

## **Instrumente zur Strukturierung von Kooperation bei inklusiver Förderung**

Bedeutung, Überblick und Einordnung mithilfe  
der Aktivitätstheorie

### **Zusammenfassung**

Der Begriff „inclusion“ bzw. „inclusive education“ wird international verwendet für ein Lernsetting im Unterricht ohne Ausschluss. Im Zusammenhang mit der inklusiven Schulung von Kindern mit „special educational needs“ (SEN) ist gemäß der European Agency for Special Needs and Inclusive Education (Projekt „Teacher Education for Inclusion“, 2009–2012) u. a. auch der Schwerpunkt „Working with others“ im Handeln von Lehrpersonen besonders wichtig. Dieser Überblicksbeitrag legt den Fokus auf Instrumente zur Unterstützung von „Working with others“. Zur Analyse der Zusammenarbeit wird die Aktivitätstheorie von Engeström einbezogen. Inklusive Förderung aller Kinder, auch von Kindern mit SEN, stellt im Begriffsverständnis der Aktivitätstheorie eine Tätigkeit dar, die von mehreren Beteiligten realisiert wird. Bei der Klärung von Rollen und Aufgaben kommt Strukturierungsvorschlägen für eine multiprofessionelle Zusammenarbeit (zwischen Lehrpersonen, pädagogisch-therapeutischen und medizinisch-therapeutischen Fachpersonen etc.) eine große Bedeutung zu. Die hier vorgestellten Instrumente (u. a. Kooperationsplaner, webbasierte Förderplanung mit der Interdisziplinären Schülerdokumentation, ICF-basierte Förderplanung mit dem Schulischen Standortgespräch, KoKa und KiDit) werden vor diesem Hintergrund eingeordnet.

### **1 Einleitung**

Im internationalen Kontext wird der Begriff „inclusion“ bzw. „inclusive education“ verwendet als ein zielgerichtetes, förderorientiertes gemeinsames Lernen im Unterricht ohne Ausschluss. Bei der inklusiven Schulung von Kindern mit „special educational needs“ (SEN) sind gemäß dem „Profile of Inclusive Teachers“ der European Agency for Special Needs and Inclusive Education (Projekt „Teacher Education for Inclusion“, 2009–2012) die folgenden vier Schwerpunkte im Handeln von Lehrpersonen besonders wichtig (European Agency for Development in Special Needs Education, 2012, S. 7):

- Valuing Learner Diversity,
- Supporting all Learners,
- Working With Others,
- Personal Professional Development.

Für die Relevanz von „Working with others“ sprechen Ergebnisse aus der Forschung zu Schul- und Unterrichtsqualität (Fußangel, 2008; Halbheer, Kunz & Maag Merki, 2008; Scheerens & Bosker, 1997). Die Kooperation in multiprofessionellen Teams (z. B. zusammengesetzt aus Lehrpersonen, Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen, Therapeutinnen und Therapeuten aus Logopädie oder Psychomotorik, Schulpsychologischem Dienst, Schulleitung etc.) wird im Zusammenhang mit inklusiven Settings als wichtige Gelingensbedingung beschrieben (Kunz, Luder, Maag Merki & Werner, 2013; Lütje-Klose & Urban, 2014), insbesondere dann, wenn für Schülerinnen und Schüler mit SEN Förderung vorbereitet, geplant, umgesetzt und evaluiert werden soll. Kooperation ist grundsätzlich voraussetzungsreich (Maag Merki, 2009) und als Ergebnis von komplexen Rahmenbedingungen bezüglich Rollen und Aufgaben der an inklusiven Settings beteiligten Personen problembehaftet und klärungsbedürftig (Altrichter, 2000; Anliker, Lietz & Thommen, 2008). Die Kooperation der verschiedenen Professionen im Kontext der inklusiven Beschulung wird in der Praxis oft als Herausforderung wahrgenommen (Chilla, 2012; Lindmeier & Beyer, 2011; Lütje-Klose, Urban, Werning & Willenbring, 2005; Maag Merki, Kunz, Werner & Luder, 2010). Der Aufbau von kooperativen Strukturen erfordert deshalb eine bewusste Gestaltung (Urban & Lütje-Klose, 2014).

Der vorliegende Beitrag geht von der Annahme aus, dass die multiprofessionelle Kooperation mit der Aktivitätstheorie (Engeström, 1987, 1999a, 1999b) gewinnbringend konzeptualisiert werden kann. Die Frage stellt sich dann, wie die umfassende *Tätigkeit* „inklusive Förderung“ – verstanden im Sinne der Aktivitätstheorie – in einzelne Einheiten unterteilt, durch gemeinsam verantwortete Ziele im Förderteam gesteuert und entlang eines Verständnisses von prozessorientierter Förderplanung als Kreislauf (Luder & Kunz, 2014) organisiert werden kann. Dabei interessiert, welche Instrumente sich dazu eignen könnten, diese Zusammenarbeit zu strukturieren.

## 2 Theoretischer Hintergrund

Da im Rahmen des vorliegenden Sammelbands bereits in anderen Beiträgen theoretische Konzeptionen von Kooperation vorgestellt werden, wird im Folgenden nur auf einzelne konzeptuelle und theoretische Grundlagen verwiesen, die mit Blick auf die danach vorgestellten Instrumente direkt relevant sind.

### 2.1 Grundlage der Kooperation: Reziprozität und gegenseitiges Vertrauen

Das Konzept der Kooperation zeigt sich grundsätzlich als zielgerichtetes Unterfangen altruismus- und empathiefähiger Individuen (Schmuck & Kruse, 2005), die willentlich, zielgerichtet (Tuomela, 2000) und mit einem Vertrauensvorschuss zusammen aufgabenbezogen handeln (Spieß, 1996, 2004): „Gelungene Kooperation bedarf idealerweise autonomer Subjekte, die willens sind, ihre Beziehung reziprok zu gestalten“ (Spieß, 1996, S. 53). Wichtig ist dabei die Betonung der zentralen Funktion

von gegenseitiger Autonomiegewährung bei gleichzeitigem Vertrauen, der wechselseitigen Bezugnahme und Kommunikation sowie der Ausrichtung auf gemeinsam zu erreichende Ziele (Axelrod, 2005; Spieß, 2004). Dies rückt das Verhältnis von Autonomie und Kooperation (Köker, 2012) sowie zielgerichtete Tätigkeiten in den Fokus.

## 2.2 Inklusive Förderung als Tätigkeit aus der Sicht der Aktivitätstheorie

Inklusive Förderung aller Kinder, auch von Kindern mit SEN, kann im Verständnis der Aktivitätstheorie, die von Engeström (z. B. 1987, 1999a) auf der Basis der Handlungstheorie von Leontjew (1978) weiterentwickelt wurde („Aktivitätstheorie der dritten Generation“), als *Tätigkeit* aufgefasst werden (vgl. dazu in diesem Band Hollenweger, 2016). Das Motiv für die besondere Förderung eines Kindes ist ein pädagogisches, da nämlich die Reduktion von Differenz in den an Schulen relevanten Diversitätskategorien angestrebt wird, z. B. bei der Möglichkeit, Texte zu verstehen und auch selbst produzieren zu können, oder bei der Möglichkeit Zahlen zu lesen, zu verstehen und mit ihnen Situationen mathematisch erfassen zu können. Die *umfassende Tätigkeit* „inklusive Förderung“ unterteilt sich in einzelne Handlungen (z. B. die Planung von Fördermaßnahmen während eines Schuljahres), die durch gemeinsam verantwortete Ziele im Förderteam gesteuert werden. Diese Handlungen unterteilen sich wiederum in einzelne Operationen (z. B. dem Kind ein bestimmtes Hilfsmittel zur Verfügung stellen, konkrete Leseförderungsstrainings durchführen), die sich aus instrumentellen Bedingungen (Rahmenbedingungen, welche durch Instrumente geprägt werden) ergeben. Dabei stellt die Tätigkeit „inklusive Förderung“ eine kollektive Tätigkeit dar, die von mehreren Personen getragen wird, die ihre je individuell ausgeführten Handlungen jeweils auf die Förderziele ausrichten.

Für die Ausübung einer Tätigkeit sind mehrere Komponenten (Engeström, 1987, 1999a) bedeutsam, die sich folgendermaßen konkretisieren lassen (vgl. Abbildung 1):

- Das *Subjekt (Subject)* meint die Person (z. B. eine Schulische Heilpädagogin oder einen Schulischen Heilpädagogen) oder mehrere Personen (z. B. ein Tandem aus Schulischer Heilpädagogin bzw. Schulischem Heilpädagogen und Lehrperson), die eine Tätigkeit ausüben. Sie stehen als handelnde Akteurinnen und Akteure im Fokus, bringen Vorkenntnisse, Einstellungen, Fähigkeiten und Motivationen in die eigene Tätigkeit bzw. eigenen Tätigkeiten ein.
- Der *Gegenstand (Object)* beschreibt einen Problemraum, also einen Gegenstandsbereich, auf den sich die Handlung des Subjekts (Person oder Gruppe von Personen) ausrichtet, z. B. eine gemeinsam verantwortete Förderplanung. Die Tätigkeit wird unterschiedlich ausgeübt, je nach Verständnis und Fokus des Subjekts.
- Hinsichtlich der *Ergebnisse (Outcomes)*, z. B. der Förderung eines Kindes, können sowohl intendierte als auch unerwünschte Wirkungen eintreten. Mit der Tätigkeit werden immer gewisse Intentionen (auch verstanden als Zielvorstellungen oder Zielsetzungen) verfolgt. Sie bilden ein Motiv.

