pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Lindacher, Tanja

Kooperation zwischen Verstehen und Nichtverstehen. Systemtheoretische Modellierungen zur inklusionsbezogenen Kooperation von Lehrkräften unterschiedlicher Lehrämter im Schulunterricht

Zeitschrift für Pädagogik 67 (2021) 4, S. 591-609

Quellenangabe/ Reference:
Lindacher, Tanja: Kooperation zwischen Verstehen und Nichtverstehen. Systemtheoretische Modellierungen zur inklusionsbezogenen Kooperation von Lehrkräften unterschiedlicher Lehrämter im Schulunterricht - In: Zeitschrift für Pädagogik 67 (2021) 4, S. 591-609 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-287802 - DOI: 10.25656/01:28780; 10.3262/ZP2104591

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-287802
https://doi.org/10.25656/01:28780

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

http://www.juventa.de

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

pedocs
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

D 7484

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 4 Juli/August 2021

■ *Thementeil*

Demokratieerziehung und die Herausforderungen des Liberalismus

■ *Allgemeiner Teil*

Wie werden Rückmeldungen von Vergleichsarbeiten rezipiert? Ergebnisse zweier Think-Aloud-Studien

Eine Analyse über die Veränderung von Bildungsaspirationen von SchülerInnen nach dem Übergang in die Sekundarstufe

Kooperation zwischen Verstehen und Nichtverstehen – Systemtheoretische Modellierungen zur inklusionsbezogenen Kooperation von Lehrkräften unterschiedlicher Lehrämter im Schulunterricht

BELTZ JUVENTA

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK
Jahrgang 67 – Heft 4
Juli/August 2021

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Demokratieerziehung und die Herausforderungen des Liberalismus

Julian Culp/Johannes Drerup
Demokratieerziehung und die Herausforderungen des Liberalismus.
Einführung in den Thementeil 475

Johannes Drerup
Demokratieerziehung und die Kontroverse über Kontroversitätsgebote 480

Johannes Giesinger
Feministische Bildung in der liberalen Demokratie 497

Douglas Yacek
Mut zur Wut? Eine Kritik agonistischer Ansätze der Demokratieerziehung 513

Julian Culp
Schulische Demokratieerziehung und die Krise
der repräsentativen Demokratie 528

Deutscher Bildungsserver
Linktipps zum Thema „Demokratieerziehung und die Herausforderungen
des Liberalismus“ 543

Allgemeiner Teil

Sarah Bez/Simone Poindl/Thorsten Bohl/Samuel Merk
Wie werden Rückmeldungen von Vergleichsarbeiten rezipiert?
Ergebnisse zweier Think-Aloud-Studien 551

Felix Bittmann
Eine Analyse über die Veränderung von Bildungsaspirationen von SchülerInnen nach dem Übergang in die Sekundarstufe 573

Tanja Lindacher
Kooperation zwischen Verstehen und Nichtverstehen – Systemtheoretische Modellierungen zur inklusionsbezogenen Kooperation von Lehrkräften unterschiedlicher Lehrämter im Schulunterricht 591

Besprechungen

Ulrich Binder
Aktionsrat Bildung im Auftrag der vwb – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. (Hrsg.): Bildung zu demokratischer Kompetenz. Gutachten 610

Peter Hammerschmidt
Stefan Schäfer: Das Politische in der Sozialen Arbeit. Wahrnehmungen des Politischen in Fürsorge und Sozialpädagogik der Weimarer Republik 612

Berno Hoffmann
Axel Honneth: Die Armut unserer Freiheit. Aufsätze 2012–2019 614

Hans-Joachim von Olberg
Daniel Kuppel: „Das Echo unserer Taten“. Die Praxis der weltanschaulichen Erziehung in der SS 617

Heinz-Elmar Tenorth
Roland Reichenbach: Bildungsferne. Essays und Gespräche zur Kritik der Pädagogik (hrsg. von Rolf Bossart) 620

Helmut Zander
Volker Frielingsdorf: Geschichte der Waldorfpädagogik. Von ihrem Ursprung bis zur Gegenwart 624

Dokumentation

Erziehungswissenschaftliche Habilitationen und Promotionen 2020 627

Impressum U3

Table of Contents

Topic: Democratic Education and the Challenges to Liberalism

Julian Culp/Johannes Drerup
Democratic Education and the Challenges to Liberalism. An Introduction …… 475

Johannes Drerup
Democratic Education and the Controversy over Controversial Issues …… 480

Johannes Giesinger
Feminist Education in Liberal Democracy …… 497

Douglas Yacek
The Audacity of Anger? A Critique of Agonistic Approaches
to Democratic Education …… 513

Julian Culp
Democratic School Education and the Crisis of Representative Democracy …. 528

Deutscher Bildungsserver
Online Resources „Democratic Education and the Challenges
to Liberalism“ …… 543

Articles

Sarah Bez/Simone Poindl/Thorsten Bohl/Samuel Merk
Perceptions of the Results of Statewide Assessments.
Findings of two Think-aloud Studies …… 551

Felix Bittmann
Analyzing the Change of Pupils' Aspirations After the Transition
to Secondary Education in Germany …… 573

Tanja Lindacher
Collaborative Teaching Between Systems' Understanding and Systems'
Non-Understanding: System-theoretical Modeling of Inclusion-oriented
Collaborative Teaching Between Teachers With Different Career
Backgrounds at Schools …… 591

Book Reviews 610

Habilitation Treatises and Dissertations in Education in 2020 627

Impressum U3

Tanja Lindacher

Kooperation zwischen Verstehen und Nichtverstehen

Systemtheoretische Modellierungen zur inklusionsbezogenen Kooperation von Lehrkräften unterschiedlicher Lehrämter im Schulunterricht

Zusammenfassung: Der vorliegende Beitrag widmet sich auf theoretisch-konzeptioneller Ebene der inklusionsbezogenen Kooperation von Lehrkräften unterschiedlicher Lehrämter im Schulunterricht. Auf dem Hintergrund einer Analyse bisheriger Perspektivierungen von Kooperation im Kontext inklusiver Bildung wird ersichtlich, dass die Verstehens- und Entscheidungsleistung von Kooperation – verstanden als System mit multiplen Systemreferenzen – bislang unzureichend reflektiert wurde. Anhand systemtheoretischer Modellierungen nach Luhmann werden Strukturmomente von Kooperation entwickelt, deren Verknüpfung abschließend expliziert wird. Überlegungen zum erwarteten Erkenntniszugewinn beschließen den Beitrag.

Schlagworte: Unterrichtliche Kooperation, inklusive Bildung, Systemtheorie, Verstehen, Komplexität

1. Einführende Überlegungen

Kooperation gilt als ein für gesellschaftliche Produktions- und Reproduktionsprozesse zentrales Strukturierungsprinzip, das historisch überdauernd an der Erschließung menschlichen Arbeitsvermögens ausgerichtet ist, der Begrenztheit individueller Ressourcen Rechnung trägt und in verschiedenen Forschungsdisziplinen verhandelt wird (vgl. Vollmer, 2016). In diesem Beitrag geht es um einen sehr spezifischen Zuschnitt von Kooperation – die inklusionsbezogene Kooperation von Lehrkräften unterschiedlicher Lehrämter im Schulunterricht[1] –, der seit geraumer Zeit im Zuge der Diskussion um die Ausgestaltung eines inklusiven Bildungssystems große Aufmerksamkeit erfährt (vgl. Heinrich, Urban & Werning, 2013).

Angesichts der Fülle an Publikationen zur unterrichtlichen Kooperation von Lehrkräften unterschiedlicher Lehrämter im Kontext von Inklusion einen Beitrag zu verfassen, der theoretisch-konzeptionell eben auf diesen Forschungsgegenstand fokussiert, mag ein gewagtes Vorhaben sein, da scheinbar ‚alles schon gesagt' ist. Trotz und gerade

1 Die Ausrichtung dieses Beitrags grenzt die Frage aus, inwiefern Schulen im Kontext der UN-Behindertenrechtskonvention tatsächlich ein Konzept einer inklusiven oder inklusionsorientierten Bildung (vgl. Puhr, 2017) verfolgen. Eine Explikation und Diskussion des Inklusionsbegriffs ist aus Platzgründen nicht möglich (zur Übersicht vgl. z. B. Moser, 2019).

aufgrund der Breite des Diskurses verfolgt die Autorin das Anliegen, in Bezug auf die unterrichtliche Kooperation von Regel- und Förderschullehrkräften bzw. Sonderpädagog/innen eine Theoretisierungsfolie zu entwerfen, die nicht primär ‚gestalterisch' tätige Individuen in den Mittelpunkt rückt, sondern Kooperation als System versteht und den Fokus auf Strukturmomente unterrichtlicher Kooperation legt. Sie bedient sich dabei des begrifflichen Instrumentariums der Systemtheorie nach Luhmann, insbesondere seiner Überlegungen zur strukturellen Verfasstheit von Systemen (vgl. Luhmann, 1975, 1975/2011, 1984, 1986, 1997, 2000, 2002, 2008).

