



Sozio-emotionales Lernen

Pädagogik sozio-emotionaler
Entwicklungsförderung

Dennis Christian Hövel, Claudia Schellenberg,
Pierre-Carl Link, Olivia Gasser-Haas (Hrsg.)

Dennis Christian Hövel, Claudia Schellenberg,
Pierre-Carl Link, Olivia Gasser-Haas (Hrsg.)

Sozio-emotionales Lernen

Pädagogik sozio-emotionaler
Entwicklungsförderung

Dennis Christian Hövel, Claudia Schellenberg,
Pierre-Carl Link, Olivia Gasser-Haas (Hrsg.)

Sozio-emotionales Lernen

Pädagogik sozio-emotionaler
Entwicklungsförderung

© 2024

Edition SZH/CSPS

Stiftung Schweizer Zentrum für Heil- und Sonderpädagogik (SZH) Bern
Fondation Centre suisse de pédagogie spécialisée (CSPS) Berne
Fondazione Centro svizzero di pedagogia specializzata (CSPS) Berna
Fundaziun Center svizzer da pedagogia speciala (CSPS) Berna



Diese Publikation wurde gefördert durch den SNF – Schweizerischer Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung.

Coverbild: Fatima Mohamed (Illustration) und Maja Davé (Grafik)

Layout: Weber Verlag AG

Lektorat: Edition SZH/CSPS

ISBN Print on demand: 978-3-905890-92-1

ISBN E-Book: 978-3-905890-91-4

Die Verantwortung für den Inhalt der Texte liegt bei der jeweiligen Autorin/beim jeweiligen Autor.

Dieses Werk ist lizenziert unter einer Creative Commons Lizenz 4.0 International (BY-NC-ND).



Edubook stellt alle Produkte ausschliesslich in der Schweiz her;
dies vollumfänglich klimaneutral und auf FSC®-zertifizierten Papieren.



Inhaltsverzeichnis

I	Vorwort	9
II	Einführung und Aufbau des Buches	11
III	Fallvignetten	17
	Fallvignette 1: Lara	19
	Christina Bär, Xenia Müller, Martin Jany und Max Schläfli Bieri	
	Fallvignette 2: Louis	31
	Xenia Müller, Christina Bär, Max Schläfli Bieri und Martin Jany	
	Fallvignette 3: Martina	39
	Martin Jany, Max Schläfli Bieri, Christina Bär und Xenia Müller	
1	Grundlagen einer Pädagogik sozio-emotionaler Entwicklungsförderung	49
	1.1 Sozio-emotionales Lernen (SEL) für inklusive Bildung	51
	Dennis C. Hövel	
	1.2 Mehrstufige Förderung am Beispiel des «Schoolwide Positive Behaviour Support» SWPBS	63
	Dennis C. Hövel, Anja Solenthaler, Annette Krauss, Pierre-Carl Link und Fabio Sticca	
	1.3 Zur normativen Reichweite einer Pädagogik sozio-emotionaler Entwicklung	79
	Pierre-Carl Link und Verena Muheim	

1.4 Häufigkeit sozio-emotionaler Problemlagen	89
Annette Krauss und Claudia Schellenberg	
1.5 Ätiologie sozio-emotionaler Kompetenzen und deren Bedeutung für den Bildungsauftrag	99
Olivia Gasser-Haas, Claudia Schellenberg, Pierre-Carl Link und Dennis C. Hövel	
1.6 Stärkung sozio-emotionaler Kompetenzen im schulischen Unterricht	115
Olivia Gasser-Haas und Claudia Schellenberg	
1.7 Pädagogisch-therapeutische Auftrags- und Zielumsetzung	127
Olivia Gasser-Haas, Anja Solenthaler, Lucia Maier Diatara und Pierre-Carl Link	
1.8 Zusammenarbeit im multiprofessionellen Team	137
Susan C. A. Burkhardt, Markus Matthys und Claudia Schellenberg	
1.9 Transition – inklusive Bildung beim Übergang Schule–Beruf	147
Claudia Schellenberg, Annette Krauss und Patrizia Rösli	
2 Diagnostik im Bereich sozio-emotionaler Entwicklung	159
2.1 Klassifikationssysteme und deren Bedeutung für die Pädagogik	161
Dennis C. Hövel, Noëlle Behringer und Pierre-Carl Link	
2.2 Diagnose-Förderprozess	173
Dennis C. Hövel	
2.3 Statusdiagnostik	185
Fabio Sticca, Anja Solenthaler, Patrizia Rösli, Markus Matthys und Dennis C. Hövel	
2.4 Verlaufsdiagnostik	197
Dennis C. Hövel, Jürgen Kohler und Fabio Sticca	