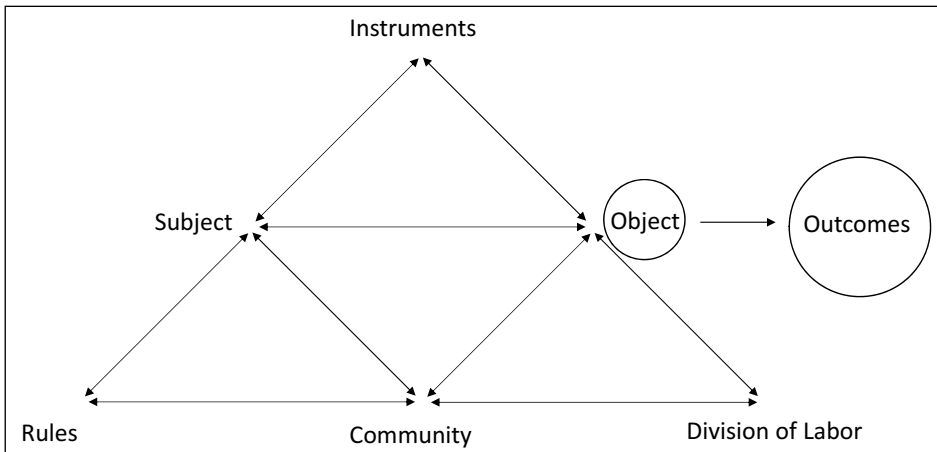


Abbildung 1: Komponenten einer Aktivität (Hasan, 2003, S. 5).

- Die Tätigkeit wird durch die verwendeten *Instrumente, Werkzeuge oder Artefakte (Instruments, Tools)* vermittelt. Die Auswahl und die Anwendung bestimmter Methoden oder Instrumentarien verändern eine Tätigkeit.
- Jede Tätigkeit findet in einem *Kontext* statt (vgl. Abbildung 2). In der Aktivitätstheorie wird dieser Kontext durch folgende drei Begriffe umschrieben:
  - *Gemeinschaft (Community)*: weitere an der Aktivität beteiligte Individuen oder Gruppen, die nicht unmittelbar als tätige Subjekte im Fokus stehen;
  - *Arbeitsteilung (Division of Labor)*: horizontale Verteilung von Aufgaben und vertikale Verteilung von Macht und Status; sowie
  - *Regeln (Rules)*: implizite und explizite Vorschriften oder Konventionen, die Tätigkeiten sowie Interaktionen einschränken oder unterstützen.

Für das zu Beginn ausgeführte „Profile of Inclusive Teachers“ (European Agency for Development in Special Needs Education, 2012) ergibt sich in der Terminologie der Aktivitätstheorie die Darstellung in Abbildung 2. Diese sieht Subjekte vor, die sich zu lebenslangem Lernen verpflichtet fühlen und auf den Gegenstand eines realisierbaren Umgangs mit Heterogenität fokussieren. Dahinter steht die Intention, als Team (Leitung, Schule, Einzelpersonen) ein inklusives Schulsystem zu realisieren. Den Kontext dazu bildet die Zusammenarbeit in diesem Schulsystem. Die entsprechenden Instrumente bestehen aus Formen der Unterstützung für alle Schülerinnen und Schüler an der Schule.

### 2.3 Gemeinsam verantwortete Förderplanung: Ein Prozess als Kreislauf

Die oben ausgeführten Handlungen lassen sich in den Kreislauf einer prozessorientierten Förderplanung einbetten (vgl. Abbildung 3). Ein solcher Prozessablauf (vgl. auch „Individual Educational Planning“ – IEP) kann, in der Begrifflichkeit der Ak-

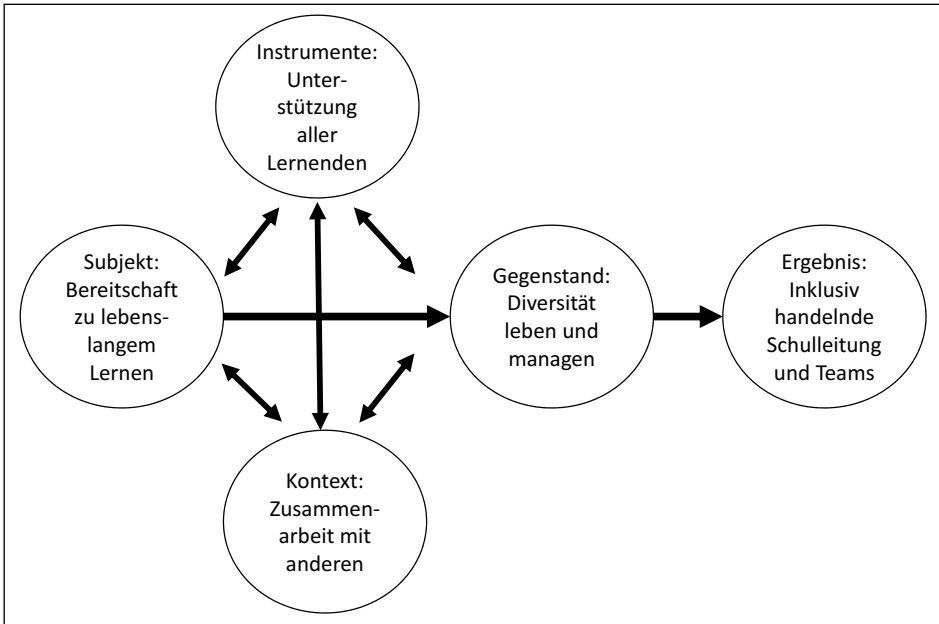


Abbildung 2: Fokus auf inklusiv handelnde Schulleitung und Teams (Hollenweger, Pantić & Florian, 2015, S. 19; Abbildung vereinfacht dargestellt nach Roth, 2009).

tivitätstheorie, als *Kontext* oder als *Instrument* für den *Gegenstand* „Förderplanung“ betrachtet werden. Zu einer gelungenen Inklusion tragen neben einer sorgfältigen diagnostischen *Erfassung* der Voraussetzungen und der fachlich qualifizierten *Analyse* dieser Daten in Bezug auf sonderpädagogisch relevanten Förderbedarf auch eine ebensolche *Planung* und eine gemeinsam verantwortete Zielsetzung, eine begleitete und kontrollierte *Umsetzung* sowie anschließende *Reflexion und Evaluation* der Förderung maßgeblich bei. Dazu müssen die notwendigen pädagogisch-therapeutischen, sozialpädagogischen und gegebenenfalls medizinischen Maßnahmen sowie der Unterricht zeitlich, organisatorisch und inhaltlich koordiniert werden (Richiger-Näf, 2008).

Immer steht die gemeinsam erarbeitete Zielorientierung im Zentrum. Eine individuelle Förderplanung ist auf die Zielsetzung der Verminderung oder Überwindung der Lernprobleme des Kindes auszurichten (Luder, Felkendorff, Diezi-Duplain & Kunz, 2010). Gute Förderziele im Rahmen einer Förderplanung werden durch die Situation indiziert und erlauben eine Beschreibung des erwünschten Resultats. Untereinander stehen sie im Zusammenhang, werden in einer sinnvollen Abfolge angestrebt, sind in Teilschritte operationalisierbar und auf die aktuelle Lebenswelt und die Zukunft des Kindes ausgerichtet. Sie sind auf wenige Förderziele beschränkt (Luder et al., 2011, S. 22). Leitend ist dabei ein Modell der Zusammenarbeit, das unter „getrennte[n] Zuständigkeiten mit Schnittmenge“ (Luder & Kunz, 2014, S. 65) ein Team aus Lehrpersonen, Schulischen Heilpädagoginnen und Schulischen Heilpädagogen sowie Therapeutinnen und Therapeuten versteht, das sich ergänzt und aufwei-

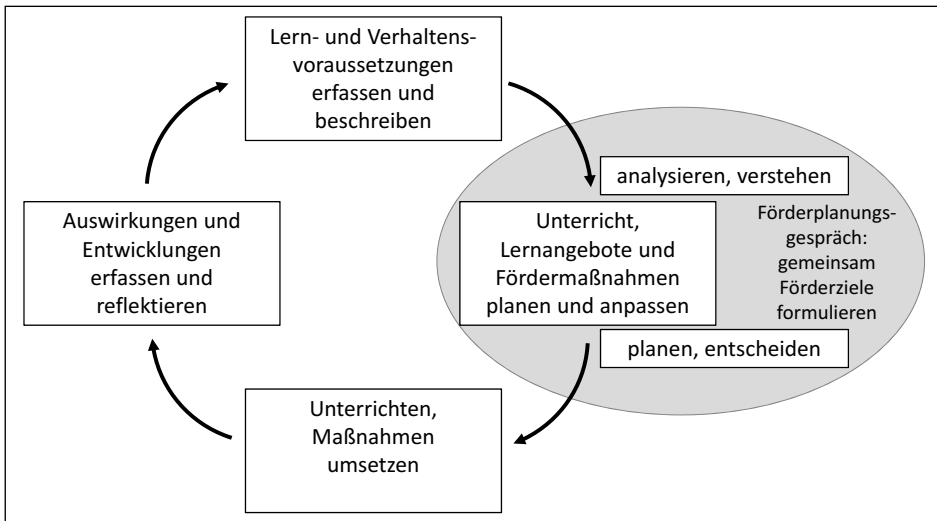


Abbildung 3: Kreislauf der Förderplanung – ein zielbezogener Prozess (Luder & Kunz, 2014, S. 57).

einander abgestimmt ist: „Die Personen bleiben in ihren Funktionen unabhängig und bringen ihre unterschiedlichen Kompetenzen im Unterricht ein. [Alle beteiligten] Personen sind für das Gelingen des Unterrichts verantwortlich“ (Luder & Kunz, 2014, S. 65).

