



Monika T. Wicki
Minna R. K. Törmänen
(Hrsg.)

Bildung für alle stärken – Improve Education for All

Ein Handbuch für die evidenzbasierte Entwicklung
inklusive Schulen - A Handbook for Evidence-Based
Development of Inclusive Schools

Wicki / Törmänen

**Bildung für alle stärken –
Improve Education for All**

Monika T. Wicki
Minna R. K. Törmänen
(Hrsg.)

Bildung für alle stärken – Improve Education for All

Ein Handbuch für die evidenzbasierte
Entwicklung inklusiver Schulen –
A Handbook for Evidence-Based
Development of Inclusive Schools

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2025

k

Die Vorarbeiten zu dieser Publikation wurden im Rahmen des Scientific Exchanges «Evidenzbasierte Entwicklung inklusiver Schulen (EIS)» durch den Schweizerischen Nationalfonds SNF Grant Nr. IZSEZO_221572 ermöglicht.

Die Publikation wurde durch den HfH Open Access Publikationsfonds unterstützt.

Impressum

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek. Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2025. Verlag Julius Klinkhardt.

Julius Klinkhardt GmbH & Co. KG, Ramsauer Weg 5, 83670 Bad Heilbrunn, vertrieb@klinkhardt.de.

Coverabbildung: © Pavla Zakova, Adobe Stock.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2025. Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.

Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-ND 4.0 International
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

ISBN 978-3-7815-6167-0 digital

doi.org/10.35468/6167

ISBN 978-3-7815-2707-2 print

Inhaltsverzeichnis

<i>Mel Ainscow</i>	
Foreword	9

1 Introduction

<i>Monika T. Wicki und Minna Törmänen</i>	
Einleitung	15
<i>Monika T. Wicki and Minna Törmänen</i>	
Introduction	25

2 Evidence

<i>Michel Knigge</i>	
Notions about evidence use in school research – a sketch to start an integration of perspectives	37
<i>Jessica Löser und Kerstin Rabenstein</i>	
The relevance of qualitative research approaches in inclusive education	45
<i>Simone Tuena-Küpper</i>	
Ganzheitliche Entscheidungsfindungen in inklusiven Schulentwicklungsprozessen: Triangulation der Evidenzbasierung in der Pädagogik	57

3 System Development

<i>Kerstin Merz-Atalik</i>	
Transformationsstrategien zu inklusiven Bildungssystemen – Hinderliche und begünstigende Faktoren für den Prozess.....	69
<i>Andrea B. Erzinger</i>	
Large-Scale Assessments und Forschung zu schulischer Integration	84

Michael Schurig

Indikatoren inklusiver Schulqualität für die interne Schulentwicklung 94

4 Organizational development

Monika T. Wicki

Der Einsatz von Ressourcen 107

Raisa Carpelan and Tapio Lahtero

Leading education for inclusion 119

Priska Hagmann-von Arx, Hannu Savolainen und Pierre-Carl Link

Evidenzbasierte sonderpädagogische Praxis als Baustein inklusiver
Schulen – Eine Chance in Hinblick auf Prävention und Intervention
im Bereich Verhalten 129

Minna Törmänen und Monika T. Wicki

Multiprofessional collaboration in inclusive school 142

5 Personnel and child development

Birgit Paju

Inclusive teaching requires staff collaboration and a sense
of community throughout the school 157

Susan Christina Annamaria Burkhardt

Der gesunde Umgang mit (kindlichen) Emotionen 164

Simona Altmeyer, Ramona Eberli und Katharina Antognini

Evidenz- und videobasiertes Coaching MyTeachingPartner™
zur wirkungsvollen, gemeinsamen Gestaltung inklusiven Unterrichts 175

Monika T. Wicki und Ariane Bühler

Evaluation befähigungsorientierter Förderplanung – ein Baustein
zur Erfassung der Effektivität des Bildungssystems 188

Minna Törmänen

Students' academic achievements and developmental outcomes
in inclusive education 203

6 Pedagogy and Didactics

<i>Robert Langnickel, Priska Hagmann-von Arx, Tijs Bolz und Pierre-Carl Link</i> Classroom Management bei Verhaltensproblemen in der Schule	221
<i>Barbara Gasteiger-Klicpera und Lisa Paleczek</i> Enhancing inclusion in the education system through school and lesson development: the concept of Inclusive Inquiry	236
<i>Monika T. Wicki und Cornelia Müller Bösch</i> Wirksame Didaktik – guter Unterricht.....	248
<i>Markus Gebhardt und Nikola Ebenbeck</i> Lernen rückmelden und als Feedback nutzen: Wirkungsvoller fördern mit der digitalen Lernverlaufsdiagnostik Levumi	263
<i>Jessica Löser and Kerstin Rabenstein</i> The development of teaching, instructions, pedagogy and didactics in inclusive schools. Ideas from a practice-theoretical and/or ethnographical perspective	276
Authors	287

*Simona Altmeyer, Ramona Eberli
und Katharina Antognini*

Evidenz- und videobasiertes Coaching MyTeachingPartner™ zur wirkungsvollen, gemeinsamen Gestaltung inklusiven Unterrichts