2.5 Diagnostik als multiprofessionelle Zusammenarbeit	207
Melanie Nideröst, Anja Solenthaler, Christina Bär und Xenia Müller	
3 Pädagogische und therapeutische Handlungsansätze	219
3.1 Lerntheoretische und kognitionspsychologische Ansätze in der Förderung sozio-emotionaler Kompetenzen	221
Annette Lütolf Belet, Susan C. A. Burkhardt und Dennis C. Hövel	
3.2 Psychodynamische Handlungsansätze: Bindung und Mentalisierung	233
Alex Neuhauser, Patrizia Rööfli, Verena Muheim, Iris Bräuninger und Pierre-Carl Link	
3.3 Personenzentrierte, körperorientierte und systemische Ansätze	245
Claudia Schellenberg, Margaretha Florin, Lucia Maier, Ilona Widmer, Thomas Lustig und Iris Bräuninger	
IV Fazit einer Pädagogik sozio-emotionaler Entwicklungsförderung	257
Claudia Schellenberg, Olivia Gasser-Haas, Dennis C. Hövel und Pierre-Carl Link	
V Verzeichnis der Autorinnen und Autoren	263

1.8 Zusammenarbeit im multiprofessionellen Team

Susan C. A. Burkhardt, Markus Matthys und Claudia Schellenberg

Zusammenarbeit und Kooperation in der Schule

Die Zusammenarbeit sowohl mit den Eltern als auch zwischen den verschiedenen Professionen sollte in den Schulen einen grossen Stellenwert einnehmen. Dies wird betont in den Regelungen der einzelnen Kantone sowie im Lehrplan 21, der für alle Deutschschweizer Kantone verbindlich ist: «Die Volksschule erfüllt ihren Bildungsauftrag in Zusammenarbeit mit den Eltern und Erziehungsberechtigten und unterstützt diese in ihrem Erziehungsauftrag» (Kanton Zürich, 2016, S. 2). Von den Lehrpersonen wird explizit die «Bereitschaft zur Zusammenarbeit in der Schule» (ebd., S. 10) verlangt. Studien zeigen, dass vor allem diejenigen Lehrpersonen eine hohe Berufszufriedenheit äussern, die eng mit Kolleg:innen kooperieren (Richter & Pant, 2016). Eine Stärkung der Zusammenarbeit an den Schulen ist dementsprechend auch aus gesundheitspolitischen Überlegungen sinnvoll.

Bevor in den nachfolgenden Abschnitten auf die verschiedenen Ebenen der Zusammenarbeit eingegangen wird, soll erst eine Klärung der Begrifflichkeiten erfolgen. Da sich der Begriff der *Kooperation* vom lateinischen Präfix «*co* – zusammen» und Verb «*operari* – arbeiten» ableitet, lassen sich Kooperation und Zusammenarbeiten als Synonyme verstehen. Gemäss dem Online-Lexikon für Psychologie (Wirtz, 2021, o. S.) zeichnet sich Kooperation generell ...

... durch bewusstes und planvolles Herangehen bei der Zusammenarbeit sowie durch Prozesse der gegenseitigen Abstimmung über bestimmte Zielvorstellungen aus. Von den Partnern der Kooperation werden die öffentlich anerkannten Regeln und Verfahren akzeptiert. Kooperation setzt zudem faire Bedingungen der Zusammenarbeit voraus.

Zusammenarbeit bedeutet dementsprechend nicht nur etwas gemeinsam zu tun, sondern sich bezüglich bestimmter Zielvorstellungen (insbesondere Förderziele) abzustimmen, was eine Herausforderung ist (Vangrieken et al., 2015). Im Zusammenhang mit der Ausgestaltung der Kooperation verweist Fussangel (2008) auf das Modell von Little (1990), wonach unter Berücksichtigung des Kriteriums der *Autonomie* (Grad der Abhängigkeit / Unabhängigkeit, vgl. Abb. 1) vier Intensitätsstufen unterschieden werden können. Diese Unterscheidung ist nicht nur für die Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen von Interesse, sondern auch für die erweiterte Zusammenarbeit zwischen den Lehrpersonen, anderen Fachpersonen und den Eltern.

