

Arndt, Ann-Kathrin; Werning, Rolf

## **Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog/innen im Kontext inklusiver Schulentwicklung. Implikationen für die Professionalisierung**

Moser, Vera [Hrsg.]; Lütje-Klose, Birgit [Hrsg.]: *Schulische Inklusion*. Weinheim; Basel : Beltz Juventa 2016, S. 160-174. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 62)



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Arndt, Ann-Kathrin; Werning, Rolf: Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog/innen im Kontext inklusiver Schulentwicklung. Implikationen für die Professionalisierung - In: Moser, Vera [Hrsg.]; Lütje-Klose, Birgit [Hrsg.]: *Schulische Inklusion*. Weinheim; Basel : Beltz Juventa 2016, S. 160-174 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-171785  
<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-171785>

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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

62. Beiheft

April 2016

# **ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK**

---

**Schulische Inklusion**

**BELTZ** JUVENTA

Zeitschrift für Pädagogik · 62. Beiheft



Zeitschrift für Pädagogik · 62. Beiheft

# Schulische Inklusion

Herausgegeben von  
Vera Moser und Birgit Lütje-Klose

**BELTZ** JUVENTA

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, bleiben dem Beltz-Verlag vorbehalten.

Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder genutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, bei der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 2016 Beltz Juventa · Weinheim und Basel

[www.beltz.de](http://www.beltz.de) · [www.juventa.de](http://www.juventa.de)

Herstellung: Lore Amann

Satz: text plus form, Dresden

E-Book

ISSN 0514-2717

Bestell-Nr. 443510

# Inhaltsverzeichnis

<i>Vera Moser/Birgit Lütje-Klose</i> Schulische Inklusion. Einleitung zum Beiheft .....	7
--	---

## Essays

<i>Wulf Hopf/Martin Kronauer</i> Welche Inklusion? .....	14
---	----

<i>Horst Weishaupt</i> Inklusion als umfassende schulische Innovation. Streitbare Anmerkungen zu einer wichtigen Schulreform .....	27
--	----

## Differenzkonstruktionen in Schulen

<i>Marcus Emmerich</i> Differenz und Differenzierung im Bildungssystem: Schulische Grammatik der Inklusion/Exklusion .....	42
--	----

<i>Lisa Pfahl/Justin J. W. Powell</i> „Ich hoffe sehr, sehr stark, dass meine Kinder mal eine normale Schule besuchen können.“ Pädagogische Klassifikationen und ihre Folgen für die (Selbst-)Positionierung von Schüler/innen .....	58
---	----

<i>Tanja Sturm/Monika Wagner-Willi</i> Herstellung und Bearbeitung von Leistungsunterschieden im kooperativ gestalteten inklusiven Fachunterricht .....	75
---	----

## Governanceperspektiven auf Implementierungsprozesse von Inklusion

<i>Saskia Bender/Martin Heinrich</i> Alte schulische Ordnung in neuer Akteurkonstellation? Rekonstruktionen zur Multiprofessionalität und Kooperation im Rahmen schulischer Inklusion .....	90
--	----

*Sigrid Hartong/Rita Nikolai*

Schulstrukturreform in Bremen: Promotoren und Hindernisse auf dem Weg zu einem inklusiveren Schulsystem .....	105
--	-----

*Andrea Dlugosch/Anke Langner*

Koordination von ‚Inklusion‘ – Erste Ergebnisse einer explorativen Studie im Bundesland Tirol .....	124
--	-----

### **Professionalisierungsfragen im Kontext inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung**

*Annelies Kreis/Jeanette Wick/Carmen Kosorok Labhart*

Aktivitätenrepertoires von Regellehrpersonen an inklusiven Schulen – eine Typologie .....	140
--	-----

*Ann-Kathrin Arndt/Rolf Werning*

Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog/innen im Kontext inklusiver Schulentwicklung. Implikationen für die Professionalisierung .....	160
--	-----

*Benjamin Badstieber/Bettina Amrhein*

Lehrkräfte zwischen sonderpädagogischer Qualifizierung und inklusiver Bildung .....	175
--	-----

### **Messung inklusiver Entwicklungen in Schulen**

*Anne Piezunka/Cornelia Gresch/Christine Sälzer/Anna Kroth*

Identifizierung von Schülerinnen und Schülern nach Vorgaben der UN-BRK in bundesweiten Erhebungen: Sonderpädagogischer Förderbedarf, sonderpädagogische Förderung oder besondere Unterstützung? .....	190
--	-----

*Aleksander Kocaj/Nicole Haag/Sebastian Weirich/Poldi Kuhl/  
Hans Anand Pant/Petra Stanat*

Aspekte der Testgüte bei der Erfassung schulischer Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf .....	212
--	-----



*Ann-Kathrin Arndt/Rolf Werning*

# Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog/innen im Kontext inklusiver Schulentwicklung

*Implikationen für die Professionalisierung*

**Zusammenfassung:** Im Kontext der aktuellen Diskussion um die inklusive Schulentwicklung rückt die Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog/innen (wieder) verstärkt in den Blick. Der Beitrag präsentiert Ergebnisse einer qualitativen Studie zur Kooperation aus der Sicht von Regelschullehrkräften, Sonderpädagog/innen und Schulleitungen an Jakob-Muth-Preisträgerschulen. In Verbindung mit zentralen Gestaltungsmerkmalen der Kooperation werden Fragen der Zugehörigkeit der Sonderpädagog/innen zur allgemeinen Schule sowie der Übernahme von Fachunterricht durch die Lehrkräfte für Sonderpädagogik betrachtet. Zudem werden unterschiedliche Positionierungen zur Differenz der ‚Blicke‘ und Rollen von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog/innen deutlich. Die Ergebnisse werden im Hinblick auf Konsequenzen für die Professionalisierung sowie anknüpfende Forschungsfragen diskutiert.

**Schlagnote:** Inklusion, Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog/innen, Schulentwicklung, Professionalisierung, qualitative Forschung

## 1. Einleitung

Bei allen aktuellen Kontroversen um die inklusive Schule besteht weitgehend Einigkeit darüber, dass Inklusion einen „Auftrag für Schulentwicklungsprozesse“ (Seitz & Scheidt, 2012, o. S.) darstellt. Ausgehend von einem in diesem Beitrag zu Grunde gelegten weiter gefassten Verständnis von Inklusion rücken der Umgang mit Verschiedenheit (vgl. Werning & Löser, 2010) und damit verschiedene Differenzlinien, ihre Konstruktion im schulischen Kontext ebenso wie gesellschaftliche Benachteiligungsstrukturen in den Blick (vgl. Werning & Löser, 2010; Budde & Hummrich, 2014). Inklusion verweist auf einen fortwährenden Prozess der Maximierung von Partizipation und Minimierung von Diskriminierung (vgl. Ainscow, Dyson & Booth, 2006; Werning, 2014). Die damit einhergehenden Anforderungen an Schulen beschreibt die UNESCO folgendermaßen: „the requirement for inclusive schools to educate all children together means that they have to develop ways of teaching that respond to individual differences and that therefore benefit all children“ (UNESCO, 2009, S. 9). Zudem ist zwischen Inklusion als Prinzip und dem Versuch der Realisierung in der inklusiven Schule zu unterscheiden. Die Entwicklung inklusiver Schule(n) ist jeweils im Kontext der Komplexität und Wider-

