

Im Co-Teaching die Klasse führen und herausforderndem Verhalten begegnen

Dr. Bea Zumwald
& Dr. Wendy Murawski



Introductions



Ablauf

1. Bea Zumwald:
Ebenen pädagogischer Ziele bzgl. Klassenführung und Umgang mit Verhalten
Empirische Studien → Ableitung Gestaltungspotentiale der Co-Teaching-Formen
2. Wendy Murawski:
Positiv behavior support (PBIS): Co-Teaching + evidenzbasierte Praxis + Sammlung von Daten
Was funktioniert, für wen und unter welchen Bedingungen?
3. Diskussion in Gruppen
4. Fazit im Plenum

- Herausforderndes Verhalten als zentrale Belastung für Lehrpersonen in inklusiven Schulen (Gremion & Monney, 2021).
- Classroom-Management, sozio-emotionales Lernen und Umgang mit herausforderndem Verhalten als besonders relevant (Korpershoek et al., 2015)
- Tragfähigkeit des Systems Schule stärken (Labhart & Hirtz, 2025)
- Studien zeigen, dass im Co-Teaching verantwortetes Classroom-Management und soziales Lernen zusätzlichen Gewinn bringen können (Crowley, 2025; Horne, 2025).

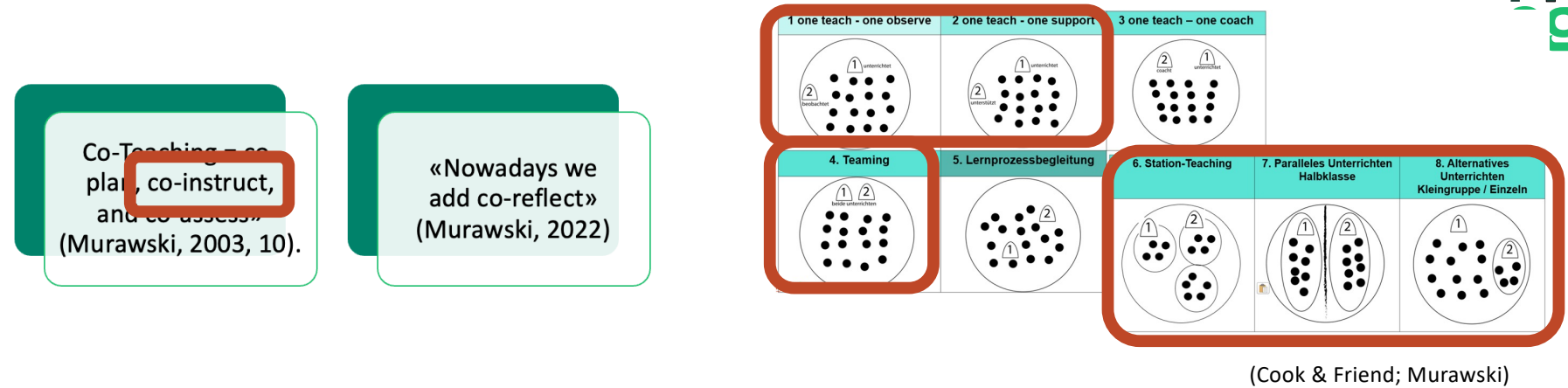
Wirksamkeit von Co-Teaching

- Uneindeutige Ergebnisse zu Wirksamkeit von Kooperation und Co-Teaching (Grosche & Moser Opitz, 2023)
- Unterschiedliche Wirkung von Formen von Kooperation für unterschiedliche Ziele (Bauer, 2008)
- Co-Teaching zielorientiert einsetzen (Zumwald, 2025)

Ziel der Präsentation

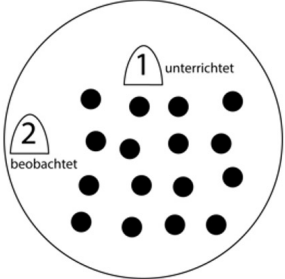
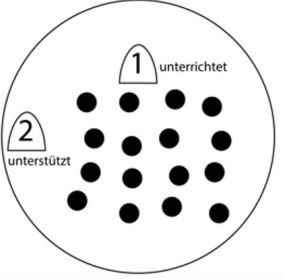
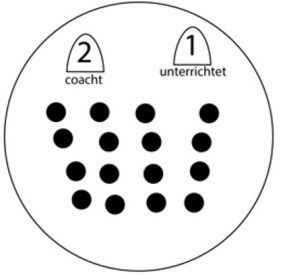
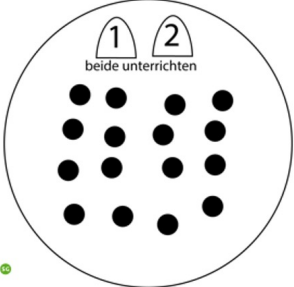
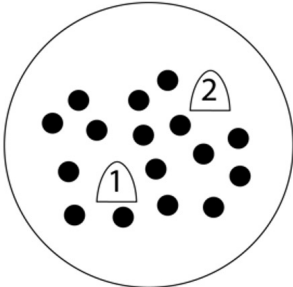
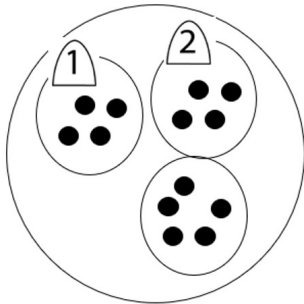
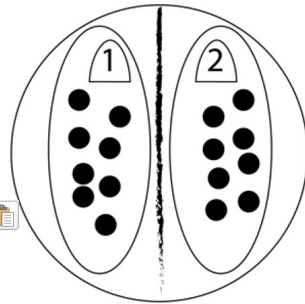
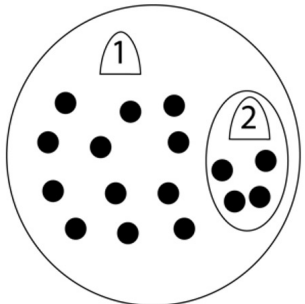
- Effekt und Potential von Co-Instruktion (als Teil von Co-Teaching) bezüglich Klassenführung und Umgang mit Verhalten systematisch anschauen

Kooperationsformen



Ziele



1 one teach - one observe	2 one teach - one support	3 one teach – one coach			
					
4. Teaming	5. Lernprozessbegleitung	6. Station-Teaching	7. Paralleles Unterrichten Halbklassse	8. Alternatives Unterrichten Kleingruppe / Einzeln	
					

Fragestellungen

- I. Wie kann Co-Instruktion in den Bereichen Klassenführung und Förderbedarf Verhalten umgesetzt und genutzt werden? (Inwiefern) macht **Co**-Instruktion einen Unterschied?
- II. Welche zusätzlichen Handlungsmöglichkeiten entstehen durch die zwei Personen und wie lassen sich diese in Bezug auf Klassenführung und Förderung & Umgang mit Verhalten gezielt nutzen?

