

Baar, Robert; Idel, Till-Sebastian

## Kooperative Schulentwicklung unter widrigen Bedingungen. Befunde zu Kooperationsverständnissen aus dem Bundesland Bremen

Bešić, Edvina [Hrsg.]; Ender, Daniela [Hrsg.]; Gasteiger-Klicpera, Barbara [Hrsg.]:  
*Resilienz.Inklusion.Lernende Systeme. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 290-298*



Quellenangabe/ Reference:

Baar, Robert; Idel, Till-Sebastian: Kooperative Schulentwicklung unter widrigen Bedingungen. Befunde zu Kooperationsverständnissen aus dem Bundesland Bremen - In: Bešić, Edvina [Hrsg.]; Ender, Daniela [Hrsg.]; Gasteiger-Klicpera, Barbara [Hrsg.]: Resilienz.Inklusion.Lernende Systeme. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 290-298 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-327201 - DOI: 10.25656/01:32720; 10.35468/6149-28

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-327201>

<https://doi.org/10.25656/01:32720>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

### Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

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-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public 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 or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

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

Robert Baar und Till-Sebastian Idel

# Kooperative Schulentwicklung unter widrigen Bedingungen. Befunde zu Kooperationsverständnissen aus dem Bundesland Bremen

**Abstract** ▪ Im Aufsatz wird der Beitrag von Kooperation zur organisationalen Resilienz am Beispiel der inklusiven Schulentwicklung im Bundesland Bremen, das von hoher Armut und einem eklatanten Lehrkräftemangel betroffen ist, diskutiert. Wir beziehen uns auf Daten aus zwei Forschungsprojekten: In der *Expertise Inklusion* wurden Fokusgruppen-Interviews mit dem pädagogischen Personal in Bezug auf den Möglichkeitsraum inklusiver Schulentwicklung durchgeführt. Im Rahmen des Projekts *InklUSE\*BHV* wurde das Professionsverständnis von Seiteneinsteigenden an inklusiven Schulverbänden in Bremerhaven erforscht. Der Beitrag präsentiert qualitativ-rekonstruktive Befunde dazu, wie in den Kollegien trotz gegenwärtiger Widrigkeiten organisationale Resilienz in Form kooperativer Professionalität hervorgebracht und Inklusion vorangetrieben wird.

**Schlagworte** ▪ Kooperation; inklusive Schulentwicklung; organisationale Resilienz; respectful interaction

## 1 Einleitung und Fragestellung

In der Diskussion über inklusive Bildung in Deutschland gilt das Bundesland Bremen als Vorreiter. Bereits in den 1980er-Jahren fanden hier Modellversuche mit integrativen Schulen und Kooperationsstandorten statt und im Jahr 2011 wurde ein grundlegender Systemwechsel eingeleitet: Bis auf vier noch bestehende kleinere Förderzentren wurden alle institutionellen Formen der Sonderbeschulung zugunsten des gemeinsamen Lernens in einem zweigliedrigen allgemeinbildenden Schulsystem (Oberschule, Gymnasium) aufgelöst.

Dieser Entwicklungsprozess ist durch widrige Kontextbedingungen gerahmt. Das Bundesland, das aus den beiden Stadtgemeinden Bremen und Bremerhaven besteht, hat als spätmoderne Stadtgesellschaft gravierende soziale Probleme. Nicht wenige Schulen arbeiten in sozial benachteiligten Quartieren und werden von kapitalschwachen Schülerschaften besucht (Statista, 2024). In den regelmäßigen IQB-Bildungstrends schlägt sich dies in schlechten Leistungsbilanzen nieder (Stanat et al., 2022; Stanat et al., 2023). Das inklusive Schulsystem wird jedoch nicht

nur von externen strukturellen Problemen und damit zusammenhängenden sozialen Disparitäten in der Bildung tangiert, sondern auch von widrigen Bedingungen im System selbst. Dazu gehört der pädagogische Fachkräftemangel (Behrens et al., 2023), der kein spezifisches Phänomen für Bremen darstellt, sich dort aber in besonderer Weise potenziert. Da Bremerhaven stärker durch die genannten sozialen Probleme betroffen ist, bleiben hier mehr Stellen unbesetzt als in der Stadtgemeinde Bremen. Dies führt letztlich zu einem im Bundesdurchschnitt vergleichsweise hohen Anteil von Seiteneinsteiger\*innen (KMK, 2022), und dies speziell in den benachteiligten Stadtteilen.