Der Mehrwert einer solchen systemtheoretischen Perspektive liegt darin, dass Kooperation – auf analytischer Ebene – von vorschnellen Erwartungen an interaktionale Aushandlungsprozesse bzw. Zuständigkeitsklärungen entlastet (vgl. Kolbe & Reh, 2008) und der Fokus auf ihre Kapazitäten zur Problemlösung gerichtet wird. Im Vordergrund steht somit keine Postulierung von Wirkannahmen (vgl. Grosche, Fussangel & Gräsel, 2020), sondern die Reflexion der systeminternen Eigenlogik von unterrichtlicher Kooperation, die bislang in den Diskursen kaum Berücksichtigung findet.

Im Anschluss an die einführenden Überlegungen (Kap. 1) beleuchtet der Beitrag bisherige thematische Fokussierungen in der Forschung zu unterrichtlicher Kooperation von Lehrkräften unterschiedlicher Lehrämter bezogen auf inklusive Bildung und fragt nach theoretischen Ein- und Ausblendungen (Kap. 2). Auf dem Hintergrund dieser Analyse erfolgt eine systemtheoretisch fundierte Modellierung von grundlegenden Strukturmomenten unterrichtlicher Kooperation, die sich an der Frage von Komplexitätsreduktion bzw. Komplexitätsaufbau orientiert (Kap. 3). Anhand eines Beispiels wird abschließend veranschaulicht, inwiefern diese Strukturmomente in Beziehung stehen und worin der Erkenntniszugewinn zu sehen ist (Kap. 4).

2. Thematische Fokussierungen in der Forschung zur inklusionsbezogenen Kooperation von Lehrkräften unterschiedlicher Lehrämter

Der nachfolgende Systematisierungsversuch zeigt, welche thematischen Dimensionen die theoretisch-konzeptionell sowie empirisch ausgerichtete Forschung zur inklusionsbezogenen Kooperation von Lehrkräften unterschiedlicher Lehrämter bislang bestimmen. Die ausgewiesenen Dimensionen widmen sich zwar jeweils primär einem Schwerpunkt, sind jedoch nicht als trennscharf zu betrachten, da zumeist multiple Aspekte von Kooperation thematisch relevant werden.

2.1 Formen bzw. Niveaustufen von Kooperation

Für diese Fokussierung ist kennzeichnend, dass Kooperation mit verschiedenen Qualitätsdimensionen assoziiert wird, die in Zusammenhang mit gemeinsamen Zielen, Aufgaben und Lösungen stehen. Ein im angloamerikanischen Sprachraum weit verbreitetes

Modell sieht mit Bezug auf Wertschätzung und Vertrauen vier Stufen der Zusammenarbeit vor: „coactivity“, „cooperation“, „coordination“ und „collaboration“ (Marvin, 1990, S. 41). In der deutschsprachigen Forschung zur Lehrkraftkooperation wird häufig auf den – originär nicht inklusionsbezogenen – Ansatz von Gräsel, Fussangel und Pröbstel (2006) rekurriert. Sie unterscheiden in Anlehnung an Little (1990) drei verschiedene Formen von Kooperation: Austausch als wechselseitige Information und Versorgung mit Materialien, arbeitsteilige Kooperation als verteilte Aufgabenbearbeitung sowie Kokonstruktion als gemeinsame Entwicklung von Aufgaben- oder Problemlösungen. Im Zuge der Aktualisierung und Erweiterung dieses Kooperationsansatzes, bei der wie im Erstentwurf an den drei genannten Kooperationsformen festgehalten wird, entfalten Grosche, Fussangel und Gräsel (2020) ein zyklisches Wirkmodell der kokonstruktiven Kooperation und illustrieren es an der Kooperation zwischen sonder- und regelpädagogischen Lehrkräften.

Ein ähnliches Modell legen Guthöhrlein, Laubenstein und Lindmeier (2019) vor, die auf einem Kontinuum den drei oben genannten Formen noch die Form der Koordinierung voranstellen. Vogt, Kunz Heim und Zumwald (2016) differenzieren zwischen institutionell definierten Formen der Kooperation wie z. B. Teams der inklusiven Förderung, die sie der Ebene der Strukturqualität zurechnen und den Komponenten Austausch, Synchronisation, Arbeitsteilung, Ko-Konstruktion und Reflexion, die zur Prozessqualität gehören (vgl. Vogt et al., 2016). Es wird darauf hingewiesen, dass je nach personeller Zusammensetzung der institutionell definierten Formen der Kooperation andere Komponenten der Prozessqualität in den Vordergrund rücken (vgl. Vogt et al., 2016).

2.2 Handlungskoordination und unterrichtliche Zuständigkeiten

Dieser Ansatz betrachtet Kooperation schwerpunktmäßig unter der Frage, wie die Übernahme unterrichtlicher Verantwortung ausgestaltet wird (vgl. Arndt & Werning, 2016; Lütje-Klose & Miller, 2017; Sun, Lindmeier & Lindmeier, 2020). Oft wird dabei konzeptionell auf unterschiedliche „co-teaching approaches“ (Friend, Cook, Hurley-Chamberlain & Shamberger, 2010, S. 12) Bezug genommen, wobei die am häufigsten vorkommende Form – „one teach, one assist“ (Friend et al., 2010, S. 12) – diejenige ist, bei der die sonderpädagogische Lehrkraft eine eher zuarbeitende Position einnimmt (vgl. Scruggs, Mastropieri & McDuffie, 2007). Ihr wird vorrangig die Verantwortung für Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf zugewiesen, wohingegen die Regelschullehrkraft primär für die Inhalte des jeweiligen Unterrichtsfaches zuständig zu sein scheint (vgl. Mulholland & O’Connor, 2016) – allerdings nicht ausschließlich, wie anhand der Aktivitätenrepertoires von Regellehrpersonen an inklusiven Schulen belegt wird (vgl. Kreis, Wick & Kosorok Labhart, 2016). Laubenstein, Lindmeier, Guthöhrlein und Scheer (2015) weisen für sonderpädagogische Lehrkräfte eine stärkere Fokussierung auf curriculare Herausforderungen als auf Fragen der sonderpädagogischen Förderbedarfe nach, was eine intensive Bezugnahme auf den gemeinsamen Unterricht belegt.

Für unterschiedliche Schularten der Sekundarstufe I ergeben sich multiple Formen der unterrichtlichen Verantwortungsübernahme von sonderpädagogischen Lehrkräften, die auf flexible Weise curriculare und pädagogische Erfordernisse aufgreifen (vgl. Lindacher, 2020). Inwiefern Sonderpädagog/innen eher eine Spezialistenrolle oder eine erweiterte Generalistenrolle in den Kooperationsbeziehungen einnehmen, ist auch vom jeweiligen organisatorischen Modell des Unterrichts abhängig (vgl. Lütje-Klose & Neumann, 2015). Moser (2018) rekonstruiert die sonderpädagogische Blickrichtung eher als eine Frage der berufsbezogenen Überzeugungen denn der beruflichen Kompetenzen. Unklar bleibt allerdings, „in welchem Kontext überhaupt welche Expertise welcher Lehrkraft in inklusiven Settings anerkannt wird" (Moser, 2018, S. 114).

Die Forschung weist darauf hin, dass sich sonderpädagogische Lehrkräfte gerade in Situationen des co-teaching nicht immer adäquater Methoden und Techniken bedienen können, um ihre spezifische Expertise zur Anwendung zu bringen (vgl. Weiss & Lloyd, 2002). Brüche und Differenzen in einer als egalitär konzipierten Teamarbeit scheinen jedoch nicht nur auf unbestimmte einzelne Zuständigkeiten zurückzuführen zu sein, sondern auch auf eine generelle „Zuständigkeitsdiffusitätsproblematik" (Kunze, 2016, S. 273) und Nicht-Standardisierbarkeit pädagogischen Handelns (vgl. Bender & Heinrich, 2016). Darüber hinaus wird der Möglichkeitsraum unterrichtlicher Verantwortungsübernahme durch die Institutionalisierung unterrichtlicher Ziele und Aufgaben (vgl. Arndt & Bender, 2019) sowie pädagogischer Berufe (vgl. Silkenbeumer, Kunze & Bartmann, 2018) sowohl gestützt als auch begrenzt. Te Poel rekonstruiert anstelle eines kooperativen Prozesses „einander unterbrechende Parallelinteraktionen", da die „tradierte Unterrichtsrollenlogik" (Te Poel, 2019, S. 157) sich nur schwer durchbrechen lasse.