Vorgehen

1. Ebenen pädagogischer Ziele bezüglich Klassenführung und Förderbedarf Verhalten
2. Fragestellung I.: Empirische Studien --> Aussagetypen und Ergebnisse
3. Fragestellung II.: Gestaltungspotentiale der Co-Teaching-Formen für Co-Instruktion: Organisationslogiken der Formen → Potentiale der Doppelbesetzung → spezifische Potentiale für Klassenführung und Verhalten → konkrete Beispiele

Pädagogische Ziele der Co-Teaching-Formen im Unterricht bezüglich Klassenführung / Umgang mit Verhalten

Gestaltung Kontext	Bedingungen schaffen, unter denen angemessenes Verhalten und soziale Entwicklung wahrscheinlicher werden: (proaktive) Klassenführung, Struktur, Routinen, Beziehungen, Erwartungen.
Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen und Befinden	Schüler:innen gezielt sozial-emotional fördern: Selbst-/Emotionsregulation, soziale Kompetenzen, aber auch Förderung sozialer Beziehungen und Zugehörigkeit
Umgang mit (herausforderndem) Verhalten	Bei konkretem (insbesondere herausforderndem) Verhalten / bei Bedarf nach individueller Verhaltensunterstützung: Analyse, Verhaltensregulation, Interventionen, Deeskalation...

Pädagogische Ziele in den Bereichen Klassenführung, emotional-soziale Kompetenzen und Verhaltensregulation

Nutzung der Co-Teaching-Formen im Unterricht, um

Ziele der Co-Instruktion	Klasse		Individuum / besonderer Bildungsbedarf	
	diagnostizieren/ verstehen	handeln / fördern	diagnostizieren/ verstehen	handeln / fördern
Gestaltung Kontext	... Funktionsweise der Klasse und Bedingungen des Unterrichts gemeinsam wahrzunehmen und zu verstehen.	... Klassenführung und Lernumgebung gemeinsam zu gestalten.	... Passung zwischen den einzelnen SuS und ihren Unterrichtsbedingungen differenziert wahrzunehmen und zu verstehen.	... Klassenführung und Unterrichtsbedingungen gezielt an die Bedürfnisse einzelner SuS anzupassen.
Förderung sozial-emotial. Kompetenzen sozialen Beziehungen	...sozial-emotionale Prozesse und Peerbeziehungen der Klasse gemeinsam wahrzunehmen und zu verstehen.	...sozial-emotionale Kompetenzen und Beziehungen der gesamten Klasse gemeinsam zu fördern.	...sozial-emotionale Kompetenzen und Beziehungen einzelner SuS differenziert wahrzunehmen und zu verstehen.	...sozial-emotionale Kompetenzen und Beziehungen einzelner SuS differenziert zu fördern.
Umgang mit Verhalten	... Verhaltensmuster der Klasse gezielt zu beobachten und gemeinsam zu verstehen.	.. das Verhalten der Klasse gemeinsam präventiv zu unterstützen und bei Störungen gezielt zu steuern.	...das Verhalten einzelner SuS gezielt zu beobachten und zu verstehen.	.. das Verhalten einzelner SuS gezielt zu unterstützen und zu verändern.

- Wie wird Co-Teaching für diese Aufgabe eingesetzt / umgesetzt?
(Qualitative oder deskriptiv-quantitative Erfassung der Praxis)
- ✕ Wirksamkeit/Wirkungen von Unterricht und Programmen im Co-Teaching ohne Wirksamkeitsaussage spezifisch für Co-Teaching (z.B. ohne Vergleichsgruppe)
- ✕ Spezifische Wirksamkeit von Co-Teaching vergleichend untersucht (mit anderer Bedingung / Setting, anderem Zeitpunkt oder Implementierungsintensität; Effekt positiv, Null oder negativ)

Studien Co-Instruction für Diagnostizieren & Verstehen

Bereich	Ebene	Diagnostizieren / verstehen	Handeln / fördern
Gestaltung des Kontexts	Klasse	● Rytivaara (2012); Rytivaara et al. (2023)	
	Individuum / SEN	● Rytivaara (2012); Rytivaara et al. (2023)	
Förderung von Kompetenzen	Klasse	● Rytivaara et al. (2023)	
	Individuum / SEN	● Rytivaara et al. (2023)	
Umgang mit Verhalten	Klasse	● Rytivaara et al. (2023)	
	Individuum / SEN	● Rytivaara et al. (2023)	

Co-Instruction für Diagnostizieren & Verstehen

- Potenzial der Co-Instruktion für Beobachtung und ko-konstruktive Diagnostik wenig empirisch untersucht
- Einzig auf der Ebene der qualitativen Erfassung der Praxis (Rytivaara et al., 2023).
- Mehrwert: unterschiedliche Rollen im Unterricht (enge Verknüpfung der Formen, schneller Wechsel), mehr Beobachtungsmöglichkeiten, zwei Perspektiven, ko-konstruktives Deuten und Abgleichen von Beobachtungen
- Enger Fokus auf Co-Instruktion führt zu diesem Resultat, unter dem Begriff von multiprofessioneller Kooperation und unter Einbezug von Co-Planung wird gemeinsame Diagnostik durchaus als Aufgabe beschrieben (Kreis et al., 2016, Quante & Urbanek, 2021).
- Oft auch arbeitsteilig diagnostisch tätig (SHP zuständig), Empfehlungen gemeinsam verantwortet (Quante & Urbanek, 2021; Schürer & Lintorf, 2022)
Auch dort v.a. in Bezug auf Ebene ● bzw. als Aufgabe.