Zusammenfassung

Das evidenz- und videobasierte Coaching MyTeachingPartner™ (MTP™) zielt darauf ab, die Qualität inklusiven Unterrichts durch die Verbesserung der Unterrichtsinteraktionen zu steigern. Der Fokus liegt auf der Zusammenarbeit zwischen Klassenlehrpersonen und Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen, um eine hohe Interaktionsqualität in den Bereichen emotionale Unterstützung, Klassenführung und Lernunterstützung zu erreichen. Studien zeigen, dass MTP™ die schulische und psychosoziale Entwicklung der Schülerinnen und Schüler fördert und die negativen Auswirkungen von Risikofaktoren abmildert. Das Coaching verwendet das Classroom Assessment Scoring System (CLASS), um spezifische Verhaltensweisen zu identifizieren und zu verbessern. Die Interventionsstudie SURE untersucht die Wirksamkeit von MTP™ mit Teams im inklusiven Unterricht, wobei in mehreren Coaching-Zyklen Videosequenzen aus dem gemeinsamen Unterricht analysiert und reflektiert werden. Erste Ergebnisse zeigen, dass durch das Coaching nicht nur die Qualität der Unterrichtsinteraktionen, sondern auch die unterrichtliche Kooperation gestärkt wird. Das MTP™-Coaching stellt somit einen wertvollen Beitrag zur Förderung inklusiver Bildung dar, indem es Lehrpersonen und Schüler gleichermaßen unterstützt.

Abstract

The evidence- and video-based coaching program MyTeachingPartner™ (MTP™) aims to improve the quality of inclusive education by enhancing classroom interactions. The focus is on collaboration between classroom teachers and special education professionals to achieve high interaction quality in the domains of emotional support, classroom management, and instructional support. Studies show that MTP™ promotes students' academic and psychosocial deve-

lopment and mitigates the negative effects of risk factors. The coaching uses the Classroom Assessment Scoring System (CLASS) to identify and improve specific behaviours. The intervention study SURE examines the effectiveness of MTP™ with teams in inclusive classrooms by analyzing and reflecting on video sequences from shared lessons over multiple coaching cycles. Initial results indicate that the coaching not only strengthens the quality of classroom interactions but also enhances teaching collaboration. Thus, MTP™ coaching makes a valuable contribution to promoting inclusive education by supporting both teachers and students.

Advance Organizer

Objective and Overview:

The chapter “Evidence- and Video-Based Coaching MyTeachingPartner™ for Effective Collaborative Inclusive Teaching” by Simona Altmeyer, Ramona Eberli, and Katharina Antognini presents a coaching program aimed at improving the quality of classroom interactions in inclusive education. The focus is on the collaboration between classroom teachers (CT) and special education teachers (SET) to foster high-quality interactions.

Key Themes and Concepts:

1. Importance of Inclusive Education:
 - a) Inclusive education promotes joint learning and social participation for all students, regardless of their academic performance, psycho-social development, or behaviour.
 - b) The challenges of designing inclusive teaching require a cooperative approach.
2. High-Quality Classroom Interactions:
 - a) High-quality interactions enhance both the academic and psycho-social development of learners.
 - b) The “Teaching Through Interactions Framework” identifies Emotional Support, Classroom Organization, and Instructional Support as key domains.
3. MyTeachingPartner™ (MTP™) Coaching:
 - a) MTP™ is an evidence-based coaching program designed to support teachers in enhancing their interaction skills.
 - b) It is based on four principles: non-evaluative feedback, collaborative work, context-specific feedback, and feedback based on observational data.
 - c) The Classroom Assessment Scoring System (CLASS) is used as an observation and measurement tool to improve classroom interactions.

4. Coaching Process and Methodology:
 - a) The coaching takes place in cycles where lessons are filmed, analyzed, and reflected on with coaches.
 - b) Teachers develop new strategies, implement them in the classroom, and evaluate their effectiveness.
5. Effectiveness and Benefits of Coaching:
 - a) Studies show that MTP™ improves the quality of classroom interactions, increases student engagement, and strengthens peer relationships.
 - b) Teachers benefit from increased self-efficacy and reduced stress levels.

Connection to Prior Knowledge and Context:

The MTP™ coaching builds on existing pedagogical concepts aimed at improving teaching quality and promoting inclusive education. Teachers are already aware of the importance of classroom interactions, but MTP™ offers a systematic, data-driven method for optimizing these interactions. By using video sequences and CLASS, teachers can identify and improve concrete, observable behaviours, leading to more effective and collaborative teaching practices. The coaching fosters a shared perspective between CTs and SETs, which is essential for implementing inclusive education. This theoretical foundation is complemented by practical, evidence-based methods that enable sustainable improvements in teaching quality.