sprüchlichkeit der schulischen Praxis zu betrachten (vgl. Clark, Dyson, Millward & Robson, 1999; Werning, 2014). Hierbei zeigen bisherige (inter-)nationale Forschungsergebnisse, dass es nicht den einen Weg zur inklusiven Schule gibt und inklusive Schulentwicklung mit Veränderungen auf verschiedenen Ebenen – u. a. der Schulkultur, des Unterrichts und der Professionalität der einzelnen Lehrkräfte – einhergeht (vgl. u. a. Dyson, 2010; Arndt & Werning, 2014). Als ein wesentliches Merkmal inklusiver Schule gilt die Kooperation der Professionellen (vgl. u. a. Dyson, 2010; Lütje-Klose & Urban, 2014). In diesem Zusammenhang erfährt die unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog/innen, die bereits seit mehreren Jahrzehnten als wesentliche Voraussetzung diskutiert wird (vgl. Lütje-Klose & Urban, 2014; Friend, Cook, Hurley-Chamberlain & Shamberger, 2010), (wieder) verstärkt Aufmerksamkeit. So stellt die Kooperation sowie die damit verbundenen Konsequenzen für die Rollen und Aufgaben der Lehrkräfte einen zentralen Fokus in der Diskussion um die Professionalisierung der Sonderpädagog/innen und Regelschullehrkräfte dar (vgl. u. a. Heinrich, Urban & Werning, 2013). Auf Basis der bisherigen Forschung erscheint die Kooperation einerseits als wesentliche „Problemlösung“, andererseits selbst als „Problem“ (Jacobs, 2005, S. 97) und mitunter als „größte Herausforderung“ (vgl. Trumpa, 2015, S. 276).

Der vorliegende Beitrag fokussiert die unterrichtsbezogene Kooperation basierend auf Ergebnissen eines qualitativen Forschungsprojektes zu den Erfahrungen an Jakob-Muth-Preisträgerschulen. Diese werden von Lütje-Klose und Urban als Beispiel für „dauerhafte und belastbare Teamstrukturen“ (2014, S. 119) benannt. Im Anschluss an eine Skizzierung bisheriger Forschungsergebnisse zur unterrichtsbezogenen Kooperation sowie eine kurze Darstellung des Forschungsprojektes werden Ergebnisse zur unterrichtsbezogenen Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog/innen präsentiert und hinsichtlich der Implikationen für die Professionalisierung der Lehrkräfte sowie Anknüpfungspunkte für zukünftige Forschung diskutiert.

## **2. Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog/innen**

Ausgehend von einer aktuellen quantitativen Befragung ist die schulinterne Kooperation sowohl Aufgabe der sonderpädagogischen Lehrkräfte als auch der Regelschullehrkräfte (vgl. Moser & Kropp, 2015). In Übereinstimmung mit bisherigen Forschungsergebnissen zeigt sich hier zudem eine hohe Relevanz der Förderung einzelner Schüler/innen bzw. Schülergruppen durch die Lehrkraft für Sonderpädagogik außerhalb des Klassenraums (vgl. Moser & Kropp, 2015; vgl. u. a. Lütje-Klose, Urban, Werning & Willenbring, 2005). Mit Blick auf das gemeinsame Unterrichten bzw. „co-teaching“ wird auf Basis verschiedener Studien eine vorrangige Rollenverteilung, in der die Regelschullehrkraft den Unterricht leitet, während die Lehrkraft für Sonderpädagogik unterstützt, u. a. in Bezug auf eine ausschließliche Wahrnehmung der sonderpädagogischen Lehrkraft als Assistentkraft problematisiert (vgl. Scruggs, Mastropieri & McDuffie, 2007;

Friend et al., 2010; Arndt & Werning, 2013). Die im Vergleich zur Tätigkeit an Förderschulen veränderte Rolle der sonderpädagogischen Lehrkraft und damit verbundene Identitätsbestimmungen erscheinen somit im Spannungsfeld von Professionalisierung und Deprofessionalisierung (Heinrich, Arndt & Werning, 2014). Während Einigkeit darüber besteht, dass sich im Zuge der inklusiven Schulentwicklung Veränderungen sowohl mit Blick auf die Sonderpädagog/innen als auch die Regelschullehrkräfte ergeben, wird insbesondere die Rolle der Sonderpädagog/innen kontrovers diskutiert (vgl. u. a. Lütje-Klose & Neumann, 2015). Basierend auf dem internationalen Diskussionsstand ist hierbei davon auszugehen, dass „verschiedene Profile nebeneinander bestehen werden“ (Lütje-Klose & Neumann, 2015, S. 113). Die Ergebnisse einer quantitativen Fragebogenerhebung von Melzer und Hillenbrand (2015) verdeutlichen Unterschiede der Aufgabenprofile von Sonderpädagog/innen in verschiedenen Organisationsformen. Im Hinblick auf die Aufgaben und Zuständigkeiten von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog/innen zeigen sich zugleich z. T. unterschiedliche Einschätzungen durch diese Gruppen (vgl. Kreis, Wick & Kosorok Labhart, 2014).

Dass die Kooperation zu einer Professionalisierung beitragen kann, wenn die Möglichkeit zur Kooperation außerhalb des Unterrichts gegeben ist, zeigt u. a. die Fallstudie von Rytivaara und Kershner (2012). Gleichzeitig ist das Fehlen dieser Kooperationsmöglichkeiten, die zudem die konkrete Gestaltung des gemeinsamen Unterrichts bedingen (vgl. Arndt & Werning, 2013), vielfach belegt (vgl. u. a. Arndt & Werning, 2013; Scruggs et al., 2007; Friend et al., 2010). In diesem Zusammenhang wird zugleich deutlich, dass „eine einfache Kritik, Lehrkräfte seien eben kooperationsresistent, zu kurz greift“ (Heinrich & Werning, 2013, S. 27). Vielmehr rücken förderliche und hinderliche Bedingungen auf verschiedenen Ebenen in den Blick (vgl. u. a. Arndt & Werning, 2013). Als charakteristisch für das gemeinsame Unterrichten wird – auch im Unterschied zu einem Team-Teaching zweier Regelschullehrkräfte – die unterschiedliche Expertise betrachtet (vgl. Friend et al., 2010). In diesem Zusammenhang wird eine Differenz der Sichtweisen und Referenzrahmen in Folge der unterschiedlichen Ausbildungen der Regelschullehrkräfte und Sonderpädagog/innen betont: Regelschullehrkräfte lernen „to ,see the forest““, Sonderpädagog/innen „to ,see the trees““ (Murawski, 2009, S. 41). Eine Differenz der Sichtweisen wird einerseits als Konfliktpotential (vgl. Conderman, 2011), andererseits als Motor für die Schulentwicklung (vgl. Skidmore, 1999) thematisiert.

