pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Marty, Astrid

Kooperation von Regellehrpersonen und Sonderpädagog*innen in Kindergärten und Primarschulen. Rekonstruktion Subjektiver Theorien

Münster ; New York : Waxmann 2022, 262 S. - (Internationale Hochschulschriften; 695)

Quellenangabe/ Reference:
Marty, Astrid: Kooperation von Regellehrpersonen und Sonderpädagog*innen in Kindergärten und Primarschulen. Rekonstruktion Subjektiver Theorien. Münster ; New York : Waxmann 2022, 262 S. - (Internationale Hochschulschriften; 695) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-245799 - DOI: 10.25656/01:24579

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-245799
https://doi.org/10.25656/01:24579

in Kooperation mit / in cooperation with:

WAXMANN
www.waxmann.com

http://www.waxmann.com

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. der Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden. Die neu entstandenen Werke bzw. Inhalte dürfen nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergegeben werden, die mit denen dieses Lizenzvertrages identisch oder vergleichbar sind.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.en - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public and alter, transform or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work. If you alter, transform, or change this work in any way, you may distribute the resulting work only under this or a comparable license.

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

Astrid Marty

Kooperation von Regellehrpersonen und Sonderpädagog*innen in Kindergärten und Primarschulen

Rekonstruktion Subjektiver Theorien

WAXMANN

Astrid Marty

Kooperation von Regellehrpersonen und Sonderpädagog*innen in Kindergärten und Primarschulen

Rekonstruktion Subjektiver Theorien

Waxmann 2022
Münster • New York

Publiziert mit Unterstützung des Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung.

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.dnb.de abrufbar.

Internationale Hochschulschriften, Band 695

Die Reihe für Habilitationen und sehr gute und ausgezeichnete Dissertationen

ISSN 0932-4763
Print-ISBN 978-3-8309-4509-3
E-Book-ISBN 978-3-8309-9509-8
https://doi.org/10.31244/9783830995098

Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International

© Waxmann Verlag GmbH, 2022
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster
Umschlagfoto: © oksix – Adobestock
Satz: Roger Stoddart, Münster

Vorwort

Die Kooperation unter Lehrpersonen hat mich bereits während meiner Tätigkeit als Kindergärtnerin beschäftigt und ich stellte fest, dass die Art und Weise, wie ich mit jemandem zusammenarbeite, nicht nur von mir und meiner Person abhängt, sondern ein Zusammenspiel von vielen Aspekten ist. Ich habe zudem den Wandel hin zur teilautonomen Schule und die heute stärkere Heterogenität in den Klassen als Kindergärtnerin miterlebt und mit dem Wandel neue Forderungen und Anforderungen an die Zusammenarbeit unter Lehrpersonen. Welches Potential Kooperation unter Lehrpersonen hat, speziell für die integrative Schule, wurde mir während dieser Arbeit bewusst und ich würde wohl einigen Prozessen in der Praxis heute mehr Beachtung schenken als früher. Diese Arbeit ist über einige Jahre entstanden und sie wäre nicht möglich gewesen, ohne die Unterstützung von vielen Personen. So möchte ich an dieser Stelle insbesondere den folgenden Personen danken:

Mein ganz herzlicher Dank geht an Prof. Dr. Markus P. Neuenschwander, der mich als Mentor und Gutachter während dieses ganzen Prozesses mit wertvollen Rückmeldungen unterstützt hat. Er hatte für alle meine Fragen immer ein offenes Ohr und unterstützte mich sowohl fachlich wie auch menschlich hervorragend. Von ihm habe ich insbesondere gelernt, meine Gedanken möglichst präzise zu ordnen und zu formulieren und mich in den Erziehungswissenschaften zu positionieren. Weiter danke ich Prof. Dr. Hans-Ulrich Grunder als Gutachter für seine wertvollen Tipps und Rückmeldungen. Er hat es verstanden, mich immer wieder aufzumuntern, dran zu bleiben, und hat mit seinen Rückmeldungen wertvolle Lernprozesse in mir ausgelöst.

Prof. Dr. Elke Hildebrandt als meiner Vorgesetzten und dem ganzen Team der Professur der Unterrichts- und Schulkulturen an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz (PH FHNW) danke ich sehr herzlich für das Verständnis, die immer wieder aufbauenden Worte und Anmerkungen und das Entgegenkommen bei der Semesterplanung, insbesondere in der Abschlussphase. Ebenfalls ein grosses Dankeschön an Baldur von Berlepsch, für das Lektorieren. Er hat einige meiner Tipp- und Schreibfehler aufgespürt und mich auf Helvetismen aufmerksam gemacht.

Weiter danke ich meinen Doktoratskolleginnen und Kollegen für ihre Fragen und Anregungen: Sara Benini, Charlotte Corrodi, Simone Frey, Jan Hofmann, Edith Niederbacher, Stephan Rösselet, Benno Rottermann, Gerit Schütz. Bei Thomas Schai als Teamleiter der Bibliothek der PH FHNW bedanke ich mich für seine unbürokratische und kompetente Hilfe bei der Beschaffung von Literatur, den Regellehrpersonen und Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen danke ich, dass sie sich für meine Arbeit zur Verfügung gestellt haben und mir Einblick in ihre Arbeit gewährt haben. Der PH FHNW danke ich für die Arbeitszeitentlastung und der Universität Basel für die finanzielle Unterstützung der Kinderbetreuung im Rahmen des Entlastungsprogramms „get on track".

All dies wäre nicht möglich gewesen ohne meinen Mann Patrick Flury Marty, der mir unermüdlich Mut zugesprochen, mich in jeder Situation unterstützt und trotz sei-

nes Zweitstudiums häufig die Kinderbetreuung übernommen hat, und von dem ich gelernt habe, nicht die Probleme zu sehen, sondern nach Lösungen zu suchen. Ebenso grössten Dank schulde ich meinen beiden Kindern Jeanne und Adrienne, die sehr viel Verständnis aufbringen und auf mich verzichten mussten. Sie werden besonders froh sein, dass *das Buch* endlich fertig ist, und ich wieder mehr Zeit mit ihnen verbringen kann. Danke auch an meine Mutter Elisabeth Marty-Wicki, die an mich geglaubt, meinen Weg immer unterstützt hat und sehr oft, zusammen mit meinen Schwiegereltern Klärli und Philipp Flury-Tschan, eingesprungen ist und unseren Familienalltag in dieser Zeit erheblich erleichtert hat.

Inhalt

Abstract 13

A Einleitung 15

B Theorie 21

1. Kooperation unter Lehrpersonen – ein diffuser Terminus 21
1.1 Kooperation als Terminus 21
1.2 Strukturen von Kooperation 22
1.2.1 Informelle und formelle Kooperationsstrukturen 22
1.2.2 Mögliche Kooperationsformen 23
1.2.2.1 Stufenmodell: Von der Fragmentierung hin zur Integration 24
1.2.2.2 Kollegialität zwischen Eigenständigkeit und gegenseitiger Abhängigkeit 25
1.2.2.3 Von der Arbeitsteilung zur Kokonstruktion 26
1.2.3 Strukturelle und integrative Kooperation 28
1.3 Funktionen von Kooperation 28
1.3.1 Kooperation als Merkmal von Schuleffektivität/-qualität 29
1.3.2 Kooperation aus der Perspektive einer Organisation 30
1.3.2.1 Das Team als soziale Gruppe – sozialpsychologische Aspekte 31
1.3.2.2 Organisationspsychologische Sichtweise 33
1.3.3 Kooperation als Professionalisierung 34
1.3.3.1 Die Profession der Lehrperson 34
1.3.3.2 Ein erweitertes Professionsverständnis aufgrund von Kooperation 37
1.3.3.3 Professionelle Lerngemeinschaften und schulische Netzwerke als Möglichkeit der Professionalisierung 39
1.3.4 Kooperation als Prozess 40
1.4 Definition von professioneller Kooperation und die damit verbundenen Erwartungen 42
1.5 Ebenen von Kooperation unter Lehrpersonen 45
1.5.1 Ebene Individuum 46
1.5.2 Ebene Team 49
1.5.3 Ebene Organisation 50
1.6 Mögliche Kooperationsinhalte 51
1.7 Fazit Kooperation unter Lehrpersonen 52
1.8 Exkurs – Historie der schweizerischen Regel- und Sonderschulen 52
1.8.1 Primarschule 53
1.8.2 Kindergarten 54
1.8.3 Sonderpädagogische Schulen 55

2. Dimensionen einer gelingenden Kooperation zwischen Regellehrpersonen und Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen 59
2.1 Nutzen einer Kooperation zwischen Regellehrpersonen und Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen 60
2.1.1 Integration von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Bedürfnissen – Kooperation als Antwort auf den Umgang mit Heterogenität 60
2.1.2 Von den unterschiedlichen Expertisen profitieren 62
2.1.3 Entlastung von Lehrpersonen 62
2.2 Einflussgrössen auf die Kooperation zwischen Regellehrpersonen und Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen 64
2.2.1 Gemeinsame Ziele von Regellehrpersonen und Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen 64
2.2.2 Rahmenbedingungen und Ressourcen für die Kooperation zwischen Regellehrpersonen und Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen 68
2.2.3 Einstellungen und Werthaltungen in der Kooperation zwischen Regellehrpersonen und Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen 70
2.2.3.1 Bereitschaft zur Kooperation zwischen Regellehrpersonen und Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen 71
2.2.3.2 Geteilte pädagogische Werte und Einstellungen 72
2.2.4 Autonomiewahrnehmung 73
2.2.5 Vertrauen als reziprokes Element und Basis für Kooperationsbeziehungen 77
2.2.6 Unterschiedliche Rollen und Funktionen von Regellehrpersonen und Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen 78
2.3 Lernen voneinander und Veränderungen als wichtige Determinanten in der Kooperation zwischen Regellehrpersonen und Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen 82
2.3.1 Reflexion als mentaler Prozess 84
2.3.2 Die reflexive Lehrperson – die Bedeutung der Reflexionskompetenz für den Lehrberuf 85
2.3.3 Reflexion als eine Form von Problemlösen? 88
2.3.4 Lernen infolge (gemeinsamer) Reflexion 89
2.3.4.1 Auswirkungen von Kooperation auf das Lernen von Lehrpersonen – führt Kooperation zu Lernen? 90
2.3.4.2 Der Einfluss der Kooperation auf Reflexionsprozesse 90
2.3.5 Reflexionsansätze 91
2.3.5.1 Von der technischen zur reflektierten Reflexion – das Modell von Van Manen 1977 91
2.3.5.2 Das ALACT-Modell als Beispiel eines kognitiven Ansatzes der Reflexionstiefe 93
2.3.5.3 Reflexion auf Ebene des Unterrichtsinhalts und der Form, wie darüber reflektiert wird 95
2.3.5.4 Der Ansatz der Reflexionstiefe von Abels 98
2.3.6 Die Bedeutung der Reflexion in Subjektiven Theorien 99
2.4 Fazit und Darstellung eines Arbeitsmodells zur Kooperation zwischen Regellehrpersonen und Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen 100

3. Bedeutung Subjektiver Theorien für die Gestaltung der Kooperation zwischen Lehrpersonen ... 104
3.1 Wissenschaftstheoretische Überlegungen ... 104
3.1.1 Die Entwicklungen des Forschungsprogramms Subjektive Theorien und Implikationen für diese Studie ... 105
3.2 Definition und Abgrenzung von Subjektiven Theorien: Das Prinzip der Subjektorientierung mittels Dialog-Konsens-Verfahren ... 108
3.3 Die Relevanz Subjektiver Theorien für den Unterrichtsalltag und die Kooperation ... 111
3.4 Zusammenfassung des Theorieteils ... 113
3.5 Schlussfolgerungen für den empirischen Teil ... 114

C Empirie ... 115

4. Ziele der Studie und Herleitung der Fragestellungen ... 115
4.1 Ziele der Studie ... 115
4.2 Zentrale Fragestellungen und Annahmen ... 115

5. Methodenwahl und Durchführung dieser Studie ... 119
5.1 Begründung für die Wahl der Methoden ... 119
5.2 Methodentriangulation ... 120
5.3 Vorgehen und Ablauf der Untersuchung ... 122
5.3.1 Explorative Vorstudie ... 122
5.3.2 Vorüberlegungen und Feldzugang ... 123
5.3.3 Beschreibung der Untersuchungsgruppe ... 124
5.3.4 Überblick über den Ablauf der Erhebung ... 126
5.3.5 Entwicklung des halbstrukturierten Interviewleitfadens und Durchführung der Interviews ... 127
5.3.6 Transkription der halbstrukturierten Interviews ... 129
5.3.7 Vorstrukturierung wesentlicher Inhalte aus den Transkripten (4) ... 130
5.3.8 Struktur-Lege-Verfahren zur Erfassung Subjektiver Theorien und kommunikative Validierung ... 131
5.3.9 Inhaltsanalytische Kategorisierung und Registrierung der kognitiven Konzepte in einer Matrix ... 135
5.3.10 Koderleitfaden und Kategoriensystem ... 136
5.3.10.1 Dimension Nutzen von Kooperation ... 136
5.3.10.2 Dimension Einflussgrössen ... 137
5.3.10.3 Dimension zeitliche Veränderungen und Lernen ... 149
5.4 Qualitätskriterien des vorliegenden Forschungsprozesses ... 150

6. Ergebnisse ... 154
6.1 Die Besonderheit der Kooperation zwischen Regellehrperson und Sonderpädagogin respektive Sonderpädagoge ... 154
6.1.1 Fallbeispiel Sonderpädagoge 1.1 – Der Hybrid ... 154
6.1.2 Fallbeispiel Regellehrperson 1.2 – Das Feux Sacré ... 155
6.1.3 Fallbeispiel Regellehrperson 2.1 – Aufnehmen und voneinander lernen ... 156
6.1.4 Fallbeispiel Sonderpädagogin 2.2 – die Vision von einem Dreamteam ... 156
6.1.5 Fallbeispiel Sonderpädagogin 2.3 – Verinnerlichte Grundregeln ... 157

6.1.6 Fallbeispiel Regellehrperson 3.1 – Meine Klasse gehört mir ... 158
6.1.7 Fallbeispiel Sonderpädagogin 3.2 – Die Aussenseiterin ... 158
6.1.8 Fallbeispiel Sonderpädagoge 4.1 – Der Grossvater ... 159
6.1.9 Fallbeispiel Regellehrperson 4.2 – Der Vater ... 160
6.1.10 Fallbeispiel Regellehrperson 5.1 – Mehr Freiräume für die anderen Kinder ... 161
6.1.11 Fallbeispiel Sonderpädagogin 5.2 – Konzentration auf Einzelne ... 161
6.1.12 Fallbeispiel Regellehrperson 6.1 – Chefinnengefühle ... 162
6.1.13 Fallbeispiel Regellehrperson 6.2 – Verständnis von Augen-Hand-Koordination ... 163
6.1.14 Fallbeispiel Sonderpädagogin 6.3 – Hand bieten ... 164
6.1.15 Erste Schlussfolgerungen zu den individuellen Subjektiven Theorien über Kooperation ... 164
6.2 Aspekte guter Kooperation zwischen Regellehrpersonen und Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen ... 166
6.2.1 Besonders relevante Aspekte der Kooperation und ihre Begründungen ... 166
6.2.2 Konstrukt Persönlichkeit und Werte ... 168
6.2.2.1 Deskriptive Analyse der Häufigkeiten Persönlichkeit und Werte ... 168
6.2.2.2 Qualitative Analyse Persönlichkeit und Werte ... 169
6.2.3 Konstrukt soziale Prozesse ... 172
6.2.3.1 Quantitative Analyse zum Konstrukt soziale Prozesse ... 172
6.2.3.2 Qualitative Analyse soziale Prozesse ... 173
6.2.4 Konstrukt Struktur der Kooperationspraxis ... 177
6.2.4.1 Quantitative Analyse ... 177
6.2.4.2 Qualitative Analyse ... 177
6.2.5 Konstrukt Nutzen ... 179
6.2.5.1 Quantitative Analyse ... 179
6.2.5.2 Qualitative Analyse ... 179
6.2.6 Konstrukt zeitliche Veränderungen und Lernen ... 181
6.2.6.1 Quantitative Analyse ... 181
6.2.6.2 Qualitative Analyse ... 181
6.2.7 Planung des gemeinsamen Unterrichts ... 183
6.2.7.1 Quantitative Analyse ... 183
6.2.7.2 Qualitative Analyse ... 183
6.2.8 Konstrukt Rahmenbedingungen ... 185
6.2.8.1 Quantitative Analyse ... 185
6.2.8.2 Qualitative Analyse ... 185
6.2.9 Fazit zur Fragestellung über besonders relevante Aspekte der Kooperation und Begründungen ... 186
6.3 Das Konzept des Nutzens der Kooperation von Regellehrpersonen und Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen ... 187
6.3.1 Auswertungsstrategie ... 187
6.3.2 Entlastung ... 187
6.3.3 Fachlicher Nutzen ... 189
6.3.4 Mehrwert für die Schülerinnen und Schüler ... 190
6.3.5 Fazit der Wahrnehmung des Nutzens der Kooperation zwischen Regellehrpersonen und Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen ... 191

6.4 Vorstellungen über die Art und Weise einer guten Kooperation und wie sich Regellehrpersonen und Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen darin unterscheiden ... 192
6.4.1.1 Deskriptive Analyse der Strukturbilder von Vorstellungen guter Kooperation bei Regellehrpersonen und Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen ... 194
6.4.1.2 Qualitative Analyse der Strukturbilder der Vorstellungen guter Kooperation von Regellehrpersonen und Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen ... 195
6.4.2 Fazit über die Vorstellungen guter Kooperation von Regellehrpersonen mit Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen ... 199
6.5 Subjektive Orientierungen bezüglich pädagogischer Strategie und deren Umsetzung im gemeinsamen Unterricht ... 199
6.5.1 Auswertungsstrategie ... 199
6.5.1.1 Erarbeitung relevanter Vergleichsdimensionen ... 200
6.5.1.2 2. Gruppierung der Fälle und Analyse empirischer Regelmässigkeiten ... 203
6.5.1.3 3. Charakterisierung der gebildeten Typen von Kooperationsteams und Zuordnung der einzelnen Lehrpersonen ... 207
6.5.1.4 Typ 1: unterschiedliche pädagogische Orientierung und unterschiedliche Kooperationsvorstellungen – erlebte Ungerechtigkeit und Neid und schwierige Zielerreichung – Team 3 und 6 ... 208
6.5.1.5 Typ 2: unterschiedliche didaktische Orientierung aber ähnliche Kooperationsvorstellungen – von den Unterschieden profitieren können – gemeinsam unterschiedlich ans Ziel kommen und Wertschätzung der Andersartigkeit gegenüber – Team 4 und 5 ... 210
6.5.1.6 Typ 3: unterschiedliche Kooperationsvorstellungen, aber ähnliche pädagogische Orientierung und die Frage, wie die gemeinsamen Ziele erreicht werden – Team 1 ... 212
6.5.1.7 Typ 4: ähnliche didaktische Orientierung und ähnliche Kooperationsvorstellungen – eine gemeinsame Vision haben unter Berücksichtigung der sozialen Prozesse – Team 2 ... 213
6.5.2 Fazit: Subjektive Orientierungen bezüglich pädagogischer Strategie und deren Umsetzung im gemeinsamen Unterricht ... 214
6.6 Vernetzung der Subjektiven Theorien ... 215
6.6.1 Vorgehen Matrizenverfahren ... 215
6.6.2 Analyse der Matrizen infolge der prozentualen Verteilung über die gesamte Untersuchungsgruppe ... 218
6.6.2.1 Prozentuale Verteilung der Vernetzung nach Konstrukten ... 218
6.6.2.2 Prozentuale Verteilung der verwendeten Relationen ... 220
6.6.2.3 Gegenüberstellung der Teams ... 221
6.6.3 Fazit Vernetzung der Subjektiven Theorien ... 233

7. Diskussion und Ausblick ... 234
7.1 Interpretation und Diskussion der wesentlichen Ergebnisse ... 234
7.1.1 Vorliegende Subjektive Theorien ... 234
7.1.2 Subjektiv bedeutsame Aspekte einer guten Kooperation zwischen Regellehrpersonen und Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen ... 235

7.1.2.1 Persönliche Einstellungen und Werte als Gelingensbedingungen für Kooperation ... 236
7.1.2.2 Gelingensbedingungen sozialer Prozesse im Team ... 239
7.1.2.3 Wie es zu einem Lernen voneinander kommen könnte ... 241
7.2 Limitationen ... 243
7.3 Zukünftige Bedeutung der Kooperation zwischen Regellehrpersonen und Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen und Forschungsausblick ... 244

Literatur ... 246

Abbildungsverzeichnis ... 263

Tabellenverzeichnis ... 264

Der Anhang kann kostenfrei unter www.waxmann.com/buch4509 heruntergeladen werden.

Abstract

Die vorliegende Arbeit untersucht Subjektive Theorien von Regellehrpersonen und Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen in Kindergärten und Primarschulen über ihre Kooperation. In der Kooperation zwischen Regellehrpersonen und Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen treffen zwei Professionen des Lehrberufs aufeinander, die den Auftrag haben, gemeinsam Kinder zu fördern. Eine professionelle Kooperation ist im heutigen Berufsauftrag festgelegt und ist mit hohen Erwartungen von mehreren Seiten verbunden, wobei oft unklar ist, was unter einer *guten* Kooperation zu verstehen ist.

In dieser Studie wurden mit 14 Lehrpersonen halbstrukturierte Interviews durchgeführt. In einer zweiten Sitzung wurden individuelle Strukturbilder in einem Struktur-Lege-Verfahren erhoben. Die sich daraus ergebenden Subjektiven Theorien wurden sowohl idiographisch wie auch nomothetisch ausgewertet. Auf der Grundlage eines deduktiv entwickelten Arbeitsmodells wurden die drei Dimensionen *Nutzen*, *Einflussgrössen* und *zeitliches Verändern und Lernen* inhaltlich analysiert, um subjektive Begründungen und Wertungen zu eruieren; zusätzlich wurden deskriptive Häufigkeiten ausgewertet, um Muster zu finden, die teamspezifisch wie auch teamunspezifisch bedeutsame Aspekte von *guter* Kooperation aufzeigen.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Lehrpersonen Kooperation unterschiedlich wahrnehmen und teilweise auf unterschiedliche Aspekte der Dimensionen *Nutzen*, *Einflussgrössen* und *zeitliche Veränderungen und Lernen* fokussieren, diese unterschiedlich gewichten und verschieden differenziert begründen. Unterschiede in einem Team können sowohl Chancen als auch Herausforderungen bedeuten, wobei eine besondere Bedeutung den sozialen Prozessen in den Kooperationsteams zukommt und Teams entsprechend ihrer Kompetenzen unterstützt werden sollten.

Schlüsselwörter: Kooperation, Subjektive Theorien, professionelle Kooperation, integrativer Unterricht

A Einleitung

Die Bedeutung von Kooperation zwischen Lehrpersonen im Schulalltag hat in den letzten Jahren beständig zugenommen. Liest man Stelleninserate für Lehrpersonen, findet man beinahe für jeden Stellenbeschrieb die Forderung nach Teamfähigkeit. Damit sind explizite Erwartungen verbunden, dass jemand fähig ist *gut* zu kooperieren. Auch in Leitfäden zur Zusammenarbeit unter Lehrpersonen wird oft von guter Kooperation gesprochen, ohne dass dieser Begriff jedoch klar definiert wird (z. B. ED BS, 2012). Der Terminus *Zusammenarbeit* taucht primär in der Alltagssprache auf, wobei er im schulischen Kontext dem der wissenschaftlichen Kooperation entspricht, da mit Kooperation vertraglich geregelte Beziehungen zu ausserschulischen Akteurinnen und Akteuren gemeint ist (Ahlgrimm, 2010), während im wissenschaftlichen Kontext eher von Kooperation gesprochen wird. Die beiden Termini werden in dieser Arbeit synonym verstanden. Auch der Lehrplan 21 geht davon aus, dass Kooperation stattfindet respektive stattfinden soll, und erhebt den Anspruch an Lehrpersonen, dass sie eine „Bereitschaft zur Zusammenarbeit in der Schule und über den Klassenunterricht hinausreichende Aufgaben in der pädagogischen Gestaltung des Schullebens" zeigen (Amt für Volksschulen Kanton Basel-Landschaft, 2012).

Einerseits wird Kooperation als eine Lösung für den Umgang mit Heterogenität beschrieben, und anderseits als zentrales Element für gelingenden, integrativen Unterricht angesehen (Köbberling & Schley, 2000). Werden Kinder mit besonderen Bedürfnissen vermehrt in Regelklassen unterrichtet, scheint eine Kooperation zwischen Regellehrperson und anderen Fachpersonen unabdingbar, um die Schülerinnen und Schüler fördern zu können. Die Organisation Schule hingegen behindert oft teamartige Kooperation (Rolff, 1980). Studien zu erfolgreichen Schulen zeigen, dass das Ausmass an Kooperation dort höher ist und die Lehrpersonen auf eine anspruchsvollere Art kooperieren, als in weniger erfolgreichen Schulen (Terhart & Klieme, 2006). Kooperationsformen, die über einen Austausch oder eine Arbeitsteilung zwischen Lehrpersonen hinausgehen, bringen einen signifikanten Nutzen für die Schul- und Unterrichtsentwicklung (Bonsen & Rolff, 2006; Maag Merki, Kunz, Werner, & Luder, 2010) und die professionelle Weiterentwicklung des Lehrberufs (Berkemeyer, Järvinen, Otto, & Bos, 2011). Ist es demnach für ein Team erstrebenswert, Kooperationsformen anzustreben, die Gräsel, Fussangel und Pröbstel (2006) als „Kokonstruktion" verstehen, um gemeinsame Aufgaben- und Problemstellungen zu lösen, indem die Beteiligten ihr individuelles Wissen nicht nur austauschen, sondern sich so mit ihren Gedanken aufeinander beziehen, dass sie vom gegenseitigen Wissen profitieren, oder muss nicht jedes Team die jeweils eigene Kooperationsform finden, die am besten ihren individuellen Gegebenheiten und Rahmenbedingungen entsprechen? Welche Elemente sind den Beteiligten in der Kooperation zwischen Regellehrpersonen und Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen besonders wichtig? Welche Unterschiede bestehen zwischen Kooperationsteams, die von sich behaupten, dass ihre Kooperation für sie gewinnbringend und effektiv ist, und wie begründen sie ihre Wahrnehmung? Vogt, Kunz Heim und Zumwald (2016) weisen darauf hin, dass es insbesondere im Bereich der Koope-

rationsprozesse des Unterrichtshandelns an Forschung mangelt. Wie im Unterricht kooperiert wird, welche Absprachen mit wem und wann getroffen werden, an welchen Grundsätzen sich ein Team in der Kooperation orientiert und welche Kooperationsformen nach welchen Überlegungen umgesetzt werden, bleibt häufig eine Art „Black-Box". Allzu leicht werden Teams daran gemessen, wie anspruchsvoll und intensiv ihre Kooperation eingeschätzt wird, und gleichzeitig werden Überlegungen, Begründungen sowie teamspezifische Aspekte für ihr kooperatives Handeln zu wenig berücksichtigt. Befasst man sich mit Vorstellungen und Überlegungen von anderen Personen, kommt man jedoch nicht darum herum, sich in deren Denkstrukturen hineinzuversetzen, um das subjektive Verständnis zu erforschen und zu verstehen. Es wird davon ausgegangen, dass Subjektive Theorien zwar nicht vollständig explizier- und aufdeckbar sind, aber handlungssteuernd (Scheele & Groeben, 1988; Plehn, 2012), wobei die Handlungen dabei als deutend-interpretativ verstanden werden (Scheele & Groeben, 1988) und weniger als existierende Fakten. Um diese subjektiven Komponenten der Kooperation zwischen Regellehrpersonen und Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen zu erforschen, wird deshalb versucht, die Subjektiven Theorien der Lehrpersonen aufzudecken und inhaltlich zu analysieren.

Fragebögen und Interviews vermögen nur einen Teil dieser Subjektivität abzudecken, da ihre Interpretation und Analyse stark von den Untersuchungsleitenden determiniert ist und die beforschen Lehrpersonen keine Möglichkeit erhalten, eine alternative Sichtweise auf eine Aussage darzulegen, diese nötigenfalls zu ergänzen oder zu relativieren. Angesichts dieses in der Forschung stark objektbezogenen Vorgehens zeigt sich ein Forschungsdefizit in Bezug auf einen stärkeren Subjektbezug, das die Lehrpersonen mit ihren Gedanken und Überlegungen stärker ins Zentrum rücken, was ihnen die Möglichkeit gibt, einen stärkeren Einfluss auf die Interpretation und Auswertung ihrer Aussagen zu nehmen. Die Methode des Struktur-Lege-Verfahrens durch kommunikative Validierung vermag diesen einseitigen Blick der Forschenden auf die Befragten so zu mindern, dass letztere ihre subjektive Sicht einbringen. Fussangel (2008) untersucht zwar in ihrer Dissertation Veränderungen Subjektiver Theorien von Chemielehrpersonen, die in schulübergreifenden Lerngemeinschaften kooperieren, sie verzichtet aber auf eine Strukturlegung, wie sie etwa das „Forschungsprogramm Subjektive Theorien" (FST) vorsieht. Im Zentrum der Überlegungen dieses Forschungsprojektes steht die Überzeugung, dass Subjektive Theorien nur mit dem Einbezug der zu Beforschenden erhoben werden können, weil sie erstens vom Menschen (Subjekt) und seinen Gedanken, Empfindungen und Begründungen für sein Handeln ausgehen, was die Forschung versucht zu verstehen, und weil sie zweitens nur deutend-interpretativ zu verstehen sind (Groeben, 1992; Scheele & Groeben, 1988) und drittens meistens implizit vorhanden sind und zunächst bewusst gemacht werden müssen, bevor sie rekonstruierbar sind.

Weil die oben genannten Ziele und Fragestellungen weder mit standardisierten Fragebögen noch mit ausschliesslichen Interviewanalysen verfolgt werden können, wird in der vorliegenden Arbeit ein alternatives Verfahren zur empirischen Erhebung der Vorstellungen von Kooperation vorgestellt. Die methodische Vorgehensweise des „Forschungsprogramms Subjektive Theorien" (FST) ermöglicht nämlich mittels Aufdeckens

und Strukturierens vorhandener Subjektiver Theorien eine Sichtbarmachung dessen, was es überhaupt möglich macht, die Denkstrukturen anderer zu analysieren. Es sollen demnach auf der idiographischen Ebene Erkenntnisse darüber gewonnen werden, wie Regellehrpersonen (RLP) und Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen (SP) auf der Kindergarten- und Primarstufe ihre Kooperation wahrnehmen, reflektieren und gewichten. Dabei sei hier schon darauf hingewiesen, dass in dieser Arbeit sowohl Regellehrpersonen, als auch Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen als zwei unterschiedliche Professionen verstanden werden, sie infolge ihres übergeordneten, gemeinsamen Auftrags im Unterricht aber beide als *Lehrpersonen* bezeichnet werden.

Auf der Suche nach Aussagen, wie unterschiedliche Dimensionen (wie Nutzen, Einflussgrössen und voneinander Lernen) eines Kooperationsprozesses wahrgenommen werden und einander beeinflussen, wird ein nomothetischer Ansatz verfolgt. Weiter sollen die Besonderheiten jedes Teams untersucht werden, um anhand der erhobenen Daten Gelingensbedingungen sowie Risikofaktoren für eine Kooperation zu eruieren und die Kooperation unter Regellehrpersonen und Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen besser zu verstehen.

Für das Ziel der Studie, Subjektive Theorien über Kooperation zwischen Regellehrpersonen und Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen aufzudecken, eignen sich daher halbstrukturierte Interviews mit anschliessender Struktur-Lege-Technik. Die Fragen für die Interviews müssen sich an Praxis-Handlungen orientieren, damit entsprechende Kognitionen aktiviert werden können (Dann, 1992). So werden im vorliegenden Projekt bei einem ersten Termin die Lehrpersonen in einem halbstrukturierten Interview zu den eigenen Ansichten, Einstellungen und Sichtweisen bezüglich der Kooperation mit ihrer Teampartnerin oder ihres Teampartners befragt. Aus den Interviewtranskripten wird eine Vorstrukturierung der zentralen Aussagen vorgenommen und diese in einem zweiten Untersuchungstermin den Lehrpersonen präsentiert mit der Aufforderung, diese in eine für sie stimmige Ordnung (Struktur) zur bringen. Dieses Strukturbild wird mit dem Verfahren der kommunikativen Validierung erstellt und umfasst neben den strukturierten Aussagen Relationen, welche die einzelnen Aussagen miteinander in Beziehung setzen sowie Gewichtungen nach Relevanz der Aussagen. Die Auswertung erfolgt auf Grundlage dieser von den Lehrpersonen validierten Strukturbilder. Nach einem Mixed Methods Ansatz werden Häufigkeiten aus bestimmten Bereichen angeschaut und interessante Bereiche detaillierter analysiert.

Die vorliegende Arbeit erhebt nicht den Anspruch, allgemeingültige Gelingensbedingungen oder Rezepte für Kooperation zu eruieren. Es soll hingegen gezeigt werden, welche Aspekte der Kooperation für Regellehrpersonen und Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen bedeutsam sind, und wie sie diese begründen. Die Besonderheiten dieser Studie liegt darin, dass es nicht nur darum geht, die Subjektiven Theorien dieser Lehrpersonen näher zu analysieren, sondern auch die Kooperationsteams als handelnde Einheiten zu untersuchen. Es wird so gezeigt, welches die spezifischen Qualitätsmerkmale dieser Kooperationsteams sind und welchen Blick die einzelnen Lehrpersonen darauf haben. Diese Perspektive auf Kooperationsteams auf der Ebene von Kindergarten- und Primarstufe wurde bisher so noch nie eingenommen und ihre

Erforschung soll einen Beitrag leisten, die Kooperation zwischen Regellehrpersonen und Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen mit ihren Chancen und Herausforderungen besser zu verstehen.

Nach einer Hinführung zu dem Gegenstand der Kooperation zwischen Regellehrpersonen und Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen einleitenden Kapitel, wird in Kapitel eins zunächst der Terminus *Kooperation* erörtert, werden mehrere Definitionen untersucht und die in dieser Arbeit verwendeten Termini vorgestellt. Kooperation wird strukturell unterschieden zwischen informellen und formellen Kooperationstrukturen. Sie zeigt sich in der Praxis in unterschiedlichen Kooperationsformen. Einige dieser Kooperationsformen werden vorgestellt und dabei wird auf bedeutsame Forschungsarbeiten Bezug genommen. Kooperationsformen werden in der aktuellen Forschungsliteratur mit unterschiedlicher Schul(qualitäts)- oder Unterrichtsentwicklung assoziiert. Es stellt sich die Frage von Kooperation als Merkmal von Schuleffektivität respektive -qualität. Dies wird sowohl unter organisationspsychologischer Sichtweise als auch als ein Aspekt von Professionalisierung wie auch von Kooperation als Prozess erläutert. Die drei Ebenen der Kooperation Individuum, Team und Organisation werden dargestellt und auf unterschiedliche Möglichkeiten, inhaltliche Ziele mit Hilfe von Kooperation zu verfolgen, hingewiesen. Den Abschluss bildet ein kurzer Exkurs zur Historie der schweizerischen Regel- und Sonderschulen und eine kritische Diskussion der in der Schweiz üblichen Termini der Heil- respektive Sonderpädagogik.

Kapitel zwei stellt die drei Dimensionen, den *Nutzen* von Kooperation und deren *Einflussgrössen* wie Rahmenbedingungen, Struktur der Kooperationspraxis, Persönlichkeit und Werte der Lehrpersonen, soziale Prozesse und die Planung des gemeinsamen Unterrichts und *zeitliche Veränderungen und Lernen*, dar. Daraus folgt ein Arbeitsmodell, auf dem die empirische Untersuchung aufbaut. In diesem Kapitel werden insbesondere die Spezifika der Kooperation unter Regellehrpersonen und Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen herausgearbeitet.

Das dritte Kapitel behandelt die Bedeutung der Subjektiven Theorien für die Kooperation. Dabei werden zunächst wissenschaftstheoretische Überlegungen aufgeführt, das Konstrukt Subjektive Theorien definiert und auf grundlegende Verfahren, wie Struktur-Lege-Verfahren und die kommunikative Validierung, wie sie in dieser Arbeit verwendet werden, eingegangen.

Ziele und die Herleitung der Fragestellungen werden im vierten Kapitel erörtert, das gleichzeitig den Übergang zum empirischen Teil bildet.

Kapitel fünf umfasst die Darstellung und Begründung der verwendeten Methoden sowie die Darstellung des Untersuchungsablaufs. In Kapitel sechs werden die erhobenen Strukturbilder ausgewertet und analysiert. Als erstes wird auf idiographischer Ebene die Besonderheit der Kooperation aus individueller Sicht der Lehrpersonen anhand von Fallbeispielen dargestellt. Die weiteren Auswertungen werden auf nomothetischer Ebene ausgeführt und untersuchen Aspekte guter Kooperation, den Nutzen aus Sicht von Regellehrpersonen und Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen und deren unterschiedliche Vorstellungen über die Art und Weise einer guten Kooperation. Weiterhin wurden Typen von Kooperationsteams gebildet hinsichtlich der pädagogi-

schen Strategie und deren Umsetzung im gemeinsamen Unterricht. In einer letzten Auswertung werden die Strukturbilder hinsichtlich ihrer Differenziertheit und Fragmentierung untersucht.

Im abschliessenden siebten Kapitel folgt eine zusammenfassende Diskussion und Interpretation der wichtigsten Ergebnisse aus Kapitel sechs. Kapitel sieben endet mit dem Hinweis auf Konsequenzen für weitere Forschungsarbeiten sowie für die Praxis.

B Theorie

1. Kooperation unter Lehrpersonen – ein diffuser Terminus

In diesem Kapitel wird zunächst der Terminus *Kooperation* allgemein im schulischen Kontext erörtert, mehrere Definitionen untersucht und eine für diese Arbeit geltende Definition vorgestellt. Anschliessend folgt ein allgemeiner Überblick über Strukturen und Funktionen von Kooperation. Danach folgt ein Diskurs über professionelle Kooperation. Es folgt eine Darstellung und Erörterung des Zusammenspiels der drei Ebenen Individuum, Team und Organisation. Ein Exkurs zur Historie der schweizerischen Regel- und Sonderschulen rundet das Kapitel ab.

1.1 Kooperation als Terminus

Der Terminus *Kooperation* geht auf den lateinischen Terminus „cooperatio" (lat. Mitwirkung) zurück[1]. Kooperation wird heute in beinahe allen Berufen verlangt und gilt als eine Grundvoraussetzung für die menschliche Weiterentwicklung und ist entsprechend wichtig: „Hätten Menschen nicht gelernt, effektiv in Teams zusammenzuarbeiten, dann wären wir sehr wahrscheinlich nicht hier" (Hertel & Hüffmeier, 2014, S. 220). Kooperation ist entsprechend erwünscht und populär, die Definition davon allerdings heterogen. In der Alltagssprache existieren viele Synonyme wie: Zusammenarbeit, Teamarbeit, Teamwork, Kollaboration, Gemeinschaftsarbeit usw. Ein erster Blick in die Forschungsliteratur offenbart die auch in der Fachwelt unterschiedlich verwendeten Termini für Kooperation und zeigt, dass diese oftmals wenig voneinander abgegrenzt und manchmal unreflektiert synonym verwendet werden. Kelchtermans beschreibt diese Ungenauigkeit als „far from being unequivocal" (Kelchtermans, 2006, S. 220) oder wie Bauer (2008, S. 852) es auf den Punkt bringt: „*Kooperation* kann fast alles bedeuten und bedeutet folglich nichts mehr". Das Problem ist immer noch ungelöst, wie Vangrieken u. a. in ihrer Analyse von 82 Studien ernüchternd feststellen: „[…] it became clear that different terms were used to refer to teacher collaboration, they were often vaguely defined and used interchangeably" (Vangrieken, Dochy, Raes, & Kyndt, 2015, S. 35). Kooperation als Terminus mit einheitlicher Bedeutung scheint es nicht zu geben, und es ist deshalb zwingend notwendig, unterschiedliche Ansätze von Kooperation näher zu differenzieren und zu beschreiben, bevor die dieser Arbeit zugrunde liegende Definition formuliert und erörtert wird.

Kooperation kann sowohl unter funktionalistischer wie auch unter strukturaler Perspektive betrachtet werden. Dabei sind die Strukturen ausschlaggebend dafür, welche Handlungen und Funktionen überhaupt möglich sind. Zudem sind die struktu-

1 Vgl. Duden Online unter: https://www.duden.de, Suchbegriff „Kooperation" [zuletzt abgerufen am 26.11.2021]. Im Folgenden wird auf den Duden Online ohne Link aber mit dem jeweiligen Suchbegriff verwiesen.

ralen Aspekte von Kooperation dafür mitverantwortlich, welche arbeitsbedingte Nähe entsteht. Je nach Aufgabe erscheint es besser allein oder aber kooperativ zu arbeiten (Hertel & Hüffmeier, 2014). Die Aufgabe, gemeinsam Kinder zu unterrichten und zu bilden, muss im Kontext der heutigen Schule differenzierter betrachtet werden, da es einen Unterschied macht, ob zwei Regellehrpersonen, mit gleichem Ausbildungshintergrund eine Klasse unterrichten oder ob das Team aus einer Regellehrperson und einer Sonderpädagogin oder einem Sonderpädagogen besteht. Die vorhandenen Strukturen bestimmen den Kooperationsprozess, wobei neben Rahmenbedingungen wie vorgegebenen Kooperationsformen von Seiten der Organisation Schule auch individuelle Faktoren von Seiten der Lehrpersonen, wie etwa Einstellungen, diesen Prozess beeinflussen.

1.2 Strukturen von Kooperation

Im Kontext Schule können mehrere Strukturen von Kooperation unterschieden werden. Auf Ebene der Schule kann Kooperation mit zwei oder mehr Schulen oder innerhalb einer Einzelschule in Fach-, Interessens- oder Berufsgruppen stattfinden. Diese Arbeit fokussiert jedoch ausschliesslich die Ebene des Unterrichts; alle anderen Ebenen der Kooperation, wie die zwischen Erziehungsberechtigten und Lehrpersonen oder Lehrpersonen mit ausserschulischen Partnerinnen und Partnern, werden nicht weiter ausgeführt.

Strukturen der Kooperation unter Lehrpersonen haben Einfluss auf die Möglichkeiten, welche Funktionen oder Wirkungen im Unterricht oder auf der Ebene von Schule infolge praktizierter Kooperation möglich sind. Im Folgenden werden die informellen und formellen Kooperationsstrukturen sowie Formen von Kooperation unter Lehrpersonen überblicksmässig skizziert.

1.2.1 Informelle und formelle Kooperationsstrukturen

Kooperationsstrukturen in Schulen können hinsichtlich formeller und informeller Zeitgefässe[2] unterschieden werden. Zu den formellen gehören Kooperationsstunden, Konferenzen, Gespräche mit Erziehungsberechtigten usw. Diese sind formal meist besser geregelt und in Stunden-/Jahresplanungen oder dem Berufsauftrag festgehalten. Informelle Kooperation entsteht typischerweise in „Tür-und-Angel-Gesprächen“ oder findet in freiwilligen Arbeitsgruppen oder Materialbörsen statt. In der Untersuchung von Gebhard u. a. (2014) zeigte sich, dass diese „Tür-und-Angel-Gespräche“ einen höheren zeitlichen Anteil einnahmen als formelle Besprechungen, was einerseits auf die Relevanz solcher informellen Gefässe hindeuten kann, andererseits aber auch als Reaktion auf in unzureichendem Umfang vorhandene formale Besprechungszeiten ge-

2 In der Schweiz gebräuchlicher Ausdruck um zeitlich festgelegte Strukturen (im Sinne von Zeitfenstern) wie auch deren Formate (informelle wie auch formelle Strukturen) auszudrücken.

deutet werden kann. Solche informellen Kooperationsanlässe (wie sie sich in freiwilligen Einsätzen oder Bereitschaften zeigen) sind demnach für eine gelingende Kooperation ebenso wichtig wie formelle (Podsiadlowski & Spieß, 2000) und gehören zu den am häufigsten praktizierten Kooperationsformen (Fussangel, 2008; Maag Merki u. a., 2010). Dieser Aspekt der Freiwilligkeit zeigt sich allerdings auch darin, dass zwar oft formal Zeitgefässe für Kooperationsarbeit zur Verfügung gestellt werden, es – im Sinne einer Entscheidungsmacht – aber den jeweiligen Lehrpersonen überlassen ist zu entscheiden, wie diese Zeit genutzt wird (oder die Zeitressourcen reichen schlicht nicht aus). So nutzen Lehrpersonen etwa die 10 Uhr-Pause als Kompensation für fehlenden Austauschgefässe. Sie dient neben dem Informationsaustausch auch der Netzwerkbildung (Maag Merki u. a., 2010, S. 53). Dieser informelle Austausch trägt entscheidend zur Qualität der Kooperationsbeziehung bei, während formale Gefässe die Quantität der Kooperation unterstützen (Tillmann & Rollet, 2011). Auf der anderen Seite können sich informelle Strukturen auch zu einem „informellen Machtkern" entwickeln, wenn sich etwa eine mandatierte Gruppe von Lehrpersonen zu einem exklusiven Kreis entwickelt, dessen Entscheide infolge der vorherrschenden Basisdemokratie wenig in Frage gestellt wird (Ullrich & Idel, 2012, S. 132). Hier zeigt sich die Strukturproblematik von Schulen und das Spannungsverhältnis zwischen Selbstverwaltung und hierarchischer Führung. Eine Schule kann sich so zu einer „verselbstständigten Organisationsautorität" (Ullrich & Idel, 2012, S. 131) entwickeln.

1.2.2 Mögliche Kooperationsformen

Kooperationsformen, beziehungsweise unterschiedliche Ausprägungen davon, werden sowohl in den aktuellen als auch in Forschungsarbeiten der vergangenen Jahrzehnte mit Schul(qualitäts)- oder Unterrichtsentwicklung assoziiert. Als einer der ersten, der sich im deutschsprachigen Raum damit auseinandergesetzt hat, gilt Rolff, der die Lehrpersonenkooperation unter Überlegungen einer entwicklungstheoretischen Perspektive versuchte zu konkretisieren (Rolff, 1980). Seine Forschungsarbeiten inspirierten einige heute verbreitete Kooperationsformen (siehe z. B. Bonsen & Rolff, 2006; Fussangel, 2008; Gräsel, Fussangel, & Pröbstel, 2006) und werden deshalb hier kurz skizziert. Rolff beschreibt die Problematik der isoliert handelnden Fachlehrpersonen im Sekundarschulbereich sowie die separative Förderung von Schülerinnen und Schülern in Förderkursen und betrachtet die zunehmende Spezialisierung als Gefahr für „die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler", so dass zwar möglicherweise ein fachlich fundierterer Unterricht erreicht wird, der aber plan- und zusammenhangslos ist (Rolff, 1980, S. 114).

Die für diese Arbeit wichtigsten Differenzierungen von Kooperationsformen werden nun dargestellt und diskutiert.

1.2.2.1 Stufenmodell: Von der Fragmentierung hin zur Integration

Steinert u. a. (2006) beschäftigen sich mit der Frage, ob sich unterschiedliche Niveaustufen von Kooperation unterscheiden lassen, da in der Schuleffektivitäts- und Schulqualitätsforschung davon ausgegangen wird, dass solche Kooperationsunterschiede dazu beitragen, Leistungsunterschiede bei Schülerinnen und Schülern zu erklären. Mit ihrer Fragebogenuntersuchung an 158 deutschen und schweizerischen Schulen erfassten sie kriterienorientiert die Kooperation von Lehrpersonen. Als Ergebnis präsentierten sie eine Reihenfolge der 20 erfassten Kooperationsitems und fassten die mit den jeweilig ähnlichen Schwierigkeitswerten zu Kooperationsniveaus zusammen und schlossen aus dem individuellen Kooperationsverhalten auf das Niveau einer Schule als Ganzes. Die von ihnen definierten fünf Niveaustufen der Kooperation lauten:

Fragmentierung: Auf dieser untersten Stufe stimmen sich die Lehrpersonen wenig aufeinander ab, es besteht kein gemeinsames Zielkonzept und alle arbeiten isoliert. Vereinzelt findet ein fachlicher Austausch statt. Weiterbildungen werden individuell absolviert.

Differenzierung: Auf dieser Stufe pflegen die Lehrpersonen eine gute fachliche Zusammenarbeit: Der Austausch findet auf formeller Ebene über Curricula und Fachinhalte statt. Die Lehrpersonen stimmen ihr Handeln fach- und jahrgangsspezifisch aufeinander ab und arbeiten in der Unterrichtsvorbereitung zusammen. Es existiert ein globales Zielkonzept. Die Weiterbildungen werden wie auf der untersten Stufe individuell absolviert.

Koordination: Über Resultate von Arbeitsgruppen wird das Kollegium regelmässig informiert. Es besteht ein globales Zielkonzept, und die Lehrpersonen stimmen ihr Handeln fachlich aufeinander ab, planen teilweise zusammen den Unterricht oder führen ihn gemeinsam durch. Der Austausch findet nicht nur auf inhaltlicher, sondern auch auf fachlicher Ebene statt und Weiterbildungen werden sowohl individuell wie auch gemeinsam besucht.

Interaktion: Auf diesem Niveau findet eine fachübergreifende Kooperation statt, die sich an gemeinsamen Themen orientiert. Das Lehrhandeln ist umfassend auf die Teilnehmenden abgestimmt, sowohl fachspezifisch als auch jahrgangsübergreifend, und es besteht ein detailliertes Zielkonzept. Unterricht wird gemeinsam geplant und durchgeführt und die Lehrpersonen beraten sich gegenseitig in inhaltlichen, fachlichen oder pädagogischen Fragen.

Integration: Gegenseitige Unterrichtsbesuche sind selbstverständlich und es herrscht eine hohe Transparenz hinsichtlich der eigenen Stärken und Schwächen und ein wechselseitig adaptives Lehrerhandeln. Probleme werden gemeinsam angegangen und durch systematische Fortbildungen sowie Selbst- und Fremdevaluation unterstützt.

Steinert u. a. (2006, S. 188) sehen Lehrpersonenkooperation als Schlüsselelement hinsichtlich der Qualität einer Schule, welche „die Lehr- und Lernkultur und die Lernergebnisse von Schülerinnen und Schülern verbessern kann", obwohl bisher nicht erforscht wurde, ob sich die Leistungen der Schülerinnen und Schüler dank einer

höheren Niveaustufe von Kooperation tatsächlich verbessern. Kooperation ist folglich einerseits auf der Ebene des Individuums als Kooperation zwischen zwei (oder mehreren) Lehrpersonen zu verstehen und anderseits auf Ebene der Schule (Steinert u. a., 2006). So wird Lehrpersonenkooperation als ein Zusammenspiel der folgenden Aspekte umschrieben: Schulorganisation, Personalmanagement, Professionalisierung und Unterrichtsorganisation und betont, dass sowohl individuelle wie auch teambasierte Ressourcen entscheidend sind für die Kooperationsqualität (Steinert u. a., 2006).

1.2.2.2 Kollegialität zwischen Eigenständigkeit und gegenseitiger Abhängigkeit

Mit Bezug auf Lorties Autonomie-Paritäts-Muster (1972) stellt sich Little die Frage, inwiefern Schulstrukturen die gegenseitige Abhängigkeit von Lehrpersonen bedingen respektive erfordern (Little, 1990). Unglücklich mit den unpräzisen Definitionen der Termini „collaboration" und „collegiality", die oft synonym verwendet werden, versucht Little diese insofern zu schärfen, als sie, anhand der für sie zentralen Aspekte der Autonomie als Bestandteil kooperativen Handelns, mehrere Studien zur Kooperation in Schulen und Lehrpersonenteams analysiert. Sie geht davon aus, dass die Schulstrukturen eher dafür sorgen, dass eine „Privatheit" unterstützt wird, die sich in der Autonomie und Unabhängigkeit von Lehrpersonen zeigt und somit wenig kooperationsfreundlich ist. Sie definiert ein heuristisches Modell von vier Typen von Kooperation:

Storytelling and scanning for ideas: Die Lehrpersonen tauschen sich über den Unterricht aus, teilen Ideen und sind aber völlig unabhängig voneinander. Dieser Typ von Kooperation ist wenig geeignet das Nachdenken über Unterricht oder das persönliche Handeln weiterzuentwickeln, da der Austausch nicht Gegenstand des Unterrichts ist, sondern im Anschluss daran stattfindet und nicht die Unterrichtshandlungen als solche thematisiert, sondern nur das, worüber sich die Lehrpersonen unterhalten („storytelling"). Die Autonomie ist somit in diesem Typ hoch, die Abhängigkeit entsprechend klein, ebenso die Kooperationskosten.

Aid and assistance: Lehrpersonen helfen sich gegenseitig, wenn nach Hilfe gefragt wird – aber auch nur dann. Hilfe oder Unterstützung, die ohne entsprechende Nachfrage gewährt werden, erleben Lehrpersonen als Anzweifeln ihrer professionellen Kompetenz. Die Grenze des *privaten* Klassenzimmers wird deshalb respektiert, es gilt die Nichteinmischungsnorm „other teachers are *none of my business*" (Little, 1990, S. 515). Auch hier ist die Autonomie hoch, die gegenseitige Abhängigkeit und Kooperationskosten sind klein, aber es ist auch in diesem Kooperationstyp eher unwahrscheinlich, dass es zu Lernprozessen wegen der Kooperationsform kommt.

Sharing: Klassischerweise werden in diesem Kooperationstyp Materialien und Ideen ausgetauscht. Der Unterricht ist somit weniger privat, da mehrere Kolleginnen und Kollegen Zugang zu den je eigenen Materialien oder Ideen haben. Wie diese Materialen geteilt werden, ist unterschiedlich, und es besteht kein Anspruch auf Reziprozität unter den Lehrpersonen. Infolgedessen können Entwicklungs- oder Innovationsprozesse in Gang kommen, es besteht aber auch das Risiko, mit seinen Gedanken und

Ideen anzustossen oder mit anderen zu konkurrenzieren, da diese von den Kolleginnen oder Kollegen ein Stück weit auch beurteilt werden. Aus diesem Grund scheitert diese Form von Kooperation häufig in Kollegien, die wenig kooperationsfreudig sind.

Joint work: Lehrpersonen teilen sich die Verantwortung der Arbeit („interdependence") und entwickeln eine kollektive Autonomie, indem sie sich über Ziele und Vorgehensweisen einigen müssen und Entscheide von allen mitgetragen werden müssen. Auch in diesem Kooperationstyp existieren unterschiedliche Varianten dieser gemeinsam verantworteten Arbeitsweise, die abhängig sind von der jeweiligen Aufgabe aber auch von Ressourcen wie Zeitaufwand etc. Die Autonomie ist zwar eingeschränkt, wird aber ersetzt durch eine „kollektive Autonomie" oder soziale Eingebundenheit, der Zeitaufwand durch viele Diskussionen und gemeinsame Entscheide ist eher hoch (was erklärt, dass dieser Typ in der Praxis selten anzutreffen ist). Dadurch dass alle Beteiligten ihre Unterrichtspraxis und ihre pädagogischen Überlegungen für die anderen öffnen, können gegenseitige Lernprozesse entstehen. Einerseits ist die Arbeit von Lehrpersonen immer noch dank der vorgegebenen Strukturen autonom organisiert, und viele Alltagsprobleme im Unterricht oder mit Schülerinnen und Schülern müssen von Lehrpersonen allein gelöst werden. Anderseits sind bei komplexen Problemen mehrere Köpfe hilfreich, die mitdenken. So erstaunt es nicht, dass insbesondere in innovativen Schulen der Anteil an Lehrpersonen, die diesen Kooperationstyp praktizieren, höher ist als in anderen Schulen (Terhart & Klieme, 2006).

1.2.2.3 Von der Arbeitsteilung zur Kokonstruktion

Ausgehend von der organisationspsychologischen Definition von Spieß (2004), die auf die Bedeutung eines gemeinsame Ziels, der Kommunikation, der Reziprozität und des Vertrauens hinweisen, entwickelten Gräsel, Fussangel und Pröbstel (2006) ein Modell mit drei unterschiedlichen Formen der Kooperation. Diese differenzieren sich hinsichtlich Intensität und Autonomie und sind angelehnt an das Modell von Little (1990), kritisieren jedoch an ihrem Modell, dass nicht immer zwingend die höchste Form von Kooperation für alle Aufgaben am besten geeignet sei (Gräsel, Fussangel, & Pröbstel, 2006, S. 209). Ebenso in Frage gestellt wird damit die Entwicklungsperspektive von Rolff (1980), der davon ausgeht, dass Lehrpersonen bestimmte Kompetenzen mitbringen müssen, um die obersten Stufen von Kooperation umsetzen zu können. Sie distanzieren sich daher auch davon, die von ihnen beschriebenen drei Kooperationsformen als Niveaustufen zu verstehen und gehen von unterschiedlichen Funktionen von Kooperation aus, die sie wie folgt beschreiben:

Austausch: Die Lehrpersonen informieren sich gegenseitig über berufliche Inhalte, tauschen sich über Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler oder Materialien aus. Diese Form von Kooperation erfordert keine Zielinterdependenz, jedoch übergeordnete Ziele, wie sie z. B. auf der Ebene Schule vorhanden sind. Bezüglich Autonomie sind die Lehrpersonen wenig eingeschränkt, da Austausch eine niederschwellige Kooperationsform ist, und die Arbeiten entsprechend unabhängig voneinander ausgeführt

werden können. Bezüglich Vertrauen ist zwar ein Grundvertrauen notwendig, aber im Vergleich zu den anderen beiden Formen muss mit relativ wenig negativen Folgen gerechnet werden, da keine gemeinsamen Positionen ausgehandelt werden müssen und somit auch der Selbstwert der Individuen wenig bedroht wird. Vertrauen ist nur soweit notwendig, als sichergestellt werden muss, dass es adäquat erwidert und erforderliche Informationen nicht zurückgehalten werden. Gräsel u. a. bezeichnen diese Form deshalb auch als „low-cost"-Form (Gräsel u. a., 2006).

Arbeitsteilung: Die Arbeitsteilung besteht darin, dass an einem gemeinsamen Ziel (oder zumindest einem Teilziel) gearbeitet wird und die anfallenden Arbeiten so untereinander aufgeteilt werden, dass die Effizienz steigt (und möglicherweise Ressourcen geschont werden). Dies bedingt, dass die Arbeiten so strukturiert sind, dass eine Aufteilung möglich ist. Auch in dieser Kooperationsform muss nicht „im engeren Sinn" (Gräsel, Fussangel, & Pröbstel, 2006, S. 210) zusammengearbeitet werden. Die Kooperation besteht vielmehr in der grundsätzlichen Planung, dem zeitlichen aufeinander Abstimmen und dem Zusammenführen von (Teil-)Aufgaben, wie man es sich bei einer gemeinsam geplanten Unterrichtseinheit vorstellen kann. Dies ist mit einem Koordinationsaufwand verbunden, der von einem Mitglied des Teams übernommen werden muss. Die Autonomie ist im Vergleich zur Form des Austausches eingeschränkt, weil man sich abstimmen muss, damit das gemeinsame Ziel erreicht werden kann. Die eigentliche Arbeitsausführung geschieht jedoch immer noch relativ unabhängig voneinander. Bezüglich des Vertrauens müssen sich die Parteien aufeinander verlassen können, und so ist die Zusammenarbeit risikobehafteter als beim Austausch.

Kokonstruktion: Kokonstruktion wird als intensivste Form der Kooperation beschrieben und kann als ein Faktor der Effektivität betrachtet werden (Gräsel, Fussangel, & Pröbstel, 2006, S. 210). Sie „liegt dann vor, wenn die Partner sich intensiv hinsichtlich einer Aufgabe austauschen und dabei ihr individuelles Wissen so aufeinander beziehen (kokonstruieren), dass sie dabei Wissen erwerben oder gemeinsame Aufgaben – oder Problemlösungen – entwickeln" (Gräsel, Fussangel, & Pröbstel, 2006). In dieser Form muss nicht nur das Ziel, sondern auch der Arbeitsprozess aufeinander abgestimmt werden und eine gemeinsame (zumindest teil-)zeitliche Bearbeitung der Aufgabe ist erforderlich. Dadurch ist die Autonomie eingeschränkt und das Risiko von Vertrauensbrüchen höher als in anderen Formen. Damit Effektivität entstehen kann, müssen die Beteiligten auch Fehler ansprechen, Kritik anbringen oder Vorschläge einbringen mit der Gefahr, damit zu scheitern. Der Aufwand einerseits für die gegenseitigen Absprachen aber auch hinsichtlich des Risikos, Konflikte zu entfachen sowie den Selbstwert in Frage zu stellen, ist relativ hoch. Deswegen wird diese Form auch als „high-cost"-Form bezeichnet.

Das Modell von Gräsel, Fussangel und Pröbstel (2006) wurde in der Forschung mehrfach mit leicht veränderter Terminologie aufgenommen und prägte die Kooperationsforschung. So spricht Pröbstel (2008) von „Austausch", „Synchronisation" und „Kokonstruktion" und betont dabei den Aspekt der Abstimmung, aber auch der sozialen Prozesse. Fussangel verwendet als höchste Kooperationsform „Kokonstruktion und Reflexion", wobei unklar bleibt, ob sie damit zwei unterschiedliche Konzepte meint

oder sie Reflexion als Bestandteil von Kokonstruktion betrachtet, weshalb dann beide Termini verwendet werden (Fussangel, 2008). Maag Merki u. a. (2010) nehmen die Unterscheidung der Kooperationsformen von Gräsel, Fussangel und Pröbstel (2006) ebenfalls auf, sprechen aber von „Austausch", „Arbeitsteilung" und „gemeinsamer Reflexion". Damit präzisieren sie den Begriff der Kokonstruktion insofern, als sie für die intensivste Kooperationsform eine gemeinsame Reflexion voraussetzen und klarer formulieren, wie Lehrpersonen gegenseitig von ihrem Wissen profitieren oder Probleme erfolgreich lösen. Dies vor dem Hintergrund, dass Reflexion eine Voraussetzung dafür ist, dass mittels gemeinsamer Diskussionen eine gemeinsam „verantwortete Weiterentwicklung" (Maag Merki u. a., 2010, S. 42) möglich wird. In ihrem Verständnis von Arbeitsteilung und Austausch fehlen bei diesen Formen „eine gemeinsame, vertiefte Diskussion und Weiterverarbeitung der Materialien und Dokumente in Bezug auf ein gemeinsam festgelegtes inhaltliches Ziel", (ebd.). Auch sie stellen fest, dass die intensivste Kooperationsform (gemeinsame Reflexion) im Vergleich zu den anderen nur selten in der Praxis vorkomme, obwohl sie besonders wünschenswert wäre bezüglich erhoffter Wirkungen auf die Leistungen von Schülerinnen und Schülern und spezifische Weiterbildungen benötigt würden, damit sie sich etablieren könne.

1.2.3 Strukturelle und integrative Kooperation

Esslinger (2002) unterscheidet zwischen struktureller und integrativer Kooperation und betont die Wichtigkeit gemeinsamen Handelns. Nur infolge von Arbeit, die gemeinsam geschaffen wird (was sie als integrative Kooperation bezeichnet), können Schulentwicklungsprozesse angestossen werden. Als strukturelle Kooperation bezeichnet sie jegliche Form von Austausch zwischen den Lehrpersonen. Sie kritisiert damit den oben beschriebenen Ansatz von Rolff (1980), der zwischen fachlichen und inhaltlichen Aspekten der Kooperation unterscheidet. Allerdings scheint die Form der strukturellen Kooperation als Unterscheidungskategorie von Esslinger (2002) zu breit und differenziert etwa nicht zwischen Informationsaustausch über Lernstände und dem Austausch von Unterrichtsmaterialien, weshalb sich Lehrpersonen viel stärker in ihrer Person und mit ihren Ansichten positionieren.

1.3 Funktionen von Kooperation

Kooperation unter Lehrpersonen erfüllt unterschiedliche Funktionen, wobei diese abhängig sind von den umgesetzten Kooperationsformen (Gräsel, Fussangel, & Pröbstel, 2006). Aus der Funktion, die eine Kooperation erfüllen soll, ergeben sich unterschiedliche Aufgaben (Fussangel & Gräsel, 2012). Wie diese erfüllt werden und welcher Nutzen daraus resultiert, ist wiederum innerhalb der drei Ebenen Individuum, Team und den organisationalen Rahmenbedingungen einzuordnen.

1.3.1 Kooperation als Merkmal von Schuleffektivität/-qualität

Die Schuleffektivitäts- und Schulqualitätsforschung entwickelte sich zu einem zentralen Forschungsgebiet innerhalb der Lehrpersonenkooperationsforschung. In der Definition von Kooperation nach Esslinger findet sich das klare Ziel einer Wirksamkeit von Kooperation: „Unter Kooperation wird die Zusammenarbeit von zwei oder mehr Personen verstanden, welche mit dem Ziel initiiert und durchgeführt wird, die Effektivität der Arbeit und die Zufriedenheit bei der Arbeit zu steigern" (Esslinger, 2002, S. 62). Sie macht deutlich, dass mit Kooperation auch gewisse Erwartungen und Ansprüche verbunden sind. Es wird somit unter der Perspektive der Schuleffektivität/-qualität der Frage nachgegangen, wie sich effektive von weniger effektiven Schulen (gemessen an den Leistungen der Schülerinnen und Schüler) bezüglich Lehrpersonenkooperation unterscheiden. Forschungsarbeiten zeigen, dass in erfolgreichen Schulen das Ausmass an Kooperationszeit höher ist und die Lehrpersonen über einen (Materialien-)Austausch hinaus kooperieren als in weniger erfolgreichen Schulen (Terhart & Klieme, 2006, S. 163).

Viele Autorinnen und Autoren gehen jedoch davon aus, dass kein direkter Bezug besteht zwischen den Leistungen der Schülerinnen und Schüler und der Lehrpersonenkooperation, sondern sich beispielweise klare Organisationsziele indirekt auf die Kooperation auswirken und so die Leistungen der Schülerinnen und Schüler beeinflussen (Fussangel & Gräsel, 2014).

Steinert u. a. (2006) stellten allerdings fest, dass organisationsstrukturelle Bedingungen (wie etwa die Schulformzugehörigkeit) weniger bedeutsam sind als erwartet. Auf Ebene der Schule unterscheiden Steinert u. a. (2006) vier Niveaustufen der Kooperation und zeigen, wie sich Schulen auf der Sekundarstufe in ihrer Qualität (gemessen an den Leistungen der Schülerinnen und Schüler) unterscheiden. Während die unterste Niveaustufe (Differenzierung) in über 84% der 158 von ihnen untersuchten Schulen nachgewiesen werden konnte, findet sich systematisch abgestimmtes und wechselseitig integriertes Lehrpersonenhandeln (Integration) nur in wenigen von ihnen. Die Autorinnen und Autoren schliessen daraus, dass in vielen Schulen eine defizitäre Lehrpersonenkooperation dominiert, und sich diese primär auf eine fachspezifische Kooperation bezieht. Dies ist nicht verwunderlich, da viele Kollegien auf der Sekundarstufe in Fachschaften organisiert sind, sich die Lehrpersonen innerhalb des Kollegiums vermutlich stark über ihre fachliche Expertise definieren und andere Formen der Kooperation wenig etabliert sind. Keller-Schneider u. a. zeigen hingegen in ihrem Schulentwicklungsprojekt RUMBA, dass sich die Schulqualität nicht allein aufgrund der Leistungen der Schülerinnen und Schüler zeigt, sondern ein Zusammenspiel ist von individuellen und kollektiven Ressourcen innerhalb eines Kollegiums (Keller-Schneider, Albisser, & Wissinger, 2013). Wahrnehmungen und Deutungen der Lehrpersonen sind immer auch im Kontext des Kollegiums und des darin vorherrschenden Klimas zu verstehen. Unter der Perspektive von Schulentwicklung subsumieren sich viele in den letzten Jahren entstandene Projekte wie SINUS, CHiK (Fussangel, 2008) oder „Schule im Team" (Jungermann, Pfänder, & Berkemeyer, 2018), die Kooperation insbesondere unter Fachlehrkräften untersuchten. Diese Kooperationsprojekte wurden

entweder als schulübergreifende Arbeitsgruppen angelegt wie bei SINUS und CHiK, in der naturwissenschaftliche Lehrpersonen sich in Lerngemeinschaften austauschen, voneinander profitieren und so ihren Unterricht weiterentwickeln oder als Netzwerkprojekte (Berkemeyer u. a., 2011). Solche Teams oder Arbeitsgruppen bedingen Kooperationsformen, die als ein „personenbezogenes Beziehungsgeflecht von Personen, die ein gemeinsames Basisinteresse verfolgen" (Jungermann u. a., 2018, S. 9) zu verstehen sind und eher als lose Kooperation verstanden werden, und bei denen die fachbezogene Unterrichtsentwicklung im Zentrum steht.

In einer gross angelegten Schweizer Studie zu Kooperationsformen und -inhalten in Zürcher Schulen zeigt sich, dass die am häufigsten vorkommenden Kooperationsformen vor allem Konferenzen, Sitzungen und informelle Absprachen betreffen, die angewandten Formen jedoch je nach Funktion der Lehrpersonen stark variieren und auch unterschiedlich effektiv sind (Maag Merki u. a., 2010). Immerhin gaben rund drei Viertel der befragten Lehrpersonen an, dass sie dank der Kooperation eine Verbesserung ihrer fachlich-methodischen Kompetenzen feststellten, was Maag Merki u. a. (2010) als Professionalisierung bezeichnen.

Die Überlegungen, die dieser Arbeit zugrunde liegen, gehen dahin, dass zwar Kooperation zwischen Lehrpersonen auch losgelöst von der Schulentwicklung als Weiterentwicklung des eigenen Unterrichts entstehen kann. Die Qualität dieser Kooperation und inwiefern dadurch Schule weiterentwickelt wird, ist jedoch davon abhängig, wie die Kooperation innerhalb der Organisationseinheit Schule getragen und unterstützt wird, also unter anderem auch von den Rahmenbedingungen. Basierend auf dem entwickelten Arbeitsmodell, kann die folgende, übergeordnete Fragestellung formuliert werden: Wie nehmen Lehrpersonen ihre Kooperation wahr als Zusammenspiel von individuellen, teamspezfischen und strukturellen Elementen? Demnach kommt insbesondere den Schulleitungen eine bedeutende Rolle zu und das führt zu einer organisationspsychologischen Sichtweise, die im nächsten Abschnitt betrachtet wird.

1.3.2 Kooperation aus der Perspektive einer Organisation

Kooperation aus organisationspsychologischer Sicht beinhaltet oft einen Mehrwert entweder für Schülerinnen und Schüler, für die Lehrpersonen oder die Organisationseinheit Schule. Die Beteiligten sind Teil eines Systems, das sie einerseits mitgestalten und von dem sie anderseits beeinflusst werden:

> „Da Kooperation keine zwingende Notwendigkeit für die Lehrpersonen darstellt, Schule somit ohne Kooperation auskommen kann und die eigentliche Kerntätigkeit – die Unterrichtsarbeit – traditionell als Einzelarbeit verstanden wird, ist davon auszugehen, dass Lehrpersonen in pragmatischer Weise kooperieren, indem sie dort mit Kolleginnen und Kollegen die Zusammenarbeit suchen, wo für sie ein Mehrwert zu erwarten ist. Gleichzeitig können aber auch empathische Faktoren bedeutsam werden, insofern Kooperation als Möglichkeit gesehen wird, der Einsamkeit, welche charakteristisch ist für Lehrberufe, durch Zusammenarbeit entgegenzuwirken. Ebenso stellt strategische Kooperation für Schulen eine Möglich-

> keit dar, extern eingeführte Zielsetzungen und umfassendere Unterrichtsprojekte effizient zu rekontextualisieren." (Halbheer & Kunz, 2011, S. 144)

Nach der *rational choice theory* ist der Mensch bestrebt, rational seinen Nutzen zu optimieren (Simon, 1955), was dem *Menschenbild* des *homo oeconomicus* entspricht. Kooperationen einzugehen ist somit abhängig vom Produkt des subjektiven Wertes, die Kooperation für das Individuum hat und den Erwartungen, die aus dieser Kooperation resultieren. „Dies kann als strategische Kooperation bezeichnet werden, die die Zusammenarbeit bewusst gestaltet, plant und kontrolliert, um eigene Interessen voranzubringen. Die Fähigkeit, sich in den anderen hineinzuversetzen (*Empathie*) fehlt bei diesem strategisch-kooperativen Handeln." (Wirtz, Dorsch, & Strohmer, 2017, S. 946).

1.3.2.1 Das Team als soziale Gruppe – sozialpsychologische Aspekte

Sozialpsychologisch betrachtet man bereits zwei Menschen als Gruppe, sofern sie sich selbst als Mitglieder dieser Gruppe definieren (Jonas, Stroebe, & Hewstone, 2014). Während einige Vertreter der Sozial- und Wirtschaftspsychologie eine Gruppe als meistens aus mehr als zwei Individuen bestehend betrachten (Podsiadlowski & Spieß, 2000), gehen Schuler und Moser (2014) davon aus, dass es zwar sozialpsychologische Phänomene gibt wie Mehrheitsentscheide oder Minoritätenbildung, die erst ab drei Personen existieren. Die meisten zentraleren Prozesse, wie gemeinsame Ziele und gegenseitige Abstimmung sind jedoch bereits ab einer Gruppengrösse von zwei Personen sichtbar. Zwei Lehrpersonen, die zusammenarbeiten, werden weniger als eine Gruppe, sondern eher als Team bezeichnet. Aber ist eine (Klein-)Gruppe von Lehrpersonen auch tatsächlich ein Team? Ein Team wird mit Bezug auf das Modell von Moreland und Levine (1982) als eine Kleingruppe betrachtet, die über eine längere Zeit Bestand hat und deren Mitglieder persönlichen Kontakt haben (Nijstad & Van Knippenberg, 2014, S. 446). So werden die beiden Termini oft gleichgesetzt: „Eine Gruppe oder ein Team besteht aus mindestens zwei Mitgliedern, die gemeinsame Ziele verfolgen und dazu ein Minimum an Kooperation und sozialer Interaktion zeigen müssen" (Hertel & Hüffmeier, 2014, S. 222). Im Kontext Kooperation unter Lehrpersonen finden sich eine Vielzahl unterschiedlicher Formen von Gruppen und Teams; um einige zu nennen: Arbeitsgruppen, Steuergruppen, Pädagogische Teams, Klassenteams, Förderteams, Fachteams (z. B. ED BS, 2012).

Um soziale Gruppen verstehen zu können, werden drei Ebenen unterschieden: das Individuum, die Gruppe und der umfassende Kontext der Gruppe. Je nach Art der Gruppe können charakteristische Merkmale wie gemeinsame Ziele, gemeinsame Handlungsergebnisse, die Bedeutsamkeit der Gruppen für das Individuum oder das Ausmass der Interaktion unterschiedlich ausgeprägt sein. In einer Organisation wird Kooperation ganz allgemein definiert als „eine Strategie, die sich in vielen Konfliktsituationen für alle Beteiligten auszahlt. […] Kooperation ist […] ein Verhalten, das die Handlungsergebnisse bzw. das Wohl eines Kollektivs oder einer Gruppe maximieren kann. Kooperation wird insbesondere in Situationen mit gemischten Motiven (mixed

motive-situations) vorkommen, in denen das Interesse von Personen lediglich teilweise mit den Interessen anderer übereinstimmt" (Wiswede & Gabriel, 2004, S. 333). Diese organisationspsychologische Definition verweist darauf, dass Kooperation immer in Zusammenhang mit anderen Individuen stattfindet. Es bleibt jedoch unklar, ob mit dem Terminus *Verhalten* individuelles oder kollektives Verhalten gemeint ist und ob es sich um Gruppen oder Teams handelt. Dennoch gibt es Unterschiede zwischen einer Gruppe und einem Team, auch wenn diese in der Literatur nicht immer einheitlich beschrieben werden (z. B. Köker, 2012; Kriz & Nöbauer, 2002). Wesentliche Unterschiede eines Teams zu einer Arbeitsgruppe formulieren Kriz und Nöbauer (2002):

- Ziele: Arbeitsgruppen haben das Ziel, zum Wissensaustausch neue Informationen und Wissen zu erarbeiten, das die Individuen nutzen können, um *ihre* Arbeit effizienter zu gestalten. Teams tauschen nicht nur Informationen aus, sondern handeln auch gemeinsam. So werden Entscheidungen gemeinsam getroffen. Das Ziel ist es, im *gemeinsamen* Arbeitsbereich effizienter zu werden.
- Synergieeffekte: Im Vergleich zu Arbeitsgruppen zeigen Teams positive Synergieeffekte in ihren Leistungen. Dies ist jedoch nur im Nachhinein beurteilbar. Von einem Team wird erwartet, dass solche positiven Effekte entstehen, da davon ausgegangen wird, dass ein Team allfällige negative Entwicklungen frühzeitig erkennt und entsprechende Massnahmen einleitet. Kriz und Nöbauer (2002) kritisieren jedoch die positiven Synergieeffekte als Determinanten für die Bezeichnung einer Gruppe als ein Team und plädieren dafür, unterschiedliche Ausprägungen dieser Synergieeffekten zu betrachten.
- Fähigkeiten der Teammitglieder: Im Gegensatz zu Arbeitsgruppen müssen sich in Teams die Fähigkeiten und das Fachwissen der Mitglieder ergänzen, wobei hier insbesondere auf Interdisziplinarität verwiesen wird.
- Verantwortung: Während in Arbeitsgruppen klare Hierarchien und Machtstrukturen vorhanden sein können, steht in Teams die gemeinsame Verantwortung im Zentrum, und es besteht kein Unterschied zwischen Mitgliedern, die entscheiden und jenen, die arbeiten. Entscheide werden partizipativ getroffen, die Führungsrollen abgewechselt. In Teams werden Fehler von den Individuen verantwortet, und dies geschieht in einer wohlwollenden Atmosphäre, immer mit dem Ziel, gemeinsam besser zu werden.
- Selbstorganisation: Echte Teams zeichnen sich durch eine vergleichsweise hohe Autonomie bezüglich Teamstrukturen, Arbeitsstil und Methoden aus, mit denen die gemeinsamen Ziele erreicht werden. Ebenso kontrolliert sich ein Team selbst bezüglich Zielerreichung. Prozesse werden gemeinsam reflektiert und die Entscheidungsbefugnisse liegen höher als in Arbeitsgruppen.

Übertragen auf Lehrpersonenteams ist anzumerken, dass die Bereiche Verantwortung und Selbstorganisation im Vergleich zu anderen Organisationen im schulischen Kontext ohnehin schon deutlich ausgeprägt sind. Um zu entscheiden, ob ein Lehrpersonenteam tatsächlich ein Team ist, muss folglich bezüglich Verantwortung und Selbstorganisation auf die unterschiedlichen Ausprägungen fokussiert werden. In dieser Arbeit wird meist der Terminus *Team* verwendet. Dort wo von Gruppen von Lehrpersonen

die Rede ist, ist die hier herausgearbeitete Definition von einem Team gemeint, so wie sie Kriz und Nöbauer (2002) verstehen.

Gruppen und Teams wurden in der bisherigen Forschung primär unter einer individuumsbezogenen Perspektive betrachtet und weniger soziologisch orientiert (Tschan, 2000). Meistens werden in Teams die Leistungen Einzelner untersucht und die Interaktion wird vernachlässigt, dies wird damit begründet, dass Interaktion zu erheben zu aufwändig und schwierig zu operationalisieren sei (Tschan, 2000). Das Verständnis von Lehrpersonenteams oder synonym auch von Kooperationsteams geht in der vorliegenden Arbeit davon aus, dass ein Team als handelnde Einheit existiert und das Handeln dieses Teams sich im (Team-) Prozess widerspiegelt. Dabei ist das Team immer Mittel zum Zweck, den Prozessoutput, entweder für die Schülerinnen und Schüler, die Lehrpersonen oder die Schule als Ganzes zu optimieren.

1.3.2.2 Organisationspsychologische Sichtweise

Spieß unterscheidet eine empathische von einer strategischen Kooperation und macht deutlich, dass die Definition von Kooperation als Strategie den eigenen Nutzen zu optimieren, zu kurz greift (Podsiadlowski, 1998; Spieß, 2009). Zudem stellt sie die Kooperation als alleiniges Mittel zur Effektivitätssteigerung für bessere Leistungen von Schülerinnen und Schülern in Frage. Unter empathischer Kooperation versteht sie die stärkere Betonung der kommunikativen und affektiven Aspekte. Die Ziele, wie immer diese auch erreicht werden sollen, werden hier nicht als gegeben betrachtet, sondern entstehen erst im gemeinsamen Prozess, innerhalb dessen die Individuen bemüht sind, die Sichtweisen der anderen zu verstehen. Die strategische Kooperation ist eine rationale, kalkulierte Kosten-Nutzen-Abwägung. Empathie spielt bei diesem Ansatz keine Rolle, da die Individuen kooperieren, um sich einen persönlichen Vorteil zu verschaffen. Die Kooperation ist geplant und ein kontrollierter Prozess. Dies bedeutet, dass die Wege zur Zielerreichung und die Partnerinnen und Partner so ausgesucht und (für sich) eingesetzt werden, dass zusammen ein Ziel erreicht werden kann, welches das Individuum allein nicht erreichen könnte. Organisationspsychologisch betrachtet kann die Kooperation unter Lehrpersonen als eine interagierende Zusammenarbeit verstanden werden. Interagierend, weil die Unterrichtssituation respektive der Auftrag, Kinder zu unterstützen, Kooperation erfordert, d. h. die Interaktion ist wesentlicher Bestandteil des Kooperationsprozesses und entscheidet darüber, wie die Gesamtleistung ausfällt (Rosenstiel, Molt, & Rüttinger, 2005). Wird der Kooperationsprozess durch die Interaktion der Beteiligten gestört, können Probleme auftauchen und die Gesamtleistung, respektive das Erfüllen des Auftrags vermindert werden. Gelingt die Interaktion gut, fällt die Gesamtleistung entsprechend aus. In der Arbeitswelt werden Teams meistens dann eingesetzt, wenn man von ihnen erwartet, effektiver, und somit wirtschaftlicher, ein Ziel erreichen zu können, als es eine Einzelperson könnte. Geht man von einem komplexeren Verständnis von Teamarbeit aus, als dass ihr alleiniger Zweck das Erreichen eines Zieles im Sinne von Qualität, Quantität, Kosteneffizienz etc. ist, müssen auch die Bedürfnisse der einzelnen Mitglieder (Gesundheit, persönliche

Weiterentwicklung, Zufriedenheit) und eine ständige Optimierung der Teamarbeit berücksichtigt werden (Hertel & Hüffmeier, 2014).

Auf individueller Ebene beeinflussen Persönlichkeitsmerkmale, Werthaltungen und Einstellungen der Lehrperson eine Kooperation. Hier orientiert sich die Organisationspsychologie am verbreiteten Konstrukt der Big Five nach Weinert (2004, zitiert in Balz & Spieß, 2009). Es wird aber betont, dass insbesondere die Fähigkeit zur Empathie als wichtiges Persönlichkeitsmerkmal für Kooperation gilt. Weiterhin ist Vertrauen ein grundlegendes Persönlichkeitsmerkmal, das sich in der Kindheit als Aspekt einer sicheren Bindung aufbaut und als Arbeitsmodell lebenslang die Gestaltung von Beziehungen beeinflusst (Balz & Spieß, 2009). Es gibt Menschen, die kooperativ orientiert sind und dem Gegenüber grundsätzlich erst einmal einen Vertrauensvorschuss geben, während andere sich wettbewerbsorientiert verhalten. Wettbewerbsorientierung führt zu Konkurrenz und kann zwar einerseits Teams zu höheren Leistungen anspornen, aber anderseits besteht die Gefahr, dass Kooperation und Altruismus so verhindert werden (Spieß, 2005). Ob eine Person eher wettbewerbsorientiert oder kooperativ orientiert ist, hat Auswirkungen auf die sozialen Prozesse, da eine kooperativ orientierte Person ihr Verhalten ändern wird, sobald sie realisiert, dass ihr Gegenüber wettbewerbsorientiert agiert. Aus diesem Grund ist das Vertrauen als Persönlichkeitsmerkmal auf der individuellen Ebene, aber auch auf der interpersonellen Ebene nach dem Verständnis von Spieß (2009) ein wichtiger Aspekt. Werthaltungen wie soziales Interesse, kollektive Moral, prosoziale Orientierung etc. sind zudem wichtig, um die eigene Identität zu wahren, beeinflussen aber auch die Gestaltung der Kooperation. Sie unterliegen dem gesellschaftlichen Wandel der Zeit und sind von der Kultur innerhalb der Organisation geprägt und somit indirekt auch von der strukturellen Ebene beeinflusst. Kooperation unter organisationspsychologischer Perspektive muss demnach als ein Zusammenspiel von strukturellen und individuellen Aspekten auf Teamebene betrachtet werden, welche einander bedingen und beeinflussen.

1.3.3 Kooperation als Professionalisierung

1.3.3.1 Die Profession der Lehrperson

Die Anerkennung von Lehrpersonen als „professionelle" Berufsgruppe ist umstritten; sie gilt gemeinhin als „*semi-professionell*" und mit dieser Bezeichnung schwingt ein „*notorisches*" oder strukturelles Professionalisierungsdefizit mit (Tenorth, 2006). Klassischerweise werden solche Berufsgruppen als Professionen bezeichnet, die einerseits eine lange, spezialisierte, wissenschaftliche Ausbildung haben sowie bestimmte Eigenschaften und Merkmale besitzen, die sie von anderen Berufsgruppen unterscheiden (Bauer, Kopka, & Brindt, 1996; Combe & Helsper, 1999). Lehrpersonen als semiprofessionell zu bezeichnen impliziert ein Verständnis dieser Berufsgruppe als halbe Profession und deutet auf die geringe Wertschätzung und negative Wahrnehmung des Lehrberufs in der Gesellschaft hin, wobei diese Aussage insbesondere für die Kindergarten- und Primarstufe zutreffen wird (Combe & Helsper, 1999), da ihnen im Ver-

gleich zu Lehrpersonen höherer Schulstufen, eine tiefere Kompetenz- und Wissensbasis, respektive höhere unspezifische pädagogisch-personale Fähigkeiten zugesprochen werden (Terhart, 2011).

Traditionell wird der Beruf des Lehrers oder der Lehrerin so verstanden, dass eine Lehrperson „Kinder führt", wobei ihre Aufgabe darin besteht, die Kinder ganzheitlich wahrzunehmen und zu bilden, indem ein entsprechendes Umfeld gestaltet wird (Giesecke, 2015). Allerdings scheint es aus Sicht von Giesecke heute gar nicht mehr möglich respektive auch früher unmöglich gewesen zu sein, auf das Kind in seiner ganzen Persönlichkeit Einfluss zu nehmen. Das berufliche Selbstverständnis habe sich nicht weiterentwickelt (vgl. Giesecke, 2015).

Kriterienorientierte Ansätze gehen von modellhaften Professionen wie Ärztinnen und Ärzten oder Rechtsanwältinnen und Rechtsanwälten aus, und betrachten Berufe dann als Professionen, wenn folgende Kriterien erfüllt sind (Dlugosch & Reiser, 2009; Forneck u. a., 2009; Ilien, 2008):

- eine vorhandene Standesethik
- spezialisiertes Wissen (in der Regel über eine akademische Bildung erworben), das fundiert berufswissenschaftlich verankert ist
- Dienstleistungen erbringen gegenüber Klientinnen und Klienten im Sinn von Unterstützung oder Hilfe
- eine hohe Autonomie
- eine Schutzfunktion im Sinne einer Eigenkontrolle, damit die Autonomie auf individueller Ebene nicht zu Lasten des Klientels eingesetzt wird, aber auch darauf bedacht ist, diese Autonomie auf kollektiver Ebene zu schützen
- hoher gesellschaftlicher Status mit überdurchschnittlichem Einkommen im Vergleich zu Angehörigen anderer Berufsgruppen, begründet durch die gesellschaftliche Bedeutung der zu bearbeitenden Probleme und Aufgabenfelder

Professionalität erfordert also hohe Autonomie, eine wissenschaftliche Basis und Reflexivität. Solche Kriterien lassen sich nicht alle widerspruchsfrei übertragen um nach heutigem Verständnis eine Profession von anderen Berufen abzugrenzen. Auch auf Lehrpersonen sind diese Kriterien nicht immer widerspruchsfrei übertragbar, auch deshalb, weil sich der Lehrberuf in den letzten Jahren stark verändert hat. So kommt es heute nicht mehr ausschliesslich darauf an kanonisiertes Wissen zu vermitteln, sondern es wird von Lehrpersonen erwartet, dass sie in ihrem Unterricht neuere didaktische Konzepte anwenden, um so individuell auf die Schülerinnen und Schüler und die Situation einzugehen (Forneck & Schriever, 2001). Solche didaktischen Innovationen sind nicht immer berufswissenschaftlich abgesichert, weil sie in einem fortlaufenden Aushandlungsprozess mit den Schülerinnen und Schülern entstehen und dadurch das Risiko von Lehrpersonen erhöhen in ihrem unterrichtlichen Handeln zu scheitern (Forneck & Schriever, 2001).

In neueren erziehungswissenschaftlichen Diskussionen können drei Bestimmungsansätze von Professionalität im Lehrberuf unterschieden werden (Terhart, 2011): Ein strukturtheoretischer, ein kompetenztheoretischer und ein berufsbiographischer Bestimmungsansatz. Der strukturtheoretische Ansatz geht von den Aufgaben der Lehr-

person aus, wobei diese in sich widersprüchlich sind, wie beispielsweise Nähe und gleichzeitig Distanz zu Schülerinnen und Schülern herzustellen oder alle formal gleich zu behandeln bei Berücksichtigung der individuellen Bedürfnisse (Bonnet & Hericks, 2014; Terhart, 2011). Kompetenztheoretisch handeln Lehrpersonen aufgrund ihres Wissens und ihrer Kompetenzen regelgeleitet, was unter dem Terminus „professionelle Handlungskompetenz" zusammengefasst wird (Lindmeier & Lindmeier, 2018; Terhart, 2011). Der berufsbiographische Ansatz betrachtet Professionalität als individuellen Entwicklungsprozess in dem Kompetenzen aufgebaut und erweitert werden. Unabhängig davon unter welcher der drei Perspektiven der Lehrberuf betrachtet wird und ob sämtliche Kriterien einer klassischen Profession vollumgänglich erfüllt sind, kann man ihn deshalb als Profession bezeichnen, weil Lehrpersonen nicht nur eine akademische Ausbildung haben, sondern immer in „komplexen und insofern immer ‚riskanten' technischen, wirtschaftlichen, sozialen und/oder humanen Problemlagen ihrer Klienten" handeln (Terhart, 2011, S. 204). Dies bedarf in hohem Mass nicht nur autonomes, sondern insbesondere reflektiertes Handeln. Häufig wird kritisiert, dass infolge der Schulpflicht, kein freiwilliges und autonomes Arbeitsbündnis zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern besteht, und somit ein Mangel in der Reziprozität des Bezugs zu Klientinnen und Klienten (Dewe, 1999) herrscht. Allerdings ist insbesondere das Kriterium der Autonomie, um einen Beruf als eine Profession zu bezeichnen, zunehmend fraglich bei klassischen Professionen wie Ärztinnen und Ärzten (Forneck u. a., 2009). Im Gegenzug kann argumentiert werden, dass Lehrpersonen durch die Entwicklung von teilautonomen Schulen heute wieder eine stärkere Autonomie haben als noch vor 20 Jahren. Zudem verwässern die Grenzen zwischen sogenannt klassischen Professionen, die sich an Kriterien orientieren, und aktuellen Vorstellungen einer Profession, die sich an berufsbiographischen Entwicklungen orientieren.

Gehören nun Regellehrpersonen und Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen derselben Profession an oder sind sie zwei unterschiedlichen zuzuordnen? Beide werden als Lehrpersonen bezeichnet, was ihr gemeinsamer, übergeordneten Auftrag, Schülerinnen und Schüler zu unterrichten, unterstreicht. Dies zeigt sich auch in ihrem Berufsauftrag und den gesetzlichen Grundlagen ihrer Anstellung:

> „Schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen[3] unterstehen dem allgemeinen Berufsauftrag für Lehrpersonen"[4].

Die oben verwendete Terminologie für die Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen wird von Schulen nicht konsistent und hier Heilpädagogin respektive Heilpädagoge verwendet. Dies hat auch mit der historischen Entwicklung der Schulen in der Schweiz und dem Verständnis der Disziplin Sonderpädagogik zu tun. Näheres zu diesen unterschiedlichen Bezeichnungen wird im Kapitel 1.8.3 erörtert. In dieser Arbeit ist der Einfachheit halber die Rede von Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen.

---

3 Heilpädagogin/Heilpädagoge wird in der Schweiz synonym verwendet zum Terminus Sonderpädagogin/Sonderpädagoge.

4 § 24 Gesetz über die Anstellung von Lehrpersonen (GAL) SAR 411.200 [abgerufen von https://gesetzessammlungen.ag.ch am 10.7.2019].

In der schulischen Praxis werden beide Berufsfelder als Lehrberufe bezeichnet, in Basel-Stadt wird von „Lehrpersonen der Schulischen Heilpädagogik" (ED BS, 2012) gesprochen, in den Kantonen Basel-Landschaft und Aargau von „Schulischen Heilpädagoginnen und Schulischen Heilpädagogen" (BKS AG, 2018; BKS BL, 2019), oder im Kanton Solothurn von „Förderlehrpersonen für schulische Heilpädagogik" (DBK, 2013). Wahlweise werden sie in den vorliegenden Leitfäden und Konzepten als entweder Lehr- oder als Fachpersonen oder als beides bezeichnet, wobei sich der Terminus *Fachperson* meist auf die Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen bezieht, und mit Lehrperson die Regellehrperson gemeint ist[5].

Bezieht man die beiden Kriterien Ausbildung und Zugehörigkeit zu rechtlich abgesicherten Berufsverbänden, als Voraussetzung für die Bezeichnung eines Berufes als Profession ein, können Regellehrpersonen und Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen als zwei unterschiedliche Professionen betrachtet werden. Sie unterscheiden sich sowohl in ihrer akademischen Ausbildung, wie auch in ihrer Zugehörigkeit zu unterschiedlichen Berufsverbänden. Zudem ist heutiger, integrativer Unterricht hinreichend komplex, so dass auf die jeweiligen unterschiedlichen berufswissenschaftlichen Expertisen zurückgegriffen, das daraus begründete Handeln fortlaufend reflektiert und mit Bezug zur Unterrichtssituation angepasst werden muss. Beide Pädagoginnen und Pädagogen haben so zwar einen gemeinsamen Gesamtauftrag zu erfüllen, jedoch mit unterschiedlichen Teilaufträgen und Bezugswissenschaften, weswegen ich sie im Folgenden als zwei unterschiedliche Professionen betrachte.

1.3.3.2 Ein erweitertes Professionsverständnis aufgrund von Kooperation

Bauer u. a. verweisen darauf, dass insbesondere für die „interprofessionelle Zusammenarbeit" die Kooperation als „Merkmal von Professionalität" hinzukommen müsse (Bauer u. a., 1996, S. 11), wobei auch sie den kriterienbezogenen Ansatz kritisieren und ihn als defizitär bezeichnen, weil dieser sich an modellhaften Professionen orientiert. Im Vergleich zu Ärztinnen und Ärzten oder Juristinnen und Juristen ist es für Lehrpersonen schwieriger, sich hier auf eine wissenschaftliche Basis zu beziehen. Wichtiger als das Erfüllen von Kriterien erachten Bauer u. a. die Entwicklung eines professionellen Selbst, das die obigen Kriterien sowie die weiteren Komponenten einschliesst wie ein Berufsethos, um die hohe Autonomie nicht zu missbrauchen und es mangele auch an einer beruflichen Sozialisation, bei der die Reflexion gefördert und unterstützt wird (Bauer u. a., 1996, S. 13).

Auch Giesecke plädiert dafür, das Professionsverständnis neu zu denken. Aktuell seien gewisse Tendenzen zu einer „Sozialpädagogisierung der Schule" auszumachen (Giesecke, 2015, S. 125). Er meint damit die verbreitete Ansicht von Lehrpersonen, insbesondere in den unteren Stufen der Volksschule, die Kinder in einer Art Wohlfühlschule unterrichten zu wollen, mit dem primären Ziel, dass sich die Kinder „wohl-

5 Streng genommen sind auch letztere Fachpersonen für Bildungs- und Lernprozesse. Diese Unschärfe illustriert die Debatte um die unklare Wahrnehmung dieser beiden Professionen.

fühlen und gewaltfrei, hilfsbereit, höflich und verständnisvoll miteinander umgehen" (Giesecke, 2015, S. 124). Dieser Gedanke geht oft einher mit der Ansicht von Individualisierung (und dem Inklusionsgedanken), bei der alle Schülerinnen und Schüler ihren auf sie zugeschnittenen Unterricht geniessen, unabhängig von Behinderungen. Traditionell vertritt Schule jedoch auch die Meinung dass „Arbeit an den für eine Schulkasse gleichzeitig vorgegebenen Stoffen" geleistet werden müsse (Giesecke, 2015, S. 125). Dass dies immer wieder zu Spannungen führt, weil sich Lehrpersonen zum Ziel setzen, alle Schülerinnen und Schüler für die vorgegebenen stofflichen Ziele so vorzubereiten, dass letztere alle Ziele erreichen, ist unvermeidlich und zeigt sich in der Praxis in der Funktion der Beurteilung, die sowohl formativ als auch summativ erfolgt. Obwohl sich die meisten Lehrpersonen darin einig sind, Schülerinnen und Schüler einerseits fordern, aber sie auch andererseits gleichzeitig fördern zu wollen, versuchen sie den beiden Ansprüchen der Förderung und Selektion gerecht zu werden indem sie sich für die Gesamtheit der Persönlichkeit der Kinder verantwortlich fühlen. Dies überfordert alle Beteiligten und es würde helfen, ein Verständnis von „Partikularität der pädagogischen Profession" zu entwickeln (Giesecke, 2015, S. 126), so dass Lehrpersonen sich lediglich auf eine Sache, nämlich das Lernen, fokussieren. Dies bedingt einerseits ein Umdenken von Seiten der Lehrperson (und scheint bei einigen Lehrpersonen emotionale Dilemmata auszulösen), andererseits aber auch für die Schülerinnen und Schüler, Eltern und weitere Bezugsysteme, die dieses Verständnis mittragen müssen.

> „Das partikulare Berufsverständnis schliesst Engagement in der Sache und gegenüber den Menschen nicht aus, sondern ein, aber es versucht, ihm einen professionellen Standort und eine Grenze zu zeigen" (Giesecke, 2015, S. 126).

So bedeutet professionelles Handeln auch, sich abzugrenzen gegenüber den eigenen Ansprüchen, um nicht unglaubwürdig zu werden.

Ein weiteres Relikt aus früheren Interpretationen des Professionsverständnisses zeigt sich im Verständnis des Begriffes Autonomie: Während Lehrpersonen früher als autonom Herrschende versuchten, Einfluss auf die kindliche Entwicklung zu nehmen, sei heute nur noch von einer „*relativen Autonomie*" auszugehen (Giesecke, 2015, S. 13), und das Autonomieverständnis sei wegen der heute erforderlichen Kooperation zu überdenken. Heutige Lehrpersonen sind weniger allein für die Bildungs- und Persönlichkeitsprozesse verantwortlich, sondern vielmehr als „Vermittler zwischen diesen äusseren Ansprüchen und dem Bildungsprozess des Kindes" zu verstehen (Giesecke, 2015, S. 13). Wichtig sei, dass „das lernende Subjekt und dessen Bildung und Mündigkeit" im Zentrum stehe und es zwar sinnvoll sei, Fächer und Inhalte des Unterrichts mittels Lehrplänen festzulegen, es aber den Lehrpersonen freigestellt bleiben müsse, wie sie diese Inhalte vermitteln (Giesecke, 2015, S. 128).

Autonomie im Unterricht bedeutet somit einerseits die Freiheit, Fachliches so zu unterrichten wie es die Lehrperson mit Bezug auf die Berufswissenschaft für richtig erachtet und anderseits bedeutet sie auch eine Abgrenzung gegenüber dem Anspruch für die Gesamtheit der Persönlichkeitsbildung der Schülerinnen und Schüler verantwort-

lich zu sein. Nimmt man Kooperation unter Lehrpersonen ernst, bedingt dies auch, dass es den Lehrpersonen freigestellt sein sollte, welche Formen von Kooperation sie in ihrem Unterricht einsetzen, vor allem aber für welche Aspekte der Förderung die Kooperation am besten eingesetzt wird.

1.3.3.3 Professionelle Lerngemeinschaften und schulische Netzwerke als Möglichkeit der Professionalisierung

Im Kontext der deutschsprachigen Lehrpersonenkooperationsforschung verbreitet sich seit rund 15 Jahren der Begriff der Professionellen Lerngemeinschaften (PLG), der von Bonsen und Rolff (2006) aus dem anglo-amerikanischen Raum übernommen und eingeführt wurde. Grundlage und Bedingung des Konzepts der PLG ist die Kooperation unter Lehrpersonen mit dem Ziel der Professionalisierung der Lehrpersonen. Die Kooperation im Sinne von PLG muss nicht zwingend im selben Klassenzimmer und im gemeinsamen Unterricht stattfinden, sondern findet häufig statt aufgrund einer Kooperation von Lehrpersonen die innerhalb desselben Kollegiums ähnliche Schülerinnen- und Schülergruppen oder gleiche Fächer unterrichten. Nach dem Verständnis von PLG dient die Kooperation dem primären Ziel der Professionalisierung der Lehrpersonen, wie bereits der Terminus *professionell* zum Ausdruck bringt, und die nur mittels „Weiterqualifikation und vor allem Reflexion" (Bonsen & Feldmann, 2018, S. 25) erfolgen kann. Lehrpersonen werden zu Lernenden. Bonsen und Rolff (2006, S. 170) orientieren sich mit ihrer Definition der PLGs am anglo-amerikanischen Terminus der *professional learning communities* und formulieren die folgenden Kriterien:

1. Reflektierender Dialog (im Sinne von Schöns (1987) „reflective practitioner")
2. De-Privatisierung von Unterricht
3. Gemeinsamer Schwerpunkt auf Lernen der Schülerinnen und Schüler
4. Zusammenarbeit
5. Geteilte Normen und Werte

In Professionellen Lerngemeinschaften orientiert sich die Kooperation der Lehrpersonen an den Lernbedürfnissen und Arbeitsergebnissen der Schülerinnen und Schüler. In regelmässigen Sitzungen vertiefen die Lehrpersonen einerseits dank gegenseitigem Austausch ihr fachliches Wissen, insbesondere aber anhand systematischer Reflexion, andererseits das Verständnis des Unterrichtsstoffs (Bonsen & Frey, 2014). Im Gegensatz zu anderen Definitionen von Lehrpersonenkooperation richten sich PLG klar an den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler aus und gehen davon aus, dass mit einer guten Kooperation seitens der Lehrpersonen sich deren Professionalität qualitativ verbessert, und dies positive Auswirkungen auf die Leistungen der Schülerinnen und Schüler hat. Bonsen und Frey (2014) betrachten diese Kooperationsform auch als eine Art Fortbildung. Ungeklärt ist, wie sich Weiterbildung auf die Professionalisierung auswirkt und welche Rolle dabei die Kooperationsformen spielen (Halbheer & Kunz, 2011).