Einleitung

Inklusive Bildung geht von der Vielfalt aller Lernenden aus. Ziel des inklusiven Unterrichts soll bestmögliches gemeinsames Lernen und soziale Teilhabe aller Schüler:innen sein (Köpfer et al., 2021). Der Umgang mit Vielfalt hinsichtlich Leistung, psycho-sozialer Entwicklung und Verhalten stellt Lehrpersonen und Schulische Heilpädagog:innen vor Herausforderungen. In der Literatur ist man sich einig, dass diese Herausforderungen kooperativ angegangen werden sollen (Grosche & Moser Opitz, 2023). Die unterrichtliche Zusammenarbeit zwischen Klassenlehrpersonen (KLP) und Schulischen Heilpädagog*innen (SHP) ist entscheidend für die Gestaltung eines wirksamen inklusiven Unterrichts. Jedoch fehlen in der Schweiz konkrete Empfehlungen und grundlegende empirische Erkenntnisse, wie ein inklusiver Unterricht für alle Lernenden effektiv gestaltet werden kann (Grosche & Moser Opitz, 2023). Allgemein zeichnet sich wirksamer Unterricht dadurch aus, dass er kognitiv stimulierend ist, sowie die soziale Teilhabe und das Wohlbefinden aller Lernenden fördert (Ainscow et al., 2006; Hascher & Lobsang, 2004). Grundsätzlich sind Qualitätskriterien von effektivem Unterricht unabhängig vom schulischen Setting zu betrachten (Bless, 2018). Zudem ist man sich in der Literatur einig, dass zur Förderung inklusiver Bildung eine

gemeinsame Perspektive von wirksamen Unterricht gefragt ist (Löser & Werning, 2013; Stranghöner et al., 2017). Deshalb wird im vorliegenden Beitrag ein evidenzbasiertes Coaching zur Weiterentwicklung der Unterrichtsqualität und unterrichtlichen Kooperation vorgestellt, welches an einer gemeinsamen Perspektive von KLP und SHP auf wirksamen inklusiven Unterricht ansetzt. Der gemeinsame Fokus wird dabei auf die Qualität von Unterrichtsinteraktionen gelegt.

Hohe Interaktionsqualität zur Förderung inklusiven Unterrichts

Es ist gut belegt, dass eine hohe Interaktionsqualität im Unterricht, sowohl die schulische als auch die psycho-soziale Entwicklung aller Lernenden fördert (Hamre & Pianta, 2005). Das „Teaching Through Interactions Framework“ unterscheidet dabei drei zentrale Bereiche von Unterrichtsinteraktionen: Emotionale Unterstützung, Klassenführung und Lernunterstützung (Hamre et al., 2013). Forschung hat gezeigt, dass eine hohe Interaktionsqualität die negativen Auswirkungen von entwicklungsbedingten und sozioökonomischen Risikofaktoren in der Kindheit auf die schulische und psycho-soziale Entwicklung abfedern kann (Hamre & Pianta, 2001, 2005). Daher wird eine hohe Qualität der Unterrichtsinteraktionen als zentrale Zielperspektive für die inklusive Bildung betrachtet. Zurzeit fehlt es jedoch an Forschung zu möglichen Interventionen zur Steigerung der Qualität von Unterrichtsinteraktionen im Umgang mit Vielfalt von Lernenden (Gregory et al., 2017). Es wird darauf verwiesen, dass sich zukünftige Forschung damit auseinandersetzen soll, wie die Bildungsschere zwischen Kindern mit und ohne Risikobedingungen verkleinert werden kann und gleichzeitig bessere Bedingungen für alle Kinder geschaffen werden können (Gregory et al., 2017). Die aktuell laufende Interventionsstudie SURE – „Steigerung der Qualität der Unterrichtsinteraktionen in integrativen Regelklassen“ (Altmeyer et al., 2021) geht diese Anliegen an und setzt dabei auf eine videobasierte Coaching-Intervention. Diese Intervention basiert auf dem MyTeachingPartner™ (MTP™)-Coaching, das als evidenzbasiertes Coachingprogramm gilt und darauf abzielt, Lehrpersonen in ihrer Interaktionskompetenz zur Gestaltung wirksamen Unterrichts zu unterstützen. Zur Weiterentwicklung wirkungsvoller unterrichtsbezogener Kooperation wird das MTP™-Coaching nun erstmals nicht nur für einzelne Lehrpersonen, sondern speziell für Teams von KLP und SHP im gemeinsamen inklusiven Unterricht erforscht.

Das für den inklusiven Unterricht adaptierte MTP™-Coaching wird nachfolgend begründet und der Ablauf wird aufgezeigt. Anschliessend wird exemplarisch dargestellt, wie durch das Coaching sowohl die Interaktionsqualität im inklusiven Unterricht als auch die unterrichtliche Kooperation von KLP und SHP gemeinsam weiterentwickelt werden können.

Das Unterrichtscoaching MyTeachingPartner™ (MTP™)

Das MTP™-Coaching (Pianta et al., 2018) setzt auf vier Prinzipien, die effektive Coachingprogramme auszeichnen: 1) nicht-wertendes, unterstützendes und stärkenbasiertes Feedback, 2) kooperative Arbeit von Coaches und Lehrpersonen; 3) kontextspezifisches Feedback; und 4) Feedback basierend auf reliablen Beobachtungsdaten (Mikami et al., 2011). Dabei stützt sich das MTP™-Coaching auf das valide und reliable Beobachtungs- und Messinstrument CLASS – Classroom Assessment Scoring System (Pianta et al., 2012) zur Weiterentwicklung der Qualität der Unterrichtsinteraktionen, welchem das theoretische Modell „Teaching Through Interactions“ (Hamre & Pianta, 2013) zugrunde liegt. CLASS ist ein standardisiertes, valides und reliables Instrument. In gross angelegten Validierungsstudien in den USA (Hamre et al., 2013) sowie auch im europäischen Raum konnte seine Faktorenstruktur bestätigt werden (Malmberg et al., 2010; Virtanen et al., 2018; Westergård et al., 2019).

