

Grosche, Michael; Fussangel, Kathrin; Gräsel, Cornelia  
**Konstruktive Kooperation zwischen Lehrkräften. Aktualisierung und  
Erweiterung der Konstruktionstheorie sowie deren Anwendung am Beispiel  
schulischer Inklusion**

*Zeitschrift für Pädagogik 66 (2020) 4, S. 461-479*



Quellenangabe/ Reference:

Grosche, Michael; Fussangel, Kathrin; Gräsel, Cornelia: Konstruktive Kooperation zwischen Lehrkräften. Aktualisierung und Erweiterung der Konstruktionstheorie sowie deren Anwendung am Beispiel schulischer Inklusion - In: Zeitschrift für Pädagogik 66 (2020) 4, S. 461-479 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-258032 - DOI: 10.25656/01:25803

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-258032>

<https://doi.org/10.25656/01:25803>

in Kooperation mit / in cooperation with:

**BELTZ JUVENTA**

<http://www.juventa.de>

#### Nutzungsbedingungen

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

#### Terms of use

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

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

#### Kontakt / Contact:

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

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# **ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK**

Heft 4

Juli/August 2020

## **Beiträge zur pädagogischen Theorie und Bildungsforschung**

Kokonstruktive Kooperation zwischen Lehrkräften.  
Aktualisierung und Erweiterung der Kokonstruk-  
tionstheorie sowie deren Anwendung am Beispiel  
schulischer Inklusion

Fachdidaktisches Wissen von pädagogischer Fach-  
beratung im Handlungsfeld Zusammenarbeit mit Familien

„Aber manchmal habe ich schon diese Angst ...“.  
Paradoxien pädagogischen Handelns unter dem Vor-  
zeichen von Versicherheitlichung

Diskursive Sinnstiftung in der Europäischen Bildungs-  
politik. Zum Diskurs über unternehmerisches Handeln  
und Denken

## Inhaltsverzeichnis

### *Beiträge zur pädagogischen Theorie und Bildungsforschung*

*Michael Grosche/Kathrin Fussangel/Cornelia Gräsel*  
Kokonstruktive Kooperation zwischen Lehrkräften.  
Aktualisierung und Erweiterung der Kokonstruktionstheorie  
sowie deren Anwendung am Beispiel schulischer Inklusion ..... 461

*Theresia Hummel/Franziska Cohen/Yvonne Anders*  
Fachdidaktisches Wissen von pädagogischer Fachberatung  
im Handlungsfeld Zusammenarbeit mit Familien ..... 480

*Maria Jakob/Nadine Jukschat/Alexander Leistner*  
„Aber manchmal habe ich schon diese Angst ...“.  
Paradoxien pädagogischen Handelns unter dem Vorzeichen  
von Versicherheitlichung ..... 500

*Tamara Diederichs/David Unterhuber*  
Diskursive Sinnstiftung in der europäischen Bildungspolitik.  
Zum Diskurs über unternehmerisches Handeln und Denken ..... 519

### *Besprechungen*

*Micha Brumlik*  
Theodor W. Adorno: Bemerkungen zu „The Authoritarian Personality“  
und weitere Texte (herausgegeben von Eva-Maria Ziege) ..... 539

*Johannes Drerup*  
Dieter Thomä: Puer Robustus. Eine Philosophie des Störenfrieds.  
Mit einem neuen Nachwort über Donald Trump und den Populismus ..... 541

*Jürgen Oelkers*

Heinrich Kreis: Herman Nohl: Durch Erziehung Lebenswelt gestalten?  
Theoretische Rekonstruktion eines umstrittenen pädagogischen Konzepts ..... 543

*Markus Rieger-Ladich*

Heinz-Elmar Tenorth: Wilhelm von Humboldt. Bildungspolitik  
und Universitätsreform ..... 547

*Martin Rothland/Christoph Kruse*

Michaela Schmid/Ulf Sauerbrey/Steffen Großkopf (Hrsg.):  
Ratgeberforschung in der Erziehungswissenschaft.  
Grundlagen und Reflexionen ..... 550

*Ulf Sauerbrey*

Gerald Blaschke-Nacak/Ursula Stenger/Jörg Zirfas (Hrsg.):  
Pädagogische Anthropologie der Kinder. Geschichte, Kultur und Theorie ..... 555

*Heinz-Elmar Tenorth*

Peer Pasternack: Fünf Jahrzehnte, vier Institute, zwei Systeme.  
Das Zentralinstitut für Hochschulbildung (ZHB)  
und seine Kontexte 1964–2014 ..... 557

*Hartmut Titze*

Manfred Hettling/Richard Pohle (Hrsg.): Bürgertum.  
Bilanzen, Perspektiven, Begriffe ..... 561

*Dokumentation*

Erziehungswissenschaftliche Habilitationen und Promotionen 2019 ..... 564

Impressum ..... U3

## Table of Contents

### *Contributions to Educational Theory and Research*

<i>Michael Grosche/Kathrin Fussangel/Cornelia Gräsel</i> Co-Constructive Teacher Collaboration. An Actualized and Extended Revision of the Co-Construction Theory in Inclusive Education .....	461
<i>Theresia Hummel/Franziska Cohen/Yvonne Anders</i> Pedagogical Content Knowledge of Specialist Counselling in Parental Cooperation .....	480
<i>Maria Jakob/Nadine Jukschat/Alexander Leistner</i> “But Sometimes I Do Have This Fear ...”. Paradoxes of Socio-Pedagogical Action in Times of Securitization .....	500
<i>Tamara Diederichs/David Unterhuber</i> The Discursive Construction of Meaning in European Educational Policy. On the Discourse on Entrepreneurial Action and Thinking .....	519
Book Reviews .....	539
Habilitation Treatises and Dissertations in Education in 2018 .....	564
Impressum .....	U3



# Beiträge zur pädagogischen Theorie und Bildungsforschung

Michael Grosche/Kathrin Fussangel/Cornelia Gräsel

## Konstruktive Kooperation zwischen Lehrkräften

*Aktualisierung und Erweiterung der Konstruktionstheorie  
sowie deren Anwendung am Beispiel schulischer Inklusion*

**Zusammenfassung:** Die deutschsprachige Forschung zur Lehrkraftkooperation wurde stark durch den Kooperationsansatz von Gräsel, Fussangel und Pröbstel (2006) beeinflusst. Mit dem vorliegenden Beitrag legen wir – ungefähr anderthalb Dekaden später – eine Aktualisierung und Erweiterung dieses Ansatzes vor und wenden ihn auf Inklusion als schulische Innovation an. Im Beitrag unterscheiden wir weiterhin drei Formen der Kooperation (Austausch, Arbeitsteilung und Konstruktion). Inhaltlicher Schwerpunkt unseres Beitrags ist die Präzisierung der intensivsten Form, der konstruktiven Kooperation, erkennbar an zyklischen, intensiven und interdependenten Aushandlungen und Reflexionen eines geteilten Verständnisses einer Innovation. Dazu stellen wir ein theoretisches Modell der Konstruktion auf und illustrieren es an der Kooperation zwischen sonder- und regelpädagogischen Lehrkräften zur Umsetzung schulischer Inklusion. Ein Selbsteinschätzungsbogen zur Operationalisierung konstruktiver Kooperation wird gegenwärtig evaluiert.

**Schlagnworte:** Kooperation, Konstruktion, Inklusion, Sonderpädagogik, Profession

### 1. Interdisziplinäre Kooperation von Lehrer\*innen im Kontext schulischer Inklusion

Bei der Umsetzung von Inklusion ändern sich nicht nur das Lernen der Schüler\*innen, sondern auch die Arbeitsanforderungen an die Lehrkräfte. Eine der Änderungen ist die Betonung und Erweiterung der Kooperation (z. B. Lütje-Klose & Urban, 2014), insbesondere der interdisziplinären Kooperation von Regelschullehrkräften und sonderpädagogischen Lehrkräften.<sup>1</sup> Weder Sonderpädagogik noch Regelschulpädagogik besitzen

---

1 Wir unterscheiden zwischen sonderpädagogischen Lehrkräften (KMK-Lehramtstyp 6) und „nicht-sonderpädagogischen Lehrkräften“ (KMK-Lehramtstypen 1 bis 5). In Ermangelung eines besseren Begriffs bezeichnen wir die „nicht-sonderpädagogischen“ Lehrkräfte als Re-

für sich alleine genügend Expertise zur Umsetzung von Inklusion. Folglich müssen sonderpädagogische und Regelschullehrkräfte ihr professionelles Selbstverständnis, ihr unterrichtliches Handeln sowie ihr Rollen- und Aufgabenprofil in Richtung Inklusion verändern – und dies gemeinsam sowie in Bezug zueinander.