Vor diesem Hintergrund wollen wir in unserem Beitrag die Bedeutung gelingender Kooperationsverhältnisse, die in der Fachdiskussion als Voraussetzung und Motor für inklusive Schulentwicklung betrachtet werden (Serke & Streese, 2022), als ein Element von organisationaler Resilienz beleuchten: Die Einzelschule erwirbt organisationale Resilienz (unter anderem, aber auch vor allem) im Medium der Kooperation. Organisationale Resilienz (Hoffmann, 2017, S. 97f.; Anders et al., 2022, S. 58ff.) verstehen wir als Prozessqualität der Einzelschule im Umgang mit kaum antizipierbaren Widerfahrnissen von innen und außen, mit denen sie aber in einer Weise umgehen kann, die für sie nicht nur bestandserhaltend ist, sondern auch zu organisationalen Veränderungsprozessen führt und für die involvierten pädagogischen Akteur\*innen positive Sinnhorizonte aufspannt.

Zunächst werden wir Kooperationsverständnisse von in der Inklusion zusammenwirkenden sonder- und allgemeinpädagogisch qualifizierten Lehrer\*innen darstellen, die im Rahmen zweier Expertisen zum Inklusionsprozess (Idel et al., 2022; Idel & Korff, 2022) rekonstruiert wurden (2.). Dann stellen wir mit Bezug auf das Projekt *InklUSE\*BHV* (Baar & Mladenovska, 2024) Kooperationsverständnisse im Zusammenwirken von Seiteneinsteiger\*innen und grundständig qualifizierten Lehrkräften dar (3.). Im Fazit abstrahieren wir unsere Befunde im Anschluss an Weicks Konzept der „respectful interaction“ (Weick, 1993, S. 642) (4.).

## 2 Kooperationsverständnisse in der inklusiven Kooperation

Die beiden staatlich beauftragten Expertisen aus den Jahren 2019 und 2022 zum Inklusionsprozess in Bremen basieren auf Daten aus 36 Fokusgruppen-Interviews mit 173 Lehr- und pädagogischen Fachkräften aller Schulstufen (Idel et al., 2019; Idel et al., 2022; Idel & Korff, 2022), die inhaltsanalytisch codiert (Kuckartz & Rädiker, 2022) und auszugsweise sequenzanalytisch in Anlehnung an die Grounded Theory sensu Charmaz (2014) vertiefend ausgewertet wurden. Der diskursive Austausch zwischen Teams aus verschiedenen Einzelschulen brachte kollektive Erfahrungen in einer reflektierten Weise zur Sprache. Als ein zentrales Thema wurden in diesen Gesprächen die Anforderungen der interdisziplinären Zusammenarbeit zwischen Lehrer\*innen mit sonder- bzw. allgemeinpädagogischem

Qualifikationsprofil adressiert. Da die Lehrkräfte in Bremen gemeinsam im Unterricht interagieren, verbindet sie der Kontext einer in der neueren Kooperationsforschung als „High-Cost-Kooperation“ (Hartmann et al., 2021) bezeichneten Form der Zusammenarbeit. Um eine solche handelt es sich, wenn die Beteiligten eng und dicht mit ko-konstruktivem Bezug auf gemeinsamen Unterricht zusammenarbeiten, wobei sie ein relativ hohes Maß an professioneller Gestaltungsautonomie preisgeben und viel Vertrauen investieren müssen.

Im folgenden Zitat äußert sich eine allgemeinpädagogische Lehrkraft zu ihren Kooperationserfahrungen mit einer sonderpädagogischen Lehrkraft.