In Ganztagsschulen treffen, wie auch in schulischen Netzwerken, mehrere pädagogische Akteurinnen und Akteure aufeinander. In dieser Form der Kooperation arbeiten neben Lehrpersonen auch Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter sowie weiteres pädagogisches Personal, etwa aus dem Bereich von Sportverbänden oder Musikschulen, zusammen, wobei die Zuständigkeiten und Aufgaben immer noch primär von den Lehrpersonen her gedacht werden (DIPF, DJI, IFS, 2019). Helsper und Tippelt (2011) sprechen von „mixed professions" anhand deren sich aufzeigen lässt, wie unklar die Trennung für die unterschiedlichen pädagogischen Tätigkeiten ist (Helsper & Tippelt, 2011). Solche Unklarheiten führen zu Irritation und Verunsicherung und benötigen Reflexion (Helsper & Tippelt, 2011), aber vor allem auch eine Auseinandersetzung mit dem eigenen Berufsverständnis.

Mit der Kooperation dieser Akteurinnen und Akteure und deren Reflexionsprozessen erhofft man sich eine Entwicklung der pädagogischen Professionalität (Berkemeyer u. a., 2011), Im deutschsprachigen Raum gibt es bisher nur wenig Forschung dazu und diese untersucht vor allem den naturwissenschaftlichen Unterricht auf der Sekundarstufe. Forschungsergebnisse die zeigen, dass Lehrpersonen stärker bereit sind zu reflektieren (Halbheer & Kunz, 2009) und sich die Leistungen von Schülerinnen und Schülern in schulischen Netzwerken verbessern, deuten jedoch auf das Potential dieser Kooperationen hin (Bonsen & Hübner, 2012),

1.3.4 Kooperation als Prozess

Das Verständnis von Kooperation als Prozess geht davon aus, dass es weniger darum geht, Formen und Varianten von Kooperation umzusetzen oder diejenigen zu wählen, die besonders effektiv erscheinen, sondern um die Einsicht, dass Kooperation „erwächst aus dem *Demokratiegedanken*" (Haeberlin, Jenny-Fuchs, & Moser Opitz, 1992, S. 23). Dies impliziert, dass Kooperation von allen Beteiligten mitgestaltet wird – im Verständnis von Haeberlin u. a. (1992) sind damit auch die Schülerinnen und Schüler, die Eltern und weitere Personen im Lernumfeld Schule gemeint. Das gemeinsame Ziel liegt in der Erweiterung von Handlungsspielräumen für Entwicklungs- und Sozialisationsprozesse. Der Terminus *Prozess* bedeutet auch, dass Kooperation nicht kontinuierlich gleich verläuft, sondern sich weiterentwickelt und verändert. Kreie merkt an, dass insbesondere das *Bemühen* der Interaktionspartnerinnen und -partner zentral ist, welches das Ziel einer Kooperation unterstützt, eine „befriedigende Einigungssituation" zu erlangen (Kreie, 1985, S. 119), womit auch der Umgang mit (möglichen) Konflikten gemeint ist. Es ist demnach nicht erforderlich, dass sich die Beteiligten vollständig einig werden – der Prozess kann auch dazu führen, dass man feststellt, dass eine Kooperation nicht möglich ist. Kooperation wird hier als ein „Prozess der gegenseitigen Annäherung und Abgrenzung" verstanden, welcher von Wertschätzung und dem Akzeptieren der Individualität getragen wird (Kreie, 1990, S. 237). Dieser Prozess ist nicht immer einfach, da er eine kritische Beschäftigung mit sich selbst, seinen eigenen Schwachstellen und Kompetenzen beinhaltet und immer in Interaktion mit anderen

Akteurinnen und Akteuren stattfindet. Dieser Bezug auf andere verdeutlicht auch die Definition von Spieß (2004, S. 199):

> „Kooperation ist gekennzeichnet durch den Bezug auf andere, auf gemeinsam zu erreichende Ziele bzw. Aufgaben, sie ist intentional, kommunikativ und bedarf des Vertrauens. Sie setzt eine gewisse Autonomie voraus und ist der Norm von Reziprozität verpflichtet."

Kooperation unter der Perspektive eines Prozesses hat somit eine zeitliche Komponente, weil sich diese Kooperation entwickeln muss.

Phasenmodelle wie die von Francis und Young (2009) oder Tuckman und Jensen (1977) mit den Phasen „forming, storming, norming, performing, and adjourning" gehen davon aus, dass Teams einem Entwicklungsprozess unterliegen und dieser einer Art Gesetzmässigkeit folgt, welche es zu durchlaufen gilt, bevor die Gruppe als Instrument für die Lösung von Problemen genutzt werden kann. Während dieses Prozesses lernen sich die Mitglieder mit ihren Werthaltungen und Einstellungen kennen, finden ihre Rolle innerhalb der Gruppe und lernen kreativ, flexibel und effektiv auf Herausforderungen zu reagieren. Dabei wächst das gegenseitige Verständnis für alternative Sichtweisen. Während Tuckman sein ursprüngliches Modell um die letzte Phase (adjourning) erweiterte und diese als Bestandteil eines Lebenszyklus eines Teams betrachtet, geht das Modell von Fracis und Young (2009) optimistisch davon aus, dass es zu einer „Verschmelzungsphase" kommt, indem die Mitglieder engen Kontakt untereinander pflegen (bis hin zu Freundschaften): „Alle sind bereit, sich für ihre Kollegen einzusetzen, und die Freude, die sie aneinander haben, ist geradezu charakteristisch". Eine (zu) enge Beziehung untereinander kann jedoch auch hinderlich für Innovation und Entwicklung sein, da es infolge einer starken Vertrautheit schwieriger werden kann, irritierendes Verhalten oder kontroverse Ansichten anzusprechen, was wiederum eine Professionalisierung erschwert. Ahlgrimm, Krey und Huber (2012, S. 24) verweisen an dieser Stelle auf Little (1990, S. 513). Insofern scheint es plausibel, dass Teams Entwicklungsprozesse im Sinne von Phasen durchlaufen. Betrachtet man Kooperation als Prozess, wird Kooperation immer eine Auseinandersetzung mit sich als Akteurin oder Akteur und den anderen Beteiligten sein. Dies führt nicht zwingend zu Harmonie, was jedoch auch nicht erforderlich ist.

Input-Output-Modelle wie exemplarisch das von Vogt u. a. (2016) betonen nicht die zeitliche Entwicklung eines Teams, sondern verweisen auf die Qualität der unterschiedlichen Aspekte, die eine Kooperation beeinflussen. Sie beschreiben die Kooperationsformen Austausch, Arbeitsteilung, Ko-Konstruktion (Gräsel, Fussangel, & Pröbstel, 2006) zusammen mit der Synchronisation (damit ist das gegenseitige Abstimmen des Unterrichts zu verstehen) und der Reflexion als „Komponenten der Prozessqualität" ihres Modells der Lehrpersonenkooperation. Sie gehen davon aus, dass vor allem die Qualität dieser Prozesskomponenten eine Wirkung auf Lehrpersonen, den Unterricht und die Schülerinnen und Schüler haben (Output), und Aspekte auf Seiten der Lehrpersonen wie Einstellungen, Vertrauen, Zielbindung sowie die Rahmenbedingungen der Organisation (Input) nur indirekt über diese Prozessqualität vermittelt werden. Allerdings scheint diese Prozessqualität zurzeit noch eine „black box" zu sein. Sie

wirkt etwas simpel in der Annahme, Struktur- und Prozessqualität als einen linearen Vorgang zu verstehen, da insbesondere die sozialen Prozesse vernachlässigt werden.

Mit Bezug auf Spieß (2004) und die von ihr definierten Merkmale, insbesondere der Bezug auf andere, sowie die Norm der Reziprozität, kann Kooperation unter der Perspektive eines sozialen Prozesses verstanden werden. Die Definition von Spieß soll im nächsten Abschnitt weiter erörtert und so differenziert werden, damit sie für den Kontext der Kooperation zwischen Regellehrpersonen und Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen angewandt werden kann.

Professionalität in der Arbeit von Lehrpersonen wurde bis heute vorwiegend während der Ausbildungsphase untersucht, und obwohl unumstritten ist, dass die Professionalisierung nicht mit der Ausbildung abgeschlossen ist, gibt es nur wenig Forschung, die sich damit auseinandersetzt und so auch von einem fortlaufenden (Entwicklungs-)Prozess ausgeht (Müller, Eichenberger, Lüders, & Mayr, 2010; Retelsdorf & Südkamp, 2012). Der Gedanke von Professionalität als Entwicklungsprozess hat somit hohe Bedeutung für die Weiterentwicklung des Lehrberufs und findet auf 1) einer professionellen (beruflichen), 2) einer persönlichen und 3) einer sozialen Ebene statt (Fund, 2010): Auf professioneller Ebene werden Unterrichtspraktiken, Ideen und pädagogische Ansichten reflektiert. Entwicklung im Bereich der sozialen Entwicklung meint neue Möglichkeiten zur Kooperation mit Arbeitskolleginnen und Arbeitskollegen und unterstützt das Lernen voneinander. Auf persönlicher Ebene geht es darum, die eigenen Gefühle wahrzunehmen, mit ihnen umzugehen und so seine Persönlichkeit als Lehrperson zu verändern, so dass neue Ideen und Unterrichtspraktiken möglich werden, die zu Veränderungsprozessen und Lernen führen können (Fund, 2010).

Neuweg spricht von Professionalität, wenn das (pädagogische, didaktische und fachliche) Wissen, die Erfahrung und die Persönlichkeit einer Lehrperson zusammenspielen. Er spricht in diesem Zusammenhang von Integrations- bzw. Differenzkonzepten (Neuweg, 2004).

> „‚Professionalität drückt sich in der Art und Weise aus, professionell zu lernen, d. h. das eigene fachdidaktische Denken und Handeln weiterzuentwickeln.[…]' Im Gegensatz zum sonst häufig verwendeten Begriff der Professionalisierung von Lehrkräften sprechen wir von professionellem Lernen, da Lehrkräfte nach ihrer Ausbildung und oftmals jahrelanger Berufserfahrung in ihrer Tätigkeit bereits professionalisiert sind." (Wilbers & Jonas-Ahrend, 2008, S. 119)

1.4 Definition von professioneller Kooperation und die damit verbundenen Erwartungen

In Kapitel 1.1 wurde auf die lateinische Herkunft des Terminus *Kooperation* als „Mitwirkung" verwiesen – doch was ist unter *professioneller Kooperation* zu verstehen? Der Terminus wird zwar in der erziehungswissenschaftlichen Forschung verwendet, aber entweder nicht explizit definiert (Olk, Speck, & Stimpel, 2011), nur bezogen auf „Kooperation" (Schüpbach, Jutzi, & Thomann, 2012) oder in Abgrenzung zur interprofessionellen Kooperation „als Zusammenarbeit von Kolleginnen und Kollegen gleicher

Profession" (Dizinger, 2015, S. 23). Um diesen Terminus zu schärfen, lohnt es sich, ausgehend von *Professionalität* zunächst zu definieren, was mit *professionell* gemeint ist und im Anschluss daran den Terminus *professionelle Kooperation* daraus abzuleiten.

Ergänzend zu den Merkmalen einer Profession (vgl. Kapitel 1.3.3.1) wird im Fremdwörterbuch des Dudens „professionell" als „1. (eine Tätigkeit) als Beruf ausübend, als Beruf betrieben" und „2. fachmännisch, von Fachleuten zu benutzen"[6] beschrieben. Als Synonyme werden u. a. „als Profi", „fachgerecht", „gekonnt", „kompetent" und „qualifiziert"[7] verwendet.

Eine erste Arbeitsdefinition von *professioneller Kooperation* könnte demnach wie folgt lauten: berufliche Zusammenarbeit von qualifizierten und kompetenten Personen aufgrund einer in der Regel akademischen Ausbildung, die auf der Basis ihrer Persönlichkeit und ihres Fachwissens diesen Prozess mitgestalten. Diese Definition beinhaltet den sozialen Prozess, die Teilhabe, und macht deutlich, dass professionell mehr bedeuten muss als reines Fachwissen. Man darf also annehmen, dass Lehrpersonen grundsätzlich qualifiziert und kompetent sind infolge ihrer Ausbildungen, Kooperationen im Unterricht einzugehen und zu gestalten. Trotzdem gibt es grosse Unterschiede in den Anwendungsformen von Kooperation, deren Umsetzung und Effizienz respektive Wirkungen auf die Schülerinnen und Schüler (z. B. Fussangel & Gräsel, 2014; Maag Merki u. a., 2010; Steinert u. a., 2006).

Oft wird in Zusammenhang mit Kooperation unter Lehrpersonen von Teamarbeit oder Lehrpersonenteams gesprochen (z. B. Idel, Baum, & Bondorf, 2012; Kreis, Wick, & Kosorok Labhart, 2013). Obwohl die Form dieser Teamarbeit unterschiedlich ausfällt, impliziert der Terminus Team, dass damit mehr gemeint ist als zwei oder mehr Personen, welche irgendwie zusammenarbeiten. „Team" wird assoziiert mit positiven Aspekten wie Innovation, Engagement, harmonischer Zusammenarbeit und Effizienz. Wenig kritisch und voreilig wird Teamarbeit häufig mit Erfolg gleichgesetzt obwohl mit Teamarbeit der Erfolg erklärt werden soll und der Terminus „Team" folglich unabhängig von dessen Erfolg definiert werden muss:

> „Es muss die *Art der Zusammenarbeit* innerhalb des Kollektivs […] beschrieben werden, die für den Erfolg dieses Kollektivs günstig ist, und von der Art der Zusammenarbeit unterschieden werden, die für den Erfolg dieses Kollektivs ungünstig ist. […]" (Gebert, 2004, S. 10)

Die Beschreibung von professioneller Kooperation „muss also über die Leerformel *es kommt auf eine gute Kooperation an*" hinausgehen (Gebert, 2004, S. 10) und darf nicht gleichgesetzt werden mit guter Kooperation. Kooperation wird folglich als eine Gegebenheit betrachtet, welche erwartet, erwünscht und aus den heutigen Schulen nicht mehr wegzudenken ist. Wir müssen uns aber die Frage stellen, wie Kooperation am besten gestaltet werden kann und *welche* Art der Kooperation am geeignetsten ist, damit sie dazu beitragen kann, dass Kooperation als professionell betrachtet werden kann.

---

6 Vgl. Duden Online, „professionell".
7 Duden Online, „professionell".

Unter professionstheoretischer Perspektive kann zwischen dem Theoriewissen und Erfahrungswissen von Lehrpersonen unterschieden werden (Combe & Kolbe, 2008). Erfahrungswissen wird berufsbiographisch erworben und ist in der Praxis dem (neuen) Theoriewissen überlegen. Kooperationswissen als theoretisches Wissen wird in heutigen Studiengängen den zukünftigen Lehrpersonen zwar vermittelt, ebenso darf aber davon ausgegangen werden, dass sie Kooperationserfahrungen während ihrer Praktika im Studium machen. In früheren Curricula wurde der Kooperation hingegen weniger Bedeutung zugemessen, was zur Folge hat, dass heutige Lehrpersonen mit langjähriger Berufserfahrung vermutlich stärker auf ihr Erfahrungswissen zurückgreifen können. Während für ältere Lehrpersonen der Gestaltungsspielraum noch ein stärkeres Motiv für ihre Berufswahl war, zeigt sich der Wandel darin, dass für Junglehrpersonen die Kooperation ein wichtigeres Motiv in Zusammenhang mit der Berufswahl ist (Keller-Schneider, 2018). Welche Kompetenzen müssen Lehrpersonen haben, um *professionell* kooperieren zu können? Obwohl Forschungen über die Professionalisierung und konstantes Lernen von Lehrpersonen als bedeutsam erachtet werden, gibt es nur wenige Forschungsarbeiten, die den Aspekt eines lebenslangen Lernens untersuchen, oder fast ausschliesslich solche, die Lehrpersonen während der Ausbildung und Junglehrpersonen untersuchen (Müller u. a., 2010).

Obwohl nicht sichergestellt ist, dass Kooperation zu einer stärkeren Professionalisierung des Lehrberufs führt, wird vermutet, dass adäquate Formen von Kooperation in denen fachliches Wissen gegenseitig ausgetauscht wird, wie dies etwa in schulischen Netzwerken der Fall ist, Professionalisierungsprozesse die Entwicklung von Schulen unterstützen könnten (Berkemeyer u. a., 2011). Arndt (2016) verweist in Bezug auf die Zusammenarbeit zwischen Regellehrpersonen und Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen darauf, dass Kooperation zwar als Entlastung wahrgenommen werde, und sich dadurch auch die Arbeitsqualität erhöht. Die beiden unterschiedlichen Berufsgruppen bringen einerseits wegen ihrer Biografie individuelle professionelle Selbstverständnisse und anderseits unterschiedliche Vorerfahrungen mit (Arndt, 2016; Arndt & Werning, 2013). Während Vorerfahrungen dazu führen, je nachdem ob diese positiv oder negativ erlebt werden, mehr oder weniger Kooperation der Partnerin oder dem Partner anzubieten, entwickelt sich das professionelle Selbstverständnis in einem fortlaufenden Prozess. Durch gemeinsame Diskussionen kann sich eine gemeinsame Haltung entwickeln, wobei es entscheidend ist, die Rollen und Aufgaben untereinander zu klären, um so eine gemeinsame Vorstellung des gemeinsamen Auftrags zu entwickeln (Arndt, 2016; Arndt & Werning, 2013). Werden Lehrpersonen dabei unterstützt, kollektives Erfahrungswissen aufzubauen und zu nutzen, kann Kooperation so auch als eine mögliche Strategie zur Professionalisierung von Schule und Unterricht betrachtet werden (Maag Merki, 2009). Dadurch, dass sie im gleichen Kontext arbeiten, können sie mit einer für sie realitätsnahen, professionellen Kooperation, in herausfordernden Situationen voneinander profitieren (Gräsel, 1997).

Angelehnt an die Terminologie der Entwicklungsaufgaben von Havighurst, (1972, zitiert nach Schneider & Lindenberger, 2018) versteht sich professionelle Entwicklung als ein Prozess, der somit nie abgeschlossen ist (Berkemeyer u. a., 2011) und wie oben beschrieben im Kontext betrachtet werden muss. Die Entwicklung einer professionel-

len Kooperation findet infolge einer bewussten Wahrnehmung der eigenen Kompetenzen und Vorlieben, und mit der des Gegenübers statt, sowie einer Verknüpfung von theoretischem und auf Erfahrung basiertem Wissen. Voraussetzung dazu ist die Reflexion, die zusätzlich unterstützt werden sollte durch Hilfestellungen wie Supervision oder Beratungsangebote (Kreie, 1990). Lehrpersonen haben ihr (pädagogisches) Wissen aus unterschiedlichen Systemen (wie z. B. dem Wissenschafts-, Politik-, Erziehungs-, Bildungs-, Wirtschaftssystem) erworben (Fried, 2003) und sind von den Systemen abhängig, in welche sie als Lehrperson und mit ihrer Schule eingebettet sind (Berkemeyer u. a., 2011). Die Bedeutung dieser unterschiedlichen Systeme dürfte insbesondere für eine professionelle Kooperation zwischen Regellehrpersonen und Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen bedeutsam sein, da sie wegen ihrer jeweiligen Ausbildungen und Zugehörigkeiten zu unterschiedlichen Berufssystemen verschiedenartig sozialisiert wurden. Damit Entwicklung hin zu einer professionellen Kooperation entstehen (und sich weiterentwickeln) kann, sind somit die Lehrpersonen selbst als *Professionals*, das Team respektive das Kollegium und die Institution als Ganzes gefordert, um Reflexionsprozesse anzustossen und zu unterstützen. Auf die Bedeutung der Reflexion wird in Kapitel zwei noch näher eingegangen.

Zusammenfassend wird nun die anfängliche Arbeitsdefinition von professioneller Kooperation erweitert und für den Kontext dieser Arbeit so formuliert:

> *Professionelle Kooperation von Regellehrpersonen und Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen bezeichnet die Zusammenarbeit zweier (oder mehrerer) Lehrpersonen in einem Team, welches einen gemeinsamen übergeordneten Auftrag ausführt, dabei sowohl fachlich wie auch überfachlich Unterricht (und die damit verbundenen ausserunterrichtlichen Situationen) gemeinsam gestaltet und sich mit dem Prozess dieser Zusammenarbeit auseinandersetzt mit dem Ziel, die Kooperation qualitativ weiterzuentwickeln mit Bezugnahme auf ihr jeweils unterschiedliches Professionswissen.*

1.5 Ebenen von Kooperation unter Lehrpersonen

Es gibt unterschiedliche Gründe, weshalb Lehrpersonen mehr oder weniger miteinander kooperieren oder eine geforderte Kooperationspraxis ungenügend umsetzen. Wocken betrachtet Kooperation „als Problemlösung und als Problem" (Wocken, 1988, S. 199) und unterscheidet die vier Strukturbereiche Persönlichkeit, Sache, Organisation und Beziehung (angelehnt an die themenzentrierte Interaktion von Cohn), die alle verschränkt und voneinander abhängig sind. Haeberlin u. a. (1992) nehmen diese Kategorien auf und Lütje-Klose und Urban (2014), die von Bronfenbrenners ökosystemischer Sichtweise (1981) inspiriert wurden, unterscheiden zwischen individuellen, interaktionellen, institutionellen und kulturell-gesellschaftlichen Ebenen und betonen ein gutes Zusammenspiel zwischen diesen im Interesse einer professionellen Kooperation (Lütje-Klose & Urban, 2014). Auch in der Organisationspsychologie (Spieß & Rosenstiel, 2010) wird Kooperation betrachtet als ein Zusammenspiel von individuellen, interpersonellen und strukturellen Ebenen (siehe auch Kapitel 2.1). Diesen Ansätzen

ist der systemische Grundgedanke gemeinsam, und das Bewusstsein, welches Wocken (1988) als „Problem(lösung)" bezeichnet, dass Kooperation nur dann gelingen kann, wenn nicht ausschliesslich die beteiligten Lehrpersonen betrachtet werden, sondern das ganze System „Schule" einbezogen wird. Das später in dieser Arbeit erläuterte Arbeitsmodell der Kooperation zwischen Regellehrpersonen und Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen basiert in wesentlichen Zügen auf diesen Gedanken, weswegen nun Kooperation unter den folgenden drei von Spieß vorgeschlagenen Ebenen etwas genauer erörtert wird.

1.5.1 Ebene Individuum

Wenn Personen zusammenarbeiten, müssen sie sich unweigerlich nicht nur mit dem Sachverhalt, den sie gemeinsam bearbeiten, beschäftigen, sondern sie müssen auch lernen miteinander umzugehen. Man lernt sich kennen und entwickelt sich als Team gemeinsam, indem jedes Individuum seinen Beitrag dazu leistet. Unterricht hat etwas Persönliches. Insbesondere auf der Kindergarten- und Primarstufe geben Lehrpersonen viel von sich und ihrer Persönlichkeit im Unterricht preis. Man denke z. B. an Raumgestaltung, die schon viel über eine Person verrät oder an die Art und Weise, wie Lehrpersonen mit den Schülerinnen und Schülern kommunizieren, welche Werte ihnen dabei wichtig sind etc. Die Gestaltung von Kooperation ist auch davon abhängig, welchen Sinn die Beteiligten in ihr sehen (Keller-Schneider, 2018). Aus der Forschung ist bekannt, dass Persönliches darüber entscheiden kann, ob eine Kooperation gelingt oder ob sie von vornherein zum Scheitern verurteilt ist (z. B. Maag Merki u. a., 2010). Entscheidende Faktoren sind etwa die Fähigkeit auf andere einzugehen, die Kommunikationseigenschaften, der Umgang mit Autonomie und der Deprivatisierung des Unterrichts (Fischer, Preiss, & Quandt, 2017). Die Qualität einer beruflichen Kooperation wird vorwiegend anhand persönlich-empathischer Beziehungen zu bestimmten Personen beurteilt, da dank dem gemeinsamen Handeln die Parteien Einblicke in das Tun des Gegenübers erhalten und somit immer auch ein Teil von der Persönlichkeit sichtbar wird (Böhle & Bolte, 2002).

Für Wocken wird die „Intimität des pädagogischen Handelns" aufgebrochen und „übrig bleibt die nackte Wahrheit darüber, was der einzelne kann und was er nicht kann" (Wocken, 1988, S. 205). Als Grund, warum es vielen Lehrpersonen schwerfällt zu kooperieren, nennt er die veränderten Rollenbilder. Auf individueller Ebene wäre es somit kooperationsförderlich, wenn Lehrpersonen nicht nur die Heterogenität der Schülerinnen und Schüler anerkennen würden, sondern auch die der Lehrpersonen.

Kompetenzen und Persönlichkeitsmerkmale

Welche persönlichen Kompetenzen müssen Lehrpersonen mitbringen, damit sie professionell kooperieren können? Lehrpersonen, die gut im Team arbeiten, gelten gemeinhin als sozial kompetent. Das Konstrukt soziale Kompetenz wird in der Persönlichkeitspsychologie definiert als Fähigkeit mit anderen umzugehen und umfasst die beiden Bereiche Durchsetzungsvermögen und Beziehungsfähigkeit (Asendorpf,

2012). Eine sozial kompetente Lehrperson ist fähig, ihre eigenen Interessen und Bedürfnisse angemessen durchzusetzen, indem sie nicht nur ihre eigene Sichtweise im Blick behält, sondern sich in ihr Gegenüber hineinversetzen kann und auf diese Weise sowohl die eigenen Bedürfnisse, wie auch die anderer wahrt. Das Persönlichkeitsmerkmal Offenheit korreliert mit Empathie und ist deshalb von Bedeutung in Bezug auf die Beziehungsfähigkeit (Asendorpf, 2012). Offenheit als Persönlichkeitsmerkmal ist eine Erwartung, die an heutige Lehrpersonen gestellt wird. Sie sollen offen sein für neue Unterrichtsformen, für Schulentwicklungen und selbstverständlich für Kooperation. Offenheit gegenüber neuen Erfahrungen, definiert als relativ stabiles Persönlichkeitsmerkmal (Herzberg & Roth, 2014), würde jedoch bedeuten, dass angehende Lehrpersonen diese Eigenschaft bereits mitbringen müssten, was m.E. eine unhaltbare Forderung wäre, und müsste zunächst empirisch breit abgestützt sein. Unbestritten bleibt jedoch die Tatsache, dass Kooperation zwischen Lehrpersonen mit einem Mindestmass an Öffnung einem anderen gegenüber verbunden ist. Pröbstel und Soltau (2012, S. 59) sprechen von der „soziale[n] Orientierung […] als Bedürfnis nach Vertrautheit und Gemeinschaft und dem Interesse an persönlichen Beziehungen" als Basis für das Zustandekommen einer Kooperation. Je enger diese persönliche Beziehung ist, desto höher ist jedoch die Gefahr der gegenseitigen Rücksichtnahme (Ahlgrimm u. a., 2012; Pröbstel & Soltau, 2012). Diese erschwert jedoch Entwicklung und Innovation. Dennoch scheint es ein weit verbreiteter Mythos zu sein, dass eine erfolgreiche Kooperation stets ein hohes Mass an enger Beziehung beinhaltet.

Wocken spricht von der Enthüllung der Rolle und Person (Wocken, 1988) und meint einerseits die Fachlichkeit und anderseits die persönlichen Werte, die in einem Team unweigerlich aufgedeckt werden. Je intensiver eine Kooperation gestaltet wird, desto tiefergreifend sind die gegenseitigen Einblicke. Beides hat auch mit eigenen Einstellungen und Werthaltungen zu tun, die unweigerlich im pädagogischen Alltag durchschimmern und für berufliches Lernen entscheidend sind (Kwakman, 2003), aber auch damit, wie stark die eigenen Einstellungen und Werthaltungen innerhalb des Teams gelebt werden können.

Autonomie als Gestaltungsspielraum

Der amerikanische Soziologe Lortie beschreibt mit seinem Autonomie-Paritätsmuster die Forderung von Lehrpersonen, dass sie ihren Unterricht autonom und ohne Eingreifen anderer durchführen wollen, alle Lehrpersonen einander gleichgestellt sein sollten und sich Lehrpersonen nicht in Anliegen ihrer Berufskolleginnen und -kollegen einmischen sollen (Lortie, 1972). Viele Autorinnen und Autoren sind der Meinung, dass Lehrpersonen nach Autonomie streben, und einige Lehrpersonen immer noch dem Einzelkämpfertum früherer Zeiten nachtrauern, was Kooperation behindere (Vangrieken u. a., 2015; Wocken, 1988), obwohl man davon ausgehen kann, dass heutige Lehrpersonen ein deutlich anderes Bild vom Lehrberuf haben (Keller-Schneider, 2018, S. 303). Eine „gewisse Autonomie" wird zwar als Voraussetzung für den Lehrberuf betrachtet (Spieß, 2004), wobei sich das Ausmass je nach Kooperationsform verändert (Gräsel, Fussangel, & Pröbstel, 2006). Die Befriedigung eine Tätigkeit auszuführen steigt, wenn die Autonomie hoch ist, entweder infolge von intrinsischer Mo-

tivation („Ich verfolge dieses Ziel, weil mir die Sache sehr viel Freude bereitet.“) oder aufgrund von Identifikation („Ich verfolge dieses Ziel, weil ich wirklich davon überzeugt bin, dass es wichtig ist.“) (Schuler, 2004, S. 265). Auch können Lehrpersonen, die sich in ihrer Autonomie nicht zu stark beschränkt fühlen, besser mit herausfordernden Situationen umgehen, was auch auf motivationale Aspekte zurückzuführen ist (Widmer-Wolf, 2014, S. 241). Köker ist der Meinung, dass zwischen der Autonomie der „Gestaltungsfreiheit“ und der „Einblicksfreiheit“ (Köker, 2012, S. 212) unterschieden werden müsse, und die Autonomie von Lehrpersonen weniger eine „lehrerprofessionelle anthropologische Konstante“ sei, sondern sich ergebe wegen der Gegebenheiten des Systems Schule/Unterricht. Kooperation ist somit eine Möglichkeit mit den veränderten Anforderungen an Schule und Unterricht umzugehen. Trotzdem scheint bei Lehrpersonen eine gewisse Angst vor (zu viel) Autonomieverlust vorhanden zu sein. Lehrpersonen haben unterschiedliche Autonomie-Ansprüche, was sich insbesondere in der multiprofessionellen Kooperation zeigt: Vorhandene asymmetrische Beziehungen infolge von Funktionen oder Aufträgen müssen gemeinsam geklärt werden, so dass Rollenklarheit entsteht (Köbberling & Schley, 2000). Lehrpersonen, die man nach negativen Auswirkungen von Kooperation fragt, geben neben dem zeitlichen Mehraufwand häufig auch an, einen Autonomieverlust wahrzunehmen (z. B. Maag Merki u. a., 2010). Halbheer und Kunz (2011) gehen davon aus, dass dieser Angst vor Autonomieverlust durch informelle Kooperationsgefässe entgegengewirkt werden kann. Sie begründen dies damit, dass Unterricht grundsätzlich ohne Kooperation auskommen könne und sich durch informelle Kooperationsanslässe eine Vertrauensbasis bildet, auf der formellere Formen aufbauen könnten. Eberwein und Knauer verweisen darauf, „dass Lehrer […] gewillt sein [müssen], ein anderes Selbst- und Aufgabenverständnis zu entwickeln: Sie müssen den Verlust an Autonomie, an geschützter Einzel-Atmosphäre, an Macht und Unabhängigkeit akzeptieren“ (Eberwein & Knauer, 2009, S. 429). Terhart (2001a) sieht hingegen dank der Teilautonomie der heutigen Schulen auch positive Auswirkungen auf die Wahrnehmung der Autonomie. So können sich Lehrpersonen innerhalb ihrer Einzelschule stärker positionieren und so mehr Eigenverantwortung übernehmen, da der Gestaltungsspielraum in den Schulstrukturen höher ist als früher. So gesehen, muss Kooperation nicht zwingend eine Einschränkung der Autonomie bedeuten. Entscheidend scheint zu sein, inwieweit sich Lehrpersonen mit ihrem Team identifizieren und daran glauben, dass ihr Beitrag als Gewinn für das ganze Team betrachtet wird. So haben sie die Möglichkeit, etwas zu gestalten und zu erreichen, was allein gar nicht oder nur mit grossem Aufwand möglich wäre.

Als Schlussfolgerung kann festgehalten werden, dass Kooperationen dann eingegangen und intensiviert werden, wenn die Grundbedürfnisse der Selbstbestimmungstheorie der Motivation berücksichtigt werden (Deci & Ryan, 1993; Kullmann, 2012), wobei die soziale Eingebundenheit innerhalb eines Teams als Motivationsfaktor ausreichen kann. Dabei ist es eine Gratwanderung, ein günstiges Ausmass an Autonomie zu wahren, damit einerseits die persönlichen Bedürfnisse berücksichtigt werden und anderseits eine zu hohe Autonomie nicht gemeinsame Handlungen und Entwicklungen verunmöglichen.

1.5.2 Ebene Team

Die Tatsache, dass ein Team aus mehr als einer Person besteht, erfordert die Berücksichtigung der jeweiligen Individuen ebenso, wie die der teaminternen Interaktionen. Teilautonome Gruppen – wie es auch Teams aus Regellehrpersonen und Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen sind (vgl. dazu Kapitel 1.3.2.1) – haben grosse Handlungsspielräume für Entscheidungen, was sich latent im Konfliktpotential zeigt. Werden differenzialpsychologische Aspekte bei der Auswahl der Teammitglieder, aber auch bei Rollen- und Aufgabenverteilungen berücksichtigt, kann ein Team seine Leistungen steigern (Elke & Wottawa, 2004). Während sich ein Team zu Beginn einer Kooperation zunächst einmal über die Ziele und Herangehensweisen einigen muss, verändert es sich mit der Zeit, was zur Folge hat, dass sich unter Umständen auch die Art und Weise verändert, wie interagiert wird. Damit verbunden ist auch die Einschätzung des Individuums, wie lohnend es selbst für das Team (noch) ist. Diese Teamprozesse lassen sich am Stadienmodell von Tuckman und Jensen (1977) zeigen. Wie gelingt es einem Team, sich über die Phase des „Storming" hinaus zu entwickeln? Dieses Modell geht davon aus, dass sich Normen (als Bestandteil eines nächsten Stadiums) nur dann entwickeln, wenn engere Bindungen bestehen und so Teamziele entstehen können. Damit Teamprozesse entstehen können, ist reziprokes Vertrauen unabdingbar (Gräsel, Fussangel, & Pröbstel, 2006; Idel, Ullrich, & Baum, 2012; Kullmann, 2012). Vertrauen haben heisst, zu glauben, „dass der andere für mich irgendwann das tut, was man für ihn getan hat" (Petermann, 2013, S. 12). Damit ist ein Wunsch, aber auch eine Erwartung verbunden. Beides kann enttäuscht werden. Kooperation bedingt Vertrauen insofern, als die Teammitglieder Informationen und Materialien austauschen müssen. Am Grad des Vertrauens kann auch abgelesen werden, wie stark Personen einander vertrauen und welche Informationen geteilt respektive den anderen vorenthalten werden: „Vertrauen heisst, dem anderen Informationen zur Verfügung zu stellen, mit denen er mich in die Pfanne hauen könnte" (Comelli & Rosenstiel, 2009, zitiert nach Spieß & Rosenstiel, 2010). Das Entwickeln von Vertrauen braucht Zeit und ist ein dynamischer Prozess, der nach einer gewissen Zeit entsteht, aber auch unterstützt und gestaltet werden muss (Sturm, Opterbeck, & Gurt, 2011). Je nach Kooperationsform ist die Wahrscheinlichkeit, dass Konflikte auftauchen erhöht (Gräsel, Fussangel, & Pröbstel, 2006), und ohne gegenseitiges Vertrauen ist eine Konfliktlösung nicht möglich (Comelli, Rosenstiel, & Nerdinger, 2014). Dies beinhaltet aber, dass man seine eigenen Schwächen und Probleme nicht voreinander verstecken darf, sondern seine Energie besser dafür aufwendet, daraus zu lernen (Kreie, 1990). Dies bedingt gegenseitige Akzeptanz, Toleranz und eine Abkehr des Selbstverständnisses der Lehrperson als Einzelkämpferin oder Einzelkämpfer und eine (professionelle) Auseinandersetzung damit im Team. Lehrpersonen tun sich damit schwer, da sie dies nicht, oder nur ungenügend gelernt haben. Gelingt es nicht Probleme in der Kooperation auf der Sach- oder Persönlichkeitsebene zu lösen, verlagern sich diese auf die Beziehungsebene (Wocken, 1988). Sie werden dann in der Kommunikation untereinander auf der Beziehungsebene sichtbar (Schulz von Thun, 2015), die auf der Teamebene ebenfalls eine bedeutende Rolle spielt.

Kooperationsfähigkeit wird als eine Grundvoraussetzung für den Lehrberuf gesehen (de Boer, 2012) und müsste demnach viel stärker beachtet werden.

Um in sozialen Situationen adäquat zu handeln, orientieren wir uns an Normen. Nach dem Modell von Tuckman und Jensen gelten Teamnormen als Überzeugungen, die von den Teammitgliedern geteilt werden (Jonas u. a., 2014; Tuckman & Jensen, 1977). Solche subjektiven Normen als eine Funktion normativer Überzeugungen (Haddock & Maio, 2014, S. 224) helfen den Akteurinnen und Akteuren, sich im Team zu orientieren, sich aber auch gruppenkonform zu verhalten und besitzen auch eine Regulationsfunktion. Verhält sich ein Teammitglied entgegen den geltenden Normen, hat dies entweder zur Folge, dass es sich in Zukunft infolge einer Reaktion aus dem Team anders verhalten wird (gruppenkonform), und die Normen internalisiert werden oder es kommt zum Konflikt, da die Gruppennorm nicht mit der eigenen vereinbart werden kann.

Betrachtet man ein Team als handelnde Einheit (vgl. Kapitel 1.3.2.1) kann es besser oder schlechter funktionieren und entsprechend erfolgreich handeln. Wie kommt es nun dazu, dass ein Team einen Gewinn ziehen kann aus einer Kooperation? Ein wesentlicher Aspekt, der sich ebenfalls auf der Teamebene abspielt, ist eine Rollenklarheit. Alle Beteiligten müssen von sich und den anderen wissen, wofür sie verantwortlich sind und welche Erwartungen an sie dabei gestellt werden. Oft erfolgt eine Rollenaufteilung mehr oder weniger zufällig oder top-down, etwa anhand von Vorgaben der Schulleitung. Wissen jedoch alle voneinander, wer welche Fähigkeiten besitzt, müssen nicht alle alles wissen (und tun), sondern sie können die Rollen so untereinander aufteilen, dass jeder seinen Teil zur Aufgabenlösung beiträgt und so die Leistung eines Teams steigern kann (van Ginkel & van Knippenberg, 2008). Damit es zu einem Kompetenztransfer kommen kann, muss aber zuerst eine tragfähige soziale Beziehung entstehen (Lütje-Klose & Willenbring, 1999).

1.5.3 Ebene Organisation

Die Ebene der Organisation Schule umfasst Rahmenbedingungen, Strukturen der Schule und Schulkulturen in Bezug auf Kooperation. Der gesetzliche Auftrag wirkt sich auf die Rahmenbedingungen aus und manifestieren sich u. a. in zur Verfügung stehenden Ressourcen wie Zeit- oder Austauschgefässen, räumlichen Bedingungen, individuellen und teambasierten Beratungs- und Weiterbildungsangeboten aber auch informelle Strukturen, die sich über die Zeit gebildet haben und als Schulkultur bezeichnet werden können. De Boer bezeichnet „Schule als Produktion der Konstruktion schulischer Wirklichkeit“ (de Boer, 2012, S. 94) und meint damit, dass Schule und damit auch die Lehrpersonenteams immer im Kontext der vorherrschenden Schulkultur(en) zu betrachten sind und die individuelle, wie auch die Teamebene beeinflussen. Steinert u. a. (2006) sind der Meinung, dass organisationsstrukturelle Bedingungen und Anforderungen weniger Einfluss darauf haben, wie Lehrpersonen miteinander kooperieren, als häufig angenommen wird, wobei sich ihre Untersuchung auf die Schulformen der Gymnasien und Nicht-Gymnasien bezieht. Interessanterweise stellen sie

jedoch fest, dass mehr Lehrpersonen in Gymnasien auf einer niedrigeren Niveaustufe kooperieren als in Nicht-Gymnasien, was sie auf die stärkere fachliche Differenzierung und grundsätzlich fachlich spezifischere kognitive Ansprüche an die Schülerinnen und Schüler zurückführen, die Lehrpersonen stärker in isoliertes Handeln treiben. Auf die Bedeutung von Schulleitungen für die Schulqualität wurde in vorherigen Unterkapiteln bereits mehrfach hingewiesen. Institutionalisierte Kooperationsmöglichkeiten (wie festgelegte Zeitgefässe, kooperationsfreundliche Stundenpläne etc.) scheinen bedeutsamer zu sein, um anspruchsvollere Kooperationsformen, wie exemplarisch die von Gräsel, Fussangel und Pröbstel (2006) untersuchte Kokonstruktion, anzuregen, als eine nur unterstützende Grundhaltung von Seiten der Schulleitung (Harazd & Drossel, 2011). So sind es die Schulleitungen, die es in der Hand haben, kooperationsfreundliche Stundenpläne zu schaffen und für angemessene Kooperationsgefässe zu sorgen und diese zu begleiten. Diesbezügliche Veränderungen innerhalb der institutionellen Rahmenbedingungen durch pädagogische Überlegungen sind nicht von einzelnen Lehrpersonen leistbar, sondern nur – im Sinn eines kollektiven Lernprozesses – als Prozess einer gesamten Schule möglich (Grunder, 2002). Schulleitungen definieren häufig auch die Formen von Kooperation (z. B. Unterrichtsteams, Fachgruppen, Teamteaching etc.) und entscheiden so auch über Ziele und Schwerpunkte. Darüber hinaus steuern sie, welche Schulentwicklungen möglich sind, aber indirekt auch weitgehend die Schwerpunkte für den Unterricht und entsprechende Inhalte (Vogt u. a., 2016).

1.6 Mögliche Kooperationsinhalte

Kooperationsstunden können unterschiedlich eingesetzt werden: Exemplarisch für die Einzelförderung, für die Unterstützung von Kleingruppen, als Teamteaching oder im Sinn eines Schulentwicklungsprojekts. Maag Merki u. a. (2010) haben untersucht, welche inhaltlichen Überlegungen den Kooperationstätigkeiten zugrunde liegen. Mit 81% geben die Lehrpersonen in ihrer Untersuchung an, im Bereich Unterrichtsentwicklung (Austausch und Auswahl von Unterrichtsmaterialien oder -methoden, Planung) zu kooperieren. Integrative Förderung (77%) und Umgang mit Heterogenität (76%) sind ebenfalls beides Bereiche, in denen häufig kooperiert wird, während nur 56% der Lehrpersonen angeben, auf Ebene der Schule zu kooperieren. Nicht überraschend hängen die Kooperationsinhalte zu einem grossen Teil mit den umgesetzten Kooperationsformen zusammen. Es stellt sich jedoch die Frage, ob zuerst die Form oder der Kooperationsinhalt bestimmt wird. Bezüglich Stufen gibt es interessante signifikante Unterschiede in der integrativen Förderung in der Lehrpersonen der Unterstufe häufiger kooperieren als die anderer Stufen. Im Umgang mit Heterogenität zeigen sich ebenfalls Stufeneffekte: Hier kooperieren Lehrpersonen der Unterstufe hoch signifikant häufiger als Lehrpersonen auf der Oberstufe oder im Kindergarten. Fussangel (2008) systematisierte die Kooperationsinhalte anhand der subjektiven Theorien von Lehrpersonen über Kooperation. Auch ihre Ergebnisse deuten darauf hin, dass unterrichtsbezogener, fachlicher Materialienaustausch mit 64% den häufigsten Kooperationsinhalt darstellt. Für Lehrpersonen ist zudem ein allgemeiner Erfahrungsaustausch bei 41% der Aus-

sagen der Lehrpersonen ein zentraler Kooperationsinhalt. Dabei tauschen sie sich auf einer allgemeinen Ebene über Unterricht aus oder besprechen konkrete Ereignisse und holen Ratschläge ein. Dieser Austausch wird auch als Unterstützung erlebt. Denken Lehrpersonen über Kooperation nach, ist die organisatorische Entlastung ebenfalls ein wichtiges Element, wobei sich diese insbesondere auf die Unterrichtsvorbereitung bezieht.

Dass Lehrpersonen sich häufig austauschen über ihre Erfahrungen oder auch Materialien teilen, könnte darauf hinweisen, dass sie einerseits nicht dem Bild der allein kämpfenden Lehrperson entsprechen und anderseits auch darauf hindeuten, dass heutiger Unterricht in seiner Komplexität nur dann (gut) gelingen kann, wenn man sich mit anderen verbündet. So können Ressourcen geschont werden und Lehrpersonen sich emotional, aber auch organisatorisch entlasten.

1.7 Fazit Kooperation unter Lehrpersonen

Der Terminus *Kooperation* wird in der Fachliteratur diffus beschrieben. Einerseits kann dies mit der alltagssprachlichen Nähe und dem regen Gebrauch in der Praxis zusammenhängen, anderseits auch damit, dass Kooperation aus unterschiedlichen fachlichen Perspektiven betrachtet werden kann. In diesem Kapitel wurde versucht eine für diese Arbeit griffige Definition zu finden und Kooperation als Prozess zu beschrieben und sie unter den Perspektiven der Professionalisierung, Schuleffektivität sowie der Organisationspsychologie zu betrachten. Kooperation unter Lehrpersonen wird beeinflusst von den drei Ebenen Individuum, Team und Organisation, die als Zusammenspiel gemeinsam ihre Wirkung erzielen.

Auf Grundlage dieser allgemein für Kooperation gültigen Ebenen sowie Überlegungen, wie die Kooperationszeit in der Schule gestaltet wird, soll in Kapitel zwei die spezifische Kooperation zwischen Regellehrpersonen und Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen betrachtet werden.

1.8 Exkurs – Historie der schweizerischen Regel- und Sonderschulen

Um das heutige schweizerische integrative Schulsystem besser verstehen zu können, ist es hilfreich, sich kurz die historische Entwicklung zu vergegenwärtigen. An dieser Stelle werden aus diesem Grund die Primarschule, der Kindergarten und die Sonderschulen kurz in ihrer Entwicklung skizziert. Dabei wird insbesondere auf die beiden in der Schweiz gebräuchlichen Termini der *Heil-* bzw. *Sonderpädagogik* eingegangen.

Die Entwicklung unseres heutigen (vermeintlich) integrativen Schulsystems ist geprägt von einem Verständnis „vermeintlich homogenisierter Lerngruppen“ (Grunder, 2009a, S. 115). Dieses Verständnis ist seit Comenius geprägt von der Annahme der Jahrgangsklasse als homogene Leistungsgruppe (Lindmeier & Weiss, 2017). Obwohl diese Homogenität nie existiert hat, und die Unterschiede in den Kompetenzen der

Kinder bereits in der ersten Klasse der Primarschule erheblich sind (vgl. Moser, Stamm, & Hollenweger, 2005), wird weiter daran festgehalten. Schule orientiert sich daran, was Kinder *noch nicht* können. Es ist diese Defizitorientierung, die versucht, die Kinder, „die besonders zu fördern wären" (Grunder, 2009b, S. 115) zu separieren, um die Klasse zu entlasten. Mit dem Lehrplan 21 wird versucht, diese Entwicklung aufzubrechen:

> „Die Annahme von Heterogenität als Gestaltungsprinzip der öffentlichen Schule ist ein geschichtlich absolut neuer und vorderhand noch eher elitärer Tüchtigkeitsanspruch an das Gesamtsystem." (Strittmatter, 2009, S. 123)

Ob sich dieser Anspruch umsetzen lässt, wird sich erst in ferner Zukunft zeigen. Klar ist hingegen, dass es nicht der Lehrplan allein ist, der einen besseren Umgang mit Heterogenität bewirkt (Strittmatter, 2009, S. 132), sondern dass ein bildungspolitisches, aber auch gesellschaftliches Umdenken erforderlich ist. Um besser zu verstehen, wie die heutigen integrativen Schulen[8] entstanden sind, folgt nun ein kurzer bildungshistorischer Exkurs, der die Entwicklung der Regelschulen und insbesondere die der Sonderschulen im schweizerischen Schulsystem erörtert.

1.8.1 Primarschule

Organisiertes Wissen mittels Lehrpersonen an Schülerinnen und Schüler weiterzugeben war im Mittelalter und in der frühen Neuzeit eine Aufgabe der Kirche. Erst im 19. Jahrhundert setzte sich allmählich die allgemeine Schulpflicht durch. Die Schule versteht sich fortan als sogenannte „integrierte Schule", da sie die Schülerinnen und Schüler kaum nach Leistung differenziert und Kinder, die Defizite haben, speziellen Hilfs- und Sonderschulen zuweist (Grunder, 2008a).

1874 wurde die Schulpflicht in der Bundesverfassung, im Artikel 27 verankert. Seither sind die Kantone verpflichtet, für „genügenden Primarunterricht, welcher ausschliesslich unter staatlicher Leitung stehen soll" (Bättig, 2007) zu sorgen. Dieser Artikel blieb so bis 1999 in Kraft (Bättig, 2007). Nach dem zweiten Weltkrieg wurde das Bildungssystem stetig ausgebaut, die finanziellen Aufwendungen stiegen, und auch die Mobilität wurde grösser, so dass die kantonale Bildungspolitik einer verstärkten Koordination bedurfte, was dank des Konkordats über die Schulkoordination (Schulkonkordat) im Jahre 1970 erreicht wurde (Grunder, 2008b). Diese interkantonale Vereinbarung der obligatorischen Schule ist mit Inkrafttreten des Harmos Konkordats (HarmoS) im Jahre 1999 weiter vorangeschritten und hatte grosse Auswirkungen auf die Bereiche a) Struktur, b) Ziele und Lerninhalte, c) Qualitätssicherung und -entwicklung und d) Koordination des Sprachenunterrichts (Bättig, 2007). Seitdem gehört etwa die Vorschule zur obligatorischen Schule und dauert nun 11 Jahre (Bättig, 2007). Wie

8 Im heutigen Verständnis der Institution Schule ist der Kindergarten mitgemeint. Im historischen Exkurs muss jedoch gesondert darauf eingegangen werden, da Kindergärten bis vor kurzem eigenständig waren.

von Oelkers bereits 2007 vorausgesagt, sind die Auswirkungen des Konkordats gross und HarmoS beschäftigt auch Jahre nach Inkrafttreten immer noch viele Lehrpersonen, Eltern und Schulleitungen (Oelkers, 2007).

In jüngster Zeit werden einzelne Aspekte verstärkt in Frage gestellt wie exemplarisch das Schuleintrittsalter von 4 Jahren[9] oder die dank HarmoS stark zugenommene Orientierung an Mindeststandards, die dazu führt, dass der Druck auf Lehrpersonen („teaching to the test" (Oelkers, 2007, S. 8)) und Schülerinnen und Schüler stark zugenommen hat[10]:

> „Das HarmoS-Konkordat ist verbunden mit einem Einstieg in die Testkultur, das muss deutlich gesagt werden. Regelmässige Leistungstests sind den Bildungssystemen im deutschen Sprachraum bislang fremd." (Oelkers, 2007, S. 6)

Inwiefern sich die Veränderungen infolge von HarmoS im Schweizer Bildungssystem auszahlen, und ob alle damit verbundenen Hoffnungen erfüllt werden, wird sich zeigen.

1.8.2 Kindergarten

Die heutigen Kindergärten gehen auf Ideen der Aufklärung zurück, nämlich Kinder altersgemäss zu betreuen und zu bilden, um sie vor schlechten Einflüssen zu schützen. In ihren Anfängen waren sie auch eher „Bewahranstalten" als kindgerechte Institutionen. In der italienischsprachigen Schweiz setzten sich im 20. Jh. die Ideen Maria Montessoris durch, die auch heutige Kindergärten noch prägen: So treten dortige Kinder i.d.R. mit drei Jahren in den Kindergarten („Asilo infantile") ein, und die Kindergärten werden als *Ganztagesschulen* geführt, in denen die Kinder über Mittag verpflegt werden (Nufer, 2008). In der Deutschschweiz prägte insbesondere Friedrich Fröbel mit seinen Ansichten über Erziehung und Unterricht den Kindergarten, was er in der Bezeichnung eines *Gartens für Kinder* zum Ausdruck brachte und sich auch heute noch in der starken Betonung des Wertes des Spiels (und Bezeichnungen wie das *Freispiel*) zeigt (Hoffmann, 1961). Genf verhalf dem Kindergarten in der französischsprachigen

9 Am 9.5.2019 hat Brodbeck (2018) dem Regierungsrat des Kantons Basel-Landschaft eine Motion überwiesen, den Eltern den Entscheid zu überlassen, ob ihr Kind bereits mit 4 Jahren in den Kindergarten eintreten wird. Vgl. Kanton Basel-Landschaft: https://baselland.talus.ch/de/politik/cdws/dok_geschaeft.php?did=77346e08350b4a8180b17ba9489b0ec5-332&filename=Text_Motion&v=2&r=PDF&typ=pdf (abgerufen am 19.11.2021).

10 HarmoS hatte u. a. Qualitätssicherung und -entwicklung zum Ziel, was zu einem systematischen, landesweiten Monitoring führte. Die Nordwestschweizer Kantone Aargau, Basel-Landschaft, Basel-Stadt und Solothurn führen seit 2013 sogenannten Leistungschecks auf Primarstufe (P3 und P6) und Sekundarstufe I (S2 und S3) durch, um die interkantonalen Leistungen der Schülerinnen und Schüler zu vergleichen. Diese stehen seit Beginn in der Kritik, und Basel-Stadt hat nun entschieden, den Check S3 bis Ende 2020 zu sistieren. Vgl. Messerli (2018) Motion und Regierungsratsbeschluss vom 14. August 2018: „Streichung der Leistungschecks an der Basler Volksschule" http://www.grosserrat.bs.ch/dokumente/100388/000000388042.pdf (abgerufen am 18.5.2019).

Schweiz („Ecoles enfantines") mittels Verankerung im Schulgesetz im Jahre 1848 zu einem in der Schweiz gesonderten Status, indem der Kindergarten einerseits staatlich subventioniert wurde und andererseits eine stärkere Nähe zur Schule entstand als in der übrigen Schweiz (Nufer, 2008). Heutige Bestrebungen gehen mit dem Lehrplan 21 und der Verschmelzung von Kindergarten und den ersten beiden Jahren der Primarschule zum *1. Zyklus* dahin, die als historisch betrachtete starke Trennung der beiden Stufen aufzubrechen. Im Gegensatz zur Primarschule sind allerdings auch heute noch in nur 17 Kantonen zwei Jahre Kindergarten obligatorisch[11].

1.8.3 Sonderpädagogische Schulen

Im Mittelalter wurden verwaiste und behinderte Kinder teilweise in Klöstern gepflegt und erzogen, sie waren aber in der Schweiz bis zum Ende des 18. Jh.s von der Schulpflicht ausgenommen, da man sie als bildungsunfähig betrachtete. Infolge zweier unterschiedlicher Entwicklungen entstanden einerseits aus aufklärerischen Ideen „Rettungsanstalten" für verwaiste und verwahrloste Kinder und andererseits aus fürsorgerischen Überlegungen Armenschulen, in denen speziell ausgebildete Lehrpersonen unterrichteten. Gegen Ende des 18 Jh.s liess die „Konferenz für das Idiotenwesen" sog. „Hilfs- oder Spezialklassen" errichten, die 1929 unter den Namen „Sonderklassen" weitergeführt wurden. Seit Anfang des 21. Jh.s bezeichnete man Klassen für Kinder mit Lernbehinderungen und Verhaltensschwierigkeiten als „Kleinklassen". Als „Sonderschulen" wurden Schulen für Schülerinnen und Schüler mit körperlicher und/oder geistiger Behinderung bezeichnet (Gruntz-Stoll, 2011).

Die Neugestaltung des Finanzausgleichs regelte die Aufgaben und Finanzierungen zwischen Bund und Kantonen neu und hatte insbesondere für die Sonderpädagogik weitreichende Folgen. Seither haben die Kantone die volle rechtliche, finanzielle und fachliche Verantwortung für den Bereich Sonderpädagogik. Dies hat auch Auswirkungen auf die in diesem Bereich tätigen Lehrpersonen, da diese seither nicht mehr von der Invalidenversicherung (IV) entlohnt werden, sondern wie Regellehrpersonen von den Kantonen respektive Gemeinden angestellt werden (Bättig, 2007). Aufgrund der Zuständigkeit der Kantone ist auch das heutige Schulsystem im Bereich Sonderpädagogik höchst unterschiedlich. Im Bereich der Sonderschulen zeigt sich das Bild zwar einheitlich, aber die Unterschiede, wie Kinder mit Lernbehinderungen (oder leichten geistigen Behinderungen) und Verhaltensauffälligkeiten unterrichtet werden, sind gross: So gibt es Kantone (z. B. Aargau, Basel-Landschaft, Solothurn), in denen es weiterhin separativ geführte Kleinklassen gibt, die von Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen geführt werden, während in anderen Kantonen (z. B. Basel-Stadt) alle Kinder (mit Ausnahme von Kindern mit schweren geistigen und/oder körperlichen Behinderungen) die integrative Regelschule besuchen (ED BS, 2008), wobei das

11 Vgl. Kindergartenobligatorium EDK http://www.edk.ch/dyn/15332.php (abgerufen am 17.5.2019).

Erziehungsdepartement Basel-Stadt darüber nachdenkt, Einführungsklassen auf das Schuljahr 2021/22 wieder einzuführen[12].

Die Termini Sonderpädagogik und Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen, die in dieser Arbeit durchgehend verwendet werden, müssen an dieser Stelle präzisiert und erörtert werden, da sie erklärungsbedürftig und kritisierbar sind. Die Bezeichnungen werden, vor allem in der Schweiz, synonym zu Heilpädagogik und Heilpädagoginnen und Heilpädagogen verwendet und müssen unter dem Blickwinkel der historischen Entwicklung betrachtet werden.

Die Historie zeigt, dass Bildung und Erziehung behinderter Kinder eine Geschichte der Ausgrenzung ist. Taubstumme und Blinde wurden in der Schweiz schon ab dem 17. Jh. gefördert und teilweise in privaten Institutionen unterrichtet (Wolfisberg, 2006).

Erst gegen Ende des 19. Jh. wurden spezifische Lehrpersonen im Bereich Sonderpädagogik ausgebildet und Interessierte konnten zunächst noch keine eigenständigen Ausbildungen, sondern nur Weiterbildungskurse für „geeignete Lehrerinnen und Lehrer" besuchen. 20 Jahre nach der Einführung der allgemeinen Schulpflicht wurde 1960, mit einer Änderung des Bundesgesetzes über die Invalidenversicherung (IV), die Schulung behinderter Kinder und die Ausbildung von Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen gesamtschweizerisch geregelt und subventioniert (Gruntz-Stoll, 2011). Mit der in Europa ersten Universitätsprofessur für Heilpädagogik in Zürich im Jahre 1931 wurde mit der Bezeichnung Heilpädagogik die ursprünglich medizinisch gebräuchliche Vorstellung von *heilen*, also einen Menschen wiederherzustellen, eingeführt und für Kinder verwendet, die infolge entsprechender Unterstützungsmassnahmen (etwa Therapien) *wiederhergestellt* werden können, während der Terminus *Sonderpädagogik* Behinderte meinte (Haeberlin, 1996). Dannenbeck (2012) weist darauf hin, dass mit der Bezeichnung Sonderpädagogik, bereits eine sprachliche Unterscheidung vorgenommen wird, die differenziert zwischen *normal* und eben *anders*, und er plädiert dafür, grundsätzlich die Unterschiede zwischen Menschen wahrzunehmen, ohne einen Unterschied zu machen, ob sie behindert oder nicht behindert sind. Ohne strukturelle Veränderungen des gesamten Systems Schule ist aber eine Inklusion nicht möglich (Dannenbeck, 2012). Die entstandenen Errungenschaften spezieller Ausbildungsinstitute stellen seit Beginn eine Absonderung von der *normalen* Pädagogik dar. Die Ansprüche auf besondere Lehrgänge und Institutionen hatte zur Folge, dass – anstelle einer Integration – Behinderte paradoxerweise stärker ausgegrenzt wurden (Opp, Fingerle, & Puhr, 2001, S. 164):

> „So konnte sich aus und neben dem allgemeinen pädagogischen System ein ausdifferenziertes Erziehungssystem für Kinder und Jugendliche mit Behinderungen – bei einseitiger Orientierung an Differenz – entwickeln".

Die stärkere Wahrnehmung der Bildungsfähigkeit behinderter und/oder lernschwacher Schülerinnen und Schüler und deren Förderung wurde mit der eigens für sie geschaffenen Massnahmen und Institutionen selbst zum Problem. Eigentlich wäre es infolge

12 Erziehungsdepartement Basel-Stadt Medienmitteilung vom 20.11.2018 (ED BS, 2018).

der Ausgestaltung von Sonderschulen Aufgabe der Schule gewesen, auch behinderte Kinder zu integrieren, doch genau das Gegenteil passierte. Die Forderung nach Integration steht nun der erfolgten Separation anhand besonderer Beschulung in Sonderschulen entgegen:

> „Es zeigte sich, dass die soziale Separation behinderter Menschen in Sondereinrichtungen die Entschärfung gesellschaftlicher Selektion und die argumentativ implizierte soziale Integration in Öffentlichkeit und Berufsleben erschwerte" (Opp u. a., 2001, S. 165).

Eberwein (1988, zitiert nach Opp u. a., 2001) setzte sich ein für die Abschaffung dieser Separation und machte sich stark für eine tatsächliche Integration, indem er die Betonung der Gemeinsamkeiten behinderter und nicht behinderter Schülerinnen und Schüler in den Fokus rückte und sich nicht mehr am normativen Terminus der Differenz orientierte.

Die Betonung dieses „Besonderen" ist auch heute noch vorhanden und zeigt sich exemplarisch in der unterschiedlichen Ausbildung von Regellehrpersonen und Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen, in den sprachlichen Bezeichnungen und den Berufsaufträgen. Für Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen existieren in der Schweiz beide Termini Heilpädagogik und Sonderpädagogik und je nach Region spricht man von Heilpädagoginnen und Heilpädagogen oder eben von Sonderpädagoginnen respektive Sonderpädagogen, was sich auch in den Bezeichnungen der Ausbildungsgänge wiederspiegelt[13]. Die Bezeichnung *Regel*lehrperson impliziert, dass diese eben für diejenigen Kinder zuständig ist, die der Norm entsprechen. Kinder, die von Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen unterstützt werden, erhalten in der Schweiz die Bezeichnung *Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bedürfnissen.* Widmer-Wolf kritisiert den Begriff zurecht, da alle Kinder von Zeit zu Zeit *besondere* Bedürfnisse haben und spricht von Kindern mit „besonderem Förderbedarf" (Widmer-Wolf, 2008, S. 61). Geht man jedoch von einem (Jahrgangs-) Klassenverständnis aus, in dem Heterogenität die Norm ist, dürfte jede Schülerin und jeder Schüler *besonderen Förderbedarf* haben. Insofern wird in dieser Arbeit der pragmatische Ansatz und die in der Schweiz geläufigen Termini gewählt und es wird von Regellehrperson, Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen sowie von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Bedürfnissen gesprochen.

Von einer *echten* Integration aller Schülerinnen und Schüler sind Schweizer Schulen noch weit entfernt, wobei diese nicht nur eine schulische, sondern primär auch eine gesellschaftliche Herausforderung ist. Integration beginnt bei den sprachlichen Bezeichnungen der heute in den Schulen gebräuchlichen Termini wie *Heilpädagogik*, *Sonderpädagogik* und ist Ausdruck unseres Menschenbildes, oder wie Haeberlin schon vor über 20 Jahren sagte: „Heilpädagogik ist in erster Linie Pädagogik" (Haeberlin, 1994, S. 17). Eine stärkere Kooperation dieser beiden Disziplinen wird heute kaum be-

13 Vgl. dazu Schweizer Zentrum für Heil- und Sonderpädagogik SZH https://www.szh.ch (abgerufen am 21.5.2019).

stritten und ist notwendig, wenn Integration gelingen soll. Im nächsten Kapitel soll deshalb beleuchtet werden, unter welchen Aspekten des Nutzens die Kooperation zwischen Regellehrpersonen und Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen betrachtet werden kann.

2. Dimensionen einer gelingenden Kooperation zwischen Regellehrpersonen und Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen

Wie oben bereits ausgeführt, wird Kooperation von heutigen Lehrpersonen erwartet und bereits im Berufsauftrag formuliert (z. B. Kanton Basel-Landschaft: Bildungs-, Kultur- und Sportdirektion, 2013) oder wie in der Analyse zu Veränderungen und Folgerungen für die Zukunft des Lehrberufs der EDK gefordert (EDK, 2008). Wie in anderen europäischen Ländern ist auch in der Schweiz ein Bewusstsein entstanden für die schulische Integration von Menschen mit speziellen Bedürfnissen. Im April 2014 hat die Schweiz die UNO-Konvention über Rechte von Menschen mit einer Behinderung ratifiziert. Im Zusammenhang damit entstand eine interkantonale Vereinbarung über die Zusammenarbeit im Bereich der Sonderpädagogik (Sonderpädagogik Konkordat), der zum heutigen Stand 16 Kantone zugestimmt haben. Wegen der schweizerischen Rechtslage sind seit dem 1.1.2011 auch Kantone, die dem Sonderpädagogik Konkordat nicht beigetreten sind, verpflichtet, Schülerinnen und Schüler vorzugsweise integrativ zu unterrichten. Im Zuge der Integrationsdebatte werden die Termini Integration und Inklusion fälschlicherweise oft synonym verwendet, was manchmal zu Kontroversen in der schulischen Praxis führt (Luder, 2018). Luder erörtert diese Unklarheit und schlägt vor, „von Integration zu sprechen, wenn die individuelle Situation von Kindern mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen innerhalb der Regelklasse im Fokus steht und den Begriff Inklusion zu verwenden, wenn der Zugang zu bestimmten Teilsystemen von Schule und Gesellschaft gemeint ist“ (Luder, 2016, S. 13). Da in dieser Studie die Arbeit von Regellehrpersonen und Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen im Fokus steht, die Schülerinnen und Schüler innerhalb einer Regelklasse unterstützen, wird hier der Terminus *Integration* verwendet.

Obwohl sich grundsätzlich integrativer Unterricht nicht von herkömmlichem guten Unterricht unterscheidet (vgl. dazu „Was ist guter Unterricht?“ von Meyer, 2018), bedeutet integrative Förderung, dass die interprofessionelle Kooperation zwischen Regellehrpersonen und Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen zum Alltag wird, diese aber auch höheren Erwartungen von Seiten der Bildungspolitik, Eltern und Schülerinnen und Schülern gegenübersteht. In der Kooperation zwischen Regellehrpersonen und Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen treffen zwei Professionen aufeinander, die den gemeinsamen Auftrag haben, Kinder mit besonderen Bedürfnissen zu fördern. Ihre unterschiedlichen Funktionen, Rollen, Herangehensweisen, aber auch die unterschiedlichen Bildungsverständnisse, die sie in ihrer unterschiedlichen Ausbildung erworben haben, beeinflussen die Kooperation. Ob integrativ oder separativ die für die Schülerinnen und Schüler beste Unterrichtsform ist, scheint aufgrund der Forschungslage nicht klar zu sein. Zudem sind die strukturellen Rahmenbedingungen wie etwa verbindliche Zeitgefässe für den Austausch, die gemeinsame Unterrichtsplanung oder Absprachen oft nur ungenügend vorhanden. Trotzdem besteht von Seiten der Bildungspolitik der Anspruch, dass die Lehrpersonen sich mit ihrem Wissen einbringen und von ihren unterschiedlichen Expertisen lernen und so ihre eigenen Kompetenzen

erweitern (ED BS, 2012; vgl. z. B. Kanton Basel-Landschaft: Bildungs-, Kultur- und Sportdirektion, 2013).

Wie in Kapitel eins veranschaulicht, bedingt eine erfolgreiche Kooperation ein Zusammenspiel der drei Ebenen Individuum, Team und Organisation. Während im vorangehenden Kapitel allgemeine Gelingensbedingungen formuliert wurden, werden in diesem Kapitel die spezifischen Herausforderungen herausgearbeitet, mit denen Regellehrpersonen und Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen in ihrer Kooperationsarbeit konfrontiert sind. In einem ersten Schritt werden Motive und Ziele für Kooperation ausgeführt. Im zweiten Schritt werden Einflussgrössen herausgearbeitet, die diese Kooperation beeinflussen, bevor auf die Prozessebene, auf das voneinander Lernen und auf Veränderungen in der subjektiven Wahrnehmung eingegangen wird. Der Abschluss des Kapitels bildet die Präsentation des dieser Arbeit zugrunde liegenden Arbeitsmodells von Kooperation zwischen Regellehrpersonen und Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen.

2.1 Nutzen einer Kooperation zwischen Regellehrpersonen und Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen

Kooperation ist mit vielen Hoffnungen verbunden und wird grundsätzlich mit positiven Aspekten assoziiert. Allerdings birgt Kooperation auch Herausforderungen, die, abhängig vom Ziel, das mit der Kooperation verfolgt wird, unterschiedlich ausgeprägt sind. Es folgt nun eine Übersicht, wie unterschiedlich Kooperation begründet wird.

2.1.1 Integration von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Bedürfnissen – Kooperation als Antwort auf den Umgang mit Heterogenität

Während Eltern spezifisch auf die Bedürfnisse ihres Kindes eingehen können, ist Schule bzw. der Unterricht als heterogene Gemeinschaft gedacht (Neuenschwander, 2009). Für die Integration von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Bedürfnissen ist die unterrichtsbezogene Kooperation seit Beginn der integrativen Schule eine Gelingensbedingung (Lütje-Klose & Willenbring, 1999). Kooperation wird damit begründet, dass diese zum Unterricht gehöre und dass heutige Schulen ohne Austausch und Absprachen nicht mehr funktionieren: „Unterricht und Zusammenarbeit gehören zusammen. Lehrpersonen sind, da im Unterricht meistens allein, auf die Zusammenarbeit mit ihren Kolleginnen und Kollegen angewiesen“ (ED BS, 2012, S. 13). Der Grundgedanke heutiger Schulen, wie er exemplarisch für die Schulen Basel-Stadt formuliert wird, zeigt das heutige Verständnis von Unterricht (ED BS, 2012, S. 7):

> „Mit der Differenzierung des Unterrichts kann unterschiedlichen Bedürfnissen, Interessen und Begabungen der Schülerinnen und Schüler Rechnung getragen werden. Sie werden gemäss ihren Fähigkeiten gefördert und es wird ihnen ermöglicht, ihr Leistungsvermögen gemäss ihrem Potenzial auszuschöpfen“.

Einerseits besteht der Anspruch, alle Schülerinnen und Schüler entsprechend ihrer Fähigkeiten bestmöglich zu unterstützen. Anderseits wird der sozioökonomische Wandel von Gesellschaft und Wirtschaft für eine zunehmende Heterogenität in den Schulen hauptverantwortlich gemacht. Damit umzugehen und gleichzeitig den Forderungen nach inklusiven Schulen nachzukommen, erfordert eine Differenzierung des Unterrichts, die ohne Kooperation nicht zu leisten ist und gemeinsamen Unterricht verlangt (Murawski & Swanson, 2001). Haeberlin u. a. (1992), verweisen jedoch darauf, dass Kooperation nicht als eine Arbeitstechnik missverstanden werden sollte, sondern einer vom Demokratiegedanken geleiteten Partizipation entsprechen sollte – sozusagen eine pädagogische Vision. Kooperation muss zum Leitgedanken heutiger Schulen werden. Dies bedeutet, dass aus der ursprünglichen Begründung für Kooperation aus einer pädagogischen Notwendigkeit sich das Kooperationsverständnis weiterentwickeln muss hin zu einem Entwicklungsprozess aller Beteiligten (Chilla, 2012). In der Professionsforschung wird auch von „Professionalisierung" gesprochen, davon, dass Kooperation eine „Strategie zur Professionalisierung" von Lehrpersonen sein könnte (z. B. Berkemeyer u. a., 2011). Dies wird bereits in Ausführungen von Feuser, einem Pionier der integrativen Schule, und Meyer deutlich, die es so formulieren: „Kooperation und Team-Teaching: Ergebnis hoher persönlicher Integrität und beruflicher Qualifikation" (Feuser & Meyer, 1987, S. 171). Sie betonen, dass sich Lehrpersonen zwingend auf das gemeinsame Ziel, wie auch auf die Vorgehensweise zur Zielerreichung einigen müssen und verweisen auf die diesbezügliche Rolle der Motive. Die Motive, weshalb (nicht) kooperiert wird, können unterschiedlich sein, aber es besteht „die Notwendigkeit der Bewältigung" (Feuser & Meyer, 1987, S. 169). Lehrpersonen müssen sich bewusst sein, dass Kooperation von ihrer ganzen Persönlichkeit geprägt ist, und sie müssen sich im Team über Motive und Ziele unterhalten, damit keine Dynamik entsteht, die sich infolge ungeklärter Differenzen von einer Sach- auf eine persönliche Ebene verlagert.

Auf die veränderten Herausforderungen in den Schulen reagieren Bildungsbehörden und Schulleitungen mit Handreichungen und Konzepten. So entstanden für alle Schulen, die an dieser Studie beteiligt waren in den letzten Jahren Leitfäden oder Richtlinien (Kantone Aargau, Basel-Stadt und Solothurn, auf deren Grundgedanken die Kooperation zwischen Regellehrpersonen und Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen basieren sollten und dazu, wie Kooperation gestaltet werden kann (und muss). Während der Kanton Aargau als einziger Kanton eine spezifische „Regelung für Heilpädagogik in Regel- und Kleinklassen" (BKS AG, 2018) herausgegeben hat, verweisen die Kantone Basel-Stadt und Solothurn auf Anfrage auf ihre Dokumente zur spezifischen Förderung sowie auf allgemeine Leitsätze zum Auftrag der Lehrpersonen in Bezug auf die Kooperation zwischen Regellehrpersonen und Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen (BKS AG, 2018; ED BS, 2012). All diesen Leitfäden ist gemeinsam, dass die Schulen Ideen formulieren sollten, wie sie Integration umsetzen oder mit Heterogenität umgehen möchten. Es bleibt allerdings offen, wie stark sich die einzelnen Lehrpersonen damit auseinandergesetzt haben, und inwiefern diese Grundgedanken in den Köpfen der Lehrpersonen verankert sind. Auf jeden Fall wurden hier in den letzten Jahren klare und verbindliche Normen etabliert.

2.1.2 Von den unterschiedlichen Expertisen profitieren

Kooperation kann auch damit begründet werden, Lehrpersonen aus der *Isolation* zu führen um voneinander zu lernen, wie es Beispiele von PLG oder Netzwerke in Schulen (siehe Kapitel 1.3.3.3) zeigen (Kelchtermans, 2006). Im Unterricht von Regellehrpersonen und Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen treffen unterschiedliche Expertisen aufeinander, welche es zu nutzen gilt. Mit Bezug auf die Professionalisierung der Kooperation (vgl. dazu Kapitel 1.3.3) ist das gegenseitige Lernen als Qualitätsmerkmal für integrative Schulentwicklung zentral (Widmer-Wolf, 2018). Das gemeinsame Unterrichten während einer Unterrichtseinheit ist erwünscht, da so die unterschiedlichen Expertisen eingebracht werden können und stellt einen Baustein dar, sowohl für den Lernerfolg bei Schülerinnen und Schülern als auch für den „Berufserfolg" und die Arbeitszufriedenheit von Lehrpersonen (ED BS, 2012, S. 13). Mit Verweis auf das Leitbild des Dachverbands Lehrerinnen und Lehrer Schweiz, der Lehrpersonen als „Fachpersonen für das Lehren und Lernen" bezeichnet, kann davon ausgegangen werden, dass Lehrpersonen sich zunächst mit ihrem eigenen Lernen auseinandersetzten müssen, wenn sie verstehen wollen, wie ihre Schülerinnen und Schüler lernen (Kanton Basel-Landschaft: Bildungs-, Kultur- und Sportdirektion, 2013). Einerseits wird so angedeutet, dass Lernen zunächst etwas ist, das Lehrpersonen *für sich* tun, andererseits wird die Erwartung formuliert, dass infolge Kooperation eine Erweiterung der Expertise stattfinden kann: „Die Zusammenarbeit in Teams schafft Räume und Experimentiermöglichkeiten, in denen Lehrerinnen und Lehrer voneinander und miteinander lernen" (Kanton Basel-Landschaft: Bildungs-, Kultur- und Sportdirektion, 2013, S. 12). Dies impliziert, dass sich der Nutzen des voneinander Lernens in Teams einstellt, ohne dass bestimmte Bedingungen berücksichtigt werden oder erfüllt sein müssen. Forschungsarbeiten zeigen jedoch deutlich, dass sich ein diesbezüglicher Nutzen nur dann einstellt, wenn eine Vertrauensbasis vorhanden ist, und gleichzeitig eine gewisse Autonomie im Unterricht gewahrt bleibt (z. B. Ahlgrimm, 2010; Pröbstel, 2008). Interessanterweise sehen Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen einen signifikant höheren fachlichen Nutzen (indem sie etwa angeben vom Wissen der Regellehrpersonen zu profitieren) als Regellehrpersonen (Kreis u. a., 2013). Lehrpersonen erkennen zwar die Möglichkeit, anhand Teamarbeit ihre eigenen (fachlichen) Defizite aufzuarbeiten, dies geschieht jedoch aus einer strukturellen Notwendigkeit heraus (Werner, 2012). Oft steht so weniger das Interesse an persönlichem Lernen im Vordergrund als eine Entlastung, was zur dritten Perspektive führt.

2.1.3 Entlastung von Lehrpersonen

Kooperation hat aus Sicht von Lehrpersonen meistens zwei unterschiedliche Seiten: Der zusätzliche Aufwand wird einerseits als Belastung erlebt, und anderseits kann es entlastend sein, zusammen zu unterrichten (z. B. Fussangel & Gräsel, 2014; Maag Merki u. a., 2010). Beides kann sich auf Gesundheit und Zufriedenheit auswirken und Kooperation somit von Lehrpersonen auch als Burnoutprophylaxe wahrgenommen

werden (Arndt, 2016). Neuenschwander zeigt in einer Längsschnittuntersuchung eine Korrelation zwischen Burnout von Lehrpersonen und wahrgenommenen schulischen Belastungen, Identifikation mit der Schule und erlebte Zufriedenheit und beurteilt eine unterstützende Schulkultur als entscheidend für die Burnoutprophylaxe (Neuenschwander, 2003). Während Forschungsdaten auch über negative Wirkungen von Kooperation auf die Gesundheit und Arbeitszufriedenheit existieren (z. B. Körner, 2003), nehmen Lehrpersonen Kooperation oft als eine Entlastung wahr, womit Kooperation auch begründet wird: „Auf den Ebenen Schulkonferenz/Schulsitzung und Klasse wird definiert, welche Aufgaben von den Klassenlehrpersonen übernommen werden und wo ein Team Entlastung bieten kann" (ED BS, 2012, S. 19). Hier wird auf die Aufgaben und Kompetenzen von Klassenlehrpersonen verwiesen, die „nie allein für eine Klasse" verantwortlich sind (ED BS, 2012, S. 17), und das Team wird als Ressource zur Entlastung genutzt. Kooperation soll Lehrpersonen unterstützen, sie so entlasten, was – so wird vermutet – einen indirekten Einfluss auf die Unterrichtsqualität hat. Während Forschungsarbeiten von Dizinger hingegen zeigen, dass die Kooperationsform keinen Einfluss auf das Belastungserleben von Lehrpersonen hat (Dizinger, 2015), weisen Maag Merki u. a. (2010) darauf hin, dass die Situation insbesondere für Klassenlehrpersonen differenzierter betrachtet werden müsse. Sie merken an, dass für letztere ein Zusatzaufwand entstehe, der wegen der vielen notwendigen Absprachen und der erst daraus erwachsenden Kooperation weniger als Arbeitsentlastung wahrgenommen wird, sondern, dass erst die geteilte Verantwortung entlastend sein kann, unter Berücksichtigung ausreichender zeitlichen Ressourcen. Sie fordern deshalb, dass Kooperation zusätzlich vergütet wird, oder die Anzahl Kooperationspartner reduziert wird, da Kooperation zuerst immer einen Mehraufwand bedeutet, den es zunächst zu bewältigen gilt, bevor aus ihr ein Nutzen entstehen kann. Während die meisten Regellehrpersonen die Kooperation mit ihrer Sonderpädagogin oder ihres Sonderpädagogen eher entlastend wahrnehmen, ist dies bei den Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen anders, was wenig erstaunlich ist, da die letzteren meistens in mehreren Klassen tätig sind (Gebhard u. a., 2014), und was möglicherweise auch mit dem Verständnis von integrativem Unterricht zu tun haben könnte. Dem Befund von Maag Merki u. a. (2010) stehen die Ergebnisse von Kreis u. a. (2013) entgegen, welche zeigen, dass Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen die Kooperationsaktivitäten deutlich entlastender erleben als Regellehrpersonen. Sie erklären sich dies damit, dass es für Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen notwendiger ist zusätzliches Wissen von den Regellehrpersonen über die Kinder und die Klasse zu erhalten, um die Förderung möglichst optimal zu gestalten. Gleichzeitig vermuten die Autorinnen, dass Regellehrpersonen Kooperation dann als entlastend erleben, wenn für sie daraus ein fachlicher Nutzen entsteht.

2.2 Einflussgrössen auf die Kooperation zwischen Regellehrpersonen und Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen

Neben Motiven, aus denen heraus Kooperation in Schulen umgesetzt wird, haben weitere Aspekte einen Einfluss auf das Gelingen von Kooperation zwischen Regellehrpersonen und Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen. Diese sollen, unter Einbezug ausgewählter Forschungsergebnisse auf organisationaler, personaler und teambezogener Ebene dargestellt werden.

2.2.1 Gemeinsame Ziele von Regellehrpersonen und Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen

Ein zentrales Merkmal gelingender Kooperation, das auch als ein unbestrittenes Definitionsmerkmal von Kooperation betrachtet wird, ist ein gemeinsam vorhandenes Ziel (oder zumindest Teilziel). Spieß geht davon aus, dass es vor allem dann zu Problemen in der Kooperation kommt, wenn die Ziele, die zu erreichen sind, entweder gar nicht oder nur ungenügend kommuniziert werden oder bezüglich der Zielerreichung Unklarheiten bestehen (Spieß, 2009). Dewey ist der Ansicht, dass das Ziel den Denkprozess beeinflusst (Dewey, 2002): Eine Lehrperson, die sich für eine Schülerin oder einen Schüler eine Fördersequenz in Mathematik überlegt, macht sich andere Gedanken, wenn ihr Ziel das (im Moment vielleicht unrealistische) Erreichen der Grundanforderungen ist, als wenn sie sich zum Ziel setzt, der Schülerin oder dem Schüler erste mathematische Erfolgserlebnisse bei Subtraktionen im Zahlenraum 30 bis 100 zu vermitteln und sich dazu dem Lernstand der Schülerin oder des Schülers angemessene Aufgaben aus dem Themenbereich Einkaufen überlegt. Im ersten Fall hat die Lehrperson zwar das ferne Lernziel im Kopf, macht sich aber keine Gedanken, wie sie die Schülerin oder den Schüler einen Schritt weiter dorthin bringen könnte. Im zweiten Fall sind ihre Überlegungen viel konkreter und deshalb auch für andere beteiligte Lehrpersonen greifbarer. Letztere können die Aufgaben aufnehmen, weiterführen oder die didaktische Umsetzung kritisieren. In jedem Fall sind wegen der Konkretheit Gespräche im Lehrpersonenteam möglich. Über das primäre Richtziel des gemeinsamen Unterrichts von Regellehrpersonen und Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen, die Schülerinnen und Schüler bestmöglich zu unterstützen und zu fördern, mögen sich die meisten Lehrpersonen klar und einig sein. Regellehrpersonen und Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen setzen aufgrund ihres Auftrags oder ihrer persönlichen Präferenzen jedoch unterschiedliche Schwerpunkte. Solche Unterschiede können zu nicht oder zu wenig aufeinander abgestimmtem Umsetzen der gemeinsamen Ziele führen und sind weit verbreitet (Rolff, Buhren, Lindau-Bank, & Müller, 2011). Dies könnte mit zwei Flüssen verglichen werden, die zusammenfliessen: Die gemeinsame Zielrichtung muss in etwa gleich sein, sonst gerät ein Boot bei der Einmündung in einen Strudel und kentert (Murawski & Hughes, 2009). Eine Schwierigkeit mag darin bestehen, dass sich diese Richtziele auf einer abstrakten Ebene befinden, die Unter-

richtshandlungen (und dafür notwendigen Feinziele) jedoch auf einem konkreten Niveau formuliert werden müssen (Altrichter, Schley, & Schratz, 1998).

Eine Einigkeit über gemeinsame Ziele ist deshalb wichtig, weil so auch über den weiteren Verlauf respektive die daraus folgenden Unterrichtshandlungen entschieden wird. Wo sollen Prioritäten gesetzt werden und was steht im Zentrum der Lernunterstützung? Steht etwa eine Schülerin oder ein Schüler mit seinen Lerndefiziten im Zentrum (subjektbezogene Perspektive) oder werden die Lernschwierigkeiten unter dem Aspekt einer interaktionistischen Lehr-Lernsituation betrachtet (systemische Perspektive) (Thommen, Anliker, & Lietz, 2008)? Eine Auseinandersetzung darüber ist in einem kleinen Team von nur zwei Personen dank der höheren Interaktionsdichte intensiver als in grösseren Teams (Schuler & Moser, 2014). Man unterscheidet zwischen beruflichen und persönlichen Zielen, welche im besten Fall übereinstimmen (Balz & Spieß, 2009). Die Wahrscheinlichkeit einer praktizierten Kooperation unter Lehrpersonen steigt, wenn die Beteiligten eine positive Interdependenz zwischen ihren Zielen wahrnehmen (Gräsel, Fussangel, & Pröbstel, 2006). Je besser ein Team ein Ziel erreicht, umso effektiver ist es, wobei einerseits die unmittelbaren, aber auch die persönlichen Ziele der Individuen erfüllt sein sollten (Hertel & Hüffmeier, 2014). Dies bedingt, dass sich einerseits die Lehrpersonen über ihre Positionen klar sein müssen, und anderseits eine soziale Interaktion zwischen den Beteiligten stattfindet (Hertel & Hüffmeier, 2014). Balz und Spieß verweisen auf die Zentralität der Kommunikation, welche darüber entscheidet, wie die Ziele festgelegt und in Handlungen umgesetzt werden (Balz & Spieß, 2009). Kommunikation in Schulen kann in horizontale und vertikale Kommunikation unterteilt werden. Vertikal kommuniziert die Schulleitung Entscheide, aber auch grundlegende Ziele der Schule an das Kollegium (vgl. Spieß & Winterstein, 1999). Dabei wird die vertikale Kommunikation dank eines ständigen Rückmeldungsprozess über den Ist-Soll-Zustand unterstützt. Horizontale Kommunikationsmuster liegen auf Ebene der Lehrpersonen untereinander, etwa in Klassenteams oder in Arbeitsgruppen, vor.

Obwohl es förderlicher wäre, wenn Zusammenarbeit freiwillig eingegangen würde (Haeberlin u. a., 1992), sieht die Praxis anders aus. Infolge ihres professionellen Habitus müssen die Beteiligten zusammenarbeiten und sich über die (gemeinsamen) Ziele austauschen, diese festlegen und verfolgen. Teams, die klarer über ihre Ziele kommunizieren, arbeiten effektiver, wobei Strukturen wie z. B. verbindliche Arbeitspläne und grundlegende Regeln dazu, wie im Team kommuniziert wird, unterstützend sind (Bonsen, Hübner-Schwartz, & Mitas, 2013). Dies zeigen auch Forschungsarbeiten über Kooperationstypen, die zeigen, dass Lehrpersonen des Typs „Ko-Konstruktion" (vgl. Kapitel 1.2.2) sich in ausgeprägtem gegenseitigem Abstimmen und in der Art und Weise, wie sie sich festlegen und gemeinsamer Ziele erarbeiten von anderen Typen wie „Arbeitsteilung" unterscheiden (Baumann, Henrich, & Studer, 2012b; Gräsel, Fussangel, & Pröbstel, 2006). Zudem müssen Ziele realistisch definiert werden. Eine solche „realistische Erreichbarkeit" ist abhängig von der Komplexität und dem Ausmass der angestrebten Veränderungen (Pröbstel & Soltau, 2012, S. 60).

In der Kooperation zwischen Regellehrpersonen und Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen kommt hinzu, dass zwei Lehrpersonen mit unterschiedlichen beruf-

lichen Hintergründen zusammenarbeiten (müssen). Dies kann als Chance oder je nach Position der Beteiligten auch als Herausforderung betrachtet werden. Die jeweiligen Präferenzen in Methodik-Didaktik sowie individuelle Vorlieben müssen miteinander diskutiert werden und es muss eine gemeinsame Linie gefunden werden. Grundsätzlich kann davon ausgegangen werden, dass die Qualität des Unterrichts steigt, wenn die Lehrpersonen eine in Grundzügen ähnliche Position vertreten, also am selben Strick ziehen (Greiten, Franz, & Biederbeck, 2016).

Auf Kooperation als Merkmal von effektiven Schulen und den indirekten Zusammenhang zwischen klaren Organisationszielen auf die Leistungen von Schülerinnen und Schülern wurde bereits im Kapitel 1.3.1 hingewiesen. Aus der Führungsforschung ist zudem bekannt, dass Kooperation auch davon beeinflusst wird, welches Führungsverständnis in einer Organisation vorherrscht und, damit verbunden, wie Organisationsziele kommuniziert werden (Balz & Spieß, 2009). Führung als zielbezogene Einflussnahme bedeutet im Kontext Schule, dass Kooperation auch über die Lenkung, Beratung, Planung und ggf. Coaching von Schulleitungen gestaltet wird. Inwiefern teilen die Lehrpersonen die Ziele, die sich die Schulleitung dank Kooperation zwischen den Lehrpersonen erhofft? Das Spannungsverhältnis zwischen dem Individuum und der Organisation zeigt auf, dass die Ziele der Organisation nicht immer deckungsgleich sein müssen mit den Zielen des Individuums (Balz & Spieß, 2009, S. 39). So kann die Schulleitung eine Kooperation mit der Bildung von gemeinsamen Kooperationsgefässen das Organisationsziel „gegenseitiger Austausch und Information" verfolgen und die Zeitgefässe als verbindlich für alle erklären. Diese Unterordnung kann von einzelnen Lehrpersonen als Eingriff in ihre Unabhängigkeit und als den persönlichen Zielen entgegengesetzt betrachtet werden. Ahlgrimm verweist darauf, dass nicht die Schulleitungen allein dafür verantwortlich gemacht werden dürfen, die Leitideen und Ziele der Schulen zu entwickeln, sondern dass es ihre Aufgabe ist, insbesondere Entwicklungs- und Veränderungsprozesse innerhalb des Kollegiums zu unterstützen (Ahlgrimm, 2010). In ihrer Studie zeigten Schulleitungen zwei divergierende Herangehensweisen, die sich in den Kooperationsaktivitäten der Lehrpersonen niederschlägt: In autokratisch geführten Schulen kooperieren die Lehrpersonen weniger als in Schulen, in denen sich die Schulleitungen eher als Impulsgeber oder Moderatoren sehen, und die Anliegen der Lehrpersonen in Entscheidungen einbezogen werden. Balz und Spieß (2009, S. 37) sprechen von „strategischer Pseudokooperation", die dann entstehen kann, wenn die gemeinsamen Ziele zwar nicht mehr vorhanden sind, diese aber, um den Ansprüchen anderer zu genügen, vordergründig weiterhin verfolgt werden und von „empathischer Pseudokooperation", wenn gemeinsame Gefühle simuliert werden. In echten Kooperationen ist die Beziehung symmetrisch und verfolgt wechselseitige Interaktionen. Handlungen von Anderen werden mit Blick auf das gemeinsame Ziel interpretiert und eigenes Verhalten entsprechend so angepasst, dieses Ziel bestmöglichst zu erreichen. Pseudokooperation liegt beispielsweise dann vor, wenn gemeinsam festgelegte Ziele ignoriert werden und Lehrpersonen ohne sich abzusprechen eine eigene Strategie verfolgen, von der sie glauben Vorteile daraus zu ziehen. Die Gefahr einer Pseudokooperation besteht stärker in autokratisch geführten Schulen und wirkt

sich dort belastend auf die Kooperation unter den Lehrpersonen aus (Balz & Spieß, 2009).

Je komplexer ein Kooperationsziel ist, desto klarer muss es in Teilziele unterteilt werden und desto höher sind die Ansprüche an die Koordination und Kommunikation. Wird der Arbeitsprozess nicht laufend mit dem zu verfolgenden Endziel abgeglichen und werden etwa die Vorgehensweisen überprüft, kann es nach Bauer u. a. (1996, S. 99) zu einem „blinden Methodismus" kommen.

Wie effektiv ein Team arbeitet, kann zwar anhand klassischer Input-Output-Modelle untersucht werden, Forschung zum Nutzen der Teamarbeit – also inwiefern sich Teamarbeit lohnt – wurde hingegen erst in den letzten Jahren verstärkt vorangetrieben (Hertel & Hüffmeier, 2014) und primär als Mehrwert bezüglich der Leistungen von Schülerinnen und Schülern untersucht. Im Kontext Schule wird zwar oft von Schuleffektivität im Zusammenhang mit dem Nutzen von Kooperation gesprochen. Studien, welche die tatsächliche Effektivität (als Vergleich von Teamarbeit und alternativen Arbeitsformen) messen, sind bis dato unbekannt und vermutlich auch methodisch äusserst schwierig umzusetzen. Input-Output-Modelle versuchen hingegen wegen der spezifischen Rahmenbedingungen (Input) den Nutzen wie Teamleistung oder Arbeitszufriedenheit (Output), der über Prozesse wie die Kommunikation zustande kommt, zu messen (Hertel & Hüffmeier, 2014, S. 225). Analysiert werden kann dieser Nutzen sowohl auf Ebene der Individuen oder der Teams (etwa wie Autonomie Einfluss auf die Teamleistung nimmt) oder zwischen diesen Ebenen, wobei immer nur die *relative* Effektivität erfasst werden kann, also unter welchen Bedingungen etwa ein Team bessere Leistungen zeigt und nicht etwa der Mehrwert gegenüber alternativen Arbeitsformen (Hertel & Hüffmeier, 2014, S. 225). Bonsen u. a. (2013) schlagen ein theoretisches Modell vor, um die Teameffektivität anhand von Zufriedenheit, Performanz und Beständigkeit des Teams zu messen und sich nicht, wie häufig üblich, nur an Leistungen von Schülerinnen und Schüler zu orientieren. Die Klarheit über Ziele und Aufgaben werden hier einerseits als Input-Qualität und Teil der Teamstruktur gesehen, anderseits schlagen die Autoren vor, die „Teamaufgabe" (u. a. Aufgabenkomplexität und Unsicherheiten über Ziele) zusätzlich als Mediator zwischen Teamprozessen und Teameffektivität zu betrachten, wobei dies zur Zeit empirisch noch untersucht wird und bisher nur ein heuristisches Modell ist (Vogt u. a., 2016).

Unbestritten scheint ein gemeinsam zu verfolgendes Ziel eine Grundvoraussetzung zu sein, damit Kooperation gelingen kann, wobei in Forschungsarbeiten häufig unklar bleibt, inwiefern dies tatsächlich zu besseren Leistungen der Schülerinnen und Schülern beiträgt (Brühlmann, Hildebrandt, & Marty, 2016; Steinert u. a., 2006). Die gemeinsame Verständigung über die Ziele und ein fortlaufendes Überprüfen scheinen auch deshalb zentral, weil die eingesetzten Kooperationsformen davon abhängig sind und demnach nicht blind eingesetzt werden sollten, um zu versuchen, die Unterrichtsqualität zu steigern respektive hoch zu halten. Diese Verständigung kann jedoch nur dann gelingen, wenn die Arbeitsprozesse so konkretisiert werden, dass mittels Ziele darüber diskutiert und beraten werden kann, wie weitergearbeitet werden soll. Somit spielen die Aufgaben- und Rollenklärung (siehe auch Kapitel 2.2.6) sowie die team-

interne Kommunikation eine weitere entscheidende Rolle, damit Ziele gemeinsam erreicht werden können.

2.2.2 Rahmenbedingungen und Ressourcen für die Kooperation zwischen Regellehrpersonen und Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen

Der Mehrwert von Kooperation fällt inhaltlich unterschiedlich aus und kann sich in fachlichen oder persönlichen Bereichen zeigen. Wer mit Lehrpersonen über Kooperation spricht, wird schnell mit der Thematik der ungenügenden Ressourcen konfrontiert. Dies bestätigt auch die Studie von Maag Merki u. a. (2010), aus der hervorgeht, dass das Vorhandensein von organisatorischen Rahmenbedingungen und ausreichenden Ressourcen absolut zentral ist für Lehrpersonen und dass das Potential von Kooperation auch nur unter diesen Voraussetzungen ausgeschöpft werden kann (Löser & Werning, 2013). Tatsächlich existieren aber erst wenige Studien zu Rahmenbedingungen für eine Kooperation zwischen Regellehrpersonen und Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen (Baumann, Henrich, & Studer, 2012a). Mit zunehmender Anzahl der Kooperationspartnerinnen und -partner steigt der Koordinationsaufwand für Kooperation. Exemplarisch arbeiten Regellehrpersonen im Kanton Zürich mit durchschnittlich mindestens drei anderen Lehrpersonen (Lehrpersonen für Sonderpädagogik, Logopädie, DaZ etc.) zusammen, wobei die Anzahl mit zunehmenden Anstellungsprozenten auf bis zu 11 Kooperationspartnerinnen und Kooperationspartner ansteigen kann (Baumann u. a., 2012a). Das heisst, diese unterschiedlichen Voraussetzungen werden nicht spurlos an den Beteiligten vorbeigehen. Lehrpersonen, die mit vielen Partnerinnen und Partner kooperieren (müssen), könnten sich gegenüber solchen, die mit weniger anderen Lehrpersonen zusammenarbeiten benachteiligt vorkommen, da ihr Aufwand für Absprachen und Austausch höher ist.

Als weiterer bedeutsamer Faktor wird die Ressource Zeit genannt. Damit ist meistens die Dauer gemeint, die für Absprachen und Austausch aufgewendet werden muss. In der Studie von Maag Merki u. a. (2010) gaben 76% der befragten Lehrpersonen an, dass sie ausreichende zeitliche Ressourcen als eine wichtige Voraussetzung für Kooperation betrachten. Zudem ist der Faktor Zeit die von Lehrpersonen am häufigsten genannte Ressource. In der Studie von Baumann u. a. (2012a) wenden die meisten Lehrpersonen zwischen 16 und 60 Minuten pro Klasse dafür auf. Arbeiten Lehrpersonen in mehreren Klassen, summiert sich diese Zahl entsprechend und der Kooperationsaufwand steigt. Sie fordern daher, die Anzahl der Kooperationspartnerinnen und -partner und die Pflichtstundenzahl zugunsten von Teambesprechungsstunden zu reduzieren. Maag Merki u. a. (2010) merken an, dass die formal zugesprochenen Kooperationsstunden oft an die Anzahl der Klassen, in denen eine Lehrperson arbeitet, gebunden sind, es aber besser wäre, zusätzlich die Klassengrösse zu berücksichtigen, da der Kooperationsaufwand in grossen Klassen deutlich höher ist, als in kleinen. Eine Problematik besteht zudem darin, dass Kooperationszeit oft nicht zusätzlich vergütet wird, sondern im Grundauftrag einer Lehrperson inbegriffen ist. Wird die Kooperation aufwändiger als vorgesehen, müssen Lehrpersonen dies entweder als Freizeittätigkeit

abbuchen oder die Kooperationszeit tiefer halten als eigentlich notwendig. Beides kann zur Belastung werden, und entweder in zeitliche Überforderung oder Arbeitsunzufriedenheit münden, da die persönlichen Ziele nicht mehr vereinbar sind mit denen des Teams oder der Organisation (Maag Merki, 2010). Verbindliche gemeinsame Zeitgefässe sind deshalb entscheidend, weil diese eine Voraussetzung sind, dass Austausch überhaupt stattfinden kann.

Eine Ausdifferenzierung von verbindlichen Zeitgefässen, und wofür diese eingesetzt werden, könnte mit Kooperationsvereinbarungen geleistet werden. Solche werden teilweise von Schulleitungen heute auch eingefordert. Schriftliche Kooperationsvereinbarungen dienen der Verbindlichkeit für die Kooperationspartnerinnen und -partner (Arnoldt, 2008). Einerseits wird die Zusammenarbeit durch eine Vereinbarung gegenüber Dritten öffentlich und somit transparent. Anderseits können so Verantwortlichkeiten, Ziele und fachliche Standards verbindlich festgehalten werden. Während es für gewerbliche und freie Anbieter selbstverständlich ist, dass schriftliche Kooperationsvereinbarungen abgeschlossen werden, fehlt eine solche im Schulsetting häufig. Arnold (2008) verweist darauf, dass öffentliche Akteure nur in etwa 40% der Fälle eine Kooperationsvereinbarung getroffen haben.

Podsiadlowski und Spieß (2000) gehen davon aus, dass erfolgreiche Teamarbeit ohne zusätzlichen Einsatz und Bereitschaft zu prosozialem Verhalten der Beteiligten nicht möglich ist. Dies unterstreichen auch Maag Merki u. a. (2010) und betonen dabei die Wichtigkeit des Zusammenspiels von Schulbehörden und Schulen, wenn es darum geht, zusätzliche Ressourcen zu versprechen und ein Verständnis zu entwickeln für die Anliegen der Schulen und Lehrpersonen. Eine bewusste Gestaltung von kooperationsfreundlichen Strukturen sowie die Unterstützung der Teams sind wesentliche Faktoren, die nicht von den einzelnen Lehrpersonen übernommen werden können, sondern im Bereich der Führungsverantwortung der Schulleitungen liegen (Arndt, 2016). Eine gewisse Flexibilität in der Ressourcenverteilung könnte helfen, die Handlungsspielräume von kooperierenden Lehrpersonen zu erweitern, da dies auch als „Strategie im Umgang mit der grundlegenden Kontingenz pädagogischen Handelns" verstanden (Arndt & Werning, 2013, S. 35) und von Lehrpersonen als Entlastung wahrgenommen werden könnte, weil Ressourcen dort eingesetzt werden können, wo sie am dringendsten gebraucht werden.

Die Frage, ob Kooperationsstunden für Lehrpersonen zusätzlich zu vergüten sind, wird unterschiedlich beantwortet werden. Einerseits kann davon ausgegangen werden, dass Kooperation ein Bestandteil der Arbeit von Lehrpersonen ist. So wie Unterricht nur einen Teil dieser Arbeit ausmacht, kann argumentiert werden, dass regelmässige Zeitgefässe mit den Kooperationspartnerinnen und -partnern ebenso zur Vorbereitung des Unterrichts gehören wie alles andere. Anderseits haben sich die Anforderungen an die Lehrpersonen, mit der Forderung stärker und mit zusätzlichen Personen zu kooperieren, in den letzten Jahren drastisch verändert. In der Praxis sind zudem die unterschiedlichen Handhabungen störend, bei denen die einen Lehrpersonen für zusätzliche Kooperationsgefässe bezahlt werden, während andere im selben Kollegium unbezahlt an den Sitzungen teilnehmen. Ebenso können die mit unterschiedlichen Studienabschlüssen (exemplarisch die heute üblichen Bachelor- für Regellehrpersonen

und Masterabschlüsse für Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen) begründete unterschiedliche Entlohnung zu Spannungen zwischen den Lehrpersonen führen. Diese unterschiedlichen Handhabungen können Missgunst untereinander hervorrufen und sind wenig förderlich für eine Vertrauensbildung innerhalb des Teams oder Kollegiums.