Eine besondere Stärke dieses evidenzbasierten Beobachtungs- und Messinstruments liegt darin, dass die übergeordneten Interaktionsbereiche – emotionale Unterstützung, Klassenführung und Lernunterstützung – sich bis auf die beobachtbare Ebene der Verhaltensweisen (Verhaltensmarker) operationalisieren lassen (Abbildung 1). Dadurch können im Rahmen des MTP™-Coachings einerseits beobachtete Verhaltensweisen wie z.B. „gemeinsames Lachen im Unterricht“ spezifisch zugeordnet werden: Indikator „positiver Affekt“, Dimension „positives Klima“ und Bereich „emotionale Unterstützung“. Andererseits lassen sich zur Qualitätssteigerung eines Bereichs spezifische Verhaltensweisen ermitteln, die zur Erweiterung der eigenen Handlungskompetenz beitragen.

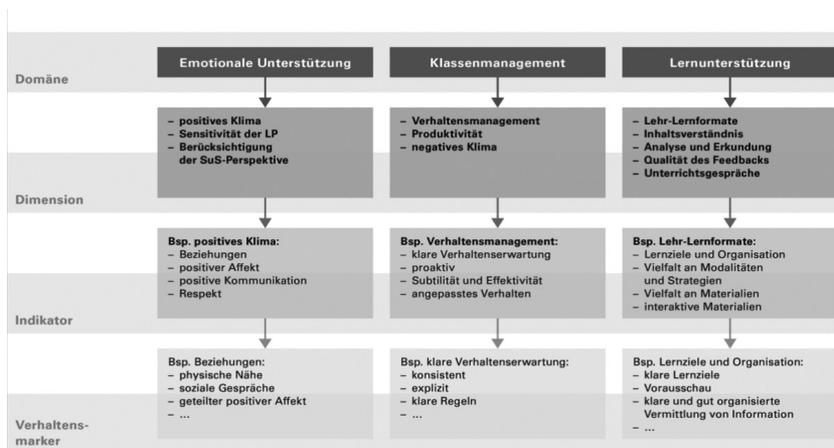


Abb. 1: Classroom Assessment Scoring System – Upper Elementary nach Pianta et al., 2012 (Altmeyer et al., 2021)

Das MTP™-Coaching basiert auf Videosequenzen aus dem Schulalltag. Es orientiert sich somit an der jeweils vorliegenden unterrichtlichen Praxis und ist für alle Unterrichts- und Schulformen geeignet. MTP™ ist, wie auch das ihm zugrundeliegende Beobachtungsinstrument CLASS, evidenzbasiert. Die Wirksamkeit des MTP™-Coachings konnte in mehreren Studien nachgewiesen werden. Das Coaching steigert nachweislich die Qualität von Unterrichtsinteraktionen in Regelklassen unterschiedlicher Stufen (Allen et al., 2011; Early et al., 2017) und ist in anderen Formaten (z. B. Gruppencoaching mit Videoanalyse) überlegen (Early et al., 2017). In verschiedenen Studien in Regelklassen konnten verbesserte Schulleistungen (Allen et al., 2011), höheres schulisches Engagement (Gregory et al., 2014) und gesteigerte Qualität der Peerbeziehungen (Mikami et al., 2011) nachgewiesen werden. Dabei profitieren sowohl Schüler:innen als auch Lehrpersonen: Das Coaching unterstützt Lehrpersonen nicht nur hinsichtlich ihrem Selbstwirksamkeitserleben und einer grösseren Handlungskompetenz sondern vermag auch ihr Stress- und Belastungserleben zu reduzieren (Pianta et al., 2018). Mit der Interventionsstudie SURE (Altmeyer et al., 2021) soll weitere Evidenz, für das auf den inklusiven Unterricht adaptierte MTP™-Coaching, geschaffen werden.

Im Rahmen der Interventionsstudie SURE (Altmeyer et al., 2021) wurden acht MTP™-Coaching-Zyklen während sechs Monaten, in etwa dreiwöchigen Abständen durchlaufen. Die Anzahl Zyklen wurden sowohl für die Unterrichtsteams als realisierbar eingeschätzt als auch als ausreichend eingestuft, um Effekte zu zeigen (Early et al., 2017).