### 3. Differenzkonstruktionen zu Schülergruppen und Professionen in ihrer Wechselwirkung

Das Forschungsprojekt „Gute inklusive Schule“ (2013–2014)<sup>1</sup>, eine wissenschaftliche Evaluation von Jakob-Muth-Preisträgerschulen, verfolgte im Rahmen eines qualitativen, multiperspektivischen Forschungsdesigns die Zielsetzung, Kriterien und Bedingungen guter inklusiver Schule sowie damit verbundene Schulentwicklungsprozesse ausgehend von den Erfahrungen an zehn Jakob-Muth-Preisträgerschulen herauszuarbeiten (vgl. Arndt & Werning, 2014). Hierbei wurden ausgehend von den Sichtweisen der Lehrkräfte, Schulleitungen und Eltern folgende übergeordnete Fragestellungen verfolgt: Was kennzeichnet den inklusiven Schulentwicklungsprozess und die Praxis an ihrer Schule? Welche Kriterien und Bedingungen sind für eine gute inklusive Schule wesentlich?

Das Sampling im Sommer 2013 berücksichtigte u. a. Unterschiede hinsichtlich der Lage der Schule (Stadt/Land) und soziokulturellen Hintergründe der Schüler/innen. Zudem wurden unterschiedliche Zeiträume<sup>2</sup> und Ausgangspunkte der integrativen/inkluisiven Schulentwicklung einbezogen: Das Sample umfasst neben Schulen, an denen die Zielsetzung des gemeinsamen Lernens von Schüler/innen mit und ohne Behinderungen als Gründungsmerkmal beschrieben wird, eher konventionelle Schulen, an denen z. T. die Zielsetzung Integration/Inklusion als Reaktion auf die Heterogenität der Schülerschaft erscheint. Insgesamt fanden Erhebungen an fünf Schulen im Primarbereich, vier Schulen im Sekundarbereich (Gesamtschulen) und einer Schule mit Primar- und Sekundarbereich statt.

An jeder Schule wurden Gruppendiskussionen mit Regelschullehrkräften, Sonderpädagog/innen und Eltern sowie Interviews mit der (erweiterten) Schulleitung bzw. Gruppendiskussionen mit Schulleitungs- und Steuergruppenmitgliedern durchgeführt (n = 42).<sup>3</sup> Die Auswertung erfolgte mittels Strategien der qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Mayring, 2008; Kuckartz, 2014), ergänzt durch Strategien des offenen Kodierens (vgl. Strauss & Corbin, 1990). Das Kategoriensystem bezog sich auf der übergeordneten Ebene auf die verschiedenen Bereiche der Schulentwicklung, wie z. B. Schulkultur, Unterricht oder externe Unterstützungssysteme. Die Perspektiven der Regelschullehrkräfte, Sonderpädagog/innen, Schulleitung und Eltern wurden im Rahmen eines wissenschaftlichen Quellentextes zu den einzelnen Schulen (vgl. Behnken & Zinnecker 2013) zusammengeführt, diese stellten die Basis für die schulübergreifende Analyse dar. Ausgehend von einer vertiefenden Auswertung für den Themenbereich Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog/innen basiert der vorliegende Bei-

1 Das Forschungsprojekt wurde in Kooperation mit der Bertelsmann Stiftung am Institut für Sonderpädagogik der Leibniz Universität Hannover durchgeführt. An dieser Stelle sei allen Beteiligten herzlich für die Mitarbeit an der Studie gedankt.

2 So hat beispielhaft eine Schule 1988 mit der Integration begonnen, eine andere 2003.

3 Die anonymisierten Zitate aus den Gruppendiskussionen bzw. Interviews sind wie folgt gekennzeichnet: Regelschullehrkräfte: RL, Sonderpädagog/innen: Sop, Schulleitungs- bzw. Steuerungsmitglieder: SL.

trag auf einer theoretisierenden, verdichtenden Beschreibung. Im Rahmen eines explorativen Zugangs wird die unterrichtsbezogene Kooperation von Sonderpädagog/innen und Regelschullehrkräften im Kontext inklusiver Schulentwicklung ausgehend von den Sichtweisen der Regelschullehrkräfte, Sonderpädagog/innen und Schulleitungen fokussiert.

Hierbei ergeben sich, auch angesichts der begrenzten Projektlaufzeit, verschiedene Limitationen des Forschungszugangs: So wurden z. B. vor dem Hintergrund der Breite der übergeordneten Zielsetzung des Projektes die Aufgaben und Rollen der Sonderpädagog/innen und Regelschullehrkräfte in den spezifischen schulischen Kontexten nicht umfassend erfasst. Zudem wurde nicht die Kooperationspraxis untersucht (vgl. u. a. Idel, Baum & Bondorf, 2012). Vielmehr rücken nachfolgend die Reflexion dieser durch die Regelschullehrkräfte, Sonderpädagog/innen und Schulleitungen und damit verbundene Relevanzsetzungen in den Blick.

#### **4. Ergebnisse zur Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog/innen im Kontext inklusiver Schulentwicklung**

Schulübergreifend wird deutlich, dass die in diesem Beitrag fokussierte Kooperation zwischen Regelschullehrkräften und Sonderpädagog/innen im Kontext der Kooperation der Lehrkräfte allgemein und damit verbundener Strukturen der Teamarbeit an den Schulen zu sehen ist. An allen Schulen sind die Sonderpädagog/innen in die Kooperationsstrukturen eingebunden. Die Kooperation der Lehrkräfte mit unterschiedlicher Qualifikation bzw. weiter gefasst die multiprofessionelle Teamarbeit<sup>4</sup> erscheint an allen Schulen als *ein* wesentliches Qualitätskriterium inklusiver Schule. Die Kooperation der Lehrkräfte erscheint zusammenfassend sowohl für die verschiedenen Bereiche der Schulentwicklung, die Professionalisierung der Lehrkräfte als auch die gegenseitige Unterstützung und Entlastung sowie die Motivation und Arbeitszufriedenheit der einzelnen Lehrkräfte bedeutsam. Die „tragfähige[n] Strukturen“ (Schule 8\_SL, 6) für die Zusammenarbeit sind nicht nur auf einzelne Lehrkräfte bezogen, sondern auf die ganze Schule. Grundlegend erscheint neben der Zusammensetzung der Teams und der gezielten Entwicklung und (externen) Unterstützung der Teamarbeit das Etablieren fester, verbindlicher Teamzeiten (vgl. hierzu ausführlich: Arndt, im Druck).