2.3 Individuelle und institutionelle Faktoren sowie schulische Rahmenbedingungen

Bei dieser Schwerpunktsetzung steht die Frage im Fokus, inwiefern für die Ausgestaltung von Kooperation individuelle Faktoren von Lehrpersonen, institutionelle Kontexte und schulische Rahmenbedingungen relevant sind. Richter und Pant (2016) berichten eine Abhängigkeit des Kooperationsverhaltens bei Lehrkräften der Sekundarstufe I von individuellen Faktoren, z. B. Berufserfahrung und Selbstwirksamkeit, von institutionellen Kontexten, z. B. Schulart und Komposition der Schülerschaft und von schulischen Rahmenbedingungen, z. B. feste Zeitkontingente und Unterstützung der Schulleitung. Anzumerken ist, dass ihre Studie – neben der Zusammenarbeit zwischen Regelschul- und Sonderpädagog/innen – vielfältige Kooperationsaktivitäten in den Blick nimmt. Dabei fällt auf, dass Kokonstruktion als anspruchsvollste Form von Kooperation trotz Verfügbarkeit der jeweiligen schulischen Rahmenbedingung am seltensten wahrgenommen wird (vgl. Richter & Pant, 2016). Was die spezifische Aktivität der Zusammenarbeit mit Sonderpädagog/innen anbelangt, so wirkt sich das Vorhandensein von Zeit, Koordinationsstrukturen (vgl. Moser, 2016) und Unterstützung durch die Schulleitung

(vgl. Lütje-Klose, Serke, Hunger & Wild, 2016) als Rahmenbedingungen positiv auf die Kooperationshäufigkeit aus (vgl. Richter & Pant, 2016).

Ein Vergleich zwischen der interdisziplinären Kooperation von Grundschullehrkräften und Sonderpädagog/innen in Grundschulen mit gemeinsamem Unterricht sowie in Grundschulen in Kooperation mit einem Kompetenzzentrum für sonderpädagogische Förderung (sog. inklusive Settings) und der intradisziplinären Kooperation von sonderpädagogischen Lehrkräften in Förderschulen für den Förderschwerpunkt Lernen (sog. exklusive Settings) zeigt, dass Kooperation in inklusiven Grundschulen häufiger stattfindet als in Förderschulen (vgl. Lütje-Klose, Neumann, Gorges & Wild, 2018; Neumann, 2019). Des Weiteren schätzen Regelschullehrkräfte und Sonderpädagog/innen in inklusiven Grundschulen die Kooperation zu Unterrichtsinhalten als bedeutsamer ein als Sonderpädagog/innen in Förderschulen (vgl. Neumann, 2019). Über verschiedene formale Fördersettings hinweg zeigt sich der hohe Stellenwert von Kooperation zwischen Professionellen als proximale Bedingung für die psychosoziale und die Leistungsentwicklung der Schüler/innen (vgl. Lütje-Klose et al., 2018).

Als weitere relevante Faktoren für Kooperation werden eine positive Einstellung zur Teamarbeit (vgl. Hellmich, Hoya, Görel & Schwab, 2017), Einstellungen und Motivation von Lehrkräften gegenüber einer inklusionsbedingten Heterogenität der Schülerschaft (vgl. McElvany, Schwabe, Hartwig & Igler, 2018), Vorstellungen von individueller Förderung (vgl. Arndt & Werning, 2016) sowie die „Kenntnis und Wertschätzung unterschiedlicher professioneller Expertisen und Perspektiven“ (Lütje-Klose et al., 2018, S. 119) benannt.

2.4 Hegemoniale Logiken

Eine weitere thematische Dimension hinterfragt, inwiefern sich in den Praxen inklusionsorientierter Bildungsangebote (kulturelle) hegemoniale Logiken reproduzieren. Für Puhr begründet ein inklusionsorientiertes Bildungsrecht eine grundsätzliche Herausforderung an die Qualitätsentwicklung schulischer Bildungsangebote, da die Ansprüche kompetenzorientierter und gleichzeitig chancengerechter Bildung zu ambivalenten Anforderungen an das Organisationssystem Schule führen, das in der Folge mit einer Steigerung von Komplexität konfrontiert wird (vgl. Puhr, 2017). Bezogen auf Kooperation, zeigt sich diese z. B. in der Figur des „Zwei-Pädagog*innen-Systems“ (Puhr, 2017, S. 46), die sich in doppelter Weise lesen lässt: zum einen als „inklusionsorientiertes Strukturkonzept für die Ermöglichung individualisierter Kompetenzvermittlung“ und zum anderen als „Reaktion auf ein Zurückbleiben von Schüler*innen hinter schulischen Leistungserwartungen, und eben nicht als heterogenitätssensible Antwort auf individuelle Kompetenzen und deren Vermittlung“ (Puhr, 2017, S. 46).

Redlich, Salzer und Günther gehen davon aus, dass Lehrende „primordialen Orientierungen“ (2019, S. 151) folgen, z. B. direktiven Modi der Interaktionsgestaltung, deren implizite Logiken sich in ihrer Kommunikation mit Dritten niederschlagen. Sturm und Wagner-Willi (2016) rekonstruieren, wie durch kooperierende Lehrpersonen der

Regel- und der Sonderpädagogik Differenzen zwischen Schülerinnen und Schülern im Fachunterricht der Sekundarstufe I hergestellt und bearbeitet werden, z. B. im Rahmen der individuellen Zuschreibung von antizipierten Leistungsschwächen und der spezifischen Adressierung von Lernenden mit besonderem Förderbedarf durch die sonderpädagogische Lehrkraft. Damit gehe „eine Exklusion aus der *gemeinsamen* Aufgabenbearbeitung" (Sturm & Wagner-Willi, 2016, S. 219, Hervorh. i. Orig.) einher, die die Marginalisierung der betroffenen Schülerschaft bekräftigt. Hierin wird eine Reproduktion der Logiken einstmals separierter Bildungsgänge unter dem Dach vermeintlich inklusiver Settings gesehen.

2.5 Anforderungen an die Professionalisierung

Ein zentrales Thema im Diskurs um Professionalisierungsanforderungen, die im Rahmen der Kooperation von Lehrkräften unterschiedlicher Lehrämter gegeben sind, stellt die Überwindung eines Professionsverständnisses dar, das an „separativen Lehr-Lern-Arrangements" (Sturm & Wagner-Willi, 2016, S. 219) ausgerichtet ist. Demmer, Heinrich und Lübeck (2017) schlagen diesbezüglich vor, Professionelle in unterschiedlichen Positionierungen – also nicht nur regel- und sonderpädagogische Lehrkräfte – dazu anzuregen, ihre jeweiligen Aufgabenbereiche mit Blick auf die Koordination der Organisation Schule und der übergreifenden pädagogischen Zielsetzungen zu definieren. Bestehende Professionsverständnisse sollen dabei irritiert und einer Reflexion zugänglich gemacht werden. Arndt und Werning betrachten die unterrichtsbezogene Kooperation vor dem Hintergrund der „Rollenförmigkeit pädagogischen Handelns" (2016, S. 171) und gehen daher sowohl von partiellen Rollenabgrenzungen als auch von einer Interdependenz der Aufgaben aus.

Zuständigkeitsverhältnisse werden des Weiteren auch im Kontext der Integration oder Ausdifferenzierung von Expertise(n) diskutiert. Lütje-Klose, Miller und Ziegler (2014) vertreten ein kompetenzorientiertes Professionsmodell, das allgemeine Pädagogik und Sonderpädagogik in der Ausbildung integriert. Es ermöglicht eine professionelle Spezialisierung, ist aber zugleich dem Prinzip der Mehrperspektivität und den gemeinsamen Qualifikationsansprüchen aller Lehrkräfte verpflichtet (vgl. Lütje-Klose et al., 2014; Quante, Danner, Rank & Munser-Kiefer, 2020). Kunze (2017) hinterfragt, ob eine Entdifferenzierung beruflicher Zuständigkeiten und eine Integration berufsgruppenspezifischer Expertise selbstläufig zu einem Professionalisierungsschub führen. Aus einer Perspektive, die Divergenzen zwischen unterschiedlichen Berufsgruppen als „Normalanforderung pädagogischen Handelns" (Kunze, 2017, S. 10) versteht, ergibt sich für sie die Erfordernis, Anforderungen der Kooperation auf der *inhaltlichen* Ebene zu thematisieren und geeignete Lernanlässe zu schaffen (vgl. Moser, 2018).

Als *Zwischenfazit* lässt sich festhalten, dass die Forschung zur unterrichtlichen Kooperation von Lehrkräften unterschiedlicher Lehrämter in hohem Maße von Fragen der formellen Ausgestaltung bestimmt wird. Obgleich sehr oft auf ‚Formen' von Kooperation rekurriert wird, bleibt dennoch theoretisch unbeantwortet, welches Formenver-

ständnis jeweils zugrunde liegt bzw. welche Unterscheidungen im Gebrauch des Formbegriffs angenommen werden (vgl. Tenorth, 2003).

