Thema Inklusion widmen.

Die Schul- und ZuP-Leitungen benennen den Wunsch bzw. sehen die Notwendigkeit, den Lehrkräften mehr Zeit zur Verfügung stellen zu können. Dies ist aus Sicht der

Schulleitungen aufgrund der momentanen Strukturen und Vorgaben allerdings nicht möglich. Verwiesen ist damit auf die Notwendigkeit einer zusätzlichen Unterstützung durch die Bildungspolitik.

Weitere Handlungsbedarfe aus Sicht der Schul- und ZuP-Leitungen sind:

- mehr Zeit und Ressourcen in Form von Personal, Räumen und Material (häufig genannt),
- die Unterrichtsverpflichtung ist zu reduzieren (häufig genannt),
- kollegiale Hospitationen und ein intensiverer Austausch in Fachteams sowie häufigere Förderkonferenzen werden benötigt,
- Aufgaben sind klar zu definieren,
- es braucht mehr Zeit und regelmäßige Treffen (in den Präsenzzeiten) zur Vorbereitung des Unterrichts und Durchführung der Förderplanung,
- verbindliche Strukturen sind zu schaffen,
- veränderte Unterrichtsformen sind nötig (mehr Differenzierung, mehr Individualisierung, offenere Unterrichtsformen).

Insgesamt zeichnet sich hier eine hohe Übereinstimmung mit den Handlungsbedarfen ab, die von den Lehrkräften auf der Ebene des Unterrichts und des Personals formuliert werden. Ebenfalls wird, genau wie von den Lehrkräften, der Unterrichtsnachbereitung keine Bedeutung beigemessen. Vor diesem Hintergrund kann davon ausgegangen werden, dass die Etablierung verbindlicher Teamzeiten zur Unterrichtsvor- und Nachbereitung auch durch hinderliche Rahmenbedingungen (Bildungshaushalt, Ressourcen) beeinflusst wird.

In Bezug auf den Ausbau einer **externen Beratung** und mit Blick auf das Thema **Evaluation** der Teamarbeit und Kooperation im Rahmen einer inklusiven Schulentwicklung wird von den Befragten von keinem Handlungsbedarf berichtet. Auch hier zeichnet sich das Bild ab, dass die Schulleitungen bezüglich der Umsetzung der Inklusion an den Schulen nicht systematisch vorgehen und solche Unterstützungsmöglichkeiten als weniger relevant betrachten.

8 Abschließende Empfehlungen und Fazit

Die Ergebnisse der Untersuchung weisen insgesamt darauf hin, dass die Teamarbeit und Kooperation an den Oberschulen in Bremen auf allen drei Ebenen (Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung) zu stärken ist, damit sich die Schulen zu inklusiven Schulen entwickeln können. Folglich bleibt die „Aushandlung eines gemeinsamen Konzeptes ... als Bedingung für gelingende Zusammenarbeit bestehen“ (Schnell, 2017, 137). Bezüglich der Weiterentwicklung der Teamarbeit kann in den Bremer Oberschulen an bereits Vorhandenes angeknüpft und teamarbeitsrelevante Ansätze erweitert werden. Bezüglich der Kooperation ist anzumerken, dass diese, insbesondere in Bezug auf die Ebene der Unterrichtsentwicklung, weniger im Fokus der Lehrkräfte und Schulen steht und

daher als ausbaufähig gelten kann. Der konkrete Handlungs- und Professionalisierungsbedarf variiert abhängig vom aktuellen Entwicklungsstand der Teamarbeit und Kooperation von Schule zu Schule.

Im Folgenden werden nun abschließend in einer tabellari-schen Übersicht und anknüpfend an die Präsentation der Ergebnisse im Hinblick auf die Ausgangsfragen (siehe Kapitel 7, insbesondere 7.2, 7.3, 7.5, 7.6, 7.8, 7.9) Empfeh-lungen formuliert, die durch konkrete Handlungsvor-schläge erläutert werden. Ergänzend wird der Ist-Stand in Bremen zu den jeweiligen Vorschlägen skizziert, um diese besser verorten zu können.