Die Notwendigkeit zur interdisziplinären Kooperation lässt sich auch aus Theorien der Schulentwicklung herleiten. Wenn Inklusion schulweit und mehr als in einzelnen Unterrichtsstunden umgesetzt werden soll, wandeln sich Schulen in lernende Organisationen (Senge, 2006), die sich an verändernde Bedingungen anpassen können (Maag Merki & Emmerich, 2014). In lernenden Organisationen spielt die Kooperation des Personals eine zentrale Rolle und wird daher im Rahmen inklusiver Schulentwicklung besonders betont (Werning, 2013; Lütje-Klose & Urban, 2014). Somit kann interdisziplinäre Kooperation als notwendig für die Umsetzung schulischer Inklusion bezeichnet werden, stellt aber deutliche Herausforderungen für Schulen dar.

Diese Herausforderungen werden durch empirische Ergebnisse belegt, wonach Lehrkräfte jenseits von schnellem und anlassbezogenem Informationsaustausch nur wenig kooperieren und intensivere Formen der Kooperation selten zu finden sind (Richter & Pant, 2016; Vangrieken, Dochy, Raes & Kyndt, 2015). Als Gründe für dieses Kooperationsdefizit gelten u. a. ungünstige organisatorische Rahmenbedingungen (z. B. fehlende Zeit) sowie ein Berufsbild, das von der Abgeschlossenheit der Lehrenden im Unterricht geprägt ist (Lortie, 1972). In der Inklusion wird das Kooperationsdefizit durch unterschiedliche disziplinäre und berufliche Selbstverständnisse und Interessen von Regelschul- und sonderpädagogischen Lehrkräften (Grosche & Lindmeier, in Druck; Kiel, Heimlich, Markowitz & Weiß, 2015; Urton, Wilbert, Grosche & Hennemann, 2016) nochmals verstärkt.

Daher verwundert nicht, dass viele Lehrkräfte die Kooperation in der Inklusion als schwierig empfinden. Viele sonderpädagogische Lehrkräfte bewerten sie negativer als Regelschullehrkräfte (Gebhard et al., 2014), da sie sich lediglich als Hilfslehrkräfte fühlen, die auf ‚fremdem Terrain‘ geduldet werden sowie viel verwalten und wenig unterrichten (Scruggs, Mastropieri & McDuffie, 2007), wodurch ihre sonderpädagogische Expertise nicht zur Geltung kommt (Lütje-Klose & Urban, 2014; Urban & Lütje-Klose, 2014). Gleichzeitig nehmen sie in Beratungssituationen häufig eine vermeintlich ‚überlegene‘ Rolle gegenüber der ‚unterlegenen‘ Regelschulpädagogik ein (Kluge, 2019). Die häufigste Kooperationsform ist die Zweiteilung einer Klasse (Arndt & Werning, 2013; Scruggs et al., 2007), wonach einige Schüler\*innen zumindest zeitweise räumlich getrennt sonderpädagogisch gefördert werden. Diese Zweiteilung sehen einige

---

*gelschullehrkräfte*, obwohl die sonderpädagogischen Lehrkräfte in der Inklusion auch Regelschullehrkräfte sind und der Begriff somit nicht trennscharf ist. Zudem betrachten wir ausschließlich die Kooperation zwischen Lehrkräften, weshalb wir den Begriff multiprofessionelle Kooperation vermeiden. Da wir die Lehramtstypen als Disziplinen einer gemeinsamen Profession ansehen, sprechen wir nicht von interprofessioneller sondern von *interdisziplinärer Kooperation*.



Autor\*innen als Tradierung statt innovativer Weiterentwicklung in Richtung eines inklusiven Unterrichts (Hinz, 2013).

Gerade weil Inklusion hohe Herausforderungen an die Kooperation stellt, greifen viele Forschende auf den Ansatz der Lehrkraftkooperation von Gräsel, Fussangel und Pröbstel (2006) zurück (z. B. Henrich, Baumann & Studer, 2012; Lütje-Klose, Miller & Ziegler, 2014; Lütje-Klose & Urban, 2014; Richter & Pant, 2016). In diesem Ansatz werden drei Formen von Kooperation unterschieden. In der intensivsten Form, der Kokonstruktion, tauschen sich die beteiligten Personen hinsichtlich einer innovativen und komplexen Aufgabe aus und beziehen ihr jeweiliges Wissen so aufeinander, dass sie neues Wissen und gemeinsame Aufgabenlösungen generieren (Gräsel, Fussangel & Pröbstel, 2006) – wie es die Umsetzung von Inklusion geradezu erfordert.

Jedoch verstanden die Autor\*innen den Ansatz vor mehr als 10 Jahren als „einen ersten Versuch“ (Gräsel, Fussangel & Pröbstel, 2006, S. 216), der theoretisch noch unterspezifiziert war und auf der intradisziplinären Ebene verblieb. Daher ist es Ziel des vorliegenden Beitrags, den Ansatz zu aktualisieren, teilweise zu revidieren und auf interdisziplinäre Teams von Regelschul- und sonderpädagogischen Lehrkräften zur Umsetzung von Inklusion zu übertragen. Dabei stellen wir die Ausarbeitung von Kokonstruktion in den Mittelpunkt unseres Beitrags. Die daraus entwickelte Theorie beschreibt Kokonstruktion und ihre Funktionen genauer, formuliert empirisch prüfbare Bedingungen, Zusammenhänge und Folgen der Kokonstruktion und liefert Hinweise dafür, wie kokonstruktive Kooperation gefördert werden könnte.

## 2. Drei Formen der Kooperation und ihre Rolle bei der Umsetzung von Inklusion

Wie im Erstentwurf (Gräsel, Fussangel & Pröbstel, 2006) unterscheiden wir drei Formen der Kooperation, die wir ebenso Austausch, arbeitsteilige Kooperation und Kokonstruktion nennen (vgl. Tab. 1). Beim *Austausch* tauschen Lehrkräfte berufsbezogene Informationen untereinander aus (z. B. Unterrichtsmaterialien oder Angaben über Lernende). Die zentrale Funktion besteht in der schnellen und effizienten Bearbeitung von Routineaufgaben, wozu Lehrkräfte sich lediglich kurz absprechen („Hat noch jemand eine Unterrichtsreihe zum Thema Verkehrssicherheit?“, „Hat Frauke ihre Hausaufgaben nachgereicht?“) und keine gemeinsamen Ziele benötigen, weshalb sie trotz Kooperation unabhängig voneinander arbeiten. Sie müssen lediglich darauf vertrauen, dass ihr Bedarf an Austausch nicht als mangelnde Kompetenz interpretiert wird und der Austausch zwischen den Kooperationspartnern\*innen gleichberechtigt bleibt. Da diese Risiken überschaubar sind, wird Austausch auch als ‚low cost‘-Kooperation bezeichnet. Dementsprechend ist sie weit verbreitet; in einer Studie von Richter und Pant (2016) gaben z. B. 82 % der Lehrkräfte an, diese Form der Kooperation auszuüben.

Im Rahmen von inklusivem Unterricht könnte sich Austausch beispielsweise auf den Informationsaustausch über die Lernstände von Schüler\*innen mit sonderpädagogischen Förderbedarfen beziehen. Die Kooperationsform Austausch eignet sich insbeson-

Kooperationsform	Beschreibung	Funktion	Interdependenz	Vertrauen	Risiken	Bedeutung im Rahmen von schulischer Inklusion
Austausch	Unterschiedliche Aufgaben am gleichen Gegenstand/ Austausch von Material und Information	Hilfe bei Routineaufgaben/Zeitersparnis & emotionale Entlastung	Keine Interdependenz von Zielen und Handlungen erforderlich	Erwiderung der Unterstützung	Fehlende Reziprozität/Trittbrettfahrer	Inklusion kaum umsetzbar/ Sonderpädagog*innen als Hilfslehrkräfte, Regelschullehrkräfte als beratungsbedürftig/klare disziplinäre Trennung
Arbeitsteilige Kooperation	Bearbeitung unabhängiger, aber auf gemeinsame Ziele bezogene Arbeitspakete	Steigerung von Effizienz und Ökonomie	Interdependenz der Ziele, nicht aber der Handlungen notwendig	Verlässlichkeit/ Erledigung der Arbeitspakete	Unklare oder divergierende Ziele	Festlegen übergeordneter Unterrichtsziele/kompensierende äußere Differenzierung/Teilung anhand der Disziplinargrenzen
Konstruktive Kooperation	Individuelles Wissen und Können aufeinander beziehen, um neue Kompetenzen & Lösungen zu generieren	Professionalisierung: Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung/ Umsetzung von Innovationen	Interdependenz von Zielen und Handlungen notwendig	Selbstoffenbarung ohne Konsequenzen/Fehler ansprechen, kritisieren, unsichere Vorschläge machen	Fehlendes Vertrauen, fehlende Ressourcen/Insbesondere am Anfang aufwändig	Expertise beider Lehrkräfte nutzbar für Entwicklung inklusiven Unterrichts, inklusiver Schulen und gemeinsamen Inklusionsverständnisses

Tab. 1: Vergleich dreier Kooperationsformen, die sich anhand ihrer Funktion unterscheiden

dere für die fachlich und räumlich getrennte Unterrichtung von Schüler\*innen mit und ohne sonderpädagogische Förderbedarfe auf unterschiedlichen Leistungsständen („Was machst Du heute mit Deinen Schülern?“), weil man sich nicht auf gemeinsame Unterrichtsziele, -inhalte oder -aufgaben einigen muss (Lütje-Klose et al., 2014).

