# Inklusiven Unterricht gemeinsam wirksam gestalten: Kollaborative Unterrichtsentwicklung mit MyTeachingPartner™

Simona Altmeyer[1], Katharina Antognini[1], Ramona Eberli[1], Andrea Lanfranchi[1], Luciano Gasser[2]
[1] Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich
[2] Pädagogische Hochschule Bern

**Zusammenfassung:** Im vorliegenden Beitrag wird ein videobasiertes Coaching vorgestellt, welches darauf abzielt, die Qualität der Interaktionen im inklusiven Unterricht zu verbessern. Dazu wurde das Coaching MyTeachingPartner™ auf den inklusiven Unterricht adaptiert, mit dem Ziel, kollaborative Unterrichtsentwicklung zwischen Klassenlehrpersonen und Schulischen Heilpädagog:innen zu fördern. Wir erläutern zuerst die konzeptuellen und empirischen Grundlagen des Coachings als Weiterbildungsformat. Nachfolgend wird der Ablauf des Coachings an einem konkreten Beispiel aufgezeigt. Abschließend werden die Chancen und Grenzen des Coachings für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen zur Förderung inklusiver Bildung diskutiert.

*Schlüsselbegriffe: Inklusive Bildung, Unterrichtsinteraktionen, unterrichtliche Zusammenarbeit, Professionalisierung, Coaching*

**Creating effective inclusive teaching together: Collaborative teaching development with MyTeachingPartner™**

**Summary:** This article presents a video-based coaching program that aims to improve the quality of interactions in inclusive classrooms. To this end, the coaching MyTeachingPartner™ was adapted with the aim of encouraging collaborative teaching development between classroom teachers and special education teachers in inclusive classrooms. We first explain the conceptual and empirical foundations of the coaching as a further education format. The coaching process is then illustrated using a concrete example. Finally, the opportunities and limitations of coaching for the training and further education of teachers to promote inclusive education, are discussed.

*Keywords: Inclusive Education, classroom interactions, co-teaching, professionalization, coaching*

## 1 Einleitung

Inklusive Bildung geht von der Vielfalt der Lernenden im Unterricht aus, mit den Zielen des gemeinsamen Lernens und der sozialen Teilhabe aller Lernenden (Köpfer et al., 2021). Kinder entwickeln sich schulisch und psycho-sozial am besten, wenn sie sich wohl und sozial angenommen fühlen sowie einen kognitiv anregenden Unterricht erleben (Ainscow et al., 2006). Zudem ist für wirksame inklusive Bildung ein geteiltes Verständnis aller Beteiligten von gutem Unterricht von entscheidender Bedeutung (Stranghöner et al., 2017).

Die Umsetzung eines inklusiven Unterrichts stellt eine zentrale bildungspolitische Zielsetzung dar. Die Akteur:innen im Unterricht sehen sich jedoch im Umgang mit einer Vielfalt von Lernenden herausgefordert, wie z. B. in der Umsetzung sonderpädagogischer Maßnahmen, im Umgang mit kindlichen Risikofaktoren


© Ernst Reinhardt Verlag

Copyright © Ernst Reinhardt Verlag

source: https://doi.org/10.35694/9948 | downloaded: 11.1.2026
Unverändert und nicht kommerziell weitergegeben, abgerufen von anonymous am 05.01.2026 um 09:02 Uhr von IP 157.143.0.110

Lizenziert durch customername, abgerufen von anonymous am 05.01.2026 um 09:02 Uhr von IP 157.143.0.110

(z. B. niedriger sozioökonomischer Status, Verhaltens- und Motivationsprobleme) und besonderen Bildungsbedürfnissen hinsichtlich Lernen und Verhalten. Die Frage, wie ein inklusiver Unterricht wirksam gestaltet werden kann, ist deshalb von großer Relevanz (Altmeyer et al., 2018; Altmeyer, 2020).

In der Literatur wird der unterrichtlichen Zusammenarbeit von Klassenlehrpersonen (KLP) und Schulischen Heilpädagog:innen (SHP) eine große Bedeutung zugesprochen (Altmeyer, 2020; Grosche & Moser Opitz, 2023). Unterrichtliche Zusammenarbeit zwischen KLP und SHP führt jedoch nicht unbedingt zu einer höheren Unterrichtsqualität (Cook et al., 2021). Lehrpersonen fühlen sich oft ungenügend auf die Zusammenarbeit mit anderen Kolleg:innen vorbereitet. Das bedeutet, dass mögliche positive Effekte von unterrichtlicher Zusammenarbeit nicht zum Tragen kommen und der Einsatz von mehr Lehrpersonal nicht die gewünschte Wirkung zeigen kann (Sweigart & Landrum, 2015). Aktuell mangelt es an Wissen dazu, ob und wie über eine gezielte Weiterbildung, z. B. durch ein Coaching von Lehrpersonen, die Zusammenarbeit so gefördert werden kann, dass diese zu einer hohen Unterrichtsqualität beiträgt (Gräsel et al., 2006; Grosche & Moser Opitz, 2023).

Folgende Fragestellung und Zielsetzungen leiten den vorliegenden Beitrag: Welches Potenzial bietet ein videobasiertes Coaching von KLP und SHP, das auf einem gemeinsamen Verständnis von gutem Unterricht basiert, für die kollaborative Entwicklung inklusiven Unterrichts zur Verbesserung der Unterrichtsqualität und Förderung der Zusammenarbeit? Dazu werden im vorliegenden Beitrag die konzeptuellen und empirischen Grundlagen des Coachings erläutert. An einem Fallbeispiel aus der Längsschnittstudie SURE – „Steigerung der Qualität der Unterrichtsinteraktionen in integrativen Regelklassen" (Altmeyer et al., 2021) wird die Umsetzung des videobasierten Coachings für Unterrichtsteams dargestellt und hinsichtlich kollaborativer Unterrichtsentwicklung erörtert. Abschließend werden Chancen und Grenzen dieses Coachings für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen zur Förderung inklusiver Bildung diskutiert.

## 2 Unterrichtliche Zusammenarbeit

Aktuell arbeiten in integrativen Regelklassen in der Deutschschweiz verschiedene Akteur:innen im Unterricht zusammen. Die Zusammenarbeit von KLP und SHP wird teilweise durch Klassenassistenzen, Senior:innen oder weitere Akteur:innen mit und ohne spezifische Qualifikationen ergänzt (Pool Maag & Moser Opitz, 2014). Die Gestaltung der unterrichtlichen Zusammenarbeit wird hinsichtlich Rollen, Arbeitsformen und der konkreten Umsetzung inklusiven Unterrichts unterschiedlich gehandhabt. Oftmals findet unterrichtliche Zusammenarbeit von KLP und SHP nur in einzelnen Wochenlektionen statt und die/der SHP steht für die Unterstützung einzelner Kinder zur Verfügung (Pool Maag & Moser Opitz, 2014). Studien zeigen, dass eine Förderung aller Kinder im Klassenzimmer durch KLP und SHP am effektivsten ist, wenn die/der SHP nicht nur beratend, sondern auch aktiv gestaltend am Unterricht mitwirkt (Rea et al., 2002).

Kollaborative Unterrichtsentwicklung wird als zentrale Voraussetzung für gelingenden inklusiven Unterricht erachtet (Hellmich et al., 2017; Shaffer & Thomas-Brown, 2015; Urban & Lütje-Klose, 2014). Die Erwartungen an eine erfolgreiche Zusammenarbeit sind hoch: Unterrichtliche Zusammenarbeit soll das Lernen und Verhalten von Schüler:innen unterstützen (Karten & Murawski, 2020) als auch die Belastung bei Lehrpersonen reduzieren (Hildebrandt et al., 2017). Weiter soll sie Differenzierung ermöglichen (Murawski & Lochner, 2011) und zur Professionalisierung beitragen (Hildebrandt et al., 2017).



Copyright © Ernst Reinhardt Verlag

Lizenziert durch customername, abgerufen von anonymous am 05.01.2026 um 09:02 Uhr von IP 157.143.0.110

Die Gestaltung der Zusammenarbeit im Schulalltag zwischen unterschiedlichen Akteur:innen ist anspruchsvoll und erfordert von den Lehrpersonen hohe Kompetenzen, die nicht zwingend gegeben sind (Chitiyo, 2017). Unterrichtliche Zusammenarbeit stellt Lehrpersonen vor Herausforderungen. So wurde gezeigt, dass die Verantwortlichkeiten für die Schüler:innen im gemeinsamen Unterricht oft unklar oder unzureichend aufeinander abgestimmt sind (Keeley, 2015; Keeley et al., 2017). Auch benötigt die Vorbereitung des Unterrichts in geteilter Verantwortung umfangreiche Absprachen (Moser Opitz et al., 2021). Aus Lehrpersonensicht braucht es jedoch eine geteilte Verantwortung und Zuständigkeit für inklusiven Unterricht (Quante & Urbanek, 2021). Diese Verantwortungen und Zuständigkeiten müssen in den KLP-SHP-Dyaden ausgehandelt werden (Jurkowski et al., 2023). Bei Klassenlehrpersonen, die den Unterricht gemeinsam mit SHPs entwickeln, zeigte sich eine geringe Belastung bei den Beteiligten (Luder, 2021).

Eine gemeinsame Planung und eine kokonstruktive Aufgabenbewältigung ist für die Zusammenarbeit im inklusiven Unterricht zentral (Moser Opitz et al., 2021). Kokonstruktion liegt dann vor, wenn Austauschpartner „… ihr individuelles Wissen so aufeinander beziehen (ko-konstruieren), dass sie dabei Wissen erwerben oder gemeinsame Aufgaben- oder Problemlösungen entwickeln" (Gräsel et al., 2006, S. 210f.). Dabei trägt Kokonstruktion auch zur Differenzierung des Unterrichts bei (Gräsel et al., 2006; Grosche & Lüke, 2020).

Aktuell mangelt es jedoch an wirksamen Aus- und Weiterbildungsansätzen für wirkungsvolle kollaborative Unterrichtsentwicklung (Grosche & Moser Opitz, 2023). Es wird vermutet, dass Weiterbildungen zur Verbesserung der unterrichtlichen Zusammenarbeit deshalb häufig scheitern, weil den Unterrichtsteams ein gemeinsames pädagogisches Verständnis über guten Unterricht fehlt (Müller & Kuhl, 2021).

Ein geteiltes konzeptuelles und methodisches Referenzsystem hat viel Potenzial, um ein solch geteiltes Verständnis guten Unterrichts zwischen KLP und SHP zu etablieren (Murawski & Lee Swanson, 2001). Das vorliegende videobasierte Coaching für KLP und SHP-Teams stellt Lehrpersonen ein gemeinsames Referenzsystem bereit, welches Merkmale von hoher Unterrichtsqualität präzise definiert und operationalisiert. Dabei wird auf die Qualität von Unterrichtsinteraktionen fokussiert.