Studien Co-Instruction zur Gestaltung des Kontextes

Bereich	Ebene	Handeln / fördern
Gestaltung des Kontexts	Klasse	● Rytivaara (2012); Bouck (2007); Strogilos & Tragoulia (2013); Wilson & Michaels (2006/2023*) ● Hagelgans (2016) ● McKenna et al. (2023); Moser Opitz et al. (2021)
	Individuum / SEN	● Rice & Zigmond (2000); Ciletti et al. (2026) ● Strogilos & Avramidis (2016); Magiera & Zigmond (2005)
Förderung von Kompetenzen	Klasse	
	Individuum / SEN	
Umgang mit Verhalten	Klasse	
	Individuum / SEN	

1 / 2 Gestaltung Kontext: Klasse

handeln / fördern

- **Wechselnde Klassenführung durch verschiedene Co-Teaching-Formen:** Flexible Kombination aus führender/unterstützender Lehrperson, geteilter Verantwortlichkeit und gemeinsamem Führen. Ermöglicht, besser unmittelbar auf Situationen in der Klasse reagieren. Die zweite Lehrperson bietet zusätzliche pädagogische und emotionale Unterstützung (Rytivaara, 2012).
- **Geteilte Klassenführung / Disziplin, gezielte räumliche Positionierung (→ erhöhte Präsenz, besseres Verhaltensmanagement), abgestimmte Zuständigkeiten.** Beide LPs intervenieren bei allen SuS.. **Gemeinsame Vorstellungen, Aushandlung von Rollen/Zuständigkeiten und Bedeutung der Planungszeit** (Beobachtungs- und Interviewdaten: Bouck (2007)).
- **Die Verantwortlichkeiten LP – SHP eher getrennt als gemeinsam bzw. komplementär.** One teach – one assist dominierte; stärker gleichberechtigte Formen wenig eingesetzt. Klassenführung nicht gemeinsam getragen (qualitative Multiple-Case Studie, Strogilos & Tragoulia (2013)).
- **Aus Sicht der SuS mehr Unterstützung für Time on task und Fehlverhalten durch hohe Präsenz/ Kontrolle weniger möglich** (Wilson & Michaels, 2023).
- **Mehr und schnellere Unterstützung, zwei Ansprechpersonen, bessere Übersicht über die Klasse und eine ruhigere Lernatmosphäre** aus Sicht der SuS. Hälfte berichtete von verbesserter Klassenführung (2. Person ist Inklusionsassistent; Hagelgans, 2016).
- **Mehr Wissen über Classroom Management und eine deutlich häufigere Nutzung entsprechender Praktiken** von LPs mit häufigem Co-Teaching (Selbstauskünfte von Lehrpersonen, McKenna et al. (2023)).
- ✗ **Ungünstigere Entwicklung von Klassenführung** im Co-Teaching-Unterricht durch zwei LPs aus Sicht der SuS. Vergleich von 2 LP im Co-Teaching, Förderung integrativ versus flexiblere Settings durch SHP, integrativ möglich). Rollenklärung und Koordination ev. entscheidend (Moser Opitz et al., 2021).

Co-Instruction zur Gestaltung des Kontextes (handeln / fördern – Klasse & Individuum)

- Stärke der Co-Instruktion in Bezug auf erhöhte Präsenz und Reaktionsmöglichkeiten (Überblick, räumliche Präsenz, flexibler Wechsel Führen – Unterstützen..)
 - ●-Befunde: wie es genutzt werden kann,
 - ●-Befunde: aufgrund Aussagen LPs und SuS, ob Klassenführung besser, bleibt unklar
- Potential nicht automatisch, muss hergestellt werden: Koordination der Doppelbesetzung (geteilte Verantwortung, gemeinsame Vorstellungen, geklärte Zuständigkeiten, bewusste Positionierung...)
 - ●-Befunde: Evidenz gemischt, nicht automatisch Effekt, sondern auch kein/negativer Effekt
- Individuelle Unterstützung kann neue Probleme schaffen: Assistenzrolle der SHP, soziale und (sozial-)psychologische Nachteile von intensiver Einzelbegleitung

Studien Co-Instruction zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen und Peer-Beziehungen

Bereich	Ebene	Handeln / fördern
Gestaltung des Kontexts	Klasse	
	Individuum / SEN	
Förderung von Kompetenzen	Klasse	● Jo & Park (2024); Conklin & Jairam (2021)
	Individuum / SEN	● Jo & Park (2024); Rivera et al. (2014); Gerber & Popp (1999); Walther-Thomas (1997); Xanthopoulou (2017) ● Spörer et al. (2021); Vaughn et al. (1998)
Umgang mit Verhalten	Klasse	
	Individuum / SEN	

Co-Instruction zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen und Peer-Beziehungen (handeln / fördern – Klasse & Individuum)

- Co-Teaching als Rahmen für Förderung von em-soz-Kompetenzen, aber nicht mit isolierbarem Co-Teaching-Effekt
→ 🟡-Befunde: Co-Teaching und Programmeffekt konfundiert.
- Für SuS mit SEN: Hinweise auf positive Outcomes
→ 🟡-Befunde: korrelative Daten, kausale Aussagekraft begrenzt
- Spannungsfeld: Co-Teaching als mehr Unterstützung durch Erwachsene kann Zugehörigkeit fördern, aber Peerinteraktionen beeinträchtigen, Gestaltung wichtiger als bloße Präsenz
→ 🟢-Befunde

Studien Co-Instruction im Umgang mit Verhalten

Bereich	Ebene	Handeln / fördern
Gestaltung des Kontexts	Klasse	
	Individuum / SEN	
Förderung von Kompetenzen	Klasse	
	Individuum / SEN	
Umgang mit Verhalten	Klasse	● Rytivaara (2012); Bouck (2007) ● Speight et al. (2022, 2026)
	Individuum / SEN	● Wischnowski et al. (2004) ● Hang & Rabren (2009); Wherfel (2018); Keeley (2018); McKenna et al. (2023)

Co-Instruction im Umgang mit Verhalten (handeln / fördern – Klasse & Individuum)

- Auf Klassenebene Ressourcen für präventive Verhaltensregulation
→ 🟦-Befunde
- Klassenweite Verhaltensinterventionen lassen sich gut im Co-Teaching umsetzen, aber
Konfundierung Programm und Co-Teaching
→ 🟡-Befunde
- Auf Ebene SuS mit SEN: positive 🟢-Befunde für positive Verhaltensoutcomes (Verbesserung von Fehlzeiten, Engagement, weniger heVe)
- Hinweise auf Relevanz von konkreter Co-Teaching-Form (Keeley, 2018)
- Hinweise auf Grenzen bei ausgeprägtem Unterstützungsbedarf (Co-Teaching für tragfähigen, präventiven und inklusiven Rahmen, in dem je nach Bedarf weitere Massnahmen notwendig sind).