Dem Austausch als Kooperationsform kommt eine hohe arbeits-ökonomische Bedeutung zu, ist aber für die Umsetzung von Inklusion problematisch: Erstens können die beteiligten Lehrkräfte aufgrund ihrer gegenseitigen Unabhängigkeit nur wenig voneinander lernen. Zweitens besteht aufgrund der nicht notwendigen Absprachen gemeinsamer Ziele die Gefahr, dass Teilgruppen von Kindern (zumindest zeitweise) aus dem regulären Unterricht exkludiert werden, was zumindest der inklusiven Forderung nach Teilhabe aller widersprechen würde. Drittens könnte diese Aufteilung zu motivational ungünstigen Rollenzuschreibungen führen (Stichwort Hilfslehrkraft, s. o.).

Bei der *arbeitsteiligen Kooperation* stimmen Lehrkräfte gemeinsame Kooperationsziele ab und entwickeln daraufhin Arbeitspakete, die jedoch weiterhin individuell und unabhängig voneinander bearbeitet werden können. Eine arbeitsteilige Kooperation kann die Effizienz bei grundsätzlich teilbaren Aufgaben deutlich steigern, weshalb eine Gruppe von Lehrkräften solche Aufgaben schneller bearbeiten kann als jede Person für sich alleine. Die Arbeitspakete sind jedoch insofern (und im Vergleich zum Austausch stärker) voneinander abhängig, als dass das gemeinsame Produkt von der Erledigung aller Arbeitspakete abhängt. Daher müssen Lehrkräfte darauf vertrauen, dass die Kooperationspartner\*innen ihre jeweiligen Arbeitspakete mit angemessener Qualität abschließen. Dabei besteht die Gefahr, dass Verabredungen zu allgemein getroffen werden und einzelne Arbeitspakete schlecht zusammenpassen.

Arbeitsteilige Kooperation im Rahmen von Inklusion wäre beispielsweise die Verständigung, dass eine Teilgruppe von Schüler\*innen einen bestimmten Unterrichtsgegenstand nachholen müsse. Die Regelschullehrkraft könnte das Arbeitsmaterial weiterhin für die Klasse bzw. den regulären Unterricht vorbereiten, während die sonderpädagogische Lehrkraft differenzierte Materialien und kompensatorische Angebote für die Teilgruppe entwickelt. Die Ziele des Unterrichts müssten in diesem Fall gemeinsam festgelegt werden; die Vorbereitung für die Teilgruppen und das eigentliche Unterrichten erfolgen jedoch getrennt.

Auch die arbeitsteilige Kooperation erscheint für die Umsetzung von Inklusion nicht ausreichend: Beispielsweise könnten sich Kompetenzdefizite einzelner Schüler\*innen kurz- oder mittelfristig als nicht kompensierbar herausstellen, was die permanente Verantwortungsaufteilung von Klassenunterricht und zusätzlicher Differenzierung tradiert, wonach die Regelschullehrkraft den allgemeinen Unterricht für den Klassenverband plant und die sonderpädagogische Lehrkraft diesen Unterricht für die Schüler\*innen mit Förderbedarfen adaptiert und differenzierende Materialien vorbereitet (Arndt & Werning, 2013; Scruggs et al., 2007). Auch hier wäre eine Weiterentwicklung eigener Kompetenzen der Lehrkräfte sowie des Professionsverständnisses nur eingeschränkt möglich. Zudem erscheint eine Umsetzung von Inklusion auf Schulebene weniger wahrscheinlich, wenn sich die verschiedenen Lehrkräfte jeweils für verschiedene Lerngruppen verantwortlich fühlen.

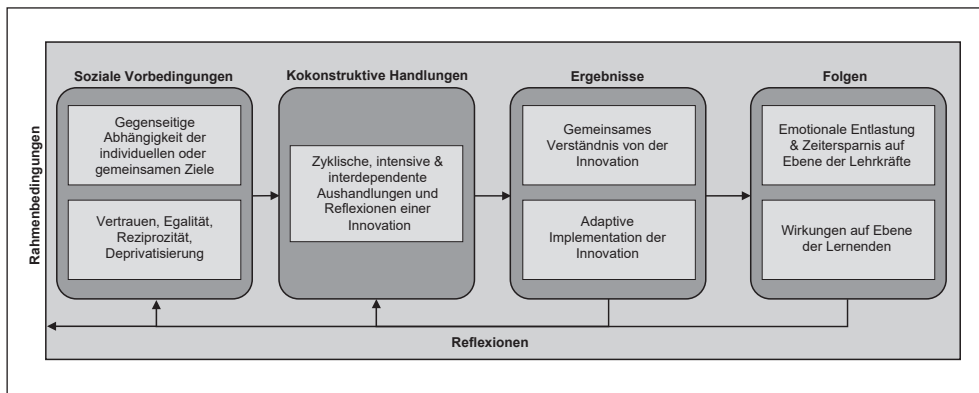
Die intensivste und aufwändigste Kooperationsform *Kokonstruktion* ist immer dann geeignet, wenn keine oder nur unzureichende Lösungen für komplexe Herausforderungen existieren und/oder die bisher erarbeiteten Lösungen nicht teilbar sind und somit Austausch und Arbeitsteilung unwirksam oder nicht zielführend sind (was den beteiligten Lehrkräften jedoch nicht immer bewusst sein muss). Funktion dieser Kooperationsform ist die Erarbeitung neuer Konzepte oder Problemlösungen, bei der Lehrkräfte nicht nur gemeinsame Ziele sondern auch den Arbeitsprozess aushandeln, ihre Gedanken und Handlungen aufeinander beziehen und sich über Vorgehensweisen und Kommunikationswege einigen. Das erscheint insbesondere in der Anfangsphase mühsam und zeitaufwändig, weil spezifische soziale Vorbedingungen für die Kokonstruktion (z. B. eine gemeinsame Sprache) zunächst geschaffen werden müssen. Zudem müssen die Lehrkräfte ihre Schwächen offenbaren, was nur bei gegenseitigem Vertrauen möglich ist. Wegen dieser hohen Vorbedingungen und dem intensiven Aufwand gilt Kokonstruktion als ‚high-cost‘-Kooperation, weshalb sich diese Form selten entwickelt. Zudem erscheint es unrealistisch und auch nicht zielführend, immer alle Kooperationen kokonstruktiv zu gestalten. Nachdem neue (teilbare) Lösungen kokonstruktiv erarbeitet wurden, können beispielsweise Austausch und Arbeitsteilung durchaus effiziente Handlungsweisen zur Umsetzung der erarbeiteten Lösungen sein. Regelschul- und sonderpädagogische Lehrkräfte könnten aushandeln, den Unterricht möglichst so zu gestalten, dass alle Schüler\*innen daran teilhaben können. Beginnen könnten die Lehrkräfte mit der gemeinsamen Planung exemplarischer Unterrichtsstunden, die sie gemeinsam (später vielleicht arbeitsteilig) durchführen und reflektieren. Dadurch könnten beide Lehrkräfte voneinander lernen. Hierdurch könnten neue Lösungen erarbeitet (kokonstruiert) werden, die über das bisherige Wissen und die bisherige Professionalität der Beteiligten hinausweisen. Nachfolgend könnte die tatsächliche Durchführung des Unterrichts aber arbeitsteilig stattfinden, was solange konsistent zur Kokonstruktion ist, wie die Umsetzung von kokonstruktiven Planungs- und Reflexionsphasen begleitet wird.