## 3 Bedeutsamkeit von Interaktionen für die schulische Anpassung und Entwicklung

Das „Teaching through Interactions Framework" (Hamre et al., 2013) bildet die theoretische Grundlage für die Definition guten Unterrichts und für das vorliegende Coaching. Basierend auf pädagogisch-psychologischen und entwicklungspsychologischen Erkenntnissen werden in diesem Modell Interaktionen im Klassenzimmer eine Schlüsselrolle in der sozio-emotionalen und schulischen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen beigemessen (Hamre et al., 2013). Interaktionen werden drei übergeordneten Bereichen zugeordnet – der Emotionalen Unterstützung, der Klassenführung und der Lernunterstützung (Hamre et al., 2013). Emotionale Unterstützung beinhaltet die Qualität der Beziehungen in der Klasse und wie Lehrpersonen Bedürfnisse und Perspektiven wahrnehmen und berücksichtigen. Klassenführung bezeichnet die Unterstützung von Lernenden durch Lehrpersonen in der Organisation und Regulierung von Verhalten, Emotionen, Zeit und Aufmerksamkeit. Bei der Lernunterstützung stehen Interaktionen im Fokus, welche das vernetzte Denken und Verstehen fördern. Die Bereiche schließen sowohl Interaktionen zwischen Lehrpersonen und Schüler:innen (SuS) als auch Interaktionen unter den Lernenden mit ein (Hamre et al., 2013).



Copyright © Ernst Reinhardt Verlag

Lizenziert durch customername, abgerufen von anonymous am 05.01.2026 um 09:02 Uhr von IP 157.143.0.110

Die Qualität von Unterrichtsinteraktionen hat einen bedeutsamen Einfluss auf die schulische und psycho-soziale Entwicklung aller Kinder (Cornelius-White, 2007; Hamre & Pianta, 2001). Aktuell besteht kaum ein Zweifel daran, dass Lehrpersonen und ihre Interaktionen mit den SuS in ihren Klassen für die Leistungen (Carneiro et al., 2019; Goe, 2007), die Motivation (Ruzek et al., 2016) und die Variation von sozio-emotionalem Verhalten der SuS (Pakarinen et al., 2011; Wang et al., 2020) von zentraler Bedeutung sind. Eine hohe emotionale Unterstützung trägt zur Entwicklung sozialer Kompetenzen und zu positiven Peerbeziehungen bei (Mashburn et al., 2008; Rudasill et al., 2016; Sette et al., 2020). Effektives Klassenmanagement begünstigt die Entwicklung selbstregulativer Fähigkeiten und senkt das Auftreten herausfordernder Verhaltensweisen (Rimm-Kaufman et al., 2009). Weiter wird durch eine hohe Interaktionsqualität im Bereich der Lernunterstützung die kognitive und schulische Entwicklung angeregt (Howes et al., 2008; Mashburn et al., 2008).

Eine hohe Interaktionsqualität senkt das Risiko für Schulversagen von Kindern mit Risikofaktoren (z. B. niedriger sozioökonomischer Status, Verhaltensprobleme) (Hamre & Pianta, 2001; Rimm-Kaufman et al., 2002). So schützt eine hohe emotionale Unterstützung durch die Lehrperson davor, dass SuS mit Problemen im Bereich der Selbstregulation konfliktreiche Beziehungen zu ihrer Lehrperson entwickeln (Gasser et al., 2018; Hamre & Pianta, 2005; Rudasill et al., 2016). Auch trägt sie bei SuS mit verschiedenen Entwicklungsrisiken positiv zu deren schulischer Entwicklung bei (Rimm-Kaufman et al., 2002). Kinder mit hohem Risiko für Schulversagen erreichen bei Lehrpersonen mit hoher Lernunterstützung sogar gleich gute Leistungen wie ihre Peers mit einem niedrigen Schulversagensrisiko (Hamre & Pianta, 2005).

Diese Erkenntnisse zum bedeutsamen Einfluss der Qualität von Unterrichtsinteraktionen auf die Entwicklung von allen Kindern, und insbesondere auch von Kindern mit Risikobedingungen, werden als wichtiger Ansatzpunkt für Interventionen zur Entwicklung inklusiven Unterrichts erachtet.

Wenn die Qualität von Unterrichtsinteraktionen entwickelt werden soll, bedarf es einem sicht- und messbar Machen dieser Qualität. Spezifisch für das „Teaching through Interactions Framework" wurde das „Classroom Assessment Scoring System" (CLASS; Pianta et al., 2008) als gemeinsames Referenzsystem von gutem Unterricht entwickelt. Zudem wurde darauf aufbauend ein videobasiertes Coachingprogramm erstellt, welches die Qualität der Unterrichtsinteraktionen systematisch verbessern soll (Pianta et al., 2018).

## 4 CLASS als Referenzsystem für videobasiertes Coaching

Das Beobachtungsinstrument „Classroom Assessment Scoring System" (CLASS; Pianta et al., 2008) bildet die Grundlage für das videobasierte Coaching. CLASS operationalisiert die konzeptuellen Bereiche der Unterrichtsinteraktionen des „Teaching through Interactions Frameworks" (Hamre et al., 2013). Es ordnet Unterrichtsinteraktionen entlang der drei übergeordneten Domänen *Emotionale Unterstützung, Klassenführung* und *Lernunterstützung* ein (siehe Abbildung 1). Für verschiedene Entwicklungsphasen liegen altersspezifische Versionen vor. Das Coaching wurde auf der Mittelstufe (Zyklus II) der Primarschule umgesetzt, weshalb im Weiteren auf die dazugehörige Version CLASS – Upper Elementary Bezug genommen wird (Pianta et al., 2012).



Copyright © Ernst Reinhardt Verlag

Lizenziert durch customername, abgerufen von anonymous am 05.01.2026 um 09:02 Uhr von IP 157.143.0.110

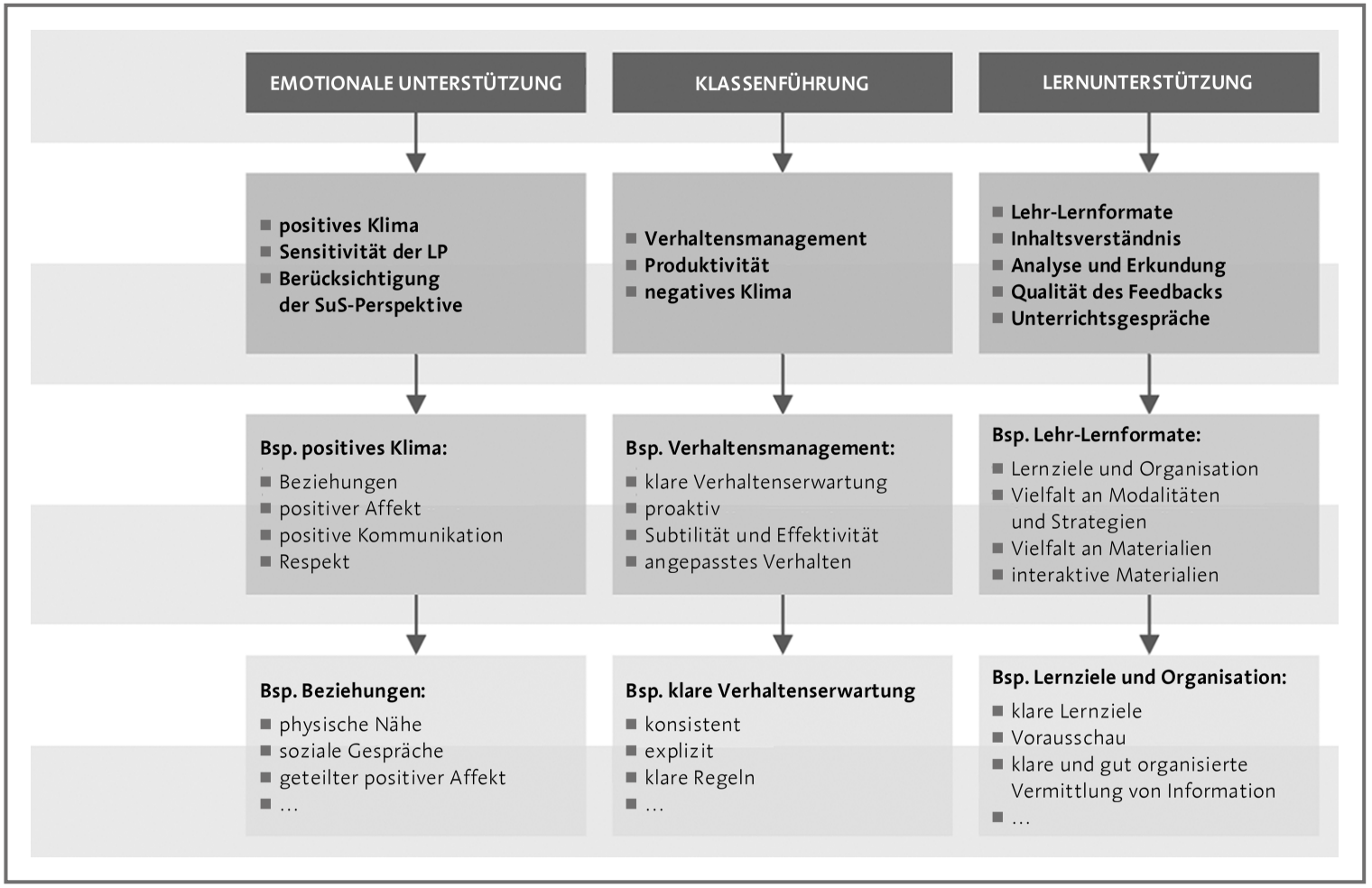


**Abb. 1** Rahmenmodell Classroom Assessment Scoring System (CLASS) – Upper Elementary nach Pianta et al., 2012 (Altmeyer et al., 2021)



Copyright © Ernst Reinhardt Verlag

Lizenziert durch customername, abgerufen von anonymous am 05.01.2026 um 09:02 Uhr von IP 157.143.0.110

CLASS ist ein standardisiertes, valides und reliables Instrument (Pianta et al., 2012). Jede Domäne der Version CLASS – Upper Elementary besteht aus drei oder fünf Dimensionen, die auf einer sieben-stufigen Skala (1 = niedrige Qualität; 7 = hohe Qualität) basierend auf der An- oder Abwesenheit, der Häufigkeit und Intensität bestimmter beobachtbarer Verhaltensweisen bewertet werden (Pianta et al., 2012). Die Validität der übergeordneten Strukturierung wurde in den USA an ca. 4000 Vorschul- bis fünfte Primarschulklassen mittels konfirmatorischer Faktorenanalyse überprüft (Hamre et al., 2013). Entsprechende Validierungsstudien liegen auch für den europäischen Raum vor (Malmberg et al., 2010; Virtanen et al., 2018; Westergård et al., 2019). CLASS wurde in der Schweiz schon in der Primarschulstufe eingesetzt und validiert (Gasser et al., 2018). Längsschnittliche Validierungsstudien zeigen, dass Beobachtungen nach CLASS über die Zeit schulische, soziale und selbstregulative Veränderungen bei den Kindern vorhersagen (Hamre et al., 2014; Mashburn et al., 2008).