Abbildung 1: Stufen der Intensität bei der Zusammenarbeit (in Anlehnung an Little, 1990, S. 512)



Verstärkte Zusammenarbeit hat zwar eine wechselseitige Abhängigkeit zur Folge, geht aber nicht mit Autonomieverlust einher. Sie führt dazu, was Fussangel (2008) als «kollektives Autonomiekonzept» (S. 14) bezeichnet; das heisst, «die beteiligten Lehrpersonen [arbeiten] hochgradig interdependent, ihre Arbeit ist weitestgehend öffentlich und sie treffen Entscheidungen auf einer gemeinsamen Grundlage» (ebd.). Gerade wenn Kinder mit herausforderndem Verhalten integriert werden sollen, ist eine multiprofessionelle Zusammenarbeit unabdingbar (Karhu et al., 2020). Die folgenden Kapitel beschreiben die Aufgaben und Formen der Zusammenarbeit verschiedener Akteur:innen, welche in Bildungskontexten eine wichtige Rolle einnehmen.

Zusammenarbeit Klassenlehrperson und Schulische Heilpädagogik

Im Volksschulgesetz des Kantons Zürichs sind in der Verordnung über Sonderpädagogische Massnahmen (VSM) vier Grundangebote aufgeführt: integrative Förderung (IF), Therapien, Unterricht in Deutsch als Zweitsprache (DaZ), Einschulungs- und Kleinklassen (Kanton Zürich, 2007). Je nach Angebot sind verschiedene Teams involviert. Bei der integrativen Förderung erhalten die Lernenden Unterstützung im Unterricht von der Klassenlehrperson und Schulischen Heilpädagog:innen (SHP). Die jeweiligen Akteur:innen vereinbaren, wie viele

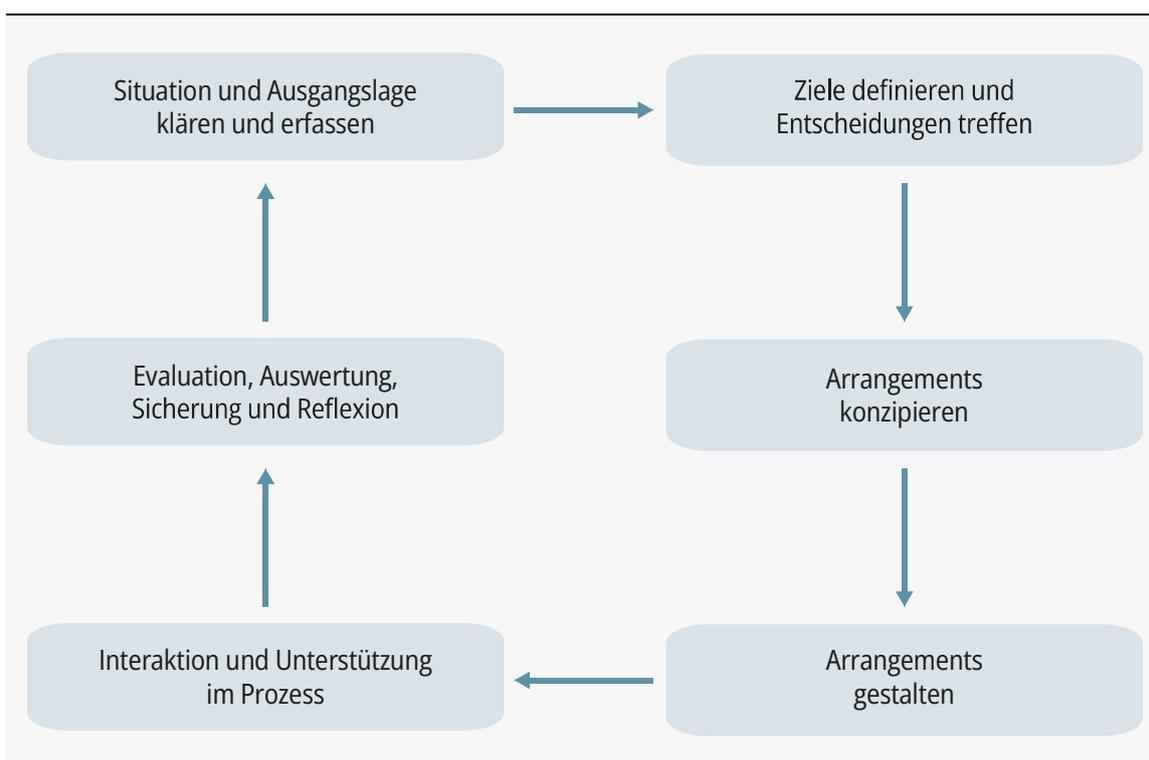
Lektionen sie gemeinsam und wie viele Stunden sie in Einzelförderung unterrichten. Sie werden auch als «Unterrichtsteam» oder «pädagogisches Team» bezeichnet. Die professionsübergreifende Zusammenarbeit auf Unterrichtsebene hat sich in integrativen Schulen etabliert (Lütje-Klose & Miller, 2017). Die Zusammenarbeit zwischen Klassenlehrperson und SHP findet oft während weniger Lektionen pro Woche statt und die Klassenlehrperson führt die restliche Unterrichtstätigkeit allein durch (Luder et al., 2016). Die SHP unterstützen jedoch die Klassenlehrperson zusätzlich durch Beratungen, damit sie spezifische Kompetenzen im Umgang mit Schüler:innen mit besonderem Förderbedarf aufbauen können. Die Absprachen mit den Eltern übernimmt bei Schüler:innen mit besonderem Förderbedarf die SHP, während die Hauptverantwortung für die Schulung bei der Klassenlehrperson liegt.