Der vorliegende Beitrag zielt auf eine Auseinandersetzung mit der Kooperation von Regelschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik im Kontext inklusiver Schulentwicklung und den sich hieraus ergebenden Implikationen für die Professiona-

4 In unterschiedlichem Maße sind u. a. vor dem Hintergrund verschiedener bundeslandspezifischer bzw. lokaler Konzeptionen des Ganztags weitere pädagogische sowie z. T. therapeutische Fachkräfte insbesondere in die Klassenteams einbezogen. Die Schwerpunktsetzung des Beitrages geht in dieser Hinsicht mit einer gewissen Vereinfachung der Entwicklung multiprofessioneller Teamarbeit einher, die zugleich die Zielsetzung einer schulübergreifenden Perspektive erleichtert.

lisierung. Ausgehend von dieser Zielsetzung sowie den Relevanzsetzungen der Lehrkräfte und Schulleitungen in den Gruppendiskussionen und Interviews werden folgende Fragestellungen beleuchtet:

- An neun der zehn untersuchten Schulen sind die Sonderpädagog/innen fest an der allgemeinen Schule – inwiefern ist dies im Rahmen der inklusiven Schulentwicklung bedeutsam? (4.1)
- Was ist für die Gestaltung und Entwicklung der unterrichtsbezogenen Kooperation an den untersuchten Schulen besonders charakteristisch? (4.2)
- Wie wird die Übernahme von Fachunterricht durch die Sonderpädagog/innen an den Schulen diskutiert? (4.3)
- Welche unterschiedlichen Positionierungen zur Differenz der ‚Blicke‘ und Rollen von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog/innen lassen sich herausarbeiten? (4.4).

#### 4.1 *Sonderpädagog/innen als „Teil des Systems“?*

An neun der zehn untersuchten Schulen erscheint es wesentlich für die Qualität, dass die Sonderpädagog/innen „Teil des Systems“ (Schule 10\_SL, 15) und „im Haus“ (Schule 2\_SL, 63) sind. Dies beruht z. T. auf schulspezifischen (Ausnahme-)Regelungen, welche rückblickend als wesentlicher Schritt in der inklusiven Schulentwicklung beschrieben werden. Die Möglichkeit einer „Beratung direkt vor Ort [...] im Alltag jederzeit“ (Schule 10\_SL, 15) und die damit verbundenen kurzen Wege werden als „energiesparend“ (Schule 2\_SL, 64) wahrgenommen. Zudem ist bedeutend, dass die Sonderpädagog/innen die Schüler/innen, Lehrkräfte und Eltern sowie übergeordnet die Strukturen an der jeweiligen Schule kennen und auch die „kleinen Dinge, die da nebenher laufen“ (Schule 5\_Sop, 62), mitbekommen. Die kontinuierliche Begleitung der Schüler/innen wird als wesentlich für die „Beziehungsarbeit“ (Schule 4\_Sop, 123) erachtet. Ein ausschließliches „Ambulanztzlehrer“-System bzw. ein „Einfliegen“ der Sonderpädagog/innen wird auf Basis der vergangenen Erfahrungen oder eines Vergleichs zu anderen Schulen negativ bewertet. Die Relevanz einer gemeinsamen Verantwortung wird davon abgegrenzt, als Lehrkraft für Sonderpädagogik zu „sagen, jetzt macht mal das ... und dann marschiere ich ab und übernehme keine Verantwortung“ (Schule 10\_Sop, 23).

#### 4.2 *Gestaltung und Entwicklung der unterrichtsbezogenen Kooperation*

Die gemeinsame Verantwortung und Zuständigkeit für alle Schüler/innen der Lerngruppe wird an allen Schulen hervorgehoben, so z.B. dahingehend, dass man „nicht Kindern einfach irgendwelchen Lehrern zuordnet, sondern dass man sagt: Das ist unsere Klasse. Wir sind für alle zuständig“ (Schule 6\_Sop, 13). Während v.a. an einer

Schule „von Anfang an klar“ war (Schule 1\_Sop, 105), dass die Sonderpädagog/innen nicht „betreuungsmäßig neben dem Kind“ sitzen (Schule 1\_Sop, 105), wird an verschiedenen Schulen beschrieben, dass zu Beginn der integrativen/inklusive Schulentwicklung die Lehrkraft für Sonderpädagogik in einer assistierenden Rolle bzw. an einer Schule in „pull-out“-Situationen für die Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf zuständig war. Die Veränderung wird an einem Teil dieser Schulen auf ein konkretes Intervenieren der Sonderpädagog/innen in Folge einer Unzufriedenheit bezogen, indem z. B. die Sonderpädagog/innen die Regelschullehrkräfte zu einem Rollenwechsel aufgefordert haben oder Fachunterricht übernommen haben (siehe 4.3). Demgegenüber erscheint die Veränderung an anderen Schulen stärker als Ausdruck eines „Zusammenwachsen[s]“ (Schule 4\_RL\_Soz, 160) bzw. wachsenden Vertrauens.

Die gemeinsame Verantwortung wird auch als „Basis“ für die „Organisation“ – wer übernimmt welche Aufgaben – beschrieben (Schule 9\_Sop, 16). An zwei Grundschulen werden – bei einer übergeordnet positiven Bewertung der Kooperation an allen Schulen – z. T. unklare Aufgaben u. a. angesichts der Gehaltsunterschiede problematisiert. Zugleich verweist das Klären von Aufgaben schulübergreifend stärker auf einen fortwährenden Prozess. An verschiedenen Schulen wurden im Laufe der Schulentwicklung, z. T. durch externe Unterstützung, „Techniken des gemeinsamen Unterrichtens ... entwickelt“ (Schule 1\_Sop, 105), die sich u. a. auf die Kooperationsformen nach Friend et al. (2010) beziehen lassen. Auch innerhalb der einzelnen Schule zeigen sich hierbei Unterschiede:

Das ist bei mir ... teamunterschiedlich. In meinem eigenen Team, da wechselt der unterrichtsführende Lehrer, ... da führ ich den Unterricht ... und die Grundschullehrerin zieht sich zurück und umgekehrt oder wir nehmen uns einzelne Schüler auch mal raus oder kleine Gruppe, um Einführungen zu machen. In der anderen Lerngruppe ist es eher so, dass ich dann den passiven Teil übernehme und mich dann um einzelne Kinder, also schon um ... alle kümmer, aber jetzt nicht den Unterricht jetzt so führe und oder mit plane (Schule 8\_Sop, 83).

Mit Blick auf die Kooperation in der Unterrichtsplanung ist zudem, in unterschiedlichem Maße, die Kooperation der Regelschullehrkräfte und Sonderpädagog/innen in den Fachkonferenzen wesentlich.