Die erste Domäne *Emotionale Unterstützung* mit den Dimensionen *Positives Klima, Sensitivität der Lehrperson* und *Berücksichtigung der SuS-Perspektive* erfasst, in welchem Ausmaß es der Lehrperson gelingt, emotionale Verbindungen zu den SuS aufzubauen, Freude und Enthusiasmus am Lernen zu verbreiten, sich sensitiv und responsiv gegenüber den individuellen Bedürfnissen der Kinder zu zeigen und deren Autonomie zu fördern (Pianta et al., 2012).

Die zweite Domäne *Klassenführung* mit den Dimensionen *Verhaltensmanagement, Produktivität* und *Negatives Klima* beinhaltet, wie und wie oft ein proaktives Verhaltensmanagement, klare Anweisungen und feste Routinen eingesetzt werden, die Lernzeit maximiert wird und Unterrichtsstörungen sowie negative Affekte vermieden werden (Pianta et al., 2012).

Die dritte Domäne *Lernunterstützung* mit den Dimensionen *Lehr-Lernformate, Inhaltsverständnis, Analyse und Erkundung, Qualität des Feedbacks* und *Unterrichtsgespräche* bildet ab, ob und wie Lehrpersonen beispielsweise klare Lernziele formulieren, übergeordnete Zusammenhänge herstellen, die Inhalte klar, konkret und anhand von Beispielen erläutern, Verbindungen zum Vorwissen herstellen, komplexe und kreative Aufgaben stellen, höhere Denkprozesse stimulieren, adaptives und differenziertes Feedback geben und produktive Unterrichtsgespräche anregen (Pianta et al., 2012). Zu jeder Dimension liegen mehrere Indikatoren vor, welche wiederum durch konkret beobachtbare Verhaltensweisen (Verhaltensmarker) operationalisiert sind (siehe Abbildung 1). Schließlich beinhaltet die domänenunabhängige Dimension *Schulisches Engagement,* wie motiviert und aktiv die SuS am Unterricht teilnehmen (Pianta et al., 2012). Diese Dimension wird als einzelnes Item verwendet und ist keiner der drei Domänen zugeordnet. Sie ist deshalb in der Abbildung 1 nicht explizit ausgewiesen. Es wird konzeptuell angenommen, dass es sich beim *Schulischen Engagement* nicht im engeren Sinne um eine Qualitätsdimension von Unterrichtsinteraktionen handelt, sondern eher um ein Maß für den Effekt von Unterrichtsinteraktionen (Pianta et al., 2012).

Die Dimensionen von CLASS zeigen sehr viele Überlappungen mit den Komponenten wirkungsvollen Unterrichts für Lernende mit besonderen Bildungsbedürfnissen: 1) Explizite, klare und systematische Erklärungen, welche zu neuen Anwendungen befähigen; 2) Klare Lernziele, effektive Ausnutzung der Lernzeit und angemessenes Lerntempo; 3) Zusammenhängender Unterricht, bei welchem Lernziele, Aktivitäten und Vorwissen der Kinder sinnvoll aufeinander bezogen sind; 4) Motivierender Unterricht; 5) Responsivität durch individualisiertes Feedback; 6) Fokussierung auf den Aufbau essenzieller Konzepte und Strategien (Jones & Brownell, 2014). Eine weitere Stärke von CLASS liegt



Copyright © Ernst Reinhardt Verlag

Lizenziert durch customername, abgerufen von anonymous am 05.01.2026 um 09:02 Uhr von IP 157.143.0.110

darin, dass nicht nur lernspezifische, sondern auch sozio-emotionale und verhaltensregulative Interaktionen berücksichtigt werden. Diese sind für alle Lernenden und besonders auch für Kinder mit Risikobedingungen sehr bedeutsam (Mikami et al., 2013). Standardisierte Beobachtungsmaße, wie CLASS, sind gerade auch für inklusiven Unterricht von großer Bedeutung, da sie eine wichtige Grundlage zur Verbesserung der Unterrichtserfahrungen *aller* SuS darstellen (Jones & Brownell, 2014). Weiter wird eine Performanz nahe Unterstützung von Lehrpersonen ermöglicht, da beobachtbare Beschreibungen der Qualität von Unterrichtsinteraktionen einen bedeutsamen Ausgangspunkt für angeleitete Unterstützung zur Veränderung durch Coachings bilden (Kane & Staiger, 2012). Auf Basis von Beobachtungsdaten als geteiltes Referenzsystem und durch Unterstützung eines Coachs können KLP und SHP gemeinsam Unterrichtsinteraktionen identifizieren, deren Wirkungen auf unterschiedliche Lernende oder die Klasse als Ganzes reflektieren sowie nächste Handlungsschritte planen, umsetzen und evaluieren. Gemeinsames Planen und Reflektieren des Unterrichts trägt entscheidend zur Professionalisierung bei (Hildebrandt et al., 2017). Weiter wird davon ausgegangen, dass die Nachbearbeitung und gemeinsame Reflexion des Unterrichts als auch gegenseitiges Feedback zum Unterricht zu professionellerem Handeln beitragen (Fluijt et al., 2016; Grosche et al., 2020).

## 5 Das MyTeachingPartner™-Coaching

Das videobasierte Coaching MyTeachingPartner™ (MTP™) zeichnet sich durch Merkmale effektiven Coachings aus, wie Individualisierung, Feinmaschigkeit, Kontinuität, Kontextspezifität und den Erwerb spezifischer Fertigkeiten (Kraft et al., 2018). Zudem basiert es auf Beobachtungen zur Einschätzung der Interaktionsqualität nach CLASS (Pianta et al., 2018). Das MTP™-Coaching unterstützt einzelne Lehrpersonen während eines Schuljahres (kontinuierlich) in einem Eins-zu-eins-Setting (individualisiert) in zweiwöchentlichen Coachingzyklen (feinmaschig), in welchem anhand von Videosequenzen des eigenen Unterrichts (kontextspezifisch) an der Interaktionsqualität gearbeitet und neue Interaktionsansätze erprobt werden (Fertigkeitserwerb). Das Coaching nach MTP™ basiert auf vier Prinzipien: 1) Das Feedback ist stärkenbasiert, 2) die Coaches und Lehrpersonen arbeiten im Prozess kooperativ, 3) das Feedback ist spezifisch auf den jeweiligen Klassenkontext abgestimmt und 4) das Feedback basiert auf reliablen Beobachtungsdaten (Mikami et al., 2011). Mehrere Studien konnten bereits zeigen, dass MTP™ als Eins-zu-eins-Coaching für Lehrpersonen nachweislich die Qualität von Unterrichtsinteraktionen in Regelklassen unterschiedlicher Stufen (Vorkindergarten bis Sekundarschule) verbessert (Allen et al., 2011; Early et al., 2017; Gregory et al., 2014; Pianta et al., 2014). Zudem zeigten sich Transfereffekte auf die Schulleistung: Das MTP™-eins-zu-eins-Coaching konnte einen Leistungsanstieg um neun Perzentil-Punkte für Jugendliche in Regelklassen bewirken (Allen et al., 2011). Darüber hinaus steigert MTP™ das schulische Engagement (Gregory et al., 2014) und die Qualität der Peerbeziehungen der SuS (Mikami et al., 2011). Durch die Teilnahme am MTP™-Coaching kann zudem das Selbstwirksamkeitserleben und die Handlungskompetenz von Lehrpersonen gesteigert werden, was wiederum berufliches Stress- und Belastungserleben reduziert (Pianta et al., 2018).

## 6 Die Coaching-Intervention der Studie SURE

Das adaptierte MTP™-Coaching zur Weiterbildung von Unterrichtsteams von KLP und SHP wurde im Rahmen der Interventionsstudie SURE (Altmeyer et al., 2021) entwickelt.



Copyright © Ernst Reinhardt Verlag

Lizenziert durch customername, abgerufen von anonymous am 05.01.2026 um 09:02 Uhr von IP 157.143.0.110

SURE ist eine längsschnittlich randomisierte Kontrollgruppenstudie mit aktiver Kontrollgruppe. Sie untersucht die Wirksamkeit des MTP™-Coachings zur Veränderung der Qualität von Unterrichtsinteraktionen im gemeinsamen Unterricht von KLP und SHP (Unterrichtsteam) in 64 integrativen Regelklassen in 14 Kantonen der Deutschschweiz. Insgesamt nahmen 1187 Schüler:innen der 3. bis 6. Klassenstufe teil. Von allen Unterrichtsteams nahmen 33 Teams am videobasierten MyTeaching Partner™-Coaching (Pianta et al., 2018) teil, das darauf ausgelegt ist, die Qualität der Unterrichtsinteraktionen gezielt zu verbessern. Die übrigen 31 Unterrichtsteams dienten als aktive Kontrollgruppe. Auch sie analysierten Interaktionen anhand von videografierten Lektionen aus ihrem Unterricht. Sie wurden jedoch nicht von einem Coach unterstützt, sondern reflektierten Unterrichtsinteraktionen kollegial anhand eines Leitfadens, jedoch nicht spezifisch nach CLASS. Das längsschnittliche Studiendesign umfasste insgesamt vier Messzeitpunkte, drei Messzeitpunkte während eines Schuljahres und eine Follow-up-Erhebung ein Jahr nach Abschluss der Intervention. Die Interaktionsqualität wurde zu jedem Messzeitpunkt mit CLASS – Upper Elementary (Pianta et al., 2012) gemessen. Dadurch konnten Veränderungen der Qualität sowohl in den einzelnen Bereichen (Emotionale Unterstützung, Klassenführung und Lernunterstützung), innerhalb der Bereiche in einzelnen Dimensionen als auch hinsichtlich einem Interaktionsqualitätsgesamtwert analysiert werden. Die Projektmitarbeitenden wurden dafür in der Beobachtung und Bewertung mit CLASS ausgebildet, haben eine Reliabilitätsprüfung abgelegt und eine Coachingausbildung in MTP™ absolviert.

Die Interventionsstudie SURE unterscheidet sich von bisheriger Forschung in zwei wesentlichen Punkten: (a) die Studie basiert auf einem aktiven Kontrollgruppendesign, wobei andere Interventionsstudien zu MTP™ eine passive Kontrollgruppe im Sinne von „business-as-usual" hatten (Allen et al., 2011; Gregory et al., 2014; Mikami et al., 2011); (b) Lehrpersonen nahmen in Teams und nicht allein teil, mit dem Ziel, den Unterricht kollaborativ weiterzuentwickeln. In bisherigen MTP™-Studien wurde das Coaching jeweils im Einzelsetting durchgeführt.