Der Faktor Zeit respektive der mögliche Rückgriff auf ausreichend vorhandene Zeitressourcen kann somit als „Grundpfeiler für die Realisierung von Kooperation" betrachtet werden und gilt als zentral für die Unterrichtsentwicklung, Schulentwicklung wie auch für die Umsetzung von Integrativen Konzepten (Maag Merki u. a., 2010, S. 78).

2.2.3 Einstellungen und Werthaltungen in der Kooperation zwischen Regellehrpersonen und Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen

Situationen und Handlungen werden unterschiedlich bewertet, d. h. die Wahrnehmung oder der Wert von ihnen ist für jede Person unterschiedlich. Eine Situation wird individuell wahrgenommen und erhält einen individuellen Wert durch die jeweilige Bewertung. Wertungsunterschiede führen zu Präferenzen und können (müssen aber nicht) verhaltenswirksam werden. Wie eine Person eine Situation bewertet hat auch mit ihren Einstellungen zu tun. Asendorpf definiert den Begriff Einstellungen so: „Unter einer Einstellung wird die individualtypische Bewertung von Objekten der Wahrnehmung oder Vorstellung auf der Dimension positiv – negativ verstanden" (Asendorpf, 2015, S. 106). Einstellungen bestehen aus kognitiven, affektiven sowie verhaltensbezogenen Komponenten (Zanna & Rempel, 1988). Infolge unterschiedlicher Gewichtung von Sachverhalten und Vorgehensweisen entwickeln Lehrpersonen folglich Vorlieben, wie sie ihren Unterricht, aber auch wie sie Kooperation gestalten möchten. Solche Einstellungen sind nur zum Teil bewusst und müssen von expliziten Einstellungen unterschieden werden, können aber unabhängig von diesen das Verhalten beeinflussen (Asendorpf, 2012). Asendorpf (2012, S. 104) verweist auf Fishbein und Ajzen (1975), die der Ansicht sind, dass neben einer expliziten Einstellung die subjektive Norm für ein Verhalten berücksichtigt werden muss, also die subjektiv erlebte Verpflichtung, das Verhalten auch selbst auszuführen. Die Absicht, sich auf bestimmte Weise zu verhalten, wird nach der Theorie des geplanten Verhaltens (Ajzen, 1991) von persönlichen Einstellungen und subjektiven Normen geprägt, wobei das effektive Verhalten davon abhängt, ob die Person glaubt, ein solches Verhalten auch tatsächlich umzusetzen zu können, was als Intention bezeichnet wird (Haddock & Maio, 2014). Somit kann die Verhaltensintention als Vorhersage betrachtet werden, auch wenn die prognostische Qualität stark hinterfragt werden muss, da Einstellungen situativ und stark kontextabhängig sind.

Interindividuelle Bewertungsunterschiede, die zeitlich ausreichend stabil sind, werden als Persönlichkeitseigenschaften oder Bewertungsdispositionen bezeichnet (Asendorpf, 2004, S. 239). Der Terminus *Bewertungsdispositionen* wird in der Psychologie allerdings üblicherweise mit Einstellungen und Werthaltungen umschrieben. Als

Werthaltungen werden breit definierte Objektklassen bezeichnet, etwa *hohe Leistungsbereitschaft,* wobei sich Werthaltungen, im Gegensatz zu Motiven, nicht ausschliesslich auf das eigene Verhalten beziehen, sondern auch auf Verhaltensweisen Dritter. Sie sind so auch mit bestimmten Erwartungen an Dritte verbunden bezüglich bestimmter Verhaltensweisen oder Handlungen.

Werthaltungen entsprechen also Überzeugungen und sind Normen und Standards (Sonntag, Frieling, & Stegmaier, 2012), an denen – aus Sicht der Befragten – man das eigene und das Verhalten anderer misst. Sie gelten als zeitlich stabile Merkmale für die Beschreibung von Menschen (Herzberg & Roth, 2014, S. 87). Welche Einstellungen jemand hat, ist auch abhängig von den Werthaltungen, da sich Werthaltungen auf abstraktere Objekte beziehen und den Einstellungen übergeordnet sind. Wie die Forschung zeigt, lassen sich Werthaltungen nicht nur klassisch über Fragebogen erheben, sondern auch anhand von Inhaltsanalysen von Reden und schriftlichen Äusserungen (Asendorpf, 2004, S. 241). *Einstellungen* beziehen sich auf konkrete Objekte, und können sich auf Ideologien, Personen, Gruppen oder spezielle Handlungen beziehen (Herzberg & Roth, 2014, S. 87). Die Abgrenzung zwischen Werthaltungen und Einstellungen erfolgt demnach auf einer höheren Abstraktionsebene. Vertreter der Persönlichkeitspsychologie gehen jedoch davon aus, dass sich allgemeine Werthaltungen in den spezifischeren Einstellungen zeigen und „somit Einstellungen durch Werthaltung begründet werden" (Herzberg & Roth, 2014, S. 91).

Einstellungen gegenüber Integration sind entscheidende Faktoren für das Gelingen eines integrativen Settings (Pool Maag & Moser Opitz, 2014) und sind massgeblich von den Subjektiven Theorien der Lehrpersonen geprägt (Chilla, 2012; Kuhl, Moser, Schäfer, & Redlich, 2013). Positive Einstellungen gegenüber Integration beeinflussen die Motivation der Lehrpersonen sich mit der Thematik auseinanderzusetzen (Hellmich & Görel, 2014) und es wird davon ausgegangen, dass positiv gegenüber Integration eingestellte Lehrpersonen eher dazu bereit sind, in die Kooperation zu investieren, da sie deren Notwendigkeit bejahen (Hellmich, Hoya, Görel, & Schwab, 2017).

2.2.3.1 Bereitschaft zur Kooperation zwischen Regellehrpersonen und Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen

Neben ausreichend vorhandenen Ressourcen sind positive Einstellungen gegenüber verbindlicher Kooperation sowie die Gründe, weshalb Lehrpersonen kooperieren, bedeutsam für die Gestaltung von Kooperationen (Maag Merki u. a., 2010). Subjektive Theorien von Lehrperson über Kooperation sind wichtig, da sie das Handeln der Lehrpersonen beeinflussen und somit auch entscheidend dazu beitragen, ob eine Kooperation gelingt (Chilla, 2012). Eine grundsätzliche Bereitschaft zu Kooperation muss vorhanden sein, damit Lehrpersonen überhaupt eine Zusammenarbeit eingehen, wobei sie aber keine hinreichende Bedingung darstellt für eine qualitativ hohe Kooperation (Ahlgrimm, 2010). Vogt u. a. betrachten Einstellungen, neben Vertrauen und Zielbindung, als wesentliche Elemente auf Ebene der Lehrpersonen, die für die Struktur-

qualität verantwortlich sind und direkten Einfluss auf den Kooperationsprozess haben (Vogt u. a., 2016).

Positive Einstellungen gegenüber Kooperation schützen Lehrpersonen zudem davor, die aufwändige Kooperation als Belastung oder als Druck wahrzunehmen. Obwohl Lehrpersonen gelegentlich nachgesagt wird, sie seien kooperationsresistent (Maag Merki u. a., 2010), sind viele Lehrpersonen durchaus teamorientiert (Soltau & Mienert, 2009; Stommel, Hildebrandt, Senn, & Widmer, 2014). Trotzdem konnten Soltau und Mienert (2009) in ihrer Befragung von Lehrpersonen keinen Zusammenhang feststellen zwischen der positiven Grundhaltung gegenüber Kooperation und der Qualität der tatsächlichen Umsetzung. Dies könnte mit dem erhöhten Mehraufwand und dem daraus folgendem Belastungserleben erklärt werden. Stommel u. a. zeigen in einer Schweizer Studie hingegen, dass je positiver die Einstellung einer Kooperationsform gegenüber ist, diese umso wahrscheinlicher in der Praxis angewendet wird (Stommel u. a., 2014). Die unterschiedlichen Ergebnisse zu Studien in Deutschland lassen sich zumindest partiell mit den differenten Schulsystemen und Rahmenbedingungen erklären. Bezüglich Mehrwert ist es insbesondere für Lehrpersonen wichtig, die auf Unterrichtsebene kooperieren (wie es etwa im integrativen Unterricht der Fall ist), dass sie entweder einen fachlichen Nutzen wahrnehmen oder infolge Kooperation ein Nutzen für die Schülerinnen und Schüler entsteht (Maag Merki u. a., 2010). Kooperation trägt zur Entwicklung von Unterricht bei, dies schlägt sich wiederum in einer höheren Arbeitszufriedenheit und Motivation bei den Lehrpersonen nieder (Arndt, 2016). Solche Motivationsgewinne können je nach Ursache erklärt werden mit a) sozialer Kompensation, b) sozialem Wettbewerb oder c) mit sozialer Unentbehrlichkeit (Hertel & Hüffmeier, 2014): Bei sozialer Kompensation kann durch das Team eine Motivationssteigerung entstehen, indem die leistungsstärkere Lehrperson (sofern sie sich mit dem gemeinsamen Ziel identifiziert) die schwächeren Leistungen der anderen Lehrperson kompensiert, auch wenn die Einzelleistungen nicht identifizierbar sind. Motivationsgewinne infolge sozialen Wettbewerbes unter den Lehrpersonen kann dadurch entstehen, dass sie sich gegenseitig zu zusätzlichen oder höheren Leistungen anspornen. Erlebt sich eine Person als sozial unentbehrlich, erhöht sie ihre Anstrengungen, um die anderen nicht im Stich zu lassen. Entsprechend können Effekte wie soziales Faulenzen, Trittbrettfahren oder Gimpel-Effekte als Erklärung dienen für die Abnahme von Motivation (Hertel & Hüffmeier, 2014).

2.2.3.2 Geteilte pädagogische Werte und Einstellungen

Insbesondere die individuellen Einstellungen zu Themen wie Umgang mit Heterogenität, spezifische Förderung oder Beurteilung sind bedeutsam für eine gelingende Kooperation (Maag Merki u. a., 2010). Auch Luder (2018) bestätigt den Zusammenhang zwischen intensiver Kooperation und positiven Einstellungen gegenüber Integration. Eine grundlegende Einigung in pädagogischen Fragen scheint wichtig zu sein, und wenn zwischen Lehrpersonen diesbezüglich grössere Differenzen bestehen, wird dies als Grund betrachtet, wenig zu kooperieren (Ahlgrimm, 2010). Allerdings liegen nur

wenige Untersuchungen vor, die den Einfluss von geteilten pädagogischen Werten und Einstellungen untersuchen, da als Gelingensbedingung für Kooperation gemeinsame Ziele, wie oben eingehend beschrieben, angenommen werden, und damit vermutlich implizit geteilte pädagogische Orientierungen. Aus den obigen Überlegungen, dass Werte und Einstellungen zwar bedeutsam für Handlungen sind, aber nicht zwingend in Verhaltensweisen münden müssen, scheint hier eine differenziertere Betrachtung notwendig. Da Einstellungen vor allem von sozialen und situativen Faktoren (z. B. Rahmenbedingungen oder Ressourcen) beeinflusst werden, ist es höchst unzuverlässig, Verhalten aufgrund von Einstellungen vorherzusagen (vgl. dazu auch Kapitel 2.2.3). Lehrpersonenteams sollten sich zwar in Grundwerten einig sein, was aber nicht bedeutet, dass jeder dieser Werte auch tatsächlich umgesetzt wird (Bonsen & Rolff, 2006). Daher scheint es sinnvoll neben expliziten und impliziten Einstellungen auch die subjektiven Normen mit zu berücksichtigen, die bewirken, dass auf eine Absicht hin ein Verhalten umgesetzt wird. Insbesondere die subjektiven Normen gelten als Prädiktoren ein tatsächliches Verhalten vorherzusagen (Fishbein & Ajzen (1975), zitiert nach Asendorpf, 2012, S. 104), da diese zeitlich stabiler sind und demnach stärker der Orientierung für Lehrpersonen dienen als Einstellungen.

Die meisten Forschungsbefunde im Bereich geteilter pädagogischer Werte beziehen sich auf Schulentwicklungsprojekte wie Professionelle Lerngemeinschaften oder Unterrichtsteams, und es wird angenommen, dass in Zusammenhang mit Professionellen Lerngemeinschaften gemeinsame Normen und Werte wichtig sind und in Schulen, in denen diese geteilt werden, die Lehrpersonen häufiger Situationen wahrnehmen, in denen sie für ihre eigene professionelle Entwicklung lernen können (Bonsen & Rolff, 2006). Bergmann und Rollet (2008) konnten geteilte pädagogische Werte als Mediatorvariable identifizieren, die indirekt auf die Innovation von Kollegien wirkt. So können Einstellungsmuster über Kooperation in einem Lehrpersonenteam entstehen und sich auch weiterentwickeln (Zlatkin-Troitschanskaia & Förster, 2012), was auch damit zu tun haben könnte, dass sich mit engeren Kooperationen die sozialen Beziehungen untereinander – und so auch das Klima – ändern (Bonsen & Rolff, 2006). In kleinen Kooperationsteams wie Regellehrpersonen und Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen, welche mehrere Stunden pro Woche zusammenarbeiten, kann vermutet werden, dass nicht nur die Bereitschaft gegenüber der Kooperation, sondern auch pädagogische Werthaltungen und Einstellungen wichtige Grössen sind für die Qualität der Kooperationsbeziehung, da der (pädagogische) Weg die gemeinsamen Ziele zu erreichen auch davon abhängig ist (vgl. dazu Kapitel 2.2.1).

2.2.4 Autonomiewahrnehmung

Autonomie wird neben gemeinsamen Zielen, Aufgaben und gegenseitigem Vertrauen als weitere wichtige Rahmenbedingung für Teamarbeit betrachtet (Spieß, 2004), wobei essentiell ist, dass Teams entsprechend unterstützt werden und „ausreichend Zeit für die Entwicklung und Abstimmung von Kommunikation und Koordination im Team erhalten“ (Hertel & Hüffmeier, 2014, S. 247). Ein gewisses Mass an Autonomie wird für

Kooperation vorausgesetzt, wobei dieses in Abhängigkeit von der Kooperationsform steht: Intensivere Kooperationsformen wie die *Kokonstruktion* bedingen einen höheren Autonomieverlust als einfachere Formen wie Austausch von Unterrichtsmaterialien, in denen die Lehrpersonen weitgehend autonom arbeiten (Gräsel, Fussangel, & Pröbstel, 2006; vgl. dazu auch Kapitel 1.2.2.3).

Autonomie wird aber oft auch als Erklärung für Kooperationsprobleme dargestellt. Haeberlin u. a. (1992, S. 49) betrachten Autonomie einerseits als Ursache des Kooperationsproblems, da das System Schule und die Arbeitsplätze der Lehrpersonen autonomes Handeln erfordern. Anderseits könnte es in Form einer „Isolierung" auch als Problem auf der Ebene des Individuums betrachtet werden, da unklar ist, ob autonomieliebende Personen vom Lehrberuf angezogen werden, oder ob dadurch die Teamunfähigkeit entsteht. Esslinger weist in ihrer Fragebogenuntersuchung von 396 deutschen Lehrpersonen darauf hin, dass zwar 72% der Lehrpersonen (integrative) Kooperation bejahen, jedoch nur, solange die Autonomie auf Unterrichtsebene gewährleistet bleibt (Esslinger, 2002, S. 205).

Auf Systemebene werden die fehlenden Möglichkeiten bemängelt zu interagieren, da gemeinsame Aktivitäten sich beschränken auf das Lehrerzimmer, Pausen oder die als lästig wahrgenommenen Sitzungen (Bauer u. a. 1996; Haeberlin u. a. 1992). Das Klassenzimmer war lange das *Hoheitsgebiet* der jeweiligen Lehrperson und wurde nur selten angegriffen. Der Preis für diese beinahe uneingeschränkte Autonomie war, dass die Lehrpersonen völlig auf sich allein gestellt waren (Wocken, 1988). Wocken nennt es auch den „Solipsismus" – die Vereinsamung der Lehrpersonen. Es herrschte die „Nichteinmischungsnorm" nach dem Grundsatz : „Wer als Lehrperson erfolgreich ist, hat keine Probleme" (Wocken, 1988). So wird zwar auf informeller Ebene ein kollegialer Austausch gepflegt, echte Probleme jedoch werden kaum angesprochen; diese gelten immer noch häufig als Privatsache. Dieses, immer noch verbreitete, Einzelkämpfertum wird vor allem in den Strukturen der Schule sowie im Sozialisationsprozess der Lehrpersonen gesehen (Kreie, 2009). Insbesondere in den heutigen komplexen Unterrichtssituationen stossen Lehrpersonen im Regelunterricht, wie auch in integrativen Settings jedoch bald an ihre Grenzen und sind auf den fachlichen Austausch angewiesen (Bauer u. a., 1996; Lütje-Klose & Willenbring, 1999).

Es scheint, als würde Kooperation häufig in Zusammenhang mit Autonomieverlust wahrgenommen (Maag Merki u. a., 2010). Dies mag sowohl für Regellehrpersonen als auch für Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen gelten. Nicht nur die Regellehrpersonen haben plötzlich neue Kolleginnen und Kollegen, sondern auch viele Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen müssen sich im integrativen Unterricht von früheren Positionen als Klassenlehrperson und den damit verbundenen Anforderungen verabschieden (Lindmeier & Weiss, 2017). Auch in der Literatur herrscht diese Betrachtungsweise der negativen Norm von Autonomie vor, wie folgendes Beispiel zeigt: „[…] dass Lehrer […] gewillt sein [müssen], ein anderes Selbst- und Aufgabenverständnis zu entwickeln: Sie müssen den Verlust an Autonomie, an geschützter Einzel-Atmosphäre, an Macht und Unabhängigkeit akzeptieren" (Eberwein & Knauer, 2009, S. 429). Neben den Kindern sind nun auch andere Erwachsene Interaktionspartner, und auch deren Bedürfnisse und Wünsche müssen berücksichtigt werden. Infolge der

Teilautonomie der Schule entsteht aber auch die Möglichkeit, als Lehrperson innerhalb der Schule mehr Verantwortung zu übernehmen und sich so infolge der flexibleren Strukturen stärker zu positionieren (Terhart, 2001a). So betrachtet, könnte Autonomie durchaus auch als Ausweitung der Möglichkeiten betrachtet werden, wobei es entscheidend ist, wie die Autonomie von den Lehrpersonen wahrgenommen wird und welche Partizipations- und Gestaltungsmöglichkeiten den Lehrpersonenteams zugestanden wird. Olds beschreibt die Autonomie einer Lehrpersonenkooperation als „abhängige Grösse des Masses an Kontrolle […] die dieses Team auf vier eng verwandten Gebieten ausüben kann" (Olds, 1972, S. 144). Er unterscheidet die Autonomie auf Ebene der Schülerinnen und Schüler, der Lehrpersonen, des Lehrplans mit seinen Methoden und der Planungsschemata. Im Bereich der Gruppe der Schülerinnen und Schüler ermöglicht Kooperation den Lehrpersonen, die Klasse in unterschiedliche Gruppen zu unterteilen und diese je nach Lernstand oder Interessen der Kinder so zu gestalten, dass eine möglichst optimale Förderung möglich ist. Die Teamzusammensetzung auf Ebene der Lehrperson wird meistens von den Schulleitungen definiert und ist für Lehrpersonen wenig kontrollierbar. Es ist daher wichtig darauf zu achten, dass sich die Teams nicht in ihrer Autonomie beschneiden und ausloten, wo Handlungsspielräume vorhanden sind, die vielleicht weniger offensichtlich sind. Da Teams in der Regel am besten wissen, was ihre Bedürfnisse sind, sollte es möglich sein, etwa von Schulleitungen festgelegte Kooperationsthemen in Frage zu stellen. So könnten sich Teams einbringen und für sie aktuellere oder dringendere Themen zur Diskussion stellen und die Gefahr bannen, *Dienst nach Vorschrift* ausführen zu müssen. Als weiterer, oft unterschätzter Punkt gilt, dass ein Lehrpersonenteam über die Aktivitäten (z. B. in Arbeitsgruppen) seiner Mitglieder eine „gewisse Kontrolle" haben sollte (Olds, 1972, S. 147), was wiederum auf die Zentralität von Teamkommunikation hindeutet. Hinsichtlich Steuerung und Unterstützung von Seiten der Schulleitung besteht zweifelsohne Forschungsbedarf, damit eruiert werden kann, wie es Schulleitungen gelingen kann, Teams zu befähigen, diese Entwicklungsarbeit zu leisten (Kunz Heim, Arnold, Eschelmüller, & Achermann, 2013) und so auch ein Stück dieses Gestaltungsspielraums als Autonomieerweiterung zu betrachten, die sich im Punkt Curriculum und Methoden veranschaulichen lässt: „Ein neues oder revidiertes Curriculum erfordert in jedem Fall neues Lehrmaterial, neue Texte und neue technologische Hilfsmittel" (Olds, 1972, S. 147), was die Frage aufwirft, inwiefern dies bei der Entwicklung und insbesondere der Einführung des aktuellen Lehrplans 21[14] berücksichtigt wurde. Hinsichtlich Materialienvielfalt, die mit mehreren Lehrpersonen gegeben ist, und der Herausforderung, adäquate Unterrichtsmaterialien gemeinsam auszusuchen und den Gegebenheiten anzupassen, wird von Lehrpersonen beklagt, auch hier zu wenig Zeit zur Verfügung zu haben. Es wäre wichtig, Teamarbeit auch unter dem Aspekt von Unterrichts- oder Schulentwicklung zu betrachten und (zeitliche) Ressourcen zur Verfügung zu stellen. Olds (1972) nimmt ebenfalls an, dass ein Spielraum für Raum- und Stundenplanung wichtig ist, was auch in der Studie von Maag Merki u. a. (2010) als zentrale organisatorische Prämisse für

14 D-EDK (2016) Lehrplan 21, https://www.lehrplan21.ch/ (abgerufen am 17.5.2019).

gelingende Kooperation betrachtet, aber in der Praxis nur in etwa der Hälfte der Anstellungen umgesetzt wird.

Probleme in der Zusammenarbeit, die nicht auf der Sach- oder Persönlichkeitsebene gelöst werden können, verlagern sich naturgemäss auf die Beziehungsebene (Wocken, 1988) und können in der Interaktion als Kooperationsprobleme sichtbar werden. Wer gut miteinander auskommt, kann sich dem Gegenüber leichter öffnen und gemeinsame Lösungen für didaktische und methodische Problemen finden sowie die eigenen Schwächen mit dem Partner oder der Partnerin angehen. Umgekehrt kann eine positive Bewältigung von Beziehungsproblemen zu günstigen Einflüssen auf der Suche nach Lösungen führen (Wocken, 1988). Im Gegensatz zu früher stehen die meisten Lehrpersonen heute nicht mehr ausschliesslich allein vor der Klasse. Im Fall der Integration von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Bedürfnissen ist die Kooperation zweier (oder mehrerer) Lehrpersonen bereits im Berufsauftrag geregelt. Lehrpersonen, die im Team arbeiten, müssen nicht mehr nur den subjektiven Kriterien genügen, was eine *gute* Lehrperson ist, sie sind dem kritischen Urteil ihres Teampartners oder ihrer Teampartnerin ausgesetzt. Als Lehrperson ist es zudem weder möglich noch sinnvoll, sich nur auf die rein professionellen Aspekte der Rolle als Lehrperson zu beschränken, da man in der pädagogischen Arbeit automatisch auch persönliche Aspekte von sich preisgibt, respektive diese das pädagogische Handeln mit beeinflussen. Eigene Stärken und Schwächen werden schonungslos sichtbar (Kreie, 2009), was Auswirkungen auf das Selbstwertgefühl haben kann. Steht man einmal schlecht vorbereitet vor der Klasse, ist dies im Team kaum zu verbergen und nicht mehr eine persönliche Angelegenheit. Das Festhalten an einer hohen Autonomie im Schulalltag kann somit auch als eine Schutzfunktion betrachtet werden, um den eigenen Selbstwert zu schützen. Wocken widerspricht insofern, als die „Nichteinmischungsnorm" als problematisch und ursächlich dafür betrachtet wird, dass Lehrpersonen möglichst wenig Beziehungen untereinander eingehen, und sich diese insbesondere auf marginale, ausserunterrichtliche Bereiche beschränken (Wocken, 1988, S. 5).

Aus den obigen Ausführungen wird deutlich, dass sowohl die Lortiesche Charakterisierung des Autonomie-Paritätsmusters als Erklärung strukturbedingter Autonomie wie auch die Annahme, dass Autonomie eine Art Persönlichkeitsmerkmal von Lehrpersonen sei, zu kurz greift. Vielmehr ist die Autonomiewahrnehmung ein Zusammenspiel der Ebenen Individuum, Team und Rahmenbedingungen, was zur Folge hat, dass sich dieses je nach Situation ändert und somit differenzierter und immer mit Kontextbezug betrachtet werden muss. Dies schlägt auch Kelchtermans vor, der sich an den Arbeiten von Hargreaves (1993, zitiert nach: Kelchtermans, 2006) orientiert und auf die Voraussetzungen verweist, unter denen Kooperation entsteht. So kann sich eine hohe Autonomie wegen der Strukturen der Schule ergeben, was zur Folge hat, dass Kooperation erschwert wird oder strategisch von Lehrpersonen eingesetzt wird, wenn sie das Gefühl haben von den anderen im Team zu stark eingenommen zu werden. Hier entsteht eine Disbalance zwischen dem wahrgenommenen Nutzen und dem persönlichen Aufwand, wie unter *Nutzen von Kooperation* beschrieben (vgl. dazu Kapitel 2.1), was zu Rückzug ins *alleinige* Klassenzimmer führen kann. Obwohl davon

ausgegangen werden kann, dass die (intrinsische) Motivation als entscheidender Faktor betrachtet werden kann, wenn Autonomieeinbussen aufgrund von Kooperationstätigkeiten in Kauf genommen werden, verweist Kelchtermans (Kelchtermans, 2006) auf das Spannungsverhältnis zwischen Autonomie und Kollegialität. Eine freiwillig eingegangene engere Kooperation kann auch dazu führen, dass die Lehrpersonen ihre persönliche Autonomie zugunsten des Teams aufgeben, was kritisch bezüglich professioneller Entwicklung und Lernen betrachtet werden muss, da es Lehrpersonen wegen ihrer persönlichen Verbundenheit schwerer fällt, gegenseitig Kritik anzubringen oder eine Unterrichtshandlung in Frage zu stellen.

Zusammengefasst zeigt sich, dass Autonomie betrachtet werden muss in Abhängigkeit von den Zielen, die damit verbunden sind, dem Kontext, in dem die Lehrpersonen unterrichten, und dass die negativen wie auch positiven Aspekte gegeneinander abgewogen werden müssen. Weiter hindert eine falsch verstandene Kollegialität, Kritik zu äussern respektive diese anzunehmen, und erschwert eine gute Teamarbeit.

2.2.5 Vertrauen als reziprokes Element und Basis für Kooperationsbeziehungen

Vertrauen kann als Basis betrachtet werden, um soziale Beziehungen einzugehen (Bierhoff & Müller, 1993; Spieß & Rosenstiel, 2010). Autonomes Handeln, wie in der Arbeit von Lehrpersonen, bedingt ein gewissen Vertrauen und ist für alle Kooperationsbeziehungen wichtig (Bierhoff & Frey, 2017; z. B. Pröbstel, 2008). Um als Team ein gemeinsam festgelegtes Ziel effektiv zu erreichen, muss man sich auf andere verlassen können und ist zumindest teilweise von den Arbeitsergebnissen der anderen abhängig. Dies bedingt schon zu Beginn einer Kooperation ein Grundvertrauen, welches zunächst einmal gegeben sein muss. Vor dem Hintergrund, dass Lehrpersonen sich an sozialen, individuellen wie auch strukturellen Normen orientieren, unterliegt Kooperation auch dem Prinzip der Reziprozität, da Vertrauen auf der allgemeingültigen Norm aufbaut: *wie du mir – so ich dir*. Übergibt eine Lehrperson ihrer Kollegin oder ihrem Kollegen einen Teil einer gemeinsamen Aufgabe, schenkt sie ihr bzw. ihm auch das Vertrauen, dass sie oder er ihren bzw. seinen Teil zufriedenstellend bewältigen wird, um das gemeinsame Ergebnis nicht zu gefährden. So erstaunt nicht, dass Vertrauen mit Zielbindung in einer Untersuchung von Chemielehrpersonen hoch korreliert (Idel u. a., 2012, S. 66).

Lewicki und Bunker bezeichnen Vertrauen als Erwartung, die immer auch ein Risiko beinhaltet, enttäuscht oder sogar verletzt zu werden, und unterscheidet die drei Formen von Vertrauen (Lewicki & Bunker, 1995; zitiert nach Balz & Spieß, 2009):

- das ökonomische, kalkulierte Vertrauen
- vorhersagbares Vertrauen infolge von Erfahrung
- Vertrauen aufgrund von Identifikation

Je nach Situation kann Vertrauen berechnend sein, wenn das Individuum sich nämlich dadurch Vorteile verschafft. Vertraut eine Lehrperson ihrer Kollegin bzw. ihrem Kolle-

gen eine Arbeit an, hat sie den Vorteil, dass sie weniger Arbeitsaufwand hat und zeitlich entlastet wird (kalkuliertes Vertrauen). Besteht ein Team schon seit einiger Zeit, hat sich eine Vertrauensbasis entwickelt, und die Lehrpersonen wissen infolge vergangener Erfahrungen, ob und wie stark sie einander vertrauen können (Vertrauen dank Erfahrung). Vertrauen infolge von Identifikation setzt hingegen voraus, dass sich die Beteiligten gut kennen und davon ausgehen können, dass die andere Person im *gleichen Sinn* handelt. Vertrauensbrüche werden unterschiedlich wahrgenommen, wobei ein Vertrauensverlust in Form einer Identifikation am gravierendsten beurteilt wird, da – im Gegensatz zum kalkulierten Vertrauen – hier die Grundwerte der Beziehung tangiert werden. Die strukturelle Ebene umfasst Rahmenbedingungen, die von der Institution gegeben sind wie Verbindlichkeit der Arbeitsgestaltung, Lernkultur, Führung und Ressourcen. Wegen der institutionellen Vorgaben, wie etwa auf Organisationsebene festgelegte Zeitgefässe, können bestimmte Kooperationsformen unterstützt oder behindert werden. Schulleitungen, wie auch andere strategische Führungsorgane sind wichtige Moderatoren bei der Etablierung einer Kultur, die kooperatives Verhalten unterstützt. Spieß merkt an, dass Personen in sozialen Berufen zwar häufig prosoziale Verhaltensweisen und kooperationsfreundliche Einstellungen mitbringen, die methodische Gestaltung und insbesondere die institutionelle Realisierung von Kooperation allerdings noch ungenügend etabliert ist (Balz & Spieß, 2009).

Für eine Vertrauensbildung ist es grundlegend, dass Teams von Seiten der Organisation unterstützt werden, indem bereits vor dem Eingehen einer Kooperationsbeziehung den Lehrpersonen Ressourcen zur Verfügung stehen, sich kennenzulernen, und mit denen eine nicht funktionierende Kooperation auch unkompliziert beendet werden kann, was dann nicht als persönliche Schwäche aufgefasst werden darf (Baumann u. a. 2012a).

2.2.6 Unterschiedliche Rollen und Funktionen von Regellehrpersonen und Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen

Wegen der zunehmenden Heterogenität der Schulen und insbesondere der Zunahme des integrativen Unterrichts, wird heute bereits im Berufsauftrag formuliert (z. B. ED BS, 2012), dass in der Regel in einer Klasse mehr als eine Lehrperson unterrichtet. Dadurch hat sich auch die Rolle der Lehrpersonen verändert. In der Kooperation zwischen Regellehrpersonen und Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen müssen sich beide Berufsgruppen mit der Integration anstatt wie früher mit der vorherrschenden Separation auseinandersetzen und für sich einen Weg finden, den Unterricht gemeinsam zu gestalten (Eberwein & Knauer, 2009). Viele, insbesondere Regellehrpersonen mit einiger Berufserfahrung, haben immer noch Vorbehalte gegenüber dieser für sie neuen Form der Kooperation. Neben zeitlichem und organisatorischem Mehraufwand fürchten sie auch, ihre über die Jahre zur Routine gewordenen Art den Unterricht planen und durchzuführen verändern, und sich neu unter Beweis stellen zu müssen (Eberwein & Knauer, 2009). Für Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen ist es zudem herausfordernd, sich in irgendeiner Klasse *heimisch* zu fühlen, da sie oft

in mehreren Klassen unterrichten und ihre Rolle somit die grössten Veränderungen erfährt (Zielke, 2009), infolge unterschiedlicher Selbstverständnisse von der Rolle der Lehrpersonen (Kreie, 2009). Hinzu kommt, dass sich wegen des heutigen bildungspolitischen Verständnisses einer „Schule für alle" (z. B. BKS BL, 2019; ED BS, 2012) die Arbeitsrealität von Regellehrpersonen und Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen hinsichtlich einer nun verpflichtenden Kooperation verändert hat, und diese Veränderungen das Selbstverständnis der Lehrpersonen prägen (Chilla, 2012, S. 104). Dieses professionellen Selbstverständnis beeinflusst nicht nur die Gestaltung des gemeinsamen Unterrichts, ebenso entscheidend scheint die Vorstellung der Lehrpersonen über die individuelle Förderung der Kinder zu sein, was wiederum die Gestaltung der Kooperation prägt (Arndt, 2016).

Professionalität bedeutet nach Kreie (2009, S. 405) jedoch, dass sich die Lehrpersonen öffnen und „Versagen und eingeschränkte Kompetenz zeigen lernen". Es erstaunt nicht, dass Kreie diese Offenheit als ein zentrales Merkmal für gemeinsamen Unterricht betrachtet. Da Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen in der Regel den Blick auf einzelne Kinder richten und Regellehrpersonen sich an der ganzen Klasse orientieren, muss dieses überkommene Selbstverständnis zuerst einmal mit stetiger Reflexion aufgebrochen werden. Arndt und Werning (2016) warnen jedoch davor, die unterschiedlichen Sichtweisen der Lehrpersonen mit jeweiligen ausschliesslichen Zuständigkeiten 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" (Arndt, 2016, S. 171). Zudem wird davon ausgegangen, dass Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen ein Zusatzwissen haben und dieses in die Teamarbeit einbringen sollten (Baumann u. a., 2012a). Vielen Lehrpersonen fehlen für den gemeinsamen integrativen Unterricht die Vorbilder, und sie müssen sich die veränderten Rollenverständnisse und Aufgabenteilungen in langjähriger Praxis selbst aneignen. Dies mag erklären, dass eine gelingende Kooperation oft erst nach einer langjährigen Zusammenarbeit entstehen kann. Kreie (2009, S. 407) bezeichnet die „integrative Kooperation" dann als zielführend, wenn es beiden Parteien gelingt, sich in einem gemeinsamen Prozess über die unterschiedlichen Ansichten und Bedürfnisse zu einigen, wobei dies aber auch bedeuten kann, dass wegen zu grosser Differenzen, keine Kooperation zustande kommt.

Aufgrund nur spärlich vorhandener Vorbilder und eines wenig ausgeprägten Selbstverständnisses über die eigene Rolle, kann dies zu einem Spannungsfeld führen, in dem sich sowohl Sonder- wie auch Regellehrperson befinden, wobei Lösungsansätze nur in Zusammenhang mit einem neu zu denkenden Professionsverständnis zu leisten sind. Gebhard u. a. (2014, S. 48) halten fest, dass zwar oft über das „WAS", aber wenig über „WIE" im Unterricht gesprochen wird und vermutet, dass die Verteilung der Rollen und Aufgaben so gut wie nie in der Teamarbeit von Lehrpersonen diskutiert wird. Einerseits deuten die wenigen Zeitfenster, die für Teamgespräche zur Verfügung stehen, darauf hin, dass die Zeit kaum ausreicht, um alle für den Unterricht relevanten Aspekte (WAS) zu besprechen. Die Autorinnen und Autoren stellen zu Recht in Frage, dass eine Kooperation funktionieren kann, wenn das „WIE" nicht thematisiert

wird und verweisen auf die zentrale Rollen- und Aufgabenklärung. Im vorhandenen Rollenverständnis zeigt sich, wie die Lehrpersonen die Verantwortung untereinander aufteilen, ebenso in den Inhalten, wie bei der Vor- und Nachbereitung und der Durchführung des gemeinsamen Unterrichts (Henrich, Baumann, & Studer, 2012). Wenig kooperative Lehrpersonen sind in ihrer Rollengestaltung weniger flexibel, während kooperativere Lehrpersonen sich in ihren Rollen zwischen Regellehrpersonen und Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen öfter abwechseln. Idealerweise wechseln sie sich während des Unterrichts ab, in dem die Sonderpädagogin oder der Sonderpädagoge auch einmal die Ganzklasse und die Regellehrperson die Förderung einer Kleingruppe übernimmt oder eine beobachtende Position einnimmt (Thommen u. a., 2008). Dies konnte soweit mit Forschungsarbeiten von Henrich u. a. (2012) gezeigt werden und zwar sowohl in dem von ihnen genannten „kokonstruktiven Typ" als auch dem „Mischtyp", in dem beide, oder zumindest eine der beiden Lehrpersonen, flexibel in der Rollengestaltung sind. Dabei kommt der Kommunikation im Voraus eine entscheidende Rolle zu: Lehrpersonen, die sich im Vorfeld über die Kooperation ausgetauscht haben, zeigen eine signifikant kooperativere Unterrichtspraxis und scheinen eine flexiblere Rollengestaltung zu haben als Lehrpersonen, die dies unterlassen haben.

Eine weitere Erschwernis für ein verändertes gemeinsames Verständnis von Unterricht und über die jeweiligen Rollen entsteht infolge der früher üblichen, getrennten Anstellungsbehörden von Regellehrpersonen und Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen: Vor Annahme des Integrations-Konkordats[15] waren Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen in Schweizer Schulen direkt der IV (Invalidenversicherung) unterstellt, die Anstellungsbehörde der Regellehrpersonen hingegen waren die Rektorate respektive die heutigen Volksschulleitungen. Für Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen macht es jedoch einen Unterschied, ob sie derselben Schule angehören wie *ihre* Regellehrpersonen, da so einfacher eine gute Beziehung untereinander aufgebaut werden kann, und die Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen sich fortan nicht mehr als „Gäste" oder sogar „Eindringlinge" wahrnehmen (Gebhard u. a., 2014, S. 30).

Auch die Verantwortungsübernahme für die Ganzklasse durch die einen und einzelne Schülerinnen und Schüler durch die anderen, steht in Zusammenhang mit der gelebten Kooperation. So fühlt sich in Teams, die angeben wenig zu kooperieren, die Regellehrperson für die Klassenführung allein verantwortlich im Gegensatz zu Teams, die Henrich u. a. (2012) als „konkonstruktiven Typ" bezeichnen, in denen sich mehrheitlich beide Lehrpersonen gemeinsam verantwortlich fühlen. Zudem schieben in wenig kooperierenden Teams Regellehrpersonen die Verantwortung für Schülerinnen und Schüler mit Verhaltens- und/oder Lernschwierigkeiten gerne auf die Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen ab, während auch diese Verantwortung bei stärker kooperierenden Teams eher gemeinsam getragen wird.

Eine vorwiegend separative Förderung durch die Sonderpädagogin oder den Sonderpädagogen kann für beide Parteien Vorteile mit sich bringen: Einerseits kann sich die Sonderpädagogin oder der Sonderpädagoge so, geschützt vor ständiger Beobachtung durch die Regellehrperson, eine Art „Macht durch Expertise" aufbauen bzw. er-

15 Die interkantonale Vereinbarung im Bereich Sonderpädagogik regelt die Zusammenarbeit der Kantone und ist am 1.1.2011 in Kraft getreten Vgl. EDK (2007).

halten und so ihr Fachwissen für sich behalten. Andererseits ist auch letztere weiterhin für sich allein im Klassenzimmer und muss sich nicht von der Sonderpädagogin oder dem Sonderpädagogen beraten lassen, was sie wiederum davor schützt etwaige Schwächen aufzudecken zu müssen (Zielke, 2009, S. 418). Das Rollenverständnis von der klaren und alleinigen Zuständigkeit der Sonderpädagogin oder des Sonderpädagogen für die ihr formal zugewiesenen Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bedürfnissen zeigt sich in der Annahme, dass viele Regellehrpersonen immer noch der Ansicht sind, dass die Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen diese Kinder nur *fit machen* für den Regelunterricht, und sie noch zu wenig verstanden haben, die vorhandene Heterogenität zu akzeptieren. Dies zeigt sich auch beim „wenig kooperierenden Typ", wenn sich Regellehrpersonen dort hauptsächlich für die unauffälligen und starken Schülerinnen und Schüler verantwortlich zeigen (Baumann u. a., 2012b). Ein weiterer Hinweis für das Verständnis dieses Typs könnte sich auch darin zeigen, dass jeweils eine der beiden Lehrpersonen die andere als wenig gewinnbringend für den gemeinsamen Unterricht betrachtet, was wiederum Auswirkungen auf die Kooperationspraxis hat. Förderlich wäre hingegen, wenn bereits in der Vorbereitung die Sonderpädagogin oder der Sonderpädagoge ihr spezifisches Fachwissen einbringen könnten und gemeinsam Ziele für die Klasse und für einzelne Kinder formulierten und überlegten, mit welchen didaktischen Mitteln diese Ziele am besten erreicht werden (Thommen u. a., 2008). Als weiteren Punkt für eine gelingende Kooperation ist es charakteristisch, dass die Zuständigkeiten für die einzelnen Unterrichtsteile vorgängig geklärt werden. Es liegt auf der Hand, dass bei einer solchen Planung von Unterricht die Expertisen sowohl von Regellehrpersonen wie auch Sonderpädagogin bzw. Sonderpädagoge zum Tragen kommen, da die Regellehrperson etwa die Klasse und ihre Arbeitshaltung gut kennt und einen guten Überblick über bereits eingesetzte, bewährte Methoden in die Teamarbeit einbringen kann. Dasselbe Prinzip schlagen Thommen u. a. (2008) vor für die Nachbereitung des Unterrichts, indem gemeinsam diskutiert wird, inwiefern die Lernziele erreicht wurden und welche Unterstützungsmassnahmen/-möglichkeiten bei Schwierigkeiten helfen könnten.

Zusammenfassend kann konstatiert werden, dass in der Kooperation zwischen Regellehrpersonen und Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen die Herausforderungen deutlich werden, infolge des unterschiedlichen beruflichen Hintergrundes, gemeinsame Vorstellungen über die gemeinsamen Aufgaben zu entwickeln. Dabei spielen neben grundlegenden Bedingungen wie Ressourcen und Vertrauensaufbau die Wertvorstellungen und Einstellungen über (inklusiven) Unterricht ebenso eine Rolle, wie das Selbstverständnis von der eigenen Berufsrolle. Gemeinsame Vorstellungen über den Unterricht und die Arbeitsweise zu entwickeln, impliziert auch, dass Veränderungen stattfinden (sollen). Im nächsten Unterkapitel wird näher darauf eingegangen, wie solche Prozesse entstehen können und welche Aspekte für Lehrpersonen eine Rolle spielen.

2.3 Lernen voneinander und Veränderungen als wichtige Determinanten in der Kooperation zwischen Regellehrpersonen und Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen

Lehrpersonen benötigen (Fach-)Wissen, das sie sich in ihrem Studium an einer Hochschule und über Weiterbildungen aneignen. In berufspraktischen Studien (Referendariate, Praktika) setzen sie gelerntes Wissen ein und erwerben so das *Handwerk* (Können). Damit *Können* nicht unhinterfragt zu einer Art rezepthafter Wiedergabe von Unterrichtspraktiken führt, bedarf es einer neugierigen Haltung. Bewährtes wie Neues soll in Frage gestellt werden, Situationen mit einem kritischen Blick aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet werden. Nur so kann es gelingen, Unterricht weiterzuentwickeln. So können unterschiedliche Meinungen bezüglich der *richtigen* Methodik anregend wirken und innerschulische Entwicklungsprozesse fördern, vorausgesetzt die Lehrpersonen sind in einem dialogischen Austausch (Grunder, 2005). Damit verbunden ist der heutige Anspruch an Unterricht, dass er die Kooperation mehrerer Expertisen benötigt. Dies kann dann als gewinnbringend betrachtet werden, wenn die Lehrpersonen ihr Wissen und ihre Expertisen so einbringen, dass sie im Sinn von Kompetenzerweiterung voneinander lernen.

Argyris bezeichnet Lernen als etwas, das einsetzt, wenn „wir einen Fehler entdecken und ihn korrigieren" (Argyris, 1997, S. 13). Er vertritt den Ansatz der Handlungsforschung (action research) und verbindet in seiner Definition Lernen immer mit einer Aktion, da Lernen eine Art Reaktion auf eine Situation ist und unser Alltag so komplex ist, dass ständig neue Handlungsweisen erprobt werden müssen. Letztere werden, im Fall von Erfolg, im Gehirn abgespeichert, um so im besten Fall zu (neuen) Routinen werden zu können. Dadurch, dass im integrativen Setting Regellehrpersonen und Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen zusammenarbeiten, teilen sie sich denselben Erfahrungsraum und können sich ausserdem neues Wissen erwerben, indem sie interagieren (Gräsel, Fussangel, & Pröbstel, 2006). Dieses Verständnis von Lernen, in dem Individuen sich bewusst mit dem Lerngegenstand auseinandersetzen und sich bemühen, sich neues Wissen und Fertigkeiten anzueignen (Wirtz u. a., 2017, S. 1005). Im Kontext der Kooperation unter Lehrpersonen kann dies insbesondere unter der Perspektive des *kooperativen Lernens* betrachtet werden, da Lehrpersonen in einem Team tagtäglich mit neuen (Problem-) Situationen konfrontiert werden, die mit gemeinsamem Gedankenaustausch unter Einbezug der jeweiligen Expertisen bewältigt werden müssen. Das kooperative Lernen wird vom Vorwissen (der Expertise), den Lernstrategien, Emotionen aber auch der (Problem)-Situation beeinflusst (Wirtz u. a., 2017, S. 1007). Das Team wird als Ressource betrachtet, wobei hier auch strukturelle Bedingungen und motivationale Aspekte (welcher Nutzen entsteht für das Individuum?) eine Rolle spielen (vgl. dazu auch Kapitel 2.1). „Partizipativ orientierte Ansätze betrachten k.L. [kooperatives Lernen, Anm. von A.M.] als Ko-Konstruktion von Wissen aufgrund partizipativer Prozesse. Darin wird die lernende Gruppe als System betrachtet, das Informationen anders verarbeitet als die einzelnen Individuen" (Wirtz u. a., 2017, S. 1007).

So kann z. B. der Unterricht mit Schüler N mit Autismus-Spektrum Störungen (ASS) bei der Regellehrperson zunächst Ratlosigkeit auslösen. Anhand des Austausches mit der Sonderpädagogin oder des Sonderpädagogen kann sie dann aber ihr fachliches Wissen über ASS erweitern, was sie zukünftig besser befähigt, Schüler N zu unterstützen – sie lernt demnach dazu. Umgekehrt kann die Sonderpädagogin oder der Sonderpädagoge mit der Beobachtung einer Ganzklassensituation von der Regellehrperson lernen, welches die besonders herausfordernden Situationen für Schüler N sind und ihr bzw. sein Wissen wiederum in die spezifische Förderung übertragen. Aus diesem Grund wird der Kooperation auch ein hoher Stellenwert innerhalb der Professionalisierung von Lehrpersonen zugestanden.

Inwiefern bereichern sich die Lehrpersonen aus den beiden unterschiedlichen Berufsgruppen gegenseitig? Die Teamforschung zeigt, dass die Vorteile dieser Heterogenität besonders in komplexen Problemlöse- und Kreativitätsaufgaben zum Tragen kommen, was auch auf Unterrichtssituationen mit Regellehrpersonen und Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen übertragen werden kann. Die Teameffektivität (gemessen an der Qualität der Entscheidungen und Innovation) nimmt dann zu, wenn die vorhandene Heterogenität der Berufsgruppen nicht als Bedrohung, sondern als Chance wahrgenommen wird, was wiederum bedeutet, dass die eigene Berufsgruppe (z. B. Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen) nicht zu salient sein darf (Schuler & Moser, 2014).

Gelingende Kooperation im integrativen Setting ist nur dann möglich, wenn Regellehrpersonen und Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen voneinander lernen können. Sie lernen voneinander, wenn der Unterricht gemeinsam durchgeführt wird und sich die Sonderpädagogin bzw. der Sonderpädagoge nicht mit einer Kleingruppe für die Förderung zurückzieht (Thommen u. a., 2008). Dies geschieht vornehmlich infolge gegenseitiger Beratungen (Zielke, 2009). Hier spielen horizontale und vertikale Kommunikationsmuster (vgl. dazu Kapitel 2.2.1) eine entscheidende Rolle, da vertikale Kommunikationsmuster häufig in einer asymmetrischen nicht flexiblen Beratung münden und etwa in zwar gut gemeinten, aber als belehrend empfundenen, „Rat-Schlägen" von Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen gegenüber Regellehrpersonen enden (Zielke, 2009, S. 418). Förderlich für gegenseitige Lernprozesse wäre jedoch eine auf horizontalen Kommunikationsmustern basierende Beratung. Damit wird Freiwilligkeit vorausgesetzt und Lehrpersonen müssen ein Bedürfnis entwickeln, sich von anderen beraten zu lassen. Solche Beratungen bedingen ein adäquates Zeitfenster und finden infolgedessen zu häufig im Vorfeld festgelegter Zusammenkünfte statt. Feste Besprechungszeiten sollten jedoch regelmässig hinterfragt und teamintern diskutiert werden: Stimmen die Abstände zwischen den Sitzungen noch? Können neben organisatorischen Themen auch die pädagogisch relevanten Themen besprochen werden und die Lehrpersonen von ihren jeweiligen Expertisen profitieren? So können gut gemeinte und zu Beginn einer Kooperationsarbeit initiierte Begleitgruppen oder Supervisionen zu einer lästigen Routine werden und mehr Schaden als Nutzen bringen (Haeberlin u. a., 1992). Sich gegenseitig Hilfe holen oder beraten bedarf einer gewissen Flexibilität sowie einer periodischen Überprüfung und ggf. Anpassung der festgelegten Zeitgefässe.

2.3.1 Reflexion als mentaler Prozess

Der Terminus *Reflexion* stammt vom Lateinischen Verb „re-flectere“ (seine Gedanken auf etwas) hinwenden, aus: re- = wieder, zurück und flectere = biegen, beugen[16]. Die Termini Reflexion und kritische Reflexion wurden in den letzten Jahren in der Literatur zur Ausbildung von Lehrpersonen häufiger verwendet (Hatton & Smith, 1995) und sind unbestritten wichtige Themen in der Arbeit von Lehrpersonen (z. B. Fraefel, 2017). Es ist schwierig eine griffige Definition zu finden, da reflexive Konzepte und Techniken schwer fassbar sind und gerade mit dem Terminus *Reflexion* eine grosse Bandbreite von Bedeutungen assoziiert wird.

Reflexion ist ein mentaler Prozess und mit Denken und Lernen eng verknüpft (Dewey, 2009). Manchmal kommt einem ein Gedanke, ohne dass man nach einem Grund sucht etwas zu erklären. In anderen Fällen versucht man absichtlich über etwas nachzudenken, um eventuell eine Vorstellung oder Meinung zu stützen. Diesen Prozess nennt Dewey den reflektierenden Gedanken (reflective thought) (Dewey, 2009, S. 2). Im Unterrichtsalltag stellt für ihn die Beobachtung von Schülerinnen und Schülern und ihren Lernprozessen einen zentralen Ausgangspunkt für Handlungsentscheide dar, um etwa geeignete Unterstützungsmassnahmen einzusetzen. Egal ob das Nachdenken über eine Unterrichtssituation *spontan* erfolgt oder sich eine Lehrperson bewusst damit auseinandersetzt, ist dieses Nachdenken immer auch eine Auseinandersetzung mit der Situation, sich selbst und den eigenen Erfahrungen und führt dazu, dass mental Gedanken und Ideen gegeneinander abgewogen werden müssen, bevor ein Entscheid gefällt wird und Handeln beginnen kann. Reflexionen sind nicht einfach Sequenzen von Ideen, die man gedanklich aneinanderreiht, sondern eine Konsequenz dieses mentalen Prozesses. Das bedeutet, dass ein reflektierender Gedanke einen nächsten Gedanken zur Folge hat, während dieser wieder an den Vorgänger anknüpft. Die aufeinanderfolgenden Gedanken entstehen auseinander und nicht willkürlich. Dewey vergleicht dies mit dem Bild einer Kette oder eines Zuges (Dewey, 2009).

Reflexion ist somit mehr als Wissen und hat immer auch eine subjektive Komponente (Dewey, spricht auch von „reflective action“ und betont so mit diesem handelnden Bestandteil der Reflexion den Menschen als Subjekt (Dewey, 1993, zitiert nach Hatton & Smith, 1995)). Dieses subjektive Verständnis von Menschen und seinen Handlungen geht davon aus, dass das Subjekt an etwas glaubt oder eine bestimmte Meinung über etwas hat.

Dieser Prozess, über sich selbst und seine Erfahrungen nachzudenken sowie darauf aufbauend Entscheidungen zu treffen, bedingt eine hohe Abstraktions- und Distanzierungsfähigkeit und ihn bewältigen zu können, unterscheidet den Menschen von anderen Spezies (Häcker & Rihm, 2005). Entscheidungen allein infolge von Reflexionsprozessen über selbst erworbene Erfahrungen zu fällen, reicht jedoch nicht dazu aus, Wissen weiterzuentwickeln. Es kommt nämlich durchaus vor, dass etwa neue Ansätze aus der Wissenschaft ignoriert werden, weil wir uns zu stark auf unsere eigenen Erfahrungen verlassen. Glaubt man den Aussagen vieler Lehrpersonen, greifen diese wenig

16 Duden Online, „reflektieren“.

auf ihr Theoriewissen, dafür vor allem auf ihr Erfahrungswissen zurück, was eine Erklärung dafür sein könnte, dass es zuweilen schwierig scheint, tradierte Unterrichtsformen und -ansätze zu verändern. Gedanken können zu Überzeugungen führen, über welche auch bewusst nachgedacht werden kann, um so den eigenen Gründen für bestimmte Verhaltensweisen auf die Spur zu kommen – dies nennt Dewey (2009) reflektiertes Denken:

> „Thoughts that result in belief have an importance attached to them which leads to reflective thought, to conscious inquiry into the nature, conditions, and bearings of the belief. […] The consequences of a belief upon other beliefs and upon behavior may be so important, then, that men are forced to consider the grounds or reasons of their belief and its logical consequences. This means reflective thought – thought in its eulogistic and empathic sense." (Dewey, 2009, S. 5)

Lehrpersonen müssen sich einlassen auf das Wagnis, sich mit Unterricht und ihrem Fachwissen, aber auch mit ihrer Persönlichkeit auseinanderzusetzen. Eberwein und Knauer (2009, S. 426) sprechen hier auch von einem „Reifungsprozess", wenn es zwei kooperierenden Lehrpersonen gelingt, sich weniger als Konkurrenten zu betrachten, als sich so weit auf den anderen einlassen, dass die gegenseitigen Auseinandersetzungen zu Bereicherungen werden können. Allerdings ist *Reifung* eine eher irreführende Bezeichnung für diesen Prozess, da Reifung üblicherweise für (genetisch) determinierte Prozesse verwendet wird (Siegler, Eisenberg, DeLoache, & Saffran, 2016) und die Lernprozesse, die sich aus der Kooperation zwischen Lehrpersonen ergeben, so nicht erklärt werden können. Lernen, und somit auch Lernen voneinander, ist nur möglich, mit einer gewissen Reflexivität, und letztere kann als Basiskompetenz einer Lehrperson betrachtet werden.

2.3.2 Die reflexive Lehrperson – die Bedeutung der Reflexionskompetenz für den Lehrberuf

Reflexion kann als eine Art Vermittlung bezeichnet werden zwischen dem Schulalltag, den eigenen Vorstellungen, Überzeugungen und Zielen, wie auch denen der Kooperationspartnerinnen und -partner:

> „[…] der gedanklichen Vermittlung zwischen den Erlebnissen und Erfahrungen in Schule und Unterricht, den Zielen, Erwartungen und Überzeugungen der Person sowie dem zur Verfügung stehenden pädagogischen, didaktischen und fachlichen Wissen einer Lehrkraft [kommt] eine zentrale Bedeutung zu. Diese gedankliche Vermittlung wird […] als Reflexion beschrieben." (Leonhard u. a., 2010, S. 111)

Der Reflexion wird heute unbestritten eine hohe Bedeutung sowohl für den Aufbau einer pädagogischen Professionalität, wie auch für die Weiterentwicklung des professionellen Handelns zugestanden (z. B. Häcker, 2017; Hilzensauer, 2017). Bauer u. a.

(1996) setzen Reflexion für eine pädagogische Professionalität und die Entwicklung eines „professionellen Selbst" voraus und ihrer Ansicht nach entsteht letzteres aus Verarbeitungsprozessen. Das professionelle Selbst orientiert sich an anderen, der Berufswissenschaft, und auch an eigenen Werten und Zielen (Bauer u. a., 1996, S. 14).

Es wird angenommen, dass Lehrpersonen grundsätzlich in der Lage sind, über sich und ihren Unterricht nachzudenken (Hilzensauer, 2017) und dass Reflexion als eine Kompetenz betrachtet werden kann, die Lehrpersonen entwickeln können:

> „Reflexionskompetenz ist die Fähigkeit, in der Vergegenwärtigung typischer Situationen des schulischen Alltags durch aktive Distanzierung eine eigene Bewertung und Haltung sowie Handlungsperspektiven auf der Basis eigener Erfahrung in Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Wissensbeständen argumentativ zu entwickeln und zu artikulieren." (Leonhard u. a., 2010, S. 114)

Leonhard u. a. greifen in ihrer Definition das oben angedeutete Dilemma von Handeln aufgrund (Praxis-)Erfahrungen und wissenschaftlichem Wissen auf, in dem Lehrpersonen häufig ihr Erfahrungswissen (subjektiv) dem wissenschaftlichen Wissen (objektiv) in der Praxis vorziehen, und verstehen Reflexionskompetenz als ein gegeneinander Abwägen von wissenschaftlichem und erfahrungsbasiertem Wissen. Die Annahme, Reflexionskompetenz nicht als Gegebenheit, sondern als eine Fähigkeit anzusehen, die sich entwickelt, impliziert Unterschiede in den Reflexionskompetenzen zwischen Lehrpersonen.

In der heutigen Lehrpersonenbildung wird oft bemängelt, dass ein Theorie-Praxis-Problem vorliegt, wobei diese Vorstellung davon ausgeht, dass es auf der einen Seite *die Praxis* und auf der anderen *die Theorie* gibt und dass zwischen diesen beiden eine Art Graben besteht, den es zu überwinden gilt. Schön (1983) sieht die Quelle dieses Verständnisses in der „Technical Reality" und dem Misstrauen gegenüber Expertinnen und Experten und einer Überlegenheit von Theorie gegenüber der Praxis.

> „[…] research is institutionally separate from practice, connected to it by carefully defined relationships of exchange. Researchers are supposed to provide the basic and applied science from which to derive techniques for diagnosing and solving the problems of practice. Practitioners are supposed to furnish researchers with problems for study and with tests of the utility of research results. The researcher's role is distinct from and usually considered superior to, the role of the practitioner." (Schön, 1983, S. 26)

Trotz dieser Absurdität und obwohl sich Experten einig sind, dass es sowohl Praxis braucht, in der Routinen angeeignet werden und Theoriewissen, um zwischen Massnahmen kompetent entscheiden zu können (Bauer u. a., 1996), also beides gleichberechtigt neben- respektive miteinander existiert, hält sich dieser Gedanke hartnäckig.

> „Reflection has become one of the most popular issues in teacher education" (Copeland, Birmingham, de la Cruz, & Lewin, 1993, S. 347).

Die unbestrittene Wichtigkeit der Reflexion zeigt am Beispiel der Pädagogischen Hochschule Nordwestschweiz, die mit sog. *Reflexionsseminaren* dort ansetzt, und versucht mit bedeutsamen Belegen von Unterrichtspraxis (dies können Fallbeispiele, Arbeitsproben von Schülerinnen und Schülern, Aussagen von ausbildenden Lehrpersonen etc. sein) Fragestellungen aufzuwerfen, die anhand reflexiver Diskurse unter Einbezug theoretischer Erkenntnisse beleuchtet werden. So soll es gelingen, Reflexionsprozesse von Studierenden so anzustossen, dass es nicht weiter bei einem Verständnis von *Praxis* oder *Theorie* bleibt, sondern eine Verschränkung beider für die Entwicklung einer professionellen, reflexiven Haltung von zukünftigen Lehrpersonen stattfindet. Dewey unterstreicht diesen Bezug von „experience" (Praxis) und „facts or deeds" (Theorie) mit seinem Verständnis von Denken: „To think means, in any case, to bridge a gap in experience, to bind together facts or deeds otherwise isolated" (Dewey, 2009, S. 80).

Auch Schön (1983) geht davon aus, dass es nicht ausreicht, Routinen und Theoriewissen aufzubauen und vertritt mit dem „reflective practitioner" die Ansicht, dass gewisse Probleme nur mit einer reflexiven Haltung gelöst werden können. Diese reflexive Grundhaltung beschreibt er als eine Auseinandersetzung und Verarbeitung von Erfahrungen und Theoriewissen. Er versteht dabei die Lehrperson, wie schon Dewey, als Subjekt, welches sich aktiv und zielgereichtet mit den eigenen beruflichen Entwicklungen auseinandersetzt und sowohl während der (in-action) wie auch über die abgeschlossene Handlung (on-action) nachdenken kann. Während Fraefel (2017, S. 62) davon ausgeht, dass die nachträgliche Reflexion (on-action) die in der Lehrpersonenbildung erwünschtere Form von Reflexion ist, da sich Reflexionen in der Situation dem „Rationalisierungs- und Begründungszwang" entziehen, geht Schön (1987) davon aus, dass implizites Wissen und Erfahrung die Reflexion während einer Situation beeinflussen. Expertinnen und Experten können so ihr Wissen (aus früheren Erfahrungen) innerhalb einer Handlung einsetzen (er bezeichnet dies als *knowing-in-action*), was bisweilen für Aussenstehende als Routinehandlung aussehen mag, tatsächlich aber bereits früher angstellte Reflexionen sind, welche nun als Wissen von Expertinnen und Experten bezeichnet werden können. Expertinnen und Experten wissen folglich oft implizit, wie sie am besten handeln. Werden die dahintersteckenden Überlegungen jedoch nicht transparent gemacht oder gegenüber anderen nicht artikuliert, kann dies in der Teamarbeit zu Missverständnissen führen, insbesondere dann, wenn eine Lehrperson auf der Basis ihres Wissens als Expertin oder Experte handelt, das anderen vorenthalten bleibt.

Eine reflexive Lehrperson hat einen forschenden Habitus entwickelt (Zeichner & Liston 1987). Für die Teamarbeit scheint es indessen elementar, nicht nur mit sich selbst in Dialog zu treten, sondern auch mit den Teampartnerinnen und -partnern, also Theoriewissen, den Ursprung einer Situation und daraus folgende mögliche Handlungen kritisch zu betrachten und gemeinsam darüber zu diskutieren. Dies bedeutet, gewisse Unsicherheiten in Kauf zu nehmen, sich mit seinem eigenen *Wissen* auseinanderzusetzen, offen und bereit sein, Neues anzunehmen, oder wie Dewey sagt:

> „Reflektierendes Denken ist immer mit einer gewissen Beunruhigung verbunden. Es zwingt uns, den Kampf gegen die Trägheit aufzunehmen, die dazu neigt, Einfälle, in der Form, wie sie gerade auftauchen, anzunehmen, und so das geistige Unbehagen zu beenden. Reflektierendes Denken bedeutet die Bereitwilligkeit, einen Zustand der Unsicherheit zu ertragen und die Bildung eines Urteils aufzuschieben, um weiter zu forschen." (Dewey, 2002, S. 16)

Im Unterschied zum nachträglichen Reflektieren *über* eine Handlung wird bei einer Reflexion *in* der Handlung (implizites) Wissen während der Handlung umgesetzt. Dieses teilweise implizite Wissen basiert auf früheren Erfahrungen und Theorien. Bei Reflexion *über* die Handlung wird nachträglich über den Erfolg oder Misserfolg und allfällige Massnahmen reflektiert. Nach dem Ansatz von Schön, kann nicht ohne Wissen in einer Handlung reflektiert werden. Daraus kann geschlussfolgert werden, dass dieses Wissen auch, zumindest teilweise, bewusst gemacht werden kann.

Reflexion, als eine Auseinandersetzung mit seinen eigenen Vorstellungen und Überzeugungen, kann in Zusammenhang mit Kooperation auch Entwicklungsschritte begünstigen, da so möglicherweise Wissen erweitert oder verändert wird. Im Schulalltag wird, so wie Schön (1987) Reflektieren *über* eine Handlung versteht, oft im Team diskutiert und nachgedacht über bestimmte Problemsituationen, was uns zum nächsten Abschnitt führt, in dem Reflexion als eine Form von Problemlösen diskutiert wird.

2.3.3 Reflexion als eine Form von Problemlösen?

Viele Ansätze von heutigem *forschendem Lernen* (*inquiry*) gehen ursprünglich auf die Gedanken von Dewey zurück, der Anfang des 20. Jahrhunderts die damals bahnbrechende Vorstellung von Reflexion als aktiven kognitiven Prozess betrachtete. Für Dewey bedingt Lernen Reflexion und er betrachtet Reflexion als eine Form von Problemlösen (Dewey, 1933). Als Ausgangspunkt dient immer eine konkrete Handlungs- oder Problemsituation, die mit aktivem Sortieren, Priorisieren und Ordnen der Gedanken mit Vorwissen und Überzeugungen (*beliefs*) in Verbindung gebracht wird. Dewey betrachtet Reflexion nicht als eine spezielle Form von Denken, seiner Ansicht nach gehören Denk- und Handlungsprozesse zusammen, da Lösungen, die ausprobiert werden (Handeln), nur dank Denkprozessen (über die Problemstellung) entstehen können. Diese, wie er sie nennt, „reflective action" meint folglich, aktiv über ein Problem nachzudenken unter Einbezug eigenen Vorwissens, eigener Überzeugungen und Ansichten und diese in Bezug zu setzen mit (Fach-)Wissen. Die Reflexion betrachtet er dabei als fünfstufigen Prozess:

1. Wahrnehmung einer Handlungs- oder Problemsituation (Primärerfahrung)
2. Auftauchende Schwierigkeiten definieren
3. Hypothesenbildung – erste Ideen zur Problemlösung werden spekulativ generiert
4. Testen und Experimentieren und daraus Schlussfolgerungen ziehen (Prozess der Einstellungs- oder Haltungsänderung)
5. Beobachten und Validieren der Hypothese – sind die Erkenntnisse generalisierbar und auf andere (neue) Situationen übertragbar?

Auf der Basis dieser Stufen können aus Handlungs- und Problemsituationen (er nennt sie primäre Handlungserfahrungen) wegen der Abstraktionsleistung und Distanzierung generalisierbare (sekundäre) Erfahrungen (Schäfer, 2005, S. 160) entstehen. Die erlebte Handlung wird dabei mit reflexiven Prozessen angereichert und mit Bedeutung gefüllt. Eine reflexive Lehrperson lernt ihr Leben lang, indem sie sich nicht nur als Zuschauerin oder Zuschauer, sondern auch aktiv mit (Problem-)Situationen auseinandersetzt. Dabei sind sowohl ihre eigenen Erfahrungen (experience), als auch forschendes Lernen (inquiry) und die Interaktion mit anderen Personen (conversation) wichtig. Lehrpersonen sollen ihre Umwelt experimentell und untersuchend erschliessen (einschliessend Theorien) und darüber ausgiebig kommunizieren und miteinander sprechen (vgl. Reich, 2004, S. 44). Reflexion zielt nach Dewey nicht auf *Wissen* ab, sondern der Glaube oder die Meinung über Dinge und deren Zusammenhänge (beliefs) stehen im Zentrum (Dewey, 2009).

2.3.4 Lernen infolge (gemeinsamer) Reflexion

In der Diskussion um die Professionalisierung von Lehrpersonen betont Terhart das lebenslang notwendige Lernen im Lehrberuf: „Professionalität ist zuallererst ein berufsbiografisches Entwicklungsproblem“ (Terhart, 2001b, S. 557). Reflexion wird auch im Wirtz-Lexikon der Psychologie als grundlegendes Element von Lernen betrachtet:

> „[…] ist notwendige Voraussetzung, um aus gemachten Erfahrungen zu lernen, vor, während, oder nach dem Ereignis […]. Durch die eigenständige, aber auch mit anderen gemeinsam durchgeführte R[eflexion, Anm. von A.M.] kann ein differenzierteres Verständnis des Selbst, des Anderen oder der Situation als Ganzes entstehen.“ (Wirtz u. a., s.v. reflektieren, 2017, S. 1419).

Lehrpersonen können also allein oder zusammen mit Interaktionspartnerinnen und Interaktionspartnern reflektieren. Aus Forschungsergebnissen weiss man, dass in guten Schulen das Ausmass an Kooperation unter Lehrpersonen höher und insbesondere die Art und Weise, wie kooperiert wird, anspruchsvoller ist (exemplarisch im Sinne der anspruchsvollsten Kooperationsform „Kokonstruktion“ von Gräsel, Fussangel und Pröbstel (2006)), doch es ist ungeklärt, ob Kooperation dazu beitragen könnte, diese eher wenig verbreitete Form von Kooperation zu stärken. Kooperation könnte die Chance erhöhen, gemeinsame Reflexionsprozesse anzustossen und letztlich mehr sein als alleiniger Materialienaustausch. Gemeinsame Reflexion über Schülerinnen und Schüler kann helfen, andere disziplinarische oder methodische Zugänge zu den Lernenden zu erhalten, oder sie besser zu verstehen (Haeberlin u. a., 1992, S. 126), was sich wiederum auf die Beziehung zwischen Lehrperson und Schülerinnen und Schülern auswirken dürfte.

2.3.4.1 Auswirkungen von Kooperation auf das Lernen von Lehrpersonen – führt Kooperation zu Lernen?

Arbeiten Regellehrpersonen und Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen zusammen in einem Team, betrachtet Schön die Struktur der nachträglichen (Unterrichts-) Reflexion so, dass jede Lehrperson die Situation aus ihrer Perspektive als einzigartig betrachtet, was bedeutet, dass Standardtheorien und/oder -vorgehensweisen nicht zielführend sind (Schön, 1983, S. 129). Insofern hat Kooperation immer auch Auswirkungen auf Lernprozesse:

> „Wenn in Organisationen kooperiert wird, hat das Auswirkungen auf das Lernen. […] Schulen, die lernen, zeichnen sich durch eine hohe Änderungskapazität, durch eine Kooperationskultur, in der sich Teamgeist und gemeinsame Visionen entwickeln können, sowie durch eine Lernkultur, die die Lernbedürfnisse aller Beteiligten ernst nimmt, aus" (Rauch & Kreis, 2007a, S. 50).

Dieses Lernen bezieht sich einerseits auf die Individuen, anderseits hat so auch die Organisation die Möglichkeit sich weiterzuentwickeln. Schulentwicklung braucht Kooperation und die Professionalität von Lehrpersonen. Die Weiterentwicklung von Unterricht ist abhängig vom Kontext, in dem die Lehrpersonen(-teams) arbeiten. Professionalisierung von Lehrpersonen findet folglich auch über Schulentwicklung statt (Rauch & Kreis, 2007b) und kann sich, wie die Beispiele von PLG (Bonsen & Frey, 2014; z. B. Bonsen & Rolff, 2006) oder Netzwerkbildung (z. B. Berkemeyer u. a., 2011; Maag Merki, 2009) zeigen, über intensivere Kooperation entwickeln. In Bezug auf Schulentwicklungsforschung erfolgen die meisten Rückmeldungen, die Lehrpersonen erhalten, um daraus zu lernen, über Lernzuwächse der Schülerinnen und Schüler, während Rückmeldungen über Veränderungen in Kollegien oder in Teams nur wenig untersucht werden (Gerecht, Steinert, & Döbrich, 2009). Einerseits sind Veränderungen schwierig messbar, anderseits könnte dies auch eine Erklärung dafür sein, weshalb wenig bekannt ist über die Zusammenhänge unterschiedlicher Einflussfaktoren und vage bleibt unter welchen konkreten Bedingungen Schulentwicklung unterstützt werden kann. Dies zeigt sich anschaulich am Beispiel der Forschung zu Kooperation unter Lehrpersonen, welche je nach Kontext, Fächern, Stufen und Untersuchungsaspekt unterschiedlicher in ihren Ergebnissen nicht ausfallen könnte (Gerecht u. a., 2009).

2.3.4.2 Der Einfluss der Kooperation auf Reflexionsprozesse

Neu zusammengesetzte Teams benötigen zunächst eine gewisse Vertrauensbasis (vgl. dazu Kapitel 2.2.5) bis sich anspruchsvollere Formen von Kooperation wie die Kokonstruktion (Gräsel, Fussangel, & Pröbstel 2006) entwickeln. Damit sich solche in einem Team etablieren, reicht es nicht aus, einfach häufiger zu kooperieren, sondern die Lehrpersonen müssen in ihrer Entwicklungsarbeit unterstützt werden. Dies kann infolge Spiegelung der Gruppenprozesse wie Rollenteilung, Handlungspraxis usw. geschehen. Oft sitzen Teams etwas festgefahren in ihren Strukturen und greifen gerne auf

etablierte, bekannte Methoden und Elemente der Unterrichtsgestaltung zurück (Idel, Baum, & Bondorf, 2012). Hier wäre es angebracht, die Teams zu kritischen Reflexionsprozessen aufzufordern, diese aber auch dabei zu begleiten, da jedes Team individuelle Wege finden muss (Idel, Baum, & Bondorf, 2012, S. 155):

> „[…] die Frage danach, wie sich im Kooperationsprozess in der jeweiligen Gruppe eine spezifische Kooperationskultur etabliert: Wie werden Bündnisse zwischen sich wechselseitig anerkennenden Professionellen errichtet, die eine wesentliche Grundlage für die kooperative Bearbeitung gemeinsamer Aufgaben und Ziele sind? Mit welchen Aufgaben und Problemen beschäftigen sich die Gruppen, koordinieren sie ihr Zusammenhandeln und wie versuchen sie, selbst formulierte und/oder vorgegebene Ziele zu erreichen?"

Für Reflexionsprozesse ungünstige Strukturen aufzubrechen ist notwendig, jedoch von einem Team allein kaum zu bewerkstelligen, da eine Aussenperspektive nötig ist, um die teilweise verdeckten Problemlagen aufzudecken. Ob Schulleitungen dafür in Frage kommen, ist wiederum fraglich, da diese auch Vorgesetztenfunktion haben und es so Rollenkonflikte geben kann. Da eine gewisse Distanz für eine Aussenperspektive vorausgesetzt werden darf, ist dies ohne coaching kaum möglich.

2.3.5 Reflexionsansätze

Die Vorstellung von *technical reality* wird in den 1980er/90er Jahren immer stärker angezweifelt. Die meisten in der aktuellen Lehrpersonenbildung vorherrschenden Reflexionsmodelle gehen auf Dewey (1933) respektive Schön (1983) zurück. Obwohl Reflexion als unabdingbarer Faktor für die pädagogische Professionalität gesehen wird, liegen immer noch grosse Defizite vor sowohl in der Klarheit der Definition von Reflexion, der Umsetzung in der Schulpraxis und in den empirischen Daten zur Wirkung bekannter Reflexionskonzepte (Abels, 2011). Ausgewählte Modelle werden hier vorgestellt.

2.3.5.1 Von der technischen zur reflektierten Reflexion – das Modell von Van Manen 1977

Wer sich ab und zu in Pausenräumen von Lehrpersonen aufhält, hat bestimmt auch schon beobachtet, dass Lehrpersonen selten hoch reflektiert diskutieren oder diskursive Haltungen einnehmen:

> „When teachers are involved in the process of daily planning, adapting materials, developing courses, arranging subject matter content, teaching, evaluating, and so forth, they do so largely uncritically and unreflectively" (Van Manen, 1977, S. 206).

Allerdings gibt es zwischen Lehrpersonen durchaus Unterschiede und einige nehmen reflektiertere Haltungen ein als andere. Van Manen (1977) versteht Reflexion als einen konstruktiven Prozess und schlägt ein hierarchisches Modell mit drei Reflexionsstufen vor, anhand derer sich eine Lehrperson in ihrer Reflexionskompetenz entwickeln kann: Die technische Reflexion, die praktische und als drittes Niveau die kritische Reflexion.

1. *Die technische Reflexion:* Reflektiert eine Lehrperson auf diesem Niveau, orientiert sie sich *rezepthaft* an praktischen Ratschlägen, ihrem Fachwissen und dem Curriculum. Die Ziele des Lehrplans stehen insofern im Zentrum, als sie sich überlegt, inwiefern sie diese möglichst effizient und effektiv erreichen kann. Dabei wird das Ziel nicht in Frage gestellt und der Kontext, in dem dieses erreicht werden soll, wird vernachlässigt. Sobald eine Lehrperson diese Einschränkungen erkennt und beginnt verstehen zu wollen, erreicht sie das nächst höhere Niveau.
2. *Die praktische Reflexion:* Hier beginnt sich die Lehrperson mit ihrem Weg zum Ziel zu befassen und hinterfragt geplante Handlungen. Copeland u. a. (1993, S. 351) nennen diesen Prozess auch „interpretative understanding". Lehrpersonen stellen explizit Vermutungen an und analysieren so dank ihrer bisherigen Erfahrungen, Wahrnehmungen und Meinungen ihr Unterrichtshandeln. Es geht also darum, das Ziel und den einzuschlagenden Weg dahin kritisch zu betrachten.
3. *Die kritische Reflexion* als höchste Stufe der Reflexion: Hier stehen zusätzlich politisch-ethische Werte und die Erfüllung menschlicher Bedürfnisse im Zentrum. Unter sozialen Aspekten wie Gleichberechtigung und Gerechtigkeit werden Macht und Autorität sowohl von Institutionen (wie die Schule) als auch von Mitmenschen in Frage gestellt. Lehrpersonen auf diesem Reflexionsniveau begegnen sich auf Augenhöhe und völlig gleichberechtigt und beziehen neben den curricularen Zielen, den beabsichtigten Handlungen auch sich, ihre Rolle und ihren Auftrag immer wieder in ihre Reflexion ein.

Dieser hierarchische Ansatz kann auch als defizitärer Ansatz betrachtet werden, nach dem es gilt, ein höher bewertetes Reflexionslevel zu erreichen. Hatton und Smith (1995) weisen darauf hin, dass aber insbesondere die „technische Reflexion" ihre Bedeutung bei Novizen hat. Angehende Lehrpersonen oder Junglehrpersonen müssen zunächst die Komplexität einer Problemsituation erfassen und können sich erst dann hin zu anderen Reflexionsformen entwickeln. Sie sind demnach genauso wichtig für die Entwicklung einer professionellen Haltung, wie höhere Reflexionsniveaus. Trotzdem bewegt die Forschung die Frage, wie es gelingen kann, Lehrpersonen in ihrer Entwicklung hin zu einer kritischen, reflexiven Haltung zu unterstützen.

Hatton und Smith (1995) stellen in ihren Forschungsarbeiten fest, dass die meisten Studierenden im Abschlussjahr beschreibend über ihren Unterricht nachdenken („descriptive reflection"), während sie kritische Reflexionen („critical reflection") nur in Einzelfällen finden konnten. Sie sehen vier Ansätze, wie Reflexion gefördert werden kann: 1) Aktionsforschung, 2) Einzelfall- und Ethnographische Studien über Schülerinnen und Schüler, Lehrpersonen, Unterricht und Schule, 3) Mikroteaching und begleitete Praktika und 4) strukturierte Lernziele.

2.3.5.2 Das ALACT-Modell als Beispiel eines kognitiven Ansatzes der Reflexionstiefe

Ein Beispiel eines kognitiven Ansatzes ist das ALACT-Modell (Korthagen & Vasalos, 2005), wobei fünf Phasen aufeinander folgen mit dem Ziel, Handlungen zu reflektieren. Aus den Anfangsbuchstaben der fünf Phasen „Action", „Looking back on action", „Awareness of essential aspects", „Creating alternative methods for action" und „Trial" setzt sich der Name des Modells zusammen. Korthagen und Vasalos (2005) betrachten Reflexion als zyklischen Prozess, der aufgrund einer konkreten Situation angestossen wird. Das Ziel ist es, eine tiefe Reflexion („core reflection") zu erreichen, was Lehrpersonen davor schützt, nicht bei schnellen Lösungen für Praxisprobleme stehen zu bleiben. Dieser von ihnen im ALACT-Modell vorgeschlagenen Prozess beginnt mit 1) einer konkreten, vergangenen Problemsituation als Auslöser („experience problematic situation"), die 2) unter der Zielperspektive (intendierte „ideal situation") sowie den limitierenden Faktoren („limitations") hinterfragt wird. Als nächster Schritt wird unter 3) überlegt, welche persönlichen Kompetenzen helfen könnten, die Situation (oder eine ähnliche) beim nächsten Mal besser zu meistern („awareness of core qualities"), was zu 4) der Planung der dazu notwendigen Schritte und zu Überlegungen führt, wie die im vorherigen Schritt identifizierten Kompetenzen in der Situation aktiviert und eingesetzt werden können („actualisations of core qualities"). Der letzte Schritt mündet in 5) dem Ausprobieren der neuen Handlungsweisen, bevor diese ggf. wieder als 1) Auslöser für nächste Reflexionsprozesse dienen.

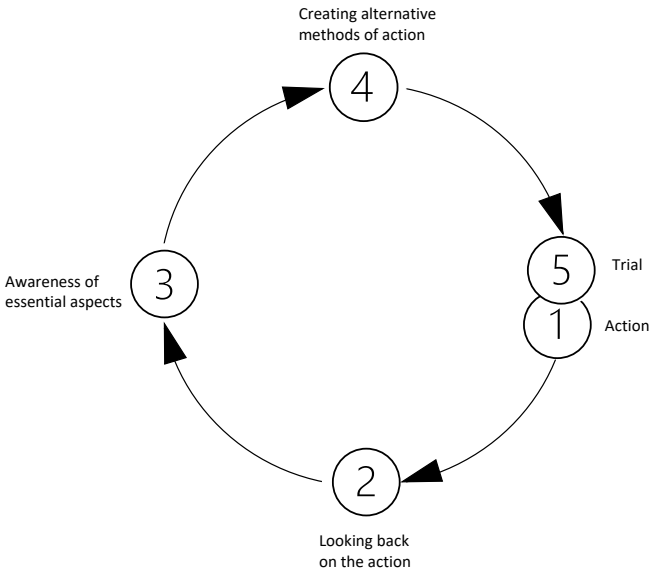

Abbildung 1: ALACT-Modell des Reflexionsprozesses nach Korthagen & Vasalos (2005)

Korthagen und Vasalos gehen davon aus, dass Lehrpersonen grosse Unterschiede aufweisen bezüglich ihrer Reflexionstiefen und eine tiefgründige Reflexion (Kernreflexion) nur dann erreicht werden kann, wenn zwar eine konkrete Situation als Auslöser dient, Lehrpersonen sich jedoch nicht ausschliesslich auf situative und kontextuale Faktoren beschränken, sondern tiefer vorstossen und sich mit ihren eigenen Überzeugungen und Selbstverständnissen auseinandersetzen. Sie beschreiben dies in ihrem Zwiebelmodell wie folgt:

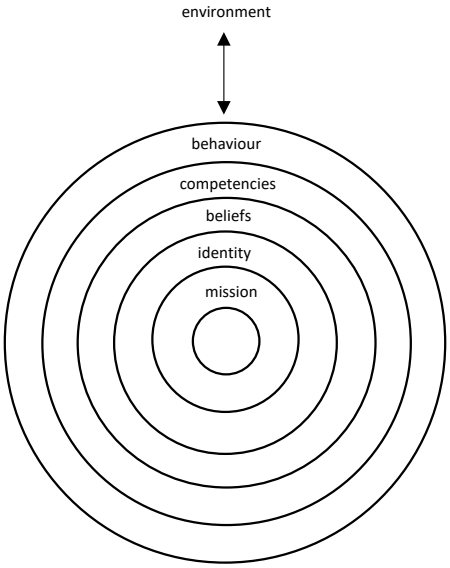

Abbildung 2: Zwiebelmodell der Reflexionsebenen nach Korthagen & Vasalos (2005)

Die vorher unter 2) identifizierten zentralen Elemente, die dazu geführt haben, dass die Situation als Problem betrachtet wurde oder zu überdenken ist, werden nach diesem zwiebelartigen Modell von einer Aussenperspektive, also kontextualen und beobachtbaren Faktoren („environment" und „behavior") zunehmend zu einer Innenperspektive („mission"). Dabei sind die Ebenen „competencies", „beliefs", „identity" und „mission" als zunehmend tiefere selbstreflexive Ebenen zu verstehen und könnten so auch als Ebenen der Reflexionstiefe betrachtet werden. Im Verständnis von Korthagen und Vasalos ist der Kontextbezug zur Situation dabei einerseits als Auslöser für solche Reflexionsprozesse zu sehen, und anderseits sind die während des Prozesses angestellten Selbstreflexionen immer auch mit Bezug zur Umwelt zu beurteilen (Korthagen & Vasalos, 2005).

Lehrpersonen, die im selben Team arbeiten, können sich gegenseitig darin unterstützen, zu tieferen Ebenen der Selbstreflexion zu gelangen. Allerdings müssten sie sich von konkreten Situationen lösen und bereit sein, voreilige, in der Hektik des Schullalltags oft pragmatische Lösungen in Ruhe gemeinsam zu überdenken und dabei nicht nur von Aussen beobachtbare Faktoren, die zur Situation beigetragen haben könnten, evaluieren, sondern auch persönliche. Für ein Modell zur Förderung der Reflexion

wird vorgeschlagen, nicht mehr als zwei Dimensionen zu verwenden (Fund, Court, & Kramarkski, 2002), da ein zu differenziertes Modell eine sowohl kognitive wie auch praktische Überforderung darstellen würde. Das Modell von Fund u. a. (2002) als pragmatischer Ansatz Reflexion zu erfassen, wird deshalb im nächsten Abschnitt erläutert.

2.3.5.3 Reflexion auf Ebene des Unterrichtsinhalts und der Form, wie darüber reflektiert wird

Fund u. a. (2002) entwickelten ein Reflexionsinstrument, das auf dem zweidimensionalen Modell von Louden (1992) aufbaut, und sich auf die *Form* und den *Inhalt* von Reflexion, als die ihrer Ansicht nach, beiden relevantesten Aspekte von Reflexion beziehen.

Damit ein Reflexionsinstrument gut anzuwenden und in der Praxis einfach umsetzbar ist, sollte dieses klar sein und sich auf wesentliche Dimensionen beschränken. Wie viele andere Forschungsarbeiten untersuchten auch Harrington, Qinn-Leering und Hodson (1996) sowie Hatton und Smith (1995) die schriftlichen Reflexionen angehender Lehrpersonen, da solche Schriftstücke den klarsten Beleg darstellen, um den Gehalt der Reflexionen zu analysieren.

In ihrem Reflexionsinstrument definieren sie als *Form* die Struktur und den Stil, wie die ausgedrückten Gedanken formuliert werden, ausschliesslich Syntax oder Rechtschreibung. Bereiter und Scardamalia (1987, zitiert nach Fund u. a., 2002) konnten in ihrer Studie mit Kindern zeigen, dass das Schreiben schwieriger wird, je mehr unterschiedliche Gedanken die schreibende Person miteinander koordinieren muss. Die Form repräsentiert also das Niveau der Koordination der Gedanken (Fund u. a., 2002). Angelehnt an Forschungsarbeiten von Hatton und Smith (1995) schlagen sie vor, die Dimension *Form* in zwei Niveaus – eine niedrigere und eine höhere Form von Reflexion – mit je zwei Stufen zu unterteilen (Fund u. a., 2002):

Reflexionen niedrigeren Grades („lower-level-reflections"): Diese beziehen sich nur auf eine spezifische Situation:

- *Beschreibung* (description) – Beschreibung der Situation ohne Koordination der einzelnen Gedanken. Obwohl dies eine niedrige Form von Reflexion darstellt, ist sie wichtig, um höhere Stufen überhaupt zu entdecken.
- *Persönliche Meinung* (Personal opinion) – Diese Form beinhaltet Vorbehalte, Bedenken oder Zustimmungen in Verbindung mit den in der Dimension Inhalt beschriebenen Gedanken, wie auch Verbindungen zu früher gemachten Erfahrungen. Hier wird einen Bezug hergestellt zwischen dem Thema, über das geschrieben wird und dem Subjekt (der Lehrperson selbst).

Reflexionen höheren Grades („higher-level-reflections"): Sie beziehen sich über die unmittelbare Situation hinaus und erfordern exzessiveren Gebrauch des Langzeitgedächtnisses (Flower & Hayes, 1981):

- *Vernetzung* (linking) – selbst angestellte explizite oder implizite Assoziationen zu Vorwissen oder Literatur. Koordination zwischen dem Thema, dem Subjekt (ich als Lehrperson) und dessen Vorwissen/Erfahrungen.
- *Kritische Auseinandersetzung* (critical bridging) – Diese höchste Form der Reflexion beinhaltet breite, kritische Bezüge über eine bestimmte Angelegenheit oder ein Problem, das während einer Situation aufgetaucht ist, aber auch weitere Gedanken und eine Diskussion über andere Sichtweisen dazu. So können grundsätzliche erzieherische Schlussfolgerungen gezogen und mögliche Lösungsvorschläge für die Zukunft entwickelt werden, die sich aus der Reflexion ergeben. Dies bedingt eine Internalisierung von Werten und eine Vorstellung über Lernen, Bildung und Erziehung und beinhaltet die Koordination zwischen den vier Elementen: Thema, Subjekt (die Lehrperson selbst), Vorwissen/Erfahrung und relevanter fachlicher Literatur.

Diese vier Stufen sind ebenfalls hierarchisch zu verstehen, wie bereits das Modell von Van Manen (1977), sind jedoch etwas differenzierter und konnten empirisch bestätigt werden (Fund u. a., 2002).

Als zweite Dimension unterscheiden sie in ihrem Ansatz den *Inhalt*. Dieser bezieht sich auf entscheidende Elemente der erlebten Unterrichtssituation sowie auf die Lehrperson selbst, wobei hier entscheidend ist, was sie den Schülerinnen und Schülern versuchte zu lehren, wie auch den Weg, wie dieses Wissen vermittelt wurde respektive dieser Weg gewählt wurde. Als weitere Komponente, die entscheidend ist, um die Inhaltsebene einer Reflexion zu untersuchen, nennen Fund u. a. (2002) die Auseinandersetzung damit, wie die Lehrpersonen persönlich in Bezug zum Lernstoff stehen, da solche Fragen hin zur Artikulation von persönlichen, erzieherischen Überzeugungen und Werten führen. Dabei unterscheiden sie innerhalb der Dimension *Inhalt* die folgenden drei Komponenten:

- *Thematische und stoffliche Bestandteile* (subject matter-content): Aufschreiben des Inhalts der vergangenen Lektion. Dies hilft, den Stoff zu verinnerlichen und führt zu einem tieferen Verständnis.
- *Didaktische Umsetzung* (didactic content). Das *wie* – dies hilft den Schülerinnen und Schülern Lernstrategien und anwendbare Umsetzungen abzuleiten, was möglicherweise in Zukunft für eine Lehrperson wichtig sein könnte.
- *Persönliche Bezüge* (personal content) – Beinhaltet das Reflektieren über sich selbst während der Lektion oder über die eigenen Konsequenzen. Diese Art der Reflexion soll das Engagement und die Verpflichtung erhöhen.

Fund u. a. (2002) zeigten in ihrer Studie über Reflexionen von Studierenden, dass sich die Form im zeitlichen Verlauf ändert, indem die schriftlichen Reflexionen weniger beschreibend waren und mehr kritische Bezüge und Schlussfolgerungen aufweisen. Bezüglich der anteilsmässigen Verteilung inhaltlicher Komponenten scheint sich in den Reflexionen gegenüber der *Form* wenig zu ändern: In 58% der Reflexionen wird über thematische Aspekte nachgedacht, während nur zu 29% über Didaktisches bzw. zu 12% über sich selbst als Lehrperson reflektiert wird.

In der Unterrichtspraxis von ausgebildeten Lehrpersonen sind Reflexionen schriftlicher Art kaum anzutreffen, da Lehrpersonen in der Regel gedanklich oder mündlich im Austausch mit anderen über ihren Berufsalltag nachdenken und ihre Reflexionen selten schriftlich festhalten. Obwohl das Modell von Fund u. a. (2002) sich auf schriftliche Reflexionen bezieht, werden die Überlegungen, wie Reflexionen auf ihre Qualität hin unterschieden werden können, in diese Arbeit einfliessen. Die grosse Stärke des Ansatzes von Fund u. a. (2002) liegt in der einfachen Struktur und der Beschränkung auf die zwei relevanten Dimensionen *Inhalt* und *Form*.

In diesem Forschungsprojekt spielt Reflexion insofern eine Rolle, als sie einerseits nicht nur die persönliche Reflexionsarbeit, sondern auch Teamprozesse abbildet: Wie wird über den gemeinsamen Unterricht nachgedacht? Anderseits ist die Bedeutung der Reflexionstiefe für die Professionalisierung sowohl des Lehrberufs, die eigenen Lernprozesse wie auch spezifisch für die (Weiter-)Entwicklung von Kooperation hinreichend bekannt. Allerdings ist bisher wenig bekannt, wie über den gemeinsamen Unterricht gesprochen wird, welche Themen für die einzelnen Lehrpersonen besonders relevant sind und wie sie damit in ihrer Kooperationspraxis umgehen. Ausgehend von den Überlegungen von Hatton und Smith (1995) und der offenen Frage: „What is the fundamental nature of reflection, and does the nature of evidence change according to types of reflection?“ (S. 39) werden im Interviewleitfaden Fragen eingebunden, die versuchen diese Thematik abzubilden (siehe Kapitel 5). So soll erhoben werden, womit Lehrpersonen ihre Rollen- und Aufgabenverteilung, ihre inhaltlichen Schwerpunkte für den (gemeinsamen) Unterricht begründen, wie sie in ihrer gemeinsamen Unterrichtsplanung vorgehen und welche Überzeugungen sie vertreten.

Reflexionsprozesse sind immer subjektiv und im jeweiligen Kontext zu betrachten. In der Teamarbeit zählen hierzu insbesondere die Teampartnerinnen und -partner. „Critical friends“ können Reflexionsprozesse unterstützen (Hatton & Smith, 1995, S. 43); je nachdem, ob Teampartnerinnen und -partner als solche fungieren und wovon die sozialen Prozesse innerhalb des Teams sonst noch geprägt sind, könnten Lernprozesse so unterstützt oder aber auch behindert werden.

Hatton und Smith werfen eine Reihe von Fragen auf, die diskutiert werden müssen, betonen aber zugleich, dass *Reflexion* als Konzept einerseits diffus und unterschiedlich definiert wird, dass anderseits aber auch die Schwierigkeit besteht, das Konstrukt zu operationalisieren und für die Forschung greifbar zu machen. Dies treffe insbesondere auch für die mündlichen Reflexionen zu. Aus Evidenzgründen werden in Forschungsarbeiten hauptsächlich schriftliche Belege von Reflexionen analysiert (Hatton & Smith, 1995), was aber in dieser Forschungsarbeit nicht praktikabel erscheint, zumal die Reflexion auch nicht im Zentrum der Fragestellung steht, aber unter dem Aspekt des gegenseitigen Lernens miterhoben wird.

2.3.5.4 Der Ansatz der Reflexionstiefe von Abels

Abels (2011) untersucht naturwissenschaftliche Unterrichtsreflexionen angehender Lehrpersonen anhand der von Hatton & Smith vorgeschlagenen Reflexionsniveaus. Dabei versteht sie die (didaktische) Reflexionskompetenz als „die Kompetenz, das eigene didaktische Handeln und die eigenen didaktischen Entscheidungen im Kontext einer pädagogischen Situation im Nachhinein zu überdenken und explizit zu begründen, um bewusst daraus zu lernen mit dem Ziel eines persönlichkeitswirksamen Bildungsprozesses“ (Abels, 2011, S. 56). Sie lehnt sich hier an Schöns (1983) Verständnis von „reflection-on-action“ an und geht wie Hatton und Smith (1995) davon aus, dass „reflection-on-action“ der am höchsten entwickelten Reflexionskompetenz bedarf. Eine tiefgründige und differenzierte Form von Reflexion ist für den eigenen Professionalisierungsprozesse erstrebenswert und kann sich über vier Stufen entwickeln (Abels, 2011, S. 101):

1) *Sachbezogene Beschreibung:* Deskription bzw. reine Wiedergabe von Erlebnissen und Beobachtungen, bei der keine Reflexion stattfindet. Gründe oder Erklärungen für Handlungen oder Geschehnisse werden nicht genannt.
2) *Handlungsbezogene Begründung:* Hier wird versucht, Gründe oder Erklärungen für Ereignisse anzugeben. Dies geschieht jedoch immer noch beschreibend oder erzählend. Es wird jeweils nur ein Grund oder eine Erklärung genannt und kein Selbstdialog geführt, um mehrere Erklärungen gegeneinander abzuwägen.
3) *Analytische Abstraktion:* Dialogisches Reflektieren: Um zu einer Erklärung zu gelangen, werden Handlungen und Geschehnisse noch einmal mental durchgegangen – es erfolgt ein „Zurückschreiten“, und mehrere Möglichkeiten werden, jedoch noch ohne Einbezug einer zweiten Perspektive, gegeneinander abgewogen.
4) *Kritischer Diskurs:* Handlungen und Geschehnisse werden aus Perspektiven unterschiedlicher Personen reflektiert oder hinsichtlich unterschiedlicher Zusammenhänge (z. B. historische, sozialpolitische) betrachtet.

In ihrer Studie wurden Reflexionsbeiträge Studierender anhand dieser vier Stufen eingeschätzt und ein Zusammenhang gefunden zwischen dem Reflexionsniveau und normativen Prämissen (hier hinsichtlich demokratiefördernden Unterrichts). Diese vier Kategorien der Tiefe einer Reflexion betrachtet Abels (2011) gemäss ihren Forschungsarbeiten als valide für die Erfassung der Reflexionsqualität, obwohl auch hier Schwierigkeiten mit der Trennschärfe der einzelnen Kategorien gegeben sind. Reflexionskompetenz zu erfassen erweist sich als äusserst schwierig, da es sich um „äusserst subjektive und komplexe Konstrukte“ (Abels, 2011, S. 159) handelt und die Handlungsmotive miterfasst werden müssten.

2.3.6 Die Bedeutung der Reflexion in Subjektiven Theorien

Emotionale Fähigkeiten sowie die Fähigkeit zur Selbstreflexion sind neben fachlichen Komponenten wesentliche Bestandteile der Qualifikation erfolgreicher Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter und deren Bedeutung nimmt mit steigender Hierarchiestufe innerhalb eines Unternehmens zu (Goleman, 2015). Da in Schulen die Hierarchien institutionell, insbesondere aber unter Lehrpersonen unterschiedlicher Fachrichtungen, flach sind, ist es schwierig abzuschätzen, auf welcher Hierarchiestufe der Organisation Schule sich Lehrpersonen befinden im Vergleich zu Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern von Unternehmen im privaten Sektor. Da die Autonomie von Lehrpersonen, bezogen auf ihren Unterricht, gross ist, kann davon ausgegangen werden, dass der Lehrberuf dem eines Mitgliedes des unteren Kaders in einem Unternehmen gleicht und emotionale Fähigkeiten entsprechend zentral sind, um erfolgreich zu arbeiten.

Damit sich Lehrpersonen professionell weiterentwickeln können, bedarf es einer gewissen Reflexionskompetenz (Abels, 2011). Eine solche Weiterentwicklung kann im Verständnis des Modells von Korthagen und Vasalos (2005) nur unter Einbezug von Identitätsentwicklung gelingen und tangiert in diesem Sinn die eigenen Überzeugungen und Vorstellungen und somit die Subjektiven Theorien. Subjektive Theorien können sich nach Gastager (2003, S. 113) aus vier unterschiedlichen Teilen zusammensetzen: 1) subjektive Beschreibungen und Deutungen von Situationen, 2) subjektive Ziele und Motive, 3) subjektive Erklärungshypothesen und 4) subjektiv geeignete Annahmen zur Zielerreichung. Dabei ist nicht der objektive Wahrheitsgehalt entscheidend, sondern ausschliesslich die für eine Person erkennbare Relevanz.

Wird über eine Situation nachgedacht oder eigenes Handeln hinterfragt, können sich Deutungen, Erklärungshypothesen oder auch Ziele verändern. Infolge der Auseinandersetzung mit der Situation und mit sich selbst, können so Veränderungen auftreten, die sich auch in den Subjektiven Theorien niederschlagen. Für die Teamarbeit kann dies etwa bedeuten, dass sich Lehrpersonen mit gemeinsamer Reflexion entlasten, indem etwa eine Situation oder ein Vorhaben realistischer eingeschätzt werden kann:

> „Der Dialog mit Kolleginnen und Kollegen und die damit einhergehenden Reflexionsprozesse stellen eines der wichtigsten Instrumente dar, um Veränderungsprozesse zu initiieren und aufrecht zu erhalten“ (Fussangel, 2008, S. 105).

Subjektive Theorien sind also immer nur eine Art Momentaufnahme eines sich verändernden Konstruktes. Je nachdem, welche Vorstellung über Unterricht und die Arbeit als Lehrpersonen vorhanden ist, können solche Präkonzepte hinderlich oder förderlich sein für die Entwicklung von Reflexionskompetenz. Bevor Entwicklungs- und Unterstützungsmassnahmen für die Reflexionskompetenzen von Lehrpersonen in der Praxis implementiert werden, ist es essentiell, zunächst zu untersuchen, welche Subjektiven Theorien existieren. Da Handlungsentscheide letztlich aufgrund Subjektiver Theorien getroffen werden (Gastager, Patry, & Gollackner, 2011), soll in der vorliegenden Studie versucht werden, diese aufzudecken. Aus diesem Grund wird in Kapitel 3 das Konst-

rukt Subjektive Theorien detailliert erörtert. Bevor dazu übergegangen wird, folgt nun eine Zusammenfassung der Erkenntnisse aus den Kapiteln 1 und 2, welche in einem Arbeitsmodell münden.

2.4 Fazit und Darstellung eines Arbeitsmodells zur Kooperation zwischen Regellehrpersonen und Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen

Die vorangegangenen Kapitel zeigen, dass Kooperation zwischen Regellehrpersonen und Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet werden kann. Grundlegende Elemente basieren auf Überlegungen über die generellen Prinzipien von Kooperation und werden ergänzt mit Besonderheiten, welche typischerweise in der Kooperation zwischen Regellehrpersonen und Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen auftauchen. Das Ziel dieser Studie ist es, Subjektive Theorien dieser Lehrpersonen abzubilden. Anhand der vorherigen Überlegungen ist ein Arbeitsmodell entstanden, das für den empirischen Teil als Ausgangslage dient (vgl. dazu Methodenteil Kapitel 5). Dieses Arbeitsmodell wird, angelehnt an Überlegungen von Arndt und Werning (2013), Balz und Spieß (2009) und Fussangel (2008) als Zusammenspiel der drei Ebenen Individuum, Team und Organisation (vgl. Kapitel 1.5) konzipiert und hier kurz erläutert (siehe Abbildung 3):

Das vorliegende Arbeitsmodell ist als dreidimensionales Modell aufgebaut. Ich bezeichne die drei Dimensionen mit *Nutzen* von Kooperation, *Einflussgrössen* und *zeitliche Veränderungen und Lernen*. Die Dimensionen beinhalten einzelne Elemente, welche diese Dimension abbilden, wobei die Dimension *Einflussgrössen* als komplexeste Dimension weiter unterteilt ist in fünf unterschiedliche Konzepte, welche wiederum weitere Elemente beinhalten.