## 2.4 (Weiter-)Entwicklung gemeinsamer Förderung und Förderplanung

Vor dem oben aufgezeigten Hintergrund der Relevanz von Vertrauen ist sowohl für intra- wie auch für interprofessionelle Kooperation davon auszugehen, dass sie „der Offenheit für andere Sichtweisen, der Kenntnis anderer professioneller Orientierungen und der bewussten Gestaltung, Reflexion und Evaluation der kooperativen Prozesse“ (Lütje-Klose & Urban, 2014, S. 121) bedarf. Inklusion wird als gemeinsame Aufgabe im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen angestrebt und entwickelt (Moser, 2011). Modelle, die Kooperation eines ganzen Schulteams auf unterschiedlichem Niveau (Halbheer & Kunz, 2011; Halbheer, Kunz & Maag Merki, 2008; Steinert, Klieme, Maag Merki, Döbrich, Halbheer & Kunz, 2006) oder die Zusammenarbeit eines Teams auf unterschiedliche Art und Weise (Gräsel, Fußangel & Pröbstel, 2006) erfassen, weisen auf Entwicklungsmöglichkeiten hin. Eine Weiterentwicklung von Arbeitsprozessen im Sinne einer gemeinsam verantworteten Entwicklung von gemeinsam festgelegten Zielen macht den Weg zur Zielerreichung verhandel- und bearbeitbar. Dies stellt genau dann eine Erweiterung von Ko-Konstruktion (Gräsel et al., 2006) dar, wenn „Lernen III“ (Bateson, 1985) bzw. „Deutero-Learning“ (Argyris & Schön, 1999) eintritt und sowohl die inklusive Förderung selbst als auch deren Methoden gemeinsam reflektiert und gegebenenfalls verändert werden können. Eine

solche Veränderung fokussieren auch Nummijoki und Engeström (2010), wenn sie neben „Coordination“<sup>1</sup> und „Cooperation“<sup>2</sup> auf die Wichtigkeit von „Communication“ verweisen: „Communication is reflective interaction in which the actors focus on reconceptualizing their own organization and interaction in relation to their shared objects. Both the object and the script are reconceptualized as well as the interaction between the participants“ (Nummijoki & Engeström, 2010, S. 56). Das Ziel wäre die Veränderung von allfälligen, meist äußerst stabilen und zähen „defensiven Routinen“ (Argyris, 1990), die inklusive Förderung als gemeinsame Aufgabe erschweren.

### 3 Instrumente zur Strukturierung von Kooperation

Instrumenten zur Strukturierung einer multiprofessionellen Zusammenarbeit für inklusive Förderung kommt nach den vorangegangenen Ausführungen bei der Klärung von Rollen, Verantwortlichkeiten und Aufgaben große Bedeutung zu. Eine erste Übersicht bezüglich Förderplanung lieferten Luder et al. (2011). Darauf aufbauend führt die Aufstellung in Tabelle 1 diese Übersicht unter Berücksichtigung jüngerer Entwicklungen weiter. Die hier einbezogenen Instrumente werden im Hinblick auf primäres Ziel (im Sinne der Aktivitätstheorie wären hier der Gegenstand und die Ergebnisse zu verorten, vgl. Abschnitt 2.2), theoretische Fundierung, Form sowie Einsatzmöglichkeit im Prozessablauf integrativer Förderung und Förderplanung (Luder & Kunz, 2014) eingeordnet und bezüglich ihrer Reichweite analysiert. Dazu wurde als Strukturierung das Mehrebenenmodell nach Fend (2006) verwendet. Eine Zusammenstellung der Internetquellen, unter denen Informationen zu den einzelnen Instrumenten abgerufen werden können, findet sich im Link-Verzeichnis am Ende dieses Beitrags.

- 
- 1 „Coordination is the mode of normal scripted flow on interaction where various actors are following their scripted roles, each concentrating on the successful performance of the assigned actions, or on the ‚presentation of the self‘ (Goffman, 1959). The script is coded in written rules and instructions or tacitly assumed traditions. It coordinates the participants actions as if behind their backs, without being questioned or discussed“ (Nummijoki & Engeström, 2010, S. 56).
  - 2 „Cooperation is interaction in which the actors, instead of each focusing on performing their assigned roles or presenting themselves, focus on a shared problem, trying to find mutually acceptable ways to conceptualize and solve it. The participants go beyond the confines of the given script without explicitly questioning or reconceptualizing the script ...“ (Nummijoki & Engeström, 2010, S. 56).

Tabelle 1: Übersicht über Instrumente zur Strukturierung von Kooperation im Kontext integrativer Förderung und Förderplanung

<b>Instrument</b>	<b>Primäres Ziel des Instruments</b>	<b>Fundierung</b>	<b>Form des Instruments</b>	<b>Reichweite der einbezogenen Akteurinnen und Akteure</b>	<b>Einsatz im Prozessablauf der Förderplanung</b>
Schulisches Standortgespräch (SSG)	Gemeinsam verantwortete Planung von Förderzielen und Maßnahmen durch alle Beteiligten	ICF	Standardisiertes Verfahren, Paper-Pencil	Makroebene Kanton (Verordnung), Schulebene, Ebene der Schülerinnen und Schüler (Förderteam und Eltern)	<i>Prozessschritte:</i> Analysieren, Planen, Reflektieren
Standardisiertes Abklärungsverfahren (SAV-PES)	Erhebung des individuellen Förderbedarfs	ICF	Standardisiertes Verfahren, elektronische Tools zur Unterstützung	Makroebene Schweiz: Sonderpädagogik-Konkordat, Makroebene Kanton: Umsetzung des Sonderpädagogik-Konkordats	<i>Prozessschritte:</i> Erfassen, Analysieren, Planen
Leporello	Verantwortungsklärung, Vorbereitung für gemeinsam verantworteten Unterricht	Zusammenstellung im Auftrag der Stadt Zürich, Literaturanalyse	Paper (Text)	Klassenebene (Förderteam), Schulebene (Verantwortungsklärung, Stellenprofile)	Klärung der Verantwortlichkeiten (SHP – KLP – THP) <i>Prozessschritte:</i> Erfassen, Planen, Umsetzen
KoKa-Kooperationskarten	Verantwortungsklärung, Reflexion, auch Planung von Unterricht, Förderung, Beratung und Begleitung	Projekt „Tätigkeitsräume in der Zusammenarbeit von Lehrpersonen“ (HfH), empirisch	Karten, zugehörige Broschüre, Protokoll	Klassenebene (Förderteam)	Klärung der Verantwortlichkeiten <i>Prozessschritte:</i> Erfassen, Umsetzen, Reflektieren
Kooperationsplaner	Verantwortungsklärung	Projekt „Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität“ (KoSH), empirisch, Literaturanalyse	Webbasiertes Tool	Klassenebene (Förderteam)	Klärung der Verantwortlichkeiten, Ist-Soll-Vergleich (SHP – KLP – THP) <i>Prozessschritte:</i> Erfassen, Planen, Umsetzen, Reflektieren
Interdisziplinäre Schülerdokumentation (ISD)	Dokumentation von Förderplanning (Beobachtungen, Planungen und Zielformulierung) und Know-how-Transfer	Entwicklungsprojekt, Begleitung durch Aktionsforschung	Webbasiertes Tool	Regionale Ebene oder Netzwerke (externe Fachstellen), Schulebene (elektronische Dossiers für alle Kinder mit IF, IS), Klassenebene (Austausch im Förderteam)	Dokumentation von Förderplanung (Kommunikation von Beobachtungen, Planungen und Zielformulierung) <i>Prozessschritte:</i> Erfassen, Analysieren, Planen, Umsetzen, Reflektieren