An allen Schulen wird beschrieben, dass eine Förderung außerhalb des Klassenverbands bzw. äußere Differenzierung nicht überwiegt. Vielmehr wird grundlegend die Relevanz eines „gute[n] binnendifferenzierten Unterricht[s]“ (Schule 1\_RL, 76) hervorgehoben. Das „Rausnehmen“ bzw. „Rausgehen“ von (einzelnen) Schüler/innen verweist u. a. angesichts der Öffnung des Unterrichts nicht nur auf die Zielsetzung, leistungshomogenere Gruppen zu bilden, sondern erfüllt ganz unterschiedliche Funktionen, wie z. B. die Reduktion der Lautstärke. Zugleich zeigt sich sowohl im Primar- als auch Sekundarbereich ein unterschiedlicher Stellenwert einer äußeren Differenzierung bzw. Förderung außerhalb des Klassenverbandes. So verzichtet z. B. eine Gesamtschule auf eine äußere Fachleistungsdifferenzierung, während an einer anderen Schule diese im

Verlauf der Schulentwicklung einen höheren Stellenwert bekommen hat: „Wir machen nicht immer alles gemeinsam“ (Schule 7\_Sop, 59 f). An dieser Schule wird deutlich, dass die jeweilige Vorstellung von individueller Förderung – in diesem Fall eine zeitweise Förderung in einer homogeneren Gruppe z. B. für Schüler/innen mit einem bestimmten Förderbedarf zu ermöglichen – die Gestaltung der Kooperation beeinflusst (vgl. auch Arndt, Stenger & Werning, 2014).

Schulübergreifend werden für die (situative) Gestaltung der Kooperation die (individuellen) Bedürfnisse der Schüler/innen bzw. Lerngruppe als grundlegend hervorgehoben. Dass die jeweilige Gestaltung der unterrichtsbezogenen Kooperation durch den Umfang der personellen Ressourcen bedingt wird, wird u. a. dahingehend beschrieben, dass ein höherer Anteil eine größere Flexibilität und Rollenwechsel erleichtert. Zugleich wird ebenso deutlich, dass auch bei einem vergleichsweise geringen Anteil an doppelbesetzten Stunden, z. B. eine intensivere gemeinsame Vorbereitung (für einzelne Stunden) stattfindet. Ebenso zeigt sich, dass ein vergleichsweise geringerer Anteil nicht mit einer höheren Relevanz der äußeren Differenzierung gleichzusetzen ist. Für die Gestaltung der unterrichtsbezogenen Kooperation ist zudem neben individuellen Präferenzen der kooperierenden Lehrkräfte die fachliche Sicherheit seitens der Sonderpädagog/innen bedeutend. So werden z. T. die Sonderpädagog/innen v. a. in ihren studierten Unterrichtsfächern eingesetzt, um hierüber eine „fachliche Unterstützung“ (Schule 2\_Sop, 12) und einen Rollenwechsel zu gewährleisten. Demgegenüber wird in einem alternativen Modell des Personaleinsatzes die Komplexität reduziert, indem eine Kontinuität mit Blick auf die Teams und/oder Lerngruppe angestrebt wird.

### 4.3 Unterrichten als Aufgabe der Sonderpädagog/innen

Das Unterrichten der Sonderpädagog/innen bezieht sich neben der Verantwortung für bestimmte Unterrichtssequenzen bzw. -einheiten im Rahmen des gemeinsamen Unterrichts an einem Teil der Schulen auf die Übernahme von „Fachunterricht“ (Schule 4\_Sop, 59) durch die Sonderpädagog/innen. Seitens der Sonderpädagog/innen gewährleistet das Unterrichten, dass die „Lehrerrolle nicht verloren“ geht (Schule 2\_Sop, 12). Dies erscheint bedeutsam für das „Standing“ (Schule 1\_Sop, 105) bezogen auf die Schüler/innen und die Verantwortung für die gesamte Lerngruppe (vgl. hierzu auch Heinrich et al., 2014). Zudem wird das Auftreten als Lehrkraft gegenüber den Eltern angesprochen. Die Übernahme von Unterricht wird im Sinne abwechslungsreicher Aufgaben seitens der Sonderpädagog/innen positiv bewertet. Demgegenüber werden – nicht nur bezogen auf das eigene Unterrichten – die mit einer permanenten „Arbeit“ am eigenen „Berufsbild“ verbundenen „Wechselbäder“ auch als anstrengend erlebt (Schule 8\_Sop, 84). Als Schwierigkeit mit Blick auf die Übernahme von eigenem Fachunterricht wird z. T. beschrieben, dass die Sonderpädagog/innen bei einem höheren Stundenanteil im Fachunterricht für diese Stunden „nicht mehr doppelbesetzt“ (Schule 4\_Sop, 67) eingesetzt werden können, weniger flexibel in der individuellen Unterstützung sind und damit „kaum Zeit“ für die „sonderpädagogischen Aufgaben“ bleibt (Schule 8\_Sop, 42).



Situationen, in denen die Doppelbesetzung längerfristig bzw. häufig aufgrund von Vertretungsunterricht wegfällt, werden schulübergreifend negativ bewertet. Als weitere Schwierigkeit wird formuliert: „man verliert den Blick auch, wenn man ganz alleine das ... macht“ (Schule 8\_Sop, 42; s. u.).

#### 4.4 *Zwischen fließenden Grenzen und Abgrenzung: Differenz der ‚Blicke‘ und Rollen von Sonderpädagog/innen und Regelschullehrkräften*

Dass sich die ‚Blicke‘ von Sonderpädagog/innen und Regelschullehrkräften unterscheiden, wird an verschiedenen Schulen thematisiert, so z. B. seitens einer Lehrkraft für Sonderpädagogik:

Und ich denke schon auch, dass unsere Sichtweise so ein bisschen anders ist, wir gucken eher von unten und die gucken so als Fachlehrer, wo man weiß ... das und das muss man machen, weil die ja Abschlüsse machen, die gucken eher von oben (Schule 10\_Sop, 28).

Damit verbunden erscheint es bedeutend, „den Leuten manchmal auch zeigen: Mensch, guckt mal, da geht doch was“ und hierüber „Sicherheit“ zu geben (Schule 10\_Sop, 28). So hebt auch eine Regelschullehrkraft die Bedeutung eines „interdisziplinäre[n] Austausch[s]“ dahingehend hervor, dass sie von der Zusammenarbeit mit der Lehrkraft für Sonderpädagogik „unendlich profitiere, weil die ganz häufig einen ganz anderen Blick auf Kinder hat und weil sie zugegebener Maßen auch eine bessere Ausbildung erfahren hat als ich“ (Schule 1\_RL, 28). Zugleich wird seitens der Regelschullehrkräfte auch darauf verwiesen: „Auf der anderen Seite sind auch die Grenzen sehr fließend“ (Schule 1\_RL, 32). Die fließenden Grenzen, die an verschiedenen Schulen beschrieben werden, sind einerseits auf Lernprozesse im Kontext der Zusammenarbeit, andererseits auf die Rollenwechsel und die Übernahme von Unterricht durch die Sonderpädagog/innen bezogen.

Hinsichtlich der Lernprozesse thematisieren die Regelschullehrkräfte einen „Zuwachs ... über das, was wir gelernt haben von den Sonderpädagogen“ (Schule 1\_RL, 32). Dieser „Kompetenztransfer“ (Schule 5\_SL, 37) ist z. B. bedeutsam für einen „neuen Blick ... auf die Entwicklung von Kindern“ (Schule 9\_RL, 24). Auch vor dem Hintergrund unterschiedlicher Qualifikationen der Sonderpädagog/innen werden u. a. in Bezug auf das Unterrichten seitens der Sonderpädagog/innen Lernprozesse beschrieben: „ich musste mir ja auch den Grundschullehrer aneignen“ (Schule 7\_Sop, 46). Übergeordnet ist die Möglichkeit bedeutend, voneinander z. B. im Kontext gegenseitiger Hospitationen zu lernen.