Zwischenfazit

- Co-Teaching eröffnet Handlungsmöglichkeiten, wirkt aber nicht automatisch.
→ entscheidend, wie Doppelbesetzung genutzt wird.
 - Empirische Evidenz unklar und beantwortet Gestaltungsfrage begrenzt
→ Frage nach Potentialen
- Welche zusätzlichen Handlungsmöglichkeiten entstehen durch die zwei Personen und wie lassen sich diese in Bezug auf Klassenführung und Förderung & Umgang mit Verhalten gezielt nutzen?

Organisationslogiken der Co-Teaching-Formen und querliegende Potentiale (theorie- und empiriebasierte Ableitung)

Co-Teaching-Form	Organisationslogik
One teach – one observe	Handeln und Beobachten aufteilen
One teach – one support	Führen und Unterstützen aufteilen
Team-Teaching	Gleichzeitig gemeinsam handeln
Station Teaching	Lernarrangement in Teilsettings aufteilen
Parallel Teaching	Lerngruppe teilen
Alternative Teaching	Angebot für Teilgruppe temporär differenzieren

Potentiale der Doppelbesetzung

1. Wahrnehmen & Verstehen
2. Präsenz & Responsivität erhöhen
3. Anforderungen & Komplexität regulieren
4. Interaktionen & Gruppendynamiken gestalten
5. Unterstützung adaptieren
6. Regulation & Verantwortung gemeinsam tragen

(Erstellt mit Unterstützung chatgpt)

Von Organisationslogiken zu pädagogischen Potentialen

Herausforderungen in Klassenführung / Verhalten → Welche neuen Handlungsmöglichkeiten entstehen durch zwei Personen?
Co-Teaching-Form → Organisationslogik → sich eröffnende Potentiale

	Ebene	Potentiale
Team-teaching: gleichzeitig gemeinsam handeln	Kontext gestalten	Präsenz und Überblick erhöhen, Verantwortung für die Klasse teilen, Führung situativ übernehmen/abgeben, flexibel und unmittelbar auf situative Anforderungen reagieren, mehrere Prozesse gleichzeitig auffangen, unterschiedliche professionelle Perspektiven unmittelbar einbringen, konsistente Erwartungen und Reaktionen herstellen, soziale und regulatorische Prozesse modellieren
Alternative Teaching: Angebot für Gruppe temporär differenzieren	Sozial- emotionale Kompetenz en fördern	Komplexität und soziale Anforderungen reduzieren, Förderung auf spezifische sozial-emotionale Kompetenzen fokussieren, Kompetenzen vorab aufbauen, geschützte Erprobungsräume schaffen, Übungsintensität erhöhen, Unterstützung individuell dosieren, unmittelbares Feedback und Co-Regulation ermöglichen, Situationen vor- und nachbereiten, schrittweise Selbstständigkeit erhöhen, Transfer der erworbenen Kompetenzen zurück in Peergruppe und Klasse vorbereiten
One teach – one support: Führen u. Unterstützen aufteilen	Umgang mit Verhalten	Frühsignale schneller wahrnehmen, unmittelbar und niedrigschwellig reagieren, Aufmerksamkeit und Verhalten diskret umlenken, Co-Regulation anbieten, Reize bzw. Anforderungen kurzfristig reduzieren, individuelle Unterstützung situativ intensivieren und wieder reduzieren, Eskalationen früh auffangen, Herausnehmen und öffentliche Intervention möglichst vermeiden, Unterrichtsfluss für die Klasse erhalten

(ergänzt mit Unterstützung chatgpt)¹²³

Gestaltungspotentiale der Co-Teaching-Formen (theorie- und empiriebasierte Ableitung)

	Gestaltung Kontext	Förderung von Kompetenzen	Umgang mit Verhalten
One teach – one observe	Unterrichtssituation, Barrieren, Passung zielorientiert beobachten, Ko-konstruktion von Verständnis als Handlungsgrundlage	Sichtbare und weniger sichtbare soziale Kompetenzen, Prozesse, Entwicklungen beobachten → Handlungsgrundlage	Verhalten funktional und kontextbezogen beobachten/ verstehen (Auslöser, Kontext, Reaktionen, Muster etc.)
One teach – one support	Störungen des Unterrichtsflusses niederschwellig auffangen, unmittelbar Kontext anpassen	Kompetenz im natürlichen Moment unterstützen (Prompting, Modelllernen, Co-Regulation, Rückmeldung, Fading...)	Früh niederschwellig intervenieren und regulieren (Anzeichen erkennen,) Gefahr Inselbildung
Team-teaching	Klasse gemeinsam, dynamisch führen (flexibel, verbindet Perspektiven & Expertisen, Rollenwechsel, Raum bespielen, gemeinsame Verantwortung	Kompetenzen modellieren (Kooperation, Aushandeln, Reparatur, Perspektivenwechsel, Emotionsregulation)	Verhalten gemeinsam regulieren (flexibel aufnehmen, Rollen-/Personenwechsel (u.a. Kind-Klasse) ●
Station Teaching	Komplexität reduzieren , überforderndes Setting aufbrechen (überschaubare Lernsettings, Anforderungen, Sozialformen, Unterstützung variieren)	Kompetenzen erproben, Übungsräume schaffen (in kleinen Gruppen intensiv und handlungsnah, Transfer), (nicht) angeleitet	Anforderungen und Regulation dosieren/ anpassen (Gruppengrösse/-zusammensetzung, Bewegung, Strukturierung, Selbststeuerung unterschiedlich)
Parallel Teaching	Mehr Beteiligung, höhere Präsenz der LP durch kleinere, gezielte Gruppe	mehr aktive Lerngelegenheiten (Diskussion, Kooperation, Partizipation Perspektivenübernahme, Konfliktklärung)	Soziale Dynamiken steuerbarer machen und aktiv gestalten (entflechten, weniger Publikum, Nähe LP...)
Alternative Teaching	Flexible Passung herstellen, auch im Raum drin, Prä-/Re-Teaching ●	Gezielter Kompetenzaufbau inkl. Transfer zu Klassenkontext	Individualisierte Unterstützung (Strategien, alternatives Verhalten, Regulation, Stabilisierung, Trainings-/Rückzugraum