*„Dass wir Inklusion halt als so bereichernd erleben, weil wir uns als Lehrer auch untereinander austauschen. Und ich noch einmal als Lehrer eine ganz andere Sichtweise kriege, indem ich mit einem Sonderpädagogen zusammenarbeite. Ich finde das ist diese eine Perspektive. Und das, das ist total fruchtbar und total gut für unsere Arbeit. [...] Also wir haben es wirklich geschafft die Kinder, ich finde das kann man so sagen, mit diesen Förderschwerpunkten gut in die Klasse zu integrieren. Und ich glaube, dass alle durch dieses inklusive Lernen so viel mitnehmen, was für ihr späteres Leben wichtig ist.“ (Expertise, 2019)*

Zu Beginn der Sequenz wird mit der Formulierung „bereichernd“ bereits auf der Ebene des kommunikativen Wissens eine leitende Orientierung gesetzt, unter der das Folgende dann abgehandelt wird. Der negative Gegenhorizont eines Nebeneinander-her-Arbeitens ist in der positiven Kausalität der Formulierung impliziert, wenn die Lehrkraft betont, dass man sich „auch“ untereinander austausche und eben das zur Bereicherung führe. Implizit bedeutet das vereinzelt Arbeiten für den Inklusionsprozess damit genau das Gegenteil, nämlich eine Verarmung. In den Ausführungen wird dann diese „Bereicherungs“-These konkretisiert. Angeführt wird die eigene Perspektivenerweiterung in der intensiven Kooperation, die wiederum Auswirkungen sowohl auf die gemeinsame pädagogische Arbeit hat wie auch auf das Lernen jener Schüler\*innen, die einen sonderpädagogisch diagnostizierten Förderbedarf haben.

Die Argumentation der Lehrkraft bewegt sich mit dieser Belegargumentation noch im binären Denken der Zwei-Gruppen-Theorie. Intensive Kooperation wird auf die Herausforderung einer „Integration“ dieser Schüler\*innen begrenzt, während dann doch am Ende der Sequenz das „inklusive Lernen“ aller aufgerufen wird, das vom Zusammenhandeln im Kooperationsverhältnis mit der sonderpädagogischen Lehrkraft profitiere. Deutlich wird in dieser Sequenz, dass in der selbstbezüglichen Bereicherungsorientierung ein asymmetrisches Kooperationsverständnis angelegt ist, insofern die interdisziplinäre Kooperation als Instrument der Integration verbesserter Schüler\*innen betrachtet und an ihrem Ertrag für die eigene Perspektivenerweiterung bewertet wird. Damit wird in dieser Kooperationsorientierung noch kein reziprokes Verhältnis zwischen beiden Professionellen entworfen, insofern nur von der eigenen professionellen Position aus und aus der eigenen Perspektive gedacht wird.

In den beiden folgenden Ausschnitten spricht jeweils eine sonderpädagogisch qualifizierte Lehrkraft über ihre Kooperationserfahrung. Ihre Ausführungen überschreiten die noch auf sich selbst bezogene Kooperationsorientierung der allgemeinpädagogischen Lehrkraft des ersten Datenausschnitts in Richtung einer geforderten Wechselseitigkeit.

*„Und zwar ist das nicht nur ein Rollenwechsel, den die Inklusionslehrer eben haben müssen. Sondern die Fachlehrkraft im Endeffekt auch. Also im Endeffekt müssen auch die Fachlehrer bereit sein, sich mal zurückzubehalten.“ (Expertise, 2019)*

Bereits einleitend wird die Forderung nach einer Wechselseitigkeit im Kooperationsverhältnis als Ausgangspunkt der Orientierung in den Mittelpunkt gerückt. Damit korrespondierend entwirft die sonderpädagogische Lehrkraft einen negativen Gegenhorizont: Der Rollenwechsel darf aus ihrer Sicht keine Bringschuld der „Inklusionslehrer“ sein. Mit der in dieser Proposition verwendeten Selbstbezeichnung als „Inklusionslehrer“ macht sich die sonderpädagogische Lehrkraft im Kooperationsverhältnis zuständig für das Aufgabenfeld der Inklusion und führt somit nicht nur eine Trennung, sondern zugleich ein eher additives Verständnis ein, insofern sie als zusätzliche Lehrkraft in den Unterricht und damit die Domäne der „Fachlehrkraft“ kommt. Aber auch die „Fachlehrkräfte“ müssten sich bewegen und „sich mal zurück[...] halten“. In der Formulierung wird damit als negativer Gegenhorizont ein asymmetrisches Dominanzverhältnis entworfen, in dem die allgemeinpädagogische Lehrkraft übergeordnet und die sonderpädagogische unterworfen ist, und es wird zugleich normativ eine symmetrischere Kooperation gefordert.