Nur punktuell verhandelt werden bislang Fragen der Herstellung und Anerkennung von Expertise inklusive wechselseitiger Bezugnahmen in kooperativen Arbeitsbeziehungen (vgl. z. B. Moser, 2018; Sun, Lindmeier & Lindmeier, 2020). So verbleibt unklar, wer auf welche Expertise zurückgreift bzw. welche Expertise geteilt wird. Zwar sind institutionelle und individuelle Faktoren in ihrer Relevanz für kooperationsförderliche Prozesse empirisch breit belegt, das Potenzial von Expertise im Rahmen individualisierter Förderung und Ermöglichung von Teilhabe scheint jedoch auf analytischer Ebene noch wenig Berücksichtigung zu finden.

Über alle Fokussierungen hinweg wird die Frage ausgeblendet, *wie es jenseits der Voraussetzungen auf der Individual- und Organisationsebene zu verstehen ist, dass Kooperation auch nicht anschlussfähig werden kann an ihr eigenes Verstehen und/oder an das Verstehen ihrer Umwelt* – oder positiv gewendet, wie ist es umgekehrt möglich, dass die an Kooperation Beteiligten *trotz* aller Imponderabilien und Hemmnisse zu einem gemeinsamen Verständnis gelangen? Angesichts empirischer Befunde, die belegen, dass Erwartungen an Kooperation auch ausbleiben, sich nur zu einem Teil einstellen oder gar in nicht-intendierte Effekte übergehen (vgl. z. B. Steinert, Dohrmann & Schmid, 2019), böte ein Rekurrieren auf z. B. als günstig wahrgenommene Einstellungen und subjektive Theorien eine erste Antwort, würde aber aufgrund der Individuumsbezogenheit den Blick dafür verstellen, wie Kooperationen (gleichzeitig) multiple Beziehungen zu ihren jeweiligen Umwelten unterhalten und bearbeiten (können).

Infolgedessen bedarf es eines theoretisch-konzeptionellen Rahmens, der von Eigenschaften einzelner Individuen abstrahiert und die Verstehensleistung einer Kooperation als Voraussetzung für ihre operative Flexibilität betrachtet. Auf dem Hintergrund systemtheoretischer Modellierungen nach Luhmann wird im Folgenden versucht, über ausgewählte Strukturmomente eine Annäherung an die Eigenlogik von Kooperation vorzunehmen. In Anlehnung an den bisherigen Gedankengang formuliert die zugrundeliegende Arbeitshypothese Kooperation als Verstehens- und Entscheidungsleistung eines Systems auf Basis multipler Bezüge zu anderen Systemen und deren Umwelten.

3. Strukturmomente von unterrichtlicher Kooperation an inklusiven Schulen im Spiegel systemtheoretischer Modellierungen

Die nachfolgenden Überlegungen richten ihren Fokus auf einen spezifischen Kooperationsgegenstand – das Unterrichten im Rahmen inklusiver Bildung –, da davon ausgegangen wird, dass die Verfasstheit des Gegenstandes in Interdependenz zu seiner Bearbeitung steht (vgl. Hollenweger, 2016).

3.1 Interaktion und multiple Systemreferenzen

Unterrichtliche Kooperation wird in diesem Beitrag unter der Perspektive eines sozialen Systems, genauer gesagt, eines *Interaktionssystems,* betrachtet. Dieser Zugang trägt der Annahme Rechnung, dass sich unterrichtliche Kooperation auf der Basis eines „Doppelprozess[es] von Wahrnehmung und Kommunikation" (Luhmann, 1984, S. 563) unter Anwesenden konstituiert. Im Zuge der Anwesenheit von Personen werden Kommunikationschancen verteilt und gesteuert. Es bedarf einer Verständigung darüber, wer mit wem, wann, wie und unter welchen Bedingungen kommuniziert, da nicht alle gleichzeitig und mit allen in Kommunikation[2] treten können. Für Kooperation bedeutet dies einerseits eine Zunahme an „struktureller Elastizität" (Luhmann, 1984, S. 565), weil die Anwesenden entscheiden können, worauf sie ihre Aufmerksamkeit richten und was unbeachtet bleiben soll. Es fließt somit nicht alles, was der Informationsaufnahme der Teilnehmenden unterliegt, notwendigerweise sofort in die Kommunikation ein. Es muss von den Teilnehmenden zuerst auf seine soziale Relevanz für die Interaktion überprüft werden. Andererseits ist auch mit einer hohen Störanfälligkeit auf der Ebene des Wahrnehmens zu rechnen. Die laufende Kommunikation kann durch das, was als Wahrnehmung auffällt, unterbrochen oder gar zum Erliegen gebracht werden, je nachdem, ob dem Wahrgenommenen soziale Relevanz für die Kooperation attestiert wird (vgl. Luhmann, 1984).

In Differenz zu einem psychischen System, das sich ausschließlich auf der Basis von Bewusstsein bildet und reproduziert, hat unterrichtliche Kooperation – verstanden als Interaktionssystem – Zugriff auf ein ungleich höheres Maß an sozialen Sinnzusammenhängen und operativen Bearbeitungsmöglichkeiten, ohne freilich ihre Umwelt aus dem Blick zu verlieren. Mit anderen Worten: Zwischen den beteiligten Kooperationspartner/innen lässt sich nicht einfach ein Abgleich der Summe ihrer jeweiligen Erwartungen an Kooperation herstellen, sondern es ist

> zusätzlich zu beachten, dass die Systeme nicht nur nebeneinander System, sondern auch füreinander Umwelt sind. Jedes System ist daher nicht nur einmal, sondern mehrfach zu berücksichtigen: als es selbst und als System-in-der-Umwelt-anderer Systeme. Und ebenso gibt es eine Mehrheit von Umwelten: nicht nur die eines jeden Systems, sondern außerdem auch die der Systeme in der Umwelt eines jeden Systems. (Luhmann, 1975/2011, S. 5)

Diese Handhabung der Differenz zwischen unterrichtlicher Kooperation und ihrer Umwelt(en) (z. B. der Elternschaft, der Schuladministration) gilt es als *Systemreferenz* zu berücksichtigen, weil sich Handlungen im Kontext von unterrichtlicher Kooperation an mehreren System/Umwelt-Referenzen zugleich orientieren können (vgl. Luhmann, 2008). Ein Beispiel hierfür ist die Planung des gemeinsamen Unterrichts im Rahmen

2 Kommunikation wird nicht als bloße Übertragung von Nachrichten an Empfänger, sondern als Einheit von Information, Mitteilung und Verstehen begriffen (vgl. Luhmann, 1984, 1997).

des verfügbaren Deputats einer Förderschullehrkraft innerhalb einer Klasse. Die Kooperationspartner/innen haben zu diesem Zweck nicht nur die Förderbedarfe der einzelnen Schülerinnen und Schüler sowie die Kommunikation mit deren Eltern bzw. Erziehungsberechtigten, sondern auch die schuladministrativen Rahmenvorgaben, d. h. die Zuteilung von Förderstunden an die Schule zu beachten. Um erkennen zu können, worauf ein Interaktionssystem wie Kooperation Bezug nimmt, ist es daher nötig, sich über die jeweils zugrundeliegende Systemreferenz zu vergewissern.

Von funktionalen Teilsystemen mit symbolisch generalisierten Steuerungsmedien grenzt sich Kooperation als Interaktionssystem insofern ab, als kein einheitlicher Präferenzcode wie z. B. ‚Macht' oder ‚Wahrheit' im Vordergrund steht, der die Wahrscheinlichkeit der Annahme von Kommunikation an weiterführende Operationen steigern könnte (vgl. Luhmann, 1984). Da die professionelle Arbeit innerhalb des Erziehungssystems nicht nur auf Kommunikation, sondern auch auf die Veränderungen von Personen gerichtet ist, mithin also auch eine Abhängigkeit von der Person des Schülers bzw. der Schülerin besteht, ist eine Steuerbarkeit durch die Setzung einer einzelnen spezifischen Differenz, an der sich alle weiteren inhaltlichen Programme orientieren, kausaltechnisch infrage zu stellen (vgl. Kurtz, 2011). Stattdessen ist nicht auszuschließen, dass sich die Kooperationspartner/innen jeweils von unterschiedlichen Codes leiten lassen, z. B. hinsichtlich der Förderung einzelner Schüler/innen oder der Förderung einer Gruppe (vgl. Murawski, 2009).