Die Grenzen erscheinen zudem angesichts der dargestellten Relevanz der Rollenwechsel sowie der Übernahme von Fachunterricht und Klassenleitungsfunktionen durch die Sonderpädagog/in fließend. So verweist eine Regelschullehrkraft darauf, dass sie z. T. als „Teilungslehrer“ in die Klasse kommt, in der die Lehrkraft für Sonderpädagogik

Klassenlehrkraft ist und den Unterricht übernimmt (Schule 1\_RL, 32). Dass der Unterschied Regelschullehrkräfte – Sonderpädagog/innen nicht mehr als solcher empfunden wird, bezieht eine Lehrkraft für Sonderpädagogik darauf, dass sie zwar „zu diesen Kindern“ und „Rechtlichkeiten befragt“ werden, wenn z. B. die Regelschullehrkräfte einen „LRS-Antrag“ stellen wollen, die Kooperation bezogen auf „das konkrete Unterrichten“ jedoch auf „Fachkollegen-Niveau“ erfolgt (Schule 2\_Sop, 37).

Zugleich zeigen sich unterschiedliche Positionierungen zu fließenden Grenzen und damit verbunden der Frage der Differenz der ‚Blicke‘ und Rollen von Sonderpädagog/innen und Regelschullehrkräften. So erscheint es v. a. an einer Gesamtschule als „programmatisch, dass wir nicht diese Trennung haben“ (Schule 5\_RL, 119). Hier verweist eine Lehrkraft für Sonderpädagogik ausgehend von der Frage nach der „sonderpädagogischen Dimension“ ihrer Arbeit auf das „Unterrichten“ (Schule 5\_Sop, 25–26). Auch seitens einer Regelschullehrkraft wird hervorgehoben, „dass man sich in seiner Rolle nicht festschreibt, sondern sagt: ich bin nicht nur Sekundarstufenlehrer, sondern ich bin sowohl Förderlehrer als auch Sekundarstufenlehrer und wechsele auch ständig in diesen Positionen. [...] ich bin da, wo ich gebraucht werde“ (Schule 5\_RL, 34). Ausgehend von der Differenz der ‚Blicke‘ – die Regelschullehrkräfte haben eher das „Gemeinsame“ und die „Großorganisation“, die Sonderpädagog/innen das „Detail im Blick“ – wird auch seitens der Schulleitung einer Grundschule beschrieben, dass „die jeweilige Sichtweise des anderen mit assimiliert“ wird (Schule 6\_SL, 59). Eine solche Angleichung der Sichtweisen sehen die Sonderpädagog/innen, die an dieser Schule von verschiedenen Förderzentren abgeordnet sind, eher kritisch:

Mir ist der Austausch mit meinen Kolleginnen am Förderzentrum super wichtig. Wir haben einmal die Woche eine Konferenz, und [...] wenn ich da nicht meine Kollegen hätte [...] dann würde man irgendwann – [...] es gibt ja auch Untersuchungen, wo man dann sagt Sonderschullehrkräfte, die nur in Grundschulen sind, die ähneln irgendwann den Grundschullehrkräften sehr [...] und ich glaube immer wieder ... dieses Zurückfinden auf die Profession durch den Kontext von Konferenzen [...] und da auch Sonderpädagogen sind total wichtig (Schule 6\_Sop, 43).

Der Austausch unter den Sonderpädagog/innen, auch in der „Sonderpädagogikkonferenz“ an der Grundschule, wird angesichts der Relevanz, „den Einzelnen weiter im Blick [zu] haben“ (Schule 6\_Sop, 44), hervorgehoben. Hierbei wird eine stärkere Betonung der professionellen Identität als Sonderpädagog/innen in Abgrenzung zur Regelschule deutlich: „Dass es wichtig ist, dass wir uns absondern zwischendurch und uns wieder finden als Sonderpädagogen und sagen auch mal ‚Nein‘ zur Grundschule.“ (Schule 4\_Sop, 45).

Auch an Schulen, die stärker die fließenden Grenzen betonen, wird thematisiert, dass der ‚sonderpädagogische‘ Blick verloren gehen kann, jedoch nicht als Frage der Angleichung oder Abgrenzung. So beschreibt eine Regelschullehrkraft an der Gesamtschule, an der das Aufheben der „Trennung“ programmatisch gesehen wird: „wenn ... mein Auftrag der ist, den Sekundarstufenteil abzudecken, dann verlier ich oft den Blick

des sonderpädagogischen Teils“ (Schule 5\_RL, 177). Hier erscheint entscheidend, was – situativ und in Abhängigkeit von der eingenommenen Rolle und Aufgabe – in den Vordergrund rückt. Zudem wird, wie bereits dargestellt, seitens der Sonderpädagog/innen in Bezug auf die Übernahme von Fachunterricht (ohne Doppelbesetzung) der Verlust der sonderpädagogischen Sichtweise thematisiert: „Man hat dann auch mehr den Blick von oben“ (Schule 10\_Sop, 57). Der Unterschied zwischen einem Unterricht mit und ohne Doppelbesetzung wird auch seitens der Regelschullehrkräfte beschrieben. Entsprechend wird die Relevanz der personellen Ressourcen u. a. mit Blick auf die Möglichkeiten der Kooperation im Unterricht insgesamt hervorgehoben (vgl. Arndt & Werning, 2014).

Um die einzelnen Schüler/innen im Blick zu haben, erscheint schulübergreifend ein intensiver Austausch unter den Professionellen bedeutend. In diesem Kontext ist, wie beispielhaft eine Schulleitung formuliert, ein „interdisziplinäres Team ... zumindest zum derzeitigen Lehrerausbildungsstand“ wesentlich (Schule 3\_SL, 51). Zugleich ist auch im Falle einer veränderten Ausbildung der Lehrkräfte eine Mehrperspektivität – „dass man aus verschiedenen Blickwinkeln auf ein Kind guckt“ (Schule 3\_SL, 51) – bedeutend. Veränderungen der Lehrerbildung werden an verschiedenen Schulen gewünscht, u. a. in Bezug auf eine stärkere Berücksichtigung der Kooperationskompetenzen: „Ich glaube schon, dass das insgesamt in der Lehrerfort- und -weiterbildung zu kurz kommt, weil man muss ein Teamteaching lernen, sonst heißt es: Mach du mal deinen Unterricht, ich gehe mal schnell kopieren“ (Schule 1\_Sop, 113).