Konkretisierungen: Co-Instruction für Umgang mit Verhalten

Co-Teach-Form	handeln & fördern Klasse	Individuum SoS mit besonderem Bildungsbedarf
One teach – one support	Eine LP hält den Unterrichtsfluss aufrecht, während die zweite auftretende kleinere Störungen unmittelbar und diskret bearbeitet – kurzer Kontakt, Klärung, Wiedereinstieg.	Ein hoch angespanntes Kind erhält einen kurzen begleiteten Ausstieg mit klar vereinbartem Wiedereinstieg, ohne dass der Unterricht stoppt. Ein Kind verweigert oder eskaliert. Statt durchsetzen oder nachgeben hält die zweite LP die Anforderung „in der Schwebel“, unterstützt Regulation und nimmt sie danach wieder auf.
Team-Teaching ●	Ein:e Schüler:in verweigert öffentlich eine Anweisung. Weil zwei LP gemeinsam führen, muss keine von beiden die Situation „gewinnen“, um die Klasse weiterführen zu können: Eine öffnet eine alternative Handlungsmöglichkeit, die andere verändert den gemeinsamen Ablauf. Die Konfrontation verliert ihre Bühne.	Eine Interaktion zwischen Kind und LP ist festgefahren. Statt Kind oder LP aus der Situation zu nehmen, kann die zweite LP organisch in die Interaktion eintreten und die Rollen verschieben; später übernimmt die erste wieder. Das Dreieck löst die verhärtete Dyade
Station-Teaching	Entsteht an einer Station ein Konflikt, können die anderen Stationen stabil weiterlaufen. Eine LP bearbeitet die Störung, ohne dass sie automatisch zum Ereignis der ganzen Klasse wird.	Nach einem Konflikt verlässt ein Kind nicht den Unterricht, sondern wechselt kurz die Station und kehrt später in dieselbe Situation zurück. Der Neustart ist Teil der Struktur, keine Sondermassnahme.
Parallel-Teaching ●	Eine sich hochschaukelnde Klassendynamik wird räumlich geteilt, bevor einzelne „Schuldige“ gesucht werden. Beide LP führen die Halbklassen weiter und unterbrechen damit die soziale Verstärkung des Verhaltens.	Ein Kind übernimmt in der anderen Halbklasse bewusst eine neue Rolle – z. B. Materialchef oder Gesprächsleitung. Es kann angemessenes Verhalten in einer sozialen Konstellation zeigen, in der seine übliche „Problemrolle“ weniger etabliert ist.
Alternative Teaching	Nach einem Streit rekonstruiert eine kleine beteiligte Gruppe kurz „Was ist passiert – wo kippte es – wie reparieren wir es?“ und kehrt danach zurück.	Ein Kind baut eine wiederkehrende Problemsituation mit Figuren/Karten nach und verändert selbst einen einzigen Moment, der die Geschichte anders ausgehen lässt. Diese Alternative wird real ausprobiert.

Fazit

- Co-Teaching ist eine Ressource, keine konkrete Intervention
→ Handlungspotentiale müssen genutzt werden
- Nicht jede Form eröffnet dieselben Möglichkeiten: Passung zu Ziel entscheidend
→ bewusstes, koordiniertes Handeln erforderlich → Wichtigkeit von Co-Planung
- Co-Teaching ist nicht per se die Lösung – die Herausforderung besteht darin, seine Potentiale zielorientiert zur Bewältigung pädagogischer Herausforderungen zu nutzen.
- Erweiterung in Bezug auf Ziele der Professionalisierung der Co-Teachers und Anleitung von Assistenzen

Literatur

- Bouck, E. C. (2007). Co-teaching ... not just a textbook term: Implications for practice. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 51(2), 46–51. <https://doi.org/10.3200/PSFL.51.2.46-51> (Taylor & Francis Online)
- Ciletti, L., Baines, E., & Somerville, M. P. (2026). Co-teaching practices in italian primary classrooms: A case for including the sociocultural framework in training teaching collaborations. *International Journal of Inclusive Education*, 30(3), 439–455. <https://doi.org/10.1080/13603116.2025.2457461>
- Conklin, M., & Jairam, D. (2021). The effects of co-teaching zones of regulation on elementary students' social, emotional, and academic risk behaviors. *Advanced Journal of Social Science*, 8(1), 171–192. <https://doi.org/10.21467/ajss.8.1.171-192>
- Crowley, A. J. (2025). *Effects of co-teaching models on self-efficacy in students with disabilities and English language learners* [Master's dissertation, Western Colorado University]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Gerber, P. J., & Popp, P. A. (1999). Consumer perspectives on the collaborative teaching model: Views of students with and without LD and their parents. *Remedial and Special Education*, 20(5), 288–296. <https://doi.org/10.1177/074193259902000505>
- Gremion, L., & Monney, C. (2021). *Analyse de situations de perturbation scolaire dans les cantons romands: Questionnements, récurrences, variations et dispositifs de réponse*. CIIP. https://edudoc.ch/record/220813/files/CIIP_mandat_analyse_situations_perturbation.pdf
- 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>
- Hagelgans, H. (2016). Co-Teaching im Rahmen einer interprofessionellen Kooperation in heterogenen Lerngruppen an einer Regelschule aus Schülerperspektive: Eine empirische Studie zur inklusiven Unterrichtsentwicklung. *F&E Edition*, 23, 59–67.
- Hang, Q., & Rabren, K. (2009). An examination of co-teaching: Perspectives and efficacy indicators. *Remedial and Special Education*, 30(5), 259–268. <https://doi.org/10.1177/0741932508321018>
- Horne, J. H. (2025). *Co-Teaching: Lived experiences managing student behavior and job-related stress* (Doctoral dissertation). Southern New Hampshire University. <https://academicarchive.snhu.edu/bitstreams/53ddf3d5-77f4-4d76-adcb-5b91957fe527/download>
- Jo, G. H., & Park, J. (2024). The effects of co-teaching social emotional program on social skill and emotional regulation of young children in an inclusive class. *Journal of Emotional & Behavioral Disorders*, 40(1), 1–32. <https://doi.org/10.33770/JEBD.40.1.1>
- Karten, T. J., & Murawski, W. (2020). *Co-teaching do's, don'ts, and do betters*. ASCD.
- Keeley, R. G. (2018). Using an alternating treatment design in a co-taught classroom to measure student on-task behavior. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, 31–44. <https://doi.org/10.64546/jaasep.363>