Empfehlungen und Handlungsvorschläge zur Verbesserung von Teamarbeit und Kooperation

Empfehlungen	Handlungsvorschläge	Ist-Stand Bremen
Teamarbeit muss im Rahmen der Inklusionsbestrebungen als ein zentraler Bestandteil von Aus-, Fort- und Weiterbildungen gestärkt werden	<ul style="list-style-type: none"> • Thema stärker in den Lehramtsaus-bildungen (insbesondere der Regelschul-lehrkräfte) verankern • Professionsübergreifende Fortbildungs-angebote für die Schulen zum Thema Teamarbeit stärken • Themenspezifische externe und interne Fortbildungsangebote ausbauen und unterstützen 	<ul style="list-style-type: none"> • Teamarbeit und Kooperation ist als Thema im Rahmen des Weiterbildenden Master-studiengangs inklusive Pädagogik verankert • Angebote am LIS vorhanden
Stärkung von fachlichen Kompetenzen (bezogen auf die zu unterrichtenden Fächer) der sonderpädagogischen Lehrkräfte	<ul style="list-style-type: none"> • Fortbildungsangebote ausbauen 	<ul style="list-style-type: none"> • Sonderpädagogischen Lehrkräften fehlt i.d.R. die fachliche Kompetenz zum Unterrichten an der Sek I
Stärkung inklusionsrelevanter Kompetenzen (Umgang mit Heterogenität, inklusive Didaktik und Methodik) der Regelschullehrkräfte	<ul style="list-style-type: none"> • Fortbildungsangebote für spezielle inklusionsrelevante Themenbereiche ausbauen, die auf die konkreten Bedarfe der Schulen zugeschnitten sind 	<ul style="list-style-type: none"> • Regelschullehrkräfte unter-richten in inklusiven Klassen mit heterogenen Lerngruppen
Möglichkeiten zur (gemein-samen) Auseinandersetzung mit eigenen Haltungen und Einstellungen innerhalb der Schulen stärken	<ul style="list-style-type: none"> • in den Schulen geeignete Strukturen für Zusammenarbeit schaffen (zeitlich und strukturell) • Fortbildungsangebote schaffen, die dieses ermöglichen 	<ul style="list-style-type: none"> • wenig Zeit • hohes Engagement von vielen Lehrkräften • grundsätzliche Bereitschaft vieler Lehrkräfte, aber auch Überforderung durch hohe Arbeitsbelastung, eine Vielzahl an Aufgaben und mangelnden Ressourcen

Fortsetzung auf den Folgeseiten >

Empfehlungen	Handlungsvorschläge	Ist-Stand Bremen
Austausch über Rollen und Aufgabenverteilung initiieren	<ul style="list-style-type: none"> • mehr personelle Ressourcen in den Schulen einsetzen • in den Schulen Räumlichkeiten und feste Strukturen zum Austausch schaffen • Zeit zur Verfügung stellen 	<ul style="list-style-type: none"> • zu wenig zeitliche und häufig zu geringe räumliche Ressourcen
Mehr zeitliche Ressourcen zur Verfügung stellen	<ul style="list-style-type: none"> • Zeitliche Ressourcen für Teamarbeit freisetzen <ul style="list-style-type: none"> • durch Verbesserung von Abläufen und Strukturen • durch Reduzierung des Lehrdeputats • durch Unterstützung der Schulen/ der Leitungskräfte bei der inklusiven Schulentwicklung 	<ul style="list-style-type: none"> • Zu wenig Zeit für Teamarbeit und Kooperation und damit zusammenhängende Aufgaben
Partizipations- und Mitbestimmungsmöglichkeiten stärken	<ul style="list-style-type: none"> • Mitbestimmungsmöglichkeiten im Teambildungsprozess stärken • Mitbestimmungsmöglichkeiten in Bezug auf die Zusammenarbeit ausbauen 	<ul style="list-style-type: none"> • variieren von Schule zu Schule
Stärkung des Gemeinschaftsgefühls an den Schulen	<ul style="list-style-type: none"> • Initiativen, Projekte und Maßnahmen in den Schulen ausbauen und stärken, die sich positiv auf <ul style="list-style-type: none"> • Teampartner*innen • das Kollegium • die Schulgemeinschaft auswirken 	<ul style="list-style-type: none"> • Ansätze vorhanden
Stärkung der Personalfortbildungen und -förderung	<ul style="list-style-type: none"> • Qualitativ hochwertige und individuell abgestimmte Angebote für das Personal anbieten • Angebote für alle Lehrkräfte initiieren (verpflichtende Angebote) 	<ul style="list-style-type: none"> • Angebote teilweise vorhanden (schulabhängig)
Vielfalt an Fortbildungsangeboten in Bezug auf Inklusion ausbauen	<p>Mögliche Themen, die verstärkt anzubieten sind:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Personalentwicklung für Leitungskräfte an den Schulen Teamarbeit, Team-teaching, Teamfähigkeit, Teamleitung • Methodik und Didaktik • Fortbildungen für Regelschullehrkräfte und für ‚ältere Kolleg*innen‘ zu Heterogenität/ Behinderung, Fortbildungen zu sonderpädagogischen Inhalten und inklusivem Fachunterricht • Möglichkeiten der Beratung, des Coachings und der Supervision 	<ul style="list-style-type: none"> • Angebote am LIS vorhanden • aus Sicht der Lehrkräfte besteht hier ein hoher Bedarf
Reflexions-, Supervisions- und Beratungszeiten für Lehrkräfte stärken	<ul style="list-style-type: none"> • Ausbau diesbezüglicher Angebote, die im Rahmen der Arbeitszeit anzubieten sind 	<ul style="list-style-type: none"> • wenig Angebote an den Schulen vorhanden
Installieren von festen Strukturen und Teamzeiten zur gemeinsamen Unterrichtsvor- und -nachbereitung von Regelschul- und sonderpädagogischen Lehrkräften	<ul style="list-style-type: none"> • feste Teamstrukturen zur Unterrichtsvor- und -nachbereitung an Schulen initiieren, d. h. regelmäßig festgelegte Treffen, die in der Schulstruktur verankert sind 	<ul style="list-style-type: none"> • Andere Teamstrukturen (z. B. Jahrgangsteams und Fachteams) sind fest installiert