Die Unterrichtsteams filmten in jedem Zyklus jeweils eine Lektion ihres Unterrichts, die dann gemeinsam mit dem Coach/der Coachin analysiert und reflektiert wurde. Dabei wurden gelungene Sequenzen identifiziert und gemeinsam neue Handlungsstrategien erarbeitet, die anschliessend im Unterricht umgesetzt und evaluiert wurden. Das MTP™-Coaching zeichnet sich durch seinen standardisierten Ablauf aus. Folgende fünf Schritte werden jeweils in einem Coaching-Zyklus durchlaufen (Abbildung 2):

1. Schritt: Das Unterrichtsteam filmt eine Lektion des gemeinsamen Unterrichts. Diese Aufnahme senden sie via Microsoft TEAMS an ihren Coach/ ihre Coachin. Bedarfsorientiert wird an der emotionalen Unterstützung, der Klassenführung und/oder an der Lernunterstützung anhand von CLASS (Pianta et al., 2012) gearbeitet. Die grundlegende Idee ist an konkreten, alltäglichen Unterrichtssituationen positiv aufzubauen, was als stärkenbasierter Ansatz bezeichnet wird. Diese Stärkenbasierung wird über den Coach/ die Coachin sichergestellt. Positive Verhaltensweisen sollen im Laufe des Coachingprozesses stärker, häufiger, in unterschiedlichen Situationen und in Interaktion mit immer mehr Lernenden gezeigt werden.

2. Schritt: Der Coach/die Coachin sichtet anschliessend das Video und wählt drei Ausschnitte aus, die gelungene Beispiele in den ausgewählten CLASS-Dimensionen zeigen und formuliert zu jedem Ausschnitt eine Reflexionsfrage.
3. Schritt: Die KLP und SHP schauen sich die Ausschnitte an, beantworten unabhängig voneinander die Reflexionsfragen und senden die Antworten an den/die Coach:in.
4. Schritt: Sie treffen sich mit ihrem Coach/ihrer Coachin zu einer Videokonferenz. Dort werden die Antworten auf die Reflexionsfragen diskutiert und hinsichtlich gemeinsamen Handelns reflektiert. Zusammen mit dem Coach/der Coachin erarbeitet das Unterrichtsteam neue Handlungsansätze.
5. Schritt: Nach der Konferenz schickt ihnen der Coach/die Coachin eine Zusammenfassung und einen Handlungsplan, welcher mit kurzen, spezifischen Videobeispielen zu konkreten Handlungsempfehlungen angereichert ist.



Die fünf Schritte des MyTeachingPartner™-Coaching-Zyklus. GRAFIK: BODARA

Abb. 2: Die fünf Schritte des MyTeachingPartner™-Coaching-Zyklus (Altmeyer & Antognini, 2023).

Bevor der nächste Zyklus beginnt, trainieren die Lehrpersonen die Umsetzung der diskutierten Verhaltensweisen im Unterricht. Im jeweils neuen Zyklus wird die Umsetzung evaluiert und neue Schwerpunkte werden gesetzt. Im letzten Zyklus werden die Ziele des Coachings gemeinsam evaluiert.

Um einen spezifischen Einblick in den konkreten Coachingprozess zu bekommen, wird ein Coaching exemplarisch erläutert. Mit Hilfe der Coachingunterstützung konnte gleichzeitig an der Weiterentwicklung der unterrichtlichen Zusammenarbeit und an der Verbesserung der Interaktionsqualität zur wirksamen Gestaltung inklusiven Unterrichts gearbeitet werden.

Coachingprozess im inklusiven Unterricht

Patrick, Klassenlehrperson (KLP) im zweiten Berufsjahr und Rilana, Schulische Heilpädagogin (SHP) in Ausbildung unterrichten eine inklusive 3. Klasse mit 20 Kindern (alle Namen wurden anonymisiert). In der Klasse gibt es mehrere Kinder mit Problemen in den Bereichen der Aufmerksamkeit, Selbstregulation und im Bereich des schulischen Engagements. Dies zeigt sich im Verhalten im Unterricht dadurch, dass einige Kinder sich rasch von der Arbeit ablenken lassen und sich anderweitig beschäftigen, wie z. B. oft aufstehen, umherwandern und mit anderen Kindern sprechen. Der Unterricht wird häufig unterbrochen, was die aktive Lernzeit für die ganze Klasse vermindert. Obwohl die Beziehungsqualität und Kommunikation zwischen KLP und SHP von beiden Seiten als positiv eingeschätzt wird, wollen sie ihre unterrichtliche Zusammenarbeit weiterentwickeln, so dass Sie ihre individuellen Stärken bei der Unterrichtsgestaltung zur Beruhigung der Klasse und zur Lernunterstützung optimal einsetzen können.

Zum Coaching-Start setzen sich Patrick und Rilana im Austausch mit ihrer Coachin folgende Coachingziele:

1. Wir möchten Übergänge effektiver gestalten und die Lernzeit im Unterricht maximieren: Damit mehr Zeit bleibt für Lernunterstützung, die Erarbeitung des Lernstoffs und auch noch etwas Zeit da ist für gemeinsame Spiele.“
2. Wir möchten am Verhaltensmanagement arbeiten, damit es zu weniger Unterbrüchen im Unterricht kommt und die Lernenden besser zuhören und sich konzentrieren können.
3. Wir möchten einen respektvolleren Umgang in der Klasse zwischen den Kindern und positive soziale Interaktionen fördern: einander nicht auslachen, sich gegenseitig helfen sowie mehr Toleranz gegenüber Fehlern und individuellen Eigenheiten.