<b>Instrument</b>	<b>Primäres Ziel des Instruments</b>	<b>Fundierung</b>	<b>Form des Instruments</b>	<b>Reichweite der einbezogenen Akteurinnen und Akteure</b>	<b>Einsatz im Prozessablauf der Förderplanung</b>
KiDit – Kinder-Diagnose-Tool	Dokumentation von Beobachtungen, Auswertungen	Expertinnen und Experten, Literaturlaufende Evaluation und Weiterentwicklung	Webbasiertes Tool	Klassenebene (Förderteam)	<i>Prozessschritte:</i> Erfassen, Analysieren, Planen, Umsetzen, Reflektieren
LehrerOffice	Verwaltung von Daten, Dokumentation, Planung von Förderung	-	Webbasiertes Tool	Klassenebene (Förderteam)	<i>Prozessschritte:</i> Erfassen, Analysieren, Planen, Umsetzen, Reflektieren
Index für Inklusion	Inklusion entwickeln, Aussonderung reduzieren	Entwicklung von Expertinnen und Experten, Aktionsforschung	Paper (Text)	Regionale Ebene oder Netzwerke, Schulebene (Schulentwicklungsprozess im Team), Klassenebene (Austausch im Förderteam)	<i>Prozessschritte:</i> Erfassen, Planen, Umsetzen, Reflektieren
Bewertungsraster zu den schulischen Integrationsprozessen	Schaffung eines gemeinsamen Orientierungsrahmens für die verschiedenen Steuerungs-, Beurteilungs- und Entwicklungsprozesse, die im Rahmen der schulischen Qualitätsentwicklung und Integration/Inklusion bedeutsam sind	Expertinnen und Experten	Paper (Text)	Regionale Ebene oder Netzwerke, Schulebene (Schulentwicklungsprozess im Team), Klassenebene (Austausch im Förderteam)	<i>Prozessschritte:</i> Erfassen, Planen, Umsetzen, Reflektieren

*Anmerkungen:*

ICF = International Classification of Functioning, Health and Disability (WHO, 2011); SHP = Schulische Heilpädagogin/Schulischer Heilpädagoge; KLP = Klassenlehrperson; THP = Therapeutin/Therapeut (z. B. Logopädie, Psychomotorik); IF = Integrative Förderung; IS = Integrierte Sonderschulung; HH = Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik (Zürich).

### 3.1 Schulisches Standortgespräch – SSG

Für Förderplanungsgespräche, an welchen alle an der Förderung eines Kindes oder Jugendlichen beteiligten Personen Entscheide bezüglich der Ziele der Förderung sowie der dafür einzusetzenden Maßnahmen treffen müssen, gibt es unterschiedliche Abläufe und Verfahren. Das standardisierte, auf der ICF (WHO, 2011) basierende Verfahren der Schulischen Standortgespräche (SSG) von Hollenweger und Lienhard (2007) betont die Erarbeitung eines gemeinsamen Verständnisses der Situation und die davon abgeleiteten Förderziele und Maßnahmen. Diesem Prozess geht eine Analyse der vorliegenden Daten mithilfe der ICF voraus. Die ICF berücksichtigt insbesondere die für eine schwierige Lehr-Lern-Situation mitverantwortlichen Umweltfaktoren: Barrieren sollen abgebaut und unterstützende Faktoren für die Förderung genutzt werden. Wichtig für die Entscheidung darüber, ob eine Maßnahme weitergeführt oder sistiert wird, ist eine datengestützte Bewertung der Umsetzungsphase anlässlich eines Evaluationsgesprächs.

### 3.2 Standardisiertes Abklärungsverfahren – SAV-PES

Das Standardisierte Abklärungsverfahren (Lienhard & Hollenweger, 2011) wurde entwickelt, um den individuellen Förderbedarf von Kindern mit SEN systematisch und mehrdimensional zu erheben. Nicht ein einzelnes Merkmal (beispielsweise eine Schädigung oder eine Diagnose) soll eine bestimmte Maßnahme auslösen, sondern der tatsächliche individuelle Bedarf soll unter Einbezug von Informationen aus unterschiedlichen Quellen und unter Berücksichtigung der für das Kind angestrebten Entwicklungs- und Bildungsziele bestimmt werden. Neben international vereinbarten Klassifikationen und Standards wie der ICD-10 (WHO, 2016) oder der ICF (WHO, 2011) werden die Einschätzungen der Erziehungsberechtigten, relevanter Personen aus dem derzeitigen professionellen Umfeld sowie gegebenenfalls weiterer Fachpersonen systematisch in das Verfahren einbezogen. Das SAV besteht aus

- einer Basisabklärung (Beschreibung des professionellen [schulischen] Kontexts und des familiären Kontexts),
- der Erfassung der Funktionsfähigkeit des Kindes (Codierung nach ICF),
- der kategorialen Erfassung (medizinische Diagnosen, Codierung nach ICD-10) sowie
- der Bedarfsabklärung über die gemeinsame Einschätzung der angestrebten Entwicklungs- und Bildungsziele sowie der damit verbundenen Bedarfseinschätzung.

Dieses standardisierte Verfahren führt zu einer Empfehlung bezüglich des Hauptförderorts und der unterstützenden Maßnahmen. Eine Fachstelle erhebt die Informationen und stellt diese den zuständigen Entscheidungsträgerinnen und Entscheidungsträgern als Grundlage zur Verfügung, damit sie über die Gewährung von Maßnahmen und Ressourcen entscheiden können.

### 3.3 Leporello – Zusammenarbeit im Kindergarten/in der Primarschule/ in der Sekundarschule

Die Stadt Zürich hat mit dem „Leporello“ (Ramirez Moreno, 2010) ein Hilfsmittel entwickelt, das neben Aufgabenbeschreibungen von sonderpädagogischen Fachpersonen, Lehrpersonen für Deutsch als Zweitsprache sowie Klassenlehrperson auch mögliche Gesprächs- bzw. Aushandlungspunkte für eine Rollenklärung bereitstellt. Gedacht ist das Instrument zur Rollenklärung zwischen den erwähnten Berufsgruppen.

### 3.4 KoKa-Kooperationskarten

Die KoKa-Kooperationskarten unterstützen eine Strukturierung der Zusammenarbeit von Lehrpersonen in integrativen Settings in den Bereichen Unterrichten, Fördern, Beraten und Begleiten (Brenzikofer, Studer & Wolters, 2014). Die diesbezüglich relevanten Tätigkeiten im integrativen Fördersetting wurden im Rahmen des Forschungsprojekts „Tätigkeitsspielräume in der Zusammenarbeit von Lehrpersonen“ der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik (Brenzikofer, Wolters & Studer, 2012) empirisch mittels Gruppen- und Experteninterviews eruiert. Die Karten eignen sich, um sich über Inhalte und Vorstellungen oder auch Grundhaltungen hinsichtlich der Teiltätigkeiten auszutauschen. Die Kooperation kann geplant und gemeinsame Gestaltungsspielräume können ausgelotet werden. Die Karten eignen sich auch, um im Gespräch eigene Stärken und Kompetenzen zu erkennen.

### 3.5 Kooperationsplaner

Zu spezifischen Aktivitäten, die relevant sind für die Arbeit in inklusiv ausgerichteten Schulen, haben Kreis, Kosorok Labhart und Wick (2014) als Ergebnis der Studie „KoS – Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität“ ein Inventar beschrieben. Dieses Inventar wurde zum Werkzeug „Kooperationsplaner“ weiterentwickelt: „Eine Voraussetzung für zielorientiertes und funktionales Handeln ist ... koordiniertes Handeln. Der Kooperationsplaner unterstützt Teams beim Aushandeln der Zuständigkeiten hinsichtlich verschiedener Felder“ (Kreis et al., 2014, S. 3). Drei grundlegende Arbeitsfelder („Diagnostik und Abklärung“, „Gestaltung von Lerngelegenheiten“ und „Kooperation und Beratung“) strukturieren das Instrument für eine Ist-Soll-Beurteilung im Förderteam.

### 3.6 Elektronische Tools zur gemeinsamen Förderplanung

Die Umsetzung von an Standortgesprächen (z. B. SSG von Hollenweger & Lienhard, 2007; vgl. Abschnitt 3.1) gemeinsam vereinbarten Grobzielen wird während eines

Förderplanungsprozesses dokumentiert. Dies geschieht im Idealfall zielbezogen und wird mithilfe der ICF verortet, um auf diese Weise eine professionelle Basis für die Bewertung der Auswirkungen der Fördermaßnahmen zu legen. Dies kann bedeuten, dass periodisch Beobachtungen situativ und phänomenologisch beschrieben und abgelegt werden, um sie später als Daten für weitere Analysen und Evaluationen der Umsetzung zu nutzen. Systeme dazu reichen von Paper-Pencil (Lienhard-Tuggener, Joller-Graf & Mettauer Szaday, 2011) bis hin zu webbasierten Tools. Mit der zunehmenden Entwicklung von ICT sind Lösungen auf dem Markt, welche die Förderplanung unterstützen, Personen aus Förderteams miteinander in Beziehung setzen, Informationsfluss passwortgeschützt ermöglichen und die Führung elektronischer Dossiers erlauben. Zurzeit im Einsatz stehende Tools sollen im Folgenden kurz dargestellt werden.