## 5. Diskussion und Ausblick

Die hier deutlich werdende Relevanz der Qualifizierung verweist darauf, dass die unterrichtsbezogene Kooperation im Kontext inklusiver Schulentwicklung mit Fragen der Professionalisierung verbunden ist. Diese werden nachfolgend in Verbindung mit offenen Forschungsfragen auf Basis der dargestellten Ergebnisse diskutiert. Die gemeinsame Verantwortung erscheint an den untersuchten Schulen als Basis für die unterrichtsbezogene Kooperation der Regelschullehrkräfte und Sonderpädagog/innen. Wie sich diese im Kontext der konkreten Schulentwicklung entwickelt, erscheint ebenso wie die damit verbundenen Fragen der gezielten Unterstützung dieser Entwicklung als Desiderat sowohl für die Forschung als auch damit verbunden für die konzeptionelle Weiterentwicklung der Lehrer/innenbildung.

Die Förderung außerhalb des Klassenverbandes überwiegt an keiner Schule, nimmt jedoch einen unterschiedlichen Stellenwert ein. Diese Unterschiede erscheinen nicht vorrangig abhängig von einem unterschiedlichen Anteil an Doppelbesetzung. Zudem wurde deutlich, dass nicht nur die professionellen Selbstverständnisse und damit verbundene Gestaltung der Kooperation die individuelle Förderung bedingen kann (vgl. Widmer-Wolf, 2014), sondern auch die Vorstellung von individueller Förderung die Gestaltung der Kooperation. Auch davon ausgehend, dass nicht *das* eine beste Modell für alle Schüler/innen identifiziert werden kann (vgl. u. a. Dyson, 2010), ist es in die-

sem Zusammenhang bedeutend, Lehrkräfte zu qualifizieren, im Einzelfall entsprechend der individuellen Bedürfnisse kompetent Entscheidungen zu fällen (vgl. Heinrich et al., 2013). Zugleich bedarf es weiterer Forschung, wie in der konkreten Kooperationspraxis Entscheidungen mit Blick auf die Differenzierung getroffen werden.

Gegenüber der Hervorhebung der fließenden Grenzen verweist die Perspektive der Sonderpädagog/innen an einer Schule stärker auf eine Abgrenzung verbunden mit einer Betonung der professionellen Identität als Sonderpädagog/innen. Zugleich ist auch eine stärkere Abgrenzung nicht mit einer alleinigen Zuständigkeit der Sonderpädagog/innen für die Schüler/innen mit sonderpädagogischen Förderbedarf gleichzusetzen. Für die unterrichtsbezogene Kooperation ist aufgrund der Rollenförmigkeit pädagogischen Handelns von zumindest partiell relevanten Rollengrenzen ebenso wie – v. a. für das gemeinsame Unterrichten – von einer grundlegenden Interdependenz der Aufgaben auszugehen (vgl. hierzu Heinrich et al., 2014). In dieser Hinsicht erscheint es im Hinblick auf stärker fließende ebenso wie abgrenzende Rollenkonstruktionen bedeutsam, zukünftig zu untersuchen, wie und mit welchen Konsequenzen diese im Kontext inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung hergestellt werden. Hierbei ist auch die Frage nach den Möglichkeiten einer Kooperation auf ‚Fachkollegen-Niveau‘ angesichts unterschiedlicher Qualifikationen der Sonderpädagog/innen relevant.

Ein drohender Verlust des individualisierenden ‚Blickes‘, der in der bisherigen Diskussion typischerweise Sonderpädagog/innen zugeordnet wird, wird an verschiedenen Schulen thematisiert, jedoch in unterschiedlicher Hinsicht: als Grund für eine notwendige Abgrenzung, als situative bzw. aufgabenbezogene Fokussierung oder im Kontext der Relevanz doppelbesetzter Stunden. Die Differenz der Sichtweisen von Sonderpädagog/innen und Regelschullehrkräften ist nicht nur in Folge unterschiedlicher Lehramtsausbildungen (vgl. Murawski, 2009) zu sehen, sondern vielmehr – ebenso wie unterschiedlichen Rollenkonstruktionen – grundlegend als situiert im spezifischen schulischen Kontext zu betrachten (vgl. auch Naraian, 2010). Insbesondere das dargestellte Verständnis der Differenz – die Regelschullehrkräfte blicken „von oben“, die Sonderpädagog/innen „von unten“ – lässt sich auf die Herausforderungen einer Rekontextualisierung (Fend, 2008) als Adaption der curricularen Vorgaben vor dem Hintergrund der konkreten Voraussetzungen der jeweiligen Lerngruppe beziehen. Wie diese verschiedenen Perspektiven in der Unterrichtsplanung in der konkreten Kooperationspraxis ‚zusammengeführt‘ werden (können), erscheint als Aufgabe für die Professionalisierung der Lehrkräfte und als Forschungsdesiderat. Die im Kontext des drohenden Verlustes der ‚sonderpädagogischen‘ Sichtweise thematisierte Herausforderung, die einzelnen Schüler/innen „im Blick“ zu behalten, verweist zudem darauf, dass inklusive Schulentwicklung im Spannungsfeld von Individualisierung und einer Fokussierung auf das Leistungsprinzip und damit verbundener Selektionsprozesse zu sehen ist. Für die Professionalisierung der Lehrkräfte ist es vor diesem Hintergrund u. a. bedeutsam, Studierende für dieses Spannungsfeld zu sensibilisieren (vgl. Heinrich et al., 2013).

Zusammenfassend ist die unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog/innen nicht als „quick fix“ (Nichols, Dowdy & Nichols, 2010) in der inklusiven Schulentwicklung zu verstehen, sondern mit verschiedenen Heraus-

forderungen für die Professionalisierung der Lehrkräfte verbunden. Die Lernprozesse im Rahmen der Teamarbeit verdeutlichen zudem, dass die unterrichtsbezogene Kooperation selbst einen Kontext der Professionalisierung darstellen kann.