Die Coaching-Intervention umfasste somit eine adaptierte Form des MTP™-Coachings (Pianta et al., 2018), indem es an den inklusiven Unterricht angepasst und als Teamcoaching umgesetzt wurde. Ein Unterrichtsteam bestand aus einer KLP und einer/einem SHP bzw. IF-Lehrperson, welche mindestens eine Lektion pro Woche gemeinsam in einer Klasse unterrichtete.

Als Basis kollaborativer Unterrichtsentwicklung wurden KLP und SHP über die Coaching-Intervention gemeinsam weitergebildet. Dabei wurde der Fokus auf wirksame Unterrichtsinteraktionen gelegt. Über das Coaching wurde systematisch ein stärkenbasierter Ansatz vermittelt, welcher darauf fokussiert, was im Unterricht bereits gelingt und wie diese Stärken noch häufiger, in verschiedenen Situationen und für unterschiedliche Lernende eingesetzt werden können. Ein weiterer Fokus wurde auf die kokonstruktive Gestaltung des Unterrichts gelegt. Dabei wurden die Unterrichtsteams während des Coachings darin unterstützt, gemeinsame Ziele zu formulieren, ihren Unterricht gemeinsam zu planen und entlang gemeinsamer Ziele ihre Aufgaben im Unterricht kokonstruktiv zu bearbeiten. Dies sind zentrale Voraussetzungen einer verstärkten unterrichtlichen Zusammenarbeit (Gräsel et al., 2006; Moser Opitz et al., 2021).

Auch die adaptierte Form des MTP™-Coachings folgt dem standardisierten MTP™-Coachingzyklus, welcher pro Unterrichtsteam acht Mal innerhalb von sechs Monaten, alle zwei bis drei Wochen durchlaufen wird. Acht Zyklen



Copyright © Ernst Reinhardt Verlag

Lizenziert durch customername, abgerufen von anonymous am 05.01.2026 um 09:02 Uhr von IP 157.143.0.110

wurden gewählt, da es sich für die Unterrichtsteams um einen als machbar eingeschätzten Aufwand handelt und die Anzahl der Zyklen als ausreichend eingestuft wurde, um Effekte zu zeigen (Early et al., 2017). Es gibt Hinweise auf eine Dosis-Effekt-Abhängigkeit für die Wirksamkeit von MTP™: Ein Plateau der Wirksamkeit ist bei etwa sieben Zyklen erreicht, was jedoch CLASS-domänenspezifisch variieren kann (Pianta et al., 2014).

Folgende fünf Schritte werden in einem MTP™-Coaching-Zyklus mit Unterrichtsteams jeweils durchlaufen (Abbildung 2; Altmeyer & Antognini, 2023):

**Schritt 1**

Zuerst filmt das Unterrichtsteam eine Lektion des gemeinsamen Unterrichts, nach Wahl in Mathematik, Deutsch oder Natur, Mensch, Gesellschaft. Diese Aufnahme senden sie an den/die Coach:in. Bedarfsorientiert wird in den folgenden Zyklen an der Emotionalen Unterstützung, der Klassenführung und/oder an der Lernunterstützung anhand von CLASS, in ausgewählten Lektionen gearbeitet. Die grundlegende Idee ist, auf konkreten alltäglichen Unterrichtssituationen positiv aufzubauen. Dabei sollen positive Verhaltensweisen stärker, häufiger und in Interaktion mit möglichst vielen Lernenden gezeigt werden, sodass alle SuS davon profitieren können.

**Schritt 2**

Der/die Coach:in sichtet anschließend das Video und wählt drei Ausschnitte aus, die gelungene Beispiele zeigen.

**Schritt 3**

Zu jedem Videoausschnitt formuliert der/die Coach:in in standardisierter Form eine situative Beschreibung und Reflexionsfrage (Prompt). Dabei werden drei verschiedene Typen von Prompts unterschieden. Im ersten Prompt steht das Verhalten der Lehrpersonen im Zentrum, im zweiten Prompt der Zusammenhang zwischen Handlung der Lehrperson und Wirkung bei den SuS. Der dritte Prompt zielt schließlich auf Beobachtungs- und Reflexionsaufgaben spezifisch für effektive Interaktionen im Bereich der Lernunterstützung. KLP und SHP schauen sich die Ausschnitte an, beantworten unabhängig voneinander die Reflexionsfragen und senden die Antworten an den/die Coach:in.

**Schritt 4**

Das Unterrichtsteam und der/die Coach:in treffen sich zur gemeinsamen Coachingsitzung in einer Videokonferenz. Dort werden die Antworten auf die Reflexionsfragen diskutiert und hinsichtlich gemeinsamen Handelns reflektiert. Zusammen mit dem/der Coach:in erarbeitet das Team neue Handlungsansätze.

**Schritt 5**

Nach dem gemeinsamen Austausch schickt ihnen der/die Coach:in eine Zusammenfassung und einen Handlungsplan, welcher mit kurzen, spezifischen Videobeispielen zu konkreten Handlungsempfehlungen angereichert ist. Bevor der nächste Zyklus beginnt, übt das Team die Umsetzung der diskutierten Verhaltensweisen im Unterricht. Zur Unterstützung stehen spezifische Texte zur jeweiligen CLASS-Interaktionsdimension und Videobeispiele zur Veranschaulichung guter Praxis zur Verfügung.

Danach beginnt ein neuer Zyklus. Die Umsetzung wird evaluiert und neue Schwerpunkte werden gesetzt. Im letzten Zyklus werden die Ziele des Coachings gemeinsam evaluiert sowie die selbstständige Weiterführung geplant und reflektiert.

Im Folgenden wird ein Coaching nach MTP™ mit einem Unterrichtsteam im inklusiven Unterricht exemplarisch erläutert.



Copyright © Ernst Reinhardt Verlag

Lizenziert durch customername, abgerufen von anonymous am 05.01.2026 um 09:02 Uhr von IP 157.143.0.110

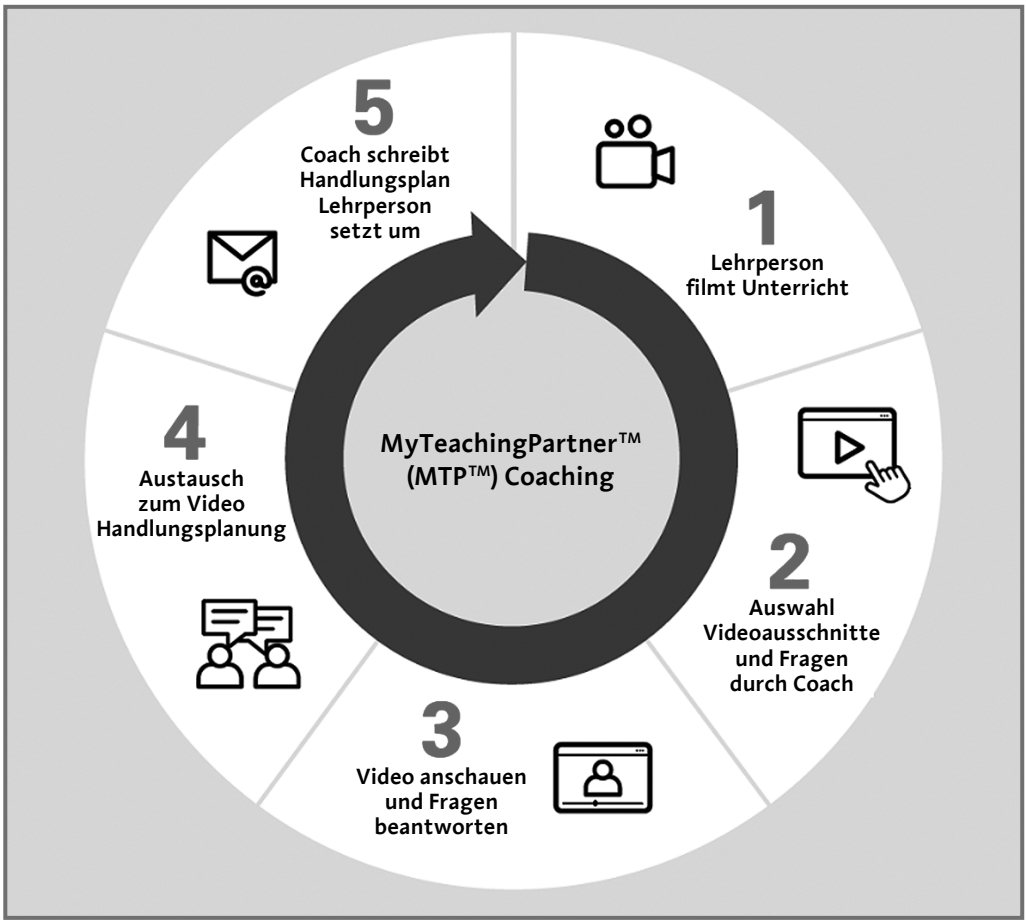


**Abb. 2** Die fünf Schritte des MyTeachingPartner™-Coachings (Altmeyer & Antognini, 2023)

## 7 Ein Fallbeispiel für MTP™ mit Unterrichtsteam

Die nachfolgenden Ausführungen beschreiben ein Coaching mit einem Unterrichtsteam aus der Interventionsstudie SURE. Dabei konnte auf standardisierte, ausführliche schriftliche Dokumentationen dieses Coachings (Zusammenfassungen der Coachingsitzungen und Handlungspläne) zurückgegriffen werden. Alle Namen wurden anonymisiert. Passagen mit direkter Rede (in Anführungs- und Schlusszeichen) entstammen dokumentierten direkten Zitaten durch die Coachin während dem Austausch zwischen den Beteiligten.

### Das Team und ihr Unterricht

Michelle ist KLP, die seit drei Jahren als Quereinsteigerin im Lehrberuf tätig ist. Irma ist langjährige Lehrperson und ausgebildete SHP. In dieser integrativen Regelklasse unterrichten sie insgesamt 21 Kinder. Drei Kinder haben individuelle Lernziele in einem oder mehreren Hauptfächern und mehrere Kinder sprechen zu Hause eine andere Erstsprache als Deutsch. Irma und Michelle wünschen sich eine engere Zusammenarbeit. Sie erhoffen sich dadurch, auf die Bedürfnisse der Kinder besser eingehen und sie im Lernen individuell unterstützen zu können.



Copyright © Ernst Reinhardt Verlag

Lizenziert durch customername, abgerufen von anonymous am 05.01.2026 um 09:02 Uhr von IP 157.143.0.110

In der Klasse gibt es einige Kinder, die große Schwierigkeiten haben, sich sprachlich auszudrücken. Mehrere Kinder beteiligen sich nur selten am Unterricht, sind zurückhaltend und schüchtern. Weitere Kinder lassen sich leicht ablenken, indem sie mit anderen Kindern plaudern oder einer anderen Beschäftigung nachgehen, wie z. B. etwas kritzeln, träumen, etc. Einzelne Kinder trauen sich das Lösen einer Aufgabe oft nicht zu und wollen es daher erst gar nicht versuchen, was das schulische Engagement der SuS stark verringert. Insgesamt wird durch diese Verhaltensweisen die aktive Lernzeit in der Klasse stark vermindert.