*„Also wichtig, wichtig ist auch in der Zusammenarbeit mit den Lehrkräften, also mit den regulären Lehrkräften, dass wir immer mal die Rollen tauschen. Also ich bin auch immer mal die reguläre Lehrerin gewesen und dann habe ich irgendwas erklärt, oder ich hab' irgendeine Unterrichtseinheit gemacht. Zumindest war es für meine Schüler dann nicht mehr so peinlich.“ (Expertise, 2019)*

In der Fortführung des Statements wechselt die Bezeichnung der Fachlehrkräfte zu „regulären“ Lehrkräften, was die Figur des asymmetrischen Kooperationsverhältnisses variiert. Als positiver Gegenhorizont wird dann der einleitend angesprochene reziproke Rollenwechsel als Rollentausch bezeichnet, in dem die sonderpädagogische Lehrkraft eine Autorisierung als „reguläre“ Lehrkraft erhält. Eine interprofessionelle Reziprozitätsorientierung, in der die Rollen getauscht werden und damit auch die Zuständigkeiten wechseln, wird mit den Auswirkungen auf das Wohlbefinden der als förderbedürftig markierten Schüler\*innen begründet. Eine Symmetrie zwischen beiden Seiten und eine Aufweichung von Zuständigkeiten für bestimmte Schüler\*innen bzw. bestimmte Handlungsweisen im Unterricht fördert die Abkehr vom Denken in der Zwei-Gruppen-Theorie. Diese ist aber dennoch in der Praxis selbst wirksam, was daran deutlich wird, dass sie als praktisches Handlungsproblem in der Orientierung der interviewten sonderpäda-

gogischen Lehrkraft auftaucht. Die Separation und rollenbezogene Fixierung von Zuständigkeiten in der Kooperation reproduziert also tendenziell auch die Etikettierung der Schüler\*innen mit festgestelltem sonderpädagogischen Förderbedarf. Dass eine transprofessionelle Kooperation auf Augenhöhe, in der Perspektiven und Rollen ausgetauscht werden, mit hohen individuellen Anforderungen an die Handlungs- und Belastungsfähigkeit beider Seiten verbunden ist, wird in einem Statement einer weiteren sonderpädagogisch qualifizierten Lehrkraft deutlich.

*„Unsere Vision war: wir sind gleichzeitig Sonderpädagoge und Klassenlehrer – und haben dann ziemlich schnell gemerkt und deshalb verneige ich mich vor allen, die das die ganze Zeit tun, dass man sehr sehr schnell an seine Grenzen kommt, alleine schon mental. Für was bin ich jetzt eigentlich zuständig und was ist jetzt mein Verantwortungsbereich. Und wir haben jetzt ziemlich schnell überlegt, dass wir das sehr viel stärker definieren und begrenzen müssen, um überhaupt sinnvolle Arbeit irgendwie machen zu können und auch Arbeit, wo man das Gefühl hat, sie ist irgendwie nachhaltig und gut und auch gesund für einen selber, also dieses volle Programm.“* (Expertise, 2022)

Deutlich wird in diesem Statement, dass der in der Sequenz oben entworfene Rollenwechsel und die Flexibilität im pädagogischen Handeln in der Lerngruppe eine Orientierung in der Kooperation ist, die auch für diese Lehrkraft eine normative handlungsleitende Kraft besitzt. Zugleich wird die Spannung zwischen dieser Norm und den sich selbst zugeschriebenen Belastungsgrenzen hervorgehoben. Der Umgang mit dem Handlungsproblem, in der Kooperation nicht durch klare Aufteilung von Zuständigkeiten die Zwei-Gruppen-Theorie zu reproduzieren, aber auch nicht in der Allzuständigkeit („gleichzeitig Sonderpädagoge und Klassenlehrer“) aufgerufen zu werden, wird als zentrale Anforderung in der Kooperation gerahmt, die einen Aushandlungsbedarf erzeugt.