## Literatur

- Ainscow, M., Dyson, A., & Booth, T. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. London: Routledge.
- Arndt, A. (im Druck). Zwischen (Unterrichts-)Alltag und fortwährender Entwicklung. Kooperation von Lehrkräften an inklusiven Schulen. In A. Kreis, J. Wick & C. Kosorok Labhart (Hrsg.), *Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität*. Münster: Waxmann.
- Arndt, A., Stenger, S., & Werning, R. (2014). Gestaltung und Entwicklung inklusiven Unterrichts. *Schulmanagement Handbuch*, 152, 6–24.
- Arndt, A., & Werning, R. (2013). Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik. Ergebnisse eines qualitativen Forschungsprojektes. In R. Werning & A. Arndt (Hrsg.), *Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln* (S. 12–40). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Arndt, A., & Werning, R. (2014). *Gute inklusive Schule. Wissenschaftliche Evaluation von Jakob-Muth-Preisträgerschulen. Bericht zu den schulübergreifenden Ergebnissen*. Hannover: Unveröffentlichter Forschungsbericht.
- Behnken, I., & Zinnecker, J. (2013). Narrative Landkarten. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (4., durchges. Aufl., S. 547–562). Weinheim: Beltz Juventa.
- Budde, J., & Hummrich, M. (2014). Reflexive Inklusion. *Zeitschrift für Inklusion*, 4. <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/193/199> [12.05.2015].
- Clark, C., Dyson, A., Millward, A., & Robson, S. (1999). Theories of Inclusion, Theories of Schools: Deconstructing and reconstructing the ‚inclusive school‘. *British Educational Research Journal*, 25(2), 157–177.
- Conderman, G. (2011). Methods for Addressing Conflict in Cotaught Classrooms. *Intervention in School and Clinic*, 46(4), 221–229.
- Dyson, A. (2010). Die Entwicklung inklusiver Schulen. Drei Perspektiven aus England. *Die deutsche Schule*, 102(2), 115–126.
- Fend, H. (2008). *Neue Theorie der Schule*. (2., durchges. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- 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.
- Heinrich, M., Arndt, A., & Werning, R. (2014). Von „Fördertanten“ und „Gymnasialempfehlungskindern“ – Professionelle Identitätsbehauptung von Sonderpädagog/innen in der inklusiven Schule. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 3(1), 58–71.
- 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. 69–133). Münster: Waxmann.
- Heinrich, M., & Werning, R. (2013). „It’s Team-Time“? Unterrichtskooperation von Sonderpädagog/innen und Fachlehrkräften angesichts zeitlich knapper Ressourcen und asymmetrischer Beziehungen. *Journal für Schulentwicklung*, 17(4), 26–32.
- Idel, T.-S., Baum, E., & Bondorf, N. (2012). Wie Lehrkräfte kollegiale Kooperation gestalten. Potenziale einer fallorientierten Prozessforschung in Lehrergruppen. In S. G. Huber & F. Ahl-

- grimm (Hrsg.), *Kooperation. Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern* (S. 141–158). Münster: Waxmann.
- Jacobs, S. (2005). *Integrative Prozesse bei der Teamarbeit im gemeinsamen Unterricht. Qualitative Studie aus der Innenperspektive eines Teams an einer integrierten Gesamtschule*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Kreis, A., Wick, J., & Kosorok Labhart, C. (2014). Wahrgenommene Zuständigkeiten von pädagogischem Personal in integrativen Schulen des Kantons Thurgau. *Empirische Sonderpädagogik*, 6(4), 333–349.
- Kuckartz, U. (2014). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (2., durchges. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Lütje-Klose, B., & Neumann, P. (2015). Die Rolle der Sonderpädagogik im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerprofessionalisierung für eine inklusive schulische Bildung. In T. H. Häcker & M. Walm (Hrsg.), *Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung* (S. 101–116). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lütje-Klose, B., & Urban, M. (2014). Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Grundlagen und Modelle inklusiver Kooperation – Teil 1. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* (2), 112–123.
- Lütje-Klose, B., Urban, M., Werning, R., & Willenbring, M. (2005). Sonderpädagogische Grundversorgung in Niedersachsen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 56(3), 82–94.
- Mayring, P. (2008). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (10., neu ausg. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Melzer, C., & Hillenbrand, C. (2015). Aufgabenprofile. Welche Aufgaben bewältigen sonderpädagogische Lehrkräfte in verschiedenen schulischen Tätigkeitsfeldern? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 66(5), 230–242.
- Moser, V., & Kropp, A. (2015). Kooperation in Inklusiven Settings (KIS) – Vorarbeiten zu einem Kompetenzstrukturmodell sonderpädagogischer Lehrkräfte. In T. H. Häcker & M. Walm (Hrsg.), *Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung* (S. 185–212). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Murawski, W. (2009). *Collaborative Teaching in Secondary Schools*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Naraian, S. (2010). General, Special and ... Inclusive: Refiguring professional identities in a collaboratively taught classroom. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1677–1686.
- Nichols, J., Dowdy, A., & Nichols, C. (2010). Co-Teaching: An educational promise for children with disabilities or a quick fix to meet the mandates of No Child Left Behind? *Education*, 130(4), 647–651.
- Rytivaara, A., & Kershner, R. (2012). Co-Teaching as a Context for Teachers' Professional Learning and Joint Knowledge Construction. *Teaching and Teacher Education*, 28(7), 999–1008.
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A., & McDuffie, K. A. (2007). Co-Teaching in Inclusive Classrooms: A metasynthesis of qualitative research. *Exceptional Children*, 73(4), 392–415.
- Seitz, S., & Scheidt, K. (2012). Vom Reichtum inklusiven Unterrichts – Sechs Ressourcen zur Weiterentwicklung. *Zeitschrift für Inklusion*, 1. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/62/62> [12. 05. 2015].
- Skidmore, D. (1999). Divergent Discourses of Learning Difficulty. *British Educational Research Journal*, 25(5), 651–663.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. M. (1990). *Basics of Qualitative Research. Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage.
- Trumpa, S. (2015). Bewältigungsstrategien von Grundschullehrerinnen bei der Übernahme von gemeinsamem Unterricht – Zwei Fallrekonstruktionen. In I. Schnell (Hrsg.), *Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis* (S. 269–279). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Unesco (2009). Policy Guidelines on Inclusion in Education. Paris. <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf> [03.09.2015].
- Werning, R. (2014). Stichwort: Schulische Inklusion. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(4), 601–623.
- Werning, R., & Löser, J. M. (2010). Inklusion: aktuelle Diskussionslinien, Widersprüche und Perspektiven. *Die deutsche Schule*, 102(2), 103–114.
- Widmer-Wolf, P. (2014). *Praxis der Individualisierung. Wie multiprofessionelle Klassenteams Fördersituationen für Kinder im Schulalltag etablieren*. Opladen: Budrich.

**Abstract:** In the context of the current debate on inclusive school development, the collaboration between general education teachers and special education teachers has (again) shifted into closer focus. The present contribution presents results of a qualitative study on cooperation from the perspective of general education teachers, special educational needs teachers, and school management carried out at schools that have been awarded the Jakob Muth Prize. In connection with central features of cooperation, issues of the affiliation of the special education teachers with the mainstream school as well as issues of classes being taken over by the special education teachers are discussed. Furthermore, distinctive positions regarding the difference in 'perspective' and in the role of general education teachers and special education teachers are revealed. The results are discussed in view of consequences for professionalization and for follow-up research questions.

**Keywords:** Inclusive Education, Collaboration between General and Special Education Teachers, School Development, Professionalization, Qualitative Research

#### **Anschrift der Autor\_innen**

Ann-Kathrin Arndt, Leibniz Universität Hannover,  
Philosophische Fakultät, Institut für Sonderpädagogik,  
Wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Professur für Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen,  
Schloßwender Str. 1, 30159 Hannover, Deutschland  
E-Mail: [ann-kathrin.arndt@ifs.uni-hannover.de](mailto:ann-kathrin.arndt@ifs.uni-hannover.de)

Prof. Dr. Rolf Werning, Leibniz Universität Hannover,  
Philosophische Fakultät, Institut für Sonderpädagogik,  
Professur für Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen,  
Schloßwender Str. 1, 30159 Hannover, Deutschland  
E-Mail: [rolf.werning@ifs.uni-hannover.de](mailto:rolf.werning@ifs.uni-hannover.de)