Kokonstruktion ist auch in der Schulentwicklungsforschung, insbesondere im Zusammenhang mit professionellen Lerngemeinschaften, verortet (Little, 2003; Coburn & Stein, 2006; Wood, 2007). Solche Lerngemeinschaften sind kooperative schulische Strukturen, in denen die eigene Lernkultur gemeinsam weiterentwickelt wird (Leithwood, 2002). In diversen empirischen Studien konnte gezeigt werden, dass eine intensive Kooperation eine Schlüsselvariable für die Implementation von Innovationen und die Entwicklung einer differenzierten Lernkultur darstellt (Holtappels, 2002; Fussangel & Gräsel, 2008; Zech et al., 2000). Holtappels konstatiert in einer zusammenfassenden Darstellung: „Lehrerkooperation, vor allem in elaborierter Form von Teambildung, spielt dabei offenbar stets eine ganz zentrale Rolle für Schulentwicklungsprozesse“ (Holtappels, 2013, S. 49). Diese Kooperationsform wollen wir im Folgenden im Kontext von Inklusion ausarbeiten.

### 3. Ausarbeitung eines theoretischen Modells der Kokonstruktion im Kontext von Inklusion

Wir definieren kokonstruktive Kooperation als gemeinsame, zyklische, intensive und interdependente Aushandlungen und Reflexionen von Innovationen und ihren Konkretisierungen. Die individuellen Handlungen während der Aushandlungen und Reflexionen sind aufeinander bezogen und zwingend voneinander abhängig. Kokonstruktive Kooperation setzt notwendigerweise interdependente Ziele voraus und entsteht erst auf Basis von Vertrauen, Egalität, Reziprozität und der Bereitschaft zur Deprivatisierung von Unterricht. Theoretisch lässt sich annehmen, dass kokonstruktive Kooperation zu einem gemeinsamen Verständnis der Innovation sowie zu ihrer adaptiven Implementation führt, was mittel- und langfristig auf der Ebene der Lehrkräfte zu einer emotionalen Entlastung und Zeitersparnis sowie auf der Ebene der Lernenden zu den intendierten Wirkungen der Innovation führt. Die Reflexion dieser Aushandlungs- und Implementationsprozesse mündet in einen zyklischen Ablauf der Kokonstruktionsbemühungen.

In unserem Modell der kokonstruktiven Kooperation (vgl. Abb. 1) unterscheiden wir sechs Komponenten: (1) Rahmenbedingungen, die für die Initiierung und Aufrechterhaltung von Kooperation generell unterstützend sind (äußerer Rahmen in Abb. 1); (2) intra- und interpersonale soziale Vorbedingungen, die spezifisch und notwendig für Kokonstruktion, aber nicht für Austausch und Arbeitsteilung sind; (3) kokonstruktive Handlungen, die den operationalen Kern unserer Definition ausmachen; (4) proximale Ergebnisse der Kokonstruktion; (5) distale Folgen, die außerhalb der kokonstruktiven Kooperation liegen; sowie (6) die zyklischen kokonstruktiven Reflexionen der Ergeb-



*Anmerkungen.* Rahmenbedingungen fördern Kooperation und halten sie aufrecht; intra- und interpersonale soziale Vorbedingungen sind spezifisch für Kokonstruktion notwendig, aber nicht für Austausch und Arbeitsteilung; kokonstruktive Handlungen sind der operationale Kern der Kokonstruktionstheorie; proximale Ergebnisse ergeben sich aus der Kokonstruktion; distale Folgen liegen außerhalb der kokonstruktiven Kooperation; zyklische kokonstruktive Reflexionen der Ergebnisse und Folgen wirken auf Rahmenbedingungen, Vorbedingungen und kokonstruktive Handlungen zurück.

Abb. 1: Zyklisches Wirkmodell der kokonstruktiven Kooperation

nisse und Folgen, die wiederum auf die Rahmenbedingungen, sozialen Vorbedingungen und kokonstruktiven Handlungen rückwirken (vgl. Rückpfeile in Abb. 1).

### 3.1 Rahmenbedingungen der kokonstruktiven Kooperation

Wir definieren solche Merkmale als Rahmenbedingungen, die allgemein die Kooperation von Lehrkräften unterstützen, aber nicht spezifisch für Kokonstruktion sind und auch andere Formen der Kooperation (Austausch, Arbeitsteilung) fördern. Rahmenbedingungen spielen für eine Verstetigung von Kooperation an einer Schule eine wichtige Rolle (Holtappels, 2013). Wir unterteilen sie in strukturelle, schulkulturelle und individuelle Rahmenbedingungen, wobei die folgende Aufzählung nicht erschöpfend, sondern lediglich exemplarisch zu verstehen ist (vgl. Massenkeil & Rothland, 2016; Vangrieken et al., 2015).

Zu den *strukturellen Rahmenbedingungen* für Kooperation zählen z. B. die Existenz, Verfügbarkeit und Kontinuität von Personal, sich überlappende und ungestörte Arbeitszeiten sowie geeignete Räumlichkeiten (Lütje-Klose, Neumann, Gorges & Wild, 2018; Richter & Pant, 2016). Diese sind in der Praxis längst nicht immer gegeben.

Zu den *schulkulturellen Rahmenbedingungen* gehören z. B. ein positives Kooperationsklima, die implizite oder explizite Norm zur Kooperation sowie ein kooperationsförderliches Schulleitungshandeln (Bonsen, Gathen, Iglhaut & Pfeiffer, 2002; Harazd & Drossel, 2011).

Zu den *individuellen Rahmenbedingungen* zählen gegenseitige Sympathie und Respekt, Reflexionsfähigkeit, grundsätzliche Autonomie sowie positive Einstellungen zu und Erfahrungen mit Kooperation. Wenn *Sympathie und Respekt* gegeben sind, lässt man sich leichter auf andere ein (Fussangel, 2008). Dies berichten auch zahlreiche Regelschullehrkräfte und sonderpädagogische Lehrkräfte in der Inklusion (Scruggs et al., 2007).

Unter *Reflexionsfähigkeit* verstehen wir die Fähigkeit, Kooperationsprozesse sowie deren Auswirkungen bewusst und systematisch zu reflektieren und daraus zu lernen (Boud, Keogh & Walker, 1985; Dewey, 1933). Die Reflexionsfähigkeit stellt eine zentrale Kompetenz von Lehrkräften dar (Stern, 2009) und ist in Kooperationskontexten wichtig für das gemeinsame Lernen der Lehrkräfte und die Unterrichtsentwicklung (Akiba & Liang, 2016; Little, 2003).

Bei jeder Form von Kooperation, insbesondere bei der Kokonstruktion, sind Absprachen erforderlich. Kooperation wird daher in einem vermeintlichen Widerspruch mit der *Autonomie* gesehen, die den Lehrerberuf konstituiert, was Lortie (1972) als das für Kooperation ungünstige Autonomie-Paritätsmuster beschrieb. Autonomie steht bei Lortie (1975) in engem Zusammenhang mit Individualismus, der sich aus der Isolation im Klassenzimmer und der beruflichen Sozialisation ergibt, bei der Lehrkräfte lernen alleine verantwortlich zu sein. Dementsprechend war in der ursprünglichen Fassung der Theorie der Kokonstruktion (Gräsel, Fussangel & Pröbstel, 2006) der Begriff Autonomie eher negativ konnotiert, da ein Zuviel im Lehrerberuf kooperationshemmend

wirke. An dieser Stelle nehmen wir in der revidierten Theorie eine Änderung vor, in dem wir Autonomie als individuelle Rahmenbedingung für Kooperation von Unabhängigkeit als Vorbedingung für Kokonstruktion (s. u.) unterscheiden. Die Unterscheidung von Autonomie und Unabhängigkeit beruht auf der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (2008) und wurde von Neumann (2019) im deutschen Sprachraum auf die Kooperationsforschung angewendet. „Autonomy means to act volitionally, with a sense of choice, whereas independence means to function alone and not rely on others“ (Deci & Ryan, 2008, S. 15). Autonomie in diesem Sinne bedeutet das Treffen selbstbestimmter Entscheidungen. Demnach kooperieren Lehrkräfte autonom, wenn sie sich selbst als Urheber ihrer Handlungen innerhalb der Kooperationsstrukturen erleben und ihr Handeln im Einklang mit ihren Normen und Werten ausrichten können (Neumann, 2019). Dies kann auch ein bewusstes, einsichtsvolles Nachgeben in andere Positionen beinhalten (Vangrieken, Grosemans, Dochy & Kyndt, 2017).