Das Team arbeitet in jedem Zyklus bedarfsorientiert in zwei unterschiedlichen Interaktionsbereichen, der emotionalen Unterstützung, Klassenführung und/oder

Lernunterstützung. Nachfolgend werden einzelne Fokusinteraktionen der jeweiligen Zyklen aus den Zusammenfassungen und Handlungsplänen der Coachin näher erläutert:

Zyklus 1: Im Bereich der emotionalen Unterstützung wird den Kindern respektvolles Verhalten vorgelebt. Beispielsweise wurden in einem ersten Videoausschnitt die Kinder persönlich an der Schulzimmertüre vom Unterrichtsteam empfangen und jeweils einzeln, respektvoll begrüßt. Dies war in folgenden Verhaltensweisen der Lehrpersonen im Kontakt mit den Kindern sichtbar: Augenkontakt, Begrüssung mit Namen, warme und ruhige Stimme, gegenseitiges Zuhören und sozialer Austausch, über aktuelle Erlebnisse. Gemäss Patrick und Rilana war diese Begrüssungssequenz effektiv, „... weil die Kinder am Morgen so gut abgeholt und einzeln wertgeschätzt werden konnten“.

Zyklus 2: In diesem Zyklus stand im Bereich der Klassenführung die Produktivität im Fokus. Der Indikator „Übergänge“ ist hoch ausgeprägt, wenn der Übergang von einer Lektion oder einer Aktivität zur nächsten effizient und reibungslos verläuft. Das Unterrichtsteam hat während einer Woche Verhaltensweisen für Übergänge eingeübt. In der Videosequenz leitet Patrick den Übergang mit der Glocke ein und sagt: „Ihr könnt jetzt alles ausser der Farbschachtel versorgen und schaut dann zu uns nach vorne.“

Im Austausch mit der Coachin sind sich Rilana und Patrick einig, dass das Läuten der Glocke zum Ritual geworden ist. Es weckt die Aufmerksamkeit der Kinder, dass jetzt die bisherige Arbeit gestoppt wird und eine Information folgen wird. Das Team teilt die Ansicht, dass die klar formulierte Erwartung (nur die Farbschachtel auf dem Tisch lassen und dann nach vorne schauen) zusätzlich zum reibungslosen Übergang beigetragen hat.

Zyklus 3 bis 5: In diesen Coaching – Zyklen wurde intensiv an klaren Erwartungen und proaktiven Verhaltensweisen zur Verbesserung des Verhaltensmanagements gearbeitet. Beispielsweise wurde im Zyklus 4 „klare Erwartungen“ fokussiert: Die Regeln und Erwartungen an das Verhalten der Schüler:innen werden klar kommuniziert und im Unterricht konsequent umgesetzt. Patrick und Rilana wiederholen mit den Kindern zu Beginn der Mathematiklektion die wichtigsten Unterrichtsregeln. Sie fragen die Kinder nach den drei wichtigsten Regeln, wenn sie der Gruppe etwas zeigen. Mehrere Kinder melden sich. Als erste Regel wird von Arlena „nicht Hineinsprechen“ genannt. Patrick sagt: „Richtig – und wie wissen wir, dass ihr euch im Unterricht melden möchtet?“ Arlena antwortet: „mit Aufstrecken.“ Danach bringt Rilana an der Tafel ein Bild mit einer Hand, die aufstreckt an und wiederholt: „Richtig. Wir strecken im Unterricht auf, wenn wir etwas sagen möchten.“ Patrick fragt in die Runde nach einer weiteren Regel. Es melden sich mehrere Kinder. Max wird aufgerufen und sagt: „Zuhören.“ Patrick wiederholt: „Ja genau, einander zuhören.“ Rilana hängt ein Bild mit einem grossen Ohr an die Tafel. Auch die dritte Regel wird erfragt und gefunden: „nach vorne schauen.“ Das Bild

mit einem Auge wird von Rilana angebracht und erklärt, dass alle Schüler:innen nach vorne schauen, wenn dort etwas erklärt wird.

Ab Zyklus 5 konnte vermehrt an der Weiterentwicklung der Lernunterstützung gearbeitet werden, weil in der Klasse deutlich mehr Ruhe einkehrte. Im Zyklus 6 ist ein gutes Beispiel von gelungenen Unterrichtsgesprächen zur Lernunterstützung zu sehen. Alle sitzen gemeinsam im Kreis. Die Kinder beteiligen sich der Reihe nach am gemeinsamen Unterrichtsgespräch zum Thema „Verben“. Der Austausch unter den Kindern baut inhaltlich aufeinander auf. Rilana schreibt in ihrer Antwort auf die Reflexionsfrage der Coachin, dass sie als Team die Gesprächsführung gemeinsam geplant haben. Sie leiten die Gesprächsrunde, indem sie die Antworten der Kinder bestätigen, Aussagen wiederholen und erweitern, auch nachfragen und Fachbegriffe (z. B. „Personalformen“) einbringen. Die Kinder sind aufmerksam, hören einander zu und alle Kinder beteiligen sich mit einem Beitrag aktiv am Gespräch.