Die Zusammenarbeit zwischen KLP und SHP wird von beiden grundsätzlich positiv eingeschätzt: Michelle schätzt die große Erfahrung von Irma. Irma lobt die strukturierte Planung und gute Klassenführung von Michelle. Michelle und Irma wollen jedoch ihre unterrichtliche Zusammenarbeit intensivieren und den Unterricht vermehrt geteilt verantworten. Ihre individuellen Stärken sollen bei der gemeinsamen Unterrichtsplanung und -gestaltung so eingesetzt werden können, dass alle Kinder sich gerne und aktiv am Unterricht beteiligen wollen und in ihren individuellen Lernprozessen noch besser unterstützt werden können.

## Übersicht zum Coaching-Ablauf: Ziele, Bedürfnisorientierung und Stärkenbasierung

Zum Coaching-Start werden übergeordnete *Coaching-Ziele* gesetzt. Irma und Michelle setzten sich im Austausch mit ihrer Coachin folgende drei Ziele:

1. Wir wünschen uns aufmerksamere SuS und mehr aktive Lernzeit im Unterricht.
2. Wir wünschen uns von den Lernenden ein aktiveres Teilnehmen am Unterricht, mit mehr Wortmeldungen, aktivem Zuhören und mehr Lebendigkeit.
3. Wir möchten häufiger den Unterricht gemeinsam vorbereiten, Aufgaben aufteilen und den Unterricht zusammen durchführen und gestalten.

Die Arbeit an den verschiedenen Dimensionen der drei Bereiche erfolgt im Coachingprozess *bedürfnisorientiert*. In den ersten drei Zyklen des Coachings wurde insbesondere an den Dimensionen Positives Klima und Berücksichtigung der SuS-Perspektive des Bereichs *Emotionale Unterstützung* gearbeitet. Im Bereich der Klassenführung äußerte das Unterrichtsteam keinen speziellen Bedarf.

Michelle und Irma sind sich hinsichtlich der Dimension Positives Klima einig, dass sie zukünftig vermehrt positiven Affekt (z. B. Enthusiasmus, gemeinsamer Spaß) im Unterricht fördern und bewusst zulassen wollen. Im Austausch mit der Coachin konnte das Bewusstsein dafür gestärkt werden, dass gemeinsames Lachen und Spaß haben das Zusammengehörigkeitsgefühl in der Klasse stärkt und damit das allgemeine Wohlbefinden steigert, was sich insgesamt beziehungsförderlich und motivierend auswirkt.

Weiter hat das Team in einem Zyklus im Bereich Emotionale Unterstützung an der CLASS-Dimension Berücksichtigung der SuS-Perspektive gearbeitet. Bei der Auswahl von Videoausschnitten werden gelungene Beispiele durch die Coachin gezielt ausgewählt. Diese *Stärkenbasierung* ist ein grundlegendes Merkmal des Coachings. Beim Merkmal Flexibilität und SuS-Fokus der CLASS-Dimension Berücksichtigung der SuS-Perspektive war folgende Situation ein positiver Ausgangspunkt für Beobachtung und Reflexion: Nach Abschluss einer Gruppenarbeit zu Hohlmaßen werden die SuS durch die Lehrpersonen ermutigt, ausführlich über das Vorgehen beim Abmessen des Wassers zu berichten. Dabei zeigen sich Irma und Michelle an verschiedenen Lösungswegen, Ideen und Meinungen der Lernenden interessiert. Beispielsweise



Copyright © Ernst Reinhardt Verlag

Lizenziert durch customername, abgerufen von anonymous am 05.01.2026 um 09:02 Uhr von IP 157.143.0.110

steigt ein Schüler sogleich mit der Lösung ein: „7 Liter, oder?“, worauf Michelle fragt: „Was habt ihr gemacht?“ Der Schüler erklärt, wie sie beim Abmessen des Wassers vorgegangen sind, und sagt schließlich: „Dann haben wir gerechnet und gerechnet.“ Michelle erkundigt sich wohlwollend: „Was habt ihr denn gerechnet?“ Michelle begleitet den Lernenden in sprachlicher Hinsicht, mit Responsivität und Hilfestellungen (Scaffolding) wo nötig, z. B. beim Finden fehlender Worte oder bei der korrekten grammatikalischen Formulierung und lässt ihm dabei genügend Zeit, sich selbst auszudrücken. Schließlich gelingt es dem Schüler, den Lösungsweg und die korrekte Lösung eigenständig darzulegen. In der Coachingsitzung wird gemeinsam mit der Coachin diskutiert, wie das Verhalten von Michelle das Kind unterstützte, seine eigenen Lösungswege im Unterricht mitzuteilen und sich dadurch autonom zu erleben. Zur Erweiterung der Handlungskompetenzen wird auf diesen Stärken gezielt aufgebaut und gemeinsam überlegt, wie diese positiven Interaktionen noch mit mehreren Lernenden, in anderen Unterrichtssituationen, noch häufiger eingesetzt werden könnten.

In den nachfolgenden Zyklen wurde vertieft an den Dimensionen der *Lernunterstützung* gearbeitet.

## Exemplarische Darstellung des 4. Coaching-Zyklus

In der Abbildung 3 ist exemplarisch der 4. Zyklus des MyTeachingPartner™-Coachings mit Irma und Michelle als Unterrichtsteam dargestellt. In diesem Zyklus wird im Bereich der Lernunterstützung die Dimension Unterrichtsgespräche mit dem Merkmal Verteilung der Sprechanteile von Lernenden und Lehrpersonen fokussiert.

### Schritt 1

Michelle und Irma filmen eine Lektion Natur, Mensch, Gesellschaft (vgl. Abbildung 3). Die Klasse sitzt gemeinsam im Kreis und spricht über die Tierhaltung von Hühnern und die Qualität von deren Eiern. Dabei erfolgte ein Austausch im Kreis mit der Klasse zur Frage: „Was brauchen Hühner, damit sie gute Eier legen können?“ Die Lernenden wurden aufgefordert, sich der Reihe nach zu äußern.

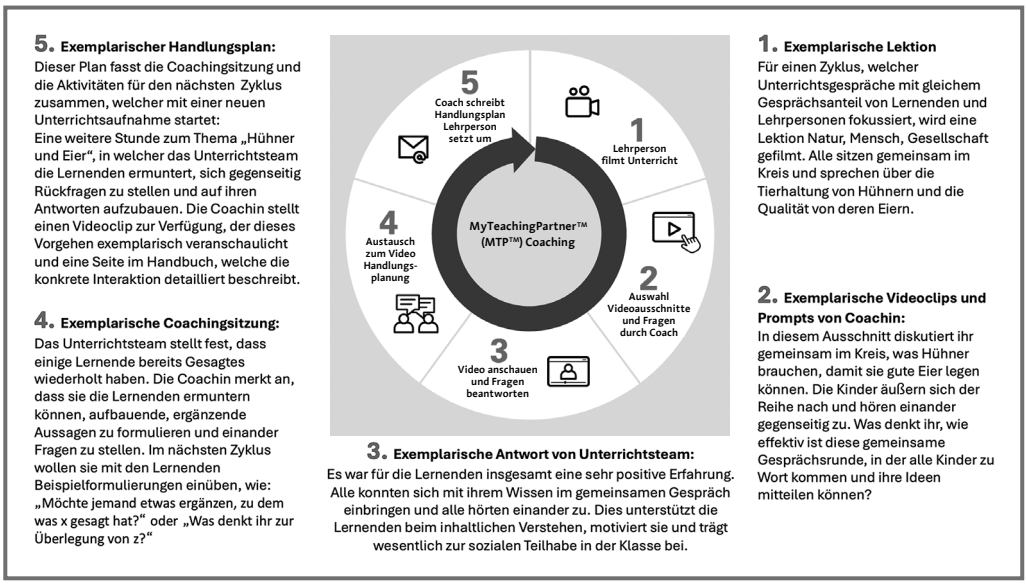


Abb. 3 MyTeachingPartner™-Coaching mit Unterrichtsteam – Fokus Unterrichtsgespräche



Copyright © Ernst Reinhardt Verlag

Lizenziert durch customername, abgerufen von anonymous am 05.01.2026 um 09:02 Uhr von IP 157.143.0.110

**Schritt 2**

Anschließend wird diese Videoaufnahme von der Coachin gesichtet und ein kurzer Ausschnitt zum Merkmal Verteilung der Sprechanteile zwischen Lehrpersonen und Lernenden ausgewählt. Dazu lautete der Prompt wie folgt: „In diesem Ausschnitt diskutiert ihr gemeinsam im Kreis, was Hühner brauchen, damit sie gute Eier legen können. Die Kinder äußern sich der Reihe nach und hören sich gegenseitig zu. Was denkt ihr, wie effektiv ist diese gemeinsame Gesprächsrunde, in der alle Kinder zu Wort kommen und ihre Ideen mitteilen können?"

**Schritt 3**

Michelle und Irma schauen sich die Ausschnitte unabhängig voneinander an und beantworten die Reflexionsfragen. Irma, die SHP, antwortete auf den dargestellten Prompt wie folgt: „Es war für die Lernenden insgesamt eine sehr positive Erfahrung. Alle konnten sich mit ihrem Wissen im gemeinsamen Gespräch einbringen und alle hörten einander zu. Ich denke, dass dies die Lernenden beim inhaltlichen Verstehen unterstützt, sie motiviert und wesentlich zur sozialen Teilhabe aller Kinder in der Klasse beiträgt."

**Schritt 4**

Das Unterrichtsteam und ihre Coachin treffen sich zum Austausch in einer gemeinsamen Videokonferenz. Dort werden die Antworten von Irma und Michelle auf die Reflexionsfragen diskutiert und hinsichtlich gemeinsamen Handelns reflektiert. Zusammen mit der Coachin werden neue Handlungsansätze erarbeitet.

Irma und Michelle merken in der Coachingsitzung an, dass sich alle Kinder einbringen konnten, jedoch noch häufig wiederholt haben, was bereits gesagt wurde. Irma stellt fest, dass sie gleich nach der Lektion gemerkt haben, dass sie die SuS früher hätten auffordern können, nur auf den Aussagen aufbauendes Wissen zu äußern. Die Coachin weist darauf hin, dass diese Form von Unterrichtsgesprächen mit den Lernenden der Übung bedarf. Sie könnten die SuS ermuntern, sich gegenseitig Rückfragen zu stellen und auf SuS-Antworten aufzubauen. Dazu könnte mit den SuS Beispielformulierungen eingeübt werden, wie z.B.: „Möchte jemand etwas ergänzen, zu dem was x gesagt hat?", „Hat sich jemand andere, weitere Überlegungen dazu gemacht?" oder „Was denkt ihr zur Überlegung von z?". Irma merkt an, dass sie gerne kumulative fachliche Gespräche mit der Klasse vertiefen würde, wobei Michelle ihr zustimmt und sogleich ihre Ideen für die nächste Lektion skizziert. Weiter wird in der Coachingsitzung darüber gesprochen, wie bei SuS, die Unterstützung in der sprachlichen Entwicklung benötigen oder sehr schüchtern sind, die Gesprächsfreude angestoßen werden kann, ohne diese Kinder „bloßzustellen". Es werden gemeinsam Wege diskutiert, wie diese SuS einfühlsam in die Gespräche einbezogen werden können, z. B. mit Fragen, die an ihrer Lebenswelt und ihrem Vorwissen anknüpfen. Über das Erleben von kleinen Erfolgen mit eigenen Sprechbeiträgen können die SuS ihr Selbstwirksamkeitserleben („Ich kann das.") Schritt für Schritt steigern. Die Wahrscheinlichkeit für häufigere freiwillige Beiträge kann dadurch erhöht werden.