Dimension Nutzen von Kooperation

Jede Kooperation verfolgt ein Ziel. Diese Ziele der Teammitglieder können unterschiedlich oder ähnlich sein. Auch wenn Lehrpersonen nachgesagt wird, gerne autonom zu handeln, sind viele interessiert an und motiviert zu Kooperation. Für Lehrpersonen ist es wichtig zu kooperieren; Bereitschaft und Motivation reichen allerdings noch nicht aus, um eine dauerhaft erfolgreiche Kooperation zu erreichen. Kooperation bedingt eine minimale Vertrauensbasis, die sich aber mit der Zeit vertiefen kann. Damit verbunden ist auch die Wahrnehmung des autonomen Handelns. Autonomie im Schulalltag kann dann für Kooperation hinderlich sein, wenn eine Kultur des *Nichteinmischens* vorherrscht und Lehrpersonen sich in ihren Grundwerten angegriffen fühlen (Wocken, 1988). Diesbezüglich sind insbesondere Schulleitungen in der Verantwortung, solche Prozesse auf Ebene der Organisation mittels Ressourcen, aber auch durch Coaching und Führung zu unterstützen, um eine Kultur des gegenseitigen Vertrauens zu schaffen, die Kooperation als Bereicherung wahrnimmt. Dies wird u. a. in der Dimension *Einflussgrössen* unter *Rahmenbedingungen* abgebildet.

Dimensionen der Kooperation zwischen Regel- und Sonderpädagogischen Lehrpersonen (Marty, 2019)

(angelehnt und modifiziert nach Arndt & Werning, 2013; Balz & Spiess, 2009)

Nutzen von Kooperation (erweitert nach Fussangel, 2008)

Entlastung
- Emotional
- Organisatorisch, effizienter Umgang mit Ressourcen

Mehrwert für Schülerinnen/Schüler

inhaltlicher /fachlicher Nutzen (eigene Weiterbildung)

Wohlbefinden und Zufriedenheit der Lehrperson

Rahmenbedingungen

- Begründung für Kooperation / Leitbilder
- gesetzlicher Auftrag
- Ressourcen: Zeitgefässe, Weiterbildungen
- Hierarchien (Bsp. Lohn)
- Top-down-diktierte Aufgaben vs. nutzenorientierte Beweggründe (z.B. Berücksichtigung indiv. Fähigkeiten)
- Unterstützungsangebote z.B. durch Schuleitung
- Aus- und Weiterbildung
- Stundenplan und institutionell festgelegte Kooperationszeiten
- Kooperations-Gelegenheiten
- Anzahl kooperierender Lehrpersonen

Struktur der Kooperationspraxis

Kooperationsinhalte
- integrative Förderung
- allgemeine pädagogische-erzieherische Aspekte
- Unterrichtsentwicklung
- Umgang mit Heterogenität
- Kooperation auf Schulebene

Ausgestaltung der Kooperationsform
- Austausch
- Arbeitsteilung
- Gemeinsame Reflexion

Kooperationsstruktur
- formelle (institutionsbasierte Gefässe)
- informelle Gefässe (Feste)

Persönlichkeit und Werte – Individuum

- Offenheit gegenüber Neuem (Big Five)
- Flexibilität
- Fähigkeit zur Selbstreflexion
- Soziale Kompetenz (Durchsetzungsfähigkeit, Beziehungsfähigkeit – soziale Sensitivität (Empathie))
- Werthaltungen (eigene Standards)
- Bereitschaft und Motivation zur Kooperation
- Einstellungen gegenüber Kooperation
- Einstellungen gegenüber ISF
- Einstellungen gegenüber Förderung der SuS
- Erwartungen / explizit)
- soziale Orientierung Referenzpersonen (Kern- vs. Fachteam) – berufliche Nähe
- Autonomieerleben
- Zufriedenheit

soziale Prozesse

- Sympathie / Antipathie
- Vertrauen
- gemeinsame Kultur
- Kommunikationsprozesse
- Akzeptanz und Wertschätzung
- Stellung im Team (z.B. wahrgenommene Hierarchien)
- Identifikation der Eigenleistung
- Rollen innerhalb des Teams
- Aufgaben und Verantwortungsbereiche, Pflichten
- Funktionen
- Commitement
- Kohäsion

Planung des gemeinsamen Unterrichts

- gemeinsame pädagogische Zielsetzungen
- gemeinsame Regeln über Kooperation
- gemeinsame Dokumentation der pädagog. Arbeit
- gemeinsames pädagogisches Konzept
- Förderstrategie (indivi. und gemeinsam)
- Vor- und Nachbereitung des Unterrichts

zeitliche Veränderungen und Lernen

Veränderungswissen – Reflexion Anpassungs- und Veränderungsbereitschaft

Kompetenzentwicklung (individuelle Ebene) Teamentwicklung (analog Schulentwicklung)

Einstellungsänderungen

Reflexionsebenen
- Sachbezogene Beschreibung
- Handlungsbezogene Begründung
- Analytische Abstraktion
- Kritischer Diskurs / reflexiver Dialog

Reflexionsinhalte
- thematische Ebene
- didaktische Ebene
- persönliche Ebene

Abbildung 3: Arbeitsmodell Kooperation von Regellehrpersonen und Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen, eigene Darstellung

Dimension Einflussgrössen

Rahmenbedingungen
Wird Kooperation im Schulalltag gefordert, müssen ausreichend Ressourcen zur Verfügung stehen und zwar für das gegenseitige Kennenlernen, den regelmässigen Austausch und notwendige Absprachen (Löser & Werning, 2013; Maag Merki, 2009). Diese *Rahmenbedingungen* sind als Voraussetzung zu verstehen wie und welche Kooperation überhaupt stattfinden kann. Deshalb werden die *Rahmenbedingungen* hier als Grundlage dargestellt für das Zusammenspiel der Ebenen Individuum, Team und Organisation.

Dass Kooperation überhaupt stattfinden kann, wird auf Ebene der Organisation strukturell festgelegt, da es sich im Fall von Lehrpersonen nicht um eine freiwillige Zusammenarbeit handelt, sondern diese klar arbeitsplatzbezogen ist. Die Strukturelle Ebene bestimmt mit, wie die Kooperation während sowie ausserhalb des Unterrichts gestaltet werden kann. Insbesondere Ressourcen für die gemeinsame Planung und Zielfestlegung erfordert oft mehr Zeit als Lehrpersonen zur Verfügung haben, sind aber eine Voraussetzung dafür, dass Kooperation gelingen kann.

Persönlichkeit und Werte
Als individuelle Voraussetzungen können personenbedingte Aspekte wie Persönlichkeitsfaktoren, Werte und Einstellungen, aber auch Sympathie der Kooperationspartnerin oder dem Kooperationspartner gegenüber betrachtet werden, die einen Einfluss auf die Teamarbeit und Gestaltung der Kooperation haben (z. B. Hellmich & Görel, 2014; Pool Maag & Moser Opitz, 2014; Vogt u. a., 2016). Besonders Einstellungen gegenüber Integration und grundlegende geteilte Wertvorstellungen tragen dazu bei wie Kooperation gelingt (z. B. Luder, 2018; Maag Merki u. a., 2010; Pool Maag & Moser Opitz, 2014). Obwohl das Ausmass an Autonomie im gemeinsamen Unterricht in Abhängigkeit steht von der Kooperationsform (Gräsel, Fussangel, & Pröbstel 2006), ist die Wahrnehmung ob die Kooperation als Autnonomieeinschränkung erlebt wird, personenabhängig und ein weiteres zentrales Element innerhalb dieses Konstrukts.

Soziale Prozesse
Auf Teamebene werden die *sozialen Prozesse* abgebildet, die aus den individuellen Aspekten hervorgehen und sich je nach strukturellen Rahmenbedingungen verschieden manifestieren. So wird zum Beispiel deutlich, wie die (gemeinsame) Arbeit untereinander abgesprochen wird. Dazu gehören auch Rollen- und Aufgabenverteilungen wie auch (gemeinsame) Ziele (Spieß 2009), welche die Arbeitsleistung steigern können (Elke & Wottawa, 2004). Weiter spielen Voraussetzungen wie die Anzahl der Lehrpersonen, mit denen kooperiert wird, und die vorhandenen Gelegenheiten dazu eine Rolle. Gemeinsame pädagogische Konzepte und ähnliche Vorstellungen von Unterricht gelten als weitere Elemente einer gelingenden Kooperation (Ahlgrimm, 2012; Maag Merki u. a., 2010). Als berufliche Nähe wird hier die wahrgenommene Ähnlichkeit der beiden unterschiedlichen Expertisen (Regel- vs. Sonderpädagogik) bezeichnet, die sich

einerseits auf der Ebene des Teams und anderseits auf die Kooperationsgestaltung auswirken könnte.

Struktur der Kooperationspraxis
Die *Struktur der Kooperationspraxis* bildet die Wahrnehmung der Unterrichtsrealität in den gemeinsamen Unterrichtszeiten ab. Damit sind einerseits die unterschiedlichen Kooperationsmodi (Gräsel, Fussangel, & Pröbstel, 2006) gemeint wie auch die inhaltliche Gestaltung der gemeinsamen Unterrichtszeiten (Maag Merki u. a., 2010), also wofür die gemeinsame Unterrichtszeit eingesetzt wird. Auch die Kooperationspraxis ist abhängig von den jeweiligen Rahmenbedingungen. Einerseits von denen, die von der Organisation vorgegeben werden, andererseits von individuellen Voraussetzungen und darauf, wie die Lehrpersonen auf Teamebene miteinander arbeiten.

Planung des gemeinsamen Unterrichts
Die *Planung des gemeinsamen Unterrichts* bildet die Vor- und Nachbereitung des gemeinsamen Unterrichts ab. Zentral sind hier gemeinsame Zielsetzungen, Förderstrategien und festgelegte Regeln, wie die Kooperation gestaltet werden soll.

Dimension Zeitliche Veränderung und Lernen
Die Reflexion wird unter der Dimension *zeitlicher Veränderung und Lernen* ins Arbeitsmodell aufgenommen, da sie eine Art Schnittstelle zwischen dem Schulalltag, den eigenen Vorstellungen und denen der Kooperationspartnerinnen und -partner darstellt. Zudem gilt Reflexion als Voraussetzung für die Weiterentwicklung des Unterrichts, respektive der Professionalisierung der Lehrpersonen (z. B. Bauer u. a., 1996; Häcker, 2017; Hilzensauer, 2017) und bildet die Basis für Lernprozesse. Da hier zwei Berufsgruppen mit formal und strukturell unterschiedlichen Aufträgen aufeinandertreffen, wird erwartet, dass sie sich hinsichtlich inhaltlicher Aspekte (Fund u. a., 2002) ihres gemeinsamen Unterrichts und gegebenenfalls über ihre Kooperation austauschen. Dabei können die Reflexionsebenen (Abels, 2011) für jede Lehrperson, aber auch situationsabhängig verschieden sein und von sachbezogenen Beschreibungen bis zu einem kritischen Diskurs unterschiedliche Tiefen aufweisen.

Wie in Kapitel 2.1 ausgeführt, kann Kooperation auf unterschiedlichen Ebenen einen *Nutzen* bringen. Für die Lehrpersonen selbst, die hier im Fokus stehen, unterscheidet Fussangel (2008) die drei Aspekte Entlastung (emotional und organisatorisch), fachlicher Nutzen und ein verbesserter Schülerinnen- und Schüler-Fokus. Der Nutzen, der infolge Kooperation entstehen kann, wird beeinflusst von den vorliegenden Rahmenbedingungen (sowohl auf individueller, teambasierter und struktureller Ebene), wie auch von der tatsächlich umgesetzten und erlebten Kooperation.

Dieses Arbeitsmodell ist eine Schlussfolgerung aus der in Kapitel 1 und 2 erarbeiteten Grundlagen aus der Fachliteratur und dient als Ausgangslage für die Entwicklung der empirischen Untersuchungsinstrumente der Studie (vgl. dazu Kapitel 5) und dient zur Beantwortung der Forschungsfragen (vgl. dazu Kapitel 6 und 7).

3. Bedeutung Subjektiver Theorien für die Gestaltung der Kooperation zwischen Lehrpersonen

Ausgehend von den Überlegungen aus Kapitel 2.3 und den Überlegungen zur Reflexivität von Lehrpersonen, wird in diesem Kapitel der Fokus auf den Ansatz des Konzepts Subjektive Theorien gelegt. Lehrpersonen, die gemeinsam in einer Klasse unterrichten, stehen vor gemeinsamen Problemstellungen. Sei es, sie erleben dieselbe Situation mit gemeinsamen Erlebnissen simultan wegen ihrer zeitgleichen Anwesenheit im Klassenzimmer, oder sie kennen zumindest den Unterrichtskontext so gut, dass sie geschilderte Situationen gut nachvollziehen können. Inwiefern spielen nun die jeweiligen Subjektiven Theorien eine Rolle für (gemeinsame) Lösungsansätze?

3.1 Wissenschaftstheoretische Überlegungen

Es ist schwierig, allein infolge eines Interviewtranskripts Aussagen darüber zu treffen, wie Lehrpersonen ihre Kooperation gestalten, über Kooperation denken, welche Werte und Einstellungen sie teilen und welche Aspekte von Kooperation sie wie stark gewichten und wie sie diese für sich erklären. Aufgrund dieser Überlegungen und den in Kapitel 4 formulierten Fragestellungen stellt sich die Frage nach methodischen Vorgehensweisen, die über Interviewaussagen hinausgehen. Forschung ist nie voraussetzungsfrei. Wissenschaftliche Methoden beruhen auf Vorannahmen, die aus theoretischen Überlegungen und Beobachtungen des Feldes getroffen werden und so entscheidenden Einfluss auf die Gestaltung des methodischen Ansatzes ausüben und entscheiden, welche Aspekte eines Forschungsgegenstandes betont oder vernachlässigt werden (Schlee, 1988).

Groeben, Wahl, Schlee und Scheele (1988) unterscheiden zwischen Verhalten und Handeln und kritisieren mit ihrem Forschungsprogramm Subjektive Theorien (FST) behavioristische Menschenbildannahmen, die menschliches Verhalten als eine reaktive Aktivität beschreiben, die von aussen gesteuert und ohne Reflexion möglich wird (Kindermann & Riegel, 2016). Nach behavioristischen Ansichten gleicht menschliches Verhalten einem von Umweltreizen gesteuerten und stark kontrolliertem Reiz-Reaktions-Schema. Unter solchen Menschenbildannahmen wird Verhalten von der Umwelt kontrolliert, der Mensch zum Objekt und auf Beobachtbares reduziert, Autonomie, Reflexivität und kognitives Konstruieren werden nicht zur Diskussion gestellt (Gastager u. a., 2011; Schlee, 1988). Diesem „mechanistischen Menschenbild", das der menschlichen Intentionalität nicht gerecht werden kann, stellt Schlee (1988) den Menschen als handelndes Subjekt gegenüber und verweist darauf, dass Menschen ihre Handlungen konstruieren, indem sie Konzepte und Schemata entwickeln, diese mit Blick auf selbstgesetzte Ziele entsprechend ihren Hypothesen verfolgen und so ihre internen wie externen (Denk-)Prozesse und somit ihr Handeln steuern. Handlungen können so als bewusste, sinnhafte Verhaltensweisen bezeichnet werden.

Forschung zu erfolgreicher Kooperation unter Lehrpersonen wird meist mittels Befragungen, sei es mit standardisierten Fragebogen oder Interviews durchgeführt. For-

schung zu subjektiven Annahmen über Kooperation, was nämlich jede einzelne Lehrperson unter *erfolgreicher* Kooperation versteht, bedeutet jedoch auch, sich mit den Einstellungen, Sichtweisen und Wissensbeständen der Betreffenden auseinanderzusetzen, und sich mit *dem Menschen* hinter dem Erkenntnisobjekt auseinanderzusetzen. Es interessieren folglich nicht nur deskriptive Aussagen über Definitionen und Ansichten, sondern die Auseinandersetzung mit dem Erkenntnisobjekt bedeutet vielmehr, *verstehen* zu wollen, weshalb eine Lehrperson (oder ein Team) ihre Kooperation so und nicht anders umsetzt, welche Prioritäten mit welchen Begründungen gesetzt werden und wie sie über ihre Kooperation denkt. Wird der Mensch nach obigem Verständnis als handelndes Subjekt verstanden, billigt man ihm zu, seiner Umwelt gegenüber gestaltend zu sein. Dazu muss er seine Umgebung analysieren und vor allem interpretieren und dann, je nach Ziel, eine Handlungsweise auswählen und umzusetzen. Dies ist ohne ein Mindestmass an Reflexion und Kommunikation mit der Umwelt nicht möglich.

Eine Ausgangsüberlegung dieser Arbeit war, dass Lehrpersonen, die miteinander kooperieren, gegenseitig voneinander lernen können (vgl. Kapitel 2.3). Wenn dieses „Lernen" im Sinn von Schön (1983) als ein reflexives Lernen verstanden wird, muss eine gewisse Reflexivität und die Befassung mit sich selbst, seinen eigenen pädagogischen Werten und Haltungen sowie denen der Partnerin oder des Partners vorausgesetzt werden. Lernen hat in jedem Fall mit Entwicklung, der Weiterentwicklung seines Selbst und Interferenz mit der Umwelt zu tun. Lehrpersonen entwickeln im Lauf ihrer Berufsbiografie Subjektive Theorien, die grossen Einfluss auf das Unterrichtshandeln haben (Dann, 1989). Handlungsentscheidungen von Lehrpersonen werden in konkreten Situationen letztlich anhand ihrer Subjektiven Theorien getroffen (Gastager, Patry, Gollackner, & Wiedemair, 2011), können also als kognitive Bestandteile verstanden werden, die das Handeln leiten (Oehme, 2007). Sie sind nicht mit empirischen Ansätzen erforschbar, wie sie in Fragebögen oder Beobachtungen verwendet werden. Aus diesen Überlegungen, und der Erkenntnis, dass die Menschenbildannahme eines autonomen, handelnden (und somit reflektierenden) Menschen, der seine Ziele selbst steuert, zentral sind, wird für diese Untersuchung der Ansatz des Forschungsprogramms Subjektive Theorien (Scheele & Groeben, 1988) als geeigneter Ansatz betrachtet, und im Folgenden näher ausgeführt.

3.1.1 Die Entwicklungen des Forschungsprogramms Subjektive Theorien und Implikationen für diese Studie

Für alle Struktur-Lege-Verfahren wird ein bestimmtes Menschenbild vorausgesetzt, bei dem der Mensch als Subjekt betrachtet wird und ihm entsprechende Fähigkeiten zugesprochen werden, wie z. B. bewusstes, geplantes Handeln (Mey & Mruck, 2010). Diese Annahmen gehen auf die Überlegungen von Scheele und Groeben (1988) zurück, die das historisch erste Struktur-Lege-Verfahren, die Heidelberger Struktur-Lege-Technik, entwickelten. Bedeutsame, daraus entstandene, weitere Verfahren werden daher hier kurz skizziert.

Deskriptive und alltagspsychologische Struktur-Lege-Verfahren

Grundsätzlich können zwei Ansätze von Struktur-Lege-Verfahren unterschieden werden: Einerseits gibt es (ausschliesslich) deskriptive Verfahren, in denen es nur darum geht Situationen und Handlungen zu beschreiben und anderseits wurden Verfahren entwickelt, die auch subjektive Bewertungsperspektiven einbeziehen (Dann, 1992):

deskriptiven Verfahren

1. Heidelberger Struktur-Lege-Technik (H-SLT): Dieses Verfahren ist das bekannteste Dialog-Konsens-Verfahren und wurde von Scheele und Groeben wissenschaftstheoretisch begründet (Dann, 1992, S. 13) und im Rahmen ihres Forschungsprogramms Subjektive Theorien eingeführt (Scheele & Groeben, 1988). Dazu entwickelten sie ein umfangreiches, komplexes Regelsystem mit Formal-Relationen, mit denen die Begriffe der Subjektiven Theorien inhaltlich eingeordnet bzw. miteinander verbunden werden. Dieses Regelsystem umfasst etwa Unter-/Oberbegriffe, Absichten von Handlungen, Manifestationen, Indikatoren, Voraussetzungen sowie verschiedene (gegenseitige) Abhängigkeiten und gilt als so komplex, dass es nur bei „akademisch Vorgebildeten" (Scheele & Groeben, 2018, S. 7) einsetzbar ist (Scheele & Groeben, 1988).
2. Weingartener Appraisal Legetechnik (WAL): Die Methode der Weingartener Appraisal Legetechnik geht im Vergleich zur Heidelberger Struktur-Lege-Technik von konkreten (Unterrichts-)Situationen aus (Wahl, 1991). Dabei geht es darum, mit weniger komplexen Regeln und Klassifizierungen die subjektiven Auffassungen von Situationen und die Auffassungen der damit verbundenen Handlungen zu verknüpfen und zu strukturieren (Dann, 1992, S. 23). Dabei sollen die an der Untersuchung Teilnehmenden Klassen von Situationen bilden, die sich in ihrem Unterricht ereignet haben (z. B. eine Unterrichtsstörung) und ihre darauf folgenden Handlungen als Handlungsklassen (damit sind ähnliche Handlungsmuster gemeint, wie etwa Lob oder Tadel) erkennen und als Legestruktur abbilden (Dann, 1992, S. 23; Wahl, 1991). Allerdings können die so zu rekonstruierenden Handlungsklassen nur wenig differenziert werden, da nur handlungsnahe Strukturen der Gedanken die sich eine Lehrperson über eine Unterrichtssituation macht, abgebildet werden (Dann, 1992).
3. Interview- und Legetechnik zur Rekonstruktion kognitiver Handlungsstrukturen (ILKHA): Wie die WAL versucht dieses Verfahren ebenfalls, konkrete Handlungsstrukturen abzubilden. Allerdings soll es mit ILKHA gelingen, Handlungen und Handlungsschritte differenzierter zu erfassen, da ebenfalls die Ziele und Bedingungen, die zur Entscheidung geführt haben, und ebenso Ergebnisse und Folgen berücksichtigt werden (Dann, 1992, S. 23). Das Regelwerk umfasst dabei die vier Klassen: Entscheidungsbedingungen, Handlungen, Handlungsziele, Handlungsergebnisse (Scheele & Groeben, 2018). Die Rekonstruktion der Subjektiven Theorien anhand dieses Regelwerkes wird an mehreren aufeinander folgenden Tagen mit den Untersuchungspersonen wiederholt und so geschaut, ob noch neue Varianten der Interpretation entstehen, die eingearbeitet werden müssen (Dann, 1992, S. 24).
4. Flussdiagramm-Darstellung: Scheele und Groeben (1988) entwickelten aus der ILKHA die Flussdiagramm-Darstellung, um Subjektive Theorien abzubilden. Sie

entspricht im Wesentlichen den Überlegungen der ILKHA, benutzt aber für die Strukturierung die Flussdiagramm-Zeichen des Deutschen Instituts für Normierung (DIN) und erscheint deswegen eher technisch, aber im Vergleich zu ILKHA können hier mehrere Handlungsalternativen dargestellt werden (Dann, 1992, S. 31–35).

Verfahren mit subjektiver Bewertungsperspektive

1. Ziel-Mittel-Argumentation (Groeben u. a., 1988): Die Ziel-Mittel-Argumentation ist eine weitere Variante der Dialog-Konsens-Verfahren und versucht alltagspsychologisches Denken abzubilden. Dabei werden subjektive Bewertungen, Begründungen, Rechtfertigungen von Werten und Normen (als „präskriptive Sätze") mit der Ziel-Mittel-Argumentation (ZMA) ermöglicht (Dann, 1992, S. 35). Wie die H-SLT enthält auch die ZMA deskriptive Elemente, die aber mit den präskriptiven ergänzt werden. So werden einerseits Situationen und Handlungen beschrieben und anderseits die deskriptiven Elemente mit positiven und negativen Wertungen und alternativen Handlungen ergänzt (Dann, 1992, S. 35). Auch in dieser Variante der Struktur-Legetechnik ist das Regelsystem jedoch so komplex, dass es für viele Untersuchungspersonen eine Überforderung darstellt (Scheele & Groeben, 2010, S. 511). Wahl schlägt bereits 1988 vor, weitere Methoden zu entwickeln, insbesondere solche, welche alltagspsychologische subjektive Begründungen abdecken können. Es wären:

   > „[…] Verfahren zu entwickeln, die sich durch grössere Einfachheit bzw. grössere Kompaktheit auszeichnen. Das würde zu einer Verringerung von Überforderungsmomenten führen und es – bei entsprechender Vereinfachung – auch ermöglichen, mit sprachlich weniger gewandten Personen Theoriestrukturen dialogisch zu rekonstruieren […]" (Wahl 1988, S. 322).

Da Subjektive Theorien zunächst einmal individuelle Strukturen abbilden, die als Grundlage dafür betrachtet werden können, den Menschen sowie dessen Handeln zu verstehen, gehen sie von einer idiographischen Perspektive aus. Aussagen, die idiographischen Charakter aufweisen, bieten so zwar die Möglichkeit, Denkweisen und Handlungslogik einer Untersuchungsperson zu verstehen, es ist jedoch nicht möglich, überindividuelle Aussagen zu treffen:

> „[…] es ist ein recht schwieriges Unterfangen, individuelle Subjektive Theorien erklärungskräftig zusammenzufassen, um zu überindividuellen Aussagen zu kommen. Solche verallgemeinerten Subjektiven Theorien könnten zum Beispiel von Interesse sein für die Bereiche Ausbildung oder Therapie, etwa wenn nach den Subjektiven Theorien der Lehrerschaft über aggressives Schülerverhalten gefragt wird […]. Diese Verbindung idiographischer mit nomothetischer (objektiv-theoretischer) Modellierung ist sowohl theoretisch als auch forschungspraktisch bisher kaum bearbeitet" (Wahl, 1988, S. 324).

Beispiele für eine solche Triangulation liefert Birkhan (1987) mit dem Zerlegen von Subjektiven Theorien in Einzelteile und dem anschliessenden neuen Zusammenfüh-

ren, wobei sich hier die Frage stellt, wie bestimmt wird, wann Subjektive Theorien so „gleich" sind, dass sie zusammengefasst werden können. Ein neuerer Ansatz wurde von Patry (2011b) entwickelt, der davon ausgeht, dass sich Strukturbilder in Matrizen übersetzen lassen, was quantitative Auswertungen möglich macht.

3.2 Definition und Abgrenzung von Subjektiven Theorien: Das Prinzip der Subjektorientierung mittels Dialog-Konsens-Verfahren

Der Terminus „Subjektive Theorie" hat sich Mitte der 1980er Jahren in der Psychologie durchgesetzt und ist geprägt vom Verständnis des Menschen als einem reflexiven, aktiven Wesen. Die Forschergruppe rund um Scheele und Groeben (Groeben u. a., 1988) entwickelte das „Forschungsprogramm Subjektive Theorien" (Groeben u. a., 1988) und erarbeitete darauf aufbauend Methoden um Subjektive Theorien zu erforschen und zu analysieren. Der Terminus „Subjektive Theorie" geht von einem „positiven, handlungstheoretischen Menschenbild aus (epistemisches Subjektmodell)" (Wirtz u. a., s.v. Subjektive Theorie, 2017, S. 1646), grenzt sich einerseits ab zu den bis dahin vorherrschenden, mechanischen Menschenbildern, anderseits fungiert er als Oberbegriff zu Konstrukten wie „Implizite Persönlichkeitstheorie", „implizites Wissen", „Alltagstheorien", „Attribution", „Berufstheorie", „Naive Theorie", „Alltagswissen", „Einstellungen", „Erwartungen" (Schlee & Wahl, 1987; Müller, 2007).

> „Subjektive Theorien stellen […] die komplexeste Form der für Handlungen zentralen Merkmale von Intentionalität, über Reflexivität, sprachliche Kommunikationsfähigkeit bis hin zur potentiellen Rationalität dar" (Groeben u. a., 1988, S. 16).

Subjektive Theorien sind „Kognitionen der Welt- und Selbstsicht" (Groeben u. a., 1988, S. 3). Am häufigsten untersucht wurden sog. Subjektive Theorien „mittlerer Reichweite", da diese über ganz konkrete Handlungen hinausgehen und auch Erklärungsschritte (u. a. für künftige Handlungen) einschliessen:

> „Subjektive Theorien mittlerer Reichweite sind nicht nur unmittelbar handlungserklärend, -rechtfertigend oder -leitend; d. h. sie beziehen sich über die unmittelbare Erklärung/Rechtfertigung etc. eigener Handlungen hinaus auf z. B.: ganze Handlungskategorien der eigenen und/oder anderer Person(en), umfassen also mehrere Erklärungsschritte (nicht nur die Erklärung eines Handlungsergebnisses, sondern auch dessen Folge; die weiteren Effekte solcher Wirkungen oder die weitere Erklärung von Erklärungs-/ Antezedensvariablen etc.)" (Groeben u. a., 1988, S. 34).

Neben der oben erwähnten Definition Subjektiver Theorien mittlerer Reichweite werden noch solche von „geringer Reichweite" und „grösserer Reichweite" unterschieden (Groeben u. a., 1988). Von Subjektiven Theorien „geringer Reichweite" spricht man dann, wenn wenig Zeit für eine Reflexion besteht, wenn sich die Subjektiven Theorien auf konkrete, wiederkehrende Handlungen beziehen (Groeben u. a., 1988; Wahl,

2000). Solche verdichteten Subjektiven Theorien kann man als „Grundmuster einer Situation prototypische[r] Handlungsmöglichkeiten" (Wahl, 2000, S. 156) betrachten, und sie helfen, sich auch in neuen Situationen schnell orientieren zu können, da auf Bekanntes zurückgegriffen werden kann. Solche Subjektiven Theorien bezeichnet Wahl (2000, S. 157) als „ganz ausserordentlich schwer veränderbar". Er geht davon aus, dass mehrere Erfahrungen notwendig sind, festgefahrene Subjektive Theorien zu verändern.

In Subjektiven Theorien „grösserer Reichweite" werden nicht nur die eigenen, sondern auch die Handlungen respektive Überlegungen zusammen mit den Untersuchungspersonen untersucht (auf Basis von Video- und schriftlichen Protokollen) und anschliessend wird daraus in unstrukturierten Interviews die eigene Subjektive Theorie herauskristallisiert (Groeben u. a., 1988). Um das abbilden zu können, muss das Abstraktionsniveau höher und die Komplexität grösser sein, was einen flexibleren Untersuchungsverlauf bedingt bei Subjektiven Theorien mittlerer oder geringer Reichweite. Da dies aufwändig und für alle Beteiligten äusserst komplex ist, wird dies selten so gemacht (Groeben u. a., 1988).

Im Gegensatz zu mentalen Repräsentationen, wie sie exemplarisch in propositionalen Netzwerken vorhanden sind, die zwar ebenfalls als Aggregate von Kognitionen bezeichnet werden können, zeichnen sich Subjektive Theorien dadurch aus, dass die einzelnen (kognitiven) Konzepte – zumindest implizit – mit Argumentationsstrukturen miteinander verbunden sind (Patry & Gastager, 2002). Groeben u. a. (1988) drücken dies mit dem Terminus „Theorie" aus und stellen gleichzeitig eine Analogie zu objektiven (wissenschaftlichen) Theorien her, die sich dadurch auszeichnen, dass einzelne Argumente begründet miteinander in Beziehung stehen, um die Realität bestmöglich zu erklären, aber auch prognostische Aussagen über zukünftige Ereignisse zu treffen und Handlungsentwürfe zu generieren. Weil die Kognitionen über Relationen verbunden sind, ist davon auszugehen, dass Subjektive Theorien relativ dauerhafte mentale Strukturen sind (Dann, 1989; Groeben u. a., 1988). Sie helfen uns, ähnlich wie wissenschaftliche Theorien, den komplexen Alltag zu vereinfachen, ihn zu strukturieren, Prioritäten zu setzen, sich zurechtzufinden und ihn so erfolgreich zu bewältigen (Dann, 1994). Obwohl sie als relativ überdauernde mentale Strukturen (Dann, 1992) betrachtet werden, sind sie dank der Reflexivität des Menschen grundsätzlich veränderbar.

Der Definitionsansatz von Groeben und Scheele (2002, S. 191) fasst die oben beschriebenen Merkmale Subjektiver Theorien, die zentral für die Definition ihres Ansatzes sind, zusammen:

Subjektive Theorien:
1. sind Kognitionen der Selbst- und Weitsicht
2. sind ein komplexes Aggregat mit (zumindest impliziter) Argumentationsstruktur
3. sind vergleichbar mit objektiven, wissenschaftlichen Theorien
4. erfüllen die Funktion der Erklärung, Prognose und Technologie

Dann (1994) verweist noch etwas expliziter auf die handlungsleitende und handlungssteuernde Funktion von Subjektiven Theorien. Was und wie eine (soziale) Situation

wahrgenommen wird, ist abhängig davon, worauf unsere Aufmerksamkeit fokussiert ist, wie die Situation kodiert und interpretiert wird. Ähnlich wie wissenschaftliche Theorien versuchen sie, über die Funktion von Erklärungsansätzen Orientierungshilfen zu sein, um Wissen anzuwenden, es aber auch in Frage zu stellen und so Sichtweisen und Annahmen zu entwickeln. Sie beeinflussen also unser Denken, Fühlen und können so Einfluss nehmen auf unser Handeln.

Die Rolle von Subjektiven Theorien für die Handlungsrelevanz

Je nachdem, welche Subjektiven Theorien eine Lehrperson zur Verfügung hat, wird sie unterschiedliche Möglichkeiten in Betracht ziehen, um in einer Situation zu handeln. Die Rolle, die Subjektiven Theorien für das Handeln zugewiesen wird, versucht Mutzeck (1988) mit Theorien menschlichen Handelns als Bezugsrahmen für das Verständnis des Terminus *Subjektive Theorien* zu beschreiben. Dabei hält er an den interdisziplinären, aber auch innerhalb der Disziplin der Psychologie, an heterogenen handlungstheoretischen Vorstellungen fest, und formuliert grundlegende Aspekte einer Handlungstheorie, um menschliches Handeln zu definieren: Handlungen werden von Verhalten abgegrenzt und gehen weit über letzteres hinaus, da Handeln immer als ein interaktionistischer Akt zwischen Individuum und Umwelt zu verstehen ist, der beeinflusst wird aufgrund der Situation, der Zeitlichkeit und wegen anderen Beteiligten. Handlungen basieren auf einem Entschluss (und sind somit planbar), sind zielgerichtet und wählbar (sofern subjektiv vorhandene Alternativen zur Verfügung stehen) (Mutzeck, 1988).

Geläufige Definitionen von Subjektiven Theorien als „relativ überdauernde mentale Strukturen" (Groeben u. a., 1988) oder als „komplexes Aggregat von Kognitionen" (König, 1995) betonen die kognitiven Aspekte, was die Frage nach der Bedeutung der emotionalen Aspekte aufwirft. Andere Konzepte wie etwa „beliefs" weisen tatsächlich eine gewisse Nähe zu Subjektiven Theorien auf und werden oft synonym verwendet (Fussangel, 2008). Hier zeigen sich möglicherweise Überbleibsel der „kognitiven Wende" und Versuche, das Anfang des 20. Jh.s dominierende Menschenbild des Behaviorismus in Frage zu stellen und das Innenleben des Menschen zu erforschen (König, 1995). Betrachtet man das Handeln, unter Bezugnahme des Konstruktivismus als ein konstruiertes Tun, wird klar, dass Subjektive Theorien auch emotionale Aspekte beinhalten können. Wirtz u. a. (s.v. beliefs, 2017, S. 264) definieren beliefs wie folgt als:

> „Annahme, Meinung, Überzeugung (*Überzeugungssystem, Glaubenssystem*); auf Aussagen über Sachverhalte bezogene (emotional gefärbte) Zustimmung […]."

Werden Sachverhalte emotional gefärbt infolge von Bewertungen, spricht man von Einstellungen. Einstellungen sind folglich Bewertungen, „während beliefs subjektive Wahrheiten oder Gewissheiten sind" (Wirtz u. a., 2017, S. 264), wobei diese Unterscheidung nicht immer klar gezogen wird. Im Gegenzug werden Subjektive Theorien mit „Alltagstheorien" (Wirtz u. a., S. 1646) gleichgesetzt. Da Alltagstheorien aus meiner Sicht immer auch subjektive Aspekte und Erkenntnisse beinhalten, ist eine Abgrenzung zum Konstrukt beliefs tatsächlich schwierig. Da jedoch der Terminus „Subjektive

Theorien“ primär in Verbindung gebracht wird mit dem Forschungsprogramm und dem zugrunde liegenden Menschenbild von Scheele und Groeben (vgl. dazu Scheele & Groeben, 1988), und die vorliegende Arbeit auf diesem Verständnis aufbaut, wird in dieser Arbeit durchgängig von Subjektiven Theorien gesprochen.

Damit objektives Wissen (Theoriewissen) für Lehrpersonen handlungsrelevant wird, muss es jedoch zunächst in die subjektiven Theorien übernommen werden (Blömeke, Eichler, & Müller, 2003). Welche Handlungsmöglichkeiten und -optionen in einer Situation von der Lehrperson überhaupt in Betracht gezogen wird, ist stark abhängig von den Subjektiven Theorien „wobei insbesondere die Ausbildung eine wichtige Rolle spielt“ (Gastager u. a., 2011, S. 32). Es kann also davon ausgegangen werden, dass sich die Regellehrpersonen und Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen schon alleine wegen ihres unterschiedlichen professionellen Hintergrunds (vgl. dazu Kapitel 1.4) und nicht nur aufgrund ihrer Persönlichkeiten und Wertvorstellungen in ihren Subjektiven Theorien unterscheiden und somit unterschiedliche Aspekte von Theoriewissen (also objektives Wissen) in ihre Subjektiven Theorien übernommen haben.

Patry (2011a) verweist auf die spezifischen Rahmenbedingungen, die mitberücksichtigt werden müssen, um verstehen zu können, weshalb eine Person in einer Situation so und nicht anders handelt. Mit Bezug auf Herbart (Patry, 2011a, S. 36) spricht er vom „pädagogischen Takt“ und meint damit ein „Mittelglied“ zwischen Theorie und Praxis. Dies ist deshalb so, weil Theorien immer allgemein sind, die Praxis aber konkret und auf spezifische Situationen bezogen ist. Da Subjektive Theorien Analogien aufweisen zu wissenschaftlichen Theorien, sind folglich auch diese allgemein formuliert. Treffen Menschen Handlungsentscheide müssen sie somit zunächst ihre Subjektive Theorie operationalisieren, um sie für die vorhandene Situation brauchbar zu machen. Der pädagogische Takt ist insbesondere für das Sozialverhalten entscheidend, da schnelle Beurteilungen und Entscheidungen immer zunächst von Gefühlen gesteuert werden und erst in zweiter Linien von subjektiven Überzeugungen (Patry, 2011a).

3.3 Die Relevanz Subjektiver Theorien für den Unterrichtsalltag und die Kooperation

Forschungen zeigen, dass Subjektive Theorien für Lehrpersonen, insbesondere für alltägliche Handlungen im Unterricht oder für Entscheide, die gefällt werden müssen und die das Unterrichtsgeschehen beeinflussen, relevant sind (Dann, 1989). Lehrpersonen begründen ihr berufliches Alltagshandeln meistens mit ihrer Subjektiven Theorie und in Form von Heuristiken, die sie daraus ableiten. Diese helfen ihnen, die Komplexität ihres Alltags zu reduzieren, indem sie als Orientierung dienen, möglichst effizient und effektiv Entscheide zu fällen (Fussangel, 2008).

Dann, Tennstädt, Humpert und Krause (1987) zeigten, dass komplexe Subjektive Theorien eine Arte Ressource für erfolgreiches Handeln darstellen können: Lehrpersonen, die erfolgreiches Konfliktmanagement betreiben, wiesen in ihrer Studie komplexere und stärker strukturierte Subjektive Theorien auf, als Lehrpersonen, die weniger

erfolgreich in Konfliktsituationen handeln. Für die Kooperation, wie Gräsel, Fussangel und Pröbstel (2006) in ihrer Erhebung von Subjektiven Theorien zu Kooperation zeigen konnten, werden Veränderungen hinsichtlich der Kooperation unter Lehrpersonen nicht als gemeinsame, sondern als individuelle Aufgabe wahrgenommen. Eine gemeinsame Zielperspektive scheint einen Schlüsselpunkt darzustellen, damit es zu intensiveren Kooperationsformen kommen kann, die über einen Materialienaustausch hinausgehen. Die meisten Lehrpersonen in ihrer Untersuchung wiesen „individualistisch subjektive Theorien" auf, was die Entwicklung von gemeinsamen Zielperspektiven erschweren dürfte, da ein gemeinsamer Fokus fehlt (Gräsel, Fussangel, & Pröbstel, 2006).

Unterrichtshandlungen sind jedoch zu komplex, als dass man davon ausgehen könnte, dass sie allein von Subjektiven Theorien determiniert sind. Mehrere Autorinnen und Autoren gehen davon aus, dass es sich um eine Interaktion handelt, in der Subjektive Theorien das Handeln beeinflussen, aber Subjektive Theorien auch aufgrund des Handelns (etwa indem bestimmte Erfahrungen gemacht werden) entwickelt werden (z. B. Calderhead, 1988; Fussangel, 2008). So schreibt auch Huber (2000, S. 139):

> „Tiefgreifende Veränderungen, wie die Implementation kooperativer Lernmethoden, müssen an den Subjektiven Theorien der Lehrenden ansetzen, wenn sie erfolgreich sein wollen".

Es kommt insbesondere dann zu Veränderungen, wenn Elemente in den bisherigen Subjektiven Theorien infolge einer Situation oder einer Auseinandersetzung mit anderen Lehrpersonen in Frage gestellt werden oder als irritierend erlebt werden. Dies können etwa Elemente einer objektiven Theorie sein oder subjektive Überzeugungen, die anhand einer konkreten Situation angezweifelt und reflektiert werden. Beispielsweise kann eine Lehrperson dank der guten Kooperation mit ihrer Sonderpädagogin oder ihres Sonderpädagogen ihre zunächst abwehrende Haltung gegenüber Integration überdenken.

Dazu sind günstige Rahmenbedingungen wie die Motivation der Lehrpersonen, sich und ihren Unterricht weiterzuentwickeln, wichtige Gelingensfaktoren (Huber 2000). So können sich Subjektive Theorien auch verändern und es ist denkbar, dass sich Lehrpersonen, die in derselben Klasse unterrichten, gegenseitig beeinflussen. Fussangel (2008) untersuchte, inwiefern intensive Zusammenarbeit in Lerngemeinschaften dazu führen, dass sich Subjektive Theorien verändern. Sie untersuchte in ihrer Studie 30 Chemielehrpersonen, die entweder in Workshopgruppen oder in Lerngemeinschaften (als intensivere Kooperationsform) zusammenarbeiteten. Lehrpersonen in Lerngemeinschaften zeigten differenziertere Subjektive Theorien als Lehrpersonen in Workshopgruppen. Fussangel führt dies darauf zurück, dass erstere vielfältigere Erfahrungen bezüglich Kooperation sammeln konnten und diese offenbar auch in ihre Subjektiven Theorien übernahmen. Diese „höhere Vielfalt" (Fussangel, 2008, S. 186) zeigt sich darin, dass andere Kooperationsaspekte wiedergegeben werden. So geben Lehrpersonen in Lerngemeinschaften häufiger an, fachlich von der Kooperation zu profitieren und sich häufiger entlastet zu fühlen. Für die vorliegende Studie ist die Erkenntnis interessant, dass die beiden Gruppen offenbar auch inhaltlich andere Schwer-

punkte setzen und in Lerngemeinschaften häufiger gemeinsam reflektiert und fachdidaktische Fragestellungen diskutiert werden.

3.4 Zusammenfassung des Theorieteils

Die vorangegangenen Kapitel zeigen, dass Kooperation zwischen Regellehrpersonen und Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen unter mehreren Perspektiven betrachtet werden kann. Dazu wurde in Kapitel 1 auf die Perspektiven von Kooperation als Prozess der Professionalisierung und der Schuleffektivität sowie auf die organisationspsychologische Betrachtungsweise eingegangen. Kooperation als Terminus wird trotz vieler Forschungsarbeiten immer noch diffus diskutiert, was vermutlich den daran beteiligten, forschungslogisch unterschiedlichen Disziplinen (u. a. Erziehungswissenschaft, Pädagogik, Psychologie, Wirtschaftswissenschaften) zu verdanken ist. Um Kooperation unter Lehrpersonen zu beschreiben, wird meistens auf allgemeine Kooperationsmodelle zurückgegriffen, wie auf das von Spieß (1998), das organisationspsychologisch geprägt ist. Forschungslücken sind insbesondere im Kooperationsprozess auszumachen, da noch wenig untersucht ist, was tatsächlich innerhalb dieser Prozesse abläuft. Ebenso wurden bisher keine spezifischen Modelle für die Kooperation zwischen Regellehrpersonen und Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen entwickelt.

Ausgehend von den Überlegungen darüber, welche Dimensionen und Einflussgrössen für die Kooperation zwischen Regellehrpersonen und Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen wichtig sind, wurde in Kapitel 2 ein Arbeitsmodell entwickelt, das als theoretische Antwort auf die in der Einleitung vorgestellte Fragestellung dienen soll: *Welche Subjektiven Theorien haben Regellehrpersonen und Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen über ihre Kooperation?*

Subjektive Theorien sind ähnlich wie wissenschaftliche Theorien organisiert, d. h. sie können unterschiedlich differenziert vorliegen. Einen Überblick dazu liefert das vorliegende Kapitel 3. Die kognitiven Strukturen der Subjektiven Theorien sind im Prinzip aktualisierbar, gelten als relativ stabil und beeinflussen unser Handeln, da sie beinhalten, welche Vorstellungen wir von einem Sachverhalt haben, welche Werte wir vertreten oder wie wir über eine Person denken. Subjektive Theorien sind so strukturiert, dass die einzelnen Aspekte untereinander verbunden sein können mit Argumentationsstrukturen, die für eine Begründung des eigenen Handelns (oder auch für eine Prognose, wie eine Person wahrscheinlich handeln wird) herangezogen werden können. Dabei ist insbesondere auch die Situationsspezifität zu berücksichtigen, die für Handlungsentscheidungen auf Basis Subjektiver Theorien entscheidend ist. Für die vorliegende Arbeit bedeutet dies, dass es für die Kooperation zwischen Regellehrpersonen und Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen interessant sein könnte, zunächst die Subjektiven Theorien dieser Lehrpersonen zu untersuchen, aber dann auch ihre Bewertungen und subjektiven Beurteilungen dazu zu ergründen. Mit dem Anspruch, nicht nur quantitativ nach vorhandenen Kooperationsmustern zu suchen, sondern insbesondere qualitative Überlegungen, Begründungen und Vorstellungen von Regellehrpersonen und Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen zu untersuchen, und

versuchen zu ergründen, was Lehrpersonen zu ihrem Handeln führt, soll hier ein Beitrag geleistet werden, die spezifische Kooperation zwischen Regellehrpersonen und Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen besser zu verstehen.

3.5 Schlussfolgerungen für den empirischen Teil

Aus den vorangegangenen Überlegungen zu Subjektiven Theorien und der Forschungsfrage, welche Subjektiven Theorien Regellehrpersonen und Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen über ihre Kooperation haben, ergeben sich die folgenden Anforderungen an die Methode:

- *Strukturierung der relevanten Forschungsthemen*: Subjektive Theorien sind mehr oder weniger bewusst vorhanden, sie müssen jedoch *abgerufen* werden. Dazu bedarf es eines Anlasses, wie ein Gespräch. Damit der Forschungsprozess soweit strukturiert werden kann, dass Interviewziele, Themengruppen und bestimmte Fragestellungen verfolgt werden können, eignet sich für die Untersuchung ein halbstrukturiertes Interview. So ist *neben der zu verfolgenden Grobstruktur* ein genügend grosser Spielraum gewährleistet, um sich an den Gesprächsverlauf und die Untersuchungsperson anzupassen, um deren Erfahrungsraum umfassend zu erkunden und so auch Detailwissen und Bedeutungszusammenhänge zu erfahren (Bierhoff & Petermann, 2014; Flick, 2016). Zudem ist mit der Verwendung der Alltagssprache die Natürlichkeit der Situation gegeben, um später die Subjektiven Theorien abzubilden und zu strukturieren (König, 2002).
- *Verstehen wollen der Begründungen, die zum Handeln führen*: Subjektive Theorien sind Teil des professionellen Wissens von Lehrpersonen. Als methodisches Vorgehen, um diese Subjektiven Theorien abzubilden, eigenen sich Dialog-Konsens-Verfahren, da diese den Vorteil haben, die Untersuchungspersonen in den Forschungsprozess einzubeziehen. In einem dialogischen Prozess können die Betrachtungsweise und Begründungen der Überzeugungen, Haltungen und Handlungen der Untersuchungspersonen abgebildet werden (und nicht die der Forscherin) (Dann, 1989). Dies bedingt jedoch eine reflexive Haltung. Mittels dialogischer Strukturlegung kann sich die Subjektive Theorie etwa aufgrund Rückfragen der Untersuchungsperson oder Nachdenken über einzelne, bereits gelegte Elemente während des Legeprozesses in ihrer Struktur verändern. Am Ende der Strukturlegung soll die Subjektive Theorie ein möglichst gutes Abbild der Denkstrukturen sein und sich die Lehrperson mit ihrer Subjektiven Theorie identifizieren können. Dies ist so nur mit qualitativen Methoden und im engen Austausch mit der Untersuchungsperson möglich.
- *Idiographische und nomothetische Ansätze:* Teile von Subjektiven Theorien entstehen infolge sozialer Interaktionen. Daraus können Werte und Normen entstehen, welche ansatzweise überindividuell (exemplarisch innerhalb eines Teams oder einer Gruppe von Lehrpersonen) gültig sind (Fussangel, 2008). Für die Auswertung der Strukturbilder bedeutet dies einerseits idiographische, aber auch nomothetische Aspekte zu berücksichtigen. Dies kann mit einer Triangulation von quantitativen mit qualitativen Auswertungsmethoden erfolgen.

C Empirie

4. Ziele der Studie und Herleitung der Fragestellungen

Aus den theoretischen Erkenntnissen entstand das in Kapitel 2.4 erstellte Arbeitsmodell der Kooperation von Regellehrpersonen und Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen. Dabei wird davon ausgegangen, dass Lehrpersonen im Verlauf ihrer Berufsbiographie Subjektive Theorien über Kooperation von Regellehrpersonen und Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen entwickeln, die bedeutsam sind für konkretes Handeln und Umsetzen dieser Kooperation. Unter Bezugnahme auf dieses deduktiv entwickelte Modell wurden Annahmen getroffen, die in Fragestellungen münden, die mit diesem Forschungsprojekt untersucht werden sollen. Es folgt nun eine Übersicht über die Ziele dieses Forschungsprojekts und die zu bearbeitenden Forschungsfragen.

4.1 Ziele der Studie

Im Zentrum dieses Forschungsprojekts steht die Fragestellung, welche Subjektiven Theorien Regellehrpersonen und Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen über ihre Kooperation entwickelt haben. Das Ziel der vorliegenden Arbeit besteht darin, die Subjektiven Theorien der Lehrpersonen aufzudecken und zu verstehen, wie diese ihre Kooperation wahrnehmen und welches aus ihrer Sicht kooperationsfördernde respektive -hemmende Faktoren sind. Davon ausgehend, dass diese Wahrnehmungen unterschiedlich sind, geht es hier darum, diese zu untersuchen, um aus Sicht der beteiligten Lehrpersonen Merkmale für *gute* Kooperation zu bestimmen.

4.2 Zentrale Fragestellungen und Annahmen

Der empirische Teil dieser Arbeit stützt sich auf zwei zentrale Fragestellungen, wobei der zweite Fragenkomplex in weitere Unterfragen differenziert wurde. Subjektive Theorien ermöglichen in erster Linie qualitative Auswertungen und Interpretationen. Als Ausgangslage für die Fragestellungen wurde deshalb für jede Unterfrage eine Annahme formuliert. Neuere Auswertungsansätze, wie z. B. das Matrizenverfahren, erlauben es, aus Subjektiven Theorien quantitative Häufigkeiten und Differenzen zu berechnen. Um die Forschungsfragen möglichst umfassend zu beantworten, wurden je nach Fragestellung sowohl quantitative als auch qualitative Ansätze angewendet.

Welche Vorstellungen und Erwartungen an *gute* Kooperation haben die beteiligten Lehrpersonen? Viele Forschungsarbeiten konzentrieren sich auf eine qualitative Unterscheidung der Modalitäten von Kooperation (Gräsel, Fussangel, & Pröbstel, 2006; Maag Merki u. a., 2010; Steinert u. a., 2006), ohne die subjektiven Sichtweisen der Lehrpersonen zu berücksichtigen, obwohl auch sie davon ausgehen, dass Kooperation immer im Kontext der Schule und des Unterrichts zu betrachten ist. So wird von aussen versucht, *gute* Kooperation zu definieren, ohne die individuellen Sichtweisen und Besonderheiten ausreichend zu berücksichtigen. Eine allgemeine Betrachtungsweise von Kooperation unter Lehrepersonen bleibt somit vage und oberflächlich (Fussangel & Gräsel, 2014) und wenig hilfreich, um die jeweilige Kooperation zu verstehen. Jedes Team ist einzigartig und ebenso die Art ihrer Kooperation. Subjektive Theorien über Kooperation entwickeln sich im Lauf jeder Berufsbiographie und sind geprägt von früheren Erfahrungen, erworbenem Wissen sowie persönlichen Einflussgrössen. Teile der Subjektiven Theorien gelten als bewusst oder bewusstseinsfähig und können handlungswirksam sein. Möchte man Kooperation unter Regellehrpersonen und Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen und die Beziehungen der beteiligten Lehrpersonen besser verstehen, führt dies zu einer Analyse der subjektiven Kognitionen und zur ersten Forschungsfrage:

> 1. Was macht die jeweilige Kooperation zwischen Regellehrpersonen und Sonderpädagogin und Sonderpädagoge einzigartig? Ausgehend von den Überlegungen des Arbeitsmodells über Kooperation (vgl. Kapitel 2.4) interessiert hier, wie die Lehrpersonen ihre Kooperation wahrnehmen. Was ist für ihre Kooperation typisch und wie zeigt sich dies? Für die Untersuchung werden biographische Daten aus dem Kurzfragebogen und charakteristische Äusserungen aus den Strukturbildern aus allen drei Dimensionen des Arbeitsmodells identifiziert und so wird jeder Fall kurz charakterisiert.

In Kapitel 2 wurden die drei Dimensionen *Nutzen*, *Einflussgrössen* und *voneinander Lernen* beschrieben und es wurde aufgezeigt, dass Kooperation als ein Zusammenspiel dieser drei verstanden werden kann. Die Subjektiven Theorien der befragten Regellehrpersonen und Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen sollen Einblicke geben, was sie unter *guter* Kooperation verstehen und Aufschluss darüber geben, was sie unter den drei Dimensionen als zentral betrachten. Dies führt zur zweiten Fragestellung:

> 2. Welche Aspekte zeigen sich in den Subjektiven Theorien von Regellehrpersonen und Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen über gute Kooperation?
> Jede Lehrperson entwickelt im Verlauf ihrer Berufsbiographie unterschiedliche Subjektive Theorien. Diese sind geprägt von früheren Erfahrungen, erworbenem Wissen und individuellen Einflussgrössen (vgl. Kapitel 2.2). Daraus ergeben sich folgende Unterfragen:
>
> 2.a. Welche Aspekte werden von Regellehrpersonen und Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen als besonders relevant für gute Kooperation betrachtet und wie wird dies begründet?

Organisationspsychologisch kann Kooperation unter einer Kosten-Nutzen-Analyse betrachtet werden, wobei die individuelle Strategie eine Kooperation einzugehen und diese zu gestalten, unterschiedlich sein kann und entscheidend von Persönlichkeitsmerkmalen wie Vertrauen und Empathie geprägt ist (Spieß, 2009). Nach der *rational choice theory* streben Menschen danach, ihren Nutzen zu optimieren. Spieß (2009) unterscheidet eine strategische und empathische Kooperation und ergänzt mit ihren Annahmen die kommunikativen und affektiven Aspekte, die auch in der Kooperation unter Regellehrpersonen und Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen eine Rolle spielen und stellt eine alleinige Effektsteigerung aufgrund Kooperation in Frage. Aus diesen Überlegungen wird die folgende Fragestellung formuliert:

> 2.b. Welches Konzept vom Nutzen der Kooperation haben Regellehrpersonen und Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen?

Im Fall einer Kooperation zwischen Regellehrpersonen und Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen treffen zwei unterschiedliche berufliche Selbstverständnisse aufeinander. Diese biographisch entstandenen, individuellen und professionellen Selbstverständnisse beeinflussen die Gestaltung des gemeinsamen integrativen Unterrichts (Arndt, 2016). Zwar unterscheiden sich Regellehrpersonen und Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen in ihrem Berufsauftrag und in ihren Rollen (Arndt & Werning, 2013), es ist aber eine Herausforderung, eine kollektive Vorstellung über den gemeinsamen Auftrag zu entwickeln. Damit Kooperation erfolgreich ist, ist es wichtig, die Rollen und Funktionen im Team zu klären (Arnoldt, 2008; Tajino & Walker, 1998; Thousand, Nevin, & Villa, 2007; Baumann u. a. 2012a) und sich beidseitig als Fachpersonen zu akzeptieren (Scantlebury, Gallo-Fox, & Wassell, 2008). Somit interessiert die dritte Fragestellung:

> 2.c. Welche Vorstellungen über die Art und Weise einer guten Kooperation haben Regellehrpersonen und Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen und wie unterscheiden sie sich?

Neben einer grundsätzlichen Bereitschaft zu Kooperation (Ahlgrimm, 2010) sind individuelle Einstellungen zu Themen wie Umgang mit Heterogenität, Integration und spezifischer Förderung bedeutsam für gelingende Kooperation (Luder, 2018; Maag Merki u. a., 2010). Sie können als subjektive Normen neben sozialen und situativen Faktoren entscheidend sein für Unterrichtshandlungen. Gemeinsam geteilte pädagogische Werte werden mit professioneller Entwicklung (Bonsen & Rolff, 2006) und Innovation (Zlatkin-Troitschanskaia & Förster, 2012) in Verbindung gebracht. Entsprechend wird ein Minimalkonsens als notwendige Voraussetzung für gelingende Kooperation betrachtet. Dies führt uns zur nächsten Frage:

> 2.d. Welche subjektiven Wertorientierungen bezüglich pädagogischer Strategie und deren Umsetzung (im gemeinsamen Unterricht) lassen sich identifizieren?

Subjektive Theorien beinhalten eine unterschiedliche Anzahl an Inhalten und Konzepten. Die einzelnen Inhalte sind zudem unterschiedlich miteinander verknüpft und weisen somit eine individuelle Struktur auf und stellen „die komplexeste Form der Selbstinterpretation eines Handelnden" dar (Dann, 1992, S. 2).

2.e. Wie sind die Subjektiven Theorien der Kooperationsteams vernetzt?

5. Methodenwahl und Durchführung dieser Studie

Innerhalb dieses Kapitels wird die Methodenwahl, die Untersuchungsgruppe und das Vorgehen bei der Erhebung vorgestellt. Dabei wird kurz die Auswahl der Methode begründet, die einzelnen Schritte des Vorgehens werden erörtert und das aus dem Arbeitsmodell (vgl. Kapitel 2.4) entstandene Kategoriensystem wird dargestellt.

5.1 Begründung für die Wahl der Methoden

Voraussetzungen und Einflussfaktoren, welche die Kooperation miteinander arbeitender Lehrpersonen beeinflussen sowie die Bedeutung der Subjektiven Theorien wurden in den vorangegangenen Kapiteln ausführlich beschrieben und theoretisch begründet. Da sich die Kooperationssituation für jede Lehrperson anders darstellt, interessiert folglich die Frage, welche Subjektiven Theorien Regellehrpersonen und Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen von ihrer Kooperation gewinnen, und wie sie ihre gegenwärtigen Konzepte begründen.

Nach Scheele und Groeben (1988) sind Subjektive Theorien theoretische Zusammenhänge, die den Lehrpersonen bewusst und zum Teil unbewusst sind sowie deren Handeln beeinflussen. Die Grundlage für das methodische Vorgehen bildet das Verständnis von Subjektiven Theorien als komplexe Wissensaggregate, die als „Kognitionen der Welt- und Selbstsicht" (Scheele & Groeben, 1988, S. 3) bezeichnet werden können. Dabei sind die einzelnen in den Köpfen der Lehrpersonen vorhandenen (kognitiven) Konzepte über Kooperation – zumindest implizit – aufgrund Argumentationsstrukturen miteinander verbunden (Patry & Gastager, 2002). Die in der vorliegenden Arbeit verwendete Methode wird beeinflusst aus den in Kapitel 3 dargelegten Menschenbildannahmen, die dem Verständnis von Subjektiven Theorien zugrunde liegen. Eine Untersuchung über Subjektive Theorien von Lehrpersonen über ihre Kooperation durchzuführen bedeutet, sich mit den Kognitionen der Lehrpersonen auseinanderzusetzen, diese zu beschreiben und zu versuchen, sie zu interpretieren. Der Erschliessung solcher subjektiver Sichtweisen sind mit der Fremdbeobachtung Grenzen gesetzt, da Subjektive Theorien „nicht einfach vorgefunden oder entdeckt werden" (Schneider, 2003, S. 137). Für die vorliegenden Forschungsfragen scheint es deshalb wenig sinnvoll, ausschliesslich auf die Konstruktions- und Interpretationsfähigkeit der Forscherin zu setzen. Um die Innenperspektive der Lehrpersonen möglichst genau erschliessen zu können, ist es demnach unabdingbar, diese dialogisch auch in den Forschungsprozess einzubeziehen. Gergen und Gergen (2009, S. 84) beschreiben das so: „Ein bedeutsames Mittel, Forschungsprobanden eine Stimme zu geben, ist die Verwendung narrativer Methoden". Narrative Methoden bieten nicht nur die Möglichkeit, ein Gefühl für die Wirklichkeit der Probandinnen und Probanden zu bekommen, sondern auch das Leben aus ihrer Sicht zu sehen. Um die Subjektiven Theorien zu erfassen und wenigstens eine minimale Struktur bei der Erhebung zu erhalten, basiert das Forschungsdesign auf halbstrukturierten Interviews, die in einem anschliessendem Dialog-Konsens-Verfahren mit einer an die Stichprobe angepassten Variante der

Struktur-Lege-Technik durchgeführt wird. Mittels halbstrukturierten Interviews kann eine Bewusstmachung und Darstellung der Subjektiven Theorien erfolgen, da Reflexionsprozesse mit möglichst geschickten Fragestellungen angeregt werden (Groeben, 1992). Qualitative Verfahren eigen sich dazu besser als standardisierte Fragebögen oder Tests. Es gibt unterschiedliche Varianten von Interviews, die dazu verwendet werden, und je nach Forschungsfragen ist es sinnvoll, eine stärker strukturierte Variante zu wählen (Groeben, 1992).

Um Subjektive Theorien mittlerer Reichweite zu erfassen, schlagen Scheele und Groeben (1988) halbstrukturierte Interviews vor, da diese einerseits genügend Spielraum bieten, die Forschungsinteressen an die Untersuchungspraxis anzupassen und dennoch ausreichend strukturiert sind, um Antworten auf die Forschungsfragen zu ermöglichen. Dieses Vorgehen ist gut geeignet, um infolge von Interviews Subjektive Theorien mittlerer Reichweite zu erheben, da sie nicht unmittelbar an eigenen Handlungen ansetzt, sondern eher generelle Erklärungskonzepte in einem relativ strukturierten Vorgehen thematisiert und abfragt (Scheele & Groeben, 1988).

5.2 Methodentriangulation

Für die Auswertung von Strukturbildern existieren keine einheitlichen Verfahren, weshalb die Auswertungsverfahren an die jeweiligen Forschungsfragen angepasst werden müssen (Mutzeck, 1988 Wahl, 1988). Wie in den Schlussfolgerungen aus dem theoretischen Teil (siehe Kapitel 3.5) hergeleitet, wird ein Mixed Methods Ansatz verfolgt. Die Subjektiven Theorien unterscheiden sich sowohl bildlich als auch inhaltlich von Person zu Person. Da in erster Linie die gelegten Strukturbilder Gegenstand des Forschungsinteresses sind und nicht die dahinter liegenden Interviews und Transkripte, kann nicht auf klassische inhaltsanalytische Methoden zurückgegriffen werden. Einerseits soll es gelingen, die jeweiligen Begründungen für die formulierten kognitiven Konzepte aufzuspüren und anderseits anhand dieser Begründungen zu untersuchen, wie die einzelnen Lehrpersonen über Kooperation denken, und wie sie als Team funktionieren. Da die Strukturbilder in irgendeiner Art und Weise verglichen werden müssen, reichen alleinige idiographische Ansätze nicht aus. Insofern verfolgt diese Studie einen Mixed Methods Ansatz.

Mixed Methods können unterschiedliche Kombinationen von quantitativen und qualitativen Forschungsansätzen vereinen, etwa wissenschaftstheoretische Position, Fragestellung, die Datenerhebung und -auswertung oder Interpretation und Qualitätssicherung (Schreier & Odag, 2010, S. 263). Die Triangulation erfolgt damit auf unterschiedliche Art, damit ein möglichst umfassendes Bild auf die Kooperation von Regellehrpersonen und Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen möglich wird. In der vorliegenden Arbeit wird die Komplementaritätsfunktion genutzt (Schreier & Odag, 2010). Dies bedeutet, dass die unterschiedlichen Stärken von Dialog-Konsens-Verfahren und konkret des Struktur-Lege-Verfahrens mit den Stärken von quantitativ-deskriptiven Auswertungen kombiniert werden, um unterschiedliche Aspekte der Kooperation auszuwerten. Die Stärken des Dialog-Konsens-Verfahrens beruhen auf:

- der Subjektorientierung aufgrund von Miteinbezug der Lehrpersonen in den Forschungsprozess
- der Orientierung an realen und für die Lehrpersonen relevanten Frage- und Problemstellungen
- dem Ermöglichen des Blickes auf das Spezielle (keine allgemeingültigen Aussagen)

Struktur-Lege-Verfahren als idiographisch orientierte Methoden, können somit zwar gut – im Sinne von Fallbeschreibungen – die Sichtweise von einer bestimmten Lehrperson abbilden. Allgemeingültige Aussagen können jedoch nicht getroffen werden, da idiographische Aussagen „zwar gesetzesartig sind" bezüglich unterschiedlicher Situationen und Zeitpunkte, sich aber auf spezifische Personen beziehen (Gastager & Patry, o. J., S. 45).

Patry (2011b) hat jedoch ein sogenanntes Matrizen-Verfahren entwickelt, das auch nomothetische Aussagen zulässt, indem die idiographischen Aussagen aus den Strukturbildern in Matrizen übertragen und nomothetische Aussagen ermöglichen, wodurch die Inhalte der Strukturbilder nun vergleichbar sind, und somit nicht nur die Situation und der Zeitpunkt, sondern auch die Person als Konstante betrachtet werden können.

Da es in der vorliegenden Untersuchung neben der Einzelfalldarstellung auch darum geht, Qualitätsmerkmale *guter* Kooperation herauszukristallisieren, werden anhand einer Methodentriangulation neben qualitativen auch quantitative Strategien einbezogen. Dabei handelt es sich um die folgenden Stärken von quantitativ-deskriptiven Auswertungsstrategien (vgl. Kühl, Strodtholz, & Taffertshofer, 2009, S. 15):

- zahlenmässige Erfassung von objektiv bedeutsamen Aspekten der Kooperation (anhand des Modells aus Kapitel 2.4)
- Objektivierung der Begründung der qualitativen Analyse

Das Matrizen-Verfahren von Patry (2011b) erlaubt, die graphisch vorliegenden Strukturbilder ohne Informationsverlust zu übertragen, um sie im Anschluss daran statistisch auswertbar zu machen. Dieses eignet sich insbesondere um „Hypothesen zu prüfen, oder zumindest bestimme präzise Fragestellungen zu beantworten" (Party, 2011b, S. 85), um etwa konträre Aspekte auszuwerten. Im vorliegenden Forschungsprojekt liegen keine Hypothesen vor, aber Fragestellungen, die genügend präzise sind, um die Matrizen-Verfahren so anzupassen, dass sie für das Forschungsvorhaben nützlich sind. Die Idee der Matrizen besticht insofern, als diese eine überindividuelle Vergleichbarkeit von Konstrukten ermöglicht. Weil die Subjektiven Theorien mit dem deduktiv entwickelten Arbeitsmodell der Kooperation (vgl. Kapitel 2.4) erhoben werden, ist es möglich, die Elemente der Strukturbilder in Matrizen zu übersetzen und so die Dimensionen und dahinterliegenden Konstrukte des Modells aus den Strukturbildern herauszukristallisieren. Weiter können quantitativ-deskriptive Analysen der Konstrukte gemacht werden, was es ermöglicht, überindividuelle Aussagen zu treffen und Gelingensbedingungen für *gute* Kooperation daraus abzuleiten.

Auf idiographischer Ebene werden die einzelnen Strukturbilder zunächst anhand der Struktur des in Kapitel 6.1 präsentierten Vorgehens charakterisiert. Dabei ist es das

Ziel, die für die Strukturbilder typischen Aussagen herauszuarbeiten und darzustellen (FST 1). Auf nomothetischer Ebene werden die Subjektiven Theorien zu Modalstrukturen zusammengefasst, was es erlaubt, mit Häufigkeitsanalysen bedeutsame kognitive Konzepte zu finden. Ausgehend von den Überlegungen von Patry (2011b) werden sämtliche kognitiven Konzepte, die Gewichtungen und die dazugehörigen Relationen aus den Strukturbildern in Matrizen übersetzt, um quantitative Häufigkeiten zu berechnen, die unterschiedlichen Strukturbilder vergleichbar zu machen und Aussagen auf Konzeptebene treffen zu können.

Um den Anspruch zu erfüllen, die hinter den Strukturbildern liegenden Subjektiven Theorien zu verstehen, und wegen des Umstandes, dass Modalstrukturen keine allgemeingültigen Aussagen zulassen, sondern lediglich Typisches hervorheben, müssen die Häufigkeitsanalysen mit inhaltsanalytischen Beschreibungen ergänzt werden. Dies erfolgt infolge einer Auswahl aussagekräftiger Konzeptkärtchen aus den Strukturbildern, welche die nomothetische Ebene überhaupt erst sinnvoll interpretieren lassen. Die Konzeptkärtchen aus den Strukturbildern werden forschungsmethodisch aber bereits als eine erste Reduktion auf Wesentliches bezeichnet, welche es zwar ermöglicht, zentrale Aspekte einer Lehrperson im Themenfeld Kooperation abzubilden, aber gleichzeitig aufgrund dieser Reduktion auch eine Gefahr für Missverständnisse darstellen. Infolge der teilweise stark verkürzten Aussagen auf den Konzeptkärtchen wird deshalb dort, wo es für das Verständnis einer vertieften inhaltlichen Analyse notwendig ist, auf die dahinterliegenden Ausschnitte aus den Transkripten zurückgegriffen und diese in die Analyse einbezogen.

5.3 Vorgehen und Ablauf der Untersuchung

5.3.1 Explorative Vorstudie

Um einerseits mit dem methodischen Vorgehen der halbstrukturierten Interviewführung, insbesondere aber des Struktur-Lege-Verfahrens, vertraut zu werden, wurde im Juli und August 2014 eine explorative Vorstudie mit zwei Teams, bestehend aus je einer Regellehrperson und einer Sonderpädagogin durchgeführt. Diese Vorstudie bestand aus zwei Terminen, die zeitlich ungefähr drei Wochen auseinander lagen. Der erste Termin enthielt ein halbstrukturiertes Interview, im zweiten Termin wurden die Strukturbilder gelegt.

Nach dem ersten Termin und der Transkription der Interviews erfolgte eine Vorstrukturierung im Hinblick auf das Forschungsinteresse und die leitenden Fragestellungen.

In der zweiten Sitzung legten die Lehrpersonen ihr Strukturbild. Das entstandene Strukturbild konnte so veränderten werden, bis sie damit vollständig einverstanden waren und es am Schluss validierten.

Für die Vorstudie wurde der Zweckverband Schulen Leimental im Kanton Solothurn[17] kontaktiert. Es konnten aus zwei ländlichen Schulen Lehrpersonen für die Untersuchungsgruppe gewonnen werden. Dies ist insofern günstig, als für die Hauptstudie Lehrpersonen aus einer anderen Gemeinde aus dem Zweckverband gewonnen werden konnten.

5.3.2 Vorüberlegungen und Feldzugang

Vorannahmen und Vorverständnisse der Forschenden beeinflussen die Auswahl und Entwicklung der verwendeten Methoden und Daten. Ein Ansatz, mit dem Vorverständnis und den damit verbundenen expliziten und impliziten Erwartungen umzugehen, zeigt eine „*Offenheit* für das potenziell *Andere* des Forschungsfeldes" (Meinefeld, 2010, S. 267). Das Dilemma, offen zu sein für Neues und gleichzeitig die Forschungsdaten minimal vergleichbar machen zu müssen, wurde hier mit einer angemessenen Strukturierung und dem Einbezug der Untersuchten mittels kommunikativer Validierung gelöst.

Der Feldzugang, das Suchen nach einer relevanten Problemstellung sowie das Abstecken des Feldes, wurde mir infolge meiner 15-jährigen Tätigkeit als Kindergartenlehrperson leicht gemacht. Ich kannte das Feld zu Beginn des Forschungsprozesses bereits gut, hatte in unterschiedlichen Konstellationen mit anderen Lehrpersonen zusammengearbeitet und mir ein breites Netz aufgebaut. Dies erleichterte mir als Forscherin akzeptiert zu werden insofern, als ich der Untersuchungsgruppe glaubhaft versichern konnte, ihr Feld zu kennen. Ich wurde meistens auch als eine der ihrigen wahrgenommen, was jedoch nicht automatisch bedeutete, dass ein Vertrauensverhältnis daraus entstanden ist. Dies musste erst mit umsichtiger Kontakt- und Kommunikationsaufnahme aufgebaut werden. Infolge des mir unterstellten Grundverständnisses der Praxis wurde ich einerseits nicht als Eindringling wahrgenommen, und andererseits fassten die Lehrpersonen schnell Vertrauen in mein Vorhaben, so dass aufgrund meiner Kenntnisse und des methodischen Vorgehens, Fehlinterpretationen auf ein Minimum reduziert werden konnten. Trotzdem war es nicht immer einfach, eine angemessene Forschungsdistanz zu wahren. Um dies zu entschärfen, war mir erstens wichtig, nur Lehrpersonen in die Untersuchung einzubeziehen, mit denen ich weder persönliche noch berufliche Parallelen hatte. Zweitens habe ich während des Forschungsprozesses bestimmte Qualitätskriterien verfolgt, die im Kapitel 5.4 weiter erörtert werden.

17 Die fünf Gemeinden (Bättwil, Hofstetten-Flüh, Metzerlen-Mariastein, Rodersdorf, Witterswil sowie Burg als zugewandter Ort) des solothurnischen Leimentals sind seit 2010 im Zweckverband Schulen Leimental zusammengeschlossen und werden von einer Gesamtleitung geführt.

5.3.3 Beschreibung der Untersuchungsgruppe

Die Untersuchungsgruppe der vorliegenden Studie setzt sich aus 14 Regellehrpersonen und Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen aus den Schweizer Kantonen Aargau, Basel-Stadt und Solothurn zusammen. Als Kriterium für die integrative Zusammenarbeit wurde eine Mindestanzahl von drei Lektionen pro Woche gewählt, die beide Lehrpersonen zusammen in der Klasse unterrichteten. Die vorliegende Untersuchung erhebt nicht den Anspruch von den untersuchten Lehrpersonen auf die gesamte Population der Regellehrpersonen und Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen schliessen zu können, und es wurde die freiwillige Teilnahme der Lehrpersonen vorausgesetzt. Zudem ist die Untersuchungsgruppe mit 14 Lehrpersonen eher klein.

Flick unterscheidet zwischen numerischer und theoretischer Generalisierbarkeit (Flick, Kardorff, & Steinke, 2017a). Während es bei der numerischen Generalisierbarkeit darum geht, über eine möglichst hohe Anzahl Daten Aussagen zu verallgemeinern, weist er auf die interessantere, weil aufschlussreichere Frage nach der theoretischen Generalisierbarkeit der Ergebnisse hin. Letzteres zielt nicht darauf ab, von der Untersuchungsgruppe auf eine konkrete Population zu schliessen, sondern auf eine theoretische Generalisierbarkeit auf der Basis der Fälle, dass der Fall nämlich unter Einbezug des Kontextes analysiert wird und die Ergebnisse dann auf ähnliche Kontexte übertragbar sind (Mayring, 2007). Letzteres kann über die Unterschiedlichkeit der ausgewählten Fälle (maximale Vielfalt) wie auch mittels Methoden-Triangulation erreicht werden. Die Auswahl der Lehrpersonen für diese Untersuchung verfolgte beides: Die maximale Vielfalt, indem möglichst unterschiedliche Teams von Lehrpersonen angefragt wurden. Die angestrebte Vielfalt erstreckt sich dabei über die Aspekte: Stufe (Kindergarten, Primarunter-/Primaroberstufe), Stadt-Land sowie über die Einschätzung der Schulleitung zur erfolgreichen Zusammenarbeit des Teams. Die Methoden-Triangulation wird mit dem methodischen Verfahren der Struktur-Lege-Technik, in Ergänzung zu einer, wie häufig üblich, ausschliesslichen Auswertung der Interviewsitzung erreicht. Da das Verfahren der Struktur-Lege-Technik jedoch als aufwändig gilt, wenig bekannt ist und seine Komplexität Personen abschrecken könnte, war es herausfordernd, genügend geeignete Teams für die Untersuchung zu gewinnen, und oft waren die Schulleitungen nicht bereit, eine Anfrage weiterzuleiten[18].

Die Kontaktaufnahme erfolgte über die Schulleitungen in den Kantonen Aargau, Basel-Stadt, Basel-Landschaft und Solothurn, die gebeten wurden, Kontaktdaten von Teams, jeweils bestehend aus einer Regellehrperson und einer Sonderpädagogin oder eines Sonderpädagogen aus Kindergarten und Primarschule, für die Untersuchung zur Verfügung zu stellen. Im Kanton Basel-Stadt wurden alle Standorte telefonisch kontaktiert, im Kanton Basel-Landschaft wurden die Schulleitungen von grösseren Gemeinden im unteren Baselbiet (Allschwil, Binningen, Muttenz, Oberwil, Reinach) angefragt, im Kanton Solothurn beschränkte sich die Anfrage auf das Leimental. Im unteren

18 In den meisten Schweizer Kantonen sind Anfragen an Lehrpersonen ausschliesslich über die Schulleitungen möglich. Der am häufigsten genannte Grund für eine Absage von Seiten der Schulleitungen war, dass die Lehrpersonen zur Zeit zu stark belastet seien und daher keine Ressourcen hätten für die Teilnahme.

Baselbiet konnte kein Team gefunden werden, das die Kriterien erfüllte respektive zur Untersuchungsleiterin keine persönliche Beziehung hatte. Die beiden Teams aus dem Kanton Aargau haben sich beide nach einer Präsentation des Vorhabens während einer Weiterbildungsveranstaltung der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz für die vorliegende Studie gemeldet.

Die Untersuchungsgruppe besteht aus je sieben Regellehrpersonen und sieben Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen. Sechs Lehrpersonen arbeiten im Kindergarten, und acht Lehrpersonen in der Primarschule, davon je vier Lehrpersonen auf der Primarunter- und -mittelstufe. Zwei Teams unterrichten im Kanton Aargau (1 KG, 1 PS), ein Team (PS) im Kanton Solothurn und drei Teams in Basel-Stadt (1 KG, 2 PS), wobei letztere ein städtisches Umfeld mit einem teilweise hohen Anteil an fremdsprachigen Kindern aufweist, die anderen Teams arbeiten alle an kleinen Schulen in ländlichen Gemeinden. Die Interview- und Struktur-Lege-Sitzungen wurden im Zeitraum von März 2015 bis März 2017 durchgeführt. Um die demographischen Daten sowie zusätzliche Kontextinformationen zu erhalten, wurde den Lehrpersonen in der ersten Sitzung ein Kurzfragebogen (siehe Anhang A4) ausgehändigt, mit der Bitte, diesen bis zur zweiten Sitzung auszufüllen.

Eine Verzerrung hinsichtlich der Auswahl der Teams bezüglich der Einschätzung von Seiten der Schulleitung, ob die Teams *erfolgreich* und aus ihrer Sicht *gute* Teams sind, ist nicht auszuschliessen, da die Schulleitungen erstens als *gatekeeper* daran interessiert sind, aus ihrer Sicht möglichst erfolgreiche Teams für die Untersuchung zu gewinnen und zweitens in den meisten Fällen nur die Kontaktdaten der Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen zustellten. Die Kontaktaufnahme zwischen Forscherin und den Teams erfolgte somit meistens über die Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen. Letztere fragten ihre Regelehrpersonen an, und das Team meldete sich, sofern beide Lehrpersonen interessiert waren an der Studie teilzunehmen. Die Suche nach einem wenig harmonischen Team konnte etwas entschärft werden, da sich ein Team (Team 3) – nach einer ersten Absage – nochmals gemeldet hat, mit der Bereitschaft teilzunehmen, obwohl sie konfliktbehaftet seien. In diesem Team war die Sonderpädagogin von Anfang an interessiert, an der Studie teilzunehmen, rechnete aber nicht mit einer Zusage ihrer Regellehrperson. Für die Sonderpädagogin war es dann auch überraschend, dass ihre Kollegin das Thema der Kooperation ebenfalls als so relevant betrachtete, dass sie eine Teilnahme unterstützte. Bezüglich des Alters wie auch der bisherigen Dauer der aktuellen Kooperationskonstellation konnte die Durchmischung ebenfalls nicht befriedigend erreicht werden. So erstreckt sich die Altersspanne der Stichprobe von 31 bis 62 Jahre, der Mittelwert liegt bei 51 Jahren. Die Kooperationsdauer mit der aktuellen Partnerin oder dem aktuellen Partner liegt mit einem Mittelwert von 3.0 Jahren zwar tief, entspricht aber möglicherweise einer durchschnittlichen Kooperationsdauer, da Mutationen in den Teams wegen sich ändernder Klassenzusammensetzungen in der Praxis häufig vorkommen. Vier Teams sind dyadische Teams, zwei bestehen aus jeweils drei Lehrpersonen, wobei in einem Fall zwei Sonderpädagoginnen und im anderen Fall zwei Regellehrpersonen zum Team gehören. Bezüglich der Ausbildung der Lehrpersonen haben alle Lehrpersonen, mit einer Ausnahme, eine seminaristische Ausbildung, was aufgrund des Alters der Stichprobe nicht erstaunt.

Die Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen weisen unterschiedliche Ausbildungen auf (CAS Lerncoaching, Seminaristische Ausbildung, B.A. in Pre-Primary and Primary Education und M.A. in Special Needs.). Ein dem heutigen Standard in der Schweiz entsprechendes Masterstudium der Sonderpädagogik weisen nur zwei der sieben Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen auf, was damit erklärt werden kann, dass es zurzeit vielerorts an Sonderpädagoginnen und -pädagogen mangelt und entsprechend auch Lehrpersonen ohne entsprechende Abschlüsse angestellt werden.

5.3.4 Überblick über den Ablauf der Erhebung

Abbildung 4 gibt einen Überblick über den Ablauf und die Teilschritte der Untersuchung, der an dieser Stelle nur kurz erläutert wird. Die detaillierte Schilderung der einzelnen Schritte des methodischen Vorgehens erfolgt in den folgenden Abschnitten (5.3.5 bis 5.3.10). Auf der linken Seite der Abbildung sind die Phasen der Erhebung, auf der rechten Seite die Phasen, die wegen der gewählten Methode zur Auswertung gezählt werden.

Infolge des deduktiv erarbeiteten Arbeitsmodells (1) (siehe auch Kapitel 2.4) wurde ein Interviewleitfaden für das halbstrukturierte Interview (2a) entwickelt. Diese Interviews wurden je einzeln mit den Lehrpersonen durchgeführt und als mp3-Datei aufgenommen. Im Anschluss an das Interview wurden die Lehrpersonen sowohl mündlich von der Forscherin als auch schriftlich mit einer Erläuterung anhand der überfachlichen Thematik der Zahnprophylaxe (im Anhang A6 einsehbar) in die Methode der Strukturlegung eingeführt (3). Die Thematik der Zahnprophylaxe eignet sich, da sie die Kognitionen (und so die Subjektiven Theorien) der Lehrpersonen nicht beeinträchtigt, stufenunabhängig ist, gut den Einsatz der Methode illustriert und als Nebeneffekt auch als direktes Praxisbeispiel im Unterricht der Lehrpersonen einsetzbar wäre. Nach der Transkription (siehe Anhang A10) der Interviews (2b) wurde von der Forscherin eine Vorstrukturierung der zentralen Aussagen bezüglich der Fragestellungen vorgenommen (4) und diese in einer zweiten Sitzung den Lehrpersonen präsentiert. In dieser zweiten Sitzung wurde das Strukturbild gelegt, welches inhaltlich mit wesentlichen Aussagen aus den Transkripten von der Forscherin vorstrukturiert, von den Lehrpersonen aber so angeordnet und modifiziert wurde (5), dass dieses möglichst ein Abbild der Subjektiven Theorien der Untersuchungspersonen darstellten, mit dem sie sich mit ihren Gedanken identifizieren konnten, was mit einer abschliessenden Validierung sichergestellt wurde (6). Die Schritte (2b), (4) und (7) sind zwar streng genommen Teile der Auswertung, da sie aber zum methodischen Vorgehen gehören, werden sie schon in diesem Kapitel besprochen, während die Auswertung, Analyse und Interpretation der Forschungsfragen (8) erst in den Kapiteln 6 und 7 illustriert wird.

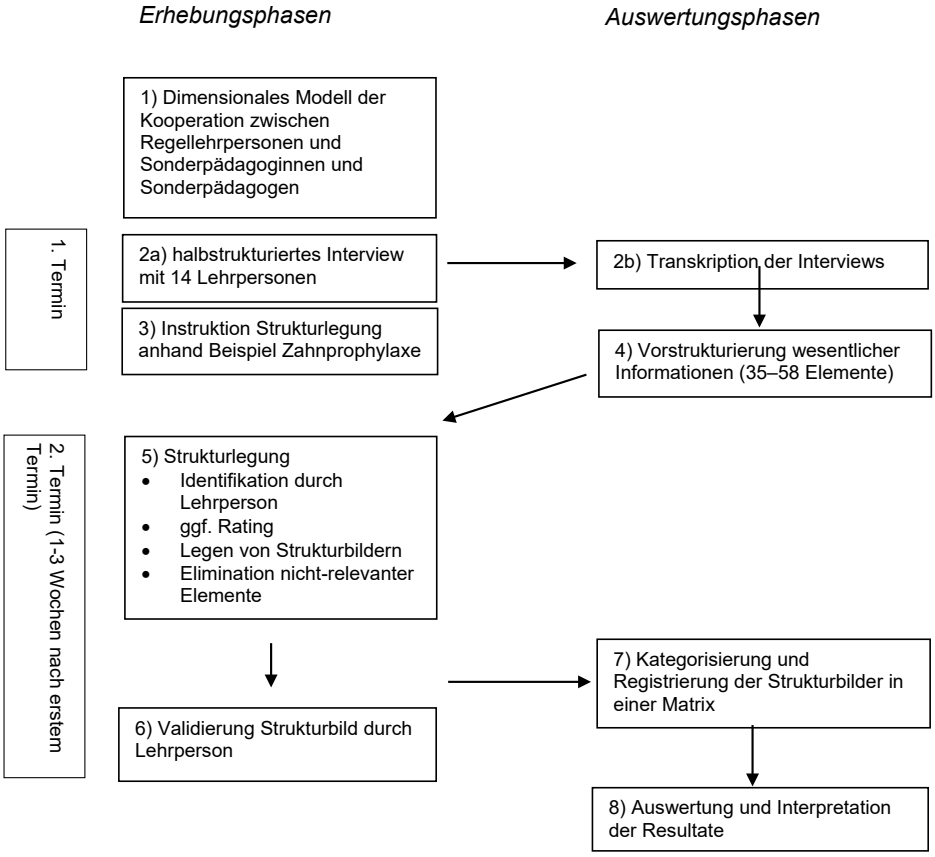

Abbildung 4: Überblick über den Untersuchungsablauf, eigene Darstellung, angelehnt an Gastager (2011)

5.3.5 Entwicklung des halbstrukturierten Interviewleitfadens und Durchführung der Interviews

In dieser Untersuchung geht es primär darum, für die Kooperation relevante Inhalte zu explizieren und aus Sicht der Lehrpersonen darzustellen. Halbstrukturierte Interviews haben sich bewährt, um Kognitionen effektiv zu erheben, sofern die inhaltlichen Thesen für den Leitfaden festgelegt und dieser formal so gestaltet wird, dass die einzelnen Fragen Bereiche thematisieren, die später gut „übersetzbar" sind und für die Strukturlegung verwendet werden können (Scheele & Groeben, 2010, S. 509). Die Fragen im halbstrukturierten Interview zielen zunächst auf Konzepte und wichtige Aspekte, die aufgrund der Literatur für die Beantwortung der Forschungsfragen zentral erscheinen. Bei der Leitfadengestaltung gehe ich davon aus, dass die Lehrpersonen über explizite Annahmen über Kooperation und deren Ausgestaltung verfügen, dass aber auch implizite Vorstellungen vorhanden sind, die nicht ad hoc verbalisierbar sind. Diese impliziten Vorstellungen, Einstellungen und Annahmen werden mit methodi-

schen Explizierungshilfen (das sind insbesondere unterschiedliche Fragetypen und die situationsbezogene Reflexion) unterstützt.

Als Grundlage für die Erstellung des Leitfadens dienen die aus der Theorie abgeleiteten Problemaspekte: Rollen-, Funktionsbereiche, Ausgestaltung der Kooperation, Ausmass des Autonomiebestrebens, gemeinsame Reflexion, reflexives Lernen, pädagogisches Konzept.

In einer ersten Sitzung finden die halbstrukturierten Interviews statt. Halbstrukturierte Interviews eignen sich gut, um Ansichten, Einstellungen und Sichtweisen der Beteiligten zu erfragen (vgl. Flick, 1996) und gelten als „effektivste Verbindung zwischen den inhaltlichen Hypothesen und der formalen Kognitionsstruktur" (Scheele & Groeben, 2010, S. 509). „Ausgehend von den Untersuchungshypothesen sind für den Interview-Leitfaden bestimmte Bereiche festzulegen, in denen die einzelnen Fragen solche Aspekte thematisieren, die später möglichst problemlos „[…] in die Konzept-Kärtchen *übersetzbar* sind" (Scheele & Groeben, 2010, S. 509). In diesem ersten Teil werden explizit verfügbare Annahmen und Bestandteile Subjektiver Theorien erfragt. Scheele und Groeben (1988) schlagen dazu die drei Fragekategorien a) hypothesenungerichtete, b) -gerichtete und c) Stör-Fragen vor (vgl. Scheele & Groeben, 1988):

a) Über *theoriegeleitete Fragen* werden stärker implizite Wissensbestände der Lehrpersonen (Definitionen, Erklärungsvariablen, Wirkungen etc.) eruiert, und sie werden über die hypothesenungerichteten Fragen zunächst nach der Explikation eigener Beispiele gefragt. Diese Fragen sind offen und bieten die grösste Offenheit für individuelle Stellungnahmen und sollen insbesondere die Narrative unterstützen. Beispielfrage: *Stellen Sie mir bitte einmal Ihre Arbeit als Regellehrpersonen (bzw. Sonderpädagogin, Sonderpädagoge) vor – wie muss ich mir die vorstellen?*
b) Mit *hypothesen-gerichteten Fragen* werden die Möglichkeiten von Dimensionen oder Variablenkategorien, die sich aus den objektiven Theorien ergeben, thematisiert. Dabei sollen die Interviewpartnerinnen und -partner entscheiden, ob diese ihren Subjektiven Theorien und Vorstellungen entsprechen oder nicht. Diese zweite Kategorie Fragen sind teilweise fakultativ, d. h. sie beziehen sich einerseits auf einzelne Hypothesen, je nach Gesprächsverlauf können aber auch andere Fragen aus a) entstehen. Beispiel: *Kann man sagen, dass Sie sich als Sonderpädagogin bzw. Sonderpädagoge für die ISF-Schülerinnen und Schüler zuständig fühlen, während sich Ihre Kollegin (Regellehrperson) für die Regelschülerinnen und -schüler verantwortlich fühlt?*
c) Mit *Konfrontationsfragen* werden schliesslich die sich entwickelnden Subjektiven Theorien und Einstellungen zu Kooperation nach Widersprüchen und Unklarheiten überprüft. Die Lehrpersonen sollen so gezwungen werden, die eigenen Thesen unter der Perspektive divergierender Alternativen zu betrachten, um bewusst an ihnen festzuhalten, sie zu erweitern oder einzugrenzen. Beispiel: *Ist es nicht so, dass Sie als Sonderpädagogin bzw. Sonderpädagoge die Förderziele und -massnahmen für die ISF-Schülerinnen und Schüler aufstellen?*

Die hypothesenungerichteten Fragen nehmen den grössten Platz ein und stehen insbesondere zu Beginn des Gesprächs. Der Interviewleitfaden ist in einer Art Trichterform strukturiert, d. h. das Gespräch beginnt mit allgemeinen Fragen zu Kooperation und Zusammenarbeit und fokussiert im Verlauf immer stärker auf die aus der Theorie erarbeiteten Konzepte. Die Störfragen dienen insbesondere dazu, die Aussagen der Lehrpersonen auf Kohärenz zu prüfen, ihre Aussagen zu präzisieren und mit Argumenten und Begründungen zu stärken.

Der vollständige Leitfaden befindet sich im Anhang A3.
Die Interviews fanden im Zeitraum von März 2015 bis März 2017 statt und dauerten 40 bis 60 Minuten. Sie wurden alle in den Klassenräumen der befragten Lehrpersonen durchgeführt. Um eine möglichst natürliche Atmosphäre zu schaffen, wurde das Gespräch in Dialekt geführt. Im Anschluss an das Interview wurden die Teilnehmenden mündlich über den zweiten Termin und die dort durchgeführte Strukturlegung informiert (3) und so mit dem Verfahren vertraut gemacht. Dazu erhielten sie Konzeptkärtchen mit zentralen Begriffen zum Thema Zahnprophylaxe und sowohl positive wie auch negative (jeweils wechsel- und einseitige) Pfeile um die Relationen zu legen. Zusätzlich bekamen alle ein Instruktionsblatt, wie die Struktur-Lege-Technik als Unterrichtsmethode eingesetzt werden kann (siehe Anhang A7 und A8). Um Hintergrundinformationen darüber zu erhalten, welche Kooperationsformen wie oft und für welche Situationen verwendet werden, wurde zusätzlich ein Kurzfragebogen eingesetzt. Dieser wurde, um die Narrative nicht zu unterbinden, erst am Ende des Interviews abgegeben, mit dem Hinweis, diesen ausgefüllt zum zweiten Termin mitzubringen.

5.3.6 Transkription der halbstrukturierten Interviews

Um die Interviews für den weiteren Forschungsprozess zugänglich zu machen, muss als erster Auswertungsschritt das mündliche Datenmaterial verschriftlicht und in Transkripten festgehalten werden. Die Transkription der Audioaufnahmen sind auf das Erkenntnisinteresse und die Fragestellungen abgestimmt und erfolgt in Anlehnung an Flick u. a. (2017) und Mayring (2010a) nach folgenden Regeln:

- die Transkription erfolgt vollständig und wörtlich ins Standarddeutsche, unvollständige Sätze werden beibehalten, ebenso Wortwiederholungen
- es wird auf ausführliche Notationssysteme, Stimmmodulationen oder nonverbale Element wie ähm, mhm etc. verzichtet, da sie für die Interpretation keinen Mehrwert bieten und die inhaltlich-thematische Ebene im Vordergrund der Analyse steht
- Dialektfärbungen werden bereinigt und ins Standarddeutsche übertragen, echte Dialektwörter jedoch als solche transkribiert
- Pausen werden mit Punkten dargestellt, dabei wird zwischen kurzen Pausen „..“ (≤ 1 Sekunde) und langen Pausen „…“ (≥ 2 Sekunden) unterschieden
- F: steht für Fragende
- I: steht für interviewte Person

- Jeder Wechsel der Sprecherinnen bzw. Sprecher beginnt mit einer neuen Zeile
- xx markiert Passagen, welche aufgrund von Störungen, Hintergrundgeräuschen oder schlechter Aufnahmequalität nicht verstanden und nicht transkribiert werden können.

Die so aufbereiteten Interviews können nun für den nächsten Auswertungsschritt verwendet werden.

5.3.7 Vorstrukturierung wesentlicher Inhalte aus den Transkripten (4)

Inhaltskärtchen erstellen
Die vorliegenden Transkripte müssen in eine für die Lehrpersonen handhabbare und inhaltlich brauchbare Form übertragen werden, damit diese in der zweiten Sitzung Strukturbilder legen können. Zu viele Inhaltskärtchen gelten als unzumutbar (Gastager, 2011, S. 55), infolgedessen liegt das Ziel dieser ersten Auswahl und die Reduktion des Materials bei max. 45 Inhaltskärtchen. Diese Reduktion übernahm aus ökonomischen Gründen die Forscherin, da dieses Vorgehen zeitaufwändig ist und nicht von den Untersuchungsteilnehmenden erwartet werden kann. Die subjektive Auswahl kann methodisch gewisse Verzerrungen bedeuten. In der Struktur-Lege-Sitzung wird infolge der kommunikativen Validierung, Ergänzungen und Aussonderungen von Material der Untersuchungsteilnehmenden versucht, diesen Schwachpunkt zu entschärfen. Das Vorgehen der Vorstrukturierung der Konzeptkärtchen lässt sich zusammenfassen:

Im Prinzip wird inhaltsanalytisch vorgegangen und folgendes festgelegt:
- sämtliche Aussagen der Lehrpersonen aus den Transkripten werden verwendet
- Kontextinformationen werden nur für eine inhaltliche Präzisierung der Konzeptkärtchen verwendet
- Als Kodiereinheit werden Aussagen gesucht, die möglichst knapp, aber aussagekräftig sind und für sich alleine stehen können (wobei diese subjektiv unterschiedliche Bedeutungen haben dürfen)

Zuerst wird alles, was aus Perspektive der Forscherin relevant erscheint, markiert. Als relevant werden alle Aussagen, die irgendeinen Bezug zu den Fragestellungen haben und entweder als Begriffe/Aussagen mehrfach wiederkehren oder breit ausgeführt wurden in MAXQDA markiert und in einem nächsten Schritt als Kodiereinheiten in tabellarischer Form ausgegeben. Dabei werden jeweils alle ausgewählten Aussagen soweit zu sinnvollen Einheiten gekürzt, dass sie aussagekräftig bleiben. Manchmal bleibt ein einzelnes bedeutungsvolles Schlagwort wie *Entlastung* oder *Verantwortung* übrig, meistens sind es jedoch kurze Aussagen wie: *Unser Team ist ein Glücksfall* oder *Kommunikation muss stimmen*. Nach diesem ersten Durchlauf sind je nach Ausgangsmaterial gegen 100 Kodiereinheiten übrig. Diese müssen reduziert und so zusammengefasst werden, dass schliesslich eine überschaubare Anzahl übrigbleibt. Die ganze Reduktion erfolgt strikt am Material und wird drei Mal hintereinander durchgeführt: Aussagen

zum inhaltlich selben Aspekt werden zusammengefasst und die jeweils treffendere verwendet. Sind die Aussagen zwar ähnlich, müssen aber, um den Aussagen der Lehrperson gerecht zu werden, alleine stehen, werden sie auf dasselbe Konzeptkärtchen notiert, aber von Strichpunkten getrennt. Werden mehrere Aussagen zum selben Aspekt, aber aus unterschiedlichen Perspektiven (Regellehrperson und Sonderpädagogin respektive Sonderpädagoge) formuliert, dann wird im Zweifelsfall immer die Aussage aus Sicht der befragten Lehrperson ausgewählt und die andere gestrichen. Doppelt genannte Aussagen werden ebenfalls zusammenfasst. Hypothetische Aussagen werden gestrichen, da nicht die hypothetische, sondern die aktuelle Perspektive interessiert. Aussagen über vergangene Teams werden gestrichen, ausser wenn diese Auswirkungen auf die Gegenwart haben. Wird ein Aspekt sowohl spezifisch wie auch allgemein formuliert, wird die allgemeinere gestrichen (exemplarisch „*sie unterstützt die Kinder wirklich*“ vs. „*sie ist die unterstützende Person*“) und die spezifischere ausgewählt. Nach drei Reduktionen liegen zwischen 35-45 Aussagen vor, die nun auf kleine Kärtchen übertragen werden.

5.3.8 Struktur-Lege-Verfahren zur Erfassung Subjektiver Theorien und kommunikative Validierung

In der zweiten Sitzung, zwei bis spätestens drei Wochen nach dem Interviewtermin wurden die Lehrpersonen mit den während der Vorstrukturierung erstellten Aussagen auf sogenannten *Konzeptkärtchen* konfrontiert. Diese zweite Sitzung dauerte in der Regel 75 bis 100 Minuten und war damit in jedem Fall länger als das halbstrukturierte Interview.

Nach dem Verständnis Subjektiver Theorien im engeren Sinn (vgl. Scheele & Groeben, 2010) werden die inhaltsanalytisch bedeutsamen Vorauswahlen kommunikativ validiert. So konnte sichergestellt werden, dass die zentralen Aussagen erfasst und von der Forscherin richtig verstanden wurden. Des Weiteren war es für die Untersuchungsteilnehmenden möglich, Einfluss auf den Forschungs- und Auswertungsprozess zu nehmen, indem Aussagen modifiziert, ergänzt oder gestrichen wurden.

Zu Beginn des Struktur-Lege-Verfahrens wurden den Lehrpersonen sämtliche *Konzeptkärtchen* überblicksartig auf Papier und als kartonierte Kärtchen ausgehändigt, mit der Bitte, sich an das Interview und die gemachten Aussagen zu erinnern. Erste Unklarheiten oder Nachfragen zu den vorstrukturierten Aussagen wurden jetzt oder im Verlauf des Strukturlegens anhand der Interviewtranskripte geklärt. Auf einem leeren Papierbogen stellten die Lehrpersonen nun ihre Handlungen, Handlungskonstrukte und dazugehörigen Begründungen dar. Sie wurden gebeten diese so zu strukturieren, dass die einzelnen Aussagen ein für sie sinnvolles Gesamtbild abgaben. Dazu hatten sie die Möglichkeit, ihre Aussagen mit Relationen zu strukturieren und jede einzelne Aussage in ihrer Relevanz für die Kooperation zu gewichten.

Relationen zum Strukturieren der Aussagen
Den Lehrpersonen wurden vorgefertigte, laminierte Pfeile in mehreren Längen zur Verfügung gestellt. Die dazugehörigen Bedeutungen standen jeweils über den Pfeilen, so dass jederzeit klar war, was die Relation bedeutet. Während des Legeprozesses konnten diese vier unterschiedliche Relationen verwendet werden, um Verbindungen zwischen den einzelnen Konzeptkärtchen abzubilden.