Als weitere individuelle Rahmenbedingung zählen *Einstellungen* zur Kooperation und die *Erfahrungen* mit Kooperation (Vangrieken et al., 2015). Wir gehen davon aus, dass erfolgreich durchlaufene kokonstruktive Kooperation und das daraus resultierende Wissen dazu führen, dass Lehrkräfte solche Handlungen in ihre Kooperationsüberlegungen einbeziehen (Gräsel, Fussangel & Parchmann, 2006). Insbesondere die wahrgenommene Wichtigkeit der Kooperation ist als Einstellung ein wichtiger Prädiktor für Kooperation (Drossel, Eickelmann, van Ophuysen & Bos, 2019). Studien aus dem Inklusionskontext zeigen ebenfalls, dass eine positive Einstellung zur Teamarbeit mit der Kooperationsbereitschaft korreliert (Hellmich, Hoya, Görel & Schwab, 2017).

### 3.2 Spezifische soziale Vorbedingungen der kokonstruktiven Kooperation

Wir definieren mögliche Bedingungen dann als *soziale Vorbedingungen*, wenn sie für Kokonstruktion *spezifisch* sind, also im Gegensatz zu den bisher ausgeführten Rahmenbedingungen gezielt Kokonstruktion (und nicht Austausch oder Arbeitsteilung) bedingen. Grundlegend unterscheiden wir die interpersonale Zielinterdependenz sowie eine Reihe an intrapersonalen Faktoren. Die *Zielinterdependenz* der Kooperationspartner\*innen als zentrale Vorbedingung für Kokonstruktion meint, dass die beteiligten Kooperationspartner\*innen entweder über individuelle Ziele verfügen, deren Erreichung jedoch von anderen abhängt oder sogar gemeinsame Ziele haben. Kokonstruktion kommt nach dieser Annahme nur dann zustande, wenn Teammitglieder ihre gegenseitige Abhängigkeit erkennen und anerkennen. Ist Zielinterdependenz nicht gegeben oder wird sie nicht (an-)erkannt, so ist zu erwarten, dass Lehrkräfte keine Kokonstruktion eingehen, sondern eher austauschend oder arbeitsteilig arbeiten. Ein spezifisches Beispiel für interdependente Ziele in inklusiven Settings ist die systematische Förderung von Schüler\*innen mit Verhaltensstörungen (Sonderpädagogik) vs. möglichst unterbrechungsfreier Unterricht (Regelschulpädagogik). In diesem Beispiel können beide Ziele der einzelnen Lehrkräfte nur dann effektiv verfolgt werden, wenn ihre gegenseitige Interdependenz erkannt wird.

Die weiteren Vorbedingungen für Kokonstruktion sind *intrapersonal*, dazu gehören *Vertrauen, Egalität, Reziprozität* und *die Bereitschaft zur Deprivatisierung des Unterrichts*. Auch diese Vorbedingungen sind spezifisch für die Kokonstruktion und für weniger enge Formen der Kooperation in weitaus geringerem Maße erforderlich. Obwohl sich diese Vorbedingungen auf die Kooperationspartner\*innen beziehen, betrachten wir sie zuvorderst als intrapersonal, weil sie von jedem Individuum selbst ausgehen.

Die Kooperationspartner\*innen müssen darauf *vertrauen*, dass ihr Gegenüber sie in ihrem Denken und Handeln anerkennt: Sie müssen die Sicherheit haben, dass sie sich selbst ‚enthüllen‘ dürfen (self-disclosure), ohne von anderen abgewertet zu werden (Armstrong, 2015). Vertrauen schafft die Grundlage dafür, eigene Unsicherheiten und Ängste zu benennen, tentative Handlungsvorschläge zu entwickeln sowie Fehler konstruktiv anzusprechen. Ohne Vertrauen wäre es nicht möglich, neue Konzepte und Vorgehensweisen im eigenen Unterricht auszuprobieren und diese im kollegialen Austausch zu besprechen und weiterzuentwickeln. Bei der Kokonstruktion im Zusammenhang mit Inklusion ist dieser Aspekt noch wichtiger, da viele Lehrkräfte mit unbekanntem und herausfordernden Handlungssituationen konfrontiert sind, für die keine definierten Lösungen vorliegen und es keine Handlungs- und Entscheidungssicherheit gibt.

Ebenso müssen sich die Partner\*innen als gleichwertig betrachten. *Egalität* meint Gleichberechtigung und symmetrische Kommunikation, in der Differenzen nicht nivelliert, sondern hervorgehoben und produktiv genutzt werden. Studien zeigen die Bedeutung einer gleichberechtigten Kooperation der Lehrkräfte für die Kompetenz- und Wohlbefindensentwicklung von Kindern mit sonderpädagogischen Förderbedarfen im gemeinsamen Unterricht (Lütje-Klose et al., 2018). Das Gegenteil wäre hierarchisches Denken, das u. a. aus unterschiedlicher beruflicher Ausbildung und Sozialisation, der Wahrnehmung der eigenen Disziplin als wichtigstem Zugang, dem (meist negativen) Bewerten der Fachlichkeit der Kooperationspartner\*innen und nicht zuletzt auch aus der Zugehörigkeit zu unterschiedlichen Besoldungsgruppen resultiert. Eine solche kokonstruktionshinderliche Hierarchie berichten zahlreiche sonderpädagogische und regelpädagogische Lehrkräfte in der Inklusionspraxis (Kluge, 2019; Scruggs et al., 2007).

Konstruktion kann nur dann erfolgreich sein, wenn *Reziprozität* in den Anstrengungen und Beiträgen vorliegt. Zwar können kurzfristig Ungleichgewichte im individuellen Aufwand bestehen; langfristig ist aber ein Geben und Nehmen zwischen den Lehrkräften notwendig. Die momentane Inklusionspraxis zeigt jedoch, dass insbesondere in inklusionsunerfahrenen Schulsettings die Sonderpädagogik allein für den Erfolg von Inklusion verantwortlich gemacht wird (Arndt & Werning, 2013) und es somit an Reziprozität mangelt.

Die letzte Vorbedingung ist die Bereitschaft zur *Deprivatisierung* des eigenen Lehrerhandelns. Damit greifen wir die obige Unterscheidung von Autonomie und Unabhängigkeit wieder auf. Während Autonomie in unserer Theorie als unspezifische Rahmenbedingung gilt, ist die Bereitschaft, die eigene Unabhängigkeit des Unterrichtens aufzugeben eine spezifische Vorbedingung. Unabhängigkeit bezieht sich auf das Phänomen, wonach Lehrkräfte anderen (insbesondere Kolleg\*innen) keinen Einblick in



ihre Tätigkeit geben wollen (Autonomie-Paritäts-Muster; Lortie, 1972). Deprivatisierung bezeichnet das Gegenteil, nämlich die Bereitschaft die eigenen Arbeitsweisen offenzulegen und sich Unterstützung und Feedback einzuholen. Sie gilt als ein Kernmerkmal professioneller Lerngemeinschaften (Bonsen & Rolff, 2006) und stellt für intensive Kooperation eine Schlüsselvariable dar (Holtappels, 2013). Erkennbar ist Deprivatisierung z.B. durch gegenseitige Hospitationen, gemeinsames Unterrichten und/oder eine kritisch-konstruktive Feedback-Kultur.

### 3.3 Kokonstruktive Handlungen

Kokonstruktive Handlungen sind der Kern unseres Modells. Sie bezeichnen fortwährende und zyklische *Aushandlungen* und *Reflexionen* von Konkretisierungen einer Innovation. Diese kokonstruktiven Handlungen sind interdependent, intensiv, langfristig, kontinuierlich und auf geteilte Ziele hin bezogen. Somit sind sowohl die Ziele als auch die Handlungen selbst ausgehandelt und voneinander abhängig. Spätestens durch diese Aushandlungen werden interdependente Ziele zu *gemeinsam geteilten Zielen*. Dadurch wird die Innovation auf identische oder zumindest sehr ähnliche Art von den Partner\*innen verstanden; die unterschiedlichen Zugänge und Lösungsansätze werden versprochen und verglichen. Im Gegensatz zur Zielinterdependenz ist mit der Aushandlung geteilter Ziele gemeint, dass die beteiligten Lehrkräfte durch die Aushandlung *dieselben* Ziele für dieselbe Situation als bedeutsam bewerten, statt individuelle aber möglicherweise unterschiedliche Ziele auf gegenseitige Abhängigkeit zu prüfen. Unklarheiten, Unbestimmtheiten oder sogar offener Dissens sind dafür produktiv, da sie gegenseitige Fehlverständnisse indizieren, an denen man lernen kann. Wird nicht versucht, Ziele möglichst identisch zu betrachten, könnte die Notwendigkeit kokonstruktiv zu arbeiten, übersehen werden. Genau dies zeigen bisherige Erfahrungen: Das Aushandeln geteilter Ziele zwischen sonderpädagogischen und regelschulpädagogischen Lehrkräften erfolgt kaum (Morgenroth & Grosche, 2017), die Gespräche finden meist ‚zwischen Tür und Angel‘ statt.