3.2 Systemstrukturauflösung und Systemstrukturänderung

Unterrichtliche Kooperation geht mit „kombinatorischen Überschüssen" (Luhmann, 1975, S. 206) in Bezug auf die möglichen Relationen ihrer Elemente wie z. B. Gesprächsadressaten/innen, Lernmaterialien, methodisch-didaktische Modelle, Lerngruppenbildung, Lernzielangaben usw. einher. Da irgendwann die Relationen zwischen den Elementen eine Größenordnung erreichen, die für das System nicht mehr nutzbar ist, bedarf es der Selektion ausgewählter Möglichkeiten. Dies führt zur Erzeugung von Eigenkomplexität, welche nicht nur die Beziehungen zwischen den Elementen eines Systems umfasst, sondern auch die Möglichkeit, mit solchen Relationen selektiv zu verfahren (vgl. Luhmann, 1975). In Abhängigkeit von der Eigenkomplexität lassen sich die operativen Möglichkeiten des Interaktionssystems sowohl begrenzen als auch erweitern. Pool Maag und Moser Opitz (2014) berichten z. B., dass die Umsetzung von mehreren Formen der Unterrichtsgestaltung – als Steigerung von Komplexität im Vergleich zum Einsatz einer einzelnen Arbeitsform – an die Anwesenheit einer zweiten Lehrkraft gekoppelt ist.

Vollzieht sich die Selektion ausgewählter Beziehungen zwischen den Systemelementen auf Dauer nicht lediglich ad hoc, erfolgt eine Steuerung durch *Strukturen,* „die die Nichtbeliebigkeit und die Anschlußfähigkeit [sic] der Selektionen gewährleisten, also trotz und durch Selektion das Entstehen von Interdependenzen ermöglichen" (Luhmann, 1975, S. 206). Was sich zunächst wie ein Widerspruch anhört, ist bei genauerer

Betrachtung dem Umstand geschuldet, dass Kooperation per se mit Eigenkomplexität ausgestattet und darum gezwungen ist, weitere Komplexität zu reduzieren, da sie sonst Gefahr liefe, sich selbst operativ zu paralysieren. Infolgedessen setzt Kooperation auf Strukturen, die eine Gewähr dafür bieten sollen, dass Wahrnehmung und Kommunikation unter Anwesenden trotz Vielfalt an alternativen Möglichkeiten der Relationen zwischen den Systemelementen weiterhin vonstattengehen und Interdependenzen entstehen können, beispielsweise durch die Vereinbarung von Zeitschienen für Planung und Absprachen.

Um die Strukturfrage präzisieren zu können, ist zwischen Strukturänderung und Strukturauflösung zu differenzieren (vgl. Luhmann, 1975/2011). Strukturauflösung im systemtheoretischen Sinne meint die „Wiederherstellung des quantitativen Überschusses an Relationierungsmöglichkeiten, also Erzeugung einer entsprechenden Unbestimmtheit bzw. Unterbestimmtheit des Systems“ (Luhmann, 1975/2011, S. 11) und geschieht üblicherweise nicht ohne eine konkrete Folgeabsicht. Ob freilich eine darauf folgende Änderung der Strukturen in eine intendierte Richtung geht, bleibt fraglich. Im Kontext von Kooperation an inklusiven Schulen spielen drei Varianten oder, genauer gesagt, Systemreferenzen in puncto Strukturauflösung und Strukturänderung eine Rolle:

a) Der Unterricht von bislang *einer* Lehrkraft wird durch Kooperation verändert, d. h. die seither allein wahrgenommene Unterrichtsverantwortung einer Lehrkraft wird zunächst außer Kraft gesetzt, was einer teilweisen Strukturauflösung entspricht. Wie die Zuständigkeiten innerhalb des Klassenzimmers zukünftig kooperativ realisiert werden – wie also die Strukturauflösung in eine Strukturänderung übergeht –, bleibt dem Lernprozess bzw. der Reflexionsfähigkeit der Kooperationspartner/innen überlassen.
b) *Alle* Kooperationspartner/innen sind für die Förderung *aller* Lernenden verantwortlich, d. h., es ist auf Seiten der Lernenden und der Lehrenden mit multiplen System-Umwelt-Referenzen zu rechnen. Die Lernenden haben die Möglichkeit, ihr Handeln nicht mehr nur an *einer* Lehrkraft, sondern potenziell an *allen* im Klassenzimmer anwesenden Lehrenden und Lernenden auszurichten.
c) *Einzelne* Kooperationspartner/innen kümmern sich jeweils um *einzelne* Schüler/innen, d. h. sowohl mit Blick auf Lernende als auch auf Lehrende sind weniger System-Umwelt-Referenzen zu erwarten als unter Variante b. Auch hier kommt es zu einer teilweisen Strukturauflösung, da eine Lehrkraft nicht mehr für alle Lernenden allein zuständig ist, gefolgt von einer Rekombination von Systemstrukturen.

Zu konzedieren ist, dass der Prozess von der Strukturauflösung zur Strukturänderung unendlich vielen rekursiven Schleifen unterliegt. Wenn z. B. der Aspekt der unterrichtsorganisatorischen Zuständigkeiten ‚geklärt‘ ist, bedeutet das noch nicht, dass gleichzeitig Einverständnis über eine lernzieldifferente Leistungsbewertung herrscht.

3.3 Absorption von Ungewissheit

Unterrichtliche Kooperation ist mit vielfältigen Ungewissheiten behaftet. Dies ist primär dem Umstand geschuldet, dass Kooperation zur Komplexitätsbewältigung fortwährend Entscheidungen treffen muss, deren Ausgang prinzipiell offen und deren Reichweite nicht eingeschränkt ist. Eine soziale Situation wie Unterricht hat kontingenten Charakter in dem Sinne, als Unterricht „auch anders möglich sein" (Luhmann, 1984, S. 47) könnte, z. B. bei der Einführung in eine Aufgabenstellung, bei der Einteilung von Arbeitsgruppen oder bei der Durchführung von Wiederholungsphasen (vgl. „Technologiedefizit" nach Luhmann & Schorr, 1979, S. 120).

Mit der Implementation von unterrichtlicher Kooperation kommt es nun zu einer erweiterten Kontingenz, da nicht nur jeweils eine Lehrkraft und die Schüler/innen wissen, dass der/die Andere weiß, dass anders entschieden werden könnte, sondern auch noch ein/e weitere/r Kooperationspartner/in an der prinzipiellen Ungewissheit von Entscheidungen Teil hat. Ereignisse im Sinne von unterrichtlichen Entscheidungen sind also gleichzeitig sowohl auf jede/n Einzelne/n als auch auf das Interaktionssystem Kooperation anrechenbar, was ihre Nachvollziehbarkeit erschweren kann.

Lehrkräfte treffen im Rahmen inklusiver Bildungsangebote vielfältige Entscheidungen und nehmen in ihren Entscheidungen – neben den einzelnen Lernenden – das gesamte Unterrichtsgeschehen in den Blick. Je nach Situation wird es ggf. zu einer stärkeren Fokussierung des methodisch-didaktischen Arrangements oder der Lerngruppe(n) kommen. Was bleibt, ist eine „situative Selbststeuerung" (Luhmann & Schorr, 1979, S. 124), die für kooperatives Handeln zumindest mitentscheidend ist und sie vor zu hohen bzw. nicht gegenstandsadäquaten Erwartungen schützt. Eine Vorstellung von unterrichtlicher Kooperation als ‚nur' vertrauensvollem Verhältnis von Lehrendem und Lernendem greift daher zu kurz (vgl. Luhmann & Schorr, 1979).

Ungewissheitsabsorption im Rahmen unterrichtlicher Kooperation ist somit als unhintergehbares Strukturmoment zu verstehen. Sie verbindet fortlaufend Entscheidungen mit Entscheidungen – unter Umständen auch Entscheidungen, die sich im Nachhinein als falsch herausstellen (vgl. Luhmann, 2000).

3.4 Professionswissen

Vor dem Hintergrund der bisherigen Ausführungen lässt sich Kooperation als Interaktionssystem mit erheblicher Eigenkomplexität und multiplen Interdependenzbeziehungen zu seiner Umwelt fassen. Es ist daher naheliegend, dass es eines Strukturmoments bedarf, welches die Informationserarbeitungs- und Informationsverarbeitungskapazität steuert, da diese zugleich die Leistungsgrenzen von Kooperation markiert (vgl. Luhmann, 1984). Wenngleich diskutiert wird, ob der Professionsbegriff für die moderne Gesellschaft und insbesondere im Kontext pädagogischer Berufe noch zentral ist (vgl. Helsper & Tippelt, 2011) oder eher von einem „organisierten Wissensmanagement[s] in den Organisationen" (Kurtz, 2011, S. 49) oder einem Expertenstatus Einzelner (vgl.

Mieg, 2008) verdrängt wird, ist damit die Relevanz professionell-pädagogischer Wissenskorpora sowie der für schulische Bildung konstitutive „Zusammenhang von Fachlichkeit und Interaktion“ (Reh, 2018, S. 68) keineswegs ausgeklammert (vgl. z. B. König et al., 2017).