### **3.6.1 ISD als webbasierte Plattform für interdisziplinäre Zusammenarbeit bei Förderplanungsprozessen**

Das webbasierte Tool ISD (Interdisziplinäre Schülerdokumentation) (Kunz, Gschwend & Luder, 2011) wurde von der Firma pulsmesser.ch in Kooperation mit der Pädagogischen Hochschule Zürich entwickelt sowie in einem Aktionsforschungsprojekt zu Förderplanung zusammen mit Partnerschulen erprobt. Es ist ein Tool zum Austausch von Beobachtungen, Planungen und weiteren Informationen zum Kind und zu dessen Umfeld. Passwortgeschützten Zugriff haben nur Mitglieder des Förderteams. Es lassen sich Förderberichte verfassen, Verlaufsberichte zusammenstellen und Statusberichte (Lernberichte zum Zeugnis etc.) ablegen. Eine Portfoliofunktion erlaubt den Upload von Bilddateien (Fotografien von Dokumenten der Schülerinnen und Schüler etc.).

### **3.6.2 KiDiT**

Das webbasierte Tool KiDiT ermöglicht die Dokumentation von Beobachtungen durch mehrere Fachpersonen. Zehn Bildungsbereiche können erfasst werden. Abgedeckt ist das Alter von der Krippe bis zur zweiten Grundschulklasse. Das Tool bietet die Möglichkeit, offene und strukturierte Beobachtungen zu kombinieren. Offene, freie Notizen können für die einzelnen Kinder festgehalten und den einzelnen Bildungsbereichen zugeordnet werden. Im strukturierten Bereich werden in den Bildungsbereichen die Kompetenzen der Kinder anhand einer Fünfer-Ratingskala systematisch eingeschätzt. Die Items wurden statistisch auf ihre Validität und Reliabilität geprüft und zusätzlich auf der Grundlage von Interviews mit Expertinnen und Experten eingeschätzt (Walter-Laager & Pfiffner, 2012, S. 26 ff.). Verschiedene Auswertungsfunktionen ermöglichen unterschiedliche Darstellungsformen der Gesamtgruppe sowie des individuellen Lernstands und dessen Verortung im Alters-

vergleich. Durch die Möglichkeit, ältere Einschätzungen zu archivieren, wird zudem eine Beschreibung des Entwicklungsprozesses unterstützt.

### 3.6.3 LehrerOffice

Das webbasierte Tool ermöglicht die Verwaltung unterschiedlichster Daten von Schülerinnen und Schülern sowie die Dokumentation des Förderprozesses: Anhand des Beurteilungsbogens wird eine Standortbestimmung vorgenommen. Indikatoren, zu denen ein Förderbedarf festgestellt wird, können direkt in das Dokument „Förderplanung“ übernommen und dort mit entsprechenden Maßnahmen konkretisiert werden. Laufend bietet sich die Möglichkeit, Lernfortschritte als Beobachtungen zu ergänzen und abschließend die Förderziele in einen Lernbericht zu übernehmen und diese zu beurteilen. Verschiedene Fachpersonen haben, je nach eingegebener Definition, Zugang zu den Daten und können diese einsehen und bearbeiten.

## 3.7 Index für Inklusion

Die Systematik der ursprünglichen englischen Version (für die deutsche Übersetzung vgl. Boban & Hinz, 2003) beinhaltete drei Dimensionen („Inklusive Kulturen schaffen“, „Strukturen etablieren“ und „Praktiken entwickeln“), sechs Bereiche („Gemeinschaft bilden“, „Inklusive Werte verankern“, „Eine Einrichtung für alle entwickeln“, „Unterstützung für Vielfalt organisieren“, „Lernarrangements organisieren“ und „Ressourcen mobilisieren“), 44 Indikatoren sowie über 560 Fragen. Entscheidend sind dabei nicht die Ja- bzw. Nein-Antworten auf die Fragen, sondern die gemeinsamen Reflexionen eines Teams zum gegenwärtigen Stand der Schule und zu möglichen Weiterentwicklungen. Der Index für Inklusion wurde neu überarbeitet (Hinz & Boban, 2013) und basiert auf einem breiten Inklusionsverständnis, auf einem partizipativen Entwicklungsprozess und einer großen Auswahl an Fragen für die Selbstreflexion von Bildungseinrichtungen.

## 3.8 Bewertungsraster für Schulen

Das Bewertungsraster zu den schulischen Integrationsprozessen ist ein praxisorientierter Rahmen für die schulinterne Evaluation als Basis der Schulentwicklung, um sinnvolle Entwicklungsprozesse hin zu einer integrativen Schule zu planen. „Ein erfolgreicher Umgang mit Heterogenität zeichnet sich in erster Linie durch die Umsetzung von zeitgemäßen Unterrichtsformen und eine verbindliche Zusammenarbeit aus. Die entsprechende Koordination unter den Beteiligten entlastet nicht nur die Lehrpersonen, sondern bietet auch Gewähr, dass Synergien geschaffen und die getroffenen Fördermaßnahmen nachhaltig wirksam werden können“ (Landwehr, 2008, S. 18). Der Kooperation bzw. dem „Lernprozess und [der] unterrichtsbezoge-

nen Zusammenarbeit“ (Landwehr, 2008, S. 18) widmet das Bewertungsraster eine Dimension, welche über vier Qualitätsstufen von „Defizitstufe“ bis zur „Excellence-Stufe“ reicht. Indikatoren werden in einem separaten Dokument für (Selbst-)Evaluationsprozesse zur Verfügung gestellt.

#### 4 Betrachtungen zu den Instrumenten aus der Sicht der Aktivitätstheorie

Die *Gesamttätigkeit* „*inklusive Förderung*“ stellt eine kollektive Tätigkeit dar, die von mehreren Personen getragen wird. Diese richten ihre je individuell ausgeführten (Teil-)Praktiken auf festgelegte, übergeordnete Ziele aus. Zur Verortung der einzelnen Instrumente im Modell der Aktivitätstheorie ist es wichtig, zu klären, was die jeweils zentrale Aktivität darstellt und was dabei das Ziel ist. Die unterschiedlichen Facetten der Unterstützung und der Gestaltung des *Kontexts* (*Regeln, Gemeinschaft und Arbeitsteilung*) bedingen ein Systemverständnis der Akteurinnen und Akteure. Nur auf diese Weise wird es möglich, dass sie am Kontext arbeiten und das eigene Handeln selbst auch als Kontext für das eigentliche Ziel, eine bestmögliche inklusive Förderung aller Schülerinnen und Schülern, verstehen. Dies verändert – oder ermöglicht – erst den Nutzungsspielraum von *Instrumenten und Tools*, um in Förderplanungsprozessen die eigentliche Förderung zu leisten.

In der in Abschnitt 3 ausgeführten Zusammenstellung von Instrumenten zur Strukturierung der Kooperation (vgl. Tabelle 1) lassen sich unterschiedliche primäre Ziele finden. Drei mögliche Ziele, verstanden als Gegenstand (*Object*) eines Tätigkeitssystems, sind folgende:

- Ein *Gegenstand (Object)* ist die *Förderplanung*, und die erfolgreiche Förderung stellt das angestrebte Motiv bzw. das erwünschte Ergebnis dar. Um die konkreten Handlungen zur Förderung zu koordinieren und auf gemeinsame Ziele auszurichten, dienen die ISD, das SSG sowie je nach Nutzungsqualität auch KiDiT und LehrerOffice.
- Ein weiterer zentraler *Gegenstand (Object)* ist die *Kooperation* für und in Förderplanungsprozessen. Sowohl bei intra- als auch bei interprofessioneller Kooperation besteht das Motiv dahinter in der Kommunikation von fallspezifisch relevanten Informationen und im Know-how-Transfer. Zur Klärung von Rollen und Verantwortlichkeiten (*Division of Labor*) bieten z. B. der empirisch fundierte Kooperationsplaner, das auf der Basis von Berufsportraits erstellte Leporello sowie die KoKa-Kooperationskarten eine Diskussionsgrundlage zum Aushandeln der Verantwortlichkeiten und Zuständigkeiten für die Arbeitsfelder im inklusiven Unterricht. Basis dafür sind gegenseitiges Vertrauen sowie Reziprozität.
- Ein dritter *Gegenstand (Object)* sind die *Klärung von Verfahren der Zuweisung von Ressourcen* und die damit verbundene Klärung von Rollen aller an diesen Verfahren beteiligten Personen sowie Berufsgruppen. Das Motiv dahinter ist die Ver-

fahrens- und Verteilungsgerechtigkeit, sodass mit den vorhandenen finanziellen Mitteln die richtigen Kinder und Jugendlichen unterstützt werden können. Das SAV-PES regelt die Zuweisung von Ressourcen für verstärkte („hochschwellige“) Maßnahmen wie z. B. integrierte Sonderschulung, das SSG weist die schulnahen („niederschwellige“) Ressourcen zu und legt Ziele für die Förderung sowie die davon abgeleiteten Maßnahmen fest. Beide Instrumente dienen der Klärung.