Verschiedene Untersuchungen befassen sich mit der Wirksamkeit verschiedener Kooperationsformen (Labhart, 2019; Pool Maag, 2022). Eine niedrige Kooperationsstufe (z. B. Austausch von Materialien) deutet beispielweise auf eine weniger eingespielte Zusammenarbeit hin als eine hohe Kooperationsstufe (z. B. Teamteaching). Positive Effekte zeigen sich, wenn die SHP von der Klassenlehrperson als «Expertin» betrachtet wird (Labhart, 2019) und die SHP punktuell substanzielle Aufgaben in der Klasse eigenverantwortlich übernimmt (Modell «Experte»; Baumann et al., 2019). Demgegenüber steht das Modell «Unterrichtsassistenz». Bei diesem wird die SHP als Klassenhilfe eingesetzt, die ganze Verantwortung der Klassenführung jedoch liegt bei der Klassenlehrperson. Eine weitere Studie fand sechs Co-Teaching-Formen: Teamteaching, Stationsunterricht, Parallelunterricht, Niveaudifferenzierung, Helfende und Beobachtende (Schledjewski et al., 2022). Bedeutsam ist die Klärung der Rollen der beteiligten Fachpersonen sowie der Aufgaben und Verantwortlichkeiten einer individuellen Förderplanung. Intensive Kooperation muss dabei nicht mit erhöhten Belastungen einhergehen (Luder, 2021). Auch wenn Kooperation mit Aufwand verbunden ist, gibt es viele Belege für positive Effekte wie erhöhte Selbstwirksamkeit oder positivere Einstellungen gegenüber Inklusion. Die Klassenlehrpersonen fühlen sich insgesamt weniger isoliert, sind motivierter und zeigen eine gesteigerte Arbeitsbereitschaft (Vangrieken et al., 2015). Wirkungsvolle Kooperation wird hier nicht an der Teamleistung gemessen, sondern durch die Verbesserung des Unterrichts. Schulleitungen nehmen eine wichtige Rolle ein, indem sie Aufgaben und Ziele definieren, gemeinsame Sitzungen durchführen sowie Rollen und Verantwortlichkeiten festlegen (Trumpa et al., 2016). Die Orientierung an gemeinsamen handlungsleitenden Werten für die Zusammenarbeit ist an den Schulen zu stärken – wie die Egalität der Mitglieder im Team, Gleichberechtigung und -behandlung (Pool Maag, 2022).