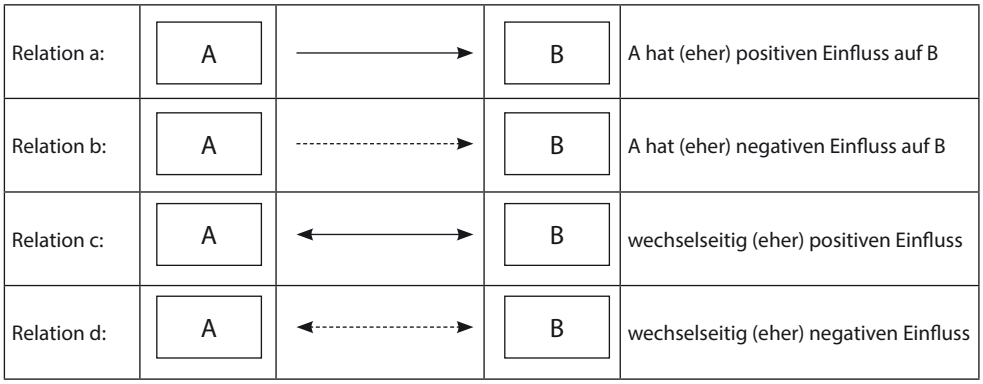

Abbildung 5: Relationen für die Strukturierung und ihre Bedeutung

Rating der Konzeptkärtchen
Davon ausgehend, dass alle nun vorliegenden Aussagen in irgend einer Form wichtig für die Untersuchungsteilnehmenden waren, aber nicht alle gleich relevant, mussten die Lehrpersonen jede einzelne Aussage gewichten. Die Forscherin fragte sie beim Legen der entsprechenden Aussage, wie relevant für sie dieser Aspekt für ihre Kooperation war. Dabei konnte zwischen einer Gewichtung von 1 (wenig relevant) bis 5 (hoch relevant) gewählt werden. Dies wurde von der Forscherin direkt auf das gelegte Konzeptkärtchen notiert und später im digitalisierten Bild als unterschiedlich markierte Umrandungen dargestellt.

Ein Strukturlegebild kann nun so aussehen:

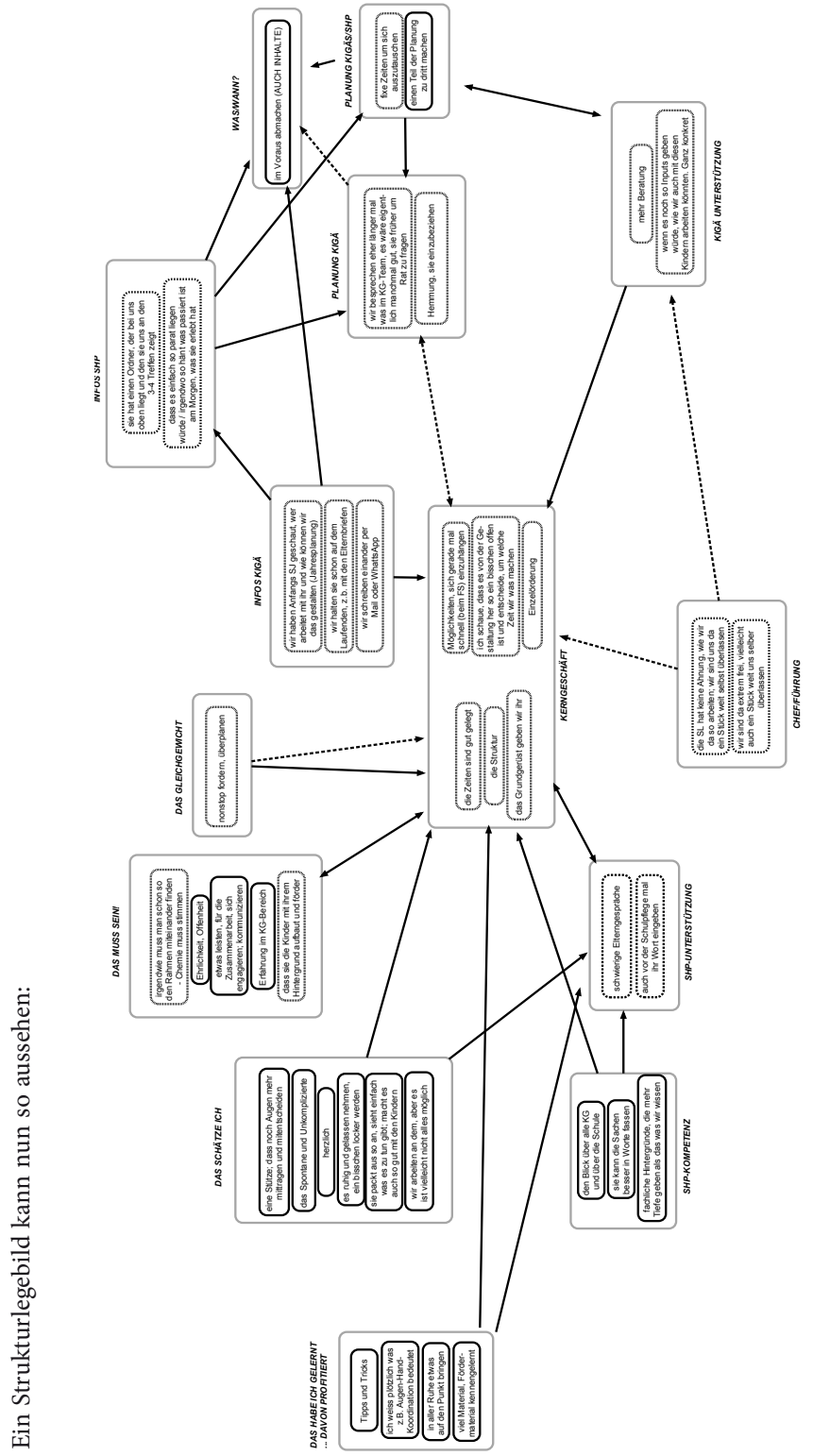

Abbildung 6: Beispiel eines Strukturbildes

Die Handlungen der Lehrpersonen, ihre Erklärungen und Begründungen zu einzelnen Konzepten bestanden oft aus mehreren Teilen und waren teilweise als unbewusste Teile der Subjektiven Theorien vorhanden. In der Dialog-Konsens-Sitzung wurde versucht, diese unbewussten Aspekte zu explizieren, um über sie reflektieren zu können. Mittels Dialog-Konsens-Verfahren konnten sich die Untersuchungspersonen in den Forschungsprozess integrieren, und die Forscherin mit ihnen zusammen die Subjektiven Theorien dialogisch rekonstruieren (vgl. Scheele & Groeben, 1988). So können „subjektive Konstrukte, subjektive Ziele, subjektive Diagnose- und Erklärungshypothesen sowie subjektive Strategien des jeweiligen Gesprächspartners für eine bestimmte Situation" (Scheele & Groeben, 1988, S. 156) identifiziert und anschliessend festgehalten werden.

Struktur-Lege-Verfahren entwickelten sich aus der dialogischen Hermeneutik heraus. Mit ihnen kann es gelingen, die Sicht der Lehrpersonen und ihre Handlungen darzustellen und ihre Handlungen bzw. Begründungen zu verstehen.

> „Struktur-Lege-Verfahren sind graphische Verfahren, mit deren Hilfe Schaubilder der Subjektiven Theorien erstellt werden. Diese Schaubilder oder Strukturabbildungen bestehen zum einen aus inhaltlichen Konzepten und zum anderen aus formalen Relationen, mit denen die Konzepte verknüpft werden. Alle Konzepte und Relationen werden auf Kärtchen geschrieben, die sich auf einer Unterlage ordnen, umorganisieren und befestigen lassen" (Dann, 1992, S. 3).

Das Dialogische bezieht sich darauf, dass nicht die Forscherin, sondern die Lehrperson selbst versucht ihre Gedanken zu strukturieren, wobei Nachfragen gestellt werden, während des Lege-Prozesses Gespräche entstehen können und die Hoheit, welche Aussagen in die Strukturbilder aufgenommen werden, bei der Untersuchungsperson liegt. Dann spricht auch von der „komplexesten Form einer Selbstinterpretation" (Dann, 1992, S. 2).

Struktur-Lege-Verfahren erheben einerseits Reflexionsinhalte und machen andererseits deutlich, wie diese untereinander in Beziehung stehen. In der Praxis hat es sich bewährt, dies nicht gleichzeitig, sondern nacheinander zu erheben, um die Beteiligten nicht zu überfordern (Groeben, 1992).

Groeben hat einen Leitfaden mit Regeln entwickelt, die den Untersuchungsteilnehmenden erlauben sollen, selbständig ein Strukturbild aus ihren Subjektiven Theorien zu legen. Ebenso legen die Forschenden ein Strukturbild. Beide Strukturbilder werden anschliessend miteinander verglichen, um dann gemeinsam ein konsensuales Bild zu erstellen. Dieses Vorgehen, mittels dreier Strukturbilder zu einem möglichst unbeeinflussten Bild zu kommen, bezeichnet er zwar als perfekt, betrachtet jedoch die Machbarkeit als unrealistisch:

> „Allerdings verkehrt sich auch dieses *Optimum* in sein Gegenteil, wenn es für die spezifische Situation oder Personenstichprobe von Untersuchungsteilnehmern Überforderungsaspekte enthält. Dies ist nun nach den bisherigen Erfahrungen vor allem an zwei Punkten möglich bzw. wahrscheinlich: Zum einen kann das Regel-

> system (z. B. das relativ komplizierte, umfassende System der SLT) für die spezifische Untersuchungsstichprobe zu anspruchsvoll sein; zum anderen können sich zeitliche Überforderungen ergeben, wenn die entsprechende Forschungssequenz unvermeidbar in Zusammenhang mit (partiell konkurrierenden) Berufsaufgaben ablaufen muss; deshalb haben nach meiner Kenntnis fast alle Erhebungen Subjektiver Berufstheorien von Lehrer/innen bisher den eigenständigen Legeversuch des Erkenntnis-Objekts nicht durchhalten können" (Groeben, 1992, S. 59).

Alternativ können Aussagen als Konzepte (oder Teile davon) aus den Interviews extrahiert und auf Kärtchen notiert werden, wobei darauf geachtet werden muss, dass die Auswahl der relevanten Aussagen nicht vollständig den Forschenden überlassen wird und an anderen Stellen „Ausdifferenzierungen zur Kompensation" erfolgen (Groeben, 1992, S. 65). Ein solcher Kompensationsansatz wird auch in diesem Forschungsprojekt verfolgt, um eine möglichst gleichberechtigte Beziehung zwischen Erkenntnis-Subjekt und -Objekt herzustellen. Infolgedessen erhalten die Lehrpersonen leere Kärtchen, um weitere Aussagen oder Konzepte zu notieren sowie einen Stift, um Formulierungen zu ergänzen oder zu streichen. Aus Sicht der Lehrpersonen unpassende Kärtchen können ersatzlos eliminiert werden. Das Ziel dieser Struktur-Lege-Sitzung ist es somit, die aus den Interviews gewonnen Subjektiven Theorien in ihrer (subjektiven) Theoriestruktur zu verstehen und entsprechend zu rekonstruieren (vgl. auch Geier, 2016).

5.3.9 Inhaltsanalytische Kategorisierung und Registrierung der kognitiven Konzepte in einer Matrix

Bei qualitativen Daten stellt sich grundsätzlich die Frage, wie diese aufbereitet, dargestellt und interpretiert werden sollen. Flick unterscheidet bei der Dateninterpretation ein induktives und deduktives Vorgehen (Flick, 2016). Bei induktivem Vorgehen werden die Daten aus den Fällen heraus untersucht und entwickelt, während bei deduktivem Vorgehen theoretische Erkenntnisse auf die Fälle angewendet werden und die Fragestellung z. B. anhand von Kategorien oder einem theoretischen Modell untersucht wird. Der vorliegenden Untersuchung liegt ein deduktives Vorgehen zugrunde. Das aufgrund theoretischer Erkenntnisse aufgestellte Arbeitsmodell *Dimensionen der Kooperation von Regellehrpersonen und Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen* und das daraus abgeleitete Kategoriensystem (Kapitel 2.4) dient als Grundlage für die Ergebnisdarstellung und Analyse der Strukturbilder.

Die inhaltsanalytische Kategorisierung und Zuweisung der in die Strukturbilder einfliessenden Aussagen dient in dieser Studie als Grundlage für alle weiteren Analysen und ist entsprechend zentral. Angelehnt an das Verständnis qualitativer Forschung muss zuerst geklärt werden, *was* untersucht werden soll. Für die Subjektiven Theorien respektive die Strukturbilder, welche diese abbilden sollen, und der Annahme, dass diese sich mit objektiven (wissenschaftlichen) Theorien vergleichen lassen, müssen somit Kriterien oder Kategorien definiert werden, die betrachtet werden sollen. Dies führt zu Kategoriensystemen, wie sie in der klassische Inhaltsanalyse üblich sind (vgl.

Mayring, 2015). Wegen der Fragstellungen steht in diesem Forschungsprojekt im Zentrum, die Strukturbilder und die dahinter liegenden Gedanken der Lehrpersonen zu verstehen. Mit dem Verstehen der jeweiligen Überlegungen und Betrachtungsweisen sollen innerhalb eines Teams mögliche Gemeinsamkeiten und Differenzen anhand der vorliegenden Subjektiven Theorien erklärt werden können. Dies bedingt einerseits eine vergleichbare Erhebung der Daten und anderseits ein Kategoriensystem, das für sämtliches Datenmaterial verwendet werden kann, so dass die wesentlichen Aspekte erfasst werden. Das nun vorliegende Kategoriensystem basiert auf den Überlegungen aus Kapitel 1 und 2 und stützt sich u. a. auf Arbeiten von Arndt und Werning (2013), Balz und Spieß (2009), Fussangel (2008). Daher ist davon auszugehen, dass die wesentlichen Aspekte der Kooperation zwischen Regellehrpersonen und Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen darin abgebildet werden. Das in Kapitel 2.4 vorgestellte Arbeitsmodell dient somit als theoretische Antwort auf die in der Einleitung vorgestellte übergeordnete Fragestellung: *Welche Subjektiven Theorien haben Regellehrpersonen und Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen über ihre Kooperation?* Das hier verwendete Kategoriensystem ist ein Abbild dieses Modells.

Nach der abgeschlossenen kommunikativen Validierung (6) wurden sämtliche Aussagen aus den Strukturbildern gemäss dem Kodierleitfaden (vgl. Kapitel 5.3.10) codiert. Die Strukturlegebilder wurden digitalisiert und alle Angaben für jede Lehrperson in eine Matrix übertragen (vgl. Anhang A11 und A12).

5.3.10 Koderleitfaden und Kategoriensystem

5.3.10.1 Dimension Nutzen von Kooperation

Die Dimension *Nutzen von Kooperation* besteht aus vier Unterkategorien und bildet einerseits den Nutzen von Kooperation für die Lehrperson selbst (Entlastung, fachlicher Nutzen, Wohlbefinden) und für die Schülerinnen und Schüler ab (Mehrwert SuS). Die Wahrnehmung des Nutzens von Kooperation bezieht sich immer auf die Sicht der Lehrperson, und nicht etwa auf Leistungen von Schülerinnen und Schülern. Also etwa, ob die Schülerinnen und Schüler aus der Perspektive der Lehrperson indirekt von der Kooperation profitieren.

Die nun vorliegende Dimension umfasst somit die vier folgenden Unterkategorien:

Tabelle 1: Kategorien und Unterkategorien Nutzen von Kooperation

Unterkategorie	Definition	Anker Strukturbild	Anker Transkript	ID
emotionale oder organisatorische Entlastung	Was habe ich als Partnerin oder Partner zur Situation beigetragen? Welche persönlichen Konsequenzen ziehe ich daraus? (Auch Engagement und Verpflichtung)	sich gegenseitig unterstützen	was ich sehr schätze: Einer sieht, der eine braucht gerade eine Hilfe oder es ist gerade was, dass der andere kommt und hilft, dass man sich gegenseitig unterstützt: In der Garderobe ist gerade hier ein Stress, aber da braucht ein Kind gerade Hilfe, weisst du so?	SP 2.2: 8
fachlicher Nutzen	Lernprozesse bei den SuS können besser unterstützt werden, SuS profitieren von einem besseren Betreuungsverhältnis	Unterstützung, wenn man mal nicht so sicher ist	Und dort habe ich bei der SP 2.3 einfach sehr viel Unterstützung auch bekommen. Wenn man mal nicht so sicher gewesen ist.	RLP 2.1: 56
Wohlbefinden und Zufriedenheit der LP	Wohlbefinden und Zufriedenheit als Ergebnis der Kooperation	frischen Wind	Ich habe von ihm einfach noch frischen Wind bekommen.	RLP 1.2: 167
Mehrwert für SuS	effizienter Umgang mit Ressourcen, z. B. Zeitersparnis	für die Kinder ist es ein Profit, weil sie eine LP zu viert haben	für die Kinder ist es ein Profit, weil sie dann eine Lehrkraft haben und nur vier die teilen müssen, und sonst wären es fünfundzwanzig oder je nachdem, wie viel, oder vielleicht auch dreizehn, ob ich Halbklasse oder Ganzklasse mache. Für die Kinder ist es sicher ein Profit.	RLP 3.1: 56

5.3.10.2 Dimension Einflussgrössen

Die zweite Dimension *Einflussgrössen* umfasst nun die fünf Konstrukte *Rahmenbedingungen, Struktur der Kooperationspraxis, Persönlichkeit und Werte, soziale Prozesse* und *Planung des gemeinsamen Unterrichts.* Sie bilden zusammen die umfassendste Dimension und wird wie folgt definiert:

Rahmenbedingungen
Unter *Rahmenbedingungen* werden nur Rahmenbedingungen zusammengefasst, die von der Organisation gegeben bzw. gesteuert werden. Darunter werden strukturelle und organisatorische Einflussgrössen verstanden, die von Seiten der Organisation Schule, von Kanton und Gemeinde, aber auch von Seiten der operativen Führung von den Schulleitungen festgelegt werden. Das sind sowohl zeitliche als auch strukturelle Ressourcen, aber auch Leitbilder, an denen sich die Schule bzw. die Lehrpersonen orientieren, und Unterstützungsangebote auf Ebene der Organisation Schule. Das Konstrukt Rahmenbedingungen umfasst die folgenden zehn Unterkategorien:

Tabelle 2: Kategorien und Unterkategorien Einflussgrössen von Kooperation

Unterkategorie	Definition	Anker Strukturbild	Anker Transkript	ID
Begründung für die Kooperation / Leitbilder	Gemeinsame Ziele auf der Ebene Schule	das Konzept sieht vor: alle sind für alle verantwortlich	Aber das Konzept sieht ja viel mehr vor: Alle sind für alle verantwortlich	SP 2.2: 18
gesetzlicher Auftrag	Auftrag der einzelnen Lehrpersonen	Klassenlehrperson hat 21–23 SuS, und einen Lehrplan – ich habe keinen	Also, RLP 4.2 steht vor 21–23 Schülern, hat einen Lehrplan, hat .. einen Stoff, der einfach im Laufe des Schuljahres durchgekaut werden muss. Und dann gibt es Schüler, für die passt das genau, manche Schüler sind unterfordert und manche Schüler sind überfordert. Das ist so, wenn er mit der Klasse arbeitet. Bei mir ist es so, ich hab keinen Lehrplan.	SP 4.1: 78
Ressourcen: Zeitgefässe, Weiterbildungen	Vorhandene Ressourcen und bezahlte Zeitfenster für die Teamarbeit	die Anzahl Stunden sind begrenzt	die Rahmenbedingungen sind so: Man hat so viele Stunden	SP 3.2: 154
Hierarchien bezüglich Funktions-/ Lohnstufe	Unterschiede innerhalb des Teams in Bezug auf Funktionsbereiche und Lohn	ISF=/DAZ, LP… BEZAHLUNG	durch kommunikative Validierung von LP ergänzt	RLP 1.2
Top-down-diktierte Aufgaben vs. nutzenorientierte Beweggründe	angeordnete Aufgaben und Umsetzung	*keine*	*keine*	*keine*
Unterstützung der Schulleitung (SL)	wahrgenommene Unterstützung von der SL	die SL hat keine Ahnung wie wir da so arbeiten; wir sind uns da ein Stück weit selbst überlassen	ich glaube, er hat keine Ahnung, dass wir da so einen Plan haben oder kam auch noch nie so schauen, wie wir da so arbeiten, würde uns nie so Weiterbildungen .. also das kommt immer von uns her	RLP 6.2: 107
Aus- und Weiterbildung	kooperationsfördernde Aus- und Weiterbildungen welche die einzelnen Lehrpersonen gemacht haben	*keine*	*keine*	*keine*

Unterkategorie	Definition	Anker Strukturbild	Anker Transkript	ID
Stundenplan und institutionell festgelegte Kooperationszeiten	Verteilung der Förderstunden und Besprechungszeiten innerhalb der Wochenstruktur	alles jeden Mittwoch besprechen	alles jeden Mittwoch besprochen, also nicht nur Planungen – sondern eben auch was passiert ist. Es geht über Allgemeines, das von der Schulleitung kommt, dass es dort auch der Informationsfluss da ist. Dann eben im Team, wie es im Team läuft, ein Blitzlicht wie es uns geht. Dann über die Schüler, über Eltern und dann einfach am Schluss noch die Planung.	RLP 2.1:3
Kooperations-Gelegenheiten	Möglichkeiten, sich räumlich als Team zu begegnen	*keine*	*keine*	*keine*
Anzahl kooperierender LP	Anzahl aller Lehrpersonen, mit denen in dieser Klasse kooperiert werden muss	wir haben nicht unendlich viel Zeit	wir haben nicht unendlich viel Zeit, das ist mir klar. Und RLP 2.1 ist herausgefordert, wöchentlich, mit zwei Heilpädagoginnen.	SP 2.2:28

Struktur der Kooperationspraxis

Mit *Struktur der Kooperationspraxis* ist die Umsetzung und Gestaltung der Kooperation während des Unterrichts gemeint. Das sind in erster Linie Kooperationsformen, die eingesetzt werden während der gemeinsamen Unterrichtszeiten und ist in zweiter Linie die Begründung für diese gewählten Formen, also die Kooperationsinhalte.

Das Konstrukt *Struktur der Kooperationspraxis* umfasst in 10 Unterkategorien Aspekte der Umsetzung und Gestaltung der Kooperation während des Unterrichts sowie die formellen und informellen Kooperationsstrukturen, um die Gestaltung der Kooperation bezüglich weiter zu differenzieren, da davon ausgegangen wird, dass sich Kooperationsgelegenheiten auch in ungeplanten sowie bei informellen Anlässen ergeben. Die Kooperationsform (Austausch, Arbeitsteilung, gemeinsame Reflexion) bezieht sich auf die Kooperationsarbeit, die in Zusammenhang mit der Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern steht. Mit Kooperationsinhalt ist gemeint, wie die Kooperation bzw. die verwendete Kooperationsform inhaltlich gegründet wird.

Tabelle 3: Kategorien und Unterkategorien Struktur der Kooperationspraxis

Unterkategorie	Definition	Anker Strukturbild	Anker Transkript	ID
Kooperationsform Austausch	„low-cost" – kein gemeinsames Ziel vorhanden, lediglich Austausch von Materialien, Arbeitsblättern etc.	sie nimmt die Kinder heraus, bei denen ich sage, dass sie es nötig haben	Sie nimmt die Kinder heraus, bei denen ich sage, dass sie es nötig haben. Und sie sind dann auch eigentlich, die ganze Zeit bleibt es so. Eins ist jetzt noch dazu gekommen. Es sind jetzt vier Mädchen.	RLP 3.1: 46
Kooperationsform Arbeitsteilung	gemeinsames Ziel vorhanden (Effizienzsteigerung) z. B. Erstellen (und Aufteilen) einer gemeinsamen Werkstatt	ich setze die Ziele für die Regelkinder	ich setzte sie für die Regelklasse und sie setzten es für die Integrationskinder. Und mein Wunsch ist jetzt eigentlich gewesen also das haben wir jetzt eben beim bei dem Rückblick/Ausblick habe ich das angesprochen, dass ich das gerne eigentlich würde miteinander machen	RLP 2.1: 191
Kooperationsform Gemeinsame Reflexion	intensiver Austausch, neues Wissen wird von Partner/in erworben und/oder gemeinsame Aufgaben/Probleme gelöst. Bsp: individuelle Unterrichtserfahrungen und/oder Materialien werden (weiter) entwickelt.	sich viel absichern mit Blickkontakt	tue ich mich auch bei ihr manchmal absichern, also Blickkontakt xx viel Blickkontakt	SP 2.3: 17
Kooperationsinhalt integrative Förderung	Kooperation als Unterstützung bei Umsetzung des Integrationsauftrages	während des Unterrichts ist es durchmischt	sonst jetzt während dem Unterricht ist es eigentlich durchmischt. Also es ist jetzt nicht so, dass jetzt, wenn irgendein Regelkind etwas hat, dass dann nur ich schaue oder Integrationskinder	RLP 2.1: 78
Kooperationsinhalt allgemeine pädagogisch-erzieherische Aspekte	Kooperation und Austausch über allgemeine pädagogisch-erzieherische Aspekte, z. B. didaktische, methodische, disziplinarische Fragen	ein flexibles Begleiten – wo braucht es Hilfe?	Ein flexibles .. Begleiten, wo ist Bedarf, wo braucht es Hilfe	SP 2.2: 44
Kooperationsinhalt Unterrichtsentwicklung	Kooperation mit dem Ziel, den eigenen Unterricht weiterzuentwickeln			

Unterkategorie	Definition	Anker Strukturbild	Anker Transkript	ID
Kooperationsinhalt Umgang mit Heterogenität	Kooperation, um den unterschiedlichen Bedürfnissen der SuS gerecht zu werden	ich sage, was ich durchnehme mit meinen SuS und hole sie quasi nur zur Unterstützung	Das mache ich eigentlich, was ich durchnehme mit meinen Schülern, und gebe sie ihr einfach und sage ihr das und das läuft, und ich hole quasi nur die Unterstützung dort wo ich sie dann brauche	RLP 5.1: 11
Kooperationsinhalt Kooperation auf Schulebene	Kooperation über das Klassenteam hinaus z. B. für Schulprojekte, Schulentwicklung	*keine*		
Kooperationsstruktur formelle Ebene	institutionsbasierte Gefässe, z. B. festgelegte Besprechungszeiten	*keine*		
Kooperationsstruktur informelle Gefässe	z. B. Feste	*keine*		

Persönlichkeit und Werte:
Das Konstrukt *Persönlichkeit und Werte* umfasst 13 Unterkategorien von Eigenschaften und Einstellungen. Es interessieren hier somit die individualtypischen Bewertungen, Wahrnehmungen und Ansichten eines Sachverhaltes. Hier werden persönliche, zeitlich überdauernde Einstellungen und Werte, welche die Lehrpersonen als Einzelperson betreffen (also unabhängig vom Team), Persönlichkeitseigenschaften und die grundsätzliche Zufriedenheit eingeordnet. Teambezogene Aspekte, die den unmittelbaren Unterricht betreffen (und von den Lehrpersonen selbst gesteuert werden können wie etwa die Rollen untereinander), werden im Konstrukt soziale Prozesse verortet (vgl. weiter unten).

Tabelle 4: Kategorien und Unterkategorien Persönlichkeit und Werte

Unterkategorie	Definition	Anker Strukturbild	Anker Transkript	ID
Offenheit gegenüber Neuem	Ausmass des Interesses nach neuen Erfahrungen und Erlebnissen	sich auf Neues einlassen	Ist er bereit, sich auf etwas Neues einzulassen, wo er sich noch nicht vorstellen kann, aber die anderen zwei vielleicht? So ging es mir jetzt, mit diesem Freispiel	SP 2.2: 70
Flexibilität	Eigenschaft, sich an veränderte Situationen und Aufgaben anzupassen	sehr flexibel sein	Ich bin aber auch sehr flexibel. Ich kann etwas überspringen, wenn ich sehe, das wäre jetzt nicht so nötig gewesen, also springen wir das über. Oder ich mache eine Exkursion, irgendwie in eine Gärtnerei, einen halben Tag. Oder auf einen Berg, wenn das Wetter schön ist.	RLP 3.1: 6
Fähigkeit zur Selbstreflexion	Eigenschaft, über persönliche Anteile des Unterrichtlichen Handelns sowie der Zusammenarbeit nachzudenken	die Hinweise in die Unterrichtsvorbereitung einzubauen	Also wenn ich mit dem RLP 4.2 etwas bespreche und Hinweise krieg auf auf Sachen von den Schülern, mach ich natürlich Notizen und versuch das dann in der Vorbereitung auf meinen Unterricht zu berücksichtigen.	SP 4.1: 197
soziale Kompetenz	Ausmass von nützlichen Fertigkeiten für die Gestaltung von sozialen Interaktionen (Durchsetzungsfähigkeit, soziale Sensitivität, Empathie)	ein Gefühl dafür haben, was man auch mal sein lassen kann	Dann hat man auch ein bisschen ein Gefühl, dass man mal etwas sein lassen kann	SP 1.1: 36
Werthaltungen	Als Werthaltungen werden individuelle Besonderheiten in der Bewertung wünschenswerter Ziele oder Handlungsdispositionen betrachtet. Sie beschreiben Standards, an denen – aus Sicht der Befragten – man das eigene und das Verhalten anderer misst. Werthaltungen sind eigene Standards, die über mehrere unterschiedliche Situationen hinweg gültig sind.	wenn Veränderungen/Anpassungen auf Kosten von gewissen Kindern geht, hätte ich Mühe	aber wenn es dann eben so ein bisschen auf Kosten von gewissen Kindern geht, finde ich es schwierig. Also dort hätte ich jetzt Mühe.	RLP 2.1: 174

Unterkategorie	Definition	Anker Strukturbild	Anker Transkript	ID
Einstellungen gegenüber Kooperation	Einstellungen: kognitive, affektive und behaviorale Komponenten der Bereitschaft in einer bestimmten Art und Weise zu handeln. Einstellungen sind spezifisch auf abgrenzbare Objekte gerichtet.	bei mir ginge es nicht, dass der HP [der Heilpädagoge, Anm. A.M.] im Klassenzimmer ist – er muss ja sprechen können und das gibt Unruhe	Aber ich weiss, es gibt Klassen, in denen das im Klassenzimmer gemacht wird. Frag mich nicht wie. Weil er muss ja dann sprechen können mit diesen Kindern und die Kinder müssen mit ihm sprechen können. Wenn er dann etwas anderes macht, dann gibt das ja immer – stelle ich mir vor – ein bisschen eine Unruhe oder weil. Ich habe gerne geführten Unterricht und dann möchte ich auch eine gewisse Ruhe haben, dass die Kinder konzentriert sind. Also bei mir, also ich würde das jetzt nicht. Ich glaube bei mir ginge das auch ganz schlecht.	RLP 4.2: 52
Einstellungen gegenüber individueller schulischer Förderung	Einstellungen gegenüber individueller schulischer Förderung	es ist einfach die grosse Illusion von den SHP drin zu arbeiten	es ist einfach eine Illusion, dass muss ganz klar sein, und das ist die grosse Illusion oder von den Heilpädagogen, die meinen eigentlich, sie können drin sein und drin arbeiten und für alle da sein. Und sie sagt, sie wäre gern für alle da, es ist einfach nicht möglich. Es lenkt zu fest ab, oder, weil sie müssen dann mit diesen Kindern auch wieder arbeiten, klar flüstern sie, aber die Kinder sind nachher abgelenkt, was machen die anderen jetzt mit Frau X, und dann ist es eigentlich für mich .. keine Hilfe so. … Darum sage ich, ich habe von Anfang an gesagt, es ist schon vor fünf Jahren, habe ich gesagt bitte Janni gehe nach draussen arbeiten, … aber sie, der Wunsch ist immer wieder gekommen, und immer wieder der Versuch, kann man nicht doch drin, und für mich einfach .. nicht gut denkbar.	RLP 3.1: 54
Einstellungen gegenüber Förderung der SuS	Einstellungen gegenüber der Förderung einzelner SuS in der Klasse	ein Kind auch einmal ins Wasser werfen	dass man eben auch ein Kind einmal ins ins Wasser wirft	RLP 2.1: 75

Unterkategorie	Definition	Anker Strukturbild	Anker Transkript	ID
Erwartungen	explizite Erwartungen wie Kooperation umgesetzt werden sollte, Erwartungen an Kollegin bzw. Kollegen	Einfühlungsvermögen	Also er muss sicher eine Offenheit haben, finde ich. Er muss ein Einfühlungsvermögen haben. Das finde ich, hat er auch gut. Auch für die Situation vom Anderen: Eben, dass wir unterschiedliche Rollen und Funktionen haben. Und Offenheit vor allem auch, wenn es dann unterschiedliche Ansichten gibt. Ob das nun pädagogische oder organisatorische Dinge sind. Man kann unterschiedliche haben. Man sollte sich irgendwo dann treffen. Und ich finde man sollte das nicht vor der Klasse, dass es die Klasse mitbekommt oder so.	RLP 4.2: 44
soziale Orientierung / Referenzpersonen	Fachpersonen, mit denen man als erstes Fragen oder Probleme des Schulalltags bespricht	ich muss das manchmal in einer anderen Gruppe loswerden	Und das war eigentlich noch gut. Und dann haben die Schulleitungen das mitgekriegt und dann haben sie es offiziell, jetzt ist es eine offizielle Gruppe.	SP 3.2: 256
Autonomieerleben	wahrgenommene Unabhängigkeit und Selbständigkeit z. B. bei Entscheiden, wie der Unterricht verlaufen soll	einen grossen Spielraum haben	Also ich finde, ich habe einen grossen Spielraum. Aber ich würde jetzt nicht sagen grösser als Klassenlehrer.	1.1; 145
Bereitschaft und Motivation zur Kooperation	grundsätzliches Bestreben und Lust zu kooperieren	eine grosse Bereitschaft für Zusammenarbeit	und ich erlebe es so, dass hier eine grosse Bereitschaft ist für Zusammenarbeit und dass wir auch wirklich schöne Erlebnisse und Erfahrungen und Projekte zusammen haben, wo ich mega darüber freue.	SP 2.2: 26
Zufriedenheit	im Vordergrund steht hier die Bewertung der aktuellen Arbeitssituation	unser Team ist ein Glücksfall	das ist einfach ein Glücksfall, wenn das optimal ist.	RLP 1.2: 117

Soziale Prozesse
In diesem Konstrukt sind 12 Unterkategorien zusammengefasst. Diese beziehen sich auf unterstützende (entgegenlaufende) Aspekte und Handlungen in der Interaktion der Teammitglieder. Dies können auch Veränderungen oder Anpassungsprozesse sein. Dieses Konstrukt beinhaltet die Sympathie, Vertrauen sowie Akzeptanz und Wertschätzung als Grundvoraussetzungen, damit Kooperation gelingen kann und wird als entscheidend für Teamprozesse betrachtet. Aufgaben und Pflichten werden von den Rollen/Funktionen einer Lehrperson getrennt da letztere immer mit Erwartungen an die Person verbunden sind.

Tabelle 5: Kategorien und Unterkategorien soziale Prozesse

Unterkategorie	Definition	Anker Strukturbild	Anker Transkript	ID
Sympathie/ Antipathie	Sympathie oder Antipathie gegenüber den Kooperationspartnern und -partnerinnen	die Chemie und die Sympathie; es menschlich sehr gut haben	das ist die Chemie. Wenn die nicht klappt, dann klappt ein ganzer Haufen nicht. Es ist jetzt einfach mal .. Sympathie … oder einfach Antipathie ist ja schrecklich, oder, das kann man ja fast nicht zusammenarbeiten.	RLP 1.2: 117
Vertrauen	Vertrauen als Erwartungshaltung, dass der/ die andere die Kooperation ebenfalls unterstützt	Vertrauen gewinnen	ich möchte gerne das Vertrauen gewinnen, dass wir auf einer vertrauensvollen Basis miteinander arbeiten	SP 2.2: 77
gemeinsame Kultur	einen gemeinsamen Stil entwickelt haben, wie miteinander gearbeitet wird	dieselbe Sprache haben	also es gibt irgendwie neun Möglichkeiten sich falsch zu verstehen. Das heisst Kommunikation kommt wahrscheinlich an zweiter Stelle .. also haben wir dieselbe Sprache … versteht sie das so wie ich es so sage ..	SP 2.3: 104
Kommunikationsprozesse	Schemata und Verläufe der Team-kommunikation	nicht alles bewusst	Wenn es läuft, macht man es sich manchmal nicht so alles bewusst, was es ist, aber genau, das ist alles günstig.	SP 1.1: 76
Akzeptanz und Wertschätzung	gegenseitiges Verständnis und Toleranz	Fehler machen dürfen	einen Raum freisetzen, wo der andere sich sicher fühlen kann: Ich darf auch mal etwas falsch sagen, ich kann mich auch mal irren, ich darf auch mal einen Fehler machen	SP 2.2: 66
Stellung im Team z.B. wahrgenommene Hierarchien	wahrgenommene Unterschiede in Bezug auf die Rangordnung unabhängig von der Funktion. Werden z. B. jemandem mehr Kompetenzen zugesprochen als anderen im Team?	sich nicht übergangen fühlen und zweitrangig vorkommen	Das ist eben hier … ich fühle mich auch von ihm überhaupt nicht, weisst du, übergangen.	RLP 1.2; 151
Identifikation der Eigenleistung	wahrgenommene Unterschiede in Bezug auf die Funktion. Steht z. B. die eine LP aufgrund ihrer Funktion über einer anderen?	sich zweitrangig vorkommen	ein externer Heilpädagoge wäre, der jetzt hier plötzlich eine Klassenstunde führen würde, in Anführungszeichen „in meiner Klasse", da käme ich mich wahrscheinlich schon irgendwie … zweitrangig vor. Aber so ist das nicht.	RLP 1.2; 151
Rollen innerhalb des Teams	Rollen und damit verbundene Erwartungen an die Person, ausgehend von der definierten Funktion.	Vater-mässig vs. Grossvater-mässig	ich bin jetzt mehr so ein bisschen Vater-mässig für sie. Und der Vater muss auch manchmal streng sein oder auch ausrufen und so. Und er ist eher so Grossvater-mässig. Der darf ein bisschen milder sein, ein bisschen ruhiger, hat schon ein bisschen mehr Distanz auch vom Alter her und so. Und ich finde aber die Kinder brauchen beides	RLP 4.2: 42

Unterkategorie	Definition	Anker Strukturbild	Anker Transkript	ID
Aufgaben und Verantwortungsbereiche, Pflichten	Inhalt und Zweck der Aufgaben, welche die LP für die Organisation leistet. Welche Aufgaben übernimmt die Lehrperson (Bsp. Unterricht beobachten, Hauptleitung, Arbeit in Kleingruppen etc.)? Wie sind die Verantwortungsbereiche während des Unterrichts und in der Planung untereinander aufgeteilt?	die RLP hat mehr die Regelkinder im Blick, die SP die IK-Kinder	sie ist 100% da und es ist schon ein bisschen so .. vom Denken, vom System her: Ja, sie hat mehr die Regelkinder im Blick, wir haben mehr die IK Kinder im Blick. Und bei den IK Kinder nimmt sie sich mehr zurück und bei den Regelkindern nimm ich mich mehr zurück.	SP 2.2; 18
Funktion	Rolle aufgrund der durch die berufliche Position legitimierten Funktion	Ansprechperson sein	gesagt, dass die Ansprechperson blablablabla, das haben wir an einem Elternabend mitgeteilt, die anderen haben diese Ansprechperson.	RLP 1.2; 39
Commitment	verbindliches Engagement und Einsatzbereitschaft für die Kooperation	wer leitet, hat die Verantwortung, wer nicht leitet hat Begleitungs-/Unterstützungsrolle	Wie im grossen Morgenkreis zum Beispiel, leite ich den Morgenkreis, ist ganz klar sie als Kindergartenlehrperson ist dabei und wo nötig, unterstützt sie mich auch bei den Kindern, ob jetzt Unruhe auftaucht oder so und umgekehrt mache ich es genauso. Also der, der leitet hat die Verantwortung und sagt auch: „Du setzt dich jetzt bitte hin."	RLP 2.1; 10
Kohäsion / Identifikation	Zusammenhalt und Identifikation mit dem Team	wie in einer Ehe	Aber es darf sicher nicht vor den Kindern ein Disputant das ist wie in einer Ehe. Vater und Mutter sind ja auch nicht immer gleicher Ansicht.	RLP 1.2: 137

Planung des gemeinsamen Unterrichts

Die *Planung des gemeinsamen Unterrichts* wird als eigenes Konstrukt innerhalb der Dimension *Einflussgrössen* darstellt, und umfasst Aspekte der Planung sowohl für die gemeinsame Unterrichtszeit als auch Abmachungen und Regeln für die Gestaltung der Kooperationsbeziehung. Die Vor- und Nachbereitung hat für Lehrpersonen eine zentrale Bedeutung und bezieht sich sowohl auf individuelle als auch auf teaminterne Vorbereitungen für den gemeinsamen Unterricht. Weiter wird differenziert in gemeinsame (eher allgemeine) pädagogische Zielsetzungen, vorhandene Konzepte, wie die Schülerinnen und Schüler gefördert werden sollen aufgrund des gemeinsamen Unterrichts und ob die Schülerinnen und Schüler von den Lehrpersonen individuell oder von beiden gemeinsam gefördert werden sollen:

Tabelle 6: Kategorien und Unterkategorien Planung des gemeinsamen Unterrichts

Unterkategorie	Definition	Anker Strukturbild	Anker Transkript	ID
gemeinsame pädagogische Zielsetzungen	Ziele für den Unterricht sowie für einzelne SuS	gemeinsame Ziele haben	Wir haben ein gemeinsames Ziel, gemeinsame Ziele: Dass die Kinder sich wohl fühlen, dass die Kinder sich in Strukturen bewegen, dass sie sich an Regeln halten. Also da arbeiten wir zusammen, das umzusetzen	SP 2.2; 8
gemeinsame Regeln über die Zusammenarbeit	Abmachungen, die (explizit) mündlich oder schriftlich über die Zusammenarbeit im Team getroffen wurden	wir sind verpflichtet die Zusammenarbeitsvereinbarung zu besprechen	Sind wir verpflichtet […] für die Zusammenarbeitsvereinbarung .. miteinander zu besprechen. Wie .. also da sind dann noch alle Fachlehrer dabei, welche mit diesen Schülern zu tun haben .. wie geht man mit Sanktionen um, mit disziplinarischem Fehlverhalten, .. wer nimmt wann Kontakt auf mit Eltern, in welchem Fall .. solche Abmachungen	SP 5.2: 28
gemeinsames pädagogisches Konzept	pädagogisches Handlungskonzept und Ansätze	die pädagogischen Ansichten müssen eine Basis bilden	Und auch wenn diese Ansichten ein wenig anders sind, denke ich, findet man sich trotzdem. Aber einfach so ein bisschen die .. Basis .. bilden	RLP 2.1: 83
gemeinsame Dokumentation der pädagogischen Arbeit	Planung und/oder Notizen werden schriftlich festgehalten oder zusammengetragen und so für alle zugänglich gemacht	Dokumentation vom Planungsstoff (D, M, SU…)	Also wir machen natürlich die ganzen Planungsstoffe; Deutsch, Mathe, Sachunterricht, da halten wir schon auch Dinge fest. Was machst du, was mache ich .. Genau. Aber das würden auch andere Klassenlehrer, die im Job-Sharing arbeiten..	1.1; 71

Unterkategorie	Definition	Anker Strukturbild	Anker Transkript	ID
Förderstrategie (individuell und gemeinsam)	individuelle sowie gemeinsame Strategie wie die SuS gefördert werden sollen	Dinge üben, die beim nächsten Test drankommen	Und auf der anderen Seite habe ich das Ziel, dass ich mit ihnen die Dinge üben, die beim nächsten Test drankommen. Dass sie eine Chance haben, wenn sie keine individuellen Lernziele haben	SP 4.1: 9
Vor- und Nachbereitung des Unterrichts	individuelle sowie gemeinsame Vor- und Nachbereitung des Unterrichts	Rückblick und Ausblick	nach den Gesamtkonferenz, haben wir dann wie so ein Rückblick und ein Ausblick. Dann haben wir es einfach nochmals angeschaut und was man ändern könnte	RLP 2.1: 52

5.3.10.3 Dimension zeitliche Veränderungen und Lernen

Reflexion bildet die Voraussetzung dafür, dass Lernprozesse möglich werden (vgl. dazu Kapitel 2.3). Als zeitliche Veränderungen können Kompetenzentwicklungen auf individueller Ebene oder auf Ebene der Teams (Teamentwicklung) wahrgenommen werden. Dazu gehört auch, ob die Lehrpersonen Ansätze zur Modifikation ihrer Handlungen erkennen. Da Einstellungen nicht nur von persönlichen Dispositionen, sondern auch von sozialen und situativen Faktoren abhängig sind (vgl. dazu Kapitel 2.2.3) und zu Präferenzen führen, die handlungswirksam werden können, beinhaltet diese Dimension auch die Anpassungs- und Veränderungsbereitschaft sowie das Veränderungswissen als Unterkategorien. Die Kategorie zeitliche *Veränderungen und Lernen* umfasst fünf Unterkategorien:

Tabelle 7: Kategorien und Unterkategorien Veränderungen und Lernen

Unterkategorie	Definition	Anker Strukturbild	Anker Transkript	ID
Anpassungs- und Veränderungsbereitschaft	Ansatzpunkt zur Modifikation von Handlungen: Selbsterkenntnis als Basis für die Einleitung von möglichen Veränderungsprozessen	die persönliche Perspektive spielt eine grosse Rolle	es spielt auch eine grosse Rolle dazu, was die persönliche Perspektive so ist.	SP 1.1: 163
Veränderungswissen	Wissen um eine sich verändernde Praxis	Sachen von einer anderen Seite anschauen	dann schaust du Sachen wieder von einer anderen Seite an	SP 3.2: 303
Teamentwicklung	Entwicklung des Teams mit dem Ziel den gemeinsamen Unterricht weiterzuentwickeln	Visionen haben	wir können das rein, was wir an Visionen, an Erfahrungen haben miteinander und wir bereichern uns. ..	SP 2.2: 64
Kompetenzentwicklung	die eigenen Kompetenzen weiterentwickeln können	diese Gelassenheit möchte ich eigentlich auch einmal haben	dann lerne ich einfach und denke, ach diese Gelassenheit möchte ich eigentlich auch einmal haben.	RLP 5.1: 92
Reflexion	Aussagen zur Reflexion über den Unterricht und/oder die Kooperation	wir reflektieren die Zusammenarbeit zu dritt	Und dann haben wir, zu dritt .. gemeinsam uns reflektiert, insgesamt die Zusammenarbeit und wie jetzt was bisher war. Dort haben wir noch einen Teil zum fertig Besprechen, zum fertig Machen. Das schätze ich auch sehr. Wenn wir dann zu dritt, die zweite Heilpädagogin SP 2.3, RLP 2.1 und ich, dass wir zu dritt das machen	SP 2.2: 26

5.4 Qualitätskriterien des vorliegenden Forschungsprozesses

Die Qualität von qualitativer Forschung wird auch heute noch häufig am Versuch gemessen, Analogien herzustellen zu den klassischen Gütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität (Steinke, 2010, S. 319). Dies ist jedoch ein ungeeignetes Vorgehen, weil von „Einheitskriterien" ausgegangen wird (Steinke, 2010, S. 319). Flick u. a. (2017b, S. 5) spricht von einer „Reformulierung" klassischer Kriterien. Vertreter, welche die Besonderheiten qualitativer Forschung als Ausgangspunkt nehmen, vertreten hingegen die Ansicht, dass eigene Kriterien für die qualitative Forschung entwickelt werden müssen, wobei insbesondere die folgenden vier postuliert werden (Steinke, 2010, S. 320): Kommunikative Validierung, Triangulation, Validierung der Interviewsituation, Authentizität. Diese Kriterien werden auch in diesem Forschungsprojekt als Ausgangspunkt genommen, um die Qualität der Methoden hoch zu halten.

Kommunikative Validierung:
Die Daten von subjektiven Betrachtungsweisen und Erklärungen können dank kommunikativer Validierung valider gemacht werden. Dadurch werden die Daten den Untersuchungspersonen vorgelegt, damit sie die auf ihre Gültigkeit überprüfen (Flick u. a., 2017b; Steinke, 2010). Dies wird methodisch erreicht mit dem halbstrukturierten Interview, das in seiner Struktur die drei Fragekategorien a) hypothesenungerichtete, b) -gerichtete und c) Stör-Fragen beinhaltet und der anschliessenden Struktur-Lege-Technik. Die Schwierigkeit, die starre Struktur von solchen Interviews dahingehend aufzubrechen, dass sich die Lehrpersonen in ihren Äusserungen nicht eingeschränkt fühlen und sich eine Version zurechtlegen, die im Interview und der Strukturlegung wiederholt wird, kann so Abhilfe geschaffen, und die Reliabilität erhöht werden.

> „Die identische Wiederholung einer Erzählung bei wiederholten narrativen Interviews ist eher ein Hinweis auf eine „zurechtgelegte" Version, als auf die Verlässlichkeit des Erzählten" (Flick, 2010, S. 397).

Da diese Studie als Einzelforschung durchgeführt wurde und nicht in einem Projekt eingebunden war, war es nicht möglich, die Kategorienbildung und Kodierung, wie es etwa bei qualitativen Inhaltsanalysen üblich ist, aufgrund Intercoder-Relibilität zu überprüfen (vgl. Mayring, 2010). Die Qualität der Kategorisierung wurde mit mehreren Massnahmen erhöht: Einerseits wurde das deduktiv erstellte Arbeitsmodell der Kooperation zwischen Regellehrpersonen und Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen mit für das Feld bedeutsamen Ergebnissen aus Forschungsarbeiten entwickelt (vgl. Kapitel 2.4). Andererseits wurde den Untersuchungsteilnehmenden die Auswahl bedeutungsvoller Interviewaussagen bzw. die Vorstrukturierung (vgl. Kapitel 5.3.7) und die Modifikation der Aussagen zur Überprüfung vorgelegt.

Triangulation
Werden komplementäre Methoden, Theorien, Daten oder Forscherinnen und Forscher in einem Forschungsprojekt eingesetzt, kann Verzerrungen entgegengewirkt und ein möglichst umfassendes Bild des Untersuchungsgegenstands, bzw. Untersuchungssubjekts erstellt werden (Schreier & Odag, 2010; Steinke, 2010). Dies wird hier gewährleistet infolge der Verschränkung des Struktur-Lege-Verfahrens als qualitative Erhebungsmethode mit qualitativen Auswertungsstrategien wie Fallbeschreibungen und inhaltlicher Herausarbeitung bedeutsamer Aspekte für die Kooperation unter Regellehrpersonen und Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen und quantitativ-deskriptiven Auswertungen (wie Häufigkeitsanalysen und Matrizen-Verfahren).

Validierung der Interviewsituation
Die Interviewsituation, wie auch die anschliessende Struktur-Lege-Sitzung müssen beide hinsichtlich des Arbeitsbündnisses zwischen Forscherin und Untersuchungspersonen überprüft werden (Steinke, 2010). An der vorliegenden Studie haben alle Lehrpersonen freiwillig teilgenommen, sie wurden darauf hingewiesen, dass sie jederzeit die Möglichkeit haben, die Sitzungen abzubrechen und dass ihre Anonymität gewährleistet

ist. Als weiteres Qualitätskriterium wurde darauf geachtet, dass kein Machtgefälle zwischen Forscherin und Lehrperson entstehen konnte, indem die Lehrpersonen an ihren Arbeitsplätzen aufgesucht, die Interviews in Umgangssprache geführt wurden und betont wurde, wie zentral die Einbindung der Untersuchungsteilnehmenden in den Forschungsprozess sei, was mit dem methodischen Vorgehen auch umgesetzt wurde. All diese Massnahmen ermöglichten ein Klima der Offenheit und des Vertrauens.

Authentizität
Dieses Qualitätskriterium soll sicherstellen, dass mit den „Äußerungen der Untersuchten und den zugrunde liegenden Wertstrukturen" sorgfältig umgangen wird (Steinke, 2010, S. 321). Flick meint damit, dass der Forschungsprozess und die daraus gewonnenen Erkenntnisse Dritten so zugänglich gemacht werden müssten, dass die Besonderheit des Untersuchten und dessen Strukturen erkenn- und nachvollziehbar gemacht (Flick, 1991) und anhand der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit gewährleistet werden (Steinke, 2010), die ein grundlegendes Qualitätsmerkmal dieses Forschungsprojektes ist. Die Zugänglichkeit des Forschungsprozesses erfolgt mit einer lückenlosen Dokumentation des ganzen Forschungsprozesses. So soll der Leserin oder dem Leser ermöglicht werden, die Untersuchung Schritt für Schritt nachzuvollziehen und die Ergebnisse zu bewerten. Alle Schritte von den Vorannahmen und des Zugangs zum Feld über die Auswahl der Untersuchungsgruppe, die Wahl der Erhebungsinstrumente und die Entwicklung der halbstrukturierten Interviews, Transkriptionsregeln, die Durchführung der Struktur-Lege-Technik, das verwendete Kategoriensystem sowie die verwendeten Analyse- und Auswertungsstrategien sind dokumentiert und werden erörtert (Köker, 2012; Steinke, 2010). Das deduktiv entwickelte Arbeitsmodell, das im Kategoriensystem abgebildet ist, gewährleistet, dass Aussagen nach bestimmten Regeln klassifiziert werden können (Mayring, 2002) und sichert, dass die relevanten Aspekte der Thematik abgebildet werden. Auch konnte ich mit der vorgängigen Operationalisierung und die festgelegten Kategorien meinen Blick soweit schärfen, dass ich aus der Praxis Bekanntes kritisch betrachten und unter neuen Perspektiven auch einordnen konnte.

Da nur kognitive Aspekte der Subjektiven Theorien abgerufen werden, sind emotionale und motivationale Faktoren schwierig zu erfassen. Ebenso ist es herausfordernd, unbewusste Teile der Subjektiven Theorien aufzudecken (Flick, 2010). Letztere wurden versucht aufzudecken in den Gesprächen mit und den Nachfragen an die Lehrpersonen während des Legeprozesses. So können Reflexionsprozesse angestossen werden. Zudem hatten die Lehrpersonen die Möglichkeit, das Strukturbild fortlaufend zu verändern und neue Gedankengänge einzubauen und darzustellen, bis sie vollständig damit zufrieden waren.

Forschungsmethodisch gelten Struktur-Lege-Verfahren als komplex, und es besteht die Herausforderung, aus den Subjektiven Daten überindividuelle Modalstrukturen herauszuarbeiten um Aussagen über die Untersuchungspopulation machen zu können. Da das Verfahren riesige Datenmengen produziert, ist eine Reduktion der Daten unumgänglich, was notwendig zu Verlusten führt (Groeben, 1992). Struktur-Lege-Verfahren bedeuten für alle Beteiligten einen hohen zeitlichen Aufwand. Vor allem

das Lernen von Regeln dazu, wie die Subjektiven Theorien zu strukturieren sind, ist aufwändig und stellt für viele Untersuchungspersonen eine Überforderung dar (Dann, 1992). Mit der Vorstrukturierung und mit dem Vorgeben von Konzeptkärtchen und Formrelationen wurde die Strukturierung für die Lehrpersonen erleichtert und ihnen trotzdem die Freiheit gelassen, ihr Strukturbild zu gestalten. Es ist aber nicht auszuschliessen, dass es infolge dieser Vorgaben zu einer Vereinfachung der Subjektiven Theorien respektive deren Darstellung gekommen ist oder Wichtiges vergessen ging. Dies wird als weiterer Kritikpunkt diskutiert, der darin besteht, dass die kommunikative Validierung versucht, die Daten zwar inhaltlich verlässlicher zu machen, was aber nur bezüglich der „Rekonstruktionsadäquanz" und nicht bezüglich der „Realitätsangemessenheit" (Flick, 2010, S. 399) möglich ist. Da es hier jedoch nicht darum geht, zu überprüfen, ob die Lehrpersonen entsprechend ihrer Subjektiven Theorien handeln, sondern lediglich darum, ihre Subjektiven Theorien zu rekonstruieren, kann dieser Punkt für dieses Forschungsprojekt vernachlässigt werden.

6. Ergebnisse

6.1 Die Besonderheit der Kooperation zwischen Regellehrperson und Sonderpädagogin respektive Sonderpädagoge

Die erste Fragestellung lautete: *Was macht die Kooperation zwischen Regellehrperson und Sonderpädagogin und Sonderpädagoge so besonders?* Um das zu beantworten, wird die Untersuchungsgruppe in Falldarstellungen kurz charakterisiert. Da weniger eine numerische als eine theoretische Generalisierung (Flick u. a., 2017) angestrebt wird, erscheint es sinnvoll, eine subjektiv bedeutsame Auswahl aus den drei Dimensionen a) Nutzen, b) Einflussgrössen und c) Lernen voneinander, die das Modell von Kooperation zwischen Regellehrpersonen und Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen ausmachen, zu treffen, um die unterschiedlichen Fälle möglichst treffend zu charakterisieren. So können fokussiert Aussagen darüber gemacht werden, welche Aspekte innerhalb der drei Dimensionen für die Lehrpersonen subjektiv bedeutsam sind, und anderseits kann aufgrund der Nähe zum Ausgangsmaterial dargestellt werden, wie dies begründet wird.

Die Charakterisierung der Lehrpersonen in dieser Studie dient dazu, die subjektiven Besonderheiten der Kooperation herauszukristallisieren. Um die Fälle minimal zu strukturieren, werden aus den drei Dimensionen des Arbeitsmodells: a) Nutzen, b) Einflussgrössen und c) Lernen voneinander und zeitliche Veränderungen (siehe dazu Kapitel 2) aus Sicht der Forscherin inhaltlich bedeutsame Aussagen aus den Strukturbildern extrahiert und in Textform dargestellt, wobei versucht wird, möglichst nahe am Material zu bleiben. Für die Schilderungen der biographischen Daten werden Aussagen der Lehrpersonen aus den Kurzfragebogen verwendet (siehe dazu Anhang A4). Bezeichnungen für Abschlüsse und Angaben zur Rolle innerhalb des Teams werden so übernommen, wie die Lehrpersonen sie äusserten.

6.1.1 Fallbeispiel Sonderpädagoge 1.1 – Der Hybrid

Biographische Daten
Sonderpädagoge SP 1.1 ist 50 Jahre alt, hat 20 Jahre Berufserfahrung und einen CAS-Abschluss in Sonderpädagogik[19]. Er arbeitet seit einem Jahr mit einem Teilzeitpensum 11 Lektionen als Sonderpädagoge in dieser Klasse und weitere 3 Lektionen pro Woche in einer anderen Klasse. Das Primarschulhaus befindet sich in Basel-Stadt und weist einen der höchsten Anteile fremdsprachiger Schülerinnen und Schüler in der Stadt auf. Die Teamsituation ist insofern einzigartig, als sowohl er als SP, wie auch seine Teamkollegin, beide in dieser Klasse als Klassenlehrperson arbeiten, was er auch im Interview als Besonderheit betonte. Das Team wurde von der Schulleitung ohne Mitsprache der Beteiligten gebildet.

19 CAS = Certificate of Advanced Studies (CAS). CAS-Studiengänge sind Weiterbildungen, meistens im Rahmen von ca. 15 ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System).

Charakterisierung

a) Für SP 1.1 soll Kooperation prioritär für die Schülerinnen und Schüler von Nutzen sein, indem er als SP vermehrt Zeit hat, intensiver mit jeder einzelnen Schülerin und jedem einzelnen Schüler zu arbeiten.
b) Dies geschieht v. a. mit separativen Unterrichtseinheiten. SP 1.1 bezeichnet seine Rolle als „Hybrid" und fühlt sich in seiner Doppelfunktion als Klassenlehrer und Sonderpädagoge viel ernster genommen als früher, als er lediglich als Sonderpädagoge arbeitete; dies lassen ihn andere Lehrpersonen z. B. im Lehrerzimmer deutlich spüren. Die Kooperation zwischen ihm und RLP 1.2 beschreibt er als unkompliziert und getragen von Toleranz und Grosszügigkeit („auch einmal etwas sein lassen können"). Seine Erwartungen an Teamteaching bezeichnet er als „realistisch", und sagt, er könne (und wolle) nicht grosse Veränderungen im Unterrichtsstil von RLP 1.2 erwarten, sie stehe kurz vor ihrer Pensionierung.
c) SP 1.1 hat mit der Zeit gelernt, sich in seiner Funktion als Sonderpädagoge „anzuschmiegen", obwohl er Lust hätte „etwas mehr auszuprobieren".

6.1.2 Fallbeispiel Regellehrperson 1.2 – Das Feux Sacré

Biographische Daten

Regellehrperson RLP 1.2 ist 59 Jahre alt, hat 38 Jahre Berufserfahrung und nach der Matura das Lehrerinnenseminar absolviert. Sie arbeitet seit einem Jahr mit einem Teilzeitpensum von 17 Lektionen als Klassenlehrperson in dieser Klasse mit SP 1.1 zusammen und zusätzliche 9 Lektionen als Lehrperson in einer anderen Klasse in einem Primarschulhaus in Basel-Stadt. Auch sie gibt an, dass sie nicht gefragt worden sei bei der Teambildung und dass die Schulleitung sie einander zugeteilt habe.

Charakterisierung

a) RLP 1.2 vergleicht die Kooperation mit SP 1.1 mit einer Ehe, in der ihr Kollege ihr wieder (nach ein paar negativen Erfahrungen in anderen Teamkonstellationen) „das feux sacré" zurückgebracht hat. Der Umgang miteinander ist „sorgsam", was sich dadurch zeigt, dass sie sich „schonen" und „in Ruhe lassen", begründet mit knappen Ressourcen.
b) Die Kommunikation ausserhalb des Unterrichts via WhatsApp oder Email beschränkt sie deshalb auf ein Minimum. Sie fühlt sich von ihm verstanden („weil er ja auch Lehrperson ist") und wertgeschätzt. RLP 1.2 beschreibt die Kooperation mit SP 1.1 als „Glücksfall" und begründet dies einerseits mit der Chemie und Sympathie, welche stimmen und anderseits aufgrund der Vermischung der Funktion von SP 1.1, der in dieser Klasse gleichzeitig als Klassenlehrer und als Sonderpädagoge arbeitet. Sie fügt an, dass sie glaube, eine solche Konstellation sei in Basel-Stadt einmalig.
c) Seit sie mit SP 1.1 zusammenarbeitet, bereitet ihr die Unterrichtsvorbereitung wieder „mehr Spass".

6.1.3 Fallbeispiel Regellehrperson 2.1 – Aufnehmen und voneinander lernen

Biographische Daten
Regellehrperson RLP 2.1 ist 31 Jahre alt und hat 7 Jahre Berufserfahrung. Sie arbeitet als Regellehrperson zu 100% in diesem Integrationskindergarten in Basel-Stadt, seit 3 Jahren mit SP 2.3 und seit einem Jahr mit SP 2.2 im Team. Ihre Klasse besteht aus 16 Schülerinnen und Schülern, davon sind 4 Kinder, die integriert werden und ein Kind mit einem zusätzlichen Förderbedarf. Das Team wurde von der Schulleitung vorgeschlagen, wobei RLP 2.1 bei der definitiven Entscheidung ein Mitspracherecht hatte.

Charakterisierung
a) RLP 2.1 erlebt die Kooperation mit ihren beiden Kolleginnen als emotionale und fachliche Entlastung und Unterstützung, da sie auf die beiden und ihr Fachwissen zurückgreifen kann, wenn sie an „eine Grenze" kommt. Dank der Arbeit im Team könne man mehr aus der Klasse herausholen, da die Sonderpädagogin etwas „von einem anderen Blickwinkel" aus betrachtet.
b) Die Kooperation ist geprägt von Ehrlichkeit und einer ähnlichen pädagogischen Basis, die zu Beginn des Schuljahres schriftlich vereinbart wurde. Leicht unterschiedlichen pädagogischen Ansichten begegnet sie mit viel Offenheit und einer intensiven Kommunikation untereinander („die Kommunikation muss stimmen") oder sie werden infolge Mehrheitsentscheide für alle verbindlich festgehalten. Obwohl sie als 100% tätige Klassenlehrperson mehr Ämter und Aufgaben als ihre Teamkolleginnen übernimmt, sieht sie ihre Rolle gegenüber den Kindern primär als Lehrperson und weniger als Klassenlehrperson, was sich mit wechselnden Rollen im Alltag auszeichnet („wichtig, dass alle wie die gleiche Rolle haben für die Kinder … dass nicht nur, dass es jetzt immer heisst Frau F oder Frau S sind im kleinen Zimmer").
c) Die Arbeit im Team mit SP 2.2 und 2.3 ist wie „ein Spiegel", der einem auch einmal etwas zeigt, das misslungen ist. Gemeinsam mit ihren Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen überlegt sie dann, wie „man es besser machen könnte".

6.1.4 Fallbeispiel Sonderpädagogin 2.2 – die Vision von einem Dreamteam

Biographische Daten
Sonderpädagogin SP 2.2 kommt aus Süddeutschland, wo sie auch ihre Ausbildung gemacht hat. Sie ist 50 Jahre alt und hat 15 Jahre Berufserfahrung als Sonderpädagogin. Sie ist in diesem Team die Dienstjüngste, da sie erst seit einem Jahr hier zu 50% arbeitet und sich die Stelle mit SP 2.3 teilt. Bei der Teambildung wurde ihr dieses Team von der Schulleitung vorgeschlagen, sie hatte jedoch ein Vetorecht.

Charakterisierung

a) SP 2.2 beschreibt den Nutzen der Kooperation, dass es mit Teamarbeit möglich wird, „gemeinsam Gutes" für die Schülerinnen und Schüler zu tun. Dank der Kooperation mit RLP 2.1 erhält sie vor allem eine fachliche Unterstützung, indem sie von ihrer Ausbildung als Kindergartenlehrperson profitiert, was sie als Entlastung beschreibt im Umgang mit der Gruppe.
b) Sie erlebt von ihren Kolleginnen eine grosse Bereitschaft für die Zusammenarbeit, die geprägt ist von einer Basis aus Wertschätzung, Respekt, Anerkennung und Konfliktfähigkeit. Ziele und Regeln werden zusammen ausgehandelt und festgelegt. Wichtig ist ihr, dass man die andere so annimmt, wie sie oder er ist und dass Fehler gemacht werden dürfen. Die Beziehungsebene sei „die Basis von allem", wobei dies ein Prozess ist, der von allen getragen werden müsse und sie die Zusammenarbeit zu dritt reflektieren. Im Unterricht wechseln sich die Verantwortlichkeiten ab, wobei gilt: „Wer leitet, hat die Verantwortung, wer nicht leitet, hat eine Begleitungs-/Unterstützungsfunktion".
c) Sie fühlt sich als Teil des Teams und hat die Vision, dass sie „ein echtes Dreamteam" werden, wenn es ihnen gelingt, ihre unterschiedlichen Erfahrungen zu teilen und sich aufeinander zu beziehen.

6.1.5 Fallbeispiel Sonderpädagogin 2.3 – Verinnerlichte Grundregeln

Biographische Daten

Sonderpädagogin SP 2.3 ist 41 Jahre alt und bringt Berufserfahrungen als Kleinkinderzieherin aus einer Kita, als Regellehrperson und 6 Jahre als Sonderpädagogin mit. Sie arbeitet seit 3 Jahren in diesem Team und teilt sich ihre Stelle zu 50% mit SP 2.2. Bei der Teambildung wurde ihr von der Schulleitung SP 2.2 vorgeschlagen, wobei sie mit RLP 2.1 zusammen nach einem Schnuppermorgen für die definitive Entscheidung ein Mitspracherecht hatten.

Charakterisierung

a) SP 2.3 äussert sich nicht über den Nutzen von Kooperation
b) Das Hauptanliegen der Kooperation und gleichzeitig eine Voraussetzung aus Sicht von SP 2.3 ist die Beziehung zu den Kindern und dass sie von den Lehrpersonen (und den anderen Kindern) angenommen werden wie sie sind. Der Umgang mit den Kindern und auch die gemeinsam festgelegten Grenzen werden mit der Teamarbeit vorgelebt. SP 2.3 sind Offenheit, Kongruenz und Wertschätzung („Rogers entspricht mir sehr, einfach mit dieser Kongruenz und dieser Wertschätzung") sowie eine hohe Verlässlichkeit was Abmachungen anbelangt wichtig. Dies äussert sie auch in einer für sie zentralen Grundregel: „A redet nicht über C mit B", die sie im Team bereits im Vorstellungsgespräch mit SP 2.2 thematisiert haben. Sie bezeichnet die Kommunikation zwar als Glücksfaktor („die Kommunikation, und das ist eigentlich auch reiner Glücksfaktor, das kannst du nicht steuern"), trotzdem scheint sie viel Wert darauf zu legen, die Beziehungsebene von der Sachebene zu trennen.

Sie erzählt als Beispiel, die aus ihrer Sicht ungünstigen Voraussetzungen von SP 2.2, die zwar als Sonderpädagogin Erfahrung hat, aber vor dem Antreten der Stelle in diesem Team keine Ahnung von Kindergarten und dem Schweizer Schulsystem: „[…] das ist eine Zwickmühle. […] sie hat eine dumme Voraussetzung und wir auch. Jetzt müssen wir irgendwie schauen als Team […], das ist eine Tatsache, die von aussen gegeben ist".

c) Dank der Teamarbeit hat sich ihre pädagogische Haltung verändert, da sie von der RLP etwa gelernt hat, Kinder zu „schössele"[20] und gleichzeitig eine professionelle Distanz zu wahren und relevante Aspekte im täglichen Umgang miteinander direkt anzusprechen.

6.1.6 Fallbeispiel Regellehrperson 3.1 – Meine Klasse gehört mir

Biographische Daten:
Regellehrperson RLP 3.1 steht ein paar Jahre vor der Pensionierung und ist seit über 40 Jahren als Lehrperson tätig. Sie bringt eine seminaristische Ausbildung zur Primarlehrperson und eine Weiterbildung zur Legastheniетherapeutin mit und arbeitet 25 Lektionen als Klassenlehrperson in dieser Klasse, 5 Lektionen zusammen mit SP 3.2.

Charakterisierung

a) RLP 3.1 erlebt die Kooperation als Entlastung und erachtet sie als einen Profit für die Schülerinnen und Schüler, da letztere, immer zu viert mit der Sonderpädagogin arbeiten können.
b) Sie erwartet von der Sonderpädagogin, dass sie einerseits den von ihr erstellten Unterrichtsplan übernimmt und anderseits sich selbständig überlegt, wie sie die Schülerinnen und Schüler fördern kann. Diese Förderung kann ihrer Ansicht nach nicht im Klassenzimmer stattfinden, da sie dies als zu laut betrachtet. Sie wünscht sich manchmal die Integrationsklassen zurück, in denen Kinder mit besonderen Bedürfnissen separiert wurden, und bezeichnet die integrative Arbeit als eine grosse Illusion der Sonderpädagogin.
c) Trotz der eher schwierigen Kooperation mit SP 3.2 hat sie gelernt, mit anderen Personen Geduld zu haben und tolerant zu sein.

6.1.7 Fallbeispiel Sonderpädagogin 3.2 – Die Aussenseiterin

Biographische Daten
Sonderpädagogin SP 3.2 ist 62 Jahre alt und hat 35 Jahre Berufserfahrung. Sie arbeitet seit 5 Jahren, zurzeit 5 Lektionen pro Woche in der Klasse von RLP 3.1. Bei der Teambildung haben die Schulleitung und SP 3.2 die Zusammenarbeit mit RLP 3.1 ausgewählt. SP 3.2 hatte zunächst für diese Untersuchung abgesagt, da sie davon ausgegangen war, dass RLP 3.1 kein Interesse hätte, und die Zusammenarbeit mit ihr schwierig

20 Dialekt für hätscheln oder auf den Schoss nehmen.

sei. 2 Wochen später hat sie sich überraschend telefonisch gemeldet und mit Erstaunen mitgeteilt, dass sie RLP 3.1 davon erzählt habe und sie bereit sei, nun doch teilzunehmen.

Charakterisierung

a) SP 3.2 äussert sich nicht über den Nutzen der Kooperation.
b) Sie hat das Gefühl oft nicht dazu zugehören und informiert zu sein. Sie würde gerne die Schülerinnen und Schüler auch einmal in ausserschulischen Aktivitäten wie einer Schulreise erleben. Sie ist davon überzeugt, dass man in einer Beziehung lernt. Dies ist ihr auch in der Arbeit mit den Schülerinnen und Schüler wichtig. Allerdings fühlt sie sich oft unter Druck und zweifelt daran, in den wenigen zur Verfügung stehenden Stunden viel ausrichten zu können. Die Zusammenarbeit mit RLP 3.1 erlebt sie als schwierig, beschreibt sie als „geschäftlich" und geprägt von einem heimlichen Lehrplan.
c) Dank der Kooperation mit RLP 3.1 hat sie gelernt, die Dinge auch noch von einer anderen Seite zu betrachten.

6.1.8 Fallbeispiel Sonderpädagoge 4.1 – Der Grossvater

Biographische Daten

Sonderpädagoge SP 4.1 ist 61 Jahre alt und bringt 36 Jahre Erfahrung als Lehrperson mit, davon vier Jahre in einer Basler Primarschule in der 4.Klasse von RLP 4.2. Vor seiner Tätigkeit an dieser Schule war er unter anderem als Klassenlehrperson in einer Rudolf-Steiner-Schule tätig. Zurzeit arbeitet er als Sonderpädagoge vier Lektionen in der Klasse von RLP 4.2 und weitere Lektionen in anderen Klassen im selben Schulhaus. Das Team wurde von der Schulleitung vorgeschlagen.

Charakterisierung

a) Die Schülerinnen und Schüler profitieren von seiner Arbeit, da er den Klassenlehrer organisatorisch und emotional entlastet, indem er den Stoff für die schwachen Schülerinnen und Schüler so aufbereitet, dass sie ihn besser verstehen können.
b) Er arbeitet während des Unterrichts separativ, da er denkt, dies bringe dem Klasselehrer am meisten, nimmt aber an sämtlichen Spezialanlässen wie Projekttagen oder Klassenlager teil. Sein Unterrichtsstil ist eher lebhaft und er sagt von sich, er sei nicht immer so strikt und weniger streng als RLP 4.2. Es ist ihm wichtig, dass man sich schnell über Beobachtungen austauscht und er geht davon aus, dass es mehrere gute Unterrichtsstile gibt.
c) Dank der Kooperation mit RLP 4.2 hat er gelernt, in gewissen Situationen strikter zu sein und mit den Schülerinnen und Schülern einen Ruhepunkt zu suchen, ohne dass er sich dem Unterrichtsstil von seinem Kollegen angenähert hätte.

6.1.9 Fallbeispiel Regellehrperson 4.2 – Der Vater

Biographische Daten
Regellehrperson RLP 4.2 ist 52 Jahre alt und hat 28 Jahre Berufserfahrung als Lehrperson Seit 2 Jahren arbeitet er nun als Primarlehrperson, während er vorher im selben Schulhaus als Mittelstufenlehrperson tätig war[21]. Als Klassenlehrperson ist er mit 12 Lektionen in dieser Klasse tätig, er unterrichtet jedoch noch weitere 16 Lektionen in anderen Klassen desselben Schulhauses. Die Teambildung wurde von der Schulleitung vorgenommen, wobei er sich zu einem späteren Zeitpunkt die Kooperation mit SP 4.1 explizit gewünscht hat.

Charakterisierung
a) RLP 4.2 erlebt die Kooperation mit SP 4.1 als eine „totale Entlastung", Bereicherung und Befreiung.
b) Für die gemeinsame Arbeit haben sie weder gemeinsame schriftliche Vereinbarungen noch sind ihre Vorstellungen immer genau gleich. Es ist RLP 4.2 wichtig, dass SP 4.1 bei „all diesen klasseninternen Anlässen" mitmacht und sie sich dort in ihren Rollen auch abwechseln, so dass auch SP 4.1 manchmal einen Einstieg oder einen halben Morgen übernimmt. Ihre Kooperation beschreibt er mit dem Gefühl einer „wahnsinnigen Offenheit" und Flexibilität sowie der Gewissheit, sich auf SP 4.1 verlassen zu können, wenn er Unterstützung oder fachlichen Rat benötigt. Der gemeinsame Austausch über einzelne Schülerinnen und Schüler wie auch über die Art und Weise, wie sie zusammen arbeiten, sind ihm wichtig „das zum Thema machen können, was [einem] wichtig ist". Er beschreibt dies auch als „Interesse" der Arbeit des Sonderpädagogen gegenüber und betont, dass dies für ihn mehr sei, als gegenseitige Wertschätzung. Ihm ist es wichtig, dass im Unterricht eine gewisse Ruhe herrscht. Deshalb ist es für ihn auch nicht möglich, dass SP 4.1 integrativ arbeitet. Er beschreibt sich als der Strengere und als „Vater-mässig" für die Schülerinnen und Schüler, da er in dieser Rolle auch manchmal „ausrufen"[22] müsse. SP 4.1 ist „manchmal der Tolle, der Lässige, der oft Sachen durchgehen lässt", was er aber kein Problem zu sein scheint und was er mit der Rolle eines Grossvaters beschreibt.
c) Er ist mit der Zeit gelassener geworden und hat von SP 4.1 gelernt, gewisse für ihn völlig andere pädagogische Ansätze zu verstehen, zu akzeptieren und gut zu finden („warum spielt er mit ihnen ein bisschen Tischfussball […] und dann merke ich: Ah, das ist noch eine gute Idee").

---

21 Wegen der Schulharmonisierung wurde in Basel-Stadt per Schuljahr 2015/16 die Orientierungsschule mit unterschiedlichen Leistungszügen aufgelöst und durch die nun 6-jährige Primarschule ersetzt. So kam es, dass einige Mittelstufenlehrpersonen, die zuvor Fachlehrpersonen waren, nun zu „Allroundern" in der Primarschule wurden respektive Primarlehrpersonen, die früher nur bis zur 4. Klassenstufe ausgebildet waren, sich also zusätzlich für die oberen Stufen nachqualifizieren mussten.

22 Dialekt für laut werden.

6.1.10 Fallbeispiel Regellehrperson 5.1 – Mehr Freiräume für die anderen Kinder

Biographische Daten
Regellehrperson RLP 5.1 ist 52 Jahre alt und hat 30 Jahre als Lehrperson für Textiles Werken gearbeitet. Nach einem Zusatzstudium arbeitet sie nun seit 3 Jahren 23 Lektionen als Regellehrperson und ebenso lange mit SP 5.2 zusammen an einer kleineren Primarschule in einer Vorortgemeinde von Brugg im Kanton Aargau. Weiterhin unterrichtet sie in ihrer Klasse, wie auch in anderen Klassen des Schulhauses, als Lehrperson für Textiles Werken. In ihrer Klasse sind 15 Schülerinnen und Schüler, davon 5 mit Förderbedarf.

Charakterisierung
a) RLP 5.1 schätzt es, dass sie dank der SP 5.2 „ein Puzzleteil mehr" hat und dass sie unterstützt wird und so „mehr freien Raum" hat für die anderen Kinder. Sie bemängelt, dass „Aufwand und Ertrag" bei einzelnen Kindern nicht stimmt, da sie zum Beispiel oft eine Stunde lang etwas besprechen, was nur 2–3 Kinder betrifft.
b) Grundsätzlich seien sie der „gleichen Auffassung" und wollen beide das Beste für das Kind. Sie plant den Unterricht jeweils weit im Voraus und RLP 5.2 passt ihn dann speziell für ein Kind an. RLP spürt ihre Verantwortung für die Klasse, sie muss schauen, „dass alle Kinder gleich weit sind", dass alle die Ziele erreichen. Die Integration wirft für sie einige Fragen auf, und sie ist nicht sicher, ob es „vom Kind her gedacht" immer das Beste sei. Infolge des (separativen) Förderunterrichts der SP 5.2 wird Stoff verpasst, den sie dann nacharbeiten muss („dabei verpasst […] bei mir […] dann muss ich das quasi mit ihnen wieder nacharbeiten"). Sie schätzt die Arbeit von SP 5.2, auch wenn ihre Anwesenheit oft eine Unruhe ins Klassenzimmer bringt.
c) Wichtig ist ihr der Austausch mit der Kollegin „sie kann extrem gut zuhören und sie redet sehr reflektiert" und meint, sie profitiere so viel mehr, als wenn sie ihren Unterricht allein reflektiere.

6.1.11 Fallbeispiel Sonderpädagogin 5.2 – Konzentration auf Einzelne

Biographische Daten
Sonderpädagogin SP 5.2 ist 56 Jahre alt und hat 27 Jahre Berufserfahrung als Lehrperson. Sie war 20 Jahre als Regellehrperson tätig, unterrichtet nun seit zwei Jahren als Sonderpädagogin mit drei Lektionen pro Woche in der Klasse von RLP 5.1. Sie arbeitet schon seit fünf Jahren an einer kleinen Primarschule in einem Vorort von Brugg, Kanton Aargau und ist zurzeit für fünf Schülerinnen und Schüler in dieser Klasse zuständig. Weitere vier Lektionen arbeitet sie in einer anderen Klasse im selben Schulhaus.

Charakterisierung

a) Den Nutzen der Kooperation sieht sie darin, die Kinder optimal fördern zu können, auch wenn die Arbeit mit ihr (als Sonderpädagogin) aufwändiger sei und sie manchmal das Gefühl hat, dass zu viele Personen im Klassenzimmer sind.
b) Sie kann sich auf Einzelne konzentrieren, während ihre Kollegin die Gesamtverantwortung für die Klasse trägt. Sie lehnt sich stark an die Planung von RLP 5.1 an und gibt „kleine Aufgaben" dazu. Pädagogisch habe sie ähnliche Vorstellungen wie ihre Kollegin. Es ist ihr ein Anliegen, dass sie einander zuzuhören und „einander machen lassen". Sie versucht vor allem „zu schauen […], nicht besser zu wissen". Teamarbeit funktioniert dann gut, wenn „diese Personen miteinander reden können". Im Unterricht nimmt sie einzelne Kinder heraus, um mit ihnen zu arbeiten, was ihr manchmal Schwierigkeiten bereitet, da sie Hemmungen habe Kinder herauszunehmen, wenn sie in eine Arbeit vertieft sind.
c) Sie profitiert von RLP 5.1 vor allem methodisch („also wie sie den Kindern Futter gibt, um zu üben, finde ich super") aber auch bezüglich des Auftretens gegenüber Schülerinnen und Schülern, um eine Sache oder Meinung zu vertreten.

6.1.12 Fallbeispiel Regellehrperson 6.1 – Chefinnengefühle

Biographische Daten

Regellehrperson RLP 6.1 arbeitet seit 20 Jahren als Regellehrperson und ist 47 Jahre alt. Seit 2 Jahren arbeitet sie mit SP 6.3 zusammen, und unterrichtet im Kindergarten zurzeit 23 Lektionen pro Woche, da sie sich ihre Stelle als Klassenlehrperson mit RLP 6.2 teilt. Die Kindergartenklasse umfasst 19 Schülerinnen und Schüler und liegt im Kanton Aargau in einer ländlichen Gemeinde in der Nähe von Lenzburg in unmittelbarer Nähe zum Primarschulhaus. Neben einer Garderobe und dem Hauptraum kann zusätzlich ein wenig möblierter, grosszügiger Raum im Untergeschoss für den Unterricht genutzt werden.

Charakterisierung

a) Die Arbeit mit SP 6.3 beschreibt RLP 6.1 als „kopfmässige" Entlastung und zieht sie auch als Unterstützung bei Elterngesprächen hinzu, da die Sonderpädagogin als Fachperson mehr Gewicht habe. Kooperation erlebt sie also insbesondere als emotionale und fachliche Unterstützung, wenn die Sonderpädagogin mit einzelnen Kindern irgendetwas vertiefter anschaut oder sie als Regellehrperson von einem Kind etwas aus einer anderen Perspektive erfährt.
b) Die Kooperation beschreibt sie als zu wenig effektiv („manchmal habe ich auch das Gefühl, […] es ist fast ein bisschen schade um die teuren Lektionen") und sie wünscht sich mehr Beratung von der Sonderpädagogin („[eine Fachperson, Anm. von A.M.], welche ich anfragen kann, wenn ich ein Problem habe, welches ich als Kindergärtnerin nicht weiss"). Sie erwähnt die aus ihrer Sicht „nicht ganz immer optimale" Planung, da diese meistens spontan erfolge und bemängelt, dass die ihnen zugesprochenen drei Lektionen pro Woche für die Förderung zu wenig sei.

Sie erteilt ihr Aufträge und hat manchmal dabei das Gefühl „ihr Chef“ zu sein. Grundsätzlich erwartet sie mehr „Initiative“ von SP 6.3, was sie mit dem Lohnunterschied und der Rolle begründet. Eine Schwierigkeit sei auch, dass nicht klar ist „wie viel Zeit sie genau aufwenden muss“ und die Regellehrpersonen sie quasi einfordern müssen. Für RLP 6.1 ist eine unkomplizierte Kooperation wichtig, und sie beschreibt die Teamarbeit als „eine Art freundschaftlich“, wobei sie betont sie eher als Arbeitsverhältnis zu betrachten. Unausgesprochene Erwartungen miteinander zu klären betrachtet sie als schwierig, da sie diese freundschaftliche Basis nicht verletzten möchte.

c) Infolge der Kooperation mit SP 6.3 hat sie gelernt, Dinge genauer anzuschauen und auf Kinder differenzierter einzugehen.

6.1.13 Fallbeispiel Regellehrperson 6.2 – Verständnis von Augen-Hand-Koordination

Biographische Daten

Regellehrperson RLP 6.2 ist 46 Jahre alt und hat 25 Jahre Berufserfahrung als Kindergärtnerin. Sie teilt sich die Stelle mit RLP 6.1, wobei sie mit 12 Lektionen pro Woche einen kleineren Stellenanteil hat als ihre Kollegin. Sie arbeitet nun seit 3 Jahren mit SP 6.3 zusammen. Das Team wurde von der Schulleitung gebildet ohne Mitsprache der Lehrpersonen.

Charakterisierung

a) SP 6.3 ist für RLP 6.2 eine fachliche Unterstützung insbesondere für Elterngespräche oder gegenüber Behörden „das sind wirklich auch noch Augen mehr, wo das mittragen und mitentscheiden“), auch weil sie gewisse Aspekte viel besser in Worte fassen kann als die Regellehrpersonen.

b) Während der gemeinsamen Unterrichtszeit schaut RLP 6.2 darauf, dass die Gestaltung des Unterrichts offen ist und es für SP 6.3 einfacher ist, ein Kind heraus zu nehmen für die Einzelförderung. Für die Kooperation sind ihr Ehrlichkeit, Offenheit und Herzlichkeit wichtig. Sie würde sich von SP 6.3 mehr Inputs und Einblicke in ihre Arbeit und eine Art Dokumentation wünschen: „Wenn es noch so Inputs geben würde, wie wir auch mit diesen Kindern arbeiten könnten. Ganz konkret“. Sie erachtet es als eine Schwierigkeit, dass es unklar ist, wieviel die Sonderpädagogin über die Unterrichtsstunden hinaus zur Verfügung steht („habe ich aber irgendwo auch ein bisschen Hemmung sie einzubeziehen, weil ich sehe, sie hat drei Lektionen bei uns“). Sie würde es auch schätzen, wenn ein Teil der Planung zu dritt gemacht werden könnte.

c) Von SP 6.3 habe sie auch einiges an Fachwissen gelernt: Wie man Kindern am besten etwas zeigt, was für sie noch schwierig ist, unterschiedliche Fördermaterialien oder was die Augen-Hand-Koordination bedeutet.

6.1.14 Fallbeispiel Sonderpädagogin 6.3 – Hand bieten

Biographische Daten
Sonderpädagogin SP 6.3 ist 48 Jahre alt und hat 25 Jahre Berufserfahrung. Seit 17 Jahren unterrichtet sie in dieser Schule und seit zwei Jahren jeweils drei Lektionen pro Woche im Kindergarten mit RLP 6.1 und 6.2. Weitere 12 Lektionen arbeitet sie als Sonderpädagogin in anderen Klassen desselben Schulhauses.

Charakterisierung
a) Die Frage des Nutzens der Kooperation beantwortet SP 6.3 so, dass sie dank der Arbeit mit den Kindergärtnerinnen viele Spiele und Lieder kennengelernt habe, welche sie nun auch in der Primarunterstufe anwende und für die Kinder dadurch eine Art Vertrautheit entstehe, was sie als förderlich betrachtet „manchmal nehme ich eines hervor […] in der 1. Klasse, so als Einstieg, und dann strahlen sie: Das haben wir im Kindergarten immer gemacht". Ihre Arbeit betrachtet sie als Entlastung der Regellehrpersonen während des regulären Unterrichts und für schwierige Elterngespräche.
b) Es ist ihr Ziel, „ein bisschen Hand bieten" zu können und schaut jeweils am Morgen, wenn sie kommt, was den Regellehrpersonen am meisten nutzt und arbeitet mit den Kindern in der Regel in einem separaten Raum. Am Team schätzt sie, dass „alle so ein bisschen flexibel" sind. Sie versucht eine Aussensicht einzubringen, fühlt sich primär für Kinder mit Lernschwierigkeiten, aber auch „für die ganze Gruppe" zuständig. Eine schriftliche Vereinbarung hat sie nie erstellt; das klinge „fast so ein bisschen nach Arbeitsvertrag zum Schauen, dass auch jede genug arbeitet". Sie schätzt es, dass im Kindergarten „sowieso individuell" gearbeitet wird und sie jederzeit zu einem Kind hinzugehen kann für die Förderung.
c) Diese individuelle Förderung und die Strukturierung im Kindergartenalltag sind Elemente, die sie besonders infolge dieser Kooperation gelernt hat und die sie in ihrer Entwicklung weitergebracht haben.

6.1.15 Erste Schlussfolgerungen zu den individuellen Subjektiven Theorien über Kooperation

Aus den obigen Darstellungen der Subjektiven Theorien wird deutlich, dass die Lehrpersonen differenzierte Vorstellungen von ihrer Kooperation haben. Bis auf die beiden Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen 2.3 und 3.2 äusserten sich alle über den *Nutzen* ihrer Kooperation. Für viele Lehrpersonen ist die Kooperation eine Form von Entlastung, es wird aber meistens auch betont, dass die Schülerinnen und Schüler profitieren und so ein Mehrwert für diese entstehe („für die Kinder ist es ein Profit"). Es gibt aber auch Lehrpersonen, die primär den fachlichen Nutzen für sich als Lehrperson betonen wie SP 6.3, die von der Regellehrperson Lieder und Spiele aus dem Kindergarten kennengelernt hat, die sie nun auch in anderen Klassen einsetzen kann. Es gibt folglich subjektive Unterschiede wie ein Konzept wahrgenommen

wird. Zur Dimension *Einflussgrössen* wurden die meisten Äusserungen gemacht, was wenig erstaunt, da diese Dimension 5 Konstrukte beinhaltet. Differenziert zeigen sich die Äusserungen über die konkreten Umsetzungen ihres Berufsauftrages und welche Werte ihnen dabei wichtig sind. Dies entspricht der Annahme, dass in den Subjektiven Theorien von Lehrpersonen konkrete Handlungsentscheidungen abgebildet werden (Gastager, Patry, & Gollackner, 2011) und der Idee, des Menschen als aktiv gestaltendes Subjekt, welcher Handlungen konstruiert um Konzepte und Schemata zu entwickeln, immer mit dem Ziel, eigene Ziele und Hypothesen zu verfolgen (Schlee, 1988). Die vorliegenden ganz konkreten Aspekte ihres Handelns sowie die subjektiven Begründungen zeigen, dass die Lehrpersonen sich offenbar an subjektiven Normen orientieren und mit Bezug auf diese ihre Kooperation bewerten. Solche Normen oder Grundsätze, wie die, dass es für Lehrpersonen wichtig ist eine Entlastung zu erfahren, deuten darauf hin, dass die Subjektiven Theorien nicht nur *praktische*, sondern auch *nomologische* Anteile beinhalten (Gastager u. a., 2011) und es sich nicht einfach um Handlungstheorien handelt. Es bleibt offen, wie hoch der Anteil *praktischer* bzw. nomologischer Aspekte ist, da sich die beiden Theorietypen nicht immer klar voneinander trennen lassen (Gastager u. a., 2011, S. 15).

Es wird deutlich, dass eine angenehme Atmosphäre untereinander wichtig ist und wie sie diese gestalten. Besonders deutlich kommt das in den Subjektiven Theorien der Lehrpersonen aus Team 2 (RLP 2.1, SP 2.2, SP 2.3), die auf Werte wie „Ehrlichkeit" oder „Kongruenz" verweisen und die Kommunikationskultur untereinander erörtern, welche von grossem gegenseitigem Respekt geprägt ist. In vielen Subjektiven Theorien wird eine *gute Kommunikation* als eine zentrale Gelingensbedingung für Kooperation betrachtet, die in direktem Zusammenhang mit der Beziehungsebene steht. Interessanterweise wird die Beziehungsebene jedoch von vielen Lehrpersonen als „Glücksfall" bezeichnet und in Abhängigkeit von gegenseitiger Sympathie gesehen. Kommunikation als Element sozialer Beziehungen und die Vorstellung, dass ein gutes Team ein „Glücksfall" sei, könnte als Widerspruch gedeutet werden, den die Lehrpersonen so aber nicht wahrnehmen. Gastager (2003) zeigte in ihrer Untersuchung, dass solche Widersprüche nicht als Gegensätze zu verstehen sind, sondern dass unterschiedliche Subjektive Theorien nebeneinander existieren können, und auf sie in unterschiedlichen Situationen zurückgegriffen wird. Weiter zeigt sich, dass viele Subjektive Theorien im Bereich der Dimension der *Einflussgrössen* viele unterschiedliche Aspekte zu Rollen- und Aufgabenverteilungen in den Teams beinhalten. Hier werden auch die gegenseitigen Erwartungen deutlich oder die persönlichen Einstellungen, die wiederum die Kooperation beeinflussen und sich daran etwa zeigt, ob eher integrativ oder separativ mit den Schülerinnen und Schülern gearbeitet wird, wie das Beispiel von RLP 4.2 verdeutlicht: „Bei mir ginge es nicht, dass der Sonderpädagoge im Klassenzimmer ist – er muss ja sprechen können, und das gibt Unruhe". Obwohl die Lehrpersonen explizit nach Veränderungen aufgrund der Kooperation gefragt wurden und danach, was sie jeweils voneinander gelernt hätten, sind die meisten Subjektiven Theorien in diesem Bereich wenig differenziert. Damit es jedoch überhaupt zu Veränderungen kommen kann, ist die Bedingung zu erfüllen, dass Bestandteile der Subjektiven Theorien aufgedeckt und aktiviert werden (Dann, 1989), was hier als erfüllte Bedingung betrach-

tet werden kann. Meistens werden fachliche oder methodische Aspekte genannt, die Lehrpersonen angeben, voneinander gelernt zu haben. Bezüglich eines Lernens infolge gemeinsamer Reflexion wurden die Aussagen meistens vage oder eher als Aspekte der gegenseitigen Bewunderung formuliert wie: „Sie kann extrem gut zuhören und sie redet reflektiert" (RLP 5.1). Die Subjektive Theorie von SP 2.3 ist hingegen diesbezüglich viel differenzierter, aber eher die Ausnahme: „von der Haltung und den Überlegungen gegenseitig profitieren". Ihre Subjektive Theorie zeigt, dass sie nicht nur vom gegenseitigen Austausch profitiert, sondern auch Veränderungen in ihrer pädagogischen Haltung wahrgenommen hat.

6.2 Aspekte guter Kooperation zwischen Regellehrpersonen und Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen

Während es bei der ersten Forschungsfrage *Was macht die Kooperation zwischen Regellehrperson und Sonderpädagogin und Sonderpädagoge so besonders?* darum ging, die Strukturbilder auf idiographischer Ebene zu analysieren, bezieht sich der zweite Fragenkomplex auf die nomothetische Ebene teamunspezifisch (Fragestellungen 2a, 2b, 2c) und teamspezifisch (Fragestellungen 2d, 2e). Dabei steht bei Frage 2a im Zentrum: *Welche Aspekte zeigen sich in den Subjektiven Theorien von Regellehrpersonen und Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen über gute Kooperation?* Untersucht wird, einerseits welche Aspekte in den Subjektiven Theorien vorliegen und anderseits, wie diese von den Lehrpersonen begründet werden. Die Subjektiven Theorien werden aufgrund der im Arbeitsmodell erarbeiteten Konstrukte untersucht. Dabei interessieren die subjektive Relevanz der Konstrukte (Fragestellung 2a), die Konzepte der Lehrpersonen von Kooperation hinsichtlich des Nutzens (Fragestellung 2b) und die Vorstellungen über die Art und Weise einer guten Kooperation aus Sicht von Regellehrpersonen und Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen (Fragestellung 2c), die teamspezifische pädagogische Strategie und deren Umsetzung (Fragestellung 2d) und die teamspezifischen Ähnlichkeiten respektive Unterschiede der Vernetzung der Subjektiven Theorien.

6.2.1 Besonders relevante Aspekte der Kooperation und ihre Begründungen

Die erste Teilfrage bezieht sich auf die subjektive Relevanz, da davon ausgegangen wird, dass zwar alle genannten Aspekte in einer Subjektiven Theorie in irgendeiner Form für die jeweilige Lehrperson von Bedeutung sind, diese subjektive Relevanz jedoch je nach Aspekt unterschiedlich stark ausgeprägt ist. Die zu untersuchende Fragestellung lautet folglich:

> 2a) *Welche Aspekte werden von Regellehrpersonen und Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen als besonders relevant betrachtet und wie wird dies begründet?*

Um die Fragestellung 2a zu beantworten, werden nur die von den Lehrpersonen als besonders relevant genannten Aspekte in die Analyse der Strukturbilder einbezogen. Dabei werden alle Aussagen berücksichtigt, die von den Lehrpersonen mit 4 oder 5 (die Ratingskala belief sich von 1 bis 5, wobei 5 am relevantesten für Kooperation ist und 1 am wenigsten relevant) bewertet wurden. Diese Bedingung erfüllen 62.06% aller Aussagen in den Strukturbildern, und somit die Mehrheit der von den Lehrpersonen gelegten Konzeptkärtchen. Die Anzahl dieser als subjektiv besonders relevant genannten Aspekte für eine gute Kooperation in den Strukturbildern unterscheiden sich innerhalb der Untersuchungsgruppe stark (Min. SP 5.2 = 8; Max. SP 2.2 = 43). Zur Systematisierung werden die Äusserungen der Lehrpersonen zu Kategorien (Konstrukten) zusammengefasst und mit relativen Häufigkeitsangaben dargestellt, um mit der grossen Varianz der Anzahl an Äusserungen umzugehen. So kann festgestellt werden, ob es bestimmte Schwerpunkte in den Subjektiven Theorien bei der Untersuchungsgruppe gibt. Dies ergibt folgendes Bild (siehe Abbildung 7):

Abbildung 7 zeigt, dass die als besonders relevant genannten Aussagen der befragten Lehrpersonen zu je einem Drittel den Konstrukten *Persönlichkeit und Werte* (29%) und *soziale Prozesse* (29%) zugeordnet werden können. Es sind auch diese beiden Konstrukte, in denen alle Lehrpersonen die jeweils absolut häufigsten Konzeptkärtchen in den Subjektiven Theorien gelegt haben. Weiter verteilen sich die Konzeptkärtchen wie folgt: Die *Struktur der Kooperationspraxis* (11%), des *Nutzens von Kooperation* (9%), *zeitliche Veränderungen und Lernen* (9%) und die *Planung des gemeinsamen Unterrichts* (9%). Mit nur 4% werden hingegen Aussagen zu den *Rahmenbedingungen* gemacht. Es fällt auf, dass die *Rahmenbedingen* als relevantes Konstrukt bei den meisten Lehrpersonen (nur 3 Lehrpersonen schätzen die *Rahmenbedingen* als nicht besonders

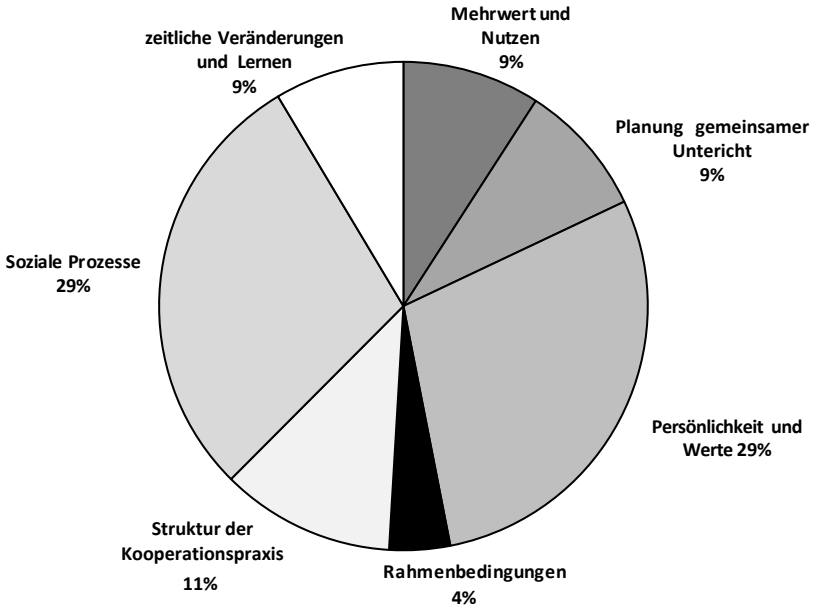

Abbildung 7: relative Häufigkeiten der Konstrukte der Kooperation

relevant ein) wenig dominant in den vorherrschenden Subjektiven Theorien zu sein scheinen. Dies erstaunt, da sich viele Lehrpersonen grundsätzlich schnell über ungenügende Rahmenbedingungen für ihren Berufsalltag aussprechen, was auch aus anderen Forschungsarbeiten bekannt ist (z. B. Arndt, 2016; Esslinger, 2002; Moser, 2016).

Zur weiteren Systematisierung der Auswertung werden die einzelnen Konstrukte hinsichtlich ihrer Unterkategorien aufgeschlüsselt. So kann festgestellt werden, ob es innerhalb dieser Konstrukte bestimmte Schwerpunkte zu einzelnen Aspekten in den Subjektiven Theorien der Untersuchungsgruppe gibt, die im Anschluss daran qualitativ hinsichtlich ihrer inhaltlichen Bedeutung untersucht werden. Wo es für das Verständnis, wegen des Kontextwissens notwendig erscheint, werden für die qualitativen Analysen zusätzlich die dahinterliegenden Ausschnitte aus den Transkripten beigezogen, um die Begründungen transparent zu machen. Wo nichts vermerkt ist, beziehen sich die Aussagen auf die Strukturbilder, während die Transkriptausschnitte gesondert bezeichnet sind.