Im Abschluss-Zyklus (Zyklus 8) wurde der Coaching-Prozess anhand der gesetzten Ziele gemeinsam reflektiert. Gemäss dem Unterrichtsteam konnte die aktive Lernzeit deutlich erhöht werden. Dies konnte erreicht werden, indem Übergänge routiniert wurden, klare Erwartungen und proaktives Handeln in unterschiedlichen Situationen eingeübt wurden, zur Reduzierung von Unterrichtsstörungen. Folglich musste allmählich weniger Zeit in das Verhaltensmanagement investiert werden. Das Team konnte sich vermehrt auf die Qualität der Lernunterstützung fokussieren und gemeinsame Zeitfenster für kurze Spiele mit den Lernenden konnten eingeführt werden. Das schulische Engagement der Klasse und auch der Respekt untereinander nahm schrittweise zu: die Kinder hörten einander besser zu, respektvolle Verhaltensweisen im Unterricht wurden nach und nach verinnerlicht und die regelmässigen kurzen Spielsequenzen wirkten sich förderlich auf die Motivation sowie auf die sozialen Interaktionen der Lernenden aus.

Die Coachin hat Rilana und Patrick zum Schluss gefragt, was sie am meisten vermisst hätten, wenn sie nicht am Coaching hätten teilnehmen können. Rilana betont den hohen Gewinn der veränderten, intensiveren Zusammenarbeit: „Wir verantworten den Unterricht gemeinsam, mit gemeinsamer Planung, Absprachen und gemeinsamen Zielen.“ Patrick ergänzt: „Dies erlebe ich als sehr entlastend – und es läuft einfach“.

Implikation

Die Coaching-Unterstützung mit MTP™ stellt mit seinem Fokus auf wirksame Unterrichtsinteraktionen einen innovativen Ansatz zur evidenzbasierten Weiterentwicklung inklusiven Unterrichts dar. Eine regelmässige, vertrauensvolle Beziehung zum Coach/zur Coachin und der stärkenbasierte Ansatz bilden dafür die zentrale Grundlage. Der stärkenbasierte Ansatz zeichnet sich durch einen kon-

sequent positiven Fokus auf bereits vorhandene, gelungene Unterrichtsinteraktionen aus und baut auf diesen nach CLASS gezielt auf. Die Unterrichtsteams erwerben durch CLASS bessere Beobachtungskompetenzen, die es ihnen ermöglichen, ihre eigene Unterrichtstätigkeit auf der Ebene spezifischer Verhaltensweisen konkret zu beschreiben, zu reflektieren und in der Zusammenarbeit zu kommunizieren. Dies gestattet es ihnen förderliche Interaktionen gezielt anzustossen, Reaktionen von Lernenden besser zu beschreiben und zu verstehen. Aktive Lerngelegenheiten können vermehrt bewusst erkannt und umgesetzt werden, wodurch wirkungsvoller mit der Klasse interagiert werden kann. Wenn Unterrichtsteams mit der Klasse effektiver interagieren, wird die gesamte Unterrichtsgestaltung aufgewertet. Das Handlungsrepertoire der Lehrpersonen wird erweitert und das Selbstwirksamkeitserleben steigt. Über die Coaches wird sichergestellt, dass Stereotypen über Lernende hinsichtlich Verhalten, Motivation oder Lernen abgelegt und die Reaktionen der Lernenden den Unterrichtsteams verständlich gemacht werden. Die gemeinsame Sprache, Zielsetzungen und Handlungskompetenzen, welche auf der Grundlage von CLASS während des Coachingprozesses ausgebildet werden, ermöglichen es dem Team, die Gestaltung des Unterrichts gemeinsam zu verantworten. Eine gemeinsame Unterrichtsplanung und -umsetzung wird im Coachingprozess schrittweise etabliert. Das MTP™-Coaching überzeugt mit seinem fächerübergreifenden, prozessbezogenen Fokus auf das „Wie“ der Unterrichtsgestaltung. Somit ist es unabhängig von einer spezifischen Fachdidaktik oder von curricularen Inhalten. Die besondere Stärke liegt darin, dass neben der Steigerung der Interaktionsqualität auf Klassenebene, die Vielfalt der Lernenden kontextspezifisch, gezielt berücksichtigt und der Unterricht demensprechend geplant und arrangiert werden kann. Das auf den inklusiven Unterricht angepasste MTP™-Coaching vereint dafür spezifisches Fach- und Handlungswissen von SHP, KLP und MTP™-Coaches.

Aufgrund der gemachten Ausführungen leistet die Implementierung des auf den inklusiven Unterricht adaptierten MTP™-Coachings zur Steigerung der Interaktionsqualität und der unterrichtlichen Kooperation einen evidenzbasierten, wertvollen Beitrag zur Förderung inklusiver Bildung.