Empfehlungen	Handlungsvorschläge	Ist-Stand Bremen
Unterstützung der Leitungskräfte bei der Entwicklung inklusiver Schulen	<ul style="list-style-type: none"> • ausreichend personelle und zeitliche Ressourcen zur Verfügung stellen • Vernetzung der Leitungskräfte fördern, die einen Austausch zum Thema inklusive Schulentwicklung ermöglichen • Beratungs-, Begleitungs- und Fortbildungsangebote für Leitungskräfte stärken • das Lernen von anderen Schulen durch geplante Veranstaltungen und Hospitationsmöglichkeiten initiieren 	<ul style="list-style-type: none"> • Mangel an Ressourcen • Mangel an Beratung und Begleitung für Schulleitungen • Mangel an Austauschmöglichkeiten bezüglich des Themas

Auch wenn im Rahmen dieser Untersuchung eine Vielzahl an Handlungs- und Professionalisierungsbedarfen ermittelt werden konnten, wäre es interessant vertiefend die Zusammenhänge, die sich in der Ergebnisdarstellung zwischen den verschiedenen Ebenen zeigen, zu analysieren. Hierzu müssten die Wechselwirkungen zwischen den Ebenen an einigen ausgewählten Schulen näher untersucht werden. In diesem Zusammenhang wäre es auch interessant zu analysieren, warum sich die Teamarbeit (trotz gleicher Rahmenbedingungen auf Landesebene) an den einzelnen Schulen dermaßen unterschiedlich gestaltet und unterschiedlich weit fortgeschritten ist. Gibt es Schlüsselfaktoren, die grundlegend für das Gelingen von Teamarbeit im Rahmen der inklusiven Schulentwicklung sind oder handelt es sich tatsächlich um ein verwobenes Netzwerk, in dem die Faktoren sich tatsächlich gegenseitig beeinflussen?

Ein erster möglicher Schritt, um dieses Problem näher einzukreisen, könnten eine vertiefende Analyse der bereits vorliegenden Interviews sein, um dadurch Hinweise auf die Zusammenhänge einzelner inklusionsrelevanter Aspekte zu erhalten. Zu fragen wäre hier u. a., welche Einstellungen und Haltungen sich in den Interviews bezüglich des Themas Inklusion in Schulen zeigen, durch was diese beeinflusst werden und wie sie sich auf andere Faktoren auswirken.

Um die konkrete Umsetzung von Teamarbeit in der Praxis zu beleuchten, bieten sich in methodischer Hinsicht insbesondere Beobachtungen an. Mit Blick auf die Themen der Unterrichtsvor- und -nachbereitung könnten diese durch Gruppendiskussionen mit den beteiligten Lehrkräften ergänzt werden, um auch diesbezüglich Gelingensbedingungen und Herausforderungen identifizieren zu können.