- Korpershoek, H., de Boer, H., & Mouw, J. M. (2025). An update of the meta-analysis of the effects of classroom management Interventions on students' academic, behavioral, social-Emotional, and motivational outcomes. *Review of Educational Research*. Advance online publication. <https://doi.org/10.3102/00346543251361903>
- Kreis, A., Wick, J., & Kosorok Labhart, C. (2016). Aktivitätenrepertoires von Regellehrpersonen an inklusiven Schulen – eine Typologie. In V. Moser & B. Lütje-Klose (Hrsg.), *Schulische Inklusion. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 62*, 140–159. Beltz.
- Kumari, M., & Biswas, S. (2024). Classroom management strategies and their influence on student social behavior. *International Journal of Humanities, Engineering, Science and Management*, 5(1). <https://doi.org/10.59364/ijhesm.v5i1.272>
- Labhart, D. & Hirtz, M. (2025). *Tragfähige Integration: Eine Sammlung von Informationen und Hinweisen für Schulleitungen*. HfH Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik. <https://digital.hfh.ch/tragfaehige-integration/>
- Lee, A. M., & Gage, N. A. (2020). Updating and expanding systematic reviews and meta-analyses on the effects of school-wide positive behavior interventions and supports. *Psychology in the Schools*, 57(5), 783–804. <https://doi.org/10.1002/pits.22336>
- Magiera, K., & Zigmond, N. (2005). Co-teaching in middle school classrooms under routine conditions: Does the instructional experience differ for students with disabilities in co-taught and solo-taught classes? *Learning Disabilities Research & Practice*, 20(2), 79–85. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2005.00123.x>
- McKenna, J. W., Newton, X., & Brigham, F. (2023). Impact of co-teaching on general educator self-reported knowledge and use of inclusive practices for students with emotional and behavioral disabilities: A pilot investigation. *Psychology in the Schools*, 60(8), 2782–2794. <https://doi.org/10.1002/pits.22890>
- 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>
- Murawski, W. (n.J.). *Personalized professional learning around co-teaching*. 2Teach global. https://img1.wsimg.com/blobby/go/7ad6ae6c-f442-4fd3-8002-7c319a765a1c/downloads/1ckr7jv6b_908281.pdf?ver=1763765596614
- Rice, D., & Zigmond, N. (2000). Co-teaching in secondary schools: Teacher reports of developments in Australian and American classrooms. *Learning Disabilities Research & Practice*, 15(4), 190–197. https://doi.org/10.1207/SLDRP1504_3

- 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>
- Rivera, E. A., McMahon, S. D., & Keys, C. B. (2014). Collaborative teaching: School implementation and connections with outcomes among students with disabilities. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 42(1), 72–85. <https://doi.org/10.1080/10852352.2014.855067>
- Rytivaara, A. (2012). Collaborative classroom management in a co-taught primary school classroom. *International Journal of Educational Research*, 53(1), 182–191. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2012.03.008>
- Rytivaara, A., Pulkkinen, J., & Palmu, I. (2023). Learning about students in co-teaching teams. *International Journal of Inclusive Education*, 27(7), 803–818. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1878299>
- Schürer, S., & Lintorf, K. (2022). „Also das ist ja ein ganz enger Austausch“ – Multiprofessionelle Kooperation als Qualitätsmerkmal diagnostischen Handelns am Grundschulübergang bei Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. *Qfi – Qualifizierung für Inklusion*, 3(2). <https://doi.org/10.21248/qfi.69>
- Speight, R., Kucharczyk, S., & Whitby, P. (2022). Effects of a behavior management strategy, CW-FIT, on high school student and teacher behavior. *Journal of Behavioral Education*, 31(4), 751–770. <https://doi.org/10.1007/s10864-020-09428-9>
- Speight, R., Murphy, L., & Fitzgerald, A. (2026). Impact of CW-FIT on student appropriately engaged behavior in two co-taught middle school classrooms. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 28(1), 50–63. <https://doi.org/10.1177/10983007251335356>
- Spruill, S. M. (2013). *Assessment in secondary environments: How co-teachers navigate the competing demands of theory, policy, and practice* [Doctoral dissertation, Kennesaw State University]. DigitalCommons@Kennesaw State University. <https://digitalcommons.kennesaw.edu/etd/577/>
- Spörer, N., Henke, T., & Bosse, S. (2021). Is there a dark side of co-teaching? A study on the social participation of primary school students and their interactions with teachers and classmates. *Learning and Instruction*, 71, Artikel 101393. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101393>
- Strogilos, V., & Avramidis, E. (2016). Teaching experiences of students with special educational needs in co-taught and non-co-taught classes. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(1), 24–33. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12052>
- Strogilos, V., & Tragoulia, E. (2013). Inclusive and collaborative practices in co-taught classrooms: Roles and responsibilities for teachers and parents. *Teaching and Teacher Education*, 35, 81–91. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.06.001>
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, 88(4), 1156–1171. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>

- Vaughn, S., Elbaum, B. E., Schumm, J. S., & Hughes, M. T. (1998). Social outcomes for students with and without learning disabilities in inclusive classrooms. *Journal of Learning Disabilities*, 31(5), 428–436. <https://doi.org/10.1177/002221949803100502>
- Walther-Thomas, C. S. (1997). Co-teaching experiences: The benefits and problems that teachers and principals report over time. *Journal of Learning Disabilities*, 30(4), 395–407. <https://doi.org/10.1177/002221949703000406>
- Wherfel, Q. M. (2018). *Determining the effects of co-teaching for students with disabilities: An examination of student learning and classroom instruction* [Doctoral dissertation, University of Illinois at Urbana-Champaign]. IDEALS.
- Wilson, G. L., & Michaels, C. A. (2006). General and special education students' perceptions of co-teaching: Implications for secondary-level literacy instruction. *Reading & Writing Quarterly*, 22(3), 205–225. <https://doi.org/10.1080/10573560500455695>
- Wischnowski, M. W., Salmon, S. J., & Eaton, K. (2004). Evaluating co-teaching as a means for successful inclusion of students with disabilities in a rural district. *Rural Special Education Quarterly*, 23(3), 3–14. <https://doi.org/10.1177/875687050402300302>
- Xanthopoulou, P. (2017). *Co-teaching/co-education in Greek secondary mainstream classrooms: From the perspective of co-teachers and children with special educational needs* [Doctoral dissertation, University of Exeter].
- Zumwald, B. (2025). Co-Teaching-Formen gezielt einsetzen: Das Potenzial von Co-Teaching-Formen auf der Tiefenebene. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 31(1), 81–4. <https://doi.org/10.57161/z2025-01-02>

PBiS: Vom Potenzial zur gezielten Umsetzung

Co-Teaching + evidenzbasierte Praxis +
Daten

Was funktioniert, für wen und unter welchen
Bedingungen?