Die skizzierten interdisziplinären Kooperationsverständnisse zum gemeinsamen Unterrichten in der Inklusion markieren die Anforderungsstruktur und zeigen zugleich den Gewinn einer Kooperation zwischen Lehrer\*innen mit sonder- bzw. allgemeinpädagogischer Expertise, die sich in die Richtung einer wechselseitigen flexiblen Kooperation bewegt.

### 3 Kooperationsverständnisse im Seiteneinstieg

Im Rahmen des Projekts *Inklusive Schulentwicklung Bremerhaven* (InklUSE\*BHV) wurden Schulentwicklungsprozesse an drei neu entstehenden Schulverbänden (Grundschulen mit Oberschulen, Oberschulen mit Gymnasien und berufsbildenden Schulen) in sozial stark benachteiligten Lagen in Bremerhaven unterstützend begleitet sowie erforscht. Die beteiligten Schulen zeichnen sich dadurch aus, dass sie schulartübergreifend in Verbänden und durchgängig inklusiv arbeiten und von dem einleitend beschriebenen Lehrkräftemangel im Bundesland Bremen besonders stark betroffen sind. In der Folge sind an den Schulen durchschnittlich 30 Prozent, an ei-

ner Schule sogar 60 Prozent der unterrichtenden Personen Seiteneinsteiger\*innen.<sup>1</sup> Mit insgesamt 16 von ihnen wurden offen gehaltene, problemzentrierte Interviews (Witzel, 1982) geführt, um etwas über deren Rollen- und Professionsverständnis zu erfahren. Die Interviews hatten eine Dauer von 45 bis 90 Minuten und wurden mit der Grounded Theory (Glaser & Strauss, 1967) ausgewertet. Für diesen Beitrag wird das aus dem Datenmaterial rekonstruierte Verständnis von kollegialer Zusammenarbeit in den Mittelpunkt gestellt, anhand dessen gezeigt werden kann, wie kooperative Schulentwicklung auch unter widrigen Bedingungen gelingt.

Christine Hermann<sup>2</sup>, die an einer Oberschule tätig ist, erinnert sich an ihre Anfangszeit als Seiteneinsteigerin:

*„Und wir hatten eine ganz tolle Lehrerin [...] und die hat mir auch gute Tipps gegeben, die sagte: ‚Du musst ganz aktiv sein, du musst immer gleich an der Stelle sein, wo es brennt.‘ Da habe ich mir auch ganz viel abgeguckt bei der, die hat das gut gemacht.“ (CH, 578ff.)*

Eine Kollegin gibt der Seiteneinsteigerin weniger Ratschläge zur konkreten Unterrichtsgestaltung, sondern vielmehr Hinweise zur Entwicklung einer professionellen Haltung. Die Kollegin selbst wird dabei als „role model“ genutzt, das Orientierung bietet. Während es sich bei diesem asymmetrischen Kooperationsverhältnis um eine Art informellen Mentorings handelt, dessen Gelingen u. a. von der Bereitschaft abhängt, sich wertschätzend aufeinander einzulassen, tragen auch institutionalisierte Formen der Kooperation im Fach- bzw. Jahrgangsteam dazu bei, dass Unterrichts- und Schulentwicklung stattfinden kann. Lisa Heine, die ebenfalls an einer Oberschule tätig ist, berichtet: *„Wir besprechen die Unterrichtseinheit und wer welches Material dafür vorbereitet. [...] Dann merkt man nämlich auch wirklich, dass gute Teamarbeit arbeitserleichternd ist.“ (LH, 328ff.)*