Je nach Ziel bzw. je nach Objekt-Ergebnis-Konstellation (Motiv) sind andere Werkzeuge bzw. Instrumente als Mittel zur Zielerreichung geeignet. Voraussetzung für den Einsatz von Instrumenten zur Strukturierung der Zusammenarbeit im Zusammenhang mit Förderplanung, beispielsweise der ISD, sind eine Offenheit gegenüber Teammitgliedern und ein Zulassen von impliziter oder expliziter fachlicher Beurteilung der eigenen Arbeit durch die anderen Mitglieder eines Teams (z. B. Förderteams für die Förderung desselben Kindes, Teamteaching-Partnerinnen und Teamteaching-Partner, die im selben Raum arbeiten). Dies meint „Deprivatisierung“ (Bonsen & Rolff, 2006) und setzt eine Diskussion über Rollen, Zuständigkeiten sowie pädagogische Grundhaltungen voraus. Dazu gibt es Instrumente zur Unterstützung dieser Aushandlungsprozesse. Diese werden idealerweise zeitlich vorgeschaltet bearbeitet, was sich anschließend in einem veränderten Kontext für die Tätigkeit der Erstellung von Förderplanungen mit dem Motiv einer adäquaten Förderung der Schülerinnen und Schüler von Vorteil erweist. Auf diese Weise können Dokumentations- und Kommunikationstools ihre Wirkung auch entfalten. Dies führt zu zeitlich strukturierten und in der Reihenfolge priorisierten Entwicklungsschritten von ganzen Teams in Richtung inklusiv handelnder Schulleitung und Teams (vgl. Abbildung 2). Das heißt, es gibt unterschiedliche Aktivitäten, die auf Rules und Community/Division of Labor abzielen, und andere, die eher auf Instrumente/Tools fokussieren.

Mit einer Entwicklungsabsicht in Richtung einer inklusiven Schule kann es demnach sinnvoll sein, einzelne Rahmenbedingungen im Kontext (Rules, Community, Division of Labor) zu verändern, sodass bestimmte Tools/Instrumente auch eingesetzt werden können. Es ist z. B. eine Klärung von Grundhaltungen notwendig (z. B. mit den Instrumenten des Index für Inklusion oder mit dem Bewertungsraster), bevor der Kooperationsplaner als Tool effektiv für das Ziel der Verantwortungsklä rung in der Förderplanung und schließlich für die Förderung der Schülerinnen und Schüler eingesetzt werden kann. So entstehen „Ketten“ von aufeinander bezogenen Aktivitäten (vgl. Abbildung 4). Wenn es z. B. darum geht, dass webbasierte Tools für die Förderplanung genutzt werden sollen, dann ist allein schon die Möglichkeit der Teammitglieder, ICT zu nutzen, selbst ein Gegenstand. Dazu verwenden die Teammitglieder vielleicht ihrerseits Instrumente wie Weiterbildungen zu ICT, Lern-Apps zur Verbesserung der eigenen ICT-Kenntnisse, eigene oder fremde Hardware, die Software der webbasierten Tools, um diese erlernen zu können, oder als Datenbanklösung dargestellte Beobachtungsindikatoren zur fachlichen Unterstützung.

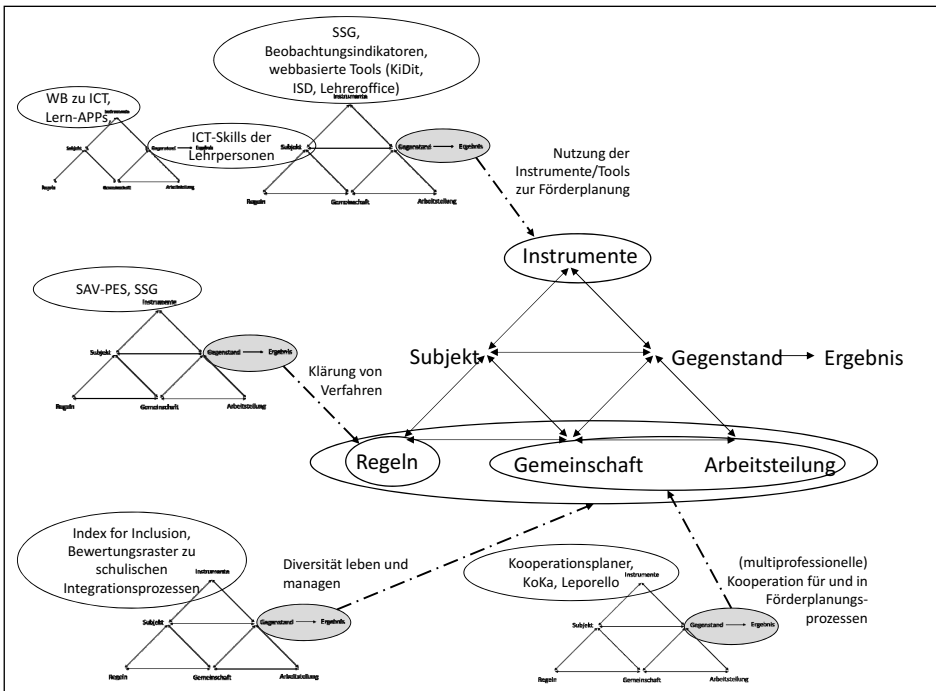


Abbildung 4: Aufeinander bezogene Tätigkeitssysteme für inklusive Förderung (WB = Weiterbildung).

Mit dem Einbezug mehrerer Personen sind Spannungen und Abstimmungsprobleme zu erwarten, insbesondere bei der Arbeitsaufteilung, in welcher Komplementarität bei gleichen Gegenständen/Objekten angestrebt wird, um unterschiedliche Ressourcen (Know-how, zeitliche Präsenz, Kenntnisse der Lebenswelt des Kindes etc.) optimal einsetzen zu können. In gemeinsamen Tätigkeiten lassen sich mit der Aktivitätstheorie Spannungen und Widersprüche analysieren. Diese können auf unterschiedlichen Stufen auftreten (Engeström, 1999b; Hasan, 2003):

- *Auf einer ersten Stufe liegen die Spannungen und Konflikte innerhalb einer Komponente:* Hier sind Abstimmungsprobleme zu nennen bei zwei oder mehr Personen, die gleichzeitig dieselbe Tätigkeit ausüben und somit alle als Subjekt agieren.
- *Auf einer zweiten Stufen treten Spannungen zwischen zwei Komponenten auf:* Wenn ein Förderteam, ein Tandem oder ein Jahrgangsteam (Subjekt) Modelle der Zusammenarbeit entwickelt und umsetzt, die zu Vorgaben an der Schule in Konflikt stehen, entstehen Spannungen. Als Beispiel wäre hier eine mehrheitlich separierte Förderung zu nennen, indem von Teammitgliedern keine integrativen Formen im Unterricht zugelassen werden, obwohl die Regelung an einer Schule mehr integrativ umgesetzte Förderanteile einfordern würde.
- *Auf einer dritten Stufe sind Spannungen zwischen verschiedenen Tätigkeitssystemen zu nennen* (vgl. Abbildung 5): Hier werden Tätigkeitssysteme zusammengeführt



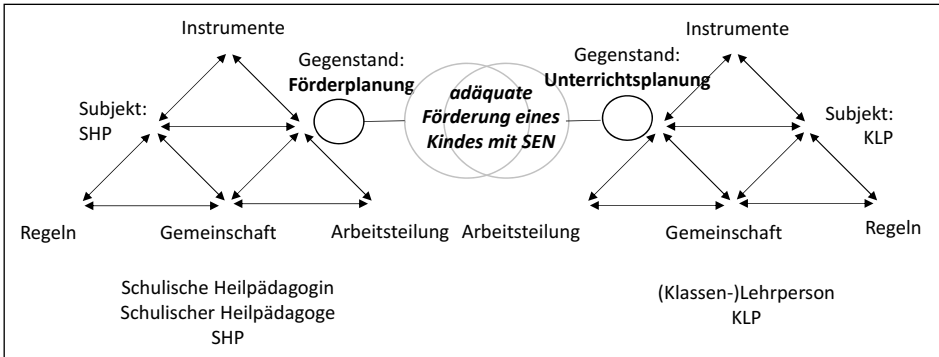


Abbildung 5: Tätigkeitssysteme mit gleichem Zielzustand von zwei Subjekten (Berufsrollen der Schulischen Heilpädagogin bzw. des Schulischen Heilpädagogen [SHP] und der Klassenlehrperson [KLP]).

und aufeinander bezogen, was Spannungen auslösen oder als Bereicherung dienen kann. Als Beispiel könnten hier die oft grundsätzlich *unterschiedlich ausgerichteten Gegenstände* „Förderplanung“ und „Unterrichtsplanung“ erwähnt werden, die z. B. Klassenlehrpersonen auf der einen Seite und pädagogisch-therapeutische Fachpersonen auf der anderen Seite fokussieren. Das Motiv dahinter ist scheinbar ein ähnliches und eröffnet einen gemeinsamen Handlungsraum: die *adäquate Förderung eines Kindes mit SEN*. Förderplanung fokussiert stärker auf die Entwicklung des Kindes und seiner Fähigkeiten und strebt die Zone der nächsten Entwicklung (Vygotskij, 1987) für eine individuelle Förderung an: „Man könnte von einer Entwicklungslogik sprechen als Vorgehensvorschlag für Förderplanung bei einem einzelnen Kind“ (Luder & Kunz, 2014, S. 62). Demgegenüber orientiert sich Unterrichtsplanung klar an den durch Lehrpläne legitimierten Curricula in den einzelnen Fächern „und bedient sich dabei einer curricular orientierten Logik bei der Planung von Unterricht für eine ganze Klasse“ (ebd.). Werden beide Perspektiven miteinander verbunden, so bereichern sich diese im Idealfall, indem z. B. eine Lehrperson ihren Unterricht plant, diese Planung mit einer Schulischen Heilpädagogin oder einem Schulischen Heilpädagogen bespricht und danach eine Rückmeldung dazu bekommt, wie einzelne Anpassungen des Unterrichts und/oder des verwendeten Materials einem Kind mit SEN helfen könnten, von diesem Unterricht zu profitieren (Kornmann, 2010). „Dabei gehen die beiden Fachpersonen, die KLP [Klassenlehrperson] und die SHP [Schulische Heilpädagogin] oder Therapeutin, mit je unterschiedlichen Sichtweisen auf ein und dasselbe Ziel zu: die adäquate kognitive Aktivierung der Lernprozesse beim Kind durch einen adaptiv gestalteten Unterricht“ (Luder & Kunz, 2014, S. 62–63).