**Schritt 5**

Nach der gemeinsamen Videokonferenz erstellt die Coachin für das Team eine Zusammenfassung und verschriftlicht den in der Videokonferenz gemeinsam erarbeiteten Handlungsplan für den kommenden Zyklus, welcher mit kurzen, spezifischen Videobeispielen zu konkreten Handlungsempfehlungen angereichert ist. Bevor der 5. Zyklus beginnt, üben Irma und Michelle die Umsetzung der diskutierten Verhaltensweisen gemäß dem Handlungsplan im Unterricht. Es soll erneut an Unterrichtsgesprächen gearbeitet werden. Neben kumulativ,



Copyright © Ernst Reinhardt Verlag

Lizenziert durch customername, abgerufen von anonymous am 05.01.2026 um 09:02 Uhr von IP 157.143.0.110

fachlichen Gesprächen werden Gesprächsstrategien gemeinsam eingeübt. Dazu stehen konkrete Beschreibungen zur jeweiligen Interaktionsdimension und wie diese gefördert werden kann sowie spezifische Videobeispiele zur Veranschaulichung guter Praxis zur Verfügung. Mit der nächsten Filmaufnahme des Unterrichts beginnt ein neuer Zyklus.

### Abschluss: Gemeinsame Reflexion von Zielen, Veränderungen und Coachingprozess

Im letzten Coaching-Zyklus werden die zu Beginn gesetzten Ziele von Irma und Michelle gemeinsam evaluiert und positive Veränderungen reflektiert. Dazu hat die Coachin für das Unterrichtsteam zwei Videobeispiele aus den Zyklen 1 und 6 für den Austausch vorbereitet, anhand denen Veränderungen hinsichtlich spezifischer CLASS-Dimensionen beobachtet und diskutiert werden. Das Team freut sich, dass die Kinder häufiger wach und aktiv im Unterricht dabei sind. Insgesamt sind sie auch weniger abgelenkt bzw. aufmerksamer im Unterricht. Dies zeigt sich im Verhalten der Kinder so, dass sie sich mit Wortmeldungen häufiger einbringen, sich vermehrt an neue Aufgaben heranwagen und sich trauen, ihre Meinung und Ideen einzubringen. Dazu haben gemäß den Lehrpersonen insbesondere die häufigeren Unterrichtsgespräche, der insgesamt aktivierende Unterricht und eine hohe emotionale Unterstützung durch sie beide entscheidend beigetragen.

Die Coachin fragt Michelle und Irma zum Schluss noch, was sie am meisten vermisst hätten, wenn sie nicht am Coaching hätten teilnehmen können. Irma meint, dass sie sehr profitiert hat vom „sich selbst anschauen" und „eigene Handlungen reflektieren und trainieren", was durch den „gezielten Fokus über die CLASS-Dimensionen" möglich wurde. Die beiden freuen sich über ihre veränderte, intensivere Zusammenarbeit: „Das Miteinander ist Alltag geworden." Das Unterrichtsteam hat während des Coachings wöchentliche fixe Treffen für gemeinsame Planung und Absprachen ritualisiert. Irma meint: „CLASS ermöglicht uns, den Fokus auf die gemeinsame Unterrichtsplanung und das WIE der konkreten Umsetzung zu legen und gemeinsame Ziele zu verfolgen." Und Michelle ergänzt: „Unsere neue Zusammenarbeit ist zugleich bereichernd und entlastend."

## 8 Diskussion

Wir haben das MTP™-Coaching mit Unterrichtsteams von KLP und SHP als ein Weiterbildungsformat zur wirksamen kollaborativen Unterrichtsentwicklung beschrieben, das folgende Merkmale aufweist: Stärkenbasiertes, kontextbezogenes und auf reliablen Beobachtungsdaten (CLASS) basierendes Feedback sowie prozessbezogene, regelmäßige unterrichtliche Zusammenarbeit, unterstützt durch eine/n Coach:in.

Am Fallbeispiel von Irma und Michelle kann aufgezeigt werden, dass das MTP™-Coaching mit Teams gemeinsame Planung und kokonstruktive Unterrichtsgestaltung begünstigt, zur Förderung einer verstärkten unterrichtlichen Zusammenarbeit (Gräsel et al., 2006; Moser Opitz et al., 2021) und Professionalisierung (Hildebrandt et al., 2017). Dies wird an unterschiedlichen Stellen des Coachingprozesses sichtbar: Zu Beginn formulieren Irma und Michelle, unterstützt durch die Coachin, *gemeinsame Coaching-Ziele*. Die drei Ziele betreffen den gemeinsamen Unterricht: das Engagement der SuS, die aktive Lernzeit und die unterrichtliche Zusammenarbeit zu verbessern. Diese Ziele bilden eine zentrale Grundlage für einen geteilt verantworteten Unterricht (Quante & Urbanek, 2021). Die *standardisierten Coachingzyklen* bilden für das Unterrichtsteam von Be-



Copyright © Ernst Reinhardt Verlag

Lizenziert durch customername, abgerufen von anonymous am 05.01.2026 um 09:02 Uhr von IP 157.143.0.110

ginn an eine verbindliche Planungsgrundlage, indem regelmäßig gemeinsamer Unterricht gefilmt und anschließend im Coaching-Austausch zusammen hinsichtlich Interaktionsqualität beobachtet, reflektiert und weiterentwickelt wird. Im Fallbeispiel gibt das Team an, wöchentliche Zeitfenster für gemeinsame Planung und Absprachen während des Coachingprozesses fixiert zu haben.

Aufgrund der *Kontextfokussierung* des Coachings kann Unterricht kollaborativ entwickelt werden. Nächste Handlungsschritte werden in der Videokonferenz gemeinsam erkannt, geplant und umgesetzt, was zu professionellerem Handeln beiträgt (Fluijt et al., 2016; Grosche et al., 2020). Im 4. Coachingzyklus treffen sich Irma und Michelle mit der Coachin zum Austausch mit dem Fokus auf gute Unterrichtsgespräche mit allen Lernenden. Dabei erkennen sie in der Reflexion mit der Coachin, dass bereits viele SuS sich an den Gesprächen beteiligen, zur Vertiefung des Fachinhalts, die Aussagen der SuS sich jedoch noch vermehrt aufeinander beziehen sollten. Hier beginnt sich ein *gemeinsames Verständnis von Unterrichtsqualität* des Unterrichtsteams zu entwickeln, von guten inhaltsvertiefenden Unterrichtsgesprächen, von welchen alle SuS profitieren und zur Teilnahme ermutigt werden sollen. Im nächsten Schritt werden dazu Handlungsstrategien zur Förderung kumulativ, fachlicher Gespräche im Unterricht eingeführt. Das bedeutet, dass mit den SuS das Formulieren von Beiträgen eingeübt wird, die aufeinander aufbauen und vertiefte, inhaltliche Gespräche fördern. Dabei orientiert sich das Team an der *Vielfalt von SuS,* indem alle Lernenden unabhängig von ihren sprachlichen, sozio-emotionalen oder kognitiven Kompetenzen ermutigt werden, sich daran zu beteiligen. Mithilfe der Begleitung durch die Coachin, über Handlungsempfehlungen aus dem CLASS-Handbuch und videografierte Unterrichtsbeispiele, die gute Praxis zeigen, wird das Team bei der gemeinsamen Umsetzung unterstützt. Effektive Interaktionen können anhand von CLASS gemeinsam beobachtet, reflektiert und situativ mit den Lernenden im Unterricht trainiert werden.

Über gemeinsame Unterrichtsreflexionen mit CLASS kann die Beobachtungskompetenz von Lehrpersonen hinsichtlich Interaktionsqualität spezifisch geschult werden. Dabei wird aber nicht primär über Reflexionen versucht Haltungen und Einstellungen von Lehrpersonen zu verändern, sondern *effektive Handlungen zur Förderung hoher Unterrichtsqualität* werden spezifisch eingeübt und umgesetzt (Pianta et al., 2018). Dadurch gelingt es in der unterrichtlichen Zusammenarbeit vermehrt, aktive Lerngelegenheiten bewusst zu erkennen und gemeinsam umzusetzen. Das Team interagiert nach und nach effektiver mit ihrer Klasse, wovon die gesamte Unterrichtsgestaltung profitiert. Dieses *praktische Erleben von Handlungskompetenz* fördert weiterhin die Überzeugung, auch in herausfordernden Situationen wirksam handeln zu können.

Dieses Unterrichtscoaching ermöglicht Teams somit, entlang eigener Zielsetzungen ihre Aufgaben im Unterricht kokonstruktiv zu bearbeiten. Sie entwickeln eine gemeinsame Idee von gutem inklusivem Unterricht und erwerben Handlungskompetenzen zur Ausgestaltung. Der standardisierte, sich wiederholende Ablauf des Coachings und der Fokus auf positive Interaktionen ermöglichen eine rasche Aneignung von CLASS, als gemeinsame Beobachtungs-, Reflexions- und Handlungsgrundlage. Aufgrund des gemeinsamen Verständnisses von wirksamen Interaktionen kann die Unterrichtsqualität und die unterrichtliche Zusammenarbeit während des Coachingprozesses systematisch gemeinsam weiterentwickelt werden. Irma bringt das wie folgt auf den Punkt: „CLASS ermöglicht uns, den Fokus auf die gemeinsame Unterrichtsplanung und das WIE der konkreten Umsetzung zu legen und gemeinsame Ziele zu verfolgen."



Copyright © Ernst Reinhardt Verlag

Lizenziert durch customername, abgerufen von anonymous am 05.01.2026 um 09:02 Uhr von IP 157.143.0.110

Von dieser neuen unterrichtlichen Zusammenarbeit profitieren die Lernenden hinsichtlich Lernen und Verhalten (Karten & Murawski, 2020), was sich im dargelegten Beispiel durch höheres schulisches Engagement (z. B. häufigere aktive Teilnahme und weniger Unterrichtsstörungen) und vermehrte soziale Partizipation der Lernenden (z. B. eigene Meinungen und Ideen einbringen) zeigt. Durch das höhere schulische Engagement einer Mehrzahl von Lernenden kann die Lernzeit maximiert und können Lernprozesse begünstigt werden. Hier zeigen sich zentrale Komponenten eines wirkungsvollen Unterrichts, von welchen Lernende mit besonderen Bildungsbedürfnissen besonders profitieren können (Jones & Brownell, 2014). Auch wirkt die neue unterrichtliche Zusammenarbeit entlastend und trägt zur Professionalisierung bei (Hildebrandt et al., 2017): Irma und Michelle äußern sich zufriedener über ihren Unterricht, erleben sich kollektiv selbstwirksamer und die neue Zusammenarbeit wird als bereichernd und entlastend erlebt.