Arbeitsteilung führt zum einen zu Arbeitserleichterung. Zum anderen geht es dabei aber auch um die Sicherung der Unterrichtsqualität, wie aus den Äußerungen von Sara Rieger, die als Seiteneinsteigerin an einer Grundschule arbeitet, deutlich wird: *„Wenn wir merken, okay, das Mathe-Thema kann die Kollegin gerade nicht so gut erklären, dann geht der Kollege, der bei mir mit drin ist, auch mit in die andere Klasse, ich unterstütze dafür woanders.“ (SR, 315ff.)*

Die Kompetenzen der einzelnen Lehrpersonen werden – unabhängig davon, ob sie traditionell ausgebildet wurden oder im Seiteneinstieg tätig sind – aufeinander abgestimmt, um letztlich den Lernerfolg der Schüler\*innen zu gewährleisten. Dieser steht auch im Rahmen institutionalisierter Kooperation im multiprofessio-

1 Mit dem Begriff der *Seiteneinsteiger\*innen* werden i. d. R. Personen bezeichnet, die in den Lehrberuf einmünden, ohne ein reguläres Lehramtsstudium und ohne ein Referendariat absolviert zu haben. Im Gegensatz dazu haben *Queereinsteiger\*innen* in den Lehrberuf zwar ebenfalls kein Lehramtsstudium absolviert, aus ihrem Studium lassen sich aber Schulfächer ableiten und sie absolvieren nun zusätzlich ein Referendariat, mit dessen Abschluss sie – ihren traditionell ausgebildeten Kolleg\*innen gleichgestellt – in den Schuldienst einmünden (Gehrmann, 2023).

2 Bei allen angegebenen Namen handelt es sich um Pseudonyme.

nellen Team im Vordergrund. Karla Kist, Seiteneinsteigerin an einer Oberschule, berichtet: *„Also meistens ist es so, wir haben ja so kleine Gruppenräume neben den Klassenzimmern, dass sie [die Sonderpädagogin, d. Autoren] mit den beiden Schülern den Unterricht verlässt, um dort eben was anderes zu machen, was auf dem Niveau eines Förderschülers geht.“* (KK, 289ff.)

Dieses Vorgehen, das unter einer inklusionspädagogischen Perspektive (s. o.) sicherlich kritisch hinterfragt werden kann, diene dazu, *„damit die auch so ein bisschen inhaltliche Anbindung bekommen“* (KK, 295f.). Auch hier dient die Zusammenarbeit letztlich der Sicherung von Unterrichtsqualität.

Generell scheint sich gelingende Teamarbeit dadurch auszuzeichnen, dass sie sich an gemeinsam geteilten Zielen orientiert. Im Fokus stehen dabei die Schüler\*innen, deren Lernbedürfnisse und Lernerfolge. Sara Rieger berichtet von den wöchentlichen Sitzungen im Jahrgangsteam: *„Was sind die Ziele? Wo müssen wir ansetzen? Wir haben eine Woche geguckt, bisschen was schreiben lassen, bisschen was rechnen lassen, wo stehen die Kinder? Und bauen jetzt einfach wieder darauf auf.“* (SR, 423ff.).

Monika Laufer, die an einer Grundschule im Einsatz ist, betont den größeren Rahmen hierbei: *„Dass man so grob an einem Strang zieht, was das Pädagogische angeht, und jeder aber auch die Möglichkeit hat, irgendwie Ideen einzubringen, dass jeder die Möglichkeit hat, so ein bisschen an dem Konzept oder der Schulentwicklung mitzuwirken.“* (ML, 337ff.).

Zusammenarbeit bedeutet hier nicht nur Austausch, Arbeitsteilung und die Nutzung vorhandener Kompetenzen, sondern die ko-konstruktive Auseinandersetzung mit Konzepten, Zielen und Entwicklungen. Damit sich Seiteneinsteiger\*innen in diese Prozesse einbringen, erscheint es wichtig, dass ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten, die sie im Studium und in ihren vorhergehenden Berufstätigkeiten erworben haben, aufgerufen und wertgeschätzt werden. Lisa Heyne zitiert ihre Schulleiterin: *„Was für Kompetenzen hast du außerhalb der Schule? Das will ich wissen. Was du in der Schule kannst, weiß ich, sehe ich als Schulleiterin. Aber was hast du noch alles gelernt? Was kannst du noch alles mitbringen?“* (LH, 175ff.)