## 5 Fazit

Die vorgestellten Instrumente sind nicht ohne Weiteres und unmittelbar *als Instrumente/Tools* einsetzbar, wenn es darum geht, in multiprofessionellen Teams gemeinsam verantwortete Förderplanungen zu organisieren und umzusetzen, welche die Förderung der Schülerinnen und Schüler mit SEN zum Ziel haben. Der Nutzen der Anwendung der Aktivitätstheorie, um auf die eingangs formulierten Fragen Bezug zu nehmen, lässt sich aus der Perspektive des Ergebnisses „inklusive Förderung“ besser beurteilen. Es wird mithilfe der Nutzung der Aktivitätstheorie als metatheoretischer Rahmung möglich, eine ganze „Kette“ von aufeinander bezogenen Tätigkeitssystemen zu identifizieren. Dies lässt eine Priorisierung für Schulentwicklungsprozesse zu. Die Möglichkeit, gleichzeitig unterschiedliche Aspekte eingebettet in die Komplexität der Situationen zu betrachten, ist eine Chance. Eine solche Art von vernetztem und systemisch orientiertem Denken ermöglicht die Arbeit am Verständnis der gemeinsamen Praxis, die in erhöhter Komplexität dargestellt wird. Dies steht im Gegensatz zu einer oft praktizierten linearen Analyse von Situationen. Es wird klar, dass *Instrumente* je nach Situation und Konstellation der einzelnen Komponenten als *Instrument für ein Ziel* wie die inklusive Förderung oder als *Gegenstand von Weiterbildung für einen zukünftigen Verwendungszweck als Instrument* dienen können und müssen. Zu einer Verständigung aller beteiligten Personen eines multiprofessionell ausgerichteten Förderteams über die gemeinsame Praxis gehört eine geteilte Analyse der Zielstruktur, auf welche sich das je eigene Handeln ausrichtet und auf welche sich der Einsatz sämtlicher Instrumente zur Strukturierung von Kooperation für Förderplanungsprozesse bezieht.

## Link-Verzeichnis

- Bewertungsraster zu den schulischen Integrationsprozessen: [www.schulevaluation-ag.ch/downloads\\_oeffentlicher\\_bereich.cfm](http://www.schulevaluation-ag.ch/downloads_oeffentlicher_bereich.cfm) [30.06.2016]. [www.schulevaluation-ag.ch/myUploadData/files/FHNW\\_AGSO\\_Bro\\_BRSchuliIntegration\\_Mar14\\_v21.pdf](http://www.schulevaluation-ag.ch/myUploadData/files/FHNW_AGSO_Bro_BRSchuliIntegration_Mar14_v21.pdf) [30.06.2016].
- Fragen zum Bewertungsraster zu den schulischen Integrationsprozessen: [www.schulevaluation-ag.ch/myUploadData/files/FHNW\\_AG\\_Bro\\_BRSchuliIntegration\\_FragenSE\\_Mar14\\_v21.pdf](http://www.schulevaluation-ag.ch/myUploadData/files/FHNW_AG_Bro_BRSchuliIntegration_FragenSE_Mar14_v21.pdf) [30.06.2016].
- Index für Inklusion (deutsche Version 2003): [www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf](http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf) [30.06.2016].
- Interdisziplinäre Schülerdokumentation (ISD): [www.pulsmesser.ch/secure](http://www.pulsmesser.ch/secure) [30.06.2016].
- KiDit – Kinder-Diagnose-Tool: [www.kidit.ch](http://www.kidit.ch) [30.06.2016].
- Kooperationskarten KoKa: [www.hfh.ch/de/unser-service/shop/produkt/koka\\_kooperations\\_karten/](http://www.hfh.ch/de/unser-service/shop/produkt/koka_kooperations_karten/) [30.06.2016].
- Kooperationsplaner: [www.kooperationsplaner.ch](http://www.kooperationsplaner.ch) [30.06.2016].
- LehrerOffice: [www.lehreroffice.ch](http://www.lehreroffice.ch) [30.06.2016].
- Leporello: [www.stadt-zuerich.ch/ssd/de/index/volksschule/publikationen\\_broschueren/schulinterne\\_zusammenarbeit.html](http://www.stadt-zuerich.ch/ssd/de/index/volksschule/publikationen_broschueren/schulinterne_zusammenarbeit.html) [30.06.2016].

Schulisches Standortgespräch (SSG): [www.vsa.zh.ch](http://www.vsa.zh.ch) → Schulbetrieb & Unterricht → Sonderpädagogisches → SSG [30.06.2016].  
 Standardisiertes Abklärungsverfahren (SAV-PES): [www.szh.ch/sav-pes](http://www.szh.ch/sav-pes) [30.06.2016].