Die gemeinsame Arbeit bezieht sich auf einen spezifischen Kooperationsgegenstand, womit im Falle der kokonstruktiven Kooperation fast immer eine weitreichende *Innovation* gemeint ist und alle Kooperationspartner\*innen auf bisher nicht vorhandene Expertise angewiesen sind.

Die konkreten kokonstruktiven Handlungen lassen sich gut in Lerngemeinschaften bzw. interdisziplinären Teams realisieren (Levine & Marcus, 2010; Vescio, Ross & Adams, 2008). Die Inhalte einer Lerngemeinschaft sind Probleme und Fragestellungen der täglichen (Unterrichts-)Arbeit, die bezüglich der umzusetzenden Innovation reflektiert werden. Durch diese Aktivitäten können die Lehrkräfte ihr individuelles Wissen weiterentwickeln, es wird aber maßgeblich durch die sozialen Interaktionen mit den Kolleg\*innen beeinflusst (Coburn & Stein, 2006; Vescio et al., 2008). Die Unterbrechung der eigenen Routine und das kritische Hinterfragen von möglichen Handlungen sind also zentraler Bestandteil kokonstruktiver Handlungen. Sie sind damit mit einem

hohen Ausmaß an *Reflexion* verbunden, bei der verschiedene Umsetzungen der Innovation hinsichtlich möglicher Wirkungen besprochen werden.

### 3.4 Proximale Ergebnisse kokonstruktiver Kooperation

Wir unterteilen die Auswirkungen kokonstruktiver Kooperation in proximale (unmittelbare) Ergebnisse und distale (später eintretende) Folgen. Bezüglich der unmittelbaren Ergebnisse postulieren wir, dass durch Kokonstruktion (a) ein *gemeinsames Verständnis* der Innovation erarbeitet werden kann, das zu Beginn so noch nicht vorlag. In Anlehnung an soziokulturelle Perspektiven der Wissenskonstruktion gehen wir davon aus, dass Lehrkräfte durch die kokonstruktiven Prozesse im Team (1) zu *geteilten Kognitionen bzw. einer geteilten Wissensbasis* gelangen (Fischer, 2002; Resnick, Levine & Teasley, 1991): Sie kokonstruieren neues Wissen. Insbesondere dann, wenn wichtige Informationen nicht für alle Teammitglieder zugänglich sind, führen soziale Prozesse des Aushandelns zu einem gemeinsamen Verständnis eines Phänomens (Boster, 1991). Auch die Forschung zum Teamlernen zeigt die Bedeutung von kokonstruktiven Prozessen für geteilte Kognitionen auf (Van den Bossche, Gijsselaers, Segers, Woltjer & Kirschner, 2011). Demnach gehen wir davon aus, dass die beteiligten Lehrkräfte ein gemeinsames Verständnis der Bedeutung von Inklusion für sie als Lehrkraft, für ihren Unterricht und für die einzelnen Schüler\*innen entwickeln und wissen, wie die anderen Lehrkräfte die Innovation interpretieren und bewerten. Damit einhergehend fühlen sich die Lehrkräfte für die Innovation (2) *gemeinsam verantwortlich*, wie sich auch in Studien zu Lerngemeinschaften gezeigt hat (McLaughlin, 1993; Wood, 2007). Bezüglich Inklusion könnte Kokonstruktion dazu führen, dass alle Lehrkräfte sich für alle Schüler\*innen verantwortlich fühlen, statt die Verantwortlichkeiten für Schüler\*innen ohne vs. mit sonderpädagogischen Förderbedarfen aufzuteilen. Ein weiteres Ergebnis von Kokonstruktion ist (3) ein *geändertes Rollenverständnis* für das eigene professionelle Handeln: Die Wahrnehmung der eigenen professionellen Rolle wird erweitert; möglicherweise lösen sich die Disziplingrenzen zwischen Regelschul- und sonderpädagogischen Lehrkräften auf (Fuchs, Fuchs & Stecker, 2010). Erfolgreiche inklusive Schulen zeichnen sich durch Kooperationen aus, die eine Rollenüberschneidung zwischen Grundschullehrkräften und Förderschullehrkräften zulassen bzw. sogar betonen (Lütje-Klose et al., 2018).

Als zweites zentrales Ergebnis von Kokonstruktion gehen wir von einer (b) adaptiven Implementation aus (O'Donnell, 2008). Dabei nehmen wir an, dass kokonstruktiv erarbeitete Innovationen deutlich konsistenter und effektiver umgesetzt werden können als durch Austausch und Arbeitsteilung. Für die Adaption bzw. Rekontextualisierung von Innovationen im Zusammenhang mit der Kokonstruktion sprechen zwei Gründe: Erstens sind viele verordnete Vorgaben oder Ziele einer Innovation abstrakt und benötigen eine Übersetzung in konkrete (Unterrichts-)Maßnahmen. Zweitens gibt es empirische Hinweise, dass Innovationen konsistenter umgesetzt werden, wenn Lehrkräfte diese nach ihren Bedürfnissen verändern können und sie nicht als „Rollenmarionetten“ (Fend, 2006, S. 175) implementieren (O'Donnell, 2008). Konsistent mit diesen Annah-

men verwundert es nicht, dass viele Schulen Inklusion jeweils individuell ausgearbeitet und umgesetzt haben (Moser, 2012).

### 3.5 *Distale Folgen kokonstruktiver Kooperation*

Konstruktive Kooperation ist langwierig, aufwändig und anstrengend und wurde deshalb von Gräsel, Fussangel und Pröbstel (2006) als ‚high-cost‘-Kooperation bezeichnet. Es ist daher kurzfristig nicht von einer *zeitlichen oder emotionalen Entlastung* der Beteiligten auszugehen. Die Forschung zeigt jedoch, dass insbesondere intensive Formen der Kooperation bei den beteiligten Lehrkräften langfristig zu Entlastung führen können (Fussangel & Dizinger, 2014), so dass es sich lohnt, den anfänglichen Aufwand auf sich zu nehmen. Bei vielen Innovationen, auch bei der Umsetzung von Inklusion durch Kokonstruktion, muss die belastende Anfangsphase motivational überwunden werden, damit die positiven langfristigen Wirkungen eintreten können, z. B. die dann eintretende Arbeitsentlastung sowie positive emotionale und motivationale Wirkungen.

Zudem ist zu erwarten, dass Lehrkräfte die Innovation durch kokonstruktive Prozesse immer weiter konkretisieren und optimieren, so dass die Implementation ihre intendierten *Wirkungen auf Ebene der Schüler\*innen* besser erreicht. Wie diese Wirkungen aussehen, ist jeweils abhängig vom Innovationsgegenstand. Eine intensive Kooperation von Lehrkräften sollte im Rahmen von Inklusion immer zu einer optimalen Förderung aller Schüler\*innen führen. Für diese Annahme gibt es auch erste empirische Belege: Lütje-Klose et al. (2018) zeigten, dass Schulen mit hohen Wohlbefindens- und Leistungswerten bei Kindern mit dem Förderschwerpunkt Lernen sich sowohl durch gut etablierte Kooperationsstrukturen und als auch durch ein hohes Maß an gemeinsam entwickelten Konzepten auszeichnen.

### 3.6 *Reflexion und zyklische Wiederaufnahme*

Mit den kurzfristigen Ergebnissen und langfristigen Folgen schließt sich der Kreis zu den Rahmenbedingungen und sozialen Vorbedingungen (Rückpfeile in Abb. 1): In Lerngemeinschaften reflektieren Lehrkräfte ihre eigene Praxis, adaptieren sie an die Bedürfnisse der Schüler\*innen und verbessern sie gegebenenfalls. Wenn dieser Prozess bewusst reflektiert wird, Erfolge und Misserfolge wahrgenommen und kooperationsförderlich attribuiert werden, sollten sich die Rahmenbedingungen (z. B. Kooperationsklima) und die Vorbedingungen (z. B. Vertrauen) ändern, was wiederum die kokonstruktiven Kooperationsprozesse weiterentwickelt (Ancess, 2000; Holtappels, 2013; Gräsel, Fussangel & Parchmann, 2006). Der Kreisprozess wird erst dann unterbrochen, wenn sich die Rahmenbedingungen durch negative Ereignisse stark verschlechtern, die sozialen Vorbedingungen (z. B. aufgrund von Misserfolgen) wiederholt verletzt werden oder die Lehrkräfte in der Reflexion zur Einschätzung kommen, dass die Kokonstruktion entweder nicht die intendierten Wirkungen erzielt oder diese bereits erreicht hat.