Unter der Prämisse, dass insbesondere das Erziehungssystem als gesellschaftliches Funktionssystem mit erheblicher Ungewissheit im Handeln ausgestattet ist (vgl. Luhmann, 2002), erscheint Professionswissen insofern als Option zur Entlastung des Systems, als nicht mehr alles, womit das System konfrontiert wird, auf die Notwendigkeit der Informationserarbeitung und -verarbeitung überprüft werden muss. Professionswissen schafft Redundanzen, von denen das System ökonomisch, d. h. je nach aktueller Situation, Gebrauch macht (vgl. Luhmann, 1997), beispielsweise durch den Einsatz von bereits bewährten Formen der unterrichtlichen Binnendifferenzierung.

Angesichts der spezifischen Verfasstheit und Herausforderungen von Unterricht und Erziehung wird unter Professionswissen weniger die Kenntnis eines Regelwerks verstanden, sondern die Verfügbarkeit von „komplexe[n] Routinen“ (Luhmann, 2002, S. 149) im Sinne von Entscheidungshilfen, die Orientierung geben, wann unter welchen Bedingungen wie verfahren werden kann. Dieses Verständnis von Professionswissen unterstreicht die Relevanz der Notwendigkeit des Entscheidens – auch und gerade unter Bedingungen von Ungewissheit.

Gerade weil der Anspruch von Inklusion, individuellen Bedürfnislagen der zu beschulenden Kinder und Jugendlichen gerecht zu werden und sie im Modus des Lernens zur Lösung gesellschaftlicher Probleme zu befähigen (vgl. Tenorth, 1996), die Einbindung differenter Lehrämter und ggf. auch weiterer Berufsgruppen erfordert, erfährt Professionswissen als eine Form der Strukturbildung im Rahmen von Kooperation Bedeutung. Es trägt nicht nur dazu bei, Ungewissheit zu reduzieren, d. h. Komplexität abzubauen, sondern ermöglicht im Gegenzug auch den Aufbau eigener Komplexität mit dem Ziel der Steigerung der Leistung des Systems Kooperation (vgl. Luhmann, 2002).

3.5 Verstehen als Systemoperation

In Anbetracht der bisherigen Ausführungen mag es eher fragwürdig erscheinen, ob unterrichtliche Kooperation überhaupt jemals in der Lage sein kann, sich selbst und andere Systeme in ihrer Umwelt zu verstehen. Verstehen ist auf dieser Reflexionsebene nicht auf die Aneignung z. B. eines Textes gerichtet, wodurch Verstehen auf ein Medium ‚ausgelagert‘ würde, sondern impliziert „eine Art von Beobachtung“ (Luhmann, 1986, S. 79). Damit es zu einer Verstehensleistung kommen kann, bedarf es eines verstehenden Systems und eines verstandenen Systems – sofern unterrichtliche Kooperation sich selbst versteht, wären beide Systeme identisch. Üblicherweise wird von unterrichtlicher Kooperation erwartet, dass sie primär die Schüler- und Elternschaft, die Schulleitung und die Bildungsadministration versteht sowie darüber hinaus auch über ihre eigenen Entscheidungen Auskunft geben kann.

Der Verstehensprozess wird folglich von drei Differenzen geprägt: (1) Kooperation beobachtet sich selbst in Differenz zu ihrer Umwelt bzw. den Systemen in ihrer Umwelt (Selbstbeobachtung oder Selbstbeschreibung); (2) Kooperation beobachtet in ihrer Umwelt ein anderes System, z. B. eine/n auffällige/n Schüler/in, „aus dessen Umweltbezügen heraus" (Luhmann, 1986, S. 80); (3) Kooperation beobachtet unter Verwendung einer Differenz, die bestimmt, unter welchem Aspekt Informationen gewonnen werden, z. B. anhand der Kategorisierung ‚förderbedürftig/nicht förderbedürftig' oder ‚mobil/mobilitätseingeschränkt'. Das heißt, Kooperation legt jeweils ihre eigenen Unterscheidungen zugrunde, um Aussagen darüber zu generieren, inwiefern das von ihr beobachtete System seine Differenz von System und Umwelt handhabt. Übertragen auf Schule, bedeutet dies, dass im Rahmen des Verstehens jede/r einzelne Kooperationspartner/in seine/ihre eigene System/Umwelt-Differenz beobachtet, zugleich oder zeitlich kurzfristig versetzt z. B. eine/n Schüler/in auf dem Hintergrund seiner/ihrer häuslichen Lernbedingungen beobachtet, ein Selektionskriterium für diese Beobachtungen anwendet und die Beobachtungen ‚zusammenführt' – jedoch nicht im Sinne einer bloßen Addition, sondern dergestalt, dass sich die Kooperationspartner/innen und ihre jeweiligen Umwelten in ihren interdependenten Bezügen erfahren (vgl. Luhmann, 1986).

4. Bündelung und Fazit

Ausgehend von der Handhabung der Differenz von System und Umwelt als Dreh- und Angelpunkt von unterrichtlicher Kooperation, stehen die in Kap. 3 skizzierten Strukturmomente in einem Verweisungszusammenhang. Am Beispiel der Gestaltung von Lerngelegenheiten, einer an inklusiven Schulen zentralen kooperativen Aktivität (vgl. Kreis, Wick & Kosorok Labhart, 2016), soll diese Aussage veranschaulicht werden. Zunächst geht es für das *Interaktionssystem* Kooperation darum, zu klären, welche Themen für die Aufnahme in die Kommunikation relevant sind, z. B. das Vorwissen der Lernenden, deren Lernbereitschaft, deren Motivation etc. Eine Entscheidung hierüber wird gestützt durch die Orientierung an *Professionswissen.* Infolgedessen könnte z. B. das Vorwissen der Schüler/innen erhoben und für die Formulierung von Arbeitsaufträgen berücksichtigt werden. Für das Zustandekommen von individualisierter Förderung und letztlich des *Verstehens,* inwiefern die Schüler/innen in ihrem Arbeitsprozess verstehen, ist Beobachtung auf Seiten der Kooperationspartner/innen ein unerlässliches Moment. Diese Beobachtung sollte spezifizieren, an welchen *Systemreferenzen* sie sich orientiert, z. B. am Lernstand von Schüler/in A im Vergleich zu seiner/ihrer bisherigen Entwicklung oder/und an für die jeweilige Schulform geltenden curricularen Standards. Im Kontext der Strukturfrage wäre zu überlegen, ob auf bestehende Formen der Lerngruppenaufteilung zurückgegriffen oder ob Lerngruppen neu zusammengesetzt werden sollen *(Strukturauflösung und Strukturänderung).* Gegebenenfalls werden strukturelle Prämissen der Organisation Schule die Auswahl von als geeignet empfundenen Strukturen für die Interaktion beschränken oder erweitern. Zu denken wäre hier beispielsweise an Deputatsregelungen zur Anwesenheit von Förderpädagog/innen in einzelnen Unterrichtsfächern.

Im Zuge dieser Planungen *absorbiert* Kooperation ein möglichst hohes Maß an *Ungewissheit.* Dennoch ist nicht auszuschließen, dass einzelne Lernende auf anderem Wege hätten besser erreicht werden können, möglicherweise unter Auswahl anderer Strukturen oder anderer Beobachtungskriterien. Ebenfalls nicht zu vernachlässigen ist, dass sich die Zusammensetzung der Kooperationspartner/innen im Laufe der Zeit ändern kann. Somit käme hinzu, dass das Interaktionssystem aufgefordert wäre, seine Handhabung von Entscheidungen im Hinblick auf Systemreferenzen und Beobachtungen zu überprüfen und unter Umständen anzupassen.

Die gewählte systemtheoretische Modellierung unterscheidet sich in drei Aspekten von bisherigen Perspektivierungen: (1) Sie thematisiert die Bezogenheit der Entscheidungen in Kooperationen auf die operativ zu bearbeitende Differenz zwischen Kooperation und Umwelt; (2) sie abstrahiert von Einstellungen und subjektiven Theorien der an Kooperation beteiligten Personen und rückt stattdessen ihr kommunikatives Potenzial als Träger/innen individuell attribuierter Erwartungen in den Vordergrund; (3) sie markiert Verstehen als elementare Operation von Kooperation, an die Fragen von unterrichtlichen Zuständigkeitsklärungen durchaus anschlussfähig sind, sie jedoch nicht ersetzen.

Dieser metatheoretische Zugang liegt quer zu den in Kap. 2 explizierten Schwerpunktsetzungen, da er die Eigenkomplexität von Kooperation als Voraussetzung für die Fähigkeit zur Reduktion der Komplexität ihrer Umwelt hervorhebt (vgl. Kneer & Nassehi, 2000), zugleich aber auch auf die Grenzen der Leistungsfähigkeit von Kooperation hinweist. Damit könnte verständlich werden, weshalb Kooperation gegenüber potenziellen Optimierungsbestrebungen, z. B. der Implementation kokonstruktiver Reflexionsphasen (vgl. Grosche et al., 2020), verhalten reagiert (vgl. Richter & Pant, 2016). Würde sie sämtliche Impulse zur Strukturauflösung und -veränderung bedingungslos aufgreifen, wäre ihre Systemkomplexität dauerhaft strapaziert und der Bedarf an Ressourcen unerschöpflich.