6.2.2 Konstrukt Persönlichkeit und Werte

6.2.2.1 Deskriptive Analyse der Häufigkeiten Persönlichkeit und Werte

Etwas mehr als die Hälfte aller Aussagen aus den Strukturbildern innerhalb dieses Konstrukts lassen sich entweder unter Erwartungen (5.6%) oder Einstellungen (Einstellungen gegenüber Kooperation 3.7%, Einstellungen gegenüber integrativer schulischer Förderung (ISF) 2.4%, Einstellungen gegenüber Förderung der Schülerinnen und Schüler 1.1%) zuordnen. Einstellungen werden anhand von Werthaltung begründet und helfen den Lehrpersonen ihr eigenes Verhalten wie auch das der anderen einzuordnen und zu bewerten (Herzberg & Roth, 2014). Für die Kooperation im integrativen Setting ist es bedeutsam, sich mit den eigenen sowie den Einstellungen der Teamkollegin oder des Teamkollegen bezüglich des Themenfelds integrative Förderung auseinanderzusetzen. Dies mag auch erklären, warum Aspekte zu Einstellungen häufig in den Strukturbildern vertreten sind. Zudem weiss man, dass Einstellungen gegenüber Integration entscheidende Gelingensfaktoren sind für gemeinsamen integrativen Unterricht (Pool Maag & Moser Opitz, 2014). Weitere dominant vertretene Unterkategorien sind Flexibilität (3.4%) und Offenheit (2.6%):

Tabelle 8: Häufigkeiten innerhalb des Konstrukts Persönlichkeit und Werte

Persönlichkeit und Werte (PW)	Häufigkeiten		
	Konzeptkärtchen Absolut	Prozent innerhalb aller Konstrukte	Prozent innerhalb des Konstrukts PW
Erwartungen	21	5.6	19.5
Werthaltungen	14	3.7	13.0
Einstellungen gegenüber Kooperation	14	3.7	13.0
Flexibilität	13	3.4	12.0
Offenheit	10	2.6	9.2
Einstellungen gegenüber ISF	9	2.4	8.3
soziale Kompetenz	6	1.6	5.6
Autonomieerleben	6	1.6	5.6
Fähigkeit zur Selbstreflexion	5	1.3	4.6
Einstellungen gegenüber Förderung der Schülerinnen und Schüler	4	1.1	3.7
soziale Orientierung	4	1.1	3.7
Zufriedenheit	2	0.5	1.9
Total	108	28.6	100.0

6.2.2.2 Qualitative Analyse Persönlichkeit und Werte

Ambivalenz zwischen grundsätzlicher Offenheit und persönlichen Einstellungen sowie Erwartungen:
Betrachtet man das Konstrukt *Persönlichkeit und Werte* genauer, bezeichnen Lehrpersonen Aussagen über *Erwartungen*, *Werthaltungen* und *Einstellungen (gegenüber Integration* und *gegenüber Kooperation)* sowie die Persönlichkeitsfaktoren *Flexibilität* und *Offenheit* besonders häufig als relevant für Kooperation. Die integrative Förderung von Kindern mit besonderen Bedürfnissen ist eine Aufgabe, welche nur gelingen kann, wenn alle Beteiligten das gemeinsame Ziel (die Integration) befürworten. Die Schulen respektive die Lehrpersonen wurden nicht gefragt, ob sie ISF befürworten oder nicht. Wer als Lehrperson heute unterrichtet, hat dieses Ziel jedoch stillschweigend akzeptiert. Dies bedeutet für viele langjährige Lehrpersonen, dass ihre Einstellungen gegenüber der integrativen spezifischen Förderung in Frage gestellt werden und sie sich mit der Thematik der Integration auseinandersetzen müssen. Auf die Frage, was für eine gelingende Kooperation wichtig sei, antwortet SP 3.2 im Interview wie folgt (Ausschnitt aus Transkript SP 3.2, Z. 167–169):

> „Offenheit und akzeptieren, dass jemand in der Klasse ist, man kann sich nicht mehr wehren. Ja, das ist natürlich der Anfang der Integration gewesen. Das war wie ein rotes Tuch, oder? Und dort musst ich mich ja, kleinmachen manchmal […] Ja, wir wollen dich nicht war einfach die Haltung. […] wir wollen einfach die ganze Integration nicht. Und ich denke, es bleibt nichts anderes übrig als man einfach mal akzeptiert die Integration ist da, oder? Und doch muss man trotzdem die Offenheit mitbringen."

In diesem Abschnitt werden einerseits die *Einstellung gegenüber der Kooperation*, aber auch *Erwartungen* gegenüber Persönlichkeitseigenschaften ihrer Kooperationspartner und -partnerinnen deutlich. In der Subjektiven Theorie dieser Lehrperson, nimmt sie diese Aspekte auf, aber es zeigt sich bezüglich der Relevanz ein Widerspruch, der sich auch bei vielen anderen Lehrpersonen zeigen lässt: Aussagen zu *Offenheit* kommen so als Konzeptbegriffe in 10 Strukturbildern vor und werden mehrheitlich hoch relevant für Kooperation betrachtet (und mit 4 oder 5 geratet). Vielen Lehrpersonen fällt es jedoch schwer zu „akzeptieren, dass jemand in der Klasse ist". In ihren Subjektiven Theorien vertreten sie zwar die grundsätzliche Erwartung, *offen* zu sein oder geben an, dass sie grundsätzlich offen seien gegenüber integrativer Förderung, bekunden aber Mühe dies umzusetzen, was in den meisten Fällen dieser Untersuchung dazu führt, dass die Schülerinnen und Schüler mehrheitlich separativ von der Sonderpädagogin oder dem Sonderpädagogen unterrichtet werden. Andere Forschungsbefunde gehen jedoch davon aus, dass Übereinstimmungen in pädagogischen Grundfragen wichtig sind und die Häufigkeit von Kooperation zunimmt, wenn diese übereinstimmen (Ahlgrimm, 2010).

Bis auf zwei, lassen sich in allen Strukturbildern Aussagen zur *Einstellung gegenüber Kooperation* finden und zeigen, dass die Lehrpersonen angeben Kooperation gegenüber grundsätzlich positiv eingestellt zu sein, und dass sie Persönlichkeitsfaktoren wie *Offenheit* als eine Voraussetzung betrachten damit Kooperation gelingen kann. Es zeigt sich nicht nur eine positive *Einstellung gegenüber Kooperation*, sondern auch, dass eine grundsätzliche *Bereitschaft und Motivation zur Kooperation*, bei der grossen Mehrheit der Lehrpersonen vorhanden ist: „eine grosse Bereitschaft" (SP 2.2).

Obwohl viele Lehrpersonen eine grundsätzliche Bereitschaft gegenüber einer Kooperation angeben, und sie die persönlichen Einstellungen gegenüber der Kooperation als relevanten Faktor für gelingende Zusammenarbeit betrachten, sind die Einstellungen dazu heterogen und manchmal ambivalent. So können Aussagen zur grundsätzlichen *Bereitschaft und Motivation zu Kooperation* auch als Schutz der Lehrpersonen interpretiert werden, die Kosten, die sie für die Kooperation investieren müssen, nicht als Belastung wahrzunehmen. Die auch hier gezeigte grundsätzliche Bereitschaft zu kooperieren deckt sich somit mit anderen Befunden wie die von Soltau und Mienert (2009) oder Stommel u. a. (2014). Die Widersprüche in den Strukturbildern bezüglich der konkreten Umsetzung könnten entweder darauf hindeuten, dass zwar Einstellungen handlungsrelevant sein können, aber nicht in jedem Fall zu tatsächlichem Verhalten führen (Haddock & Maio, 2014), sondern von sozialen und situativen Faktoren abhängen und deswegen teamspezifisch sind. Alternativ könnte vermutet werden, dass die Einstellungen nicht deckungsgleich sind mit den Werthaltungen, also mit den ent-

sprechenden eigenen Normen und Standards, an denen man das eigene und das Verhalten anderer misst (Sonntag, Frieling, & Stegmaier, 2012).

RLP 6.1 verweist etwa indirekt auf das Kosten-Nutzen-Verhältnis, indem sie in ihrem Strukturbild aussagt, dass die Gestaltung der Kooperation je nach Partnerin oder Partner unterschiedlich belastend und aufwändig sein kann und sie bestimmte Erwartungen an die Person hat. Bezüglich grundsätzlicher Erwartungen an eine Kooperation wird mehrfach eine effiziente und unkomplizierte Gestaltung der Kooperation genannt: „Es muss unkompliziert sein, nicht jedes Ding 100x diskutieren" (RLP 6.1). RLP 6.1 macht hier eine einfache Kosten-Nutzen-Analyse auf. Nach der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1993) müssten die Aspekte eigene Fähigkeiten, Autonomie und Zugehörigkeit zum Kooperationsteam, in einem für die Lehrperson günstigen Verhältnis stehen, damit die Motivation zu kooperieren aufgebracht wird bzw. aufrecht erhalten bleibt. Welche Aspekte bei den einzelnen Lehrpersonen wie stark gewichtet sind, kann mit dieser Fragestellung jedoch nicht beantwortet werden.

Damit gemeinsamen Erlebnisse und Projekte im Unterricht möglich werden, bedarf es weiter einer gewissen Offenheit, die von einigen Lehrpersonen auch als neugierige Haltung anderen gegenüber interpretiert wird oder dem Interesse an der *anderen* Seite. Mehrheitlich wird dies in den Strukturbildern mit dem Schlagwort „Offenheit" kurz und prägnant abgebildet. Viele Lehrpersonen unterstreichen dies, indem sie sich auf Werthaltungen wie Wertschätzung, Respekt und Anerkennung beziehen, welche sie als Basis für die Kooperation betrachten. Sie betrachten dies als eine innere Haltung dem anderen gegenüber, welche mehr ist als eine grundsätzliche Bereitschaft und geprägt ist von Echtheit und Kongruenz:

> „Interesse: Was hast du jetzt gemacht? Wo stehst du?" (RLP 4.2)

Im Interview differenziert RLP 4.2 diese Aussage und versteht hinter dieser wertschätzenden Haltung „nicht nur Wertschätzung, sondern auch Interesse" und es ist ihm wichtig, sein Gegenüber mit Fragen besser verstehen zu können.

Damit sich Kooperation auf Unterrichtsebene etabliert, reicht eine grundsätzlich positive Einstellung gegenüber Kooperation nicht aus, sondern Lehrpersonen müssen entweder einen Nutzen für ihre eigene Professionalisierung oder direkt für die Schülerinnen und Schüler sehen. Dies drückt sich weniger in allgemeinen Erwartungen an Kooperation, wie oben am Beispiel der Offenheit, aus, sondern wird in vielen Strukturbildern konkret zu den für die Lehrpersonen typischen Unterrichtssituationen geäussert. Dies zeigt sich an Einstellungen, die Lehrpersonen gegenüber der allgemeinen Förderung und spezifisch gegenüber integrativer Förderung haben, und ob sich die Lehrpersonen im Team entsprechen:

> „Bei mir ginge es nicht, dass der SP im Klassenzimmer ist – er muss ja sprechen können und das gibt Unruhe." (RLP 4.2)

Einerseits dringt hier die Erwartung durch, dass der Sonderpädagoge mit den Schülerinnen und Schülern während der Arbeit sprechen muss. Mündliche Kommunikation scheint eine Erwartung zu sein, ohne die sich RLP 4.2 keinen Unterricht vorstellen kann. Er erwartet, würde der Sonderpädagoge zusammen mit ihm gleichzeitig im Klassenzimmer sein, eine Unruhe, was für ihn nicht in Frage kommt, da er andere Vorstellungen von Unterricht hat. Die Konsequenz seiner Einstellungen ist eine separative Förderung, was er jedoch nicht als Nachteil betrachtet. Damit die Kooperation gelingt, ist es wichtig, dass sich die gegenseitigen Erwartungen in etwa erfüllen, da sonst Konfliktpotenzial entsteht, was für die Arbeit eher hinderlich wäre. Dies bildet sich insbesondere in den sozialen Prozessen im nächsten Abschnitt ab.

Die Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1993) erklärt einerseits die Differenz zwischen Kosten und Nutzen, andererseits, weshalb die Erwartungen dominant in den Strukturbildern vorkommen. Um motiviert zu sein oder zu bleiben, haben Lehrpersonen bestimmte Erwartungen, gewisse Dinge zu kontrollieren (Deci & Ryan, 1993). Solange die eigenen Erwartungen mit den situativen Gegebenheiten (Ansprüche von Seiten der Kollegin, des Kollegen, Ansprüche der Organisation) übereinstimmen, werden sie als nicht aufgezwungen erlebt und Lehrpersonen fühlen sich in ihrer Autonomie wenig eingeschränkt. Dies wirkt sich positiv auf die Motivation aus.

6.2.3 Konstrukt soziale Prozesse

6.2.3.1 Quantitative Analyse zum Konstrukt soziale Prozesse

Viele Konzeptkärtchen aus dem Konstrukt soziale Prozesse, die von den Lehrpersonen als besonders relevant bezeichnet werden, wurden in den beiden Unterkategorien *Akzeptanz und Wertschätzung* sowie *Aufgaben und Verantwortungsbereiche, Pflichten* gefunden. Beide machen je über 16% des Konstrukts soziale Prozesse aus. Ebenfalls viele Aussagen fallen in die Unterkategorien *gemeinsame Kultur* und *Rollen innerhalb des Teams*. Die anderen Äusserungen verteilen sich auf die übrigen Unterkategorien, wobei im Bereich *Kommunikationsprozesse* keine Aussage gefunden wurde:

Tabelle 9: Häufigkeiten innerhalb des Konstrukts soziale Prozesse

Soziale Prozesse (SP)	Häufigkeiten		
	Konzeptkärtchen Absolut	Prozent innerhalb aller Konstrukte	Prozent innerhalb des Konstrukts SP
Akzeptanz und Wertschätzung	18	4.8	16.7
Aufgaben und Verantwortungsbereiche, Pflichten	18	4.8	16.7
gemeinsame Kultur	15	4.0	14.0
Rollen innerhalb des Teams	13	3.4	12.0
Sympathie/Antipathie	9	2.4	8.3
Identifikation der Eigenleistung	9	2.4	8.3
Stellung im Team	8	2.1	7.4
Kohäsion/Identifikation	7	1.9	6.5
Funktionen	6	1.6	5.6
Vertrauen	3	0.8	2.8
Commitment	2	0.5	1.9
Kommunikationsprozesse	0	0.0	0.0
Total	108	28.7	100

6.2.3.2 Qualitative Analyse soziale Prozesse

Ich gehöre dazu – eine gemeinsame Kultur entwickeln

Auf die Bedeutsamkeit von Werthaltungen wie eine wertschätzende Haltung dem anderen gegenüber wurde bereits unter dem Konstrukt Persönlichkeit und Werte hingewiesen. Werden die Lehrpersonen gebeten, ihre Kooperation zu beschreiben, äussern sie sich bezüglich der sozialen Prozesse ähnlich. So beschreibt RLP 1.2 den Umgang miteinander in ihrem Strukturbild als „sorgsam". Hinter der Darstellung, wie der Umgang miteinander eingeschätzt wird, verbergen sich meistens konkrete Beispiele, in denen sie diese Wertschätzung (nicht) erhalten. Als Erläuterung dazu ein Interviewausschnitt (Ausschnitt aus Transkript RLP 1.2, Z. 153):

> „Wir haben so einen Briefkasten, wo die Kinder ihre Briefchen hineintun […] und dann haben sie geschrieben ‚Adieu sehr geehrter Herr B.' Ich war nirgends, und da habe ich auch einen Moment gedacht ‚hoppla, was ist jetzt?' Und dann hat er aber gesagt, dieser Brief wird geschrieben ‚Sehr geehrter He- Frau P., sehr geehrter Herr B.!' Und dann war es schon wieder im Lot."

Die im Moment wahrgenommene Kränkung aufgrund des Nichterwähnens wurde mit dem – wie es RLP 1.2 umschreibt – sorgsamen Umgang ihres Teamkollegen aufgefangen, indem er auf das Team hinweist und Frau P. von den Schülerinnen und Schülern in der Briefanrede ergänzen lässt. Insbesondere für Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen, die in den meisten Fällen wöchentlich nur wenige Stunden in den Klassen

sind, scheint dieses *Dazugehören* elementar zu sein, um als Team zu funktionieren. Dies entspricht Befunden von Gebhard u. a. (2014) wonach es wichtig ist, insbesondere für Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen, die in mehreren Klassen unterrichten, sich nicht als „Gäste" oder „Eindringlinge" vorzukommen. Dieses Gefühl der Zugehörigkeit äussert sich auch dadurch, wie die Rollen verteilt sind oder die eigene Stellung im Team wahrgenommen wird. Regellehrpersonen und Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen unterscheiden sich zwar von ihren Aufträgen und Herangehensweisen, wichtig für die Akzeptanz ist jedoch nicht nur, welche Wertschätzung sie ihm Team erhalten, sondern zeigt sich, wie sie von den Kindern wahrgenommen werden. Dies äussert sich exemplarisch in der Subjektiven Theorie von RLP 2.1 wie folgt: „Es ist einfach eine Klasse – alle sind Lehrpersonen". Hier treten die unterschiedlichen Rollen komplett in den Hintergrund, was jedoch nicht in Teams so umgesetzt wird, aber in einigen Subjektiven Theorien als Idealvorstellung auftritt.

Rollenklärungen und Umgang mit Kritik

Zweifelsohne scheint der Umgang mit der Akzeptanz der unterschiedlichen Personen und Persönlichkeiten innerhalb eines Teams zentral zu sein für eine gute Kooperation. In einigen Strukturbildern wurde der Umgang miteinander mit Institutionen wie der „Ehe" oder einer „Wohngemeinschaft" verglichen und damit expliziert, dass man zwar einen gemeinsamen Weg beschreitet, aber unterwegs durchaus auch anderer Meinung sein darf und Auseinandersetzungen dazugehören.

In vielen Strukturbildern scheint sich der Umgang miteinander darin zu zeigen, wie mit Kritik umgegangen wird. Die meisten Lehrpersonen werden ungern kritisiert, und versuchen Auseinandersetzungen möglichst aus dem Weg zu gehen. Betrachtet man die für die Lehrpersonen relevanten Aspekte in den Subjektiven Theorien, fällt auf, dass es viele Umschreibungen gibt, wie Kritik angebracht wird:

> „Lehrpersonen müssen merken, dass sie auch eine Änderung herbeirufen können." (SP 1.1)

oder

> „Ich sage nur: *Ah, ich bin froh, wenn du dies und jenes machst*." (RLP 6.1)

An diesen beiden Ausschnitten zeigt sich, wie diese Zurückhaltung, Kritik zu äussern auch in den Subjektiven Theorien so (nämlich als wenig relevant) verankert ist und es quasi eine Norm zu sein scheint, sich vorsichtig zu äussern. Viele Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen sind der Ansicht, dass es nicht ihre Aufgabe sei, Kritik an der Arbeitsweise der Regellehrperson zu äussern und mischen sich nur dann ein, wenn sie explizit um ihre Meinung gefragt werden, wie das Beispiel von SP 1.1 verdeutlicht, indem SP 1.1 davon ausgeht, dass seine Teamkollegin selbst auf die Idee kommen muss, Aspekte ihres Unterrichts anders zu gestalten.

Diese „Nichteinmischungsnorm" (Wocken, 1988) zeigt sich aber genauso in den Subjektiven Theorien von Regellehrpersonen, die sich diesbezüglich in einer Erwar-

tungshaltung befinden, wie die Aussage von RLP 4.2 zeigt, indem er ungefragt erteilte Ratschläge als „Rat-Schläge" bezeichnet, eine Anspielung auf gewalttätige Handlungen macht und dies als übergriffig wahrnimmt.

Jede Beziehung benötigt eine gewisse Zeit, bis sich Vertrauen aufgebaut hat. Die Tiefe dieses aufgebauten Vertrauens zeigt sich so deutlich, wie Kritik geäussert wird oder entsprechend vermieden wird, um das Risiko von Vertrauensbrüchen zu umgehen. Der Umgang mit „Versagen" zeigt auf, wie Lehrpersonen bereit sind für sich Neues zu lernen und ist so auch ein Hinweis auf die Professionalität (Kreie, 2009).

Aufgaben und Rollen

Bereits weiter oben wurde auf die Wahrnehmung einer Zugehörigkeit als zentraler Aspekt verwiesen, der sich in der Rollenverteilung in den Teams zeigt. Diese Rollen- und Aufgabenverteilungen sind unterschiedlich und können, wie in diesem Beispiel, innerhalb eines Teams verschmelzen:

> „Wir wechseln die Rolle und alle sind Ansprechspersonen." (RLP 2.1)

Diesem Team ist es wichtig, dass die Rollen so verteilt werden, dass sich die Lehrpersonen abwechseln sowohl in der Gesamtleitung wie auch in Unterrichtssequenzen, in denen die Förderung separativ erfolgt. Die *Verschmelzung* der Rollen und Aufgaben entsprechen eher einer häufigen Abwechslung der Hauptverantwortung. Obwohl sich die Aufgaben diesbezüglich täglich ändern, und klar an die Rollen gebunden sind, ist es für die Lehrpersonen (aber auch für die Kinder) klar, wer situativ Hauptansprechperson ist. Diese Rollenklarheit betont auch ihre Kollegin SP 2.2 mit der Aussage aus ihrem Strukturbild: „Wer leitet, hat die Verantwortung, wer nicht leitet, hat die Begleitungs-/Unterstützungsrolle". Allerdings bilden die Subjektiven Theorien dieses Teams eher eine Ausnahme ab, was möglicherweise damit zu tun hat, dass hier eine eher selten anzutreffende, kooperationsintensive Form, wie sie etwa als „Ko-Konstruktion" bezeichnet wird (Gräsel, Fussangel, & Pröbstel, 2006; Maag Merki u. a., 2010), gelebt wird. Die meisten Lehrpersonen bevorzugen zwar eine klare Rollen- und Aufgabenteilung und betonen dies ebenfalls in ihren Strukturbildern: „Die Funktionen müssen klar sein" (SP 1.1). Wichtig ist eine interne Klarheit, welche Aufgaben zur Regellehrperson oder aber zur Sonderpädagogin bzw. zum Sonderpädagogen gehören und wann diese wie umgesetzt werden. Dies deckt sich mit zahlreichen Befunden aus der Forschung zu Kooperation, welche die Bedeutung von Aufgaben- und Rollenklarheit betonen (z. B. Kolbe & Reh, 2008; Köbberling & Schley, 2000; Lütje-Klose & Willenbring, 1999), was sich vor allem im Klären der Verantwortungsbereiche äussert (Maag Merki u. a., 2010) und klärt, welche davon gemeinsam getragen werden. Welches Rollenverständnis Lehrpersonen haben, äussert sich in der Art wie sie ihre Verantwortung aufteilen (Henrich u. a., 2012). Im Beispiel von RLP 4.2 zeigt sich dies, indem er mehrmals betont, wie wichtig es ihm in der aktuellen Teamkonstellation sei, dass sein Kollege die Rolle der Hauptleitung an ausserschulischen Lernanlässen wie Ausflügen oder Klassenlagern übernimmt: „Mir ist wichtig (bei ihm), dass er bei allen klasseninternen Anlässen mitmacht – er hilft mir, unterstützt mich". Es sei für ihn das erste

Mal, dass ein Sonderpädagoge sich diese Verantwortung zutraue, was nach Meinung von RLP 4.2 mit der Erfahrung seines Kollegen als früherer Klassenlehrer zu tun habe und er es ihm (im Gegensatz zu früheren Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen) zutraue, Sequenzen in der Gesamtklasse zu übernehmen. Hier wird deutlich, dass es dieser Lehrperson Rollenklarheit verschafft, was sich auch in vielen anderen Subjektiven Theorien so mit strikteren Abgrenzungen und weniger situativem Rollentausch zeigt. Die zu erledigenden Aufgaben werden von den Regellehrpersonen in der Rolle als Auftragserteilende an die Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen als Empfangende erteilt, die dann ausführen, was die Regellehrpersonen vorgeben:

> „Was die RLP vorgibt, wird übernommen, damit es für die Schülerinnen und Schüler einfacher ist." (RLP 5.1)

Regellehrpersonen sind in einer klaren Machtposition gegenüber den Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen. Vorgaben von Seiten der Regellehrpersonen werden wenig in Frage gestellt und von den Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen meistens übernommen. Ideen oder berechtigte Einwände sind deswegen für Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen schwierig einzubringen. Diese Machtpositionen werden sowohl von Regellehrpersonen wie auch von Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen in den Subjektiven Theorien deutlich:

> „[RLP glaubt, Anm. von A.M.] einen grösseren Stellenwert in der Klasse [zu] haben; manchmal fast wie ein Herrscher." (RLP 5.1)

Der Stellenwert der Regellehrperson ist in allen Subjektiven Theorien präsent, jedoch mit unterschiedlichen Begründungen. Einige, wie im obigen Beispiel von RLP 5.1, sind sich ihrer Position bewusst und fühlen sich in dieser Rolle (RLP 6.1 nennt es die Rolle des „Chefs") nicht immer wohl. Die Subjektiven Theorien von Lehrpersonen zeigen jedoch, wie selbstverständlich diese Position der Macht verankert ist und zwar unabhängig davon, ob ein gelegentlicher Rollentausch stattfindet oder ob die Teams in ihren klassischen Rollen verbleiben. Für viele Regellehrpersonen scheint es ein Recht zu sein, die Grossgruppe zu unterrichten, welches sie auch einfordern: „Das Anrecht haben als Klassenlehrperson alleine zu sein". Sie möchten nicht „Hospitant im eigenen Klassenzimmer sein" (RLP 1.2). Machtgefühle beruhen entweder auf individuellen oder strukturellen Gegebenheiten (Spieß & Rosenstiel, 2010). Die Befunde deuten darauf hin, dass es sich hier weniger um individuelle Macht handelt, respektive dass solche Gefühle den Lehrpersonen eher unangenehm sind, wie etwa die „Chefinnenrolle" von RLP 6.1, und es sich hier eher um strukturell bedingte Machtpositionen handelt.

6.2.4 Konstrukt Struktur der Kooperationspraxis

6.2.4.1 Quantitative Analyse

Tabelle 10: Häufigkeiten innerhalb des Konstrukts Struktur der Kooperationspraxis

Struktur der Kooperationspraxis (SK)	Häufigkeiten		
	Konzeptkärtchen Absolut	Prozent innerhalb aller Konstrukte	Prozent innerhalb des Konstrukts SK
Ausgestaltung der Kooperationsform	28	7.4	65.1
Kooperationsinhalte	14	3.7	32.5
Kooperationsstruktur	1	0.3	2.3
Total	43	11.4	100.0

Unter des Konstrukt Struktur der Kooperationspraxis fallen rund 11% aller als besonders relevant bezeichneten Inhalte. Das Konstrukt ist mit nur drei Unterkategorien vergleichsweise wenig differenziert. Die Mehrheit der Inhalte der Strukturbilder werden unter *Ausgestaltung der Kooperationsform*, zu etwa 1/3 unter *Kooperationsinhalte* und nur mit einer einzigen Aussage zu den Kooperationsstrukturen gemacht.

6.2.4.2 Qualitative Analyse

Austausch und Informationstransfer
Die Analyse des Konstrukts Struktur der Kooperationspraxis fokussiert auf die förderlichen Aspekte für die konkrete Umsetzung der Kooperation während des Unterrichts. Einerseits zeigen die Strukturbilder, dass es sich dabei insbesondere um den Austausch von Informationen und Lernständen dreht und eine Koordinationsaufgabe beinhaltet, die in den meisten Fällen von den Regellehrpersonen übernommen wird. Im Extremfall wird die von der Regellehrperson (allein) gemachte Planung vollständig übernommen, was dazu führt, dass der Austausch eher einem einseitigen Informationstransfer von der Regellehrperson zur Sonderpädagogin bzw. zum Sonderpädagogen gleichkommt, in der die Regellehrperson die Anweisungen erteilt, was dazu führt, dass die Sonderpädagogin oder der Sonderpädagoge separativ unterrichtet:

> „Sie nimmt die Kinder heraus, bei denen ich sage, dass sie es nötig haben“ (RLP 3.1).

Die quantitativen Befunde decken sich hier mit Fussangel (2008), die zeigen konnte, dass fachlicher Materialienaustausch vor Informationsaustausch der häufigste Kooperationsinhalt ist, wobei hier die qualitative Analyse zeigt, dass dieser Informationstransfer eher einseitig von der Regellehrperson zur Sonderpädagogin stattfindet. Letzteres deutet darauf hin, dass Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen sich einer untergeordneten, „Assistenz-Rolle“ befinden (Morocco & Aguilar, 2002; Murawski, 2006).

Unterschiedliche inhaltliche Fokussierung in Kindergarten und Unterstufe
Viele Strukturbilder von Lehrpersonen aus der Primarschule zeigen die Relevanz der Fokussierung der Förderstunden auf mathematische und schulsprachliche (Deutsch) Inhalte:

> „Ich habe keine Wochen- oder Quartalspläne von B., weiss aber was in M [Mathematik] und D [Deutsch] läuft" (SP 4.1).

In den Strukturbildern der Kindergartenlehrpersonen zeigt sich diese Fokussierung nicht und es bleibt unklar, welche inhaltlichen Aspekte ihnen wichtig sind, respektive ob ihnen in den gemeinsamen Unterrichtseinheiten die sprachlichen und mathematischen Aspekte ebenso bedeutsam sind, wie bei den Primarlehrpersonen. Dies hängt möglicherweise mit den Strukturen der Kindergärten zusammen, aufgrund deren weniger fachorientiert, sondern primär entwicklungsorientiert unterrichtet wird, und Kindergartenlehrpersonen in ihrem Denken weniger eine Fachorientierung verfolgen. Die inhaltlich unterschiedliche Fokussierung lässt jedoch keine Rückschlüsse auf Kooperationsformen zu, wie es Forschungsarbeiten auf der Sekundarstufe zeigen konnten (Steinert u. a., 2006). Interessanterweise sind im Kindergarten Lerneinheiten, die primär von Lehrpersonen gesteuert sind (wie etwa sogenannte „geführte Aktivitäten" in der Grossgruppe) und vermutlich eher der in den Schulen dominanteren Fachorientierung entsprechen, primär den Regellehrpersonen allein vorbehalten, so dass die Förderung von Kindern mit besonderen Bedürfnissen vorwiegend während des Freispiels stattfindet und die Planung eines Morgens davon abhängig gemacht wird, zu welchen Zeiten die Sonderpädagogin oder der Sonderpädagoge anwesend ist. Es wird darauf geachtet, dass die Sonderpädagogin oder der Sonderpädagoge während des Freispiels die Kinder unterstützt, was sowohl von Seiten der Sonderpädagogin oder des Sonderpädagogen als auch von der Regellehrperson besonders geschätzt wird. Die Möglichkeit zu haben, Schülerinnen und Schüler situativ während des Freispiels zu unterstützen, wird von Kindergartenlehrpersonen auch als Gelingensbedingung für Kooperation gesehen und in den Strukturbildern betont, wie das Beispiel von RLP 6.2 zeigt:

> „Möglichkeiten, sich gerade mal schnell (beim FS [Freispiel, Anm. A.M.]) einzuhängen."

Der dazugehörige Interviewausschnitt betont neben der situativen, spontanen Unterstützung auch, dass Regellehrerpersonen diese Möglichkeit der integrativen Förderung der Kinder im Kindergarten schätzen. Dies ist auch ein Hinweis auf die entwicklungsorientierte Perspektive, die versucht das Kind mit seinen Stärken und Schwächen fachunspezifisch wahrzunehmen und für die Förderung direkt am Spielverhalten der Kinder ansetzt:

> „[…] auch mal, zum Beispiel, dann kann sie beim Freispiel, wenn sie etwas sieht, gerade mal schnell einhängen und dort eine Sequenz machen, die dann so spontan ist und nicht unbedingt gerade ein Kind rausnimmt, das finde ich auch noch wichtig, dass es solche Möglichkeiten gibt." (Ausschnitt aus Transkript RLP 6.2, Z. 79).

Die unter *Persönlichkeit und Werte* bereits berichtete Flexibilität zeigt sich hier in der konkreten Gestaltung. Sowohl Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen als auch Regellehrpersonen ist es wichtig, situativ und möglichst unkompliziert zu reagieren und den Unterricht anzupassen.

6.2.5 Konstrukt Nutzen

6.2.5.1 Quantitative Analyse

Tabelle 11: Häufigkeiten innerhalb des Konstrukts Nutzen

	Häufigkeiten		
Nutzen (NK)	**Konzeptkärtchen Absolut**	**Prozent innerhalb aller Konstrukte**	**Prozent innerhalb des Konstrukts NK**
Entlastung	19	5.0	55.9
fachlicher Nutzen	8	2.1	23.6
Mehrwert für Schülerinnen und Schüler	5	1.3	14.7
Wohlbefinden und Zufriedenheit der LP	2	0.5	5.9
Total	34	8.9	100.0

Das Konstrukt *Nutzen* weist nur 9 Prozent der besonders bedeutsamen Inhalte in den Strukturbildern auf. Innerhalb des Konstrukts fallen über die Hälfte der Inhalte auf den Bereich Entlastung.

6.2.5.2 Qualitative Analyse

Kooperation als Entlastung der Lehrperson?
Auffallend viele Elemente in den Strukturbildern beziehen sich auf den Nutzen einer Entlastung infolge der Kooperation. Bis auf zwei Lehrpersonen (SP 2.3 und SP 3.2) beinhalten alle Strukturbilder Aspekte der Entlastung, diese beinhaltet oft auch emotionale Aspekte. Viele Lehrpersonen erachten es als relevanten Aspekt für Kooperation, dass sie die „Verantwortung teilen" (SP 1.1) können oder dank der Anwesenheit einer zweiten Lehrperson „freien Raum für die anderen Kinder" (RLP 5.1) haben. Andere Aussagen in den Strukturbildern sind unspezifisch bezüglich Entlastung und sprechen von „Unterstützung" oder einer „Stütze", machen die wahrgenommene Entlastung aber abhängig von Drittfaktoren wie der Person, mit der sie zusammenarbeiten (Ausschnitt aus Transkript RLP 4.2, Z. 48):

> „Wenn es so gut läuft wie mit ihm, ist es eine totale Entlastung, ja."

Hinter dem „gut läuft" steht eine Kosten-Nutzen-Analyse, die jede Lehrperson für sich macht, aber nicht alle Lehrpersonen so explizieren. Mehrheitlich werden Ressourcen

wie Besprechungszeiten oder Förderstunden angesprochen, die ausreichend vorhanden sein müssen und oftmals als (zu) knapp eingeschätzt werden, damit Kooperation einen subjektiven Nutzen erbringen kann. Ausreichend vorhandene Ressourcen für Kooperation sind bekannte Gelingensbedingungen (Maag Merki u. a., 2010; Werner, Maag Merki, Kunz, & Luder, 2010). Diese stehen in Zusammenhang mit dem Wohlbefinden und der Zufriedenheit der Lehrpersonen. Zufriedenheit gilt neben Gesundheit und persönlicher Weiterentwicklung als Bedürfnis, das berücksichtigt werden muss, sofern man nicht davon ausgeht, dass das alleinige Ziel der Teamarbeit in einer Effizienzsteigerung besteht (Hertel & Hüffmeier, 2014). Im Bereich Wohlbefinden und Zufriedenheit konnten allerdings nur zwei Aussagen gefunden werden. Hohes Wohlbefinden und Zufriedenheit können aber trotzdem für Lehrpersonen eine Bedeutung haben, werden jedoch wenig als Nutzen von Kooperation wahrgenommen. Indirekt kann vermutet werden, dass Lehrpersonen, deren Erwartungen bezüglich Kooperation erfüllt werden, oder solche, die eine Balance erleben zwischen ihrem subjektiven Aufwand und Nutzen, sich deutlich wohler und zufriedener fühlen als Lehrpersonen, bei denen das nicht so ist. Dies äussert auch RLP 5.1, indem sie die Anwesenheit ihrer Sonderpädagogin in ihrem Strukturbild mit „nicht immer als eine Entlastung" kennzeichnet (Ausschnitt aus Transkript RLP 5.1, Z. 52):

> „[…] vermisse ich ein wenig, dass sie wie etwas vorbereitet, auch für alle, wo ich dann mal sagen könnte, ja ich schaue jetzt einmal ein bisschen zu und jetzt macht sie mal etwas. Ja. Das fehlt mir ein bisschen und ich habe mich inzwischen daran gewöhnt, es ist immer ein wenig unruhig wenn sie kommt, einfach eben dann nimmt sie einen Schüler raus, dann habe ich in dieser Klasse eine Dreiklassierung?, dann kommt er wieder und wir sind weitergefahren, dann muss ich wieder schauen, wo steht der, also es ist nicht immer eine Entlastung."

Damit Kooperation als Entlastung (und nicht als Belastung) wahrgenommen wird, spielen auch die Erwartungen eine Rolle, die mit der Kooperation oder der Person, mit der kooperiert wird, verbunden sind. Stimmen die eigenen Erwartungen überein mit der erlebten Praxis, wird Kooperation als Entlastung wahrgenommen, ansonsten als Belastung (Ausschnitt aus Transkript RLP 6.1, Z. 240):

> „[…] so bei uns haben ganz viele Kinder Wahrnehmungsprobleme und ich habe jetzt schon jemanden kommen lassen, der mich auch sonst noch beratet und da hätte ich wie von ihr mehr erwartet, dass sie mehr kommt und sagt: Gut dann mache ich jetzt etwas zu diesen Wahrnehmungsfähigkeiten in verschiedenen Bereichen visuell audi-audio .. auditiv und so … und .. das ist wenig gekommen."

RLP 6.1 würde sich wünschen, dass ihre Sonderpädagogin nicht nur mit den Kindern arbeitet, sondern sie mehr berät, so dass sie von ihr und ihrem Wissen profitieren kann. In ihrer Aussage zeigt sich, dass RLP 6.1 offenbar andere Erwartungen hat an die Sonderpädagogin, die sich jedoch nicht erfüllen und dazu führen, dass der Nutzen der Kooperation zwischen Regellehrperson und Sonderpädagogin und Sonderpädagoge nicht ausgeschöpft wird.

6.2.6 Konstrukt zeitliche Veränderungen und Lernen

6.2.6.1 Quantitative Analyse

Betrachtet man die besonders relevanten Aspekte hinsichtlich der zeitlichen Veränderungen seit der Kooperation mit dem aktuellen Partner oder der aktuellen Partnerin, werden von den Lehrpersonen der Untersuchungsgruppe mit nur gerade 8.5% eher wenige Aussagen dazu gemacht. Diese verteilen sich zudem zu über 50% auf die Kompetenzentwicklung. Einstellungsänderungen werden nicht zu relevanten Veränderungen gezählt und keine Inhalte dazu in den Strukturbildern gefunden. Die anderen Inhalte verteilen sich wie folgt:

Tabelle 12: Häufigkeiten innerhalb des Konstrukts zeitliche Veränderungen und Lernen

	Häufigkeiten		
zeitliche Veränderungen und Lernen (VL)	**Konzeptkärtchen Absolut**	**Prozent innerhalb aller Konstrukte**	**Prozent innerhalb des Konstrukts VL**
Kompetenzentwicklung	17	4.5	53.2
Teamentwicklung	6	1.6	18.8
Reflexionsebenen	3	0.8	9.3
Reflexionsinhalte	3	0.8	9.3
Veränderungswissen	2	0.5	6.3
Anpassungs- und Veränderungsbereitschaft	1	0.3	3.1
Einstellungsänderungen	0	0	0.00
Total	32	8.5	100.0

6.2.6.2 Qualitative Analyse

Gelassenheit als Kompetenz

Schaut man sich die Unterkategorie *Kompetenzentwicklung* näher an, fällt auf, dass in einigen Strukturbildern über die Zeit offenbar eine Entwicklung zu mehr Gelassenheit als eine bedeutsame Veränderung, die für die Kooperation förderlich ist, von den Lehrpersonen festgestellt wurde. Dank der Kooperation haben sie gelernt:

> „[…] es ruhig und gelassen nehmen, ein bisschen locker werden." (RLP 6.2)

Sie fühlen sich kompetenter, in hektischen Situationen die Ruhe zu bewahren. Eine Lehrperson ergänzte dies, indem sie sagte, sie habe auf diese Weise sogar gelernt, nicht nur gelassener zu sein, sondern sich auch besser um ihre Erholung zu kümmern. Die spürbare Gelassenheit begründen einige mit einer besseren und effektiveren Organisation. So geben sie an, von der (guten, besseren) Organisation der oder des anderen zu profitieren, anderseits weisen einige Inhalte in Strukturbildern darauf hin, dass eine

speditive[23] und effiziente Arbeitsweise als wichtiger Erfolgsfaktor für die Kooperation betrachtet wird, was auch schon unter den für die Kooperation förderlichen Persönlichkeitseigenschaften wie Offenheit und Flexibilität diskutiert wurde (vgl. dazu Kapitel 6.2.2). Dies kann so interpretiert werden, dass individuelle Ressourcen erweitert werden, damit so besser mit den infolge der Kooperation veränderten Anforderungen umgegangen werden und eine Reaktion auf den Umgang mit Heterogenität gedeutet werden kann.

Erfahrungsaustausch, um eigene Ideen kritisch zu prüfen
Auf der Teamebene ist eine Veränderung infolge gegenseitigen Erfahrungsaustauschs für die Lehrpersonen von hoher Bedeutung. Dies äussert sich darin, dass einige Lehrpersonen es als für gute Kooperation relevant betrachten, über eine Situation gemeinsam sprechen zu können und mit ihren unterschiedlichen Perspektiven nach weiteren Schritten oder Lösungen zu suchen. Dieser Austausch wird aber auch als eine Art Kontrolle wahrgenommen, die eigenen Ideen kritisch zu prüfen, zu ergänzen oder ihnen gegebenenfalls zu widersprechen (Ausschnitt aus Transkript RLP 2.1, Z. 54):

> „[…] das Aufnehmen und voneinander Lernen und ja und auch wenn es eben … einmal etwas wie nicht gelingt das man dann wie ein Spiegel hat und es ist okay, also es ist nicht irgendwie sagen Hey .. das geht ja gar nicht, sondern es ist wie einfach .. ja miteinander wieder austüfteln, wie man es besser machen könnte."

Lernen bedeutet immer eine Konfrontation des aktuellen eigenen Wissens mit dem aus anderen Quellen (Dann, 1989). Solche Konfrontationen können dazu führen, die eigenen Sichtweisen zu überdenken und Lösungsvorschläge oder Perspektiven anderer aufzunehmen und in die eigenen Subjektiven Theorien zu integrieren. Solche teaminternen Austauschgespräche und Kontroversen bedeuten jedoch nicht zwingend, dass sich die beiden Lehrpersonen annähern bezüglich ihrer Unterrichtsgestaltung (Ausschnitt aus Transkript SP 4.1, Z. 196):

> „Also ich hab jetzt nicht das Gefühl, dass der B. sich irgendwie meinem Stil ein bisschen angenähert hat. Und ich mache ihm auch gar keinen Vorwurf."

SP 4.1 macht seinen Kollegen „auch gar keinen Vorwurf". Er akzeptiert die beiden unterschiedlichen Unterrichtsstile und erwarte nicht, dass sich sein Kollege diesbezüglich ändert. Auch dies entspricht einer gewissen Gelassenheit, die jedoch vermutlich eher mit Persönlichkeitseigenschaften zu tun hat und weniger wegen der Teamarbeit zu Veränderungen führte. So werden hier die anderen Betrachtungsweisen zwar akzeptiert, aber immer noch als Wissen des anderen betrachtet. Soll Wissen von anderen in eigene Wissensstrukturen, wie Subjektive Theorien, integriert werden, muss dieses als *eigenes Wissen* akzeptiert werden (Dann, 1989).

23 In der Schweiz gebräuchlicher Ausdruck für zügig, rasch.

6.2.7 Planung des gemeinsamen Unterrichts

6.2.7.1 Quantitative Analyse

Innerhalb der besonders relevanten Aspekte für Kooperation, fallen 8.7% der Aussagen in das Konstrukt Planung des gemeinsamen Unterrichts, wobei für die Mehrheit der Lehrpersonen ein gemeinsames pädagogisches Konzept von hoher Bedeutung ist.

Tabelle 13: Häufigkeiten innerhalb des Konstrukts Planung des gemeinsamen Unterrichts

	Häufigkeiten		
Planung des gemeinsamen Unterrichts (PU)	**Konzeptkärtchen Absolut**	**Prozent innerhalb aller Konstrukte**	**Prozent innerhalb des Konstrukts PU**
gemeinsames pädagogisches Konzept	12	3.2	36.4
gemeinsame Dokumentation der pädagogischen Arbeit	5	1.3	15.2
Förderstrategie (individuell und gemeinsam)	5	1.3	15.2
Vor- und Nachbereitung	5	1.3	15.2
gemeinsame pädagogische Zielsetzungen	3	0.8	9.1
gemeinsame Regeln über Kooperation	3	0.8	9.1
Total	33	8.7	100.0

6.2.7.2 Qualitative Analyse

Ähnliche Vorstellungen von Unterricht
Gleiche oder zumindest ähnliche Grundhaltungen bezüglich des Lehrens und Lernens sind für die meisten Lehrpersonen wichtig (Kummer Wyss, 2012. Es dürfen zwar unterschiedliche Ansichten vorkommen, aber die Bedeutung ähnlicher Grundhaltungen wird von allen Lehrpersonen betont und als relevant für die Kooperation betrachtet: „die gleiche (Wert-)Vorstellung haben von Unterrichtsqualität und Planung" (SP 2.3), aber auch davon, wie die integrative Förderung umgesetzt werden soll, welchen Stellenwert Kinder mit besonderen Bedürfnissen (etwa bezüglich Sonderregelungen) in der Klasse haben etc. Diese gemeinsamen pädagogischen Vorstellungen äussern sich exemplarisch in „Regeln, wo wir uns einig sind: *Stoppschild*" (SP 2.2), welche von allen Beteiligten akzeptiert werden müssen. Einzelne Lehrpersonen betonen, dass es um mehr als die reine Akzeptanz geht, sondern dass es wichtig ist, dies im gemeinsamen Unterrichtsalltag vorzuleben:

> „[…] den Umgang mit den Kindern und Grenzen einhalten leben wir vor." (SP 2.3)

Das dazugehörige Transkript gibt zudem Aufschluss darüber, dass die Wertvorstellungen zwar eine wichtige Voraussetzung für das Gelingen der Teamarbeit sind, diese jedoch wenig expliziert werden:

> „[…] wir haben zwar noch nie darüber diskutiert, aber ich ich würde jetzt sagen von der Art her, wie wir zusammen arbeiten und was wir thematisieren, haben wir eine ähnliche Wertvorstellung. Das macht wahrscheinlich auch viel aus, aber das kannst du nicht planen, also ich denke es [ist] dann nicht das Ausschlaggebende. […] ich würde jetzt sagen von der Art her, wie wir zusammen arbeiten und was wir thematisieren, haben wir eine ähnliche Wertvorstellung." (Ausschnitt aus Transkript SP 2.3, Z. 23)

Über die ähnlichen Vorstellungen davon, welche Aspekte im Unterricht wichtig sind, müssen sich die Lehrpersonen nicht nur austauschen und diese akzeptieren. Dies gelingt einfach, wenn sich die Lehrpersonen in ihren Vorstellungen ähnlich sind. Austausch und Einigung über zumindest grundlegende ähnliche Vorstellungen sind aber auch dann zentral, wenn sich die Lehrpersonen darin nicht völlig übereinstimmen. Soll die Kooperation gelingen, müssen Abmachungen in eine Haltung übergehen, die im besten Fall verinnerlicht und vorgelebt wird. So wirken die Lehrpersonen als Team und treten gemeinsam vor den Schülerinnen und Schülern auf.

Dokumentation der gemeinsamen Arbeit

Diese gemeinsamen Vorstellungen zeigen sich auch bezüglich des Stellenwertes der Nachbereitung, wann diese und wie sie stattfinden soll und ob sie die weitere gemeinsame Planung beinhalten soll oder die Förderstrategie „wir legen zusammen fest, wen ich rausnehme" (SP 5.2).

Bezüglich Dokumentation der pädagogischen Praxis wird deutlich, dass die Präferenzen hinsichtlich schriftlichen Festhaltens unterschiedlich sind. Es gibt Lehrpersonen, die gar nichts notieren:

> „Ich schreibe nichts auf, aber es kommen mir immer wieder Sachen in den Sinn, die wir im Gespräch angeschaut haben." (RLP 4.2)

In Einzelfällen begründen Lehrpersonen, das Ausbleiben schriftlicher Dokumentation mit der Wahrnehmung, dass sie dies als Kontrolle empfinden würden oder dass sie in gut funktionierender Kooperation nicht nötig sei.

Dies entspricht Forschungen aus Ganztagesschulen, in denen gezeigt werden konnte, dass sich solche Vereinbarungen im Schulsetting noch wenig durchgesetzt haben, obwohl davon auszugehen ist, dass dies Kooperation qualitativ verbessern würde (Arnoldt, 2008).

Für die meisten Lehrpersonen ist es hingegen wichtig, die Inhalte, die sie mit den Schülerinnen und Schülern während des Unterrichts bearbeiten, notizenhaft festzuhalten. Vereinbarungen darüber, wie die Kooperation gestaltet werden soll wie etwa Regeln für das Miteinander, sind hingegen für keine der untersuchten Lehrpersonen von hoher Relevanz.

6.2.8 Konstrukt Rahmenbedingungen

6.2.8.1 Quantitative Analyse

Nur gerade rund 4% der besonders bedeutsamen Inhalte in den Strukturbildern fallen in den Bereich Rahmenbedingungen. Die für Kooperation relevanten Aspekte beziehen sich beinahe ausschliesslich auf festgelegte Zeitgefässe für Unterricht und Besprechungen sowie die Ressourcen. Die meisten sonstigen Unterkategorien finden sich nicht als besonders relevante Aspekte in den Subjektiven Theorien der Lehrpersonen:

Tabelle 14: Häufigkeiten innerhalb des Konstrukts Rahmenbedingungen

	Häufigkeiten		
Rahmenbedingungen (RB)	**Konzeptkärtchen Absolut**	**Prozent innerhalb aller Konstrukte**	**Prozent innerhalb des Konstrukts RB**
Stundenplan und institutionell festgelegte Kooperationszeiten	8	2.1	53.4
Ressourcen	6	1.6	40.1
gesetzlicher Auftrag	1	0.3	6.6
Begründung für Kooperation/Leitbilder	0	0	0.00
Hierarchien (z. B. Lohn)	0	0	0.00
Top-down-diktierte Aufgaben	0	0	0.00
Unterstützungsangebote durch SL	0	0	0.00
Aus- und Weiterbildung	0	0	0.00
Kooperations-Gelegenheiten	0	0	0.00
Anzahl kooperierender LPs	0	0	0.00
Total	15	4.0	100.0

6.2.8.2 Qualitative Analyse

Klare festgelegte Zeitgefässe
Für alle Beteiligten ist es wichtig, klare und festgelegte Zeitgefässe ausserhalb der Unterrichtszeiten zu haben. Diese Aspekte werden häufig genannt als bedeutsame Aspekte für die Kooperation. Wie solche Zeitgefässe genutzt werden, ist von Team zu Team unterschiedlich. Für viele Lehrpersonen ist eine „Kooperationsstunde" (RLP 4.2) dazu da, sich wöchentlich auszutauschen über die Vorhaben der nächsten Woche, Absprachen bezüglich Inhalten zu treffen (welche dann jede Lehrperson für sich weiterbearbeitet respektive durchführt). Diese fixen Zeitgefässe finden mit Ausnahme von einem Team im Anschluss an einen Unterrichtshalbtag statt. Die Schwierigkeit, überhaupt Zeitgefässe zu finden, die für alle Beteiligten nicht als zusätzliche Belastung wahrgenommen werden, wurde bereits bei der Analyse des Konstrukts *zeitliche Veränderungen und Lernen* dargestellt. Dort zeigen einige Strukturbilder Veränderungen

hin zu einer effizienteren Arbeitsweise infolge Kooperation. Im Bereich Rahmenbedingungen wird dies deutlich, indem viele Lehrpersonen diese fix vereinbarten Zeitgefässe schätzen, da diese die Aspekte des Austausches innerhalb der Zusammenarbeit strukturieren und ihnen einen Rahmen vorgeben. Dieser muss, einmal ausgehandelt, nicht weiter in Frage gestellt werden. Für SP 4.1 ist dies zentral, gerade auch deshalb, weil er dies in der aktuellen Kooperationssituation schätzt und in anderen Konstellationen schon erlebt hat, dass dies nicht möglich war und er, wie er sagt, keinen Austausch mit der anderen Lehrperson hatte:

> „B wünscht sich, dass wir uns wöchentlich (Dienstag in der Pause) treffen." SP 4.1

SP 4.1 expliziert hier dass der Wunsch sich auszutauschen von RLP 4.2 her kommt, was er als typisch für die Kooperation mit ihm betrachtet. Im Vergleich mit anderen Regellehrpersonen ist es für SP 4.1 eine Ausnahme, dass sich eine Regellehrperson so sehr um einen regelmässigen Austausch bemüht, und er in der Zusammenarbeit üblicherweise derjenige ist, der sich darum bemühen muss.

Aussagen in den Strukturbildern, welche die Ressourcen betreffen, im Sinn von zur Verfügung stehender Zeit für Austausch und Absprachen (unbezahlt oder bezahlt), sind interessanterweise in den Strukturbildern als besonders relevante Aspekte der Kooperation nur selten zu finden. Dies erstaunt umso mehr, als man sonst in Diskussionen mit Lehrpersonen schnell auf die meistens unzureichend vorhandenen Ressourcen zu sprechen kommt, was auch Maag Merki u. a. (2010) oder Arndt und Werning (2013) in ihren Studien so vorgefunden haben. Präsenter in den Strukturbildern sind hingegen „Zeitpunkt und Raumsituation" (RLP 6.1) und allenfalls vorhandene zusätzliche Räume für individuelle, separative Förderung oder Kleingruppenaktivitäten als je nachdem förderliche, oder eher hinderliche Aspekte der Kooperation. Einige Lehrpersonen erwähnen, dass es für sie relevant ist, *wann* die gemeinsamen Unterrichtszeiten stattfinden, was jedoch ausschliesslich von Regellehrpersonen so formuliert wurde.

6.2.9 Fazit zur Fragestellung über besonders relevante Aspekte der Kooperation und Begründungen

Mit der Auswertung der Strukturbilder konnte ich zeigen, dass zwar die meisten Lehrpersonen angeben, offen zu sein gegenüber Kooperation, dies jedoch nicht bedeuten muss, dass sie gegenüber integrativem Unterricht so eingestellt sind, dass sie integratives Arbeiten in jedem Fall befürworten. Für eine gute Kooperation erachten Lehrperson eine gemeinsame Kultur und ähnliche Vorstellungen von gutem Unterricht als wichtig. Dabei spielt weniger eine Rolle, ob der integrative Unterricht so umgesetzt wird, wie er in den meisten Konzepten vorgeschlagen wird (nämlich integrativ und nicht separativ), sondern dass eine Klarheit bezüglich der Rollen besteht. Die Subjektiven Theorien zeigen, dass sich die Regellehrpersonen primär in der Rolle sehen, Aufträge an die Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen zu erteilen, was von letzteren auch nicht in Frage gestellt wird.

6.3 Das Konzept des Nutzens der Kooperation von Regellehrpersonen und Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen

Die zweite Teilfrage 2b der Analyse der Subjektiven Theorien untersucht die vorliegenden Konzepte und Begründungen hinsichtlich des Nutzens, den die Kooperation für die Lehrpersonen ergibt. Sie lautet: *Welches Konzept von Nutzen haben Regellehrpersonen und Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen von Kooperation?*

6.3.1 Auswertungsstrategie

Eine erste Ausgangsüberlegung war, dass Lehrpersonen die Kooperation vor allem als Entlastung wahrnehmen. Betrachtet man die Äusserungen in den Strukturbildern, kann vermutet werden, dass Regellehrpersonen und Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen diesbezüglich voneinander abweichende Wahrnehmungen haben, und sich dies auch in den Strukturbildern zeigen lässt. Um die Frage des Nutzens beantworten zu können, wurden sämtliche Aussagen aus den Strukturbildern in die Analyse einbezogen (und nicht nur wie in 2a die besonders relevanten Äusserungen) und hinsichtlich der deduktiv hergeleiteten Aspekte inhaltsanalytisch untersucht. Die aus der Theorie hergeleiteten Aspekte sind die folgenden drei (vgl. dazu Kapitel 2.1):

- Kooperation als Entlastung der Lehrperson
- Kooperation als fachlicher Nutzen
- Kooperation als Mehrwert für die Schülerinnen und Schüler

Welche Begründungen lassen sich hinsichtlich dieser drei Aspekte in den Subjektiven Theorien finden und welche anderen Konzepte von Nutzen ihrer Kooperation haben die Lehrpersonen? Diese Fragen sollen in den nächsten Abschnitten beantwortet werden, sowohl aus der Sicht von Regellehrpersonen wie auch aus dem Blickwinkel von Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen. Dazu wurden alle Aussagen in den Bereichen Nutzen analysiert. Da viele Aussagen der Strukturbilder für Aussenstehende schwierig zu verstehen sind, da häufig das Kontextwissen fehlt, werden – wo für das Verständnis notwendig – zusätzlich die dahinterliegenden Ausschnitte aus den Transkripten herbeigezogen, um die Begründungen transparent zu machen. Wo nichts vermerkt ist, beziehen sich die Aussagen auf die Strukturbilder, während die Transkriptausschnitte gesondert bezeichnet sind.

6.3.2 Entlastung

Kooperation wird primär von den Regellehrpersonen also emotionale Entlastung wahrgenommen, während sich in den Strukturbildern der Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen wenige Hinweise dafür finden. Es ist eher so, dass Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen sich bezüglich emotionaler Entlastung als Erbringerin oder Erbringer einer solchen für die Regellehrpersonen wahrnehmen, sie sich selbst

jedoch nicht aufgrund der Kooperation mit der Regellehrperson emotional entlastet fühlen. Sie haben die Rolle für Entlastung zu sorgen. SP 6.3 schildert dies wie folgt:

> „Entlastung für ein paar *schwierige* Elterngespräche, wenn ich noch dabei bin."

Der dazugehörige Transkriptausschnitt verdeutlicht, dass primär eine Entlastung der Regellehrpersonen in schwierigen, auch emotional belastenden Situationen geschätzt wird:

> „Jetzt haben sie mich gefragt gehabt für ein paar Elterngespräche, ob ich dabei sein könnte […]. Und … da finde ich, weisst du, wenn es dir es nicht so wohl ist oder wenn du das Gefühl hast bei diesen Eltern, die hören das glaube ich nicht so gerne, was ich hier sage, ja bei solchen Sachen .. denke ich, ist es hoffentlich für sie eine Entlastung, wenn ich noch dabei bin."(Ausschnitt Transkript SP 6.3, Z. 237–239)

Für Regellehrpersonen scheint die emotionale Entlastung hingegen ein wichtiger Nutzen der Kooperation zu sein. Emotionale Entlastung infolge Kooperation wird von ihnen dann als solche erlebt, wenn die Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen ihnen das Gefühl vermitteln, die Klasse mitzutragen. Insbesondere, wenn es darum geht, Entscheide zu treffen oder diese auch gegenüber Eltern oder Behörden zu vertreten. Dabei geht es um ein Grundgefühl, die Klasse nicht ganz allein führen zu müssen, aber auch konkret in besonders schwierigen, oder unangenehmen Situationen Entscheidungen gemeinsam zu fällen. Andere Forschungsergebnisse deuten darauf hin, dass Lehrpersonen erst im Verlauf ihrer Teamarbeit Kooperation als Entlastung, dann aber übereinstimmend mit den Ergebnissen dieser Studie, diese vor allem als sozioemotionale Entlastung wahrnehmen (Bondorf, 2012).

Zu einer Entlastung führt auch die Vorstellung von Regellehrpersonen, dass die Meinung einer Sonderpädagogin mehr Gewicht hat:

> „Wenn Eltern nicht wirklich happy sind oder Widerstand kommt, hat eine Fachperson mehr Gewicht." (RLP 6.1)

Hier entlastet sich die Regellehrperson selbst dadurch, dass sie für Elterngespräche, bei denen sie Widerstände vermutet, die Sonderpädagogin als „Fachperson" hinzuziehen kann. Offenbar betrachtet sie sich in der Funktion der Regellehrperson nicht oder weniger als eine Fachperson als die Sonderpädagogin und versucht über ihre Teilnahme am Elterngespräch, die Expertise der Sonderpädagogin als emotionale Entlastung für sich selbst einfliessen zu lassen. Hier könnte man sich die Frage stellen, inwiefern auf der Ebene der Individuuen die Rollenbilder (Wocken, 1988) mit den gegenseitigen Erwartungen übereinstimmen bzw. ob diese teamintern geklärt wurden.

Nicht immer wird Kooperation jedoch entlastend erlebt. Soll Kooperation erlebt werden als Entlastung bei der Verantwortungsaufgabe, wird deutlich, dass gewisse Bedingungen erfüllt sein müssen, damit die Kooperation nicht als Belastung wahrgenommen wird. Diese Sicht wird sowohl von Regellehrpersonen als auch von Sonder-

pädagoginnen und Sonderpädagogen geteilt, wobei vor allem erstere es sind, die eine Verantwortungsentlastung von Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen erwarten, während umgekehrt keine Äusserungen dazu gemacht wurden. Die Anwesenheit der Sonderpädagogin oder des Sonderpädagogen ist „nicht immer eine Entlastung" (RLP 5.1), wobei vor allem der Mehraufwand, der insbesondere zu Beginn einer Kooperation entsteht, angesprochen wird: „Das Verhältnis Aufwand und Ertrag stimmt nicht" (RLP 5.1). Viele Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen nehmen sich selbst als organisatorische Entlastung für die Klassenführung wahr. Dies versuchen sie umzusetzen, indem sie situativ schauen, was aus ihrer Sicht für die Regellehrperson (und die Klasse) im Moment am meisten unterstützend ist. Auch sind sie sich bewusst, dass die Arbeit aufgrund ihrer Anwesenheit für die Regellehrpersonen aufwändiger wird, und fühlen sich manchmal in die Rolle der Störenfriedin oder des Störenfrieds gedrängt: „manchmal das Gefühl haben zu viele zu sein" (SP 5.2). Dies ist insbesondere in Situationen der Fall, in denen noch weitere Personen wie Klassenassistenz oder Förderlehrpersonen anwesend sind. Zusammenfassend nehmen sich Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen primär als strukturelle und organisationale Entlastung wahr, während Regellehrpersonen die Erwartung haben, dass sie infolge der Anwesenheit der Sonderpädagogin oder des Sonderpädagogen sozio-emotional entlastet werden. Diese unterschiedlichen Wahrnehmungen sind bemerkenswert, da in der Literatur meist davon ausgegangen wird, dass sich Lehrpersonen infolge Kooperation grundsätzlich eher sozio-emotional entlastet fühlen (Gräsel, Fussangel, & Parchmann, 2006; Werner u. a., 2010) Hier kann vermutet werden, dass unterschiedliche Professionsverständnisse mit ihren Erwartungen an Rollen und Aufgaben mitspielen und die Unterschiede so zustande gekommen sind.

6.3.3 Fachlicher Nutzen

Die Wahrnehmung der Regellehrpersonen von Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen als *Expertinnen bzw. Experten* wird auch bezüglich fachlichen Nutzens bestätigt. Von Seiten der Regellehrpersonen wird von „Hintergrundwissen" (RLP 2.1) gesprochen, welches den Lehrpersonen fehlt um herausfordernde Situationen zu meistern und so Unterstützung bei den Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen gesucht wird:

> „[…] fachliche Hintergründe, die mehr Tiefe geben als das was wir wissen." (RLP 6.2)

Für Regellehrpersonen ist das spezifische sonderpädagogische Fachwissen eine Bereicherung und ein Puzzleteil mehr in ihrer Arbeit. Sie versuchen so mit Unsicherheiten umzugehen, die wegen ihrer generalistischen Ausbildung in Bezug auf Störungsbilder, Lernschwierigkeiten oder sonstigen Auffälligkeiten vorhanden sind. Wichtig ist aber nicht nur das fachliche Wissen, welches die Sonderpädagogin oder der Sonderpädagoge einbringen kann, sondern es wird geschätzt, dass der Kontext bekannt ist, weil

sie in dieser Klasse arbeiten. Die Sonderpädagogin respektive der Sonderpädagoge ist mehr als nur fachlich kompetente Unterstützung, was wiederum als Entlastung erlebt werden könnte, vielleicht auch, weil im Gegensatz zu externen Fachpersonen für die Regellehrperson viel an zusätzlichen Erklärungen zu kontextuellen oder situativen Hintergründen wegfällt. Der Befund steht konträr zu Ergebnissen von Kreis u. a. (2013), wo Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen in der Kooperation mit Regellehrpersonen signifikant stärkeren fachlichen Nutzen erlebten, wobei sich dort fachlicher Nutzen auf „Wissen" und „Erfahrung" bezieht. Fachliche Expertise kann jedoch weiter ausdifferenziert werden wie das folgende Beispiel zeigt:

Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen profitieren fachlich von den Regellehrpersonen hinsichtlich Klassenführung oder in Bezug auf methodisch-didaktische Umsetzungsmöglichkeiten, was sich in der kurzen Aussagen im Strukturbild von SP 6.3 zeigt:

> „Ideen aufnehmen"

SP 6.3 meint damit, dass sie von den Ideen ihrer Kolleginnen profitieren kann und diese auch in anderen Klassen einsetzt, wie der Ausschnitt aus dem Transkript verdeutlicht:

> „Ja, so ein bisschen Verse, Lieder, Sprüche, Klatschspiele und so weiter .. das .. das hat mir hat mir schon noch etwas gebracht. .. Was manchmal lustig ist, manchmal nehme ich eines hervor irgendwie in der EK[24] oder diese in der 1. Klasse, so als Einstieg, und dann strahlen sie: Das haben wir im Kindergarten immer gemacht." (Ausschnitt Transkript SP 6.3, Z. 311)

SP 6.3 erweitert ihr Methodenrepertoire mit spezifischen Liedern und Spielen der Kindergartenstufe. Sie erhält dank der Kooperation Einblicke in eine für sie bis vor dieser Kooperation fremde Welt. Ihre stufenspezifische neue Expertise setzt sie in der Primarunterstufe ein. Dieser hier wahrgenommene fachliche Nutzen (objektiv könnte man auch von Lernen sprechen) kann somit helfen, ein besseres Verständnis für Lehrpersonen und Schülerinnen und Schüler dieser Stufen zu entwickeln, was für die Kooperation unter den Lehrpersonen von weiterer Bedeutung sein könnte.

6.3.4 Mehrwert für die Schülerinnen und Schüler

Das Kosten-Nutzen-Verhältnis muss für die Lehrpersonen mittel- und langfristig in einem günstigen Verhältnis stehen. Dabei wird der Mehraufwand, der sich aus der Kooperationsarbeit ergibt, mit dem späteren Nutzen für die Schülerinnen und Schüler gerechtfertigt: „Es war am Anfang eine riesen Arbeit, aber es lohnt sich" (RLP 2.1). Dies entspricht der verbreiteten Annahme, dass mit Beginn einer Kooperation zunächst

24 Mit EK wird in der Schweiz die Einführungsklasse bezeichnet. In dieser haben Kinder mit Entwicklungsverzögerungen zwei Jahre Zeit, den Schulstoff des ersten Schuljahres zu lernen mit dem Ziel, nach zwei Jahren in eine 2. Regelklasse überzutreten.

eine höhere Belastung einhergeht (Heinrich, Arndt, & Werning, 2014; Pool Maag & Moser Opitz, 2014). Wenn engere Kooperationsformen, wie Teamteaching eingesetzt werden sollen, ist eine Voraussetzung dafür, dass beide Lehrpersonen „den Mehrwert sehen von Teamteaching" (SP 1.1). Wie genau sich dieser Mehrwert manifestiert, scheint nicht klar zu sein und wird von den Lehrpersonen nicht weiter konkretisiert. Vermutlich geht es nicht nur darum, die Kinder kognitiv besser unterstützen zu können, sondern ganz grundsätzlich mehr Zeit zu haben, um eine angenehme Lernatmosphäre zu gestalten, oder an der Beziehungsarbeit zu einzelnen Kindern zu arbeiten. Es ist die Rede von „mehr aus der Klasse herausholen" (RLP 2.1), „gemeinsam Gutes tun für die Kinder" (SP 2.2), oder wie RLP 3.1 sagt: „Für die Kinder ist es ein Profit, weil sie eine LP zu viert haben". Die Beispiele zeigen, dass sich der Mehrwert für die Schülerinnen und Schüler nicht (ausschliesslich) auf die unterschiedlichen fachlichen Expertisen von Regellehrpersonen und Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen beziehen, sondern ganz grundsätzlich auf eine zusätzlich anwesende Lehrperson.

Sowohl Regellehrpersonen wie auch Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen konkretisieren den Mehrwert für Schülerinnen und Schüler nicht weiter. Für beide ist es zentral, dass ein erkennbarer Nutzen für die Schülerinnen und Schüler entsteht und es eine gemeinsame Aufgabe ist, sie gemeinsam ihren Fähigkeiten entsprechend zu fördern. Ob es eher die Regellehrpersonen oder die Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen sind, die einen stärkeren Mehrwert für die Schülerinnen und Schüler sehen, ist nicht klar zu beantworten. Die meisten Lehrpersonen sind jedoch überzeugt, dass die Kooperation primär den Kindern zugutekommen muss.

6.3.5 Fazit der Wahrnehmung des Nutzens der Kooperation zwischen Regellehrpersonen und Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen

Regellehrpersonen zeigen eine gewisse Erwartungshaltung bezüglich des Nutzens der Kooperation mit den Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen. Einerseits erleben sie die Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen als eine emotionale Unterstützung, die mit ihrem spezifischen Fachwissen eine ergänzende, zuweilen auch bestärkende Sicht einbringen. Anderseits sind sie froh, wenn sie für eine gewisse Zeit die Verantwortung für einzelne Schülerinnen und Schüler an die Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen abgeben können und so mehr Zeit für andere Kinder haben. Die Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen hingegen erfahren wenig Entlastung, sie fühlen sich eher als diejenigen, die für Entlastung sorgen. Fachlich profitieren sie vor allem von den stufenspezifischen und allgemeindidaktischen Aspekten.

Betrachtet man den gemeinsamen Berufsauftrag Kinder zu fördern und den Grund, weshalb Finanzen für die Kooperation zwischen Regellehrpersonen und Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen bereitgestellt werden, muss dies auch so sein. Die alleinige Begründung für Kooperation, dass nämlich dank Kooperation Lehrpersonen entlastet werden, würde grundsätzliche Fragen aufwerfen, da der primäre Nutzen den Schülerinnen und Schülern zugutekommen sollte. Trotzdem ist es besorgniserregend, dass in den Subjektiven Theorien vieler Regellehrpersonen Kooperation stark als

Entlastung verankert ist und der Mehrwert für Schülerinnen und Schüler dort wenig dominiert. Es müsste nun genauer analysiert werden, weshalb dies so ist, wie die Kooperationsstunden eingesetzt werden, inwiefern Lehrpersonen tatsächlich stark belastet sind, respektive stärker belastet sind als in der Vergangenheit, und ob es nicht andere, effektivere Formen der Entlastung gäbe als Kooperationsstunden.

6.4 Vorstellungen über die Art und Weise einer guten Kooperation und wie sich Regellehrpersonen und Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen darin unterscheiden

In der dritten Teilfrage 2c besteht das Hauptinteresse darin, die Vorstellungen und Ansichten zu untersuchen über die Art und Weise, wie Lehrpersonen eine gute Kooperation zwischen Regellehrpersonen und Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen betrachten. Weiter soll festgestellt werden, ob es Unterschiede gibt in den Vorstellungen und Begründungen der beiden Gruppen von Lehrpersonen. Dazu wurden die Aussagen aus den drei Konstrukten Persönlichkeit und Werte, soziale Prozesse und Planung des gemeinsamen Unterrichts nach den folgenden Unterkategorien aufgeschlüsselt und inhaltsanalytisch analysiert:

Tabelle 15: Analyse Vorstellungen über die Art und Weise einer guten Kooperation

Persönlichkeit und Werte	
Personenbezogene Faktoren gelten als wesentliche Elemente für Unterrichtsentwicklung (angelehnt an Maag Merki u. a., 2010; Vogt u. a. 2016), mit den folgenden Einflussgrössen:	
Einstellungen gegenüber Kooperation:	Offenheit gegenüber Kooperation, Individuelle Bereitschaft zu Kooperation und in diese zu investieren (Pool Maag & Moser Opitz, 2014)
Einstellungen gegenüber ISF und der Förderung von Schülerinnen und Schülern:	Verständnis und Überzeugungen von Integration und Heterogenität (Chilla, 2012; Kuhl u. a. 2013)
Erwartungen:	Werthaltungen sind an bestimmte Erwartungen und Verhaltensweisen von Personen geknüpft (Asendorpf, 2004)

Soziale Prozesse	
Prozess zur Zielerreichung als organisationspsychologisches Merkmal von Kooperation nach Spieß (2004), mit den folgenden Einflussgrössen:	
Rollen:	Aushandeln über Durchführung von Unterrichtsteilen, Einbringen von Expertise (Baumann u. a., 2012b), Rollenerwartungen im Team
Aufgaben und Verantwortungsbereiche:	Klären und definieren, wer für welche Aufgaben und (Gruppen von) Schülerinnen und Schüler(n) verantwortlich ist in Planung und Durchführung
Funktion:	Zweck und Inhalt der Aufgaben und Pflichten aufgrund der Position, für die die einzelne Lehrperson verantwortlich ist. Was die einzelne Lehrperson für die Gesamtorganisation Schule leistet.

Planung des gemeinsamen Unterrichts	
Geteilte oder gemeinsame Unterrichtsplanung und Absprachen über die Strategie der Umsetzung (angelehnt an Lütje-Klose & Willenbring, 1999; Arndt & Werning, 2013)	
Gemeinsame pädagogische Zielsetzungen:	Festlegen von gemeinsamen Lernzielen für Klasse/Gruppen oder Einzelne
Gemeinsames pädagogisches Konzept:	Gemeinsame Zielsetzungen (Murawski & Hughes, 2009), gemeinsame, ergänzende oder zumindest wechselseitig akzeptierte pädagogische Vorstellungen über den Unterricht (Baumann u. a., 2012b)
Förderstrategie:	Ziele für die Klasse, Kinder, Gruppen, Einzelne sowie Methoden und Massnahmen für den Unterricht (Baumann u. a., 2012b)

6.4.1.1 Deskriptive Analyse der Strukturbilder von Vorstellungen guter Kooperation bei Regellehrpersonen und Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen

In einem ersten Auswertungsschritt werden die Anzahl der Nennungen in jeder Unterkategorie gezählt und in prozentualen Anteilen angegeben. Grundlage dafür ist das Kategoriensystem (5.3.10). Da auch die Unterschiede zwischen den beiden Lehrpersonengruppen interessieren, werden sie gesondert für Regellehrpersonen und Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen angegeben. So ist es möglich, einen ersten Überblick über die Verteilungen zu erhalten um in einem zweiten Schritt, bedeutsame Bereiche auszuwählen und inhaltliche Überlegungen und Begründungen der Lehrpersonen zu beleuchten:

Tabelle 16: Vergleich der Vorstellungen über gute Kooperation von Regellehrpersonen und Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen

	Nennungen absolut		Nennungen prozentual		Differenz prozentual
	SP	RLP	SP	RLP	
Persönlichkeit und Werte					
Einstellungen gegenüber ISF	6	13	31.58	68.42	36.84
Einstellungen gegenüber Förderung Schülerinnen und Schüler	6	8	42.86	57.14	14.29
Erwartungen	6	8	45.71	54.29	8.57
Einstellungen gegenüber Kooperation	16	19	52.17	47.83	4.35
soziale Prozesse					
Aufgaben und Verantwortungsbereiche, Pflichten	9	17	34.62	65.38	30.77
Rollen innerhalb des Teams	8	13	38.10	61.90	23.81
Funktionen	4	3	57.14	42.86	14.29
Planung des gemeinsamen Unterrichts					
gemeinsame pädagogische Zielsetzungen	5	4	55.56	44.44	11.11
Förderstrategie	4	5	44.44	55.56	11.11
gemeinsames pädagogisches Konzept	11	11	50.00	50.00	0.00

Legende: ISF Integrative schulische Förderung

Innerhalb der einzelnen Konstrukte sind die absoluten Nennungen unterschiedlich. Bei *Persönlichkeit und Werte* sind es insbesondere die *Einstellungen gegenüber Kooperation*, die häufig in den Subjektiven Theorien vorkommen. Weiter fällt in diesem Konstrukt auf, dass die Regellehrpersonen (im Vergleich zu den Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen) viele Nennungen verzeichnen über *Einstellungen gegenüber ISF*, was sich auch in der berechneten Differenz zeigt. Die Verteilung innerhalb der *sozialen Prozesse* zeigt wenige Aussagen über Funktionen während die anderen Bereiche deutlich mehr Nennungen aufweisen. *Aufgaben und Verantwortungsbereiche, Pflichten*

sowie *Rollen innerhalb des Teams* umfassen viele Aussagen von Regellehrpersonen. Bei *Planung des gemeinsamen Unterrichts* finden sich viele Nennungen über ein gemeinsames pädagogisches Konzept. In allen drei Unterkategorien dieses Konzepts äussern sich die beiden Berufsgruppen anteilsmässig ziemlich ausgeglichen.

6.4.1.2 Qualitative Analyse der Strukturbilder der Vorstellungen guter Kooperation von Regellehrpersonen und Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen

Persönliche Einstellungen und Erwartungen: Ambivalenzen zwischen Integration und Separation

Interessanterweise vertreten sowohl Regellehrpersonen als auch Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen eher den Exklusionsgedanken als die Integrative Förderung. Regellehrpersonen unterstützen in ihren Aussagen die Absonderung von Schülerinnen und Schülern mit speziellen Bedürfnissen. Zum Teil wird der Integrationsgedanke komplett und wenig begründet abgelehnt („das Integrative möchte ich nicht" (RLP 1.2); „heilpädagogisch würde für mich heissen, draussen nach eigenem Programm zu sehen, was fehlt bei diesen Kindern" (RLP 3.1)) oder als Hindernis für den geregelten Unterricht betrachtet („das Kind verpasst bei mir etwas, das ich mit ihm nacharbeiten muss" (RLP 5.1)). Integration wird hier offenbar so verstanden, dass Kinder mit besonderen Bedürfnissen mit Hilfe der Sonderpädagogin den Stoff so erarbeiten, dass sie schliesslich auf demselben Unterrichtsniveau sind, wie alle anderen Kinder der Klasse. Grundsätzliche Separierungstendenzen, welche von Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen wie aber auch von Regellehrpersonen unterstützt werden, sind in der Praxis häufig anzutreffen (Widmer-Wolf, 2014) und werden u. a. auch mit ungenügenden Rahmenbedingungen begründet (Kreis, Kosorok Labhart, & Wick, 2013). Die so umgesetzte Separation kann auch als Nachteil für den Unterrichtsfluss erlebt werden, der den Lehrpersonen zusätzliche Arbeit verschafft, da Verpasstes nachgearbeitet werden muss.

Die Vorstellungen von Regellehrpersonen, wie eine Sonderpädagogin oder ein Sonderpädagoge arbeiten soll, sind bezüglich der Strategie, ob eher separativ oder integrativ gearbeitet werden soll, widersprüchlich, wie folgende Aussage zeigt:

> „[…] auch mal bereit sein, einen Einstieg oder einen halben Morgen in der Projektwoche zu übernehmen (und die Verantwortung eines KL [Klassenlehrers, Anm. von A.M.] zu übernehmen)." (RLP 4.2)

Dahinter steht der Wunsch nach geteilter Verantwortung für die Klasse. Einerseits wünscht sich die Lehrperson die Bereitschaft von Seiten des Sonderpädagogen integrativ zu arbeiten, allerdings bezogen auf den Sonderfall einer Projektwoche. RLP 4.2 räumt ein, dass es „verschiedene Formen [gibt], wie der SHP arbeiten kann", trotzdem scheint klar zu sein, dass es das Beste für die Schülerinnen und Schüler ist, wenn sie separiert gefördert werden: „es nimmt kein Kind Schaden, wenn es 3-4h/Woche nicht in der Klasse ist" (RLP 4.2).

Die Ambivalenz zwischen den Gedanken integrativ oder separativ zu fördern zeigt sich auch in weiteren Beispielen, in denen einerseits die integrative Arbeitsweise abgelehnt wird („das Integrative möchte ich nicht" (RLP 1.2)) und gleichzeitig auf die für das Team optimale Rollenverteilung „ISF und KL [Klassenlehrperson, Anm. von A.M.] ist bei uns vermischt" (RLP 1.2) verwiesen wird. Dies bestätigt die Annahme, dass Vorstellungen von Integration ebenso entscheidend sind für die Kooperationsgestaltung und nicht nur infolge professioneller Selbstverständnisse zustande kommen können (Moser & Lütje-Klose, 2016).

Viele schulische Konzepte sehen eine integrative Förderung vor, die in der Praxis allerdings wenig umgesetzt wird. Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen befinden sich im Zwiespalt. Was ist der richtige Weg? Diese Unsicherheit zeigt sich auch in den Strukturbildern. Die Aussage im Strukturbild von SP 5.2 belegt dies: „Hemmungen haben, Kinder rauszunehmen". Die Lehrperson möchte die Kinder in ihrem Arbeitsprozess nicht stören, in dem sie mit ihnen hinausgeht und ein separates Programm durchführt, das aus Lehrpersonensicht zwar sinnvoll erscheint, es aber unklar ist, ob es den aktuellen Bedürfnissen der Kinder entspricht. Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen versuchen dieses Dilemma so zu lösen, dass sie entweder (auf Kosten ihrer zeitlichen Ressourcen) einen günstigen Moment abwarten, um mit den Kindern den Raum zu wechseln oder wie in den Beispielen im Kindergarten, die Fördersequenzen in die Freispielphasen zu legen.

Soziale Prozesse: Wie sind die Aufgaben verteilt und wer trägt welche Verantwortung?
Die Aufgaben und Verantwortungsbereiche sind in vielen Teams klar aufgeteilt. Die Vermutung, dass sich die Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen stärker für die ISF-Schülerinnen und Schüler zuständig fühlen, kann mit den vorliegenden Aussagen bestätigt werden. Die Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen fühlen sich in der Regel klar für *ihre* Kinder zuständig, erstellen für diese die Förderplanung, formulieren Förderziele und tragen die „Verantwortung für Standortgespräche" (SP 5.2). In den meisten Fällen liegt zwar die Verantwortung für die Gespräche mit den Erziehungsberechtigten von ISF-Kindern bei den Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen, die ja auch zum Gespräch einladen und durch das Gespräch führen. Die Regellehrpersonen sind oft zugegen und unterstützen die Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen, indem sie ergänzende Beobachtungen einbringen.

Obwohl sich viele Teams einig sind in den Zuständigkeiten für die Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bedürfnissen, ist die Frage der Verantwortung für *die anderen* in der Klasse wenig klar. SP 3.2 bringt es auf den Punkt indem sie sagt: „eigentlich wäre es auch noch meine Aufgabe für andere Kinder da zu sein". SP 3.2 arbeitet (auf Wunsch ihrer Kollegin) immer separativ. Aufgrund ihrer Aussage kann vermutet werden, dass sie das Gefühl hat, dass sie ihre Aufgabe, Schülerinnen und Schüler optimal zu fördern, nur unbefriedigend bewältigt. Möglicherweise sind die gemeinsamen Verantwortungsbereiche der beiden Berufsgruppen auch zu unklar formuliert: „Es ist nicht klar, wie viel Zeit sie genau aufwenden muss, wir müssen einfordern" (RLP 6.1). Wieviel Verantwortung kann eine Sonderpädagogin oder ein Sonderpädagoge für die Gesamtklasse, und damit auch für Kinder ohne deklarierten besonderen Förderbedarf,

übernehmen? Die Anzahl von zusätzlichen Stunden, werden pro Schüler oder Schülerin mit Förderbedarf berechnet und den Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen in ihrem Pensum zugeteilt. Somit scheint die Zuständigkeit der Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen, zumindest vordergründig, klar an die Kinder mit zusätzlichem Förderbedarf gebunden zu sein. Ressourcen für andere Kinder sind (mit Ausnahmen) nicht vorhanden. Trotzdem übernehmen Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen oft auch Aufgaben innerhalb der Klasse wie das Beispiel aus dem Strukturbild von RLP 5.1 zeigt: „Sie schaut auch ein bisschen für die ganze Klasse". Der hinter dieser Aussage liegende Transkriptausschnitt macht noch deutlicher, dass eine Verantwortungsübernahme für alle Kinder von der Sonderpädagogin oder dem Sonderpädagogen erwünscht ist und zugleich Freiräume schafft für die Regellehrperson:

> „Ja, also mir bringt es einfach freien Raum für die anderen Kinder, ich habe wie wirklich das Gefühl ich fühle mich unterstützt wenn sie da ist, und dann ist es ja nicht so dass sie ja nur für diese zwei Kinder schaut, sondern sie schaut dann gerade ein bisschen für die ganze Klasse dort, und dann.. habe ich das Gefühl ah jetzt kann ich ganz in Ruhe mal da ein bisschen schauen weil dort ist ja auch noch jemand, oder." (Ausschnitt aus Transkript RLP 5.1, Z.106)

Regellehrpersonen fühlen sich zwar für ihre Klasse, und somit für alle Kinder, verantwortlich. Damit die Kooperation mit Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen aber gewinnbringend wird, muss diese Verantwortung entweder geteilt oder aufgeteilt werden. In einigen Teams ist die Frage, welche Bereiche gemeinsam verantwortet werden sollen, zu wenig geklärt. Einerseits würden Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen sich gerne mehr im Klassenverband einbringen, anderseits scheint unklar, ob und wie viele Ressourcen ihnen dafür zustehen. Dies kann zu Missverständnissen unter den Lehrpersonen führen, da sich die Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen nicht aufdrängen möchten, die Regellehrpersonen oft aber auch nicht wissen, wie stark sie Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen für Aufgaben in der Gesamtklasse einspannen dürfen. RLP 6.1 äussert sich in ihrem Strukturbild wie folgt: „Es ist nicht klar wie viel Zeit sie genau aufwenden muss; wir müssen einfordern" (RLP 6.1). Diese Unklarheit, wie viel die Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen zur Verfügung stehen müssen und die Unsicherheit, ob sie bei Bedarf tatsächlich Zeit aufwenden können, wird noch deutlicher im Transkript:

> „Ich glaube man kann sie einfach anfragen, wenn man sie möchte. Und .. sie kommt oder sie kommt nicht. Also sie ist meistens sagt sie schon: Ja, ja, wir können es machen. Es kommt aber nie von ihr die Initiative. Wir müssen einfordern" (Ausschnitt aus Transkript RLP 6.1, Z.174).

Grundsätzlich kann die Regelung der gemeinsamen Klassenverantwortung als diffus bezeichnet werden.

Planung des gemeinsamen Unterrichts: Ähnlichkeiten und Unterschiede im gemeinsamen Verständnis

Die Subjektiven Theorien weisen darauf hin, dass es allen Lehrpersonen wichtig ist, grundlegende Ansichten über Unterricht zu teilen und sich in grundlegenden pädagogischen Fragen einig zu sein. Ähnliche Grundhaltungen des Verständnisses davon, was Lehren und Lernen bedeutet, ist für Lehrpersonen eine unverzichtbare Basis und wird als eine zentrale Voraussetzung für gelingende Kooperation gesehen: „[…] die pädagogischen Ansichten müssen eine Basis bilden" (RLP 2.1). Damit es nicht zu Konflikten kommt, müssen sich die Lehrpersonen innerhalb des Teams im „Umgang mit Kindern" (SP 6.3) einig sein, oder können zwar „total unterschiedliche Ansätze" (SP 2.3) haben, müssen aber trotzdem ein gemeinsames Ziel verfolgen: „Wir machen das Thema und schauen welche Ziele wir erreichen wollen" (RLP 2.1). Existieren konträre Ansichten darüber, wie in einer Situation gehandelt werden sollte, müssen diese entweder diskutiert werden oder es kommt zu Konflikten. Lehrpersonen aus den Teams 2 und 4 berichten, dass es schwierige Situationen gegeben habe, die sie als mühsam erlebten, aber anschliessende Gespräche über die unterschiedlichen Ansichten geholfen hätten, entweder Verständnis für die Gegenposition zu entwickeln oder sich auf eine gemeinsame Basis zu einigen und dies in der Nachbereitung geschieht:

> „Die Nachbereitung spielt immer eine Rolle bei Problemkreisen, die wir zusammen bearbeiten" (RLP 4.2).

Wie schon Murawski (2009) zeigen konnte, fokussieren die Regellehrpersonen auch in dieser Untersuchung stärker als die Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen auf die Gesamtklasse. Dass Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen den Fokus auf Einzelne legen, und häufiger Kinder individuell unterstützen, wird von vielen Regellehrpersonen als *Vorteil* einer Sonderpädagogin oder eines Sonderpädagogen betrachtet. Trotzdem sind einige Regellehrpersonen der Ansicht, dass es gut ist, wenn beide Lehrpersonen „die Klasse gemeinsam ganzheitlich wahrnehmen und fördern" können (RLP 4.2). Die Strategie, die Klasse gemeinsam wahrzunehmen und sie zu fördern, wird allerdings nur von Seiten der Regellehrpersonen, nicht aber von Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen geäussert. Letztere verfolgen die Strategie, die Kinder mit zusätzlichem Unterstützungsbedarf vorwiegend in den Profanfächern Mathematik und Deutsch zu unterstützen, indem sie Stoff aufarbeiten, vertiefen und „Dinge üben, die beim nächsten Test drankommen" (SP 4.1). Kein einziges Team setzt die der Sonderpädagogin oder dem Sonderpädagogen zugeteilten Stunden für weiche Fächer wie Werken oder Turnen ein. Der Fokus liegt klar auf Defiziten in den Hauptfächern Mathematik und Deutsch, die mit der oft separativ durchgeführten Förderung nochmals ein stärkeres Gewicht erhalten.

6.4.2 Fazit über die Vorstellungen guter Kooperation von Regellehrpersonen mit Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen

Grundsätzlich scheint zwar in den vorliegenden Konzepten zum integrativen gemeinsamen Unterricht auf formaler Ebene geregelt zu sein, welchen Schülerinnen und Schülern Ressourcen zugesprochen werden. Aber diese sind in Form von zugeteilten Stunden zu Händen der Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen festgelegt. Es zeigt sich hier, dass es dringend notwendig ist, eine Diskussion zu führen, was unter einem integrativen Unterricht zu verstehen ist, und ob es in heutigen Schulen gerechtfertigt scheint, Integration bzw. Inklusion schwerpunktmässig dem Themenfeld Sonderpädagogik zuzuordnen (Moser & Lütje-Klose, 2016). Solange in der Pädagogik das „Besondere" weiterhin (u. a. auch sprachlich) betont, und mit unterschiedlichen Ausbildungsgängen tradiert wird, scheint eine echte Integration im Sinne Haeberlins (1994) äusserst schwierig. Persönliche Einstellungen zu Integration und guter Kooperation spielen hier eine Rolle. Inwiefern sich die eigenen Vorstellungen in die Unterrichtspraxis übertragen lassen, scheint sich erst in den sozialen Teamprozessen zu zeigen und darin, wie einig sich die beteiligten Lehrpersonen in grundsätzlichen pädagogischen Fragen sind.

6.5 Subjektive Orientierungen bezüglich pädagogischer Strategie und deren Umsetzung im gemeinsamen Unterricht

In der vierten Teilfrage 2d *Welche subjektiven Wertorientierungen bezüglich pädagogischer Strategie und deren Umsetzung (im gemeinsamen Unterricht) lassen sich identifizieren?* wird versucht, Muster in den Strukturbildern der Individuen zu finden bezüglich pädagogischer Wertvorstellungen und wie sie über ihre Kooperation denken. Inwiefern entsprechen sie sich in ihren Orientierungen – oder sind diese gar gegenläufig? Gibt es Teams, die sich in ihren Werten ähnlich sind respektive sich stark unterscheiden?

6.5.1 Auswertungsstrategie

Die Aussagen, die für die Analyse näher betrachtet werden, stammen aus sämtlichen Strukturbildern, wobei nur solche Aussagen berücksichtigt werden, welche die Lehrpersonen auf sich beziehen (Individualebene).

Als Auswertungsstrategie für diese Fragestellung wird die deskriptive Typenbildung angewandt. „Wenn die Typen gegenstandsadäquat bestimmt wurden, kann die Einzelfallanalyse dieser Typen anschauliche Aussagen machen, die für einen grösseren Gegenstandsvergleich verallgemeinert sind" (Mayring, 2002, S. 130). Mit einer Typologie lässt sich das Material dahingehend strukturieren, dass Unterschiede, Ähnlichkeiten oder Gemeinsamkeiten herausgearbeitet werden, um sich dann die Frage zu stellen, woraus diese resultieren (Lamnek, 2010). Kelle und Kluge (2010) verstehen unter einer

Typologie das Ergebnis eines Gruppierungsprozesses von Elementen, die gemeinsame Eigenschaften aufweisen oder anhand spezifischer Einflussgrössen charakterisiert werden können. Dabei soll ein Typus einerseits in sich homogen sein (interne Homogenität), anderseits sich möglichst stark von den anderen Typen unterscheiden (externe Homogenität). Kluge (1999) schlägt vor, bei heterogenem Material, die Typen hinsichtlich maximaler Unterschiede zu bilden, um so die unterschiedlichen Ausprägungen von Merkmalen zu veranschaulichen. Dabei werden die sich entgegengesetzten Pole dargestellt und Extremtypen gebildet.

Eine empirisch begründete Typenbildung im Sinne einer fundierten, nachvollziehbaren Konstruktion nach Kelle und Kluge (2010) umfasst die folgenden Auswertungsstufen, die gleichzeitig als Teilziele zu verstehen sind:

1. Erarbeitung relevanter Vergleichsdimensionen
2. Gruppierung der Fälle und Analyse empirischer Regelmässigkeiten
3. Analyse inhaltlicher Sinnzusammenhänge und Typenbildung
4. Charakterisierung der gebildeten Typen

Mit Hilfe dieses Stufenmodells können systematische, nachvollziehbare Kategorien erstellt werden. Da dieses Vorgehen eine hohe Offenheit und Flexibilität bezüglich der Auswertungsmethoden aufweist, kann wegen des vorliegenden Datenmaterials für jede Stufe entschieden werden, mit welcher Auswertungsmethode die Teilziele am effektivsten erreicht werden können. Die einzelnen Auswertungsstufen werden nun ausgeführt.

6.5.1.1 Erarbeitung relevanter Vergleichsdimensionen

Um die Fragestellung hinsichtlich Wertorientierungen und Umsetzung im gemeinsamen Unterricht zu beantworten, muss zunächst entschieden werden, welche Merkmale als relevant für die angestrebte Typologie betrachtet werden (Mey & Mruck, 2010). Um die zwei Vergleichsdimensionen *Kooperationsvorstellungen* und *Pädagogische Orientierung* angemessen zu erfassen, werden die Forschungsarbeiten von Henrich u. a. (2012) herangezogen. Diese haben 170 Regellehrpersonen und Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen in den Kantonen Zürich und Zug untersucht und anhand der 4 Dimensionen „Gegenseitige Anerkennung und Vertrauen", „Voneinander lernen durch Beobachtung, Reflexion und Feedback", „Flexibilität während des Unterrichtens" und „Methodisch-didaktische Positionierung" mittels Faktorenanalyse drei unterschiedliche Kooperationstypen (kokonstruktiver, wenig kooperierender sowie ein Mischtyp) ermittelt. Die nachfolgende Definition und Erläuterung der in der vorliegenden Arbeit verwendeten beiden Dimensionen *Kooperationsvorstellungen* und *Pädagogische Orientierung* zu systematisieren orientiert sich in wesentlichen Zügen an den Kooperationsdimensionen von Henrich u. a. (2012).

Kooperationsvorstellungen

Ob eine Lehrperson bereit ist zu kooperieren und wie gross diese Bereitschaft ist, hängt von ihren Einstellungen ab. Einstellungen werden hier als kognitive, affektive

und behaviorale Komponenten der Bereitschaft, in einer bestimmten Art und Weise zu handeln, betrachtet und sind im Gegensatz zu Wertvorstellungen situationsspezifisch (Asendorpf, 2004, vgl. auch Kapitel 2.2.3). Kooperationsvorstellungen sind zwar stark geprägt von Persönlichkeitsmerkmalen, da die grundsätzliche Einstellung und Motivation gegenüber Kooperation den Verlauf einer Kooperationsgestaltung beeinflusst, sind jedoch nicht als Persönlichkeitstypen, wie sie die Persönlichkeitspsychologie anhand von Big Five Faktoren definiert (Herzberg & Roth, 2006; zitiert nach Asendorpf, 2012), zu verstehen, da solche eine starke Vereinfachung darstellen. Es geht primär darum, subjektive Bewertungsdispositionen der Lehrpersonen differenzierter und entsprechend ihres Kontextes zu erfassen. Die motivationale Komponente im Sinne einer Bereitschaft zu kooperieren wird als eine Grundkomponente betrachtet, damit es überhaupt zu einer Interaktion der Beteiligten kommen kann und wird von Lehrpersonen als wichtiger individueller Faktor für eine Kooperation betrachtet (Fussangel, 2008).

Die Typisierung der Dimension *Kooperationsvorstellung* erfolgt aufgrund der Einschätzung von Ausprägungen der oben dargestellten Aspekte der Einflussgrössen auf die Kooperation. In den Forschungsarbeiten von Baumann u. a. (2012) zeichnet sich der „kokonstruktive Typ" neben anderen „gelingenden Merkmalen von Kooperation" auch dadurch aus, dass die Lehrpersonen eine positive Wahrnehmung und Unterstützung von der Schulleitung wahrnehmen, wobei hier unklar bleibt, inwiefern eine nicht existierende Unterstützung zum Kooperationstyp beiträgt. Die Dimension *Kooperationsvorstellungen* umfasst somit die folgenden Kategorien:

Persönlichkeit und Werte – Dimension Kooperationsvorstellungen:
- Einstellung zu Kooperation (Bereitschaft auf eine bestimmte Art und Weise zu handeln)
- Bereitschaft und Motivation zur Kooperation (grundsätzliches Bestreben und Lust zu kooperieren)

Die Dimension *Kooperationsvorstellungen* wird mit den beiden Polen *individualistische* vs. *kooperative* Vorstellung abgebildet. Mit einer kooperativ geprägten Orientierung ist gemeint, inwiefern sich eine Lehrperson Kooperation eher aufgrund der Beziehung zu ihrer Partnerin / ihrem Partner (also am Team orientiert) definiert und grundsätzlich bereit ist, in die Teamarbeit zu investieren, so dass die Interessen des Teams (etwa die gemeinsam festgelegten Ziele) im Zentrum stehen. Lehrpersonen mit einer ausgeprägt kooperativ orientierten Vorstellung von Teamarbeit fügen sich ins Team so ein, dass sie sich den Normen der Gruppe unterordnen und so die eigenen Interessen hinter die des Teams stellen. Ihre grundsätzliche Motivation zu Kooperation ist geprägt von Interesse, wobei die dahintersteckenden Ziele unterschiedlich sein können.

Pädagogische Orientierung
Die zweite Dimension umfasst die *Pädagogische Orientierung*. Eine gemeinsame Basis, im Sinne eines Grundkonsens' scheint zentral zu sein, damit Kooperation (Ahlgrimm, 2010; Maag Merki u. a., 2010) stattfinden kann. Dies wird zwar nicht als eine verpflichtende Prämisse betrachtet, erleichtert die Kooperation jedoch (Köker, 2012).

Der Terminus *didaktischer Konsens* beinhaltet einerseits von den Lehrpersonen geteilte Auffassungen über die didaktische Gestaltung ihres gemeinsamen Unterrichts. Da Unterricht immer auch von den institutionellen Rahmenbedingungen und Vorgaben geprägt ist, werden diese anderseits auch die Äusserungen der Lehrpersonen prägen. Es scheint daher unmöglich, die Ebene der Institution mit ihren Vorgaben, klar von einem Grundkonsens auf Teamebene zu trennen, da die Institution ein Stück weit vorgibt, wie die Teams ihren Unterricht umsetzen, welches Augenmerk auf eine Team-Kultur gelegt wird und wie diese insbesondere von Seiten der Schulleitung, etwa wegen der Zuteilung von Ressourcen, unterstützt wird. Die pädagogischen Grundüberlegungen zu den gemeinsamen Zielen und wie diese erreicht werden können (pädagogisches Konzept und Förderstrategie), müssen im Team immer wieder neu formuliert und ausgehandelt werden. Aus diesem Grund müssen die sozialen Prozesse hier mitberücksichtigt werden. Reziprokes Vertrauen, gegenseitige Akzeptanz und Wertschätzung spielen eine herausragende Rolle, da diese als Kernbedingungen für die Entstehung von Kooperationsprozessen betrachtet werden können (z. B. Baum, Idel, & Ullrich, 2012; Pröbstel & Soltau, 2012). Die Dimension *Pädagogische Orientierung* meint somit die vorhandene gemeinsame pädagogischen Haltung und Orientierung wie alle Schülerinnen und Schüler optimal gefördert werden können. Dafür werden die folgenden Aspekte erfasst:

soziale Prozesse:
- Vertrauen
- Akzeptanz und Wertschätzung
- gemeinsame Kultur

Planung des gemeinsamen Unterrichts:
- gemeinsames pädagogisches Konzept
- gemeinsame pädagogische Zielsetzungen
- Förderstrategie

Die *Pädagogische Orientierung* wird in ihren dimensionalen Ausprägungen auf der einen Seite als vollständige Übereinstimmung der Vorstellungen der Lehrpersonen betrachtet, während der entgegengesetzte Pol nicht als Dissens zu verstehen ist, sondern als unterschiedliche Vorstellungen respektive Prioritätensetzung bezüglich Zielerreichung bezeichnet werden. Diese Präzisierung ist absolut zentral, da es nicht um eine Wertung, sondern um eine Deskription der pädagogischen Vorstellungen und um Gemeinsamkeiten respektive Unterschiede geht. Lehrpersonen, die in ihren pädagogischen Orientierungen eher die Unterschiede bezüglich der Förderung der Schülerinnen und Schüler betonen werden als *unterschiedsbetonend* bezeichnet. Lehrpersonen, die sich an den Gemeinsamkeiten der Schülerinnen und Schüler orientieren, werden in ihrer pädagogischen Orientierung als *integrativ* bezeichnet.

Der Zweck einer Typenbildung ist eine Systematisierung der vorhandenen Daten. Eine Typologie mit einer grossen Anzahl an Typen würde diesen Zweck allerdings nicht mehr erfüllen (Lamnek & Krell, 2016). Aus diesem Grund wird hier eine mono-

thetische Typenbildung verfolgt mit den zwei dichotomen Merkmalen *Kooperationsvorstellungen* und *Pädagogische Orientierung*. Dies zieht eine starke Vereinfachung der Merkmalsausprägungen nach sich, da nur zwei Merkmale unterschieden werden und versucht wird, die Lehrpersonen aufgrund ihrer Aussagen je einer Ausprägung dieser beiden Merkmale zuzuordnen, dient aber dem Zweck der Systematisierung. Nach Erarbeitung der relevanten Vergleichsdimensionen sieht der Merkmalsraum, dargestellt in einer Vier-Felder-Typologie, wie folgt aus:

		Kooperationsvorstellung	
		individualistisch	**kooperativ**
Pädagogische Orientierung	**unterschiedsbetonend**	Typ 1	Typ 2
	integrativ	Typ 3	Typ 4

Abbildung 8: erarbeitete relevante Vergleichsdimensionen

6.5.1.2 2. Gruppierung der Fälle und Analyse empirischer Regelmässigkeiten

Nach der Bestimmung der relevanten Merkmale und der Definition der Vergleichsdimensionen erfolgt die eigentliche Konstruktion der Typologie. Dazu werden die Fälle gruppiert, um die Typen zu bilden. Baumann u. a. (2012) ordneten die Lehrpersonen als Individuen einem Typ zu, und die Frage bleibt offen, inwiefern die Lehrpersonen eines Teams demselben Typ entsprechen müssen, um gut zu kooperieren. Mit der Forschungsfrage nach unterschiedlichen Typen von Lehrpersonenteams sollen jedoch nicht einzelne Lehrpersonen untersucht, sondern es soll analysiert werden, inwiefern sich die Teams hinsichtlich ihrer Kooperationsvorstellungen und pädagogischen Orientierungen anhand von Typen charakterisieren lassen. In dieser Untersuchung werden also zunächst die einzelnen Lehrpersonen anhand der oben definierten Vergleichsdimensionen *Kooperationsvorstellung* und *Pädagogische Orientierung* hinsichtlich der Ausprägung ihrer jeweiligen Merkmale dem entsprechenden Feld der Matrix des Merkmalraums zugewiesen. Dafür werden sämtliche Aussagen der Lehrpersonen (alle Ratings) unter den oben aufgeführten Kategorien analysiert, sofern sie die aktuelle Teamsituation betreffen. Es interessiert die Frage, inwiefern die Strukturbilder der einzelnen Teammitglieder eher auf eine individualistische Kooperationsvorstellung hinweisen, oder ob sie eher eine kooperative Vorstellung von Kooperation haben. Jede einzelne Aussage wird innerhalb der Dimension *Kooperationsvorstellung* eingeschätzt und entweder dem Feld *individualistisch* oder *kooperativ orientiert* zugewiesen (siehe Tabelle 17).