#### 4. Fazit: Lehrkräfte zur Kooperation anregen – noch immer eine Aufgabe für Sisyphos?

In diesem Beitrag haben wir eine aktualisierte, teils revidierte und auf interdisziplinäre Teams von Regelschul- und sonderpädagogischen Lehrkräften erweiterte Theorie der kokonstruktiven Kooperation vorgelegt, da wir davon ausgehen, dass weitreichende Innovationen wie schulische Inklusion am sinnvollsten bzw. effektivsten durch kokonstruktive Kooperation umgesetzt werden. Kokonstruktion erkennt man an zyklischen, intensiven und interdependenten Aushandlungen und Reflexionen der Innovation und ihrer Konkretisierungen. Kokonstruktive Kooperation ist anspruchsvoll, sollte aber langfristig zu positiven Ergebnissen und Folgen führen, die mit anderen Kooperationsformen (Austausch oder Arbeitsteilung) nicht oder nur unzureichend erreicht werden können.

Diese Revision der Kokonstruktionstheorie wird sicherlich noch weiter zu präzisieren sein. Erstens erscheint uns die Theorie sehr komplex, weshalb möglicherweise empirische Prüfungen Vereinfachungspotential identifizieren könnten. Beispielsweise könnte geprüft werden, welche Merkmale der Kokonstruktion gemeinsam auftreten (oder gemeinsam fehlen) und daher auch theoretisch zusammengefasst werden könnten. Für eine erste empirische Erforschung unserer Annahmen und Konzepte wird gegenwärtig ein Fragebogen für kokonstruktive Kooperation evaluiert (Fussangel, Grosche & Casale, in Vorb.). Ebenso müssten die postulierten Wirkannahmen empirisch geprüft werden, was zu weiteren Revisionen oder Vereinfachungen führen könnte. Zweitens müsste diese spezifische Art der Kooperation in Kompetenzmodelle von Lehrer\*innen eingearbeitet werden. Geeignete Vorarbeiten könnten z. B. im Organisationswissen von Lehrkräften oder in der Beratungskompetenz gefunden werden (Bruder, Klug, Hertel & Schmitz, 2010). Drittens müsste die Tragfähigkeit der revidierten Kokonstruktionstheorie im Inklusionsdiskurs aufgearbeitet werden.

Unsere Theorie hat zahlreiche praktische Implikationen, die wir aus Platzgründen nur anreißen können. Erstens vermuten wir, dass Kokonstruktion für viele Lehrkräfte noch weit weg von ihrer schulpraktischen Realität ist. Die KMK-Standards schreiben bezüglich des Kompetenzbereichs „Innovieren“ lapidar, die Lehrkräfte „planen schulische Projekte und Vorhaben kooperativ und setzen sie um“ (KMK, 2014, S. 14). Ohne das Schaffen günstiger Rahmenbedingungen auf politischer und/oder Schulebene, z. B. das Anrechnen von Kooperationsstunden, werden solche Innovationen laut unserer Theorie ausbleiben. Selbst bei stattfindender Kokonstruktion gilt es, auf Schulebene solche Strukturen zu schaffen, die eine Verstetigung dieser Kooperationsform ermöglichen. Hierzu gehört ebenso die Rahmung des Lehrkraftberufs als zutiefst intellektuelle und kooperative Anforderung. Zweitens müssten praktikable Fortbildungen entwickelt und evaluiert werden, in denen Lehrkräfte kokonstruktive Kooperation erlernen, ausprobieren und weiterentwickeln können. Dies müsste drittens auch bereits in der Lehrerbildung verankert werden, damit zukünftige Lehrkräfte mit der Erwartung, nicht alleine für eine Lerngruppe verantwortlich zu sein, sogleich in ihr Berufsleben starten. Ob sich unsere Theorie wirklich zur Analyse und Verbesserung inklusiver Prozesse nutzen

lässt oder die Anregung zur Kooperation weiter eine Aufgabe für Sisyphos bleibt (so der damalige Titel von Gräsel, Fussangel & Pröbstel, 2006), wird sich also noch zeigen.

## Literatur

- Akiba, M., & Liang, G. (2016). Effects of teacher professional learning activities on student achievement growth. *The Journal of Educational Research, 109*(1), 99–110.
- Ancess, J. (2000). The reciprocal influence of teacher learning, teaching practice, school restructuring, and student learning outcome. *Teachers College Record, 102*(3), 590–619.
- Armstrong, P. (2015). *Effective school partnerships and collaboration for school improvement: A review of the evidence*. London: UK Government, Department for Education.
- Arndt, A.-K., & Werning, R. (2013). Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik. Ergebnisse eines qualitativen Forschungsprojekts. In R. Werning & A.-K. Arndt (Hrsg.), *Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln* (S. 12–40). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bonsen, M., & Rolf, H.-G. (2006). Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik, 52*(2), 167–184.
- Bonsen, M., Gathen von der, J., Iglhaut, C., & Pfeiffer, H. (2002). *Die Wirksamkeit von Schulleitung. Empirische Annäherung an ein Gesamtmodell schulischen Leitungshandelns*. Weinheim: Juventa.
- Boster, J. S. (1991). The information economy model applied to biological similarity judgment. In L. B. Resnick, J. M. Levine & S. D. Teasley (Hrsg.), *Perspectives on socially shared cognition* (S. 203–225). Washington: American Psychological Association.
- Boud, D., Keogh, R., & Walker, D. (1985). Promoting reflection in learning: A model. In D. Boud, R. Keogh & D. Walker (Hrsg.), *Reflection: Turning experience into learning* (S. 18–40). London: Kogan Page.
- Bruder, S., Klug, J., Hertel, S., & Schmitz, B. (2010). Modellierung der Beratungskompetenz von Lehrkräften. In E. Klieme, D. Leutner & M. Kenk (Hrsg.), *Kompetenzmodellierung. Zwischenbilanz des DFG-Schwerpunktprogramms und Perspektiven des Forschungsansatzes* (56. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, S. 274–285). Weinheim: Beltz Juventa.
- Coburn, C. E., & Stein, M. K. (2006). Communities of practice theory and the role of teacher professional community in policy implementation. In M. Honig (Hrsg.), *Confronting complexity: Defining the field of education policy implementation* (S. 25–46). Albany: Suny Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology, 49*(1), 14–23.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston, MA: Heath & Co Publishers.
- Drossel, K., Eickelmann, B., van Ophuysen, S., & Bos, W. (2019). Why teachers cooperate – An expectancy-value model of teacher cooperation. *European Journal of Psychology of Education, 34*, 187–208.
- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Fischer, F. (2002). Gemeinsame Wissenskonstruktion – Theoretische und methodologische Aspekte. *Psychologische Rundschau, 53*(3), 119–134.
- Fuchs, D., Fuchs, L. S., & Stecker, P. M. (2010). The „blurring“ of special education in a new continuum of general education placements and services. *Exceptional Children, 76*(3), 301–323.
- Fussangel, K. (2008). *Subjektive Theorien von Lehrkräften zur Kooperation. Eine Analyse der Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern in Lerngemeinschaften*. <http://elpub.bib.uni-wuppertal.de/edocs/dokumente/fbg/paedagogik/diss2008/fussangel/> [30.03.2020].