Zusammenarbeit im erweiterten multiprofessionellen Team

Arbeiten mehr als zwei verschiedene pädagogische Professionen zusammen, spricht man bereits von «multiprofessionell». Die Zusammenarbeit verschiedener Berufsgruppen an einem gemeinsamen Ziel, nämlich die adäquate Förderung der Lernenden, ist ein anspruchsvolles Unterfangen. Ein Team umfasst Fachleute aus verschiedenen Berufssparten (Klassenlehrperson, SHP, Schulpsychologie, Logopädie, Klassenassistenz und ggf. noch andere). Jede Person arbeitet mit ihrer Expertise und mit ihrer Sichtweise mit den Lernenden zusammen, baut eine eigene Beziehung zu ihnen auf und hat einen unterschiedlichen Berufsauftrag. Dabei muss die Arbeitsaufteilung mit den Teamkolleg:innen ausgehandelt werden, damit keine Arbeit doppelt getan wird und keine Tätigkeiten vergessen werden. Für eine gute Förderung der Schüler:innen sollen multiprofessionelle Teams gemeinsame Ziele und Massnahmen entwickeln (Zahnd et al., 2022; Hochfeld & Rothland, 2022). Auch Widmer-Wolf (2019) betont, dass das erweiterte pädagogische Team als «Situationsteam» zusammenarbeiten soll, welches gemeinsam herausfordernde Situationen analysiert und individuelle Massnahmen festlegt. Abbildung 2 enthält eine Übersicht über einen möglichen Handlungszyklus, von der Analyse der Situation über die gemeinsame Definition des Ziels und das Treffen von Entscheidungen bis hin zur laufenden Überprüfung der Wirksamkeit der festgelegten Massnahmen.

Abbildung 2: Handlungszyklus zur interdisziplinären Zusammenarbeit (nach Zahnd et al., 2022)



Die Rollenklärung ist bei den verschiedenen Formen der Zusammenarbeit eine zentrale Herausforderung (Demmer et al., 2017). Rollen- und Interessenskonflikte sind nicht selten, gerade weil sich die fachlichen Kompetenzen der beteiligten Personen teilweise überschneiden. Kunz et al. (2012) geben hierfür eine Planungshilfe, bei der in entsprechenden Aufgabenschritten die zugehörigen Rollen definiert werden können. Gemeinsam im Team wird zuerst eine Problemverortung vorgenommen. Dabei geht es darum, Hintergründe für das unerwünschte, herausfordernde Verhalten zu finden. Erklärungsversuche müssen immer als *mögliche* Erklärungen formuliert und gemeinsam überprüft werden (Labhart, 2019). Jede Person im Team übernimmt dann eine Aufgabe, welche sich auf den Inhalt der Problemverortung beziehungsweise Fallbesprechung bezieht (z. B. «Wie kann dieser Schüler dem Unterricht besser folgen?» oder «Warum stört diese Schülerin den Unterricht immer noch, auch nach ihrer Therapie?»).

Besonders deutlich werden interdisziplinäre Sichtweisen (und Grenzen) zu Beginn, wenn das Team seine Arbeit aufnimmt und der Auftrag definiert wird. Während Lehrpersonen die Lernenden meist als Teile der Schulklasse wahrnehmen, fokussieren therapeutische Fachpersonen oft vor allem das Individuum, bei dem zu Beginn der Arbeit eine individuelle Abklärung erfolgt und eine Diagnose gestellt werden muss (Keller et al., 2020; Sdogé & Eckert, 2004). Möglicherweise legen verschiedene Fachkräfte auch einen anderen Fokus. Während Lehrpersonen eher das akademische und sozio-emotionale Lernen der Schüler:innen im Blick haben, geht es Logopäd:innen darum, die Lernenden bei der korrekten Aussprache zu unterstützen. Hier ergänzen sich die Fachpersonen in ihrem Ziel, den Schüler:innen in ihrer Entwicklung zu helfen. Sie reden aber möglicherweise aneinander vorbei, wenn sie ihre Ziele und Ansätze nicht explizit machen und, wenn nötig, in die Fachsprache der anderen Fachpersonen übersetzen (ebd.).

Nicht zu unterschätzen für eine gelungene Zusammenarbeit sind Ressourcen wie Beschäftigungsverhältnisse und Stundenkontingente, die oft bei pädagogischen Fachkräften, die keine Lehrkräfte sind, auf Honorarbasis oder als Teilzeitpensen vorzufinden sind. Sind diese Pensen kleiner als 6,5 Stunden pro Woche, ist es schwierig, gut mit anderen Fachpersonen zusammenzuarbeiten. Denn es bleibt kaum Zeit für wichtige Absprachen, aber auch die Vertrauensbildung im Kollegium fehlt teilweise (Hochfeld & Rothland, 2022).