Literatur

- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Routledge.
- Allen, J. P., Pianta, R. C., Gregory, A., Mikami, A. Y., & Lun, J. (2011). An Interaction-Based Approach to Enhancing Secondary School Instruction and Student Achievement. *Science*, *333*(6045), 1034–1037. <https://doi.org/10.1126/science.1207998>
- Altmeyer, S. & Antognini, K. (2023). Auf die Stärken kommt es an: Wie können Unterricht und Kooperation wirksam gestaltet werden? Heilpädagogik Aktuell. https://issuu.com/hochschule_fuer_heilpaedagogik/docs/01-08_hpa38

- Altmeyer, S., Antognini, K., & Eberli, R. (2021). *Unterrichtsinteraktionen als Schlüssel zur Gestaltung integrativen Unterrichts: Die Konzeption der Interventionsstudie SURE*. <https://digital.hfh.ch/forschungsbericht-2021/chapter/5-unterrichtsinteraktionen-als-schlüssel-zur-gestaltung-wirksamen-integrativen-unterrichts/>
- Bless, G. (2018). Wirkungen der schulischen Integration auf Schülerinnen und Schüler. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 24(2), Article 2.
- Early, D. M., Maxwell, K. L., Ponder, B. D., & Pan, Y. (2017). Improving teacher-child interactions: A randomized controlled trial of Making the Most of Classroom Interactions and my teaching partner professional development models. *Early Childhood Research Quarterly*, 38, 57–70. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.08.005>
- Gregory, A., Allen, J. P., Mikami, A. Y., Hafen, C. A., & Pianta, R. C. (2014). Effects of a Professional Development Program on Behavioral Engagement of Students in Middle and High School: Increasing Behavioral Engagement. *Psychology in the Schools*, 51(2), 143–163. <https://doi.org/10.1002/pits.21741>
- Gregory, A., Ruzek, E., Hafen, C. A., Mikami, A. Y., Allen, J. P., & Pianta, R. C. (2017). My Teaching Partner-Secondary: A Video-Based Coaching Model. *Theory Into Practice*, 56(1), 38–45. <https://doi.org/10.1080/00405841.2016.1260402>
- Grosche, M., & Moser Opitz, E. (2023). Kooperation von Lehrkräften zur Umsetzung von inklusivem Unterricht – notwendige Bedingung, zu einfach gedacht oder überbewerteter Faktor? *Unterrichtswissenschaft*, 51(2), 245–263. <https://doi.org/10.1007/s42010-023-00172-3>
- Hamre, B. K., & Pianta, R. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625–638. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00301>
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development*, 76(5), 949–967. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00889.x>
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., DeCoster, J., Mashburn, A. J., Jones, S. M., Brown, J. L., Cappella, E., Atkins, M., Rivers, S. E., Brackett, M. A., & Hamagami, A. (2013). Teaching through Interactions: Testing a Developmental Framework of Teacher Effectiveness in over 4,000 Classrooms. *The Elementary School Journal*, 113(4), 461–487. <https://doi.org/10.1086/669616>
- Hascher, T., & Lobsang, K. (2004). *Das Wohlbefinden von SchülerInnen* (S. 203–228).
- Köpfer, A., Powell, J. J. W., & Zahnd, R. (Hrsg.). (2021). *Handbuch Inklusion international. Globale, nationale und lokale Perspektiven auf Inklusiv Bildung*. <https://doi.org/10.25656/01:21413>
- Löser, J. M., & Werning, R. (2013). Inklusion aus internationaler Perspektive. Ein Forschungsüberblick. In *Zeitschrift für Grundschulforschung* (Bd. 6, Nummer 1, S. 21–33).
- Malmberg, L.-E., Hager, H., Burn, K., Mutton, T., & Colls, H. (2010). Observed classroom quality during teacher education and two years of professional practice. *Journal of Educational Psychology*, 102(4), 916–932. <https://doi.org/10.1037/a0020920>
- Mikami, A. Y., Gregory, A., Allen, J. P., Pianta, R. C., & Lun, J. (2011). Effects of a Teacher Professional Development Intervention on Peer Relationships in Secondary Classrooms. *School Psychology Review*, 40(3), 367–385. <https://doi.org/10.1080/02796015.2011.12087704>
- Pianta, R. C., Funk, G. W., Hadden, S. D., & Hamre, B. K. (2018). *CLASS 1-on-1 Video Coaching (MTP™): Handbook for coaches*. Charlottesville (VA), USA: Teachstone.
- Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Mintz, S. (2012). *Classroom Assessment Scoring System: Upper Elementary Manual*. Charlottesville (VA), USA: Teachstone.
- Stranghöner, D., Hollmann, J., Otterpohl, N., Wild, E., Lütje-Klose, B., & Schwinger, M. (2017). Inklusion versus Exklusion: Schulsetting und Lese-Rechtschreibentwicklung von Kindern mit Förderschwerpunkt Lernen. In *Zeitschrift für pädagogische Psychologie* (Bd. 31, Nummer 2, S. 125–136).
- Virtanen, T. E., Pakarinen, E., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., Siekkinen, M., & Nurmi, J.-E. (2018). A Validation Study of Classroom Assessment Scoring System–Secondary in the Finnish School Context. *The Journal of Early Adolescence*, 38(6), 849–880. <https://doi.org/10.1177/0272431617699944>

Westergård, E., Ertesvåg, S. K., & Rafaelsen, F. (2019). A Preliminary Validity of the Classroom Assessment Scoring System in Norwegian Lower-Secondary Schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(4), 566–584. <https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1415964>

Authors

Altmeyer, Simona is Senior Researcher at the University of Teacher Education in Special Needs in Zurich.

Eberli, Ramona is Advanced Researcher at the University of Teacher Education in Special Needs in Zurich.

Antognini, Katharina is Senior Researcher at the University of Teacher Education in Special Needs in Zurich.