Zentrale Bestandteile von PBIS

(Positive Behavior Intervention & Supports)

PBIS ist NICHT...

- ein Lehrplan
- ein Belohnungssystem
- das Ignorieren von Konsequenzen
- das Senken von Erwartungen

PBIS ist...

- ein präventiver Rahmen
- Verhalten so zu unterrichten wie schulische Inhalte
- Daten für Entscheidungen zu nutzen
- vorhersehbare Lernumgebungen zu schaffen
- die Unterrichtszeit zu erhöhen

PBIS: Grundprinzipien

1. Verhalten wird gelernt.
2. Prävention ist wirksamer als Reaktion.
3. Expliziter Unterricht ist notwendig.
4. Positive Verstärkung wirkt.
5. Verhalten hat eine Funktion.
6. Daten unterstützen Entscheidungen.

Grundlegende PBIS-Forschung

Studie	Beitrag
Sugai & Horner (2002, 2006)	Entwicklung des SWPBIS-Rahmenkonzepts
Horner et al. (2009)	Zeigte, dass Umsetzungstreue die Ergebnisse vorhersagt
Bradshaw, Mitchell & Leaf (2010)	Große randomisierte Studie: verbessertes Schulklima und weniger Überweisungen aufgrund von Verhaltensproblemen
Freeman et al. (2015)	Internationale Umsetzung von PBIS
McIntosh et al. (2021)	Nachhaltigkeit und Implementierungsforschung

PBIS verfügt über eine der stärksten Forschungsgrundlagen zur Implementierung im Bildungsbereich.

PBIS in Europa

Norwegen: Experimentelle und quasi-experimentelle Forschung zu SWPBS

Niederlande: Forschung zur Umsetzung und zu den Ergebnissen von SWPBS

Schweden: Forschung zur Umsetzung von PBIS

Belgien: Forschung zu SWPBS und verwandten positiven Interventionen zur Verhaltensunterstützung im Unterricht

Schweiz: SWPBS/PVU ist in der Fachliteratur und in der Aus- und Weiterbildung vertreten; bislang jedoch nur begrenzte schweizspezifische Forschung zu den Ergebnissen

Hövel, D. C., Solenthaler, A., Krauss, A., Link, P.-C., & Sticca, F. (2024). Mehrstufige Förderung am Beispiel des «Schoolwide Positive Behaviour Support» SWPBS. In D. C. Hövel, C. Schellenberg, P.-C. Link, & O. Gasser-Haas (Hrsg.), *Sozio-emotionales Lernen: Pädagogik sozio-emotionaler Entwicklungsförderung* (pp. 63–77). Edition SZH/CSPS. <https://doi.org/10.5281/zenodo.12663845>

PBIS ist wirksam und evidenzbasiert

Der Einsatz evidenzbasierter Praktiken (EBPs) reduziert „Versuch und Irrtum“ beim Umgang mit problematischem oder herausforderndem Verhalten.

BSP = Verstärkung

OTR = aktive Beteiligung / Prävention

Pre-Correction = antecedent-based prevention

Instructional Choice = Autonomie / Motivation
/ Relevanz



Verhaltensspezifisches Lob

Behavior-Specific Praise (BSP)

- Kurzes, gezieltes Lob, das das gewünschte Verhalten konkret benennt.
- Statt „Gut gemacht!“ zum Beispiel: „Danke, dass du gleich nach der Anweisung angefangen hast.“
- Eine einfache Tier-1-Strategie, die angemessenes Verhalten und aktive Mitarbeit fördert.

Forschungsergebnisse

Ennis, R. P., Royer, D. J., Lane, K. L., & Dunlap, K. D. (2020).

- Simonsen, B., Myers, D., & DeLuca, C. (2010).
- Sørli, M.-A., Ogden, T., & Olseth, A. R. (2016). Examining teacher outcomes of the School-Wide Positive Behavior Support model in Norway: Perceived efficacy and behavior management. *SAGE Open*, 6(2), 1–13.

Co-Teaching und Verhaltensspezifisches Lob (BSP):

- **One Teach/One Observe:** BSP und Korrekturen zählen; Verhältnis von positiven zu korrigierenden Interaktionen berechnen
- **Station Teaching:** BSP an lehrergeleiteten Stationen einsetzen; Schülerinnen und Schüler nutzen BSP bei Einzel- oder Gruppenarbeit
- **Parallel Teaching:** BSP einsetzen und Gruppen wechseln; beim gemeinsamen Auswerten die Erfahrungen vergleichen und nach Mustern suchen

Gelegenheiten zum aktiven Antworten

Opportunities to Respond (OTR)

- Häufige Möglichkeiten schaffen, damit alle aktiv auf den Unterricht reagieren, statt nur passiv zuzuhören.
- **Beispiele:** Antwortkarten, Antworten im Chor, Daumen hoch/runter, Mini-Whiteboards, Austausch mit Partnern, Umfragen/Mentimeter, schriftliche Antworten, Partnerantworten

Forschungsergebnisse

- Common, E. A., Lane, K. L., Cantwell, E. D., Brunsting, N. C., Oakes, W. P., Germer, K. A., & Bross, L. A. (2020).
- Kennedy, M.J., Hirsch, S.E., Rogers, W. J., & Lloyd, J. W. (2017)
- Van Camp, A. M., Wehby, J. H., Martin, B. L. N., Wright, J. R., & Sutherland, K. S. (2020).