8.1 Literatur

- Appius, S., Steger Vogt, E., Kansteiner-Schänzlin, K. & Bach-Blattner, T. (2012). Personalentwicklung an Schulen. *Empirische Sonderpädagogik* 26 (1), 123–141.
- Arndt, A.-K. & Werning, R. (2013). Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik. Ergebnisse eines qualitativen Forschungsprojektes. In A.-K. Arndt & R. Werning. (Hrsg.), *Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln* (S. 12–40). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Boban, I. & Hinz, A. (2003). *Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in Schulen der Vielfalt entwickeln* (übers. u. adaptierte Fassung). Halle: Martin-Luther-Universität, Fachbereich Erziehungswissenschaften.
- Bonsen, M. (2009). Wirksame Schulleitung – Forschungsergebnisse. In H. Buchen & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Professionswissen Schulleitung* (2., erw. Auflage, S. 193–228). Weinheim und Basel: Beltz.
- Bremisches Schulgesetz (BremSchulG) (o.J.). *Bremer Schulgesetze. Zuletzt geändert durch Gesetz vom 18. Juni 2009*. Zugriff am 14.06.2016. Verfügbar unter <https://www.bildung.bremen.de/sixcms/media.php/13/schulgesetze.pdf>.
- Die Senatorin für Kinder und Bildung (2016): *V o r l a g e* Nr. L 33/19 vom 10.06.16. Zugriff am 06.07.2017. Verfügbar unter https://www.wildung.bremen.de/sixcms/media.php/13/L33-19_Evaluation_Schulreform.pdf.
- Erste Verordnung für unterstützende Pädagogik, 22. Mai 2013 (EVUP). Zugriff am 14.06.2016. Verfügbar unter <https://www.gesetzblatt.bremen.de/fastmedia/832/2013-06-14-gesetzblatt-2013-nr-40-1-vo-unterst-paedagogik.pdf>.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2005). *Integrative und Inklusive Unterrichtspraxis im Sekundarschulbereich*. Brüssel/ Odense.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2012). *Inklusionsorientierte Lehrerbildung. Ein Profil für inklusive Lehrerinnen und Lehrer*. Brüssel/ Odense.
- Friebertshäuser, B. & Langer, A. (2010). Interviewformen und Interviewpraxis. In B. Friebertshäuser (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (3., vollst. überarb. Aufl., S. 437–455). Weinheim & München: Juventa.
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D. & Shamberger, C. (2010). Co-Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education. *Journal of Educational and Psychological Consultation* 20 (1), 9–27.
- Gebhardt, S., Happe, C., Paape, M., Riestenpatt, J., Vägler, A., Wollenweber, K.-U. & Castello, A. (2014). Merkmale und Bewertung der Kooperation von Sonderpädagogen und Regelschullehrkräften in inklusiven Unterrichtssettings. *Empirische Sonderpädagogik*, 6 (1), 17–32.
- Gräsel, C., Fußangel, K., & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen eine Aufgabe für Sisypchos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2), 205–219.
- Greiten, S. (2017). Optionen zur inklusiven Schulentwicklung in Sekundarstufenschulen durch das Drei-Wege-Modell nach Rolff. *Gemeinsam leben* (3), 149–158.
- Haas, B. & Arndt, I. (2015). Zum aktuellen Stand der Umsetzung der UN- Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) in Bremen. *Gemeinsam leben. Zeitschrift für Inklusion* (4), 255–260.
- 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. Weishaupt (Hrsg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen* (S. 69–134). Münster: Waxmann.
- Holtappels, H. G. (2013a). Schulentwicklung und Lehrerverbundenheit. In N. McElvany & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Theorien, Methoden, Befunde und Perspektiven* (S. 35–61). Münster/ New York/ München/ Berlin: Waxmann.
- Holtappels, H. G. (2013b). Innovation in Schulen. Theorieansätze und Forschungsbefunde zur Schulentwicklung. In M. Rürup & I. Bormann (Hrsg.), *Innovationen im Bildungswesen. Analytische Zugänge und empirische Befunde* (S. 45–69). Wiesbaden: Springer VS.
- Kielblock, S., Stecher, L. & Gaiser, J. M. (2017): Multiprofessionelle Kooperation als Fundament der inklusiven Ganztagschule. *Gemeinsam leben* (3), 140–148.
- Klemm, K. & Preuss-Lausitz, U. (2008). *Gutachten zum Stand und zu den Perspektiven der sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Stadtgemeinde Bremen*. Essen/ Berlin. Zugriff am 13.06.2015. Verfügbar unter www.bildung.bremen.de/sixcms/media.php/13/Sonderp%E4dagogisches%20Gutachten.pdf.
- KMK & HRK (2015). *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015/ Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 18.03.2015)*, URL: www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf. (24.01.16)
- Lütje-Klose, B. & Urban, M. (2014). Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil 1: Grundlagen und Modelle inklusiver Kooperation. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* 83 (2), 111–122. Zugriff am 01.06.2016. Verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.2378/vhn2014.art09d>.
- Mayring, P. (2015). Qualitative Inhaltsanalyse. *Grundlagen und Techniken* (12. überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz
- Philipp, E. (2014). *Multiprofessionelle Teamentwicklung. Erfolgsfaktoren für die Zusammenarbeit in Schulen*. Weinheim/ Basel: Beltz.