#### 4 Fazit

Bringt man nun die berichteten Kooperationsverständnisse zusammen, lassen sich aus unserer Sicht folgende Gemeinsamkeiten einer gewinnbringenden, Kollegialität stärkenden ko-konstruktiven Zusammenarbeit abstrahieren:

- Die kollegiale *Anerkennung* zwischen den Kolleg\*innen, hier am Beispiel von Inklusion und im Kontext des Seiteneinstiegs rekonstruiert, lässt sich als ein zentrales *soziales Kapital* der Kooperation bezeichnen.
- Die *Fokussierung auf gemeinsame, an den Potenzialen der Schüler\*innen orientierte Ziele und Maßnahmen*, die in beiden Kontexten auftaucht, ist ein sinnkonstituierendes Moment der kooperativen Entwicklungsarbeit.

- Das reflektierte *Aushandeln von Zuständigkeits- und Rollendifferenzierungen* bei geteilter pädagogischer Verantwortung kann als dynamisches Moment der Belastungsregulierung im Zusammenhandeln gesehen werden.

Fasst man diese drei Gemeinsamkeiten als wichtige Gelingensbedingungen, lassen sie sich in Anknüpfung an Weick als Elemente des normativen Horizonts einer „*respectful interaction*“ (Weick, 1993, S. 642) verstehen. Weick hebt für diese zwei zentrale Momente hervor:

„(1) Intersubjectivity emerges from the interchange and synthesis of meanings among two or more communicating selves, and (2) the self or subject gets transformed during interaction such that a joint or merged subjectivity develops.“ (Weick, 1993, S. 642)

Mit Weick – so könnte man sinngemäß übersetzen – entsteht organisationale Resilienz wesentlich auch auf der Mikroebene der *face-to-face*-Interaktion durch kooperative Aushandlung und Einigung auf gemeinsame Bedeutungshorizonte und damit auf eine intersubjektiv geteilte Wirklichkeit. Organisationale Resilienz im Umgang mit widrigen Bedingungen, wie wir sie hier exemplarisch an zwei Kontexten aufgezeigt haben, erhält also durch eine gelingende kooperative Professionalität (Klopsch & Sliwka, 2021; Baar & Idel, 2024) entscheidende Impulse, wengleich sie darin nicht aufgeht, sondern auch durch strukturelle Maßnahmen auf organisationaler Ebene gestärkt wird.

## Literatur

- Anders, Y., Hannover, B., Jungbauer-Gans, M., Köller, O., Lenzen, D., McElvany, N., Seidel, T., Tippelt, R., Wilbers, K. & Wößmann, L. (2022). *Bildung und Resilienz: Gutachten*. Waxmann.
- Baar, R. & Idel, T.-S. (2024). *Kooperation in der Grundschule. Konzepte, Modelle, Umsetzung*. Kohlhammer.
- Baar, R. & Mladenovska, B. (2024). Kollegiale Kooperation aus Sicht von Seiteneinsteiger\*innen in den Lehrberuf. In A. Holzinger, S. Kopp-Sixt, S. Luttenberger & D. Wohlhart (Hrsg.), *Fokus Grundschule Band 3: Kooperationsfeld Grundschule* (S. 219–228). Waxmann.
- Behrens, D., Forell, M., Idel, T.-S. & Pauling, S. (Hrsg.). (2023). *Schule und Lehrkräftebildung in der Bedarfskrise*. Verlag Julius Klinkhardt.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing Grounded Theory*. 2nd Edition. SAGE Publications Ltd.
- Gehrmann, A. (2023). Quer- und Seiteneinstiege in den Lehrer\*innenberuf – Gründe, Spielarten und Folgen alternativer Wege in die Schule. In D. Behrens, M. Forell, T. S. Idel & S. Pauling (Hrsg.), *Schule und Lehrkräftebildung in der Bedarfskrise* (S. 25–53). Verlag Julius Klinkhardt.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Aldine Publishing.
- Hartmann, U., Richter, D. & Gräsel, C. (2021). Same Same But Different? Analysen zur Struktur kollegialer Kooperation unter Lehrkräften im Kontext von Schul- und Unterrichtsentwicklung. *Unterrichtswissenschaft* 49, 325–344.
- Hoffmann, G. P. (2017). *Organisationale Resilienz. Kernressource moderner Organisationen*. Springer.
- Idel, T.-S., Lütje-Klose, B., Grüter, S., Mettin, C., Meyer, A., Neumann, P., Büttner, G., Hasselhorn, M. & Schneider, M. (2019). Inklusion im Bremer Schulsystem. In M. Hasselhorn, T.-S. Idel, E. Klieme, B. Lütje-Klose, P. Stanat, M. Neumann, A. Bachsleitner, J. Lühe & S. Schipolowski (Hrsg.), *Zweigliedrigkeit und Inklusion im empirischen Fokus. Ergebnisse der Evaluation der Bremer Schulreform*. Waxmann, S. 121–162.