Soll eine Kooperation gelingen, sollte sie strukturell abgesichert sein, im Sinne von regelmässigen Besprechungsterminen, die dann auch wahrgenommen werden (ebd.). Neben diesen institutionellen Faktoren ist wichtig, dass die Fachpersonen grundsätzlich motiviert sind, zusammenzuarbeiten. Hierzu

gehört neben einer allgemeinen Sozial- auch eine angemessene Konfliktkompetenz und die Bereitschaft, sich für die Anliegen und Sichtweisen anderer Beteiligter zu öffnen. Orte und Rahmen für persönliche Begegnung der beteiligten Personen fördern eine angenehme Zusammenarbeit (Pool Maag, 2022). Beim Austausch im Team sollte auf eine gute gegenseitige Verständigung geachtet werden: Teammitglieder haben oft aufgrund ihrer unterschiedlichen Professionen während ihrer Ausbildung oder in ihrer Laufbahn gelernt, in bestimmten Fachbegriffen zu denken und zu kommunizieren, die womöglich in anderen Berufen anders verwendet oder verstanden werden (Zahnd et al., 2022).

Zusammenarbeit zwischen erweitertem multiprofessionellem Team und Eltern

Neben den diversen Fachpersonen, die in einem multiprofessionellen Team zusammenarbeiten, müssen auch die Eltern der Schulkinder einbezogen werden. Ist ein vertrauensvolles Verhältnis zu den Eltern bei allen Kindern wichtig, ist es für Kinder mit besonderen Bedürfnissen besonders relevant, dass Schule und Elternhaus gut kooperieren. Eine gelungene Kooperation bewirkt eine erhöhte Akzeptanz der Schule bei den Eltern. Ein grösserer Konsens zwischen Eltern und Lehrkräften reduziert die Störneigung von Schüler:innen im Unterricht und damit auch die Belastungen von Lehrpersonen (Sheridan et al., 2019; Wild, 2021). Besonders Eltern von Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf erleben die Zusammenarbeit mit der Schule oftmals als unbefriedigend und vermissen Mitspracherechte (Keller et al., 2020).

Will ein multiprofessionelles Schulteam mit dem Elternhaus kooperieren, ist festzulegen, wer diese Aufgabe übernimmt. In der Regel ist es die Klassenlehrperson (Neuenschwander et al., 2005). Bei der Zusammenarbeit mit den Eltern gibt es eine ganze Reihe von Hindernissen, die diese erschweren oder gar verunmöglichen (Sodogé & Eckert, 2004). Dies sind beispielweise ungünstige institutionelle Rahmenbedingungen (wenig vorhandene Austauschgefässe), eine hohe Erwartungshaltung oder Einmischung der Eltern, wenig gegenseitiges Interesse und mangelnde Wertschätzung. Die verschiedenen Kooperationshindernisse lassen sich ins Positive gekehrt als Anleitung für eine gelingende Zusammenarbeit lesen. Von der Stärkung der elterlichen Erziehungskompetenz durch den regelmässigen Austausch mit den pädagogischen Fachpersonen über elterliche Unterstützung des Lernens zu Hause bis hin zu einer ehrenamtlichen Mitarbeit von Eltern in der Schule gibt es viele Möglichkeiten, wie Eltern und pädagogisches Team gut kooperieren können (vgl. Kap. 3.3). Neuenschwander et al. (2005) nennen folgende Erfolgsfaktoren für eine gelingende Zusammenarbeit:

1. Gegenseitige Information: Es kommen zwei getrennte Systeme zusammen. Durch regelmässige Information kann Missverständnissen vorgebeugt oder diese können ausgeräumt werden.
2. Vertrauensvolle Kooperation: Schule und Elternhaus sind getrennte Systeme, zwischen denen sich die Schüler:innen täglich hin- und herbewegen. Es gelten beispielsweise andere Regeln und Erwartungen. Beim Aufbau von Vertrauen spielen informelle Kommunikationsgelegenheiten eine wichtige Rolle, wie beispielsweise bei Schulfesten. Zudem ist eine frühe Kontaktaufnahme durch die Lehrperson wünschenswert, wenn es allenfalls zu Problemen kommt.
3. Koordination von pädagogischen Massnahmen: Eltern und Schüler:innen werden in den Entscheidungsprozess einbezogen.