Hemmende und gelingende Faktoren in Bezug auf Kooperation werden bislang schwerpunktmäßig hinsichtlich der Überzeugungen von Lehrkräften zum inklusiven Schulsystem (vgl. Kraus, Kuhl, Lüke, Schröter & Schulze, 2019), ihrer Erfahrungen aus dem inklusiven bzw. integrativen Unterricht und ihrer Einstellungen zur Teamarbeit (vgl. Hellmich, Hoya, Görel & Schwab, 2017) diskutiert. Die vorliegenden Ausführungen erweitern jene bisherigen Perspektiven und offerieren Reflexionswissen darüber, wie Kooperation als System sich selbst und andere Systeme in seiner Umwelt verstehen kann. Infolgedessen dürfte der Frage, in welchem Modus sich im Rahmen von Kooperation Beobachtungen und Entscheidungen von Lehrenden und Lernenden im Sinne von Analysen, Beschreibungen, Bewertungen etc. vollziehen, zukünftig mehr Aufmerksamkeit zu widmen sein.

Literatur

Arndt, A.-K., & Bender, S. (2019). Kooperation und Unterricht. Relationierungen der Akteur*innen zueinander und zum Gegenstand im Rahmen der unterrichtsbezogenen Zusammenarbeit von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog*innen. In M. Hartmann, M. Hummel, M. Lichtblau, J. M. Löser & S. Thoms (Hrsg.), *Facetten inklusiver Bildung. Nationale und internationale Perspektiven auf die Entwicklung inklusiver Bildungssysteme* (S. 185–192). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Arndt, A.-K., & Werning, R. (2016). Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog/innen im Kontext inklusiver Schulentwicklung. Implikationen für die Professionalisierung. In V. Moser & B. Lütje-Klose (Hrsg.), *Schulische Inklusion* (62. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, S. 160–174). Weinheim: Beltz Juventa.

Bender, S., & Heinrich, M. (2016). Alte schulische Ordnung in neuer Akteurkonstellation? Rekonstruktionen zur Multiprofessionalität und Kooperation im Rahmen schulischer Inklusion. In V. Moser & B. Lütje-Klose (Hrsg.), *Schulische Inklusion* (62. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, S. 90–104). Weinheim: Beltz Juventa.

Demmer, C., Heinrich, M., & Lübeck, A. (2017). Rollenklärung als zentrale Professionalisierungsherausforderung im Berufsfeld Schule angesichts von Inklusion. Zur gegenstandsorientierten Konzeption einer Lehrerfortbildung am Beispiel von Schulbegleitungen. *Die Deutsche Schule, 109*(1), 28–42.

Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., & Shamberger, C. (2010). Co-teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 20*(1), 9–27.

Gräsel, C., Fussangel, K., & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik, 52*(2), 205–219.

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.

Guthöhrlein, K., Laubenstein, D., & Lindmeier, C. (2019). *Teamentwicklung und Teamkooperation.* Stuttgart: Kohlhammer.

Heinrich, M., Urban, M., & Werning, R. (2013). Grundlagen, Handlungsstrategien und Forschungsperspektiven für die Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Schulen. In H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen* (S. 69–134). Münster: Waxmann.

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.

Helsper, W., & Tippelt, R. (2011). Ende der Profession und Professionalisierung ohne Ende? Zwischenbilanz einer unabgeschlossenen Diskussion. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (57. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, S. 268–288). Weinheim: Beltz.

Hollenweger, J. (2016). Tätigkeiten synchronisieren statt Aufgaben teilen. Grundlagen und Modelle einer situativen Analyse inklusiver Praktiken. In A. Kreis, J. Wick & C. Kosorok Labhart (Hrsg.), *Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität* (S. 33–51). Münster: Waxmann.

Kneer, G., & Nassehi, A. (2000). *Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme. Eine Einführung* (4. unveränd. Aufl.). Paderborn: W. Fink.

Kolbe, F.-U., & Reh, S. (2008). Kooperation unter Pädagogen. In T. Coelen & H. U. Otto (Hrsg.), *Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch* (S. 799–808). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

König, J., Gerhard, K., Melzer, C., Rühl, A.-M., Zenner, J., & Kaspar, K. (2017). Erfassung von pädagogischem Wissen für inklusiven Unterricht bei angehenden Lehrkräften: Testkonstruktion und Validierung. *Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung, 45*(4), 223–242.

Kraus, K., Kuhl, J., Lüke, T., Schröter, A., & Schulze, S. (2019). Replikationsstudie zur Testgüte der Professionsunabhängigen Einstellungsskala zum Inklusiven Schulsystem – ein Beitrag zur Validierung. *Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung, 47*(1), 1–19.

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* (62. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, S. 140–159). Weinheim: Beltz Juventa.

Kunze, K. (2016). Multiprofessionelle Kooperation – Verzahnung oder Differenzierung? Einige Einwände gegen die Polarisierungstendenz einer Diskussion. In T.-S. Idel, F. Dietrich, K. Kunze, K. Rabenstein & A. Schütz (Hrsg.), *Professionsentwicklung und Schulstrukturreform. Zwischen Gymnasium und neuen Schulformen in der Sekundarstufe* (S. 261–277). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Kunze, K. (2017). Multiprofessionelle Kooperation – (k)ein Thema der Lehrerbildung? *journal für lehrerinnenbildung, 17*(1), 7–12.

Kurtz, T. (2011). Der Professionsansatz von Niklas Luhmann. *Soziale Systeme, 17*(1), 31–52.

Laubenstein, D., Lindmeier, C., Guthöhrlein, K., & Scheer, D. (2015). *Auf dem Weg zur schulischen Inklusion – Empirische Befunde zum gemeinsamen Unterricht in rheinland-pfälzischen Schwerpunktschulen.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Lindacher, T. (2020). Perceptions of regular and special education teachers of their own and their co-teacher's instructional responsibilities in inclusive education: A case study. *Improving Schools, 23*(2), 140–158.

Little, J. W. (1990). The persistance of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College Record, 91*(4), 509–536.

Luhmann, N. (1975). Komplexität. In ders., *Soziologische Aufklärung 2. Aufsätze zur Theorie der Gesellschaft* (S. 204–220). Opladen: Westdeutscher Verlag.

Luhmann, N. (1975/2011). Strukturauflösung durch Interaktion. Ein analytischer Bezugsrahmen. *Soziale Systeme, 17*(1), 3–30.

Luhmann, N. (1984). *Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Luhmann, N. (1986). Systeme verstehen Systeme. In ders. & K. E. Schorr (Hrsg.), *Zwischen Intransparenz und Verstehen. Fragen an die Pädagogik* (S. 72–117). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Luhmann, N. (1997). *Die Gesellschaft der Gesellschaft.* Erster Teilband, Kapitel 1–3. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Luhmann, N. (2000). *Organisation und Entscheidung,* hrsg. v. D. Baecker. Opladen/Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

Luhmann, N. (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft,* hrsg. v. D. Lenzen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Luhmann, N. (2008). Interaktion, Organisation, Gesellschaft. Anwendungen der Systemtheorie. In ders., *Die Moral der Gesellschaft* (hrsg. v. D. Horster; S. 209–227). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Luhmann, N., & Schorr, K. E. (1979). *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem.* Stuttgart: Klett-Cotta.

Lütje-Klose, B., & Miller, S. (2017). Kooperation von Lehrkräften mit allgemeinem und sonderpädagogischem Lehramt in inklusiven Settings. Forschungsergebnisse aus Deutschland, Österreich und der Schweiz. In B. Lütje-Klose, S. Miller, S. Schwab & B. Streese (Hrsg.), *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der*

Schweiz. Theoretische Grundlagen – Empirische Befunde – Praxisbeispiele (S. 203–213). Münster: Waxmann.

Lütje-Klose, B., Miller, S., & Ziegler, H. (2014). Professionalisierung für die inklusive Schule als Herausforderung für die LehrerInnenbildung. *Soziale Passagen, 6*(1), 69–84.

Lütje-Klose, B., & Neumann, P. (2015). Die Rolle der Sonderpädagogik im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerprofessionalisierung für eine inklusive schulische Bildung. In T. Häcker & M. Walm (Hrsg.), *Inklusion als Entwicklung – Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung* (S. 101–116). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Lütje-Klose, B., Neumann, P., Gorges, J., & Wild, E. (2018). Die Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements (BiLieF) – Zentrale Befunde. *Die Deutsche Schule, 110*(2), 109–123.