Co-Teaching und OTR

- **One Teach/One Observe:** OTR zählen und dokumentieren, wie lange beobachtet wurde und wer geantwortet hat
- **Station Teaching:** Unterschiede zwischen individuellen OTR und Gruppen-OTR vergleichen
- **Alternative Teaching:** OTR in Gross- und Kleingruppen vergleichen
- **Datenerhebung:** Häufigkeit oder kurze Zeitstichproben (momentary time sampling) zur aktiven Mitarbeit erfassen; OTR-Rate und aktive Mitarbeit grafisch vergleichen

Pre-Correction

- Vor einer Situation, in der Schwierigkeiten zu erwarten sind, an das gewünschte Verhalten erinnern.
- Beispiel vor einer Gruppenarbeit:
- „Wenn ihr in eure Gruppen geht, nehmt eure Materialien mit, geht direkt zu eurer Gruppe und beginnt mit Frage 1. Ihr habt 30 Sekunden für den Wechsel.“
- Pre-Correction wird ausdrücklich als empfohlene PBIS-Praxis für den Unterricht genannt.

Forschungsergebnisse

- Simonsen, B., Myers, D., & DeLuca, C. (2010).
- Colvin, G., Sugai, G., Good, R. H., III, & Lee, Y.-Y. (1997).
- Ennis, R. P., Royer, D. J., Lane, K. L., & Griffith, C. E. (2017).
- Haydon, T., & Kroeger, S. D. (2016).

Co-Teaching und Pre-Correction:

- **Team Teaching:** Beide erfassen, wie viele Korrekturen trotz Pre-Correction pro Unterrichtseinheit nötig sind.
- **Station Teaching:** Anzahl der nötigen Korrekturen vergleichen: mit Pre-Correction zu Beginn einer Station vs. an selbstständigen Stationen.
- **Parallel Teaching:** Eine Gruppe erhält Pre-Correction, die andere nicht. Anschließend Verhalten und notwendige Korrekturen vergleichen.

Übergang	Pre-Correction?	Erfolgreich	Korrekturen nötig
Gruppenarbeit	Ja	22/24	2
Aufräumen	Nein	15/24	9

Instructional Choice (passt zu UDL)

Der Klasse sinnvolle, begrenzte Wahlmöglichkeiten bei Lernaufgaben anbieten, ohne das wesentliche Lernziel zu verändern.

Beispiele:

- „Schreibt eure Antwort mit der Hand oder am Computer.“
- „Bearbeitet die Aufgaben 1–5 oder 6–10.“
- „Arbeitet allein oder mit einem Partner.“

Nicht nur Wahlmöglichkeiten, sondern
RELEVANZ

Forschungsergebnisse

- Royer, D. J., Lane, K. L., Cantwell, E. D., & Messenger, M. L. (2017).
- Korpershoek, H., de Boer, H., & Mouw, J. M. (2025).
- Patall, E. A., Vasquez, A. C., Steingut, R. R., Trimble, S. S., & Pituch, K. A. (2020).
- Assor, A., Kaplan, H., & Roth, G. (2002).
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J. (2004).

Co-Teaching und Instructional Choice

- **Parallel Teaching:**

Eine Gruppe erhält Wahlmöglichkeiten, die andere nicht.

- **Station Teaching:**

Daten vergleichen: Stationen mit und ohne Wahlmöglichkeiten. Oder untersuchen, welche Wahlmöglichkeiten das Verhalten einzelner Schüler stärker beeinflussen.

Ein Verhalten auswählen, z. B.:

Aufgabenbeginn, aktive Mitarbeit, Fertigstellen einer Aufgabe, Verweigerung oder störendes Verhalten.

- Dann vergleichen: mit Wahlmöglichkeit vs. ohne Wahlmöglichkeit.

- Beispiel Aufgabenbeginn:

Wie viele Sekunden nach der Anweisung beginnt die Schülerin mit der Aufgabe?

Einfache Datenerhebung im Co-Teaching

Was möchten wir wissen?	Einfachste Messung	Möglichkeiten im Co-Teaching
Wie oft?	Häufigkeit / Anzahl	Strichliste (OT/OS, Stationen, Parallel, Alternativ)
Wie lange?	Dauer	Stoppuhr (OT/OS, Team, Parallel, Alternativ, Stationen)
Wie schnell beginnt das Verhalten?	Latenz	Stoppuhr (OT/OS, Stationen, Alternativ)
Wie viel Prozent der Klasse arbeiten aktiv mit?	Momentaufnahme / Intervallbeobachtung	Timer/Stoppuhr (OT/OS, Parallel, Stationen, Alternativ)
Wird die EBP tatsächlich umgesetzt?	Umsetzungstreue / Fidelity	Checkliste / Beobachtungsbogen (OT/OS, Stationen)

Häufige Verhaltensweisen und Co-Teaching mit PBIS-Strategien

Herausforderung	Co-Teaching und Einsatz von PBIS-Strategien
Dazwischenreden	Kleingruppen und Mini-Whiteboards für Gelegenheiten zum Antworten; verhaltensspezifisches Lob; Pre-Correction; beide Lehrkräfte geben häufiges Feedback.
Aufstehen / Platz verlassen	Bewegungspausen anbieten; Sitzplatzanpassungen vornehmen; aktive Aufsicht im ganzen Raum durch Stationsarbeit, Parallel Teaching oder Alternative Teaching.
Vokalisationen bei Autismus (störende Vokalisationen)	Frühe Check-ins; Fidgets und Flüstertelefone bereitstellen; geplantes Ignorieren; visuelle Pläne; sensorische Unterstützung; gewünschtes Ersatzverhalten verstärken; Peers unterstützen das geplante Ignorieren.
Aufmerksamkeit	Aufgaben in kleinere Schritte teilen; aktive Beteiligung fördern; Antwortkarten einsetzen; Rollenspiele und Stationsarbeit; Nähe der Lehrkraft durch geteilte Aufsicht.
Exekutive Funktionen	Checklisten, Planer und visuelle Pläne nutzen; Aufgabenanalyse und Graphic Organizer vermitteln; Stationsarbeit; Check-ins beim Alternative Teaching.
Geringe Motivation	Wahlmöglichkeiten geben; Zieleistung; Relevanz herstellen; positives Feedback; Interessenabfrage; Alternative Teaching, Team Teaching oder Stationsarbeit mit Wahl.
Beginnt nicht mit der Arbeit	High-p-Request-Sequenz; Erst-dann-Strategie; visuelle Hinweise; Aufgaben in kleinere Schritte teilen; Timer einsetzen; One Teach/One Support, Parallel oder Alternative Teaching.
Geringe aktive Beteiligung	Kooperatives Lernen und strukturierte Partnerarbeit; aktives Antworten; Stationsarbeit oder Parallel Teaching; Interessenabfrage zur Auswahl ansprechen.

Fragen?
Diskussion?

Merci vilmal!

Bea und Wendy