Anwendung auf das Fallbeispiel

Die Umsetzung von bildungspolitischen Innovationen – wie die Inklusion von Schüler:innen mit einer Beeinträchtigung, mit einer anderen Herkunftssprache oder mit herausforderndem Verhalten – zwingt die Schulteams zusammenzuarbeiten, auch wenn dies nicht ihrem genuinen Berufsverständnis entspricht (Pool Maag, 2022). Auch im Fallbeispiel Martina (vgl. Kap. III Fallvignetten) zeigt sich die Bedeutung der Zusammenarbeit. Das «Unterstützungsnetzwerk» umfasst neben den Eltern, den Lehrpersonen und den Sozialpädagog:innen aus der Sonderschule zusätzlich eine Psychologin, eine Beiständin und eine Ärztin. Auch wenn nicht in jedem «Fall» so viele Personen zur Zusammenarbeit angehalten sind, bleibt diese Forderung für alle multiprofessionellen Teams bestehen. Angesichts der zahlreichen Beteiligten besteht bei Martina eine grosse Herausforderung darin, gemeinsame Ziele und Massnahmen zu entwickeln. Vor dem Hintergrund der gegebenen komplexen Situation und der vielfältigen Bedürfnisse von Martina dürfte in diesem «Fall» in besonderem Mass gelten, dass von allen Beteiligten die Kooperation gewollt und umgesetzt oder geübt wird. Dass es dabei zu Kooperationshindernissen kommt, ist unumgänglich. Mit Sicherheit gelingt das Bewältigen der Hindernisse eher, wenn die Kooperation auf allenfalls auszuhandelnden gemeinsamen Grundlagen basiert, ein Klima des gegenseitigen Vertrauens herrscht und Martina und ihre Mutter in die Entscheidungsprozesse einbezogen werden. Eine erste Frage, die sich alle Beteiligten stellen könnten, lässt sich aus dem lösungsorientierten Ansatz nach de Shazer (2012) herleiten: «Woran würde Martina als Erstes merken, dass wir (als Unterstützungsnetzwerk) gut (oder gelingend) zusammenarbeiten?»

Literatur

- Baumann, B., Henrich, C. & Studer, M. (2019). Integrativen Unterricht gemeinsam planen, durchführen und reflektieren. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 25 (10), 28–33.
- Demmer, C., Heinrich, M. & Lübeck, A. (2017). Rollenklärung als zentrale Professionalisierungsherausforderung im Berufsfeld Schule angesichts von Inklusion. Zur gegenstandsorientierten Konzeption einer Lehrerfortbildung am Beispiel von Schulbegleitungen. *DDS – die Deutsche Schule*, 109, 28–42.
- De Shazer, S. (2012). *Der Dreh: Überraschende Wendungen und Lösungen in der Kurzzeittherapie* (12. Aufl.). Carl-Auer-Systeme.
- Fussangel, K. (2008). *Subjektive Theorien von Lehrkräften zur Kooperation. Dissertation zur Erlangung des Grades des Doktors der Philosophie (Dr. phil.) des Fachbereichs Bildungs- und Sozialwissenschaften der Bergischen Universität Wuppertal*. <https://d-nb.info/994090838/34>
- Hochfeld, E. & Rothland, M. (2022). Multiprofessionelle Kooperation an Ganztags(grund)schulen. Ein systematisches Review. *Zeitschrift für Grundlagenforschung*, 14, 453–485. <https://doi.org/10.1007/s42278-022-00146-x>
- Kanton Zürich (2007). Verordnung über die sonderpädagogischen Massnahmen (VSM). [http://www2.zhlex.zh.ch/appl/zhlex_r.nsf/WebView/E76BCE-DE44F256BFC125856700207181/\\$File/412.103_11.7.07_109.pdf](http://www2.zhlex.zh.ch/appl/zhlex_r.nsf/WebView/E76BCE-DE44F256BFC125856700207181/$File/412.103_11.7.07_109.pdf)
- Kanton Zürich (2016). *Lehrplan Volksschule Kanton Zürich*. <https://zh.lehrplan.ch/index.php?code=e%7C200%7C1> [Zugriff: 26.02.2024]
- Karhu, A., Pananen, M., Nähri, V. & Savolainen, H. (2020). Implementation of the inclusive CICO Plus intervention for pupils at risk of severe behaviour problems in SWPBS schools. *European Journal of Special Needs Education*, 36 (5), 758–772. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1809801>
- Keller, R., Luder, R., Paccaud, A. & Pastore, G. (2020). *Elternsicht auf die Zusammenarbeit von Schulen und Familien. Schulzusammenarbeit, Elternmitwirkung und Einstellungen zu schulischen Fragen der Inklusion und Gesundheitsförderung. Schlussbericht*. Pädagogische Hochschule Zürich.
- Kunz, A., Luder, R., Gschwend, R. & Diezi-Duplain, P. (2012). Schulische Integration, Rollenverständnis, -konflikte. Rollenklärung für eine gemeinsame, interdisziplinäre Förderplanung. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 18 (9), 5–12.
- Labhart, D. (2019). *Interdisziplinäre Teams in inklusiven Schulen. Eine ethnographische Studie zu Fallbesprechungen in multiprofessionellen Gruppen*. Transcript.
- Little, J. (1990). The Persistence of Privacy. Autonomy and Initiative in Teachers' Professional Relations. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 91 (4), 509–536. <https://doi.org/10.1177/016146819009100403>