- Pröbstel, C. H. & Soltau, A. (2012). Wieso Lehrkräfte (nicht) kooperieren – Die Bedeutung „personaler Faktoren“ in der Zusammenarbeit am Arbeitsplatz Schule. In E. Baum, T.-S. Idel & H. Ullrich (Hrsg.), *Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde* (S. 55–75). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ratzki, A. (2012). Teamarbeit – gemeinsam erfolgreich. In B. Neißer, E. Glattfeld, H. Lotz & A. Ratzki (Hrsg.), *Gemeinsam erfolgreich! Kooperation und Teamarbeit an Schulen* (S. 211–227). Köln: Carl Link.
- Rolff, H.-G. (2007): *Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung*. Weinheim und Basel: Beltz, 2007.
- Rolff, H.-G. (2010). *Schulentwicklung als Trias von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung*. In T. Bohl, C. Schelle & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung* (S. 29–36). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rolff, H.-G. (2012). *Grundlagen der Schulentwicklung*. In C. Buhren (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung* (S. 12–39). Weinheim: Beltz.
- Schnell, I. (2017). Multiprofessionelle Kooperation und Inklusion. *Gemeinsam leben* (3), 132–139.
- Seitz, S. & Haas, B. (2015). Inklusion kann gelernt werden! Weiterbildung von Lehrkräften für die Inklusive Schule. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 1, 9–20.
- Spieß, E. (2004). Kooperation und Konflikt. In N. Birbaumer, C. F. Graumann & H. Schuler (Hrsg.), *Organisationspsychologie – Gruppe und Organisation* (S. 193–247). Göttingen: Hogrefe.
- Stamann, C. (2015). Personalentwicklung als Innovation - Schulleitung als ‚change agent‘ im sozialen System Schule. In K. Kansteiner & C. Stamann (Hrsg.), *Personalentwicklung in der Schule zwischen Fremdsteuerung und Selbstbestimmung* (S. 44–60). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Terhart, E. (2010). Personalauswahl, Personaleinsatz und Personalentwicklung an Schulen. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch neue Steuerung im Schulsystem* (S. 255-275). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.
- Werning, R. (2012). Inklusive Schulentwicklung. In V. Moser (Hrsg.), *Die Inklusive Schule. Standards für die Umsetzung* (S. 49–61). Stuttgart: Kohlhammer.
- Werning, R. (2014). Stichwort: Schulische Inklusion. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, (17), 601–623.
- Werning, R. (2016). Kooperation. In M. Dederich, I. Beck, G. Antor, G. Bleidick & U. Bleidick (Hrsg.), *Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis* (S. 409–411). Stuttgart: Kohlhammer.

Antrag auf Mitgliedschaft

Bitte in Druckschrift ausfüllen



Online Mitglied werden
www.gew.de/mitglied-werden

Persönliches

Nachname (Titel)

Vorname

Straße, Nr.