Das Coaching setzt auf eine regelmäßige, vertrauensvolle Beziehung zum/zur Coach:in (Pianta et al., 2018). Der *stärkenbasierte Umgang* der Coachin/ des Coaches mit den Lehrpersonen überträgt sich im Sinne eines „pädagogischen Doppeldeckers" auf den Unterricht der Teams: Das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten als Lehrpersonen wird gestärkt. Sie lernen ihren Fokus im Umgang mit ihren Lernenden weg von einer Defizit- bzw. Fehlerorientierung „das kannst du nicht/das ist falsch" auf das Positive zu lenken, wie z. B. auf das, was die Lernenden bereits können und auf nächste Lern- und Entwicklungsschritte, im Sinne von: „Das üben wir als Nächstes".

Durch die Unterstützung des persönlichen Coaches können zudem Stereotypen gegenüber Lernenden im Zusammenhang mit Verhalten, Lernen oder schulischer Motivation erkannt und gezielt abgebaut werden (Pianta et al., 2018). *Differenzierung* im Unterricht wird gemeinsam angegangen (Murawski & Lochner, 2011). Im Fallbeispiel wurde im Austausch mit der Coachin besprochen, wie man schüchterne Lernende, die Unterstützung in der sprachlichen Entwicklung benötigen, ermutigen kann, aktiver an Gesprächen teilzunehmen. Zur gemeinsamen Differenzierung im Unterricht wurden dazu einfühlsame Ansätze diskutiert, um diese SuS durch lebensnahe Fragen in die Gespräche einzubeziehen. Dabei wirken sich kleine Erfolge mit eigenen Sprechbeiträgen positiv auf das Selbstwirksamkeitserleben dieser Lernenden aus, begünstigen die aktive Beteiligung und steigern die Sprachkompetenzen. Verhalten von Lernenden wird erklärbar. Die Lehrpersonen erleben sich in bisher herausfordernden Situationen und im Umgang mit der Vielfalt an Lernenden selbstwirksamer, ihre kollektive Handlungskompetenz steigt und die gemeinsame Unterrichtsplanung und -umsetzung kann sich schrittweise entwickeln.

Im vorliegenden Beitrag zeigt sich das Potenzial des adaptierten MTP™-Coachings mit Unterrichtsteams konzeptuell und empirisch zur Förderung der verstärkten unterrichtlichen Zusammenarbeit und einer gemeinsamen Perspektive auf hohe Unterrichtsqualität. Zudem lässt sich über dieses Coaching ein geteiltes Verständnis von gutem, wirksamem inklusivem Unterricht fördern. Der vorliegende Beitrag lässt jedoch keine konkreten Aussagen zu Coachingeffekten zu. Mit der Interventionsstudie SURE (Altmeyer et al., 2021) soll weitere Evidenz, für das auf den inklusiven Unterricht adaptierte MTP™-Coaching mit Unterrichtsteams, geschaffen werden. Die Interventionseffekte des MyTeachingPartner™-Coachings mit Teams von SHP und KLP auf die Qualität der Unterrichtsinteraktionen sind aktuell in Vorbereitung zur Publikation.

Limitationen zeigen sich bei der Implementierung des Coachings. Aufgrund bisheriger Erfahrungen besteht die größte Hürde darin, Unterrichtsteams für die gemeinsame Teilnahme



Copyright © Ernst Reinhardt Verlag

Lizenziert durch customername, abgerufen von anonymous am 05.01.2026 um 09:02 Uhr von IP 157.143.0.110

zu gewinnen. In der Studie hat sich gezeigt, dass Schulleitende in diesem Zusammenhang eine Schlüsselrolle spielen. Zudem benötigt es eine grundsätzliche Bereitschaft von Lehrpersonen zur kollaborativen Unterrichtsentwicklung. Gemeinsame Zeitfenster für Austausch und Planung sind für die Umsetzung bedeutsam und bedürfen der Unterstützung durch die Schulleitenden. Weiter sollten Lehrpersonen hinsichtlich Weiterbildungszeit und -kosten unterstützt werden. Zusätzliche Einschränkungen zeigen sich hinsichtlich der ökonomischen Umsetzung dieses Weiterbildungsformates. Das Coaching setzt auf eine intensive Begleitung über etwa sechs Monate durch eine Coachin/einen Coach. Geeignete Coaches verfügen über ausgewiesenes Fachwissen, d. h. sie sind heil-/pädagogische Fachpersonen und zusätzlich als MTP™-Coach ausgebildet. Um eine umfassendere Implementierung zu erreichen, wird ein Transfer und eine nachhaltige Verankerung des Coaching-Ansatzes in den Schulen als sinnvoll erachtet. Über Weiterbildungen von Schulleitenden und/oder weiteren zentralen Akteur:innen in den Schulteams, könnten die MTP™-Coach-Kompetenzen in den Schulen zukünftig verankert und so nachhaltig gesichert werden, wozu es weiterer Entwicklung und Forschung bedarf.

Abschließend wäre es wünschenswert, zentrale Elemente des Coaching-Ansatzes – wie videobasierte Analysen und Reflexionen auf der Grundlage von CLASS sowie stärkenbasiertes Feedback – bereits in der Ausbildung von Lehrpersonen und SHPs zu verankern. Das Projektteam ist dazu berechtigt, weitere MTP™-Coach:innen auszubilden, wodurch das Coaching für pädagogische Akteur:innen in Aus- und Weiterbildung an allen Schweizer Hochschulen nutzbar gemacht werden kann. Diese Coaching-Ausbildung kann während zwei Jahren, begleitend zur beruflichen Tätigkeit, absolviert werden. Das Coaching könnte somit als Bestandteil in die Aus- und Weiterbildung von KLP und SHP sowie für weitere Fachpersonen aller Schulstufen, wie Schulleitende, Klassenassistenzen, Quereinsteigende, Praxislehrpersonen, Mentor:innen u. a., aufgenommen werden. Damit könnte ein evidenzbasierter, wertvoller Beitrag zur Professionalisierung sowie für Unterrichts- und Schulentwicklung geleistet werden. Diese breite Abstützung birgt ein großes Potenzial für eine inklusionsorientierte Aus- und Weiterbildung von pädagogischen Akteur:innen und die Stärkung der Qualität des Kerngeschäfts Unterricht zur nachhaltigen Förderung inklusiver Bildung.

**Dank**

Wir danken dem Schweizerischen Nationalfonds (Beitragsnummer: 100019_192508), dem Lotteriefonds des Kantons Schwyz (Beschlussnummer: 75/2020) und dem Lotteriefonds des Kantons Zürich (Referenznummer: 2019/46) für ihre finanzielle Unterstützung.

## Literatur

Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. London: 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. (2020). Wirksame Förderteams in integrativen Regelklassen. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, 26* (4), 39 – 45.

Altmeyer, S. & Antognini, K. (2023). Auf die Stärken kommt es an: Wie können Kooperation und Unterricht wirksam gestaltet werden? *Heilpädagogik Aktuell, Nr. 38, 6*.

Altmeyer, S., Antognini, K. & Eberli, R. (2021). *Unterrichtsinteraktionen als Schlüssel zur Gestaltung integrativen Unterrichts: Die Konzeption der Interventionsstudie SURE*. Abgerufen am 4. 8. 2025 von https://digital.hfh.ch/forschungsbericht-2021/chapter/5-unterrichtsinteraktionen-als-schlussel-zur-gestaltung-wirksamen-integrativen-unterrichts/

Altmeyer, S., Burkhardt, S. C. A., Haettich, A., Krauss, A., Venetz, M. & Lanfranchi, A. (2018). *Pilotstudie*



Copyright © Ernst Reinhardt Verlag

Lizenziert durch customername, abgerufen von anonymous am 05.01.2026 um 09:02 Uhr von IP 157.143.0.110

*WiRk – Wirksamkeit sonderpädagogischer Massnahmen in integrativen Regelklassen. Effekte sonderpädagogischer Massnahmen auf schulische Leistungen, Verhaltenskompetenzen und subjektives Befinden.* Abgerufen am 4.8.2025 von https://www.bildungfueralle.ch/sites/default/files/documents/5_47_WiRk_Kurzbericht_180228_2.pdf

Carneiro, P., Cruz-Aguayo, Y. & Schady, N. (2019). *Experimental Estimates of Education Production Functions: Sensitive Periods and Dynamic Complementarity*. London: University College London.

Chitiyo, J. (2017). Challenges to the use of co-teaching by teachers. *International Journal of Whole Schooling, 13*(3), 55–66.

Cook, S.C., Collins, L.W., Madigan, J., McDuffie Landrum, K. & Cook, L. (2021). Coaching Co-Teachers: Increasing Specialized Instruction in Inclusive Settings. *TEACHING Exceptional Children, 54*(2), 134–145. https://doi.org/10.1177/0040059921997476

Cornelius-White, J. (2007). Learner-Centered Teacher-Student Relationships are Effective: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research, 77*(1). https://doi.org/10.3102/003465430298563

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

Fluijt, D., Bakker, C. & Struyf, E. (2016). Team-reflection: The missing link in co-teaching teams. *European Journal of Special Needs Education, 31*(2), 187–201. https://doi.org/10.1080/08856257.2015.1125690

Gasser, L., Grütter, J., Buholzer, A. & Wettstein, A. (2018). Emotionally supportive classroom interactions and students' perceptions of their teachers as caring and just. *Learning and Instruction, 54,* 82–92. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.08.003

Goe, L. (2007). *The Link Between Teacher Quality and Student Outcomes: A Research Synthesis.* Washington DC: National Comprehensive Center for Teacher Quality.