Auf dieser Grundlage werden die hervortretenden Merkmale der einzelnen Felder miteinander kombiniert und so die Typen gebildet (Kelle & Kluge, 2010). Da das vorliegende Material aus den Strukturbildern heterogen ist bezüglich des Umfangs, der Differenziertheit und inhaltlicher Schwerpunktsetzung, werden, wie Kluge (1999) vorschlägt, Typen gebildet hinsichtlich der maximalen Unterschiede. Die nun ermittelten

Gruppen können so auf Regelmässigkeiten hin untersucht werden (Lamnek & Krell, 2016).

Infolge der Strukturbilder kann man die einzelnen Lehrpersonen wie folgt zuordnen:

Tabelle 17: Gruppierung der Fälle und Analyse empirischer Regelmässigkeiten

eher individualistische Kooperationsvorstellung	**beides**	**eher kooperative Kooperationsvorstellung**
RLP 3.1; RLP 4.2; RLP 6.1	RLP 1.2; RLP 6.2	SP 2.2; SP 3.2; SP 4.1; RLP 5.1; SP 6.3

Gemäss Mey und Mruck (2010) ist ein Kriterium der guten Typologie, dass jede Lehrperson genau einmal klassifiziert, also einer Merkmalsausprägung zugeordnet werden sollte. Für die beiden Lehrpersonen RLP 1.2 und RLP 6.2 liegen jedoch aus den Strukturbildern nur jeweils zwei Aussagen vor, die je einmal den eher individualistischen Kooperationsvorstellungen respektive den eher kooperativen Kooperationsvorstellungen zugeordnet werden können. Sie scheinen sich sowohl am Team zu orientieren als auch davon abzugrenzen. Während RLP 1.2 die Abgrenzung mit ihrem Anspruch, die Klasse auch einmal für sich allein zu haben, begründet dies RLP 6.2 mit dem unklaren Ausmass der Zuteilung. Sie scheint Skrupel zu haben, die Sonderpädagogin zu viel zu beanspruchen und möchte nicht in eine Bittstellung gedrängt werden. Grundsätzlich scheint sie bereit zu sein, sich für die Kooperation zu engagieren und erwartet dasselbe auch von ihren Teamkolleginnen. Weiter liegen aus den Strukturbildern für die Fälle SP 1.1, RLP 2.1, SP 2.3 und SP 5.2 keine Aussagen vor. Folglich muss der Merkmalsraum erweitert werden, damit eine präzisere Analyse inhaltlicher Sinnzusammenhänge der Aussagen aus den Strukturbildern möglich ist.

Die Dimension *Kooperationsvorstellung* wird deshalb ergänzt und sieht nun wie folgt aus:

Persönlichkeit und Werte – Dimension Kooperationsvorstellung
- Einstellung zu Kooperation
- Bereitschaft und Motivation zur Kooperation
- Erwartungen
- Werthaltungen

Da die beiden Merkmale *Erwartungen* und *Werthaltungen* in den Strukturbildern unterschiedliche Aspekte beinhalten, werden nur Aussagen für diese Analyse berücksichtigt, die sich auf die Vorstellung von Kooperation beziehen.

RLP 1.2 weist auch nach der Erweiterung des Merkmalsraumes sowohl eher individuelle als auch kooperative Kooperationsvorstellungen auf. Auf der Basis der Interviewtranskripte kann jedoch vermutet werden, dass sie zwar grundsätzlich eine eher individualistische Kooperationsvorstellung hat, diese jedoch infolge der sozialen Prozesse (die hier nicht berücksichtigt wurden) unterordnen und sich ein Stück weit den Vorstellungen der Sonderpädagogin anpasst:

> „Ja. Nein, es ist optimal. Und mit dieser Lehrerin, mit der ich es vor dem SP 1.2 gehabt hatte, ist es auch optimal gewesen. Aber sie hat die Kinder, die die Unterstützung gebraucht haben, herausgenommen. […] Sie wollte das und ich wollte das auch." (Ausschnitt aus Transkript RLP 1.2, Z. 17)

Aus diesen Überlegungen wird davon ausgegangen, dass RLP 1.2 von einer eher individualistischen Kooperationsvorstellung geprägt ist. Die Analyse der Daten von RLP 6.2 zeigt ebenfalls, dass eine Zuordnung nicht eindeutig ist. Hier lässt sich auch mit weiteren Untersuchungen des Datenmaterials keine eindeutige Zuweisung erzielen. Sie scheint nicht klar eine Position zu vertreten und es bleibt die Frage offen, inwiefern sie dies auch unter Berücksichtigung der sozialen Prozesse innerhalb des Teams macht, die ihr wichtig scheinen. Die folgende Aussage zeigt ein solches Dilemma auf die Frage, wie sie die Kooperation mit ihrer Sonderpädagogin beschreiben würde und was sie an ihr schätzt:

> „[…] so, herzlich und unkompliziert. Aber auch jetzt nicht so „mega", jetzt … in die Tiefe. Eher so … ich glaube dort hätte es noch wie Potential." (RLP 6.2, Z. 101)

Sie wird als einziger Fall beiden Feldern zugeordnet.

Nach Analyse der Fälle mit diesen zusätzlichen zwei Merkmalen, sieht die Zuordnung so aus:

Tabelle 18: Analyse der Fälle nach der Erweiterung des Merkmalraums für die Dimension Kooperationsvorstellung

eher individualistische Kooperationsvorstellung	**eher kooperative Kooperationsvorstellung**
RLP 1.2 RLP 3.1; RLP 5.1; RLP 6.1; RLP 6.2	SP 1.1; RLP 2.1; SP 2.2; SP 2.3; SP 3.2; SP 4.1; RLP 4.2; SP 5.2; RLP 6.2; SP 6.3

Es fällt auf, dass keine der Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen individualistische Kooperationsvorstellungen hat, sondern alle untersuchten Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen eine eher kooperative Kooperationsvorstellung zeigen.

Zuordnung anhand der Merkmale für die Dimension Pädagogische Orientierung
Auch in der Dimension der *Pädagogischen Orientierung* ist eine erste Zuordnung zu den beiden dichotomen Merkmalen *Unterschiedsbetonend* respektive *Integrativ* nicht möglich. Es sind zwar für alle Fälle Aussagen vorhanden, welche dieser Dimension zugeordnet werden können, aber für eine klare Zuweisung zu nur einem Feld, muss der Merkmalsraum auch hier erweitert werden, da einige Fälle noch zu unklar zugewiesen werden können. Da die Dimension der *Pädagogischen Orientierung* auch Einstellungen zu dem gemeinsamen Unterricht beinhaltet, sind Ansichten und Einstellungen bezüglich der Förderung zentral, weil ein gemeinsames pädagogisches Konzept darauf auf-

baut. Je nachdem, ob diese unterschiedlich sind oder sich mehrheitlich entsprechen, wird ein gemeinsames Konzept eher vertreten und im Unterricht verfolgt. Somit werden die folgenden beiden Merkmale zum Merkmalsraum hinzugefügt und in die Analyse einbezogen:

– Einstellung gegenüber Förderung der Schülerinnen und Schüler
– Einstellung gegenüber ISF

Die Dimension *Pädagogische Orientierung* sieht nun wie folgt aus:
soziale Prozesse:
– Vertrauen
– Akzeptanz und Wertschätzung
– gemeinsame Kultur

Planung des gemeinsamen Unterrichts:
– gemeinsames pädagogisches Konzept
– gemeinsame pädagogische Zielsetzungen
– Förderstrategie

Persönlichkeit und Werte:
– Einstellung gegenüber Förderung der Schülerinnen und Schüler
– Einstellung gegenüber ISF

Die Analyse zeigt, dass nicht alle Fälle gleich gut einem Feld zugeordnet werden können. Die Fälle SP 1.1, SP 2.3, SP 3.2, RLP 5.1 und RLP 6.1 wurden zwar jeweils entsprechend der mehrheitlichen Zuweisungen innerhalb der Dimension einer Merkmalsausprägung zugeordnet, die Summe der ausgezählten Merkmalsausprägungen ist jedoch nur leicht unterschiedlich.

Für die Dimension *Pädagogische Orientierung* zeigt sich die dichotome Zuweisung wie folgt:

Tabelle 19: Analyse der Fälle nach der Erweiterung des Merkmalraums für die Dimension Pädagogische Orientierung

unterschiedsbetonend	**integrativ**
RLP 3.1; RLP 5.1; RLP 6.1, SP 4.1	SP 1.1; RLP 1.2; RLP 2.1; SP 2.2; SP 2.3; SP 3.2; RLP 4.2; SP 5.2; RLP 6.2; SP 6.3

Die meisten Lehrpersonen betonen, dass sie eine ähnliche pädagogische Haltung haben.

Nun werden die einzelnen Fälle in die Vier-Felder-Matrix eingetragen. Die aufgrund der Strukturbilder erfolgten Zuordnung kann im Anhang A14 eingesehen werden. Für die Zuweisung der Lehrpersonen zu den einzelnen Felder ergibt sich daraus folgendes Bild:

Tabelle 20: Felder-Matrix der Dimensionen Pädagogische Orientierung und Kooperationsvorstellung

		Kooperationsvorstellung	
		individualistisch	**kooperativ**
Pädagogische Orientierung	**unterschieds-betonend**	RLP 3.1; RLP 6.1;	RLP 5.1; SP 4.1;
	integrativ	RLP 1.2; RLP 6.2	SP 1.1; RLP 2.1; SP 2.2; SP 2.3; SP 3.2; RLP 4.2; SP 5.2; RLP 6.2; SP 6.3

Auf den ersten Blick fällt auf, dass alle Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen eine kooperative Kooperationsvorstellung haben und einen Konsens bezüglich der Pädagogischen Orientierung anstreben. Dies mag einleuchten, wenn man sich das Professionsverständnis und den Berufsauftrag der Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen vor Augen hält: Sie sind oft in vielen unterschiedlichen Klassen (und teilweise Stufen) angestellt und fühlen sich den Regellehrpersonen insofern verpflichtet, dass sie quasi als Gäste in die Klassen eintreten und vor Ort die Kinder unterstützen sollen. Sie treffen also nicht nur auf unterschiedliche Schülerinnen und Schüler, sondern auch auf heterogene Vorstellungen von Regellehrpersonen, denen sie versuchen zu entsprechen, damit sie ihren Auftrag (die Förderung) möglichst gut wahrnehmen können. Zweitens fällt auf, dass Regellehrpersonen in allen vier Feldern zu finden sind. Man könnten nun die Vermutung aufstellen, dass die Regellehrpersonen in beiden Dimensionen eine klarere Position beziehen müssen, respektive sich eine eigenständige Position leisten können, da sie gegenüber den Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen einen klaren Heimvorteil haben. Der interessantere Sachverhalt bezieht sich jedoch nicht auf die Ebene des Individuums, sondern darauf, in welchen Feldern die jeweiligen Teammitglieder zu finden sind, und inwiefern sich die Teams bezüglich der Zuordnung im Merkmalsraum unterscheiden. Der nächste Abschnitt führt dies nun genauer aus.

6.5.1.3 3. Charakterisierung der gebildeten Typen von Kooperationsteams und Zuordnung der einzelnen Lehrpersonen

Tabelle 21: Zuordnung der Lehrpersonen

		Kooperationsvorstellung	
		individualistisch	**kooperativ**
Pädagogische Orientierung	**unterschieds-betonend**	RLP 3.1; RLP 6.1;	RLP 5.1; SP 4.1
	integrativ	RLP 1.2; RLP 6.2	SP 1.1; RLP 2.1; SP 2.2; SP 2.3; SP 3.2; RLP 4.2; SP 5.2; RLP 6.2; SP 6.3

Die nun entstandenen Kombinationen aus den vier Feldern (Tabelle 21) werden umfassend anhand ihrer Merkmalskombinationen der einzelnen Teammitglieder sowie der inhaltlichen Sinnzusammenhänge aus dem Datenmaterial charakterisiert und dargestellt (Lamnek & Krell, 2016).

Tabelle 22: Typenbildung aufgrund der Merkmalskombinationen der Lehrpersonen

Kombination	Team(s)	Bezeichnung
Feld 1 und Feld 4	3; 6	Typ 1
Feld 2 und Feld 4	4; 5	Typ 2
Feld 3 und Feld 4	1	Typ 3
Feld 4 und Feld 4	2	Typ 4

6.5.1.4 Typ 1: unterschiedliche pädagogische Orientierung und unterschiedliche Kooperationsvorstellungen – erlebte Ungerechtigkeit und Neid und schwierige Zielerreichung – Team 3 und 6

Die pädagogischen Orientierungen der beteiligten Lehrpersonen sind unterschiedlich. Während sich die einen Lehrpersonen vorstellen (hier SP 3.2; RLP 6.2; SP 6.3), die festgelegten Ziele auch in einem gemeinsamen integrativen Unterricht zu verfolgen (statt nur separativ), spricht die RLP 3.1 von „Reibungen und Aufwand mit der SHP" und bringt so zum Ausdruck, dass eine Spannung besteht zwischen den unterschiedlichen pädagogischen Positionen. Die beiden Regellehrpersonen 3.1 und 6.1 können dem integrativen Unterricht wenig abgewinnen. Kooperation betrachten sie primär als einen Aufwand, den sie betreiben müssen. RLP 6.1 äussert dies, indem sie davon spricht, dass sie ihren Unterricht immer nach dem der Sonderpädagogin ausrichten muss:

> „Eigentlich immer, weil ich muss ja irgendetwas machen, was dann nachher geht, wenn sie mit einem oder zwei Kindern weg ist, für die anderen auch. Also ich […] mache dann die Freispiele, damit das Kind quasi nichts verpasst, was sie abklärt oder wo sie etwas macht damit. […] dann stelle ich einfach den Unterricht um. […] da habe ich immer den Unterricht nach ihr ausgerichtet, um eben das Optimale von ihr herauszuholen." (RLP 6.1, Z. 223)

Sie geht hier davon aus, dass die Sonderpädagogin die Kinder separiert und steht unter Druck, ihr Programm so zu gestalten, dass die Kinder möglichst wenig „verpassen". Ihre Lektion erachtet sie als unverzichtbar für alle und möchte nicht, dass Einzelne fehlen.

An diesem Beispiel zeigt sich auch die Flexibilität bezüglich der Tagesplanung, die auf Kindergartenstufe noch höher ist als in der Primarschule, da die Lektionen weniger getaktet und abhängig von zusätzlichen Fachlehrpersonen sind. Dies entlastet eine

Kooperation insofern, als die Förderung flexibler an die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler angepasst und in einen Halbtag integriert werden kann.

Das Potential der Sonderpädagogin wird noch (zu) wenig wertgeschätzt, man könnte auch vermuten, dass sie von der Regellehrperson ein wenig als Eindringling in *ihre* Klasse betrachtet wird: RLP 6.1 äussert sich auch diesbezüglich „sie kann ein bisschen arbeiten kommen und dann wieder gehen". Sie scheint zu wenig Verständnis dem Auftrag der Sonderpädagogin gegenüber zu haben, was sie genau macht, wie sie ihre Expertise umsetzt und wie dies für alle bestmöglich genutzt werden könnte und ist der Meinung, dass sie eine viel einfachere Aufgabe hat, weil sie nur mit Kleingruppen arbeitet. Hinter ihrer Aussage könnte auch Neid gegenüber der unterschiedlichen Bezahlung mitschwingen. Sie spricht dies an anderer Stelle konkret an, indem sie von ihrer Kollegin mehr Initiative erwartet mit der Begründung: „Sie verdient irgendwie doppelt so viel oder jedenfalls ziemlich viel mehr"[25]. Dies wird noch konkretisiert mit der Aussage von RLP 6.2 mit dem Wunsch nach „mehr Beratung" von Seiten der Sonderpädagogin. Obwohl die Lohndifferenz vermutlich weit kleiner ist, als die Lehrperson vermutet, scheint die systembedingt vorhandene Differenz wenig förderlich für die Kooperation zu sein, wobei das Grundproblem eher auf unklaren Vorstellungen von Unterricht und gegenseitigen Erwartungen an die Rollen und Funktionen basiert.

RLP 3.1 bezeichnet sich als „Einzelkämpferin" und vertritt eine eher individualistische Kooperationsvorstellung. Sie wünscht sich die Zeit der Einführungsklassen zurück und es scheint, als wären Kinder, die nicht ihrem vorgeplanten Programm folgen können, eine Belastung für sie und ihren Unterricht. Im Interview spricht sie auch von ihrem Auftrag, alle Schülerinnen und Schüler auf einen ähnlichen Stand bringen zu müssen („heute will man, dass alle ungefähr auf dem gleichen Level sind" RLP 3.1) und es stellt sich die Frage, wie viel Heterogenität in ihren Augen in einer Regelklasse Platz hat. Demzufolge scheint auch ihre abwehrende Haltung gegenüber dem Auftrag der Sonderpädagogin klar. Wenn die Klasse homogen wäre, bräuchte es keine weitere Differenzierung und zusätzliche Unterstützung für schwächere Kinder. Die Gegenposition, eine eher kooperativ orientierte Kooperationsvorstellung, und der Wunsch nach integrativem Unterricht lässt sich anhand der Aussage von SP 3.2 und ihrer im Konjunktiv formulierten Aussage gut aufzeigen:

> „[…] man würde ein Kind auch kennenlernen, wenn man etwas mehr in der Klasse dabei wäre, zum Beispiel. Weil da sieht man auch wie das Kind in der Gruppe ist. Weil das fehlt mir schon ein bisschen, dass ich auch nicht ja, sie im Turnen sehe, ich sehe immer nur einen Aspekt, oder. Und das ist eigentlich fast wie ein bisschen ungerecht." (SP 3.2, Z. 152)

Einerseits äussert SP 3.2 hier den klaren Wunsch, die Kinder integrativ zu unterrichten und sagt, ihre Kollegin müsste „akzeptieren, dass jemand in der Klasse ist" (SP 3.2.,

25 Gemäss D-EDK (2018) liegt der Lohn (arithmetisches Mittel bei 11 Dienstjahren) in der Region NW EDK bei 97›809 CHF (Lehrperson Kindergarten) und 114›911 CHF (Lehrperson Primarschule mit Lehrdiplom in Schulischer Heilpädagogik).

Z. 164), ihre Regellehrperson nähme zwar ihre „Beobachtungen gut auf" was ihr aber zu wenig weit geht. In ihrer Aussage ist auch der grosse Unmut und eine Unzufriedenheit mit der momentanen Situation, und es sind die grundsätzlich unterschiedlichen Vorstellungen von Kooperation zu spüren. Sie erachtet es als „ungerecht" den Kindern gegenüber, wenn sie diese nur in der Kleingruppe oder dem Einzelsetting erleben kann und würde lieber integrativer arbeiten, was aber in dieser Teamzusammensetzung nicht möglich ist. Sie wirkt frustriert und sagt, sie habe sich „distanziert". SP 6.3 erachtet es als wichtig, dass man im Team einen „ähnlichen Stil zum Umgang mit Kindern" hat, und es wäre ihr Ziel, ihren beiden Kolleginnen anzubieten, dass sie „ein bisschen Hand bieten könnte".

Zusammengefasst lässt sich für diesen Typ schliessen, dass die Kombination von unterschiedlichen Kooperationsvorstellungen und pädagogischen Orientierungen dann schwierig erscheint, wenn viele Erwartungen an die gegenseitigen Aufgaben, Rollen und Funktionen sowie Vorstellungen über die konkrete Gestaltung von Unterricht unausgesprochen und diffus bleiben. Die hier beschriebenen Schwierigkeiten sind weniger als mögliche Konflikte auf struktureller Ebene der Organisation (Spieß, 2004) zu deuten, als in persönlichen Aspekten der Lehrpersonen. Eigene Normen stimmen nicht überein mit denjenigen der Teampartnerinnen oder Teampartner, oder die Spannungen entstehen aufgrund unterschiedlicher, nicht miteinander zu vereinbarenden Handlungsplänen (Spieß, 2004). Dies kann zu Neid und gegenseitiger Abgrenzung führen, was eine gemeinsame Zielerreichung erschwert.

6.5.1.5 Typ 2: unterschiedliche didaktische Orientierung aber ähnliche Kooperationsvorstellungen – von den Unterschieden profitieren können – gemeinsam unterschiedlich ans Ziel kommen und Wertschätzung der Andersartigkeit gegenüber – Team 4 und 5

RLP 4.2 und SP 4.1 respektive RLP 5.1 und SP 5.2 teilen die didaktischen Ansichten ihrer Teampartnerinnen und Teampartner nur teilweise. Der entscheidende gemeinsame Nenner ihrer ähnlichen Kooperationsvorstellungen liegt in der Überzeugung, dass man auch mit unterschiedlichen pädagogischen Vorstellungen ans (gemeinsame) Ziel gelangen kann. Ihr gemeinsames Ziel ist es, die Schülerinnen und Schüler bestmöglich zu unterstützen. Für sie ist es zentral, dass die Schülerinnen und Schüler von der Kooperation ihrer Lehrpersonen profitieren können. SP 4.1 äussert sich dazu, weil er „sehr gut über die Kinder Bescheid wissen" möchte, doch sein Stil unterscheidet sich völlig von dem seines Kollegen. Einerseits geht es um den gegenseitigen Informationsaustausch über die Schülerinnen und Schüler, anderseits auch darum, genau zu wissen, wie die festgelegten Ziele erreicht werden können. SP 4.1 übt „Dinge […], die beim nächsten Test drankommen". Das gemeinsame Ziel ist hier exemplarisch, einem Kind ein Thema so zu unterrichten, dass der Lernerfolg im nächsten Test ausgewiesen werden kann. Eine gemeinsame Absprache ist hier notwendig. Der gemeinsame Austausch ist ihnen nicht nur wichtig für die gemeinsame Arbeit, sie betrachten ihn auch als einen Gewinn gegenüber der Arbeit allein „ich profitiere vom Austausch, das

bringt mehr als wenn ich immer reflektiere" (RLP 5.1). Für SP 4.1 machen erst die Unterschiede seinen Beruf interessant: „Verschiedenheit in der Zusammenarbeit macht meinen Beruf interessant" (SP 4.1).

Obwohl sie „ganz andere Ansichten haben" (RLP 4.2) überzeugt ihn die „Philosophie, Pädagogik, wie man etwas macht" von SP 4.1 meistens. Die Andersartigkeit wird hier nicht als Problem betrachtet, das beseitigt werden muss, indem sich die beiden in ihren pädagogischen Vorstellungen annähern. Sie wird nicht nur akzeptiert, sondern als eine Bereicherung betrachtet. So werden die Ziele zwischen Regellehrperson und Sonderpädagogin bzw. Sonderpädagoge gemeinsam festgelegt und auch die Überprüfung findet gemeinsam statt. Die Zielerreichung kann (und soll) jedoch auf unterschiedlichen Wegen stattfinden („dann passt sie [die Sonderpädagogin, Anm. von A.M.] das speziell nachher für das Kind an" (RLP 5.1)). Da die Ziele im Vorfeld für die Kinder zusammen festgelegt werden, und die Zielüberprüfung immer wieder abgesprochen wird, ist es zweitrangig, auf welchem Weg die Ziele erreicht werden. Das gelingt aber nur, wenn das Verhalten von gegenseitiger Wertschätzung geprägt ist, wie RLP 5.1 erläutert: „sie schätzt meine Arbeit und ich schätze ihre Arbeit". Das gemeinsame Ziel liegt hier im Vordergrund, ein Ziel, welches die Individuen allein wohl unmöglich erreichen können.

Lehrpersonen dieses Typs scheinen unterschiedliche Fähigkeiten mitzubringen, die teilweise komplementär sind. Eine solche Kooperation kann als Kooperation auf Basis der Differenzen der beiden Professionen, anstelle der Angleichung betrachtet werden (Breuer, 2011; Kolbe & Reh, 2008). SP 4.1 erreicht viel über das Spielen und ist von dessen pädagogischen Wert überzeugt. Während sein Kollege anfänglich für das Tischfussball- oder Pingpongspielen seines Kollegen während des Förderunterrichts nur Kopfschütteln übrighatte, und dies auch nie in seinem Unterricht einsetzen würde, ist er inzwischen fasziniert davon, wie SP 4.1 arbeitet und schätzt diese Andersartigkeit. Die Diversität wird ihnen bewusst und sie sehen den Vorteil ihrer Kooperation darin, dass sie ein für sie komplexes Ziel infolge der Kooperation und den Einsatz ihrer, zum Teil komplementären Fähigkeiten, erreichen können. Aus der Forschung zu interkulturellen Teams weiss man, dass wichtig ist, dass diese Diversität und die damit verbundenen Chancen wahrgenommen werden. Erst dadurch können die Teammitglieder ihre Fähigkeiten einbringen (Schuler & Moser, 2014). Bezogen auf die Diversität der unterschiedlichen Berufsgruppen von Regellehrpersonen und Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen ist es wichtig, damit die aufgaben- oder problemlöserelevanten Informationen überhaupt elaboriert werden können, dass neben Ressourcen wie Zeit und Motivation die soziale Zugehörigkeit (z. B. zur Berufsgruppe der Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen) nicht zu salient ist, respektive als Chance und nicht als Bedrohung wahrgenommen wird (Schuler & Moser, 2014). Ihre unterschiedlichen, gar alternativen Ideen und Herangehensweisen können dann ihr Potential entfalten und zu höherer Effektivität und Produktivität führen, wenn die Teams gelernt haben, mit potentiellen Konflikten umzugehen (Podsiadlowski, 1998).

Zusammenfassend lässt sich Typ 2 so beschreiben: Indem sie das Ziel fokussieren, treten die zum Teil kontroversen Unterschiede in den didaktischen Vorstellungen und die Unterrichtsstile der Lehrpersonen in den Hintergrund, respektive werden als Be-

reicherung und Unterstützung für das Erreichen des Zieles betrachtet und führen so möglicherweise zu einem *voneinander Lernen*. Weil sie über ihre unterschiedlichen pädagogischen Ansätze miteinander im Gespräch sind, kommen sie zu einem gegenseitigen Verständnis. Es gelingt ihnen so auch, die unterschiedlichen Rollen und Funktionen zwischen Regellehrperson und Sonderpädagogin und Sonderpädagoge klar voneinander zu trennen, was zu weniger Konflikten führt: Es zählt der gemeinsame Fokus.

6.5.1.6 Typ 3: unterschiedliche Kooperationsvorstellungen, aber ähnliche pädagogische Orientierung und die Frage, wie die gemeinsamen Ziele erreicht werden – Team 1

RLP 1.2 ist bereit in die Kooperation zu investieren, „mehr zu geben". Mit ihrer Aussage lässt sich die Reziprozität dieser Investition aufzeigen. Sie erwartet von ihrem Partner etwas zurück. Für RLP 1.2 ist es „ihr Anrecht", die Klasse auch alleine zu unterrichten. Sie kommt ihm entgegen, indem sie ihm gewährt, in ihrer Klasse auch als Klassenlehrperson zu unterrichten („ISF und KL sind bei uns vermischt"), erwartet aber gleichzeitig, dass sie zeitweise die Klasse allein unterrichten kann. Sie betrachtet die Kooperation vor allem als eine Arbeitsentlastung und findet es wichtig, dass sie „speditiv zusammenarbeiten". So unterstützt sie die Vorstellung von Kooperation als eine Art Kosten-Nutzen-Rechnung, in der weniger die Schülerinnen und Schüler im Zentrum stehen, als sie als Lehrpersonen. Es fällt auf, dass sich die Teammitglieder zwar vordergründig einig sind in ihren Vorstellungen, wie der Unterricht gestaltet werden soll („so ein bisschen zusammen" (RLP 1.2)), aber unterschiedliche Vorstellungen davon haben, wie dieser gemeinsame Unterricht tatsächlich umgesetzt werden soll. Die Hauptthematik hier scheint darin zu liegen, dass die Lehrpersonen zwar danach streben, die gemeinsamen didaktischen Vorstellungen von Unterricht umzusetzen, aber unterschiedliche Auffassungen darüber haben, wer wieviel dazu beitragen soll, damit die gemeinsamen Ziele umgesetzt werden können. Das gemeinsame Grobziel, die Kinder zu fördern, ist zwar vorhanden, aber die Teilziele sind unterschiedlich ebenso wie die Auffassung darüber, welche Teilziele priorisiert werden sollen. So steht RLP 1.2 der Integration grundsätzlich skeptisch gegenüber und wünscht, dass die Schülerinnen und Schüler separativ gefördert werden, während SP 1.1 Teamteaching als einen Aspekt für gute Kooperation betrachtet und gern intensiver mit RLP 1.2 zusammenarbeiten möchte. Von aussen betrachtet scheint sich dieses Team in vielen Aspekten einig zu sein, da beide von sich sagen, sie seien tolerant und respektvoll gegenüber der bzw. des anderen und dass sie Ziele konsultativ erarbeiten. Man könnte hier auch von Pseudokooperation sprechen, da die Ziele nur teilweise gemeinsame sind oder nur so getan wird, als ob sie (noch) vorhanden wären (Spieß, 2009). Wichtig wäre, dass vorhandene Differenzen im Team besprochen und so die unterschiedlichen Rollen geschärft werden können. Auf dieser Basis könnten die Ziele in Teilziele unterteilt werden, und geklärt werden, wer mit den jeweiligen Kompetenzen der Beteiligten etwas zur Zielerreichung beitragen könnte. So würden die Unterschiede als Potential für Weiter-

entwicklung genutzt und die Rollenaufteilung weniger zufällig erfolgen oder gar nach top-down diktierten Vorgaben, sondern wegen der Kompetenzen der Teammitglieder. Wie Forschungsarbeiten zeigen, kann die Leistung eines Team ansteigen, wenn geteilte Kognitionen vorhanden sind (van Ginkel & van Knippenberg, 2008) und die Mitglieder voneinander wissen, wer was weiss. Wird nicht geklärt, wer was weiss, kann dies dazu führen, dass die individuelle Kosten-Nutzen-Rechnung in ihrer Bilanz negativ wird, was wiederum eine Unzufriedenheit in der sozialen Beziehung unter den Teammitgliedern auslöst. Interessanterweise ist es hier die Regellehrperson, die der Ansicht ist, dass sie mehr in die Kooperation investiert und dafür eine Art Gegenleistung erwartet. Sind es also primär Regellehrpersonen, die Forderungen stellen, während Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen genügsam sind mit dem, was sie in der Praxis vorfinden?

Zusammenfassend kann dieses Team beschrieben werden, als ein vordergründig homogenes Team, das ähnliche Ziele verfolgt, dass die Art und Weise aber, wie dieses Ziel erreicht werden soll, ungeklärt ist und es eine Art Scheinkonsens gibt. Man könnte sich auch überlegen, ob hier eine Scheinkooperation oder Pseudokooperation vorliegt. Dies wäre dann der Fall, wenn eine Gemeinsamkeit nie vorhanden war oder sie abhandengekommen ist. Wenn die beiden Lehrpersonen sich etwa nur noch auf der Oberfläche und aus rein formalen Gründen austauschen.

6.5.1.7 Typ 4: ähnliche didaktische Orientierung und ähnliche Kooperationsvorstellungen – eine gemeinsame Vision haben unter Berücksichtigung der sozialen Prozesse – Team 2

Dieser Typ orientiert sich stark am gleichzeitigen, gemeinsamen, gleichberechtigten Unterrichten. Für die Lehrpersonen des Teams 2 sind die gemeinsamen Ziele der Ausgangspunkt, sie werden unter Beachtung der sozialen Prozesse im Team verfolgt. Damit aus Teams gute Teams werden, reichen Fachkenntnisse nicht aus. Entscheidend für Höchstleistungen als Team ist, was Goleman „emotionale Intelligenz" nennt (Goleman, 2015). Neben Empathie, Flexibilität, Selbstwahrnehmung und Wissen um die eigenen Stärken und Schwächen beschreibt Goleman insbesondere das Bestreben von und mit den anderen Teammitgliedern zu lernen, im Sinne eines ständigen Optimierens, eines „Besserwerdens" als entscheidendes Element dieser emotionalen Intelligenz. Lehrpersonen dieser Gruppe verfolgen das Ideal „gemeinsam Gutes tun für die Kinder" (SP 2.2) und es ist sogar von einer Vision („ich habe die Vision, dass wir ein echtes Dreamteam werden") die Rede. Grundsätzlich zeigen sich eine hohe Motivation und ein Interesse an Kooperation. Es scheint klar, dass alle „mehr Zeit […] investieren" ohne darauf zu schauen, wer mehr und wer weniger investiert. Dies zeigt sich auch im gegenseitigen Verständnis davon, dass Verantwortung füreinander übernommen wird: „Ich schone die RLP, weil sie wirklich viel zu tun hat" (SP 2.3). Es zeigt sich auch in empathischem Verhalten wie „Interesse zeigen auch für die Regelseite" (RLP 6.1). Die Lehrpersonen in diesem Team scheinen gut voneinander zu wissen, wie ihre unterschiedlichen Aufgaben und Rollen in der Praxis umgesetzt werden und welche

Hindernisse und Herausforderungen bestehen. Sie arbeiten jedoch nicht nur auf einer inhaltlichen Ebene zusammen, und wissen voneinander, sondern tauschen sich auch regelmässig über ihrer Kooperation selbst aus. So ist es für SP 2.2 exemplarisch wichtig, die „Zusammenarbeit in den Besprechungen theoretisch fest[zu]legen". Es wird hier über die Kooperation gesprochen („die Kommunikation muss stimmen" (RLP 2.1)) und Differenzen werden ausdiskutiert: „[…] bei unterschiedlichen Ansichten treffen wir Mehrheitsentscheide" (RLP 2.1). Dies gelingt vermutlich einfacher als in anderen Teams, da sich die Lehrpersonen in diesem Team in ihren pädagogischen Ansätzen mehrheitlich einig sind. Trotzdem ist das Besondere an diesem Team, dass die sozialen Prozesse einen hohen Stellenwert haben, und sich das Team dafür regelmässig Zeit nimmt. Als Beispiele seien hier erwähnt, dass eine gewisse Fehlerkultur aufgebaut wird, was SP 2.2 in ihrem Strukturbild so vermerkt: „Fehler machen dürfen" und sie bestimmte Regeln für die Kommunikation untereinander aufgestellt haben wie die zentrale Grundregel, die SP 2.3 formuliert „Grundregel: A redet nicht über C mit B".

Für diesen Typ ist Kooperation mehr als ein Vertragsverhältnis (Ahlgrimm u. a., 2012). Zusammenfassend lässt sich für diesen Typ sagen, dass Motivation und „eine grosse Bereitschaft für Zusammenarbeit" (SP 2.2) für diese Lehrpersonen Grundvoraussetzungen sind, die den Weg ebnen, damit gute Kooperation entstehen kann und dass neben der inhaltlichen Ebene insbesondere den sozialen Prozessen hohe Beachtung geschenkt wird.

6.5.2 Fazit: Subjektive Orientierungen bezüglich pädagogischer Strategie und deren Umsetzung im gemeinsamen Unterricht

Erfolgreiche Kooperation unter Regellehrpersonen und Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen muss sich nicht unbedingt an Kooperationstypen orientieren, wie sie etwa von Gräsel, Fussangel und Pröbstel (2006, S. 212) als „Kokonstruktion" oder von Maag Merki u.a. (2010) mit „Ko-Konstruktion" bezeichnet werden. „Kokonstruktion" zeigt sich in der Praxis insbesondere in Formen des gleichzeitigen, gemeinsamen Unterrichtens (Teamteaching) (Gräsel, Fussangel & Pröbstel, 2006). Entscheidend ist, wie ein Team mit den individuell unterschiedlichen Vorstellungen und Präferenzen umgeht. Grundlegend ist einerseits eine Verständigung über die Art und Weise, wie die gemeinsamen Ziele erreicht werden können. Dabei ist es weniger entscheidend, dass die Lehrpersonen in ihren pädagogischen Orientierungen vollständig übereinstimmen, sondern dass sie eine Haltung entwickeln, die individuelle Unterschiede als Bereicherung und Unterstützung für das Erreichen des Ziels betrachtet. Solche Aushandlungsprozesse und Diskussionen sind jedoch nur unter der Berücksichtigung der sozialen Prozesse innerhalb des Kooperationsteams erfolgreich zu bewältigen, weshalb diesen besondere Beachtung geschenkt werden sollte.

6.6 Vernetzung der Subjektiven Theorien

Strukturbilder sind graphische Darstellungen Subjektiver Theorien. Die graphischen Strukturen wurden in den bisherigen Auswertungen jedoch noch nicht berücksichtigt, stellen aber eine weitere Möglichkeit dar, Informationen aus den Strukturbildern zu erhalten. Es interessiert die Analyse der von den Lehrpersonen vorgenommenen Vernetzungen der einzelnen Aspekte in ihren Strukturbildern. Die letzte Teilfrage lautet somit: *Wie sind die einzelnen Elemente in den Subjektiven Theorien der Kooperationsteams vernetzt?* Mit dem im nächsten Abschnitt beschriebenen Matrizenverfahren wird ein Verfahren vorgeschlagen diese Bilder systematisch auszuwerten.

6.6.1 Vorgehen Matrizenverfahren

Das Datenvolumen in Strukturbildern steigt schnell zu einer für die Auswertung entsprechend unübersichtlichen Menge an Informationen an. So ergeben sich im Beispiel von RLP 6.3 mit 42 Elementen im Strukturbild hypothetisch 1560 Möglichkeiten die Elemente untereinander mit je vier unterschiedlichen Relationen zu verbinden. Zwar werden niemals alle Möglichkeiten ausgeschöpft, und in diesem Fall nur 751 Relationen verwendet, doch zeigt sich, dass eine systematische Auswertung notwendig ist. Patry (2011b) schlägt ein Matrizenverfahren vor, da dieses sich eignet, um dieselben Informationen aus den Strukturbildern ohne Informationsverlust (abgesehen von den graphischen Darstellungen) abzubilden und systematisch auszuwerten. Angelehnt an Überlegungen von Gastager, Patry und Gollackner (2011) wird die Auswertung so modifiziert, dass sie der Fragestellung entspricht respektive diese beantwortet werden kann. Dabei wird vom Grundprinzip ausgegangen, dass sich die Strukturbilder von mehreren Lehrpersonen miteinander vergleichen lassen, da sie aus gleichen Konstrukten (vgl. dazu Arbeitsmodell Kapitel 2.4) zusammengesetzt sind, wobei die Inhalte subjektiv unterschiedliche Bedeutungen haben können (vgl. dazu Patry, 2011, S. 93).

Sämtliche Aussagen aus den Strukturbildern der Lehrpersonen werden in eine Exceltabelle übertragen. Die vier in den Strukturbildern verwendeten Relationen werden als a, b, c und d bezeichnet und bedeuten inhaltlich folgendes:

- a: einseitig positive Beziehung: A hat (eher) positiven Einfluss auf B
- b: einseitig negative Beziehung: A hat (eher) negativen Einfluss auf B
- c: wechselseitig positive Beziehung: A und B stehen in (eher) wechselseitig positiver Beziehung zueinander
- d: wechselseitig negative Beziehung: A und B stehen in (eher) wechselseitig negativer Beziehung zueinander

Ein Ausschnitt der Matrix soll das Vorgehen verdeutlichen:

Tabelle 23: Ausschnitt Matrix SP 2.3

Senderinnen und Sender				Empfängerinnern und Empfänger					
Aussagen	**Konstrukt**	**Nr.**	**Rating**	1	2	3	4	5	6
höchst flexibel sein	PW	1	5						
wie in einer Ehe oder WG	SP	2	5				a		
sehr viel Humor	SP	3	5	a					
die Chemie ist reiner Glücksfaktor	SP	4	5	a	a	a		a	a

In die erste Spalte werden die Elemente (Spalte *Aussagen*) aus dem Strukturbild als *Senderinnen und Sender* eingetragen, und in den Spalten *Empfängerinnen und Empfpänger* vermerkt, mit welchen anderen Aussagen sie mit welcher Relation (a, b, c, d) verbunden sind. Die Spalte *Konstrukt* zeigt, welchem Konstrukt aus dem Arbeitsmodell (Kodierung siehe Kapitel 5.3.10) die Aussage zugewiesen wurde. Die Spalte *Rating* entspricht der subjektiven Relevanz (1–5), welche die Lehrperson der Aussage beigemessen hat. Die Spalte *Nr.* dient der einfacheren Identifizierung der Aussagen.

Als Beispiel besteht hier von Aussage Nr. 2 „wie in einer Ehe oder WG", die mit dem Wert 5 am höchsten geratet wurde, eine einseitig positive Beziehung (*a*) zu Nr. 4 „die Chemie ist reiner Glücksfaktor". Relationen, die wechselseitige Beziehungen symbolisieren (*c* und *d*), müssen in der Matrix zweimal eingetragen werden, da sie für die jeweilige Aussage sowohl als Sender wie auch als Empfänger fungieren. Die vollständigen Matrizen können im Anhang A12 eingesehen werden.

So entsteht für jedes Strukturbild eine Matrize, die nach Konstrukten (z. B. nach dem Konstrukt *soziale Prozesse*) sortiert ist und bei der die Relationen gezählt werden können. Diese absoluten Häufigkeiten werden in eine neue Tabelle (Anhang A15) übertragen und die relativen Häufigkeiten ergänzt. Es entsteht so von allen Strukturbildern eine Übersicht über die Häufigkeit der Relationen. Für das bessere Verständnis wird hier ein Auszug von fünf Lehrpersonen des Konstrukts *Nutzen* dargestellt:

Tabelle 24: Relative Häufigkeiten Relationen Strukturbilder (Ausschnitt aus Tabelle A14 im Anhang)

	SP 1.1 absolut	**RLP 1.2 absolut**	**RLP 2.1 a absolut**	**SP 2.2 absolut**	**SP 2.3 absolut**
Anzahl Aussagen in NK	4.00	4.00	5.00	3.00	0.00
Relative Werte NK	9.52	9.76	11.36	6.38	6.38
Anzahl Relationen „a" in NK	2.00	1.00	4.00	0.00	0.00
Anzahl Relationen „b" in NK	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
Anzahl Relationen „c" in NK	0.00	2.00	5.00	33.00	0.00
Anzahl Relationen „d" in NK	0.00	1.00	0.00	2.00	0.00

Subjektive Theorien sind per Definition von Person zu Person verschieden und unterscheiden sich folglich voneinander. Dies zeigt sich nicht nur bezüglich der Inhalte, sondern auch bei den verwendeten Relationen. Dabei können die Strukturbilder die Relationen einerseits in der totalen Anzahl der verwendeten Verbindungen (a, b, c, d) abbilden, und anderseits kann inhaltlich untersucht werden, inwiefern Spannungen zugelassen werden (positive vs. negative Relationen – siehe Abschnitt 6.6.2.2).

In den vorliegenden 14 Strukturbildern verbinden die Lehrpersonen ihre Aussagen unterschiedlich häufig mit minimal 20 Relationen (RLP 3.1) bis maximal 751 (SP 6.3).

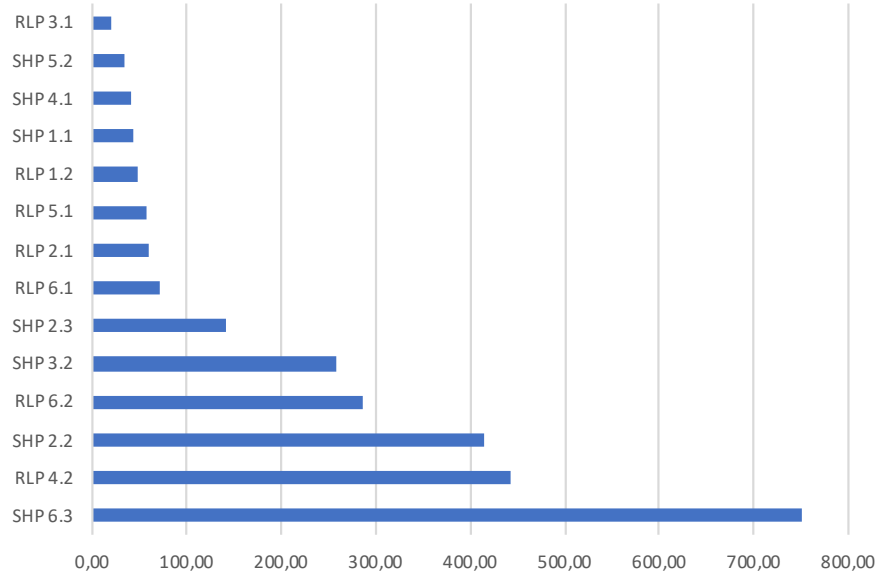

Abbildung 9: Anzahl Relationen der Strukturbilder

Die Unterschiede sind somit beträchtlich, und es stellt sich die Frage, ob stärker vernetzte Strukturbilder einerseits bedeuten könnten, dass die dahinterliegenden Subjektiven Theorien differenzierter sind und anderseits bedeutende Differenzen in den Strukturbildern innerhalb eines Teams die Qualität der Kooperation widerspiegeln.

Die Fragestellung, die untersucht wird, lautet demnach wie folgt:

Wie sind einzelne Elemente in den Subjektiven Theorien der Lehrpersonen, die zusammenarbeiten, vernetzt?

Das Hauptinteresse dieser Fragestellung besteht darin, zu untersuchen, wie die Strukturbilder vernetzt sind, und was die unterschiedlichen Vernetzungen inhaltlich bedeuten. Gibt es beispielsweise Auffälligkeiten in der Struktur oder Anordnung, so dass etwa gewisse Aussagen einiger Konstrukte häufiger vernetzt sind?

6.6.2 Analyse der Matrizen infolge der prozentualen Verteilung über die gesamte Untersuchungsgruppe

Da die Lehrpersonen der Untersuchungsgruppe unterschiedlich viele Relationen verwendeten, wird fortan mit relativen Werten für die Relationen gearbeitet. So kann die jeweilige Anzahl der total verwendeten Relationen in der Darstellung berücksichtigt werden.

6.6.2.1 Prozentuale Verteilung der Vernetzung nach Konstrukten

Betrachtet man nun, von welchen Konstrukten aus die Lehrpersonen Relationen setzten, zeigt sich das folgende Bild (siehe Abbildung 10).

Es werden drei Aspekte sichtbar: Erstens, gibt es Schwankungen der gesetzten Relationen innerhalb der Strukturbilder. D. h. die meisten Lehrpersonen weisen in bestimmten Konstrukten mehr Relationen auf als in anderen. Dies kann bei RLP 3.1 anschaulich gezeigt werden, welche von den Aussagen innerhalb des Konstrukts *Persönlichkeit und Werte* 50% ihrer Relationen verwendet und so von *Persönlichkeit und Werte* aus deutlich mehr Verknüpfungen von Aussagen vornimmt, als etwa bei Aussagen des Konstrukts *Rahmenbedingungen* (2.78%). Zweitens setzen nicht alle Lehrpersonen in denselben Konstrukten die meisten Relationen. Die verwendeten Relationen beziehen sich grösstenteils auf die Konstrukte *Persönlichkeit und Werte* und *soziale Prozesse*. Nur RLP 1.2 und SP 5.2 weichen davon ab, wobei diese beiden Lehrpersonen im Konstrukt *soziale Prozesse* ebenfalls die häufigsten Relationen setzen. Als dritter Aspekt wird sichtbar, dass es Aussagen innerhalb von Konstrukten gibt, wie *soziale Prozesse* und *Persönlichkeit und Werte*, die insgesamt prozentual häufiger als andere Konstrukte mit anderen Aussagen vernetzt sind.

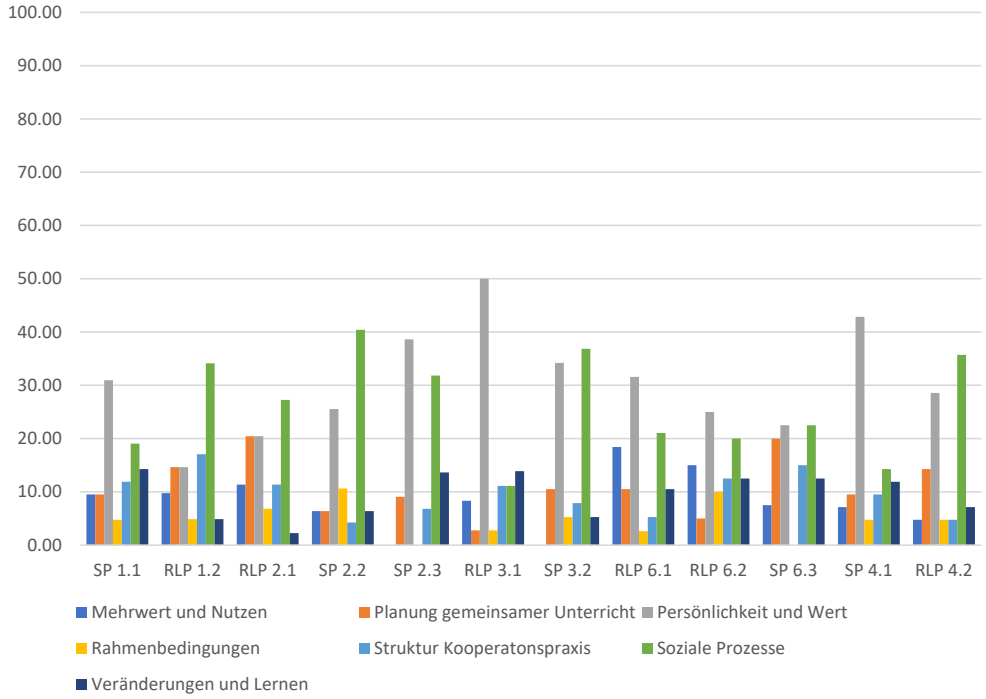

Abbildung 10: Anzahl Relationen nach Konstrukten und Lehrpersonen

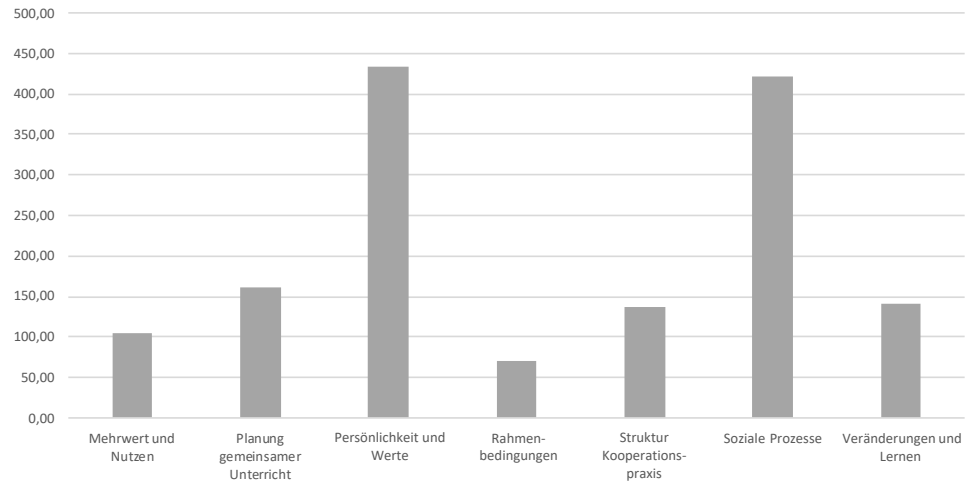

Abbildung 11: Anzahl der Relationen nach Konstrukten

6.6.2.2 Prozentuale Verteilung der verwendeten Relationen

Die meisten Relationen werden als einseitig positive (42.38%) und wechselseitig positive Beziehungen (42.54%) zwischen Aussagen gesetzt. Einseitig negative Relationen machen nur 10.73% aus und wechselseitig negative werden sogar nur zu 4.35% gesetzt.

Während innerhalb der Konstrukte die Relationen mehrheitlich einem ähnlichen Muster folgen wie der Verteilung über alle Konstrukte, ist dies beim Konstrukt *Rahmenbedingungen* anders:

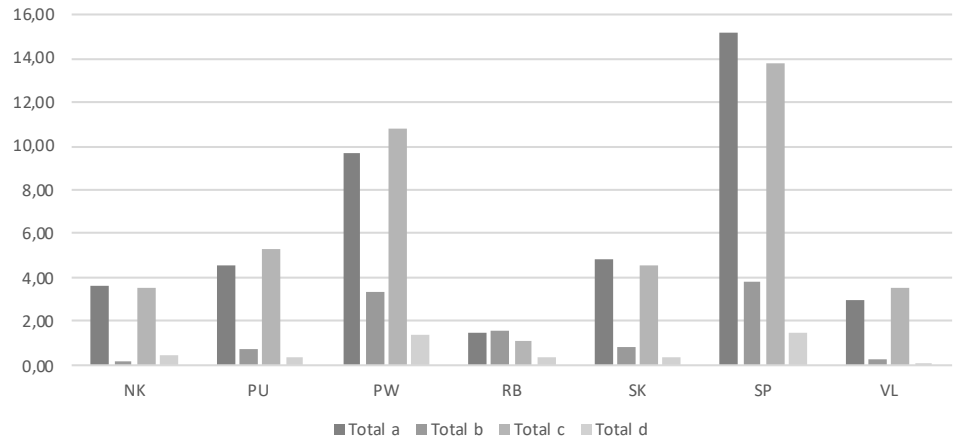

Abbildung 12: Relationen nach Konstrukten und Verbindungstyp

Denken Lehrpersonen über die Rahmenbedingungen nach, vernetzen sie ihre Aussagen in ihren Strukturbildern ähnlich häufig einseitig positiv wie einseitig negativ. Dies ist möglicherweise so, weil sie wenig Einflussmöglichkeiten auf diese äusseren Bedingungen sehen und sich diesen entsprechend ausgesetzt fühlen und so nur wenige Zusammenhänge zu anderen Aspekten der Kooperation sehen.

Um dies zu verdeutlichen, kann ein Ausschnitt des Strukturbildes von RLP 2.1 betrachtet werden. Vom Element „*vorhandene Zeitgefässe*“ gehen vier einseitig negative Verbindungen aus (siehe Abbildung 13).

Die vorhandenen zeitlichen Ressourcen sind dem Konstrukt *Rahmenbedingungen* zugeordnet und haben hier negativen Einfluss auf das Setzen von Zielen für die Regelschülerinnen und -schüler. Die (zu wenig) vorhandenen Zeitgefässe sind in gewissem Umfang verantwortlich dafür, dass die „ISF-Kinder Vorrang haben“ gegenüber den anderen Schülerinnen und Schülern. Ebenso scheint der Wunsch der Lehrperson, die individuelle Förderung stärker gemeinsam anzugehen, negativ beeinflusst von den vorhandenen Zeitgefässen. Das vierte Element „wenn Veränderungen / Anpassungen auf Kosten von gewissen Kindern gehen, hätte ich Mühe“ ist hier zwar hypothetisch formuliert, ist aber in ihrem Unterrichtsalltag allgegenwärtig. Dadurch, dass die drei Lehrpersonen in diesem Team vieles zusammen planen, ist es immer eine Art Grat-

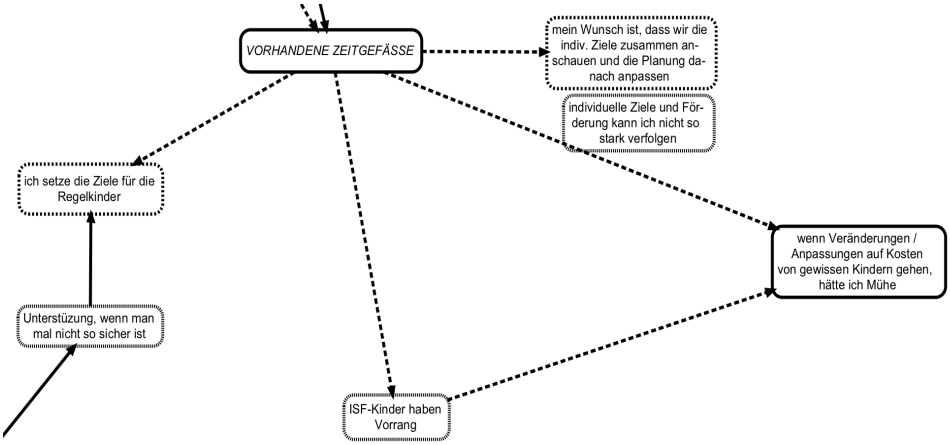

Abbildung 13: Ausschnitt Strukturbild RLP 2.1

wanderung zwischen Über- und Unterforderung. RLP 2.1 sagt, der gemeinsame Unterricht von ISF- und Regelkindern sei ein stetiger Kompromiss, weil das Programm in vielen Situationen für einzelne Kinder eine Überforderung, unabhängig vom Status ISF, darstelle. Sofern nicht immer dieselben Kinder in den gleichen Bereichen über- oder unterfordert sind, sieht sie keine Probleme. Die drei Lehrpersonen passen den Unterricht so an, dass es mittel- und langfristig für kein Kind einseitig ist.

6.6.2.3 Gegenüberstellung der Teams

Um die strukturellen Zuordnungen in den Strukturbildern zu verdeutlichen, kann angeschaut werden, inwiefern sich das Spektrum der Relationen abbildet und wie die Aussagen graphisch vernetzt sind. Als Interpretationsgrundlage dient einerseits die in Tabelle A14 (im Anhang) dargestellte Verteilung der Relationen, die von den Aussagen ausgehen und dem jeweiligen Relationstyp (einseitig bzw. wechselseitig positiv oder negativ); anderseits wirken die Strukturbilder (siehe Anhang A9) als graphisches Bild. Es folgt nun eine Gegenüberstellung der Strukturbilder der Lehrpersonen, die zusammen im selben Team arbeiten.

Team 1

Betrachtet man die absolute Anzahl der Relationen liegen die beiden Strukturbilder nahe beieinander. SP 1.1 legt 43 und RLP 1.2 total 47 Verbindungen (vgl. Tabelle A14 im Anhang). Beide verwenden im Vergleich mit den anderen Strukturbildern der Studie wenig Relationen. Während SP 1.1 mehrheitlich einseitige Verknüpfungen anstellt (einseitige: 65.12%; wechselseitige 34.88%), ist es bei Kollegin RLP 1.2 genau umgekehrt (einseitige: 29.78%; wechselseitige: 70.21%).

Für die einseitig positiven Verbindungen sind keine nennenswerten Unterschiede in der Verteilung über die Konstrukte zwischen den beiden Strukturbildern auszu-

machen, mit Ausnahme bei den Konstrukten *Rahmenbedingungen* und *Veränderungen und Lernen*, von denen aus nur bei SP 1.1 Beziehungen zu anderen Elementen gelegt wurden. So hat SP 1.1 die Aussage „etwas an RLP 1.2 bewundern, das auch ich bei mir ändern könnte" einseitig positiv mit gelingender Zusammenarbeit verbunden. Hier wird deutlich, dass SP 1.1 davon ausgeht, dass seine Lernprozesse einen direkten Einfluss auf das Gelingen der Kooperation haben. Diese Wahrnehmung von sich als Subjekt, das aktiv etwas zum Gelingen von Kooperation beiträgt, zeigt sich auch in Äusserungen, die einseitig negativ mit dem Gelingen von Kooperation verknüpft sind, wie die allfälligen „unrealistischen Erwartungen" oder die „Lust mehr auszuprobieren", die SP 1.1 von RLP 1.2 unterscheidet und zu Spannungen im Team führt. RLP 1.2 hingegen verbindet negative Beziehungen zwischen den Aussagen nur wechselseitig. Alle Aussagen, die so verbunden sind, beziehen sich auf Aussagen, die nicht direkt mit ihrer Person oder der Beziehung zu SP 1.1 zu tun haben, sondern sich auf Aspekte beziehen, die von RLP 1.2 nicht beeinflussbar sind. RLP 1.2 findet, dass die ungenügenden Ressourcen und Rahmenbedingungen sich wechselseitig negativ auf das Kerngeschäft auswirken. Dies bedeutet, dass die nicht vorhandene Energie fürs Kerngeschäft sich so negativ auf die Ressourcen auswirkt, dass diese eben angepasst werden müssen, indem die gemeinsamen Stunden nicht so eingesetzt werden, wie eigentlich vorgesehen. Weiter wird die ungleiche Bezahlung der beiden Lehrpersonen infolge ihrer Funktionen als negativer Einflussfaktor wahrgenommen. Die sonst als „optimal" erlebte Konstitution der beiden, dass beide Lehrpersonen sowohl die Rolle als Regellehrperson wie auch die der Sonderpädagogin bzw. des Sonderpädagogen innehaben, wird aufgrund der Lohndifferenz negativ beeinflusst, was wiederum negativ zurückspiegelt auf die intendierte Rollenteilung. Diesen letzten Aspekt nennt nur die Regellehrperson. Das erstaunt wenig, da sie es ist, die sich hier wegen der äusseren Bedingungen ungerecht behandelt fühlt. Vergleicht man die beiden Strukturbilder miteinander, fällt die Differenz zwischen den beiden Lehrpersonen innerhalb des Konstrukts *soziale Prozesse* auf: Über 42% aller Relationen, die RLP 1.2 in ihrem Strukturbild gelegt hat, sind wechselseitig positiv und beziehen sich auf soziale Prozesse. Sie betont einerseits in ihren Aussagen die speziellen Gegebenheiten ihres Teams (z. B. „es ist optimal RLP und SP zu sein") und anderseits den kollegialen Umgang miteinander, der für sie ein „respektvoller Umgang" ist, und weist darauf hin, dass man sich infolge des gegenseitigen Vertrauens „nicht übergangen" fühlt und „zweitrangig" vorkommt. Der Bereich *soziale Prozesse* von RLP 1.2 beinhaltet je rund 12% positiv einseitige wie positiv wechselseitige Relationen. Ihr Strukturbild ist aber differenzierter mit vielen Aussagen, die leicht unterschiedliche Aspekte betonen. Sie beschreibt etwa ihre Teamarbeit als „wie in einer Ehe", was sie mit „respektvoller Umgang" und „es menschlich sehr gut haben" weiter differenziert. SP 1.1 äussert sich diesbezüglich nur mit einer Aussage „soziale Chemie, [tolerant sein]", die er auch nur einseitig mit „Zusammenarbeit geling gut" in Verbindung bringt.

Betrachtet man die Vernetztheit der beiden Strukturbilder, sind die bedeutendsten Unterschiede im Bereich *soziale Prozesse* auszumachen, der über 42% der positiv reziproken Relationen ausmacht. Dieser Bereich kann bei RLP 1.2 als differenzierter betrachtet werden als bei SP 1.1. Dieser Eindruck bestätigt sich auch beim Betrachten

der graphischen Anordnung: Während im Strukturbild von SP 1.1 alle Elemente im Strukturbild, die von *sozialen Prozessen* ausgehen (einseitig) direkt und nur innerhalb des Konstrukts verknüpft sind, sind bei RLP 1.2 diese Verbindungen teilweise indirekt und auch über Elemente aus anderen Konstrukten sichtbar. Das Element von sozialen Prozessen wie etwa „sorgsam" miteinander umzugehen wird so indirekt positiv von Wertvorstellungen wie „tolerant sein" beeinflusst und hat so im Verständnis von RLP 1.2 auch etwas mit ihr als Person zu tun.

Team 2

Die Zahl der vorhandenen Relationen unterscheiden sich in den drei Strukturbildern mit total 59 (RLP 2.1), 141 (SP 2.3) und 415 (SP 2.2) erheblich. Betrachtet man jedoch die drei Bilder hinsichtlich ihrer prozentualen Abbildung der Relationen bzw. Konstrukte, zeigt sich eine besonders bedeutsame Differenz im Konstrukt *soziale Prozesse*. Während bei SP 2.3 über 65% ihrer Aussagen einseitig positive Einflüsse auf andere Elemente von Kooperation haben, ist dies bei den anderen Lehrpersonen nur in etwa 3% ihrer Elemente der Fall. Dagegen sehen letztere in 11% (RLP 2.1) und 38% (SP 2.2) die *sozialen Prozesse* in wechselseitig positiver Beziehung zu anderen Aspekten von Kooperation. Die *sozialen Prozesse* sind bei allen drei insofern bedeutsam, als viele Aussagen diesem Konstrukt zugeordnet werden können und sich die drei Lehrpersonen lediglich in der Vernetzung ihrer Aussagen unterscheiden.

65.25% aller Verbindungen im Strukturbild von SP 2.3 sind positive Relationen, die von *sozialen Prozessen* ausgehen und andere Aspekte von Kooperation positiv beeinflussen. Dies sind etwa Aspekte, welche die Lehrperson als Glücksfaktoren („die Chemie" und „die Kommunikation") bezeichnet, die zwar einerseits als gegeben betrachtet werden können, die sie aber in ihrer Vorstellung von Kooperation als „eine Ehe oder WG", in der eine „grosse Loyalität" auch gewisse Gestaltungsspielräume aufweist respektive diese sich entwickeln können. „Eine gemeinsame Sprache haben" wirkt sich ihrer Meinung nach direkt aus auf die teilweise unterschiedlichen Vorgehensweisen oder Funktionen von Regellehrpersonen und Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen. Es kann vermutet werden, dass sie das Bild einer (Ehe-)Gemeinschaft verinnerlicht hat, da sie dieses Element zuoberst und über allen anderen Elementen in ihrem Strukturbild platziert hat und das indirekt mit beinahe allen anderen Elementen verbunden ist. Mehrere einseitig negative Aussagen sind verknüpft mit Aussagen zu *Persönlichkeit und Werten* was zum Ausdruck bringt, dass etwa konzeptionelle Elemente, die von ihr als kooperationshinderlich erlebt werden, sich auf ihre Wahrnehmung der eigenen Person auswirken, wie etwa „sich angegriffen fühlen" oder dass die konzeptionell starke Betonung der ISF-Kinder dazu führen könnte, dass sie als „SP manchmal ein zu grosses Verständnis" hat. Hinsichtlich *Persönlichkeit und Werte* verbindet SP 2.2 mehr Aussagen als ihre Kolleginnen entweder einseitig positiv (10%) oder positiv reziprok (18%). Betrachtet man ihr Strukturbild inhaltlich, ist ersichtlich, dass sie vier Aussagen, die sie alle unter „meine Bereitschaft" subsumiert, nur einseitig positiv mit der praktischen Umsetzung im Unterricht in Verbindung bringt. Dies kann so interpretiert werden, dass sie ihre eigene Person, respektive ihre Bereitschaft einerseits als zentral für eine gelingende Kooperation betrachtet und anderseits sich

auch bewusst ist, dass zwar systembedingte Ressourcenmängel vorliegen, die sich ihrer Ansicht nach negativ auf die Teamarbeit auswirken, sich aber auf Aspekte fokussiert, die sie auch tatsächlich aufgrund ihrer Person bzw. ihres Verhaltens mitgestalten und ggf. verändern kann. Einige von aussen vorgegebenen Faktoren, wie das Wegfallen des sogenannten Doppelmorgens[26] wegen der Anwesenheit einer der Sonderpädagoginnen, betrachtet sie als (einseitig) hinderlich für Kooperation. Sie kritisiert einem Mangel an Ressourcen, und es fehlt ihr auch eine (gemeinsame) Weiterbildung. Beide Aspekte bringt sie während der kommunikativen Validierung als neue Aspekte in ihr Strukturbild ein. Es kann davon ausgegangen werden, dass ihr diese Aspekte wichtig sind. Grundsätzlich verbindet sie viele Aussagen wechselseitig positiv: Ihre Wünsche stehen in reziprokem Zusammenhang mit der Beziehungsebene zu den anderen im Team, dem anzustrebenden Konsens, der Rollenverteilung sowie der praktischen Umsetzung. Ihre Wünsche („ich habe die Vision, dass wir ein echtes Dreamteam werden") und ihre Bereitschaft „sich auf Neues einlassen" und „Konflikte auszutragen" wirken sich ihrer Ansicht nach direkt positiv auf die Teamarbeit aus. Die Beziehungsebene scheint zentral, und steht für sie in engem Zusammenhang zu ihren eigenen Wünschen, die sie an die Teamarbeit hat, wie beispielsweise eine „gemeinsame Vision" zu haben und die gemeinsamen Ziele möglichst so zu erreichen, dass es für alle im Team stimmt, was sie hier mit dem anzustrebenden „Konsens" betont. Sie betrachtet die Beziehungsebene differenziert und zeichnet im Strukturbild nicht nur wechselseitig positive, sondern auch wechselseitig negative Relationen hin zur gelingenden „Teamarbeit" ein.

Eine weitere bedeutsame Differenz in den Strukturbildern ist innerhalb des Konstrukts *Planung des gemeinsamen Unterrichts* auszumachen. Reziprok positiv verknüpfte Aussagen in diesem machen bei RLP 2.1 24% aller Verbindungen aus, während die beiden anderen nur 7% (SP 2.2) bzw. gar keine (SP 2.3) wechselseitigen Verknüpfungen machen. Die vielen wechselseitig positiven Verknüpfungen von Aspekten der gemeinsamen Planung im Strukturbild von RLP 2.1 könnten darauf hinweisen, dass sie ein ziemlich differenziertes Bild von „Planung des gemeinsamen Unterrichts" hat. Es sind mehrere Aussagen, die sich wechselseitig positiv mit auf die sozialen Prozesse auswirken: So verbindet sie Kosten-Nutzen-Aspekte („es war am Anfang eine Riesenarbeit, aber es lohnt sich") und Aussagen des Bereichs *soziale Prozesse* („spontan sein") wie auch Aspekte der persönlichen Wertvorstellungen („die SHP sehen etwas auch noch von einem anderen Blickwinkel") reziprok mit der Planung des gemeinsamen Unterrichts. Die gemeinsame Planung mit den Sonderpädagoginnen scheint für ihre Arbeit zentral und in Abhängigkeit von ganz unterschiedlichen Bereichen zu sein, wobei es

26 Als Doppelmorgen wird ein Vormittag bezeichnet, an dem zwei Regellehrpersonen die Klasse gemeinsam unterrichten. Der Doppelmorgen steht allen Kindergärten in Basel-Stadt zur Verfügung (mit Ausnahme von kleinen Klassen mit weniger als 12 Kindern oder Integrationsklassen) unabhängig von der Anzahl an Kindern mit besonderen Bedürfnissen oder Nicht-Muttersprachlerinnen und -sprachlern. Beim Doppelmorgen handelt es sich nicht (wie häufig fälschlicherweise vermutet) um eine zusätzliche Fördermassnahme, sondern um eine Kompensation des bis Ende der 1990er Jahre üblichen und an vier Nachmittagen durchgeführten Halbklassenunterrichts, der infolge der Umstellung der Blockzeiten auf zwei Nachmittage gekürzt wurde. Ist wie hier täglich eine zweite Lehrperson anwesend, fällt der Doppelmorgen ersatzlos weg.

ihr besonders wichtig ist, ein gemeinsames pädagogisches Konzept zu haben („die pädagogischen Ansichten müssen eine Basis bilden"). Dies drückt sie auch dadurch aus, dass sie diese Aussage mit der detaillierten gemeinsamen und schriftlichen Planung zu Beginn des Schuljahres verbindet, in der es nicht nur um Abläufe und Inhalte des Unterrichts geht, sondern auch um ein gemeinsames Verständnis von Unterricht:

> „Anfang SJ sitzen wir zusammen und schreiben die wichtigsten Pfeiler auf. Schritte die man machen will, pädagog. Ansichten, Regeln, Abläufe, Struktur des Morgens" (RLP 2.1, Z. 48).

Zusammenfassend sind die Vernetzungen der Strukturbilder dieses Teams geprägt von Unterschieden in der Differenziertheit innerhalb des Konstrukts *soziale Prozesse*, wobei sich die beiden Sonderpädagoginnen darin deutlicher untereinander als von der Regellehrperson unterscheiden. Für SP 2.3 gehen von vielen *sozialen Prozessen* positive Einflüsse aus hin zu anderen Aspekten von Kooperation, während hier SP 2.2 viele verbindet. SP 2.2 geht zudem stärker als die beiden anderen von ihrer Person, ihrer (wie sie es nennt) „Bereitschaft" aus, der sie einen positiven Einfluss auf die Kooperation zuschreibt. Der Bezug auf sich als aktive Mitgestalterin dieses Prozesses könnte ihre Situation als Teamjüngste widerspiegeln. Sie arbeitet erst seit einem Jahr in diesem Team, während die anderen schon drei Jahre zusammenarbeiten. Vielleicht ist sie deshalb stärker bemüht, sich einzubringen und ist sich bewusst, dass es auch an ihr und ihrem Engagement liegt, wie sich die Kooperation entwickelt.

Team 3

Als erstes fällt auf, dass bezüglich der Anzahl von Relationen eine beachtliche Differenz in den Strukturbildern besteht: RLP 3.1 setzt 21 Relationen, SP 3.2 deren 259. Weiter fällt auf, dass nur eine einzige (positiv) reziproke Beziehung im Strukturbild von RLP 3.1 existiert, und SP 3.2 keine einzige solche Relationen verwendet. Da RLP 3.1 mit 21 am wenigsten Relationen der Untersuchungsgruppe für ihr Strukturbild verwendet, fällt diese eine Relation, welche die Aussage „Nachbereitung ist wichtig, sonst kann ich nicht weiterarbeiten" (Konstrukt *Planung des gemeinsamen Unterrichts*) mit „den Plan habe ich schon akribisch genau gemacht und die SP übernimmt es sozusagen 1:1" (Konstrukt *Struktur der Kooperationspraxis*) verbindet, prozentual stark ins Gewicht. Da die Beziehung reziprok ist, wird sie für beide Konstrukte gezählt und entspricht 9.52%. Weitere bedeutsame Unterschiede sind im Bereich *Persönlichkeit und Werte* zu sehen. Dort legt RLP 3.1 28.57% ihrer einfach positiven Verbindungen, also fast doppelt so viele wie ihre Kollegin SP 3.2, die 14.26% legt. Auch bezüglich der einseitig negativen Beziehungen ihrer Aussagen, weist das Strukturbild von RLP 3.1 mit 23.81% deutlich weniger Relationen auf als jenes von SP 3.2 mit 50.71% und auch hier sind es bei RLP 3.1. mehr Verbindungen (19.05%), die sie von Elementen des Bereichs *Persönlichkeit und Werte* hin zu anderen legt, als dies SP 3.2 (14.46) tut. Anders gesagt gehen im Strukturbild von RLP 3.1 beinahe 50% der negativen Einflüsse von Aussagen aus *Persönlichkeit und Werte* aus. Das Strukturbild der Regellehrperson ist geprägt von

vielen einfach positiven Verbindungen (66.66%), während jenes der Sonderpädagogin rund 50% einfach positive und 50% einfach negative Relationen aufweist.

RLP 3.1 geht in ihren Vorstellungen stark von ihren Stärken und Schwächen aus. Zuoberst in ihrem Strukturbild positioniert sie die Aussage:

> „Liebe zu den Kindern ist eine Voraussetzung."

Diese Aussage scheint graphisch über dem ganzen Strukturbild zu stehen und sie ist so als Voraussetzung dafür zu verstehen, dass sich die Liebe zu den Kindern in ihrem Verständnis positiv auswirkt auf andere ihr für Kooperation wichtige Eigenschaften oder Verhaltensweisen wie „weitsichtig", „sehr flexibel sein", „Spontanität", aber auch, dass man Dinge „annehmen [können muss] von der LP, spürsam[27] sein". Dass die Beziehung der beiden Lehrpersonen zueinander nicht besonders gut ist, wird daran deutlich, dass RLP 3.1 sich als „Einzelkämpfer" bezeichnet (und dies als hinderlich betrachtet). Sie würde viel lieber (wie früher) allein arbeiten, und es erstaunt nicht, dass ihr Einzelkämpfertum auch im Strukturbild negativ verbunden ist mit der Aussage „Herausforderung, es mit so vielen Personen auszuhalten". Sie akzeptiert zwar die Kooperation, ist aber nicht glücklich damit, da es für sie viel Aufwand im persönlichen Bereich bedeutet, da sie offenbar andere Werte vertritt als ihre Kollegin. So wäre es für sie eine „Entlastung" wenn die Kinder separativ unterrichtet würden. RLP 3.1 drückt dies so aus:

> „[…] heilpädagogisch würde für mich heissen, draussen nach eigenem Programm zu sehen, was fehlt bei diesen Kindern."

Die vielen einseitigen Verknüpfungen, die mehrheitlich von Aussagen im Bereich *Persönlichkeit und Werte* ausgehen und die beinahe inexistenten Verbindungen von Aussagen, welche die *sozialen Prozesse* abbilden, könnten darauf hindeuten, dass sie ihre eigene Position zwar durchaus differenziert beschreiben kann, sich jedoch wenige Gedanken darüber macht, dass ihre Werte, Einstellungen und Verhaltensweisen Auswirkungen haben könnten auf die Kooperation. Sie vertritt ihre Position, erachtet die Kooperation als Bürde und scheint sich wenig bewusst zu sein, dass Kooperation von sozialen Prozessen (die gestaltbar sind) geprägt ist. Zudem wirke sich die Koordination, die „vielseitig und aufwändig" ist, ebenfalls negativ auf die erwartete „Entlastung" aus. Etwas überraschend zeichnen jedoch beide Lehrpersonen Relationen ein, die von *Veränderungen und Lernen* ausgehen: RLP 3.1 betrachtet die Herausforderung, dass sie mit „so vielen Personen" zusammenarbeiten muss, als Ursache dafür, dass sie gelernt hat „Akzeptanz [zu] entwickeln für eine andere Persönlichkeit" und dass sie „viel im Zwischenmenschlichen" gelernt hat. Auch ihre Kollegin verknüpft eine ähnliche Aussage, geht aber eher von der Sache als der Person aus und sagt, dass sie es als Voraussetzung betrachte, dass man infolge der Kooperation „Sachen von einer anderen Seite anschauen" kann.

27 Dialekt für feinfühlig.

Die negativen Verknüpfungen sind bei SP 3.2 über alle Konstrukte verteilt, mit Ausnahme von *Nutzen*, wobei vor allem Relationen bezüglich der *sozialen Prozesse* (17%) und *Planung des gemeinsamen Unterrichts* (8%) bedeutsam sind, da ihre Kollegin in diesen Bereichen gar keine Verbindungen oder weniger davon herstellt. Graphisch gruppiert sie Aussagen zu vier Unterkategorien so, dass zwei dieser Unterkategorien („So läuft es bei uns" und „Voraussetzungen") die Unterkategorie „Persönliches Befinden" sowohl positiv wie auch negativ beeinflusst. Der Bereich „So läuft es bei uns" bildet die aktuelle Situation ab, die sich sowohl positiv wie auch negativ auf ihr „persönliches Befinden" auswirkt. Im Vergleich zu ihrer Kollegin, die stärker ihre eigene Persönlichkeit (z. B. ihre Darstellung als „Einzelkämpfer") für die Qualität ihrer Kooperation verantwortlich macht, betrachtet SP 3.2 die für sie unbefriedigende Situation als Ergebnis aus den Voraussetzungen und der aktuellen Situation, die Aspekte aller Konstrukte mit Ausnahme von *Nutzen* beinhalten und nicht nur primär wegen der Persönlichkeiten der beiden Lehrpersonen.

Zusammenfassend gewinnt man den Eindruck, dass RLP 3.1 insbesondere Aspekte ihrer Persönlichkeit und ihre Haltung, dass sie es schwierig findet mit „so vielen Personen" zusammenzuarbeiten, als Grund für die unbefriedigende Kooperation betrachtet. Zudem wünscht sie sich infolge der Kooperation eine Entlastung, was aber wegen der für sie aufwändigen Koordination nicht eintrifft. SP 3.2 vernetzt etwas differenzierter und verbindet Aspekte der meisten Konstrukte miteinander, so dass ihr Strukturbild eine vielseitigere Vernetzung aufweist. Es treffen zudem zwei unterschiedliche Annahmen und Erklärungsmuster für die ungenügende Qualität der Kooperation aufeinander, indem RLP 3.1 primär von Personeneigenschaften spricht, und für SP 3.2 dies das Ergebnis von vielen unterschiedlichen Aspekten ist.

Team 4

Betrachtet man die beiden Strukturbilder, zeigt sich, dass diese sich erheblich unterscheiden, wenn man nur die Anzahl Vernetzungen der Aussagen betrachtet: SP 4.1 verwendet nur gerade 41 Relationen und RLP 4.2 mit 443 rund viermal so viele. Zudem scheint auf den ersten Blick das Strukturbild von SP 4.1 mit den vier unverbundenen Unterkategorien wenig differenziert im Vergleich zu den vielen Verbindungen und Gruppierungen, die RLP 4.2 vorgenommen hat. Analysiert man nun jedoch jedes Strukturbild hinsichtlich der prozentualen Verteilung der unterschiedlichen Relationen, stellt man fest, dass die Differenzen überraschend klein sind und die Gewichtung der Relationen ausgehend von den jeweiligen Konstrukten ziemlich ähnlich sind und sich bei den einseitigen Verbindungen weniger als 5% voneinander unterscheiden.

Weiter verwenden beide Lehrpersonen mehrheitlich positiv reziproke Beziehungen zwischen ihren Aussagen und betrachten die Einflüsse auf Kooperation als wechselseitig. Grundsätzlich beeinflussen nur wenige Aspekte die Kooperation negativ (SP 4.1: 4.88%; RLP 4.2: 5.76%). Innerhalb der positiven reziproken Relationen gibt es leichte Unterschiede, wobei diese vor allem in den Bereichen *Struktur der Kooperationspraxis* (SP 4.1: 14.63%; RLP 4.2: 4.88%) und bei den *sozialen Prozessen* (SP 4.1: 7.32%; RLP 4.2: 18.40%) bedeutsam sind.

Wie sie ihre Kooperation gestalten, spiegelt sich wider, wenn RLP 4.2 „Projektwoche, Wandertag, Lager" mit Elementen, die er als „Grundstruktur der Gespräche [untereinander] und Inhalte" bezeichnet und damit meint, diese ausserschulischen Lernanlässe begünstigten es „einander gegenseitig Inputs, Informationen [zu] geben", wobei er diese „Inputs" dann wiederum als „Entlastung für […sich] als Klassenlehrer" erlebe. Bezüglich der *sozialen Prozesse* wird die Wertschätzung deutlich, die er von SP 4.1 erlebt. Er bezeichnet etwa „eine wahnsinnige Offenheit und Flexibilität" und „schätzen was SP macht" als „Grundwerte", die sich auf seine „pädagogischen Ideen und Überzeugungen" positiv auswirkten, auf die „Grundstruktur der Gespräche" und somit auf die Qualität der Kooperationspraxis und ebenso, dass diese sozialen Prozesse dafür mitverantwortlich seien, dass er sich als Klassenlehrer entlastet fühle.

Interessant ist zudem, dass beide Lehrpersonen Im Bereich *Veränderungen und Lernen* 9.76% (SP 4.1) und 6.65% (RLP 4.2) positiv reziproke Verbindungen einzeichnen. Diese Werte sind innerhalb der Untersuchungsgruppe vergleichsweise hoch und tauchen bemerkenswerterweise in beiden Strukturbildern dieses Teams auf.

Für SP 4.1 ist entscheidend, dass eine „Klarheit [und das Gespräch untereinander, Anm. A.M.]" vorhanden ist, woraus sich dann auch eine Lösung ergeben kann. Im Strukturbild ist diese Klarheit zwar nicht direkt mit der Lösungsfindung verbunden, sondern damit, dass sich die Klarheit direkt auf sein Verhalten „ein bisschen strikter [zu] sein" auswirkt. Diese Strickheit hat er, wie er sagt, von RLP 4.2 gelernt. Im Strukturbild, vernetzt mit Aussagen zu festgestellten Veränderungen, sind jedoch Aussagen zu Austauschgesprächen zu finden, welche die Unterrichtspraxis abbilden:

> „Schülerbeobachtung, eine kurze Evaluation läuft's oder nicht?"

und

> „[…] sich möglichst schnell über Beobachtungen austauschen und Anregung geben."

Beide Aussagen bringt er in Zusammenhang mit „eine[r] Lösung finden, an die vielleicht am Anfang keiner von beiden gedacht hat", wobei sich die Lösungsfindung wiederum positiv auswirkt auf den erneuten Austausch über Beobachtungen und deshalb reziprok verbunden ist. Auch sein Tandempartner RLP 4.2 verknüpft Aussagen über *Veränderungen und Lernen* mit Aspekten der Unterrichtspraxis. Er stellt bedeutsame Veränderungen her, dass er

> „von der Einstellung her gelassener"

wurde, und

> „gewisse pädagogische Ansichten"

übernommen habe. Dies wirkt sich auf seine Wahrnehmung aus, wie er die (vorwiegend separative) Förderung betrachtet. Obwohl er immer noch ein Verfechter des

separativen Ansatzes ist, hat sich seine Vorstellung von Förderunterricht infolge der Kooperation verändert:

> „Es gibt verschiedene Formen wie der SP arbeiten kann, es nimmt kein Kind Schaden, wenn es 3–4h / Woche nicht in der Klasse ist."

Einerseits betont er den Nutzen der Separation, anderseits sagt er, es gäbe unterschiedliche Formen, und somit Alternativen zur separativen Förderung, wie Kinder vom Sonderpädagogen gefördert werden können. Infolge seiner Erfahrungen scheint sich seine Einstellung diesbezüglich also zu verändern.

Als Fazit kann, obwohl die beiden Lehrpersonen deutlich unterschiedlich stark vernetzte Strukturbilder legten, nicht davon ausgegangen werden, dass jenes von SP 4.1 sich qualitativ vom Bild seines Kollegen RLP 4.2 bedeutsam unterscheidet. Während RLP 4.2 zwar deutlich mehr Relationen legt als SP 4.1, sind beide in der Verteilung der Relationen zu den sieben Konstrukten ziemlich ähnlich. Zudem werden bei beiden Aussagen, die den Bereich *Lernen und Entwicklung* begünstigen, ebenfalls ähnlich positioniert. Diese Ähnlichkeiten könnten darauf hinweisen, dass ihre Subjektiven Theorien ähnliche Strukturen aufweisen. Sie haben zwar inhaltlich andere Positionen bezüglich Unterrichtsführung und persönlichen Wertvorstellungen, kennen diese jedoch voneinander und haben eine ähnliche Vorstellung davon, welche Aspekte wie voneinander abhängen bzw. was für ihre Kooperation eher förderlich oder hinderlich ist.

Team 5

Die beiden Lehrpersonen unterscheiden sich hinsichtlich der Anzahl von Relationen primär darin, dass RLP 5.1 mit 64.91% aller Verbindungen mehrheitlich wechselseitige Relationen legt und SP 5.2 ausschliesslich einseitige, von denen bis auf eine, alle verbundenen Aussagen einseitig positiv zu anderen stehen. Zwischen den Konstrukten zeigt sich die bedeutsamste Differenz bei *soziale Prozesse*, wobei auch hier gilt, dass RLP 5.1 wechselseitig und SP 5.2 nur einseitige Verbindungen herstellt. Betrachtet man die Aussagen inhaltlich und analysiert wie die Aussagen verbunden sind, zeigt sich, dass es zwei zentrale Aussagen gibt, die aus Sicht von RLP 5.1 bedeutsam mit anderen Aspekten verknüpft sind. Es sind die beiden:

> „Wir ziehen miteinander am gleichen Strick" und der „Verantwortung[, welche sie als Regellehrperson zu tragen hat, Anm. A.M.]."

Beide Aussagen sind mit mehreren anderen aus dem Bereich *soziale Prozesse* verbunden und verdeutlichen das Dilemma, in welchem RLP 5.1 steckt, um eine für sie befriedigende Kooperation umzusetzen. Sie spricht einerseits davon, dass „das Kind [etwas] verpasst […], das [… sie] mit ihm nacharbeiten muss" wenn die Sonderpädagogin mit einem Kind separativ arbeitet, und anderseits „haftet vieles" an ihr, wobei dies wiederum dazu führt, dass sie sich für vieles verantwortlich fühlt. In dieser Verantwortung, die sie als Regellehrperson trägt, bezeichnet sie sich als „Herrscher" und formuliert:

> „[…] einen grösseren Stellenwert in der Klasse haben, manchmal fast wie ein Herrscher." (RLP 5.1, Z. 84)

Weiter zeigt sich ihr Dilemma darin, dass sie die Aussage „wir ziehen miteinander am gleichen Strick" zentral in ihrem Strukturbild positioniert und in Zusammenhang stellt mit der zu tragenden „Verantwortung". Einerseits sei es schwierig den „Gesamtüberblick [zu] haben versus sich einem Kind widmen können" oder „schwierig, die Arbeiten der Kinder zu kontrollieren" (wenn sie nicht bei ihr im Unterricht sind), und anderseits erhält man den Eindruck, dass sie gerne gewisse Arbeiten abgeben möchte.

Das Strukturbild von SP 5.2 wirkt mit den ausschliesslich einseitigen Relationen weniger differenziert. Zudem ist beinahe ein Viertel der Aussagen gar nicht verknüpft, unter anderem auch mehrheitlich die Aussagen, die in den Bereich *Veränderungen und Lernen* fallen. Bezeichnend dafür, dass die Aussagen in ihrem Strukturbild wenig differenziert miteinander verknüpft sind, subsumiert sie den „Rückblick einmal im Jahr", den sie zusammen mit RLP 5.1 durchführt, unter „muss halt sein". Somit erstaunt es nicht, dass sie auch keine Zusammenhänge oder Auswirkungen sieht, die infolge eines solchen Austausches die Kooperation beeinflussen könnten. Zentral in ihrem Strukturbild ist die Aussage:

> „1x Woche sage ich ihr und sie mir, was sie vor hat nächste Woche, was sie froh wäre, was ich machen würde."

Es gibt weitere Aussagen, die ebenso eher darauf hinweisen, dass sie sich gegenseitig informieren, als dass es zu einem Austausch und einem Gespräch über Beobachtungen käme. Man gewinnt den Eindruck, dass sie sich klar voneinander abgrenzen. Sie sagt dann auch, dass „wir lassen einander machen" positiven Einfluss habe auf diesen wöchentlichen Informationsaustausch.

Die Strukturbilder sind also insbesondere bezüglich der reziproken Beziehungen zwischen einzelnen Aussagen unterschiedlich. RLP 5.1 scheint ein differenziertes Verständnis zu haben, scheint mit ihrer Verantwortung der Klasse (und möglicherweise auch ihrer Kollegin) gegenüber zu kämpfen, was sich darin zeigt, dass einige Aussagen dieses Dilemma beschreiben und auch strukturell abbilden. Das Strukturbild ihrer Kollegin hingegen ist deutlich weniger komplex und bezüglich der sozialen Prozesse einseitiger gestaltet. Sie betont primär die Abgrenzung ihrer Arbeit und den gegenseitigen Informationsaustausch.

Team 6

Die drei Strukturbilder dieses Teams unterscheiden sich bezüglich der Anzahl der verwendeten Relationen beachtlich. Im Strukturbild von RLP 6.1 sind es 72, bei RLP 6.2 total 286 und bei SP 6.3 sogar 751 Relationen, was dem höchsten Wert der Untersuchungsgruppe entspricht. Alle drei Lehrpersonen haben versucht, ihre Aussagen in eine für sie stimmige Ordnung zu bringen, indem sie Aussagen gruppiert, umrahmt und mit Oberbegriffen wie „SP-Unterstützung" oder „Erwartungen, Aufgaben der SHP" bezeichnet haben. Die Differenzen der verwendeten Relationen sind darauf

zurückzuführen, dass RLP 6.1 ihre gruppierten Aussagen nicht miteinander vernetzt, sie stehen alle isoliert voneinander und scheinen so für sie wenig Zusammenhang zu haben. Die beiden anderen Lehrpersonen vernetzen diese Teilbereiche ihrer Strukturbilder, jedoch auf unterschiedliche Weise.

Werden die Strukturbilder hinsichtlich der Verteilung der unterschiedlichen Relationen untersucht, fallen die vielen negativen Relationen im Strukturbild von RLP 6.1 auf. Sie verwendet genau gleich viele positive wie negative Relationen, während die beiden anderen auf deutlich weniger negative Relationen kommen (RLP 6.2: 14.95%, SP 6.3: 13.18%). Inhaltlich sind es die wahrgenommenen und von RLP 6.1 so bezeichneten Unterschiede zwischen Regellehrpersonen und Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen, die sie alle negativ miteinander vernetzt. Im Zentrum steht hier die Aussage: „Es ist meine Klasse, ich fühle mich total für diese verantwortlich". Dahinter steht, dass sie sich viel Mühe gebe und sich viele Gedanken zu jedem einzelnen Kind mache, was sie so von der Sonderpädagogin nicht spüre („sie kann ein bisschen arbeiten kommen und dann wieder gehen") und dies mit einer negativen Relation innerhalb des Konstrukts *soziale Prozesse* als Hindernis für eine gute Kooperation zum Ausdruck bringt. Eine weitere bedeutungsvolle Aussage, die ebenfalls häufig mit anderen Aussagen negativ verknüpft ist, ist die folgende:

> „Es ist nicht klar, wieviel Zeit sie genau aufwenden muss; wir müssen einfordern."[28]

Sie verknüpft mit der obigen Aussage einerseits den gesamten von ihr als „Kindergarten-Alltagsrelevanz" bezeichneten Bereich und meint damit, wie die Kooperation während des Unterrichts abläuft (z. B. „wir schauen von Mal zu Mal, was sie anschauen soll und besprechen uns kurz"), aber auch ihre eigenen Wünsche wie „ich würde mir mehr Austausch wünschen". Anderseits hat für sie die Unklarheit in welchem Umfang die Sonderpädagogin zur Verfügung stehen soll, negative Auswirkungen auf den ganzen Bereich der Aufgabenklärung und „was wichtig für die Zusammenarbeit ist". Offenbar scheint ihr einiges nicht oder zu wenig geklärt zu sein.

Das Strukturbild von RLP 6.2 ist in 14 Untergruppen unterteilt, die alle irgendwie miteinander in Zusammenhang stehen. Als Relationen verwendet sie hauptsächlich positive. Diese verteilen sich so über die Konstrukte, dass keine bedeutsamen Unterschiede auffallen, und viele Aussagen innerhalb eines Konstrukts mit einer bestimmten Relation verknüpft wären. Bezüglich negativer Auswirkungen auf die Kooperation, sieht sie ihre Schulleitung in der Verantwortung: „Die SL hat keine Ahnung wie wir da so arbeiten; wir sind uns da ein Stück weit selbst überlassen". Diese Aussage ist am Rand ihres Strukturbilds platziert und Teil der von ihr definierten Untergruppe „Chef/Führung". Es ist auch die einzige Untergruppe, die sie nur negativ mit anderen Aspekten der Kooperation verbindet und so auch keine Einflussmöglichkeiten anderer Bereiche sieht, wie etwa den Bereich „Planung KiGä [Kindergärtnerinnen, Anm. A.M.]". Letzterem zugeordnet ist die Aussage „Hemmung, sie einzubeziehen", was in ähnlichen

28 Anmerkung: Mit einfordern meint sie, dass ihr unklar ist, wie viel Zeit SP 6.3 ausserhalb der Unterrichtszeiten zur Verfügung steht.

Worten auch im Strukturbild von RLP 6.1 vorliegt. Im Gegensatz zur RLP 6.1 sieht RLP 6.2 hier durchaus positive Einflussfaktoren, wie etwa „einen Teil der Planung zu dritt machen". Im Strukturbild von RLP 6.2 sind ähnliche Problembereiche der Kooperation, wie die unklaren Zuständigkeiten, abgebildet. Diese werden aber differenzierter vernetzt, indem auf diese negativ verknüpften Aussagen positive Einflüsse dargestellt werden, die zudem darauf hinweisen könnten, dass RLP 6.2 ihre eigenen Handlungsspielräume sieht.

Das Strukturbild von SP 6.3 zeigt eine grosse Untergruppe, die sie nochmals unterteilt in die drei Bereiche „Fördermde Aspekte für die Zusammenarbeit", „Organisation/ Austausch" und „Konkrete Arbeit im KiGa/mit den Kindern". Diese drei Bereiche sind alle miteinander reziprok positiv und teilweise einfach positiv vernetzt. Diese Verbindungen der Aussagen sind auch verantwortlich für die hohe Anzahl Relationen (total 751). Zwei Aussagen haben einen negativen Einfluss auf die Kooperation. Es sind dies „Tunnelblick" und „fiese oder destruktive Sachen sagen". Beide sind mit den oben genannten drei Bereichen wechselseitig negativ verbunden und sind deshalb bedeutsam. Mit „Tunnelblick" meint SP 6.3 Situationen, in denen eine Kollegin so mit einem Kind umgeht, dass sie den Eindruck bekomme, diese Lehrperson gehe zu wenig auf das Kind ein. Für SP 6.3 steht diese Aussage am Rand ihres Strukturbilds und ist mit vielen anderen Aspekten der Kooperation negativ verknüpft, es gibt aber keine positiven Impulse, diesen „Tunnelblick" irgendwie zu verändern, da keine positiven Relationen dazu im Strukturbild vorliegen. Möglicherweise sind die von ihr als „hindernd" bezeichneten Aussagen eher utopisch und kommen gar nicht vor in ihrem Team, so dass sie auch keine Einflussmöglichkeiten in ihrem Strukturbild abbildet.

Betrachtet man die grundsätzliche Verteilung der Relationen, zeigt sich ein ähnliches Bild wie bei RLP 6.2: Auch hier sind keine nennenswerten Unterschiede auszumachen, und es werden ebenfalls hauptsächlich positive Relationen verwendet.

Zusammenfassend entsteht der Eindruck, dass sich die Verschiedenheit der drei Lehrpersonen auch in den Strukturen ihrer Subjektiven Theorien abbildet. Das von RLP 6.1 eher negativ geprägte Strukturbild könnte ihre Unzufriedenheit mit dem Team, respektive der Kooperation mit SP 6.3 aufzeigen, zugleich aber auch wegen der von ihr so isoliert dargestellten Unterbereiche der Kooperation eine gewisse Distanzierung von den Problemen. Das Strukturbild von RLP 6.2 wirkt differenziert strukturiert bezüglich der inhaltlichen Bereiche der Kooperation und ausgewogen hinsichtlich der eigenen Einflussmöglichkeiten, die sie abbildet. Auch sie bildet Problembereiche ab, scheint in ihren Vorstellungen aber mehr Einflussmöglichkeiten zu sehen als ihre Kollegin. Das Strukturbild von SP 6.3 ist ebenfalls ausgewogen bezüglich der Verknüpfungen. Hier stellt sich eher die Frage, weshalb sie die von ihren Kolleginnen genannten Probleme nicht abbildet, und sie inhaltlich völlig andere Aspekte als negative Einflussfaktoren abbildet.

6.6.3 Fazit Vernetzung der Subjektiven Theorien

Unterschiede in den Strukturbildern lassen sich nicht nur mit der Anzahl der vorliegenden Relationen messen. Lehrpersonen können sowohl ein unterschiedlich kohärentes Bild über Kooperation haben als auch unterschiedliche Konzepte, die Widersprüche und Spannungen zulassen. Kooperationsteams mit ähnlichen Subjektiven Theorien können folglich auf unterschiedlichen Häufigkeitsniveaus ihre Gedanken miteinander verbinden, aber ihre Gedanken hinsichtlich der Konstrukte ähnlich gewichten. So können beispielsweis beide Lehrpersonen ähnliche Schwierigkeiten in ihrer Kooperation erkennen, diese jedoch unterschiedlich fragmentiert (differenziert) wiedergeben. Es kann so vermutet werden, dass Lehrpersonen mit stärkerer Fragmentierung höhere Reflexionskompetenzen aufweisen und ihre Gedanken so stärker reflektieren. Analog zu den Überlegungen von Abels (2011) könnten sich hier so die Lehrpersonen in ihren Tiefen ihrer Reflexionen unterscheiden. Da die Subjektivität entscheidend ist, wie über eine Situation oder das eigene Handeln nachgedacht wird (Gastager, 2003), können Widersprüche und Spannungen innerhalb der Kooperationsteams auch Anregung bieten und es können Veränderungsprozesse initiiert werden (Fussangel, 2008).

7. Diskussion und Ausblick

Lehrpersonen entwickeln im Verlauf ihrer Berufslaufbahn Subjektive Theorien (Dann, 1989). Diese sind bedeutsam für das Handeln und die Entscheidungen, da konkrete Entscheidungen letztlich aufgrund der vorhandenen Subjektiven Theorien getroffen werden (Gastager, Patry, & Gollackner, 2011). Diese Forschungsarbeit beschäftigte sich damit, wie Regellehrpersonen und Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen ihre Kooperation wahrnehmen und welche Aspekte sie wie gewichten und begründen. Mit dem entwickelten, mehrdimensionalen Arbeitsmodell wurden in der Analyse der drei Dimensionen *Nutzen (1)*, *Einflussgrössen (2)* und *zeitliche Veränderungen / voneinander lernen (3)* Erkenntnisse gewonnen, welche Aspekte der Kooperation sowohl für die Lehrpersonen als auch für die Kooperationsteams bedeutsam sind. Weiter ermöglicht das Arbeitsmodell, insbesondere durch die Aufschlüsselung der Dimension *Einflussgrössen* präzise Beschreibungen der Kooperation eines Teams.

Die Ergebnisse aus Kapitel 6 können Antworten darauf geben, welche Subjektiven Theorien die Regellehrpersonen und Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen über die von ihnen erfahrene Kooperation haben, und welche Chancen und Herausforderungen sich in ihrer Zusammenarbeit dahinter verbergen. Im Folgenden werden die Ergebnisse kurz zusammengefasst und interpretiert. Daran anschliessend folgen eine kritische Reflexion der Methoden und ein Ausblick auf die Bedeutung dieser Studie für zukünftige Forschungsarbeiten.

7.1 Interpretation und Diskussion der wesentlichen Ergebnisse

7.1.1 Vorliegende Subjektive Theorien

Mit der ersten Fragestellung wurde idiosynkratisch untersucht, welche Subjektiven Theorien über ihre Kooperation von den untersuchten Regellehrpersonen und Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen vorliegen. Es konnte gezeigt werden, dass alle Lehrpersonen differenzierte Vorstellungen über ihre Kooperation haben und dass sich in ihren Subjektiven Theorien die Besonderheiten der spezifischen Kooperationsteams mit Struktur-Lege-Verfahren abbilden lassen (vgl. Groeben u. a., 1988; Schlee, 1988). Dies deckt sich mit den Annahmen von Groeben u. a. (1988), die davon ausgehen, dass sich dank des Dialog-Konsens-Verfahren nicht nur Situationen und Handlungen beschreiben lassen, sondern dass auch subjektive Bewertungsperspektiven abgebildet werden können. Subjektive Theorien bilden primär die individuellen, kognitiven Strukturen ab (Groeben u. a., 1988; Wahl, 1988). Dies zeigte sich auch in den vorliegenden Subjektiven Theorien an der Tatsache, dass die Begründungen und Gewichtungen der für die einzelnen Lehrpersonen bedeutsamen Aspekte ihrer Kooperation unterschiedlich ausfielen. Ich konnte so zeigen, dass es für die meisten Lehrpersonen zwar wichtig ist, dass sie aus ihrer Kooperation einen Nutzen ziehen, dass sie diesen aber unterschiedlich begründen. Die Bedeutung dieses Nutzens für Lehrpersonen zeigt sich auch in anderen Forschungsarbeiten (Gebhard u. a., 2014; Maag Merki u. a., 2010;

Kolbe & Reh, 2008). Einerseits wird Kooperation als sinnstiftend erlebt, und anderseits kann so die Arbeitszufriedenheit erhöht werden, was sich möglicherweise positiv auf eine Burnout Prophylaxe auswirkt. Eine Burnout Prophylaxe kann dann vermutet werden, wenn Lehrpersonen den Nutzen der Kooperation in einer Entlastung sehen, um mit den veränderten Arbeitsanforderungen umzugehen (Bondorf, 2012). Dies auch wenn Kooperation zunächst immer eine Mehrbelastung ist (Maag Merki u. a., 2010). Weiter wurde deutlich, dass die Kommunikationsprozesse und die bestehende Teamkultur für die untersuchten Lehrpersonen zentrale Aspekte der Kooperation sind, um die sozialen Prozesse abzubilden. Demnach ist für alle Lehrpersonen die Beziehungsebene entscheidend und wie sie diese wahrnehmen. Schon Wocken (1988) verweist darauf, dass in der Teamarbeit auftauchende Schwierigkeiten zunächst auf der sachlichen Ebene diskutiert und gelöst werden müssen. Wird dies nicht, oder nur ungenügend getan, besteht die Gefahr einer Verlagerung des Sachproblems auf die Beziehungsebene (Wocken, 1988; Schulz von Thun, 2015). Innerhalb der sozialen Prozesse im Bereich der Kommunikation untereinander zeigen sich die Subjektiven Theorien besonders verschiedenartig in ihren Begründungen, wobei die meisten Lehrpersonen eine gute Kommunikation als Glücksfall betrachten und diese mit gegenseitiger Sympathie in Verbindung bringen. Ebenfalls innerhalb der sozialen Prozesse zeigen alle Subjektiven Theorien vielfältig auf, wie sich die Lehrpersonen die Rollen und Aufgabenteilungen vorstellen und was ihnen dabei wichtig ist. Dies wird so interpretiert, dass für die Kooperation zwischen Regellehrpersonen und Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen zwar Aspekte wie Rollen- und Aufgabenklarheit in den Subjektiven Theorien vorliegen. Aber die wenigsten Lehrpersonen sind sich darüber bewusst, dass eine solche Klarheit in Zusammenhang steht mit einer aktiven, gestaltenden Kommunikation und anderen sozialen Prozessen, zu denen sie als Person etwas beitragen können und die daher entsprechend stark beachtet werden sollten.