Lütje-Klose, B., Serke, B., Hunger, S.K., & Wild, E. (2016). Gestaltung kooperativer Prozesse und Schulstrukturen als Merkmal effektiver Unterrichtung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen. Ergebnisse von Schulleitungsinterviews aus der BiLieF-Studie. In A. Kreis, J. Wick & C. Kosorok Labhart (Hrsg.), *Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität* (S. 109–125). Münster: Waxmann.

Marvin, C.A. (1990). Problems in school-based, speech-language consultation and collaboration services: Defining the terms and improving the process. In W.A. Second (Hrsg.), *Best practices in school speech-language pathology, Vol. 1* (S. 37–47). San Antonio, Texas: Psychological Corporation.

McElvany, N., Schwabe, F., Hartwig, S.J., & Igler, J. (2018). Inklusive Lehr-Lern-Settings. Einstellungen und Motivation von Lehrkräften. *Zeitschrift für Pädagogik, 64*(6), 831–851.

Mieg, H.A. (2008). Expertisierung vs. Professionalisierung: relative und andere Experten aus Sicht der psychologischen Expertiseforschung. In K.-S. Rehberg (Hrsg.), *Die Natur der Gesellschaft: Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006* (S. 3265–3275). Frankfurt a.M.: Campus.

Moser, V. (2016). Professionelle Kooperation in inklusiven Schulen aus sonderpädagogischer Perspektive. In A. Kreis, J. Wick & C. Kosorok Labhart (Hrsg.), *Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität* (S. 159–169). Münster: Waxmann.

Moser, V. (2018). Professionstheoretische Anfragen aus der Inklusionsforschung an den Lehrer*innenberuf. In M. Walm, T. Häcker, F. Radisch & A. Krüger (Hrsg.), *Empirisch-pädagogische Forschung in inklusiven Zeiten. Konzeptualisierung, Professionalisierung, Systementwicklung* (S. 105–118). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Moser, V. (2019). Inklusion zwischen normativer Orientierung und Evidenzbasierung. In M. Hartmann, M. Hummel, M. Lichtblau, J.M. Löser & S. Thoms (Hrsg.), *Facetten inklusiver Bildung. Nationale und internationale Perspektiven auf die Entwicklung inklusiver Bildungssysteme* (S. 31–39). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Mulholland, M., & O'Connor, U. (2016). Collaborative classroom practice for inclusion: Perspectives of classroom teachers and learning support/resource teachers. *International Journal of Inclusive Education, 20*(10), 1070–1083.

Murawski, W. (2009). *Collaborative teaching in secondary schools.* Thousand Oaks: Corwin Press.

Neumann, P. (2019). *Kooperation selbst bestimmt? Interdisziplinäre Kooperation und Zielkonflikte in inklusiven Grundschulen und Förderschulen.* Münster: Waxmann.

Pool Maag, S., & Moser Opitz, E. (2014). Inklusiver Unterricht – grundsätzliche Fragen und Ergebnisse einer explorativen Studie. *Empirische Sonderpädagogik, 6*(2), 133–149.

Puhr, K. (2017). Inklusionsorientierte Bildungsangebote. In R. Kruschel (Hrsg.), *Menschenrechtsbasierte Bildung: Inklusive und Demokratische Lern- und Erfahrungswelten im Fokus* (S. 41–52). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Quante, A., Danner, O., Rank, A., & Munser-Kiefer, M. (2020). Kooperation zwischen sonderpädagogischen Lehrkräften und Lehrkräften allgemeiner Schulen im inklusiven Setting – eine Interventionsstudie zur Professionalisierung. In M. Grosche, J. Decristan, K. Urton, N. C. Jansen, G. Bruns & B. Ehl (Hrsg.), *Sonderpädagogik und Bildungsforschung – Fremde Schwestern?* (S. 211–218). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Redlich, H., Salzer, F., & Günther, P. S. (2019). Kooperation Macht den Unterschied. In G. Ricken & S. Degenhardt (Hrsg.), *Vernetzung, Kooperation, Sozialer Raum. Inklusion als Querschnittaufgabe* (S. 147–152). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Reh, S. (2018). Fachlichkeit, Thematisierungszwang, Interaktionsrituale. Plädoyer für ein neues Verständnis des Themas von Didaktik und Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik, 64*(1), 61–70.

Richter, D., & Pant, H. A. (2016). *Lehrerkooperation in Deutschland. Eine Studie zu kooperativen Arbeitsbeziehungen bei Lehrkräften der Sekundarstufe I.* Gütersloh: Bertelsmann Stiftung, Robert Bosch Stiftung, Stiftung Mercator und Deutsche Telekom Stiftung.

Scruggs, T. E., Mastropieri, M. M., & McDuffie, K. A. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms. A metasynthesis of qualitative research. *Exceptional Children, 73*(4), 392–416.

Silkenbeumer, M., Kunze, K., & Bartmann, S. (2018). Teil- und zugleich Allzuständigkeit? Rekonstruktionen zu Zuständigkeitsfigurationen und Positionierungen pädagogischer Berufsgruppen in der Organisation Schule. In L. Neuhaus & O. Käch (Hrsg.), *Bedingte Professionalität. Professionelles Handeln im Kontext von Institution und Organisation* (S. 130–157). Weinheim: Beltz Juventa.

Steinert, B., Dohrmann, J., & Schmid, C. (2019). Lehrerkooperation, Unterrichtsqualität und fachliche und überfachliche Ergebnisse von Schüler*innen in Englisch und Mathematik. Eine Re-Analyse der Drei-Länder-Studie von Helmut Fend. *Zeitschrift für Pädagogik, 65*(1), 40–55.

Sturm, T., & Wagner-Willi, M. (2016). Kooperation pädagogischer Professionen. Bearbeitung und Herstellung von Differenz in der integrativen Sekundarstufe. In A. Kreis, J. Wick & C. Kosorok Labhart (Hrsg.), *Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität* (S. 207–221). Münster: Waxmann.

Sun, X., Lindmeier, B., & Lindmeier, C. (2020). Kooperation von Lehramtsstudierenden bei der gemeinsamen Diagnose im Naturwissenschaftlichen Unterricht. In M. Grosche, J. Decristan, K. Urton, N. C. Jansen, G. Bruns & B. Ehl (Hrsg.), *Sonderpädagogik und Bildungsforschung – Fremde Schwestern?* (S. 219–224). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Tenorth, H. E. (1996). Wie schulisch ist Pädagogik? *Der pädagogische Blick. Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis in pädagogischen Berufen, 4*(2), 66–76.

Tenorth, H. E. (2003). Form der Bildung – Bildung der Form. In ders. (Hrsg.), *Form der Bildung – Bildung der Form* (S. 7–21). Weinheim: Beltz.

Te Poel, K. (2019). Multiprofessionelle Zusammenarbeit im inklusiven Unterricht – neue Praxis oder tradierte Praktiken in neuer Konstellation? Ethnographische Einblicke. In G. Ricken & S. Degenhardt (Hrsg.), *Vernetzung, Kooperation, Sozialer Raum. Inklusion als Querschnittaufgabe* (S. 153–158). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Vogt, F., Kunz Heim, D., & Zumwald, B. (2016). Kooperationsqualität: Strukturqualität, Prozessqualität, Wirkungen und Forschungsdesiderate. In A. Kreis, J. Wick & C. Kosorok Labhart (Hrsg.), *Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität* (S. 15–31). Münster: Waxmann.

Vollmer, A. (2016). Interprofessionelle Kooperation. In M. Dick, W. Marotzki & H. A. Mieg (Hrsg.), *Handbuch Professionsentwicklung* (S. 251–262). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Weiss, M. P., & Lloyd, J. W. (2002). Congruence between roles and actions of secondary special educators in co-taught and special education settings. *Journal of Special Education, 36*(2), 58–68.

Abstract: The present article focuses – on a theoretical-conceptual level – on inclusion-oriented collaborative teaching between teachers with different career backgrounds in schools. Based upon an analysis of current approaches to collaborative teaching in inclusive education, it becomes evident that the understanding and decision-making of collaborative teaching – understood as a system with multiple systems' references to its environment – has been insufficiently reflected upon so far. By applying theoretical modeling according to Luhmann's Systems' Theory, structural elements of collaborative teaching are developed. Finally, the author illustrates the findings with an example, and outlines the expected additional epistemological value.

Keywords: Collaborative Teaching, Inclusive Education, Systems' Theory, Systems' Understanding, Complexity

Anschrift der Autorin

Dr. phil. Tanja Lindacher, Universität Erfurt,
Erziehungswissenschaftliche Fakultät,
Fachgebiet Schulpädagogik,
Nordhäuser Straße 63, 99089 Erfurt, Deutschland
E-Mail: tanja.lindacher@uni-erfurt.de