- Luder, R. (2021). *Integrative Förderung in der Schweiz. Eine empirische Studie zur praktischen Umsetzung sonderpädagogischer Unterstützung und Förderung in integrativen Regelklassen in der Schweiz*. Universität Freiburg.
- Luder, R., Kunz, A., Diezi-Duplain, P. & Gschwend, R. (2016). Multiprofessionelle Zusammenarbeit für inklusive Förderplanung. In A. Kreis, J. Wick & C. Kosorok Labhart, *Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität* (S. 183–206). Waxmann.
- Lütje-Klose, B. & Miller, S. (2017). Kooperation von Lehrkräften mit allgemeinem und sonderpädagogischem Lehramt in inklusiven Settings. Forschungsergebnisse aus Deutschland, Österreich und der Schweiz. In B. Lütje-Klose, M. Miller & S. Schwab, *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz: theoretische Grundlagen, empirische Befunde* (S. 201–213). Waxmann.
- Neuenschwander, M. P., Balmer, T., Gasser-Dutoit, A., Goltz, S., Hirt, U., Ryser, H. & Wartenweiler, H. (2005). *Schule und Familie*. Haupt.
- Pool Maag, S. (2022). Multiprofessionelle Zusammenarbeit an inklusiven Schulen. Nicht die Zuständigkeiten, sondern das Ergebnis fehlt. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik* 28 (5–6), 15–21.
- Richter, D. & Pant, H. A. (2016). *Lehrerkooperation in Deutschland*. Bertelsmann Stiftung.
- Schledjewski, J., Kluge, J., Pirsch, J. & Grosche, M. (2022). Co-Teaching aus Sicht sonderpädagogischer Lehrkräfte. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 28 (5–6), 36–43.
- Sheridan, S., Smith, T., Moorman, K., Beretvas, S. & Park, S. (2019). A Meta-Analysis of Family-School Interventions and Children's Social-Emotional Functioning: Moderators and Components of Efficacy. *Review of Educational Research*, 89 (2), 296–332. <https://doi.org/10.3102/0034654318825437>
- Sodogé, A. & Eckert, A. (2004). Kooperation mit den Eltern – ein Hindernislauf? Zehn mögliche Kooperationshindernisse und die Suche nach Lösungsansätzen – Spielregeln und ihre Hintergründe verstehen und verändern. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 3, 195–211.
- Trumpa, S., Franz, E. & Greiten, S. (2016). Forschungsbefunde zur Kooperation von Lehrkräften. Ein narratives Interview. *Die Deutsche Schule*, 108 (1), 80–92.
- Vangrieken, K., Filip, D., Raes, E. & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17–40. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002>
- Widmer-Wolf, P. (2019). *Kooperation in multiprofessionellen Klassenteams – die Bedeutung der berufspraktischen Ausbildung*. www.fhnw.ch/plattformen/praxisportal-prim/wp-content/uploads/sites/107/Themenforum_2019_2.pdf

- Wild, E. (2021). *Eltern als Erziehungs- und Bildungspartner von der Schule? Warum und wie welche Eltern stärker in das Schulleben ihrer Kinder involviert werden sollten und könnten. Sachverständigenkommission für den Neunten Familienbericht*. Deutsches Jugendinstitut.
- Wirtz, M. A. (2021). Dorsch. Lexikon der Psychologie > Kooperation. Abgerufen am 04. April 2024 von <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/kooperation>
- Zahnd, R., Kannengieser, S., Blechschmidt, A. & Weisser, J. (2022). Ein Leitschema zur Unterstützung interprofessionellen Handelns. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 28 (5–6), 29–35.