7.1.2 Subjektiv bedeutsame Aspekte einer guten Kooperation zwischen Regellehrpersonen und Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen

Die zweite Forschungsfrage untersuchte subjektiv bedeutsame Aspekte guter Kooperation. Zwar gelten Subjektive Theorien als Abbild individueller Strukturen (Wahl, 1988). Werden diese aber nach einem festgelegten Verfahren in Einzelteile zerlegt, die dann auf überindividueller Ebene wieder zusammengeführt werden, ist es möglich auch deskriptive, quantitative Aussagen zu machen (Patry, 2011b; Birkhan, 1987), um so Gelingensbedingungen für die Kooperation zwischen Regellehrpersonen und Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen herauszuarbeiten. Die Ergebnisse weisen auf die besondere Bedeutung der Bereiche *Persönlichkeit und Werte* und *soziale Prozesse* hin und werden in den folgenden Abschnitten interpretiert.

7.1.2.1 Persönliche Einstellungen und Werte als Gelingensbedingungen für Kooperation

Aus anderen Forschungsprojekten ist bekannt, dass Kooperation nicht kontextunabhängig gelingt (Maag Merki u. a., 2010). Neben institutionellen Rahmenbedingungen, wie die Unterstützung von der Schulleitung (Harazd & Drossel, 2011), das Ausmass räumlicher und besonders zeitlicher Ressourcen, wenn mit mehreren Personen kooperiert wird (Baumann u. a., 2012a), nennen Maag Merki u. a. (2010) auch das Vorhandensein personeller Ressourcen als wichtige Voraussetzung. Diese sind insbesondere in einem integrativen Unterrichtssetting von Bedeutung. Bei Maag Merki u. a. (2010) werden auf personeller Ebene die folgenden Aspekte hervorgehoben, die als bedeutsam anzusehen sind und Einfluss haben auf die Kooperation unter Lehrpersonen:
- Emotional-motivationale Voraussetzungen der Beteiligten
- Engagement, Bereitschaft, Einstellung und Pflichtgefühl

Die Analysen zeigten, dass die meisten Lehrpersonen grundsätzlich offen gegenüber Kooperation eingestellt sind, und sie gleichzeitig eine Offenheit ihrer Kollegin oder ihres Kollegen als eine zentrale Gelingensbedingung für Kooperation betrachten. Dies deckt sich mit anderen Befunden, in denen Lehrpersonen gegenüber Kooperation aufgeschlossener sind, als gemeinhin angenommen (Soltau & Mienert, 2009; Stommel u. a., 2015). Allerdings weisen meine Analysen darauf hin, dass einige Lehrpersonen zwar eine grundsätzliche Offenheit bekunden, in ihren Subjektiven Theorien aber Widersprüche gefunden wurden. Dies kann einerseits so interpretiert werden, dass Lehrpersonen zwar grundsätzlich bereit sind zu kooperieren, die Kooperation aber nicht immer auch umgesetzt wird. Entscheidend ist nicht die Intention, sondern die Umsetzung der Kooperation. Die Umsetzung ist letztlich abhängig von den subjektiven Normen und der Überzeugung, sie auch tatsächlich in einer bestimmten Weise umsetzen zu können, da Kooperation vor allem auch von situativen und kontextualen Faktoren abhängig ist (Asendorpf, 2018). Insofern spielen hier die auch in dieser Studie bemängelten ungenügenden Ressourcen eine Rolle, sie sind aber nicht allein entscheidend für das Zustandekommen von Kooperation respektive wie diese unter den vorhandenen Rahmenbedingungen umgesetzt wird. Entscheidend sind die Bezugsgruppen und die Beziehungen untereinander, hier also das Kooperationsteam. Lehrpersonen orientieren sich im Team und sofern sie auf das Urteil ihrer Kollegin oder ihres Kollegen Wert legen, entsteht eine subjektive Verpflichtung, sich entsprechend zu verhalten (Asendorpf, 2015.

Während die in den Subjektiven Theorien vorliegenden Einstellungen hinsichtlich Kooperation zwischen den beiden Berufsgruppen Regellehrpersonen und Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen ungefähr gleich häufig auftreten, konnte festgestellt werden, dass Regellehrpersonen im Vergleich zu den Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen häufiger klarere Erwartungen haben an die Art und Weise der Arbeit von Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen. Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen stecken ihre Erwartungen zurück oder halten sie bewusst sehr niedrig. Das kann so interpretiert werden, als dass viele Sonderpädagoginnen und Sonderpädago-

gen ihren Auftrag primär darin sehen, die Regellehrpersonen in ihrer Arbeit zu unterstützen, sie möchten „dienen". Das hängt auch damit zusammen, dass sie vermeiden möchten, als Eindringlinge in den Klassen (der Regellehrpersonen) wahrgenommen zu werden. Die Angst davor, als Eindringlinge wahrgenommen zu werden, kann zum Rückzug führen und dazu, dass sich Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen im gemeinsamen Klassenzimmer gegenüber den Regellehrpersonen oft nur als Assistentinnen und Assistenten und damit Letzteren untergeordnet fühlen (Morocco & Aguilar, 2002; Murawski, 2006). Ich interpretiere dies so, dass analog eines *rational choice Ansatzes* (vgl. Kapitel 1.3.2) die Lehrpersonen abwägen, welche Art von Kooperation sie eingehen können, um die vorhandenen Ressourcen realistisch einzusetzen. Zudem können die Erwartungen von Regellehrpersonen und Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen unterschiedlich sein.

Die unterschiedlichen Erwartungen der beiden Lehrpersonengruppen aneinander zeigte sich in den Subjektiven Theorien von Regellehrpersonen, die von den Sonderpädagoginnen oder Sonderpädagogen erwarten, dass sie von ihnen beraten werden. So erwarten Regellehrpersonen zusätzliche Fachinformationen, welche die Sonderpädagoginnen entweder direkt in den gemeinsamen Unterricht einfliessen lassen oder ihnen in Gesprächen vermitteln sollen. Aus Sicht der Regellehrpersonen ist es das Ziel, dass sie infolge Beratung angeleitet werden, um mit herausfordernden pädagogischen Situationen besser umgehen zu können. Viele Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen hingegen halten sich explizit zurück mit Beratungen und erwarten, dass die Regellehrpersonen sich bei Bedarf bei ihnen melden. Sind in einem Kooperationsteam solche Erwartungen unterschiedlich und werden diese nicht an die Kollegin oder den Kollegen explizit adressiert, kann dies zu Spannungen führen. Ich interpretiere dies so, dass in der Praxis oft ungeklärt ist, wie Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen ihr Spezialwissen einbringen können und welche Gefässe dafür vorgesehen sind. Zielke (2009) verweist darauf, dass belehrende Beratungsgespräche wegen vertikaler Kommunikationsmuster zu Unzufriedenheit im Team führen und sich in der Folge Regellehrpersonen für einen stärker separativen Unterricht einsetzen, da sie sich in ihrem Selbstwert bedroht fühlen. Dies bedeutet auch, dass integrativer Unterricht nur dann gelingen kann, wenn die beteiligten Lehrpersonen dazu bereit sind, sich mit ihren eigenen subjektiven Wertvorstellungen auseinanderzusetzen und diese im Team miteinander zu diskutieren. Weiter sind in einigen Teams Hierarchien vorhanden. Sei es wegen Äusserungen bezüglich der ungleichen Besoldungen oder gewissen Tendenzen von Neid. Mehrere Regellehrpersonen führten an, dass sie es als ungerecht empfinden, dass die Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen mehr als sie verdienen. Dazu tragen auch unterschiedlich bezahlte Kooperationsgefässe bei, in denen etwa den Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen eine Kooperationsstunde pro Woche bezahlt wird, während die Regellehrpersonen diese nicht zusätzlich vergütet bekommen. Zu Neid kann auch die separative Förderungen von Kleingruppen führen, die meistens von den Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen durchgeführt werden. Diese Förderung wird zwar von Regellehrpersonen als Entlastung wahrgenommen, gleichzeitig kann anhand der Äusserungen vermutet werden, dass Regellehrpersonen die Arbeit in Kleingruppen als einfacher (und möglicherweise als weniger belastend) betrachten

als der Unterricht in der Grossgruppe. Solche, teilweise strukturell und historisch entstandenen Gegebenheiten wirken hierarchisch und sind ungünstig, um sich auf gleicher Augenhöhe zu begegnen und eine Kooperation unter gleichen Partnerinnen und Partnern zu entwickeln.

Obwohl sich qualitativ guter integrativer Unterricht kaum von allgemeinem gutem Unterricht unterscheidet (Kullmann, Lütje-Klose, Textor, Berard & Schitow, 2014), liegen hier spezifische Herausforderungen vor. Die Befunde weisen darauf hin, dass die beteiligten Lehrpersonen im Rahmen ihrer Kooperationsarbeit wenig (oder gar nicht) darauf vorbereitet sind, *gemeinsam integrativ* zu arbeiten. Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen werden nach wie vor dafür ausgebildet, das *Besondere* zu sehen und orientieren sich an integrativen oder inklusiven didaktischen Modellen, während Regellehrpersonen zwar über einzelne Störungsbilder in ihrem Studium unterrichtet werden, sich aber dennoch an allgemeinen (fach-)didaktischen Prinzipien orientieren. Dies stützt das Bild von Regellehrpersonen, die den Wald und Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen, die den einzelnen Baum im Blick haben (Murawski, 2009). Allerdings ist eine „inklusive Lerngruppe […] eine Lerngruppe von maximaler Heterogenität" (Kullmann, Lütje-Klose, & Textor, 2014, S. 90). Dies impliziert ein völlig anderes Verständnis von Integration: Sowohl Regellehrpersonen als auch Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen müssten von Heterogenität ausgehen und demnach jedes Kind so unterstützen, dass es sein Potential entfalten kann. Für die Kooperation hiesse dies, nicht nur stärker die jeweiligen Expertisen einzusetzen, sondern vor allem von einer gemeinsamen Verantwortung dafür auszugehen, die Klasse zu unterrichten, was jedoch nicht gleichzusetzen ist mit gleichzeitigem gemeinsamem Unterricht wie etwa in Form von Teamteaching. Hilfreich wäre an dieser Stelle eine Verbreitung des Ansatzes einer „reflexiven Didaktik", die „eine allgemeine Didaktik [ist], die mit Blick auf Inklusion keinen Lernenden ausschliesst" (Ziemen, 2014, S. 51). Solange einzelnen Schülern und Schülerinnen nämlich *besondere Bedürfnisse* zugesprochen werden, ist Integration zum Scheitern verurteilt, „da sie eine mit Gleichrangigkeit nicht zu vereinbarende *Besonderung* einer Gruppe von Menschen repräsentieren" (Lingenauber, 2008, S. 70; zitiert nach Kullmann, Lütje-Klose, & Textor, 2014). Dies hängt auch mit persönlichen Einstellungen zur Integration zusammen oder dazu, wie (alle) Kinder am besten gefördert werden sollten. In meinen Analysen vertreten sowohl Regellehrpersonen als auch Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen im Sinne einer adäquaten Förderung in erster Linie den Exklusionsgedanken, während die meisten Schulkonzepte einen integrativen Ansatz vorsehen. Hier bleibt die Frage offen, inwiefern die Konzepte den Lehrpersonen überhaupt bekannt sind, respektive diese ausreichend eingeführt worden sind. Ich vermute strukturelle Schwierigkeiten bei der Umsetzung dieser Konzepte, da auch Fragen einer Unternehmens- (Spieß, 2009) oder hier Schulkultur betroffen sind. Daher ist davon auszugehen, dass kollektive Lernprozesse stattfinden müssten (Grunder, 2002), die einzelne Lehrpersonen nicht alleine bewältigen können, sondern die eine ganze Schule betreffen. Solange sich also die Beteiligten innerhalb eines Teams in ihren Einstellungen über den gemeinsamen Unterricht ähnlich sind, wird Kooperation, unabhängig davon, ob diese den Konzepten entspricht, als *gut* wahrgenommen. Drif-

ten Lehrpersonen jedoch in ihren Einstellungen stark auseinander, können, im Sinne von Festingers Theorie (1957), Spannungen entstehen, die aufgelöst werden müssen, indem sie so verändert werden, dass sie dem Verhalten entsprechen. Als Voraussetzung einer *guten* Kooperation verstehen somit die Regellehrpersonen und Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen einerseits geklärte gegenseitige Erwartungen an die Kooperation und andererseits ähnliche Einstellungen dazu, wie der gemeinsame Unterricht und die Förderung der Schülerinnen und Schüler umgesetzt werden sollen.

7.1.2.2 Gelingensbedingungen sozialer Prozesse im Team

Als zweite zentrale Erkenntnis konnte ich die Bedeutung der sozialen Prozesse für die Wahrnehmung einer gelungenen Kooperation aufzeigen. Allerdings ist die Forderung von Haeberlin u. a. (1992), Kooperation nicht nur als eine Arbeitstechnik zu verstehen, sondern diesen Prozess als Team auf Basis der individuellen Persönlichkeiten der Lehrpersonen zu gestalten (Feuser & Meyer, 1987), in den Subjektiven Theorien nur wenig sichtbar. Persönliche Ansprüche daran, sich mit den Zielen und Umsetzungsmöglichkeiten des Teams auseinanderzusetzen und die Erkenntnis, selbst ein Teil davon zu sein, der etwas beiträgt und auch verändern kann, sind die Ausnahme. Köker (2012) geht davon aus, dass Lehrpersonen, die zusammenarbeiten zwar immer als eine (Klein-)Gruppe betrachtet werden können, dass sie aber nicht in jedem Fall auch ein Team sind, da die Entwicklung hin zu einem Team Teambildungsprozesse voraussetzt. Betrachtet man die in den Subjektiven Theorien abgebildeten sozialen Prozesse, wird klar, dass obwohl die untersuchten Lehrpersonen zwar insbesondere Akzeptanz und Wertschätzung, den Umgang mit Konflikten sowie Rollen- und Aufgabenklarheit als bedeutsame Gelingensbedingungen für Kooperation betrachten, das Einverständnis über diese Aspekte als Teil von Teamentwicklungsprozessen jedoch unterschiedlich ausgeprägt ist.

Damit eine Regellehrperson und eine Sonderpädagogin oder ein Sonderpädagoge zu einem Team werden, ist reziprokes Vertrauen unabdingbar (Gräsel, Fussangel, & Pröbstel, 2006; Idel, Ullrich u. a., 2012; Kullmann, 2012).

Vertrauen wurde in den Interviews und Strukturbildern der Lehrpersonen dieser Untersuchungsgruppe als eine zentrale Voraussetzung für Kooperation (z. B. Bierhoff & Frey, 2017; Pröbstel, 2008) bestätigt, wobei dies für die Lehrpersonen vor allem bedeutete, einander zu akzeptieren und wertzuschätzen. Eine Kultur der Wertschätzung kann dazu beitragen, dass Vertrauen entsteht bzw. weiterwächst (Balz & Spieß, 2009). Vertrauen aufzubauen, braucht Zeit, und es kann dank Erfahrung entstehen (Balz & Spieß, 2009). Viele Lehrpersonen in dieser Untersuchung bestätigten, dass ihr Vertrauen mit der Dauer ihrer Zusammenarbeit überhaupt erst entstanden und dann weitergewachsen ist. Betrachtet man die komplexe Aufgabe Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bedürfnissen bestmöglich im Unterricht zu unterstützen, sich mit den Erziehungsberechtigten und weiteren Fachpersonen über Entwicklungen, Herausforderungen und Perspektiven der Schülerinnen und Schüler zu unterhalten und dabei möglichst gemeinsam an diesen Aufgaben zu arbeiten, wird klar, dass Vertrauen im-

mer auch mit Unsicherheiten verbunden ist. Vertrauen in eine Person respektive in ihre Handlungen zu haben ist zukunftsorientiert. Rückt das gemeinsame Ziel in den Hintergrund oder rücken Nebenziele (wie etwa das Ignorieren von notwendigen, zusätzlichen Sitzungen zugunsten persönlicher Ressourcen) in den Fokus (Argyris & Schön, 2018), erfolgt ein Vertrauensbruch. Vertrauen kann somit überhaupt erst retrospektiv entstehen, infolge möglichst vieler Ereignisse vertrauenswürdigen Verhaltens. Vor dem Hintergrund, dass Regellehrpersonen häufige Wechsel der ihnen zugewiesenen Sonderpädagogin oder ihres zugewiesenen Sonderpädagogen hinnehmen müssen infolge der sich ständig ändernden Klassen- und Stundenplansituationen, ist es nicht verwunderlich, dass es schwierig ist, Vertrauen aufzubauen.

Akzeptanz und Wertschätzung als wichtige Teile einer Gelingensbedingung innerhalb der sozialen Prozesse zu erkennen ist sowohl für die Regellehrperson als auch für die Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen ähnlich relevant. Wertschätzung wird als ein subjektives Erleben von Respekt und Wohlwollen gegenüber der eigenen Person verstanden und gilt als ein zentraler Bestandteil von Teamentwicklungsprozessen (Balz & Spieß, 2009). Fehlende Wertschätzung kann zu Frustration (und sogar zu Aggression) führen (Fischer, Jander, & Krueger, 2018). Wertschätzung wäre jedoch wichtig, damit sich eine Person in einem Team wohlfühlt. Respekt wird auch von den Lehrpersonen der Untersuchungsgruppe mehrfach als Aspekt von Wertschätzung genannt, geht aber noch darüber hinaus und wird definiert als eine Art sicherer Raum, in dem gelebt und ausprobiert werden darf, in dem eine Fehlerkultur existiert, die erlaubt, Neues auszuprobieren und aus dem Ergebnis zu lernen. Wertschätzung als eine Gelingensbedingung für Kooperation bedeutet somit auch, die Kooperationspartnerinnen und Kooperationspartner mit ihren Stärken und Schwächen als ganze Person anzunehmen. Dieses *Annehmen* hat mit einer Haltung zu tun, die sich darin zeigt, dass viel beobachtet und festgestellt wird, es aber nie darum geht, die andere Person zu beurteilen. Eine wertschätzende Haltung ist auch eine Unterstützung, wenn nicht sogar Bedingung, damit Rückmeldungen über die erlebte Kooperation im Team angenommen werden können. Wird Wertschätzung als mangelhaft erlebt, kann dies zu Konflikten auf der Beziehungsebene führen (Balz & Spieß, 2009), etwa dann, wenn eine Lehrperson die andere als inkompetent wahrnimmt. Eine wertschätzende Haltung kann so interpretiert werden, dass sich die Regellehrpersonen und Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen einerseits als Person, aber auch als Fachperson respektieren und die unterschiedlichen Fähigkeiten als Elemente einer gemeinsamen Zielerreichung akzeptiert werden.

Wie ausgeprägt eine solche wertschätzende Haltung in den Subjektiven Theorien ist, konnte ich daran zeigen, wie Lehrpersonen über den Umgang mit Konflikten denken. Nur wenige Lehrpersonen sprechen von konkreten und untereinander abgesprochenen Mustern und Vorgehensweisen bei ihrem Umgang miteinander. Die meisten äussern sich diesbezüglich vage und halten sich mit Kritik am anderen zurück. Dies interpretiere ich so, dass der Umgang mit Unstimmigkeiten, anderen Ansichten oder Konflikten abhängig ist von der gemeinsamen Kommunikationskultur. Comelli u. a. (2014, S. 193) beschreiben die „Fähigkeit zur Konfliktregelung [als] eine unabdingba-

re Voraussetzung für Gruppenleistung“ und betrachten sie als wichtige Fähigkeit der Gruppenmitglieder, damit Innovationen entstehen können. Dies würde auch der Annahme entsprechen, dass ein Kommunikationsstil, der von Offenheit und Transparenz geprägt ist, für einen Vertrauensaufbau förderlich ist (Spieß, 2009; Spieß & Rosenstiel, 2010).

In den meisten Schulen fliessen die Informationen zumeist vertikal von den Behörden via Schulleitung zu den Lehrpersonen, und eine dialogische Kommunikationskultur ist wenig ausgeprägt. Eine günstige Kommunikationsstruktur in den Teams müsste aber horizontal und dialogisch verlaufen, sofern zwischen den Lehrpersonen keine Hierarchien bestehen. Offen bleibt die Frage, inwiefern Lehrpersonen gelernt haben sich über ihre eigenen Ansichten, Vorstellungen und Ideen auszutauschen, im Dialog nach Lösungen zu suchen und so eine dialogische Kommunikationskultur zu entwickeln. Es kann davon ausgegangen werden, dass der Schulleitung in diesem Punkt eine besondere Bedeutung zukommt und es ihre Aufgabe wäre, die Lehrpersonen diesbezüglich zu unterstützen und ggf. weiterzubilden. Dies würde auch das Verständnis von Kooperation als Prozess unterstreichen (1.3.4). Weiter bleibt die Frage offen, inwiefern geklärt ist, wer für diese Prozesse die Verantwortung trägt. Sind es die Lehrpersonen allein oder ist dies auch eine Führungsaufgabe? Zwar werden Lehrpersonenteams als (teil-)autonome Teams betrachtet und es wird ihnen entsprechend autonomes Handeln zugestanden (Terhart, 2001a), es bleibt aber offen, inwiefern die Teams dies tatsächlich umsetzen. In den Subjektiven Theorien wurde jedoch klar, dass viele Teams sich mehrheitlich selbst überlassen werden und sich die meisten Lehrpersonen stärkere Unterstützung und Begleitung wünschen.

Als weitere besonders wichtige, kooperationsförderliche Bedingung wird eine klare Rollen- und Aufgabenverteilung genannt. Dies entspricht zahlreichen anderen Befunden (Baumann u. a., 2012; Maag Merki u. a., 2010; Fussangel & Gräsel, 2012) und wirkt zudem auf die individuelle Wahrnehmung von Autonomie (Arndt & Werning, 2013). Die Subjektiven Theorien über eine gute Kooperation zeigen, dass es nicht, wie Untersuchungen zu Kooperationsformen für die Lehrpersonen nachweisen, wichtig ist, sich in den Rollen abzuwechseln oder diese möglichst flexibel im Unterricht einzusetzen (Baumann u. a., 2012; Gräsel, Fussangel, & Pröbstel, 2006), sondern entscheidend ist, dass die Rollen und Aufgaben geklärt sind. Geklärte Rollen- und Aufgabenverteilungen führen so zu einer stärkeren Wahrung der Autonomie der agierenden Personen (Spieß, 2004).

7.1.2.3 Wie es zu einem Lernen voneinander kommen könnte

Die oben beschriebene Wertschätzung, die eine Akzeptanz der Unterschiedlichkeit hinsichtlich der pädagogischen Vorstellungen ausdrückt, scheint ein Schlüsselmerkmal für eine gelingende Kooperation zu sein, wie meine Untersuchungen bezüglich den pädagogischen Orientierungen und Vorstellungen von Kooperation zeigen. Ent-

scheidend sind für die Wahrnehmung einer guten Kooperation nicht nur Übereinstimmungen in grundsätzlichen pädagogischen Fragen, sondern insbesondere, wie ein Team mit unterschiedlichen Vorstellungen und Präferenzen umgeht. Dies könnte gleichzeitig auch eine Voraussetzung dafür zu sein, voneinander lernen zu können. Lernen wird dabei nicht als ein rein kognitiver Vorgang betrachtet, sondern beinhaltet ebenso motivationale Aspekte, also ein Abwägen von Zielen und Bedürfnissen (Kessler & Fritsche, 2018). Auf Teamebene konnte gezeigt werden, dass Regellehrpersonen und Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen voneinander infolge des Austausches ihrer Erfahrungen lernen. Dies deckt sich mit der Meinung von Fussangel (2008), die gemeinsame Gespräche als wichtiges Merkmal betrachtet, damit Veränderungsprozesse angestossen werden.

Einerseits ist es für Lehrpersonen wichtig, dass über herausfordernde Situationen gemeinsam diskutiert wird, und anderseits erachten sie diesen Austausch als Kontrollmechanismus, um die eigenen Ideen und Verhaltensweisen immer wieder zu überprüfen. So nehmen sich Lehrpersonen als „critical friends" wahr (Hatton & Smith, 1995). Betrachtet man Lernen unter dem Aspekt einer Einstellungsänderung gegenüber einer pädagogischen Handlungsweise, ist Lernen auch von sozialen und situativen Faktoren abhängig (Asendorpf, 2012). Die Bedürfnisse einer Lehrperson, die eine hohe Wertschätzung im Team spürt, werden vermutlich zu einem hohen Teil gestillt, sie hat kognitive Kapazitäten, sich mit anderen Sichtweisen auseinanderzusetzen und die eigene in Frage zu stellen. Unter solchen Voraussetzungen können die eigenen Subjektiven Theorien korrigiert, ergänzt oder erweitert werden. Dies würde die Annahme unterstützen, dass Reflexionskompetenzen eine zentrale Bedeutung für den Aufbau einer pädagogischen Professionalität und die Weiterentwicklung des professionellen Handelns (Häcker, 2017; Hilzensauer, 2017) darstellt. Ausgeprägte Reflexionskompetenzen helfen auf diese Weise, zwischen Erfahrungen und neu erworbenem Wissen infolge des Austauschs von Expertise abzuwägen und zwar unabhängig davon, welche Kooperationsform im gemeinsamen Unterricht gewählt wird. In diesem Punkt widerspreche ich Thommen u. a. (2008), die davon ausgehen, dass gegenseitiges Lernen vor allem durch gemeinsames Handeln im Unterricht stattfindet. Ob es sich hier um eine Professionalisierung der Lehrpersonen handelt, bleibt offen, da Professionalisierung über Schulentwicklung stattfindet (Rauch & Kreis, 2007b), wobei auch die Ansicht vertreten wird, dass Professionalisierung primär ein berufsbiographisches Entwicklungsproblem (Terhart, 2001b) ist.

Bezüglich dem Aspekt der Vernetztheit der Subjektiven Theorien konnte ich zeigen, dass die Lehrpersonen ein unterschiedlich kohärentes Bild über ihre Kooperation haben und dies auch unterschiedlich fragmentiert abbilden. Vermutet wird, dass Lehrpersonen mit stärkerer Fragmentierung ihrer Subjektiven Theorien höhere Reflexionskompetenzen aufweisen als solche mit schwächerer Fragmentierung. Dies entspricht der Annahme, dass sich mehrere Reflexionstiefen nachweisen lassen (Korthagen & Vasalos, 2005; Abels, 2011). Inwiefern sich Teams mit unterschiedlichen Reflexionstiefen gegenseitig bei der Entwicklung ihrer Reflexionskompetenz unterstützen, konnte nicht geklärt werden. Um die Entwicklung von Reflexionskompetenzen zu unterstützen, müssten Lehrpersonen zunächst ihre hauptsächlichen Muster und Reflexionslevel

gespiegelt bekommen. Zudem müsste klar werden, dass es weniger um eine Wertigkeit der vorhandenen Reflexionslevel geht, sondern es müsste sich vielmehr die Ansicht durchsetzen, dass es schliesslich Entwicklungsprozesse sind, mit denen differenzierte Formen von Reflexionen gelernt werden können und dass dazu die nötigen Unterstützungsmassnahmen in Betracht gezogen werden müssen (Hatton & Smith, 1995).

7.2 Limitationen

Das Ziel dieser Studie war es, Subjektive Theorien zu erheben. Dafür wurde als Ausgangspukt für die Methodik das Forschungsprogramm Subjektive Theorien gewählt. Die Methodik wurde so angepasst und modifiziert, dass sie sowohl für die Forscherin, aber auch für die untersuchten Lehrpersonen handhabbar war. Dies bedeutete Einschränkungen und im Vergleich mit den von Groeben u. a. (1988) entwickelten Verfahren auch Vereinfachungen insbesondere im verwendeten Regelwerk. Mit der konsequenten Berücksichtigung eines möglichst symmetrischen Verhältnisses zwischen Forscherin und Untersuchungsteilnehmenden konnte eine gute Grundlage geschaffen werden, damit Erkenntnisgewinne infolge dialogischer Rekonstruktionsgespräche möglich wurden. Insofern bedeutet die angewandte Methodik zwar eine Vereinfachung, stellt aber aufgrund eines stringenten Subjektbezugs bei den Interviews, der Struktur-Legung wie auch bei der Analyse und Interpretation der Daten eine neue Sicht auf die Kooperation zwischen Regellehrpersonen und Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen dar. Des Weiteren sind Subjektive Theorien zwar explizierbar, aber nicht vollständig aufdeckbar, da Teile davon unbewusst bleiben. So sind auch die hier aufgedeckten Subjektiven Theorien zu verstehen, und es ist möglich, ja sogar wahrscheinlich, dass sie einerseits nicht vollständig sind und, da sie im Dialog-Konsens-Verfahren aufgedeckt wurden, immer auch eine Momentaufnahme darstellen.

Die Untersuchung zog sich vom ersten zum zweiten Termin pro Team respektive Lehrperson über zehn Tage bis zu zwei Wochen hin. Weil die Forscherin diese Untersuchung allein durchgeführt hat und nicht nur auf ihre eigenen Ressourcen, sondern auch auf die Bedingungen der Lehrpersonen (wie etwa Schulferien, Zeugnistermine usw.) Rücksicht genommen werden musste, zog sich die Erhebung über zwei Jahre in die Länge. Da sich in der Nordwestschweiz die Schule und insbesondere die Umsetzung der integrativen Schule in den letzten Jahren stark verändert hat, könnte die Zeitdauer der Untersuchung zu Veränderungseffekten geführt haben. Es wäre möglich, dass Lehrpersonen über einzelne Aspekte heute anders denken, als noch vor zwei Jahren, schon allein deshalb, weil sie sich an die veränderten Bedingungen gewöhnt haben oder routinierter geworden sind.

Eine weitere Einschränkung bedeutete die Auswahl der Lehrpersonen. Die zu untersuchenden Lehrpersonen stellten sich zwar alle freiwillig zur Verfügung, die Auswahl der Untersuchungsgruppe war jedoch abhängig von den Schulleitungen als gate-keeper. Dies könnte die Auswahl der Teams beeinflusst haben, da Schulleitungen Lehrpersonen, die sie als besonders belastet erlebten, gar nicht erst angefragt hatten oder die infrage kommenden Teams nach subjektiven Auswahlkriterien vorgeschlagen

haben. Mit der Strategie der maximalen Vielfalt wurde dem jedoch anhand der Berücksichtigung von unterschiedlichen Standorten (Stadt, Land, grosse/kleine Schulen), Klassenstufen, Alter, Geschlecht, Berufserfahrung) versucht entgegenzuwirken. Zudem hatten alle Lehrpersonen die Möglichkeit, die Studie jederzeit abzubrechen, worauf sie explizit hingewiesen wurden.

Eine weitere Frage, die in zukünftigen Forschungsprojekten aufgenommen werden sollte, bezieht sich auf die Ansichten der Schülerinnen und Schüler. Die Stimmen und Einschätzungen der Schülerinnen und Schülern, welche durch die Kooperation von Lehrpersonen ebenfalls eine direkte oder indirekte Wirkung erfahren, fehlen in dieser Studie, da dieses Forschungsprojekt ausschliesslich auf die Subjektiven Theorien der Lehrpersonen fokussierte. Da eine Kooperation unter Lehrpersonen aber immer auch den Schülerinnen und Schülern zugutekommen sollte, wäre es interessant zu erfahren, welche Aspekte einer *guten* Kooperation sie bedeutsam finden. Bewerten sie ähnliche Aspekte als bedeutsam oder zeigen sich noch ganz andere? Mit Einbezug der Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern könnte das hier entwickelte Arbeitsmodell noch weiter differenziert werden.

7.3 Zukünftige Bedeutung der Kooperation zwischen Regellehrpersonen und Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen und Forschungsausblick

Das Berufsbild von Lehrpersonen hat sich in den letzten zwanzig Jahren stark verändert. Teamarbeit im Unterricht ist Alltag geworden und ebenso die gemeinsame Arbeit unter Lehrpersonen innerhalb der Kollegien. Während die Kooperation zwischen Lehrpersonen inzwischen eine gewisse Beachtung erhalten hat und sich viele Lehrpersonen bewusst sind, dass Kooperation nicht einseitig, sondern ein gegenseitiges sich aufeinander Beziehen ist, scheinen viele Lehrpersonen von den Schulleitungen Unterstützung in diesem Prozess zu erhalten. Die Form dieser Unterstützung ist jedoch unterschiedlich und wird von einigen Lehrpersonen als eher ungenügend wahrgenommen. Da sich die Kooperation im Lehrberuf, im Speziellen mit Blick auf den integrativen Unterricht, infolge veränderter Arbeitsbedingungen auch die Rollen und Aufgaben der Lehrpersonen, verändert hat, sollte dies verstärkt als Aufgabe von Schulentwicklungsprozessen betrachtet werden, die eine gewisse Führung benötigen. Oder wie es Spieß (2009, S. 180) auf den Punkt bringt: „Gelungene Kooperation ist immer auch eine Frage einer verwirklichten kooperativen Unternehmenskultur". Auf die Bedeutung der sozialen Prozesse, aber auch auf die Berücksichtigung von persönlichen Faktoren in diesen Entwicklungsprozessen wurde in dieser Arbeit hingewiesen. Offen bleiben die Fragen, wie die sozialen Beziehungen in den Kooperationsteams entwickelt, die dazugehörigen Prozesse gestärkt werden können und wer die Teams dabei begleiten soll. Das bedeutet, dass Kooperation als Strategie für Professionalisierungsprozesse zu stärken sein wird. Mittels vermehrter gemeinsamer Weiterbildungen von Regellehrpersonen und Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen könnten nicht nur die je eigenen Professionsprofile gestärkt und ausdifferenziert werden, sondern sich auch Teile davon überlagern. In der Folge könnten gemeinsame Handlungskonzepte

entstehen, die in den eigenen Professionsprofilen verankert sind. Dies würde einerseits einer Ausdifferenzierung der Professionsprofile gleichkommen und gleichzeitig erlauben, ein gemeinsames Feld zu etablieren, um der Vorstellung einer „reflexiven Didaktik" (Ziemen, 2014) einen Schritt näher zu kommen. Gemeinsame pädagogische Konzepte sind vor allem für Lehrpersonen mit kleinen Pensen in einer Klasse, wie z. B. für Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen wichtig, da sie helfen, gemeinsame Verantwortungsbereiche zu stärken (Frommherz & Halfhide, 2003). Solche Konzepte werden sinnvollerweise nicht (nur) auf Schulebene entwickelt, sondern vor allem auf der Ebene von Kooperationsteams, da Unterricht einerseits hochkomplex anderseits stark kontextabhängig ist und aus diesem Grund vieles situativ entschieden und von den Beteiligten mitgetragen werden muss.

Integrativ unterrichten heisst Zuständigkeiten, Aufgaben und Rollen von Regellehrpersonen und Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen so zu überdenken, dass die Gesamtklasse mehr in den Fokus rückt und es nicht mehr nur um Schülerinnen und Schüler mit *besonderen* Bedürfnissen geht.

Literatur

Abels, S. (2011). *LehrerInnen als „Reflective Practitioner". Reflexionskompetenz für einen demokratieförderlichen Naturwissenschaftsunterricht*. Wiesbaden: VS Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92735-0

Ahlgrimm, F. (2010). *„Für mich persönlich hat sich wahnsinnig viel geändert" – Untersuchungen zur Kooperation in Schulen* (Dissertation, Universität Erfurt) URL: http://www.db-thueringen.de/servlets/DocumentServlet?id=19339 [zuletzt geprüft am 4.9.2019].

Ahlgrimm, F. (2012). *Kooperation. Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern.* Münster: Waxmann.

Ahlgrimm, F., Krey, J., & Huber, S. (2012). Kooperation – Was ist das? Implikationen unterschiedlicher Begriffsverständnisse. In F. Ahlgrimm & S. Huber (Hrsg.), *Kooperation: Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern* (S. 17–29). Münster: Waxmann.

Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, *50*(2), 179–211. https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T

Altrichter, H., Schley, W., & Schratz, M. (Hrsg.). (1998). Teamkooperation und Teamentwicklung in der Schule. In *Handbuch zur Schulentwicklung*: *Band 1*. Innsbruck: Studien-Verlag.

Amt für Volksschulen Kanton Basel-Landschaft (Hrsg.). (2012). *Stufenlehrplan Primarschule Kanton Basel-Landschaft* URL: http://www.avs.bl.ch/index.php?id=199 [zuletzt geprüft am 4.9.2019].

Argyris, C. (1997). *Wissen in Aktion: Eine Fallstudie zur lernenden Organisation*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Argyris, C. & Schön, D. A. (2018). *Die lernende Organisation: Grundlagen, Methode, Praxis*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag.

Arndt, A.-K. (2016). 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* (S. 127–141). Münster: Waxmann.

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

Arndt, A.-K., & Werning, R. (2013). Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik. Ergebnisse eines qualitativen Forschungsprojektes. In R. Werning & A.-K. Arndt (Hrsg.), *Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln.* (S. 12–40). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Arnoldt, B. (2008). Öffnung von Ganztagsschule. In E. Klieme, T. Rauschenbach, & L. Stecher (Hrsg.), *Ganztagsschule in Deutschland: Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen" (StEG)* (S. 86-105). Weinheim: Juventa.

Asendorpf, J. (2004). *Psychologie der Persönlichkeit*. 3. Aufl. Berlin: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-09570-6

Asendorpf, J. (2012). *Persönlichkeitspsychologie: Für Bachelor*. Berlin: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-19884-7_4

Asendorpf, J. (2015). *Persönlichkeitspsychologie für Bachelor*. Berlin: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-46454-0

Balz, H.-J., & Spieß, E. (2009). *Kooperation in sozialen Organisationen: Grundlagen und Instrumente der Teamarbeit: ein Lehrbuch*. Stuttgart: Kohlhammer.

Bättig, B. (2007). Aufbau des Bildungssystems und Bildungsverwaltung. *Kapitel 2 des Schweizer Beitrags für die Datenbank „Eurybase – The database on education systems in europe" (EDK/IDES [Stand 5. November 2007])*.

Bauer, K.-O., (2008). Lehrerinteraktion und -kooperation. In: W. Helsper & J. Böhme, (Hrsg.) *Handbuch der Schulforschung* (S. 839–856). Wiesbaden: VS Verlag.

Bauer, K.-O., Kopka, A., & Brindt, S. (1996). *Pädagogische Professionalität und Lehrerarbeit. Eine qualitativ empirische Studie über professionelles Handeln und Bewusstsein*. Weinheim: Juventa.

Baum, E., Idel, T.-S., & Ullrich, H. (Hrsg.). (2012). *Kollegialität und Kooperation in der Schule: Theoretische Konzepte und empirische Befunde*. Wiesbaden: VS Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94284-1

Baumann, B., Henrich, C., & Studer, M. (2012a). Rahmenbedingungen der unterrichtsbezogenen Kooperation. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, *9*(18), 42–47.

Baumann, B., Henrich, C., & Studer, M. (2012b). *Unterrichtsbezogene Kooperation zwischen Regellehrpersonen und Lehrkräften schulischer Heilpädagogik (IF) und Aspekte guten Unterrichts. Kurzbericht* URL: http://edudoc.ch/record/104205/files/zu12079.pdf [zuletzt geprüft am 4.9.2019].

Bell, B., & Gilbert, J. (1994). Teacher development as professional, personal, and social development. *Teaching and teacher education*, *10*(5), 483–497. https://doi.org/10.1016/0742-051X(94)90002-7

Bergmann, K., & Rollet, W. (2008). Kooperation und kollegialer Konsens bzw. Zusammenhalt als Bedingungen der Innovationsbereitschaft von Lehrerkollegien an Ganztagsschulen. In E.-M. Lankes (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität als Gegenstand empirischer Forschung* (S. 291–303). Münster: Waxmann.

Berkemeyer, N., Järvinen, H., Otto, J., & Bos, W. (2011). Kooperation und Reflexion als Strategien der Professionalisierung in schulischen Netzwerken. *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 57*, 225–247.

Bierhoff, H.-W., & Frey, D. (2017). *Kommunikation, Interaktion und soziale Gruppenprozesse*. Göttingen: Hogrefe. https://doi.org/10.1026/00565-000

Bierhoff, H.-W., & Müller, G. (1993). Kooperation in Organisationen. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, *37*, 42–51.

Bierhoff, H.-W., & Petermann, F. (2014). *Forschungsmethoden der Psychologie*. Göttingen: Hogrefe.

Birkhan, G. (1987). Die Sicht mehrerer Subjekte: Probleme der Zusammenfassung von Theorien. In J. B. Bergold & U. Flick (Hrsg.), *Ein-Sichten: Zugänge zur Sicht des Subjekts mittels qualitativer Forschung* (S. 230–246). Tübingen: DGVT.

BKS AG (2018). *Handreichung Heilpädagogik in Regelklassen und Kleinklassen* (Nr. 4). Kanton Aargau. Departement Bildung, Kultur und Sport. Abteilung Volksschule.

BKS BL (2019). *Konzept Integrative Schulungsform (ISF)*. Kanton Basel-Landschaft: Bildungs-, Kultur- und Sportdirektion; Abteilung Sonderpädagogik.

Blömeke, S., Eichler, D., & Müller, C. (2003). Rekonstruktion kognitiver Strukturen von Lehrpersonen als Herausforderung für die empirische Unterrichtsforschung. Theoretische und methodologische Überlegungen zu Chancen und Grenzen von Videostudien. *Unterrichtswissenschaft*, *31*(2), 103–121.

Böhle, F., & Bolte, A. (2002). *Die Entdeckung des Informellen: Der schwierige Umgang mit Kooperation im Arbeitsalltag*. Frankfurt a.M.: Campus-Verlag.

Bondorf, N. (2012). Jahrgangsstufenteams als Schicksalsgemeinschaften. Ein Fallbeispiel zu Potenzialen und Grenzen verordneter Kooperation. In E. Baum, T.-S. Idel, & H. Ullrich (Hrsg.), *Kollegialität und Kooperation in der Schule: Theoretische Konzepte und empirische Befunde* (S. 105–117). Wiesbaden: VS Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94284-1_7

Bonnet, A., & Hericks, U. (2014). Professionalisierung und Deprofessionalisierung im Lehrer/innenberuf. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, *3*, 3–8. https://doi.org/10.2307/j.ctvddzj91.3

Bonsen, M., & Feldmann, J. (2018). Professionelle Lerngemeinschaften in der universitären Lehrerbildung. *Bundesarbeitskreis der Seminar- und Fachleiter/innen E.V. (BAK)*, (2), 24–38.

Bonsen, M., & Rolff, H.-G. (2006). Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, *2*, 167–184.

Bonsen, M. (2014). Lehrerkooperation als Grundlage für Lehrerprofessionalisierung. In R. Arnold & T. Prescher (Hrsg.), *Schulentwicklung systemisch gestalten: Wege zu einem lebendigen und nachhaltigen Lernen in Schule und Unterricht* (S. 165–182). Köln: Link.

Bonsen, M., & Hübner, C. (2012). Unterrichtsentwicklung in professionellen Lerngemeinschaften. In K.-O. Bauer & N. Logemann (Hrsg.), *Effektive Bildung: Zur Wirksamkeit und Effizienz pädagogischer Prozesse* (S. 55–76). Münster: Waxmann.

Bonsen, M., Hübner-Schwartz, C., & Mitas, O. (2013). Teamqualität in der Schule – Lehrerkooperation als Ausgangspunkt für Schul- und Unterrichtsentwicklung. In M. Keller-Schneider, S. Albisser, & J. Wissinger (Hrsg.), *Professionalität und Kooperation in Schulen: Beiträge zur Diskussion über Schulqualität* (S. 105–122). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Breuer, A. (2011). Lehrer-Erzieher-Teams. In K. Speck, T. Olk, O. Böhm-Kasper, H.-J. Stolz, C. Wiezorek (Hrsg.), *Ganztagsschulische Kooperation und Professionsentwicklung* (S. 85–101). Weinheim: Juventa.

Brodbeck, C. (2018). Parlamentarischer Vorstoss: Schulpflicht mit Einschulungsentscheid der Eltern. Kanton Basel-Landschaft URL: baselland.talus.ch [zuletzt geprüft am 19.11.2021].

Bronfenbrenner, U. (1981). *Ökologie der menschlichen Entwicklung*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Brühlmann, O., Hildebrandt, E., & Marty, A. (2016). Teamteaching – Eine Übersicht über internationale empirische Forschung. *Lebensbegleitendes Lernen, online*, *3*(15) URL: https://lll21.petrsu.ru/journal/article_de.php?id=3206 [zuletzt geprüft am 5.9.2019].

Calderhead, J. (Hrsg.). (1988). *Teachers' professional learning*. London: Falmer Press.

Chilla, S. (2012). Kooperation von Lehrkräften – Standort und Perspektiven. In R. Benkmann, S. Chilla, & E. Stapf (Hrsg.), *Inklusive Schule – Einblicke und Ausblicke* (S. 103–121). Immenhausen: Prolog. https://doi.org/10.2307/j.ctvk12rv7.12

Combe, A., & Helsper, W. (Hrsg.). (1999). *Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt a.M: Suhrkamp.

Combe, A., & Kolbe, F.-U. (2008). Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 857–875). Wiesbaden: VS Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91095-6_35

Comelli, G., Rosenstiel, L. von, & Nerdinger, F. W. (2014). *Führung durch Motivation: Mitarbeiter für die Ziele des Unternehmens gewinnen*. München: Vahlen. https://doi.org/10.15358/9783800648405

Copeland, W. D., Birmingham, C., de la Cruz, E., & Lewin, B. (1993). The Reflective Practitioner in Teaching: Toward a Research Agenda. *Teaching and Teacher Education*, *9*(4), 347–359. https://doi.org/10.1016/0742-051X(93)90002-X

Dann, H.-D. (1989). Subjektive Theorien als Basis erfolgreichen Handelns von Lehrkräften. *Beiträge zur Lehrerbildung*, *7*(2), 247–254.

Dann, H.-D., Tennstädt, K.-C., Humpert, W., & Krause, F. (1987). Subjektive Theorien und erfolgreiches Handeln von Lehrern/-innen bei Unterrichtskonflikten. *Unterrichtswissenschaft*, *15*(3), 306–320.

Dann, H.-D. (1992). Variation von Lege-Strukturen zur Wissensrepräsentation. In B. Scheele (Hrsg.), *Struktur-Lege-Verfahren als Dialog-Konsens-Methodik ein Zwischenfazit zur Forschungsentwicklung bei der rekonstruktiven Erhebung subjektiver Theorien* (S. 3-41). Münster: Aschendorff.

Dann, H.-D. (1994). Pädagogisches Verstehen: Subjektive Theorien und erfolgreiches Handeln von Lehrkräften. In K. Reusser & M. Reusser-Weyeneth (Hrsg.), *Verstehen: Psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe* (S. 163–182). Bern: Huber.

Dannenbeck, C. (2012). Wie kritisch ist der pädagogische Inklusionsdiskurs? Entpolitisierungsrisiko und theoretische Verkürzung. In K. Rathgeb (Hrsg.), *Disability studies: Kritische Perspektiven für die Arbeit am Sozialen* (S. 55–67). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18972-7_5

DBK (2013). *Leitfaden spezielle Förderung*. Kanton Solothurn. Departement Volksschulen.

de Boer, H. (Hrsg.). (2012). Unterrichtsbezogene Kooperation und Organisation „Sie haben praktisch schon vorher mit dem Chef gesprochen". In E. Baum, Idel, T.-S. & Ullrich, H. (Hrsg.) *Kollegialität und Kooperation in der Schule: Theoretische Konzepte und empirische Befunde*. (S. 91–104). Wiesbaden: VS Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94284-1_6

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, *39*(2), 223–238.

D-EDK (2018). *Lohndatenerhebung der Lehrkräfte, Auswertung 2018*. Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (S. 31).

D-EDK (2016). Lehrplan 21. Gesamtausgabe. Bereinigte Fassung. Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz. https://v-fe.lehrplan.ch/container/V_FE_DE_Gesamtausgabe.pdf [zuletzt geprüft am 19.11.2021].

Dewe, B. (1999). Das Professionswissen von Weiterbildern: Klientenbezug – Fachbezug. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 71–74). Frankfurt a.M: Suhrkamp.

Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston, Mass: Heath.

Dewey, J. (2002). *Wie wir denken*. Zürich: Verlag Pestalozzianum.

Dewey, J. (2009). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Iowa: University of Iowa Press.

DIPF, DJI, IFS (2019). *Ganztagsschule 2017/2018. Deskriptive Befunde einer bundesweiten Befragung. Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen, StEG*. Abgerufen von Justus-Liebig-Universität Giessen URL: http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-171055 [zuletzt geprüft am 5.9.2019].

Dizinger, V. (2015). *Professionelle und interprofessionelle Kooperation von Lehrerinnen und Lehrern im Kontext schulischer Belastung und Beanspruchung.* Bielefeld: Universität Bielefeld.

Dlugosch, A., & Reiser, H. (2009). Sonderpädagogische Profession und Professionstheorie. In G. Opp & G. Theunissen (Hrsg.), *Handbuch schulische Sonderpädagogik* (S. 92–98). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Eberwein, H., & Knauer, S. (2009). *Handbuch Integrationspädagogik: Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam*. Weinheim: Beltz.

ED BS (2018). Medienmitteilung Erziehungsdepartement Basel-Stadt vom 20.11.2018 https://www.ed.bs.ch/nm/2018-basel-stadt-gibt-den-schulen-mehr-spielraum-im-umgang-mit-kindern-mit-entwicklungsverzoegerungen-rr.html [zuletzt geprüft am 2.12.2021].

ED BS (2008). *„Förderung und Integration an der Volksschule"*. Basel: Erziehungsdepartement Basel-Stadt URL: https://edudoc.ch/record/36872/files/BS_Rahmenkonzept_F%C3%B6r_Integr_ergaenzt.pdf?version=1 [zuletzt geprüft am 5.9.2019].

ED BS (2012). *Unterricht und Zusammenarbeit. Grundsätze für die Volksschulen in Basel-Stadt*. Basel: Erziehungsdepartement Basel-Stadt. Projektleitung Schulharmonisierung.

EDK (2007). Interkantonale Vereinbarung über die Zusammenarbeit im Bereich der Sonderpädagogik. URL: https://www.edk.ch/de/themen/sonderpaedagogik [zuletzt geprüft am 19.11.2021].

EDK (2008). *Lehrberuf: Analyse der Veränderungen und Folgerungen für die Zukunft*. Abgerufen von Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren URL: http://edudoc.ch/record/27311/files/StuB27A.pdf [zuletzt geprüft am 5.9.2019].

Elke, G., & Wottawa, H. (2004). Persönlichkeits- und differenzialpsychologische Grundlagen. In H. Schuler (Hrsg.), *Organisationspsychologie – Gruppe und Organisation* (S. 249–294). Göttingen: Hogrefe.

Esslinger, I. (2002). *Berufsverständnis und Schulentwicklung: Ein Passungsverhältnis? Eine empirische Untersuchung zu schulentwicklungsrelevanten Berufsauffassungen von Lehrerinnen und Lehrern.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Festinger, L, (1957). *A theory of cognitive dissonance.* Evanston III, Row Peterson.

Feuser, G., & Meyer, H. (1987). *Integrativer Unterricht in der Grundschule: Ein Zwischenbericht*. Solms-Oberbiel: Jarick Oberbiel.

Fischer, E., Preiss, H., & Quandt, J. (2017). *Kooperation – Der Schlüssel für Inklusion!?: Studien zur Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften allgemeiner Schulen und Lehrkräften für Sonderpädagogik*. Oberhausen: ATHENA-Verlag.

Fischer, P., Jander, K., & Krueger, J. (2018). Aggression. In P. Fischer, K. Jander, & J. Krueger, *Sozialpsychologie für Bachelor* (S. 73–94). Berlin: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-56739-5_5

Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behavior: An introduction to theory and research*. Addison-Wesley: Reading, Mass.

Flick, U. (1991). Stationen des qualitativen Forschungsprozesses. In U. Flick, E. von Kardoff, L. von Rosenstiel, H. Keupp, & S. Wolff (Hrsg.), *Handbuch qualitative Sozialforschung: Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen* (S. 147–173). München: Psychologie Verlags-Union.

Flick, U. (2010). Gütekriterien qualitativer Forschung. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 395–407). Wiesbaden: VS Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92052-8_28

Flick, U. (2016). *Qualitative Sozialforschung: Eine Einführung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Flick, U., Kardorff, U. E., & Steinke, I. (2017). *Qualitative Forschung: Ein Handbuch*. 12. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Flick, U. (2017). Gütekriterien qualitativer Forschung in der Psychologie. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 1–17). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18387-5_30-1

Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, *32*(4), 365–387. https://doi.org/10.2307/356600

Forneck, H.-J., Bertschi-Kaufmann, A., Düggeli, A., Künzli David, C., Linneweber-Lammerskitten, H., Messner, H. (Hrsg.). (2009). *Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern: Orientierungsrahmen für die Pädagogische Hochschule FHNW*. Bern: hep.

Forneck, H.-J., & Schriever, F. (2001). *Die individualisierte Profession: Belastungen im Lehrberuf*. Bern: hep.

Fraefel, U. (2017). Wo ist das Problem? Kernideen des angloamerikanischen Reflexionsdiskurses bei Dewey und Schön. In T. Häcker, C. Berndt, & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 56–73). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Francis, D., & Young, D. (2009). *Mehr Erfolg im Team: Ein Trainingsprogramm mit 46 Übungen zur Verbesserung der Leistungsfähigkeit in Arbeitsgruppen*. Hamburg: Windmühle.

Fried, L. (2003). Pädagogisches Professionswissen als Form und Medium der Lehrerbildungskommunikation – Empirische Suchbewegungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, *49*(1), 112–126.

Frommherz, B., & Halfhide, T. (2003). *Teamteaching in Unterstufenklassen der Stadt Zürich. Beobachtungen in sechs Klassen.* Zürich: Pädagogisches Institut der Universität Basel.

Fund, Z. (2010). Effects of communities of reflecting peers on student-teacher development – including in-depth case studies. *Teachers and Teaching*, *16*(6), 679–701. https://doi.org/10.1080/13540602.2010.517686

Fund, Z., Court, D., & Kramarski, B. (2002). Construction and Application of an Evaluative Tool to Assess Reflection in Teacher-Training Courses. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *27*(6), 485–499. https://doi.org/10.1080/0260293022000020264

Fussangel, K. (2008). *Subjektive Theorien von Lehrkräften zur Kooperation – Eine Analyse der Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern in Lerngemeinschaften*. Wuppertal: Universität Wuppertal.

Fussangel, K., & Gräsel, C. (2012). Lehrerkooperation aus der Sicht der Bildungsforschung. In E. Baum, T.-S. Idel, & H. Ullrich (Hrsg.), *Kollegialität und Kooperation in der Schule* (S. 29–40). Wiesbaden: VS Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94284-1_2

Fussangel, K., & Gräsel, C. (2014). Forschung zur Kooperation im Lehrerberuf. In E. Terhart, B. Hedda, & R. Martin (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf* (S. 846–864). Münster: Waxmann.

Gastager, A. (2003). *Paradigmenvielfalt aus Sicht der Unterrichtenden: Subjektive Theorien über Handeln in traditionellen und konstruktivistischen Lehr-Lern-Situationen*. Lengerich: Pabst Science Publ.

Gastager, A. (2011). Kapitel III: Rekonstruktion von Subjektiven Theorien. In A. Gastager, J.-L. Patry, K. Gollackner, & A. Wiedemair (Hrsg.), *Subjektive Theorien über das eigene Tun in sozialen Handlungsfeldern* (S. 45–60). Innsbruck: StudienVerlag.

Gastager, A., & Patry, J.-L. (o. J.). Ist der „Teamwork – Fragebogen" valide? URL: https://docplayer.org/11019013-Ist-der-teamwork-fragebogen-valide.html [zuletzt geprüft am 5.9.2019].

Gastager, A., Patry, J.-L., & Gollackner, K. (Hrsg.). (2011). *Subjektive Theorien über das eigene Tun in sozialen Handlungsfeldern*. Innsbruck: StudienVerlag.

Gebert, D. (2004). *Innovation durch Teamarbeit: Eine kritische Bestandsaufnahme*. Stuttgart: Kohlhammer.

Gebhard, S., Happe, C., Paape, M., Riestenpatt, J., Vägler, A., Wollenweber, K. U., & Castello, A. (2014). Merkmale und Bewertung der Kooperation von Sonderpädagogen und Regelschullehrkräften in inklusiven Unterrichtssettings. *Empirische Sonderpädagogik*, (1), 17–32.

Geier, I. (2016). *Die Bedeutung subjektiver Theorien von Praxislehrpersonen in der Unterrichtsbesprechung: Eine explorative Studie im Setting der Schulpraktischen Ausbildung an Hauptschulen und Neuen Mittelschulen im Unterrichtsfach Englisch*. Münster: Waxmann.

Gerecht, M., Steinert, B., & Döbrich, P. (2009). Qualität von Schulen erfassen. In K. Maag Merki (Hrsg.), *Kooperation und Netzwerkbildung: Strategien zur Qualitätsentwicklung in Schulen* (S. 94–105). Seelze-Velber: Kallmeyer.

Gergen, K., & Gergen, M. (2009). *Einführung in den sozialen Konstruktionismus*. Heidelberg: Auer.

Giesecke, H. (2015). *Pädagogik als Beruf: Grundformen pädagogischen Handelns*. Weinheim: Beltz Juventa.

Goleman, D. (2015). *Emotionale Intelligenz*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.

Gräsel, C. (1997). *Problemorientiertes Lernen: Strategieanwendung und Gestaltungsmöglichkeiten*. Göttingen: Hogrefe.

Gräsel, C., Fussangel, K., & Parchmann, I. (2006). Lerngemeinschaften in der Lehrerfortbildung. Kooperationserfahrungen und -überzeugungen von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *9*(4), 545–561. https://doi.org/10.1007/s11618-006-0167-0

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

Greiten, S., Franz, E.-K., & Biederbeck, I. (2016). Wodurch konturiert sich die sonderpädagogische Perspektive und wie gelangt sie in den inklusiven Unterricht an Regelschulen? In A. Kreis, J. Wick, & C. Kosorok Labhart (Hrsg.), *Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität* (S. 143–157). Münster: Waxmann.

Groeben, N. (1992). Inhalts-Struktur-Trennung als konstantes Dialog-Konsens-Pr inzip?! In B. Scheele (Hrsg.), *Struktur-Lege-Verfahren als Dialog-Konsens-Methodik. Ein Zwischenfazit zur Forschungsentwicklung bei der rekonstruktiven Erhebung subjektiver Theorien* (S. 42–91). Münster: Aschendorff.

Groeben, N., & Scheele, B. (2002). Das epistemologische Subjektmodell als theorieintegrativer Rahmen – am Beispiel der Theorie persönlicher Konstrukte und der Attributionstheorie. In J. Schlee, W. Mutzeck, & D. Wahl (Hrsg.), *Psychologie der Veränderung: Subjektive Theorien als Zentrum nachhaltiger Modifikationsprozesse* (S. 191–201) Weinheim: Beltz.

Groeben, N., Wahl, D., Schlee, J., & Scheele, B. (1988). *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien: Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Tübingen: Francke.

Grunder, H.-U. (2002). Schulentwicklung und Schule als lernende Institution. In H.-U. Grunder (Hrsg.), *Schulentwicklung durch Kooperation und Vernetzung: Schule verändern* (S. 17–31). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Grunder, H.-U. (2005). *Und nun endlich an die Arbeit!: Fremdbilder und Professionalisierung im Lehrerberuf*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Grunder, H.-U. (2008a). „Primarschule" In *Historisches Lexikon der Schweiz (HLS), Version vom 25.11.2008.* URL: http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D15795.php [zuletzt geprüft am 17.5.2019].

Grunder, H.-U. (2008b). „Schulwesen" In *Historisches Lexikon der Schweiz (HLS), Version vom 25.11.2008.* URL: http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D15795.php [zuletzt geprüft am 17.5.2019].

Grunder, H.-U. (2009a). Heterogenität und Innere Differenzierung des Unterrichts. In H.-U. Grunder & A. Gut (Hrsg.), *Zum Umgang mit Heterogenität in der Schule* (Bd. 1, S. 115–127). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Grunder, H.-U. (Hrsg.). (2009b). *Zum Umgang mit Heterogenität in der Schule*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Gruntz-Stoll, J. (2011). „Hilfs- und Sonderschulen" In *Historisches Lexikon der Schweiz (HLS), Version vom 25.11.2008.* URL http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D15795.php [zuletzt geprüft am 19.5.2019].

Häcker, T. (2017). Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Berndt, T. Häcker, & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 21–45). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Häcker, T., & Rihm, T. (2005). Professionelles Lehrer(innen)handeln – Plädoyer für eine situationsbezogene Wende. In G. B. von Carlsburg & I. Musteikiene (Hrsg.), *Bildungsreform als Lebensreform* (S. 359–380). Frankfurt a.M.: Lang.

Haddock, G., & Maio, G. R. (2014). Einstellungen. In K. Jonas, W. Stroebe, & M. Hewstone (Hrsg.), *Sozialpsychologie* (S. 191–230). Berlin: Springer. https://doi.org/10.1007/ 978-3-642-41091-8_6

Haeberlin, U. (1994). *Das Menschenbild für die Heilpädagogik*. Bern: Haupt.

Haeberlin, U. (1996). *Heilpädagogik als wertgeleitete Wissenschaft: Ein propädeutisches Einführungsbuch in Grundfragen einer Pädagogik für Benachteiligte und Ausgegrenzte*. Bern: Haupt.

Haeberlin, U., Jenny-Fuchs, E., & Moser Opitz, E. (1992). *Zusammenarbeit: Wie Lehrpersonen Kooperation zwischen Regel- und Sonderpädagogik in integrativen Kindergärten und Schulklassen erfahren*. Bern: Haupt.

Halbheer, U., & Kunz, A. (2009). Mehr Schulqualität dank Kooperation? Eine quantitativ-qualitative Beschreibung von Kooperationen zwischen Lehrpersonen. In K. Maag Merki (Hrsg.), *Kooperation und Netzwerkbildung: Strategien zur Qualitätsentwicklung in Schulen* (S. 66–77). Seelze-Velber: Kallmeyer.

Halbheer, U., & Kunz, A. (2011). *Kooperation von Lehrpersonen an Gymnasien*. Wiesbaden: VS Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92720-6

Harazd, B., & Drossel, K. (2011). Formen der Lehrerkooperation und ihre schulischen Bedingungen – Empirische Untersuchung zur kollegialen Zusammenarbeit und Schulleitungshandeln. *Empirische Pädagogik*, *25*(2), 145–160.

Harrington, H., Quinn-Leering, K., & Hodson, L. (1996). Written case analyses and critical reflection. *Teaching and Teacher Education*, *12*(1), 25–37. https://doi.org/10.1016/0742-051X(96)89078-0

Hatton, N., & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, *11*(1), 33–49. https://doi.org/10.1016/0742-051X(94)00012-U

Heinrich, M., Arndt, A.-K., & Werning, R. (2014). Von „Fördertanten" und „Gymnasialempfehlungskindern". Professionelle Identitätsbehauptung von Sonderpädagog/innen in der inklusiven Schule. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, (3), 58–71. https://doi.org/10.2307/j.ctvddzj91.7

Heinrich, M., & Werning, R. (2013). „It's Team-Time?" Unterrichtskooperation von SonderpädagogInnen und Fachlehrkräften angesichts zeitlich knapper Ressourcen und asymmetrischer Beziehungen. *Journal für Schulentwicklung*, (4), 26–32.

Hellmich, F., & Görel, G. (2014). Einstellungen zur Inklusion und Vorerfahrungen aus dem „Gemeinsamen Unterricht" bei Lehrkräften in der Grundschule. In M. Lichtblau, D. Blömer, A.-K. Jüttner, K. Koch, & M. Krüger (Hrsg.), *Forschung zu inklusiver Bildung. Gemeinsam anders lehren und lernen* (S. 48–61). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

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*, (1), 36–51.

Helsper, W., & Böhme, J. (Hrsg.). (2008). *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden: VS Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91095-6

Helsper, W., & Tippelt, R. (Hrsg.). (2011). Pädagogische Professionalität. *Zeitschrift für Pädagogik* (Bd. 57). Weinheim und Basel: Beltz.

Henrich, C., Baumann, B., & Studer, M. (2012). Ausgestaltung der unterrichtsbezogenen Kooperation. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, (9), 35–41.

Hertel, G., & Hüffmeier, J. (2014). Teamarbeit: Wirkmechanismen und Rahmenbedingungen. In H. Schuler & K. Moser (Hrsg.), *Lehrbuch Organisationspsychologie* (S. 219–262). Bern: Huber.

Herzberg, P., & Roth, M. (2014). *Persönlichkeitspsychologie*. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93467-9

Hilzensauer, W. (2017). *Wie kommt die Reflexion in den Lehrberuf?: Ein Lernangebot zur Förderung der Reflexionskompetenz bei Lehramtsstudierenden*. Münster: Waxmann.

Hoffmann, E. (1961). Fröbel, Friedrich Wilhelm August. In *Neue Deutsche Biographie* (Bd. 5, S. 643–644). [Online-Version] URL: http://www.deutsche-biographie.de/pnd11853629X.html [zuletzt abgerufen am 4.9. 2019].

Huber, A. (2000). Die Rolle Subjektiver Theorien für die Implementation kooperativer Lernmethoden. In C. Dalbert & E. J. Brunner (Hrsg.), *Handlungsleitende Kognitionen in der pädagogischen Praxis* (S. 139–153). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Idel, T.-S., Baum, E., & Bondorf, N. (2012). Wie Lehrkräfte kollegiale Kooperation gestalten. Potenziale einer fallorientierten Prozessforschung in Lehrergruppen. In S. Huber & F. Ahlgrimm (Hrsg.), *Kooperation. Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern* (S. 141–158). Münster: Waxmann.

Idel, T.-S., Ullrich, H., & Baum, E. (2012). Kollegialität und Kooperation in der Schule – Zur Einleitung in diesen Band. In E. Baum, T.-S. Idel, & H. Ullrich (Hrsg.), *Kollegialität und*

Kooperation in der Schule (S. 9–25). Wiesbaden: VS Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94284-1_1

Ilien, A. (2008). *Lehrerprofession: Grundprobleme pädagogischen Handelns*. Wiesbaden: VS Verlag.

Jonas, K., Stroebe, W., & Hewstone, M. (2014). *Sozialpsychologie*. Berlin: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-41091-8

Jungermann, A., Pfänder, H., & Berkemeyer, N. (2018). *Schulische Vernetzung in der Praxis. Wie Schulen Unterricht gemeinsam entwickeln können*. Münster: Waxmann.

Kanton Baselland: Bildungs-, Kultur- und Sportdirektion. (2013). *Pädagogische Kooperation*. URL: https://www.baselland.ch/politik-und-behorden/direktionen/bildungs-kultur-und-sportdirektion/bildung/handbuch/unterricht/stundentafeln-lehrplaene/volksschule/1-zyklus-allgemein [zuletzt geprüft am 4.9.2019].

Kelchtermans, G. (2006). Teacher collaboration and collegiality as workplace conditions. A review. *Zeitschrift Für Pädagogik*, *52*(2), 220–237.

Kelle, U., & Kluge, S. (2010). *Vom Einzelfall zum Typus: Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung*. Wiesbaden: VS Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92366-6

Keller-Schneider, M. (2018). *Kooperation in und mit der Institution Schule*. Bern: hep.

Keller-Schneider, M., Albisser, S., & Wissinger, J. (Hrsg.). (2013). *Professionalität und Kooperation in Schulen: Beiträge zur Diskussion über Schulqualität*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Kessler, T., & Fritsche, I. (2018). Sozialer Einfluss und sozialer Wandel. In T. Kessler & I. Fritsche, *Sozialpsychologie* (S. 135–155). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93436-5_8

Kindermann, K., & Riegel, U. (2016). Subjektive Theorien von Lehrpersonen. Variationen und methodische Modifikationen eines Forschungsprogramms. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, *17*(2). https://doi.org/10.17169/fqs-17.2.2486.

Kluge, S. (1999). *Empirisch begründete Typenbildung. Zur Konstruktion von Typen und Typologien in der qualitativen Sozialforschung.* Opladen: Leske und Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-322-97436-5

Köbberling, A., & Schley, W. (2000). *Sozialisation und Entwicklung in Integrationsklassen: Untersuchungen zur Evaluation in der Sekundarstufe*. Weinheim: Juventa.

Köker, A. (2012). *Bedeutungen obligatorischer Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern: Eine neue Perspektive auf Professionelle Lerngemeinschaften*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Kolbe, F.-U., & Reh, S. (2008). Kooperation unter Pädagogen. In T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Grundbegriffe Ganztagsbildung* (S. 799–808). Wiesbaden: VS Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91161-8_79

König, E. (1995). *Bilanz qualitativer Forschung*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

König, E. (2002). Qualitative Forschung im Bereich subjektiver Theorien. In E. König & P. Zedler (Hrsg), *Qualitative Forschung* (S. 55–69). Basel: Beltz.

Körner, S. (2003). *Das Phänomen Burnout am Arbeitsplatz Schule: Ein empirischer Beitrag zur Beschreibung des Burnout – Syndroms und seiner Verbreitung sowie zur Analyse von Zusammenhängen & potentiellen Einflussfaktoren auf das Ausbrennen von Gymnasiallehrern*. Berlin: Logos Verlag.

Korthagen, F., & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, *11*(1), 47–71. https://doi.org/10.1080/1354060042000337093

Kreie, G. (1985). *Integrative Kooperation: Über die Zusammenarbeit von Sonderschullehrer und Grundschullehrer*. Weinheim: Beltz.

Kreie, G. (1990). Integrative Kooperation – Ein Modell der Zusammenarbeit. In H. Eberwein (Hrsg.), *Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik* (S. 235–240). Weinheim: Beltz.

Kreie, G. (2009). Integrative Kooperation. In H. Eberwein & S. Knauer (Hrsg.), *Kooperation von Lehrern sowie integrationspädagogische Lehrerbildung* (S. 401–411). Weinheim: Beltz.

Kreis, A., Wick, J., & Kosorok Labhart, C. (2013). Kooperation im Kontext der integrativen Förderung. In M. Schüpbach, A. Slokar, & W. Nieuwenboom (Hrsg.), *Kooperation als Herausforderung in Schule und Tagesschule*: *Band 25* (S. 51–66). Bern: Haupt.

Kreis, A., Kosorok Labhart, C., Wick, J. (2013). Beratung als Feld integrativer sonderpädagogischer Arbeit. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik (19),*6, 43 – 49.

Kriz, W. C., & Nöbauer, B. (2002). *Teamkompetenz: Konzepte, Trainingsmethoden, Praxis mit einer Materialsammlung zu Teamübungen, Planspielen und Reflexionstechniken*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Kuhl, J., Moser, V., Schäfer, L., & Redlich, H. (2013). Zur empirischen Erfassung von Beliefs von Förderschullehrerinnen und -lehrern. *Empirische Sonderpädagogik*, (1), 3–24.

Kühl, S., Strodtholz, P., & Taffertshofer, A. (2009). Qualitative und quantitative Methoden der Organisationsforschung – ein Überblick. In S. Kühl, P. Strodtholz, & A. Taffertshofer (Hrsg.), *Handbuch Methoden der Organisationsforschung: Quantitative und Qualitative Methoden* (S. 13–27). Wiesbaden: VS Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91570-8_2

Kullmann, H. (2012). Erwünschte Charakteristika von Partner/-innen für Lehrerkooperation Eine empirische Analyse anhand der Selbstbestimmungstheorie der Motivation. In E. Baum, T.-S. Idel, & H. Ullrich (Hrsg.), *Kollegialität und Kooperation in der Schule* (S. 77–89). Wiesbaden: VS Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94284-1_5

Kullmann, H., Lütje-Klose, B., & Textor, A. (2014). Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule. In B. Amrhein & M. Dziak-Mahler (Hrsg.), *Fachdidaktik inklusiv: Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule*: *Band 3* (S. 89–107). Münster: Waxmann.

Kullmann, H., Lütje-Klose, B., Textor, A., Berard, J. & Schitow, K. (2014). Inklusiver Unterricht – (Auch) eine Frage der Einstellung! Eine Interviewstudie über Einstellungen und Bereitschaften von Lehrkräften und Schulleitungen zur Inklusion. *Schulpädagogik heute*, *5*(10), 1–14. https://doi.org/10.2307/j.ctvss3xb2.16

Kummer Wyss, A. (2012). Das sonderpädagogische Grundangebot in der Deutschschweiz. Luzern: Pädagogische Hochschule.

Kunz Heim, D., Arnold, C., Eschelmüller, M., & Achermann, E. (2013). Einschätzung von Prozess- und Output-Qualität durch Leitungspersonen von neu gebildeten Unterrichtsteams. In M. Keller-Schneider, S. Albisser, & J. Wissinger (Hrsg.), *Professionalität und Kooperation in Schulen: Beiträge zur Diskussion über Schulqualität* (S. 138–151). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Kwakman, K. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and Teacher Education*, *19*, 149–170. https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00101-4

Lamnek, S. (2010). *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.

Lamnek, S., & Krell, C. (2016). *Qualitative Sozialforschung.* Weinheim: Beltz.

Leonhard, T., Nagel, N., Rihm, T., Strittmatter-Haubold, V., & Wengert-Richter, P. (2010). Zur Entwicklung von Reflexionskomopetenz bei Lehramtsstudierenden. In A. Gehrmann, U. Hericks, & M. Lüders, (Hrsg.), *Bildungsstandards und Kompetenzmodelle Beiträge zu einer aktuellen Diskussion über Schule, Lehrerbildung und Unterricht* (S. 111–127). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Lindmeier, C., & Lindmeier, B. (2018). Professionalisierung von Lehrpersonen. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 267–281). Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Lindmeier, C., & Weiss, H. (2017). Pädagogische Professionalität im Spannungsfeld von sonderpädagogischer Förderung und inklusiver Bildung. *Sonderpädagogische Förderung heute, 1. Beiheft*.

Little, J. W. (1990). The Persistence of Privacy: Autonomy and Initiative in Teachers' Professional Relations. *Teachers College Record*, *91*(4), 509–536.

Lortie, D. (1972). Team Teaching, Versuch der Beschreibung einer zukünftigen Schule. In H.-W. Dechert (Hrsg.), *Team Teaching in der Schule*: Band 17 (S. 37–76). München: R. Piper.

Löser, J. M., & Werning, R. (2013). Inklusion aus internationaler Perspektive – ein Forschungsüberblick. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, *6*(1), 21–33.

Louden, W. (1992). Understanding reflection through collaborativ e research. In A. Hargreaves & M. Fullan (Hrsg.), *Understanding Teacher Development* (S. 178–215). New York: Teachers College Press.

Luder, R. (2016). Integration oder Inklusion? In E. Feyerer & W. Prammer (Hrsg.), *Inklusion konkret. Gestaltung inklusiven Unterrichts* (S. 9–14). Linz: BZIB.

Luder, R. (2018). Praktische Umsetzung und Effekte integrativer Förderung in der Schweiz. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, *24*(2), 15–21.

Lütje-Klose, B., & Urban, M. (2014). Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil 1: Grundlagen und Modelle inklusiver Kooperation. *Vierteljahrsschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN), 83 (2/2014),* 112–123. https://doi.org/10.2378/vhn2014.art09d

Lütje-Klose, B. W., & Willenbring, M. (1999). „Kooperation fällt nicht vom Himmel". Möglichkeiten der Unterstützung kooperativer Prozesse in Teams von Regelschullehrerin und Sonderpädagogin aus systemischer Sicht. *Behindertenpädagogik*, *38*(1), 2–31.

Maag Merki, K. (Hrsg.). (2009). *Kooperation und Netzwerkbildung: Strategien zur Qualitätsentwicklung in Schulen*. Seelze-Velber: Kallmeyer.

Maag Merki, K., Kunz, A., Werner, S., & Luder, R. (2010). *Professionelle Zusammenarbeit in Schulen. Schlussbericht.* Zürich: Universität Zürich.

Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung: Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. Weinheim: Beltz.

Mayring, P. (2007). Generalisierung in qualitativer Forschung. *Forum Qualitative Sozialforschung*, *8*(3), 26.

Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.

Mayring, P. (2010). Qualitative Inhaltsanalyse. In U. Flick, E. von Kardoff, & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung ein Handbuch* (S. 468–475). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.

Meinefeld, W. (2010). Hypothesen und Vorwissen in der qualitativen Sozialforschung. In U. Flick (Hrsg.), *Qualitative Forschung ein Handbuch* (S. 265–275). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Messerli, B. (2018). Parlamentarischer Vorstoss und Regierungsratsbeschluss: „Streichung der Leistungschecks an der Basler Volksschule". Kanton Basel-Stadt. URL: grosserrat.bs.ch [zuletzt geprüft am 19.11.2021].

Mey, G., & Mruck, K. (2010). *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden: VS Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92052-8

Meyer, H. (2018). *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen.

Moreland, R. L., & Levine, J. M. (1982). Socialization in Small Groups: Temporal Changes in Individual-Group Relations. *Advances in Experimental Social Psychology*, *15*, 137–192. https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60297-X

Morocco, C. C., & Aguilar, C. M. (2002). Coteaching for Content Understanding: A School-wide Model. *Journal of Educational and psychological consultation*, *13*(4), 315–347. https://doi.org/10.1207/S1532768XJEPC1304_04

Moser, U., Stamm, M., & Hollenweger, J. (2005). *Für die Schule bereit? Lesen, Wortschatz, Mathematik und soziale Kompetenzen beim Schuleintritt.* Oberentfelden: Sauerländer.

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., & Lütje-Klose, B. (2016). *Schulische Inklusion*. Weinheim: Beltz Juventa.

Müller, F., Eichenberger, A., Lüders, M., & Mayr, J. (Hrsg.). (2010). *Lehrerinnen und Lehrer lernen: Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung*. Münster: Waxmann.

Müller, K. (2007). Subjektive Theorien von Erzieher und Erzieherinnen zu Bildung im Kindergarten. *Bildungsforschung*, *4*(1), 1–22.

Murawski, W. W. (2006). Student outcomes in co-taught secondary English classes: How can we improve? *Reading & Writing Quarterly*, *22*(3), 227–247. https://doi.org/10.1080/10573560500455703

Murawski, W. W. (2009). *Collaborative Teaching in Secondary Schools: Making the Co-Teaching Marriage Work!* Corwin Press. http://dx.doi.org/10.4135/978145 2219370

Murawski, W. W., & Hughes, C. E. (2009). Response to Intervention, Collaboration, and Co-Teaching: A Logical Combination for Successful Systemic Change. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, *53*(4), 267–277. https://doi.org/10.3200/PSFL.53.4.267-277

Murawski, W. W., & Swanson, H. L. (2001). A meta-analysis of co-teaching research: Where are the data? *Remedial and Special Education*, *22*(5), 258–267. https://doi.org/10.1177/074193250102200501

Mutzeck, W. (1988). *Von der Absicht zum Handeln: Rekonstruktion und Analyse subjektiver Theorien zum Transfer von Fortbildungsinhalten in den Berufsalltag*. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.

Neuenschwander, M. (2003). Belastungen und Ressourcen bei Burnout von Lehrkräften der Sekundarstufe I und II. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 50*, 210–219.

Neuenschwander, M. (2009). Schule und Familie—Aufwachsen in einer heterogenen Umwelt. In H.-U. Grunder & A. Gut (Hrsg.), *Zum Umgang mit Heterogenität in der Schule: Band 1* (S. 148–168). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Neuweg, G. H. (2004). *Könnerschaft und implizites Wissen zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis*. Münster: Waxmann.

Nijstad, B. A., & Van Knippenberg, D. (2014). Gruppendynamik. In K. Jonas, W. Stroebe, & M. Hewstone (Hrsg.), *Sozialpsychologie* (S. 439–467). https://doi.org/10.1007/978-3-642-41091-8_12

Nufer, H. (2008). „Kindergarten" In *Historisches Lexikon der Schweiz (HLS), Version vom 25.11.2008.* URL: http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D15795.php [zuletzt geprüft am 5.9.2019].

Oehme, A. (2007). *Schulverweigerung: Subjektive Theorien von Jugendlichen zu den Bedingungen ihres Schulabsentismus*. Hamburg: Kovač.

Oelkers, J. (2007). *HarmoS und die Entwicklung des Schweizer Bildungssystems*. Vortrag auf der Jahrestagung der kantonalen Kader für die Volksschule der deutsch- und mehrsprachigen Kantone der Schweiz und des Fürstentums Liechtenstein, Schloss Hüningen.

Olds, H. (1972). Team Teaching, Probleme einer Taxonomie. In H.-W. Dechert (Hrsg.), *Team Teaching in der Schule* (S. 135–157). München: R. Piper.

Olk, T., Speck, K., & Stimpel, T. (2011). Professionelle Kooperation unterschiedlicher Berufskulturen an Ganztagsschulen – Zentrale Befunde eines qualitativen Forschungsprojektes. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *14*, 63–80. https://doi.org/10.1007/s11618-011-0228-x

Opp, G., Fingerle, M., & Puhr, K. (2001). Differenz als Konstitutionsproblem der Sonderpädagogik. In H. Lutz & N. Wenning (Hrsg.), *Unterschiedlich verschieden* (S. 161–176). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-663-11705-6_9

Patry, J.-L. (2011a): Subjektive Theorien und Handeln. In A. Gastager, J.-L. Patry, & K. Gollackner (Hrsg.), *Subjektive Theorien über das eigene Tun in sozialen Handlungsfeldern* (S. 27–44). Innsbruck: StudienVerlag.

Patry, J.-L. (Hrsg.). (2011b). Vorgehen bei der Analyse des rekonstruierten Materials. Die Strukturbild – Matrizen – Analyse SMA. In A. Gastager, J.-L. Patry, & K. Gollackner (Hrsg.), *Subjektive Theorien über das eigene Tun in sozialen Handlungsfeldern.* (S. 85–97). Innsbruck: StudienVerlag.

Patry, J.-L., & Gastager, A. (2002). Subjektive Theorien von Lehrerinnen und Lehrern: Der Übergang von der Idiographie zur Nomothetik. In W. Mutzeck, J. Schlee, & D. Wahl (Hrsg.), *Psychologie der Veränderung: Subjektive Theorien als Zentrum nachhaltiger Modifikationsprozesse* (S. 53–78). Weinheim: Beltz.

Petermann, F. (2013). *Psychologie des Vertrauens*. Göttingen: Hogrefe.

Plehn, M. (2012). *Einschulung und Schulfähigkeit: Die Einschulungsempfehlung von ErzieherInnen – Rekonstruktionen subjektiver Theorien über Schulfähigkeit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Podsiadlowski, A. (1998). Zusammenarbeit in interkulturellen Teams. In E. Spieß (Hrsg.), *Formen der Kooperation* (S. 193–209). Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.

Podsiadlowski, A., & Spieß, E. (2000). Teamarbeit und Freiwilliges Arbeitsengagement. *Gruppe. Interaktion. Organisation. Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie (GIO)*, *31*(2), 197–212. https://doi.org/10.1007/s11612-000-0018-z

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

Pröbstel, C. (2008). *Lehrerkooperation und die Umsetzung von Innovationen: Eine Analyse der Zusammenarbeit von Lehrkräften aus Perspektive der Bildungsforschung und der Arbeits- und Organisationspsychologie*. Berlin: Logos.

Pröbstel, C., & Soltau, A. (2012). Wieso Lehrkräfte (nicht) kooperieren – Die Bedeutung „personaler Faktoren" in der Zusammenarbeit am Arbeitsplatz Schule. In E. Baum, T.-S. Idel, & H. Ullrich (Hrsg.), *Kollegialität und Kooperation in der Schule* (S. 55–75). Wiesbaden: VS Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94284-1_4

Rauch, F., & Kreis, I. (2007a). Das Schwerpunktprogramm „Schulentwicklung": Konzept, Arbeitsweisen und Theorien. In F. Rauch & I. Kreis (Hrsg.), *Lernen durch fachbezogene Schulentwicklung* (S. 41–62). Innsbruck: Studien Verlag.

Rauch, F., & Kreis, I. (2007b). Fachbezogene Schwerpunktbildungen: Ein Resümee. In F. Rauch & I. Kreis (Hrsg.), *Lernen durch fachbezogene Schulentwicklung* (S. 269–274). Innsbruck: Studien Verlag.

Reich, K. (2004). Beobachter, Teilnehmer und Akteure in Diskursen – zur Beobachtertheorie im Pragmatismus und Konstruktivismus. In L. A. Hickman, S. Neubert, & K. Reich, (Hrsg.), *John Dewey: Zwischen Pragmatismus und Konstruktivismus* (S. 76–99). Münster: Waxmann.

Retelsdorf, J., & Südkamp, A. (2012). Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern: Editorial zum Themenheft. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, *26*(4), 227–231. https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000075

Rolff, H.-G. (1980). *Soziologie der Schulreform: Theorien, Forschungsberichte, Praxisberatung*. Weinheim: Beltz.

Rolff, H.-G., Buhren, C. G., Lindau-Bank, D., & Müller, S. (Hrsg.). (2011). *Manual Schulentwicklung: Handlungskonzept zur pädagogischen Schulentwicklungsberatung (SchuB)*. Weinheim: Beltz.

Rosenstiel, L. von, Molt, W., & Rüttinger, B. (2005). *Organisationspsychologie*. Stuttgart: Kohlhammer.

Scantlebury, K., Gallo-Fox, J., & Wassell, B. (2008). Coteaching as a Model for Preservice Secondary Science Teacher Education. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, *24*(4), 967–981. https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.10.008

Schäfer, K. H. (2005). *Kommunikation und Interaktion: Grundbegriffe einer Pädagogik des Pragmatismus*. Wiesbaden: VS Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-322-91644-0

Scheele, B., & Groeben, N. (1988). *Dialog-Konsens-Methoden zur Rekonstruktion subjektiver Theorien: Die Heidelberger Struktur-Lege-Technik (SLT), konsensuale Ziel-Mittel-Argumentation und kommunikative Flussdiagramm-Beschreibung von Handlungen*. Tübingen: Francke.

Scheele, B., & Groeben, N. (2010). Dialog-Konsens-Methoden. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 506–523). Wiesbaden: VS Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92052-8_36

Scheele, B., & Groeben, N. (2018). Dialog-Konsens-Methoden. Psychologische Verfahren zur Erhebung der Innensicht von Handelnden. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Springer Reference Psychologie* (S. 1–19). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18387-5_37-1

Schlee, J. (1988). Menschenbildannahmen: Vom Verhalten zum Handeln. In N. Groeben, D. Wahl, J. Schlee, & B. Scheele (Hrsg.), *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien: Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts* (S. 11–17). Tübingen: Francke.

Schlee, J., & Wahl, D. (1987). *Veränderung subjektiver Theorien von Lehrern: Beiträge und Ergebnisse eines Symposiums an der Universität Oldenburg vom 16.-18.2.1986*. Oldenburg: Zentrum für Pädagogische Berufspraxis.

Schneider, H. (2003). *Erzieherinnen und Kreativität: Subjektive Theorien zu einem Kernkonzept der elementarpädagogischen Bildungsarbeit*. Hamburg: Kovač.

Schneider, W., & Lindenberger, U. (2018). *Entwicklungspsychologie*. Weinheim: Beltz.

Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.

Schön, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Publ.

Schreier, M., & Odag, Ö. (2010). Mixed Methods. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 263–277). Wiesbaden: VS Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92052-8_18

Schuler, H., & Brandstätter, H. (Hrsg.). (2004). *Lehrbuch Organisationspsychologie*. Göttingen: Hogrefe.

Schuler, H., & Moser, K. (Hrsg.). (2014). *Lehrbuch Organisationspsychologie*. Bern: Huber.

Schulz von Thun, F. (2015). *Störungen und Klärungen: Allgemeine Psychologie der Kommunikation*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Schüpbach, M., Jutzi, M., & Thomann, K. (2012). *Expertise zur Kooperation in verschiedenen Kooperationsfeldern: Eine qualitative Studie zu den Bedingungen gelingender multiprofessioneller Kooperationen in zehn Tagesschulen*. Bern: Universität Bern.

Siegler, R., Eisenberg, N., DeLoache, J., & Saffran, J. (2016). *Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter*. Berlin: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-47028-2

Simon, H., A. (1955). A behavioral model of rational choice. *The quarterly journal of economics*, *69*(1), 99–118. https://doi.org/10.2307/1884852

Soltau, A., & Mienert, M. (2009). Teamorientierung und Einstellungen zu Formen der Lehrerkooperation bei Lehrkräften. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, *56*(3), 213–223.

Sonntag, K., Frieling, E., & Stegmaier, R. (Hrsg.). (2012). *Lehrbuch Arbeitspsychologie*. Bern: Huber.

Spieß, E. (1998). *Formen der Kooperation: Bedingungen und Perspektiven*. Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.

Spieß, E. (2004). Kooperation und Konflikt. In H. Schuler & H. Brandstätter (Hrsg.), *Organisationspsychologie Gruppe und Organisation* (S. 193–250). Göttingen: Hogrefe.

Spieß, E. (2005). *Wirtschaftspsychologie*. München: Oldenburg Wissenschaftsverlag GmbH. https://doi.org/10.1524/9783486836646

Spieß, E. (2009). Kooperation in Organisationen. In R. Arnold & E. Bloh, (Hrsg.), *Personalentwicklung im lernenden Unternehmen*: *Band 27 (4)* (S. 172–182). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Spieß, E., & Rosenstiel, L. von. (2010). *Organisationspsychologie: Basiswissen, Konzepte und Anwendungsfelder*. München: Oldenbourg. https://doi.org/10.1524/9783486710274

Spieß, E., & Winterstein, H. (1999). *Verhalten in Organisationen: Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.

Steinert, B., Klieme, E., Maag Merki, K., Döbrich, P., Halbheer, U., & Kunz, A. (2006). Lehrerkooperation in der Schule. *Zeitschrift für Pädagogik*, *2*(52), 185–204.

Steinke, I. (2010). Gütekriterien qualitativer Forschung. In U. Flick, Kardoff, E. von, & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung: Ein Handbuch* (S. 319–331). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Stommel, S., Hildebrandt, E., Senn, P., & Widmer, R. (2014). Einstellung von Schweizer Lehrkräften zu verschiedenen Formen der Kooperation. *Schulpädagogik heute*, *5*(10), 1–15.

Stommel, S., Hildebrandt, E., Senn, P., & Widmer, R. (2015). Einstellungen von Schweizer Lehrkräften zu verschiedenen Formen der Kooperation. In C. Siedenbiedel & C. Theurer (Hrsg.), *Grundlagen inklusiver Bildung Teil 2 – Entwicklung zur inklusiven Schule und Konsequenzen für die Lehrerbildung.* (S. 193–211). Immenhausen: Prolog. https://doi.org/10.2307/j.ctvss405z.16

Strittmatter, A. (2009). Der Umgang mit Heterogenität in der Perspektive Lehrplan 21. In H.-U. Grunder & A. Gut (Hrsg.), *Zum Umgang mit Heterogenität in der Schule: Band 2* (S. 123–132). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Sturm, A., Opterbeck, I., & Gurt, J. (2011). *Organisationspsychologie*. Wiesbaden: VS Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93074-9

Tajino, A., & Walker, L. (1998). Perspectives on team teaching by students and teachers: Exploring foundations for team learning. *Language, Culture and Curriculum*, *11*(1), 113–131. https://doi.org/10.1080/07908319808666544

Tenorth, H.-E. (2006). Professionalität im Lehrerberuf. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *9*(4), 580–597. https://doi.org/10.1007/s11618-006-0169-y

Terhart, E. (2001a). *Lehrerberuf und Lehrerbildung: Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte*. Weinheim: Beltz.

Terhart, E. (2001b). Lehrerbildung – Quo vadis? *Zeitschrift für Pädagogik*, *47*(4), 549–558.

Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – Neue Herausforderungen. *Zeitschrift für Pädagogik, Beifheft*, *57*, 202–224.

Terhart, E., & Klieme, E. (2006). Kooperation im Lehrerberuf: Forschungsproblem und Gestaltungsaufgabe. *Zeitschrift für Pädagogik*, *2*(52), 161–166.

Thommen, B., Anliker, B., & Lietz, M. (2008). *Unterrichtsbezogene Zusammenarbeit in integrativen Schulmodellen. Pädagogische Hochschule Bern.* URL: https://www.phbern.ch/fileadmin/user_upload/IFE/Dokumente/Publikationen/Beitr%C3%A4ge_f%C3%BCr_die_Praxis/nr2_unterricht_zusarbeit.pdf [zuletzt geprüft am 5.9.2019].

Thousand, J. S., Nevin, A. I., & Villa, R. A. (2007). Collaborative teaching: Critique of the scientific evidence. In L. Florian (Hrsg.), *The SAGE handbook of special education* (S. 417–428). Thousand Oaks: SAGE Publications Ltd. https://doi.org/10.4135/9781848607989.n32

Tillmann, K., & Rollet, W. (2011). Multiprofessionelle Kooperation und Partizipation an Ganztagsschulen – Welche Auswirkungen hat die strukturelle Einbindung des weiteren pädagogisch tätigen Personals auf die berufsgruppenübergreifende Zusammenarbeit? In K. Speck, T. Olk, O. Böhm-Kasper, H.-J. Stolz, & C. Wiezork (Hrsg.), *Ganztagsschulische*

Kooperation und Professionsentwicklung: Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung (S. 29–47). Weinheim: Juventa.

Tschan, F. (2000). *Produktivität in Kleingruppen: Was machen produktive Gruppen anders und besser?* Bern: Huber.

Tuckman, B. W., & Jensen, M. A. C. (1977). Stages of Small-Group Development Revisited. *Group & Organization Studies*, *2*(4), 419–427. https://doi.org/10.1177/105960117700200404

Ullrich, H., & Idel, T.-S. (2012). „Wir sind der Fels in der Brandung". Eine Fallstudie über Teamkooperation in der kollegialen Selbstverwaltung einer Freien Waldorfschule. In E. Baum, T.-S. Idel, & H. Ullrich (Hrsg.), *Kollegialität und Kooperation in der Schule* (S. 119–134). Wiesbaden: VS Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94284-1_8

van Ginkel, W. P., & van Knippenberg, D. (2008). Group information elaboration and group decision making: The role of shared task representations. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, *105*(1), 82–97. https://doi.org/10.1016/j.obhdp.2007.08.005

Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum inquiry*, *6*(3), 205–228. https://doi.org/10.1080/03626784.1977.11075533

Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, *15*, 17–40. http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002

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*: *Band 9* (S. 15–31). Münster: Waxmann.

Wahl, D. (1988). Generelle Forschungsdesiderata für die mittel- und langfristige Entwicklung. In N. Groeben (Hrsg.), *Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts.* (S. 310–329). Tübingen: Francke.

Wahl, D. (1991). *Handeln unter Druck: Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern*. Weinheim: Deutscher Studien – Verlag.

Wahl, D. (2000). Das grosse und das kleine Sandwich: Ein theoretisch wie empirisch begründetes Konzept zur Veränderung handlungsleitender Kognitionen. In C. Dalbert & E. J. Brunner (Hrsg.), *Handlungsleitende Kognitionen in der pädagogischen Praxis* (S. 139–153). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Werner, S. (2012). Wie kommt Kooperation in die Schule? Zum Spannungsverhältnis zwischen Interventionsidee und schulpraktischer Umsetzung. In E. Baum, T.-S. Idel, & H. Ullrich (Hrsg.), *Kollegialität und Kooperation in der Schule* (S. 135–148). Wiesbaden: VS Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94284-1_9

Werner, S., Maag Merki, K., Kunz, A., & Luder, R. (2010). Professionelle Zusammenarbeit in Schulen. Blick über den Zaun: Kooperation an Zürcher Volksschulen. *SchulVerwaltung Nordrhein-Westfalen*, *21*(12), 334–335.

Widmer-Wolf, P. (2008). „Besonderer Förderbedarf" aus methodologischer Sicht. In W. Schley (Hrsg.), *Systemische Sonderpädagogik: Empirische Beiträge und reflexiv kritische Perspektiven* (S. 59–93). Bern: Haupt Verlag AG.

Widmer-Wolf, P. (2014). *Praxis der Individualisierung: Wie multiprofessionelle Klassenteams Fördersituationen für Kinder im Schulalltag etablieren*. Opladen: Barbara Budrich. https://doi.org/10.2307/j.ctvbkk3ct

Widmer-Wolf, P. (2018). Kooperation in multiprofessionellen Teams an inklusiven Schulen. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 299–313). Opladen: Barbara Budrich.

Wilbers, J., & Jonas-Ahrend, G. (2008). „Das kann man vorher gar nicht planen, was da passiert" Planungsverhalten von Physiklehrkräften in Gruppen. In D. Höttecke (Hrsg.), *Kompetenzen, Kompetenzmodelle, Kompetenzentwicklung* (S. 107–107). Berlin: Lit.

Wirtz, M. A., Dorsch, F., & Strohmer, J. (Hrsg.). (2017). *Dorsch Lexikon der Psychologie*. Bern: Hogrefe.

Wiswede, G., & Gabriel, M. (2004). *Sozialpsychologie-Lexikon*. München: Oldenbourg. https://doi.org/10.1515/9783486815641

Wocken, H. (1988). Kooperation von Pädagogen in integrativen Grundschulen. In H. Wocken, G. Antor, & A. Hinz (Hrsg.), *Integrationsklassen in Hamburger Grundschulen: Bilanz eines Modellversuchs* (S. 199–274). Hamburg: Curio Verlag Erziehung und Wissenschaft.

Wocken, H. (2012). *Das Haus der inklusiven Schule: Baustellen – Baupläne – Bausteine*. Hamburg: Feldhaus, Edition Hamburger Buchwerkstatt.

Wolfisberg, C. (2006). „Behinderte" In *Historisches Lexikon der Schweiz (HLS), Version vom 25.11.2008.* URL: http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D15795.php [zuletzt geprüft am 5.9.2019].

Zanna, M., P., & Rempel, J., K. (1988). Attitudes: A new look at an old concept. In: D. Bar-Tal & W. Kruglanski (Hrsg.), *The social psychology of knowledge* (S. 315–334). Cambridge: Cambridge University Press.

Zeichner, K., M., & Liston, D., P. (1987). Teaching Student Teacher to Reflect. Harvard *Educational Review*, *57*, 23–48. https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j18v7162275t1w3w

Zielke, G. (2009). Zur Arbeit von Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen im gemeinsamen Unterricht. In H. Eberwein & S. Knauer (Hrsg.), *Kooperation von Lehrern sowie integrationspädagogische Lehrerbildung* (S. 412–421). Weinheim: Beltz.

Ziemen, K. (2014). Inklusion und deren Herausforderungen für die (Fach-)Didaktik. In B. Amrhein & M. Dziak-Mahler (Hrsg.), *Fachdidaktik inklusiv: Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule* (S. 45–56). Münster: Waxmann.

Zlatkin-Troitschanskaia, O., & Förster, M. (2012). Die Rolle der kollektiven Selbstwirksamkeit von Lehrkräften für erfolgreiche Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozesse – Ergebnisse einer empirischen Studie. In E. Baum, T.-S. Idel, & H. Ullrich (Hrsg.), *Kollegialität und Kooperation in der Schule* (S. 181–190). Wiesbaden: VS Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94284-1_12

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: ALACT-Modell des Reflexionsprozesses nach Korthagen & Vasalos (2005) 93
Abbildung 2: Zwiebelmodell der Reflexionsebenen nach Korthagen & Vasalos (2005) 94
Abbildung 3: Arbeitsmodell Kooperation von Regellehrpersonen und Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen, eigene Darstellung 101
Abbildung 4: Überblick über den Untersuchungsablauf, eigene Darstellung, angelehnt an Gastager (2011) 127
Abbildung 5: Relationen für die Strukturierung und ihre Bedeutung 132
Abbildung 6: Beispiel eines Strukturbildes 133
Abbildung 7: relative Häufigkeiten der Konstrukte der Kooperation 167
Abbildung 8: erarbeitete relevante Vergleichsdimensionen 203
Abbildung 9: Anzahl Relationen der Strukturbilder 217
Abbildung 10: Anzahl Relationen nach Konstrukten und Lehrpersonen 219
Abbildung 11: Anzahl der Relationen nach Konstrukten 219
Abbildung 12: Relationen nach Konstrukten und Verbindungstyp 220
Abbildung 13: Ausschnitt Strukturbild RLP 2.1 221

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Kategorien und Unterkategorien Nutzen von Kooperation 137
Tabelle 2: Kategorien und Unterkategorien Einflussgrössen von Kooperation 138
Tabelle 3: Kategorien und Unterkategorien Struktur der Kooperationspraxis 140
Tabelle 4: Kategorien und Unterkategorien Persönlichkeit und Werte 142
Tabelle 5: Kategorien und Unterkategorien soziale Prozesse 146
Tabelle 6: Kategorien und Unterkategorien Planung des gemeinsamen Unterrichts 148
Tabelle 7: Kategorien und Unterkategorien Veränderungen und Lernen 150
Tabelle 8: Häufigkeiten innerhalb des Konstrukts Persönlichkeit und Werte 169
Tabelle 9: Häufigkeiten innerhalb des Konstrukts soziale Prozesse 173
Tabelle 10: Häufigkeiten innerhalb des Konstrukts Struktur der Kooperationspraxis 177
Tabelle 11: Häufigkeiten innerhalb des Konstrukts Nutzen 179
Tabelle 12: Häufigkeiten innerhalb des Konstrukts zeitliche Veränderungen und Lernen 181
Tabelle 13: Häufigkeiten innerhalb des Konstrukts Planung des gemeinsamen Unterrichts 183
Tabelle 14: Häufigkeiten innerhalb des Konstrukts Rahmenbedingungen 185
Tabelle 15: Analyse Vorstellungen über die Art und Weise einer guten Kooperation 193
Tabelle 16: Vergleich der Vorstellungen über gute Kooperation von Regellehrpersonen und Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen 194
Tabelle 17: Gruppierung der Fälle und Analyse empirischer Regelmässigkeiten 204
Tabelle 18: Analyse der Fälle nach der Erweiterung des Merkmalraums für die Dimension Kooperationsvorstellung 205
Tabelle 19: Analyse der Fälle nach der Erweiterung des Merkmalraums für die Dimension Pädagogische Orientierung 206
Tabelle 20: Felder-Matrix der Dimensionen Pädagogische Orientierung und Kooperationsvorstellung 207
Tabelle 21: Zuordnung der Lehrpersonen 207
Tabelle 22: Typenbildung aufgrund der Merkmalskombinationen der Lehrpersonen 208
Tabelle 23: Ausschnitt Matrix SP 2.3 216
Tabelle 24: Relative Häufigkeiten Relationen Strukturbilder (Ausschnitt aus Tabelle A14 im Anhang) 216