- Fussangel, K., & Dizinger, V. (2014). The challenge of change? Developing all-day schools and its implications for teacher stress. *Journal for Educational Research Online*, 6(3), 115–133.
- Fussangel, K., & Gräsel, C. (2008). Unterrichtsentwicklung in Lerngemeinschaften: das Beispiel „Chemie im Kontext“. In N. Berkemeyer, W. Bos, V. Manitus & K. Müthing (Hrsg.), *Unterrichtsentwicklung in Netzwerken. Konzeptionen, Befunde, Perspektiven* (S. 285–295). Münster: Waxmann.
- Fussangel, K., Grosche, M., & Casale, G. (in Vorb.). *Entwicklung eines Instrumentes zur Erfassung von kokonstruktiver Kooperation im Kontext von Inklusion*. Manuskript in Vorbereitung.
- 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 Unterrichtsettings. *Empirische Sonderpädagogik*, 17–32.
- Gräsel, C., Fussangel, K., & Parchmann, I. (2006). Lerngemeinschaften in der Lehrerfortbildung. Kooperationserfahrungen und -überzeugungen von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 545–561.
- Gräsel, C., Fussangel, K., & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 205–219.
- Grosche, M., & Lindmeier, C. (im Druck). Lehrerbildung für ein sonderpädagogisches Lehramt. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Harazd, B., & Drossel, K. (2011). Formen der Lehrerverbündung und ihre schulischen Bedingungen. Empirische Untersuchung zur kollegialen Zusammenarbeit und Schulleitungshandeln. *Empirische Pädagogik*, 25(2), 145–160.
- Hellmich, F., Hoya, F., Görel, G., & Schwab, S. (2017). Unter welchen Voraussetzungen kooperieren Grundschullehrkräfte im inklusiven Unterricht? Eine Studie zu den Bedingungen der Kooperationsbereitschaft von Grundschullehrerinnen und -lehrern im inklusiven Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 9(1), 36–51.
- Henrich, C., Baumann, B., & Studer M. (2012). Ausgestaltung der unterrichtsbezogenen Kooperation. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 9(18), 35–41.
- Hinz, A. (2013). Inklusion – Von der Unkenntnis zur Unkenntlichkeit!? Kritische Anmerkungen zu einem Jahrzehnt Diskurs über schulische Inklusion in Deutschland. *Zeitschrift für Inklusion*, 7(1), <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/26> [30.03.2020].
- Holtappels, H. G. (2002). *Die Halbtagsgrundschule. Lernkultur und Innovation in Hamburger Grundschulen*. Weinheim: Juventa.
- Holtappels, H. G. (2013). Schulentwicklung und Lehrerverbündung. In N. McElvany & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Theorien, Modelle, Befunde und Perspektiven* (S. 35–62). Münster: Waxmann.
- Kiel, E., Heimlich, U., Markowetz, R., & Weiß, S. (2015). Gemeinsam und doch unterschiedlich – Ein Vergleich der Berufswahlmotive von Studierenden der verschiedenen sonderpädagogischen Fachrichtungen und der Regelschularten. *Empirische Sonderpädagogik*, 7(4), 300–319.
- Kluge, J. (2019). Die Rolle der Sonderpädagogik in inklusiven Settings aus Studierendensicht. *Zeitschrift für Inklusion*, (1). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/477> [30.03.2020].
- KMK (2014). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Bonn: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.
- Leithwood, K. (2002). *Organizational learning and school improvement*. Greenwich/CT: JAI.
- Levine, T.H., & Marcus, A.S. (2010). How the structure and focus of teachers' collaborative activities facilitate and constrain teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 389–398.

- Little, J. W. (2003). Inside teacher community: Representations of classroom practice. *Teachers College Record*, 105(6), 913–945.
- Lortie, D. C. (1972). Team Teaching, Versuch der Beschreibung einer zukünftigen Schule. In H.-W. Dechert (Hrsg.), *Team Teaching in der Schule* (S. 37–76). München: R. Piper & Co.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher – A sociological study*. Chicago: University Press.
- Lütje-Klose, B., Miller, S., & Ziegler, H. (2014). Professionalisierung für die inklusive Schule als Herausforderung für die LehrerInnenbildung. *Soziale Passagen*, 6(1), 69–84.
- Lütje-Klose, B., Neumann, P., Gorges, J., & Wild, E. (2018). Die Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements (BiLiE) – Zentrale Befunde. *Die Deutsche Schule*, 110(2), 109–123.
- Lütje-Klose, B., & Urban, M. (2014). Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 83(2), 112–123.
- Maag Merki, K., & Emmerich, M. (2014). *Die Entwicklung von Schule. Theorie – Forschung – Praxis*. In Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Fachgebiet: Erziehungs- und Bildungssoziologie, Makrosoziologische Analysen: Funktionen, Strukturen und Institutionen, S. 1–35. DOI 10.3262/EEO020140338.
- Massenkeil, J., & Rothland, M. (2016). Kollegiale Kooperation im Lehrerberuf. Überblick und Systematisierung aktueller Forschung. *Schulpädagogik heute*, 7(13), 1–28.
- McLaughlin, M. (1993). What matters most in teachers' workplace context? In J. W. Little & M. McLaughlin (Hrsg.), *Teachers' work: Individuals, colleagues, and contexts*. New York: Teachers College Press.
- Morgenroth, S., & Grosche, M. (2017). Inklusion durch interdisziplinäre Kooperation. Erweiterung des Modells „response-to-intervention“ um Aspekte von Ko-Konstruktion und Co-Teaching. In S. Barsch, N. Glutsch & M. Massumi (Hrsg.), *Diversity in der LehrerInnenbildung* (S. 87–107). Münster: Waxmann.
- Moser, V. (2012). Standards für die Umsetzung von Inklusion im Bereich Schule. In V. Moser (Hrsg.), *Die Inklusive Schule* (S. 7–10). Stuttgart: Kohlhammer.
- Neumann, P. (2019). *Kooperation selbst bestimmt? Interdisziplinäre Kooperation und Zielkonflikte in inklusiven Grundschulen und Förderschulen*. Münster: Waxmann.
- O'Donnell, C. L. (2008). Defining, conceptualizing, and measuring fidelity of implementation and its relationship to outcomes in K-12 curriculum intervention research. *Review of Educational Research*, 78(1), 33–84.
- Resnick, L. B., Levine, J. M., & Teasley, S. D. (Hrsg.). (1991). *Perspectives on socially shared cognition*. Washington: American Psychological Association.
- Richter, D., & Pant, H.-A. (2016). *Lehrerkooperation in Deutschland: Eine Studie zu kooperativen Arbeitsbeziehungen bei Lehrkräften der Sekundarstufe I*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung, Robert Bosch Stiftung, Stiftung Mercator und Deutsche Telekom Stiftung.
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A., & McDuffie, K. A. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: A metasynthesis of qualitative research. *Exceptional Children*, 73(4), 392–416.
- Senge, P. (2006). *Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation* (10. Aufl.). Stuttgart: Klett Cotta.
- Stern, E. (2009). Implizite und explizite Lernprozesse bei Lehrerinnen und Lehrern. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrerprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 355–364). Weinheim: Beltz.
- Urban, M., & Lütje-Klose, B. (2014). Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil 2: Forschungsergebnisse zu intra- und interprofessioneller Kooperation. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 83(2), 283–294.

- Urton, K., Wilbert, J., Grosche, M., & Hennemann, T. (2016). Vergleich der beruflichen Interessenstruktur von Studierenden der Sonderpädagogik mit den Anforderungen des sonderpädagogischen Lehrerberufs. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 6(2), 325–343.
- Van den Bossche, P., Gijssels, W., Segers, M., Woltjer, G., & Kirschner, P. (2011). Team learning: Building shared mental models. *Instructional Science*, 39(3), 283–301.
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17–40.
- Vangrieken, K., Grosemans, I., Dochy, F., & Kyndt, E. (2017). Teacher autonomy and collaboration: A paradox? Conceptualising and measuring teachers' autonomy and collaborative attitude. *Teaching and Teacher Education*, 67, 302–315.
- Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 80–91.
- Werning, R. (2013). Inklusive Schulentwicklung. In V. Moser (Hrsg.), *Die inklusive Schule* (S. 51–63). Stuttgart: Kohlhammer.
- Wood, D. (2007). Teachers' learning communities: Catalyst for change or a new infrastructure for the status quo? *Teachers College Record*, 109(3), 699–739.
- Zech, L. K., Gause-Vega, C. L., Bray, M. H., Secules, T., & Goldman, S. R. (2000). Content-based collaborative inquiry: A professional development model for sustaining educational reform. *Educational Psychologist*, 35(3), 207–217.

**Abstract:** The collaboration theory by Gräsel, Fussangel and Pröbstel (2006) had a major impact on German research in teacher collaboration. Over a decade later, we propose an updated and extended revision of this theory and apply it to inclusion as educational innovation. In this paper, we again differentiate between three modes of teacher collaboration (exchange, shared work, and co-construction). The key emphasis of our paper is the specification of the most intense mode, i.e., co-constructive collaboration, indicated by cyclic, intensive, and interdependent negotiation and reflection of shared understandings of an innovation. We propose a theoretical model of co-construction and illustrate it within the collaboration of special and general education teachers in the implementation of inclusive education. A self-report questionnaire to operationalize co-constructive collaboration will be evaluated.

**Keywords:** Collaboration, Co-Construction, Inclusion, Special Education, Profession



**Anschrift der Autor\_innen**

Prof. Dr. Michael Grosche, Bergische Universität Wuppertal,  
Institut für Bildungsforschung,  
Gaußstr. 20, 42119 Wuppertal, Deutschland  
E-Mail: grosche@uni-wuppertal.de

Prof. Dr. Kathrin Fussangel, Bergische Universität Wuppertal,  
Institut für Bildungsforschung,  
Gaußstr. 20, 42119 Wuppertal, Deutschland  
E-Mail: fussangel@uni-wuppertal.de

Prof. Dr. Cornelia Gräsel, Bergische Universität Wuppertal,  
Institut für Bildungsforschung,  
Gaußstr. 20, 42119 Wuppertal, Deutschland  
E-Mail: graesel@uni-wuppertal.de