Postleitzahl, Ort

Telefon / Fax

E-Mail

Geburtsdatum

Staatsangehörigkeit

gewünschtes Eintrittsdatum

bisher gewerkschaftlich organisiert bei _____ von _____ bis (Monat/Jahr)

weiblich

männlich

Berufliches (bitte umseitige Erläuterungen beachten)

Berufsbezeichnung (für Studierende: Berufsziel), Fachgruppe

Diensteintritt / Berufsanfang

Tarif- / Besoldungsgebiet

Tarif- / Besoldungsgruppe Stufe seit

monatliches Bruttoeinkommen (falls nicht öffentlicher Dienst)

Betrieb / Dienststelle / Schule

Träger des Betriebs / der Dienststelle / der Schule

Straße, Nr. des Betriebs / der Dienststelle / der Schule

Postleitzahl, Ort des Betriebs / der Dienststelle / der Schule

Beschäftigungsverhältnis:

angestellt

beurlaubt ohne Bezüge bis _____

befristet bis _____

beamtet

in Rente/pensioniert

Referendariat/Berufspraktikum

teilzeitbeschäftigt mit _____ Std./Woche

im Studium

arbeitslos

teilzeitbeschäftigt mit _____ Prozent

Altersteilzeit

Sonstiges _____

Honorarkraft

in Elternzeit bis _____

Jedes Mitglied der GEW ist verpflichtet, den satzungsgemäßen Beitrag zu entrichten. Mit meiner Unterschrift auf diesem Antrag erkenne ich die Satzung der GEW an.

Ort / Datum

Unterschrift

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Reifenberger Str. 21, 60489 Frankfurt a. M.

Gläubiger-Identifikationsnummer DE31ZZZ00000013864

SEPA-Lastschriftmandat: Ich ermächtige die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW), Zahlungen von meinem Konto mittels Lastschrift einzuziehen. Zugleich weise ich mein Kreditinstitut an, die von der GEW auf mein Konto gezogenen Lastschriften einzulösen. Hinweis: Ich kann innerhalb von acht Wochen, beginnend mit dem Belastungsdatum, die Erstattung des belasteten Betrages verlangen. Es gelten dabei die mit meinem Kreditinstitut vereinbarten Bedingungen.

Vorname und Name (Kontoinhaber*in)

Kreditinstitut (Name und BIC)

IBAN

Ort / Datum

Unterschrift

Die uns von Ihnen angegebenen personenbezogenen Daten sind nur zur Erfüllung unserer satzungsgemäßen Aufgaben auf Datenträgern gespeichert und entsprechend den Bestimmungen des Bundesdatenschutzgesetzes geschützt.

Bitte senden Sie den ausgefüllten Antrag an den für Sie zuständigen Landesverband der GEW bzw. an den Hauptvorstand.

Vielen Dank – Ihre GEW



Fachgruppe

Nach § 22 der GEW-Satzung bestehen folgende Fachgruppen:

- Erwachsenenbildung
- Gesamtschulen
- Gewerbliche Schulen
- Grundschulen
- Gymnasien
- Hauptschulen
- Hochschule und Forschung
- Kaufmännische Schulen
- Realschulen
- Schulaufsicht und Schulverwaltung
- Sonderpädagogische Berufe
- Sozialpädagogische Berufe

Bitte ordnen Sie sich einer dieser Fachgruppen zu.

Tarifgruppe/Besoldungsgruppe

Die Angaben der Entgelt- oder Besoldungsgruppe ermöglicht die korrekte Berechnung des satzungsgemäßen Beitrags. Sollten Sie keine Besoldung oder Entgelt nach TVöD/TV-L oder TV-H erhalten, bitten wir Sie um die Angabe Ihres Bruttoeinkommens.

Betrieb/Dienststelle

Arbeitsplatz des Mitglieds. Im Hochschulbereich bitte den Namen der Hochschule/der Forschungseinrichtung und die Bezeichnung des Fachbereichs/Fachs angeben.

Mitgliedsbeitrag

- BeamtInnen zahlen 0,78 Prozent der Besoldungsgruppe und -stufe, nach der sie besoldet werden.
- Angestellte mit Tarifvertrag zahlen 0,73 Prozent der Entgeltgruppe und -stufe, nach der vergütet wird; Angestellte ohne Tarifvertrag zahlen 0,7 Prozent des Bruttogehalts.
- Der Mindestbeitrag beträgt immer 0,6 Prozent der untersten Stufe der Entgeltgruppe 1 des TVöD.
- Arbeitslose zahlen ein Drittel des Mindestbeitrags.
- Studierende zahlen einen Festbetrag von 2,50 Euro.
- Mitglieder im Referendariat oder Praktikum zahlen einen Festbetrag von 4 Euro.
- Bei EmpfängerInnen von Pensionen beträgt der Beitrag 0,68 Prozent des Bruttorehustandsbezuges. Bei RentnerInnen beträgt der Beitrag 0,66 Prozent der Bruttorente.