Gräsel, C., Fußangel, K. & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – Eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik, 52*(2), 205–219. https://doi.org/10.25656/01:4453

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

Grosche, M., Fussangel, K. & Gräsel, C. (2020). Kokonstruktive Kooperation zwischen Lehrkräften. Aktualisierung und Erweiterung der Kokonstruktionstheorie sowie deren Anwendung am Beispiel schulischer Inklusion. *Zeitschrift für Pädagogik, 66*(4), 461–479. https://doi.org/10.25656/01:25803

Grosche, M. & Lüke, T. (2020). Vier Vorschläge zur Verortung quantitativer Forschungsergebnisse über schulische Inklusion im internationalen Inklusionsdiskurs. In C. Gresch, P. Kuhl, M. Grosche, C. Sälzer & P. Stanat (Hrsg.), *Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen: Einblicke und Entwicklungen,* 29–54. Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27608-9_2

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., Hatfield, B., Pianta, R.C. & Jamil, F. (2014). Evidence for general and domain-specific elements of teacher-child interactions: Associations with preschool children's development. *Child Development, 85*(3), 1257–1274. https://doi.org/10.1111/cdev.12184

Hamre, B.K. & Pianta, R.C. (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. … 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



Copyright © Ernst Reinhardt Verlag

Lizenziert durch customername, abgerufen von anonymous am 05.01.2026 um 09:02 Uhr von IP 157.143.0.110

Hellmich, F., Hoya, F., Görel, G. & Schwab, S. (2017). Unter welchen Voraussetzungen kooperieren Grundschullehrkräfte im inklusiven Unterricht? Eine Studie zu den Bedingungen der Kooperationsbereitschaft von Grundschullehrerinnen und -lehrern im inklusiven Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik, 9*(1), 36–51.

Hildebrandt, E., Ruess, A., Stommel, S. & Brühlmann, O. (2017). Planung im Teamteaching – Potentiale nutzen. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 39*(3), 573–591.

Howes, C., Burchinal, M., Pianta, R., Bryant, D., Early, D., Clifford, R., & Barbarin, O. (2008). Erratum to "Ready to learn? Children's pre-academic achievement in pre-Kindergarten programs" [Early Childhood Research Quarterly 23 (2008) 27–50]. *Early Childhood Research Quarterly, 23*(3), 429–430. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2008.08.001

Jones, N.D. & Brownell, M.T. (2014). Examining the Use of Classroom Observations in the Evaluation of Special Education Teachers. *Assessment for Effective Intervention, 39*(2), 112–124. https://doi.org/10.1177/1534508413514103

Jurkowski, S., Ulrich, M. & Müller, B. (2023). Co-teaching as a resource for inclusive classes: Teachers' perspectives on conditions for successful collaboration. *International Journal of Inclusive Education, 27*(1), 54–71. https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1821449

Kane, T.J. & Staiger, D.O. (2012). *Gathering Feedback for Teaching: Combining High-Quality Observations with Student Surveys and Achievement Gains*. Bill & Melinda Gates Foundation. Abgerufen am 4.8.2025 von https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED540960.pdf

Karten, T.J. & Murawski, W.W. (2020). *Co-Teaching Do's, Don'ts, and Do Betters*. Abgerufen am 4.8.2025 von https://files.ascd.org/pdfs/publications/books/Co-Teaching-Dos-Donts-Do-Betters-Sample-Chapters.pdf

Keeley, R.G. (2015). Measurements of Student and Teacher Perceptions of Co-teaching Models. *The Journal of Special Education Apprenticeship, 4*(1). https://doi.org/10.58729/2167-3454.1042

Keeley, R.G., Brown, M.R. & Knapp, D. (2017). Evaluation of the student experience in the co-taught classroom. *International Journal of Special Education, 32*(3), 520–537.

Köpfer, A., Powell, J.J.W. & Zahnd, R. (Hrsg.) (2021). *Handbuch Inklusion international. Globale, nationale und lokale Perspektiven auf Inklusive Bildung*. Opladen: Barbara Budrich. https://doi.org/10.25656/01:21413

Kraft, M.A., Blazar, D. & Hogan, D. (2018). The Effect of Teacher Coaching on Instruction and Achievement: A Meta-Analysis of the Causal Evidence. *Review of Educational Research, 88*(4), 547–588. https://doi.org/10.3102/0034654318759268

Luder, R. (2021). *Integrative Förderung in der Schweiz. Eine empirische Studie zur praktischen Umsetzung sonderpädagogischer Unterstützung und Förderung in integrativen Regelklassen in der Schweiz*. Freiburg (CH): Universität Freiburg.

Malmberg, L.-E., Hagger, 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

Mashburn, A.J., Pianta, R.C., Hamre, B.K., Downer, J.T., Barbarin, O.A., Bryant, D., … Howes, C. (2008). Measures of Classroom Quality in Prekindergarten and Children's Development of Academic, Language, and Social Skills. *Child Development, 79*(3), 732–749. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01154.x

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

Mikami, A.Y., Griggs, M.S., Lerner, M.D., Emeh, C.C., Reuland, M.M., Jack, A. & Anthony, M.R. (2013). A randomized trial of a classroom intervention to increase peers' social inclusion of children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 81*(1), 100–112. https://doi.org/10.1037/a0029654

Moser Opitz, E., Maag Merki, K., Pfaffhauser, R., Stöckli, M. & Garrote, A. (2021). Die Wirkung von unterschiedlichen Formen von co-teaching auf die von den Schülerinnen und Schülern wahrgenommene Unterrichtsqualität in inklusiven Klassen. *Unterrichtswissenschaft, 49*(3), 443–466. https://doi.org/10.1007/s42010-021-00103-0

Müller, U. B. & Kuhl, P. (2021). Kooperation an inklusiven Schulen: Zur Zusammenarbeit in einer inklusionsbezogenen Fortbildungsreihe und in der schulischen Praxis aus Sicht von Lehr-



Copyright © Ernst Reinhardt Verlag

Lizenziert durch customername, abgerufen von anonymous am 05.01.2026 um 09:02 Uhr von IP 157.143.0.110

kräften. *QfI – Qualifizierung für Inklusion, 3*(1). https://doi.org/10.21248/qfi.62

Murawski, W. W. & Lee Swanson, H. (2001). A Meta-Analysis of Co-Teaching Research: Where Are the Data? *Remedial and Special Education, 22*(5), 258–267. https://doi.org/10.1177/074193250102200501

Murawski, W. W. & Lochner, W. W. (2011). Observing Co-Teaching: What to Ask For, Look For, and Listen For. *Intervention in School and Clinic, 46*(3), 174–183. https://doi.org/10.1177/1053451210378165

Pakarinen, E., Kiuru, N., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., Ahonen, T. & Nurmi, J.-E. (2011). Instructional support predicts children's task avoidance in kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly, 26*(3), 376–386. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.11.003

Pianta, R. C., DeCoster, J., Cabell, S., Burchinal, M., Hamre, B. K., Downer, J., … Howes, C. (2014). Dose-response relations between preschool teachers' exposure to components of professional development and increases in quality of their interactions with children. *Early Childhood Research Quarterly, 29*(4), 499–508. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.06.001

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.

Pianta, R. C., LaParo, K. M. & Hamre, B. K. (2008). *CLASS – Classroom Scoring Assessment System*. Baltimore: Paul H. Bookes Publishing Co.

Pool Maag, S. & Moser Opitz, E. (2014). Inklusiver Unterricht – Grundsätzliche Fragen und Ergebnisse einer explorativen Studie. *Empirische Sonderpädagogik, 6*(2), 133–149. https://doi.org/10.25656/01:9249

Quante, A. & Urbanek, C. (2021). Aufgabenklärung in inklusiven Settings. Zuständigkeiten von allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften. *QfI – Qualifizierung für Inklusion, 3*(1). https://doi.org/10.21248/qfi.61

Rea, P. J., McLaughlin, V. L. & Walther-Thomas, C. (2002). Outcomes for Students with Learning Disabilities in Inclusive and Pullout Programs. *Exceptional Children, 8*(2), 203–222. https://doi.org/10.1177/001440290206800204

Rimm-Kaufman, S. E., Curby, T. W., Grimm, K. J., Nathanson, L. & Brock, L. L. (2009). The contribution of children's self-regulation and classroom quality to children's adaptive behaviors in the kindergarten classroom. *Developmental Psychology, 45*(4), 958–972. https://doi.org/10.1037/a0015861

Rimm-Kaufman, S. E., Early, D. M., Cox, M. J., Saluja, G., Pianta, R. C., Bradley, R. H. & Payne, C. (2002). Early behavioral attributes and teachers' sensitivity as predictors of competent behavior in the kindergarten classroom. *Journal of Applied Developmental Psychology, 23*(4), 451–470. https://doi.org/10.1016/S0193-3973(02)00128-4

Rudasill, K. M., Hawley, L., Molfese, V. J., Tu, X., Prokasky, A. & Sirota, K. (2016). Temperament and Teacher-Child Conflict in Preschool: The Moderating Roles of Classroom Instructional and Emotional Support. *Early Education and Development, 27*(7), 859–874. https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1156988

Ruzek, E. A., Hafen, C. A., Allen, J. P., Gregory, A., Mikami, A. Y. & Pianta, R. C. (2016). How teacher emotional support motivates students: The mediating roles of perceived peer relatedness, autonomy support, and competence. *Learning and Instruction, 42,* 95–103. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.01.004

Sette, S., Gasser, L. & Grütter, J. (2020). Links Between Teachers' Liking of Students, Peer Inclusion, and Students' Academic Achievement: A Two-Wave Longitudinal Study. *Journal of Youth and Adolescence, 49*(3), 747–756. https://doi.org/10.1007/s10964-019-01048-5

Shaffer, L. & Thomas-Brown, K. (2015). Enhancing Teacher Competency through Co-Teaching and Embedded Professional Development. *Journal of Education and Training Studies, 3*(3), 117–125.

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. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie, 31*(2), 125–136. https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000202

Sweigart, C. A. & Landrum, T. J. (2015). The Impact of Number of Adults on Instruction: Implications for Co-Teaching. *Preventing School Failure, 59*(1), 22–29. https://doi.org/10.1080/1045988X.2014.919139



Copyright © Ernst Reinhardt Verlag

Urban, M. & Lütje-Klose, B. (2014). Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 83*(4), 283–294. https://doi.org/10.2378/vhn2014.art26d

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

Wang, M.-T., Hofkens, T. & Ye, F. (2020). Classroom Quality and Adolescent Student Engagement and Performance in Mathematics: A Multi-Method and Multi-Informant Approach. *Journal of Youth and Adolescence, 49*(10), 1987–2002. https://doi.org/10.1007/s10964-020-01195-0

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

## Anschriften der Autor:innen

**Dr. phil. Simona Altmeyer**
**Dr. phil. Katharina Antognini**
**Ramona Eberli, MA, MSc**
**Prof. em. Dr. Andrea Lanfranchi**
Interkantonale Hochschule
für Heilpädagogik Zürich
Institut für Professionalisierung
und Systementwicklung
Schaffhauserstr. 239
Postfach 5850
CH-8050 Zürich
E-Mail: simona.altmeyer@hfh.ch
katharina.antognini@hfh.ch
ramona.eberli@hfh.ch
andrea.lanfranchi@em.hfh.ch

**Prof. Dr. Habil. Luciano Gasser**
Institut für Forschung, Entwicklung
und Evaluation
Pädagogische Hochschule Bern
Fabrikstr. 8
CH-3012 Bern
E-Mail: luciano.gasser@phbern.ch

Lizenziert durch customername, abgerufen von anonymous am 05.01.2026 um 09:02 Uhr von IP 157.143.0.110



Copyright © Ernst Reinhardt Verlag