## Literatur

- Altrichter, H. (2000). Konfliktzonen beim Aufbau schulischer Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41. Beiheft, 93–110.
- Anliker, B., Lietz, M. & Thommen, B. (2008). Zusammenarbeit zwischen integrativ tätigen schulischen Sonderpädagoginnen/Sonderpädagogen und Regellehrpersonen. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 77 (3), 226–236.
- Argyris, C. (1990). *Overcoming Organizational Defenses – Facilitating Organizational Learning*. Boston: Allyn & Bacon.
- Argyris, C. & Schön, D. A. (1999). *Die lernende Organisation. Grundlagen, Methode, Praxis*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Axelrod, R. (2005). *Die Evolution der Kooperation* (6. Auflage). München: Oldenbourg.
- Bateson, G. (1985). Die logischen Kategorien von Lernen und Kommunikation. In G. Bateson (Hrsg.), *Ökologie des Geistes* (S. 362–399). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Boban, I. & Hinz, A. (2003). *Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln*. Entwickelt von Tony Booth & Mel Ainscow. Übersetzt und für deutschsprachige Verhältnisse bearbeitet. Halle: Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.
- Bonsen, M. & Rolff, H. G. (2006). Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2), 167–184.
- Brenzikofer, E., Studer, M. & Wolters, M. (2014). KOoperations-KArten für die Zusammenarbeit von Lehrkräften. In S. Peters & S. Widmer-Rockstroh (Hrsg.), *Gemeinsam unterwegs zur inklusiven Schule* (S. 208–217). Frankfurt am Main: Grundschulverband.
- Brenzikofer, E., Wolters, M. & Studer, M. (2012). Tätigkeitsspielräume in der integrativen Zusammenarbeit. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 18 (9), 31–34.
- Chilla, S. (2012). Kooperation von Lehrkräften – Standort und Perspektiven. In R. Benkmann, S. Chilla, & E. Stapf (Hrsg.), *Inklusive Schule. Einblicke und Ausblicke* (S. 103–121). Immenhausen: Prolog.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research (with the Introduction to the German Edition)*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Engeström, Y. (1999a). Activity theory and individual and social transformation. In Y. Engeström, R. Miettinen & R.-L. Punamäki (Eds.), *Perspectives on Activity Theory* (pp. 19–38). Cambridge: Cambridge University Press.
- Engeström Y. (1999b). Innovative Learning in Work Teams: Analysing Cycles of Knowledge Creation in Practice. In Y. Engeström, R. Miettinen & R. Punamaki (Eds.), *Perspectives on Activity Theory* (pp. 347–404). Cambridge: Cambridge University Press.
- European Agency for Development in Special Needs Education. (2012). *Teacher Education for Inclusion: Profile of Inclusive Teachers*. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Fußangel, K. (2008). *Subjektive Theorien von Lehrkräften zur Kooperation. Eine Analyse der Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern in Lerngemeinschaften*. Unveröffentlichte Dissertation, Bergische Universität Wuppertal.
- Goffman, E. (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*. New York: Anchor.
- Gräsel, C., Fußangel, K. & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2), 205–219.
- Halbheer, U. & Kunz, A. (2011). *Kooperation von Lehrpersonen an Gymnasien. Eine qualitative und quantitative Analyse der Wahrnehmung von Lehrpersonen aus schul- und governance-theoretischer Perspektive*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Halbheer, U., Kunz, A. & Maag Merki, K. (2008). Kooperation zwischen Lehrpersonen in Zürcher Gymnasien: eine explorative Fallanalyse zum Zusammenhang zwischen kooperativ-reflexiven Prozessen in Schulen und schulischen Qualitätsmerkmalen. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 28 (1), 19–35.
- Hasan, H. (2003). An activity-based model of collective knowledge. In IEEE (Ed.), *Proceedings of the 36<sup>th</sup> Annual Hawaii International Conference on System Sciences*, 6–9 January 2003. Piscataway, NJ: IEEE.
- Hinz, A. & Boban, I. (2013). Der neue Index für Inklusion – eine Weiterentwicklung der deutschsprachigen Ausgabe. *Zeitschrift für Inklusion*, 7 (2). Verfügbar unter: [www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/11/11](http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/11/11) [04.07.2016].
- Hollenweger, J. (2016). Tätigkeiten synchronisieren statt Aufgaben teilen: Grundlagen und Modelle einer situativen Analyse inklusiver Praktiken. In A. Kreis, J. Wick & C. Kosorok Labhart (Hrsg.), *Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität* (S. 33–51). Münster: Waxmann.
- Hollenweger, J. & Lienhard, P. (2007). *Schulische Standortgespräche*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Hollenweger, J., Pantić, N. & Florian, L. (2015). *Tool to Upgrade Teacher Education Activities for Inclusive Education*. Straßburg: Council of Europe.
- Köker, A. (2012). *Bedeutung obligatorischer Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern. Eine neue Perspektive auf Professionelle Lerngemeinschaften*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kornmann, R. (2010). Inklusiv orientierte Unterrichtsgestaltung und Aufgaben der Pädagogischen Diagnostik. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 55 (3), 252–270.
- Kreis, A., Kosorok Labhart, C. & Wick, J. (2014). Der Kooperationsplaner – ein Instrument zur Klärung von Aufgaben und Verantwortlichkeiten an integrativen Schulen. In A. Bartz, M. Dammann, S. G. Huber, T. Klieme, C. Kloft & M. Schreiner (Hrsg.), *PraxisWissen Schulleitung* (47. Aktualisierungslieferung, 47.12) (S. 1–12). Köln: Carl Link.
- Kunz, A., Gschwend, R. & Luder, R. (2011). Webbasierte interdisziplinäre Förderplanung bei auffälligem Verhalten. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 17 (8), 19–26.
- Kunz, A., Luder, R., Maag Merki, K. & Werner, S. (2013). Professionelle Zusammenarbeit im Rahmen integrativer Förderung im Unterricht: Kooperationsgefäße, deren Wirkungen und Gelingensbedingungen aus Sicht der Lehrpersonen und pädagogisch-therapeutischen Fachpersonen. In M. Schüpbach & A. Slokar (Hrsg.), *Kooperation als Herausforderung in Schule und Tagesschule* (S. 67–81). Bern: Haupt.
- Landwehr, N. (2008). *Bewertungsraster zu den schulischen Integrationsprozessen an der Aargauer Volksschule*. Aarau: BKS.
- Leontjew, A. N. (1978). *Activity, Consciousness and Personality*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

- Lienhard, P. & Hollenweger, J. (2011). Implementierung des Standardisierten Abklärungsverfahrens: Sind wir bereit dafür? *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 17 (10), 5–11.
- Lienhard-Tuggener, P., Joller-Graf, K. & Mettauer Szaday, B. (2011). *Rezeptbuch schulische Integration. Auf dem Weg zu einer inklusiven Schule*. Bern: Haupt.
- Lindmeier, B. & Beyer, T. (2011). Kooperation von Lehrkräften in verschiedenen Formen schulischer Inklusion. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 56 (4), 396–413.
- Luder, R., Felkendorff, K., Diezi-Duplain, P. & Kunz, A. (2010). ICF-basierte Förderplanung als Beitrag zur Professionalisierung kooperativer und multidisziplinärer Förderplanung in inklusiven Schulen. In S. L. Ellger-Rüttgardt & G. Wachtel (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität und Behinderung. Herausforderungen aus historischer, nationaler und internationaler Perspektive* (S. 203–213). Stuttgart: Kohlhammer.
- Luder, R., Gschwend, R., Kunz, A. & Diezi-Duplain, P. (2011). *Sonderpädagogische Förderung gemeinsam planen. Grundlagen, Modelle und Instrumente für eine interdisziplinäre Praxis*. Zürich: Pestalozzianum.
- Luder, R. & Kunz, A. (2014). Gemeinsame Förderplanung. In R. Luder, A. Kunz & C. Müller Bösch (Hrsg.), *Inklusive Pädagogik und Didaktik* (S. 55–71). Zürich: Publikationsstelle der PH Zürich.
- Lütje-Klose, B. & Urban, M. (2014). Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Grundlagen und Modelle inklusiver Kooperation – Teil 1. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 83 (2), 111–123.
- Lütje-Klose, B., Urban, M., Werning, R. & Willenbring, M. (2005). Sonderpädagogische Grundversorgung in Niedersachsen – Qualitative Forschungsergebnisse zur pädagogischen Arbeit in Regionalen Inklusionskonzepten. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 56 (3), 82–94.
- Maag Merki, K. (Hrsg.). (2009). *Kooperation und Netzwerkbildung. Strategien zur Qualitätsentwicklung in Schulen*. Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Maag Merki, K., Kunz, A., Werner, S. & Luder, R. (2010). *Professionelle Zusammenarbeit in Schulen. Schlussbericht*. Zürich: Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft & Pädagogische Hochschule Zürich.
- Moser, V. (2011). Schulentwicklung und Inklusion: Steuerungspolitische Kontexte und Konzepte. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 56 (4), 361–365.
- Nummijoki, J. & Engeström, Y. (2010). Towards co-configuration in home care of the elderly – Cultivating agency by designing and implementing the Mobility Agreement. In H. Daniels, A. Edwards, Y. Engeström, T. Gallagher & S. R. Ludvigsen (Eds.), *Activity Theory in Practice – Promoting learning across boundaries and agencies* (pp. 49–71). London: Routledge.
- Ramirez Moreno, M. (2010). *Leporello. Ein Hilfsmittel für die Rollenklärung zwischen Klassen-, IF- und DaZ-Lehrperson*. Zürich: Volksschulamt der Stadt Zürich.
- Richiger-Näf, B. (2008). Der Zyklus sonderpädagogischer Förderprozesse. In B. Richiger-Näf (Hrsg.), *Das Mögliche ermöglichen* (S. 11–30). Bern: Haupt.
- Roth, W-M. (2009). On the Inclusion of Emotions, Identity, and Ethico-Moral Dimensions of Actions. In A. Sannino, H. Daniels & K. Gutierrez (Eds.), *Learning and Expanding with Activity Theory* (pp. 54–71). Cambridge: Cambridge University Press.
- Scheerens, J. & Bosker, R. J. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxford: Pergamon.

- Schmuck, P. & Kruse, A. (2005). Entwicklung von Werthaltungen und Lebenszielen. In J. Asendorpf (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie. Serie V: Entwicklungspsychologie, Band 3: Soziale, emotionale und Persönlichkeitsentwicklung, Themenbereich C, Theorie und Forschung* (S. 192–209). Göttingen: Hogrefe.
- Spieß, E. (1996). *Kooperatives Handeln in Organisationen. Theoriestränge und empirische Studien*. München: Hampp.
- Spieß, E. (2004). Kooperation und Konflikt. In H. Schuler (Hrsg.), *Organisationspsychologie – Gruppe und Organisation* (S. 193–247). Göttingen: Hogrefe.
- Steinert, B., Klieme, E., Maag Merki, K., Döbrich, P., Halbheer, U. & Kunz, A. (2006). Lehrerverbundenheit in der Schule. Konzeption, Erfassung, Ergebnisse. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2), 185–204.
- Tuomela, R. (2000). *Cooperation: a philosophical study*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Urban, M. & Lütje-Klose, B. (2014). Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil 2 – Forschungsergebnisse zu intra- und interprofessioneller Kooperation. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 83 (4), 283–294.
- Walter-Laager, C. & Pfiffner, M. (2012). *Beobachten, Beurteilen und Fördern im Elementarbereich und in der Schule*. Unveröffentlichte Habilitationsschrift, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.
- WHO. (2011). *ICF – International Classification of Functioning, Disability and Health*. Verfügbar unter: [www.who.int/classifications/icf/en/\[30.06.2016\]](http://www.who.int/classifications/icf/en/[30.06.2016]).
- WHO. (2016). *ICD-10: Version 2016 – International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems 10<sup>th</sup> Revision*. Verfügbar unter: [apps.who.int/classifications/icd10/browse/2016/en \[30.06.2016\]](http://apps.who.int/classifications/icd10/browse/2016/en [30.06.2016]).
- Vygotskij, L.S. (1987). *Ausgewählte Schriften. Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit, Band 2*. Köln: Pahl-Rugenstein.