Weitere Informationen sind der Beitragsordnung zu entnehmen.

Ihr Kontakt zur GEW

GEW Baden-Württemberg

Silcherstraße 7
70176 Stuttgart
Telefon: 0711/21030-0
Telefax: 0711/21030-45
info@gew-bw.de
www.gew-bw.de

GEW Hamburg

Rothenbaumchaussee 15
20148 Hamburg
Telefon: 040/414633-0
Telefax: 040/440877
info@gew-hamburg.de
www.gew-hamburg.de

GEW Rheinland-Pfalz

Dreikönigshof
Martinsstr. 17
55116 Mainz
Telefon: 06131/28988-0
Telefax: 06131/28988-80
gew@gew-rlp.de
www.gew-rlp.de

GEW Thüringen

Heinrich-Mann-Straße 22
99096 Erfurt
Telefon: 0361/59095-0
Telefax: 0361/59095-60
info@gew-thueringen.de
www.gew-thueringen.de

GEW Bayern

Schwanthalerstraße 64
80336 München
Telefon: 089/544081-0
Telefax: 089/53894-87
info@gew-bayern.de
www.gew-bayern.de

GEW Hessen

Zimmerweg 12
60325 Frankfurt
Telefon: 069/971293-0
Telefax: 069/971293-93
info@gew-hessen.de
www.gew-hessen.de

GEW Saarland

Mainzer Straße 84
66121 Saarbrücken
Telefon: 0681/66830-0
Telefax: 0681/66830-17
info@gew-saarland.de
www.gew-saarland.de

GEW-Hauptvorstand

Reifenberger Straße 21
60489 Frankfurt a.M.
Telefon: 069/78973-0
Telefax: 069/78973-201
info@gew.de
www.gew.de

GEW Berlin

Ahornstraße 5
10787 Berlin
Telefon: 030/219993-0
Telefax: 030/219993-50
info@gew-berlin.de
www.gew-berlin.de

GEW Mecklenburg-Vorpommern

Lübecker Straße 265a
19059 Schwerin
Telefon: 0385/48527-0
Telefax: 0385/48527-24
landesverband@gew-mv.de
www.gew-mv.de

GEW-Hauptvorstand Parlamentarisches Verbindungsbüro Berlin

Wallstraße 65
10179 Berlin
Telefon: 030/235014-0
Telefax: 030/235014-10
parlamentsbuero@gew.de

GEW Brandenburg

Alleestraße 6a
14469 Potsdam
Telefon: 0331/27184-0
Telefax: 0331/27184-30
info@gew-brandenburg.de
www.gew-brandenburg.de

GEW Niedersachsen

Berliner Allee 16
30175 Hannover
Telefon: 0511/33804-0
Telefax: 0511/33804-46
email@gew-nds.de
www.gew-nds.de

GEW Sachsen

Nonnenstraße 58
04229 Leipzig
Telefon: 0341/4947404
Telefax: 0341/4947406
gew-sachsen@t-online.de
www.gew-sachsen.de

GEW Sachsen-Anhalt

Markgrafenstraße 6
39114 Magdeburg
Telefon: 0391/73554-0
Telefax: 0391/73134-05
info@gew-lsa.de
www.gew-lsa.de

GEW Bremen

Bahnhofsplatz 22-28
28195 Bremen
Telefon: 0421/33764-0
Telefax: 0421/33764-30
info@gew-hb.de
www.gew-bremen.de

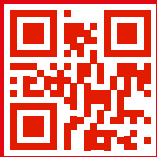
GEW Nordrhein-Westfalen

Nünningstraße 11
45141 Essen
Telefon: 0201/29403-01
Telefax: 0201/29403-51
info@gew-nrw.de
www.gew-nrw.de

GEW Schleswig-Holstein

Legienstraße 22-24
24103 Kiel
Telefon: 0431/5195-1550
Telefax: 0431/5195-1555
info@gew-sh.de
www.gew-sh.de





www.gew.de