- Idel, T.-S., Korff, N. & Mettin, C. (2022). *Expertise Inklusion 2022*. [https://media.suub.uni-bremen.de/bitstream/elib/6072/1/Expertise\\_Inklusion\\_2022.pdf](https://media.suub.uni-bremen.de/bitstream/elib/6072/1/Expertise_Inklusion_2022.pdf)
- Idel, T.-S. & Korff, N. (2022). ‚Inklusive Interprofessionalität‘ als berufskulturelles Entwicklungsproblem. Perspektiven von Lehrpersonen inklusiver Schulen im Bundesland Bremen. In B. Serke & B. Streese (Hrsg.), *Wege der Kooperation im Kontext inklusiver Bildung* (S. 108–117). Verlag Julius Klinkhardt.
- Klopsch, B. & Sliwka, A. (Hrsg.). *Kooperative Professionalität: Internationale Ansätze der ko-konstruktiven Unterrichtsentwicklung*. Beltz.
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse, Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Beltz Juventa.
- Serke, B. & Streese, B. (2022). Wege der Kooperation im Kontext inklusiver Bildung. Einleitung in den Sammelband. In B. Serke & B. Streese (Hrsg.), *Wege der Kooperation im Kontext inklusiver Bildung* (S. 11–18). Verlag Julius Klinkhardt.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland – KMK (2022). *Einstellung von Lehrkräften 2021 – Tabellenauszug*. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/EvL\\_2021\\_Tabellenwerk.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/EvL_2021_Tabellenwerk.pdf)
- Stanat, P., Schipolowski, St., Schneider, R., Sachse, K. A., Weirich, S. & Henschel, S., (Hrsg.). (2022). *IQB-Bildungstrend 2021. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich*. Waxmann.
- Stanat, P., Schipolowski, St., Schneider, R., Weirich, S., Henschel, S. & Sachse, K. A. (Hrsg.). (2023). *IQB-Bildungstrend 2022. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich*. Waxmann.
- Statista Research Department (Statista). (2024). *Armutsgefährdungsquote in Deutschland nach Bundesländern im Jahr 2022*. Abgerufen am 14. Juli 2024, von
- Weick, K. E. (1993). The Collapse of Sensemaking in Organizations: The Man Gulch Disaster. *Administrative Science Quarterly* 38(4), 628–652.
- Witzel, A. (1982). *Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen*. Campus.

## Autoren

Baar, Robert, Prof. Dr.

ORCID 0000-0001-7484-4984

Universität Bremen

*Arbeitsschwerpunkte:* Professionalisierung von Lehrkräften,

Bildung und Geschlecht, Außerschulische Lernorte

baar@uni-bremen.de

Idel, Till-Sebastian, Prof. Dr.

ORCID 0000-0003-2614-5980

Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

*Arbeitsschwerpunkte:* Transformation von Schule,

Unterricht und pädagogischer Professionalität,

Lehrkräftebildung, qualitative Schulforschung

till-sebastian.idel@uol.de